

⊕ KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCHDENKEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERN

# die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

● KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCHDENKEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERNEN. KRITISCH.DENKEN.DENKEN.LE

Themenheft

## Kritisch. Denken. Lernen.

Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften

Anja Centeno García & Anne Cornelia Kenneweg (Hrsg.)

⚠ KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCHDENKEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERN

Ivo van den Berk | Robert Kordts-Freudinger |  
Marianne Merkt | Peter Salden | Antonia Scholkmann

# die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

## Inhaltsverzeichnis

- Anja Centeno García & Anne Cornelia Kenneweg** Praxis  
Kritisch. Denken. Lernen. Einleitung zum Themenheft 891-904
- Dirk Jahn** Forschung  
Zur Förderung kritischen Denkens: Synthese der Ergebnisse einer  
Metastudie mit den Einsichten aus einem handlungstheoretischen  
Prozessmodell 905-930
- Anja Centeno García, Christiane Metzger & Peter Salden** Praxis  
Kritisches Denken als Lernziel: ein Blick aus der  
hochschuldidaktischen Praxis 931-942
- Florian Dobmeier & Daniel Bräunling** Forschung  
Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik. Zur sozialen Praxis  
der multimodal-polykontexturalen epistemischen Selbstreflexion 943-966
- Christof Arn** Praxisforschung  
Selbst.Denken.Lehren: Eine Paradoxie praktisch umsetzen 967-974
- Giovanna Putortí** Praxis  
Kollegiale Beratung als Instrument für die Förderung kritischen  
Denkens an Hochschulen 975-984
- Thomas Rakebrand** Praxis  
Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereich kritischen  
Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am  
Beispiel der Kommunikationswissenschaft 985-996
- Andreas Frings** Praxis  
Zum Argumentieren zwingen.  
Kritisches Denken in der Geschichtswissenschaft lehren 997-1012
- Doris Gutmiedl-Schümann** Praxis  
Kritisch denken lernen = kritisch sehen lernen?  
Kritisches Denken in der Prähistorischen Archäologie als einer  
Wissenschaft mit hauptsächlich nicht schriftlichen Primärquellen 1013-1022



Anja Centeno García & Anne Cornelia Kenneweg

## **Kritisch. Denken. Lernen.**

### **Einleitung zum Themenheft**

#### **Zusammenfassung**

Im engen Dialog zwischen Fachwissenschaft und Hochschuldidaktik, Theorie und Praxis fachbezogene Hochschuldidaktik in und für Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften fundiert sowie anwendungsbezogen zu entwickeln, ist das Anliegen des Vereins HD Text+ e.V. Aus dieser Arbeit ist das vorliegende Themenheft hervorgegangen, das neun fachspezifische und / oder hochschuldidaktische Perspektiven auf kritisches Denken vereint. In den Blick genommen werden individuelle Lernprozesse beim Erlernen und Einüben kritischen Denkens, wissenschaftliche Denk- und Handlungsmuster ebenso wie (implizite) Annahmen über Bildungsziele oder praktische Fragen der Lehrgestaltung.

Die Einleitung skizziert zunächst die Bedeutung des Themas im hochschuldidaktischen Diskurs und vermittelt einen Eindruck zur Entstehung des Themenheftes.

Im folgenden Überblick zu den Beiträgen werden deren konzeptuelle Übereinstimmungen und Komplementaritäten sowohl in Bezug auf den Begriff des kritischen Denkens als auch auf didaktische Herangehensweisen aufgezeigt. Mit deren Verortung auf den Ebenen hochschuldidaktischen Handelns sowie einem Ausblick werden abschließend Impulse für die weitere Bearbeitung des Themas gegeben.

#### **Schlüsselwörter**

Kritisches Denken und Hochschuldidaktik, fachbezogene Hochschuldidaktik, Ebenen hochschuldidaktischen Handelns

## **Learning to think critically.**

### **Introduction to the special issue**

#### **Abstract**

HD Text+ e.V. aims to develop subject-related didactics in and for the humanities, cultural studies and social sciences in a close dialogue between specialist science and didactics, theory and practice in a well-founded and application-oriented manner.

The special issue emerged from this work and combines nine subject-specific and / or general didactics perspectives on critical thinking in higher education. The focus is on individual learning processes when learning and practicing critical thinking, scientific thought and action patterns as well as (implicit) assumptions about educational goals or practical questions of teaching design.

The introduction begins by outlining the significance of the topic in the discourse on didactics in higher education and gives an impression of how the booklet came about. In the following overview of the contributions, their conceptual similarities and complementarities with regard to the concept of critical thinking as well as didactic approaches are shown. Finally, a location in relation to the levels of didactic action in higher education as well as an outlook will provide impulses for further work on the topic.

**Keywords**

Critical Thinking in Higher Education, Academic Development, Humanities and Social Sciences in Higher Education

## 1 Zu Hintergrund und Entstehung des Themenheftes

Das Thema „Kritisches Denken“ drängt seit einiger Zeit auf die hochschuldidaktische Agenda. Verfolgt man Entwicklungen der Hochschuldidaktik in den letzten Jahren, durchziehen neben den lehrpraktischen Themen zunehmend Fragen des Werteverständnisses, des Zusammenhangs von Haltung und Handeln, der Professionalisierung und wissenschaftlicher Kernkompetenzen den hochschuldidaktischen Fachdiskurs. Im Zuge von Studienreform und Qualitätspakt Lehre gewinnt eine forschungsbasierte, theoriebildende sowie praxisorientierte Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum zur Einlösung der geforderten Professionalisierung der Hochschullehre an Bedeutung. Es gehört zum Anspruch und zu den Aufgaben der Hochschuldidaktik, gemeinsam mit den Lehrenden relevante Themen zu identifizieren, vorhandene Erkenntnisse zusammenzuführen und auf den verschiedenen Ebenen der Lehrgestaltung zu entwickeln. Die Beschäftigung mit kritischem Denken verspricht in diesen Prozessen vielfältige Anschlussmöglichkeiten.

Insbesondere mit dem Anspruch, dass Hochschuldidaktik zur einer „Bildung durch Wissenschaft“ beitragen möge, lässt sich die Frage nach dem kritischen Denken in der Hochschullehre verbinden. Wissenschaft kann ohne kritisches Denken nicht existieren. Kritische Auseinandersetzung formt über Fächergrenzen hinweg wissenschaftliche Grundhaltungen wie Skepsis, Strenge der Argumentation und Offenheit für Unerwartetes. Wenn man davon ausgeht, dass wissensbasierte, demokratisch organisierte Gesellschaften Bürger\*innen brauchen, die kritik- und urteilsfähig sind, um den komplexen Aufgaben unserer Zeit und Veränderungen gewachsen zu sein, kommt Hochschulen als Bildungseinrichtungen eine zentrale Rolle zu. Bildung durch Wissenschaft heißt, die Prinzipien systematisch begründeter Urteilsbildung, Positionierung und Problemlösung zu verinnerlichen und situativ eine reflektierte Distanz zu aktuellen wie zukünftigen Handlungsfeldern einnehmen zu können, und auch für den (beruflichen) Praxisalltag gilt die Erwartung, dass eine kritische Auseinandersetzung Lernen, lösungsorientiertes Arbeiten, gute Entscheidungen, Entwicklung und bereichsspezifischen Erkenntnisgewinn fördert. Wer, wenn nicht die Wissenschaft mit ihrer forschend-hinterfragenden Grundhaltung und ihrem erprobten Instrumentarium, kann hier wegweisend sein? Und wie, wenn nicht durch begleitetes Hineinwachsen und gezielte Aneignung, können Studierende und der akademische Nachwuchs dieser wegweisenden Aufgabe gerecht werden?

Wir sind der Überzeugung, dass den daraus erwachsenden didaktischen Fragen nur im engen Dialog zwischen Fachwissenschaft und Hochschuldidaktik, zwischen Theorie und Praxis vertieft nachgegangen werden kann. In diesem Sinne ist das vorliegende Themenheft entstanden. Kritisches Denken im Studium zu vermitteln und zu fördern, ist von allen Fächern gleichermaßen ein Anliegen. Jedoch erfordern unterschiedliche Gegenstände und Probleme unterschiedliche Herangehensweisen. Aus diesem Grund haben sich innerhalb der Fachdisziplinen typische Sprach-, Denk- und Handlungsmuster herausgebildet (vgl. u.a. Baumann, Kalverkämper & Steinberg-Rahal, 2000), die auch Auffassungen und Ausformungen des kritischen Denkens prägen. Da es aus einem Austausch zwischen Lehrenden der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften und Hochschuldidaktiker\*innen

hervorgegangen ist, hat das vorliegende Themenheft einen entsprechenden fachbezogenen Schwerpunkt.

Entsprechend seinem Anliegen, fachbezogene Hochschuldidaktik in und für Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften fundiert sowie anwendungsbezogen gemeinsam im Austausch zwischen Vertreter\*innen von Hochschuldidaktik und Fachdisziplinen zu entwickeln, führte der Verein HD Text+ e.V.<sup>1</sup> im September 2018 einen Fachtag zum Thema „Kritisch. Denken. Lernen.“ in Dresden durch. Dort fanden etwa 50 Lehrende und Hochschuldidaktiker\*innen zusammen und diskutierten, wie die Befähigung zum kritischen Denken angemessen hochschuldidaktisch gefördert und curricular eingebettet werden kann, welche (tradierten) Konzepte oder Techniken kritischen Denkens in verschiedenen Disziplinen anschlussfähig sind.

Wenn wir uns nun in diesem Themenheft weiterführend der Bedeutung des kritischen Denkens für die Hochschullehre widmen, sollen zum einen die 2018 aufgenommenen Gedankengänge fortgeführt werden und zum anderen der Diskussionsraum durch neue Stimmen bereichert werden. Mit dem vorliegenden Band waren die Autor\*innen eingeladen, Vorhandenes zu systematisieren, fachimmanente und didaktische Ansätze aufeinander zu beziehen, kritisch zu reflektieren, weiterzudenken und Neues zu entwickeln.

Sie nehmen individuelle Lernprozesse und wissenschaftliche Denk- und Handlungsmuster ebenso in den Blick wie (implizite) Annahmen über Bildungsziele oder praktische Fragen der Lehrgestaltung.

## 2 Über die Beiträge im Themenheft

Die in diesem Themenheft versammelten Beiträge weisen sowohl inhaltliche Überschneidungen als auch eine große Vielfalt von Zugängen auf, was sich in der Bandbreite der einbezogenen Literatur wie auch in Schwerpunktsetzung und Stil ausdrückt. Damit bildet die Zusammenstellung der Beiträge ab, was sich im Diskurs zum kritischen Denken insgesamt beobachten lässt: Es gibt keine Einigkeit über Definitionen und Herangehensweisen. Aus unserer Sicht ist eine solche Einigung auch gar nicht anzustreben, sondern vielmehr eine Reflexion auf das eigene Verständnis von kritischem Denken, auf Begründungen von angestrebten Bildungszielen, auf die Kontexte, in denen gelernt und gelehrt wird oder auf Erfahrungen und Evaluationen. Ziele einer solchen Reflexion sind u.a. die Explikation von Ansätzen und ihre Einordnung, eine Verständigung über – oft auf unterschiedlichen Wegen erreichte – ähnliche Auffassungen und Denkrichtungen, aber auch die Anerkennung von Differenzen. Denn unterschiedliche Auffassungen von kritischem Denken haben maßgebliche Konsequenzen für dessen Förderung.

### 2.1 Hochschuldidaktische Überlegungen zum kritischen Denken

Allen Beiträgen gemeinsam ist die Suche nach einem „Kompass für die Gestaltung von Denkschulungen“, wie es Dirk Jahn in seinem Beitrag formuliert. Der Weg Jahns zur Entwicklung eines solchen Kompasses nimmt seinen Ausgang im angloamerikanischen Dis-

---

1 Verein zur Förderung fachbezogener Hochschuldidaktik für Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften e.V. ([www.hd-text-plus.de](http://www.hd-text-plus.de))

kurs, indem er zunächst die Ergebnisse der Metaanalyse von Abrami und Kolleg\*innen (2015) aufgreift und unter der Frage ihrer didaktischen Umsetzbarkeit diskutiert. Mit dem anschließend vorgestellten Prozessmodell zum kritischen Denken von Garrison und Archer (2000) bzw. Garrison und Anderson (2003) stellt er einen Rahmen zur Verfügung, um die Befunde in eine handlungsleitende Struktur zu überführen.

Im Gegensatz zum forschungs- bzw. theoriegeleiteten Zugang von Jahn nähern sich Christiane Metzger, Peter Salden und Anja Centeno García dem Thema aus der Perspektive der hochschuldidaktischen Praxis. Aus dieser explorieren sie einerseits empirische und theoretische Befunde. Andererseits bündeln sie Fragen, Erfahrungen und Lösungsansätze, die im Rahmen eines Workshops auf der 48. dghd-Jahrestagung 2019 diskutiert wurden, um die Herausforderungen für Studierende, Lehrende und hochschuldidaktisch Tätige herauszuarbeiten und die Ergebnisse auf den verschiedenen Ebenen hochschuldidaktischen Handelns zu verorten. Damit stehen sie im Dialog mit Jahn, auf den sie in ihrem Beitrag neben Kruse (2010, 2017) referieren (Jahn, 2012; Jahn, Kenner, Kergel & Heidkamp-Kergel, 2019). Beiden Beiträgen, Metzger et al. und Jahn, ist die Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsam, dass sich vorhandene Forschungsergebnisse nicht ohne Weiteres auf die hochschuldidaktische Praxis übertragen lassen. Es fordert vielmehr eine Übersetzungs- und Anpassungsleistung. Der Hochschuldidaktik kommt an dieser Stelle als Mittlerin und Integrationswissenschaft eine besondere Bedeutung zu. Die von Jahn erarbeiteten Strukturierungen und Impulse liefern erste Antworten auf die bei Metzger et al. formulierten Herausforderungen.

Dass es unzureichend ist, kritisches Denken nur in Bezug auf seine Vermittlung im Studium zu betrachten, wird in den Beiträgen mehrheitlich deutlich.

## **2.2 Die Lehrenden im Mittelpunkt: (Selbst-)Reflexion und Professionalisierung**

Florian Dobmeier und Daniel Bräunling wählen in ihrem Beitrag den Weg über die Allgemeine Didaktik zur Hochschuldidaktik, indem sie in Anlehnung an Prange (2011, 2012) zunächst ein Strukturmodell didaktischen Handelns darstellen, das eine Grundlage für eine didaktikimmanente Reflexion bietet und damit Kritik im Sinne eines Befragens eigener Denk- und Handlungsvoraussetzungen ermöglicht. Dieses Modell erweitern die Autoren um außerdidaktische Faktoren (Fremdnormativität), wobei sie sich im Anschluss an Bourdieu darauf konzentrieren, Vorschläge zur Reflexion von Aspekten wie sozialer Herkunft und der sozialen Position im akademischen Feld abzuleiten.

Das Befragen eigener Denk- und Handlungsvoraussetzungen spielt auch im Beitrag von Christof Arn eine entscheidende Rolle, wenn er die Frage danach, was es bedeuten könnte, kritisch denken zu lernen, über die Reflexion von Ambivalenzen und Paradoxa diskutiert. Arn weist darauf hin, dass Lehrende, die kritisches Denken als Bildungsziel ernst nehmen, sich auf möglicherweise unangenehmen Widerspruch seitens der Studierenden gefasst machen müssen. Zugleich lassen sie sich auf das Paradox der Erziehung zur Mündigkeit ein, das Arn als fremdgesteuertes Lernen von Selbststeuerung fasst. Als Auswege bieten sich Arn zufolge zum einen Techniken und Methoden an, die helfen, produktiv mit diesen Widersprüchen umzugehen. Zum anderen sollten Lehrende sich als

Lernende begreifen und durch eigene Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion Offenheit und Kritikfähigkeit kultivieren.

Sowohl der Beitrag von Arn als auch der von Dobmeier und Bräunling erinnern an die Unverfügbarkeit des Lernens, also daran, dass Lehrende allenfalls einen Rahmen schaffen können, der intendiertes Lernen wahrscheinlicher macht, ohne jedoch das Lernen Studierender direkt beeinflussen zu können.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zur Notwendigkeit von Reflexion stellen sich Fragen zur Professionalisierung von Lehrenden: (Wie) Kann das Lehren kritischen Denkens gelernt werden? Welche Vorgehensweisen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung sind geeignet, Lehrende dabei zu unterstützen, kritisches Denken zu lehren? Giovanna Putortí diskutiert in ihrem Beitrag das Format kollegialer Beratung als „Trainingsinstrument“, mit dem Lehrende sich auf eine Weise mit ihrer Lehre auseinandersetzen können, die der auch in anderen Beiträgen geforderten Selbstreflexion und Perspektivenübernahme und damit einer Förderung kritischen Denkens entgegenkommt. Sie verknüpft hochschuldidaktische Ansätze zur Förderung kritischen Denkens (u.a. Kruse, 2010; Jahn, 2013) mit aktuellen Erfahrungen und wissenschaftlichen Positionen dazu, welchen Beitrag kollegiale Beratungsprozesse zur Professionalisierung von Hochschullehrenden leisten. Daran anschließend macht sie einen sehr konkreten Vorschlag, wie die Förderung kritischen Denkens in klassische Formen hochschuldidaktischer Qualifizierung integriert werden kann.

Einigkeit besteht in den Beiträgen von Dobmeier und Bräunling, Arn und Putortí also darüber, dass Haltung und Handeln der Lehrenden einer gründlichen Selbstreflexion bedürfen und konsistent mit dem Verständnis von kritischem Denken sein sollten, das einem Lehr-Lern-Setting zugrunde gelegt wird.

### **2.3 Didaktische und fachbezogene Umsetzung der Förderung kritischen Denkens. Lehrpraktische Beispiele**

Blickt man auf Systematiken zur Denkschulung, werden Ansätze zur Vermittlung von kritischem Denken auf einem Spektrum zwischen generischer, universeller Kompetenz einerseits und enger Fachbindung andererseits aufgezeigt (z.B. Jahn in diesem Themenheft). Es wird bereits dort deutlich, dass der Erwerb der Fähigkeit zum kritischen Denken nicht unabhängig von fachlichen Inhalten betrachtet werden kann. Zum einen entbehrt kritisches Denken ohne die anwendungsbereite Kenntnis der zentralen Methoden und Wissensbestände eines Faches seiner hauptsächlichlichen Bezugsgrößen. Zum anderen erfordern unterschiedliche Gegenstände angepasste bzw. eigene Herangehensweisen. Und selbst wenn kritisches Denken als eine fachunabhängige, auf den Gesetzen der Logik beruhende Fähigkeit betrachtet wird, ist der Kontext ihrer Entfaltung prägend.

Hier schließen die Beiträge von Thomas Rakebrand, Andreas Frings, Doris Gutmiedl-Schumann sowie Stefanie Gottschlich und Stefan Müller an, die ihre Überlegungen alle aus einer domänenspezifischen, lehrpraktischen Perspektive entwickeln.

Thomas Rakebrand widmet sich in seinem Beitrag der Wissenschafts- und Forschungsethik als Lehrgegenstand und diskutiert diesen als Teilbereich kritischen Denkens, der für die Hochschullehre als wissenschaftlicher Lehre von besonderer Bedeutung ist. Rakebrand versteht Wissenschafts- und Forschungsethik als dialogischen Aushandlungs-

prozess und auf Normen und Bedingungen wissenschaftlichen Arbeitens ausgerichtete (Selbst-)Reflexion, die – wie das kritische Denken generell – fachbezogen unterschiedlich ausgeprägt sein muss. Am Beispiel der Kommunikationswissenschaft schlägt er „didaktische Bausteine“ vor, die an taxonomisch gestuften Lernzielen ausgerichtet sind.

Ähnlich wie Arn, der in seinem Beitrag seine Vorschläge zur Förderung kritischen Denkens knapp am Beispiel eines Meta-Curriculums zur Ethikbildung in den Gesundheitswissenschaften konkretisiert, zeigen auch Rakebrands didaktische Bausteine, wie allgemeine ethische Prinzipien im Kontext eines spezifischen Faches thematisiert werden können.

Der Historiker Andreas Frings problematisiert die traditionell geringe Rolle des Arguments im geschichtswissenschaftlichen Studium gegenüber der „narrativen Kompetenz“ und plädiert für die dringende systematische Schulung fundierten Argumentierens als Ausdrucksform kritischen Denkens. Wie eine solche Argumentationsdidaktik konkret aussehen kann, erläutert er eindrücklich wissenschaftsimmanent am Beispiel ausgewählter Hoaxes und Angriffe auf die Wissenschaft sowie aus gesellschaftlicher Perspektive in Bezug auf den Auftrag der Universität. Auch er greift damit den, u.a. bei Jahn aufgezeigten, Gedanken der sozialen Interaktion als ein konstitutives Kernelement kritischen Denkens auf, indem er auf Popper (2017) rekurrierend (wissenschaftliche) Objektivität als soziale Angelegenheit gegenseitiger Kritik (Popper, 2017, S. 221) betont.

Doris Gutmiedl-Schumann nimmt die Gegenstände der Prähistorischen Archäologie als Ausgangspunkt für ihre Auseinandersetzung mit den methodischen Herangehensweisen ihres Faches und die damit einhergehenden Formen kritischen Denkens. Begründet in der fachtypischen Arbeit mit nicht sprachlichen Quellen gehört die Ausbildung der Fähigkeit zum kritischen Sehen hier zu den Kernkompetenzen. Durch einen ersten kritischen Blick in Facheinführungen weist sie auf die dortige Leerstelle hin, bevor sie die Notwendigkeit der kritischen Reflexion bildlicher Darstellungen bzw. Rekonstruktionen der Vergangenheit sowie von individuellen Vorstellungen diskutiert.

So illustrieren die Beiträge von Frings und Gutmiedl-Schumann, wie sowohl die jeweiligen Gegenstände einer Wissenschaft als auch die Aufbereitung der Befunde zu fachbedingten Ausprägungen des kritischen Denkens und entsprechenden Herausforderungen führt.

Stefanie Gottschlich und Stefan Müller betrachten kritisches Denken im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Schreiben und verfolgen damit einen überfachlichen Ansatz. Neben dem Argumentieren rücken sie den fachkommunikativen Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt und ergänzen dadurch die Darlegungen von Frings. Kritisches Denken und Argumentieren, so ihre These, erfordert auch den aktiven Erwerb alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999). Sie führen damit die Überlegungen Jahns fort, dass kritisches Denken durch ein Wechselspiel von sozialer Interaktion und Reflexion vollzogen wird. Vor diesem Hintergrund entwickeln sie ein Modell, das die kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit wissenschaftssprachlichen Aspekten unterstützen soll und stellen ausgewählte Methoden zur Implementierung ihres Ansatzes vor.

### 3 Einordnung

Angesichts der Verknüpfung von Forschung und Lehre als charakteristisches Merkmal der Hochschule kann und wird Hochschuldidaktik mitnichten als eine Verlängerung der Schuldidaktik oder Erwachsenenbildung gedacht (werden). Sie ist eine spezifische Form der Didaktik im Bildungs- und Ausbildungssystem (Kron, 2008, S. 23).

Für Studierende und Lehrende ist die Hochschuldidaktik insofern von großer Bedeutung, als in ihr vielfältige theoretische und praktische Möglichkeiten angeboten werden, die Lehr- und Lernprozesse, also die Vermittlung von Wissen und Wissenschaft, zu optimieren. (ebd., S. 22)

Gerade die Vermittlung von Wissenschaft impliziert den Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses, einer wertegetragenen Haltung, die die Qualität des Handelns bestimmt. Kritisches Denken spielt dabei eine zentrale Rolle. An dieser Stelle bietet die Hochschuldidaktik vielfältige Ansätze, diese Prozesse angemessen zu betreuen. Denn neben den von Kron (ebd.) angesprochenen Möglichkeiten liegen mittlerweile zahlreiche Befunde und Empfehlungen zu Fragen einer wertebasierten Lehrgestaltung oder zur Bedeutung der Lehrhaltung vor (u.a. Trautwein, 2013; Reis, 2018).

Betrachtet man Hochschuldidaktik in ihrer Gesamtheit, bezieht sie sich auf alle Handlungsebenen von der systemischen Vernetzung auf hochschulpolitischer Ebene bis zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements und konkreten (Inter-)Aktionen. (Abb.1)

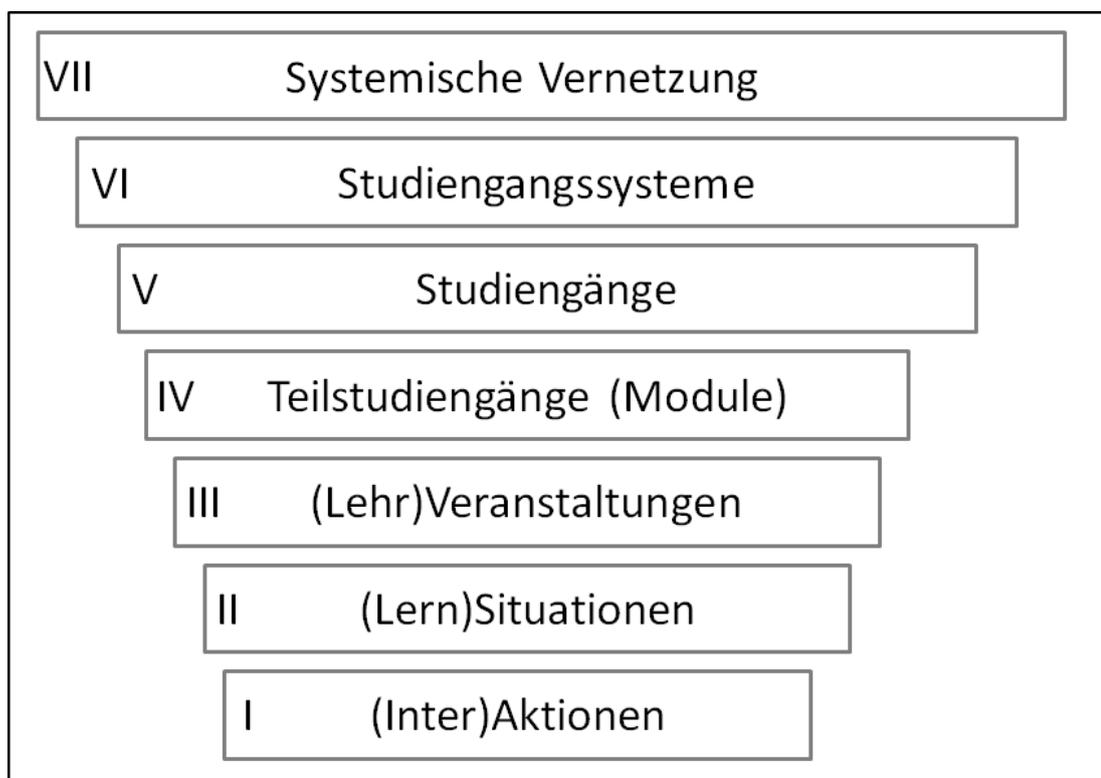


Abbildung 1: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Wildt, 2006, S. 7)

Die Auseinandersetzung mit Aspekten des kritischen Denkens konzentriert sich häufig auf den didaktischen Handlungsraum und dessen direkte Einflussfaktoren. Sie findet konkret im Rahmen von Lehrveranstaltungen statt. Kritisches Denken wird (inter)aktiv (I) in

Lehr-Lern-Situationen (II) realisiert, beispielsweise im Rahmen von Textarbeit, Referaten oder Seminardiskussionen. Solche lehrmethodischen Herangehensweisen oder die dozentenseitige Lektüreauswahl zielen auf das kritische Hinterfragen und begründete Entscheiden bzw. Positionieren ab und sind damit Teil der Lehrveranstaltungsplanung (III), oft ohne die Anforderungen daran genauer zu explizieren. Auf diesen Ebenen wird die konkrete Erschließungsarbeit hin zur Befähigung zum kritischen Denken durch die Lehrenden geleistet. Hier erfolgt die u.a. von Jahn, Arn oder Metzger et al. angesprochene Klärung, was im Kontext der jeweiligen Situation oder Lehrveranstaltung didaktisch angemessen ist. Das betrifft die ganze Bandbreite der Elemente didaktischen Handelns (Knoll, 2007, S. 36) von der Zielsetzung über die Methoden- und Medienwahl bis hin zu Prüfungsfragen (Ebenen II und III). Die Beiträge von Frings, Gutmiedl-Schümann und Gottschlich & Müller bieten dabei konkrete lehrpraktische, teils erprobte Impulse. Die können jedoch stets nur Anregung sein. Eine eindeutige Methodenempfehlung ist genauso wenig möglich wie die didaktische Vereinheitlichung des Begriffs des kritischen Denkens, und erscheint in Hinblick auf Perspektivenvielfalt als Antriebskraft kritischen Denkens auch nicht erstrebenswert.

