

Anja Centeno García, Christiane Metzger & Peter Salden

Kritisches Denken als Lernziel: ein Blick aus der hochschuldidaktischen Praxis

Zusammenfassung

Wie können Studierende kritisches Denken lernen und wie können Lehrende den Erwerb dieser Kompetenz unterstützen? Wieso gelingt dies aktuell nicht in dem Maße, wie es wünschenswert wäre?

In dem vorliegenden Beitrag blicken wir aus Perspektive der hochschuldidaktischen Praxis auf das Thema. Unter Rückgriff auf die Diskussionen eines multidisziplinären Workshops, den wir im Rahmen der 48. dghd-Jahrestagung¹ durchgeführt haben, formulieren wir Beobachtungen und Anknüpfungsmöglichkeiten für die weitere Erschließung des Themas. Ziel ist es, seine Komplexität für die Hochschuldidaktik zu konturieren.

Nach einer kurzen Einführung zur hochschuldidaktischen Ausgangslage stellen wir im Sinne eines Werkstattberichts von hochschuldidaktisch Tätigen beobachtete Herausforderungen für Lehrende und Studierende in Bezug auf kritisches Denken dar. Wir skizzieren, in welchen Handlungsfeldern Hochschuldidaktik unterstützend aktiv werden kann und formulieren abschließend Desiderate für die Forschung und konzeptionelle Entwicklung.

Schlüsselwörter

Kritisches Denken, Hochschuldidaktik, Curriculumsentwicklung, Lernziele

Critical thinking as a learning objective: a view from the practice of university didactics

Summary

How can students learn critical thinking and how can teachers support the acquisition of this competence? Why is this not currently happening to the extent that it would be desirable?

In this article, we look at the topic from the perspective of higher education and its didactic practice. Drawing on the discussions of a multidisciplinary workshop that we held at the 48th Annual Conference of the dghd (German Association for educational and academic staff development in Higher Education), we formulate observations and possible links for the further development of the topic. The aim is to outline its complexity for teaching and learning in higher education. By combining experiences and selected workshop results, we intend to make them accessible for further processing and go beyond existing approaches.

After a brief introduction to the initial situation of didactic approaches and concepts in higher education, we present challenges for lecturers and students with regard to critical thinking in the form of a workshop report. We outline the fields of action in which didactics in higher education can provide support and finally formulate desiderata for research and conceptual development.

1 Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik.

Keywords

Critical thinking, Didactics in Higher Education, Curriculum Development, Learning Objectives

1 Zur Lage – Wie begegnet uns hochschuldidaktisch Tätigen das Thema?

Die hochschuldidaktische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen wird heute deutlich weiter gedacht als nur bezogen auf die Bereitstellung eines methodischen Repertoires für eine aktivierende Lehre. Studierende zu professionellem Handeln zu befähigen ist mehr als Wissensvermittlung, so der zunehmende Anspruch. Impulse hierfür liefern beispielsweise Erkenntnisse aus der Bildungsforschung (z.B. Seifried & Wuttke, 2016), Rückmeldungen von Arbeitgeber*innen (BDA, 2008), Anforderungen der Akkreditierung sowie die hochschuldidaktische Begleitung von Curriculumsentwicklungsprozessen (z.B. Wildt & Wildt, 2017). Dem schließt sich an die Forderung nach einer kohärenten Progression innerhalb eines Studiengangs, in der „die einzelnen Module im Hinblick auf eine vorab definierte Gesamtzielsetzung entwickelt und aufeinander bezogen werden“ (Reis & Ruschin, 2007, S. 7).

Damit hat sich auch die Art des Nachdenkens über Lehre und Studiengangsgestaltung hin zu einem grundlegenden fachsozialisatorischen Verständnis verändert. Dies wirft bei den für Lehre Verantwortlichen neue, tiefgreifende Fragen beispielsweise bzgl. der Gestaltung von Studiengängen auf, denen sich die Hochschuldidaktik als Fachdisziplin auf theoretisch-konzeptioneller Ebene genauso stellt wie die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung Tätigen im Kontakt mit den Lehrenden bei der Lösung lehrpraktischer Probleme.

