

Recht erfahren

Der Beitrag der Rechtssoziologie zur Konzeptualisierung einer erfahrungsbasierten Lehre in der Rechtswissenschaft

Nora Rzadkowski*

Zusammenfassung: Moot Courts, Simulationen, Legal Clinics – was ist der Mehrwert alternativer Veranstaltungsformate? Um dies beurteilen zu können, geht der Beitrag der Frage nach, was erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen heißt und wie es sich theoretisch fassen lässt. Dabei wird die These vertreten, dass erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen nicht aufwändige didaktische Formate voraussetzt, sondern entscheidend ist, wie mit den Vorerfahrungen der Studierenden umgegangen wird, inwieweit ihnen ermöglicht wird, neue Erfahrungen zu sammeln und diese auch zu reflektieren. Es wird weiter beleuchtet, warum erfahrungsbasiertes Lehren in der Rechtswissenschaft eine Herausforderung darstellt, die nicht (nur) didaktischer, sondern auch rechtstheoretischer Natur ist. Schließlich wird der mögliche Beitrag der Rechtssoziologie als Teildisziplin, die darin geübt ist, die Bedeutung von Erfahrungen im Recht hervorzuheben, für die Konzeptualisierung einer erfahrungsbasierten Lehre in der Rechtswissenschaft skizziert.

A. Einleitung

Hängen bleibt, was wir erlebt haben.

Wenn ich Sie bitten würde, mir zu erklären, wo ich Literatur zum Kaufvertrag in einer Ihnen vertrauten juristischen Bibliothek finde, könnten Sie mir sicherlich eine Antwort oder zumindest einen Tipp geben, denn Sie haben die Bibliothek oft genug betreten. Sie erinnern sich vielleicht, wo Sie Ihre ersten Hausarbeiten geschrieben haben. Sie haben die Stockwerke und Regale vor Augen. Oder Sie wissen, wo die Zettelkästen (ja, in Köln gab es sie noch), Computer oder eine Infothek sind, die zur Not weiterhelfen.

Wie steht es dagegen mit den Abgrenzungstheorien zwischen fahrlässigem und vorätzlichen Handeln im Strafrecht? An wie viele können Sie sich noch erinnern? Oder an wie viele Merkmale des Rechtsstaatsprinzips?

Vergleicht man die beiden Arten des Wissens, so ist das eine ein inkorporiertes, aktives Wissen. Es ist verbunden mit körperlichen, sinnlichen Erfahrungen (der Geruch der Bibliothek, des alten Teppichs auf dem Boden), mit Handlungsroutinen (der Gang entlang des Regals, das Suchen in der Datenbank) und mit Begegnungen (die gemeinsame Arbeit an der Hausarbeit, die Plaudereien mit der Bibliotheksmitarbeiterin bzw. dem Bibliotheksmitarbeiter). Das andere ist ein formales, träge

* Ass. iur. Nora Rzadkowski, MoHE ist Richterin am Sozialgericht in Stuttgart. Ihr Dank gilt Anne Gladitz für anregende Unterhaltungen während der Tagung in Berlin und den Anstoß, den vorliegenden Beitrag zu schreiben, sowie Christian Traulsen und Stefan Machura für kritische Anmerkungen zu früheren Fassungen des Beitrags.

Wissen, auf Karteikarten notiert, immer wieder memoriert, in Klausuren wiedergegeben – und doch trüges Wissen, das nur mit Mühe wieder hervorgeholt werden kann oder schlicht inzwischen vergessen ist.

Nicht erst seit dem Aufkommen der Kompetenz-Debatte ist es das Ziel vieler didaktischer Konzepte, die Vermittlung trügen Wissens zu vermeiden und deshalb Lernenden dabei zu helfen, das erworbene Wissen auch anzuwenden. Wissen und Handeln sollen verknüpft werden. Dies wird am besten erreicht, wenn schon während des Lernprozesses Erfahrungen gemacht werden können, das Wissen angewendet wird oder – etwa beim forschenden Lernen – die Wissenskonstruktion und -anwendung Hand in Hand gehen. Die Beiträge in diesem Sonderheft belegen, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, „learning by doing“ zu ermöglichen. Die Unterscheidung zwischen aktivem und trügem Wissen und die Forderung nach erfahrungsbasiertem Lehren und Lernen sind nicht neu und nicht spezifisch für die Rechtsdidaktik. Im Folgenden werde ich die für die Rechtswissenschaft spezifischen Herausforderungen aufzeigen.

Diese liegen darin, dass der Status von Erfahrungen im Recht ein umstrittenes Terrain ist. Dürfen die Vorerfahrungen von Rechtsakteur/innen Einfluss auf ihre Entscheidungen haben? Beziehungsweise ist es unvermeidlich, dass diese (ggf. durch das Geschlecht, den sozialen Status, das Alter, die Herkunft etc. beeinflussten) Erfahrungen unbewusst das Handeln von Anwält/innen oder Richter/innen beeinflussen? Inwieweit ist die Rechtsanwendung, der Umgang mit Rechtstexten, auf Empirie, auf „Erfahrungswissen“, angewiesen? Und wessen Erfahrungen sind dies dann und wer ist befugt, über diese Auskunft zu geben? Die Beteiligten oder Betroffenen selbst? Zeuginnen und Zeugen? Nichtregierungsorganisationen? Sozialwissenschaftler/innen? Statistiken? Ist Recht nicht selbst Erfahrung? Ist es nicht das, was wir erleben, wenn wir einen Kaufvertrag abschließen oder eine Wohnung mieten, wenn wir Akten bearbeiten oder Urteile sprechen?

Die Rechtssoziologie ist der Zweig der Rechtswissenschaft, der immer wieder darauf drängt, Recht nicht nur als Text zu verstehen, sondern den Bezug zur Rechtsrealität zu suchen. Sie hat diese Realität beschrieben und den Ideen der „klassischen Rechtswissenschaft“ entgegengestellt. Gerade die Rechtssoziologie¹ kann dazu beitragen, Erfahrungen beim Lehren und Lernen von Recht mehr Raum zu geben, Instrumente bereitzustellen, um Erfahrungen kritisch zu reflektieren und damit die Handlungsmöglichkeiten von Lehrenden und Lernenden zu erweitern. Die rechtssoziologische Perspektive kann dazu beitragen, erfahrungsbasierte Lehre nicht nur als didaktisches Projekt zu verstehen, gar auf die Vermittlung von Soft Skills zu verkürzen, sondern die rechtliche Relevanz dieser didaktischen Praxis herauszuarbeiten. Denn erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen findet „im Recht“

1 Ich spreche zwar von der „Rechtssoziologie“ statt von der Law & Society-Forschung, um an die Tradition und kritische Stoßrichtung rechtssociologischer Forschung anzuknüpfen. Die in diesem Beitrag skizzierte Aufgabe der Rechtssoziologie ist aber natürlich auch als Aufgabe der Law & Society-Forschung im weiteren Sinn zu verstehen.

statt. Es formt die Art, wie professionelle Rechtsakteur/innen über Recht denken und Recht praktizieren, wie sie im Beruf mit ihren eigenen Erfahrungen und denen anderer umgehen.