Nichtsdestotrotz sind die individuellen Auffassungen von kritischem Denken maßgebliche Einflussfaktoren und damit zwingend Gegenstand der Reflexion, wie alle Beiträge, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, verdeutlichen bzw. wie Dobmeier und Bräunling dies theoretisch herausarbeiten.

Auf Modulebene (IV) sind übergeordnete Lernziele sowie zentrale Inhalte definiert, die idealtypisch in den Lehrveranstaltungen ausdifferenziert und umgesetzt werden. Doch kritisches Denken bleibt auch hier in der Praxis allenfalls eine Randnotiz. Umso bedeutsamer ist hier das bei Metzger et al. formulierte Desiderat einer stärkeren curricularen Einbindung einschließlich einer mitgedachten Progression im Studienverlauf, das u.a. auch aus den Fächern heraus (vgl. Gutmiedl-Schümann oder Gottschlich & Müller) aufgezeigt wird.

Dabei kann die Hochschuldidaktik als Disziplin wirksam werden, indem sie einerseits Entscheidungen und Prozesse auf diesen Ebenen beratend begleitet sowie ihr andererseits eine wichtige Scharnier-, wenn nicht gar Übersetzungsfunktion zukommt, wenn es darum geht, Forschungsergebnisse und Ansätze für die didaktische Praxis zugänglich zu machen bzw. im Gegenzug praktische Fragen aus der Praxis einer Fundierung zu unterziehen.

Die Gestaltung von Studiengangssystemen (VI) sowie die auf die nationale und internationale hochschulpolitische Ebene bezogene systemische Vernetzung (VII) werden im Rahmen des Themenheftes zwar punktuell angesprochen oder als Einflussfaktoren zur Kenntnis genommen, jedoch nicht vertieft. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass gesellschaftliche und berufliche Anforderungen an die Hochschul(aus)bildung auf diesen Ebenen sowie auf der Ebene der Studiengänge sich hochschuldidaktisch beispielsweise in der Ausrichtung des Studiums auf Kompetenzerwerb und Berufsbefähigung wiederfinden. Betrachtet man kritisches Denken als berufliches und gesellschaftliches Erfordernis, sollte die Auseinandersetzung damit auch auf diesen Ebenen stattfinden. So können sich beispielsweise definierte Kompetenzziele an Funktionen und Ausprägungen kritischen Denkens in der (außer-)wissenschaftlichen beruflichen Praxis orientieren und zentral in

die Studiengangsentwicklung (V) eingehen. Denkbar ist auch, die für die Entfaltung kritischen Denkens notwendigen Strukturen und Voraussetzungen in Akkreditierungsverfahren ausdrücklich zu berücksichtigen.

Und doch bleibt im Zusammenhang mit dem kritischen Denken der Blick allein aus Organisationsperspektive unzureichend. Mit der Idee von Bildung durch Wissenschaft sowie dem Verständnis von Wissenschaft als Prozess haben sich an der Hochschule spezifische Kommunikations- und Arbeitsformen etabliert, die die Lebens- und Arbeitswelt der Mitglieder einer Hochschule konstituieren (Centeno García, 2016, S. 76). In diesem Sinne lässt sich die Hochschule nicht auf ihre Funktion als Bildungseinrichtung reduzieren, sondern ist Teil des Wissenschaftssystems. Mit der Aufnahme eines Studiums werden die Studierenden Mitglieder der Institution Hochschule und Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Diese Lebens- und Arbeitswelt, und damit die Hochschuldidaktik, ist in einem Spannungsfeld situiert (Abb. 2), das zwischen drei Polen eingebettet ist: Praxis, Wissenschaft, Person (Huber, 1983, S. 128).

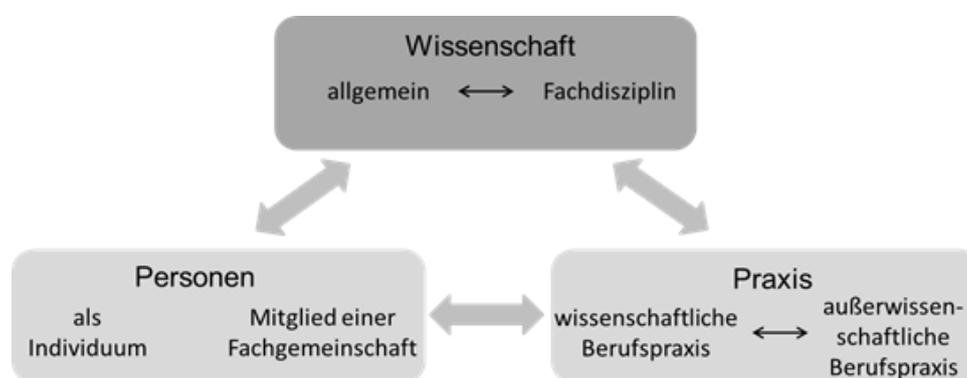


Abbildung 2: Spannungsfeld der Lebens- und Arbeitswelt Hochschule (Huber, 1983, S. 128)

Die Schulung kritischen Denkens ist somit immer auch Persönlichkeitsentwicklung für alle Beteiligten, denn sie impliziert die Auseinandersetzung mit den eigenen Auffassungen, der Qualität der eigenen Reflexion und der eigenen Haltung sowohl als Individuum als auch als Mitglied einer Fachgemeinschaft.

Ganz selbstverständlich wird deshalb auch von Studierenden die Fähigkeit zum kritischen Denken eingefordert. Denn wenn „[m]ündige Bürger\*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre“ (David, 2019, S. 81) beschrieben werden, so gehen damit sowohl Erwartungen an Hochschulen als Institution als auch Erwartungen an die Studierenden hinsichtlich der Qualität des Denkens und Handelns einher. So formuliert auch Otto Kruse mit Blick auf studentisches Lernen: „Kritisch zu denken heißt nicht einfach, andere zu kritisieren, sondern Verantwortung für die Qualität des eigenen Denkens zu übernehmen“ (Kruse, 2017, S. 11). Studierende stehen also vor der Herausforderung, sich diese Besonderheiten im Denken und Handeln anzueignen, ihr eigenes Denken und Handeln zu professionalisieren, um Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu werden. Offen bleibt dabei zumeist noch, ob und inwieweit es Ziel und Motivation der Studierenden selbst ist, sich diesen Erwartungen entsprechend in die Gesellschaft und in die *scientific community* ihres jeweiligen Faches einzubringen, auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass

viele die Schärfung des eigenen Denkens im Studienverlauf als einen wichtigen, motivierenden Entwicklungsprozess (Kokemohr & Marotzki, 1989) erleben.

## 4 Ausblicke

Die meisten Beiträge des Themenheftes fordern von Lehrenden und von der Hochschuldidaktik die Reflexion auf den Kontext und die Entstehungsbedingungen ihres eigenen Verständnisses von Kritik und kritischem Denken ein. Zunächst führt die Beschäftigung mit kritischem Denken als Bildungsziel von Hochschullehre also zu einer Forderung an Lehrende, ihr Lehrhandeln selbstreflexiv zu betrachten, und zu einem Auftrag an die Hochschuldidaktik, Räume zu einer solchen Reflexion bereitzustellen. Wer diesen Forderungen konsequent folgt, muss sie allerdings auch auf Prozesse der Curriculumsentwicklung, auf Diskussionen um Lehrstrategien und Lehrverfassungen und auf das Verständnis von Hochschuldidaktik und Hochschullehre insgesamt erweitern.

In diesem Zusammenhang könnte die Beschäftigung mit kritischem Denken in der Hochschullehre, die zunehmend in einen Diskurs um kritische Hochschullehre mündet, durch postkoloniale Positionen (vgl. Thielsch, 2019) und eine systematische Verknüpfung mit Erkenntnissen der Gender und Diversity Studies erweitert und vertieft werden. Ansatzpunkte für eine weitere Diskussion von kritischem Denken in der Hochschullehre bieten auch Vorschläge, hochschuldidaktische Konzepte vor dem Hintergrund unterschiedlicher Auffassungen von Hochschule als Institution zu diskutieren (vgl. David, 2019; Schmerfeld, 2018). Insgesamt stellt sich die Frage, die Sabine Brendel und Tobina Brinker im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um gekonnte Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik aufgeworfen haben, nämlich „ob und wenn ja, inwieweit sich die hochschuldidaktische *community* als Ort der kritischen Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse verstehen will“ (Brendel & Brinker, 2018, S. 51).

Wir sind der Überzeugung, dass für diese Art von Diskussionen gerade fachbezogene und fachsensible Hochschuldidaktik das Potenzial hat, in zweifacher Weise zu einem Ideentransfer beizutragen:

- durch wechselseitige konzeptionelle Anregungen und Theorietransfer
- durch Austausch als Bedingung für eine angemessene Interpretation von Forschungsergebnissen sowohl für die Lehr- als auch für die hochschuldidaktische Weiterbildungspraxis

Insofern stellt sich nicht nur die Frage der Fachbezogenheit von Hochschuldidaktik als Didaktik, die für bestimmte Fächer(-gruppen) anschlussfähig ist, sondern auch, wie wir fachsensibel jene Anschlussstellen identifizieren können, die einen solchen Theorietransfer erst möglich machen. Einer solchen Herangehensweise ist das Prozesshafte eigen, denn bedingt durch die Vielfalt der Wissensbestände und Herangehensweisen unterliegt sie der kontinuierlichen Ausformung und Aushandlung. Dazu ist freilich eine intensive wechselseitige Rezeption erforderlich. Wir, die an Lehrentwicklung Interessierten, müssen folglich mehr lesen, quer über Fächergrenzen hinweg lesen.

Angesichts der Publikationsfülle und fachlichen Vielfalt müssen wir uns damit auseinandersetzen, wie eine wechselseitige Rezeption erleichtert werden kann. Das schließt

auch das Nachdenken über geeignete Formate des Austauschs, wie wir sie u.a. im Rahmen unserer Vereinsarbeit mit HD Text+ e.V. erproben, ein. Auch mit dem vorliegenden Themenheft soll dazu ein Beitrag geleistet werden.

## Danksagung

Austausch gelingt nur, wenn Menschen in Kommunikation und Kooperation zusammenfinden. Ohne Austausch, ohne Kooperation wäre auch dieses Themenheft nicht entstanden. Daher möchten wir an dieser Stelle neben den beitragenden Autor\*innen auch den Menschen im „Hintergrund“ dieser Publikation sehr herzlich danken:

- der Online-Zeitschrift „die hochschullehre“, die dem Themenheft eine Heimat geben und den Publikationsprozess, insbesondere durch Ivo van den Berk, tatkräftig unterstützte,
- Anja Swidsinski und Katrin Müller vom Verein HD Text+ e.V., die das Redaktionsteam in entscheidenden Phasen erweiterten,
- Thomas Klemm für die Gestaltung des Titelblattes sowie
- den Gutachter\*innen, die mit ihrem Feedback wertvolle Impulse gaben.

## Literatur

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. In *Review of Educational Research*, 85 (2), 275-314. Verfügbar unter [23.12.2019].
- Baumann, K.-D., Kalverkämper, H. & Steinberg-Rahal, K. (Hrsg.). (2000). *Sprachen im Beruf. Stand - Probleme - Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Brendel, S. & Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik*, (23-57). Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134, Bielefeld: wbv Media.
- Centeno García, A. (2019). *Das Seminar als Denkschule. Eine diskursbasierte Seminardidaktik*. Opladen: Barbara Budrich.
- David, L. (2019). Mündige Bürger\*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. (81-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. In H. Barkowski & A. Wolff (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Band 52: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen* (1-30). Regensburg: FaDaF.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.

- Garrison, R. D. & Archer, W. (2000). *A Transactional Perspective on teaching and Learning. A Framework for Adult and Higher Education*. Oxford: Pergamon.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Ders., *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jahn, D., Kenner, A.; Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (Hrsg.). (2019). *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. (81-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahn, D. (2013). Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung – Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens. Hochschuldidaktik. *Beiträge und Empfehlungen des FBZHL der FAU*, 1.2013 Verfügbar unter [https://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2013/10/Aufsaeetze\\_FBZHL\\_1\\_2013.pdf](https://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2013/10/Aufsaeetze_FBZHL_1_2013.pdf) [29.12.2019].
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Aachen: Shaker.
- Knoll, J. (2007). *Kurs- und Seminarmethoden*. Weinheim: Beltz
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. (5., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Kokemohr, R., Marotzki, W. (Hrsg.). (1989). *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: Böhlau.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 1/2010, 77-86.
- Popper, K. R. (2017). Die Logik der Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S1), 215–228. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0425-6> [26.12.2019].
- Prange, K. (2011). Zeigen – Lernen – Erziehen. In K. Kenklies (Hrsg.), *Pädagogische Reform (PRe): Band 13*. (21–61). Jena: IKS Garamond.
- Prange, K. (2012 [2005]). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Reis, O. (2018). Zwischen studentischer Diversität und fachlicher Homogenisierung. Die wertbezogene Hochschuldidaktik als Vermittlerin im Habituskonflikt. In S. Heuchemer, F. Siller & T. van Treeck (Hrsg.), *Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I. (=Forschung und Innovation in der Hochschulbildung. Band 2)*, 19-50. Verfügbar unter [https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/searchtype/all/start/0/rows/100/yearfq//facetNumber\\_subject/all/subjectfq/Organisationsentwicklung/docId/802](https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/searchtype/all/start/0/rows/100/yearfq//facetNumber_subject/all/subjectfq/Organisationsentwicklung/docId/802) [23.12.2019]
- Schmerfeld, J. (2018). Forschendes Lernen – zum Zusammenhang zwischen Hochschuldidaktik und Hochschulkonzept. In M. Schmohr, K. Müller & J. Philipp (Hrsg.): *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016*. (35-51) Bielefeld: wbv Media.
- Thielsch, A. (2019). Listening out and dealing with otherness. A postcolonial approach to higher education teaching. In *Arts and Humanities in Higher Education*, February 26, 2019. Verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474022219832459> [22.12.2019]

- Trautwein, C. (2013): Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutung individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In M. Heiner & J. Wildt, (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. (83-129). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2006). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. (A 1.1). Berlin: Raabe.

## Autorinnen

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

Dr. Anne Cornelia Kenneweg. Agentur für Lehrkultur, Leipzig, Deutschland; Email: [post@kenneweg-konzepte.de](mailto:post@kenneweg-konzepte.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 Anne Cornelia Kenneweg)



**Zitiervorschlag:** Centeno García, A. & Kenneweg, A. C. (2019). *Kritisch. Denken. Lernen*. Einleitung zum Themenheft. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Dirk Jahn

## **Zur Förderung kritischen Denkens: Synthese der Ergebnisse einer Metastudie mit den Einsichten aus einem handlungstheoretischen Prozessmodell**

### **Zusammenfassung**

In dem Beitrag werden die Ergebnisse einer umfangreichen Metaanalyse von Abrami et al. (2015) zur Förderung von kritischem Denken vorgestellt und unter der Frage, wie handlungsleitend und praxisrelevant diese Ergebnisse sind, diskutiert. Die dabei gewonnenen Ergebnisse wirken auf methodischer Ebene einleuchtend, können aber für die konkrete Gestaltung einer Denkschulung nur wenig Orientierung bieten. Deshalb wird im zweiten Teil des Beitrages ein theoretisches Prozessmodell von Garrison und Archer (2000) bzw. Garrison und Anderson (2003) zur Förderung von kritischem Denken vorgestellt, das auf den theoretischen Überlegungen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey fußt (Dewey, 1997). Die Ergebnisse der Metaanalyse werden, um sie für die Praxis leichter übertragbar zu machen, in den theoretischen Rahmen des Prozessmodells eingeordnet. Die so gewonnene Struktur soll zur Planung von Denkschulungen praxisrelevante Impulse geben.

### **Schlüsselwörter**

Kritisches Denken lehren, Prozessmodell kritischen Denkens, Rahmenmodell zur Förderung kritischen Denkens

## **Fostering critical thinking. Synthesis of the results of a Meta Analysis and the insights of a theoretical process model**

What does it mean to think critically and how can Critical Thinking (CT) be fostered effectively? In this article, I try to find answers to these questions, especially to the second one. Empirical research has produced a multitude of studies on how to foster CT. Abrami et al. (2015) for example conducted a comprehensive Meta-Analysis on

instructional strategies and approaches for enhancing CT, which I discuss in the article. Nevertheless, these results do not present sufficient practical insights on how to foster CT. Therefore, I introduce a theoretical process model for CT-Instruction in the second chapter (Garrison & Archer 2000). The model describes how critical thinking evolves on a cognitive and performative level and provides options for instruction. In the last chapter, the results of the Meta-Analysis are combined with the ideas of the process model in order to offer a structure for planning CT-Instruction in educational settings.

**Keywords**

Teaching Critical Thinking, Critical Thinking Process Model, A Framework for Fostering Critical Thinking

## 1 Zur Problematik der Förderung kritischen Denkens in der Praxis und zur Zielsetzung des Beitrages

Die Förderung kritischen Denkens steht in der deutschen Bildungslandschaft wieder stärker im Fokus. Gerade an Hochschulen wird kritisches Denken als Bildungsziel in den Kompetenzprofilen der Absolvent\*innen gefordert. Im Bereich der Learning Outcomes der Bachelor und Masterabschlüsse werden beispielsweise die Fertigkeiten und Dispositionen des kritischen Denkens häufig mit zentralen Schlüsselkompetenzen in Verbindung gebracht (beispielsweise die Bildungsziele im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, 2017). Große Uneinigkeit in den Fachdisziplinen besteht aber darüber, was kritisches Denken jeweils bedeutet und auf die Frage, wie es gefördert werden soll, fallen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Einen guten Überblick zu den verschiedenen Förderansätzen und dem daraus erwachsenen Diskurs gibt McKown, 1997. Die Förderansätze reichen von kritischem Denken als eigenem Fach für Erstsemester bis hin zur unterschiedlichen Varianten der direkten Integration der Denkschulung in den Fachunterricht. Seit einigen Jahren hat auch das Forschungsinteresse, der Frage nach den wirksamsten Förderansätzen auf den Grund zu gehen, zugenommen. Mittlerweile sind erste und umfangreiche Metaanalysen dazu erschienen. Doch können diese die Frage nach der stimmigen Förderung klären?

In dem vorliegenden Beitrag wird eine der umfangreichsten Metastudien zur Wirksamkeit der Denkschulung analysiert. Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade und Persson (2015) konnten 867 in englischer Sprache verfügbarer Einzelstudien zur Förderung von kritischem Denken finden, die sie in ihre sehr umfassende Metaanalyse einbezogen haben. Die Studien fanden sowohl in MINT- als auch in Nicht-MINT-Fächern statt. Die Förderdauer reichte von sechs Stunden bis zu einem Semester. Das Forschungsinteresse lag unter anderem bei der Klärung der Frage, welcher der angedeuteten Förderansätze am besten im Hinblick auf die Lernleistung im kritischen Denken abschnitt. Die Autor\*innen der Metastudie interessierte auch, welches konkrete didaktisch-methodische Vorgehen die besten Ergebnisse lieferte. Zudem wollten sie beleuchten, welchen Effekt die Förderdauer auf den Fördererfolg hatte und welche Altersgruppen besonders auf die Förderung reagierten. Auch die Frage, ob Lernende durch eine Denkschulung bessere fachlich bezogene Lernleistungen zeigen, wurde mit aufgenommen.

Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen, dass Formen des dialogbasierten Lernens, der Einsatz anwendungsnaher Instruktion und Mentoring bzw. Feedback während der Denkschulung für die didaktische Planung und Gestaltung einer Denkschulung von hoher Relevanz sind. Unklar aber bleibt weiterhin, wann welche Methoden wie oder bei wem zum Einsatz kommen sollten und welche weiteren didaktischen Interventionen oder Ausgangsbedingungen wichtig sind. Für Praktiker\*innen in der Lehre geben Metaanalysen wie diese folglich wenig Auskunft darüber, wie sie konkret vorgehen könnten. Um ein besseres Verständnis für die Schulung des kritischen Denkens zu entwickeln, können aber Prozessmodelle für kritisches Denken hilfreich sein, die mitunter ohne Rückgriff auf Empirie auskommen und älter sind als die empirische Forschung zu kritischem Denken. Sie beschreiben, was eine kritische Denkerin bzw. ein

kritischer Denker braucht, um überhaupt erst ins kritische Denken zu kommen, welche aufeinander bezogenen Denk- und Handlungsschritte den kritischen Denkprozess ausmachen und begleiten, welche Erkenntnisfunktion dem kritischen Denken zukommt oder welche Rahmenbedingungen dafür jeweils von Nöten sind. Ein etabliertes Modell, das sich auf die Arbeiten des Philosophen und Pädagogen John Dewey bezieht – das Practical-Inquiry-Modell von Garrison und Archer (2000) bzw. Garrison und Anderson (2003) – wird deshalb im zweiten Teil des Beitrages besprochen. Die Ergebnisse der Metaanalyse werden, um sie für die Praxis leichter übertragbar zu machen, im dritten Teil des Beitrages in den theoretischen Rahmen des Prozessmodells eingeordnet und damit verknüpft. Dadurch wird eine grundlegende Vorstellung davon gegeben, wie eine erfolgreiche Denkschulung didaktisch gestaltet und begleitet werden kann.

## 2 Die Förderung kritischen Denkens aus Sicht empirischer Bildungsforschung

### 2.1 Eine Systematisierung zu Förderansätzen und Förderparadigmen

Um Strategien zur Förderung des kritischen Denkens besser differenzieren und erforschen zu können, haben unterschiedliche Autor\*innen Systematiken zur Denkschulung entwickelt. Eine, die sich in der angelsächsischen Literatur durchgesetzt hat, ist die von Robert Ennis (1989). Ennis unterscheidet vier generelle Ansätze zur Förderung kritischen Denkens in Bildungseinrichtungen (siehe Abbildung 1):



Abbildung 1: Übersicht zu Implementierungsansätzen der Denkschulung (eigene Abbildung, angelehnt an Ennis, 1989)

Im allgemeinen Ansatz (General Approach) wird kritisches Denken als eigenständiges Modul bzw. als eigenständiges Fach etabliert, z. B. für Erstsemester. Curriculare Bezüge zu anderen Fächern oder fachbezogene Inhalte spielen dabei keine oder nur eine

untergeordnete Rolle. Vertreter\*innen dieses Ansatzes haben häufig ein der Logik verpflichtetes Konzept kritischen Denkens vor Augen. Kritisches Denken meint hier z.B. das Aufspüren von Fehlschlüssen, ungeachtet der jeweiligen fachlichen Materie, denn Denkfehler bei Schlussfolgerungen sind nicht auf Inhalte bezogen, sondern hängen – so die Argumentation – mit der Wahrung von formalen Regeln zusammen. Diese gelte es zu trainieren – und das unabhängig von Inhalten (Siegel, 1988; zitiert nach Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim, Zhang, 2008, S. 1105). Dafür muss aber ein breites theoretisches Fundament im Bereich der Logik bei den Lernenden gelegt und eingeübt werden (z.B. induktive und deduktive Schlussfolgerungen, Denkfehler beim Schließen, notwendige und hinreichende Bedingungen usw.). Diese Art der Denkschulung ist noch immer ein fester Bestandteil an vielen Schulen und Hochschulen im angloamerikanischen Raum. Einsemestrige, einführende Kurse zur Förderung von kritischem Denken dieser Art, mit Titeln wie „Critical Thinking“, „Informal Logic“, „Introduction in Reasoning“ etc., finden sich auch heute noch bei vielen Studiengängen (Van Gelder, 2000, McKown, 1997; Abrami et al., 2008). Didaktisch sind diese Kurse häufig den Prinzipien des instruierten Lernens verpflichtet. Nach einer kleinschrittigen Darlegung der jeweiligen theoretischen Grundlagen, z.B. zur Theorie des deduktiven Schlussfolgerns, folgen im Anschluss Übungsaufgaben, durch die deutlich werden soll, ob die Lernenden die eingeführten Konzepte verstanden haben und anwenden können. Durch wiederholtes Einüben mit unterschiedlichsten Beispielen soll die jeweilige Denkfertigkeit gefestigt und auf andere Kontexte übertragbar gemacht werden. Autor\*innen, die diese Art der Denkschulung präferieren, gehen folglich davon aus, dass die Fertigkeiten des kritischen Denkens – einmal erlernt – in verschiedensten Situationen zur Anwendung kommen können.

Bei der integrativ-direkten Förderung kritischen Denkens (Infusion) findet die Denkschulung im jeweiligen Fachunterricht statt. Die anvisierten Methoden und Prinzipien kritischen Denkens werden explizit behandelt, mit den Inhalten des Fachunterrichts in Verbindung gebracht und anhand von fachbezogenen Beispielen bzw. Problemstellungen eingeübt (Prawat, 1990). Die verfolgten kognitiven Fertigkeiten werden dabei Schritt für Schritt theoretisch vermittelt und anhand der jeweils fachspezifischen Inhalte von den Lernenden eingeübt. Neben der Förderung der Fertigkeiten und Dispositionen kritischen Denkens erhoffen sich die Befürworter\*innen dieses Ansatzes auch ein vertieftes Verstehen fachlicher Inhalte. Bestimmte Aspekte kritischen Denkens sind dadurch Zweck und Mittel zugleich: Kritisches Denken als Lernziel selbst und als Methode, um fachliche Sachverhalte tiefgehend zu durchdringen (Swartz, 2003, S. 220). Um dies didaktisch zu realisieren, werden in der Literatur verschiedene Vorgehensweisen beschrieben. In eher deduktiven Vorgehensweisen werden zuerst die verfolgten Denkstrategien allgemein eingeführt und dann auf fachliche Probleme gezielt angewandt. In eher induktiven, entwickelnden Ansätzen werden konkrete fachliche Probleme durch die Denkstrategien Schritt für Schritt gelöst. Die Denkstrategien werden dabei zum Reflexionsgegenstand gemacht, expliziert und verallgemeinert.<sup>1</sup>

---

1 Swartz beschreibt ein entwickelndes Vorgehen an einer Stunde aus dem Geschichtsunterricht einer amerikanischen Schulklasse (11. – 12. Grade, Secondary Education, Alter der Schüler zwischen 16 und 17 Jahren). Vor dem Hintergrund der zur Zeit

Die integrativ-indirekte Förderung von kritischem Denken im Fachunterricht (Immersion) geschieht hingegen ohne Explikation von Methoden oder Prinzipien des kritischen Denkens. Vielmehr wird der Unterricht so geplant und gestaltet, dass kritisches Denken indirekt eingeübt wird, wobei eine entsprechende Lernumgebung oder bestimmte Arbeitsaufträge eingesetzt werden. Um die mündliche Argumentationsfähigkeit oder die Fähigkeit der Perspektivübernahme zu stärken, wird beispielsweise auf die Durchführung von Pro-Kontra-Debatten komplexer Sachverhalte zurückgegriffen. Ein kurzer Blick in die Literatur macht deutlich, dass es eine heterogene Vielzahl an empfohlenen Methoden und Verfahrensweisen zur Förderung kritischen Denkens im integrativ-indirekten Ansatz gibt, die je nach Disziplin, Lernzielen, der jeweiligen Zielgruppe und weiteren Faktoren verschiedene Ausprägungen haben können. Häufig werden dabei bestimmte Formen des dialogbasierten Lernens, der schriftlichen Reflexion und des problembasierten Lernens diskutiert (eine Zusammenfassung findet sich bei Jahn, 2012).

Der kombinierende Ansatz steht für eine mögliche Verbindung des allgemeinen Ansatzes mit den integrativen Vorgehensweisen zur Förderung von kritischem Denken (McKown, 1997). Die Förderung der Fähigkeiten und Dispositionen kritischen Denkens findet sowohl allgemein als auch explizit an fachspezifischen Inhalten statt. Eine allgemeine Auftaktveranstaltung zu kritischem Denken, z.B. zu Semesterbeginn, wird von den fachlichen Lehrveranstaltungen flankiert. Ein höherer Lerntransfer soll so gewährleistet werden.