Bezogen auf das kritische Denken bewegen sich die Akteur*innen in einer zerklüfteten Landschaft theoretischer Ansätze, Forschungen, didaktischer Konzepte und *Best Practice*. Zunächst nur punktuell im Austausch mit Lehrenden, in hochschuldidaktischen Workshops oder Beratungen virulent („Meine Studierenden hinterfragen zu wenig, wie kann ich sie dazu motivieren?“, „Wie kann ich die kritische Auseinandersetzung mit Texten fördern?“), mehren sich komplexere Fragen wie z.B. die nach der curricularen Einbindung der Befähigung zum kritischen Denken. Parallel erscheint das Thema im hochschuldidaktischen Diskurs. So widmeten sich auf der dghd-Jahrestagung 2019 drei Beiträge explizit dem kritischen Denken.² Damit einher gehen Überlegungen, was konkret unter kritischem Denken im Kontext von Hochschullehre zu verstehen ist und welche Teilkompetenzen es zu entwickeln gilt. Woran anknüpfen, wenn kritisches Denken bisher in der deutschen Hochschuldidaktik nur selten systematisch thematisiert worden ist – auch wenn es immer wieder als Ziel eines wissenschaftlichen Studiums genannt wird?

Schaut man auf die hochschulbezogenen Publikationen zum kritischen Denken, so fällt zunächst die an Studierende gerichtete Ratgeberliteratur ins Auge, beispielsweise der Band von Otto Kruse (2017) oder diverse Ratgeber im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Arbeiten (u.a. Herrmann et al., 2012; Sandberg, 2017; Walter & Wenzl, 2016). In diesen Büchern wird vornehmlich das Argumentieren in den Mittelpunkt gerückt. Als Fundament der Ratgeberliteratur dient die Auseinandersetzung mit den Instrumenten des kritischen Denkens in Disziplinen wie beispielsweise der Philosophie und der Geschichte. Zugleich zeigt sich, dass für die Konstruktion eines geistigen Handlungsrahmens unter der Überschrift „Kritisches Denken“ viele methodische

2 Im Einzelnen waren dies der Vortrag „Kritisches Denken – brauchen wir das oder kann das weg?“ von Otto Kruse, der Beitrag „Bildung durch Wissenschaft. Notizen zu kritischer Lehre in der Hochschulausbildung“ von Maria Kondratjuk und der Workshop „Kritisches Denken: Alle fordern es – keiner lehrt es?“ der Autor*innen des vorliegenden Beitrags.

Komponenten herangezogen werden, die grundsätzlich für das wissenschaftliche Arbeiten bzw. den Forschungsprozess elementar sind (so exemplarisch bei Kruse, 2017). Hierzu gehören beispielsweise die Fähigkeiten, Probleme zu analysieren, eine Fragestellung zu entwickeln, Aussagen auf Plausibilität hin zu überprüfen sowie Prozesse zu reflektieren. Trotz dieser Überschneidungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten handelt es sich bei kritischem Denken um einen weiter gefassten Begriff, wie Kruse (2009) betont. Er ist nicht ausschließlich auf Forschungshandeln ausgerichtet, sondern nimmt das Entstehen von Wissen, Aussagen oder Lösungen im weiteren Sinne genauso in den Blick wie den selbstreflexiven Bezug des Denkens. Kruse und andere verweisen darauf, dass kritisches Denken innerhalb der Fachdisziplinen spezifische Ausprägungen entwickelt hat und nennen exemplarisch kritisches Denken als methodisch bewusstes Denken, als selbstreflexives Denken, als Habitus, als sozialen Prozess sowie Skeptizismus als Denkhaltung.

Was die Auseinandersetzung mit kritischem Denken als Handlungsfeld in der Lehre angeht, so lässt sich im englischsprachigen Raum eine ganze Reihe wissenschaftlicher Publikationen finden (z.B. McMillan, 1987; Arrufat, 1997; Kuhn, 1999; Solon, 2007; Willingham, 2007; Abrami et al., 2015). Bereits in den 1930er Jahren wurden in den USA erste empirische Studien zur Förderung des kritischen Denkens durchgeführt (Hetmanek, Knogler & CHU Research Group, 2018). Durch eine Expertenkommission der American Philosophical Association wurde als Ergebnis einer Delphi-Studie eine Definition des kritischen Denkens entwickelt (Facione, 1990). Darin werden u.a. kognitive Kernkompetenzen und Charakteristika des kritischen Denkens beschrieben (zitiert nach Hetmanek, Knogler & CHU Research Group, 2018, Anhang 1):

