

Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung

– Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens



Hochschuldidaktische Aufsätze

1.2013

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen
des Fortbildungszentrums Hochschullehre
der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung

– Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens

12.06.2013

Autor

Dr. Dirk Jahn
Fortbildungszentrum Hochschullehre

Lange Gasse 20
90403 Nürnberg
Tel.: 0911-5302-669
dirk.jahn@fbzhl.de

Inhalt

1	Zusammenfassung	3
2	Kritisches Denken als Bildungsziel in der Lehre	3
3	Theorie und Didaktik kritischen Denkens	9
3.1	<i>Zur Theorie kritischen Denkens</i>	9
3.2	<i>Zur Didaktik kritischen Denkens</i>	14
3.3	<i>Zur Förderung der Förderung kritischen Denkens</i>	23
4	Ausblick	24
5	Anmerkungen	24
6	Literaturverzeichnis	24

1 Zusammenfassung

Wer, wie, was? – wieso, weshalb, warum? – Wer nicht fragt bleibt dumm! heißt es im Titellied der Sesamstraße. Durch das Stellen von kritischen Fragen wird die Welt durchdrungen und Lebenswelten dabei konstruiert. Fragen stellen: Dadurch bleibt nicht alles so selbstverständlich, wie es einmal schien. An Universitäten, jenen historischen Orten des kritischen Fragens, scheint das Lernen spätestens seit der Bologna-Reform jedoch oftmals stark regulierend und restriktiv gestaltet zu werden. Kritik wird laut, dass Studierenden größtenteils direkt oder indirekt vorgeschrieben wird, *was, wie, wo, wann* oder *warum* sie zu lernen haben oder welche Probleme sie in der Praxis auf welche Weise lösen sollen. Durch Verschulungstendenzen, inhaltlicher Überfrachtung und einer zu einseitigen Ausrichtung der Lehre auf die Generierung von wirtschaftlich verwertbaren „Kompetenzen“ werde das kritische Fragen der Studierenden aus dem Hörsaal verbannt. Auch computergestützte Lernumgebungen des Selbststudiums würden Studierenden des Weiteren nur wenig Freiraum bieten, um kritische Fragen aufwerfen und durchdenken zu können. Diese kritischen Einschätzungen lassen sich aus mehreren Gründen nur schwer empirisch untermauern. Allein aber die Tatsache, dass Kritik an der Hochschullehre bezüglich des Rückgangs des kritischen Denkens mit guten Argumenten vorgetragen werden kann, sollte Anlass dafür sein, die eigene Lehrpraxis auf den Prüfstand zu stellen. Wenn kritisches Denken und Fragen tatsächlich nur noch eine Randerscheinung im Lehrbetrieb der Hochschulen zu sein scheint, so stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen wären: Zurücklehnen, weiter klagen oder doch den Versuch unternehmen, die ‚Verhältnisse‘ eben zu verändern? Der vorliegende Beitrag zählt zu der letztgenannten Kategorie: Im Folgenden wird der Versuch unternommen, kritischem Denken als Bildungsziel in der Hochschullehre auf die Spur zu gehen und zentrale Ergebnisse aus einer For-

schungsarbeit zur Theorie und Didaktik kritischen Denkens vorzustellen, die zeigen, welche Aspekte das Konzept charakterisieren und wie Dozierende kritisches Nachdenken bei den Studierenden trotz hochschulischer Restriktionen disziplinübergreifend fördern können. Abschließend werden Empfehlungen gegeben, wie Dozierende im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung für die anspruchsvolle Aufgabe der Denkschulung qualifiziert werden sollten.

2 Kritisches Denken als Bildungsziel in der Lehre

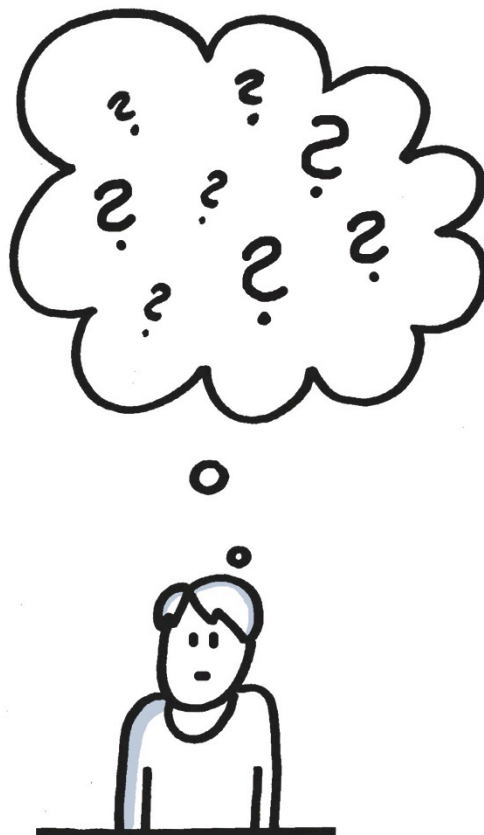
Bildung hebt zusehends auf ökonomische Verwertbarkeit ab.¹ Lernende sollen für den Arbeitsmarkt mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet werden, am besten schon ab Kindergartenalter, um im globalen Wettbewerb bestehen zu können. Dies lässt sich beispielsweise anhand der Ausbildungsbestrebungen vieler Eltern ersehen, die ihre Kinder bereits im Kindergarten mehrere Fremdsprachen pauken lassen. Ein weiterer Beleg dafür ist im Zuwachs an Privatschulen zu finden, in denen die Jugendlichen besser als in den staatlichen Schulen gebildet bzw. ausgebildet werden sollen, unter anderem eben auch deswegen, um Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Neben weiteren einzelnen empirischen Exempeln, die zur Untermuerung dieses Zusammenhangs herangezogen werden können, sind es vor allem Schriften von Gelehrten, in denen gewichtige Argumente vorgetragen werden, wie es um die „Bildung“ bestellt ist und was dieser Status Quo für die Gesellschaft mit sich zieht. Liessmann zeigt z. B. in seiner Theorie der Unbildung, dass *„die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die klassischen Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden“* (Liessmann, 2006, S. 7). Diese *„Kapitalisierung des Geistes“* (ebd., 2006, S. 10) kann es nicht leisten, die Individuen im selbstständigen und mündigen Denken zu stärken. Die Art und Weise, wie Bildung

in der Praxis ausgestaltet wird, bewirkt seiner Meinung nach gar das Gegenteil des einstigen Bildungsideals: Lernende werden zusehends mit zweckfunktionalem Einwegwissen versehen, welchem „jede synthetisierende Kraft“ (Liesmann, 2006, S. 8.) fehlt. Jenes Wissen lässt sich rasch herstellen, aneignen und schnell wieder vergessen, so schnell, wie sich das dynamische Umfeld ändert (ebd., 2006, S. 8). Es dient nicht primär dazu, den Menschen in seinem Streben nach Entfaltung seines Wesens Perspektiven anzubieten oder existenzielle Fragen anzustoßen, die für die individuelle Konstruktion von reichhaltigen Weltanschauungen in all ihren Widersprüchen und Pluralismen unabdingbar sind. Der „gebildete“ Mensch erlangt jedoch durch dieses Wissen genügend theoretische und praktische Orientierung, um sein Leben und seinen Beruf zumindest für eine Zeit lang zu bewältigen, so lange, bis das Wissen veraltet ist und durch neues „Wissen 2.0“ ersetzt werden muss. Wissen ist nur noch bedingt das, was Sinn stiftet oder vielfältige, herausfordernde Betrachtungen ermöglicht. Vielmehr ist es das, was sich „objektivieren“ lässt – genauer noch: es ist das, was in der Welt „objektiviert“ wird, also Einzug hält als Bausteine in der materiellen und sozialen Ausgestaltung der Lebenswelt, die in ihrer Konstruktion an sich als „natürlich gegeben“ erscheint und nicht mehr als „gemacht“ wahrgenommen wird. Wohlrapp umschreibt das

folgendermaßen: „Der normal orientierte Mensch hat sich, wie man in Abwandlung der Rawls’schen Metapher sagen könnte, unter dem ‚Schleier des Wissens‘ eingerichtet. Dass wir dennoch eigentlich in einem kleinen, immer wieder leckgeschlagenen Boot auf dem Ozean des Nichtwissens treiben, das ist dann allenfalls noch für die Handvoll Philosophen von Belang“ (2011, S. 10).

Die normative Reflexion von Zwecken, das Verlangen danach, das Gedeutete durch kritisches Fra-

gen umzudeuten und daraus neue Anschauungen zu gewinnen oder aber auch die Vergegenwärtigung der Grenzen der Erkenntnis sind nur noch selten Teil einer Kultur, die sich auszeichnet durch einen allzu optimistischen, selbstbewussten Fortschrittsglauben der Technik, Effizienz und Naturbeherrschung. Kritisches Fragen ist wider den Zeitgeist des dynamischen Wettbewerbs und des rasanten technischen Fortschritts. Die Resultate kritischen Fragens können nur schwer quantifiziert werden. Sie schlagen sich nicht zwangsweise in ökonomischem oder technologischem Erfolg nieder, sondern können unter Umständen auch das Gegenteil mit sich ziehen. Kritisches Fragen lässt den Denkenden zweifeln und staunen. Es verlangsamt das Handeln und führt über zu einer demütigen, gelassenen Haltung. Durch kritisches Fragen können „verdeckte“ Problemstellungen erst erkannt und



„Welche Annahmen und Theorien liegen der jeweiligen Blickweise zugrunde?“

„Wie wird das methodische Vorgehen davon gespeist?“

„Welche der Annahmen sind kritikwürdig und welche Implikationen ergeben sich daraus?“

„Welche Annahmen liegen meiner eigenen Anschauung zugrunde?“

bestimmte Einsichten erst erschlossen werden, die sich ohne dieses Fragen nicht auftun und hinter dem „Schleier des Wissens“ verborgen bleiben. Es ist das kritische Fragen eines jeden Einzelnen, welches humanere Lebens- und Wahrheitsformen hervorbringen kann, indem es zum mündigen Sein ermutigt.

Spätestens seit dem Bologna-Prozess werden auch im Kontext der Lehre an Hochschulen die Tendenzen der Industrialisierung und Ökonomisierung von Bildung erkennbar, die das kritische Fragen aus den Hörsälen und Seminarräumen verdrängen zu scheinen.² Der Bologna-Prozess zielt auf die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes ab, d. h. die Mobilität von Studierenden und Lehrenden soll verbessert, die Studiengänge und – abschlüsse an europäischen Hochschulen sollen vergleichbarer werden. Dabei werden drei Hauptziele verfolgt: Die Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und von Beschäftigungsfähigkeit.