Die vier Ansätze wurden im Hinblick auf ihre Wirksamkeit in den letzten Dekaden immer wieder kontrovers diskutiert (siehe eine Zusammenfassung bei McKown, 1997). Der Disput um die Wirksamkeit der Ansätze ist vor allem unterschiedlichen Auffassungen zu den Konzepten des kritischen Denkens geschuldet, die jeweils eigene Förderlogiken nach sich ziehen. Die Autor\*innen etwa, die kritisches Denken als eine generische, universelle Kompetenz auffassen, die sich prinzipiell auf alle Kontexte anwenden und übertragen lässt, sprechen sich für eine direkte Förderung aus, bei der die formalisierten Strategien, Kriterien oder Methoden des kritischen Denkens expliziert und eingeübt werden. Je klarer und formalisierter die Denkschritte, umso höher die Qualität des kritischen Denkens, so die Annahme. Fachliche Inhalte und Kontexte spielen dabei keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle. Wer z.B. prinzipiell gute von schlechten Argumenten unterscheiden kann, könne dies somit auf jedem Gebiet. Prawat (1990) weist jedoch darauf hin, dass eine zu starke Aufmerksamkeitsrichtung auf allgemeine, schematisierte und formalisierte Strategien, Abläufe, Kriterien oder Methoden des kritischen Denkens

---

des Zweiten Weltkrieges von Präsident Harry S. Truman getroffenen Entscheidung, die Atombombe als Mittel zur Beendigung des Krieges mit den Japanern einzusetzen, erarbeiten die Schüler eine generelle Checkliste, die als Strategiekarte für das Treffen von wohlbegründeten Entscheidungen genutzt werden kann. Ein derartiges Schema könne laut Swartz auch bei weiteren Entscheidungsproblemen eingesetzt werden, da es vollkommen themenunabhängig sei und generelle Denkfertigkeiten fördern solle (Swartz, 2003, S. 222-247).

kontraproduktiv sei, ähnlich wie bei einer zu starken Betonung der Grammatik beim Spracherwerb. Vielmehr solle sich das Denken vollends auf die jeweiligen Inhalte richten, um Sachverhalte tiefgehend durchdringen und ungestört zu neuen Ideen und Einsichten gelangen zu können (1990, S. 10). Jene Autor\*innen wiederum, die kritisches Denken als eine rein kontextabhängige Fähigkeit auffassen, ziehen den gegenteiligen Schluss: Kritisches Denken lasse sich demnach nicht von fachlichen Inhalten trennen und müsse deshalb an und mit den jeweiligen fachlichen Inhalten gefördert werden. Ideologiekritisches Denken etwa sei immer mit gesellschaftlichen Prozessen und Fragestellungen verbunden und müsse deshalb auch anhand dieser eingeübt werden. Vertreter\*innen dieser Argumentationslinie lehnen den allgemeinen Förderansatz ab und sprechen sich eher für die integrativ-indirekte bzw. -direkte Förderung aus, da kritisches Denken sich nicht unabhängig von fachlichen Inhalten bestimmen und üben lasse.

## **2.2 Vorbemerkung zur Beforschung der Wirksamkeit von Denkschulungen**

Zu der Frage, ob sich kritisches Denken überhaupt fördern lässt und welche didaktischen Strategien am ertragreichsten sind, gibt bereits seit den 1930er Jahren empirische Forschung, die bis heute weiter fortgesetzt wird (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade & Persson, 2015). Die Studien stammen zum Großteil aus der Anglosphäre, insbesondere aus Amerika. In den letzten Jahrzehnten aber wird aber auch in vielen anderen Ländern auf verschiedenen Kontinenten der Frage nachgegangen, wie kritisches Denken wirksam geschult werden kann, insbesondere unter Einsatz digitaler Medien (Abrami et al., 2015; Jahn, 2012). Die Kontroverse, ob kritisches Denken eine generische oder spezifische Kompetenz und welcher der vier Förderansätze am wirksamsten ist, hat eine Vielzahl an Studien und Positionspapieren nach sich gezogen. Für jeden der vier diskutierten Förderansätze finden sich Untersuchungen, die jeweils ihren Fördererfolg belegen (Jahn, 2012; McKown, 1997). Die konkrete didaktische Ausgestaltung der Förderansätze und die eingesetzten wissenschaftlichen Methoden zur Feststellung des Fördererfolgs haben wiederum hochgradig damit zu tun, was jeweils unter kritischem Denken verstanden wird. Ist mit kritischem Denken beispielsweise rein das Evaluieren von Sätzen gemäß den Prinzipien formaler und/oder informaler Logik gemeint, so gestaltet sich eine Schulung meist eher instruktiv-vermittelnd mit anschließender Übung und Anwendung (siehe dazu die Arbeiten und Ansatz von Astleitner, 1998). Lernenden wird das Wissen zu einem bestimmten Konzept der Logik vermittelt, wie z.B. hinreichende und notwendige Bedingungen beim Schlussfolgern. Dann wird dieses Wissen anhand verschiedener Beispiele angewendet (z.B. A: Es hat geregnet  $\Rightarrow$  B: Die Straße ist nass. Handelt es sich bei Aussage A um eine hinreichende oder notwendige Bedingung für B?). Die wissenschaftliche Überprüfung des Fördererfolgs geschieht dann meist durch standardisierte Logiktests, die sowohl Kontroll- wie auch Experimentalgruppe durchlaufen oder es findet eine Messung vor und nach der Intervention bei einer Gruppe statt.

Je nachdem, mit welchem Konzept für kritisches Denken und in welchem Kontext jeweils gefördert und getestet wird, kommt die Autorenschaft zu unterschiedlichen Ergebnissen, z.B. bei der Frage, ob kritisches Denken eher in Einzelarbeit oder im

kooperativen Lernen gefördert werden sollte oder ob es selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollte oder nicht (dazu McKown, 1997; Jahn, 2012). Wie in anderen Bereichen der Bildungsforschung auch, sollen Metaanalysen oder Synthesen aus Metaanalysen definitive Antworten darauf liefern, welche methodischen Vorgehensweisen sich als besonders erfolgreich bei der Förderung erwiesen haben, um den Dissens zu klären. Doch können ihre Ergebnisse der Frage danach, unter welchen Gesichtspunkten eine Förderung didaktisch gestaltet werden sollte, auch gerecht werden? Immerhin ist „What works best?“ der Anspruch von Metaanalysen in der Bildungsforschung.

### 2.3 Diskussion einer Metaanalyse von Abrami et al. (2015)

Auch wenn sich kein einheitliches Konzept kritischen Denkens ausmachen lässt, so gibt es dennoch repräsentative Forschungsergebnisse, die auf einem relativ breiten Verständnis von kritischem Denken fußen und Vergleiche zulassen. Seit Anfang der 2000er Jahre sind beispielsweise erste Metastudien erschienen, die klare Ergebnisse auf die Frage liefern sollten, welche didaktischen Vorgehensweisen bei einer Denkschulung besonders erfolgreich sind (siehe Abrami et al., 2008, 2015; Niu et al. 2013). Besonders die Arbeiten von Abrami et al. zeichnen sich dadurch aus, dass die Metaanalysen über mehrere Jahre erweitert wurden und einen konkreten methodisch-didaktischen Fokus aufweisen. Im Folgenden sollen Aufbau und Ergebnisse der Metastudie von 2015 beleuchtet werden.

Das bei der Metaanalyse zu Grunde gelegte Verständnis von kritischem Denken ist das sogenannte APA-Konzept (American Philosophy Association), welches durch eine Delphi-Befragung mit ausgewiesenen Expert\*innen Ende der 1980er Jahre ausgearbeitet wurde (Facione, 1990). Für den amerikanischen Bildungsdiskurs sollte so eine anerkannte und etablierte Definition für kritisches Denken gefunden werden. Dieses Konzept beinhaltet unter anderem unterschiedliche Fertigkeiten prüfenden und konstruktiven Denkens, wie beispielsweise Interpretation, Analyse, Evaluation, Schlussfolgerungen, Erklärungen oder Selbstregulation:

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgement which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based. (Facione, 1990, S. 3).

Definiert werden auch eine ganze Reihe von Einstellungen und Haltungen wie z.B. Offenheit, Fairness oder Unvoreingenommenheit, die ideale kritische Denker\*innen ausmachen. Kritisches Denken bezieht sich nach diesem Verständnis also auf eine Vielzahl kognitiver Prozesse (Tabelle 1), Teilprozesse und Dispositionen. Dabei werden auch etliche Konzepte und Kriterien der formellen und informellen Logik aufgegriffen. Sie sind als Denkwerkzeuge oder Standards zu verstehen, die innerhalb der beschriebenen Denkprozesse verschiedenartig zur Anwendung kommen. Weitere Konzepte kommen verstärkt aus dem Bereich der kognitiven Psychologie, wie beispielsweise die Selbstregulation oder Metakognition. Zu den jeweiligen Hauptfertigkeiten (linke Spalte) wurden noch weitere Subfertigkeiten identifiziert (rechte Spalte).

Tabelle 1: Kognitive Fertigkeiten für kritisches Denken in Anlehnung an Facione (1990, S. 7)

Kognitive Fähigkeiten	
Interpretieren	Kategorisieren Signifikanz dekodieren Bedeutung klären
Analysieren	Ideen untersuchen Argumente identifizieren Argumente analysieren
Evaluiieren	Behauptungen bewerten Argumente bewerten
Schlussfolgern	Evidenz herstellen Alternativen erschließen Schlussfolgerungen ziehen
Begründen	Resultate aufbereiten Vorgehen rechtfertigen Argumente präsentieren
Selbstregulieren	Metakognitive Überwachung Metakognitive Korrektur

Obwohl Facione davon ausgeht, dass diese Vorstellung von kritischem Denken universell, also nicht anhängig von fachlichen Kontexten ist, räumt er dennoch dem domänenspezifischen Fachwissen eine bestimmte Relevanz ein: Grundkonzepte und grundlegende methodische Überlegungen bzw. Praktiken innerhalb eines Fachgebietes müssten klar sein, damit kritisches Denken fruchtbar gemacht werden könne (Facione, 1990).<sup>2</sup>

Abrami et al. (2015) konnten 867 in englischer Sprache verfügbare Einzelstudien finden, die an das APA-Konzept anschlussfähig waren oder dieses als Grundannahme für die didaktische Gestaltung voraussetzten. Die Studien stammen aus dem Zeitraum zwischen den 1930er Jahren und 2009. Der Großteil der Untersuchungen wurde nach 1990 veröffentlicht. Alle Altersgruppen (6 Jahre bis Erwachsenenalter) wurden dabei erfasst. Die Experimente bzw. Quasiexperimente zur Denkschulung fanden sowohl in MINT- als auch in Nicht-MINT-Fächern statt. Die Förderdauer reichte von sechs Stunden bis zu einem Semester. Die Überprüfung des Fördererfolges erfolgte mit standardisierten und etablierten Tests, wie z.B. dem California Critical Thinking Test, einem fächerunabhängigen Multiple-Choice-Test, der ausgehend von der APA-Definition konstruiert wurde. Weitere standardisierte, etablierte und fächerunabhängige Tests wie der Watson-Glaser-Critical-Thinking-Appraisal-Test kamen zum Einsatz, aber auch selbst

2 Trotz Delphibefragung (mehrstufige Befragung von Expert\*innen mit Rückkopplungsschleifen) wurde auch diese Definition kritisiert. Beispielsweise sorgten die starr definierten und nicht mehr weiter hinterfragten Kriterien, Methoden und Schemata, an denen sich das kritische Denken in der jeweiligen Fertigkeit orientieren soll, für viel Widerspruch (siehe Biesta & Stams, 2001, S. 60, zitiert nach Abrami et al., 2015, S. 278).

erstellte Assessment-Instrumente der jeweiligen Lehrenden waren dabei. Nach strenger quantitativ-methodischer Qualitätsprüfung konnten 341 Studien in die Metaanalyse aufgenommen werden. Das Forschungsinteresse lag unter anderem bei der Klärung der Frage, welcher der vier diskutierten Förderansätze nach Ennis (1989) sich als der Erfolgreichste erweisen würde. Auch von Interesse war, welches konkrete didaktisch-methodische Vorgehen die besten Ergebnisse liefern würde. Zudem sollte beleuchtet werden, welchen Effekt die Förderdauer auf den Fördererfolg hat und welche Altersgruppen besonders auf die Förderung reagieren. Auch die Frage, ob Lernende durch eine Denkschulung auf Fachinhalte bezogen bessere Lernleistungen zeigen, wurde mit aufgenommen. Neben den Fertigkeiten in kritischem Denken gemäß APA-Definition wurde auch die Einstellungs- und Haltungsebene der Lernenden untersucht, ebenfalls durch standardisierte sowie selbsterstellte Assessmentverfahren (z.B. Selbsteinschätzungen usw.). Bei den untersuchten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen lässt sich zwischen drei Gruppen differenzieren (Abrami et al., 2015):

- Dialogbasiertes Lernen: Diskursive Methoden und Sozialformen wie z.B. Sokratisches Gespräch, Lehrgespräch, verschiedenen Debatten-Formen wie z.B. Pro-Contra-Debatte, Gruppen- und Partnerdiskussionen usw.)
- Anwendungsnahe Instruktion: Einsatz authentischer Problemstellungen und eigenständiges Problemlösen z.B. durch Anchored Instruction, Case-Study-Methode, Simulationen, Rollenspiele, Planspiele usw.)
- Mentoring während der Denkschulung (mit Peers, Expert\*innen, Lehrenden)

Eine vierte Kategorie, das Selbstlernen, also die eigenständige, reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten zur Denkschulung, z.B. durch schriftliche Arbeitsaufträge, Videos usw. konnte nicht bei der Forschungsarbeit berücksichtigt werden, da die methodische Qualität der gesichteten Studien nicht den Anforderungen streng experimentell-quantitativer Forschung genügen konnte – was aber nicht bedeutet, dass das geleitete, selbstständige Arbeiten und Lernen keinen Beitrag zur Förderung des kritischen Denkens leisten kann oder diese Studien nichts zu sagen hätten.

Wichtigste Kennzahl zum empirischen Vergleich der Fördererfolge ist dabei die sogenannte Effektstärke. Effektstärken geben Auskunft über die Größe eines statistischen Effekts. Viele Metaanalysen im Bereich der Lehr-Lernforschung verwenden dabei die Kennzahl „Cohens d“. Diese beschreibt verkürzt gesprochen die Effektgröße für Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen mit gleichen Gruppengrößen (also Kontroll- und Experimentalgruppe). Mit „Kontrollgruppe“ sind Lernende in traditionellen Lernbedingungen gemeint, die ohne eine bestimmte Intervention (hier: die Förderung kritischen Denkens) auskommen. Effektstärken können im Kontext der Denkschulung interpretiert werden als Wahrscheinlichkeiten dazu, ob ein zufällig ausgewählter Lernender, der eine Förderung im kritischen Denken erhalten hat, einen höheren Lernerfolg (in standardisierten, kognitiven Tests) zeigen wird als ein Lernender, der nicht in den Genuss dieser Maßnahme gekommen ist. Vereinfachend gesprochen zeigt die Effektstärke, wie die jeweils untersuchte Intervention bzw. das untersuchte Merkmal im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren in den Tests abschneidet. Der Bildungsforscher John Hattie (2013), der die bisher größte Synthese aus Metastudien in der

Bildungsforschung erstellt hat, kam durch seine Arbeit zu dem Schluss, dass eine Effektstärke bei der Untersuchung von didaktischen Interventionen bzw. Einflussgrößen erst ab  $d > 0,4$  überhaupt nennenswert sei im Hinblick auf den erzielten kognitiven Lernerfolg. Ab einer Größe von  $d = 0,8$  geht man von einem starken Effekt aus.

Abrami et al. (2015) setzen bei der Berechnung der Effektstärke nicht auf Cohens  $d$ , sondern verwendeten „Hedges  $g$ “. Der Rechenansatz ist der Gleiche wie bei Cohens  $d$ , jedoch beinhaltet der Ansatz von Hedges eine Korrektur der gepoolten Standardabweichung, um Verzerrungen bei stark variierenden Stichprobengrößen zu minimieren.

Die Bildungsforschenden des Clearing-House-Projektes der Technischen Universität München haben 2018 die Ergebnisse der umfangreichen Metastudie von Abrami et al. (2015) ins Deutsche übertragen und zusammengefasst (siehe Tabelle 2)<sup>3</sup>:

---

3 Die in Tabelle 2 verwendeten Sonderzeichen und Kürzel werden in der Veröffentlichung des Clearing House Projektes der Technischen Universität (2018) ausführlich geklärt. Sie spielen aber für die Argumentation und die Darstellung der zentralen Ergebnisse in diesem Beitrag keine wichtige Rolle. Deswegen wird auf Erläuterung verzichtet und auf die Originalquelle verwiesen.

Tabelle 2: Zentrale Ergebnisse der Metaanalyse von Abrami et. al. (2015), übersetzt und zusammengefasst vom Clearing-House-Projekt der Technischen Universität München (2018). Abgerufen am 09.04.2019 unter [https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/CHU\\_KR18\\_Abrami\\_Kritisches-Denken\\_Einzelbefunde-im-U%CC%88berblick.pdf](https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/CHU_KR18_Abrami_Kritisches-Denken_Einzelbefunde-im-U%CC%88berblick.pdf)

Moderatorvariable	Moderatorstufen	Effektstärke <i>g</i>	Studienanzahl
<b>1. Methodische Moderatoren – Erste Analysephase zur Herstellung einer möglichst belastbaren Auswahl an Primärstudien:</b>			
Studiendesign der Primärstudie**	Studie (Vorher-Nachher-Vergleich)	0.39	363
	Quasi-experimentelle Studie (Experiment ohne zufällige Zuweisung)	0.33	361
	Experimentelle Studie	0.30	128
Testverfahren zur Messung Kritischen Denkens**	Standardisierter Test	k.A.	k.A.
	Test von Lehrkraft erstellt	k.A.	k.A.
	Test von Forschungsteam erstellt	k.A.	k.A.
	Test von Lehrkraft mit Forschungsteam erstellt	k.A.	k.A.
	Sonstige Tests	k.A.	k.A.
<b>2. Inhaltliche Analyse – Auf Basis der reduzierten Anzahl von qualitativ hochwertigen Studien werden folgende Moderatoren untersucht:</b>			
Ausbildungsstufe & Alter (n.s.)	Grundschule: 6-10 Jahre	0.37*	49
	Mittelstufe: 11-15 Jahre	0.37*	78
	Oberstufe: 16-18 Jahre	0.25*	71
	Studierende	0.26*	126
	Absolventen & Erwachsene	0.21*	17
Fachinhalt (n.s.)	Gesundheit / Medizin	0.20*	29
	MINT-Fächer	0.31*	73
	Keine MINT-Fächer	0.29*	123
Interventionsdauer (n.s.)	Kurz (1 Std. bis 2 Tage)	0.66*	13
	Mittel (2 Tage bis 1 Semester)	0.33*	99
	1 Semester	0.27*	130
	Mehr als 1 Semester	0.23*	96
Lernerfolgskriterium (-)	Kritisches Denken	0.30*	341
	Inhaltsspezifisches Kritisches Denken	0.57*	97
	Kritische Grundhaltung	0.23*	25
	Lernen von Fachinhalten	0.33*	140
Förderansatz** [1]	Anwendungsnahe Instruktion (A)	0.25*	22
	Dialogbasiertes Lernen (D)	0.23*	43
	A + D	0.32*	45
	A + D + Mentoring	0.57*	19
Art der Vermittlung (n.s.) [2]	Expliziter Unterricht von kritischem Denken ohne spezifisches Thema (1)	0.26*	44
	Unterricht von kritischem Denken anhand eines konkreten Themas; Kritisches Denken explizit unterrichtet (2)	0.29*	152
	Unterricht von kritischem Denken anhand eines konkreten Themas; Kritisches Denken nicht explizit unterrichtet (3)	0.23*	61
	Gemischt; Kombination aus (1) mit (2) oder (3)	0.38*	84

Als erstes sei bemerkt, dass gemäß der Metastudie die untersuchten Interventionen einen empirisch nachweisbaren Einfluss darauf haben, dass Lernende in Testsituationen besser bestimmte Fertigkeiten kritischen Denkens zur Anwendung zu bringen als die Lernenden ohne Förderung. Kritisches Denken lässt sich also zumindest für diese Situationen trainieren. Im Weiteren ist es leider nicht möglich, auf alle der vielschichtigen Ergebnisse im Detail einzugehen. Einerseits, weil dies viele weitere Fragen aufwerfen würde, die an dieser Stelle aber nicht verhandelt werden können. Andererseits, weil hier vor allem die didaktischen Implikationen (und nicht testtheoretische und andere relevante Gesichtspunkte) erörtert werden sollen. Deswegen werden nur ausgewählte Ergebnisse zu *Ausbildungsstufe und Alter*, *Interventionsdauer*, *Art der Vermittlung* und *Förderansätze* behandelt.

*Ausbildungsstufe und Alter:* Die größten Fördererfolge konnten bei Schüler\*innen der Grundschule bzw. der Mittelstufe mit einer mittleren Effektstärke von jeweils  $g = 0,37$

festgestellt werden (6-10 Jahre bzw. 11-15 Jahre). Lernende aus der Oberstufe, und Studierende scheinen mit einer jeweils etwas niedrigeren Effektstärke von  $g = 0,25$  und  $g = 0,26$  etwas weniger von der Förderung zu profitieren. Der geringste Fördererfolg ( $g = 0,21$ ) konnte bei Absolvent\*innen und Erwachsenen berechnet werden. Ein Grund für den mit zunehmendem Alter leicht abnehmenden Fördererfolg könnte mit der kognitiven Entwicklung der Individuen zusammenhängen. Eine andere Erklärung findet sich in der Neugierde und Offenheit gegenüber neuen Denkstilen und -ansätzen, die bei Kindern und Jugendlichen häufig noch größer ist.

Interessant sind auch die Ergebnisse im Hinblick auf die jeweilige *Interventionsdauer*. Je länger die Fördermaßnahmen liefen, umso geringer fielen die erbrachten Lernleistungen im kritischen Denken aus (1 Stunde bis 2 Tage:  $g = 0,66$  vs. mehr als ein Semester:  $g = 0,23$ ). Gründe dafür können z.B. in den eingesetzten Testverfahren (Bei kurzen Einheiten fallen auch die geprüften Fertigkeiten begrenzter aus. vs. umfassendere Schulungen verlangen auch umfassendere Tests.) bzw. durch die lange Dauer (Inhalte bzw. Fertigkeiten werden wieder vergessen.) zu finden sein. Die Ergebnisse machen deutlich, dass auch kurze Fördereinheiten bedeutsam sein können.

Beim *Lernerfolgskriterium* zeigte sich, dass die Interventionen vor allem inhaltspezifisches kritisches Denken stärken konnten, mit einer mittleren Effektstärke von  $g = 0,57$ . Das spricht für die Ausarbeitung fachspezifischer Konzepte des kritischen Denkens. Auch der fachliche Lernerfolg kann durch eine Denkschulung positiv beeinflusst werden, jedoch gibt es keine Garantie dafür. Insbesondere bei der Aneignung von Faktenwissen ist eine Förderung im kritischen Denken weniger hilfreich (Abrami et al., 2015).

Die vielschichtigen Ergebnisse bringen zudem Licht in die Kontroverse, welcher der vier diskutierten Förderansätze am erfolgversprechendsten ist (siehe Zeile: *Art der Vermittlung*). Am schwächsten schnitt der indirekte Ansatz, bei dem die Förderung implizit stattfindet (Immersion), mit  $g = 0,23$  ab. Aber auch die allgemeine Förderung (expliziter Unterricht von kritischem Denken ohne spezifischem Thema) mit  $g = 0,26$  und der direkte Ansatz (Unterricht von kritischem Denken anhand eines konkreten Themas; kritisches Denken explizit unterrichtet) mit  $g = 0,29$  schnitten nur etwas besser ab. Erst bei einer Kombination der drei Ansätze konnte mit  $g = 0,38$  ein höherer Fördererfolg festgestellt werden. Mehr didaktische Vielfalt und inhaltliche Anwendungskontexte scheinen etwas förderlicher zu sein als nur ein Vorgehen.

Das gilt auch für die konkret didaktisch-methodischen *Förderansätze*: Die anwendungs-nahe Instruktion und dialogbasiertes Lernen erzielen für sich alleine eine eher niedrige Effektstärke von jeweils  $g = 0,25$  bzw.  $g = 0,23$ . In Kombination, also in der Bearbeitung authentischer Problemstellungen in Verbindung mit unterschiedlichen Diskussionsformen, wird ein Wert von  $g = 0,32$  erzielt. Wird dann noch Mentoring zugeschaltet, wird eine Effektstärke von  $g = 0,57$  erreicht. Eine erfolgversprechende Denkschulung scheint sowohl den Einsatz von authentischen, herausfordernden Problemstellungen, als auch dialogische Elemente, in denen Ideen entwickelt oder geprüft werden, zu benötigen. Außerdem ist ein Mentoring mit Feedback wichtig, um z.B. den Lernenden Brücken zu bauen oder produktive Denkanstöße zu liefern. Wenn Lernende eigenständig über herausfordernde und relevante Problemstellungen

diskutieren können und dabei unterstützt und angeleitet werden, dann scheint sich ein hoher Fördererfolg beim kritischen Denken einzustellen.

Gleichzeitig aber ist es wichtig, sich die Aussagekraft von Metaanalysen wie dieser zu vergegenwärtigen. Alleine schon am methodischen Vorgehen ließe sich viel kritisieren, z.B. am Alter der Studien (Studien aus dem des letzten Jahrhundert), der Missachtung qualitativer Studien, an der generellen Aussagekraft von aggregierten, zu Effekten transformierten Mittelwerten, an der Verallgemeinerung von konkreten Kontexten und konkreten Handlungsschritten der Interventionen, an der Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse (nur englischsprachige Studien), an der Ausblendung weiterer Moderatorvariablen und Gelingensbedingungen usw. Um nur ein paar Aspekte vertiefter aufzugreifen: Metaanalysen können leicht durch die exakten Werte und die verwendeten Begriffe (Faktoren, Wirksamkeit, Effekt etc.) den Eindruck vermitteln, es handele sich bei den Effektstärken um Angaben zu Kausalbeziehungen und nicht lediglich um Korrelationen. Lehr-Lernsituationen wie die einer Denkschulung aber sind offen, einmalig, von Zufällen und freiem Handeln mitbestimmt und daher komplex und nicht vollständig steuer- und planbar (siehe dazu Wilbers, 2018; Arn, 2016; Reiter, 2012). Die Effektstärken sind somit nur ein probabilistisches Maß: Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit kann ein bestimmtes Vorgehen in einem bestimmten Kontext mehr oder weniger zielführend sein. Interventionen mit hoher Effektstärke sind also im Allgemeinen erfolgsversprechender als solche mit niedrigen – nicht mehr und nicht weniger. Didaktische Situationen sind aber nie allgemein, sondern immer besonders und individuell. Ob eine Intervention zu einem bestimmten Kontext wirklich passt, wie sie konkret ausgestaltet werden sollte und welche weiteren Bedingungen gegeben sein sollten – darüber schweigen Metaanalysen und das ist folgerichtig zu der vorgetragenen Annahme über Lehren und Lernen. In Metaanalysen werden zahlreiche Kontexte und Vorgehensweisen vereinheitlicht und „gleichgemacht“. Es zeigt sich dann zwar, welche Interventionen bzw. Methoden zu einem besonders hohen Lernerfolg geführt haben (und welche nicht), aber die relevanten Feinheiten bei der Umsetzung der Interventionen in den verschiedenen Kontexten gehen dabei verloren. Diese können bestenfalls noch in den Einzelstudien rezipiert werden, falls sich die Autor\*innen die Mühe gemacht haben, den Kontext und das Vorgehen klar zu beschreiben. Doch genau auf diese Feinheiten kommt es in der jeweiligen Praxis an. Der Erfolg einer konkreten Lehrveranstaltung liegt nicht in der Wahl der richtigen Methode bzw. der richtigen Medien, sondern es kommt vor allem darauf an, wie stimmig Lehren und Lernen im Detail im jeweiligen Kontext gestaltet wird. Damit ist gemeint, dass es nicht die Methode an sich ist, die gut oder schlecht ist, sondern die Feinheiten der Ausgestaltung und Durchführung einer Intervention. Was in einem Kontext unter einer ganz konkreten Vorgehensweise funktioniert, kann im Extremfall in einem leicht anderen Kontext bereits zu unerwünschten Resultaten führen. Aus genannten Gründen können Metaanalysen deshalb eine nur sehr grobe und unvollständige Orientierung für didaktisches Handeln bieten. Ihre Ergebnisse lassen sich nicht ohne Weiteres für die jeweilige Praxis übersetzen. Abrami et al. schreiben dazu:

A meta-analysis is only capable of answering questions that have already been asked in certain very specific kinds of ways, and its claims must always be somewhat modulated. Like a crude early map, a meta-analysis of education research charts terrain that has

already been visited many times and provides some modest degree of guidance for future visitors to the area. (2015, S. 304).