- kognitive Fähigkeiten mit ihren Teilaspekten (z.B. das Erkennen von Wichtigkeit; das Abwägen von Argumenten; das Heranziehen von Fakten und Evidenz; Selbstregulierung)
- die Herangehensweise an konkrete Themen, Fragen oder Probleme (z.B. geordnetes Vorgehen beim Arbeiten mit Komplexität; Gewissenhaftigkeit beim Suchen von relevanten Informationen; Durchhaltevermögen bei auftauchenden Schwierigkeiten)
- eine allgemeine Haltung (das Bemühen darum, allgemein gut informiert zu sein; Offenheit für Alternativen und Meinungen; die Bereitschaft, Ansichten zu überdenken)

Im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich neben Kruse vor allem Dirk Jahn (2012, 2019) forschungsbasiert mit dem kritischen Denken. Aber auch im Zusammenhang mit der Untersuchung von universitären Diskursen und kommunikativen Praktiken ist das Thema Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung. So expliziert Angelika Redder (2002) am Beispiel der Fähigkeit des Einschätzens die studentische Kompetenzentwicklung im Umgang mit dem Wissen und den Gegenständen eines Faches; nachfolgend betrachtet sie das Kritisieren als komplexe Handlung (2014) und diskutiert es in Bezug auf die Entwicklung der Wissens- und Denkhorizonte. Auch im schulischen Kontext wird das Erlernen kritischen Denkens didaktisch diskutiert (z.B. Astleitner, 2004; Petri, 2000).

Kennzeichnend für die Beschäftigung mit kritischem Denken auch im Hinblick auf hochschuldidaktische Fragen ist, dass die Diskussion im deutschsprachigen Raum nicht auf einer einheitlichen oder zumindest einer breit getragenen Definition von kritischem Denken fußt (z.B. Astleitner, 2004). Es lässt sich lediglich ein definitorischer Kern identifizieren, der den Diskurs mehrheitlich kennzeichnet. Hierzu gehören Motive wie das kritische Fragen, die Analyse von Argumenten und die Selbstreflexion als methodisch-bewusste Herangehensweise einerseits

sowie als Haltung andererseits. Gleichzeitig wird die Didaktisierbarkeit des kritischen Denkens kritisch in Frage gestellt (Kruse, 2009, 2017; Hirschfeld, 2014)³.

Gehen wir bei einem gemeinsamen definitiven Kern von fachtypischen Ausprägungen insbesondere im Bereich des methodisch-bewussten sowie des selbstreflexiven Denkens aus, dann geht eine Berufsbefähigung zwangsläufig mit einer Professionalisierung des Denkens einher, die das kritische Denken einschließt. Damit ist seine gezielte Förderung im Hochschulkontext von Bedeutung. Dies hat zur Folge, dass wir kritisches Denken über die Ebene der konkreten Lehr-Lern-Situation hinaus ebenfalls auf der Modul- und Studiengangebene behandeln müssen. Auch aus der Perspektive der Lehrenden stellen sich hier die Fragen nach Haltung und methodisch-praktischem Vorgehen. Nur so kann ein für beide Seiten, Lehrende und Studierende, tragfähiges Gerüst entstehen, in dessen Rahmen kritisches Denken in seinen fachtypischen Ausprägungen angemessen entwickelt werden kann.

2 Praktische Herausforderungen in der Lehre: Schlaglichter aus dem dghd-Workshop⁴

Sowohl aus der Perspektive hochschuldidaktischer Theorie als auch aus der Perspektive der Praxis⁵ steht die Formulierung klarer und nach Möglichkeit auch messbarer Lernziele, die dann in der Lehre bewusst adressiert werden können, am Beginn der Beschäftigung mit kritischem Denken. Hier beginnen auch schon die Probleme: Nicht nur, dass – wie vorstehend angedeutet – es in der einschlägigen Literatur kein einheitliches Verständnis von kritischem Denken gibt. In selber Weise fehlt noch sehr häufig für einen konkreten Studiengang ein explizit formuliertes Verständnis davon, was kritisches Denken bezogen auf die Qualifikationsziele dieses Studiums bedeutet. Entsprechend vage bleiben Formulierungen zu Lernzielen in Studiengangs- und Modulbeschreibungen – wenn es sie denn überhaupt gibt. Der genannte dghd-Workshop zeigte hier eine große Spannweite auf, die nach Auskunft der Teilnehmenden von der gänzlichen Nichtbeachtung des Themas bis hin zur systematischen formalen Integration reichte, wobei letzteres noch eher eine Ausnahme zu sein scheint.

