

Schriften zur Hochschuldidaktik

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



Hochschuldidaktische Aufsätze

7.2015

Was ist kritisch konstruktives Denken und wie kann
man es fördern?

– Eine Handreichung für Lehrende



FBZHL

Fortbildungszentrum
Hochschullehre

Autoren

Dr. Dirk Jahn
Fortbildungszentrum Hochschullehre
E-Mail: dirk.jahn@fau.de
Telefon: +49 (0) 911 65078-64803

Bildnachweis

Foto Titelseite: FAU

Inhalt

1	Einführung in den Beitrag	1
2	Strategien beim kritisch-konstruktiven Denken	1
3	Elemente des Konzeptes kritisch-konstruktiven Denkens	3
3.1	Analytisch Denken.....	3
3.1.1	Annahmen klären	4
3.1.2	Annahmen prüfen.....	5
3.2	Perspektivisch denken	11
3.3	Ideologiekritisch denken	13
3.3.1	Macht und Herrschaftsverhältnisse analysieren	13
3.3.2	Das eigene Denken evaluieren	15
3.4	Konstruktiv Denken	16
4	Zusammenfassung zu den Strategien kritisch-konstruktiven Denkens	17
5	Zur Förderung kritischen Denkens	21
5.1	Zwei Ansätze der Denkschulung	21
5.2	Rahmenbedingungen für die Förderung kritisch-konstruktiven Denkens	22
5.3	Lernziele bei der Denkschulung	23
5.4	Phasenmodell kritisch-konstruktiven Denkens.....	23
5.4.1	Förderung kritisch-konstruktiven Denkens in der Initialphase	25
5.4.2	Förderung kritisch-konstruktiven Denkens in der Phase der Analyse und Evaluation	28
5.4.3	Förderung kritisch-konstruktiven Denkens bei der Entwicklung von Alternativen	32
5.4.4	Förderung kritisch-konstruktiven Denkens in der Integrationsphase.....	35
5.5	Gestaltungsempfehlungen zur Förderung kritisch-konstruktiven Denkens.....	37
6	Danksagung	39
7	Literaturverzeichnis	40

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspekte des Kritischen Denkens	2
Abbildung 2: Die Rolle von Annahmen in Anlehnung an Keeley und Browne	5
Abbildung 3: Sammlung zu populären Fehlschlüssen	7
Abbildung 4: Man kann nicht alle Perspektiven auf einmal erkennen.....	11
Abbildung 5: Ideologiekritik am Beispiel der dauerhaften medialen Erreichbarkeit im beruflichen Kontext	13
Abbildung 6: Standards des kritisch-konstruktiven Denkens.....	21
Abbildung 7: Eine Facebook-Userin lästert öffentlich über ihren Vorgesetzten – der ihren Eintrag kommentiert.....	22
Abbildung 8: Prozess des kritischen Denkens	24
Abbildung 9: Aufbau eines WebQuests	33
Abbildung 10: Ablauf der Lernwerkstatt nach Stange	36
Abbildung 11: Sammlung didaktischer Handlungsempfehlungen zur Förderung kritischen Denkens	39

1 Einführung in den Beitrag

Der vorliegende Leitfaden soll eine Hilfe dabei sein, wichtige Aspekte des kritischen Denkens zu durchdringen und zeigen, wie das konstruktive Denken damit zusammenhängt. Durch die Klärung des konzeptionellen Verständnisses, welches je nach Gegenstand und Zugang ganz unterschiedlich ausfällt, kann auch die Förderung des kritisch-konstruktiven Denkens gezielter und bestimmter angegangen werden. Welche Möglichkeiten grundsätzlich dabei bestehen und worauf beim Vorgehen allgemein geachtet werden sollte, ist der zweite Schwerpunkt der Handreichung. Dafür wird ein Phasenmodell des kritischen Denkens vorgestellt und wichtige didaktische Gestaltungsempfehlungen für Förderansätze besprochen. Die dargestellten Förderansätze beziehen sich dabei vor allem auf Jugendliche und junge Erwachsene, die bereits eine bestimmte epistemische Entwicklung durchlaufen haben und zumindest rudimentär analytisch und abstrakt denken können.

2 Strategien beim kritisch-konstruktiven Denken

Was bedeutet kritisch-konstruktives Denken? Es gibt dazu keine „amtliche“ Definition, wohl aber so viele, wie es Autoren dazu gibt. Sichtet man die verschiedenen Forschungszweige und Disziplinen, die sich mit kritischem Denken beschäftigen, so wird deutlich, dass es auf die Perspektive ankommt, mit der kritisches Denken aufgefasst wird. Zwar bestehen etliche Gemeinsamkeiten in den Auslegungen, jedoch werden auch einige Unterschiede deutlich. Sichtet man die Literatur zu kritischem Denken wird schnell offenbar, dass in den jeweiligen

Disziplinen und Traditionen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und verschiedenartige Definitionen angeboten werden (siehe Jahn, 2012a). Gesellschaftskritische Ansätze stehen dabei neben eher „neutralen“ Konzepten der Sprachanalyse, wie dies etwa bei der Logik der Fall ist. Am wohl populärsten sind die Konzepte aus der kognitiven Psychologie, wo kritisches Denken in verschiedene komplexe Gehirnvorgänge zerteilt wird, die allesamt dabei wichtig sind, um anspruchsvolle Probleme zu durchdenken und zu adäquaten Lösungen zu kommen.

In meiner Forschungsarbeit habe ich die Konzepte aus diesen vier Perspektiven miteinander verglichen. Vier Denkstile konnten in der Literaturanalyse ausgemacht werden, die je Tradition unterschiedliche Gewichtung erhalten und miteinander in Verbindung stehen:

- das analytisch prüfende Denken
- das multiperspektivische Denken
- das ideologiekritische Denken
- das konstruktive, lösungsorientierte Denken

Auf dieser Grundlage ist ein integrativer Ansatz des konstruktiv-kritischen Denkens erarbeitet worden, in dem die jeweiligen Konzepte berücksichtigt und miteinander in Verbindung gebracht wurden. Kritisches Denken ist demnach ein **analytischer, multiperspektivischer, ideologiekritischer** und auch **konstruktiver** Denkstil, der immer an „etwas“ Gegebenem anknüpft, wie z. B. einer Beobachtung, einer Onlinequelle, einer Erzählung, etwas, das man selbst erlebt hat usw.

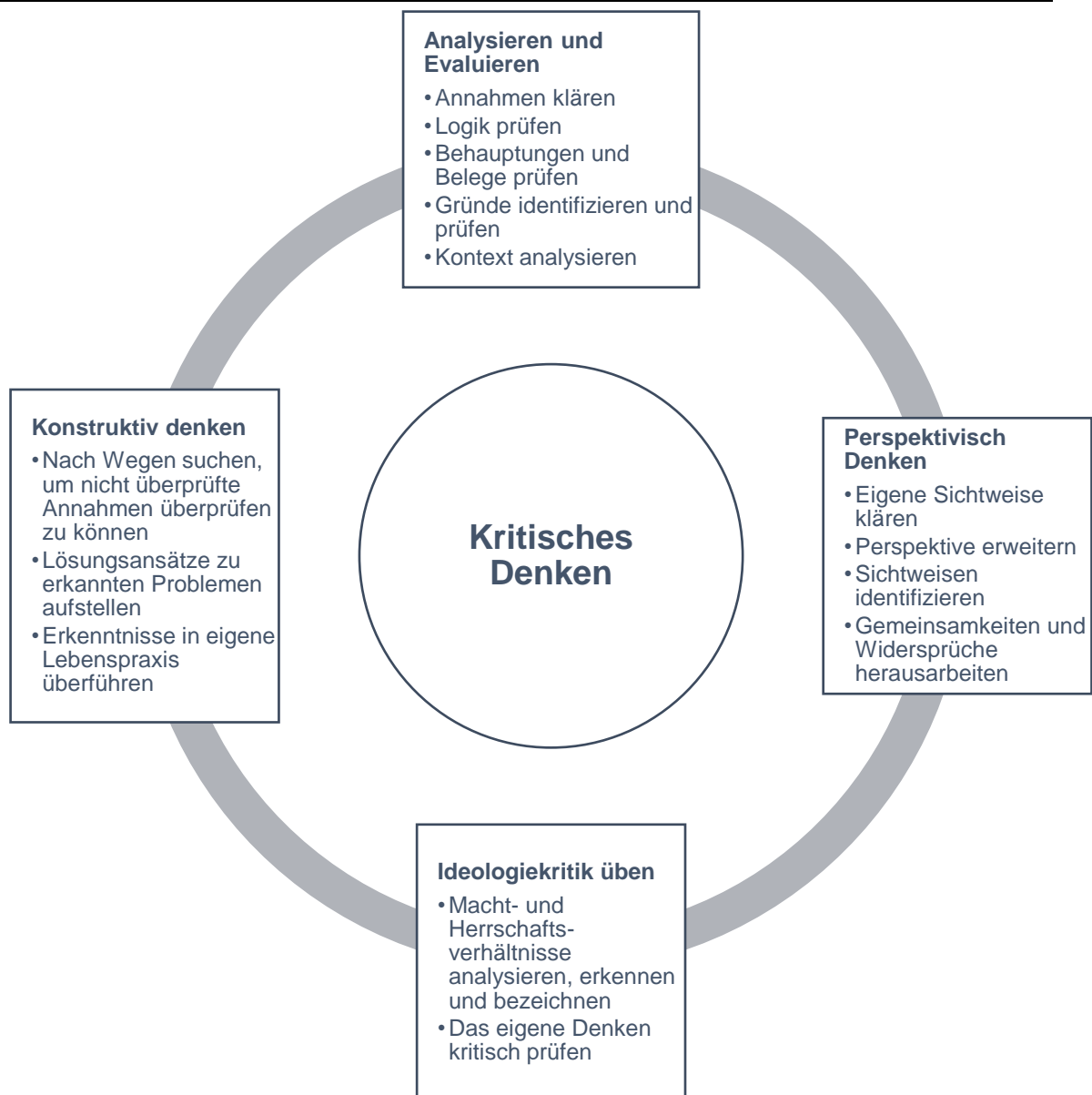


Abbildung 1: Aspekte des Kritischen Denkens (angelehnt an Jahn, 2012a)

Analytisch denken meint die Beurteilung der Gültigkeit und Aussagekraft von Argumenten bzw. Annahmen, die einer bestimmten Sichtweise zugrunde liegen. Es gilt zu prüfen, ob eine bestimmte Argumentation logisch und die dabei getroffenen Annahmen auch tatsächlich zutreffend sind. Dazu müssen auch die angeführten Belege, wie etwa ein Zitat von einem „Experten“ geprüft werden.

Kritisches Denken bedeutet im Hinblick auf **Perspektivität**, verschiedene voneinander

abweichende Sichtweisen auf einen Sachverhalt, der Gegenstand des Denkens ist, zu erschließen.

Beim **ideologiekritischen Denken** gilt es hingegen, Handlungen und Anschauungen mit dem Fokus auf verdeckte und offene Machtmechanismen und Herrschaftsstrukturen und deren sozialen Auswirkungen zu analysieren.

Die Auswirkungen des Denkens und Handelns auf seine Urheber, auf die Mitmenschen und auch auf die Umwelt werden einer Kritik unterzogen. Es gilt zu prüfen, ob durch dieses Denken und Handeln Leid oder Schaden verursacht wird. Außerdem beinhaltet dieser Denkstil, das eigene Denken auf den Prüfstand zu stellen, Kritik am kritischen Denken zu üben.

Auf Ebene des **konstruktiven Denkens** geht es darum, für erkannte bestehende Probleme Lösungsansätze zu entwickeln. Außerdem meint konstruktives Denken auch, kreativ nach Möglichkeiten und Wegen zu suchen, um nicht überprüfte Annahmen zu überprüfen.

Phasen der Reflexion und der sozialen Interaktion gehen wechselseitig beim kritisch-konstruktiven Denken ineinander über, d. h. dass neben dem eher abgeschiedenen Nachdenken immer wieder auch Austausch mit anderen Personen und Interaktionen stattfinden. Die hierbei in Erfahrung gebrachten Ergebnisse werden dann wiederum durch das prüfende Denken untersucht, die dabei gefundenen Erkenntnisse wieder in das Handeln einbezogen, um z. B. weitere Quellen zu prüfen oder eine Beobachtung anzustellen. Wie sich in Abbildung 1 zeigt, sind die verschiedenen Strategien miteinander verschränkt. Ein Kernvorgang im kritisch-konstruktiven Denken liegt darin, verschiedene Annahmen zu einem Sachverhalt zu erkunden und diese mit verschiedenen Zielsetzungen, Kriterien und Instrumenten zu prüfen. Die Annahmenklärung und -prüfung ist eine komplexe und anspruchsvolle Angelegenheit. Oftmals lassen sich Annahmen weder leicht klären noch ohne großen Aufwand prüfen. Dafür bedarf es oftmals

konstruktiver, kreativer, detektivischer und auch harter Arbeit. Dazu kann gehören Dokumente wie Studien, Fachliteratur usw. zu lesen, Websites zu recherchieren und die Informationen zu vergleichen, qualitative Interviews zu führen, Beobachtungen anzustellen, Befragungen durchzuführen, Hypothesen in eigenen Versuchen zu prüfen usw. Neben eher wissenschaftlichem Vorgehen heißt das aber immer auch, der eigenen Intuition und dem Hausverstand reflexive Aufmerksamkeit zu schenken.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Strategien des kritisch-konstruktiven Denkens näher beschrieben. Betont sei aber, dass in diesem Rahmen nur einige wesentliche Denkstrategien behandelt werden können, die in vielen Situationen von Relevanz sind. Je nachdem über welchen Sachverhalt und in welcher Situation kritisch-konstruktiv nachgedacht wird, können dabei aber bestimmte Denkstrategien wichtiger als andere sein. Außerdem können andere Strategien wichtig werden, die in dieser Handreichung nicht aufgegriffen werden.

3 Elemente des Konzeptes kritisch-konstruktiven Denkens

3.1 Analytisch Denken

Tagtäglich werden wir mit unterschiedlichen Meinungen und Nachrichten zu einem bestimmten Thema versorgt, z. B. durch die Medien, durch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, durch Facebook oder Twitter. Beim analytischen Denken geht es darum, Informationen zu prüfen – was aber meist nur zu einem gewissen Grad möglich ist.¹

zurückzuverfolgen wird, trotz aller elektronischen Protokollmöglichkeiten, de facto unmöglich, die Frage nach der Verlässlichkeit von Daten in der Praxis unbeantwortbar. (...) Das bedeutet letztlich, dass jede Information im Netz, die über die Inhalte einer extern beglaubigten Datenbank hinausgeht, prinzipiell auch wie ein Gerücht behandelt werden muss“ (Liessmann, 2014, S. 112-113).

¹ „Natürlich ist der Cyberspace mehr als nur eine gigantische elektronische Gerüchteküche. Aber er ist wesentlich auch eine solche. (...) Irgendwie ist alles wahr, und gleichzeitig stimmt nichts. Die Frage nach der Wahrhaftigkeit stellt sich bei diesen kollektiv produzierten Halbwahrheiten allerdings schon lange nicht mehr; aber auch die Frage nach dem Wahrheitsgehalt wird zunehmend obsolet. Die Spur eines Gerüchtes

Um eine erste Ordnung in die eigenen Gedanken zu bringen, müssen die grundlegenden Annahmen einer Meinung oder einer Medienbotschaft zu einem Sachverhalt expliziert und dann auf ihre logische Gültigkeit und empirische Richtigkeit geprüft werden. Es soll sich zeigen, ob diese Anschauung auch wirklich zutreffend ist, also das bezeichnet, was der Fall ist und der Realität entspricht. Das bedeutet nicht, dass es nur eine „richtige“ Sichtweise geben kann. Oft ist es eher so, dass verschiedene Antworten zu einer Frage möglich sind, die alle mehr oder weniger etwas Treffendes beinhalten. Des Weiteren muss uns bewusst sein, dass wir nur begrenzt in der Lage sind, Meinungen zu prüfen. Das liegt daran, dass wir nicht allwissend sind. Spricht ein Wissenschaftler zu einem Gebiet, in dem wir uns kaum auskennen, so ist es sehr schwer, seinen Darstellungen zu folgen und diese dann auch noch zu prüfen. Die Prüfung setzt viel Wissen zu einem bestimmten Thema voraus, zu dem wir Annahmen in Medienbotschaften prüfen möchten.

In der Analyse soll also festgestellt werden, ob und wie weit eine Perspektive zur Erklärung eines Sachverhaltes beiträgt. Dafür müssen erst einmal die dabei vertretenen Annahmen geklärt und die angestellten Schlussfolgerungen nachvollzogen werden.

3.1.1 Annahmen klären

Ein Argument („Beweisgrund“) ist eine Aussage, die zur Bestätigung oder zur Widerlegung einer Behauptung herangezogen wird. Argumente bestehen aus einer Abfolge von bestimmten Aussagen, nämlich aus Voraussetzungen und Schlussfolgerungen. Gute Argumente sind jene, die logische, glaubwürdige und überzeugende Antworten auf Fragen liefern. Dabei gilt es, die Behauptung durch die Begründung mit aussagekräftigen empirischen Belegen zu untermauern.

Annahmen sind umgangssprachlich Behauptungen, die mehr oder weniger fragwürdig sein können. Sie sind also Ausgangspunkte von Argumenten in Form von Voraussetzungen, die bewusst oder unbewusst

getroffen werden. Aber auch Schlussfolgerungen können als Annahmen beschrieben werden. Wir nehmen dann an, dass dieser Schluss eben „schlüssig“ und damit richtig ist, die tatsächlichen Verhältnisse wiedergibt.

Das Klären und Prüfen von Annahmen ist eine Kernaufgabe beim kritischen Denken. Dafür muss oft tief gegraben werden. In wissenschaftlichen Texten werden manchmal die getroffenen Annahmen in Modellen oder Theorien dargelegt, aber auch das ist nicht immer der Fall. Im Bereich des Alltags werden viele Annahmen, die wir treffen, gar nicht ausgesprochen oder hinterfragt. Sie sind uns teils sogar unbewusst. Kennen wir aber unsere Annahmen, so kennen wir uns selbst besser. *“In many ways People are their assumptions. So much of one thinks, says, and does is based on assumptions about how the world should work, and what counts as appropriate, moral action within it“* (Brookfield, 2003, S. 144). Vieles tun wir jedoch, weil man es eben einfach so macht, weil es sich „gehört“ oder so geregelt ist. Die Annahmen hinter unserem Handeln sind uns nicht klar. Sie können aber durch das Stellen von Fragen offengelegt werden. Je nachdem, welcher Sachverhalt betrachtet werden soll, müssen Wege gefunden werden, um Annahmen zu bergen und zu klären. Klären meint auch, das Verständnis von Begriffen herauszuarbeiten. Erst wenn das Verständnis offenliegt wird klar, über was hier Annahmen getroffen werden.

