

Kritisches Denken als Kompetenz im digitalen Zeitalter

Nora Rzadkowski

Seit *Humboldt* gilt die Universität als Ort des kritischen Denkens. Im Gegensatz zur Schule soll in der Universität nicht fertiges Wissen vermittelt werden. Vielmehr sollen Lehrende und Lernende sich im lebendigen Prozess der Wissenschaft vertieft mit Fragen befassen, deren Ausgang ungewiss ist.¹

Ob die Universitäten diese Aufgabe erfüllen, steht auf einem anderen Blatt. Es sei nur an zwei Protestbewegungen erinnert, die eine Besinnung auf das *Humboldt'sche* Ideal lautstark einforderten: Die Proteste von 1968, in deren Folge die viel zitierte Schrift der Bundesassistentenkonferenz „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ entstand.² Und die Proteste gegen die Bologna-Reform, die sich gegen eine Verschulung des Studiums in den neu eingeführten Bachelorstudiengängen wandten.³

Anlass, erneut darüber nachzudenken, was kritisches Denken bedeutet und wie kritisches Denken im Studium gefördert werden kann, ist die Digitalisierung. Die Kultusministerkonferenz sieht die Aufgabe der Hochschulen in ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ darin, „Studierende auf Anforderungen vorzubereiten, die durch neue Kommunikations- und Arbeitsformen sowie durch den ständigen Zugriff auf Informationen und Wissen geprägt sind.“⁴ Dabei sollen „[d]ie Lernenden (...) in die Lage versetzt werden, selbstständig mit neuen Techniken umzugehen, diese sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren.“⁵ Zur diszi-

1 W. v. Humboldt, Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/1810), in: *Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin* (Hrsg.), Gründungstexte, Berlin 2010, S. 229, 230: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt.“

2 Bundesassistentenkonferenz, (Hrsg.), *Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen*, Bonn 1970.

3 Vgl. dazu O. Kruse, *Kritisches Denken als Leitziel der Lehre, die hochschule* 2010, 77 ff.

4 Kultusministerkonferenz, *Bildung in der digitalen Welt*, 2017, S. 49.

5 Kultusministerkonferenz, *Bildung* (Fn. 4), S. 49.

plinspezifischen Umsetzung bemerkt die KMK schlicht: „Die curricularen Anforderungen der Digitalisierung ergeben sich dabei inhärent aus den Kompetenzanforderungen des jeweiligen Fachs.“⁶

Im Folgenden soll das Feld kritischen Denkens im Kontext der Digitalisierung fachdidaktisch abgesteckt werden. Dazu wird zunächst kurz auf das Verhältnis von kritischem Denken, Recht und Digitalisierung eingegangen (A.). Anschließend wird erarbeitet, was unter kritischem Denken verstanden werden kann (B.). Dies wird zunächst allgemein, dann fachspezifisch für die Rechtswissenschaft erörtert. Im zweiten Teil des Beitrags wird auf die besonderen Anforderungen eingegangen, die die Digitalisierung an die Vermittlung kritischen Denkens stellt (C.). Dabei werden mediendidaktische Ideen und Modelle aufgegriffen und fachspezifisch weiterentwickelt. Ziel des Beitrags ist es, Diskussionsstränge aus der allgemeinen Hochschuldidaktik, Medien- und Informatikdidaktik aufzunehmen und die Themen herauszuarbeiten, die fachdidaktisch weiter bearbeitet werden müssten, um das kritische Denken angehender Jurist:innen in einer zunehmend digitalisierten Rechtswelt zu fördern. Diese Aufgaben werden abschließend zusammengefasst (D.).

A. Zum Verhältnis von kritischem Denken, Recht und Digitalisierung

Die Diskussionsrunde, auf die der vorliegende Beitrag zurückgeht, stand unter dem Titel „Kritisches Denken als Kompetenz im digitalen Zeitalter“. Die fachdidaktische Perspektive wird im Titel ausgeblendet, ist jedoch aufgrund des Settings mitzudenken. Es fragt sich, wo das Rechtliche oder Rechtswissenschaftliche in den Titel hineinzulesen ist. Ist es das Denken, das juristisch ist? Oder die Digitalisierung, die das Recht erfasst? Digitalisierung, so mein Vorschlag, kann auf drei Ebenen fachdidaktisch eine Rolle spielen: Es kann um die Digitalisierung des juristischen Lernens gehen (E-Learning, Blended Learning, etc.), die kritisches Denken fördern kann (**juristische Mediendidaktik**). Weiter kann es um die Digitalisierung des Sachbereichs des Rechts gehen und die Frage, welche Kompetenzen Studierende benötigen, um diese kritisch einordnen und bewerten zu können (Haftung beim automatisierten Fahren etc.). Erforderlich ist dabei vor allem eine dogmatische Verarbeitung neuer Phänomene, die durch die Digitalisierung entstehen und die ggf. besonderes Wissen für die rechtliche

⁶ Kultusministerkonferenz, Bildung (Fn. 4), S. 50.

Einordnung und die Reflexion der möglichen Konsequenzen der Einordnung voraussetzen (**Dogmatik der Digitalisierung**). Und schließlich kann es um die Digitalisierung der juristischen Praxis gehen, beispielsweise um automatisierte Verwaltungsentscheidungen, die Nutzung juristischer Datenbanken, das Angebot digitaler Rechtsdienstleistungen (**Digitalisierung der Rechtspraxis**). Ich beziehe mich im Folgenden in erster Linie auf die letzte Dimension. Fachdidaktisch diskutiert werden soll, wie Studierende darin bestärkt und gefördert werden können, in einer digitalisierten Rechtspraxis kritisch zu denken.

B. Kritisches Denken

Im folgenden Abschnitt sollen zunächst Charakteristika kritischen Denkens herausgearbeitet und hochschuldidaktische Einordnungen skizziert werden (I.), bevor dann das kritische Denken fachspezifisch konturiert wird (II.).