3 Hirschfeld beispielsweise diskutiert kritisches Denken im Zusammenhang mit kritischer Lehre. Dabei stellt er heraus, dass kritische Lehre nur Angebot und Unterstützung sein kann, nicht aber Vermittlung, denn kritisches Denken setzt Selbstständigkeit voraus. Wie Kruse (2017) unterstreicht er zudem die Bedeutung des kritischen Denkens als Haltung und seine Entfaltung im Diskurs im Sinne einer bewussten, analytischen Herangehensweise, die Widersprüche aufzudecken vermag (Hirschfeld, 2014, S. 106).

4 Der Teilnehmerkreis setzte sich aus hochschuldidaktisch Tätigen sowie aus Lehrenden zusammen. Anhand von Leitfragen und Gedanken zum kritischen Denken in der Hochschullehre seitens der Veranstalterinnen und des Veranstalters diskutierten die Teilnehmenden verschiedene Definitionen, disziplinspezifische Perspektiven, Möglichkeiten der Operationalisieren von kritischem Denken und der Implementierung in Curricula, Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen für die unterschiedlichen beteiligten Akteursgruppen. Die Standpunkte und Erfahrungen wurden von den Workshop anbietenden notiert und für den vorliegenden Beitrag aufbereitet.

5 Gefasst wird dieser Gedanke insbesondere im Konzept des *Constructive Alignments* (dazu u.a. Biggs, 2011; Brendel et al., 2019).

Doch auch wenn das kritische Denken selten explizit definiert und für die Lehre operationalisiert wird, ist es dennoch in vielen Fachdisziplinen eine Kompetenz, die im Verlauf des Studiums erworben werden soll (u.a. Steinseifer et al., 2019). Lehrpersonen, die aufgrund der Unbestimmtheit des Feldes hierfür häufig weder auf eigene Erfahrungen noch auf explizit hierauf gerichtetes Lehrmaterial zurückgreifen können, müssen dann herausarbeiten, was unter kritischem Denken in ihrem Lehrkontext zu verstehen ist – sei es auf Studiengangs-, Modul- oder Lehrveranstaltungsebene. In dem genannten dghd-Workshop stellten Lehrende hierzu gemeinsam Überlegungen an, wobei kritisches Denken über Fächergrenzen hinweg als Methode bzw. Technik einerseits und als (selbst)kritische Haltung andererseits gefasst wurde, die Teil einer professionellen Routine seien. Es gelte beispielsweise, implizite Vorgehensweisen und Haltungen für die Studierenden transparent zu machen. Nicht zuletzt stellt das Überprüfen des Erwerbs von Kompetenzen im kritischen Denken offenbar eine große Herausforderung dar: Je nachdem, wie gut die Operationalisierung gelungen ist, kann ein Erwartungshorizont leichter oder schwerer entwickelt werden. Erst vor diesem Erwartungshorizont kann aber eine Prüfung durchgeführt und die Zielerreichung beurteilt werden, d.h. letztlich eine Prüfung benotet werden. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit der Überprüfung hinterfragt, da einerseits die Entwicklung einer Haltung ein längerfristiger Prozess ist, der besonders durch Feedback und formative Rückmeldeformen angemessen gestützt werden kann. Andererseits braucht das Training kritischen Denkens Frei- und Schutzräume.

Neben der Definition von kritischem Denken für einen bestimmten Lehrkontext besteht für Lehrende eine Herausforderung darin, dass einerseits eine Fülle an Lerninhalten aufzubereiten ist, die ihren Raum in der Lehre benötigen, und dass andererseits der Erwerb von Kompetenzen des kritischen Denkens und die Entwicklung einer entsprechenden Haltung ebenfalls Berücksichtigung finden sollen und entsprechend Zeit brauchen.⁶ Hier scheinen zumindest auf den ersten Blick für viele Lehrende unterschiedliche Lernziele in Konflikt zu stehen (also zum einen der Erwerb profunder Wissensbestände und die Ausbildung von Fachkompetenzen, zum anderen das kritische Denken). Zusammenhängend mit der Frage nach der Gewichtung von Fachkompetenz und kritischem Denken wurde in dem dghd-Workshop die Frage diskutiert, was Voraussetzungen sind, damit eine Kompetenzentwicklung zu kritischem Denken innerhalb eines fachlichen Feldes überhaupt stattfinden kann. Im Kreis der Teilnehmenden wurde angenommen, dass eine gewisse grundlegende Fachkenntnis sowie ein Verständnis von der jeweiligen Disziplin notwendig sind, damit kritisches Denken erlernt werden kann. Zudem sei die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion wesentlich.