Zusammenfassend lässt sich zu der Rolle von Annahmen folgendes feststellen:

Annahmen werden in den meisten Fällen nicht ausgesprochen und bleiben versteckt	Sie werden als selbstverständlich von der jeweiligen Person vorausgesetzt	Sie beeinflussen unsere Schlussfolgerungen und Handlungen	Annahmen sind notwendig, um unseren Argumenten Sinn zu verleihen	Annahmen sind potentiell irreführend und täuschend
---	---	---	--	--

Abbildung 2: Die Rolle von Annahmen in Anlehnung an Keeley und Browne, 1986, S. 53

3.1.2 Annahmen prüfen

Die Prüfung der Annahmen geschieht beim analytischen Denken in zweierlei Hinsicht. Einmal geht es darum, mit Hilfe der Logik die formelle Gültigkeit von Argumenten zu prüfen. Dafür muss das Zusammenspiel von getroffenen Voraussetzungen und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen auf seine logische Gültigkeit untersucht werden. Zum anderen heißt das aber, die empirische Richtigkeit der Voraussetzungen und der Schlussfolgerungen zu untersuchen. Das heißt zu prüfen, ob das Vorausgesetzte und Schlussgefolgerte tatsächlich der Fall ist und den Gegebenheiten entspricht. Das lässt sich nicht immer unmittelbar bewerkstelligen. Oftmals müssen wir dazu mittelbar Belege wie etwa Websites untersuchen, die Auskunft darüber geben können. Wenden wir uns nun im ersten Schritt einmal der Logik zu.

3.1.2.1 Logik prüfen

Im Rahmen dieses Leitfadens ist leider nur ein ganz kleiner Exkurs zur Logik möglich, der höchstens grundlegendes Wissen zu dieser komplexen Disziplin vermitteln kann.

Logik meint die Kunst des folgerichtigen Denkens. Ursprünglich stammt der Begriff „Logik“ aus dem Griechischen (logos) und bedeutet so viel wie „vernünftige Rede“ (Soentgen, 2007, S. 125). Tagtäglich gebrauchen wir das logische Schließen, um von einem Sachverhalt ausgehend weitere

Behauptungen anzustellen. Dabei sind zwei Wege zu unterscheiden. Ist der logische Schluss deduktiv, so wird vom Allgemeinen ausgehend auf einen Einzelfall geschlossen. Machen wir uns das an einem Beispiel deutlich:

Alle A sind B (Prämisse 1 – Universelle Prämisse)
Einige C sind A (Prämisse 2 – Partikuläre Prämisse)

Einige C sind B (Konklusion)

Jetzt weisen wir in einem weiteren Beispiel dem „Unbekannten“ Dinge zu:

Alle Dackel sind Hunde (Universelle Prämisse)
Wolfi ist ein Dackel (Singuläre Prämisse)

Wolfi ist ein Hund (Konklusion)

Aus mindestens zwei Aussagen können wir mit Hilfe der Logik eine weitere Aussage ableiten. Neue Erkenntnisse können wir dadurch aber nicht gewinnen. Vom Allgemeingültigen ausgehend schließen wir auf einen Einzelfall bzw. eine Menge an Fällen. Dafür müssen aber unsere Annahmen in

Form der Prämissen stimmen, um einen wahren Schluss anstellen zu können.

Im Folgenden wird eine kleine Sammlung zu weiteren häufigen Fehlschlüssen aufgeführt:

Beim induktiven Schlussfolgern hingegen ist die Denkrichtung umgekehrt. Vom Einzelfall oder von mehreren Einzelfällen ausgehend wird hier auf ein Weiteres geschlossen. Induktive Schlüsse sind zwar immer nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit wahr, aber durch sie können neue Erkenntnisse erlangt werden.

Beispiele für induktive Argumente:

- *Felix ist weiß. Felix ist ein Schwan. Alle Schwäne sind weiß.*
- *Weil du deinen Hut trägst nehme ich an, dass du das Haus verlassen wirst.*
- *Weil ich bisher immer wieder nach dem Schlafen aufgewacht bin, werde ich auch morgen wieder aufwachen.*

Sowohl Elemente der induktiven als auch die deduktiven Logik sind zentraler Bestandteil des Konzeptes kritischen Denkens.

Das logische Denken ist anfällig für Fehler. Auch mit unwahren Annahmen, also Annahmen, die eben nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen, lassen sich durch rationales Denken formal korrekte Schlussfolgerungen ziehen. Es kann aber auch sein, dass die Annahmen stimmen, der logische Schluss hingegen falsch ist. Beispielsweise bringt man schnell die beiden dargelegten Bedingungen durcheinander. Dann stellen wir logisch falsche Schlussfolgerungen auf (die aber durchaus den Tatsachen entsprechen können). Wenn wir z. B. eine hinreichende für eine notwendige Bedingung erachten, können Schlussfolgerungen entstehen wie

*Wenn es regnet, wird die Straße nass.
Es hat nicht geregnet.
Die Straße ist also auch nicht nass.*

*Wenn ich rauche und trinke, verkürze ich
meine Lebensspanne.
Ich sollte einfach aufhören, zu trinken und
zu rauchen.
Ich verlängere dadurch mein Leben.*

Art des Denkfehlers	Beispiel
Appeal to Probability	Viele Hacker machen das Internet unsicher. Firewalls schützen vor Hackern. Wenn Du keine Firewall nützt, wirst Du es mit Hackern zu tun bekommen.
False Dilemma	Wer nicht mein Freund ist, ist mein Feind. Du bist nicht mein Freund. Du bist mein Feind.
Negative Proof	Die Existenz von Engeln konnte bis jetzt nicht erwiesen werden. Es gibt keinen Beweis, dass sie nicht existieren. Engel müssen deshalb existieren.
Appeal to Authority	Der Rapper Bushido macht auf seiner CD klar, es sei gut die Schule zu schwänzen. Bushido kennt sich aus. Ich schwänze die Schule.
Appeal to Majority	Die Musik der Rolling Stones ist äußerst beliebt. Mir gefällt populäre Musik. Die Stones werden auch mir gefallen.
Appeal to Power	Wer sich ständig beim Chemielehrer W. White einbringt, bekommt gute Noten. Wenn ich mich nicht häufig einbringe, wird er mir eine schlechte Note geben. Ich bringe mich also ständig ein.

Abbildung 3: Sammlung zu populären Fehlschlüssen (Jahn, 2012)

Oftmals kommt es gar nicht so weit, dass Argumente auf ihre Logik hin untersucht werden können, da keine wirklichen Argumente aufgeführt werden. Vielmehr

werden sogenannte Totschlag-Argumente verwendet, um die Diskussion einfach zu beenden.

<ul style="list-style-type: none"> • „Das ist reine Theorie und hat mit der Praxis nichts zu tun.“ • „Das machen wir schon immer so, weil es sich bewährt hat.“ • „Jeder vernünftige Mensch weiß doch, dass ...“, • „Das schadet dem Wirtschaftswachstum.“ • „Das vernichtet Arbeitsplätze.“ • „Das ist doch allgemein bekannt.“ • „Der Erfolg gibt uns Recht.“ • „Das lässt sich empirisch nicht beweisen.“ • „Das kann man nicht vergleichen.“ • „Da kann man eh nichts dran ändern.“ • „Es gibt jetzt Wichtigeres als diese Frage.“ • „Wenn du mal so alt bist wie ich, wirst du das auch so sehen.“ • „Wo gehobelt wird, fallen Späne.“
--

Die Logik handelt nicht von Gegenständen selbst, sondern von der Art und Weise, wie wir über Sachverhalte sprechen. Logik regelt den formalsprachlichen Zeichengebrauch. Logische Sätze sagen aber nichts über die tatsächlichen Verhältnisse aus (Hahn, 1975, S. 46 ff.). Durch Logik treffen wir Vereinbarungen, wie wir über Dinge sprechen möchten. Wenn wir beispielsweise sagen, dass gewisse Gegenstände als „rot“, alle anderen hingegen als „nicht rot“ zu bezeichnen sind, so können wir logisch festlegen, dass kein Gegenstand sowohl „rot“ als auch „nicht rot“ ist. Wir können ferner sagen, dass jeder Gegenstand entweder „rot“ oder „nicht rot“ ist. Logik bezweckt, zu neuen und sicheren Aussagen durch Schlussfolgerungen zu gelangen, die durch die bereits vorliegenden, akzeptierten Annahmen bedingt werden (Soentgen, 2007, S. 126). In unserem Beispiel gelangen wir durch Sätze wie „Der Gegenstand A ist rot oder blau“ und der „Gegenstand A ist nicht rot“ zu dem Schluss „Der Gegenstand A ist blau“. Etwas Weiteres ergibt sich also durch den logischen Schluss.² An dieser Stelle muss aber nochmals deutlich darauf hingewiesen werden, dass Logik über Tatsächliches nicht Auskunft gibt. „falsch“ oder „wahr“ beziehen sich bei der Prüfung der Logik auf die formale Korrektheit des logischen Schlusses innerhalb eines Argumentes und nicht darauf, ob etwas tatsächlich stimmt, also den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. Wir wissen nicht, ob Gegenstand A wirklich blau ist. Erst wenn wir A einen tatsächlichen Gegenstand zuweisen, lässt sich der Satz durch Beobachtung überprüfen. Das da drüben ist ein blaues Fahrrad!

Erkenntnisgewinnung benötigt deshalb sowohl rationales Denken als auch Sinneswahrnehmung. Mit Logik lässt sich viel erdenken und ausmalen. Sie hilft uns dabei, Hypothesen aufstellen zu können und uns einem Sachverhalt denkend anzunähern. Um aber wirklich Sicherheit über unsere Schlussfolgerungen zu bekommen, müssen

wir unsere logischen Annahmen und Schlüsse überprüfen, ob sie auch wirklich zutreffend sind.

3.1.2.2 Empirische Richtigkeit prüfen

Wie deutlich wurde, kann mit Logik alleine nicht herausgefunden werden, ob ein Sachverhalt sich in der Realität tatsächlich so verhält, wie logisch geschlussfolgert wurde. Um über die Richtigkeit von getroffenen Annahmen und Schlussfolgerungen oder angeführten Belegen ein Urteil abzugeben, bedarf es auch einer Prüfung, ob und inwieweit diese mit den empirischen Gegebenheiten tatsächlich vereinbar sind bzw. den auffindbaren Tatsächlichkeiten entsprechen. Die Prüfung kann direkt oder indirekt geschehen. Direkt meint, eigene Beobachtungen anzustellen, durch eigene Erfahrung Tatsachen prüfen. Das Auftreten oder Nichtauftreten von singulären Ereignissen lässt sich z. B. manchmal leicht direkt prüfen. Ob ein bestimmter Baum einen abgebrochenen Ast oder ein Lernender seine Hausaufgaben vergessen hat, lässt sich empirisch schnell herausfinden, indem wir einfach nachschauen oder ihn befragen. Dies ist aber in Abhängigkeit mit der jeweiligen Fragestellung nur sehr bedingt möglich. Nicht in jedem Kontext kann beispielsweise einfach „nachgeforscht“ oder nachgesehen werden, etwa, weil die zu prüfenden Aussagen Verallgemeinerungen sind und sich auf eine große Menge von Ereignissen beziehen (z. B. das Lernen aller Schüler in Deutschland). Dazu ist nur eine indirekte Prüfung möglich. Indirekt meint, Belege zu prüfen, die über die empirische Richtigkeit Aufschluss geben können. Belege können unter anderem durch wissenschaftliche Studien, Theorien, Zeitungsartikel, Internetquellen aber auch durch Beobachtungen von Dritten erbracht werden. Neben der Prüfung der Belege selbst muss auch der weitere Kontext der Belegentstehung erschlossen und geprüft werden. Es gilt z. B. zu prüfen, von wem der jeweilige Beleg eigentlich stammt, wie und warum er entstanden ist und inwieweit diese Quelle

² Beispiel entnommen aus Hahn (1975)

vertrauenswürdig ist. Die Prüfung des Beleges schließt die Prüfung des Urhebers und des Entstehungszusammenhangs des Beleges (methodisches Vorgehen, Zielsetzung, Auftraggeber usw.) mit ein.

Leider aber steht sowohl bei der direkten als auch bei der indirekten Prüfung der empirischen Richtigkeit von Annahmen kein allgemeines Verfahren oder allgemeine Kriterien zur Prüfung zur Verfügung – die Prüfung hängt eben von dem zu Prüfenden ab. Beispielsweise müsste die Richtigkeit von Annahmen in politischen Medienbotschaften, zur Wirkung eines Kunstwerkes oder zu Gründen des Handelns in einer bestimmten Situation anders geprüft werden als Annahmen zu kausalen Erklärungen in Naturgeschehnissen. Je nachdem steht dabei eine Vielfalt an Instrumenten zur Verfügung: Neben „empirischen“ Methoden wie etwa Beobachtungen, Recherchen, Interviews, Befragungen, Quellenkritik oder Dokumentenanalysen sind unter anderem auch eher pragmatische und kreative Methoden wie Versuch-und-Irrtum, Simulationen, Abgleich mit der eigenen Erfahrung oder reflektierte Intuition zu nennen. Im Folgenden werden nun einige wichtige Aspekte angesprochen, die es bei der empirischen Prüfung von Annahmen zu beachten gilt. Als erstes geht es dabei um eine Denkhaltung, die für das Vorgehen beim Prüfen sehr wichtig ist. Sie verbirgt sich hinter in der Frage: Wie fehlbar oder widerlegbar sind die getroffenen Annahmen?

Von Annahmen ausgehend konstruieren wir Theorien, sei es in der Wissenschaft oder im Alltag. Der Wissenschaftstheoretiker Karl Popper hat anschaulich gezeigt, dass es einfach ist, für beinahe jede Theorie Bestätigungen zu finden, wenn nach Bestätigungen gesucht wird (Popper, 2009). Deshalb bedeutet im Sinne Poppers die Überprüfung von Annahmen den Versuch zu unternehmen, die getroffenen Annahmen zu widerlegen, anstatt sie bestätigen zu wollen. Eine gute Theorie ist demnach als ein Verbot zu verstehen. Sie gibt darüber Auskunft, welche Ereignisse eintreten können und welche

nicht möglich sind. Durch gute Theorien lassen sich folglich einzutretende Ereignisse prognostizieren. Je mehr dabei durch die Theorie ausgeschlossen werden kann, desto besser ist sie. Gibt es hingegen kein denkbare Ereignis, durch dessen Eintritt die getroffenen Annahmen widerlegt würden, so spricht dies gegen die Qualität der Theorie. Überprüfbarkeit meint folglich Widerlegbarkeit. Lassen sich durch hartnäckige Suche keine Beispiele finden, die die Theorie bzw. die darin getroffenen Annahmen in Bedrängnis bringen, kann vorübergehend daran festgehalten werden. Die Annahmen sind vorläufig als wahr anzusehen. Mehren sich dann aber Fälle, die die getroffenen Annahmen in Frage stellen, so müssen sie revidiert oder gar verworfen werden. Anstatt nach der Bestätigung einer Annahme zu suchen, ist es folglich wichtiger, nach einer Widerlegung Ausschau zu halten. Dies gilt für die direkte Prüfung, wenn wir einen Sachverhalt wie z. B. eine schwierige Lehr- und Lernsituation untersuchen. Nachdem wir aufgrund gemachter Erfahrungen eigene Hypothesen formuliert haben, geht es nicht darum, unsere getroffenen Annahmen durch anzustellende Beobachtungen zu bestätigen, sondern sie widerlegen zu versuchen.

Beispielsweise heißt das, Ereignisse zu formulieren, deren Eintritt die getroffenen Annahmen in ihrer Gültigkeit einschränken. Daran wird dann in dem weiteren Vorgehen der Prüfung angeknüpft. Dafür müssen die Annahmen aber so formuliert werden, dass das Behauptete, der unterstellte Zusammenhang, überprüfbar wird. Annahmen müssen an der Realität scheitern können – erst dann sagen sie etwas aus. Auch bei der indirekten Prüfung ist dieser Gesichtspunkt wichtig. Werden beispielsweise in einer Medienbotschaft verschiedene Sichtweisen aufgegriffen und Grenzen des Wissens eingeräumt, spricht das für das Kriterium der Fehlbarkeit. Belege werden aber meist dazu angeführt, um die getroffenen Annahmen bestmöglich

zu stützen. Sie sollen das empirisch bestätigen, von dem ausgegangen wird. „Widerlege“ werden selten angeführt. Finden wir einen vertrauenswürdigen Beleg, der unserer Sichtweise widerspricht, so müssen wir unsere Annahmen überprüfen.

Je größer der Geltungsanspruch der angeführten Annahmen ist, umso wahrscheinlicher ist es des Weiteren, dass sich abweichende Beispiele finden lassen, die die vertretene Theorie einschränken. Anders ist das bei Theorien „mittlerer“ Reichweite, die sich „nur“ auf einen ganz bestimmten Kontext beziehen, wie z. B. auf das Lernen in der eigenen Lehrveranstaltung. Aber auch hier gilt: Findet sich ein Beispiel dafür, dass die Annahme nicht für alle und alles in diesem Kontext gelten mag, so schränkt dies schon ihren Geltungsbereich ein. Die Annahme kann in dieser Form nicht weiter aufrecht gehalten werden.

Über Vieles in der immer komplexer gemachten Realität wissen wir sehr wenig Bescheid. Wir sind auf das Wissen von anderen angewiesen. Spricht oder schreibt z. B. ein sogenannter Experte mit komplexer Sprache und wissenschaftlichem Geltungsanspruch über einen komplexen Sachverhalt, so ist es schnell aus mit der Überprüfbarkeit. Für eine gründliche Prüfung ist das vorhandene Wissen dann nicht ausreichend. Es ist deshalb wichtig, einen Abgleich mit unserer Erfahrung und unseren Gefühlen anzustellen und unserer Intuition reflektierte Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn uns beispielsweise ein Arzt in komplexer und unverständlicher Fachsprache eine Diagnose stellt, können wir diese kaum beurteilen. Wenn uns aber etwas undurchsichtig vorkommt, die vertretenen Annahmen aus unserer Erfahrung heraus nicht bestätigt werden können, wenn wir skeptisch oder unschlüssig sind oder wenn sich uns eine Intuition aufdrängt, dass es vielleicht doch auch anders sein kann, dann sollten wir den Sachverhalt weiter und genauer untersuchen – sei es durch Internetrecherche, das Einholen einer zweiten Meinung usw.

Wer ist eigentlich Paul McCartney?

Einige Online-Medien berichteten von irritierenden Reaktionen auf Twitter zu einem in 2014 erschienen Kanye West Song: Die Single-Auskopplung „Only One“ ist eine Ballade, die West singt, am Klavier spielt aber Ex-Beatle Paul McCartney:

„Wer ist eigentlich Paul McCartney?“, fragte Ur Bae auf Twitter. Und Dues Nice kommentiert: „Kanye hat ein großartiges Gehör für Talente. Dieser Paul McCartney-Typ wird ein ganz Großer werden!“ CurvedDaily fügt hinzu: „Deshalb liebe ich Kanye einfach: Er wirft ein Licht auf bisher unbekannte Künstler.“

„Ich weiß nicht wer Paul McCartney ist, aber Kanye wird diesem Mann dank seines neuen Songs zu einer großen Karriere verhelfen“, ist OVO josh überzeugt.