Dazu werde ich zunächst bezugnehmend auf *Dewey* und die konstruktivistische Didaktik skizzieren, was ich unter erfahrungsbasiertem Lehren und Lernen verstehe. Dann werde ich darauf eingehen, auf welche spezifischen Herausforderungen ein solcher Lehr-/Lernansatz in der Rechtswissenschaft trifft. Die aktuellen Entwicklungen – die Zunahme von Moot Courts, Simulationen, Exkursionen – werden vorgestellt und kritisch beleuchtet. Anschließend wird erörtert, wie die Rechtssoziologie dabei helfen kann, erfahrungsbasiertes Lernen und Lehren zu konzeptualisieren.

B. Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen – theoretische Bezugspunkte

Wenn ich in diesem Beitrag von erfahrungsbasiertem Lehren und Lernen spreche, so beziehe ich mich dabei theoretisch auf *Dewey* und die konstruktivistische Didaktik. Die Merkmale erfahrungsbasierten Lehrens und Lernens sowie die dahinter stehenden Ideen werden im Folgenden kurz skizziert.

I. John Dewey

Erfahrung („experience“) ist der zentrale Begriff im Werk des amerikanischen Philosophen und Pädagogen *John Dewey* (1859–1952).² Als Schüler von *Pierce* und befreundet mit *Meads* prägte er den amerikanischen Pragmatismus. Erkenntnis findet für ihn nicht in geistigen Sphären statt, sondern im Handeln. An die Stelle einer ontologischen Wahrheit treten Wahrheiten (oder eher noch: Nützlichkeiten), die sich durch Handeln, durch Experimentieren herausfinden lassen und die – weil die Welt, die selbst keine festgefügte Ordnung ist, sich ändert – immer nur vorläufig sind. Erfahrung ist nicht die subjektive Wahrnehmung einer objektiv gegebenen Natur, sondern eine umfassende Interaktion, die sowohl aktive wie passive Elemente umfasst: das Ausprobieren einerseits und das Hinnehmen oder auch Erleiden andererseits. Ziele werden nicht „von Außen“ vorgegeben, sondern sie entstehen beim Handeln. Problematische Situationen sind solche, in denen bekannte Orientierungs- bzw. Handlungsmuster nicht mehr ausreichen. Sie können Anlass für eine „secondary experience“ sein. *Dewey* spricht auch von einer „reflective experience“. Dies ist die Ebene der Reflexion und Theoriebildung, in der neue Handlungsmöglichkeiten und ihre Konsequenzen analysiert werden. Mit *Dewey* lassen sich drei Elemente erfahrungsbasierten Lehrens und Lernens unterscheiden:³ Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen knüpft erstens an Vorerfahrungen an, ermögigt

2 Sein Verständnis von „Erfahrung“ entfaltet *Dewey* insbesondere in seinen Spätwerken „Experience and Nature“ (1925/29) und „Art as Experience“ (1934). Zur allgemeinen Einführung vgl. *Neubert*, in: *Hickmann/Neubert/Reich* (Hrsg.), S. 13 ff. Zur Einführung in Deweys Werk aus pädagogischer Sicht vgl. *Bohnsack*, *John Dewey: Ein pädagogisches Porträt*, passim.

3 Bei den drei Elementen handelt es sich um ein vereinfachte Version von Deweys Modell erfahrungsbasierten Lernens, das insgesamt fünf Stufen umfasst: die emotionale Reaktion, die Problemstellung,

licht zweitens das Lernen durch Erfahrung (learning by doing) und erweitert drittens durch die Reflexion der Erfahrungen das Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire. Kurz: der Lernprozess beginnt in der Praxis, führt über die Theorie und wird dann wieder in die Praxis zurückgeführt. Nicht unbeeinflusst von *Darwin* sind Erfahrungen somit Teil eines fortlaufenden Anpassungsprozesses. *Deweys* Erziehungstheorie ist zudem eingebettet in sein demokratietheoretisches Verständnis.⁴ *Dewey*, „the nicest radical in town“,⁵ lehnt ein repräsentatives Demokratieverständnis ab. Für ihn stehen nicht Regierung und Institutionen für Demokratie, sondern sie wird als Prozess verstanden: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“.⁶ Auch in der Demokratie gilt: in einem kontinuierlichen Anpassungsprozess geht es darum, auszuprobieren, wie das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Hintergründen gelingen kann.

II. Konstruktivistische Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik baut auf der erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus – in den verschiedenen Spielarten des methodischen, radikalen und sozialen Konstruktivismus – auf.⁷ Objektives Wissen über die Welt ist danach nicht möglich.⁸ Es können nur Aussagen über die Beziehungen von Subjekt und Objekt getroffen werden. Wirklichkeit wird nicht gefunden, sondern *erfunden*.⁹ In der Konsequenz bedeutet das für die Didaktik, dass Wissen nicht vermittelt werden kann, sondern von Lernenden erworben werden muss – oder mit *Reich*: von Lernenden konstruiert, rekonstruiert und dekonstruiert werden muss.¹⁰ Der Erwerb von Wissen und Erkenntnissen setzt ein Handeln der Lernenden voraus.¹¹ Aufgabe der Didaktik ist es, Möglichkeiten für das selbsttätige Lernen zu schaffen (Ermöglichungsdidaktik).¹² Die konstruktivistische Didaktik orientiert sich an den Lernenden, akzeptiert ihre Heterogenität und fordert die Gestaltung vielfältiger Lernumgebungen.¹³ Dabei spielt das Lernen in der Gruppe eine wichtige Rolle,

die Hypothesenbildung, die Überprüfung und die Anwendung. Vgl. hierzu *Reich*, Konstruktivistische Didaktik, S. 189 ff.

⁴ Das macht schon der Titel seines Hauptwerkes deutlich: „Demokratie und Erziehung“ (1916).

⁵ So *Selk* auf dem Theorieblog (www.theorieblog.de), auf dem kürzlich auch in weiteren Beiträgen anlässlich des 100-jährigen Erscheinens von Deweys Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ die Aktualität seines Werkes diskutiert wurde.

⁶ *Dewey*, Demokratie und Erziehung, S. 121.

⁷ Vgl. *Wiater*, in: ZDRW 2014, S. 281 (292 f.).

⁸ Einen Überblick über die Grundlagen des Konstruktivismus gibt *Siebert*, Pädagogischer Konstruktivismus, S. 7 ff.