Lehrende können es als ihre Aufgabe sehen, selbst *Vorbild* für kritisches Denken zu sein und andere Vorbilder sichtbar zu machen: Studierende brauchen Impulse von Vertreter*innen der jeweiligen Fachdisziplin, um im Sinne des „Lernens am Modell“ (Bandura, 1971) auf der Basis der vorgelebten Handlungen von Expert*innen eigene Kompetenzen zu entwickeln. Auf diese Weise können Studierende erleben, was kritisches Denken bedeutet und dass es Teil eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses und einer entsprechenden Professionalität ist.

Für Studierende wiederum besteht eine Herausforderung darin, diese Impulse zu erkennen und in den Lernprozess zu integrieren. Dabei kann es – so die Erfahrung einiger Teilnehmerinnen

6 Vor dem Hintergrund gängiger Kompetenzkonzepte, beispielsweise von Weinert (2001) oder Heyse, Erpenbeck & Ortman (2015), schließt das an die grundsätzliche Herausforderung an, Lehre und Lernen nicht nur auf die Dimension des Wissens auszurichten. Kompetenz als potenzielle Handlungsfähigkeit in spezifischen Kontexten erfordert Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung/Bereitschaft sowohl fachlicher als auch sozialer und personaler Art.

und Teilnehmer – zu „Übeneralisierungen“ kommen: Studierende bilden eine über die Maßen kritische Haltung oder Herangehensweise aus, können nichts mehr wertschätzen oder positiv bewerten. Offensichtlich haben Studierende in diesem Stadium verstanden, dass eine kritische Haltung Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung ist: Sie kritisieren, haben aber noch nicht die Fähigkeit ausgebildet, Urteile sicher und zutreffend zu fällen sowie konstruktive Schlussfolgerungen zu ziehen. Sie tendieren dann dazu, Dinge zu negativ zu bewerten oder die wissenschaftliche Arbeit in der Kritik schon abgeschlossen zu finden. Dies ist für Lehrende teilweise nicht leicht auszuhalten, da kaum noch etwas respektiert oder anerkannt wird.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass das Thema facettenreich wahrgenommen und problematisiert wird. Ähnlich vielfältig wie die wahrgenommenen Probleme sind die weitgehend punktuellen Lösungsansätze in Forschung und Praxis, die im Folgenden systematisiert werden.

3 Lösungsansätze

Für Hochschuldidaktiker*innen stellt es aufgrund der fachlichen Vielfalt eine Herausforderung dar, einen Einblick in die Ausprägungen von kritischem Denken in unterschiedlichen Fachdisziplinen zu gewinnen, um Lehrende bei der Entwicklung entsprechender Kompetenzbeschreibungen, Lern- und Prüfungsszenarien zu unterstützen. Im Kreis der Workshopteilnehmenden wurde festgestellt, dass Kenntnisse über Lehrpraxisbeispiele verschiedener Fächer sowie über geeignete Lehr-/Lernmethoden als Impulse für die Lehrentwicklung nützlich sind: Sie können als anschauliche Anregung dienen, die Lehrende dazu ermutigen, kritischem Denken im Sinne der jeweiligen Studiengangsziele Raum in der Lehre einzuräumen. Auch gilt es, Diskursräume zu schaffen, in denen Lehrende sich darüber austauschen können, was sie unter kritischem Denken verstehen und wie sie dies in ihre Lehre einbeziehen. Dies gilt vor allem, wenn ein Studiengang neu konzipiert oder weiterentwickelt werden soll; denn um eine Progression im Curriculum für kritisches Denken entwickeln zu können, muss unter den Studiengangsbeteiligten eine Verständigung darüber stattgefunden haben, welche Perspektiven auf bzw. welchen Konsens es über kritisches Denken gibt – oder eben nicht gibt.