I. Erste Annäherung

Mit der Zunahme von „Data Smog“⁷ und Fake News hat der Ruf nach kritischem Denken als Gegenkompetenz zugenommen.⁸ Was genau kritisches Denken heißt und ausrichten kann, bleibt dabei oft unklar. Zwei Funktionen kritischen Denkens lassen sich zunächst unterscheiden⁹: Kritisches Denken ist das Bildungsideal der Aufklärung. Es befähigt zur Mündigkeit, die mit *Kant* zum Ziel der Bildung wird. Mündig ist, wer den Mut hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, statt sich von Autoritäten abhängig zu machen.¹⁰ Der kategorische Imperativ macht es zur Aufgabe des Menschen, sich selbst zu regieren, selbst zu denken. Die Mündigkeit der Lernenden zu fördern, ist Grundlage fast aller didaktischen Modelle und Lehrbücher.¹¹ Darüber hinaus wird die Funktion des kritischen Denkens

7 D. Shenk, *Data Smog*, London 1997.

8 D. Jahn/M. Cursio, *Kritisches Denken*, Wiesbaden 2021, S. 99 f.

9 J. Pfister, *Kritisches Denken*, Ditzingen 2020, S. 7.

10 I. Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, *Berlinische Monatsschrift* 1784, 481 (481 f.).

11 F. Deitering, *Selbstgesteuertes Lernen*, Göttingen, Seattle 1995, S. 19: „Über die Zielvorstellung des sich selbststeuernden Individuums oder mündigen Menschen besteht

demokratiethoretisch begründet. Gerade Modelle deliberativer Demokratie setzen einen rationalen Austausch voraus. Erscheinungsformen „post-faktischer“ Demokratie, in der Fake News und „Bullshit“ den rationalen Diskurs untergraben, führen zu Forderungen kritischer Denk- und Beurteilungskompetenz oder – wie *Hübl* es nennt – einer „Bullshit-Resistenz“.¹²

Was bedeutet aber nun kritisches Denken? *Kruse* beschreibt das kritische Denken als selbstgesteuertes, rationales und skeptisches Denken.¹³ Dabei knüpft das selbstgesteuerte Denken an den Begriff der Mündigkeit im Sinne *Kants* an. Rationalität zeigt sich gerade auch im Umgang mit Unwissen. Skepsis ist als „vernünftiges Gemisch“ von Offenheit und gedanklicher Vorsicht zu verstehen.¹⁴ *Jahn/Cursio* verstehen kritisches Denken „als Grundhaltung für eine ruhige und prüfende Haltung. Ruhig, sofern sie vorschnelle Impulse suspendiert und die Sammlung verlässlicher Informationen vor die Urteilsbildung setzt. Prüfend, sofern sie Geltungsansprüche nach sprachkritischen, empirischen, ethischen und erkenntnistheoretischen Kriterien beurteilt und Urteile abwägend und begründend statt reflexhaft fällt.“¹⁵ Ihnen zufolge müssen dabei zwei Arten des Denkens zusammenkommen: das analytisch-epistemische Denken (Bedeutungen klären, Belege prüfen, Urteilen) und das ethische Denken.¹⁶ Ethisches Denken wird insbesondere dann zum wichtigen Element kritischen Denkens, wenn kritisches Denken handlungsbezogen verstanden wird.¹⁷

in der Pädagogik kein Streit mehr.“ Ein Beispiel für ein didaktisches Modell im Bereich der Hochschule, das die Autonomie und Identität der Lernenden betont, ist *Baxter Magolda*s Konzept des „Self-Authorship“ (vgl. *M. Baxter Magolda*, *The Evolution of Self-Authorship*, in: *Khine* (Hrsg.), *Knowing, knowledge and beliefs*, Dordrecht 2008, S. 45).

12 *P. Hübl*, *Bullshit-Resistenz*, Berlin 2018, S. 9: „Um die Demokratie und uns selbst vor Bullshit zu schützen, müssen wir selbst resistenter, also widerstandsfähiger werden. Die dafür benötigte Bullshit-Resistenz bedeutet nicht nur, dass wir uns vor Fake News und anderem Unfug schützen, sondern auch, dass wir uns selbst davor bewahren, zum Lügner, Bullshitter oder Trottel zu werden.“ Nach *Hübl*s Verständnis sagen Lügner bewusst die Unwahrheit, Bullshittern ist (anknüpfend an den Philosophen *Harry Frankfurt*) die Wahrheit egal und Trottel machen „sich nicht die Mühe, eine Information auf ihre Plausibilität oder ihre Quelle hin zu überprüfen, sondern denk[en]: ‚Wird schon stimmen.‘“ (ebd., S. 8).

13 *O. Kruse*, *Kritisches Denken und Argumentieren*, Konstanz 2017, S. 48-51.

14 *O. Kruse*, *Kritisches Denken und Argumentieren* (Fn. 13), S. 51.

15 *D. Jahn/M. Cursio*, *Kritisches Denken* (Fn. 8), S. 4.

16 *D. Jahn/M. Cursio*, *Kritisches Denken* (Fn. 8).

17 So steht kritisches Denken für *S. Brookfield*, *Teaching for Critical Thinking*, San Francisco 2012 für das Prüfen der eigenen Vorannahmen und das informierte Handeln.

Modelle kritischen Denkens greifen meist kognitionspsychologische Erkenntnisse auf. Diese zeigen, dass Menschen nicht immer rational handeln, sondern Heuristiken („Denkabkürzungen“) nutzen, die zu falschen Überzeugungen führen können. *Tversky* und *Kahnemann* erklären dies, indem sie zwei Arten des Denkens unterscheiden: Schnelles und langsames Denken.¹⁸ Denken im System 1 erfolgt automatisch und wird durch gewisse Eindrücke ausgelöst, zum Beispiel, wenn man ein Gesicht wiedererkennt oder im Verkehr schnell reagieren muss.¹⁹ Denken im System 2 ist langsamer, erfolgt überlegter, beispielsweise, wenn eine komplexe Rechenaufgabe bewältigt werden muss. Denkprozesse des Systems 2 können solche des Systems 1 verdrängen. Dadurch können Fehler vermieden werden, die durch den Rückgriff auf Heuristiken im System 1 entstehen. Menschen tendieren dazu, den erhöhten Aufwand zu vermeiden, der für Denkprozesse des Systems 2 notwendig ist. Anleitungen zum kritischen Denken sensibilisieren für Fehler, die durch den Rückgriff auf Heuristiken entstehen können und zeigen Wege auf, wie das System 2 zur Kontrolle des Systems 1 genutzt werden kann. Anknüpfend an die Erkenntnis, dass auch der Wille da sein muss, das anstrengendere Denken des Systems 2 auf sich zu nehmen, hebt *Pfister* hervor, dass kritisches Denken nicht nur das Denken im Allgemeinen betreffe sowie bereichs- und situationsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetze, sondern auch Dispositionen wie Aufmerksamkeit, Bereitschaft zum Nachdenken und geistige Offenheit erfordere.²⁰

Das kritische Denken ist jedenfalls eine anspruchsvolle Form des Denkens. Dies wird deutlich, wenn man versucht, es in Taxonomien zu verorten, die Stufen des Lernens anhand der Komplexität der jeweils benötigten kognitiven Fähigkeiten unterscheiden und modellieren, wie Lernende komplexere Formen des Lernens erreichen können. In der *Bloom'schen* Taxonomie, deren Stufen sich über Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese bis zur Evaluation erstrecken, ist das kritische Denken wohl erst der Stufe der Evaluation zuzuordnen.²¹ Auch in der Taxonomie von *Anderson* und *Krathwohl*, die als Stufen das Erinnern, Verstehen, Anwen-

18 *D. Kahneman*, Schnelles Denken, langsames Denken, München 2012.