Einige Kritiker und Kritikerinnen, die zum Teil aus dem Hochschulbereich selbst stammen, sehen in diesen Zielsetzungen und in deren Umsetzungen bereits den Verrat an der Idee von Bildung und den Untergang des kritischen Denkens in der Lehre: Die Reformen haben zu einer einseitigen Verdichtung und inhaltlicher Überfrachtung von Studiengängen geführt, wobei die ökonomische Verwertbarkeit und die Arbeitsmarktqualifikation als Ziele zu sehr in den Vordergrund bei der Ausrichtung der Lehre getreten seien. Das System der Modularisierung habe des Weiteren zu einer schädlichen Vereinheitlichung und zur Verschulung der Lehre geführt, welche die Studierenden unter Druck setze und deren Entwicklung als

Tugenden wie Absichtslosigkeit, Ungezwungenheit, beschauliches Nachdenken oder geistiges Sichversenken in die offenen Fragen der Disziplin würden durch die Maßnahmen der Hochschulreformen aus dem studentischen Alltag verdrängt.

mündige Individuen verhindere. Görges und Kadritzke beurteilen beispielsweise die Auswirkungen der Reform auf die Studierenden und deren Denken wie folgt: „*Starre Beleg- und Anrechnungsregeln setzen das Denken zur Dienstpflicht herab, sie erziehen studierende Menschen zu Notenstrategen und kühlen Kalkulatoren ihres workload. Der bürokratische Aufwand wird zum Feind der studentischen Neugier, das verordnete Neben- und Nacheinander der Kurse lässt persönliche Erkenntnisinteressen kaum noch gedeihen. Innerhalb oder gar jenseits des Fachs neue Zusammenhänge zu entdecken und sich in kritischem Denken zu üben, dazu bleibt kaum Zeit*“ (Görges und Kadritzke, 2010).

Für die Reflexion, dem geistigen Zurückbiegen des Denkens auf bereits Gedachtes, Erlebtes oder Gefühltes anhand von klugen Fragen, bleibt unter den skizzierten Bedingungen oftmals wenig Raum. Seibt (2007) spricht in einem Beitrag in der Süddeutschen Zeitung in diesem Zusammenhang gar vom „*Ende einer Lebensform*“ und kritisiert damit

die verschärfte Verwertbarkeitslogik, die sich der Ausgestaltung des Studiums und der Lehre bemächtigt habe, um im globalen wirtschaftlichen und technischen Wettbewerb jetzt und auch in Zukunft noch bestehen zu können. Tugenden wie Absichtslosigkeit, Ungezwungenheit, beschauliches Nachdenken oder geistiges Sichversenken in die offenen Fragen der Disziplin würden durch die Maßnahmen der Hochschulreformen aus dem studentischen Alltag verdrängt und jene Studierenden, die der Leidenschaft des Fragens und Erkennens halber ein Studium aufnehmen und nicht der Arbeitsmarktqualifikation wegen, würden nun vielfach noch schlechteren Bedingungen

als davor trotzen müssen: *„Bologna ist gut für Menschen, die mit zwanzig schon wissen, was sie werden wollen. Humboldt war gut für Suchende und Irrende. Ein ganzer Menschentypus, ja eine Lebensform wird heimatlos“* (2007). Auch Kruse ist der Ansicht, dass durch die Bologna-Reform Ziele wie Effizienz, Mobilität, Output- und Kompetenzorientierung oder berufliche Relevanz an die Stelle

Die Vermittlung von Erkenntnislehre und Forschungsmethodik sei des Weiteren zusehend dogmatisch und funktional.

der Förderung des kritischen Fragens in der Lehre getreten sei. Anstatt die epistemische und moralische Entfaltung der Studierenden zu fördern, sei die Lehre im Allgemeinen durch Verschulung und damit einhergehenden, vielfältigen Restriktionen für die Studierenden verarmt. Gemeint ist damit vor allem die einseitige Vermittlung eines *Know-How-Kanons* in der jeweiligen Disziplin, welchen die Studierenden für ihre berufliche Qualifizierung und Mobilität zu inhalieren haben, in einer Einweg-Sender-Empfänger-Relation. Kruse beschreibt dies wie folgt: *„Es ist eine entmündigende intellektuelle Fürsorgestruktur entstanden, die die Studierenden in eine akademische Konsumhaltung manövriert, statt ihnen dabei zu helfen, ihre disziplinären Welten selbst erkunden zu können. Sie serviert mundgerechtes Wissen, ohne von den Studierenden eigene Erkenntnisleistungen zu verlangen“* (Kruse, 2010a, S. 84). Die Vermittlung von Erkenntnislehre und Forschungsmethodik sei des Weiteren zusehend dogmatisch und funktional, so Kruse, und führe zu eindimensionalem Herrschaftswissen (2010a, S. 77). Die Lehre leide unter einer Dominanz der Vermittlung von Faktenwissen (*Wissen, dass*) und Methodenwissen (*Wissen, wie*). Zu kurz aber komme das *Wissen über das*

Wissen, also Wissen über das Zustandekommen von Erkenntnissen. Begründet werden kann diese These unter anderem dadurch, dass, wie bereits angedeutet, bei der Einführung des Bachelor oftmals in den Pflichtkursen die Inhalte nicht neu ausgerichtet, sondern schlichtweg erweitert, verdichtet und stärker der beruflichen Nutzbarkeit verschrieben wurden. Reflexive Inhalte hingegen wurden oftmals als „Ballast“ gestrichen. So ist es im Bereich der Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens oftmals mehr von Interesse, dass Studierende einen Fragebogen erstellen können (*Wissen, wie*), als den Gültigkeitsanspruch der damit erzielten Erkenntnisse tiefgreifend einschätzen zu können oder sich mit verschiedenen Traditionen der Wissenschaftstheorie auseinandergesetzt zu haben.

Neben all diesen eher allgemeinen Kritikpunkten finden sich andererseits jedoch auch viele positive Beispiele in der Praxis der Hochschullehre – sei es in Seminaren oder in Massenveranstaltungen –, die demonstrieren, dass die Förderung kritischen Denkens sehr wohl noch Teil der Hochschulpraxis

Die Entscheidung kritischen Denkens als wichtiges Ziel des Unterrichtens zu verfolgen, ist vorrangig immer auch eine Wahl, die von Personen, in diesem Falle Lehrende an Hochschulen, getroffen oder abgelehnt wird.

und nicht ein überkommenes Relikt aus Zeiten Humboldts ist. Die Entscheidung kritischen Denkens als wichtiges Ziel des Unterrichtens zu verfolgen, ist vorrangig immer auch eine Wahl, die von Personen, in diesem Falle Lehrende an Hochschulen, getroffen oder abgelehnt wird. Nicht die Rahmenbedingungen alleine entscheiden maßgebend darüber, ob kritisches Denken in der jeweili-

gen Lehre gefördert wird, sondern die Lehrenden selbst treffen primär diese Entscheidung – wobei nicht in Abrede gestellt werden soll, dass durch den Bologna-Prozess sich die Möglichkeiten dafür verschlechtert haben mögen. Manche der Prügel aber, die die Bologna-Reform einstecken musste, sind jedoch übertrieben, da die Kritik oftmals zu verallgemeinernd ist und die Zeiten vor Bologna meist zu Unrecht glorifiziert werden. Die Studiengänge, die sich der Bologna-Reform verwehrt haben, müssten, führt man die dargelegten Argumentationslinien konsequent fort, doch Leuchttürme in der Praxis des kritischen Fragens und Denkens in der Hochschullehre sein. Sind sie dies tatsächlich?

Einige Kritiker und Kritikerinnen übersehen zumal, dass durch die Reformen auch Diskurse zur Verbesserung und Professionalisierung der Lehre angeregt wurden, die eine echte Chance darstellen. Kritisches Denken kann beispielsweise durchaus als eine zentrale Zielkategorie in der Lehre verstanden werden, wenn man anstatt der beliebigen Bologna-Zielformulierungen den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR, entstanden 2008) oder den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QRDH, 2005 beschlossen) als Ausgangspunkt für die didaktische Ausgestaltung der Lehre heranzieht.

Beim EQR finden sich Formulierungen, die verschiedene Aspekte des kritischen Denkens aufgreifen. Auf Bachelor-Stufe sollen Studierende z. B. mit der „Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme“ umgehen können, über Kompeten-

zen der „Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten“ verfügen und dergleichen. Auf Masterstufe sind es beispielsweise ein „kritisches Bewusstsein für Wissensfragen“ oder aber auch die Fähigkeit für die „Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis“, die von den Studierenden für innovative Denkansätze und Forschung gefordert werden.

Ähnlich sind die Zielformulierungen im QRDH gehalten, der vorgibt, eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die die deutschen Hoch-

schulen den Studierenden vermitteln sollten, zu liefern. Sogenannte „Learning Outcomes“ werden dabei in zwei Kategorien unterteilt, erstens *Wissen und Verstehen* (entspricht in anderen Modellen der Fachkompetenz) und zweitens *Können* (Methodenkompetenz, Anwendung und Wissenstransfer, kommunikative und soziale Kompetenzen). Auf Bachelorebene ist unter der Kategorie *Wissen und Verstehen* definiert, dass Studierende „über ein kritisches Verständnis der

wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms“ verfügen. Beim Können ist zu entnehmen, dass die Studierenden etwa „wissenschaftlich fundierte Urteile“ ableiten, die „gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen“. Des Weiteren verfügen Masterstudierende als Zielvorstellung in der Kategorie des *Wissens und Verstehens* über ein „breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens“. Beim Können zeigen die Studierenden, dass sie beispielsweise „auch auf der Grundlage unvollständiger

Kritisches Denken kann als eine zentrale Zielkategorie in der Lehre verstanden werden, wenn man anstatt der beliebigen Bologna-Zielformulierungen den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen oder den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse als Ausgangspunkt für die didaktische Ausgestaltung der Lehre heranzieht.

Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen“ unter Berücksichtigung „gesellschaftlicher, ethischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse“ treffen. Weiterhin wenden sie Problemlösungen auch in neuen und unvertrauten Situationen an, „die in einem multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen“.