⁹ *Foerster/Pörksen*, Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners.

¹⁰ *Reich*, Konstruktivistische Didaktik, S. 138 ff.

¹¹ *Siebert*, Pädagogischer Konstruktivismus, S. 21 ff.

¹² *Arnold*, Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik, passim; *Arnold/Schüßler*, Ermöglichungsdidaktik, passim.

¹³ *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 300 f.

denn in der Interaktion können die eigenen Wissensentwürfe überdacht und unter Umständen korrigiert werden (Differenzwahrnehmung).¹⁴ Auch die Aufgabe der Lehrenden verändert sich: Sie fungieren nicht als Wissensspeicher, als Vermittler/innen von Wissen, sondern als Coach bzw. Lernbegleiter/innen.¹⁵ Zwischen dem Ansatz von *Dewey* und der konstruktivistischen Didaktik bestehen enge Verbindungen. So knüpft *Reich*, einer der prominenten Vertreter der konstruktivistischen Didaktik in Deutschland, an die Arbeiten von *Dewey* an. Er arbeitet heraus, warum *Deweys* Ansatz besonders geeignet für unsere Zeit ist, in der ein stabiler Bildungskanon kaum mehr möglich erscheint.¹⁶

III. Zwischenresümee

Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen, wie es im vorliegenden Beitrag verstanden wird, kann also nicht mit der Vermittlung von „soft skills“ gleichgesetzt werden. Es geht nicht darum, technische Fertigkeiten wie das Präsentieren, Verhandeln oder Entwerfen von Schriftsätze zu vermitteln, denn es wird nicht für sinnvoll erachtet, „soft skills“ und – ja was? „hard skills“? – separat zu unterrichten bzw. zu erlernen. Erfahrung wird im Anschluss an *Dewey* als umfassende Interaktion verstanden, die immer in Auseinandersetzung mit etwas geschieht. Technische Fähigkeiten und inhaltliche Auseinandersetzung, ausprobieren und reflektieren, Praxis und Theorie sind Teile dieses umfassenden Prozesses. An Lehr-/Lernprojekte wie Moot Courts oder Exkursionen wird also die Frage zu stellen sein, wie Lernende die dabei gesammelten Erfahrungen reflektieren und wie sie ihr zukünftiges Handeln verändern. Beim erfahrungsbasierten Lernen handelt es sich nicht um einen „didaktischen Kniff“; dem Konzept liegen vielmehr erkenntnis- und lerntheoretische Überzeugungen zugrunde. Danach gibt es kein allgemeingültiges, universelles Wissen, das es zu vermitteln gilt. Vielmehr ist die Diversität der Studierenden und ihre unterschiedlichen Erfahrungshintergründe ernst zu nehmen und es gilt, sie dabei zu unterstützen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

C. Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen und die Rechtswissenschaft

Wenn Sie an Ihre Studienzeit zurückdenken: Wie oft haben Sie Ihre speziellen Vorerfahrungen in einer rechtswissenschaftlichen Lehr-/Lernveranstaltung thematisiert? Was haben Sie in einer Arbeitsgemeinschaft über den Hintergrund Ihrer Mitstudierenden erfahren? Wie oft durften Sie sich während einer Vorlesung oder Arbeitsgemeinschaft selbst ausprobieren? In welcher Form fand dieses Probieren statt? War es ein unbefangenes Experimentieren, ein Ausprobieren mit dem Risiko des Scheiterns? Oder haben Sie sich nur gemeldet, wenn Sie die Antwort bereits kannten? Und wurden in Hinblick auf das Handeln in spezifischen juristischen

14 Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, S. 69 ff.

15 Reich, Konstruktivistische Didaktik, S. 15 ff. entwickelt eine Beziehungsdidaktik als Teil einer konstruktivistischen Didaktik.

16 Reich, Konstruktivistische Didaktik, S. 71 ff.

Kontexten unterschiedliche Herangehensweisen reflektiert oder ihre Vor- und Nachteile diskutiert?

Die These dieses Beitrags ist, dass die Lehr-/Lernpraxis in der Rechtswissenschaft nicht zufällig von einem erfahrungsbasierten Lehren und Lernen weit entfernt ist und dass dies nicht (allein) auf einem didaktischen Defizit beruht, sondern auch im Verständnis von Recht bzw. Rechtswissenschaft als „Idee“ begründet liegt (a), das zugleich die Lehr-/Lernpraxis bindet (b).

I. Recht als autonomes, von der Erfahrung losgelöstes Ideensystem

Die Trennung von Geist und Tatsache („mind and matter“) beschreibt *Glenn* als Merkmal, das das kontinentaleuropäische Recht von allen anderen Rechtstraditionen unterscheidet.¹⁷ Sie habe zu zwei getrennten Disziplinen geführt: der Rechtsphilosophie, die das Recht als normative Idee verstehe, das keiner tatsächlichen Grundlage bedürfe, und der Rechtssoziologie, die sich mit sozialen Tatsachen befasse, ohne dass sie dafür einer normativen Basis bedürfe: „We have here the ideas that law needn’t have anything to do with life, and that life needn’t have anything to do with law (or normativity).“¹⁸

Diese Vorstellung der kontinentaleuropäischen Rechtstradition lässt sich auf die römische Rechtspraxis zurückführen. Unter dem Einfluss der griechischen Alphabetschrift und Dialektik wird Recht in den sogenannten Formularprozessen von juristischen Experten entwickelt. Dabei entsteht ein erhöhter Beratungsbedarf, den die republikanischen Juristen ausfüllen und damit viel größeren Einfluss auf die Rechtsentwicklung nehmen als die über die Rechtsstreite entscheidenden Prätoren, die juristische Laien waren.¹⁹ Die Rechtsgutachten werden gesammelt und geordnet. Dabei wird zum einen der Rechtsstoff vom praktischen Wissen getrennt und das Geschiedene sodann zu Gattungen zusammengefasst.²⁰ *Vesting* sieht hier den Beginn einer teilweisen Autonomisierung des Rechts: Recht wird aus sozialen Bezügen gelöst und zur Aufgabe eines juristischen Expertenstandes, der seine eigene Fachsprache entwickelt. Diese Rechtstradition wird von den Pandekten, Zivilrechtswissenschaftler/innen des 19. Jahrhunderts, die das römische Recht der Pandekten (lat. Digesten) aufbereitet, fortgeführt.²¹ Ab den 1790er-Jahren ist dann von einer Rechtswissenschaft die Rede. *Savigny* begründet die historische Rechtsschule. Recht besteht für ihn aus Ideen, die sich historisch im Volksgeist entwickelt haben und von Jurist/innen herausgearbeitet werden sollen. Das Recht schlägt eine

17 *Glenn*, Legal Traditions of the World, Kapitel 5.