19 Beispiele stammen von *J. Pfister*, Kritisches Denken (Fn. 9), S. 215.

20 *J. Pfister*, Kritisches Denken (Fn. 9), S. 14-17.

21 *B. S. Bloom/M. D. Engelhart/E. J. Furst/W. H. Hill/D. R. Krathwohl* (Hrsg.), *Taxonomy of Educational Objectives*, New York 1956.

den, Analysieren, Bewerten und Schaffen unterscheiden, ist das kritische Denken erst auf der Stufe des Bewertens zu verorten.²²

Ivory hebt für den Hochschulkontext hervor, dass das kritische Denken als Brückenbegriff und -kompetenz zwischen Theorie und Praxis vermitteln kann.²³ Dagegen ist das wissenschaftliche Denken weniger selbstreflexiv ausgerichtet und enger an die Erkenntnisse und Standards der Forschung und der jeweiligen Disziplin gebunden.²⁴ Inzwischen hat sich ein ganzer Forschungszweig entwickelt, der sich – meist losgelöst von fachdisziplinären Bezügen – mit der Vermittlung kritischen Denkens an Hochschulen befasst. Unterschieden werden dabei akademische Tätigkeiten, die kritisches Denken erfordern, wie das Schreiben, Lesen, Zuhören, Sprechen und Denken.²⁵ Ob es sich beim kritischen Denken um eine generische oder fachspezifische Kompetenz handelt, wird allerdings kontrovers diskutiert.²⁶ Dass die Vermittlung kritischen Denkens ohne Bezug zum jeweiligen Fach keine nachhaltige Wirkung haben dürfte, liegt jedoch auf der Hand.²⁷ Jedenfalls würden hohe Erwartungen an die Studierenden gestellt, ginge man davon aus, dass sie die generischen Kompetenzen problemlos auf die fachspezifischen Handlungskontexte übertragen und in diese integrieren könnten.

II. Kritisches Denken im Recht

Rezipiert man die im angloamerikanischen Raum erschienenen Veröffentlichungen und Anleitungen zum „Critical Legal Thinking“, so kann zunächst festgestellt werden, dass die Rechtsanwendungskompetenz, also die Fähigkeit, Recht auf einen unbekannten Fall anzuwenden, als Form des kritischen Denkens in der Rechtswissenschaft aufgefasst wird. So entwickeln *Brosseit/Mortenson/Murphy* für den angloamerikanischen Kontext eine Lernpyramide, die den Weg zum kritischen Denken über die Stufen des

22 L. W. Anderson/D. R. Krathwohl (Hrsg.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, New York 2001.

23 S. B. Ivory, *Becoming a Critical Thinker*, Oxford/New York 2021, S. 4-5.

24 O. Kruse, *Kritisches Denken* (Fn. 3), 77 (79).

25 S. B. Ivory, *Critical Thinker* (Fn. 23), S. 165 ff.

26 Überblick über die vertretenen Ansätze bei D. Jahn/M. Cursio, *Kritisches Denken* (Fn. 8), S. 101-105.

27 So auch D. T. Willingham, *Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?*, *Arts Education Policy Review* 109 (2008), 21 ff.

Verständnisses juristischer Texte, die Vernetzung der Detailkenntnisse bis hin zur Anwendung des juristischen Wissens auf neue Fallkonstellationen modellieren.²⁸ Auch *Fruehwald*, der sich auf das Entwicklungsmodell von *Kegan* sowie die *Bloom'sche* Taxonomie bezieht, setzt bei dem Befund an, dass Jura-Studierenden oft auf der dritten Entwicklungsstufe, der Anwendung von Wissen, stehenblieben, ihr Denken also stark an Konventionen ausgerichtet sei und sie die höheren, selbständigeren Formen des Denkens nicht erreichten.²⁹ Sein Fokus liegt darauf, Lehrenden Hilfestellungen dafür zu geben, kritisches Denken im Rahmen der sokratischen Methode zu fördern.

Auch wenn sich die Ansätze nicht ohne Weiteres vom angloamerikanischen auf den deutschen Raum übertragen lassen, so wird doch deutlich, dass das kritische Denken als Mittel zur Erhöhung der Rationalität der Rechtsanwendung verstanden wird. Die Methodenlehre wäre damit ein prädestinierter Ort der Vermittlung von kritischem juristischem Denken im Jurastudium. Hier stellen sich allerdings eine Reihe von Herausforderungen: Wie andere Grundlagenfächer fristet die Methodenlehre im Curriculum eher ein Schattendasein und steht zudem im Konflikt mit der Prüfungspraxis, die durch Klausuren dominiert wird, in denen das kritische Denken nur eine untergeordnete Rolle spielt. Oft steht die Wiedergabe von standardisierten Lösungsschemata und Argumentationsmustern im Vordergrund.³⁰ Weiter suggeriert die Methodenlehre, das juristische Arbeiten sowohl in der Wissenschaft wie in der Praxis abzubilden. Dies entspricht jedoch nicht dem von *Ivory* aufgezeigten Ideal der Brückenfunktion des kritischen Denkens zwischen Theorie und Praxis. Denn es werden weder die Bedingungen der Praxis mitreflektiert noch die Potentiale wissenschaftlichen Denkens beleuchtet.³¹ Die unterschiedlichen Maßstäbe kritischen Denkens in Wissenschaft und Praxis werden nicht thematisiert. Vorgegeben wird vielmehr, dass es keiner Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis bedürfe. Wichtige Themen, wie der unterschiedliche Umgang mit autoritativen, „herrschenden“ Meinungen in Wissenschaft und Praxis

28 B. Brosseit/E. Mortenson/S. Murphy, *Applied Critical Thinking & Legal Analysis*, Durham 2017, S. 79 ff.

29 E. S. Fruehwald, *How to Teach Lawyers, Judges, and Law Students Critical Thinking*, Middletown 2020, S. 3-5.

30 Zur prekären Situation der Methodenlehre vgl. V. Steffahn, § 32 Juristische Methoden lehren, in: J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren*, 2022, S. 788 (793–795).