Viele dieser teilweise aufgeführten Fertigkeiten und Dispositionen der beiden Qualifikationsrahmen beschreiben relevante Aspekte des kritischen Denkens, auch wenn der Begriff selbst nicht explizit benutzt wird. Dennoch wird an den ausgewählten Beispielen deutlich, dass Studium und Lehre in diesem Verständnis der Entwicklung von kritischem Denken verschrieben sein sollen. Hochschulunterricht soll also primär darauf abzielen, einen kritischen Umgang mit Wissen und Fertigkeiten bei den Studierenden zu fördern, wenngleich die Rahmenbedingungen mit diesen Zielen oftmals nur schwer zu vereinen sind. Kruse ist davon überzeugt, dass sich diese Zielgrößen für eine Reform der Bologna-Reform eignen würden (Kruse, 2010b, S. 66). Ob wirklich eine Reform der Reform benötigt wird, sei dahingestellt. Die geforderten Zielgrößen sollten zumindest aber aufgegriffen werden, um die Diskussion um die Verbesserung und Professionalisierung der Lehre voranzubringen und geeignete Maßnahmen dafür zu entwickeln. Langfristig könnte solch ein geführter Diskurs zur Entwicklung von Modellen für einen Hochschulunterricht, der auf die Entwicklung des kritischen Denkens abzielt und dabei die Qualifizierung der Dozierenden in Augenschein nimmt, dazu führen, dass auch die Rahmenbedingungen verbessert werden. Kein Zweifel, die Förderung kritischen Denkens braucht vernünftige Rahmenbedingungen wie etwa einen geschützten Raum,

Lehrende benötigen besondere didaktische Kompetenzen, um die Studierenden beim Aufwerfen und Beantworten kritischer Fragen anzuleiten, zu begleiten, zu motivieren.

Zeit für Kontemplation, herausfordernde Lernumgebungen etc. Sie alleine aber garantieren keine wirksame Denkschulung. Lehrende benötigen besondere didaktische Kompetenzen, um die Studierenden beim Aufwerfen und Beantworten kritischer Fragen anzuleiten, zu begleiten, zu motivieren, ein Vorbild im kritischen Denken zu sein oder die Rahmenbedingungen für kritisches Fragen förderlich zu gestalten. Dazu gehört auch ein weiter Utopiehorizont, ein gewisser Opportunismus und Mut, den der oder die Dozierende an den Tag legen muss.

Wenn kritisches Denken also ein wichtiges Bildungsziel der Hochschule sein soll (Astleitner, 1998, S. 19), so sollte dessen Förderung zum einen auch verstärkt in der Lehre umgesetzt, aber zum anderen auch in der Ausbildung von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiterinnen verankert werden, um sie als Dozierende systematisch dafür zu befähigen – unabhängig davon, ob kritisches Denken nun im Studium tatsächlich auf dem Rückzug ist oder nicht. Für

beide Ziele wurden im Rahmen einer Dissertation wirksame Konzepte entwickelt (Jahn, 2012): In einem empirisch fundierten, mehrfach erprobten und sukzessive verbesserten Seminar zur Qualifizierung für die Förderung kritischen Denkens wurden sowohl Studierende der Wirtschaftspädagogik als auch erfahrene pädagogische Professionals – unter anderem auch Lehrende an Hochschulen für die Förderung kritischen Denkens vorbereitet. Dabei ist eine umfangreiche Theorie und Didaktik erarbeitet worden, die im Folgenden in Auszügen vorgestellt werden soll. Die Arbeit soll dazu beitragen, den Diskurs zur Förderung kritischen Denkens auf Ebene der Lehre zu bereichern.

Vor der Frage aber, wie kritisches Denken bei den Studierenden unterstützt werden kann und wie Lehrende dafür ausgebildet sein sollten, muss erst einmal herausgearbeitet werden, was unter kritischem Denken jeweils überhaupt verstanden wird. Es folgt deshalb der Versuch einer Klärung.

3 Theorie und Didaktik kritischen Denkens

3.1 Zur Theorie kritischen Denkens

Kritisches Denken zielt darauf ab, durch herausforderndes Fragen unabhängige und eigenständige Erkenntnisse bezüglich bestimmter Sachverhalte hervorzubringen, auf deren Grundlage wohlbegründet Urteile gefällt und Entscheidungen getroffen werden. Es führt zum unabhängigen und selbstermächtigenden, emanzipierten Handeln. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung und der Einflechtung dieser errungenen Einsichten in das eigene Handeln und Denken verläuft wechselnd in

Kritisches Denken wird sowohl als Grundlage für wohlbegründete und mündige Entscheidungen als auch für nachhaltige Lernprozesse benötigt.

Phasen der Reflexion und in Phasen der sozialen Interaktion, also in Kontemplation über die in Erfahrung gebrachten Perspektiven zu einem zu beleuchtenden Sachverhalt einerseits und im aktiven (kommunikativen) Austausch mit der relevanten Umwelt andererseits. Kritisches Denken wird sowohl als Grundlage für wohlbegründete und mündige Entscheidungen als auch für nachhaltige Lernprozesse benötigt. In den jeweiligen Disziplinen werden kritischem Denken verschiedenartige Ausprägungen zugeschrieben: Bei den Sozial- und Geisteswissenschaften ist es eher das multiperspektivische, kontextsensitive, hermeneutische

und ideologiekritische Denken, welches dem Konzept am meisten entsprechen könnte. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften hingegen wird

Kritisches Denken lässt sich aber nicht „objektiv“ definieren und operationalisieren.

eher das analytische und systematische Denken betont (Kruse, 2010, S. 80-81). Aber diese Zuweisungen bleiben pauschal. Ein Beispiel: In der Logik bedeutet kritisches Denken etwa, Argumente auf ihre formale Richtigkeit hin zu untersuchen. Dies ist eine wichtige Fähigkeit sowohl in der juristischen oder philosophischen Ausbildung, die gleichzeitig aber auch in der Naturwissenschaft unter anderen Vorzeichen von hohem Belange ist. Kritisches Denken lässt sich also in seiner Komplexität nicht so einfach in disziplinspezifische Denkaktivitäten einordnen, sondern müsste für jeden einzelnen Kontext, für jede einzelne Situation definiert werden, wobei je nach Disziplin hier verschiedene Bestimmungen erfolgen würden. Kritisches Denken lässt sich aber nicht „objektiv“ definieren und operationalisieren. Dennoch ist ein ganzheitlicher, disziplinübergreifender Ansatz – *im Ansatz* – erkennbar, der den allgemeinen Charakter des kritischen Denkens kennzeichnet, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, umfassend beschreiben zu können. Bestimmte Aspekte dieses ganzheitlichen Konzeptes werden in der jeweiligen Domäne mehr oder weniger betont. Dazu gehören bestimmte relevante *Denkdimensionen* und *Denkstandards* aus den jeweiligen Traditionen kritischen Denkens. *Denkstandards* umfassen Kriterien, Verfahrensweisen oder Konzepte, an denen das Fragen ausgerichtet bzw. die beim Denken angewendet werden sollen. Sie dienen als Urteils- und Entscheidungsmaßstäbe. *Denkdimensionen* hingegen geben den normativen Rahmen und die

Zielsetzung beim Denken an. In meiner Forschungsarbeit (Jahn, 2012) konnte ich im Rahmen einer umfassenden Literaturanalyse und durch Expertenbefragungen vier Denkdimensionen und einige Standards finden, die kritisches Denken in vielen Kontexten beschreiben: Zur *epistemisch-analytischen Dimension* kritischen Denkens zählen Kriterien wie etwa Richtigkeit, Klarheit oder Logik, die zur Beurteilung der Gültigkeit und Aussagekraft von Argumenten bzw. Annahmen herangezogen werden können. *Ideologiekritisches Denken* analysiert hingegen Annahmen mit dem Fokus auf verdeckte und offene Machtmechanismen und Herrschaftsstrukturen und deren sozialen Auswirkungen. Beim ideologiekritischen Denken wird ein Sachverhalt dialektisch im Hinblick auf seine soziale Bedeutung und sozialen Wirkweisen hin analysiert, z. B. wie sich die „Objektivierung“ von bestimmtem Wissen auf die Gesellschaft auswirkt, welche Bewusstseinsformen dadurch hervorgebracht werden und welche Rolle dabei Macht spielt. Ein Denkwerkzeug dazu ist in der immanenten Kritik zu finden. Kritisches Denken bedeutet in der *Dimension der Multiperspektivität*, verschiedene voneinander abweichende Perspektiven auf einen Sachverhalt, der Gegenstand des Denkens ist, einzunehmen, diese verstehen zu versuchen und schließlich anhand der Denkstandards zu bewerten. In der *Dimension des konstruktiven Denkens* geht es darum, für erkannte bestehende Probleme Lösungsansätze zu entwickeln und unter Beachtung der aufgestellten Denkstandards deren Eignung zu beurteilen. Außerdem meint konstruktives Denken auch, kreativ nach Wegen zu suchen, um nicht überprüfte Annahmen zu überprüfen.

Kritisches Denken heißt, kluge Fragen zu stellen und herausfordernde Antworten darauf zu finden. Fragen wie etwa „Was ist der Mensch?“ „Was Erkenntnis?“ fallen in manchen Disziplinen teilweise ziemlich unterschiedlich aus. Zum Fragen gehört deshalb auch das Hinterfragen, z. B. der Annahmen der eigenen Tradition, der eigenen Disziplin und Strömungen innerhalb dieser.

Kritisches Denken heißt, wie eingangs im Titel des Aufsatzes aufgeworfen, kluge Fragen zu stellen und herausfordernde Antworten darauf zu finden. Kritisches Denken ist die Kunst des erkenntnisbringenden Fragens. Es verleiht ickarische Flügel. Diese Art des Fragens bietet den Studierenden (aber auch den Lehrenden!) die Möglichkeit, selbst Erkenntnisprozesse in ihrer Disziplin zu durchlaufen und dabei in ihrer epistemischen und moralischen Entwicklung voranzukommen. Die Beantwortung einer Frage zieht meist viele weiteren Fragen mit sich, deren Beantwortung wiederum in neuen Fragen aufgeht. Die Fragen drängen weiter vor und rühren an den Grenzen der Erkenntnis an. Diese letzten Fragen begleiten den Menschen ein Leben lang. Antworten darauf sind Objektiv für individuelle Weltanschauungen, die sich oft im Leben durch Erkenntnisse und Erfahrungen verändern. Jene Antworten sind aber auch in den Auslegungen der Welt bzw. bestimmter Sachverhalte durch die jeweiligen Wissenschaften „eingebaut“. Antworten zu Fragen wie etwa „Was ist der Mensch?“ „Was Erkenntnis?“ fallen in manchen Disziplinen teilweise ziemlich unterschiedlich aus. Die Grundannahmen und Weltbilder der verschiedenen Wissenschaften geben Orientierung und Halt. Sie ermöglichen es, klare und geschlossene Wissenssysteme zu konstruieren und auszubauen. Allzu kühnes Fragen kann die Flügel nicht mehr versengen, wenn die einmal getroffenen Grundannahmen als gegeben akzeptiert werden. Kritisches Denken heißt aber auch: die Antithese denken können. Zum Fragen gehört deshalb auch das

Hinterfragen, z. B. der Annahmen der eigenen Tradition, der eigenen Disziplin und Strömungen innerhalb dieser. Der Fragende ist dabei mit einbegriffen: Durch das Stellen der Fragen stellt er sich selbst mit in Frage.