(http://www.focus.de/kultur/musik/unwissenheit-oder-sarkasmus-wer-ist-eigentlich-paul-mccartney-kanye-west-fans-kennen-ex-beatle-nicht_id_4384797.html);

(<http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-2896408/This-Paul-McCartney-guy-gonna-huge-Kanye-West-fans-funny-joke-One-collaboration.html>)

Die Annahme „Ich kenne Paul McCartney nicht, also ist er ein unbekannter Künstler“, mag zwar logisch erscheinen, sollte aber dringend überprüft werden. Dringend sollte auch überprüft werden, ob die Berichterstattung nicht auf einem Streich hereingefallen ist. Ist es wirklich so, dass OVO josh, Ur Bae und Co. schreiben, was sie auch tatsächlich denken? Auf diese Frage lassen sich ganz unterschiedliche Argumentationsstränge logisch entwickeln, je nachdem von welchen Annahmen man ausgeht. Erst eine Prüfung der empirischen Gegebenheiten kann darauf aber Antworten liefern.

Wie sich zeigt, kann das Prüfen der empirischen Richtigkeit von Annahmen also ein noch schwierigeres Unterfangen sein als die Prüfung der Logik, denn es lässt sich in vielen Fällen nicht eindeutig sagen, ob Annahmen stimmig oder unstimmig sind. Wichtig ist aber immer, sich einem Sachverhalt über

verschiedene Zugänge und Methoden anzunähern, um ihn besser verstehen und erklären zu lernen. Darauf wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

3.2 Perspektivisch denken

Hol Dir eine zweite Meinung ein! Diesen wertvollen Ratschlag folgen wir oft, wenn es um unsere Gesundheit oder unsere Finanzen geht. Im kritisch-konstruktiven Denken wenden wir diese Empfehlung in erweiterter Form als einen Grundsatz für unser Denken an: *Hol Dir so viele und so unterschiedliche Meinungen wie möglich ein!* Kritisch-konstruktives Denken vollzieht sich im Wechsel der Perspektiven.

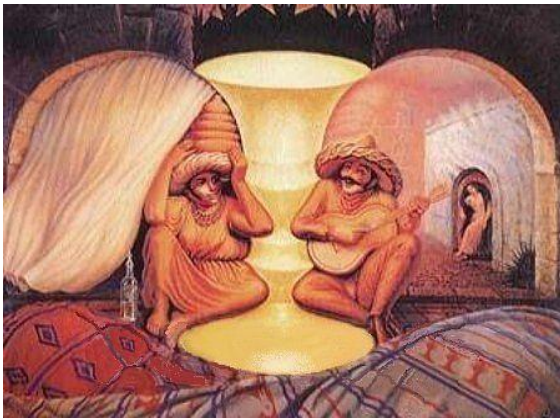


Abbildung 4: Man kann nicht alle Perspektiven auf einmal erkennen (Quelle: <http://sport-service.info/diedenkbar/illusionen/index.html>)

Sachverhalte lassen sich aus ganz unterschiedlichen Warten heraus betrachten. Je nach Betrachtungsweise rücken dabei unterschiedliche Aspekte in den Fokus. Ein Dichter blickt z. B. anders auf ein Stück Wald als ein Förster, ein Schreiner oder ein Vertreter der Holzwirtschaft. Der eine sieht den Wald aus einer romantischen, der andere eher aus einer ökologischen, der nächste vielleicht aus einer verwendungsbezogenen oder ökonomischen Warte. Obwohl sie alle auf den gleichen Wald schauen, stellt er sich doch unterschiedlich in der jeweiligen Perspektive dar. Je nachdem wie wir auf einen Sachverhalt blicken, erhalten wir andere

Eindrücke. Unser Standpunkt und unser Fokus beeinflussen, wie und was wir beobachten.

Im kritisch-konstruktiven Denken ist es nicht ausreichend, sich mit der einen Seite einer Geschichte, mit der einen Theorie oder der einen Beobachtung zufrieden zu geben. Vielschichtiges und vielseitiges Wissen zu einem Sachverhalt wird benötigt, um eine differenzierte Betrachtung anstellen zu können. Das ganze Geflecht an Interpretations- und Anschauungsmöglichkeiten muss dabei überblickt werden. Der kritische Denker ist ein kreativer Ideen- und Meinungssammler, der nicht vorschnell ein Urteil trifft, sondern erst einmal so viele unterschiedliche Informationen wie möglich zu einem bestimmten Sachverhalt erschließt und sich der verschiedenen Perspektiven gewahr wird.

Wir wollen den Aufbau dieses Wissens, dieses Über-Blickes, „Perspektivität erlangen“ nennen. Perspektivität bezeichnet die vertiefte thematische Durchdringung verschiedener Standpunkte zu einem bestimmten Sachverhalt. Diese Standpunkte können sich z. B. niederschlagen in teilweise widersprechenden Theorien innerhalb einer oder zwischen wissenschaftlichen Traditionen und Disziplinen. In den Lerntheorien der Pädagogik werden beispielsweise unterschiedliche und auch widersprüchliche Annahmen darüber vertreten, was Lernen (und der Mensch) sei und wie man folglich Unterricht gestalten solle (siehe dazu Wilbers, 2012). Ein Soziologe blickt des Weiteren unter Umständen anders auf eine Lehr- und Lernsituation als ein Sozialpädagoge, eine Historikerin bewertet sie anders als eine Hirnforscherin. Die dabei getroffenen Grundannahmen werden nicht losgelöst von dem zu betrachtenden Sachverhalten objektiv „abgelesen“, sondern sie werden in Abhängigkeit des eigenen Standpunktes in den Sachverhalt bei der Beobachtung „hineingelegt“. Jeder Blickweise liegen verschiedene theoretische Annahmen und Konzepte der jeweiligen Tradition als Erklärungsmodell zugrunde. Jede Tradition hat des Weiteren eigene Metho-

den, mit denen sie Ergebnisse erzielt, eigene Maßstäbe, mit denen sie das Vorgehen und die Ergebnisse beurteilt und auch eigene Begriffe und Modelle, um Erfahrungen ausdeuten zu können. Die getroffenen Grundannahmen in den Standpunkten der jeweiligen Tradition gilt es im kritischen Denken zu erkunden und zu analysieren (für die Analyse siehe dazu Kapitel 3.1). Analog gestaltet sich dieses Vorgehen natürlich auch für den nichtwissenschaftlichen Bereich, denn Standpunkte müssen sich nicht nur auf wissenschaftliche Anschauungen beziehen. Gerade im Alltag können Personen ganz unterschiedliche Meinungen zu einem Sachverhalt haben, nach denen sie ihre Handlungen ausrichten, ohne sich dabei explizit auf wissenschaftliche Theorien zu berufen. Die Rede ist dann von Alltagstheorien oder auch von subjektiven Theorien, die nicht durch wissenschaftlich objektives Vorgehen gewonnen, sondern vor allem durch persönliche Erfahrungen und durch Hörensagen konstruiert werden. Obwohl sie für den individuellen Lebensbereich stimmig sein können und nicht an der erlebten Praxis scheitern, so können sie doch zu Vorurteilen und einseitigen Betrachtungsweisen verführen.

Abhängig von dem Kontext, in dem kritisch-konstruktives Denken angestellt wird, meint Perspektivität dann im Sinne des Verstehens, sich in die individuellen Betrachtungsweisen der verschiedenen Akteure eines Sachverhaltes einzuarbeiten, die jeweils vertretenen Annahmen zu identifizieren, darüber hinaus die jeweiligen Lebensbedingungen der Person zu erkunden um herauszubekommen, wie sich der Sachverhalt an deren Ende darstellt. Das bedeutet z. B. ihre Erklärungsansätze und Beweggründe zu verstehen, ihre Kalküle nachzuvollziehen, ihre Werte zu verinnerlichen. Wir müssen die Lebenssituation, die Lebensgeschichte, die Sichtweise, Intentionen oder Werte von anderen Personen kennen, um ihre Denkweisen und Handlungen verstehen zu lernen. Perspektivität zu gewinnen bedeutet hier, sich in die verschiedenen Sichtweisen einzuarbeiten, zu erforschen, wie sich der

Sachverhalt aus der jeweils anderen Perspektive darstellt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Perspektiven müssen dazu herausgearbeitet werden.

Auch der eigenen Perspektive muss dabei reflektierte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es ist manchmal sehr schwer, sich der eigenen Sichtweise auf einen Sachverhalt klar zu werden und noch viel schwerer, das eigene Urteilen zumindest für eine Zeit zu suspendieren. Zu viele Stimmen sprechen manchmal beim Denken. Sie alle sagen Verschiedenes oder schweigen. Manchmal aber hat die innere Stimme die Antwort voreilig parat. Das ist doch so und nicht anders! Jede Perspektivenerweiterung beginnt also erst einmal damit, die Annahmen der eigenen Sichtweise zu erkunden. *Wie blicke ich auf den jeweiligen Sachverhalt, wie erkläre ich ihn? Was ist meine subjektive Theorie? Aus welchen Annahmen ist sie gezimmert? Stimmen diese Annahmen wirklich? Wo gibt es darin blinde Flecken? Woher rührt meine Sichtweise und Erklärung? Was habe ich über den Sachverhalt gehört, gelesen? Was weiß ich noch nicht? Was könnte es für weitere Erklärungen und Anschauungen geben?* Das Bewusstmachen der eigenen Blickweise und deren Maßstäbe ist zentral dafür, voreilige Urteile auszusetzen und den eigenen Standpunkt der Betrachtung reflektieren zu lernen.

Hohe Perspektivität bringt zum Ausdruck, dass viele verschiedene und dabei auch widersprüchliche Perspektiven im Hinblick auf einen Sachverhalt identifiziert, gedanklich tief gehend durchdrungen und miteinander verglichen werden, wohl wissend jedoch, dass eine Perspektivenauslotung immer erkenntnisbezogene Grenzen aufweist. So wie man sich aus seiner eigenen Haut, aus der eigenen Anschauung und deren Maßstäbe nur schwer befreien kann, so gelingt es eben auch nicht, in die exakte Konstruktion der Welt eines anderen zu schlüpfen.

3.3 Ideologiekritisch denken

3.3.1 Macht und Herrschaftsverhältnisse analysieren

Ursprünglich als neutrale Bezeichnung verstanden, sind Ideologien seit Marx' und Engels 'falsche' Bewusstseinsformen, durch die der Mensch in Unfreiheit und Abhängigkeit gebracht wird. Diese falschen Abbilder der Realität beeinflussen die Menschen in ihrem Bewusstsein. Sie täuschen über die wahren Lebensverhältnisse und -möglichkeiten hinweg. Bestimmte Akteure oder Systeme profitieren durch die Vermittlung und Aufrechthaltung einer ideologischen Weltanschauung, während bestimmte andere Schichten dadurch ausgenutzt und um ihre Möglichkeiten zur freien Entfaltung gebracht werden. Ideologiekritik auszuüben bedeutet vereinfacht, hinter die Kulissen zu sehen, den Blick für die wahren Verhältnisse frei zu machen sowie die tatsächlichen Zusammenhänge zu erkennen und anzuprangern. Die Annahme ist hier, dass man eben doch die „wahren“ oder „echten“ Verhältnisse klar erkennen kann. Das Durchschauen der falschen Bewusstseinsformen ist ein befreiender Akt der Emanzipation und Selbsterkenntnis.

Wie diese befreienden Denkfiguren aussehen können, haben uns die Autoren der „Kritischen Theorie“ auf vielfältige Weise gezeigt. Die Kritische Theorie war ein Projekt, in dem unterschiedliche Intellektuelle aus verschiedenen Zweigen versucht haben, die

Schattenseiten der Aufklärung und des gesellschaftlichen Fortschritts in der Moderne und Postmoderne aufzuzeigen. Es geht um die Aufdeckung der Zwiespältigkeit der technischen Modernisierung. Kritik wird hier vor allem am Fortschritts- und Wissenschaftsglauben (der „instrumentellen Vernunft“) geübt. Reflexive Aufmerksamkeit wurde aber auch auf die verdummende Macht gerichtet, die von der Welt der Werbung, von Rundfunk, Film und Fernsehen (=„Kulturindustrie“) ausgeht und zur Ideologisierung der Massen beiträgt. Ziel der Kritischen Theorie ist die Aufklärung zur Aufklärung. Ideologiekritik meint, die Mündigkeit der Bürger zu befördern durch die Aufdeckung versteckter Herrschaftsformen und Unterdrückungsmechanismen, die als Schattenseiten des Fortschritts auf allen Ebenen unseres Lebens wirken.

Ein Beispiel zur Abgrenzung:

„Wo die empirische Psychologie einfach untersucht, wie Margarine verpackt sein muss, damit sie sich besser verkauft, fragt die Kritische Theorie danach, was es bedeutet, wenn Kunden auf diese Weise beeinflusst, der Absatz psychologisch aufgerüstet wird und welche Rolle hier Forschung und Theorie spielen“ (Schüle in und Brunner, 1994, S. 177-178).

Ein weiteres Beispiel zur digitalen Permanenz im beruflichen Kontext soll diese Art des Denkens veranschaulichen:

Die dauerhafte Erreichbarkeit ist positiv	Die dauerhafte Erreichbarkeit ist negativ
<ul style="list-style-type: none"> • berufliche Anfragen/Aufträge können zügig bearbeitet werden – Kundenzufriedenheit steigt • Wichtige Infos werden zeitnah empfangen – Arbeitsprozesse werden verbessert • Zeitlich und örtliche flexible Arbeit wird durch Medien möglich • (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • negative Auswirkung auf Gesundheit (Erholungsphasen fehlen) • Mitarbeiter können nicht mehr von der Arbeit „abschalten“ - Nachrichten dominieren denken und handeln (Herrschaft) • Mitarbeiter setzen sich selbst durch Erreichbarkeit unter Druck (Herrschaft) • Geschwindigkeit des Datenstroms gibt die Geschwindigkeit der Arbeit vor (Zwang) • (...)

Abbildung 5: Ideologiekritik am Beispiel der dauerhaften medialen Erreichbarkeit im beruflichen Kontext

Kritisches Denken auf Ebene der Ideologiekritik bedeutet, die Antithese denken zu können. Es geht darum, innerhalb eines Sachverhaltes die Wirkweisen auf die Individuen zu untersuchen, zu fragen, was „das“ mit dem jeweiligen Menschen „macht“ und wie es sich auf die Umwelt, auf Tiere und Pflanzen auswirkt. Es geht also um die Rolle von Macht, Zwang und Herrschaft innerhalb eines bestimmten Kontextes und um die Frage, ob Menschen oder Tieren Leid widerfährt oder die Natur Schaden nimmt. Neben den offensichtlichen sollen auch subtilere Formen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdacht werden. Das bedeutet etwa, gesellschaftlich etablierte Lebensentwürfe, Werte, Idole, Sitten, Normen, Konzepte, Praktiken oder auch den verwendeten Sprachgebrauch dahingehend zu untersuchen, ob nicht dadurch Herrschaftsverhältnisse oder Unterdrückungsmechanismen geschaffen, erhalten oder verstärkt werden. Ideologiekritisches Denken ist dem Wahnsinn des Alltags auf der Spur. Der vergesellschaftete Mensch hinterfragt sein Vergesellschaftet-Sein, z. B. im Beruf, beim Konsum, in der „Freizeitgestaltung“, bei den alltäglichen Tagesroutinen, beim Handeln in Freund- und Partnerschaften, beim Gebrauch von Technik und Medien usw. Das Leben in der Gesellschaft ist auf eine bestimmte Weise gestaltet und organisiert. Es könnte aber auch ganz anders sein. Wie wirkt die Ausgestaltung auf uns individuell zurück?

Wie sich zeigt, fließen bestimmte Werte in die Ideologiekritik mit ein. All jenes, was den Menschen in Abhängigkeit bringt, was seine Freiheit untergräbt, ihn unter Zwänge bringt oder sein Denken einseitig werden lässt, wird analytisch herausgearbeitet. Durch diese gedankliche Durchdringung der tatsächlichen lebenswirklichen Bedingungen soll der Mensch dazu befähigt werden, ein gutes und menschengemäßes Leben zu führen, „*das heißt, ein Leben, das so weit als möglich frei ist von harter Arbeit, Abhängigkeit und Häßlichkeit*“ (Marcuse, 2008, S. 142) und im Einklang mit der belebten und

unbelebten Natur steht. Wissenschaft, Wirtschaft und Technik sollen den Menschen dienen und nicht umgekehrt. Die Pointe der Kritischen Theorie ist aber, dass der Mensch eben nicht frei ist, sondern durch die Ausgestaltung der Gesellschaft verwaltet, verbogen und deformiert wird. Gesellschaftliche Kräfte bestimmen sein Leben. Beispielsweise ist es die am Arbeitsmarkt verlangte Flexibilität, die die Menschen sich selbst verbiegen lässt oder falsche Schönheitsideale in den Medien, von denen viele Jugendliche ergriffen und gelenkt werden.

Herrschaft geht dabei aber nicht nur von einer bestimmten Klasse wie etwa Arbeitgeber aus, sondern eben auch von Dingen wie Geld, Konsumprodukten oder von dominanten gesellschaftlichen Lebensentwürfen, Idealen und Denkweisen. Angst vor Arbeitslosigkeit, falsche Lebenserwartungen oder kaum einlösbare Schönheitsideale können z. B. zu leitenden Gedanken erhoben werden, die uns in unseren Möglichkeiten einschränken und Zwang auf Menschen ausüben. Digitale Medien und intelligente Geräte machen des Weiteren das Leben augenscheinlich bequemer, genussvoller oder effizienter. Gleichzeitig aber vermessen und durchleuchten sie ihre Anwender oder bringen diese mehr oder weniger in Abhängigkeit.

Ideologiekritisches Denken dreht sich aber nicht nur um die Freiheit und das Leid der Menschen, sondern schließt alles Seiende mit ein. Es lehnt gegen Raubbau, Ausbeutung und Unterdrückung jeder Form auf und prüft, inwieweit Gedanken oder Handlungen (oder deren Unterlassung) dazu führen. Ökologische, soziale und tierethische Aspekte spielen dabei eine große Rolle. Ideologiekritisches Denken vergegenwärtigt sich als Maxime Albert Schweitzers Lehre der Ehrfurcht vor dem Leben: „*Ich bin Leben, das leben möchte inmitten von Leben, das leben möchte*“ (1963, S. 30).