18 *Glenn*, Legal Traditions of the World, S. 159.

19 *Vesting*, Schrift, S. 146.

20 *Vesting*, Schrift, S. 140.

21 Die Pandekten oder Digesten sind die im Corpus iuris civilis enthaltenen Zusammenstellungen aus den Werken römischer Rechtsgelehrter; sie bilden den wichtigsten Teil der Überlieferung des römischen Rechts.

„wissenschaftliche Richtung“ ein, wird zur Aufgabe von Expert/innen.²² Das Ziel ist es, Recht als geschlossenes System zu präsentieren. Einzelne Rechtssätze werden durch Induktionsschlüsse auf übergreifende Ideen zurückgeführt und mit anderen Rechtssätzen verbunden.²³ Als wissenschaftlich gilt nur noch die Arbeit an diesem inneren Rechtssystem. Recht wird als systematische, autonome und abstrakte Wissenschaft betrieben.²⁴ Definitionen und Klassifikationen sind nicht nur Gewohnheiten, sondern erfassen das Wesen der Dinge und sind Ausdruck wissenschaftlicher Wahrheit.²⁵

Ob die Vorstellung, dass das „richtige Recht“ von Jurist/innen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden erfasst werden kann, noch immer in Wissenschaft und Praxis vorherrschend ist, kann hier nicht beantwortet werden. *Somek* geht davon aus, dass an die Stelle der Vorstellung von einer *Rechtswissenschaft* die juristische Expertise getreten ist: Jurist/innen glauben nicht mehr an eine „Rechtserkenntnis“, die durch methodisches Arbeiten gewonnen werden kann, sondern benutzen methodische Argumente, um „als Recht herzustellen, was man als Recht ausgeben möchte“.²⁶ Methode wird nicht mehr eingesetzt, um Unbestimmtheit zu reduzieren, sondern als Instrument, um die rechtliche Fassung der eigenen Handlungswünsche anschlussfähig zu machen. Die Spuren der Vorstellung einer wissenschaftlichen Rechtserkenntnis durchziehen das Rechtsleben aber auf vielfältige Weise. Urteile werden mit der Formulierung eingeleitet, dass das Gericht „für Recht erkannt“ hat. Die rechtsästhetische Forschung zeigt, welche weiteren Techniken (unbewusst) eingesetzt werden, um Recht als objektiv, neutral und rational erscheinen zu lassen.²⁷ *Schlag* beschreibt etwa, dass es zur „Ästhetik des Rasters“, die Recht als Netz von Begriffen und Prinzipien begreife, gehöre, dass die erste Person Singular in juristischen Texten vermieden werde.²⁸ Auch juristische Lehrbücher, in de-

- 22 Savigny, S. 12: „Bei steigender Cultur nämlich sondern sich alle Thätigkeiten des Volkes immer mehr, und was sonst gemeinschaftlich betrieben wurde, fällt jetzt einzelnen Ständen anheim. Als ein solcher abgesonderter Stand erscheinen nunmehr auch die Juristen. Das Recht bildet sich nunmehr in der Sprache aus, es nimmt eine wissenschaftliche Richtung, und wie es vorher im Bewußtsein des gesamten Volkes lebte, so fällt es jetzt dem Bewußtsein der Juristen anheim, von welchen das Volk nunmehr in dieser Function repräsentiert wird. Das Daseyn des Rechts ist von nun an künstlicher und verwickelter, indem es ein doppeltes Leben hat, einmal als Theil des ganzen Volkslebens, was es zu seyn nicht aufhört, dann als besondere Wissenschaft in den Händen der Juristen.“.
- 23 Zum Unterschied zwischen dem klassifizierenden Vorgehen der römischen Juristen und dem Rechtskonstruktivismus des 19. Jahrhunderts vgl. *Vesting*, Schrift, S. 160.
- 24 Merryman/Pérez-Perdomo, The Civil Law Tradition, S. 61ff. Die Verwissenschaftlichung des Rechts faszinierte auch viele US-amerikanische Rechtswissenschaftler/innen und hatte nicht zuletzt Einfluss auf die Einführung der Fallmethode durch *Langdell*. Vgl. dazu *Clark*, in: *RabelZ* 1987, S. 313 ff.
- 25 Merryman/Pérez-Perdomo, The Civil Law Tradition, S. 63. Zur „Begriffs- und Wesensjurisprudenz“ vgl. auch *Röhl/Röhl*, Allgemeine Rechtslehre, S. 62 ff.
- 26 *Somek*, Rechtliches Wissen, S. 34.
- 27 Zum Forschungsansatz der „socio-legal aesthetics“ vgl. *Darian-Smith*, Laws and Societies in Global Contexts, S. 101ff. Zum Einsatz der Fachsprache zur Erzeugung des Eindrucks von Neutralität und Universalität vgl. *Bourdieu*, in: *Hastings Law Journal* 1987, S. 819 f.
- 28 *Schlag*, in: *Harv. Law Rev.* 2002, S. 1114: „[...] legal professionals seldom invoke the ‚I.‘ The ‚I‘ is simply not supposed to matter. The effect of this erasure is to create an imaginary and highly abstract community of legal selves ostensibly connected to each other through the shared law of the grid. Legal professionals are supposed to think law and do law as if they all saw the same thing.“

nen Bilder, Kontextinformationen, Erfahrungen fehlen und die trotz ihrer Vielfalt seltsam uniform erscheinen, spiegeln diese „Ästhetik des Rasters“ wider.

II. Lehre als Einübung eines autonomen juristischen Denkens

Dass das juristische Studium auch als Einführung in eine Praxis verstanden werden kann, in der Erfahrungen konsequent nivelliert werden, zeigt *Mertz*, die der Frage nachgegangen ist, warum sich die sokratische Methode trotz vieler Kritik als dominante Lehrmethode an US-amerikanischen Law Schools hält.²⁹ Dazu untersuchte sie die Unterrichtskommunikation mit Mitteln der anthropologischen Linguistik. Sie zeigt, dass Studierenden ein bestimmter Umgang mit Texten beigebracht werde, nämlich ein pragmatischer Zugriff, der darauf ausgerichtet sei, Verbindungen zu autoritativen Quellen herzustellen. Emotionale, moralische und narrative Elemente würden ausgeblendet. Außerdem würden Studierende darin trainiert, Personen auf ihre rechtlich als relevant erachtete Rolle zu reduzieren: sie werden zu Kläger/innen und Beklagten, Verkäufer/innen und Käufer/innen. Kurz: Der pragmatische Textzugriff führe dazu, dass der soziale Kontext und die Identität von Personen unsichtbar gemacht würden.³⁰ Die These von *Mertz* ist, dass die sokratische Methode deswegen so beharrlich praktiziert werde, weil sich mit ihr juristische Gewohnheiten im Umgang mit Texten auf die didaktische Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen übertragen ließen. Mit anderen Worten: Professor/innen erklären nicht, wie Jurist/innen denken und arbeiten, sondern sie praktizieren es in der Didaktik der juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen. Es wäre zu untersuchen, inwieweit *Mertz'* Untersuchung, die sich auf US-amerikanische Hochschulen und die dort herrschende sokratische Methode bezieht, sich auf andere Kontexte übertragen lässt. Ihre Beobachtungen zur „Einübung des juristischen Denkens“³¹ wecken in mir jedoch vertraute Erinnerungen und ihre Analyse, dass Lehrende Recht praktizieren und nicht aus der Distanz beobachten, erscheint mir auch auf die juristische Lehre in Deutschland übertragbar zu sein.