Ordnet man die im vorstehenden Kapitel aufgeworfenen Fragen für die Praxis hochschuldidaktischer Beratung, Qualifizierung und lehrbezogener Organisationsentwicklung, ergeben sich grundsätzlich Ansatzpunkte auf unterschiedlichen Ebenen:

- *Verankerung von Lernzielen:* Ganz grundlegend erscheint es wichtig, aufseiten der Hochschuldidaktik eine möglichst konkrete Vorstellung vom Definitionsraum „kritischen Denkens“ zu haben. Dies sollte für eine konkrete Hochschuldidaktik „vor Ort“ zum einen die Kompetenz beinhalten, ein operationalisierbares Lernziel für dieses Thema zu formulieren, zum anderen aber auch die Flexibilität, bei der Formulierung in jedem Studiengang die möglicherweise gegebene Fachspezifik in Verständnis von bzw. im Umgang mit diesem Lernziel zu berücksichtigen. Studien deuten darauf hin, dass die Explikation des Lernziels „kritisches Denken“ ein wesentlicher Erfolgsfaktor dafür ist, dass kritisches Denken überhaupt gelernt werden kann (z.B. die Überblicksstudie von Tiruneh, Verburch & Elen, 2014).
- *Curriculare Ebene:* Wenn kritisches Denken als Lernziel für einen Studiengang festgeschrieben ist, braucht es zunächst einen Ansatz für die curriculare Umsetzung.

Dafür muss z.B. geprüft werden, wie sich die Lerngelegenheiten für den Erwerb von Kompetenzen des kritischen Denkens auf Fachmodule oder spezifische Lehrveranstaltungen verteilen (sollen) sowie wie sich die Progression im Studienverlauf gestalten soll.⁷ Eine stimmige Umsetzung einer dieser Vorgehensweisen sollte im Rahmen hochschuldidaktischer Beratungen zur Curriculumsentwicklung angestrebt werden.

- *Umsetzung in der Lehre:* Wenn für das kritische Denken Lernziele formuliert und ein curricularer Ansatz gefunden ist, stellt sich die Frage, wie dies in konkreten Lehrsituationen methodisch umgesetzt und geprüft werden kann. Viele Möglichkeiten erscheinen hierfür prinzipiell geeignet, angefangen vom durchdachten Fragenstellen über Gruppendiskussionen bis hin zu didaktischen Szenarien, die auf problembasiertes oder forschendes Lernen zielen. Gute didaktische Planung scheint hier aber angezeigt zu sein: Gemäß der Überblicksstudie von Tiruneh, Verburch & Elen (2014) führen u.a. die vorgenannten Methoden nicht zwangsläufig zu einem besseren Kompetenzerwerb im kritischen Denken. Anders gesagt: Nicht jede interaktive Methode führt zu diesem Ziel (vgl. auch Abrami et al., 2015).
- *Flankierung durch Rahmenbedingungen:* Die Förderung kritischen Denkens scheint letztlich auch eine institutionelle Dimension zu haben. So erscheint es wünschenswert, das kritische Denken beispielsweise auch in grundlegenden Dokumenten einer jeweiligen Institution (z.B. Leitbild Lehre) zu verankern und die Umsetzung beispielsweise durch die Einrichtung hierauf zugeschnittener interner Förderungen oder Auszeichnungen anzureizen. In diese Richtung arbeitet mit dem ausdrücklichen Fokus auf kritischem Denken bereits die ETH Zürich.⁸ Daneben ist es nützlich, wenn nicht gar erfolgskritisch, wenn für die Durchführung der beschriebenen Maßnahmen Ressourcen für die professionelle Begleitung der entsprechenden Lehrentwicklungsprozesse sowie für die individuelle hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden durch hochschuldidaktische „Prozesspromotorinnen und -promotoren“ (Wildt & Wildt, 2017) zur Verfügung stehen.

Die vorstehenden Punkte skizzieren in großer Knappheit Ansatzpunkte hochschuldidaktischer Arbeit, wenn kritisches Denken in der Lehre gefördert werden soll. Zugleich hat sich in den vorstehenden Überlegungen immer wieder gezeigt, dass das Themenfeld von vielen Unschärfen gekennzeichnet ist. Abschließend sollen deswegen nachstehend Desiderate für die Forschung bzw. für die hochschuldidaktische Konzeptarbeit benannt werden.

7 In ihrer Überblicksstudie zeigen Abrami et al. (2015), dass die Art der Vermittlung (explizit oder implizit, mit oder ohne ein spezifisches Thema oder Kombinationen) keine bedeutsame Rolle spielt. Den empirischen Befunden zufolge ist „die Förderung (...) dann am effektivsten, wenn abstrakte Prinzipien explizit vermittelt und trainiert werden und dann anhand konkreter Themen veranschaulicht, angewendet und vertieft werden“ (Hetmanek, Knogler & CHU Research Group, 2018, S. 4).