Beim ideologiekritischen Denken spielt die Analyse der verwendeten Sprache im Hinblick auf Verblendungszusammenhänge

des Weiteren eine wichtige Rolle. Begriffe können beispielsweise Erfahrungen in ein bestimmtes Licht rücken, den Ernst einer Sache rauben oder ihn ihr erst verleihen. Sie können gezielt verwendet werden, um Sachverhalte zu verschleiern, aufzublasen oder zu beschwichtigen. Begriffe können auch dafür eingesetzt werden, um Personen zu stigmatisieren oder sie zu täuschen. Sprache ist auch ein Werkzeug, um Interessen durchzusetzen und Macht auszuüben. Wenn in den Medien z. B. zu hören ist - wie es unlängst der Fall war: „*die Täter wurden neutralisiert*“ dann wird bewusst der Versuch unternommen, die Härte des Tötens herunterzuspielen. Durch Sprache lässt sich Realität mildern oder gar leugnen. Die verwendeten Begriffe geben des Weiteren darüber Aufschluss, aus welcher Perspektive ein Sachverhalt oder eine Erfahrung ausgedeutet wird. Wenn z. B. die Rede davon ist, dass sich eine Beziehung *nicht gelohnt* habe, man zu *viel investiere* - sie es aber nicht *wert* sei – oder ein Kontakt *vielversprechend* wäre, kann das ein Anzeichen dafür sein, dass Beziehungen einseitig zweckrational ökonomisch aufgefasst werden und ein Verblendungszusammenhang beim Sprechen vorliegen kann.

3.3.2 Das eigene Denken evaluieren

Erkenntnisse werden nicht rein durch logisches Denken oder ausschließlich durch sinnliche Wahrnehmung gewonnen, sondern es werden beide Seiten benötigt, um Wahrnehmungsurteile aufzustellen bzw. prüfen zu können. Wie gezeigt wurde, können sich bei diesen beiden Richtungen der Analyse schnell Fehler einschleusen. Des Weiteren wurde deutlich, dass es verschiedene Zugänge zu einem Sachverhalt geben kann und damit unterschiedliche Wahrheitsformen nebeneinander bestehen können, die jeweils mehr oder weniger einen Beitrag für das Verständnis dieses Sachverhaltes leisten. Dabei hat sich gezeigt, dass es aus unterschiedlichen Gründen sehr schwierig ist, eine fremde Perspektive einzunehmen und mit den Augen eines anderen auf einen Sachverhalt zu sehen. Das Bewusstmachen

der eigenen Annahmen und das Suspendieren von voreiligen Urteilen ist darüber hinaus eine schwierige, fehleranfällige Aufgabe. Beispielsweise fließen immer eigene, implizite Annahmen bewusst oder unbewusst als Interpretationsmuster in das eigene Denken ein – auch beim kritisch-konstruktiven Denken. So variieren beispielsweise Wertmaßstäbe deutlich zwischen Individuen.

Je nachdem mit welchen Kriterien und mit welchen Maßstäben Annahmen geprüft werden, können deshalb ganz unterschiedliche Urteile am Ende des Denkens stehen. Was für den einen z. B. kein Problem ist, stößt bei einem anderen auf Ablehnung. Zudem ist kritisch-konstruktives Denken ein Denkstil, der aus einer westlichen Kulturtradition entsprungen ist. Gewisse Maßstäbe dieses Denkens sind anderen Kulturen fremd. Kritisches Denken mit seinen rationalen Maßstäben ist nicht von vornherein überlegener oder wahrhaftiger als andere Denkstile, sondern weist eigene erkenntnisbezogene Grenzen auf. Selbst wenn wir mit großer Gewissheit und Sorgfalt beim Denken verfahren, bleibt es dennoch fehlbar und begrenzt. Deshalb benötigen wir ein Korrektiv für unser Denken. Dazu muss immer auch die eigene Prüfung unter die Lupe genommen werden: Reflexion der Reflexion. Das bedeutet, unsere eigenen Annahmen, logischen Schlussfolgerungen und die Art und Weise, wie wir Belege auf ihre Richtigkeit hin untersucht haben, zu reflektieren. Außerdem machen wir uns dazu die Erkenntnisgrenzen des Denkens bewusst. Es bedeutet auch, die eigenen Vorgehensweisen bei der Analyse zu rekapitulieren, die angesetzten Maßstäbe zu explizieren, deren Eignung erneut zu untersuchen und schließlich die Reichweiten und eben auch die Grenzen der Prüfung einzuschätzen. Kritisches Denken muss selbstreflexiv und beweglich bleiben, sonst kann es selbst zur Ideologie werden. Es gibt kein Denkschema, das uns stets zu gesicherten Einsichten kommen lässt.

Durch die Reflexion unserer Analyse kehrt Demut und Bescheidenheit in unser Denken ein. Der sokratische Satz „*Ich weiß, dass ich*

nichts weiß“ steht symbolisch am Ende eines jeden Urteils, um nicht zu selbstsicher oder gar überheblich im Denken zu werden. Durch die Vergegenwärtigung der Fehlbarkeit und der Grenzen unseres Denkens gewinnen wir Abstand und nehmen uns selbst als endliche, fehlbare und suchende Menschen nicht zu allzu ernst. Somit beugen wir vor, von einer nicht vorhandenen Überlegenheit im Denken vereinnahmt zu werden.

3.4 Konstruktiv Denken

Kritisches Denken geschieht nicht nur in der Ruhe der Schreibstube oder in der Geborgenheit des Klassenzimmers. Wie wir dargelegt haben, müssen verschiedene Sichtweisen zu einem Sachverhalt erkundet und dabei viele Annahmen geprüft werden, um zu reichen Urteilen zu gelangen. Nicht immer kann über Google oder Lehrbücher genügend gesicherte Multi-Perspektivität erlangt werden. Über die Welt erfährt man etwas, wenn man sie sich selbst aneignet. Das bedeutet auch, rauszugehen, mit Menschen zu sprechen, Beobachtungen anzustellen, Situationen nachzuspielen, mit Betroffenen und Zeitzeugen zu sprechen und dergleichen. Das ist nicht immer bequem, aber oftmals notwendig. Kritisches Denken verlangt investigative, wissenschaftliche und detektivische Arbeit, bei der ganz unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen. Das kann bedeuten, mit Freunden oder Kollegen zu sprechen, Experten zu befragen, eigene Erhebungen oder Experimente anzustellen, Verhalten verdeckt oder offen zu beobachten, Dokumente auszuwerten usw. Je nachdem, welche Annahmen identifiziert oder geprüft werden müssen, kommen bestimmte Vorgehensweisen in Frage. Der Wissenschaftstheoretiker und Philosoph Paul Feys zeigt in seinen Schriften, dass im Kontext der Wissenschaft *„alle Methodologien, auch die einleuchtendsten, ihre Grenzen haben“* (1980, S. 80) und wissenschaftliches Forschen unter Berücksichtigung eines pragmatischen Opportunismus und Eklektizismus bessere Ergebnisse erzielen kann, als unter der strikten Befolgung vorde-

finierter Spielregeln innerhalb einer Methodologie. Diese Einsicht und Haltung macht sich der kritische Denker zunutze. Er ist ein offener, interdisziplinärer, interkultureller und historisch bewusster Ideensammler und -prüfer. Blinder Wissenschaftsglaube ist ihm oder ihr fremd. Je nach Sachlage und Kontext verschafft sich kritisches Denken verschiedenenartigen Zugang zu einem Sachverhalt - sei es induktiv, deduktiv, hermeneutisch, kreativ oder spirituell, sei es durch Wissenschaft, Beobachtungen, Kunst, der Weltansicht anderer Kulturen, Spiritualität, Eingebungen usw. Im Vorfeld wird kein Zugang, keine Perspektive auf einen Sachverhalt ausgeschlossen, nur weil diese beispielsweise nicht gängigen „rationalen“ Kriterien genügt, in ihren Ergebnissen gegen den regelten Ablauf einer Forschungsmethode verstößt oder aus einem völlig anderen, fremden und „exotischen“ kulturellen Kontext herrührt.

Wie sich zeigt, ist kritisches Denken auch ein konstruktiver, kreativer Akt, der mitunter vollen und hartnäckigen Einsatz fordert. Man gibt sich nicht mit den erstbesten Antworten zufrieden, sondern bohrt nach. Wenn sich eine Handlungs- oder Denkweise unter gegebenen Bedingungen als stimmig erweist, bedeutet die noch lange nicht, dass es sich hier um die einzige Erklärungsmöglichkeit handelt. Es gilt auf kreative Weise Ideen zu entwickeln und auszuprobieren, Evidenz zu erlangen, Methoden zu konstruieren und zu erproben. Nicht immer sind die benötigten Informationen greifbar. Auf Ebene der Konstruktivität werden aber Wege entwickelt, diese benötigten Informationen doch in Erfahrung zu bringen – unabhängig davon, ob sie schon vorliegen und nur schwer zugänglich sind oder erst gewonnen werden müssen. Das methodische Vorgehen und auch die erlangten Einsichten müssen anhand der bisher besprochenen Kriterien kritischen Denkens geprüft werden.

Konstruktivität meint folglich auf Ebene der Annahmenklärung und -prüfung:

- Ideenreiche Suche nach vielfältigen Möglichkeiten, wie nicht überprüfte Annahmen in der Praxis geprüft werden können
- Ausarbeitung konkreter Handlungsvorschläge, wie diese Annahmen überprüft werden sollen
- Methodisches Vorgehen und zu erwartende Ergebnisse werden tiefgehend anhand der Kriterien des kritischen Denkens reflektiert

Konstruktivität hat aber noch eine weitere Bedeutung: Kritisches Denken ist gezieltes Nachdenken, um mündig urteilen und zu handeln. Es zielt darauf ab, die Lebenspraxis zu verbessern. Die erlangten Einsichten und Erkenntnisse müssen konstruktiv in das eigene Denken und Handeln eingebettet werden. Konstruktiv meint folglich, alternative Denk- und Handlungsweisen zur Lösung von Problemen in verschiedenen Kontexten zu finden und unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen geschickt und vernünftig umzusetzen. Dabei sucht konstruktiv-kritisches Denken nach konkreten Handlungsplänen, deren Umsetzung dazu beitragen kann, die Praxis zu verbessern und zu verändern. Die dabei bestehenden Rahmenbedingungen werden vernunftbetont bei der Ableitung von konkreten Handlungsplänen gewürdigt. Die generierten Lösungsansätze werden auf ihre Eignung prospektiv beurteilt. Es wird abgeschätzt, zu welchen Resultaten die tatsächliche Umsetzung dieser Ansätze führen würde. Oftmals führen alternierende Handlungen nicht gleich zu besseren Resultaten. Verzichtet man als „eingefleischter“ Fleischesser z. B. gänzlich auf Fleisch, weil einem durch kritisches Denken die vielen Nachteile der Massentierhaltung aufgegangen sind, so bringt dies sicher viele gesellschaftliche, ökologische oder ökonomische Vorteile mit sich, wie z. B. Senkung des CO₂-Ausstoßes, Förderung der Gesundheit, usw. Wenn aber nun der hohe Fleischkonsum durch ein sozial und ökologisch fragliches Produkt wie Soja substituiert wird, ist es unklar, ob der

Wandel auch wirklich ein Wandel zum Besseren ist, denn durch die Unterstützung der Sojaproduktion werden zwar keine Tiere mehr getötet, dafür aber unter Umständen Wälder abgeholzt, Menschen vertrieben, Landwirte und Arbeiter ausgebeutet, Menschen und Umwelt mit krankheitserregenden Pestiziden und Chemikalien geschädigt (wie es in Argentinien z. B. der Fall ist, siehe dazu Burghardt, 2013). Alternative Handlungsstrategien müssen folglich immer auch auf ihre Wirkungen untersucht werden. Nicht immer jedoch kann kritisches Denken konstruktiv sein. Es wird nicht gelingen, das Leid aus der Welt zu schaffen. Auf gewisse Sachverhalte können Individuen beispielsweise kaum oder nur durch Gefährdung ihres eigenen Lebens bzw. Lebensentwurfes Einfluss nehmen. Oftmals droht bei kritischem Denken und Handeln die Gefährdung des Arbeitsplatzes, Verlust von Freundschaften, Isolation, Unverständnis des Partners, soziale Ächtung, Entfremdung oder auch zivilrechtliche Strafe – je nachdem. Das erfordert konstruktiven Umgang mit den Folgen kritischen Denkens und Handelns.

Auf Ebene der Praxisverbesserung meint Konstruktivität folglich:

- Konkrete Diskussion von Lösungen zu erkannten Problemen
- Suche nach konkreten und stimmigen Handlungsplänen zur Verbesserung/Veränderung der Praxis auch auf Ebene des Individuums
- Vernunftbetonte Würdigung der Konsequenzen bei der Umsetzung der konkreten Handlungspläne
- Bereitschaft, Pläne vernunftgeleitet in der eigenen Lebenspraxis umzusetzen

4 Zusammenfassung zu den Strategien kritisch-konstruktiven Denkens

Verschiedene, miteinander in Abhängigkeit stehende, sich ergänzende Denkstile sind Grundlage des kritisch-konstruktiven Denkens. Zu nennen sind dabei das analytische

(Prüfung der Logik und der empirischen Richtigkeit), das multiperspektivische, das ideologiekritische und das konstruktive Denken.

Zu den wichtigsten Denkaktivitäten gehören dabei unter anderem,

- (eigene) Annahmen auf ihre logische Gültigkeit und empirische Richtigkeit zu prüfen
- den Entstehungs- und Verwendungskontext der Annahmen zu untersuchen (z. B. Woher kommen die Annahmen, wie sind sie entstanden? Worauf zielen sie ab? Von welcher Warte aus erschließen sie einen Sachverhalt?)
- weitere Perspektiven und Aspekte zu einem Sachverhalt zu erschließen
- die gefundenen Annahmen und die Sprache ideologiekritisch zu prüfen
- konstruktiv nach Wegen suchen, um nicht überprüfte Annahmen überprüfen zu können

- nach realistischen, angemessenen Lösungsansätzen für erkannte Probleme Ausschau zu halten
- die eigene Prüfung im Hinblick auf Schwachstellen zu evaluieren.

Für kritisch-konstruktives Denken gibt es kein starres Schema und auch keine Methode, die den Erfolg garantiert. Kritisch-konstruktives Denken bedeutet, situativ und intuitiv die richtigen Fragen zu stellen und passende Antworten darauf zu finden. Dennoch lassen sich in den jeweiligen Denkstilen viele Kriterien und Impulsfragen finden, die hilfreich beim Denken sein können.

Im Folgenden werden einige davon zusammengefasst:

**Standards des kritisch-konstruktiven Denkens
-Kriterien zur Ausrichtung des Denkens-**

<p>Analytisches Denken:</p> <p>Annahmen klären</p>	<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. 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"> • Welche Annahmen liegen in der Argumentation vor? • Was ist genau darunter zu verstehen? • Ist dieser Gedankengang verständlich ausgedrückt? • Was ist die Hauptaussage? • Könnte man diesen Gedanken noch besser sprachlich herausarbeiten? • Wie hängt x mit y genau zusammen? • 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?
	<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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?
<p>Logik prüfen</p>	<p>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 Voraussetzungen die Schlussfolgerungen stützen und wie der Zusammenhang logisch zu beurteilen ist. Aussagen sollten logisch nachvollziehbar, begründet, evident, konsistent, kohärent und schlüssig sein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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?
<p>Empirische Richtigkeit prüfen</p>	<p>Die empirische Prüfung zielt darauf ab zu untersuchen, ob die angeführten Annahmen in Form von Voraussetzungen oder Schlussfolgerungen mit den tatsächlich gegebenen empirischen Gegebenheiten in Einklang stehen. Die Prüfung kann direkt oder indirekt geschehen. Direkt meint, eigene Beobachtungen anzustellen. Indirekt meint, Belege zu prüfen, die über die empirische Richtigkeit Aufschluss geben. Belege können durch wissenschaftliche Studien, Theorien, Zeitungsartikel aber auch Beobachtungen von Dritten erbracht werden. Richtigkeit würdigt auch die Aussagekraft/Vertrauenswürdigkeit von Aussagen, indem die verwendeten Belege im Lichte der Gültigkeit des darin enthaltenen Wahrheitsanspruches betrachtet werden. Dazu muss auch der weitere Kontext der Belegentstehung erschlossen und geprüft werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sind diese Annahmen tatsächlich richtig? • Können die vertretenen Annahmen überhaupt an der Realität scheitern? • Lassen sich widerlegende Gegenbeispiele oder Widersprüche finden? • Inwieweit kann ich die vertretenen Annahmen überprüfen? Was muss ich dazu tun? • Was spricht für die Annahmen und was dagegen? • Inwieweit stehen die vertretenen Annahmen mit der eigenen Erfahrung in Einklang? • Welche Annahmen sind nicht einleuchtend und warum ist das der Fall? • Ist die Argumentation widerspruchsfrei, zusammenhängend und reichhaltig? • Sind die Behauptungen bzw. Belege differenziert und ausgewogen? • Werden Grenzen und Schwächen eingeräumt bzw. dargestellt?

		<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind die Belege entstanden und von wem kommen sie? Welchen möglichen Einfluss haben Entstehung und Herkunft des Beleges auf seine Aussagekraft? • Wie glaubwürdig und aussagekräftig sind die aufgeführten empirischen Belege bzw. Beweise?
In Perspektiven denken	<p>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 viele verschiedene Perspektiven im Hinblick auf ein Thema aus der weitest möglich entfernten Position identifiziert und gedanklich tiefgehend durchdrungen werden, wohlwissend jedoch, dass das Einfühlen in das Denken und Handeln anderer Menschen 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aus welchem Blickwinkel wird das Thema angepackt? Welche Aspekte werden dabei betont, welche eher vernachlässigt? • Welche weiteren Standpunkte und Sichtweisen gibt es? • Welche anderen Schlussfolgerungen lassen sich anhand der Situation ableiten? • Welche Alternativen gibt es zu den angestellten Überlegungen? • 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?
<p>Ideologiekritisch denken</p> <p>Analyse von Herrschaftsverhältnissen</p>	<p>Ideologiekritisches Denken analysiert Annahmen mit dem Fokus auf verdeckte und offene Machtmechanismen und Herrschaftsstrukturen und deren Auswirkungen. 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 die Ideologien vorgeben und den tatsächlich bestehenden Verhältnissen, indem die Antithese gedacht wird. Diskontinuitäten zwischen Sein und Schein werden im Rahmen einer Technik-, Kultur-, Sprach-, Gesellschafts- und Wissenschaftskritik herausgearbeitet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 Verblendungszusammenhänge in der verwendeten Sprache verborgen? Wird durch Sprache manipuliert, getäuscht, stigmatisiert, beschönigt usw.? • 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?
Evaluation des eigenen Denkens	<p>Analyse des eigenen Denkens: Je nachdem mit welchen Kriterien und mit welchen Maßstäben Annahmen geprüft werden, können unterschiedliche Antworten gefunden werden. Die Werkzeuge der Analyse müssen bewusst sein, damit sie reflektiert, ihre Grenzen erkannt werden können. Das bedeutet, sämtliche Denkvorgänge noch einmal zu vergegenwärtigen und auf Stärken und Schwächen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Kriterien und Maßstäbe werden bei der Prüfung eingesetzt? • Was sind deren Stärken und Erkenntnisgrenzen? • Ab wann ist eine Annahme wahr oder unwahr bzw. brauchbar oder unbrauchbar? • Welche Bedingungen bestimmen den Wahrheitsgehalt beziehungsweise die Brauchbarkeit der Annahmen? • Wie sind unsere Annahmen zu beurteilen, die wir bei der Prüfung angestellt haben? • Welche Rolle spielen Wahrscheinlichkeiten in der Prüfung?