Die Ergebnisse der Metaanalyse haben aber zumindest gezeigt, dass der kombinierte Einsatz von Formen des dialogbasierten Lernens, anwendungsnaher Instruktion und Mentoring für den Erfolg einer Denkschulung besonders wichtig sein können. Wie bereits angedeutet, lässt sich aber nicht ablesen, wann welche dieser Methoden, in welcher Kombination und wie zum Einsatz kommen sollten. Weiterhin ist unklar, welche Rahmenbedingungen eine Rolle beim Einsatz dieser Methoden spielen.

Empirische Ergebnisse der Bildungsforschung und die damit verbundenen Theorien müssen natürlich schon immer von Praktiker\*innen für ihren jeweiligen Erfahrungskontext interpretiert werden – keine Frage (Sloane, 2018). Dennoch sollten auch Metaanalysen zumindest ansatzweise Hinweise geben, wie die Ergebnisse auf praktische Situationen bezogen werden können, wenn sie neben wissenschaftlicher Strenge auch einen Praxisbeitrag leisten wollen. Jener Praxisbezug lässt sich aber nicht aus Effektstärken ablesen. Hattie (2012, 2013, 2014) beispielsweise verwendet deshalb hohen Interpretationsaufwand und viele Seiten darauf, seine Ergebnisse aus der Metaanalyse für die Praxis fruchtbar zu machen, indem er eine theoretische Gestaltungslogik für das Unterrichten entwickelt (*visible learning*), die sich aber nicht ausschließlich auf seine empirischen Ergebnisse zurückführen lässt.

Die vorgestellte Metaanalyse bietet keinen solchen theoretischen Rahmen an, der für die Mediation zwischen Empirie und Praxisausrichtung sorgen könnte. Dafür soll im Folgenden eine Theorie zum Prozess des kritischen Denkens präsentiert werden, die die Ergebnisse wieder aufgreift und in eine didaktische Struktur bringt.

### **3 Die Förderung kritischen Denkens aus handlungstheoretischer Prozessperspektive**

#### **3.1 Vorbemerkung zu Prozessmodellen kritischen Denkens**

In der angelsächsischen pädagogischen Literatur finden sich einige Modelle, die den Prozess des kritischen Denkens aus handlungstheoretischer und kognitiver Perspektive beschreiben. Diese Modelle sind vor allem für pädagogische Zwecke entwickelt und genutzt worden (z.B. Brookfield, 1987; 1998; Ennis, 1989; Halonen, 2008). Viele der Modelle bauen auf dem fünfschrittigen Zyklus der „reflective inquiry“, einem Erkundungs- und Forschungsprozess auf, den der Philosoph und Pädagoge John Dewey beschrieben hat (Dewey, 1910). Dewey weist darauf hin, dass kritisches Denken (er bezeichnet es mit dem Begriff „reflective thinking“) dann gefragt ist, wenn Menschen mit ihrem Wissen und Können in Problemsituationen an ihre Grenzen kommen, ihre Handlungsmuster und Denkstile zur Bewältigung der Situation versagen und ihr kognitives oder organisches Gleichgewicht dadurch erschüttert wird. Erst durch die Analyse des Problems, der gedanklichen Durchdringung der Sachverhalte und potentieller Lösungen, durch die Anwendung und Erprobung des Ersonnenen wie z.B. durch Experimente und Beobachtungen und *last but not least* durch die Evaluation und Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen können sie ihr Wissen und dadurch auch ihre

Praxis transformieren und wieder in einen Gleichgewichtszustand kommen (Dewey, 1933, 1997). Neue Bedeutungen können durch diese offenen Situationen konstruiert und das Denken und Handeln erweitert werden. Der Problemlöseprozess ist folglich durch Erkenntnis- und Theoriegewinnung geprägt. Das dabei gewonnene wissenschaftliche Wissen bildet sozusagen den „Abschluss eines methodisch gesteuerten Problemlösungsverhaltens im Sinne einer Erfahrungserzeugung, die zu einem Ziel gekommen ist“ (Hampe, 2015, S. 149).

Die behandelten Probleme, aus denen neue Erkenntnisse und Erfahrungen hergestellt werden sollen, sind dabei ganz unterschiedlich gelagert und verlangen – je nach Fachdisziplin – nach unterschiedlichen Antworten. Sie reichen von alltäglichen Konfliktsituationen bis hin zu theoretischen Reflexionen oder wissenschaftlichen Problemstellungen. Die gemachten Erfahrungen stehen dabei im Zentrum des Phasenmodells. Sie sind Antreiber des kritischen Denkens und gleichzeitig Gegenstand: In Deweys *experience*-Begriff resultiert Erfahrung aus dem Handeln. Handeln wiederum kann als Zusammenhang von erwarteter Kontinuität und Widerfahrnis verstanden werden. Widerfahrnis deshalb, weil das Individuum in seiner Ganzheitserfahrung beim Handeln gestört wird. Bewährte Praktiken und Heuristiken reichen plötzlich nicht mehr, um die jeweilige Situation gelingend zu gestalten (Neubert, 2004). Das Individuum hält inne. Das kritische Denken kommt ins Spiel und somit beginnt der angesprochene Problemlöseprozess. Eine Fülle an zusammenhangslos wirkenden Wahrnehmungen, Situationen, Intuitionen oder Gedanken soll in eine beschreibbare, zusammenhängende und somit beeinflussbare, herstellbare Situation verwandelt werden. Erfahrungen werden folglich durch einen wissenschaftlichen Problemlöseprozess unter Anwendung des kritischen Denkens erzeugt (Hampe, 2015). Somit ist Deweys Erfahrungsbegriff von der routinierten Alltagserfahrung wie z.B. beim Zähneputzen abzugrenzen.

Der Ablauf dieses Problemlöseprozesses erinnert stark an empirische Forschungsdesigns: Verwundert sein, das Aufwerfen von Fragen, die Suche nach relevanten Informationen, die Generierung und Überprüfung von Hypothesen in Experimenten und Beobachtungen, die Analyse der gewonnenen Ergebnisse und deren Aufbereitung. Dewey geht davon aus, dass Denken nicht gelehrt, sondern nur positiv beeinflusst werden kann. Deshalb sind die den Denkprozess aktivierenden und begleitenden im Unterricht eingesetzten Problemstellungen, Materialien und die damit verbundene Interaktion der Lernenden untereinander von enormer Wichtigkeit (Dewey, 1997). Erkenntnisse müssten seiner Ansicht nach selbst gewonnen werden, um das kritische Denken zu schulen. Lernende werden so zu Forschenden und Untersuchenden, die ihr Denken und Handeln erweitern, indem sie Erfahrungen machen und herstellen lernen.

Deweys Problemlöse- bzw. Untersuchungs- und Forschungsprozess wurde immer wieder aufgegriffen und verändert. Die meisten der eher psychologisch geprägten Modelle beschreiben kritisches Denken heute als sowohl induktiven als auch deduktiven Problemlöse- bzw. Lernprozess, in dem wissenschaftliche Methoden und Kriterien zur Anwendung kommen, beispielsweise bei der Bewertung von Studien oder bei der Durchführung von Befragungen. Gleichzeitig aber darf der Prozess nicht mit einem rein empirischen Forschungsvorhaben verwechselt werden. Je nach Problemstellung gleicht der Prozess eher einem investigativen Ermittlungs- oder Erforschungsvorgang, in dem die

reflektierte Intuition oder bewusstgemachte Alltagserfahrungen eine große Rolle spielen können. Auch „unwissenschaftliche“ Quellen wie z.B. der Erfahrungsbericht eines Nachbarn oder ein Zitat aus einem Songtext werden dabei nicht von vornherein ausgeschlossen. Kritisch denkende Personen sind offene, interdisziplinäre, interkulturell aufgeschlossene und geschichtsbewusste Ideensammler\*innen und Annahmenprüfer\*innen. Der Prozess des kritischen Denkens fordert folglich dazu auf, sich je nach Sachlage und Kontext verschiedenen Zugängen zu einem Sachverhalt zu verschaffen (induktiv, deduktiv, empirisch, kreativ, spirituell, hermeneutisch etc.), sei es durch Wissenschaft, Kunst, der Weltsicht anderer Kulturen, Spiritualität, Eingebungen usw. Perspektivität ist ein wichtiges Kriterium für die Qualität kritischer Denkprozesse (Jahn, 2012).

Grundsätzlich unterstellen diese Modelle seit Dewey einen mehrschrittigen kognitiven und performativen Vorgang, der durch bestimmte Phasen gekennzeichnet ist und verschiedene Bedingungen, Handlungen und Interaktionsformen beinhaltet: Um überhaupt in den kritischen Denkprozess in Lehr-Lernsituationen eintreten zu können, setzen die Autor\*innen der Modelle bestimmte, dem kritischen Denken förderliche Bedingungen voraus. Dazu gehören z.B. Abwesenheit von Repressionen (z.B. durch Angst, etwas „falsches“ zu behaupten und dann dafür sanktioniert zu werden), ein geschützter Raum, das Gefühl von Geborgenheit, Fehlertoleranz, Wertschätzung, die Möglichkeit zum Austausch und auch zum Rückzug für das Nachdenken, eine bestimmte Kommunikationskultur (Sachlichkeit, Argumente und Gründe anführen, einander ausreden lassen, usw.), eine bestimmte kognitive Reife der Lernenden, Offenheit der Lehrperson und Lernenden, eine an Wissen und Materialien reichhaltige Lernumgebung usw. (dazu dezidiert Jahn, 2012). Genauso wichtig wie die genannten Ausgangsbedingungen ist es aber auch, ein konkretes und operationalisiertes Konzept für kritisches Denken entwickelt zu haben, an dem die Denkschulung ausgerichtet wird.

Sind diese Bedingungen erfüllt, durchlaufen kritisch Denkende einen mehrstufigen Prozess, der aus Gründen der Komplexitätsreduktion meist linear vorgestellt wird. Eine Annahme, die dabei getroffen wird, ist die, dass die kritischen Denkaktivitäten einen Auslöser zu Beginn benötigen. Dewey spricht dabei von „felt difficulty“, einem Zustand der Irritation und Perplexität (Dewey, 1997). In der eher psychologisch geprägten Literatur ist von „triggering events“ (Garrison & Archer, 2000), „kognitiver Dissonanz“ (Festinger, 1957) oder „emotionaler Labilisierung“ (Erpenbeck & Sauter, 2013), die Rede, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Von philosophischer Seite her werden eher Konzepte bzw. Begriffe, die der Alltagssprache näher sind, verwendet oder auf Theorien zur ästhetischen Erfahrung zurückgegriffen. Der Philosoph Karl Jaspers spricht beispielsweise vom „Sichverwundern“, „Zweifeln“ oder dem „Erfahren von Grenzsituationen“ (Jaspers, 1992, S. 16 ff.) als Auslöser für tiefgehende Denkvorgänge. In der pädagogischen Literatur finden sich zudem Begriffe wie „Ambiguitäts- oder Diskrepanzerfahrung“, „Perturbation“ oder „produktive Irritation“ (z.B. Mezirow, 1990; Brookfield, 1987). Obwohl diese Konzepte mit unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen einhergehen (mal steht z.B. das Gehirn und seine Eigenheiten im Zentrum, mal das phänomenologische Erleben), liegt im Kern doch eine bestimmte Erfahrung, die das Denken des Individuums aufrüttelt und ins tiefergehende Nachdenken führt, um

wieder Klarheit zu erlangen. Die weiteren Schritte behandeln die Klärung jener Ambiguität und den Umgang damit. Lernende müssen dabei Wissen eigenständig rezipieren bzw. konstruieren und erproben können.

### **3.2 Das Practical Inquiry-Modell als Kompass für die didaktische Gestaltung von Denkschulungen**

Ein anschauliches Modell, das besonders aufschlussreich für die Förderung des kritischen Denkens ist, haben Garrison und Archer (2000) bzw. Garrison und Anderson (2003) vorgelegt. Das Modell beschreibt kritisches Denken als einen autonomen und gleichzeitig kollaborativen, konstruktivistischen Lern- und Problemlöseprozess, in dem sich das Individuum zusammen mit der Gemeinschaft Erkenntnisse aneignet oder neues Wissen generiert. Die beiden Autoren orientieren sich darin stark an Deweys angedeutetem Konzept der „reflective inquiry“: Im Zentrum des Modells steht die Erfahrung (*experience*), die das Individuum macht. Ein bestimmter Ausschnitt der Welt wirkt auf das Individuum ein und es reagiert darauf, wirkt folglich auf die Welt zurück. Laufen die Dinge nicht mehr so wie gehabt, wie vorgestellt, wie angenommen, so kommt es zur Verunsicherung, aus der die spezielle Erfahrung erwachsen kann, die dem Modell zu Grunde liegt. Sprich: Lernende durchlaufen aktiv und selbständig einen wissenschaftlichen Problemlöseprozess.

Diese Auseinandersetzung mit dem Problem führt zu erhöhter Aufmerksamkeit (*perception*), Bedächtigkeit (*deliberation*), dem Drang, begreifen zu wollen und Ideen zu entwickeln (*conception*) und Handeln in der Praxis (*action*). Der Ort dafür wird in zwei Bereiche unterteilt: Zum einen in die Innerlichkeit, dem Nachdenken in Distanz zur Welt, einem inneren und abgeschiedenen Ort, dessen Inhalt nur dem jeweiligen Individuum bekannt ist (Private-World-Reflection). Dort wird das Denken zurückgebogen, wird gegrübelt, gebrütet, gezweifelt, gehadert. Erlebtes wird ausgedeutet, Ideen werden sortiert, Perspektiven ausgelotet, Annahmen geprüft, Gefühle erforscht oder neue Ideen entwickelt. Kognitiv bewegt sich das Individuum auf einem Kontinuum von zielgerichteter Aufmerksamkeit, Analyse, Perspektivenerweiterung, Konzeption und Evaluation. Zum anderen führen Garrison und Archer (2000) die sogenannte „Shared World“ ein, jener zwischenmenschliche Bereich des Austausches mit und in der Welt. Hier begegnet das Individuum seinen Mitmenschen, mit denen er oder sie über die Erfahrungen diskutiert, seine Annahmen und Ideen abgleicht oder neue entwickelt. Dort finden auch die bereichernden Begegnungen mit Mitgeschöpfen in Flora und Fauna und mit der materiellen und kulturellen Welt statt. Mit diesem „Außen“, der Realität der Objekte, interagiert das Individuum und macht durch diese Interaktion neue Erfahrungen. Der Prozess des kritischen Denkens verlangt folglich ein Wechselspiel des Handelns und Nachdenkens. Es gibt Wechsel zwischen Aktion und Kontemplation, zwischen Diskussion und der gedanklichen Introspektion. Neue Erfahrungen werden dabei gemacht und durchdrungen. Das Modell macht deutlich, dass kritisches Denken beide Sphären benötigt, um das Denken zu schulen und um reichhaltige Erkenntnisse bzw. Erfahrungen entwickeln zu können. Kritisches Denken ist ein kontemplativer, konstruktiver und kollaborativer Lernprozess. Sind die benötigten Voraussetzungen für kritisches Denken gegeben (siehe weiter oben), läuft der Prozess wie in Abbildung 2 dargestellt ab:

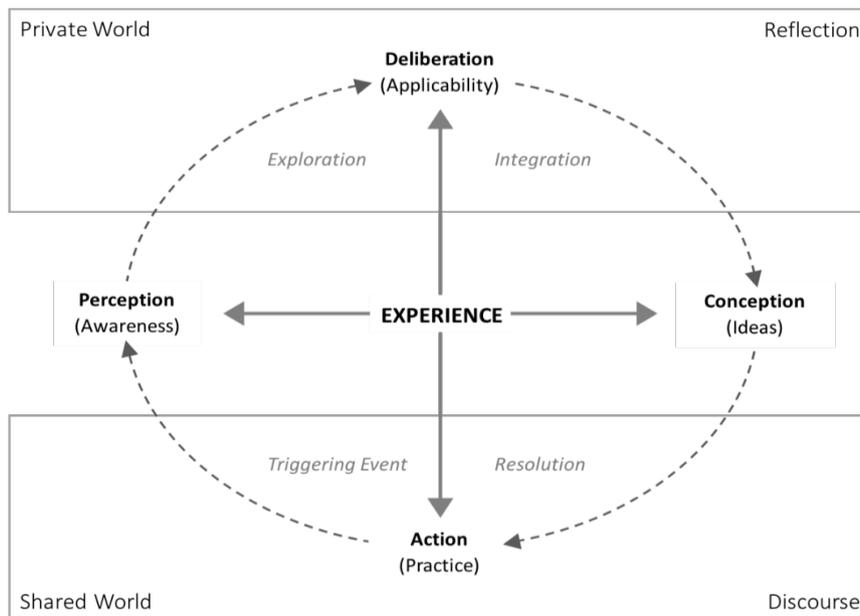


Abbildung 2: Practical-Inquiry-Modell (Garrison & Anderson, 2003, S. 59).

Die im Modell beschriebenen vier Schritte werden im Folgenden näher erläutert.

Wie bereits erwähnt, kommt das handelnde Individuum in einer bestimmten Situation ins Straucheln (Triggering Event). Altgediente Denk- und Handlungsweisen kommen dabei an ihre Grenzen. Etwas, ein bestimmter Sachverhalt oder eine bestimmte Situation, wird plötzlich fraglich. Das vorhandene Wissen und die vorhandenen Handlungsstrategien reichen nicht aus, um den Sachverhalt zu klären oder die Situation befriedigend zu bewältigen. Denken und Fühlen geraten in eine Schiefelage. Das Individuum möchte diese Situation, die ihm Rätsel aufgibt und einen Strich durch die Rechnung macht, besser verstehen und überwinden. Das Individuum verhält sich achtsam, lässt die Situation auf sich wirken, beobachtet genau. Etwas mutet seltsam an, scheint doppeldeutig, inkonsistent, verwirrend, überfordernd oder überraschend zu sein. Zeit dafür, den Dingen näher auf den Grund zu gehen. Das kritische Denken wird aktiviert. Das Individuum versucht, den ihm oder ihr fraglich gewordenen Sachverhalt und die Situation zu erhellen, indem es erst einmal den Versuch startet, das vorliegende Problem zu beschreiben und auf den Punkt zu bringen. Dazu gehört auch, dass das Individuum die eigenen Vorannahmen zu dem Denkanlass klärt. Kritisch Denkende halten Abstand von voreiligen Urteilen oder vorschnellen Reaktionen.

In der anschließenden Erkundungsphase (Exploration) macht sich das Individuum auf, den fraglich gewordenen Sachverhalt, der ihm oder ihr ein Rätsel aufgegebenen hat, besser verstehen und beurteilen zu lernen. Er oder sie analysiert die Lage, sucht nach relevanten Informationen und Interpretationen zu dem Erfahrenen, hält Ausschau nach divergierenden Perspektiven usw. (Brookfield, 1987, Garrison & Anderson, 2003). Es wird also der Versuch unternommen, sich ein reichhaltiges Bild von dem untersuchten

Sachverhalt zu machen, um ihn besser verstehen zu können. Auf handlungspraktischer Ebene bedeutet das: Brainstormings durchführen, Literatur suchen und auswerten, das Internet befragen, Videos zu dem Sachverhalt sichten, Gedanken zu Papier bringen, Notizen machen, Dokumente auswerten, Quellen prüfen, mit relevanten Personen sprechen, Beobachtungen anstellen. Diese und viele weitere investigative Aktivitäten kennzeichnen die Erkundungsphase. Es kann sein, dass das vorhandene Wissen ausreicht, um den untersuchten Gegenstand zu erhellen. Möglich ist aber auch, dass das vorhandene Wissen nicht ausreicht und neues Wissen bzw. Hypothesen konstruiert werden müssen. Reflexion geht in dieser Phase Hand in Hand mit Handlungen der Investigation. Das Individuum wechselt zwischen der *Private* und der *Shared World*. Interaktion und Reflexion gehen Hand in Hand.

In der Integrationsphase (Integration) lichtet sich der Nebel der Uninformiertheit. Herrschte am Anfang des Prozesses noch Unklarheit und vage Vermutung ist das Individuum nun in der Lage, gut begründete und informierte Urteile zu der Situation bzw. dem Gegenstand zu fällen. Die gewonnenen Konzepte und Einsichten aus der Explorationsphase sind stichhaltig und durch geprüfte Belege abgesichert. Das Individuum strebt nun danach, die gewonnen Erkenntnisse und Einsichten in das eigene Denken und Handeln einzubeziehen und die gefundenen Probleme zu lösen bzw. die Situation gelingend aufzulösen. Dies verlangt danach, Lösungsansätze und Handlungsstrategien zu entwickeln und zu prüfen. Brookfield beschreibt dies wie folgt: „Having decided on the worth, accuracy, and validity of new ways of thinking or living, we begin to find ways to integrate these into the fabric of our lives.“ (Brookfield, 1987, S. 27). Die Integrationsphase beschreibt den Prozess der Entwicklung und Prüfung von Lösungsansätzen. Reflexion und soziale Interaktion ergänzen sich, um Handlungsstrategien zu entwickeln und im Hinblick auf ihre Angemessenheit zu untersuchen und zu bewerten. Der größte Teil dieser Phase findet laut Garrison und Archer (2003) in der *Private World* statt. Aber auch in dieser Phase ist der Austausch mit anderen, die Rückversicherung in der Praxis, ein wichtiger Bestandteil.

In der vierten Phase, der Auflösung eines Problems oder Dilemmas (Resolution), probiert das Individuum die Lösungsansätze bzw. die alternativen Denk- und Handlungsweisen in der Praxis aus. Es handelt und sammelt Erfahrungen in der *Shared World*. Hypothesen werden getestet und neue Denk- und Handlungsstile angewandt. Die gewonnenen Annahmen und Erkenntnisse aus den Phasen davor werden auf diese Weise einem Realitätscheck ausgesetzt, z.B. in Experimenten, Beobachtungen oder durch Umsetzung in Alltagssituationen. Die Praxis reagiert auf das agierende Individuum. Manchmal gelingt es dem Individuum gleich, das Problem oder das Dilemma aufzulösen und die kognitive bzw. emotionale Schiefelage zu überwinden. Häufig aber lehrt die gemachte Erfahrung das Gegenteil. Lösungsansätze scheitern oder funktionieren nur partiell, Hypothesen werden durch unerwünschte Reaktionen widerlegt oder zumindest eingeschränkt. Zudem können neue Denk- und Handlungsweisen von den im Umfeld Beteiligten kritisiert oder sogar als unerwünscht quittiert werden. Eine neue und abweichende Art zu denken und zu handeln führt häufig zu Irritationen. Die skizzierten Handlungsverläufe (Scheitern, negative Reaktion) ziehen neue Erfahrungen mit sich, die

wiederum Auslöser für weitere kritische Denkprozesse sind (Triggering Event). Der Zyklus des kritischen Denkens startet erneut.

Obwohl die Autor\*innen von Modellen wie diesen betonen, dass die vorgestellten Prozesse ideeller Natur sind und daher nur als Annäherung an die Praxis verstanden werden sollten und dies z.B. dadurch deutlich machen, dass die beschriebenen Phasen nicht linear verlaufen müssen, sondern Rücksprünge oder Vorgriffe für den Prozess charakteristisch sind, findet dennoch Kritik an den Modellen als Ganzes oder an einzelnen getroffenen Annahmen statt: Die Modelle seien zu vereinfachend, zu mechanistisch, zu wenig durch empirische Forschung abgesichert, zu stark auf Problemlösen ausgelegt, zu linear, zu statisch, um nur ein paar wesentliche Kritikpunkte aufzugreifen. Die Liste ließe sich weiter fortsetzen und vertiefen (dazu Jahn, 2012). Dabei knüpft die geübte Kritik häufig am jeweiligen Verständnis von kritischem Denken und dem zugrundeliegenden Modell an. Wird kritisches Denken etwa als wissenschaftliches Denken nach Vorbild der Naturwissenschaften oder als rein logisches Denken verstanden, sieht der Prozess jeweils entsprechend anders aus. Aber auch die dabei enthaltenen epistemologischen Annahmen haben mit dem geäußerten Dissens zu tun. Wer z.B. nur experimentell geprüftes Wissen gelten lässt, kann einigen Grundannahmen in den Modellen nicht über den Weg trauen, da jene Modelle, wie sie in diesem Beitrag skizziert wurden, meist ohne empirisch fundierten Unterbau auskommen.

Bei aller Kritik ist ein Verdienst dieser handlungs- und erfahrungsorientierten Modelle, dass durch die Auseinandersetzung damit wichtige didaktische Fragestellungen aufgeworfen und Impulse gewonnen werden können, die für die praktische Förderung des kritischen Denkens relevant sind. Die Frage beispielsweise, welche Ausgangsbedingungen für die Denkschulung wichtig sind und wie sie erreicht werden können, ist essenziell für die Planung einer Denkschulung. Auch die Hinweise darauf, dass Denkimpulse für den Einstieg notwendig sind und Lernende selbst Erfahrungen machen und Erkenntnisse daraus gewinnen müssen, die sie ins Reflektieren bringen, geben für die Planung einer Fördereinheit wichtige Impulse. Auch die Pointe, dass kritisches Denken durch das Wechselspiel von sozialer Interaktion und Reflexion vollzogen werden und dafür im Unterricht genügend Raum, Zeit und Betreuung eingeräumt werden müssen, wird durch das Modell angeregt. Des Weiteren wirft der Hinweis darauf, dass der vollständige Zyklus des kritischen Denkens das Ausprobieren und Testen von Denk- und Handlungsansätzen beinhaltet, Fragen für die Gestaltung der Lehre auf. Die jeweiligen Antworten auf diese Fragen fallen aber ganz unterschiedlich aus. Lehrende müssen mit ihren Studierenden für ihren jeweiligen Kontext selbst klären, wie sich der Prozess des kritischen Denkens darstellt und wie er in der jeweiligen Lehre unterstützt werden kann. Durch die Einmaligkeit, Verschiedenheit und Individualität von Lehrkontexten bzw. Lehr-Lernsituationen können keine eindeutigen Methodenempfehlungen gegeben werden. Die Theorie zum Prozess des kritischen Denkens ist lediglich ein Interpretationsmodell, um soziale Wirklichkeiten zu erfassen und zu strukturieren, d.h. um Orientierung bei der Planung, Durchführung und Evaluation einer Denkschulung zu geben. Niemals aber sollte das Modell als eine Arbeitsanweisung verstanden werden, die es unreflektiert abzuarbeiten gilt.

## 4 Einordnung der Ergebnisse aus der Metastudie in das Prozessmodell

Interpretiert man den skizzierten Prozess nach Garrison et. al. (2000, 2003) aus didaktischer Perspektive, so lässt sich folgendes entnehmen: Der „kritische“ Unterricht durchläuft mehrere Phasen, in denen die Lernenden zum eigenständigen Reflektieren, Diskutieren, Recherchieren, Prüfen, Theoretisieren oder Ausprobieren angeregt werden. Eingangs benötigt das kritische Denken einen Impuls, wie z.B. durch die Auseinandersetzung mit einem authentischen Problem oder durch produktive Irritation, indem z.B. verschiedene, sich widersprechende und zudem gut begründete Standpunkte zu einem Sachverhalt präsentiert werden. Im weiteren Verlauf müssen die Lernenden die Chance erhalten, sich eigenständig mit den Sachverhalten zu beschäftigen. Sie müssen dabei nicht nur eigenständig denken (lernen), sondern auch auf ihre Worte Taten folgen lassen, indem sie ihre erarbeiteten Annahmen erproben können. Die Förderung kritischen Denkens bewegt sich auf einem Kontinuum aus Instruktion und Moderation, dem Stellen von Fragen und dem Erkunden von bedeutungsvollen Antworten darauf, Reflexion und Aktion oder Herausforderung und Unterstützung. Phasen der Diskussion und der sozialen Interaktion wechseln sich ab mit Phasen der Reflexion und Kontemplation.