III. Zwischenresümee

Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen in der Rechtswissenschaft – das sollte deutlich geworden sein – stellt nicht nur eine Herausforderung dar, weil es eine didaktische Innovation ist, sondern auch, weil es die Frage aufwirft, welcher Stellenwert Erfahrungen im Recht und in der Rechtswissenschaft zukommt. Natürlich konnten die Hintergründe der kontinentaleuropäischen Rechtstradition nur ange-

The value of any formal self is a function of its mastery of the grid. The ideal formal self — the one most valued — is the one with the most detailed recall and the most complete mastery of the grid. In the formal self, personality and personal idiosyncrasy are or should be erased, or at least subdued.“.

29 *Mertz*, in: *Marshall Law Rev.* 2000, S. 91.

30 Diese „kulturelle Unsichtbarkeit“ lasse zugleich die dominante Rechtskultur sichtbar werden (*Mertz*, in: *Marshall Law Rev.* 2000, S. 110).

31 *Schütte*, Die Einübung des juristischen Denkens. Vgl. dazu *Böning*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), S. 260 ff.

deutet und die Spuren dieser Tradition in der rechtlichen Praxis – ob in der Lehre oder in den typischen juristischen Professionen – nur gestreift werden.

D. Aktuelle Entwicklung als Kontrapunkt?

Können die Entwicklungen der letzten Jahre, in denen Moot Courts, Legal Clinics, Simulationen und Exkursionen zugenommen haben³² (oder wird über diese auf den neu entstehenden rechtsdidaktischen Foren nur vermehrt berichtet?), als Kontrapunkt, als Gegenbewegung verstanden werden, die auch Zeugnis eines veränderten Verständnisses von Recht sind? Halten Erfahrungen nun Einzug in das Recht? Die einzelnen Projekte kenne ich nicht gut genug, um mir ein Urteil darüber zu erlauben. Die Formate sind zu begrüßen, denn sie ermöglichen sicherlich in größerem Maß ein aktives Lernen. Ich habe aber entgegen der Annahme des Wissenschaftsrats Zweifel, ob sie „positives Norm- und Applikationswissen und reflexive Kompetenzen zugleich vermitteln“, bzw. gehe zumindest davon aus, dass hier noch viel „Luft nach oben“ ist.³³

Beispielhaft lässt sich dies an dem von Wiater beschriebenen Lehr-/Lernprojekt, einer interessanten Kombination aus einem interdisziplinären, völkerrechtlichen Seminar und einer Exkursion nach Mazedonien, zeigen.³⁴ In ihrer Reflektion beschreibt Wiater, dass die Studierenden durch das Projekt die Möglichkeit gehabt hätten, ihr theoretisches Wissen um Einsichten in die Rechtsrealität zu erweitern. Zugleich seien diese Erfahrungen aber zur Herausforderung geworden:

„Gewinnt sich die eigene Erkenntnis zur ‚bestmöglichen‘ Lösung einer Rechtsfrage aus Erfahrungen, die infolge einer Realitäts- und Disziplinoffenheit der juristischen Ausbildung gesammelt wurden, so wird der Austausch zwischen individueller und ‚fachkollektiver‘ Erkenntnis zur Herausforderung. Diese Herausforderung geht über die Schwierigkeit, das subjektiv in Diskussionen und realen Erlebnissen konstruierte Wissen sich selbst transparent und anderen verständlich und nachvollziehbar zu machen, hinaus. Sie liegt vielmehr auch in der generellen Frage der Integration und Integrierbarkeit ‚fachfremder Erkenntnisse‘ hinein in den Wissensfundus der Disziplin. Mit fachfremden Erkenntnissen sind dabei nicht nur theoretische Ansätze und methodische Vorgehensweisen einer anderen Wissenschaftsdisziplin gemeint, sondern auch Erfahrungen, die zur Rechtswirklichkeit als Ausdruck von ‚Rechtsempirie‘ gewonnen wurden. Dies gilt insbesondere dann, wenn außerrechtliche Erfahrungen und Erkenntnisse nicht nur zu einer rechtspolitischen Weiterentwicklung künftiger internationaler Rechtsregeln beitragen, sondern

32 So auch die Beobachtung des Wissenschaftsrats, s. *Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland*, S. 57f.

33 *Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland*, S. 57.

34 Wiater, in: ZDRW 2014, S. 281.

vielmehr auch Einzug in die dogmatische Auseinandersetzung mit dem gelgenden Recht oder in die Rechtspraxis halten sollen.“³⁵

Die Passage ist so interessant, weil sie zum einen die Offenheit für eine erfahrungs-basierte Lehre zeigt und sich in ihr gleichzeitig die Denkmuster dokumentieren, die soeben als typisch für die Rechtswissenschaft beschrieben wurden: Erfahrungen werden als „fachfremd“ und „außerrechtlich“ (wenn auch in Anführungszeichen) kategorisiert. Erfahrungsbasiertes Lernen wird für wertvoll erachtet, aber Unsicherheit besteht in der Frage, welchen Stellenwert diese Erfahrungen im Recht haben. Es fehlt gewissermaßen der Mut, die lern- und erkenntnistheoretischen Annahmen auch auf das Verständnis von Recht und das eigene Handeln im Recht zu erstrecken.

Dewey schreckte übrigens nicht davor zurück, sein Denken auf das Recht zu übertragen. In „Logical Method and Law“ (1924) rekonstruiert er die juristische Logik.³⁶ Logik wird als Teil des Handelns verstanden, nämlich als vorbereitendes Nachdenken über die Handlungsoptionen. Rechtsregeln sollten zwar ein generalisiertes, kohärentes System bilden, dies sei jedoch kein Zweck an sich. Ausschlaggebend seien nicht die vorhergegangenen Entscheidungen, sondern die Konsequenzen des Handelns. Rechtsregeln und -prinzipien seien Arbeitshypothesen, die in der konkreten Anwendung immer wieder auf die Probe gestellt werden müssten.³⁷ Auch wenn es gute Gründe dafür gebe, dass das Recht stabil sein solle, würde dies voraussetzen, dass auch die Verhältnisse stabil blieben. Weil sich aber die Verhältnisse änderten und er es als Aufgabe des Rechts betrachte, den sozialen Fortschritt mit Mitteln des Rechts zu verwirklichen, sei ein experimentelles Denken im Recht gegenüber dem Anschein von Sicherheit zu bevorzugen.