In der folgenden Tabelle wird veranschaulicht, welche Fragen mit kritischem Denken verbunden sein können. Jene Fragen beziehen sich auf die bisherigen Ausführungen zu einem allgemeinen, ganzheitlichen Konzept kritischen Denkens. Des-

wegen sind sie allgemein formuliert und müssen, je nach Disziplin und Kontext übersetzt, ergänzt und auf den jeweiligen Anwendungsfall bezogen werden. Die Fragen laden zu mitunter riskanten, aber erhellenden Denkabenteuern ein, die für die epistemische und emanzipatorische Entwicklung der Studierenden von großer Wichtigkeit sind. Die später verdeutlichte Didaktik dient dazu, die Studierenden auf diese Abenteuer zu lotsen, falls sie den Weg dorthin selbst nicht finden und sie bei dem Stellen dieser Fragen zu begleiten.

Tabelle 1: Standards des kritischen Fragens

Standards des kritischen Fragens – Kriterien zur Ausrichtung des Denkens –		
Klarheit/ Exaktheit	<p>Klarheit bemisst den Grad, inwieweit Aussagen verständlich sind. Um die Klarheit zu erhöhen, sollten Beispiele, Analogien, Metaphern usw. gebildet und Gedanken verständlich veranschaulicht werden. Klarheit ist der Schlüssel zum Verstehen von Dingen.</p> <p>Exaktheit geht der Frage nach, inwieweit Sachverhalte genau und konkret dargestellt werden, wie hoch der Spezifizierungsgrad einer Aussage, eines Gedankens ist. Stets sollte man sich bemühen, Gedanken mit weiteren Einzelheiten abzurunden und zu präzisieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ist dieser Gedankengang verständlich ausgedrückt? • Was ist die Hauptaussage? • Könnte man diesen Gedanken noch besser sprachlich herausarbeiten? • Wie hängt x mit y genau zusammen? • Wie kann man die Idee/die benutzten Begriffe umfassend erklären? • Was versteht man unter dem verwendeten Konzept/dem Begriff genau? • Könnte man zur Verdeutlichung der Argumente ein Beispiel, einen Vergleich, eine Metapher, eine graphische Visualisierung usw. bilden? • Sind die Aussagen detailliert und spezifisch? • Werden auch Einzelheiten aufgeführt? • Könnte man sich noch präziser ausdrücken?
Richtigkeit	<p>Richtigkeit geht einher mit der empirischen Überprüfbarkeit von Annahmen. Annahmen sollten überprüfbar sein, indem Beweise bzw. Belege für die Richtigkeit der Aussage aufgeführt werden. Aussagen sollten evidenzbasiert sein, sich also auf empirische Belege und/oder auf logische Beweise stützen. Belege können durch wissenschaftliche Studien, Theorien, Zeitungsartikel aber auch durch eigene und fremde Beobachtungen erbracht werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Annahmen liegen in der Argumentation vor? • Sind diese Annahmen tatsächlich richtig? • Was spricht für die Annahmen und was dagegen? • Sind die angestellten Aussagen nachvollziehbar, belegt und begründet? • Welche Belege (Studien, Theorien, Beobachtungen usw.) sprechen für oder gegen die vertretenen Annahmen? • Welche persönlichen Erfahrungen stützen meine These? • Auf welchen Informationen basieren die angestellten Thesen? • Wie „sicher“ sind diese Informationen?

Standards des kritischen Fragens – Kriterien zur Ausrichtung des Denkens –

Richtigkeit würdigt auch die Aussagekraft/Vertrauenswürdigkeit von Aussagen, indem die verwendeten Belege im Lichte der Gültigkeit des darin enthaltenen Wahrheitsanspruches betrachtet werden. Dafür müssen auch die den Belegen zugrunde liegenden Erkenntnisprozesse analysiert und beurteilt werden. Kritisches Denken lehnt universelle Wahrheit ab und erkennt an, dass verschiedene Wahrheitsformen und empirische Erkenntnisprozesse nebeneinander bestehen.

- Wie glaubwürdig und aussagekräftig sind die aufgeführten empirischen Belege bzw. Beweise?
- Welcher Gültigkeitsanspruch wird durch die Argumentation eingelöst?
- Inwieweit wird der Gültigkeitsanspruch der aufgestellten Argumente überprüft?
- Inwieweit werden die Kriterien zur Überprüfung des Gültigkeitsanspruches selbst einer erkenntnistheoretischen Würdigung unterzogen?

Relevanz

Relevanz meint die Korrelation der Aussagen mit dem intendierten Fokus, dem Gradmesser der Aussagekraft von Aussagen zu einem bestimmten Sachverhalt. Dieses Kriterium bemisst den Zusammenhang des Ausgedrückten mit dem behandelten Sachverhalt. Relevante Gedanken bzw. Aussagen beschäftigen sich mit den zentralen Punkten eines intendierten Themas und besitzen bezüglich dessen hohe Bedeutsamkeit. Die Relevanz ist also ein Qualitätskriterium hinsichtlich des Informationsgehalts für einen bestimmten gedanklichen Fokus.

- Was ist das Problem bzw. die Fragestellung?
- Wie hängt der Gedanke damit zusammen?
- Inwiefern ist die angestellte Überlegung für diese Sache dienlich?
- Befasst man sich mit dem wichtigsten Problem?
- Steht die zentrale Idee im Brennpunkt des Interesses?
- Welche der angestellten Überlegungen sind entscheidend?

Logik

Logik prüft die formelle Gültigkeit von Argumenten. Hierzu gilt es, die angestellten Schlussfolgerungen auf ihre formelle Korrektheit hin zu überprüfen. Es gilt zu beurteilen, inwieweit die aufgeführten Prämissen die Konklusion stützen und wie der Zusammenhang zwischen den Prämissen und der darauf basierenden Konklusion zu beurteilen ist. Aussagen sollten logisch nachvollziehbar, begründet, evident, konsistent, kohärent und schlüssig sein. Kritisches Denken bedeutet auch, die Grenzen logischer Sätze im Hinblick auf ihre Aussagekraft über die Welt zu kennen. Logische Sätze regeln den formal-sprachlichen Zeichengebrauch, sagen aber an sich erst einmal nichts über die Welt aus. Erst durch Empirie können logische Aussagen von begrenzter Aussagekraft getroffen werden. Erkenntnisgewinnung benötigt sowohl rationales Denken als auch Sinneserfahrung.

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Hauptaussage und den angeführten Gründen?
- Wie wahrscheinlich bzw. logisch zwingend ist diese Schlussfolgerung?
- Ist dieser Zusammenhang frei von Widersprüchen?
- Kann man die angestellten Schlussfolgerungen anhand der Gründe nachvollziehen?
- Ist die Argumentation stringent und kohärent?
- Macht dieser Gedankengang wirklich Sinn? Ergibt sich die Schlussfolgerung tatsächlich aus dem Gesagten? Auf welche Weise?
- Sind die logischen Schlussfolgerungen auch durch empirische Belege untermauert?

Multi-perspektivität

Multiperspektivität bezeichnet die vertiefte thematische Durchdringung verschiedener Standpunkte zu einem bestimmten Sachverhalt. Multiperspektivische Argumente sind tiefgängig ausgearbeitet, d. h. relevante Informationen werden in den eingenommenen Perspektiven genannt und gründlich erörtert. Die Perspektivität ist der gedankliche Blickwinkel auf Sachverhalte. Hohe Perspektivität bringt zum Ausdruck, dass verschiedene und auch widersprüchliche Perspektiven im Hinblick auf ein

- Aus welchem Blickwinkel wird das Thema angepackt?
- Welche weiteren Standpunkte und Sichtweisen gibt es?
- Welche anderen Schlussfolgerungen lassen sich anhand der Situation ableiten?
- Welche Alternativen gibt es zu den angestellten Überlegungen?

Standards des kritischen Fragens – Kriterien zur Ausrichtung des Denkens –

Thema bzw. einem Sachverhalt identifiziert und gedanklich tiefgehend durchdrungen werden, wohlwissend jedoch, dass das Einfühlen in das Denken und Handeln anderer Menschen bzw. Traditionen methodisch erkenntnisbezogene Grenzen aufweist. So wie man sich aus seiner eigenen Haut nicht befreien kann, so gelingt es auch nicht, in die Haut eines anderen zu schlüpfen.

- Gibt es hierzu noch weitere Theorien, Konzepte oder Ähnliches?
- Könnte man die Daten auch anders interpretieren?
- Wie stellt sich der Sachverhalt für die involvierten Akteure dar?
- Werden Standpunkte Andersdenkender unvoreingenommen gewürdigt?
- In welcher Relation stehen die verschiedenen Perspektiven? Wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede, wo Widersprüche?

Ideologiekritik

Ideologiekritisches Denken analysiert Annahmen mit dem Fokus auf verdeckte und offene Machtmechanismen und Herrschaftsstrukturen und deren Auswirkungen auf die unbelebte und belebte Natur, wobei der Mensch als ein Teil davon verstanden wird.

Der Wahrheitsgehalt einer Ideologie wird bezüglich seiner sozialen Bedeutung an der Realität reflektiert. Dazu gehört auch, die dialektische Analyse an den vorgegebenen Zwecken auszurichten. Dabei werden Widersprüche offengelegt zwischen dem, was Ideologien vorgeben bzw. versprechen und den tatsächlich bestehenden Verhältnissen. Diskontinuitäten zwischen Sein und Schein werden im Rahmen einer Technik-, Kultur-, Sprach-, Gesellschafts- und Wissenschaftskritik herausgearbeitet.