	<p>einzuschätzen. Dafür müssen auch die Grenzen des jeweiligen Denkens vergegenwärtigt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welcher Geltungsanspruch wird mit der Prüfung eingelöst? • In welchem Umfang sind die anerkannten Annahmen geltend und mit welcher Wahrscheinlichkeit? • Bis zu welchem Grad lassen sich die Ergebnisse der Prüfung verallgemeinern oder gelten sie nur für eine ganz bestimmte Situation, einen ganz bestimmten Kontext?
<p>Annahmen prüfen können und Praxis verbessern:</p>	<p>Konstruktives Denken bedeutet, nach Wegen zu suchen, um nicht-geprüfte Annahmen zu überprüfen. Die Würdigung der dabei erzielten Ergebnisse findet auch unter Anwendung der Standards statt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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?
<p>Konstruktivität</p>	<p>In der Dimension des konstruktiven Denkens geht es auch darum, für erkannte bestehende Probleme Lösungsansätze zu entwickeln und unter Beachtung der bisher aufgestellten Denkstandards deren Eignung zu beurteilen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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? • Wie werde ich auf diese Konsequenzen reagieren?

Abbildung 6: Standards des kritisch-konstruktiven Denkens (angelehnt an Jahn, 2012a)

5 Zur Förderung kritischen Denkens

5.1 Zwei Ansätze der Denkschulung

Die Förderung kritisch-konstruktiven Denkens kann über verschiedene Wege verfolgt werden. Im Folgenden werden zwei relevante Ansätze vorgestellt, die sich ohne größeren Aufwand in die Lehre integrieren lassen (siehe dazu auch Jahn, 2012a). Bei der *integrativ-direkten Förderung* werden die Methoden und Prinzipien kritischen Denkens im jeweiligen Fachunterricht besprochen und anhand von fachbezogenen Beispielen eingeübt. Das kann z. B. bedeuten, während einer Stunde zum Marketing das Konzept der Ideologiekritik zu thematisieren, relevante Konzepte und Denkstrategien dabei zu explizieren und diese dann anhand der Inhalte der Stunde anzuwenden. Kritisch-konstruktives Denken wird dann als

Denkstrategie direkt gefördert, wie dies auch bei Lernstrategien oft gehandhabt wird. Das Denken wird so zum Gegenstand der Lehre. Die *integrativ-indirekte Förderung* von kritisch-konstruktivem Denken geschieht hingegen ohne Explikation der Aspekte oder Methoden des kritisch-konstruktiven Denkens. Vielmehr wird die „normale“ Lehre so gestaltet, dass kritisches Denken sozusagen „unbemerkt“ mit den jeweiligen fachlichen Inhalten eingeübt werden kann, ohne aber die jeweiligen Denkstrategien zu explizieren. Gerade bei Lernenden, denen Metakognition schwerfällt oder die bei abstrakten Konzepten schnell „abschalten“, bietet sich der indirekte Ansatz an. Im Weiteren werden, aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen wie etwa Vorgaben durch das Curriculum und auch wegen des Rahmens dieses Aufsatzes, nur die wichtigsten Elemente

des indirekten Ansatzes besprochen. Die direkte Förderung wird nur am Rande behandelt. Die hier vorzustellende Didaktik für kritisches Denken wurde im Rahmen einer umfangreichen Analyse bestehender Ansätze herausgearbeitet und in mehreren Zyklen empirisch erprobt und differenziert (Jahn, 2012a). Sie gibt jene didaktischen Empfehlungen wieder, auf die sich viele internationale Experten und Expertinnen berufen.

5.2 Rahmenbedingungen für die Förderung kritisch-konstruktiven Denkens

Kritisches Denken ist eine Praxis des ständigen Einübens einer Denkhaltung und -weise. Der Weg ist dabei sozusagen das Ziel. Verführung zum kritischen Denken kann aber nur dann geschehen, wenn Lernende und Lehrende sich trauen, Risiken einzugehen, um z. B. Fehler zu machen, sich zu verzetteln, um die angemessene Sprache zur Beschreibung eines Problems zu ringen, um zu erkennen, dass es weitere, wohlbegründete Sichtweisen als die eigene gibt, oder um die eigene Ansicht über Bord zu werfen, wenn eine andere Sichtweise stimmiger und reichhaltiger ist als die eigene. All dies wird erst möglich, wenn Lernende sich angenommen und geborgen fühlen. Die Förderung kritischen Denkens beginnt also mit einer bestimmten Haltung des Lehrenden und der Entwicklung eines Lernklimas der Offenheit und des Vertrauens. Vertrauen bezieht sich hier zum einen auf die Beziehungen der Lernenden untereinander bzw. die Beziehung zum Lehrenden. Zum anderen meint Vertrauen aber auch das benötigte Selbstvertrauen eines jeden einzelnen Lernenden und Lehrenden, um sich auf die herausfordernde Erfahrung der gemeinsamen Erkenntnisgewinnung einlassen zu können. Kritisches Nachdenken ist beschwerlich und ernüchternd. Es vollzieht sich in anstrengender Konzentration. Beim Vollzug werden Dualismen und Abgründe in der Welt offenbar. Deshalb braucht es ein Lernklima, welches diese Schwere des Denkens abfedert.

Die Förderung im kritischen Denken sollte deshalb neben allem Ernst immer auch spielerisch, mit einem Augenzwinkern, angegangen werden. Wenn die Leichtigkeit und das Spielerische beim kritischen Denken abhandkommen, kann es sich bedrohlich auf die Weltsicht und damit verbitternd auf das Gemüt auswirken.

Dass das Thema Datenschutz und Privatsphäre-Einstellungen im Internet eine ernstzunehmende Sache ist, lässt sich nicht bestreiten. Es gibt viele Beispiele im Netz, wie der lockere, gedankenlose Umgang mit Social Media, unangenehme Konsequenzen mit sich bringen kann. Sind sie mit einer Prise (schwarzem) Humor versehen, wird die Reichweite der Folgen gleich besser klar, als der erhobene Zeigefinger:



Abbildung 7: Eine Facebook-Userin lästert öffentlich über ihren Vorgesetzten – der ihren Eintrag kommentiert. Quelle: <http://www.mediauser.de/wp-content/uploads/facebook.jpg>

Kritisches Denken wird abgelehnt, wenn es zu gravitatisch, zu ernst und mit erhobenem Zeigefinger angegangen wird. Das Lernklima für kritisches Denken ist folglich eines, in dem Humor eine tragende Rolle spielen. Dem Ernst beim Denken wird etwas Spielerisches beigegeben, damit die Beschwerlichkeit des Denkens und die dabei gewonnenen Einsichten sich nicht der Spontaneität und Lebensfreude bemächtigen. Um dieses

Lernklima zu fördern, ist es beispielsweise wichtig, über die Ziele der Stunde und über den gemeinsamen Umgang zu sprechen. Der Lehrende sollte z. B. klar darlegen, wozum es ihm geht und eine Politik der Offenheit betreiben. Ist die richtige Haltung für die Förderung kritischen Denkens verinnerlicht und sind die angesprochenen Rahmenbedingungen geschaffen, so ist es wichtig, das eigentliche Vorhaben der Denkschulung gründlich vorzubereiten. Dafür benötigt es erst einmal Lernziele für kritisch-konstruktives Denken.

5.3 Lernziele bei der Denkschulung

Eine Denkschulung kann ganz verschiedene Ziele verfolgen. Kritisches Denken ist einerseits Mittel zum Zweck bei der Erreichung von Lernzielen. Durch kritisches Denken als Mittel werden dann die jeweiligen Lernziele erreicht. Andererseits kann es selbst zum Zweck erhoben werden. Dann ist es als zu fördernde Kompetenz Zielgröße des Lehrens und Lernens. Wichtig ist es, klare Lernziele im Zusammenhang mit kritischem Denken aufzustellen und die Planung der Lehreinheiten daran zu orientieren. Kritisches Denken ist kein Nebenprodukt der Lehre. Es stellt sich nicht immer einfach nebenbei ein, sondern muss gezielt angestrebt werden. Es gilt also zu klären, welche Aspekte kritischen Denkens gefördert werden und an welchem Inhalt dies geschehen soll. Wie bei allen anderen Lernzielen auch werden dazu eine Inhalts- und eine Handlungskomponente benötigt (siehe Cursio und Jahn, 2013). Die Inhaltskomponente sagt aus, was in den Horizont der Lernenden gerückt werden soll. Über welchen Inhalt soll kritisch nachgedacht werden? Die Handlungskomponente hingegen gibt an, welche Handlungen oder Denkaktivitäten der Lernende vollziehen können soll. Welche Fertigkeiten oder Haltungen im kritischen Denken soll der Lernende anwenden bzw. einnehmen können? Ein Lernziel in diesem Kontext aus der Ökonomie wäre z. B. „die Wirkung von Werbung ideologiekritisch analysieren und beurteilen können“. Lernziele im kritischen Denken können aber auch

selbstreferenziell sein, sich also ausschließlich auf kritisches Denken beziehen.

5.4 Phasenmodell kritisch-konstruktiven Denkens

Auf der Basis des vorgestellten Verständnisses kritischen Denkens wurde unter Anlehnung an bestehende Modelle ein Phasenmodell konstruiert, welches vier Phasen unterscheidet (Jahn, 2012a). Dieses 4-Phasenmodell zeigt einen konstruierten Verlauf kritischer Denkaktivitäten, um didaktisch differenziert verschiedene Aspekte des kritisch-konstruktiven Denkens für die Förderung fruchtbar zu machen. Das Modell nimmt nicht in Anspruch, kritisches Denken vollständig und archetypisch abzubilden. Kritisches Denken ist komplex. Es lässt sich nicht in einem simplen Modell wie diesen einfangen oder trennscharf operationalisieren. Daher veranschaulicht das Modell ein mögliches und begrenztes Verständnis, welches auf bestimmten Annahmen fußt, was kritisches Denken ausmacht, wie es sich zeigt und wie es gefördert werden kann.



Abbildung 8: Prozess des kritischen Denkens

In der *Initialphase* (1.) entsteht ein emotionales oder kognitives Ungleichgewicht bei dem Individuum. Etwas lässt sich nicht sicher sagen oder hinreichend erklären, fühlt sich komisch an, wirkt widersprüchlich, rätselhaft oder auch bedrohlich. Individuen reagieren mit Erstaunen, Skepsis oder auch Verunsicherung auf diesen Impuls, der dem Lebensumfeld entspringt und sie ins vertiefte Nachdenken bringt. Es entsteht intrinsische Motivation, den Sachverhalt intensiv gedanklich durchdringen und klären zu wollen, um wieder ein Gleichgewicht herstellen zu können. Das Individuum will wissen, was richtig und falsch ist, wie ein Sachverhalt zu bewerten ist oder wie es am besten handeln sollte. Am Ende dieser Phase stehen erste, nicht überprüfte (Vor-)Annahmen, die aus der Erfahrung, dem eigenen Wissen und aus

dem Bauchgefühl abgeleitet werden. Diese Annahmen werden Gegenstand des weiteren Denkens. Es heisst nun, eigene Urteile erst einmal zu suspendieren und behutsam die eigene Perspektive zu erweitern und zu prüfen.

Daran schliesst die *Phase der Analyse und Evaluation* (2.) an. In ihr erkundet das Individuum relevante Sichtweisen zu dem behandelten Sachverhalt, um eine reichhaltige und ausgewogene Meinung dazu bilden zu können und gutbegründete Urteile zu fällen. Dabei werden sukzessive unterschiedliche Informationen zu dem Sachverhalt gesammelt, geprüft und beurteilt. Auch die eigenen Annahmen werden dabei identifiziert und bewertet. Wichtig ist es dabei die Suche nach sich widersprechenden Quellen und divergierenden Perspektiven. Diese Phase

zeichnet sich durch eine hohe Situationsorientierung aus, da aktiv und konstruktiv Informationen gesammelt, verstanden und bewertet werden müssen. Das Individuum sucht nach Wegen, um nicht überprüfte Annahmen zu prüfen. Phasen des Austausches, der Investigation und Phasen der sinnstiftenden (Selbst-)Reflexion laufen dabei zyklisch ab. Aktion und Reflexion sollen uns zu einem breiteren, tieferen Verständnis führen. Am Ende des Verlaufes steht ein wohlbegründetes Urteil bzw. Urteile. Bisher vertretene Annahmen können dabei herausgefordert werden. Möglicherweise muss das Individuum bisherige Anschauung über Bord werfen, weil sie falsch oder zu einseitig war. Die Kraft der subjektiven Erkenntnis durch das wohlbegründete Urteil kann des Weiteren auch dazu bewegen, darüber nachzudenken, wie die bestehende Praxis zum Besseren verändert werden könnte.

Dann tritt das Individuum in die *Phase der Entwicklung von Alternativen* (3.) ein. Es sucht nach Möglichkeiten, wie die bestehende Praxis im Sinne seiner normativen Annahmen 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 untersucht nun das Individuum die prognostische Aussagekraft dieser Überlegungen. Es bewertet mögliche Lösungsansätze dahingehend, inwieweit sie wirklich eine Veränderung bewirken können und welche weiteren, eventuell auch ungewünschten Auswirkungen diese Umsetzung mit sich bringen würde. Am Ende der Phase stehen transformative Annahmen in Form von Entscheidungen. Diese geben die subjektiv beste Auswahl an Aussagen wieder, wie die bestehende Praxis allgemein verbessert werden könnte.

In der *Integrationsphase* (4.) findet der Transfer der Erkenntnisse in die eigene Handlungspraxis statt. Das Individuum ist darauf aus, durch vernunftbetontes und konstruktives Handeln selbst einen Beitrag zur

Verbesserung der bestehenden Bedingungen in seinem Lebensalltag zu leisten. Anhand der gefundenen Einsichten werden konkrete Vorgehensweisen operationalisiert, die konstruktiv und vernunftgeleitet in der Praxis erprobt werden. Das Denkbare muss mit dem Lebbareren in Versöhnung gebracht werden. Dabei kann es zu Spannungen kommen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit reagiert das Umfeld des Individuums auf diesen Wandel sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht. Die Implementierung der Handlungsansätze kann deshalb in einem neuen Zyklus kritischen Denkens münden, beispielsweise wenn erstrebte Resultate nicht eintreten oder wir uns negativen Konsequenzen unseres Handelns ausgesetzt sehen. Das Feedback zu den Denk- und Handlungsveränderungen führt wieder zu einem Erleben von Dissonanz.

5.4.1 Förderung kritisch-konstruktiven Denkens in der Initialphase

Kritisches Denken ist eine schwierige, anstrengende und manchmal auch belastende Angelegenheit. Daher stellt es sich nicht von alleine ein. Es braucht Impulse, um ins Denken zu geraten. Der Philosoph Karl Jaspers nennt drei Ursprünge, die Anlass für ein jedes Philosophieren und damit für kritisches Denken sind: Das *Sichverwundern*, das *Zweifeln* und das *Erfahren von Grenzsituationen* (Jaspers, 1992, S. 16 ff.):

Durch die *Verwunderung* werden wir angetrieben, das uns auf den ersten Blick wunderbar, fremdartig, unerklärlich oder befremdlich Erscheinende untersuchen zu wollen. Wir wollen wissen, was es damit auf sich hat. „*Im Wundern werde ich mir des Nichtwissens bewusst*“, schreibt Jaspers (1992, S. 16) und führt fort, dass die Suche nach Wissen, um das Verwunderliche klären zu können, ein Erwachen des freien Blickes ermöglicht.

Stehen Behauptungen gegenüber Behauptungen, wird das für sicher Angenommene widerlegt, widerrufen oder in Frage gestellt, so ruft das den *Zweifel* in uns hervor. Er schickt sich an, uns mit kritischen Fragen zu

bedrängen. Bei genauer kritischer Prüfung weicht unsere sichere Erkenntnis. Auf einmal scheint nichts mehr gewiss. Was bleibt beim radikalen Zweifeln ist nur ein kleines Stück vom Boden der Gewissheit.

In *Grenzsituationen* wird uns nicht nur dieser Boden der Gewissheit, sondern unsere ganze „Komfort- und Sicherheitszone“ des alltäglichen Lebens zumindest zweitweise entzogen. Wir erfahren schmerzlich unsere eigene Unzulänglichkeit, Schwäche, Ohnmacht oder Sterblichkeit. Grenzsituationen sind Situationen, „über die wir nicht hinaus können, die wir nicht ändern können“ (Jaspers, 1992, S. 18). Im alltäglichen Leben weichen wir Themen, die hinter Grenzsituationen stehen, meist aus. Wir beschäftigen uns z. B. nur ungern mit unserem eigenen Schuldigsein, unserer Vergänglichkeit oder unserem Preisgegebensein gegenüber Widerfahrnissen – obwohl uns dies alles zu tiefst angeht. Durch die Erschütterung, die uns in Grenzsituationen widerfährt, wird aber ein anderer Zugang des Denkens ermöglicht. Der Blick in den Abgrund ermöglicht auch einen Über-Blick. Er kann ein Bewusstsein schaffen, das zu einer reiferen und reicheren Weltsicht verhelfen kann.

Das *Sichverwundern* drängt nach Erkennen, der *Zweifel* nach Gewissheit und die in der *Grenzsituation* erfahrene Verlorenheit nach Selbstwertung. In diesem Drängen werden herausfordernde Fragen aufgeworfen, die nach bedeutsamen Antworten verlangen. Darin liegt der Impuls für kritisches Denken. In Abhängigkeit der Rahmenbedingungen, der gesetzten Lernziele und den Teilnehmersvoraussetzungen können verschiedene Impulse genutzt werden, um das benötigte Gestimmt-Sein für kritisches Denken zu fördern. Je nach vorliegenden Bedingungen kann dabei auf unterschiedliche Stimmungen abgezielt werden. Beispielsweise sollten Grenzerfahrungen nur jenen Teilnehmenden zugemutet werden, die reif genug sind, damit auch umgehen zu können.

Es sei noch einmal betont, wie wichtig ein positives Lernklima und die für die Denkschulung benötigte Haltung sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden sind.