Deweys Aufsatz ist spannend zu lesen und enthält viele Ideen, deren Nähe zum amerikanischen Rechtsrealismus unverkennbar sind und die unter Stichworten wie „Rechtsfolgenorientierung“, „Herstellung und Darstellung“ von Entscheidungen oder „Kontextualisierung von Recht“ diskutiert werden. Hier ist nicht der Ort, um auf *Deweys* Vorschläge näher einzugehen. Es geht mir vor allem darum zu zeigen, wie produktiv es ist, die didaktische mit der rechtssoziologischen Perspektive zu verknüpfen, d.h. Erfahrung nicht nur als didaktisches Prinzip zu verstehen, sondern zugleich als Teil rechtlicher Praxis. Die Herausforderung liegt in der „Integrierbarkeit“, in dem Entwurf von Modellen und neuen Handlungsmustern rechtlicher Praxis, die das Begriffsraster zu den Erfahrungen der Rechtsakteur/innen und Rechtsbetroffenen in Bezug setzen – und gerade hier könnte der Beitrag der Rechtssoziologie ansetzen.

35 Wiater, in: ZDRW 2014, S. 296 f.

36 Dewey, in: Cornell Law Rev. 1924, S. 17.

37 Dewey, in: Cornell Law Rev. 1924, S. 26: „general legal rules and principles are working hypotheses, needing to be constantly tested by the way in which they work out in application to concrete situations“.

E. Die Aufgabe der Rechtssoziologie

Die Rechtssoziologie ist immer wieder als Gegenbewegung zur „klassischen“ Rechtswissenschaft in Erscheinung getreten, die dem Recht als Idee das Recht als Tatsache, dem „law in the books“ das „law in action“ entgegengesetzt.³⁸ Zur Realisierung erfahrungsbasierter Lehrens und Lernens ist es jedoch wichtig, diese Dichotomien aufzuweichen und zu klären, wie mit Erfahrungen im Recht umgegangen werden kann. Für die rechtssoziologische Forschung sind die Fragen nach dem Verhältnis von geschriebenem und gelebtem Recht nicht neu. Beispielhaft skizziere ich im Folgenden drei Bereiche, in denen die Rechtsdidaktik von den Erkenntnissen der Rechtssoziologie profitieren könnte.

I. Der analytische Beitrag: Recht als Praxis

Zunächst kann die Rechtssoziologie dabei helfen, den Wahrnehmungsfilter zu erweitern: Recht ist nicht nur der Rechtstext, nicht nur staatlich gesetztes Recht, sondern auch gelebtes Recht. Diese These *Ehrlichs* steht mit am Beginn der europäischen Rechtssoziologie.³⁹ Alternative rechtssoziologische Begriffsbestimmungen verstehen Recht als Diskurs (*Foucault*), als System (*Luhmann*) oder als Praxis (*Bourdieu*). Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Herstellung von Recht „von unten“, durch die Gesellschaft lenken. Dieser Ansatz kann Studierenden helfen, ihre Erfahrungen sowie die Erfahrungen anderer als Teil des Rechts zu begreifen. Besonders hilfreich erscheint mir daher das Verständnis von Recht als soziale Praxis. Der praxistheoretische Ansatz stammt aus der Soziologie und versteht unter einer sozialen Praktik eine kollektive Aktivität, einen routinisierten „nexus of doings and sayings“.⁴⁰ Die Aktivitäten werden auch in ihrer körperlichen Dimension wahrgenommen, in Handlungen, die „in Fleisch und Blut“ übergegangen sind. Dies kann auch die Interaktion mit Gegenständen umfassen (sog. Akteur-Netzwerk-Theorien). So beobachtet *Latour* die Arbeit im Conseil d’État zum Beispiel anhand des Umgangs mit Akten.⁴¹ Das zweite Charakteristikum von Praxistheorien ist der Fokus auf implizite Regeln. Untersucht wird, wie Handeln koordiniert wird, welche impliziten Regeln von den Mitgliedern inkorporiert werden.

38 Pound, in: American Law Rev., S. 12 ff. Erinnert sei nur an die *Kelsen-Ehrlich*-Debatte (vgl. *Kelsen/Ehrlich*, Rechtssoziologie und Rechtswissenschaft), an die Herausforderung der Rechtswissenschaft durch empirische Studien (z.B. *Lautmann*) und rechtswissenschaftstheoretische Gegenentwürfe (*Rottleuthner*, Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft) in den 1970er-Jahren oder an *Baer*, die die Rechtssoziologie als kritische Regulierungswissenschaft konzeptualisiert, die gegen ein zu enges Verständnis von Rechtswissenschaft in Position gebracht wird (*Baer*, Rechtssoziologie, S. 43 ff.).

39 *Ehrlich*, Grundlegung der Soziologie des Rechts. Vgl. auch *Röhl/Machura*, in: JZ 2013, S. 1117 ff.

40 Schatzki zitiert nach Reckwitz, in: Zeitschrift für Soziologie 2003, S. 282 (290), der einen guten Überblick über den praxistheoretischen Ansatz gibt. Klassisch: *Bourdieu*, Entwurf einer Theorie der Praxis. Vgl. auch Morlok/Kölbl/Launhardt, in: Rechtstheorie 2000, S. 15 ff. Als taugliches Konzept, um einen Brückebegriff von Recht zu bilden, der sich auf globaler Ebene verwenden lässt: *Twining*, General Jurisprudence, 3. Kapitel. Für die Rechtsdidaktik: *Böning*, in: ZDRW 2014, S. 195 ff.

41 *Latour*, The Making of Law, passim.

riert werden bzw. woran ein Handeln als einer Praxis zugehörig erkannt wird.⁴² Der Vorteil des praxeologischen Ansatzes liegt darin, dass Ideen/Denkuster und Tatsachen/Handlungen nicht isoliert werden, sondern als ineinander verwobene Bestandteile alltäglicher Handlungszusammenhänge gedeutet werden. Der Umgang mit Rechtstexten, die Tradition von standardisiertem Wissen, von Rechtsbegriffen und -prinzipien sind selbstverständlich Teil der Rechtspraxis. Das „law in action“ umfasst das „law in the books“. Von einem praxeologischen Verständnis von Recht ausgehend sind Erfahrungen nicht „außerrechtlich“ oder „fachfremd“, sondern ein Teil des Rechts. Das gilt sowohl für die Erfahrungen der Studierenden, die sie während dem Studium sammeln: die Routinen im Umgang mit Rechtstexten, die fachsprachlichen Floskeln, die sich einschleichen, die (unbewusste) Übernahme der Regeln, die bestimmen, was im rechtlichen Diskurs sagbar ist und was nicht. Das gilt aber auch für die Erfahrungen, die Studierende als Mieter/innen, Arbeitnehmer/innen oder Steuerzahlende mit dem Recht machen.