- Wie wirkt sich der zu betrachtende Sachverhalt auf die beteiligten Akteure aus? Was macht er mit Ihnen?
- Wer oder was übt Herrschaft über Individuen aus bzw. beeinflusst sie?
- In welcher Form wird Beeinflussung bzw. Herrschaft und Zwang ausgeübt?
- Auf wen wird dies ausgeübt?
- Was steht der freien Selbstbestimmung der Individuen entgegen?
- Handelt es sich um ein offenes oder verdecktes Herrschaftsverhältnis?
- Wie ist das Herrschaftsverhältnis entstanden?
- Wer hilft dabei, dieses System der Ungerechtigkeit aufrechtzuerhalten?
- Sind Ideologien in der verwendeten Sprache verborgen?
- Werden intendierte Zwecke im Lichte der Analyse von Machtstrukturen und deren Auswirkungen reflektiert?
- Wie kann das bestehende repressive Ungleichgewicht der Macht aufgelöst werden?
- Wie kann die Selbstreflexion der Beherrschten gefördert werden?
- Wird auch das eigene Denken und Handeln ideologiekritisch beleuchtet?

Konstruktivität

In der Dimension des konstruktiven Denkens geht es darum, für erkannte bestehende Probleme Lösungsansätze zu entwickeln und unter Beachtung der bisher aufgestellten Denkstandards deren Eignung zu beurteilen.

Außerdem meint konstruktives Denken auch, nach Wegen zu suchen, um nicht-geprüfte Annahmen zu überprüfen. Die Würdigung der dabei erzielten Ergebnisse findet auch unter Anwendung der Standards statt.

- Wie könnte die bestehende Situation verbessert werden?
- Welche Folgen hätte die Umsetzung dieser Verbesserungsvorschläge?
- Wie kann ich selbst dazu beitragen, dass das Bestehende transformiert wird?
- Was benötige ich für die Umsetzung? Wie sollte ich vorgehen?
- Welche Konsequenzen könnte dieses Handeln für mich haben?

Standards des kritischen Fragens – Kriterien zur Ausrichtung des Denkens –

- Wie werde ich auf diese Konsequenzen reagieren?
- Welche Informationen werden zur Stützung der Annahmen noch benötigt? Wie können diese erlangt werden?
- Wie könnten nicht überprüfte Annahmen überprüft werden?
- Wie sind die so erlangten Ergebnisse in ihrem Gültigkeitsanspruch einzuschätzen?
- Wie könnte belegt werden, dass xy stimmt oder falsch ist?

Die aufgeführten Dimensionen und Fragen kritischen Denkens stehen in Interdependenz und bedingen sich gegenseitig bei der Beurteilung von Annahmen. Die Anwendung der jeweils zugehörigen Denkstandards setzt voraus, dass kritisches Denken einher geht mit wechselnden Phasen der Reflexion und Phasen der sozialen Interaktion. Kritisches Denken und Handeln gehen in einander über. Der Prozess des kritischen Fragens mündet in emanzipatorischen Handlungen, deren Ergebnisse wiederum Ausgangsbasis für weitere kritische Fragen sind. Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, wie durch didaktisches Handeln die Studierenden unterstützt werden können, solche Fragen zu stellen und Antworten darauf zu finden.

3.2 Zur Didaktik kritischen Denkens

Erkenntnisprozesse können anstrengend, anspruchsvoll, schmerzlich und auch verunsichernd sein. Sie bedürfen der Unterstützung und des Austausches, beispielsweise um das Hadern mit Dualismen besser zu ertragen oder um überhaupt die Vieldeutigkeit der Dinge schauen zu können. Kritisches Fragen will gelernt sein. Die Unterstützung, genauer die Förderung des kritischen Denkens hingegen, gestaltet sich als Paradoxon: Kruse fordert, dass Hochschulunterricht zwar von Studienbeginn an kritisches Denken als Hauptziel verfolgen soll (2010a, S. 84), gleichzeitig aber spricht er von der „Undidaktisierbarkeit“ kritischen Den-

kens. Es lässt sich allgemein nicht fördern, sondern „*ist dementsprechend nur als fachlich eingebundene Kompetenz lehrbar und verlangt, das die Vermittlung von Fachwissen mit der von der Forschungs-, Methoden- und Reflexionskompetenz verbunden wird*“ (Kruse, 2010a, S. 80). Auch McPeck und andere Experten zur Didaktik kritischen Denkens sind der Meinung, dass es von der jeweiligen epistemologischen und logischen Norm und dem vorliegenden Fach abhängt und die Didaktik kritischen Denkens jeweils eine andere sei (McPeck, zitiert nach McKown, 1997, S. 21). Für andere Autoren hingegen wie Astleitner (1998) ist es eine generelle Fähigkeit, die kontextunabhängig eingeübt und dann beliebig in verschiedenen Kontexten angewendet werden kann. Diese Annahme vertreten vor allem jene, die kritisches Denken im Sinne der Logik betrachten und als Analyse von Argumenten erachten. Generell besteht in der Literatur jedoch Dissens darüber, was kritisches Denken ausmacht, ob es als eine generelle oder eine kontextspezifische Fertigkeit einzuschätzen ist oder ob und wie sich beide Sichtweisen vereinigen lassen. Vertreter aus dem psychologischen Bereich wie Garrison sehen im kritischen Denken beispielsweise eher einen Problemlöseprozess (2000), während Brookfield (1987) – eher aus einer Tradition der Kritischen Theorie kommend – argumentiert, kritisches Denken zielt darauf ab,

offene und verdeckte Formen von Macht in Annahmen zu identifizieren und dementsprechend in der Lebenspraxis emanzipatorisch zu handeln. Je nach Argumentation legt die Expertenschaft auch andere didaktische Empfehlungen zur Förderung des kritischen Denkens zu Grunde. Dies ist einleuchtend, steht doch die Art und Weise der Förderung kritischen Denkens in Relation mit dem dahinter stehenden Verständnis. Da aber auch die Auffassungen zu kritischem Denken trotz aller Verschiedenheit immer auch Gemeinsamkeiten aufweisen, ähneln sich auch viele methodische und didaktische Förderansätze. Einige Autoren wie Adams und Hamm (1990), Meyers (1986), Brookfield (1987), Moon (2008), Buskist und Irons (2008) oder Costa (2003) haben beispielsweise generelle Prinzipien und Gestaltungsempfehlungen zur Förderung von kritischem Denken zusammengestellt, die große Gemeinsamkeiten aufweisen, obwohl die Autoren teilweise aus verschiedenen Traditionen stammen. Fakt ist, dass kritisches Denken auf einen konkreten Anwendungskontext bezogen ist und hier Fachwissen voraussetzt. Jene Situationsorientierung und Erschließung von Fachwissen – und hier kommt die Erläuterung von Kruse ins Spiel – sollten jedoch durch das allgemeine kritische Fragen der Studierenden selbst bewerkstelligt werden. Für didaktische Belange stellt sich deshalb immer auch die Frage nach dem allgemeinen Prozess des kritischen Denkens, der wiederum Aufschluss darüber geben kann, das „Undidaktisierbare“ doch zumindest im Ansatz erkennbar und somit auch didaktisch bewertbar zu machen, unabhängig von der jeweiligen Disziplin.

Auf der Basis des bisher besprochenen Verständnisses kritischen Denkens wurde auf Grundlage einer Analyse von bestehenden Prozess-Modellen und didaktischen Empfehlungen aus verschiedenen Disziplinen kritischen Denkens und unter Rückgriff auf die Ergebnisse aus Expertenbefragungen aus dem internationalen Raum, ein 4-Phasenmodell und dazu eine Didaktik kritischen

Denkens konstruiert (Jahn, 2012). Das Modell und die Didaktik sind allgemein gehalten, benötigen also erst eine kontextsensitive Anpassung für die verschiedenen Disziplinen und Lehrrahmenbedingungen (Seminar, Vorlesung usw.). Sie zeigen auf, welche einzelnen Phasen kritisches Denken ausmachen und wie diese initiiert, gefördert, unterstützt oder begleitet werden können. Das Modell als auch die Didaktik wurden durch drei verschiedene Erprobungen im hochschuldidaktischen Kontext empirisch fundiert und schrittweise differenziert. Der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) diente dabei als methodisch-paradigmatische Grundlage des Forschungshandelns. Es wurden sowohl Studierende der Wirtschaftspädagogik als auch erfahrene Dozierende, darunter auch Lehrende an Hochschulen, für die Förderung kritischen Denkens qualifiziert. Die Wirksamkeit, Nützlichkeit und Nachhaltigkeit wurde durch vielversprechende Ergebnisse belegt (Jahn, 2012).

Das Modell sieht vier idealtypische Phasen des Verlaufes kritischen Denkens vor, wobei sich Phasen reflexiver Aktivitäten immer auch mit Phasen der sozialen Interaktion abwechseln bzw. überschneiden, also Handeln und Denken ineinander übergreifen. Die Phasen sind des Weiteren idealtypisch für das Verständnis linear dargestellt. In den verschiedenen Phasen hat auch die Richtung des Fragens eigene Schwerpunkte. In der Realität dürfte sich dieser Prozess nur in seltenen Fällen in dieser Ausprägung zeigen. Vielmehr ist er hier durch Rücksprünge, Abbrüche von Phasen, Quereinstiege usw. gekennzeichnet.

In der *Initialphase* (1.) führt ein Schlüsselerlebnis auf kognitiver und emotionaler Ebene im Rahmen einer Ambiguitätserfahrung des Individuums zu einem Konflikt. Um wieder ein kognitives/emotionales Gleichgewicht zu finden, entsteht eine intrinsische Motivation bei dem Individuum, den Sachverhalt intensiv gedanklich durchdringen und klären zu wollen. Am Ende der Phase

stehen erste, nicht überprüfte (Vor-)Annahmen des Individuums.

Das Individuum erkundet in der *Phase der Urteilsbildung* (2.) relevante Sichtweisen zu dem behandelten Sachverhalt. Dabei werden sukzessive Informationen gesammelt und anhand der Denkstandards kritischen Denkens beurteilt. Neben ideologiekritischen und multiperspektivischen Betrachtungen werden Quellen auch hinsichtlich ihres epistemischen Gehalts analysiert. Auch eigene Annahmen werden dabei erschlossen und anhand der Denkstandards bewertet. Diese Phase zeichnet sich durch eine hohe Situationsorientierung aus, da das Individuum aktiv und konstruktiv Informationen sammeln, verstehen und bewerten muss, nach Wegen sucht, nicht überprüfte Annahmen zu prüfen usw. Phasen der sozialen Interaktion und der sinnstiftenden (Selbst-)Reflexion laufen dabei zyklisch ab. Am Ende des zyklischen Verlaufes steht ein wohlbegründetes Urteil. Die Kraft der subjektiven Erkenntnis durch das wohlbegründete Urteil kann das Individuum dazu bewegen, die bestehende Praxis ändern zu wollen.

Am Ende eines kritischen Gedankengangs steht ein wohlbegründetes Urteil.