31 So auch die Beobachtung von Steffahn, *Juristische Methoden* (Fn. 30), S. 791 f.

bleiben so ein blinder Fleck der Methodenlehre, obwohl sie gerade hier ihren Beitrag zum fachspezifischen kritischen Denken leisten könnte.

Über das Verständnis kritischen Denkens im Sinne einer fortgeschrittenen Rechtsanwendungskompetenz geht etwa *Bleckmann* hinaus, wenn er fordert, dass die soziale Dimension von Konflikten stärker berücksichtigt werden müsse.³² Noch weiter gehen Vorschläge, die das kritische Denken erst dort verorten, wo eine Distanzierung und Reflexion von Rechtsanwendungskonventionen und -routinen gefordert werden.³³ Diese Kompetenzen werden in der Rechtswissenschaft bisher typischerweise erst in der Promotionsphase erreicht. Hier wird die Distanzierung von den bisher eingeübten Denkmustern als so eindrücklich erlebt, dass sich die neue Sicht auf das eigene Fach oder auch die eigene Rechtskultur als transformatorischer Bildungsprozess interpretieren lässt.³⁴ Reflexionspotentiale könnten im Studium durch eine stärkere Einbeziehung der Grundlagenfächer entstehen. So können beispielsweise rechtshistorische und rechtsvergleichende Perspektiven zur Relativierung der eigenen Position führen und alternative Rechtsverständnisse vor Augen führen. Kritisch werden diese Reflexionen insbesondere, wenn grundlegende Annahmen der dogmatischen Rechtswissenschaft in Frage gestellt werden, insbesondere der Glauben an die Objektivität und Rationalität des Rechts. Dies wird zumeist mit der rechtssoziologischen Forschung in Verbindung gebracht, die dem „law in the books“ das „law in action“ gegenüberstellt. Auch die feministische und die postkoloniale Rechtswissenschaft bilden in diesem Sinne kritische Strömungen in der Rechtswissenschaft.³⁵

Zum Teil wird in der Rechtswissenschaft zwischen interner und externer Kritik unterschieden, wobei die interne Kritik eine Kritik innerhalb des Rechtssystems sein soll, die aus Teilnehmendenperspektive formuliert wird und für sich in Anspruch nimmt, Einfluss auf die Anwendung des

32 *F. Bleckmann*, Grundlagen und Themen einer kritischen Rechtsdidaktik, KJ 49 (2016), 305 ff.

33 Vgl. bspw. zur Konzeption eines Lektüreseminars: *C. Krönke/D. Wolff*, Jurastudierende zum Lesen, Nachdenken und Sprechen bringen – das Tutorial „Wissenschaftlich reflektiertes Diskutieren“, in: *D. Frey/M. Uemminghaus* (Hrsg.), *Innovative Lehre an der Hochschule*, Berlin/Heidelberg 2021, S. 141 f. Eine ausführlichere Darstellung des Seminars findet sich unter: https://lehrbuch-psychologie.springer.com/sites/default/files/atoms/files/frey_al_978-3-662-62912-3_13.pdf.

34 *N. Rzadkowski*, *Recht wissenschaftlich*, Baden-Baden 2018, S. 313 ff.

35 Das angloamerikanische Pendant bilden die Critical Legal Studies, die Feminist Legal Studies und die Critical Race Theory.

geltenden Rechts nehmen zu können. Dagegen wird mit der externen Kritik die Kritik aus der beobachtenden Perspektive verbunden, die – als Beobachtung zweiter Ordnung – eine kritische Reflexion des Geschehens im Rechtssystem ermöglicht. So unterscheiden auch *Appleby et al.* in ihrer Analyse, wie kritisches Denken im Jurastudium gefördert werden kann, zwischen internem und externem kritischem Denken.³⁶ Allerdings sind die Übergänge fließend und die kritischen Zweige der Rechtswissenschaft, die einem externen Standpunkt zugeordnet werden, nehmen für sich durchaus in Anspruch, innerhalb des Rechtssystems praktisch relevant zu werden.³⁷ Dies zeigen zum Beispiele dogmatische Arbeiten im Bereich der feministischen Rechtswissenschaft oder Projekte wie das Feminist Judgment Project.³⁸

III. Zwischenergebnis

Es lässt sich somit festhalten, dass das kritische Denken ein selbstgesteuertes, rationales und skeptisches Denken ist. Es erfordert eine Verlangsamung des Denkprozesses, eine kritische Sicht auf vorschnelle Annahmen, intuitive Reaktionen, die eigene Anfälligkeit für Täuschungen, mithin eine zweite Schleife des Denkens. Die Herausforderung in der juristischen Ausbildung liegt darin, dass juristisches Denken eingeübt und trainiert wird, aber nicht als kritische Denkkompetenz vermittelt wird. Zudem führen die Grundlagenfächer, die Reflexionskompetenz vermitteln könnten, ein Schattendasein und stehen meist unverknüpft neben den dogmatischen Fächern. Weder kritisches Denken im Sinne einer fortgeschrittenen, methodenbewussten Rechtsanwendungskompetenz noch kritisches Denken als Fähigkeit zur Distanzierung zum Rechtssystem sind fester Bestandteil der juristischen Ausbildung. Insoweit kann die Förderung kritischen Denkens im Kontext der Digitalisierung auf keinem bereits bestehenden Fundament aufbauen.

36 G. Appleby/P. Burdon/A. Reilly, Critical Thinking in Legal Education: Our Journey, *Legal Education Review* 23 (2013), 345 (348).

37 Vgl. E. Greif/E. Schobesberger, Einführung in die Feministische Rechtswissenschaft, 2. Aufl., Linz 2007, S. 124: „Feministische Analyse des Rechts bedeutet Kritik am Inhalt des geltenden Rechts und an seiner herrschenden Auslegung.“

38 R. C. Hunter/C. McGlynn/E. Rackley (Hrsg.), *Feminist Judgments*, Oxford 2010.

C. Kritisches Denken im Kontext der Digitalisierung

Im Folgenden soll nun in den Blick genommen werden, welche besonderen Anforderungen die Digitalisierung an die Vermittlung kritischen Denkens stellt. Dazu wird zunächst auf die Mediendidaktik und die Didaktik der Digitalisierung zurückgegriffen (I.). Anschließend werden die dort entwickelten Ansätze und Ideen fachspezifisch weiterentwickelt (II.).