8 Vgl. etwa den Aufruf der ETH Zürich für Projekte zum Thema *Critical Thinking*: <https://ethz.ch/de/die-eth-zuerich/organisation/schulleitung/praesident/critical-thinking/call-ct-projects.html> [18.08.2019].

2 Desiderate

Wenn wir als Hochschuldidaktiker*innen angemessen mit dem Thema umgehen wollen, ergeben sich Desiderate in drei Dimensionen:

- *Bündeln.* Die Auseinandersetzung mit kritischem Denken ist nicht neu, es fehlt jedoch ein aktueller systematischer Überblick sowohl zum Begriffsverständnis und den damit verbundenen Teilkompetenzen als auch zu Techniken zu deren Erwerb. Dazu gehört ebenfalls die Aufarbeitung des Wissens darüber, was wissenschaftsbasiertes, akademisches, fach- und studiengangsspezifisches kritisches Denken von genereller Skepsis bzw. dem Alltagsbegriff von „kritisch“ unterscheidet.
- *Forschen.* Zwar wird die fachspezifische Ausprägung kritischen Denkens vielfach betont, doch worin sie besteht und wie sie in der fachbezogenen Praxis und Lehre zum Ausdruck gebracht wird, dazu liegen bisher nur unzureichende Befunde vor. Dies schließt Fragen nach dem individuellen Verständnis sowie der Haltung von Lehrenden genauso ein wie die Untersuchung des institutionellen Selbstverständnisses und seine Auswirkungen auf die unterschiedlichen Ebenen hochschuldidaktischen Handelns. Gerade für die Identifizierung von fachspezifisch geprägtem kritischem Denken kann die hochschuldidaktische Forschung auf Ansätze wie *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Shopkow, 2017) oder *Scholarship of Teaching and Learning* (Kreber, 2015) zurückgreifen. Weiterer Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Frage, inwiefern schulisch geprägte Konzepte kritischen Denkens aus akademischer Perspektive anschlussfähig sind, in Bezug auf Fragen der Wirkung von Maßnahmen, die zur Förderung kritischen Denkens im Hochschulkontext eingesetzt werden, sowie bzgl. des benötigten Fachwissens als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb im disziplinspezifischen kritischen Denken.
- *Entwickeln.* Ob methodisch funktionierende Ansätze oder Versuche der curricularen Einbindung, an vielen Stellen wurden bereits Ansätze und Konzepte zur Integration kritischen Denkens entwickelt. Deren vergleichende Analyse und Weiterentwicklung stellt ein weiteres Desiderat dar. Damit verbunden ist auch die Herausforderung, die Kompetenzentwicklung angemessen in Prüfungskontexten abzubilden. Entscheidend ist letztlich die Umsetzung und weitere stetige Verbesserung dieser Ansätze in der Praxis des Lehrens und Lernens an den Hochschulen.

Hochschuldidaktisch Tätige agieren an den Schnittstellen zwischen lehrpraktischen Bedarfen, Theorie- und Forschungsbezügen sowie strukturellen Entwicklungen. Das ermöglicht es ihnen, Themen frühzeitig zu identifizieren, sie in hochschuldidaktischen Diskursen aufzugreifen und der Weiterentwicklung zugänglich zu machen. Das kritische Denken ist ein Thema, für das der Bedarf nach Forschung, Entwicklung und vor allem nach der Umsetzung wirksamer Konzepte für Hochschuldidaktiker*innen deutlich wahrnehmbar ist. Bei allen skizzierten Unklarheiten, die mit dem Thema einhergehen, zeigen die vorstehenden Ausführungen doch auch, dass auf allen Ebenen gute Ansatzpunkte bestehen. Dies stimmt optimistisch, dass in Zukunft noch stimmigere Lösungen für den Erwerb kritischer Denkfähigkeit gefunden werden.