Impulse, die ins Denken führen, können methodisch ganz unterschiedlich umgesetzt werden. Medien spielen dabei eine wichtige Rolle. Durch den Einsatz von Filmausschnitten können z. B. Momente des Sichverwunderns, des Zweifelns und im Ansatz auch der Grenzerfahrung hergestellt werden. Filme haben das Potential, den Betrachter unmittelbar zu berühren. Der Intellekt schiebt sich dabei nicht wie bei anderen Medien zwischen den Betrachter und das betrachtete Objekt, so wie es z. B. beim Lesen von Statistiken der Fall ist. Filmerfahrung ist unmittelbar. Die klärende Reflexion knüpft erst im Nachgang an das Filmerlebnis an. Filme können eine ganze Bandbreite von Stimmungen beim Zuschauer anklingen lassen. Bestenfalls spornt die Filmerfahrung dazu an, auch die Welt jenseits des Filmerlebnisses mit einer anderen als der gewöhnlichen Perspektive zu betrachten oder sie zwingt gar zu einer Umdeutung des bisherigen Schauens, der bisherigen Interpretation des Wahrgenommenen. Der Filmeinsatz muss in Abhängigkeit der verfolgten Lernziele im kritischen Denken für den didaktischen Einsatz bestimmte Merkmale aufweisen. Im Lichte des Wirtschaftsunterrichts sollten Filme z. B. vor allem ökonomische, ökologische und soziale Aspekte berücksichtigen und deren Zusammenspiel wiedergeben. Filme sollten Missstände beschreiben und utopische Perspektiven bieten, damit Entwicklungsmöglichkeiten denkbar werden. Auch stark eindimensionale und ideologisierende Filme können unter Umständen für die Lehre geeignet sein, z. B., um Zweifel zu wecken. Des Weiteren ist es wichtig, den Filmeinsatz didaktisch gut zu planen. Das Filmschauen muss immer Zweck für ein pädagogisches Ziel der Denkschulung sein und daher in einem Lehr-

Lernkontext eingebettet werden.³ Je nach Kontext bieten sich hier vielfältige Möglichkeiten an. Dazu eine kleine Auswahl:

- z. B. einen Filmausschnitt zeigen, in dem eine gesellschaftliche Problemstellung so verdeutlicht wird, dass erfahrbar wird, wie das Problem direkt oder indirekt mit unserem Leben und Alltag verknüpft ist – wir also Teil des Problems sind. Die Lernenden können dann über ihre Erfahrungen dazu sprechen, um von dort aus weitere und abstrahierende Betrachtungen anzustellen.
- Filmausschnitt vorführen, durch den verschiedene Sichtweisen auf einen komplexen Sachverhalt deutlich werden. Die Lernenden sollen diese Sichtweisen analysieren.
- Filmausschnitte zu einem bestimmten Sachverhalt einsetzen, in denen jeweils widersprüchliche Aussagen getroffen und Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Lernenden sollen darüber sprechen, welche Sichtweise die „richtige“ sei.
- Filmische Einblicke in Diskussionen zu kontroversen Themen geben und dann die Lernenden die Kontroverse in einem Rollenspiel oder einer Pro-Contra-Debatte im Klassenzimmer weiter fortführen lassen.
- Schlüsselstellen eines Filmes nur anspielen und dann die Schüler mögliche Ausgangsszenarien entwerfen lassen, wie es mit der Handlung weitergehen könnte.
- Filmausschnitt präsentieren, in dem ein Sachverhalt falsch oder verkürzt oder

eindimensional dargestellt wird. Die Lernenden sollen dann diesen Ausschnitt problematisieren.



Screenshot aus "Sie leben" (John Carpenter, 1988): Schlafe, Gehorche, Konsumiere!

Unterrichtsbeispiel „Werbung“: Der Blick durch die Brille als Metapher für ideologiekritisches Denken:

https://www.youtube.com/watch?v=16y_375R1Jc

- Welche Wirkung entfaltet der Film bei Ihnen?
- Welche zentralen Aussagen haben Sie in dem kurzen Ausschnitt finden können? Begründen Sie Ihre Annahmen.
- Für was steht der Blick durch die Brille?

Nicht nur Filme eignen sich dafür, Impulse für kritisches Denken zu setzen. Auch der Einsatz von anregenden Zitaten, Gedichten, Zeitungsausschnitten, Cartoons, Bildern, Musik oder Kurzgeschichten können Impulse zur Reflexion liefern. Die Verkleinerung des Großen, die Vergrößerung des Kleinen, die Verzauberung und Verklärung des Normalen oder das Verwickeln in Widersprüche sind weitere Möglichkeiten, um ins Nachdenken zu geraten. „Echte“ Erfahrungen mit der herausfordernden Realität jenseits des Klassenzimmers eignen sich des Weiteren dazu, Grenzerfahrungen zumindest im Ansatz zu ermöglichen, beispielsweise wenn Zeitzeugen über bestimmte Erlebnisse als Gäste in der Lehrveranstaltung

³ Eine ausführliche Einführung zum Filmeinsatz im Unterricht finden Sie unter Jahn (2012b). Abzurufen unter http://www.schwarz-auf-weiss.org/index.php?eID=tx_naw-

securedI&u=0&file=uploads/media/ SAW_Augenoeff-ner_FILM__JAHN_Dirk.pdf&t=1372770439&hash=5b65919b638b13d810e24366b4d024c160c75f2c

berichten, „echte“ Betroffene Frage und Antwort stehen, die Lernenden sich vor Ort ein Bild von bestimmten Sachverhalten oder Einrichtungen machen oder sie im Seminar authentische oder historische Dokumente analysieren. Das Abstrakte und Ferne wird so nah und emotional erlebbar. Wichtig dabei ist stets, dass durch die Art des Impulses eine Brücke zur Lebenswelt der Lernenden geschlagen wird. Der Zugang zum Denken sollte so gewählt werden, dass sie den Bezug des Sachverhaltes zu ihrem Leben erkennen, ihre Erfahrungswelt mit dem zu Betrachtenden in Einklang bringen können. Je mehr das Erfahrene dabei von Bedeutung ist, umso intensiver kann eine gedankliche Auseinandersetzung damit angeregt werden. Es gilt also Problem- und Fragestellungen so aufzuwerfen, dass sie die Lernenden berühren und angehen. Wichtig ist dabei auch der adäquate Einsatz von Ambiguität. *Welche Sichtweise ist die richtige? Wer hat nun eigentlich recht und warum?* Notwendig ist, dass bei der Beantwortung dieser Fragen die bestehenden Annahmen expliziert und begründet werden. Darauf muss im weiteren Prozess immer wieder Rekurs gehalten werden.

Bei der Initiierung des Denkipulses ist stets das rechte Maß an Herausforderung zu finden. Was für den einen Lernenden noch zuträglich ist und sein Interesse weckt, schreckt den anderen bereits ab und überfordert ihn.

5.4.2 Förderung kritisch-konstruktiven Denkens in der Phase der Analyse und Evaluation

Wenn sich das benötigte Gestimmt-Sein eingestellt hat und die benötigte Haltung eingenommen wurde, heißt es, gemeinsam auf Kurs zu gehen, um den zu behandelnden Sachverhalt aus verschiedenen Blickwinkeln mit prüfendem Blick zu betrachten und zu erkunden. Garrison und Archer (2000), Brookfield und Preskill (2005) wie auch Autoren wie Meyers (1986) weisen darauf hin, dass dazu neben dem Diskurs, der durch kooperative Lernmethoden gefördert werden

kann, auch immer Phasen der Reflexion für die Förderung kritisches Denken notwendig sind. Bei Diskussionen werden Ideen gesammelt, verschiedene Perspektiven zu einem Sachverhalt antizipiert, kognitive Konflikte erzeugt oder geklärt. Phasen der Reflexion dienen hingegen dazu, eigene Annahmen kritisch zu untersuchen, die gewonnenen Einsichten in vorhandene Schemata zu integrieren und neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln. Garrison und Archer betonen die Wichtigkeit des Ineinandergreifens von Phasen des Austausches bzw. der Kollaboration und Phasen der Reflexion: *„It is important to emphasize again that both collaboration and self-reflection are essential aspects of the complete critical thinking/learning cycle“* (Garrison und Archer, 2000, S. 88).

In den Phasen der Kommunikation erweitern die Lernenden ihre Perspektive und überprüfen ihre Ansichten im gemeinsamen Diskurs. Auf methodischer Ebene steht dazu eine Vielzahl an Methoden bereit. Kooperativ-kommunikative Arbeitsformen haben ihren Vorteil darin, Ideen zu sammeln, Perspektiven zu wechseln und erweitern, Widersprüche zu entdecken, Annahmen analytisch im Diskurs zu beurteilen und gleichzeitig den Selbstwert der Lernenden zu festigen. Wichtig ist, dass in den Diskussionen Wert auf argumentative Begründungen gelegt wird und Annahmen expliziert und beurteilt werden. Des Weiteren ist es wichtig, dass die Lernenden sich mit ihren Argumenten ausprobieren können und diese gemeinsam diskutieren. Dabei geht es aber nicht darum, sich durchzusetzen zu lernen. Es geht um das gemeinsame Finden stichhaltiger, geprüfter Argumente und Sichtweisen.

Für die Phasen der Kommunikation können z. B. Diskussionsformen wie die Pro-Kontra-Debatte, Fish-Bowl, Rollenspiele, der Einsatz von Dilemmata-Analysen, Brainstorming oder Think-Pair-Share genannt werden. Je nach Einstieg und Lernziele sind die Methoden kreativ zu wählen und zu gestalten. Das Think-Pair-Share-Prinzip hat sich in meinen Lehrveranstaltungen als nützlich

und unkompliziert erwiesen. Nachdem die Lernenden eine Einführung in eine bestimmte Problemstellung erhalten haben, müssen sie anschliessend selbstständig in Alleinarbeit anhand von Leitfragen über das Problem nachdenken (Think), dann mit ihrem Partner oder in einer kleineren Gruppe sich zu den Ergebnissen austauschen (Pair) und schliesslich werden in der gesamten Gruppe die Ergebnisse besprochen und erweitert (Share). Ein zentrales Merkmal für kritisches Denken ist der Wechsel von Perspektiven, der durch diese Methoden erreicht werden kann. Denken und Handeln geschieht stets aus der eigenen Perspektive heraus, in der Situationen aufgrund eigener subjektiver Theorien wahrgenommen und auf der Grundlage eigener Erfahrungen interpretiert werden (Wahl, 2006, S 56). Durch das Einnehmen anderer Perspektiven ist es aber möglich, die eigene Sichtweise als Konstruktion zu erkennen und generell zu verstehen, dass verschiedene, gut begründete Sichtweisen zu einem Sachverhalt bestehen können.

Verlaufen die Diskussionen eher oberflächlich und unkritisch, kann die Lehrkraft durch bestimmte Fragestrategien versuchen, den kritischen Geist in die Gespräche hinein zu transportieren. In der Literatur laufen diesen Methoden meist unter „sokratischem Fragen“, einer bestimmten Form des Lehrgesprächs (siehe beispielsweise Paul, 1993; Boghossian, 2004; Weil, 2004, Copeland, 2005). Durch dieses Lehrgespräch können verschiedene Aspekte kritischen Denkens gefördert werden. Beispielsweise soll das multiperspektivische oder logische Denken der Lernenden stimuliert werden, metakognitives Denken angeregt und die epistemische Entwicklung der Lerner unterstützt werden (Weil, 2004, S. 414). Sokratisches Fragen ist laut Paul „*a mode of questioning that deeply probe the meaning, justification, or logic strength of a claim, position, or line of reasoning. Socratic questioning can be carried out in a variety of ways and adapted to many levels of ability and understanding*“ (1993, S. 486). Im engeren Verständnis,

welches auf Sokrates zurückzuführen ist, ist sokratisches Fragen laut Boghossian (2004, S. 35 – 38) durch fünf Phasen gekennzeichnet:

- **Verwunderung:** Durch eine Frage werden die Lerner aufgefordert, einen Sachverhalt zu erklären und zu definieren (z. B.: Was ist eigentlich der Zweck von Werbung?).
- **Hypothesenbildung:** Die Lernenden präsentieren ihre definitiven Annahmen (z. B.: Werbung ist dazu da, um potenzielle Käufer über neue Produkte zu informieren.).
- **Elenchus:** Die Lehrkraft und/oder Peers bieten Gegenbeispiele an, die die Annahmen infrage stellen und widersprechen (Was ist aber z. B. mit der Werbung XY. Sie bietet keine adäquaten Informationen zu einem Produkt.).
- **Bestätigung oder Ablehnung der Hypothese:** Die Lernenden diskutieren nun über das Gegenbeispiel und akzeptieren es oder lehnen es ab. Im ersten Fall beginnt wieder das Finden neuer Hypothesen. Wird das Gegenbeispiel aber nach der Auseinandersetzung damit abgelehnt, so wird das ursprüngliche Argument als „vorläufig wahr“ akzeptiert. Die Lehrkraft ist dabei angehalten, neue widersprechende Gegenbeispiele zu finden.
- **Verhaltensanpassung:** Nachdem etliche Ideen erkundet und evtl. neue Einsichten gefunden wurden, sind die Lerner nun aufgefordert, daran nun auch ihr Denken und Handeln auszurichten.

Beim sokratischen Fragen (Boghossian, 2004, S. 35) geht es also im Kern darum, durch Fragen kritische Denkprozesse bei den Lernern anzustoßen, die darauf abzielen, Annahmen zu hinterfragen, Konzepte zu klären, logische Schlussfolgerungen zu würdigen etc. Dadurch kann auch Ambiguität erzeugt werden, die weiterführende Denkfolgen mit sich ziehen kann. Boghossian be-

zeichnet sokratisches Fragen als „*truth-oriented method of understanding*“ (2004, S. 36). Trotz des Phasenmodells des sokratischen Fragens erklärt Weil, dass es keine lehrbuchmässige Formel für das Vorgehen gibt. Er empfiehlt jedoch einige Grundstrategien (2004, S. 415 - 416), die sokratisches Fragen ermöglichen können, wie z. B.:

- Schüler erleben Fragen des Lehrers häufig als „Ausfragen“ im Zusammenhang mit mündlichen Leistungen. Daher sollten Fragen empathisch und ohne Zwang gestellt werden.
- Fragen sollten so gestellt werden, dass Lernende Gründe anführen und diese überprüfen anhand der jeweiligen vorhandenen Evidenz. Dabei sollen die Fragen es den Lernenden ermöglichen, zwischen dem, was sie wissen und dem, was sie glauben, unterscheiden zu können. Hierzu gehört auch, dass die Lerner Beispiele, Metaphern oder Analogien in eigenen Worten bilden.
- Die Fragen sollen Lerner dazu einladen, verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt einzunehmen.
- Außerdem sollten die Fragen die Lerner dazu anregen, darüber nachzudenken, welche Informationen sie benötigen, um Annahmen zu überprüfen.
- Fragen sollen die Schüler dazu auffordern, Konzepte und Begriffe zu definieren, zu klären und in weiteren Kontexten anzuwenden.
- Sokratisches Fragen braucht die Rolle des Teufels Advokaten, der versucht, durch Gegenbeispiele Argumentationen zu entkräften.
- Lehrer sollten die Antworten zusammenfassen und fragen, ob die Lerner sie richtig verstanden haben.
- Für Schülerantworten muss genug Zeit zum Nachdenken eingeräumt werden.

In den Phasen der Reflexion greifen die Lernenden die gemachten Erfahrungen wieder auf und analysieren diese schriftlich oder sie erschließen weitere Perspektiven oder Aspekte analytisch, indem sie z. B. Texte lesen. Schriftliche Arbeiten eignen sich dabei gut, um über das bisherige eigene Denken und Handeln oder auch über die in der Gruppe gemachten Erfahrungen und gesammelten Ideen und Perspektiven nachzudenken und dabei eigene Annahmen zu identifizieren oder zu bewerten. Durch das Schreiben kann das Denken der Lernenden besonders gut beobachtbar gemacht werden, um darauf fußend geeignetes Feedback zu entwickeln. Methoden sind hierbei unter anderem schriftliche Szenario-Analysen (siehe dazu im 6.1.2 Übung zur Annahmenklärung), offene Aufgaben, Critical-Incident-Übungen, in denen Lernende gemachte Erfahrungen kritisch beleuchten oder Essays.

Der Einsatz von Prompts (Denkanstöße) z. B. in Form von herausfordernden Fragen, die das Denken in bestimmte Bahnen beim Schreiben lenken sollen, kann dafür hilfreich sein. Lernende sind im Ansatz von Brookfield z. B. aufgefordert, wöchentlich über ihre in der Lehrveranstaltung gemachten Erfahrungen anhand lenkender Fragen zu reflektieren. Die Fragen fordern dazu auf, Annahmen zu identifizieren, zu prüfen, alternative Sichtweisen einzunehmen, konstruktive Vorschläge zu entwickeln usw. (Brookfield, 2008, S. 69). Im Folgenden wird der schriftliche Teil eines fiktiven Audits kurz vorgestellt:

Critical-Practice-Audit

In dieser Aufgabe sind Sie aufgefordert, ein kritisches Ereignis zu dem Thema „Suche im Internet“ zu reflektieren, dabei ihre eigene Anschauung auf den Prüfstand zu stellen und verschiedene Perspektiven auf den Sachverhalt einzunehmen. Kritische Ereignisse können sich dabei auf die Recherche im Netz, technische Aspekte, Fragen des Urheberrechts, der Quellenkritik usw. beziehen. Ein kritisches Ereignis aus ihrer Praxis ist eine Erfahrung, die Sie emotional positiv oder negativ bewegt hat. Gemeint ist also eine Begebenheit, die Sie beispielsweise frustriert, beeindruckt oder verwundert hat. Kennzeichnend ist, dass Sie die Erfahrung nicht hinreichend sicher ausdeuten und erklären können.

1. Wann haben Sie zuletzt richtig gute Arbeit bei der Informationssuche im Internet geleistet bzw. beobachtet?

- Wie stellt sich die Situation dar? Wer war daran beteiligt? Welche Handlungen haben stattgefunden?
- Warum wählen Sie gerade dieses Ereignis?
- Welche Annahmen stehen hinter Ihren Handlungen bzw. der Einschätzung der vorliegenden Praxis?
- Welche Ihrer Annahmen wurden bei dem Ereignis bestätigt, widerlegt oder herausgefordert?
- Wie haben Sie versucht, die Richtigkeit der Annahmen zu prüfen? Wo sind Sie an Grenzen gestoßen?
- Wie könnten Sie die Richtigkeit der nicht bestätigten Annahmen überprüfen?
- Welche Bedeutung haben offene oder verdeckte Formen von Macht in dieser Situation?
- Wie stellt sich die Situation aus Perspektiven anderer Beteiligter dar?
- Welche alternativen Sichtweisen können Sie aus der Situation ableiten?
- Wie würden Sie nun im Nachhinein in dieser Situation reagieren, wenn sie sich wiederholen würde?

2. In welcher Situation bei der Suche im Netz haben Sie sich zuletzt überfordert, demoralisiert, empört, frustriert, bestürzt oder verärgert gefühlt?