Das Individuum wird dann nach möglichen Wegen innerhalb der *Phase der Entwicklung von Alternativen* (3.) suchen, wie die bestehende Praxis im Sinne der normativen Tradition des Individuums von den betroffenen Akteuren verändert und dabei verbessert werden könnte. Zur Findung und Bewertung von Handlungsoptionen wird eine Perspektivenerweiterung angestellt, in der mögliche Handlungsoptionen gefunden und in ihren Auswirkungen untersucht werden. In einer antizipierenden Analyse wird nun die prognostische Aus-

sagekraft dieser Überlegungen anhand der analytischen Kriterien kritischen Denkens untersucht. Am Ende des zyklischen Prozesses stehen transformative Annahmen in Form von Entscheidungen. Diese geben die subjektiv beste Auswahl an Aussagen wieder, wie die bestehende Praxis allgemein verbessert werden könnte.

Das Individuum ist nun in der *Integrationsphase* (4.) bestrebt, durch vernunftbetontes und konstruktives Handeln selbst einen Beitrag zur Verbesserung der bestehenden Bedingungen in seiner Lebenspraxis zu leisten. Als Basis für konkrete Handlungspläne dienen die erzielten transformativen Annahmen. Anhand dieser gefundenen Entscheidungen werden konkrete Vorgehensweisen operationalisiert, die konstruktiv und vernunftgeleitet in der Praxis erprobt werden. Mit hoher

Wahrscheinlichkeit wird auch das Umfeld auf diesen Wandel sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht für das Individuum reagieren. Die Implementierung der Handlungsansätze kann deshalb in einem neuen

Zyklus kritischen Denkens münden, beispielsweise wenn erstrebte Resultate nicht eintreten.

Zu den einzelnen Phasen konnten folgende allgemeine didaktische Empfehlungen gefunden werden, die in verschiedenen didaktischen Settings, wie etwa in Seminaren oder aber auch Vorlesungen, mit verschiedenen Gewichtungen realisiert werden können. Im Folgenden werden diese didaktischen Richtlinien zu den einzelnen Phasen kritischen Denkens aufgeführt, relevante Methoden und Techniken zur Umsetzung genannt und Erläuterungen zu Erfolgsfaktoren bei der Förderung anhand eigener Empirie besprochen.

Tabelle 2: Eine Didaktik kritischen Denkens (Jahn, 2012)

Phase kritischen Denkens	Didaktische Richtlinien	Erfolgsfaktoren (eigene Empirie)	Methoden und Techniken
Initial-phase	Vertrauen und Selbstvertrauen		
	<ul style="list-style-type: none"> Fördere das Selbstvertrauen und den Selbstwert deiner Studierenden durch ein entsprechendes Lernklima, das aus einem respektvollen, motivierenden, verständnisvollen, toleranten Umgang der Studierenden untereinander bzw. mit dir entstehen kann. Proklamiere eine Kultur der Offenheit, um Ängste bei Studierenden abzubauen. Zeige auch die eigene Fehlbarkeit im Denken und Fühlen. Spricht Lob für offene und kritische Beiträge aus. 	<ul style="list-style-type: none"> Gewonnenes Selbstvertrauen und Vertrauen innerhalb der Gruppe und zum Dozierenden entscheiden darüber, inwieweit die Studierenden sich auf kritisches Denken einlassen, d. h. sich öffnen, eigene Annahmen infrage stellen, Risiken dabei aufnehmen usw. Vertrauensarbeit gilt es kontinuierlich fortzusetzen. 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden zur Vertrauensbildung Methoden zur Motivation der Studierenden Demokratische Erarbeitung von Umgangsregeln, die für kritisches Denken benötigt werden
	Subjektiv wahrgenommene Wichtigkeit		
	<ul style="list-style-type: none"> Wähle den Zugang zum Thema so, dass es für die Studierenden als für sie wichtig und relevant wahrgenommen wird. Gehe von der konkreten Erfahrung der Studierenden aus und erhöhe dann das Niveau der Abstraktion. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden sprachen am meisten auf Themen an, die ihrer Lebenswelt sehr nahe standen. 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden der Filmanalyse zum Filmeinsatz Einsatz ideologischer, eindimensionaler Texte in suggestiver, wissenschaftlicher Sprache und Form WebQuests (im Zuge der Einführung)
	Ambiguitätserleben durch Herausforderung		
	<ul style="list-style-type: none"> Erzeuge emotionalen/kognitiven Konflikt (kognitive Dissonanz) durch eine herausfordernde Aufgabenstellung. Rege eine Kontroverse durch geeignete Medien wie Filme, Zitate, Kurzgeschichten, Zeitungsberichte usw. an. Initiiere „echte“ Erfahrungen mit der herausfordernden Realität jenseits der Hochschule. 	<ul style="list-style-type: none"> Ambiguitätserleben ist zentral für die Anregung kritischer Denktätigkeit Film eignet sich sehr gut, um ästhetisches Erleben und Emotionen zu erzeugen, die kritisches Denken anregen. 	<ul style="list-style-type: none"> Sokratisches Fragen Erzeugung von Ambiguität durch Einsatz verschiedener Medien wie Zeitungsartikel, Kurzgeschichten usw. Dilemma-Analyse Gastvorträge bzw. Exkursionen mit bzw. zu Menschen, die mit dem Thema in Verbindung stehen (Betroffene, Täter usw.); möglich auch durch virtuelle Treffen
Induktion benötigter Emotionen			
<ul style="list-style-type: none"> Versuche bei der Ambiguitätsherstellung positive und/oder negative Emotionen hervorzurufen. Negativ empfundene Emotionen spornen das analytische Denken an. Positive Emotionen regen das kreative und 	<ul style="list-style-type: none"> Gefahr der irrationalen Verarbeitung des Erlebten gegeben: Hohe Wachsamkeit des Dozenten und Vertrauen notwendig 		

Phase kritischen Denkens	Didaktische Richtlinien	Erfolgsfaktoren (eigene Empirie)	Methoden und Techniken
	konstruktive Denken an. <ul style="list-style-type: none"> Das Niveau des Ambiguitätserlebens darf die Studierenden nicht ernsthaft überfordern oder beeinträchtigen. Wähle lieber anfangs ein niedriges Niveau der Konflikterzeugung und steigere inkrementell. 	<ul style="list-style-type: none"> Wichtigkeit der materiellen Rahmenbedingungen, in denen die Zielgruppe agiert. Ambiguität, die moralischen Konflikt mit sich bringt, der nicht ohne Weiteres gelöst werden kann, hemmt kritisches Denken. 	
Urteilsbildung	Selbstreflexion zur Klärung und Beurteilung der eigenen Perspektive der Studierenden		
	<ul style="list-style-type: none"> Rege die Studierenden zur Selbstreflexion an und lass sie ihre Annahmen kritisch beleuchten. 	<ul style="list-style-type: none"> Nur möglich bei Vertrauen und Freiheit im Denken und Handeln. 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden der Selbstreflexion wie E-Portfolios, Lerntagebücher, Interview mit sich selbst usw. Methoden zur Anregung von Reflexion wie Essays, Szenario-Analyse
	Wechselnde Phasen der multiperspektivischen Reflexion und sozialen Interaktion		
<ul style="list-style-type: none"> Definiere und etabliere gemeinsam mit den Studierenden Diskussionsregeln für kritisches Denken. Initiiere Phasen der Identifikation und des gemeinsamen Austausches über verschiedene mögliche Perspektiven auf den zu betrachtenden Sachverhalt. Lasse die dabei gefundenen Annahmen von den Studierenden analytisch und ideologiekritisch bewerten. Sorge dafür, dass möglichst eine große Vielfalt an Perspektiven berücksichtigt und von den Studierenden diskutiert und beurteilt wird. Führe auch Phasen ein, in denen die Studierenden für sich alleine Zeit und Ruhe zum Denken erhalten, um Sichtweisen zu sortieren, die jeweiligen Annahmen und die dahinterliegenden Erkenntnisprozesse analytisch, ideologiekritisch und multiperspektivisch zu bewerten. Fordere die Studierenden auch dazu auf, konstruktiv nach Überprüfungsmöglichkeiten von Annahmen zu suchen und gib ihnen den Rahmen, diese auch überprüfen zu können, z. B. in Form von interaktiven Lernumgebungen, Praxiskontakten usw. 	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikatives Handeln nur möglich, wenn gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung und Offenheit gegeben sind. Ist Lerngruppe sehr heterogen in deskriptiven und präskriptiven Anschauungen und kann kein förderliches Lernklima etabliert werden, so können Teilnehmer mit offenem und verdecktem strategischen Handeln reagieren. Gefahr: Die Offenlegung der unterschiedlichen und sich widersprechenden Anschauungen durch kritisches Denken kann zu einer Verstärkung der „Fraktionsbildung“ und damit auch zur gegenseitigen Ablehnung führen. Kritisches Denken benötigt viel Zeit, aber auch Muße, also Entspannung, Kontemplation. Die für das eigene Denken sehr nützliche Ausprägung eines konzeptuellen Verständnisses kritischen Denkens bzw. Fragens erfolgte sehr langsam und unter intensiver Auseinandersetzung mit dem Denkstil. Studierende, die privat oder beruflich bzw. im Studium stark eingespannt und beschäftigt waren, konnten nur erschwert Zugang zu kritischem Denken finden. 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden der Ideensammlung und Strukturierung wie Brainstorming, Mindmapping usw. Think-Pair-Share-Methoden wie Critical Practice Audit Methoden des kooperativen Lernens wie Pro-Kontra-Debatte, strukturierte Kontroverse, WebQuests usw. Verschiedene Formen von Diskussionen (auch asynchron in Online-Foren) 	