I. Kritisches Denken in der Mediendidaktik und der Didaktik der digitalen Bildung

Zunächst wird dargestellt, inwieweit kritisches Denken in mediendidaktischen Ansätzen und Modellen eine Rolle spielt (1.). Daran anknüpfend wird gezeigt, dass kritisches Denken in Konzepten digitaler Bildung neue Akzentuierungen erfährt (2.).

1. Kritisches Denken in der Mediendidaktik

Um kritische Ansätze in der Mediendidaktik historisch und konzeptuell verorten zu können, bietet es sich zunächst an, einen Blick auf die unterschiedlichen Sichtweisen auf medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu werfen, die sich historisch rekonstruieren lassen. *Tulodeziecki et al.* zufolge waren dies die Folgenden:³⁹

- Die *behütend-pflegende* Sichtweise, die Kinder und Jugendliche vor Gefährdungen durch die Medien („Schmutz und Schund“, „Groschenromane“) behüten und sie mit wertvollen medialen Produkten vertraut machen will (bspw. durch Filmgespräche),
- die *ästhetisch-kulturorientierte* Sichtweise, die die Wertschätzung von Filmen bzw. Medien als kulturell bedeutsame und künstlerische Ausdrucksformen fördern und zur Entwicklung eines kritischen Urteilsvermögens beitragen will, mit dessen Hilfe sich gute und schlechte Filme bzw. Medienerzeugnisse unterscheiden lassen,
- die *funktional-systemorientierte* Sichtweise, die sich vom Verhältnis „Medium – Rezipient“ löst und sich stärker an Kommunikationsmodellen

39 G. Tulodziecki/B. Herzig/S. Grafe, Medienbildung in Schule und Unterricht, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2019, S. 162-180.

orientiert, die reflektierte Nutzung von Medien als Teil einer Erziehung zum mündigen Rezipienten betrachtet und die verantwortungsbewusste Mediennutzung im Kontext der Förderung von Wirtschaft, Kultur und Demokratie verortet,

- die *kritisch-materialistische* Sichtweise, die an die Frankfurter Schule anknüpfend zur ideologiekritischen Analyse von Medien als Gesellschaftskritik befähigen und einen emanzipatorischen Mediengebrauch (Enzensberger) anregen will, bei dem eigene Medienprodukte hergestellt werden, um eine Gegenöffentlichkeit zu schaffen sowie
- die *handlungs- und kompetenzorientierte* Sichtweise, bei der die selbstbestimmte Rezeption und Produktion von Medien im Sinne eines sozialen Handelns verstanden wird und Medienkompetenzen als Formen kommunikativer Kompetenz begriffen werden, die es in einer durch Medien mitbestimmten Gesellschaft zu entwickeln gilt.

Die handlungs- und kompetenzorientierte Sichtweise bestimmt seit den 1990er Jahren den mediendidaktischen Diskurs, der im angloamerikanischen Raum unter dem Begriff der „Media Literacy“ geführt wird. In Kompetenzstrukturmodellen wird erarbeitet, welche Kompetenzbereiche im Einzelnen zu vermitteln sind, um Medienkompetenz zu entwickeln. Das Erbe der kritisch-materialistischen Sichtweise zeigt sich dabei in Kompetenzbereichen, die die kritische Bewertung von Medieninhalten, aber auch -produktionsbedingungen zum Gegenstand haben. So gehört nach dem einflussreichen Kompetenzmodell von Baacke die Medien-Kritik, die analytisch, reflexiv und ethisch orientiert sein soll, zu einem der vier Bereiche von Medienkompetenz neben der Medien-Kunde, der Medien-Nutzung und der Medien-Gestaltung.⁴⁰

Eine dezidiert kritische Mediendidaktik verfolgen Niesyto in Deutschland und Kellner/Share im angloamerikanischen Raum. Für Niesyto bezieht sich Medienkritik „vom Gegenstand her vor allem auf die Auseinandersetzung mit produkt- bzw. werkbezogenen Medienangeboten (z. B. Literaturkritiken, Fernsehkritiken, Filmkritiken, Netzkritiken), auf professionelle Qualitäts- und Medienstrukturfragen (z. B. Unterscheidung zwischen Information und Meinung, Pluralismusgebot, medienethische Grundsätze), auf gesellschafts- und systemkritische Dimensionen (z. B. ökonomische Abhängigkeiten und Konzentrationsprozesse, digitaler Kapitalismus, Technologiekritik, Datenkontrolle und politische Machtstrukturen) sowie auf

40 D. Baacke, Medienkompetenz als Netzwerk, Medien praktisch 20 (1996), 4 (8).

die (Selbst-)Reflexion der Mediennutzung in unterschiedlichen lebensweltlichen und soziokulturellen Kontexten.“⁴¹ Niesyto hebt hervor, dass die Medienkritik die Fähigkeit zur Reflexion voraussetze und es erfordere, Fragen der Wertorientierung und Medienethik stärker zu diskutieren. Dies rücke emotional-affektive, motivationale und soziale Aspekte in den Vordergrund.⁴²

Kellner/Share beziehen sich auf die transformative und radikaldemokratische Didaktik in der Tradition von Freire und Dewey, den Feminismus (insb. Standpunkttheorien) sowie die Kulturwissenschaften in der Tradition der Frankfurter Schule.⁴³ Während sich die traditionelle Mediendidaktik mit dem Offensichtlichen befasste, mit Phänomenen wie Fake News und Hate Speech, gehe es ihnen darum, die „intransparenten Schichten des Eisbergs“ sichtbar zu machen: rassistische, hegemoniale, kapitalistische Strukturen, die die Medienberichterstattung prägen.⁴⁴ Anknüpfend an feministische Standpunkttheorien soll etwa beleuchtet werden, welche Personen in den Medien repräsentiert werden und wessen Stimmen ungehört bleiben. Das Publikum wird außerdem als aktives verstanden. Anknüpfend an Stuart Halls Unterscheidung von Kodierung und Dekodierung betonen sie, dass Schüler:innen die Fähigkeit erwerben müssten, gewünschte, offizielle Lesarten nicht einfach zu akzeptieren. Auch die Personen und Motive, die hinter Veröffentlichungen stünden, seien zu beleuchten. Insgesamt entwickeln die Autoren sechs Kompetenzbereiche, in denen kritische Medienkompetenz zu vermitteln sei.⁴⁵

41 H. Niesyto, Medienkritik, in: U. Sander/F. v. Gross/K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden 2020, S. 1 (2); siehe auch H. Niesyto, Medienkritik, in: B. Schorb/A. Hartung-Griemberg/C. Dallmann (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. Aufl., München 2017, S. 266 ff.