- Wie stellt sich die Situation dar? Wer war daran beteiligt? Welche Handlungen haben stattgefunden?
- Warum wählen Sie gerade dieses Ereignis?
- Welche Annahmen stehen hinter Ihren Interpretationen des Ereignisses?
- Welche Ihrer Annahmen wurden bei dem Ereignis bestätigt, widerlegt oder herausgefordert?
- Wie haben Sie versucht, die Richtigkeit Ihrer Annahmen zu prüfen? Wo sind Sie an Grenzen gestoßen?
- Wie könnten Sie die Richtigkeit der nicht bestätigten Annahmen überprüfen?
- Welche Bedeutung haben offene oder verdeckte Formen von Macht in dieser Situation?
- Wie stellt sich die Situation aus Perspektiven anderer Beteiligter dar?
- Welche alternativen Sichtweisen können Sie aus der Situation ableiten?
- Wie würden Sie nun im Nachhinein in dieser Situation reagieren, wenn sie sich wiederholen würde?

Im Anschluss werden diese schriftlichen Reflexionen wieder in einem Audit gemeinsam

im Dialog diskutiert. Hier wird die Verzahnung von Diskussion und Reflexion deutlich.

Erst durch den didaktisch sinnvollen Wechsel von sozialer Interaktion und (Selbst-)Reflexion können alternative Denkweisen gefunden und in bestehende Denk- und Handlungsmuster integriert werden.

Bisher wurden nur Methoden genannt, die sich entweder besonders gut für Diskussionen oder für Reflexionsaufträge eignen. Natürlich gibt es aber auch Methodenformen, die beide Bereiche gezielt miteinander verbinden, wie wir das beispielsweise beim Critical-Practice-Audit gesehen haben. Zu nennen sind hier beispielsweise Projektarbeiten, Gruppenpuzzle oder fallbasiertes- und problemorientiertes Lernen. Handlungsorientierte Methoden alleine aber garantieren nicht, dass Lernende auch tatsächlich ihr Denken erweitern.

Dubs betont, dass Schülerselbsttätigkeit ohne steuernde Einflüsse bei der Bearbeitung offener und motivierender Aufgabenstellungen, in denen kritisches Denken ganzheitlich geschult werden soll, trotz des benötigten Lernklimas besonders bei schwächeren und unselbstständigen Lernern kaum Erfolge zeigen kann, da die Lernenden Strategien des kritischen Denkens nicht kennen und auch nicht anwenden werden (Dubs, 1992, S. 52). Erst durch Impulse wie Hinweise, Anregungen, Anstöße oder Anleitung durch die Lehrkraft kann eine Denkschulung erfolgreich werden. Ziel ist es folglich, sowohl das Denken des Lehrenden wie auch das der Lernenden „sichtbar zu machen“, wie John Hattie (2013) schreibt. Das Explizieren des Denkens des Lehrenden ist wichtig für das Lernen am Modell. Lernende sollen das Denken des Lehrenden nachvollziehen können und verstehen lernen, welche Strategien und Konzepte er dabei anwendet, wenn er z. B. Annahmen auf ihre Richtigkeit und Logik überprüft, verschiedene Sichtweisen zu einem Thema einnimmt, nach Macht und Herrschaftsstrukturen fragt usw. Lehrende sollten deshalb eigene kritische Denktätigkeiten auf vielfache Weise visuell oder auch auditiv modellieren, den Lernenden also beobachtbar machen. Die Modellierung von kritischem Denken

kann z. B. durch lautes Denken, aber auch durch Visualisierungen wie Mind- bzw. Concept-Maps geschehen. Dabei wird auch das Denken des Lehrenden in Frage gestellt. Er ist nicht der „erleuchtete“ Vordenker, dessen Denkstil es unhinterfragt zu imitieren gilt, sondern er ist ein Rollenmodell, das für die eigene Entwicklung des kritischen Denkens der Lernenden Impulse geben kann. Das Sichtbarmachen des Denkens der Lernenden hingegen ist wichtig, damit der Lehrende versteht, welche Konzepte und Strategien von den Lernenden angewendet werden, wie diese also einen Sachverhalt denkend anpacken. Darauf aufbauend leitet der Lehrende geeignete Maßnahmen ab, um z. B. Konzepte und Strategien beim Denken zu vermitteln, Perspektiven zu erweitern, Annahmen zu spiegeln usw.

Am Ende dieser Phase steht ein Urteil. Der Lernende hat seine Annahmen geprüft und eventuell auch revidiert, seinen Blick auf die Welt erweitert. Manchmal aber sind die so gewonnenen Einsichten ernüchternd. Das Denken darf nicht bei der Kritik, beim Bezeichnen von Missständen stehen bleiben. Beim konstruktiv-kritischen Denken geht es deshalb auch darum, Alternativen und Lösungen zu entwickeln.

5.4.3 Förderung kritisch-konstruktiven Denkens bei der Entwicklung von Alternativen

Für den Entwurf von begründeten Standpunkten, von Lösungsansätzen zu erkannten Problemen und von Alternativen zum Gegebenen ist vor allem die Förderung der konstruktiven Ebene des Denkens gefragt. Es bedarf dazu auch kreativer, intuitiver und „unvernünftiger“ Gedankenspielerien und -experimente, um mögliche neue Wege auszuloten und später auch beschreiten zu können. Garrison und Archer betonen die Wichtigkeit von Intuition im kritischen Denken wie folgt: „*Rational thought without intuition lacks inspiration. It is like taking a trip back and forth on the same road; while it is very predictable we never discover new roads and vistas*“ (2000, S. 85).

Auf der methodischen Ebene lassen sich einige Formen des problemorientierten Lernens finden, die die Entwicklung von Lösungsansätzen zu gefundenen Problemen unterstützen. Gut eignen sich dabei jene Methoden, die „produktorientiert“ sind, also einen konkreten Lösungsansatz erfordern, der materiell ausgearbeitet bzw. übersetzt wird. Das kann ein Plakat, eine Checkliste, ein Video, eine Collage, ein Film oder eine Präsentation sein. Beispielsweise lassen sich diese Anforderungen gut im Projektunterricht umsetzen. Medienprojekte eignen sich z. B. hervorragend dazu, Sachverhalte kritisch zu analysieren, ein Bewusstsein für bestehende Probleme auszubilden und auch Problemlösungen kreativ zu erarbeiten⁴.

Die Zukunftswerkstatt ist des Weiteren eine spielerische und kreative Methode des Entwerfens, Planens und Entwickelns, um Lernende zum konstruktiven Umgang mit Problemen zu befähigen. Der gesamte Ablauf der Zukunftswerkstatt (siehe dazu z. B. Kaminiski und Kaiser, 1999, S. 231 -248) zielt darauf ab, mithilfe von verschiedenen Methoden und Techniken den Lernern behilflich zu sein, sich ihres Utopiehorizontes, ihrer Ideen, Probleme, Wünsche und damit verbundenen Annahmen bewusst zu werden, diese zu formulieren und überprüfte Handlungsentwürfe abzuleiten.

Web-Quests,⁵ zu deren Lösung vielfältige Positionen zu einem Sachverhalt anhand von Online-Quellen verschiedenster Güte von den Lernenden in einem Arbeitsauftrag erschlossen werden müssen, können des Weiteren als relevante Methode genannt werden, um konstruktiv Alternativen zu entwickeln. Bei entsprechender Gestaltung eignen sie sich, die bisher besprochenen Phasen des kritischen Denkens zu unterstützen und zu strukturieren. Web-Quests können

als „internetbasierte Lernabenteuer“ (Nolte, 2006) verstanden werden.⁶

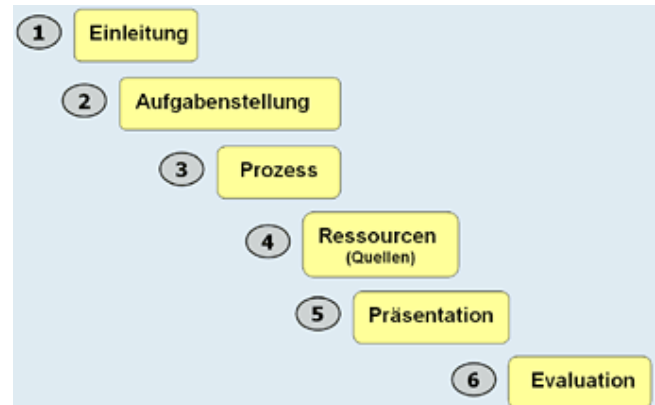


Abbildung 9: Aufbau eines WebQuests (Nolte, 2006)

Sie sind konstruktivistische „Lernarrangements, die das selbständige Lernen und autonome Lernen fördern“ (Murbach, 2008, S. 126). In einem mehrstufigen Aufbau werden die Lernenden am Computer bzw. an ihren Smartphones oder Tablets via Intranet oder Internet durch verschiedene Phasen geleitet. Herzstück des Web-Quests ist eine unter bestimmten didaktischen Gesichtspunkten gepflegte Link- und Materialienliste, die Grundlage für die Lösung der Aufgabenstellung ist. Einführend werden die Lernenden bei dem Web-Quest mit einem bestimmten Thema vertraut gemacht. Dies kann sowohl online über HTML-Seiten oder offline, beispielsweise durch eine PowerPoint Folie, geschehen. Es wird eine authentische Situation präsentiert, die die Schüler für die Relevanz des Themas und der Aufgabe sensibilisieren soll. Im Anschluss werden die Lernenden mit einer konkreten, handlungs- und produktorientierten Problemstellung konfrontiert. Zur Lösung der Aufgabe zu erstellende Handlungsprodukte können Plakate, Präsentationen, Checklisten usw. sein. Im Folgenden wird den Lernenden die Link- und Materialienliste zur Verfügung gestellt. In

⁴ Zum gelingenden Ablauf von Medienprojekten siehe:

http://www2.mediamanual.at/themen/practice/mla_best_practice_2013.pdf

⁵ Zur Einführung in die Web-Quest-Methode siehe <http://www.webquests.de/>

⁶ Eine weitere Einführung im Kontext des naturwissenschaftlichen Unterrichts: <http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php>

Einzel- oder in Gruppenarbeit können die Lernenden dann die vorausgewählten Internetseiten oder Materialien unter einer bestimmten Aufgabenstellung erforschen. Web-Quests integrieren also sowohl Formen des individuellen als auch des kooperativen Lernens, denn die Lernenden sind nun aufgefordert, Informationen aus verschiedenen Internetseiten ausfindig zu machen, zu filtern, zu bewerten, zu kontrastieren, sich darüber auszutauschen, Handlungsprodukte wie Problemlösungen aufgrund der Informationen zu erstellen usw. Dies geschieht in selbstständiger Einzel- und Gruppenarbeit. Die Links zu den Seiten bzw. Materialien werden gezielt von Lehrenden ausgesucht. Dadurch können vor allem authentische Quellen verwendet werden, die sich widersprechen, verschiedene Perspektiven zu einem Thema parat halten oder verschiedene Lösungswege für ein bestimmtes Problem aufzeigen. Nachdem die Seiten/Materialien durchkämmt worden sind, schließen sich Phasen des kooperativen Lernens an, in denen sich die Lernenden zu ihren Einschätzungen und Ergebnissen austauschen, um gemeinsam das jeweilige Handlungsprodukt zur Lösung der Aufgabe zu erstellen. Innerhalb der Web-Quest-Struktur erhalten die Lernenden in dem Kapitel „Prozess“ konkrete Vorschläge, wie sie bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgehen könnten. Im Kapitel „Präsentation“ wird des Weiteren festgelegt, wie die Arbeitsergebnisse für die anderen Lernenden anderer Gruppen dargestellt werden sollen. Schließlich klärt das Kapitel „Evaluation“, nach welchen Kriterien das Web-Quest sowohl von den Lernenden als auch von dem Lehrenden bewertet wird. Hierzu eignen sich Bewertungsschemata, die die Kriterien genau beschreiben und mehrere Performanzstufen erfassen (Murbach, 2008, S. 128 - 137).⁷ In-

nerhalb eines Design-Based-Research-Ansatzes wurde der Einsatz von Web-Quests in einer Elementary School in den USA untersucht (Ikpeze, 2007). Thema sämtlicher eingesetzter Web-Quest-Formate war der Umweltschutz in der Kommune. Die Datenerhebung wurde über mehrere Kanäle realisiert. Beobachtungen, Feldnotizen, Dokumentenanalyse (Arbeiten der Schüler), aufgenommene Audiomitschnitte, Interviews usw. dienten zur Gewährleistung einer Triangulation innerhalb der Studie. Verschiedene Web-Quest-Varianten wurden den Lernenden zur Verfügung gestellt. Sie konnten daraus frei auswählen. Zum Beispiel gab es Web-Quest zur Evaluation von vorgegebenen Websites anhand von Fragen, zur Initiierung eines Rollenspiels, in dem verschiedene Perspektiven eingenommen werden mussten (Übernahme der Rolle des Bürgermeisters/eines Lehrers in der Stadt), Aufgaben zur gemeinsamen Anfertigung einer PowerPoint Präsentation, zur Analyse und Produktion von Poesie usw. Die Lehrkraft unterstützte die Lernbemühungen im kritischen Denken durch verschiedene Strategien. Dazu zählten das Modellieren, Scaffolding, aktivierendes Fragen, grafische Organisationshilfen einsetzen usw. Es stellte sich in der Erhebung heraus, dass das gedankliche Verknüpfen von Inhalten, das Sammeln, Zusammenfassen, Analysieren und Evaluieren von Informationen und auch verschiedene Ausprägungen von Medienkompetenz durch die unterschiedlichen Aufgaben insgesamt gefördert werden konnte. Jedoch nur, wenn die Aufgaben mit Sorgfalt ausgesucht, sequenziell organisiert und mit Bedacht vermittelt werden können. Die Aufgaben müssen dazu beispielsweise so gestaltet werden, dass das Thema für die Lernenden relevant ist oder verschiedene Perspektiven zu einem Sachverhalt durch die Gestaltung der Aufgabe eingenommen werden können.

⁷ WebQuests lassen sich neben der PowerPoint-Variante auch ziemlich leicht durch so genannte WebQuest-Generatoren designen. Zu empfehlende Open-Source-Anwendungen sind das Schweizer easyWebQuests (<http://easy-WebQuest.ch/>) oder 1-2-3-WebQuests

(<http://www.aula21.net/Wqfacil/webeng.htm>). Aber auch mit Lernplattformen wie Ilias lassen sich WebQuests leicht planen und umsetzen.

Die verschiedenen Aspekte des kritischen Denkens müssen explizit als Lernziel bei der Konstruktion der Web-Quests berücksichtigt werden. Dem Lehrenden als Lernbegleiter kommt auch hier eine besonders wichtige Rolle zu, denn es zeigte sich zudem, dass ohne Unterstützung der Lehrkräfte die Lernenden sich durch Surfen von der Arbeit abhalten ließen und auch schnell ermüdeten bei der Bearbeitung. Ein weiteres Problem für die Lernenden war der Umgang mit der Informationsfülle, die sich durch die ausgetasteten Webseiten einstellte.

5.4.4 Förderung kritisch-konstruktiven Denkens in der Integrationsphase

Die Praxis zeigt, dass gerade der Schritt der emanzipatorischen Verhaltensänderung bzw. -erweiterung sehr schwerfällt, da es Mut und Anstrengung kostet, sich auf Grundlage seiner Einsichten zu ändern oder auch mit Ängsten verbunden ist. Auf Erkenntnisse Taten folgen zu lassen ist aber nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende eine besondere Herausforderung. Der Transfer in die Praxis gestaltet sich schwierig. Was sich im Gedanken klar und bunt ausmalen lässt, stößt in der Umsetzung oft auf Widerstände. Um überhaupt die Lernenden dahin zu bringen, ihre Verhaltensweisen ändern zu wollen bzw. sie zum aktiven Sicheinbringen in die Gesellschaft bewegen zu können, muss der Lehrende selbst für Integrität und Authentizität einstehen und als Vorbild wirken. Das Vorleben von aktivem Engagement wie auch das Vertreten von den Standpunkten aus kritischer Denkkraft zeichnet authentisches Lehrerhandeln aus, das zur Nachahmung anregen kann. Lehrende sollten das von ihnen durch Denkleistungen erkannte richtige Handeln für ihre Lernenden verkörpern. Das Beobachtbar-Machen des Denkens meint in diesem Kontext, den Lernenden Mittel und Wege zu demonstrieren, wie sie sich jeweils aktiv in der Praxis einbringen können. Dies

kann etwa dadurch geschehen, dass Lehrkräfte von ihrem konkreten Engagement sprechen, auf weitere Netzwerke und Organisationen verweisen, die sich in ähnlichen Bereichen stark machen, von Vorbildern berichten, die hier bereits aktiv sind oder waren. Außerdem sollte die Lehrkraft als Berater und Coach für den Lernenden zu Seite stehen, z. B. durch das Angebot von Feedbackgesprächen.

Auf methodischer Ebene können jene Unterrichtsformen und Methoden genannt werden, die dazu anregen, gewonnene Alternativen und Lösungsansätze in der Praxis und damit in der eigenen Lebensrealität umzusetzen. In den unterschiedlichen Formen des Projektunterrichts finden sie z. B. viele Ansätze, um kritisches Denken in bewusstes Handeln zu überführen, welches dann wieder Gegenstand der Reflexion wird. Service Learning ist z. B. eine Form, die immer mehr an Bedeutung gewinnt.⁸ Lernen durch Engagement fußt auf dem Prinzip, einen sozialen Dienst in der Praxis zu leisten, der mit dem fachlichen Lernen im Klassenraum verzahnt wird. *Service* steht dabei für gesellschaftliches Engagement, wobei dieses so gewählt wird, dass theoretische Inhalte aus der Lehrveranstaltung mit der Praxis verbunden werden. *Learning* meint die damit verbundene Erweiterung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die durch Handlungsbezug und Verständnistiefe gekennzeichnet sind.