Literatur

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314.
- Arrufat, O. (1997). *The Role of Exploration and Critical Decision Making and Problem Solving in Making Life Choices* (Doctoral dissertation). Verfügbar unter ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9813418).
- Astleitner, H. (2004). *Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand*, 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling*. Chicago: Aldine & Atherton, Inc.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does* (4. Auflage) Maidenhead: Open University Press.
- Brendel, S., Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2008). *Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken. Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums*. Gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK. BILDUNG schafft ZUKUNFT, Bd. 17. Verfügbar unter [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Beschaefigungsfaehigkeit_Hochschulabsolventen.pdf/\\$file/Beschaefigungsfaehigkeit_Hochschulabsolventen.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Beschaefigungsfaehigkeit_Hochschulabsolventen.pdf/$file/Beschaefigungsfaehigkeit_Hochschulabsolventen.pdf) [09.11.2019].
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED315423> [09.11.2019].
- Hetmanek, A., Knogler, M. & CHU Research Group (2018). *Kritisches Denken als Unterrichtsziel: Von der Definition zur Förderung*. Kurzreview 18. Verfügbar unter https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/CHU_KR18_Abrami_Kritisches-Denken_mit-Anhang.pdf [09.11.2019].
- Heyse, V., Erpenbeck, J. & Ortman, St. (2015). *Kompetenz ist viel mehr: Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Hirschfeld, U. (2014). Über die Schwierigkeiten, Kritik zu lehren und zu lernen. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 34(132), 101–109. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52659-5> [09.11.2019].
- Kreber, C. (2015). Furthering the ‘Theory Debate’ in the Scholarship of Teaching: A Proposal Based on MacIntyre’s Account of Practices. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 99–115.
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Nürnberg: Shaker.
- Jahn, D., Kenner, A., Kergel, D. & Heitkamp-Kergel, B. (2019). *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die Hochschule*, 1/2010, 77–86.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Stuttgart: Utb.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28, 16–25 + 46. Verfügbar unter:

<https://pdfs.semanticscholar.org/62a3/db8c7ba9d9180of4db689e592e763ecb2291.pdf>

[09.11.2019].

- McMillan, J. H. (1987). Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies. *Research in Higher Education*, 26, 3–29. doi:10.1007/BF00991931.
- Middendorf, J. & Shopkow, L. (2017). *Overcoming Student Learning Bottlenecks. Decode the Critical Thinking of Your Discipline*. Bloomfield: Stylus Publishers.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. A Third Decade of Research*, Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petri, G. (2000). *Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden? Ein Modellprojekt praxisorientiert-wissenschaftlicher Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In A. Redder (Hrsg.), „Effektiv studieren“. *Texte und Diskurse in der Universität*. OBST Beiheft 12/2002, 5–28.
- Redder, A. (2014). Kritisieren – ein komplexes Handeln, das gelernt sein will. In J. Birkmeyer & C. Spieß (Hrsg.), *Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innenausbildung (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 132–142.
- Redder, A., Breitsprecher, C. & Wagner, J. (2014). Diskursive Praxis des Kritisierens an der Hochschule. In A. Redder, D. Heller & W. Thielmann (Hrsg.), *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten (35–56)*. Heidelberg: Synchron.
- Reis, O. & Ruschin, S. (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 6–9.
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2015). Didaktische Studiengangsentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung (133–149)*. Wiesbaden: VS.
- Sandberg, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat: Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion*. 3., durchgesehene und erweiterte Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2016). Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Das Beispiel kognitive Aktivierung. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-18. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil4/seifried_wuttke_profil4.pdf [09.11.2019].
- Solon, T. (2007). Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning in Introductory Psychology. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 95–109.
- Steinseifer, M., Feilke, H. & Lehnen, K. (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Tiruneh, D. T., Verburgh, A. & Elen, J. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*, 4(1). doi:10.5539/hes.v4n1p1.
- Walter, P. & Wenzl, P. (2016). *Kritisch denken – treffend argumentieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rycken & H. L. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selection of Key Competencies (45-66)* Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2017). Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Studiengangentwicklung. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen (337–356)*. Wiesbaden: Springer.

Autor*innen

Dr. Anja Centeno García. Beratung/Coaching/Training für Bildungseinrichtungen & Wissenschaft, Dresden, Deutschland; Email: post@anjacenteno.de

Dr. Christiane Metzger. Fachhochschule Kiel, Zentrum für Lernen und Lehrentwicklung, Kiel, Deutschland; Email: christiane.metzger@fh-kiel.de

Dr. Peter Salden. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum, Deutschland; peter.salden@ruhr-uni-bochum.de

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes- und Sozialwissenschaften*.

(herausgegeben von Anja Centeno García und Cornelia Kenneweg)



Zitiervorschlag: Centeno García, A., Metzger, Ch. & Salden, P., (2019). Kritisches Denken als Lernziel: ein Blick aus der hochschuldidaktischen Praxis. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org