Phase kritischen Denkens	Didaktische Richtlinien	Erfolgsfaktoren (eigene Empirie)	Methoden und Techniken
Entwicklung von Alternativen	<ul style="list-style-type: none"> Räume deinen Studierenden ausreichend Zeit für die Kontemplation und für Diskussionen ein. Kritisches Denken entfaltet sich erst mit dem längeren, beharrlichen Nachdenken und Sprechen über einen Sachverhalt. 		
	Emotionssteuerung		
	<ul style="list-style-type: none"> Unterstütze die Studierenden im Umgang mit ihren Emotionen wie Überforderung, Angst, Betroffenheit usw., indem du weiterhin ein ermutigendes Lernklima schaffst, eigene Schwierigkeiten beim kritischen Denken einräumst etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Wenige studentische Teilnehmer verarbeiteten die erzeugte Dissonanz irrational (z. B. durch Glauben an „Verschwörungstheorien“). Erst durch Gruppen- und Einzelgespräche konnten diese Vorstellungen abgebaut werden. Folge: Evaluation des Fühlens und des Denkens der Teilnehmer sehr wichtig. 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden wie Blitzlicht, persönliche Gespräche, Aufgaben, in denen das Fühlen und Denken evaluiert werden kann, haben sich als förderlich bei den Erprobungen erwiesen, um emotionale Befindlichkeit der Lerner herauszufinden.
	Modellierung kritischen Denkens		
	<ul style="list-style-type: none"> Veranschauliche auf vielfältige Weise (eigene) kritische Denkprozesse, wie du bei der epistemischen Analyse von Quellen vorgehst, wie du dich in andere Perspektiven hineinversetzt, wie du Ideologiekritik übst, wie du konstruktiv Annahmen überprüfst usw. 	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz des Dozenten als kritischer Denker. Modellierung nur dann wirksam, wenn Dozent als Vorbild im kritischen Denken wahrgenommen wird. 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden der Veranschaulichung von kritischen Denkprozessen wie Ablaufdiagramme, Concept-Maps (auch computergestützt möglich), Leitfäden für kritisches Prüfen von Annahmen usw. Sokratisches Fragen
	Induktion positiver Emotionen		
<ul style="list-style-type: none"> Rege über verschiedene Wege positive Emotionen bei der Entwicklung von Alternativen an. Spaß, Humor und Ungezwungenheit spielen dabei eine ganz wichtige Rolle. 		<ul style="list-style-type: none"> Methoden zur Förderung einer entspannten und heiteren Atmosphäre durch Nutzung von Bildern, Pflanzen, Musik, Verkleidungen, Witzen usw. Einsatz von Entspannungstechniken 	
Selbstvertrauen der Studierenden			
<ul style="list-style-type: none"> Führe den Studierenden plastisch vor Augen, dass die Zukunft offen und durch sie selbst gestaltbar ist. Lobe die Studierenden für konstruktive Beiträge. Hilf ihnen, ihre Ideen zu artikulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> Einige Teilnehmer wurden durch die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, wie z. B. dem Konzept des heimlichen Lehrplans, dazu ermutigt, in der zukünftigen Lehrpraxis bzw. im Alltag aktiv die damit verbundene Problematik anzugehen. Dazu entwickelten die Teilnehmer konkrete Lösungsansätze. 		

Phase kritischen Denkens	Didaktische Richtlinien	Erfolgsfaktoren (eigene Empirie)	Methoden und Techniken
		Folge: Entwicklung von alternativen Handlungsweisen und Resolution zur Umsetzung geht einher mit der Bestärkung von Absichten, die aus Erkenntnis erwachsen sind. Jene Erkenntnisse müssen von individueller Relevanz sein und es müssen Mittel und Wege erkannt werden, die eine Umsetzung der Alternativen möglich machen.	
	Wechselnde Phasen der multiperspektivischen Reflexion und sozialen Interaktion		
	<ul style="list-style-type: none"> • Sorge für Phasen, in denen die Studierenden konzentriert ihre eigenen Ideen zur Verbesserung der Praxis finden und beurteilen können. • Initiere aber auch Phasen, in denen sie sich über ihre Denkresultate austauschen können und gemeinsam multiperspektivisch Handlungsalternativen ausarbeiten und bewerten. • Räume deinen Studierenden ausreichend Zeit für die Kontemplation und für Diskussionen ein. Kritisches Denken entfaltet sich erst mit dem längeren, beharrlichen Nachdenken und Sprechen über einen Sachverhalt. 		<ul style="list-style-type: none"> • Emanzipatorische Methoden des kooperativen Lernens wie Zukunftswerkstatt, Protokoll der kritischen Diskussion usw. • Brainstorming (auch online mit Programmen wie Mindmeister) • Methoden der imaginativen und konstruktiven Kommunikation wie die „Fünf-Minuten-Regel“
	Modellierung des emanzipatorischen Denkens und Handelns		
	<ul style="list-style-type: none"> • Veranschauliche emanzipatorisches Denken und Handeln, z. B. an Beispielen aus der Praxis. 		<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von eindringlichen Praxisbeispielen
Integrationsphase	Sensibilisierung für die Konsequenzen kritischen Denkens		
	<ul style="list-style-type: none"> • Weise die Studierenden auf mögliche Gefahren hin, die kritisches Denken als Folge mit sich bringen kann. Berichte beispielsweise aus eigener Erfahrung. 		<ul style="list-style-type: none"> • Feedbackgespräche • Erlebnisberichte
	Modellierung emanzipatorischen Handelns		
	<ul style="list-style-type: none"> • Zeige auf, wo du in deinem Leben oder andere Personen auf kritische Erkenntnisse konstruktive Taten folgen ließest. Weise auf Bündnisse und Netzwerke hin, die sich bestimmten Zielen zur Verbesserung der Lebenspraxis verschrieben haben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schilderung eigener emanzipatorischer Verhaltensweisen regte Studierende zum Nachdenken über eigenes Handeln an. Voraussetzungen: Dozent muss als authentisches Vorbild anerkannt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Fallbeispielen z. B. auch anhand berühmter Persönlichkeiten • Erfahrungsberichte

Phase kritischen Denkens	Didaktische Richtlinien	Erfolgsfaktoren (eigene Empirie)	Methoden und Techniken
Sichtbarmachen des kritischen Denkens und individuelle Förderung der Studierenden			
	<ul style="list-style-type: none"> Spiegle regelmäßig individuell erzielte Erfolge und Verbesserungsansätze bei Lernprozessen im kritischen Denken. Ermutige die Studierenden beim Ausprobieren neuer Denk- und Handlungsweisen durch gezieltes Feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche und mündliches Dozentenfeedback zu kritischen Denktätigkeiten wurde als sehr hilfreich von den Studierenden empfunden. 	<ul style="list-style-type: none"> Dozentenfeedback
Selbstreflexion zur Beurteilung der Einflussmöglichkeiten			
	<ul style="list-style-type: none"> Rege die Selbstreflexion der Studierenden dahingehend an, dass sie ihren konkreten Einflussbereich zur Verbesserung der bestehenden Bedingungen vernunftgeleitet erkennen. 		<ul style="list-style-type: none"> Methoden des selbstermächtigenden Lernens wie Pro-Kontra-Debatte (mit Verknüpfung zur Praxis) Service Learning, Projektunterricht Lernwerkstatt Theaterpädagogik (Theater der Unterdrückten usw.) Communities of Practice E-Portfolio-Methode
Erprobung und Einübung ermächtigender, emanzipierender Verhaltensweisen			
	<ul style="list-style-type: none"> Führe jene Methoden in die Lehre ein, in denen die Studierenden ihre Erkenntnisse anhand konkreter Handlungen sowohl in der Praxis als auch gemeinsam mit ihren Kommilitonen „ausprobieren“ bzw. anwenden können. 		
Wechselnde Phasen der multiperspektivischen Reflexion und sozialen Interaktion			
	<ul style="list-style-type: none"> Sorge für Phasen, in denen die Studierenden konzentriert ihre eigenen Ideen und gemachten Erfahrungen zur Verbesserung der Praxis finden und reflektieren können. Initiiere aber auch Phasen, in denen sie sich über ihre Absichten und gemachten Erfahrungen austauschen können und gemeinsam multiperspektivisch weitere Handlungsalternativen ausarbeiten und bewerten. Räume Deinen Studierenden ausreichend Zeit für den Austausch und die Reflexion ein. 		

Es zeigt sich, dass die Didaktik kritischen Denkens größtenteils keine neuen und aufwendigen Methoden benötigt, sondern mit einer konsequenten Ausrichtung bestehender Lehransätze funktionieren kann. Gleichwohl erwies sich die Anwendung dieser Didaktik gerade bei Studierenden als äußerst wirksam: Neben der Bewusstmachung und Systematisierung des Denkens wurde bei einigen Studierenden das kritische Denken auch qualitativ erweitert. Hierbei ist insbesondere ideologiekritisches Denken zu nennen, das für einige Studierende eine gänzlich neue Erfahrung darstellte. Dadurch wurde nicht nur die epistemische und professionsbezogene Weiter-Entwicklung der Studierenden angespornt, sondern auch das Bewusstsein als Zivilbürger geschärft (Jahn, 2012). Das besprochene didaktische Design ist somit nicht nur für die einzelnen Teilnehmer, die den subjektiv wahrgenommenen Nutzen über verschiedene empirische Kanäle bestätigten, sondern auch für die Gesellschaft als Ganzes nützlich, wenn die Annahme richtig ist, dass kritisches Denken der Schlüssel zu gesellschaftlichem Wandel sein kann.

Eine vollständige Ausrichtung der Lehre anhand der aufgeworfenen didaktischen Richtlinien ist sicher alleine schon wegen der zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen an

Hochschulen nur sehr schwer zu realisieren. Nichtsdestotrotz lassen sich viele der aufgestellten Möglichkeiten zur Schulung des Denkens ohne größere Umstände in der Lehre einbauen, egal ob

in kleinen Seminaren oder in Großveranstaltungen – sowohl in homöopathischen als auch in stärkeren Dosen. Dabei ist zu beachten, dass die Studierenden sich sowohl mit verschiedenen, als auch widersprüchlichen Perspektiven zu einem bestimmten Sachverhalt auseinandersetzen, hierbei die jeweils getroffenen expliziten und impliziten Annahmen ana-

lysierten, den Bezug des Betrachteten zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen und der *zwanglose Zwang des besseren Argumentes* den Diskurs stets führt. Kritisches Denken und Fragen wird dann ergiebig, wenn Studierende durch die intensive und

multiperspektivische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt auf sich selbst zurückgeworfen werden. Dies kann z. B. dadurch erfolgen, indem sich widersprechende, herausfordernde Texte gemeinsam bearbeitet werden, indem eindringliche Filmausschnitte gezeigt und interpretiert werden, schriftliche Reflexionen zu verschiedenen Annahmen in der jeweiligen Disziplin angestellt, komplexe Probleme in der jeweiligen Domäne gemeinsam behandelt oder aber auch indem Sachverhalte aus verschiedenen Werten heraus in Diskussionen er-

Kritisches Denken und Fragen wird dann ergiebig, wenn Studierende durch die intensive und multiperspektivische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt auf sich selbst zurückgeworfen werden.