Daraus erwachsen für Lehrende anspruchsvolle didaktische Aufgaben. Beispielsweise müssen sie versuchen, das benötigte Lernklima zu etablieren und zu kultivieren, bei dem sich kritisches Denken entfalten kann. Sie müssen die Initialphase gestalten, Phase der Urteilsbildung begleiten, die Entwicklung von Alternativen unterstützen und schließlich Möglichkeiten zur Erprobung schaffen. Als didaktische Designer müssen Lehrende anregende Lernsettings gestalten, in denen die Lernenden die benötigten Phasen durchlaufen können. Für Lernbegleitende bedeutet das, kritisches Denken als Rollenmodell vorzuleben und zu veranschaulichen oder Diskussionen, die einseitig verlaufen, zu öffnen und kritisch zu gestalten. Dafür ist es notwendig, ein konkretes Verständnis von kritischem Denken ausgearbeitet zu haben, aus dem sich auch die verfolgten Lernziele ableiten lassen.

Die in der Meta-Analyse diskutierten Interventionen „Einsatz Anwendungsnaher Instruktion“, das „dialogbasierte Lernen“, das „Selbstlernen“ und auch „Mentoring“ mit Feedback, spielen in den einzelnen Schritten des Practical-Inquiry-Modells in unterschiedlichem Ausmaß eine wichtige Rolle und müssen von den Lehrenden gezielt eingesetzt und begleitet werden. Bei der Gestaltung der *Triggering Events* etwa, also der Ermöglichung einer Erfahrung, die ins kritische Denken führt, können die verschiedenen Formen der anwendungsnahen Instruktion wie beispielsweise problemorientiertes Lernen oder *Case Studies* wichtig sein. Durch die Auseinandersetzung mit authentischen, komplexen und für die Lernenden relevanten Problemstellungen kann jene Erfahrung geschaffen werden, in der routinemäßiges Denken und Handeln an ihre Grenzen kommen und Lernende ihre Komfortzone des Wissens verlassen müssen, wenn sie dem Gegenstand auf den Grund gehen möchten.

In den Phasen der Exploration und Integration liegt der Fokus auf der Verzahnung von verschiedenen Formen des dialogbasierten Lernens (z.B. Brainstorming bei der

Entwicklung von Ideen in der Explorationsphase) des Selbstlernens (schriftliche Reflexion und Bewertung der Ideen in der Integrationsphase) und des Mentorings (Feedback von Peers oder Fachkundigen zu Problemdefinitionen, Lösungsansätzen usw.). So können Phasen der Reflexion und des Diskurses, die das Inquiry-Modell nahelegt, ermöglicht und miteinander verzahnt werden. Wieder können die Lernenden dabei Erfahrungen machen, die kritisches Denken fördern und verlangen. Für die Gestaltung der Resolutionsphase können einige der Methoden aus den Bereichen „anwendungsnahe Instruktion“ und „dialogbasiertes Lernen“ genutzt werden, wie z.B. Rollenspiele oder Simulationen, in denen Konzepte umgesetzt, erprobt oder verteidigt werden müssen.

Einige der in der Metaanalyse erforschten Interventionen, wie etwa die Case-Study-Methode oder das problembasierte Lernen, sind prinzipiell auf das Durchlaufen aller Phasen des kritischen Denkens angelegt. Diese müssen aber methodisch-didaktisch so gestaltet werden, dass sie den Anforderungen aus dem Modell entsprechen: z.B. müssen die Bedingungen der Lernatmosphäre stimmen (z.B. Offenheit und Vertrauen) oder auch die benötigten Handlungen in der Ebene der Reflexion und des Diskurses methodisch ermöglicht werden.

## 5 Fazit

In dem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, wie sich kritisches Denken fördern lässt. Antworten darauf sollte einerseits die empirische Bildungsforschung in Form einer Analyse einer vielbeachteten Metaanalyse von Abrami et al. (2015) liefern. Andererseits wurden pädagogische Theorien in Form eines Prozessmodells für kritische Denkkativitäten von Garrison und Archer bzw. Anderson (2000, 2003) zu Rate gezogen, denn die Antworten, die die Metaanalyse geben konnte, reichten nicht aus, um gestalterische Klarheit für die Strukturierung von Unterricht zu geben. Die Metaanalyse konnte zwar zeigen, dass bestimmte Arten von Interventionen (und diese in Kombination) zur Förderung kritischen Denkens vielversprechend sein können.<sup>4</sup> Worauf es aber insgesamt bei der Denkschulung ankommt und wann welche der Interventionen wie eingesetzt werden sollte, dazu konnte die Metaanalyse keine hinreichenden Angaben machen, denn sie liefert empirische Ergebnisse zur „Wirksamkeit“ von Interventionsclustern, nicht aber einen theoretischen Überbau als Idee für die Praxis. Die Gründe dafür wurden erörtert. Eine Theorie zur Förderung kritischen Denkens wurde deshalb im Anschluss durch die Auseinandersetzung mit einem theoretischen Phasenmodell für kritische Denkkativitäten entfaltet. Das besprochene Modell ermöglichte es, die empirischen Ergebnisse aufzugreifen und in eine praxisrelevante Förderlogik einzubetten. Die gestalterischen Einsichten, die das theoretische Modell nahelegt, schließen die empirisch gewonnenen Erkenntnisse aus der Metastudie mit ein und bringen sie in eine didaktisch nutzbare Struktur. Das vorgestellte Prozessmodell gibt zumindest eine grundlegende Vorstellung davon, wie eine Denkschulung strukturiert und aufgebaut werden sollte und was es dabei zu beachten gibt. Das Modell ist damit für die Praxis

---

4 Wobei andere, in Einzelstudien als positiv bewertete Interventionen, wie etwa das Selbstlernen (Individual Learning), aufgrund mangelnder „wissenschaftlicher Seriosität“ gar nicht erst bei der Auswertung berücksichtigt wurden.

relevant. Aus wissenschaftlicher Sicht jedoch lassen sich viele Annahmen des Modells kritisieren. Ein grundlegender Kritikpunkt ist sicherlich, dass das Modell vor über einhundert Jahren ohne breite empirische Fundierung entwickelt wurde.

Ziel des Beitrages war es aber nicht, Metaanalysen und theoretische Modelle gegeneinander auszuspielen. Didaktische Theorien benötigen Empirie, um als verlässlich zu gelten. Gleichzeitig aber genügt es für die Praxis nicht, bestimmte didaktischen Interventionen allein auf ihren „Impact“ zu beforschen und diese Ergebnisse als Leitfaden für das Unterrichten anzubieten. Dafür ist die Praxis zu komplex und heterogen. Empirische Forschungsergebnisse der Bildungsforschung müssen in einen theoretischen und handlungsleitenden Rahmen eingebettet und von Praktiker\*innen für ihren jeweiligen Kontext interpretiert werden, wenn sie für die Praxis relevant sein sollen. Dazu wurde ein Versuch in diesem Beitrag unternommen, um durch die Kombination von empirischen Ergebnissen mit einem theoretischen Modell praktische Einsichten für die Gestaltung von Denkschulungen zu gewinnen. Was in dem Aufsatz aber nicht zum Gegenstand gemacht wurde, ist die Auseinandersetzung mit kritischem Denken als Konzept selbst oder die Frage: Was genau soll da eigentlich gefördert werden? Für die konkrete Gestaltung der Denkschulung ist das eine weitreichende, notwendige und bedeutsame Vorüberlegung, die Theoretiker\*innen den Praktiker\*innen nie ganz abnehmen können.

## Literatur

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, 85 (2), 275–314. Verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654314551063> [10.04.2019].
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. In *Review of Educational Research* December 2008 Vol. 78 Nr. 4, 1102-1134.
- Astleitner, H. (1998). *Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clearing House Unterricht der TUM School of Education - Technischen Universität München (2018). *Kritisches Denken als Unterrichtsziel: Von der Definition zur Förderung*. Verfügbar unter [https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/CHU\\_KR18\\_Abrami\\_Kritisches-Denken\\_mit-Anhang.pdf](https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2018/11/CHU_KR18_Abrami_Kritisches-Denken_mit-Anhang.pdf) [29.12.2019].
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 13, 13-16.

- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Wiesbaden: Springer.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. "The Delphi Report"*. Verfügbar unter <http://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppectorino/CT-Expert-Report.pdf> [07.04.2019].
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonanz*. Stanford: Stanford University Press.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.
- Garrison, R. D. & Archer, W. (2000). *A Transactional Perspective on Teaching and Learning. A Framework for Adult and Higher Education*. Oxford: Pergamon.
- Halonen, J. S. (2008). Measure for Measure: The Challenge of Assessing Critical Thinking. In D. S. Dunn, J. S. Halonen & R. A. Smith, *Teaching Critical Thinking in Psychology* (63-75). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hampe, M. (2015). *Eine kleine Geschichte des Naturgesetzbegriffs* (3. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximising Impact on Learning*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Aachen: Shaker.
- Jaspers, K. (1992). *Einführung in die Philosophie. Zwölf Radiovorträge* (30. Auflage). München: Piper.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf) [28.08.2019].
- McKown, L. K. (1997). *Improving Leadership through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking*. Verfügbar unter <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/acsc/97-0506.pdf> [06.02.2019].
- Mezirow, J. (1990). Conclusions: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In J. Mezirow & J. Mezirow (Hrsg.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (354-376). San Francisco: Jossey Bass.
- Neubert, S. (2004). *Eine Einführung in die thematische Vielfalt von Deweys Philosophie und ihrer heutigen Rezeption*. Verfügbar unter [https://www.hf.uni-koeln.de/data/dewey/File/Neubert\\_Einfuehrung.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/dewey/File/Neubert_Einfuehrung.pdf) [17.04.2019].

- Niu, L., Behar-Horenstein, L. & Garvan, C. (2013). Do Instructional Interventions Influence College Students' Critical Thinking Skills? A meta-analysis. In: *Educational Research Review*. Vol. 9. June 2013, 114-128. Verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X1300002X> [06.06.2019].
- Prawat, R. S. (1990). *The Value of Ideas: The Immersion Approach to the Development of Thinking*. Elementary Subjects Center Series No. 20. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319506.pdf> [12.01.2019].
- Sloane, P. (2018). Evidenzbasierte Didaktik – Das „What works“-Phänomen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114, 2018/3, 353-362.
- Swartz, R. (2003). Infusing Critical and Creative Thinking into Instruction in High School Classrooms. In D. J. Fasko, *Critical Thinking and Reasoning. Current Research, Theory, and Practice*. New Jersey: Hampton Press. 207-252.
- Van Gelder, T. (2000). *The Efficacy of Undergraduate Critical Thinking Courses. A Survey in Progress*. Parkville: University of Melbourne. Department of Philosophy.

## Autor

Dr. Dirk Jahn. Institution (Fortbildungszentrum Hochschullehre.), Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Deutschland; Email: [dirk.jahn@fau.de](mailto:dirk.jahn@fau.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:** Jahn, D. (2019). Zur Förderung kritischen Denkens: Synthese der Ergebnisse einer Metastudie mit den Einsichten aus einem handlungstheoretischen Prozessmodell. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

## 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-Jahrestagung<sup>1</sup> 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, Higher Education Teaching and Learning, 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.<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup>.

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-Workshop<sup>4</sup>

Sowohl aus der Perspektive hochschuldidaktischer Theorie als auch aus der Perspektive der Praxis<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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 & Ortmann (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 „Übergeneralisierungen“ 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.<sup>7</sup> Eine stimmige Umsetzung einer dieser Vorgehensweisen sollte im Rahmen hochschuldidaktischer Beratungen zur Curriculumentwicklung 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.<sup>8</sup> 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/Beschaefigungsfahigkeit\\_Hochschulabsolventen.pdf/\\$file/Beschaefigungsfahigkeit\\_Hochschulabsolventen.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Beschaefigungsfahigkeit_Hochschulabsolventen.pdf/$file/Beschaefigungsfahigkeit_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](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](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. Rychen & H. L. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selection of Key Competencies (45-66)* Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2017). Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Studiengangsentwicklung. 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](mailto:post@anjacenteno.de)

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

Dr. Peter Salden. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum, Deutschland; [peter.salden@ruhr-uni-bochum.de](mailto: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](http://www.hochschullehre.org)

Florian Dobmeier & Daniel Bräunling

## **Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik. Zur sozialen Praxis der multimodal-polykontexturalen epis- temischen Selbstreflexion**

### **Zusammenfassung**

(1) Der Beitrag stellt die strukturtheoretische Frage, woran eigentlich *pädagogisch-didaktisches Handeln* von sonstigem Handeln differenziert werden kann. (2) Anschließend wird nach den *epistemischen Bedingtheiten* jeder Zeigeartikulation formal gefragt. Hierfür wird eine Heuristik zur *epistemischen Reflexion* des Didaktischen entworfen, welche den Bezugsdimensionen der *Historisierung*, *Pragmatisierung* und *Soziologisierung* besondere Beachtung schenkt. Drei epistemische Aprioris bedürfen dabei der Reflexion: das kognitiv-psychische, das soziale sowie das historisch-diskursive Apriori. Dieses Reflexionsgebot gilt insbesondere für die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, insofern diese oft einen impliziten politischen Bias mitführen (Nassehi, 2019). Problematisch ist hierbei nicht die Normativität bzw. Politizität der Sozialwissenschaft an sich (Horkheimer, 1970 [1937]; Vogel, 2019), sondern dass die Grenze zur Indoktrination und Manipulation – also Fehlformen des Pädagogischen (Strobel-Eisele, 2011) – fließend wird, wenn nicht mit hinreichender Bestimmtheit ausgewiesen wird, von wo aus auf welche Weise etwas artikuliert wird. (3) Schließlich wird das soziale Apriori hervorgehoben und Vorschläge zur didaktischen Operationalisierung sozialer Reflexivität werden angedacht.

### **Schlüsselwörter**

Allgemeine Pädagogik; Allgemeine Didaktik; Selbstreflexion; soziale Praxis; epistemische Normativität

## **General Pedagogy as General Didactics. On the social practice of multimodal-poly-contextural epistemic self-reflection**

### **Abstract**

(1) The contribution poses the structural-theoretical question of how pedagogical-didactical action can be differentiated from other action. (2) Subsequently, the epistemic conditions of each articulation are formally questioned. For this purpose, a heuristic for an epistemic reflection of didactics is designed, which pays special attention

to the reference dimensions of historization, pragmatization and sociologization. Three epistemic aprioris require reflection: the cognitive-psychological, the social, and the historical-discursive. This requirement for reflection applies in particular to the humanities and the social sciences, insofar as they often carry an implicit political bias with them. What is problematic here is not the normativity or politicality of social science itself (Horkheimer, 1970 [1937]; Vogel, 2019), but rather that the border between indoctrination and manipulation becomes blurred (Strobel-Eisele, 2011). (3) Finally, the social apriori is emphasized and proposals for the didactic operationalization of social reflexivity are considered.

### Keywords

General Pedagogy, General Didactics, Self-reflection, Social Practice, Epistemic Normativity

## o Einleitung: Zur zeigelogischen und epistemischen Bedingtheit jeder Didaktik

Wer heute Wissenschaft macht, darf (fast) alles, solange das Ganze im Modus des Kritischen bzw. Reflexiven erfolgt (Radtke, 2019, S. 331).<sup>1</sup> Es handelt sich hierbei um eine einseitige Unterscheidung, denn die andere Seite – das Unkritische bzw. Unreflexive – ist quasi nicht anschlussfähig. Zumindest auf der semantischen Ebene der Selbstbeschreibung tut man gut daran, Kritik im Schilde zu führen und sich nicht als „unkritisch“ zu bezeichnen. Ob man dies operativ auch einlöst, bleibt dem Evaluationsregime akademischer Lehre und Lebensläufe zunächst einmal strukturell unklar, und zwar aus mindestens zwei Gründen: Einerseits wird Lehre in aller Regel nicht videographiert, sodass man sich primär auf narrative Zeugnisse – also retrospektives *sensemaking* – verlassen muss und die operative Ebene des tatsächlichen Vollzugsgeschehens unzugänglich bleibt. Und zweitens hat man es methodologisch mit dem viel tiefer schürfenden Problem der begrifflichen Explikation und infolgedessen empirischen Operationalisierung des Kritikbegriffs zu tun. Mit anderen Worten: Gerade da der Kritikbegriff in aller Munde ist, läuft er semantisch leer (s.a. Wittgenstein, 1969, 87, § 132, 2003 [1953], 38, § 38). Dadurch, dass er in verschiedenen Kontexten unterschiedlich gebraucht wird, weist er Bedeutungsvariationen auf (Wittgenstein, 2003 [1953], 40, § 43) (*semantische Überdeterminiertheit*). Gerade dies bedingt wiederum, dass das Distinktionspotenzial des Begriffs als Analysekategorie verwässert wird (*semantische Unterbestimmtheit*).

Der vorliegende Aufsatz versucht, im Dschungel der Kritik und des Kritisierens als hochschuldidaktischem Qualitätsindikator guter Lehre eine Schneise zu schlagen. Es soll

1 Das „fast“ referiert auf gesellschaftliche Tabu-Themen, die der wissenschaftlichen Vernunft zwar kategorisch zugänglich wären, aus Sorge um den akademischen Ruf und bzw. oder die eigene Stelle aber aus strategischen Gründen nicht angefasst werden. Man könnte dies auch als Reflexionsherausforderungen im Schnittfeld der *sozialen* und *historisch-diskursiven Apriori* fassen – später mehr zu diesen „epistemischen Aprioris“.

aus allgemeinpädagogischer Warte aus ein Begriff von „Allgemeiner Didaktik“ vorgestellt werden, der – in transzendentalphilosophischer Formulierung – als Heuristik fungiert, das eigene didaktische Handeln auf seine *eigenen epistemischen Bedingungen der Möglichkeit* hin zu befragen. Kritik verstanden als genaue Analyse der eigenen Denkvoraussetzungen (Kant, 2009 [1781]) soll auf drei Ebenen entfaltet werden, wobei insbesondere auf eine praxistheoretisch-wissenschaftssoziologische Perspektive eingegangen wird: als Reflexivität auf der Ebene *psychischer Systeme* (kognitives Apriori), als Reflexivität auf *sozialer Systemebene* (soziales Apriori) sowie als Reflexivität auf *historisch-diskursiver Ebene* (historisch-diskursives Apriori).

Da wir didaktisches Handeln in all seinen wesentlichen Strukturen und Bezugsebenen formal zu reflektieren beanspruchen, sprechen wir im Folgenden auch von *multimodal-polykontexturaler epistemischer Selbstreflexion*. Indem ein Begriff von „Allgemeiner Didaktik“ im Querschnitt dieser drei Analysekatoren entwickelt wird, soll ein wenig dazu beigetragen werden, dass die methodisch kontrollierte Beobachtung der eigenen Beobachtungsform (Nassehi, 2008) im Lehrhandeln weniger allein der didaktischen Begnadung einer Lehrperson oder dem Zufall glücklicher Gruppendynamik, sondern mehr hochschuldidaktischer Professionalität und Professionalisierung im Reflektieren eben jener Bedingungsfaktoren liegt.

Allgemeine Didaktik als Form allgemeiner Pädagogik (Prange, 2011b, 2012 [2005]; Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006]; Sünkel, 2013 [2011]) zu begreifen gehört sicherlich nicht zum Mainstream zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Theoriediskurse. Dennoch gibt es gute Gründe, eine solche Position einzunehmen, insofern eine solche Reflexion nicht weniger leistet als die Bezugsdimensionen jeder Erziehungs- bzw. Lehrsituation – im Folgenden operativ gedacht und infolgedessen synonym gebraucht (Gruschka, 2014, S. 36; Reinmann, 2015, S. 29, FN 1) – aufzuzeigen, die ein jeder Zeigeprozess *no-lens volens*, d.h. auch jenseits dessen intentionaler Struktur aufweist. Mangelt es einer solchen allgemeindidaktischen Grundlagenreflexion auf die formale (Prange, 2003, 2010 [2004]) Struktur pädagogischer Zeigepaxis, besteht die Gefahr, sich in der Beliebigkeit bunter, unsystematischer Kompetenzkataloge zu verlieren, die weder in Hinsicht auf Trennschärfe noch Vollständigkeit zu orientieren vermögen (Prange, 2011b, S. 22, 2012 [2005], S. 143; Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 31–32). Auch besteht dann Gefahr, blind (fremde) Strukturen und Einflüsse zu reproduzieren.

*Kritische Didaktik* und *Didaktik, die zur Kritik erziehen möchte*, muss darum bemüht sein, derartige Einflüsse aufzuzeigen, Komplexität und Kontingenz sichtbar zu machen und zu relationieren (Luhmann, 1991 [1970]); andernfalls kann Didaktik zu Recht fehlende Tatbestandsgesinnung (Bernfeld, 1990 [1925]) und bloße agitatorische „Postulatepädagogik“ (Gruschka, 2015, S. 15) attestiert werden. Es geht also um die *zeigelogische und epistemische Bedingtheit jeder Didaktik* und somit um ein Reflexionsproblem, das im didaktischen, von der empiristisch-psychologistischen Bildungsforschung dominierten Kompetenzdiskurs, kaum anzutreffen ist (zur Kritik etwa Pongratz, Reichenbach, & Wimmer, 2007; Schäfer & Thompson, 2014).

# 1 Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik. Zur Struktur pädagogischen Handelns

Allgemeine Didaktik als Kern des Pädagogischen zu fassen, gehört nicht zum Mainstream zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Dennoch gibt es immer wieder verdienstvolle Arbeiten, diesen operativen Kern des pädagogischen Vollzugsgeschehens ins Zentrum zu rücken.<sup>2</sup> Pädagogisches Handeln wird hierbei als eine zeigelogische Operation in struktureller Vermittlungsabsicht verstanden, was gewisse Vorzüge mit sich bringt.

## 1.1 Drei Vorzüge eines Denkens in Operativität

(a) Zunächst wird eine Antwort darauf gegeben, woran man pädagogisches Handeln als didaktisches Handeln (Prange, 2011a) von nicht-pädagogischem unterscheiden kann. Entsprechend lassen sich in Professionalisierungsabsicht dann auch Fehlformen des didaktischen Handelns (Strobel-Eisele, 2011) angeben. Es ermöglicht entsprechend die Ausarbeitung eines didaktischen Ethos (Prange, 2013), der angibt, was mindestens zu beachten und was zu unterlassen ist, wenn man didaktisch tätig wird.

(b) Zweitens schützt eine Besinnung auf die strukturell-operative Dimension des didaktischen Handelns davor, in eine Denkungsart zu verfallen, die mit bloßen Pathosformeln ihr eigenes Tun legitimiert. Didaktik, die im pädagogischen Indikativ ein Sollen schon wie ein Sein behandelt (Gruschka, 2004, 2015, S. 15) (etwa: die Kinder werden durch den Mathematikunterricht zum logischen Denken befähigt) verschleiern, dass man es in der Pädagogik niemals – egal, wie (über-)didaktisiert das Setting sein mag – mit kausaldeterministischen Wirkungsgarantien zu tun hat (Luhmann & Schorr, 1982), sondern bestenfalls mit einer *soft technology* (Prange, 2012 [2005], S. 52).

(c) Und drittens erlaubt ein operatives Denken in Anschlüssen (Nassehi, 2011, S. 15–27) statt Abschlüssen, die Kontingenz und Komplexität des Lehr-Lerngeschehens offen zu halten statt künstlich zu schließen (Prange, 2010, S. 26): Gerade stark selbstreferentiell, nicht linear gestrickte Gegenstandsbereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften erfordern ein didaktisches Vorgehen, das der fachmethodologischen Prämisse, dass es kein Nichtschwimmerbecken gibt, gerecht wird. Nicht, um im elitären Gestus die Autodidakt\*innen und akademisch vorsozialisierten zu begünstigen, sondern um dem Gegenstand in seiner Wesenslogik angemessen begegnen zu können und ihn nicht didaktisch seiner Sachlogik zu berauben (Gruschka, 2004, 2014,). Operativ bedeutet dies z.B., dass in Lehrveranstaltungen Kanondekonstruktion angebracht ist, d.h. zu Beginn zunächst einmal das Textkompendium in seinen Konstruktionsprinzipien transparent zu machen und ggf. zur Diskussion zu stellen ist. Bringen Studierende spezifische fachliche wie methodische Anliegen ein (die immer im Einzelfall abzuwägen und nicht pauschal zu beurteilen sind), sind diese bei der Textauswahl und -bearbeitung zu berücksichtigen.

D.h. nun zwar einerseits nicht, dass Studierende als Kund\*innen, die immer König sind, zu behandeln sind. Die Universität ist (noch) kein Betrieb und das ist auch gut so.

---

2 Jüngstens etwa Berdelmann and Fuhr (2009), Prange (2011b, 2012 [2005]), Prange and Strobel-Eisele (2015 [2006]), Sünkel (1994/2002, 2013 [2011]).

Didaktische Zumutungen, die strukturell überfordern oder Themen behandeln, die ansonsten nie auf dem theoretischen Speiseplan der Studierenden gelandet wären, haben durchaus ihre Berechtigung und Funktion. Die als relative (nicht absolute) pädagogische Zumutung (Prange, 2010, S. 25) empfundene Differenz des Schon-, aber noch Nicht-Gewussten (pädagogisch-psychologisch: die ‚dosierte Diskrepanz‘) wird dann lernend überbrückt – sozusagen das fruchtbare Moment im Bildungsprozess (Copei, 1969). Es heißt andererseits aber, dass Studierende operativ nur dort anschließen können (und oft auch wollen), wo sie selbst bereits Sensibilität für Probleme haben (‚abholen, wo sie stehen‘). Diesem – nicht nur interventionstheoretisch grundlegende Sachverhalt (Fromme, 2001) – muss gebührend Rechnung getragen werden, andernfalls läuft die Lehrveranstaltung Gefahr, auf dem Friedhof des Schonwiedervergessenen, da nicht anschlussfähig Gewesenen, zu landen.

## 1.2 Zur allgemeinen Struktur didaktischen Handelns

Die wesentlichen Elemente didaktischen Handelns können in folgender *Definition* ( $D_{P\ddot{A}D}$ ) zusammengefasst werden, welche den Kern des *Pädagogischen* als *Didaktik* bestimmt. Die Begriffe „Pädagogisches Handeln“, „Erziehen“ und „Didaktik“ verhalten sich in den folgenden Überlegungen synonym<sup>3</sup>:

$D_{P\ddot{A}D}$  Die Handlung *H* einer Person *P* ist genau dann pädagogisch, wenn

- (I) die Person *P* (Pädagoge\*in)
- (II) einer anderen Person *L* (Lerner\*in)
- (III) einen Inhalt *I*
- (IV) so zeigt,
- (V) dass *L* *I* wieder zeigen kann und
- (VI) *L* durch *P* auch dazu bewegt wird, dies zu tun.<sup>4</sup>

Die Bedingungen (I-VI) sind einzeln notwendig und zusammen hinreichend, damit eine Handlung als pädagogisch gelten kann. Diese Definitionsfassung entspricht der weit verbreiteten Interpretation der Operativen Pädagogik, verstanden als Allgemeiner Didaktik. Mit  $D_{P\ddot{A}D}$  ist *nur* die *Form* pädagogischen Handelns bestimmt. Inhaltlich ist  $D_{P\ddot{A}D}$  unbestimmt;  $D_{P\ddot{A}D}$  sagt nichts über die Ziele und Mittel des Zeigens aus. Diese inhaltliche Schwäche ist gleichzeitig die Stärke der Definition, da sie so der Vielfalt pädagogischer Sachverhalte gerecht wird. Je nach den Erfordernissen didaktischer Praxis können (I-VI) auf verschiedene Weise – mehr oder weniger stark ausgeprägt – operationalisiert werden (Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 44). Ohne es anhand konkreter Beispiele darlegen zu müssen, kann gesagt werden, dass sich anhand der in  $D_{P\ddot{A}D}$  enthaltenen Aspekte eine bestimmte *Operationenfolge* „quasi natürlich beim Zeigen einstellt“ (Prange, 2011b,

3 Vgl. hierzu im Detail Prange & Strobel-Eisele (2015 [2006], S. 12), Prange (2012 [2005], S. 12, 2011a, S. 183–185, 2011b, S. 21).