42 H. Niesyto, (Fn. 41), S. 6-8.

43 D. Kellner/J. Share, Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education, in: D. P. Macedo/S. R. Steinberg (Hrsg.), Media Literacy, New York/Berlin/Frankfurt am Main 2007, S. 3 ff.

44 D. Kellner/J. Share, Critical Media Literacy (Fn. 43), S. 8.

45 Eine übersetzte Fassung des „Critical Media Literacy Framework“ findet sich unter: https://www.commit.at/fileadmin/Materialien/MIL/Critical_Media_Literacy_Framework_vDE_rev1.pdf [01.12.2022].

2. Kritisches Denken in der Didaktik der digitalen Bildung

Es stellt sich die Frage, ob kritisches Denken im Kontext der Digitalisierung eine andere Bedeutung erlangt als in der Mediendidaktik. Dafür spricht, dass die Kultur der Digitalität durch neue Formen des Wechselspiels von technologischen und sozialen Trends geprägt ist, die *Stalder* unter den Begriffen der Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität zusammenfasst.⁴⁶

Die didaktischen Herausforderungen, die durch die Digitalisierung entstehen, arbeitet *Gapski* besonders prägnant heraus.⁴⁷ Er hebt hervor, dass die Mediendidaktik den Umgang mit Medien als individuelle Kompetenz begreife. Dies impliziere eine Kontrolle des Menschen über Medieninhalte und stoße im Rahmen der Digitalisierung zunehmend auf Grenzen. Algorithmen könnten nicht individuell verstanden werden. Die Digitalisierung sei als „gesellschaftliches Nervensystem“ zu begreifen; Wechselwirkungen und die Medieninfrastruktur müssten stärker in den Blick genommen werden. Digitale Souveränität könne nicht individuell erlangt werden, sondern nur im Dreieck zwischen Subjekt, Medien und Gesellschaft bzw. im Zusammenwirken von digitalen Kompetenzen, Regulierungsprozessen und Technologiegestaltung.

Angesichts dieses Befundes überrascht es nicht, dass in der Forschung zur digitalen Bildung zwei didaktische Diskurse zusammengeführt werden, die unterschiedlichen Ursprungs sind: Zum einen die eher auf Inhalte gerichtete Mediendidaktik, zum anderen die informatisch-technische (Grund-)Bildung („Computer and Information Literacy“), die seit den 1980er Jahren auf den Umgang mit Schlüsseltechnologien vorbereiten soll.⁴⁸ Eine Konvergenz lag insoweit nahe, als Medieninhalte zunehmend nicht mehr in Form klassischer Medien, sondern digital Verbreitung gefunden haben. Andererseits wurde zunehmend die Forderung laut, die gesellschaftliche Relevanz der informatisch-technischen Bildung stärker zu berücksichtigen.⁴⁹ In Kooperation von Medien- und Informatikdidaktik

46 F. Stalder, *Kultur der Digitalität*, Berlin 2016.

47 H. Gapski, *Mehr als Digitalkompetenz*, APuZ 2019, 24 ff.; H. Gapski, *Medienkompetenz 4.0? Entgrenzungen, Verschiebungen und Überforderungen eines Schlüsselbegriffs*, *Medien + Erziehung* 60 (2016), 19 ff.

48 G. Tulodziecki/B. Herzig S. Grafe, *Medienbildung* (Fn. 39), S. 194; R. Fehrmann, *Digitale Kompetenz für das Leben in einer digitalisierten Welt*, in: T. Knaus/O. Merz (Hrsg.), *Schnittstellen und Interfaces*, München 2020, S. 115 (118 f.).

49 G. Tulodziecki/B. Herzig/S. Grafe, *Medienbildung* (Fn. 39), S. 194.

wurde so beispielsweise das „Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt“ entwickelt, das digitale Artefakte (wie Hate Speech, automatisiertes Fahren etc.) in technologisch-medialer Perspektive, gesellschaftlich-kultureller Perspektive und als Gegenstand menschlicher Interaktion in den Blick nimmt.⁵⁰ Dabei ist der Beitrag der Informatikdidaktik insbesondere relevant, um die Hintergründe digitaler Medien bzw. Artefakte nachvollziehen zu können.⁵¹ Kritisches Denken bedarf mit anderen Worten im Bereich der digitalen Bildung der Informatikdidaktik, um die nicht-sichtbaren Strukturen analysieren und bewerten zu können, auf die sich die Aufmerksamkeit der kritischen Mediendidaktik häufig richtet.

3. Zwischenergebnis

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Kritisches Denken hat eine Tradition und auch einen Platz in der Mediendidaktik und der Didaktik der digitalen Bildung. Entscheidend ist, dass sich die Kritik nicht nur auf die Medieninhalte, sondern auch auf die nicht-sichtbaren Strukturen und Wirkungsweisen bezieht. Digitale Artefakte stellen die Didaktik des Nicht-Sichtbaren allerdings vor besondere Herausforderungen. Erforderlich ist zum einen ein informatisch-technisches Verständnis, um die nicht-sichtbaren Dimensionen digitaler Artefakte und die Infrastruktur, in die sie eingebettet sind, erahnen zu können. Gleichzeitig wird ein informatisch-technisches Verständnis immer begrenzt bleiben und es ist mehr als fraglich, ob eine „digitale Souveränität“ erreicht werden kann. Insoweit muss sich das kritische Denken auch mit den Grenzen der individuellen Erkenntnis- und Einflussnahmemöglichkeit auseinandersetzen und die Möglichkeiten kooperativer Formen der Kritik beleuchten.

II. Konsequenzen für die Rechtswissenschaft

Welche Konsequenzen können nun aus den Ausführungen für die Rechtswissenschaft gezogen werden? Was ist dabei zu beachten, wenn kritisches

50 T. Brinda/N. Brüggem/I. Diethelm/T. Knaus/S. Kommer/C. Kopf/P. Missomelius/R. Leschke/F. Tilemann/A. Weich, Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell, in: T. Knaus/O. Merz (Hrsg.), Schnittstellen (Fn. 48), S. 157 ff.