„Welche Sichtweise ist die richtige?“

schlossen und beurteilt werden. Wichtig ist dabei, dass in den Diskussionen, aber auch in der reflexiven Einzelarbeit, jene Fragen, die bereits besprochenen wurden (siehe Standards des kritischen Fragens, Tabelle 2), in Anwendung auf den jeweiligen Kontext gestellt und gemeinsam argumentativ ergründet werden. Die Förderung kritischen Denkens braucht des Weiteren ein vertrauensvolles Miteinander, da es sowohl für die Lernenden als auch für den Dozenten verschiedenartige Risiken mit sich bringt.

3.3 Zur Förderung der Förderung kritischen Denkens

Die Förderung kritischen Denkens ist, wie bereits angedeutet, anspruchsvoll, fordernd und auch riskant. Dozierende müssen über verschiedenartige Kompetenzen verfügen, um Studierende im kritischen Fragen anzuregen und bei der Suche nach Antworten begleiten zu können. Neben dem methodisch-didaktischen Handwerkszeug gehört dazu z. B. auch der Umgang mit Ambiguität oder ein großes Maß an Empathie. Gerade Lehreinsteiger oder Dozierende ohne didaktische Qualifizierung sollten deshalb für die Förderung des kritischen Denkens vorbereitet werden. Dies darf im Zuge der Professionalisierung der Hochschullehre nicht vernachlässigt werden. Es wird Aufgabe der hochschuldidaktischen Einrichtungen sein, die Dozierenden für diese anspruchsvolle Aufgabe zu qualifizieren oder sie dabei zu unterstützen, trotz vielfältiger Restriktionen, in den Hörsälen und Seminarräumen eine Vielfalt an klugen Fragen erklingen zu lassen. Die Qualifizierung für die Förderung kritischen Denkens könnte sowohl durch eine eigenständige Weiterbildung oder aber auch als integrierter Bestandteil in bereits bestehenden Seminaren zur Hochschuldidaktik

Wenn Dozierende kritisches Denken anregen möchten, so benötigen sie ein genaues Verständnis darüber, was es in ihrer Domäne, in ihrem Anwendungskontext bedeutet und welche Fragen dabei gestellt werden.

realisiert werden, z. B. in den Veranstaltungen zu Grundlagen der Hochschuldidaktik. Unabhängig davon, welche der beiden Varianten gewählt wird, sollten die Teilnehmenden innerhalb der Qualifizierung

- ein konzeptionelles Verständnis für kritisches Denken in der jeweiligen Disziplin erarbeiten bzw. ausprägen
- ein für den jeweiligen Kontext stimmiges Methodenspektrum zur Denkschulung anhand des Verständnisses kritischen Denkens vermittelt bekommen (abgestimmt z. B. auf Disziplin oder Rahmenbedingungen)
- sich selbst Gedanken über die Förderung und das Assessment kritischen Denkens in ihrem jeweiligen Lehr-Kontext machen und dazu geeignete Konzepte entwickeln und erproben
- ihre Fertigkeiten und Dispositionen des kritischen Denkens durch Selbsterfahrung der Methoden schärfen (Jahn, 2012).

Wenn Dozierende kritisches Denken anregen möchten, so benötigen sie ein genaues Verständnis darüber, was es in ihrer Domäne, in ihrem Anwendungskontext bedeutet und welche Fragen dabei gestellt werden. Die Erarbeitung einer Definition und eines Modells kann unter Anknüpfung an die bisher angestellten Überlegungen zur Theorie kritischen Denkens geschehen. Die Elaboration eines konzeptuellen Verständnisses kritischen Denkens allein reicht jedoch für die Denkschulung bei Studierenden nicht aus. Deswegen brauchen Dozierende ein breites methodisch-didaktisches Repertoire, um kritisches Denken gezielt und kontextsensitiv fördern und begleiten zu können. Einige wichtige Empfehlungen wurden dazu bereits gegeben, die es für den je-

weiligen Anwendungskontext didaktisch zu übersetzen gilt. Jene Methoden sollten zum Großteil von den Dozierenden – wie bereits dargelegt – auch selbst aus der Sicht eines Lernenden erfahren werden. Durchlaufen die Dozierenden einen Prozess kritischen Denkens über kritisches Denken in der Weiterbildung selbst, so besteht die Chance, dass sie ein Bewusstsein für die Relevanz, für die Reichweiten und Grenzen und für die Art und Weise der Förderung dieses Denkstils ausprägen können. Die didaktischen Konzepte zur Gestaltung solch einer Weiterbildung liegen bereit.

4 Ausblick

Die Förderung der Förderung kritischen Denkens kann nicht nur für die Studierenden nützlich und erkenntnisreich sein. Sie kann auch dabei helfen, fruchtbare, interdisziplinäre Diskurse über die eigene Disziplin und deren Annahmen zu initiieren. *„Alles Wissen und alle Vermehrung unsres Wissens endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit Fragezeichen. Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen, und jede von ihnen wird immer wieder von neuen Fragestellungen abgelöst“* (Hesse, 2012, S. 174).

5 Anmerkungen

¹ Eine vielschichtige, wenngleich nicht mit wissenschaftlicher Strenge durchgeführte Auseinandersetzung zu dieser These findet sich in der ARD-Reportage „Deutschland unter Druck – Die überforderten Kinder“. Abrufbar unter: <http://www.ardmediathek.de/ard/servlet/content/3517136?documentId=6481802> [05.03.2012].

² Diese aufgestellte These des Niedergangs der Förderung kritischen Denkens können nicht ohne weiteres empirisch bewiesen werden, jedoch lassen sich einige Hinweise finden, die diese Entwicklungen bestätigen (siehe z. B. Kruse, 2010a, S. 77-78; 2010b, S. 60 ff.). Zu nennen sind hier neben einschlägigen Experteneinschätzungen aus ver-

schiedenen Bereichen auch die Studierendenproteste der letzten Jahre und die dabei aufgestellten Forderungen der Studierenden nach mehr Freiräumen – auch im Denken. Das Problem der empirischen Beweisbarkeit der These ist aber nicht nur auf einen Mangel an empirischen Beispielen zurückzuführen. Es geht vor allem auch mit einer Diagnoseproblematik einher: Kritisches Denken ist – wie auch alle weiteren Aspekte des Geistes – nicht Teil der unmittelbar beobachtbaren und somit messbaren physischen Welt. Es kann nur indirekt beobachtet werden, nämlich anhand von (Sprech-)Handlungen der Individuen. Es sind mögliche Produkte kritischen Denkens, die erforscht werden können. Genauer: beobachtbare Manifestationen kritischer Denkaktivitäten in Schrift, Wort, Handlung. Erst eine trennscharfe Definition und Operationalisierung des jeweiligen Verständnisses kritischen Denkens gibt Antwort darauf, wann und in welcher Form sich kritisches Denken mittelbar zeigt. Jedoch kann von der Untersuchung der Produkte nicht auf das allgemeine Denken der Individuen geschlossen werden. Jemand, der einen „kritischen“ Essay in einen bestimmten Bereich verfasst hat, muss noch lange nicht in anderen Bereichen oder im Alltag tatsächlich kritisch denken. Weiterhin entstehen mannigfaltige Interpretationsprobleme bei der Analyse von den „Denkspuren“, da Assessmentverfahren aus einer ganz bestimmten Perspektive bzw. Tradition zugeschnitten werden. Somit werden jeweils manche Dimensionen kritischen Denkens betont, während andere hingegen vernachlässigt werden. Selbst wenn umfassende Studien angestellt werden würden, so wäre die Gültigkeit der zu erzielender Ergebnisse aufgrund der beschriebenen Einwände bereits a priori stark eingeschränkt.

6 Literaturverzeichnis

Adams, D. M., Hamm, M. E. (1990). Cooperative Learning. Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum. Springfield: Charles Thomas.

Astleitner, H. (2002). Kritisches Denken und Web-basierte Lernumgebungen (WBL).

Verfügbar unter:

http://www.fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/kritisches_denken_und_web.htm [21.10.2008].

Astleitner, H. (1998). Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder. Innsbruck: Studien-Verlag.

Astleitner, H., Brünken, R. & Zander, S. (2002). Können Schüler und Lehrer kritisch denken? Lösungserfolg und Strategien bei typischen Aufgaben. Verfügbar unter:

https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/astl_202.pdf[31.01.2009].

Brookfield, S. D. (1987). Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Buskist, W. & Irons, J. G. (2008). Simple Strategies for Teaching Your Students to Think Critically. In D. S. Dunn, J. S. Halonen & R. A. Smith (Hrsg.), Teaching Critical Thinking in Psychology. A Handbook of Best Practice (S. 49–58). London: Wiley-Blackwell.

Costa, A. L. (2003). Communities for Developing Minds. In D. J. Fasko (Hrsg.), Critical Thinking And Reasoning. Current Research, Theory, And Practice (S. 47–66). New Jersey: Hampton Press.

Garrison, R. D. & Archer, W. (2000). A Transactional Perspective on teaching and Learning. A Framework for Adult and Higher Education. Oxford: Pergamon.

Görges, L., & Kadritzke, U. (10. Oktober 2010). Denken als Dienstpflicht. Abgerufen am 7. Juni 2011 von Der Tagesspiegel: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/studium-denken-als-dienstpflicht/1953638.html>

Hesse, H. (2012). Lebensstufen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen: Shaker Verlag.

Liessmann, P. K. (2006). Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.

Kruse, O. (2010a). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. Die Hochschule , S. 77–86.

Kruse, O. (2010b). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas. Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hrsg.), Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften (S. 45–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, O. (2009). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas. 4. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. Speyer, 21.–22. April 2009. Abgerufen am 15. April 2010 von Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften: <http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/1081> [11.10.2011].

McKown, L. K. (1997). Improving Leadership Through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking. Verfügbar unter: <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/acsc/97-0506.pdf> [06.02.2009].

Moon, J. (2008). Critical Thinking. An exploration of theory and practice. London: Routledge.

Meyers, C. (1986). Teaching Students to Think Critically. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Seibt, G. (21. Juni 2007). Bachelor- und Masterstudiengänge – Ende einer Lebensform. Abgerufen am 7. April 2010 von der Süddeutschen Zeitung: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bachelor-und-masterstudiengaenge-ende-einer-lebensform-1.553485> [04.02.2012].

Wohlrapp, H. (13. Oktober 2011). Für ein neues pragmatisches Denken. Vortrag vor dem „Konstanzer Wissenschaftsforum“ am 13. Okt. 2011.

Impressum

Herausgeber: Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

Internet: www.blog.fbzhl.de

Verantwortlich: Redaktion

Tel.: 0911-5302-688, E-Mail: fbzhl@fau.de

Redaktion: Martina Schradi

Gestaltung: Martina Schradi, Alessandra Kenner

ISSN: 2197-9650

Fotos und Grafiken: FBZHL, Martina Schradi

Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.