4 Vgl. Fuhr (1999, p. 110); Kraft (2009a, p. 111), Prange (2010, p. 22, 2011b, p. 24, 2012 [2005], pp. 78–79), Prange and Strobel-Eisele (2015 [2006], p. 45).

S. 27). Bevor diese Folge vorgestellt werden kann, sollen noch zwei Vorbemerkungen (VOR) getroffen werden.

(VOR1) Das „Zeigen“ ist die „Grundform“ (Prange, 2011b, S. 22) bzw. „Grundoperation“ (Prange, 2011b, S. 25) und somit „gewissermaßen die Grundgebärde“ (Prange, 2011b, S. 23) pädagogischen Handelns und zwar nicht bloß eine von vielen, sondern: „überall wo [...] [pädagogisch gehandelt] wird, wird auch etwas gezeigt“ (Prange, 2011b, S. 22; vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 38). D.h. nicht, dass überall, wo gezeigt, auch pädagogisch gehandelt wird; das Implikationsverhältnis ist nämlich nicht umkehrbar (Prange, 2011b, 22, 29-31, 2012 [2005], S. 25).

(VOR2) Das „pädagogische Handeln“ muss scharf vom „Lernen“ unterschieden werden. Unter „pädagogischem Handeln“ werden zwei wesentlich verschiedene Operationen zusammengeführt, auch wenn das sprachlich etwas missverständlich ist (Prange, 2011b, S. 22): Zum einen wird nämlich *pädagogisches Handeln* dem *Lernen* gegenübergestellt, wobei pädagogisches Handeln hier als *Zeigen* zu bestimmen ist. Diese Differenz zwischen Lernen und Zeigen bezeichnet Prange als „pädagogische Differenz“ (Prange, 2011b, S. 22). Zum anderen wird aber auch die *Beziehung* insgesamt – also das Zusammen- und Gegenspiel (Prange, 2012 [2005], S. 58) – zwischen dem Zeigen und dem Lernen als *pädagogisches Handeln* bezeichnet. Hier ist folglich „die Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen; genauer: die Einigung zweier voneinander zu unterscheidenden Operationen“ (Prange, 2011b, S. 23) gemeint. Ehe die erwähnte natürliche Operationenfolge pädagogischen Handelns vorgestellt wird, sollen noch die Bedingungen von  $D_{PÄD}$  näher erläutert werden.

(Zu I-III: *P einer anderen Person L einen Inhalt I*) Das Lernen *allein* ist noch *kein* Gegenstand für die Pädagogik. Damit von pädagogischem Handeln gesprochen werden kann, ist es notwendig (aber noch nicht hinreichend), dass L beim Lernen durch P in einer bestimmten Form beeinflusst wird. Außerdem hat Lernen immer einen *Inhalt*. Man lernt, „dass“ bzw. „wie“ etwas ist oder anders formuliert: Lernen und pädagogisches Handeln haben immer einen *propositionalen Gehalt* (Prange, 2011b, S. 29, 2012 [2005], S. 77). Die Elemente P, L und I werden herkömmlicherweise in Form des weithin bekannten didaktischen Dreiecks zueinander in Beziehung gesetzt (Prange, 2012 [2005], S. 47–55).

Wo genau soll aber im didaktischen Dreieck das Zeigen als eigener Faktor verortet werden? (Zu IV: *so zeigt*) Als eigener Faktor nirgendwo, denn es emergiert – als *Form* – aus dem spezifisch-gemeinsamen Gegebensein von P, L und I:

„Die Form ist gleichsam dem didaktischen Dreieck *eingeschrieben* und nicht ein weiterer Faktor, der auch noch neben den anderen Komponenten zu berücksichtigen wäre. Form ist dasjenige, wodurch *Themen zu Lernaufgaben*, andere *Menschen zu Lernenden* und [...] [wieder andere *Menschen zu Pädagog\*innen*] werden. Sie stiftet das Verhältnis, in dem die gegebenen Komponenten stehen, wie sie aufeinander bezogen und in dieser Beziehung als [...] [pädagogisches Handeln] zu identifizieren sind“ (Prange, 2012 [2005], S. 55; Herv. FD/DB).

Unter der *Grundform* des Zeigens als elementarer Operation pädagogischen Handelns kommt also alles zusammen: *Erstens*: das *Thema*. Es geht allgemein um das Lernen (nicht um das Verkaufen, Heilen oder Unterhalten etc.), das auf einen konkreten Inhalt abzielt. *Zweitens*: Dem muss eine *soziale Dimension* hinzukommen, denn P muss mit L *kommunizieren*. Pädagogisches Handeln ist deswegen mit einer *Wirkungsunsicherheit* konfrontiert;

P ist darauf angewiesen, dass L sich auf das Lernen und Zeigen einlässt. Und selbst wenn L dies tut, ist unklar, ob das Zeigen so aufgefasst wurde und das Lernen so erfolgt ist, wie es von P beabsichtigt war. Herkömmlich ist diesbezüglich auch von eben jenem „Technologiedefizit“ pädagogischen Handelns die Rede (Prange, 2011b, S. 24). Deswegen muss geprüft werden, ob bzw. inwiefern die Zeigeoperation „gelungen oder missrate[n]“ (Prange, 2011b, S. 27) ist, also im entsprechenden Lernerfolg mündete oder eben nicht. Und drittens: Ehe der Zeigerfolg in Hinsicht auf das Lernen kontrolliert werden kann, müssen die Operationen des Zeigens und Lernens stattgefunden haben. Mit anderen Worten: Als entscheidender Aspekt der Zeigestruktur pädagogischen Handelns ist die „Verzeitigung des Zeigens“ (Prange, 2011b, S. 25) zu nennen. Das Zeigen erfolgt – wie jede andere Operation auch – in der Zeit. Deswegen ist die Artikulation als „Gliederung und Organisation der Zeit notwendig, um Themen und Personen so zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen, dass wir ihnen etwas zeigen können“ (Prange, 2011b, S. 25). Aus dieser trivialen Aussage folgt Nichttriviales: Je nachdem, wann etwas gezeigt wird und wie viel Zeit dafür verwendet wird, kann das Zeigen in Hinsicht auf das Lernen gänzlich oder überhaupt nicht erfolgreich sein. „So gesehen scheint es nicht übertrieben, Artikulation [...] als den entscheidenden Mechanismus des pädagogischen Handelns zu bezeichnen“ (Prange, 2011b, S. 25).

Nun wird endlich auch ersichtlich, welche typische Operationenfolge sich für jede pädagogische Handlung – ohne dass dadurch deren Inhalte und Mittel festgelegt werden – einstellt. Die Aspekte des Thematischen, Sozialen und Zeitlichen implizieren, dass zuerst eine soziale Beziehung zwischen P und L aufgebaut bzw. benutzt wird, dann kann I gezeigt werden und zuletzt ist zu prüfen, ob I erfolgreich in Hinsicht aufs Lernen gezeigt wurde. „Insgesamt stellen diese drei Schritte das Minimum [d.h. notwendige Bedingungen] dar, das zur Artikulation des Zeigens in pädagogischer Absicht gehört. Kurz: Ohne artikuliertes Zeigen kein [pädagogisches Handeln] [...]“ (Prange, 2011b, S. 27).

Bei alledem ist die Bereitschaft, etwas lernen zu wollen, konstitutiv für die pädagogische Situation (Zu VI: *L durch P auch dazu bewegt wird, dies zu tun*). Diese Bereitschaft ist eine wesentliche Möglichkeitsbedingung pädagogischen Handelns. Es gehört daher einerseits zu P's Aufgaben, den Willen von L (volitionale Ebene) für I zu begeistern als auch dafür zu sorgen, dass dieser Wille handlungswirksam wird (motivationale Ebene).<sup>5</sup> Bei dieser Aufforderungsoperation, eine geeignete Lernhaltung einzunehmen, handelt es sich um ein direktives Zeigen (Prange, 2011b, S. 24; Prange & Strobel-Eisele, 2015 [2006], S. 72–83). Wichtig ist, dass diese Aufforderung nicht immer explizit gemacht und kommuniziert werden muss, sondern oft „unter der Flagge der bloßen Information oder des gut gemeinten Rats [segelt]“ (Prange, 2011b, S. 31), um den Effekt des Zeigens durch die „Bestreitung dessen, was man faktisch tut“ (Prange, 2011b, S. 30) zu steigern.

Die Formulierung I so zu zeigen, „dass L I wieder zeigen kann“, kann u.E. auf zwei Weisen gelesen werden, was leicht zu Missverständnissen führen kann. Was ist das Kriterium dafür, dass Bedingung (Zu V: *dass L I wieder zeigen kann*) als erfüllt gelten kann? Ist

5 Bekannt ist diese Aufgabenkombination von „Wissen“, „Können“ und „Wollen“ als „pädagogischer Ternar“ (Prange, 2012 [2005], p. 62) und findet sich in diversen Großtheorien der Pädagogik wieder (vgl. hierzu Ellinger and Hechler (2013, p. 100)). Präziser ist es aber, das Wollen (Volition) von dessen Handlungswerdung (Motivation) zu differenzieren.

es hinreichend, dass P beim Zeigen die *Absicht* hatte, dass L I wieder zeigen können soll, obwohl L I aber nicht oder nicht vollständig wieder zeigen kann? Oder aber ist die Absicht allein nicht hinreichend, sodass gilt, dass erst wenn L I tatsächlich vollständig wieder zeigen kann, Bedingung (V) erfüllt ist. Die Antwort muss wie folgt lauten: Weder das eine, noch das andere. Eine theoretische Absicht allein genügt auf jeden Fall nicht; eine Handlung wird nicht dadurch „pädagogisch“, dass sie als „pädagogisch“ gedacht oder bezeichnet wird. Eine Handlung wird dadurch „pädagogisch“, dass sie in einer bestimmten Form operationalisiert ist – andernfalls läuft die Sprache leer. Diese Form ist das Zeigen. Die Form schreibt allerdings nicht fest, wer wem was wann womit und – vor allem hier von Bedeutung – mit welchem Erfolg so zeigt, dass es wieder gezeigt werden kann. Solange die Form erfüllt ist, ist die Handlung „pädagogisch“, und zwar auch dann, „wenn die gewünschte Wirkung ausbleibt“ (Prange, 2011b, S. 28).

Woran kann aber erkannt werden, dass diese Zeigeform in Hinsicht auf das Wiederzeigenkönnen vorliegt, wenn die bloße Absicht, dass etwas wiedergezeigt werden können soll, nicht genügt? Die Antwort lautet: Es muss eine Operation in der Praxis geben, welche diese (Lern-) Absicht repräsentiert. Denn nach wie vor gilt: Das „Pädagogische“ einer Handlung ist anhand der Form und deren konkreten Operationen zu bestimmen. Die gesuchte Operation trägt die bereits erwähnte Bezeichnung der „Rückmeldung“ bzw. des „reaktiven Zeigens“. Die Rückmeldung ist diejenige Zeigeoperation, die – phänomenologisch untersuchbar – gewährleistet, dass es sich um ein solches Setting handelt, in dem des Wiederzeigenkönnens (bzw. Lernens und nicht etwa der bloßen Unterhaltung) wegen gehandelt wird. Durch die Rückmeldeoperation wird sichergestellt, dass Bedingung (V) erfüllt ist, und zwar auch dann, wenn L I nicht oder nur teilweise wieder zeigen kann. In Form des Rückmeldens wird sowohl P als auch L gezeigt, ob bzw. wie P's vorhergehende Zeigeoperation gewirkt hat, sodass infolgedessen nachfolgende Zeigeoperationen entsprechend darauf abgestimmt werden können (Prange, 2011b, S. 27).

Abb. 1<sup>6</sup> zeigt noch einmal schematisch dargestellt die Zeigeoperation in ihrer Zeitlichkeit. Wichtig ist noch der Hinweis, dass P nicht notwendigerweise eine physisch präsente Person sein muss, die die Zeigeoperation ausführt. Die pädagogische Form wäre auch dann erfüllt, wenn beispielsweise ein Lehrbuch oder ein bestimmtes Arrangement des (möglicherweise auch digitalen) Raumes stellvertretend für die Pädagog\*innen die Zeigefunktion übernimmt. Der Geist der Pädagog\*innen kann folglich auch in medial objektiver Form vorliegen; entscheidend hierbei ist, dass eine solche Objektivation in pädagogischer Absicht zuvor erfolgte; entsprechend wichtig wäre es daher, auch die Medialität des Zeigens eigens zu berücksichtigen (u.a. Baumgartner, 2011, S. 105).

---

<sup>6</sup> Angelehnt an Prange (2012 [2005], p. 55)), jedoch stark modifiziert und um einige Aspekte ergänzt.

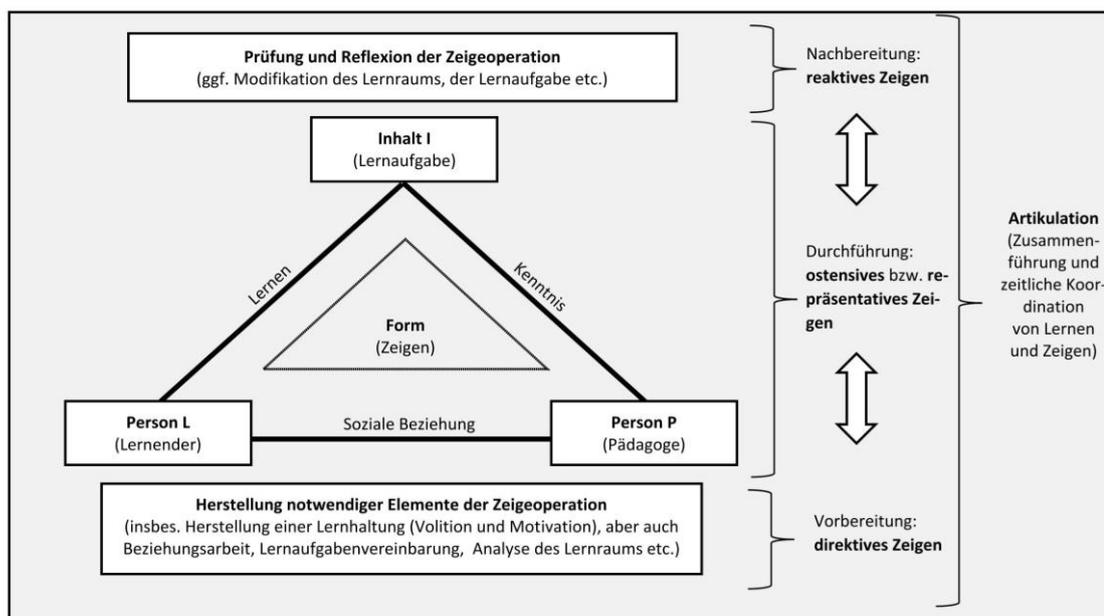


Abbildung 1 (eigene Darstellung): Schematische Darstellung der Struktur und Temporalität des Zeigens in didaktischer Absicht

Als erstes Zwischenergebnis kann festgehalten werden, dass reflexive Didaktik sich dieser formalen Struktur pädagogischen Handelns vergewissern muss, also überprüfen, ob sie diese operativ einlöst. Man bewegt sich hierbei auf der didaktikimmanenten bzw. eigennormativen Reflexionsebene, die jedoch immer auch polykontextual bedingt ist.

## 2 Entwurf einer Heuristik zur multimodalen epistemischen Reflexion didaktischen Handelns

Didaktik wird stets auch immer durch Fremdnormativität geprägt, also durch Kontexte und Normen, die außerhalb des Didaktischen an sich liegen. Als Heuristik zur Analyse didaktikimmanenter Einflüsse schlagen wir folgende Figur vor (Abb. 2):

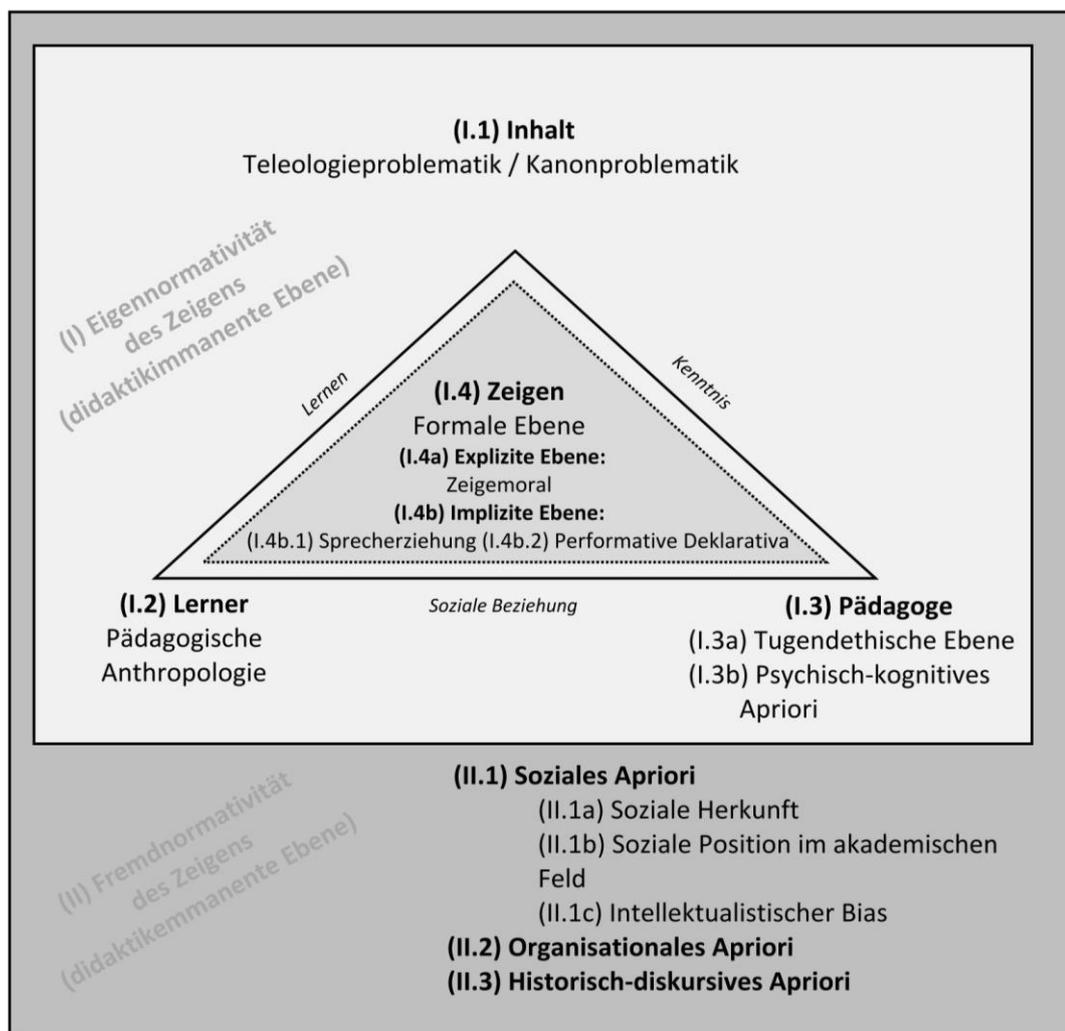


Abbildung 2 (eigene Darstellung): Heuristische Topographie didaktischer Normativität

Im Folgenden soll es nun nicht um die Erläuterungen aller Aspekte dieser Heuristik im Detail gehen. Vielmehr soll vor *allem das soziale Apriori herausgegriffen werden.*<sup>7</sup> Die Entscheidung für eine von *Soziologisierungen, Pragmatisierungen und Historisierungen* geprägte Analyseperspektive (Schäfer & Thompson, 2014, S. 13) gründet sich vor allem auf das Reflexionsproblem zeitgenössischer (Hochschul-) Didaktik, die sich selbst stark auf Kompetenzdiskurse aus der Psychologie und empirische (neopositivistische) Bildungsforschung engführt.<sup>8</sup> Diesem Ungleichgewicht an Reflexionsangeboten soll hiermit begegnet werden.

7 Wenn wir von „Aprioris“ sprechen, wollen wir damit nicht strukturfunktionalistisch ein *fundamentum Inconcussum* behaupten, welches als ‚ewige‘ Letztbegründung immer schon war und als invariante Struktur sein wird. Wir wollen aber den „unstillbaren Hunger nach Aprioris“ (Luhmann, 2016 [2008], S. 241) als Realphänomen und soziale Wirklichkeit strukturierendes ernst nehmen, d.h. dass damit zu rechnen ist, dass mehr oder weniger explizit, mehr oder weniger dezisionistisch ein Anfang für die eigene Praxis gesetzt wird, welcher jene präfiguriert.

8 Zur Kritik s. etwa Gruschka (2009); Pongratz et al. (2007).

Zu I.1 - *Teleologische Ebene*: Normativität lässt sich auf der Ebene des Inhalts verorten. Es geht hierbei maßgeblich um die Frage, was sinnvollerweise gelernt werden sollte. Auf dieser teleologischen Ebene können diverse Inhalte, die als „gut“ erachtet, als Ziel pädagogischen Handelns eingesetzt werden – also das klassische „Kanonproblem“ (Koller, 2012 [2004], S. 107)<sup>9</sup>.

Zu I.2- *Anthropologische Ebene*: Es war weiter oben bereits von (pädagogischer) Anthropologie die Rede. Anthropologie hat in offensichtlicher Weise mit Normativität zu tun (Zirfas, 2014, S. 680, S. 683). Die mehr oder minder explizit im Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen über die Beschaffenheit des Menschen beeinflussen entscheidend menschliches Handeln im Allgemeinen und pädagogisches im Besonderen (vgl. Koller, 2012 [2004], S. 68). Denn in der Regel enthalten Menschenbilder nicht nur Deskriptionen, sondern auch und gleichzeitig *Normen*, Vorstellungen, wie der Mensch sein soll (Zirfas, 2004, S. 7). In Bezug auf pädagogisches Handeln haben die Pädagog\*innen also immer ein – mehr oder weniger explizites – Bild vom Lernenden in seinem Ist- und Sollzustand.<sup>10</sup>

(Zu I.3) Normativität kann aber auch auf der Ebene der Pädagog\*innen verortet werden. Hier stellt sich einerseits die Frage (I.3a), welche – mitunter *en passant* abfärbenden – Eigenschaften Menschen haben müssen, damit sie gute Pädagog\*innen sind. Es geht also um die Frage, welche Tugenden Pädagog\*innen benötigen (Prange, 2012 [2005], S. 141, 2013, S. 121).<sup>11</sup> Und andererseits (I.3b) geht es um die Frage dessen psychischen Apriori, d.h. mit welchen Kategorien er auf die pädagogische Wirklichkeit schaut bzw. Wirklichkeit erst nach bestimmte Wahrnehmungs- und Klassifikationsprinzipien als „pädagogische“ Wirklichkeit konstituiert (Schäfer 2017 [2005], S. 7–31). Es handelt sich entsprechend um das bereits von Kant formulierte Problem: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe blind“ (Kant, 2009 [1781], S. 108).

Zu I.4 - *Formale Ebene*: Auf formaler Ebene geht es um Normativität, die auf die Operation des Zeigens selbst bezogen ist. Es bieten sich nun zwei Optionen an: *Einerseits* kann explizit die Weise des Zeigens – sozusagen als Selbstverpflichtung der Pädagog\*innen – normiert werden. So formuliert etwa Prange eine „Moral des Zeigens“ (Prange, 2012 [2005], S. 137–163), die in der Form des Zeigens selbst begründet liegt. Diese Zeigemoral reflektiert Prange in seiner „Ethik der Pädagogik“ (Prange, 2010, S. 9–50) im Detail und leitet daraus auch einen „Pädagogischen Ethos“ (Prange, 2013), was uns hier aber nicht im Detail interessieren soll.

Zu I.4b: *Andererseits* kann die Zeigetätigkeit jedoch formal auch jenseits der expliziten Zeigemoral normativ sein, und zwar in dem Sinne, dass eine bestimmte Weise des Zeigens den Lernenden im Verdeckten normiert: Implizite Normierung liegt vor, wenn mindestens eine\*r der Beteiligten – also Pädagog\*innen oder Lernende – sich nicht darüber

9 Zur Problematisierung s.a. Prange (2010, S. 17, 2012 [2005] S. 138f.).

10 Mit Niklas Luhmann: „One places together needs and interests of »the« human, which are putatively foundational, and demands redress“ (Luhmann, 2008, S. 34).

11 Mit Klafki kann ergänzt werden, dass es sich hierbei um Normen handelt, die bei pädagogischem Handeln – quasi nebenbei – mitwirken, indem sie durch bestimmte Verhaltensweisen der Pädagog\*innen vermittelt und so von Lernenden als gültig und wichtig erkannt und angenommen werden. Davon unterscheidet Klafki Normen in Form von Zielen pädagogischen Handelns, die bewusst gesetzt und auf die hin gehandelt wird Beutler (1996, S. 269).

im Klaren ist, dass er oder sie gerade durch die Zeigeoperation normiert bzw. normiert wird; m.a.W.: wenn Lernprozesse unbemerkt gelenkt werden. Zwei Fälle solcher impliziter Normierung sind für uns besonders bedeutsam: Einerseits die Normierung des sprachlichen Lexikons der Lernenden (also wie welche Begriffe verwendet werden), andererseits die Normierung durch performative Praktiken, genauer: durch performative Sprechakte der Art Deklarativa (hierzu im Detail Dietrich, 2013). Während im ersten Fall also Möglichkeiten und Grenzen des Sag- und Denkbaren gezogen werden, werden im zweiten Fall soziale Tatsachen erst dadurch geschaffen, dass sie ausgerufen und für gültig erklärt werden, sodass die Konsequenzen des Glaubens an jene Tatsachen letztlich im Praxisvollzug soziale Wirklichkeit werden.

Zu II - *Kontextuelle Ebene des Fremdnormativen bzw. Didaktikemmanten*: Hierunter fallen nun alle von außen an das pädagogische System bzw. den pädagogisch Handelnden (meist implizit) herangetragenen Normen, welche nicht selten mit der Eigenstruktur pädagogischen Handelns in Konflikt geraten: „Diese Struktur steht in Spannung zu den [...] [das pädagogische Handeln] überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen“ (Blankertz, 1982, S. 306). Wir schlagen im Rahmen der Reflexionsheuristik eine dreigliedrige Binnendifferenzierung vor: Zu explizieren wäre das je spezifische (II.1) soziale Apriori, (II.2), das organisationale Apriori als Verbindung hin zu gesellschaftlichen Einflüssen sowie (II.3) das historisch-diskursive Apriori. Wir legen im Folgenden einen analytischen Schwerpunkt auf das (lange und zum Teil immer noch unterreflektierte)<sup>12</sup> soziale Apriori.<sup>13</sup> Es sei aber zur Reflexion organisationaler Bedingtheiten auf das Handbuch der jungen, inzwischen zur eigenständigen Sektion arrivierten Organisationspädagogik verwiesen (Göhlich, Schröer & Weber, 2018) und hinsichtlich des historisch-diskursiven Aprioris bieten sich insbesondere Ansätze des konstellativen (transhistorischen) Denkens (Adorno, 1973) sowie historiographisch-diskursanalytischen Arbeitens (Foucault, 1974 [1971]) an, sowie pädagogische materialitäts- und raumanalytische Arbeiten, welche ebenso die Präfiguration des Handelns (nicht nur durch Diskurse, vergangene oder künftige Ordnungen), sondern auch und vor allem durch Dinge, Artefakte und Räume (der Gegenwart) dediziert theoretisch wie empirisch herausarbeiten.

---

12 Siehe aber bspw. Brenner (1993); Bünger, Jergus & Schenk (2016); Etzemüller (2015); Haraway (1996); Köhli (1981); Rieger-Ladich (2017b).