51 I. A. Cwielong/N. Bergner, in: T. Knaus/O. Merz (Hrsg.), Schnittstellen (Fn. 48), S. 93 (98).

Denken im Kontext einer digitalisierten Rechtspraxis gefördert werden soll? Erforderlich sind ein erweitertes Verständnis von Recht, eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen kritischen Denkens in der Rechtspraxis und die normative Weiterentwicklung von Maßstäben der Rechtskritik in einer digitalisierten Rechtswelt.

Recht besteht nicht nur aus Text. Unterhalb der textuellen Oberfläche beeinflussen dogmatische und methodische Denkschemata und rechtskulturelle Prägungen unser Verständnis von Recht.⁵² Mit der Digitalisierung treten neben die fach- und rechtskulturellen Denkschemata Algorithmen und Künstliche Intelligenz, die die Wahrnehmung des Rechts an der Oberfläche beeinflussen. Erforderlich ist eine Auseinandersetzung mit den nicht-sichtbaren, durch Technik bestimmten Ebenen des Rechts. Das heißt, es muss angeregt werden, die Strukturen jenseits der textuellen Oberfläche des Rechts in den Blick zu nehmen. Drei Beispiele sollen dies illustrieren.

Gegenstand kritischer Auseinandersetzung könnte ein Urteil sein, das in einer juristischen Datenbank auffindbar ist. In diesem Fall liefere eine kritische Auseinandersetzung normalerweise auf eine Analyse und Bewertung des Inhalts des Urteils hinaus. Wendet man den Blick vom Inhalt des Urteils auf die Infrastruktur, in der es aufgefunden wurde – der juristischen Datenbank – so ließen sich eine Reihe weiterer kritischer Fragen entwickeln. Beispielsweise könnte überlegt werden, wie das Urteil in die Datenbank gelangt ist und wer ein Interesse an der Verbreitung hat. Weiter könnte recherchiert werden, welche Urteile überhaupt in der Datenbank enthalten sind – und welche nicht. Mit anderen Worten: Es könnte diskutiert werden, inwieweit die Entscheidung repräsentativ für die Rechtsprechung ist bzw. sein kann. Weiter kann überlegt werden, wie sich der Abruf des Urteils auf die Bedeutung des Urteils auswirken wird, ob der Abruf Einfluss darauf hat, wie das Urteil innerhalb der Datenbank gelistet und priorisiert wird.

Als weiteres Beispiel für die Erweiterung des kritischen Blicks auf das Recht soll die Befassung mit digitalen Anträgen an die Verwaltung dienen. Eine kritische Prüfung eines Antrags impliziert üblicherweise eine Auseinandersetzung mit den Erfolgsaussichten des Antrags. Aber was ist mit abgebrochenen Antragsvorgängen? Ist der Abbruch erfolgt, weil das Antragsformular vielleicht so programmiert war, dass es der antragstellenden Person bereits nahegelegt hat, dass ein Antrag ohne Erfolg sein wird? Oder war

52 Vgl. das Ebenenmodell von K. Tuori, *Critical legal positivism*, Aldershot 2002, S. 161 ff.

das Formular unverständlich? Konnten vielleicht aus technischen Gründen bestimmte Angaben nicht gemacht werden?

Drittens können auch Ergebnisse (teil-)automatisierter Rechtsanwendung eine Befassung mit den nicht-sichtbaren, algorithmenbasierten Abläufen der Rechtsanwendung nahelegen, beispielsweise weil sie eine diskriminierende Tendenz aufweisen. Besonders eindrücklich ist das Beispiel aus der österreichischen Arbeitsvermittlung, bei dem ein Computersystem die Jobchancen von Arbeitssuchenden vorhersagte, um Berater:innen des Arbeitsmarktservice die Entscheidung zu erleichtern, welche Arbeitssuchenden Zugang zu Schulungen und Trainings erhalten sollten.⁵³ Berücksichtigt wurden u.a. Alter, Geschlecht, Wohnort, die bisherige Laufbahn, Betreuungsverpflichtungen oder Staatsangehörigkeit. Frauen bekamen im Bewertungssystem einen Punkteabzug; Müttern wurden noch weitere Punkte abgezogen.

Die Beispiele zeigen: Die Themen kritischer Rechtsdidaktik können alte sein: die scheinbare Objektivität der Rechtsanwendung, der erschwerte Zugang zum Recht, Exklusionen und Benachteiligungen. Sie sind aber (auch) dort zu suchen, wo sie nicht offensichtlich zu Tage treten, sondern in Netzwerk- und Softwarearchitekturen oder Datenbankinfrastrukturen verborgen liegen oder durch Algorithmen erzeugt werden, deren Funktionsweise kaum mehr nachzuvollziehen ist.

Weiter bedarf es einer Analyse der Rahmenbedingungen, in denen kritisches Denken stattfinden und artikuliert werden kann. Auch die möglichen Formen der Kritik sind zu überdenken. So wird ein grundsätzlicher Unterschied darin liegen, ob eine Person in den Entwicklungsprozess eines digitalen Artefakts involviert ist oder mit dessen Anwendung befasst ist. Im ersten Fall kann Kritik neue Formen annehmen, beispielsweise im Designprozess verankert werden. Dagegen müssen bei der Anwendung Einschränkungen berücksichtigt werden, die sich aus der Mensch-Maschine-Interaktion ergeben: Inwieweit kann bspw. in teilautomatisierte Rechtsanwendungsprozesse eingegriffen werden? Inwieweit kommt es durch die Vorstrukturierung zu einem „chilling effect“? Und wie kann eine Kritik an der Funktionsweise einer Anwendung artikuliert werden? An wen ist die Kritik zu richten? In beiden Bereichen wird deutlich: Kritik ist nicht mehr als Kritik eines souveränen Rechtsinterpreten vorstellbar, sondern bedarf kooperativer Formen und eines interdisziplinären Austauschs.

53 Österreich: Algorithmus beurteilt Arbeitslose, ZD-Aktuell 2019, 06809, beck-online.