II. Der normative Beitrag: Der Wert der Erfahrung im Recht

Weiter kann die Rechtssoziologie dabei helfen, zu begründen, warum es wichtig ist, Erfahrungen als Teil des Rechts zu begreifen. Damit kann zugleich der Sinn einer erfahrungsbasierten Lehre in der Rechtswissenschaft normativ begründet werden. Erfahrungen können die „blinden Flecken“ eines staatszentrierten Rechtsverständnisses und einer formal-rationalen Rechtserkenntnis aufdecken. Geht man zurück zu *Ehrlich* und seiner Beschreibung des gelebten Rechts in der Bukowina, so klafften staatszentriertes Rechtsverständnis und Rechtsrealität so weit auseinander, dass sich das Funktionieren gesellschaftlicher Ordnung mit einem staatszentrierten Rechtsverständnis nicht mehr erfassen ließ. Ganz ähnlich ist auch die Situation, in der *Teubner* an *Ehrlich* anknüpft, um die „globale Bukowina“, die transnationalen Verflechtungen des Rechts jenseits staatlicher Rechtsordnungen, erfassen zu können.⁴³ Erfahrungen sind also wichtig, weil sie für „Bodenhaftung“ sorgen, weil sie das theoretische Instrumentarium herausfordern und die Überzeugung in Frage stellen, dass nur staatszentriertes Recht gesellschaftliche Ordnung gewährleisten kann. Rechtspluralismus und transnationale Rechtsforschung fordern, dass Recht nicht als rationales Wissen vorausgesetzt, sondern in der Dimension der „messy lived experience“⁴⁴ wahrgenommen werden sollte. Vor dem Hintergrund des Kolonialismus, dem für westliche Konzeptionen von Recht inexistenten Bereich „der ungeheure[n] Ansammlung verworfener Erfahrungen“, fordert *Santos* eine Ökologie der Wissensformen, eine „allgemeine Epistemologie der Unmöglichkeit jeder allgemeinen Epistemologie“ und damit die Anerkennung epistemologischer Diversität.⁴⁵ Erfahrungen können außerdem die Ausblendungen formal-rationaler Rechtserkenntnis deutlich machen. Kritische Ansätze wie die femi-

42 Vgl. die oben geschilderten Beobachtungen von *Mertz*.

43 *Teubner*, in: Rechtshistorisches Journal 1996, S. 255 ff.

44 *Darian-Smith*, Laws and Societies in Global Contexts, S. 98 f.

45 *Santos*, in: Lindner/Nowak/Paust-Lassen (Hrsg.), S. 401 und 416.

nistische Rechtswissenschaft oder Critical Race-Theorien weisen darauf hin, dass die Exklusion von Erfahrungen eine Machttechnik ist: Die eigene Standpunktgebundenheit wird verleugnet, die eigene Erfahrung als universelle unterstellt und die eigene Ansicht als „objektive Erkenntnis“ ausgegeben. Dagegen können situiertes, in der Erfahrung wurzelndes Wissen und die Reflexion des eigenen Standpunkts zu einer besseren Rechtspraxis führen.⁴⁶

III. Integrationsmodelle

Auch die „klassische Rechtswissenschaft“ funktioniert nicht ohne Erfahrung – auch wenn sie diese vielleicht ausblendet. Insoweit kann mit Hilfe der Rechtssoziologie zunächst einmal analysiert werden, wo und wie Erfahrung ins Spiel kommt. Das große Thema des amerikanischen Rechtsrealismus ist die Unbestimmtheit des Rechts – sie verweist darauf, dass Texte die Rechtsanwendung nicht determinieren können. Die Spielräume sind mal mehr, mal weniger groß. Groß sind sie beispielsweise bei unbestimmten Rechtsbegriffen, Generalklauseln, Ermessens- und Abwägungsentscheidungen. Einen Schritt weiter gehen Ansätze, die nach systematischen Verbindungsmöglichkeiten zwischen Recht und „außerrechtlichen“ empirischen oder fremddisziplinären Wissensbeständen suchen. Die systemtheoretische Forschung konzeptualisiert etwa, wie Umweltinformationen im Recht aufgenommen werden können. Noch weiter gehen rechtssoziologische Ansätze, die – insbesondere in transnationalen Konstellationen, auf die sich die eigenen Denkmodelle nicht unproblematisch übertragen lassen – darauf drängen, die eigenen Vorstellungen davon, was Recht ist und wie Recht zu praktizieren ist, hinter sich zu lassen, dem Geschehen zu begegnen, ohne von vornherein sicher zu sein, ob und wie es sich überhaupt als Recht einordnen lässt. So schlägt etwa Zumbansen vor, das Geschehen danach zu analysieren, welche Akteure und Akteurinnen beteiligt sind, welche Normen das Geschehen strukturieren bzw. verhandelt werden und mit Hilfe welcher Prozesse – wobei die drei Begriffe darauf angelegt sind, für möglichst unterschiedliche Erfahrungen und interdisziplinäre Perspektiven anschlussfähig zu sein.⁴⁷

F. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die Herausforderungen erfahrungsbasierten Lehrens und Lernens in der Rechtswissenschaft zu reflektieren und zu beleuchten, welchen Beitrag die Rechtssoziologie leisten kann, um sie zu überwinden. Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen wurde an Dewey anschließend umfassend verstanden: an Vorerfahrungen wird angeknüpft, durch Erfahrungen gelernt und damit weitere Erfahrungen ermöglicht. Erfahrungen sind Ausgangspunkt, Mittel und Zweck. Die Herausforderung, vor der ein solcher Lehransatz in der Rechtswissenschaft steht, wurde in der kontinentaleuropäischen Rechtstradition, die Recht vor