13 Wenn wir von „sozialem Apriori“ sprechen, meinen wir damit keine sachlogische Trennung der allesamt *sozialen* Gegenstandsbereiche Interaktion/Organisation/Diskurs(geschichte), sondern eine rein *analytische*, die in dieser Trennschärfe freilich weder theoretisch noch empirisch den Charakter eines Realphänomens trifft. Dennoch wollen wir von „sozialem Apriori“ sprechen, insofern diese Ebenenunterscheidung auf die Heuristik von subjektiv/intersubjektiv/objektiv bezogen ist, die wir in loser Anlehnung an Donald Davidson gemäß Klaus Prange (Prange, 2010, p. 27) übernommen haben. Dass man diese anthropologisch gelagerte Heuristik systemtheoretisch kritisieren und vor allem präziser – und anders – differenzieren und bezeichnen könnte, wissen wir. Wir opfern an dieser Stelle im begrenzten Rahmen unseres Beitrags bewusst begriffliche Präzision zugunsten einer leichteren Lesbar- und lebensweltlichen Anschaulichkeit.

### 3 Denkgewohnheiten soziologisch befragen: Zur Reflexion und Dekonstruktion des eigenen sozialen Aprioris

Reflexive Erziehungswissenschaft (Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2009) – eingedenk wissenschaftlicher Lehre als pädagogisches Bezugsproblem – zu betreiben, bedeutet im Kontext unserer Überlegungen, sich selbst in seiner sozialen Situiertheit zu thematisieren (bspw. Bourdieu, 1993; Fleck, 2011 [1947]; Haraway, 1996; Knorr-Cetina, 2002 [1984]). Im Folgenden wollen wir uns einer praxeologisch-machtanalytischen Perspektive im wissenschaftlichen Feld verschreiben, wofür wir mit Überlegungen Bourdieus zum sozialen Apriori jeder wissenschaftlichen Erkenntnis beginnen, aber auch – mit und gegen Bourdieu – über diesen hinausgehen werden.

#### 3.1 Drei Hauptmerkmale reflexiver Analyse nach Pierre Bourdieu

Obwohl die Bedeutung von Reflexion je nach historischem Kontext und Disziplin differiert, zielt Reflexivität *grosso modo* auf Selbstbezüglichkeit ab (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203). Demnach ist ein Phänomen dann reflexiv, wenn eine Rückbezüglichkeit besteht: „Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch [...] planen das Planen und erforschen die Forschung“ (Luhmann, 2018 [1970], S. 116). Ein reflexives System, z.B. ein Subjekt, denkt über sich selbst nach, ist fähig, den Blick auf sich selbst zu richten und sich entsprechend zu entwickeln (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203). Fokussieren wir nun auf Bourdieus Reflexivitätsverständnis, so zeigt sich zunächst, dass erst das Subjekt die Generierung von Wissen ermöglicht. Bourdieu fasst die Frage nach den Bedingungen der Erkenntnis – soziologisch perspektiviert – als empirische Frage auf (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203). In dieser Perspektive ist es dann nicht mehr ausreichend – so Bourdieu (1993) – unter Reflexivität die Rückwendung eines Phänomens auf sich selbst zu verstehen. Vielmehr geht es darum, die sozialen Bedingungen der subjektiven Erfahrung zu hinterfragen, „also die theoretische Beobachterposition selbst zur beobachtenden Praxis zu machen“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 203–204). Im Folgenden werden jene drei Hauptmerkmale skizziert, welche Bourdieu (1993, S. 369) aus der reflexiven Analyse herauskristallisiert und für die methodische Kontrolle von Verzerrungen (im Sinne nichtexplizierter Bedingungen und Einflüsse in der Forschung) in Anspruch nimmt.

##### 3.1.1 Die Reflexion der sozialen Herkunft

Zunächst müssen die spezifischen subjektiven Einstellungen, Verhaltensmuster und Interessen in ihrer Einbettung im gesellschaftlichen System gesehen werden. Das zentrale Anliegen besteht darin, die „sozialen Bedingungen der Produktion des Produzenten zu objektivieren“ (Bourdieu, 1993 S. 369), also die in Abhängigkeit von bspw. Geschlecht oder ethnischer Herkunft stehenden subjektiven Eigenschaften zu beleuchten. Dieser Schritt der reflexiven Analyse ist jedoch noch nicht ausreichend, da die kulturellen Produkte nicht direkt mit anderen sozialen Feldern wie Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft in Verbindung gebracht werden können (ebd., S. 369). Die reflexive Betrachtung von Geschlechts- wie auch Klassenzugehörigkeit eines Individuums steht in keiner direkten Verbindung zur Generierung von Wissensbeständen. Beschränkt sich die Reflexion nur auf

diese Ebene, spricht Bourdieu auch von narzisstischer Reflexivität, die glaubt, damit dem wissenschaftlichen Reflexionsgebot hinreichend genüge getan zu haben. Für wissenschaftliche Reflexivität im eigentlichen Sinne bedarf es vielmehr der Stufen zwei und drei:

### 3.1.2 Die Reflexion der Position im akademischen Feld

Hier gilt es nun, die spezifischen Bedingungen des universitären Feldes zu betrachten, unter welchen Wissenschaftler\*innen operieren und in welchem Rahmen Wissen hergestellt wird. Nicht mehr nur die Herkunft, sondern auch und vor allem, welche *Position* Wissenschaftler\*innen im akademischen Feld und der *scientific community* innehaben und wie sie sich im diskursiven Feld verorten (Bourdieu, 1993, S. 369–370), wird nun als entscheidender Faktor für die Erkenntnisgenerierung betrachtet. So hat die Position im akademischen Feld Auswirkungen auf die Methoden- und Theoriwahl und letztlich auch darauf, zu welchen Schulen Beziehungen aufgebaut und Verbindungen hergestellt werden (können). Aber auch dieses zweite Moment reflexiver Analyse scheint noch nicht ausreichend.

### 3.1.3 Die Reflexion des intellektualistischen Bias

So kritisiert Bourdieu (1993) weiter, dass die Summe der unbewussten Voraussetzungen weder allein in der sozialen Herkunft noch in der Position der Wissenschaftler\*innen im akademischen Feld zu suchen sind, „sondern in den unsichtbaren Bestimmungen, die der Stellung des Wissenschaftlers *eingeschrieben* sind“ (Bourdieu, 1993, S. 370;). Als drittes Merkmal der reflexiven Analyse führt er daher den intellektualistischen (synonym auch: theoretizistischen) Bias ein. Hierunter fällt die spezifische Verzerrung, welche den Effekt hat zu vergessen bzw. gar nicht mehr wahrzunehmen, dass eine Theorie von einer spezifischen theoretischen Sichtweise produziert wurde. Aber: Eine Theorie bietet eben nur eine Sichtweise auf die Welt und ist nicht die Welt sich selbst. Wird dies nicht (selbst)reflexiv im Denken mitgeführt, hat dies in letzter (strukturalistischer) Konsequenz den Effekt, dass die Welt in ihrer Gänze als mit fixen Bedeutungen durchzogen scheint, die nur noch der entbergenden Interpretation bedürfen. Welt ist aber vielmehr praktisch „als eine Gesamtheit von konkreten Problemen, die nach praktischen Lösungen ruft“ (ebd., S. 370) zu verstehen, was neben deren bloßer Anschauung (Theorie) ggf. eben auch andere Anschauungen (Theorien) auf jene Probleme sowie praktisches Tun zu deren Lösung erfordern mag. Um eine wissenschaftliche Reflexion vorzunehmen, ist es somit geboten, die eigene Denkweise den Studierenden bzw. Beforschten nicht einzuschreiben (ebd., S. 371), sondern vielmehr Sensibilität für die Polykontextualität jeden Erkennens zu verfeinern (Luhmann, 1991 [1984], S. 14, 1991 [1970]). Dass die Situation also so, aber auch anders gedeutet werden könnte – je nach Beobachtungsstandpunkt, und je mit spezifischen, unvermeidlichen Beobachtungsblindheiten, die damit einhergehen, die Welt auf diese Weise zu betrachten. Um solche Blindheiten aufklären zu können, sind Beobachtungsoperationen zweiter Ordnung erforderlich. Dabei wird auch die Differenz von Theorie und Praxis analytisch gewahrt bzw. von Beobachtung und Operativität (Grizelj, 2012). Man kann sich so vom Untersuchungsgegenstand lösen und eine distanzierte Haltung einnehmen. Es gilt, eine epistemozentrische Sichtweise, die das Eigene zum Ganzen hypostasiert, zu vermeiden (Bourdieu, 1993, S. 369–371). Das Syndrom einer „intellektuel-

le[n] Postulitis“ (Nassehi, 2015 [2010], S. 38) ist dabei keineswegs nur ein spezifisch pädagogisches, sondern ein die Sozialwissenschaft durchziehendes, welches auch gerade die „Intelligenzija“ (ebd., S. 35) als in Form einer

bürokratische[n] Attitüde [heimsucht] – denn Bürokratie heißt wörtlich nichts Anderes als die Herrschaft der Schreibstube, aus deren Perspektive und Praxis es eben in erster Linie auf konsistente Beschreibungen, auf stimmige Erzählungen, auf die stilisierbare Gedankenführung ankommt. Die Lösung dieser Art von Bürokratie ist eben die Lösung des packenden Textes – das ist ihre Praxis. Man sollte diese auch nicht gering achten [...]. Aber die entscheidende Frage ist die nach den Bezugsproblemen, die womöglich nicht im Büro zu finden sind. Insofern braucht die intellektuelle Argumentation wenige bürokratische Attitüde, dafür mehr Sinn für das Wirken unterschiedlicher Kräfte und Zugzwänge in den Perspektiven unterschiedlicher Akteure (ebd., S. 38).

### 3.2 Überlegungen zur Reflexion im Anschluss an Pierre Bourdieu und über ihn hinaus

Nachdem nun die Grundidee der Reflexivität auf das soziale Apriori vorgestellt wurde, soll nun hieran weitergedacht werden, insbesondere dahingehend, wie sich diese Aspekte zu Zwecken der Professionalisierung weiter differenzieren lassen. Diese Differenzierung kann etwa von Seiten der hochschuldidaktischen Praxis dazu genutzt werden, vorhandene Reflexionsangebote in Weiterbildung und Beratung einer Prüfung zu unterziehen und diese weiter zu entwickeln.

#### 3.2.1 Zur Reflexion der sozialen Herkunft

Zunächst ist es notwendig, dass sich Lehrende darauf hin befragen, welchen Einfluss soziale Kategorien wie Geschlecht, Nationalität, Kultur, Religion, Muttersprache und soziale Klasse auf sie im Allgemeinen haben. Im Besonderen gilt es abzuklären, wie gesellschaftliche Tabus über dem Lehrberuf (Adorno, 1971) das eigene pädagogische Selbstbewusstsein (Kraft, 2009b; Ricken, 2007) präfigurieren, auch inwieweit Aspekte der eigenen Sozialisation und Erziehung (das Kind in mir) auf die Studierenden (das Kind vor mir) unbewusst projiziert werden (Bernfeld, 1990 [1925]). Inwiefern sich unterschiedliche Kombinationen dieser Eigenschaften, intersektionale Diskriminierungseffekte, auf die Beurteilung von Leistungen oder darauf auswirken, wie Studierende von ihnen wahrgenommen werden, bleibt als empirische Fragen in unseren Ausführungen offen. An dieser Stelle soll lediglich darauf verwiesen sein, dass individuelle sozialisierte Eigenschaften zu einer spezifischen Sicht der Dinge, zu fachlichen wie persönlichen Sympathien und Antipathien bzw. Idiosynkrasien führen. Diesen *modus operandi* des eigenen Denkens gilt es prospektiv wie auch retrospektiv reflexiv einzufangen, also warum genau so und nicht anders angesichts alternativer Möglichkeiten gehandelt wurde. Hierbei spielt auch die Analyse subjektiver Dispositionen in Form habitueller Präferenzen eine Rolle (Bourdieu, 1987). Die Komplexität und Kontingenz der Seminarsituation sind hierfür zunächst zu visibilisieren und anschließend retrospektiv nachzuzeichnen, wie die faktisch vorhandene Komplexität und Kontingenz (Nassehi, 2008), also Unbestimmtheit in Bestimmtheit eingeführt und verwandelt wurde.

### 3.2.2 Zur Reflexion der Position im akademischen Feld

Die eingenommene Position im Mikrokosmos (Bourdieu, 1993, S. 369) hat unmittelbar Auswirkungen auf den Anschluss an bestimmte Schulen und Denkrichtungen sowie die Methoden- und Theoriwahl der Lehrenden (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 204). Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass sich Lehrende durchaus im Klaren darüber sind, welche Methoden, Theorien und didaktische Ansätze sie verfolgen und anwenden und welche nicht, zeitigen akademische Sozialisierungseffekte dennoch Effekte, die die Sachlogik der Forschung betreffen, dieser aber nicht ursprünglich entspringen. Solange das wissenschaftliche Feld neofeudal vermachet ist, Professor\*innen als Könige\*innen (Bourdieu 1985 [1982], S. 76), darunter das Prekariat, welches am seidenen Faden der Gunst einiger weniger hängt (Büniger et al., 2016), solange gilt es immer auch auf der Sozialebene Anschlussfähigkeit wahren zu müssen und performativ Kompatibilität zu inszenieren (Etzemüller, 2015). Das kann, muss aber nicht mit der Sachebene der eigenen Forschung konfliktieren. Entscheidend ist, sich dieser Effekte bewusst zu werden, die das Arbeitsumfeld bzw. die Vorgesetzten auf den eigenen Denkstil haben.

Das hier angeführte Verständnis von Reflexivität kann leisten, Lehrende weg von einem Epistemozentrismus bzw. „Ethnozentrismus des Gelehrten“ (Bourdieu, 1993, S. 370) hin zu einem Bewusstsein darüber zu führen, dass die von ihnen praktizierte und unterrichtete Art zu denken nur eine Art von vielen ist, wie die Welt und die sich in ihr befindlichen Dinge gedacht werden können. Lehrende, welche im hier beschriebenen Sinne polykontextual reflektieren, können ihre Studierende für eine Perspektivenvielfalt sensibilisieren und zur Herausbildung eigener Denkstile anregen. Gerade der Modus paradigmentranszendierender Bricolagen zwischen den Disziplinen (bspw. Rancière, 2008) ist ein für die Sozial- und Geisteswissenschaften ebenso hochproduktiver wie riskanter. Derartige Bereitschaften gilt es anzuregen, Möglichkeitsräume – zum Beispiel in inter- und transdisziplinärer Lehre – zu öffnen statt zu schließen. Und wenn man sich auf einen bestimmten Denkstil festlegt, sollte es Konsequenz aus der Kenntnis alternativer Optionen sein:

[R]etten Sie sich aus dieser Unübersichtlichkeit [an konkurrierenden Sozialtheorien] nicht durch eine Flucht in die erstbeste Theorie, die Ihnen zusagt. Es gibt bereits zu viele Studierende, die nur eine einzige Theorie wirklich kennen und die von dieser dann so begeistert sind, daß sie alle anderen Ansätze verächtlich links liegen lassen – ein Verhalten, das ihnen allerdings leider auch von nicht wenigen Dozenten vorgelebt wird, die sich nicht selten auf eine – und nur auf eine Theorie! – spezialisiert haben und alle anderen Theorien prinzipiell für >>schlecht<< oder unnützlich erachten. [...] [W]ir [wollen] Ihnen [deswegen] raten, [...] in die Kommunikation mit *unterschiedlichen* Theorie-Schulen einzutreten. Sie vermeiden dadurch Einseitigkeiten und Blindheiten [...] (Joas & Knöbl, 2011 [2004], S. 36).

Die eigene Position im akademischen Feld lässt sich aber nicht nur über Theoriearbeit und Gegenhorizontierungen befragen, sondern vor allem in Form von Kommunikation, welcher notorisch Emergenz- bzw. Kreativitätspotenziale immanent sind (Dobmeier, 2017, S. 11–12; Jörissen, 2016). Fragen hierfür wären etwa: (a) Welche Vorbilder an akademischen Lehrmeister\*innen (Gruschka, 2014) habe ich? Welche Eigenschaften dieser Vorbilder sind es, die mich überzeugen? Zur Identifikation dieser Eigenschaften empfehlen wir die Methode der eidetischen Deskription, Reduktion, Variation, Ideation, Attribution von Eigenschaftsannahmen (Brinkmann, 2015a, S. 530–532; Kenkies, 2011). (b) Sowohl Prozess als auch Ergebnisse schlagen wir vor, in einem Reflexionstagebuch festzuhalten,

insofern jenes als autoethnographisches Erkenntnismittel weitere genuine Erkenntnispotenziale birgt (Ellis, Adams, & Bochner, 2010; Wrana, 2006). (c) Vor allen Dingen aber empfehlen wir reflexive Selbstvergewisserungen im Modus des Erzählens. Im Erzählen kommen spezifische Eigenschaften der Komplexitätsreduktion zum Tragen (Relevanz, Gestaltschließung, Detaillierung, Kondensierung) (Felden, 2011, S. 206). Durch den kommunikativen Imperativ, sich dem Gegenüber verständlich zu machen, müssen implizite Annahmen im eigenen Denken verbalisiert und hierfür ggf. erstmals expliziert und sich selbst bewusst gemacht werden. Leitfragen zur reflexiven Kommunikation wären etwa: Wie stelle ich mich typischerweise anderen vor? Wie würde eine ideale Vorstellung gegenüber welcher Person aussehen? Beide Fragen können über eigene Werte und Normen Aufschluss geben, die für einen selbst bzw. in der eigenen sozialen akademischen Position leitend sind.

### 3.2.3 Zur Reflexion des intellektualistischen Bias

*Last but not least* gilt, dass Lehrende sich zum einen in ihrem reflexiven Analyseprozess von ihren Studierenden distanzieren sollten. So können sie erkennen, dass die Studierenden ihre ganz eigene Auffassung von der Welt und der sich in ihr befindlichen Dinge haben, dass sich diese nur bedingt mit der eigenen Wahrnehmung und Weltsicht decken.

Ohne solcher Reflexion auf eine distanzierte Haltung liefe man Gefahr, „*seine eigene Denkweise an die Stelle der Denkweise der von ihm analysierten Handelnden zu setzen*“ (Bourdieu, 1993, S. 371). Das in Wechselwirkung stehende, sich permanent erneuernde Beziehungsgeflecht zwischen Lehrenden und Studierenden bildet dabei ein nicht zu vernachlässigendes dynamisches Moment, welches auf keinen Fall durch didaktische Autorität eingefroren werden sollte. Dozierende können nicht mit Gewissheit wissen, was in den Köpfen seiner Studierenden vorgeht und es wäre gleichermaßen vermessen wie zumutend, im strukturalistischen Gestus immer schon über und stellvertretend für die Studierenden Bescheid zu wissen, was deren Anliegen und Stand ist. Stellen Dozierende die spezifischen Seminaridentitäten der Studierenden fest (im Sinne eines Festschraubens) – etwa X ist der Klassenclown, Y die Streberin, etc. – so berauben sie die Studierende um Partizipationspotenziale. Sie werden fortan nicht mehr als ‚mitwirkungsrelevant‘ für die Anschlusskommunikation adressiert. Die soziale Praxis des Adressiertwerdens und Readressierens ist reflexiv offen zu halten sowie immer wieder aufs Neue zu öffnen, und eben nicht auf statische Rollen und Identitäten zu verfestigen. Denn bestimmte Subjektpositionen im Seminar erlauben oder verhindern entscheidende Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Pille & Alkemeyer, 2018).

Lehrende sollten sich reflexiv darüber im Klaren sein, dass die Positionierung von Studierenden im sozialen Raum der Universität, etwa anhand des Habituskonzepts im Bourdieu'schen Sinne, mehr über jenen Lehrenden als über die so klassifizierten Studierenden aussagt. Denn Habitus ist eine beobachterabhängige Konstruktionsleistung, die letztlich vor allem etwas über das Beobachtungsschema der Lehrperson aussagt und weniger über die pädagogischen Lern- und Leistungspotenziale eines Studierenden. Die Kopplung askriptiver Differenzkategorien an pädagogische (implizite) Eignungsdiagnostik ist folglich arbiträr, nicht selten durch implizite normative Programme vermittelt und hochgradig rechtfertigungsbedürftig.

Die Einsicht in die und Akzeptanz der epistemischen Letztunverfügbarkeit des Denkens der Studierenden kann Perspektivenvielfalt im Seminar fördern und lädt zum Hinterfragen des bisher Selbstverständlichen ein. All dies begünstigt die Herausbildung von Denkpersönlichkeiten auf beiden Seiten, die kein bloßes Abziehbild der lokalen Epistemologie und gegebenenfalls Narzissmen der Ordinarien darstellt, sondern dazu neigt, die Welt in einem explorativeren, tentativeren, dezentrierteren Modus komplexitäts- und kontingenzsensiblen Denkens (Jörissen, 2011; Lenzen, 1997) zu erschließen.

## 4 Statt eines Fazits: Ausblicke und Anschlüsse

Aus der vorgenommenen Analyse lassen sich sowohl bezogen auf die eigentliche Hochschullehre als auch auf die Hochschuldidaktik als Disziplin Konsequenzen ziehen.

Didaktische Reflexivität ist in großen Teilen auf soziale Kommunikation angewiesen, um sich über seine eigenen epistemischen Bedingungen und Limitationen im Klaren zu werden. Dies erfordert auch geschützte Räume hochschuldidaktischer Praxis, Räume, in denen es nicht primär um Profilierung im (wenn auch durchaus produktiv-mächtigen) Modus der Konkurrenz und strategischen Vorenthalts von Wissens bei gleichzeitig-paradoxem Anspruch auf dessen Offenbarung (kritisch zu ‚Wettbewerb‘ s.a. Rieger-Ladich & Schmitz, 2006) geht. Es bedarf also an Räumen, die das Zeigen von Vulnerabilität (Burghardt et al., 2017) und Unsicherheit in Hinsicht auf die eigenen didaktischen wie berufsbiographischen Aspekte zulassen. Die in Kapitel 3.2 angebotenen Ansätze bewusst zu nutzen bedeutet ein reflexives Hinterfragen des sensiblen Selbst. Eine zentrale Herausforderung für die Hochschuldidaktik ist die vielfach sicherlich schon geleistete Gratwanderung zwischen – auch narzisstisch kränkender und ernüchternder – epistemischer Aufklärung in reflexiver Kommunikation und der Wahrung persönlicher Vulnerabilitätsgrenzen zu begleiten, um reflexive Bildungsprozesse auch angesichts von Ängsten wahrscheinlicher zu machen (Dobmeier, 2019, S. 116). Das Auspendeln und in Einklang bringen des hier identifizierten Spannungsfeldes kann in seiner Konsequenz zur Stimulation neuer Denkweisen sowie zur Erweiterung des hochschuldidaktischen Horizontes führen. Hochschuldidaktik wird diesem Anspruch nach als anspruchsvolle epistemische Supervisions-, Moderations- und Beratungsprofession gelebt.

Die geforderte Sensibilität für die Polykontextualität des Erkennens und die Vermeidung einer epistemozentrischen Sichtweise ist nicht nur relevant für die polymorphe Landschaft hochschuldidaktischer Ansätze, sondern für jede sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplin. Gerade vor dem Hintergrund der im Sinne der klassischen Professionstheorie noch relativ undisziplinierten Disziplin Hochschuldidaktik und dem hochschuldidaktischen Diskurs als polyphones kommunikatives Nebeneinander, in dem es nicht zur Dekomposition eines Ganzen (das ‚Hochschuldidaktische‘), sondern vielmehr zur Abweichungsverstärkung von Differenzen und Nicht-Identität kommt, zeigt sich die erkenntnistheoretische Notwendigkeit derartige Analyseebenen einzubeziehen.

Kritische Reflexion der eigenen Disziplin erfordert es, Theorie selbst zum Analysegegenstand werden zu lassen. Würde man beispielsweise Theorien wie empirisches Material behandeln, also sequenziell auf Sinnhorizonte und operative Anschlüsse hin lesen, so wird der Modus der Theoriebildung (*modus operandi* bzw. *modus obersvandi*) selbst the-

matisch. Zugespitzt gefragt folgt beobachtungstheoretisch aus dieser Perspektive nicht zuletzt die Frage: Welche *modi operandi* der Theoriebildung liegen eigentlich in der hochschuldidaktischen Theoriebildung vor? Diese Frage ist keineswegs trivial, denn sie provoziert fast notwendig die Reflexion auf epistemische Normativitäten.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1971). Tabus über dem Lehrberuf (1965). In Ders., *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (70–87). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1973). *Philosophische Terminologie: Zur Einleitung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Berdelmann, K., & Fuhr, T. (Hrsg.). (2009). *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh.
- Bernfeld, S. (1990 [1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (6. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beutler, K. (1996). Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik. In K. Beutler & D. Horster (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (268–282). Stuttgart: Reclam.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bourdieu, P. [1985 [1982]]. *Leçon sur la leçon*. In (ders.) *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon: Zwei Vorlesungen*. Mit einer Bibliographie der Schriften Pierre Bourdieus von Yvette Delsaut. (41-81). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (365–374). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brenner, P. J. (1993). Habilitation als Sozialisation. In P. J. Brenner (Hrsg.), *Geist, Geld und Wissenschaft: Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft* (S. 318–356). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2015). Pädagogische Empirie: Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Büniger, C., Jergus, K., & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung: Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. *Erziehungswissenschaft*, 27(53), 9–19.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, Nadine, Höhne, Thomas, Lohwasser, D., Stöhr, R., & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dietrich, C. (2013). Inkorporierte Normen in der Sprache der Erziehung. In T. Fuchs, M. Jehle, & S. Krause (Hrsg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: III. Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (223–231). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dobmeier, F. (2017). Das kreative Potenzial digitaler Medien für Bildungsprozesse: Zur Logik der Entstehung neuen Wissens in heterogenen Zielgruppen. *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (Schwerpunktausgabe: Kreativität/Ko-Kreativität)*, 55(4). Verfügbar unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1151/1278> [29.12.2019].