Auch auf normativer Ebene bedarf es einer Auseinandersetzung damit, inwieweit die alten Maßstäbe der Kritik ausreichen oder neue Maßstäbe an Bedeutung gewinnen. So werden in Hinblick auf die (Teil-)Automatisierung der Rechtsanwendung bekannte normative Ideen stark gemacht – so die Einzelfallgerechtigkeit als Ausdruck des Gebots der materiellen Rechtsstaatlichkeit⁵⁴ oder die Menschenwürde,⁵⁵ die es verbiete, den Menschen zum Objekt einer Verwaltungsmaschinerie zu machen. Es finden sich jedoch auch neue Akzentuierungen. So wird an das Demokratieprinzip anknüpfend diskutiert, inwieweit Entscheidungen noch organisatorisch-personell legitimiert seien, wenn die Letztentscheidungsträgerschaft durch einen legitimierten Amtswalter erst neu zu verorten und bestimmen sei.⁵⁶ Auch die Frage, ob ein Amt im Sinne des Art. 33 GG eine Schnittstelle zu einem Menschen impliziere, kann hierunter gefasst werden.⁵⁷ Hinzu treten neue normative Ideen wie das „Recht auf menschliche Entscheidung“⁵⁸ oder die „Decisional Privacy“⁵⁹.

D. Die Aufgaben der Fachdidaktik

Viele der genannten Aspekte betreffen weniger fachdidaktische als fachwissenschaftliche Fragen. Abschließend soll es nun darum gehen, die Aufgaben, die sich der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik stellen, schärfer zu konturieren.

Die Rolle der Fachdidaktik kann darin zu sehen sein, Anschlussstellen für didaktische Reflexionen und Interventionen zu identifizieren oder –

54 F. v. Harbou, Abschied vom Einzelfall? – Perspektiven der Digitalisierung von Verwaltungsverfahren, JZ 75 (2020), 340 (346 f.).

55 M. Martini, Transformation der Verwaltung durch Digitalisierung, in: J. Ziekow (Hrsg.), Verwaltungspraxis und Verwaltungswissenschaft, Baden-Baden 2018, S. 11 (47).

56 V. Herold, Demokratische Legitimation automatisiert erlassener Verwaltungsakte, Berlin 2020, S. 245 ff.

57 A. Berger, Digitales Vertrauen – Eine verfassungs- und verwaltungsrechtliche Perspektive, Deutsches Verwaltungsblatt 132 (2017), 804 (806 f.).

58 D. Mund, Das Recht auf menschliche Entscheidung, in: R. Greve et al. (Hrsg.), Der digitalisierte Staat - Chancen und Herausforderungen für den modernen Staat, Baden-Baden 2020, S. 177 ff.

59 B. van der Sloot, Decisional Privacy 2.0, International Data Privacy Law 7 (2017), 190 ff.

sollte die „rechtswissenschaftliche Bringschuld“⁶⁰ nicht erfüllt werden – die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung einzufordern, um die Voraussetzungen für eine produktive Wechselbeziehung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu schaffen. Der Fachdidaktik kommt darüber hinaus eine zweite Reflexionsaufgabe zu: Sie muss auch die Auswirkungen der Digitalisierung auf die juristische Praxis im Blick haben und darauf drängen, dass Erzählungen von „der Praxis“ nicht im Anekdotischen verhaftet bleiben, sondern eine praxeologische Analyse digitaler Rechtsarbeit erfolgt, die wiederum Anschlussstellen für die Entwicklung von Lernszenarien schafft.⁶¹

Fachdidaktisch auszuarbeiten ist eine Didaktik des Nicht-Sichtbaren. Es ist zu beschreiben, was typischerweise an der Oberfläche des Rechts sichtbar ist und was darunter im Verborgenen liegt. Dafür müssen die Medien des Rechts in den Blick genommen werden, aber auch die sozialen Interaktions- und technischen Infrastrukturen, in die sie eingebettet sind. Kompetenzstufenmodelle oder Konzepte des Tiefenlernens können dabei helfen, das lernende Vordringen von der Oberfläche zu den nicht-sichtbaren Sphären zu modellieren und motivationale Aspekte bei der didaktischen Umsetzung ausreichend zu berücksichtigen. Ziel müsste es sein, Studierenden eine Sensibilität für kritische Strukturen unterhalb der Oberfläche des Rechts zu vermitteln.

Fachdidaktisch zu diskutieren wäre weiter, inwieweit ein informatisch-technisches Verständnis Voraussetzung für kritisches Denken im Kontext der Digitalisierung ist. Es wäre auch zu klären, inwieweit es sich bei einem informatisch-technischen Verständnis um eine generische Kompetenz handelt oder eine rechtsspezifische Bestimmung vorzunehmen ist.

Weiter müssten der selbstkritische Umgang mit den Grenzen „digitaler Souveränität“ und die Möglichkeiten kooperativer Formen der Kritik fachdidaktisch aufbereitet werden. Die Annahme liegt nahe, dass dies – im Vergleich zu anderen Disziplinen – eine besondere Herausforderung darstellen dürfte, denn hier sind Spannungen zu herrschenden Lehrverständnissen und zur Fachkultur vorprogrammiert, die vom „Einheitsjuristen“ erwartet, jedes juristische Problem lösen zu können, und in der Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit eine untergeordnete Rolle spielen.

60 J. Krüper, § 1 Zum Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: J. Krüper (Fn. 30), S. 3 (14).

61 Vgl. zur doppelten Reflexionsaufgabe der Rechtswissenschaft N. Rzadkowski/H.-H. Trute, Wissenschaftsdidaktik der Rechtswissenschaft, in: G. Reinmann/R. Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik II, i.E.

Aufgabe der Fachdidaktik ist schließlich das Entwerfen von Lehr-/Lernformaten, die geeignet sind, das kritische Denken im Kontext der Digitalisierung zu fördern. Dabei kommen – anknüpfend an die kritische Mediendidaktik – insbesondere Formate in Betracht, die es Studierenden ermöglichen, im Sinne forschenden oder problembasierten Lernens selbst digitale Artefakte zu entwickeln.⁶² Aber auch klassische Formate wie das des Seminars sind geeignet, kritischen Diskussionen zu den Folgen der Digitalisierung für das Recht Raum zu geben. Erscheinungsformen der Digitalisierung in der juristischen Praxis sollten dabei aufgegriffen und die praktischen Konsequenzen der kritischen Analyse in der Lehre thematisiert werden. Kritisches Denken hat, dies sei nochmals hervorgehoben, das Potential als Brücke zwischen Theorie und Praxis dienen. Diese Chance sollte genutzt werden.

62 Vgl. hierzu den Beitrag von *Sefkow* im vorliegenden Band.