46 Bartlett, in: Harvard Law Rev. 1990, S. 829 ff.; Haraway, in: Feminist Studies 1988, S. 575 ff.

47 Zumbansen, Lochner Disembedded, S. 21.

allem als Idee versteht, gesehen. Wird diese nicht zugleich mitreflektiert, läuft eine erfahrungsbasierte Lehrpraxis Gefahr, in seltsamer Distanz zu den Denk- und Handlungsmustern zu verharren, die in der üblichen Lehrpraxis vermittelt werden. Die Studierenden werden mit der Frage zurückgelassen, welche Konsequenzen die gesammelten Erfahrungen für ihr Verständnis von Recht und ihr professionelles Handeln haben. Ein wertvoller Beitrag der Rechtssoziologie könnte deshalb darin liegen, Lehrenden und Lernenden Modelle an die Hand zu geben, die ihnen helfen, eine integrative Rechtspraxis einzuüben, in der sowohl Ideen tradiert als auch durch Erfahrungen herausfordert werden können. Als Pendant zum umfassenden Begriff der Erfahrung wurde hier das Konzept des Rechtes als soziale Praxis stark gemacht. Dieses ermöglicht es, Erfahrungen als Teil des Rechts zu begreifen. Rechtssoziologische Erkenntnisse können außerdem dazu beitragen, den Wert einer erfahrungsbasierten Lehre normativ zu begründen. Schließlich kann die Rechtssoziologie alternative Handlungsmöglichkeiten im Recht entwerfen. Hier schließt sich dann der Kreis zur Didaktik, die eben zum Ziel hat, die Handlungsfähigkeit von Studierenden zu stärken und zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf*, Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik, Augsburg 2007.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg* (Hrsg.), Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler 2010. *Baer, Susanne*, Rechtssoziologie. Eine Einführung in die interdisziplinäre Rechtsforschung, 2. Auflage, Baden-Baden 2015.
- Bartlett, Katharine T.*, Feminist Legal Methods, Harvard Law Review 1990, S. 829-888.
- Bohnsack, Ralf*, John Dewey. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim/Basel 2004.
- Böning, Anja*, Rechtswissenschaft, juristische Ausbildung und soziologische Praxistheorie – Eine Theorieübung mit Bourdieu, in: ZDRW 2014, S. 195-211.
- Böning, Anja*, Wolfgang Schüttes „Einführung des juristischen Denkens“ in der Re-Lektüre. Ein kritischer Blick auf die juristische Ausbildung nach 30 Jahren, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 260-273.
- Bourdieu, Pierre*, Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt am Main 1976.
- Bourdieu, Pierre*, The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field, Hastings Law Journal 1987, S. 814-853.
- Clark, David S.*, Tracing the Roots of American Legal Education. A Nineteenth-Century German Connection, in: RabelZ 1987, S. 313-333.
- Darian-Smith, Eve*, Laws and Societies in Global Contexts, Cambridge/New York 2013. *Dewey, John*, Art as experience, New York [1934] 2005.
- Dewey, John*, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Nachdruck der 3. Auflage, Weinheim/Basel [1916] 2000.
- Dewey, John*, Experience and Nature, 9. Auflage, Chicago [u.a.] [1925] 1994.
- Dewey, John*, Logical Method and Law, Cornell Law Review 1924, S. 17-27.
- Ehrlich, Eugen*, Grundlegung der Soziologie des Rechts, 4. Auflage, [1913] 1989.
- Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard*, Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners, 10. Auflage, Heidelberg 2013.
- Glenn, H. Patrick*, Legal Traditions of the World, 5. Auflage, Oxford/New York 2014.

- Haraway, Donna*, Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies* 1988, S. 575-599.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert*, Didaktische Modelle, 9. Auflage, Berlin 2006.
- Kelsen, Hans/Ehrlich, Eugen*, Rechtssociologie und Rechtswissenschaft: eine Kontroverse (1915/17), Baden-Baden/Berlin 2003.
- Latour, Bruno*, The Making of Law. An Ethnography of the Conseil d'Etat, Cambridge/Malden 2009.
- Machura, Stefan*, German sociology of law: a case of path dependency, *International Journal of Law in Context* 2012, S. 506-523.
- Merryman, John Henry/Pérez-Perdomo, Rogelio*, The Civil Law Tradition, 3. Auflage, Stanford 2007.
- Mertz, Elisabeth*, Teaching Lawyers the Language of Law. Legal Anthropological Translations, *Marshall Law Review* 2000, S. 91-117.
- Morlok, Martin/Kölbl, Ralf/Launhardt, Agnes*, Recht als soziale Praxis, in: *Rechtstheorie* 2000, S. 15-46.
- Neubert, Stefan*, Eine Einführung in die thematische Vielfalt von Deweys Philosophie und ihrer heutigen Rezeption, in: Hickmann/Neubert/Reich (Hrsg.), *John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, Münster 2004, S. 13-27.
- Pound, Roscoe*, Law in Books and Law in Action, in: *American Law Review* 2010, S. 12-36.
- Reckwitz, Andreas*, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie* 2003, S. 282-301.
- Reich, Kersten*, Konstruktivistische Didaktik, 4. Auflage, Weinheim und Basel 2008.
- Röhl, Klaus Friedrich/ Machura, Stefan*, 100 Jahre Rechtssoziologie: Eugen Ehrlichs Rechtspluralismus heute, *JZ* 2013, S. 1117-1128.
- Röhl, Klaus Friedrich/Röhl, Hans Christian*, Allgemeine Rechtslehre, 3. Auflage, Köln 2008.
- Rottleuthner, Hubert*, Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft, Frankfurt (am Main) 1973.
- Santos, Boaventura de Sousa*, Denken jenseits des Abgrunds. Von globalen Grenzlinien zu einer Ökologie der Wissensformen, in: Lindner/Nowak/Paust-Lassen (Hrsg.), *Philosophieren unter anderen*, Münster 2008, S. 399-431.
- Savigny, Friedrich Carl von*, Vom Beruf unsrer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, Heidelberg 1814.
- Schlag, Pierre*, The Aesthetics of American Law, *Harvard Law Review* 2002, S. 1047-1118.
- Schütte, Wolfgang*, Die Einübung des juristischen Denkens, Frankfurt am Main/New York 1982.
- Selk, Veith*, The nicest radical in town. Zur Aktualität John Deweys, <http://www.theorieblog.de/index.php/2016/05/nicest-radical-aktualitaet-john-dewey/> (24.5.2016).
- Siebert, Horst*, Pädagogischer Konstruktivismus, 3. Auflage, Weinheim/Basel 2005.
- Somek, Alexander*, Rechtliches Wissen, Frankfurt am Main 2006.
- Teubner, Gunther*, Globale Bukowina. Zur Emergenz eines transnationalen Rechtspluralismus, *Rechts-historisches Journal* 1996, S. 255-290.
- Twining, William*, General Jurisprudence. Understanding Law from a Global Perspective, Cambridge/New York 2009.
- Vesting, Thomas*, Schrift, Weilerswist 2011.
- Wiater, Patricia*, Lernen in realen Kontexten und im disziplinären Dialog, in: ZDRW 4/2014, S. 281-300.
- Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, Hamburg 2012.
- Zumbansen, Peer*, Lochner Disembedded. The Anxieties of Law in a Global Context, *Indiana Journal of Global Legal Studies* 2013, S. 29-69 (zitiert nach der SSRN-Version).