Eine weitere Methode zur Entwicklung von alternativen Denk- und Handlungsmustern und deren Integration in die Praxis ist die Lernwerkstatt nach Stange (1986; zitiert nach Kaiser und Kaminski, 1998, S. 246 - 248). Sie orientiert sich an der Methode der Zukunftswerkstatt, jedoch mit einem größeren Fokus auf dem individuellen Handeln der Teilnehmer. Sie geht in ihrem emanzipatorischen Interesse also noch weiter als die Zukunftswerkstatt. Hauptzielsetzung der Lern-

⁸ Eine Einführung in Service Learning von Jahn, Meyer, Mayrberger und Stitz (2012) ist abrufbar

unter: <http://service.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/1369>.

werkstatt ist die Erziehung zum gesellschaftlichen Wandel durch das Handeln der jeweiligen Zielgruppe, mit der die Methode durchgeführt wird. Neben der Erarbeitung von konkreten Handlungsansätzen wird vor allem dem Expertenwissen des Lehrenden eine große Rolle beigemessen, welches er aktiv mit einfließen lässt. Folgender Ablauf liegt der Methode zugrunde:

Phase der Lernwerkstatt	Beschreibung des Ablaufs
1. Orientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Klären der Zielsetzung der Arbeit • Einführung in Methode
2. Problematisierungsphase durch Experten	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Einstellungen, Verhaltensweisen und Emotionen werden im Brainstorming gesammelt • Infragestellen der Zukunftsvorstellungen durch Risiken/Gefahren
3. Fantasiephase	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitreise von der Gegenwart in verschiedene Zukunftsszenarien: Positive Zustände (z. B. Schonung der Umwelt) werden mit persönlichen, einschränkenden Zuständen auf Ebene des Individuums verbunden (z. B. individueller Energieverbrauch). Die Lerner sollen dabei erkennen, wie ihre eigenen Handlungen mit den wünschenswerten Zuständen verbunden sind (z. B. durch Kauf von bestimmten Produkten wird Ausbeutung von Arbeitskräften unterstützt usw.). • Die Lernenden entwickeln konkrete Utopien und Gegenentwürfe zu den bestehenden problematischen Zuständen. Dadurch sollen Lernende ihre Vorstellungskraft für verschiedene Formen möglicher Zukunft erweitern und diese als gestaltbar erleben.
4. Umsetzungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Strategie- und Planungsphase: Erarbeitung von individuellen gegenwärtigen Handlungsmöglichkeiten. In Kleingruppen werden hinsichtlich der zu verhindernden Gefahren/der zu minimierenden Risiken (vgl. Problematisierungsphase) und der Zielvorstellungen (vgl. Fantasiephase) Maßnahmen zur aktiven Gestaltung der Zukunft erarbeitet. Dabei gilt es, konkrete Handlungsentwürfe zu sammeln, wobei auch ungewöhnliche und spektakuläre Handlungsideen willkommen sind. Schließlich werden einzelne Aktionen ausgewählt, die den Lernern praktisch erscheinen. • In der Erprobungs- und Übungsphase werden die Handlungen in Simulationen ausprobiert. Anschließend sind die Lernenden aufgefordert, diese auch in der Praxis umzusetzen.
5. Nachbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Die gewonnenen Erfahrungen werden systematisch ausgewertet, reflektiert und diskutiert.

Abbildung 10: Ablauf der Lernwerkstatt nach Stange (1986), angelehnt an Kaiser und Kaminski, 1998, S. 246 - 248

Die Lernwerkstatt ist – wie die Zukunftswerkstatt – eine kreative Methode, die sehr anspruchsvoll und zeitintensiv ist. Dennoch plädieren Autoren wie Kaminski und Kaiser (1998, S. 250) für den Einsatz der Methode, da sie den Einzelnen für eine fantasievolle

Gestaltung einer wünschbaren Zukunft und zur Verwirklichung von Demokratie politisieren.

Wenn die Förderung kritischen Denkens aber so weit führt, dass auch das persönliche Handeln Gegenstand wird, so ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Lernenden über mögliche schädliche Auswirkungen und Konsequenzen der Integration neuer Annahmen in ihre Handlungsweisen zu sensibilisieren und darauf vorzubereiten. Das soziale Umfeld reagiert nicht immer positiv auf persönlichen Wandel, selbst wenn er auch nur im „Kleinen“ stattfindet. Durch veränderte Denk- und Handlungsweisen kann es zu wirklichen Konflikten kommen, wenn eine Verhaltensänderung eintritt, die von der bis gelebten Norm in einer Gruppe abweicht. Kritisches Denken eckt an. Schnell findet man sich in die Rolle des Besserwissers oder des Moralapostels gedrängt. Der kritische Denker wird als subversiv, revolutionär, überheblich und feindlich wahrgenommen. Brookfield (2003) berichtet aus seiner Erfahrung, dass einige seiner Lernenden negative Erfahrungen mit kritischem Denken bei der Integration in ihren Lebensalltag gesammelt haben. In Konsequenz büßten sie Wertschätzung bei Kollegen ein, gefährdeten ihre beruflichen Karrieren und ihren Arbeitsplatz oder schädigten ihre Beziehung mit Bekannten und Freunden (2003, S. 152). Durch solch negative Reaktionen des Umfeldes, sei es durch Eltern, Mitschüler oder Freunde, geraten die Lernenden unter Druck und fühlen sich gekränkt und missverstanden. Aber auch die Änderung der eigenen Weltanschauung und Lebensweise wird als bedrohlich und riskant empfunden. Brookfield beschreibt dies wie folgt: *“Asking critical questions about our previously accepted values, ideas, and behaviours is anxiety-producing. We may well feel fearful of the consequences that might arise from contemplating alternatives to our current ways of thinking and living; resistance, resentment, and confusion are evident at various stages in the critical thinking process”* (Brookfield, 1987, S. 7). Wenn Lehrende so

weit gehen, Lernende im emanzipatorischen Handeln zu fördern, ist es wichtig, dass sie sie dabei unterstützen und Aufklärung leisten. Brookfield weist darauf hin, dass das Unterlassen der Sensibilisierung für mögliche Gefahren und Konsequenzen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Lernende bei der tatsächlichen Konfrontation mit diesen Auswirkungen die Lehrkraft unter Umständen dafür schuldig sprechen (2003, S. 156).

5.5 Gestaltungsempfehlungen zur Förderung kritisch-konstruktiven Denkens

Für die Förderung des kritischen Denkens braucht es größtenteils keine neuen und aufwendigen Methoden. Es lassen sich viele der aufgestellten Möglichkeiten zur Schulung des Denkens ohne größere Umstände in die Lehre einbauen – sowohl in homöopathischen als auch in stärkeren Dosen. Betont sei dabei, dass anhängig von den Lernzielen und den konkreten Inhalten des Fachunterrichts nicht alle Facetten kritischen Denkens gefördert werden müssen. Es bietet sich an, nur ganz bestimmte, zu dem Thema passende Aspekte kritischen Denkens herauszugreifen und diese zu Zielgrößen des Unterrichts zu machen. Wichtig ist aber, dass die Förderung kritischen Denkens nicht „nebenbei“ angegangen werden sollte, sondern als wichtige Zielgröße in der Unterrichtsplanung und Durchführung berücksichtigt werden sollte.

Im Folgenden werden für die Förderung die wichtigsten didaktischen Handlungsempfehlungen in Form von Imperativen zusammengefasst. Es sei darauf hingewiesen, dass diese allgemeinen Empfehlungen nicht für jeden Kontext und für jede Situation gelten können, sondern gar das Gegenteil erfolgreich sein kann. Dennoch bieten diese einen grundlegenden Rahmen zur Orientierung, der individuell mit „Leben“ gefüllt werden muss.

<ul style="list-style-type: none"> • Klären Sie für sich, was kritisches Denken in Ihrem Fach bedeutet und welche Aspekte des kritischen Denkens Sie in der jeweiligen Stunde als Lernziel verfolgen möchten. Bringen Sie dabei Ziele der Denkschulung mit den Zielen des jeweiligen Fachunterrichts in Einklang.
<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen Sie ein Lernklima des Vertrauens und Selbstvertrauens, des respektvollen und wertschätzenden Miteinanders, in dem das Machen von Fehlern und das Ausprobieren von Ideen ausdrücklich erwünscht sind.
<ul style="list-style-type: none"> • Begegnen Sie den Lernenden auf Augenhöhe, wie dies ein verständnisvoller Bruder bzw. eine verständnisvolle Schwester tun würde, der bzw. die schon ein paar Jahre mehr Erfahrungen gesammelt und Einsichten daraus gewonnen hat.
<ul style="list-style-type: none"> • Sorgen Sie für das nötige Gestimmtsein für kritisches Denken, indem Sie Zweifel, Verwunderung und Grenzerfahrungen ermöglichen, damit die Lernenden herausgefordert und eingeladen werden, sich auf unbekannte Denkpfade zu begeben. Schaffen Sie Anlässe für die Lernenden, die das Denken, das Fühlen oder beides in Widersprüche verwickeln.
<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichen Sie „echte“ Erfahrungen mit der herausfordernden Realität jenseits des Klassenzimmers als Anlass für kritisches Denken.
<ul style="list-style-type: none"> • Wählen Sie den Zugang zu einem Thema so, dass sich die Lernenden darin selbst wiederfinden und merken, dass der Sachverhalt sie angeht.
<ul style="list-style-type: none"> • Kritisches Denken braucht eine ausgewogene „Betriebstemperatur“. Sorgen Sie im rechten Maße dafür, dass sich Denken und Fühlen zwar erhitzen, dann aber auch wieder abkühlen, um eine analytische, nüchterne Distanz zu den Dingen einnehmen zu können.
<ul style="list-style-type: none"> • Sorgen Sie auch dafür, dass eine große Vielfalt an Perspektiven zu einem Sachverhalt von den Lernenden diskutiert und beurteilt wird.
<ul style="list-style-type: none"> • Lassen Sie die Lernenden die grundlegenden expliziten wie auch impliziten Annahmen der jeweiligen Sichtweise herausarbeiten und bewerten.
<ul style="list-style-type: none"> • Führen Sie auch Phasen ein, in denen die Lernenden für sich in Alleinarbeit Zeit und Ruhe zum Denken erhalten, um Sichtweisen zu sortieren, die jeweiligen Annahmen und die dahinterliegenden Erkenntnisprozesse analytisch, ideologiekritisch und multiperspektivisch zu bewerten.
<ul style="list-style-type: none"> • Fordern Sie die Lernenden auch dazu auf, konstruktiv nach Überprüfungsmöglichkeiten von Annahmen zu suchen und geben Sie den Rahmen, diese auch überprüfen zu können, z. B. in Form von interaktiven Lernumgebungen, Praxiskontakten usw.
<ul style="list-style-type: none"> • Räumen Sie Ihren Lernenden 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"> • Machen Sie kritisches Denken beobachtbar und verführen Sie dazu: Veranschaulichen Sie auf vielfältige Weise (eigene) kritische Denkaktivitäten, wie Sie z. B. bei der Analyse der Richtigkeit und Aussagekraft von Quellen vorgehen, wie Sie Argumente auf Ihre Logik prüfen, wie Sie sich in andere Perspektiven hineinversetzen, wie Sie Ideologiekritik üben, wie Sie konstruktiv Annahmen überprüfen usw.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluieren Sie regelmäßig das kritische Denken der Lernenden, indem Sie es beobachtbar machen: Schriftliche Reflexionen, lautes Denken und Diskussionsbeiträge geben Aufschluss über die Gedankengänge der Lernenden.
<ul style="list-style-type: none"> • Geben Sie den Lernenden evidenzbasiertes Feedback zur Qualität des Denkens und helfen Sie dabei, das Denken weiter zu systematisieren und zu erweitern.
<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützen Sie die Lernenden dabei, eigene Standpunkte zu entwickeln und diese vernunftbetont in Denken und Handeln zu integrieren.

<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen Sie Anlässe, in denen die Lernenden Ideen zur Verbesserung der Praxis finden und reflektieren können.
<ul style="list-style-type: none"> • Führen Sie im Lehr- und Lernsituationen herbei, in denen die Lernenden ihre Erkenntnisse anhand konkreter Handlungen sowohl in der fachlichen Praxis als auch in der Zivilgemeinschaft anwenden und reflektieren können.
<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen Sie auf, wie man auf Erkenntnisse Taten folgen lassen kann, indem Sie z. B. Beispiele aus der Praxis veranschaulichen.
<ul style="list-style-type: none"> • Weisen Sie die Lernenden auf mögliche Risiken hin, die kritisches Denken und darauf folgendes Handeln mit sich bringen kann. Berichten Sie beispielsweise aus eigener Erfahrung und zeigen Sie Strategien des Umgangs damit auf.
<ul style="list-style-type: none"> • Lassen Sie den Humor beim kritischen Denken nicht zu kurz kommen: Wenn das Spielerische im kritischen Denken abhandenkommt, kann es zur Belastung und Verbitterung führen.

Abbildung 11: Sammlung didaktischer Handlungsempfehlungen zur Förderung kritischen Denkens, angelehnt an Jahn, 2013a

6 Danksagung

Ganz herzlich danke ich Herrn Dr. phil. Michael Cursio, der mir in vieler Hinsicht und nicht nur in Zusammenhang mit diesem Text die Augen geöffnet hat. Vielen Dank an Frau Michaela Grau-Jahn für die guten Beispiele, gutes Essen und wertvolle inhaltliche Anregungen. Dank gebührt auch Frau Cäcilia Gaberszik für die kompetente und zügige Korrektur. Frau Alessandra Kenner herze ich für die schöne Abbildung zum KD-Modell und ihre wichtigen Beispiele und Inputs. Last but not least danke ich Herrn Dietmar Schipek von Mediamanual ganz herzlich dafür, dass er dieses Projekt überhaupt erst möglich gemacht hat. Neben den hilfreichen kreativen, konstruktiven und finanziellen Impulsen, die ich von ihm empfangen habe, hat er mich dazu ermutigt, weiter und mit Freude an einem nicht gerade populären und zugänglichen Thema zu arbeiten.

7 Literaturverzeichnis

Boghossian, P. (2004). *Socratic Pedagogy, Critical Thinking, Moral Reasoning and Inmate Education: An Exploratory Study*. Portland: Umi Microform.

Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Brookfield, S. (2008). Kursmaterial. *Developing Critical Thinkers*. Erhalten am 18.02.2009.

Brookfield, S. (2003). Critical Thinking in Adulthood. In: D. J. Fasko, & D. J. Fasko (Hrsg.). *Critical Thinking and Reasoning. Current research, Theory, and Practice* (S. 143-163). New Jersey: Hampton Press.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Brookfield, S.; Preskill, S. (2005). Discussion as a way of teaching. Tools and Techniques for Democratic Classrooms. San Francisco: Jossey Bass.

Browne, N. M. & Keeley, S. M. (1986). *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Burghardt, P. (2013). *Aus der Luft vergiftet. Pestizid-Sprühflugzeuge in Argentinien*. In: Süddeutsche.de. Abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/wissen/pestizid-spruehflugzeuge-in-argentinien-aus-der-luft-vergiftet-1.1382356> [2014-11-22].

Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High Schools*. Portland: Stenhouse Publishers.

Cursio, M. & Jahn, D. (2013). *Leitfaden zur Formulierung von Lernzielen auf Modulebene*. In: Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich Alexander Universität. Abrufbar unter:

http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2014/11/Leitfaeden_FBZHL_1_2013_Lernziele.pdf [2014-10-12].

Dubs, R. (1992). Die Förderung des kritischen Denkens in Unterricht. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 14 (1), S. 28–56.

Ennis, R. (1964). *A Definition of Critical Thinking*. In: *The Reading Teacher* 17 (8).

Feyerabend, P. (1980). *Erkenntnis für freie Menschen* (Ausg. 11). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Gudjons, H. (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger & D. F. Halpern, *Critical Thinking in Psychology* (S. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Hahn, H. (1975). Logik, Mathematik und Naturerkennen. In: Schleichert, H. (Hrsg.). *Logischer Empirismus – der Wiener Kreis* (S. 40-69). München: Wilhelm Fink Verlag.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ikpeze, C. (2007). WebQuests: Using multiple tasks and strategies to facilitate critical thinking. *The Reading Teacher*, 60, S. 644-654.

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

- Jahn, D. (2012b). Augenöffner Film. Das unterschätzte Medium und seine didaktischen Möglichkeiten. In: *Wirtschaft und Erziehung* (10), S. 341-350.
- Jahn, D. (2013a). *Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens*. In: *Mediamanual* Nr. 28. Abrufbar unter http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt_1328_kritisches-denken_OK.pdf [2013-11-22].
- Jahn, D. (2013b). *Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung. Ein Hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens*. In: *Schriften zur Hochschuldidaktik* Nr. 1/2013. Abrufbar unter: <http://www.blog.fbzhl.de/publikationen/aufsatz/kritisches-fragen-als-methode-erkenntnis-gewinnung/> [2013-11-26].
- Jahn, D.; Mayrberger, K.; Meyer, P.; Stitz, G. (2011). *Service Learning. Multimedialer Studententext*. Abrufbar unter: <http://service.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/1369> [08.06.2015].
- Jaspers, K. (1992). *Einführung in die Philosophie*. Zwölf Radiovorträge. 30 Auflage, München: Piper.
- Kaminski, H. & Kaiser, F.-J. (1999). *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen* (3. Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreisky, E. (2002). *Ideologie-Ideologiekritik*. Verfügbar unter: http://evakreisky.at/onlinetexte/nachlese_ideologie_ideologiekritik.php [18.03.2009].
- Liessmann, K. P. (2014). *Philosophie des verbotenen Wissens. Friedrich Nietzsche und die schwarzen Seiten des Denkens*. (3. Aufl.). Wien: Nikol Verlag.
- Marcuse, H. (2008). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Murbach, G. (2008). *Mit Web 2.0 das Internet aktiv mitgestalten. Ein Arbeitsbuch für das Erstellen von Lernumgebungen mit Web Quests, Weblogs, Wikis, Homepages und webbasierten Übungen*. Bern: hep verlag.
- Nolte, M. (2006). *WebQuests - internetbasierte Lernabenteuer*. In: *Lehrer-Online*. Abrufbar unter: <http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php> [2014-3-18].
- Popper, K. (2009). *Vermutungen und Widerlegungen*. Gesammelte Werke. Band 10. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking. What every person needs to survive in a rapidly changing world*. (3. Ausg.). Kalifornien: Foundation for Critical Thinking.
- Schipek, D.; Fritz, I. (2013). *Informatik, digitale Kompetenzen und Medienkompetenz*. In: *Mediamanual* Nr. 27. Abrufbar unter http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt_1327_digikomp.pdf [2014-10-22].
- Schüle, J. & Brunner, K. M. (1994). *Soziologische Theorien. Eine Einführung für Amateure*. Wien: Springer Verlag.
- Schweitzer, A. (1963): *Die Lehre der Ehrfurcht vor dem Leben*. 3. Aufl. Berlin: Union Verlag.
- Seel, M. (2009). *Theorien*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Soentgen, J. (2006). *Selbstdenken! 20 Praktiken der Philosophie*. Weinheim Basel: Gulliver.
- Weil, D. (2004). *Socratic Questioning: Helping Students Figure Out What They Don't know*. In J. L. Kincheloe & D. Weil (Hrsg.), *Critical Thinking and Learning. An Encyclopedia For Parents and Teachers* (S. 414-419). London: Greenwood Press.
- Wilbers, K. (2012). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Berlin: epubli. Abrufbar unter

<http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de>
[16.05.2013].

Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Impressum

Herausgeber: Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Dr.-Mack-Straße 77, 90762 Fürth
Internet: www.blog.fbzhl.de
Verantwortlich: Redaktion
Tel.: 0911-65078-64801, E-Mail: fbzhl@fau.de
Redaktion: Alessandra Kenner, Ramona Rappe
Gestaltung: Alessandra Kenner, Ramona Rappe
ISSN: 2197-9650
Fotos und Grafiken: FBZHL
Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.