- Dobmeier, F. (2019). Emotive Fluidität im Bildungsprozess – Bildungspraxis zwischen gouvernementaler Psychopolitik und emanzipativer Potenzialität. In M. Oberlechner & R. Schneider (Hrsg.), *Bildungsforschung | Educational Research: Vol. 4. Fluidität bildet: "Pädagogisches Fluid" - Fluidität in Bildungsprozessen* (109–120). Baden-Baden: Nomos.
- Ellinger, S., & Hechler, O. (2013). Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln. In M. Brummlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg.), *Pädagogik. Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (96–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (345–357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (103–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Etzemüller, T. (2015). Ins "Wahre" rücken. Selbstdarstellung im Wissenschaftsbetrieb: [Erstmals erschienen in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 2015, Jg. 69, H. 797, S. 31–47.]. *Eurozine*, 1–10. Verfügbar unter <https://www.eurozine.com/ins-wahre-rucken/?pdf> [29.12.2019].
- Felden, H. v. (2011). Lernprozesse im Erzählen: Zur Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit in Texten autobiographischen Erzählens. In O. Hartung, I. Steininger, & T. Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (201–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fleck, L. (2011 [1947]). Schauen, Sehen, Wissen. In S. Werner & C. Zittel (Hrsg.), *Denkstile und Tatsachen: Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (390–418). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974 [1971]). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich, G., & Rehbein, B. (Hrsg.). (2014). *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Fromme, J. (2001). Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77(1), 409–428.
- Fuchs, T., Jehle, M., & Krause, S. (Hrsg.). (2013). *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: III. Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fuhr, T. (1999). Zeigen und Erziehen: Das Zeigen als "zentraler Gegenstand" der Erziehungswissenschaft. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik: Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (109–121). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M. (Hrsg.). (2018). *Organisation und Pädagogik: Vol. 17. Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grizelj, M. (2012). Operation/Beobachtung. In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier, & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (107–110). Stuttgart, Weilerswist: Metzler.
- Gruschka, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, 4. - 6. Juli 2003 an der*

- Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main (135–160). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf?: Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 40, 25–43.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren. Pädagogische Praktiken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen: Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Budrich.
- Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit: Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (217–248). Hamburg: Hamburger Edition.
- Horkheimer, M. (1970 [1937]). Traditionelle und kritische Theorie (1937). In *Traditionelle und kritische Theorie: Vier Aufsätze* (12–57). Frankfurt a.M.: Fischer Bücherei.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2011 [2004]). Was ist Theorie? In Dies. *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen* (5. Auflage, 13–38). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jörissen, B. (2011). "Medienbildung" - Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträgen zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (211–235). München: Kopaed.
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Medienbildung und Gesellschaft: Vol. 31. Von der Bildung zur Medienbildung* (231–255). Wiesbaden: Springer.
- Kant, I. (2009 [1781]). *Kritik der reinen Vernunft: Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften* (Vollständige Ausgabe nach der 2., hin und wie- der verbesserten Auflage 1787, vermehrt um die Vorrede zur 1. Auflage 1781). Köln: Anaconda.
- Kenklies, K. (2011). Das produktive Wagnis der Operativen Pädagogik: Eine Einführung. In K. Kenklies (Hrsg.), *Pädagogische Reform (PRe): Vol. 13. Klaus Prange: Zeigen – Lernen – Erziehen* (5–10). Jena: IKS Garamond.
- Knorr-Cetina, K. (2002 [1984]). *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (erweiterte Neuauflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Köhli, M. (1981). "Von uns selber schweigen wir": Wissenschaftsgeschichte und Lebensgeschichten. In L. Wolf (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie: Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin. Band 1* (428–465). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koller, H.- C. (2012 [2004]). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (6. Auflage) Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraft, V. (2009a). Operative Triangulierung und didaktische Emergenz: Zur Zeigestruktur der Erziehung. In Ders. *Pädagogisches Selbstbewusstsein: Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (105–127). Paderborn: Schöningh.
- Kraft, V. (2009b). Pädagogisches Selbstbewusstsein. In Ders. *Pädagogisches Selbstbewusstsein: Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (33–49). Paderborn: Schöningh.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?: Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949–968.
- Luhmann, N. (1991 [1984]). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991 [1970]). Soziologische Aufklärung: [\* Ausarbeitung der Antrittsvorlesung, die der Verfasser am 25.1.1967 an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gehalten hat.]. In *Sozio-*

- logische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme (6. Auflage, 66–91). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2008). Are There Still Indispensable Norms in Our Society?: Translated by Todd Cesaratto. The translation follows the German original: Niklas Luhmann, Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? Heidelberg: C.F. Müller, 1993. *Soziale Systeme*, 14(1), 18–37.
- Luhmann, N. (2016 [2008]). Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? In Ders., *Die Moral der Gesellschaft* (4. Auflage, 228–252). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2018 [1970]). Reflexive Mechanismen. In Ders. *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (115–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism: Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (79–106). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2011). *Gesellschaft der Gegenwart: Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II*. Berlin: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2015 [2010]). Perspektiven: Warum wir dieselbe Welt so unterschiedlich sehen. In Ders. *Mit dem Taxi durch die Gesellschaft: Soziologische Storys* (3. Auflage, 12–40). Hamburg: Murmann.
- Nassehi, A. (2019). "Die Gesellschaft der Gegenwart (und d. Zukünfte der Organisationen)", A. Nassehi, 23.11.2018. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=sC4773y3JKU&t=23425> [29.12.2019].
- Pille, T., & Alkemeyer, T. (2018). "Nochmal ganz langsam für Michele!": Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (150–172). Weinheim: Beltz.
- Pongratz, L. A., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (Hrsg.). (2007). *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld.
- Prange, K. (2003). Die Form erzieht. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bibliothek für Bildungsforschung: Vol. 21. Form der Bildung - Bildung der Form* (23–34). Weinheim: Beltz.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh. Verfügbar unter [http://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00093916/image\\_1](http://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00093916/image_1)
- Prange, K. (2010 [2004]). Form. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (393–408). Weinheim: Beltz.
- Prange, K. (2011a). Didaktik und Methodik. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: Vol. 5. Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (183–188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, K. (2011b). Zeigen – Lernen – Erziehen. In K. Kenkies (Hrsg.), *Pädagogische Reform (PRE): Vol. 13. Klaus Prange: Zeigen - Lernen - Erziehen* (21–61). Jena: IKS Garamond.
- Prange, K. (2012 [2005]). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg.), *Pädagogik. Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (117–169). Stuttgart: Kohlhammer.

- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015 [2006]). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Radtke, F.- O. (2019). Konkurrierende Eigennormativitäten. In W. Meseth; R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (329–342). Wiesbaden: Springer.
- Rancière, J. (2008). Denken zwischen den Disziplinen: Eine Ästhetik der (Er)kenntnis. *Inästhetik*, 1(0), 81–102. Verfügbar unter <https://www.diaphanes.net/titel/denken-zwischen-den-disziplinen-1225> [29.12.2019].
- Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL). Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (17–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik: Eine Einführung. In Ders. (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen - Materialien - Perspektiven* (15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Situierete Subjekte: Wissenschaft als soziale Praxis. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Biografie - Lebenslauf - Generation* (21–35). Berlin: Budrich.
- Rieger-Ladich, M., & Schmitz, G. (2006). Wettbewerb. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement* (288–296). Wien: Löcker.
- Schäfer, A. (2017 [2005]). *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2014). Arbeit am Begriff der Empirie - eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: II. Arbeit am Begriff der Empirie* (7–28). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Strobel-Eisele, G. (2011). Fehlformen des Erziehens. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch, & V. Ladenthin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I: Handbuch der Erziehungswissenschaft 1* (989–996). Paderborn: Schöningh.
- Sünkel, W. (1994/2002). *Phänomenologie des Unterrichts: Grundriss der theoretischen Didaktik* (2. Auflage). Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Sünkel, W. (2013 [2011]). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung* (2. Auflage). Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Vogel, P. (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (311–328). Wiesbaden: Springer.
- Wittgenstein, L. (1969). *Tractatus logico-philosophicus* (6. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (2003 [1953]). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben: Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Vol. 47*. Hohengehren: Schneider.
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie: Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: Vol. 21*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (675–685). Wiesbaden: Springer VS.

**Zu den Autoren:**

Florian Dobmeier, M.A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft / Tübingen School of Education, Tübingen, Deutschland; Email: [florian.dobmeier@uni-tuebingen.de](mailto:florian.dobmeier@uni-tuebingen.de)

Daniel Bräunling, B.A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Soziologie, Tübingen, Deutschland; Email: [daniel.braeunling@uni-tuebingen.de](mailto:daniel.braeunling@uni-tuebingen.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:** Dobmeier, F. & Bräunling, D. (2019). Allgemeine Pädagogik als Allgemeine Didaktik. Zur sozialen Praxis der multimodal-polykontexturalen epistemischen Selbstreflexion. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Christof Arn

## **Selbst. Denken. Lehren: Eine Paradoxie praktisch umsetzen**

### **Zusammenfassung**

Wenn eine Studentin einer Dozentin mit guten, eigenen Argumenten widerspricht, dann fühlt sich das für die lehrende Person typischerweise ambivalent an: Einerseits zeigt hier eine Studentin kritisches, eigenes Denken, was man als nachhaltige Zielerreichung verbuchen kann. Andererseits wird man akut – noch dazu vor Publikum – in Frage gestellt. Dieses Paradox und weitere bilden hier den Ausgangspunkt um zu zeigen, dass Selbst-Denken zu lehren anders als Inhaltsvermittlung ein Widerspruch in sich ist. Möglich ist es gerade dann, wenn man die Unmöglichkeit akzeptiert. Was zudem hilft, wird u.a. am Beispiel eines Ethik-Curriculums gezeigt.

### **Schlüsselwörter**

Kritisch Denken, Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität, Querdenken, Hochschulentwicklung

## **Teaching to think. On dealing with a paradox**

If a student counterargues a lecturer, then the lecturer will typically feel ambivalent about this: On the one hand, the student clearly demonstrates the capacity to think on her own, which means that the teaching goal has been reached. On the other hand, the lecturer is being put on the spot. Hence, wanted and unwanted aspects interweave to create a paradoxical situation.

The paradox described above and others are used to show that teaching to think on your own is a paradox in itself, and in this respect entirely different from the traditional teaching of sole content. Teaching to think on your own does become possible once its paradoxical nature is being accepted.

Helpful strategies for dealing with the paradoxes are explored and illustrated by means of an ethics curriculum.

### **Key words:**

Critical Thinking, Personality Development, Agile Teaching, Higher Education, Self organized Learning

## 1 Eine Paradoxie ...

... kommt selten allein. Das erste Paradox besteht in der Ambivalenz, die Lehrende gegenüber kritischen Lernenden typischerweise haben: Ernten Dozierende bedenkenwerten Widerspruch, zeigen Studierende kritisches, eigenes Denken. Ein anspruchsvolles Lehrziel wäre damit erreicht. Andererseits wird man zugleich – noch dazu vor Publikum – kritisiert.

Kaum hat ein Dozentin bzw. ein Dozent gelernt, mit diesem ersten Paradox produktiv umzugehen und inhaltliche Kritik seitens von Studierenden unumwunden als ein Zeichen von Lernerfolg zu sehen, folgt ein zweites Paradox. Nun könnte es nämlich folgerichtig sein, die eigene Lehre implizit oder gar explizit auf Kritik anzulegen: Raum für kompetenten Widerspruch geben, ihn gar provozieren – Widerrede als Unterrichtsziel. Wenn aber Widerspruch von Studierendenseite das von Dozierendenseite Erhoffte, ja Erwartete wird, ist, wer widerspricht, zugleich folgsam. (Bardill, 2007) Dieses Problem wurde in der Geschichte der Pädagogik als Paradox der „Erziehung zur Freiheit“ („zur Mündigkeit“, so bei Kant, vgl. Schluß, 2007) thematisiert. So zögert sogar Adorno (1971/2017, S. 147), das Wort „Erziehung“ im Kontext von „Erziehung zur Freiheit“ brauchen zu wollen. In aktueller, technizistischerer didaktischer Terminologie formuliert, kann das Paradox als „fremdgesteuertes Lernen von Selbststeuerung“ gefasst werden: Wird Mündigkeit zum vorgegebenen Lernziel, werden Lernende sie anstreben, um schulische Anforderung zu erfüllen. Aus Mündigkeit wird Folgsamkeit.

Nochmals anders paradoxiert: Vielleicht lernt man bei einer Lehrperson alter Schule, die „stur“ das hören will, was sie selbst (bzw. der Lehrplan oder der Modulbeschrieb) für richtig hält, mehr Selbstdenken als bei einer *open minded* Lehrperson; weil sich stiller oder lauter, bewusster oder unbewusster Widerstand einstellt, während in förderlichen, offenen Settings Widerstand zu leisten ziemlich kompliziert ist. Nebenbei: Mit einem solchen Blick auf die Verhältnisse lässt sich die Zusammenarbeit mit solchen „sturen“ Kolleg\*innen etwas gelassener nehmen.

Wer Selbstdenken aktiv fördert, kann als „fundamentalistischer Liberaler“ bezeichnet werden. Dazu bekannte sich Hans Weder, späterer Rektor der Universität Zürich, in einer seiner Vorlesungen. (Der Schreibende war sein Student.) Weder stellt seine Position der Liberalität als Mensch (nicht als Wissenschaftler) nicht zur Diskussion, ist also in diesem Punkt – und nur in diesem – erklärtermaßen fundamentalistisch; wohlwissend, dass dies ein direkter Widerspruch sei.

Die drei Paradoxa sind somit:

1. Kompetenter Widerspruch von Studierendenseite ist für Lehrende „unangenehme Zielerreichung“.
2. Zum Unterrichtsziel gemacht, wird Selbst-Denken gewissermaßen unmöglich, weil es gleichzeitig Folgsamkeit ist.
3. Wer allen Ernstes das Selbst-Denken entschlossen fördern möchte, ist ein fundamentalistischer Liberaler, also so etwas wie ein schwarzer Schimmel.

Während das erste Paradox eher eine Ambivalenz ist, nähern sich das zweite und dritte einer Kontradiktion an. Die Rahmenbedingungen können die Widersprüchlichkeiten noch steigern: Zufriedenheitsbefragungen von Studierenden als persönliche Bewertung von Lehrenden mit Items von der Art: „Die Lehrperson war fachlich kompetent“ verstärken als „Negativeffekt von Evaluationen“ (Arn & Rööfli, 2017) die Ambivalenz gegenüber Kritik vor Publikum. Eine Musterlösung für das Selbst-Denken (Musterlösungen angeben zu müssen, kann zu den Rahmenbedingungen gehören) bringt Selbst-Denken und Folgsamkeit gänzlich durcheinander und „fundamentalistische Liberale“ in noch größere Schwierigkeiten.

Selbst denken Lehren ist, wie diese Überlegungen zeigen, so sehr paradox, dass es schwerlich möglich ist. Es gelingt auch über weite Strecken nicht (Delibovi, 2015, S. 26–28).

### 1.1 Kritisch denken kritisch bedacht

Was soll nun das Ziel sein: „selbständiges Denken“, „kreatives Denken“, „kritisches Denken“, „Selbstdenken“, „Querdenken“ oder noch etwas anderes? Inwiefern machen diese Unterscheidungen Sinn? Bianchi (2017) irritiert eine erste dieser Unterscheidungen, indem er als Herausgeber und Mitautor einer breiten Beitragssammlung über Kreativität und Querdenken diese beiden schlicht schon im Titel des betreffenden Bands gleichsetzt. Diese zunächst irritierende In-Eins-Setzung lässt sich weiterdenken: Müssten nicht auch „selbst denken“ und „denken“ gleichgesetzt werden? Denn: Gibt es überhaupt ein Denken, das nicht „selbst“ vorgenommen wird? Kann ich „gedacht werden“? Wohl kaum. Kann jemand für mich denken? Nicht wirklich. Zugegeben: Ich kann Denkresultate anderer übernehmen. Nur: Würden wir das, also bloß „übernehmen“, als „denken“ bezeichnen? Wenn nein, bleibt auch zwischen selbst denken und denken kein Unterschied. Weiter: Entsteht nicht dasselbe logische Problem, wenn man versucht, sich ein unkreatives Denken vorzustellen? Landen wir da nicht letztlich auch beim Übernehmen fremder Denkergebnisse (meist überbracht von Menschen, die diese Gedanken auch bloß übernommen haben, nicht gedacht)? Folgt man diesem Gedankengang, so sind immerhin bereits „denken“, „selbst denken“, „querdenken“ und „kreativ denken“ wesentlich dasselbe. Wie steht es nun mit dem Begriff „kritisch denken“? Angesichts der Schwierigkeit, diesen zu definieren (Hepner, 2015, S. 73-77), ließe sich fragen, ob hier nicht ein analoges Problem vorliegt wie bei „selbst denken“: Was könnte „unkritisches Denken“ sein? Wenn dieser Wendung kein ernsthafter Sinn abzugewinnen ist, dann ist auch „kritisch denken“ und „denken“ (größtenteils oder gänzlich) eins. Darauf könnte es hinauslaufen, wenn man einen qualifizierten Begriff von „Denken“ verwendet, was Blickenstorfer (2017, S. 128) mit „Denken im engeren Sinn“ als eines der Ergebnisse seines Durchgangs durch die Begriffsgeschichte des Wortes „Bildung“ vorschlägt. Doch schon der Verweis auf Descartes „ich denke, also bin ich“ vermag zu verdeutlichen, dass wir mit dem Wort „denken“ ja nicht eine beliebige Hirnaktivität meinen. „Denken“ meint wohl etwas Spezifischeres als das, was die Psychologie mit „Kognition“ bezeichnet.

Es läuft also die Wendung „kritisches Denken“ Gefahr, strukturell analog zu sein zu einer Wendung wie „motorisierte Lokomotive“. Eine solche ist zwar sprachlich möglich, und man mag auch eine sehr spezielle Situation finden, in der man eine nicht motorisierte Lokomotive noch Lokomotive nennen kann (z.B. eine im Museum oder in der Reparaturwerkstätte), dennoch erscheint einem die Wendung als zu tautologisch. Auf die genannten Qualifizierungen von „Denken“ mit den erwähnten Zusätzen wie „kreativ“, „selbst“ usw. bezogen: Wenn man aus dem Denken den letzten Rest von „selbst denken“, den letzten Rest von Kreativität, alles „Quer-“ und „kritisch“ entfernt, dann bleibt nichts mehr übrig, was man im Normalfall so recht als „denken“ bezeichnen könnte. Eine „unmotorisierte Lokomotive“ eben.

Die „motorisierte Lokomotive“ ist ja nicht als Ganzes tautologisch, weil eine Lokomotive, um Lokomotive zu sein, nicht nur aus einem Motor bestehen kann. „Beräderte Lokomotive“ oder „mit Energieversorgung versehene Lokomotive“ kommt uns ähnlich (teil-)tautologisch vor. Dasselbe gilt wohl auch für das Denken: Es erschöpft sich nicht im Aspekt „kritisch“, genauso wenig wie im Aspekt „kreativ“. Denken ist mehr als Kritik. Aber ohne jedenfalls eine Spur von Eigenständigkeit, von „kritisch“ ist wohl denken eben nicht denken. Fazit: Definitionen für „kritisches Denken“ werden oft vorgelegt, ohne „unkritisches Denken“ als plausible Aktivität vorstellen zu können, und

interessanterweise auch mit einer gewissen Regelmäßigkeit ohne auf die Begriffe „Denken“ und „Kritik“ einzugehen (vgl. Bonß, 2003, S. 366–367 – für einen nur teilweise anderen Kontext – dazu, dass „die systematische Diskussion des Kritikbegriffs weitgehend ausgeblendet“ wird).

Plausibler ist daher der folgende Ansatz: „Critical thinking is an aspect of the activity of thinking.“ (Moon, 2008, S. 33). Anders gesagt: Kritisches Denken stellt sich unweigerlich ein, sobald man (wirklich) denkt. Daraus ergibt sich, nebenbei bemerkt, eine didaktische Chance: Menschen denken, sobald sie denken, schon kritisch – sie merken es nur manchmal nicht. Man kann also (kritisches) Denken bewusst machen, anstatt es hervorbringen zu wollen.

Viertes Paradox:

4. Man kann nicht *nicht selbst* denken.

Es bleibt somit bei den genannten zwei Grundalternativen: Denken oder Denkresultate übernehmen; selbst in sich Erkenntnisse gewinnen oder Erkenntnisse anderer memorisieren: „the truth as found by others instead of the truth found by the very students in the room“ (Hepner, 2015, S. 79). Näherbestimmungen – kritisch, kreativ, quer-, selbständig, selbst, usw. – wollen wohl genau diese Grundunterscheidung betonen, während aber die schärfste Form der Frage doch so lautet: Denken unsere Studierenden? Long (2015, S. 57) sagt es so: „Perhaps, it is as simple as trying to get your students to ,think““

Ist die Alternative „denken“ versus „Denkergebnisse übernehmen“ strikt? Zugegeben: Es gibt Kombinationen, Zwischenvarianten, Abhängigkeiten – und doch: Sind Theorien, Fakten oder Methoden Anlässe für unsere Lernenden, um selbst zu denken (so Chowning, 2012)? Oder fügen wir Phasen eigenen Denkens ein, damit die Lernenden das, was sie letztlich eben doch einfach übernehmen sollen, besser durchdringen? Welches von beiden letztlich das Ziel, welches von beiden dementsprechend ein (wichtiges) Mittel ist, ist eine Wertefrage.

Wer es nicht in diesem radikalen Entweder-Oder sehen möchte, könnte die Taxonomiestufen nach Bloom (so Weisel, 2009, S. 161; Long, 2015, S. 51) heranziehen und sie als unterschiedliche Grade (oder Arten) von Denken interpretieren. Zwei Probleme:

1. Der Schreibende erteilte Weiterbildungsstudierenden den Auftrag, den Gedankengang in einem Fachtext einer durchaus renommierten Fachperson zu verstehen. Sie scheiterten, weil es, wie sich in der gemeinsamen Analyse herausstellte, darin tatsächlich einen entscheidenden Denkfehler gab (was auch von Lehrendenseite übersehen worden war). Daran zeigt sich: Wenn nachvollziehen wirklich nachvollziehen ist (Stufe 2) und nicht bloss nachsprechen, ist es wohl immer kritisch (Stufe 5); potenziell kreativ (Stufe 6).

2. Solche Taxonomien werden didaktisch oft linear gelebt: Man könne etwa nur kritisieren, was man verstanden habe. So sehr das logisch stimmen kann, so ungünstig ist es als didaktische Reihenfolge. „Zuerst verstehen, dann selbst denken!“ macht das Denken der anderen groß und das eigene klein. Zudem: Von den drei nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993; 2008) für Motivation entscheidenden Grundbedürfnissen Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit können die ersten beiden auf höheren Taxonomiestufen deutlich mehr gelebt werden als auf tieferen. (Die dritte ist davon eher unabhängig.) Wer mit den ersten beiden Taxonomiestufen beginnt, verspielt oft Lernenergie. Wer von Anfang an Taxonomiestufen 5 und 6 anspricht, signalisiert: Er bzw. sie will denken lehren...

## 2 ... praktisch umsetzen

Die im folgenden beschriebenen Techniken und Methoden (2.1) seien empfohlen unter der Bedingung, dass man sich der Unmöglichkeit, denken zu lehren, stellt. Andernfalls

wären sie manipulativ und, weil so etwas in der Regel spürbar ist, auch nicht hilfreich. Um Paradoxien also nicht zu verdrängen, sondern leben zu können, ist Persönlichkeitsentwicklung (2.2) der lehrenden Person zentral.

## 2.1 Techniken und Methoden

1. Differenz zum Programm machen: Wenn unterschiedliche, gerne auch einander widersprechende Positionen, Theorien, Thesen im (Klassen-) Raum stehen und die Entscheidung zwischen ihnen konsequent offen gehalten wird, ist es unmöglich, bloß ein Denkergebnis anderer zu übernehmen. Ideal sind echte Differenzen im Co-Teaching, die von beiden Lehrenden gemeinsam in den Dienst des Lernens der Lernenden gestellt werden. In Podiumsdiskussionen unter Lernenden können Differenzen ebenso vertieft werden. Auch in den alltäglichen Plenumsdiskussionen<sup>1</sup> lässt sich der Fokus von „richtig“ versus „falsch“ auf anerkennend-vertiefende Differenzierung der zu Tage tretenden Kontraste und Nuancierungen verschieben. Kleingruppen kann man direkt die Aufgabe erteilen, die unterschiedlichen Einschätzungen der Gruppenmitglieder (z.B. gegenüber einer gegebenen Theorie) sorgfältig zu benennen und dabei Anpassungen aneinander möglichst zu vermeiden. Im Plenum sammelt man anschließend die in den Gruppen präzisierten Unterschiede. – Diese Methoden setzen allerdings voraus, dass die lehrende Person die entsprechende Ambiguität tatsächlich geradezu verkörpert, was von einer entsprechend ausdifferenzierten Persönlichkeit (s.u.) begünstigt wird.
2. Produktiv-herstellende Studierendenaktivitäten (vgl. z.B. Cargas, Williams & Rosenberg, 2017): Egal ob Lösungen für ein Fallbeispiel erstellt, Zusammenfassungen geschrieben, Theorien erweitert oder kombiniert werden – bei solchen Tätigkeiten kommen Studierende (und Dozierende) nicht um eigenes Denken herum (Weisel, 2009): „Problem solving“ erfordert Kritik wie Kreativität im Denken (Wechsler, Saiz, Rivas, Vendramini, Almeida, Mundim, & Franco, 2018, S. 115). Auch hier gilt: Denkt die Lehrperson selbst im Richtig-falsch-Modus, geht sie von „Musterlösungen“ als Referenzen aus, torpediert das die Anlage, soweit es um die Förderung des Denkens der Studierenden geht. Allerdings: Sich selbst als Lehrperson anders, offener zu den Denkprozessen der Studierenden zu stellen, ist anspruchsvoll.
3. Arbeit am Original (ähnlich: Blickensdorfer, 2017, S. 144): Sekundärliteratur gibt vor, wie das Original zu verstehen sei. Lehrmittel, Beamerfoliensets usw. bieten den Lernenden „vorgekaute Nahrung“. Der natürlicherweise notwendige Vorgang des „Kauens“, dieser etwas widerständige Prozess, sich Phänomene, Theorien, Positionen ähnlich wie Nahrung erst einmal zugänglich zu machen, wäre aber gerade denken, mit Schwerpunkt auf „selbst“ und „kritisch“. Liest man Dinge *über* Immanuel Kant (oder folgt einer Dozierendenpräsentation), so lernt man eben Dinge *über* Immanuel Kant kennen. Liest man *Immanuel Kant*, und seien es nur einige relevante Seiten, so lernt man *Immanuel Kant* kennen und wird eingeladen, sich dazu eine eigene Meinung zu bilden. (Bewährt: sein kurzer Artikel „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“<sup>2</sup> Dieser ist für die Thematik des Selbst-Denkens zudem von brisanter Aktualität.)

1 Vgl. dazu die bedeutsamen Hinweise aus der Methodik des „sokratischen Dialogs“ (z.B. Long, 2015; Giuseffi, 2015), um gemeinsam mit den Lernenden die Qualität der Diskussion im Auge zu behalten.

2 Kant 1784.

4. Einbezug der Lernenden in die Bestimmung (und fortlaufende Weiterentwicklung) von Lernzielen, in die Kriterien und die Ausgestaltung von Bewertung und Leistungsnachweis: Was soll hier gelernt werden und wie kann man zeigen, dass man es gelernt hat? Das macht insbesondere dann Sinn, wenn Spielraum besteht, die (Modul-) Ziele, die Kriterien und allenfalls auch die Art des Leistungsnachweises den diesbezüglichen Argumenten (!) der Studierenden entsprechend anzupassen. Dann aber werden die Lernenden geradezu genötigt, die Metaebene zum Lernprozess zu betreten, was intensiv auf die Lernprozesse selbst wirkt und das aktive Denken unumgänglich macht. (Wie Zielwahl von Studierenden trotz fixiertem Modulziel in hohem Maße möglich ist und wie sich das auswirkt, zeigen Di Nardo, Wagner und Arn (2018). Konzipierung der Leistungsnachweise primär durch die Studierenden plant die Hochschule für agile Bildung, (vgl. hfab.ch bzw vgl. auch das Kapitel „Agile Prüfungen“ in Arn, 2020.)
5. Denken ist mutig: Delibovi (2015) zeigt, dass insbesondere wenn Mut – und weitere Tugenden – mit gefördert werden, das Denken der Studierenden sich verstärkt. Die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden entfalten sich genau dann, wenn Charakterentwicklung geschieht. Heißt: Eben dies thematisieren, Fehlerkultur aufbauen, ermutigen.

#### *Eine Konkretisierung am Beispiel eines Meta-Curriculum zur Ethikbildung*

Perrier et al. (2019) bieten ein Meta-Curriculum zum Ethikunterricht für angehende Ärzt\*innen, Physiotherapeut\*innen, Fachfrauen/-männer Gesundheit und andere Gesundheitsberufe. Darin unterscheiden die Autor\*innen plausibel ausgewählte Kerninhalte von optionalen Themen. Die Fähigkeit zum Denken selbst hingegen kommt eher am Rande (immerhin in drei Abschnitten) vor bzw. ist vermutlich generell „mitgemeint“ bzw. implizit enthalten. Explizite Nennungen von (kritisch) „denken“ finden sich insgesamt zwei; keine von Tugenden, welche die Eigenständigkeit im Denken stärken.

Nun ist der Mut, Gegenpositionen in gemeinsame Prozesse und Entscheidungen einzubringen, in Gesundheitsberufen besonders bedeutsam und zugleich in ausgeprägt hierarchisch strukturierten Organisationen anspruchsvoll. Dies sind zwei zusätzliche Gründe, in den entsprechenden Ethikmodulen das „Denken“ gegenüber den „Denkergebnissen anderer“ besonders zu fördern. Daraus würde resultieren, in einem solchen Meta-Curriculum nicht nur die zu behandelnden „Denkergebnisse anderer“ (Theorien, „Wissen“) umfänglich und detailliert zu listen, sondern Denkfähigkeit und zugehörige Tugenden gleich stark zu gewichten. Dies würde sich in Umfang und Gliederungstiefe ihrer Behandlung abbilden. Sie könnte dann auch einige Hinweise zu den spezifischen Voraussetzungen der Förderung von Denkfähigkeit enthalten, sowie auf besondere Chancen: Die Auseinandersetzung mit Themen der Bioethik ist nämlich in ausgeprägtem Maß geeignet, Eigenständigkeit im Denken zu fördern (Chowning, 2012).

Das spricht nicht gegen „Inhalte“, wie sie z.B. in diesem Meta-Curriculum primär als Wissensbestände benannt werden. Vielmehr können auch diese so thematisiert werden, dass dabei die Denkfähigkeit gefördert wird. Nur: Genau das könnte hier stehen. Das gilt – damit verallgemeinern wir nun dieses Beispiel – generell für Curriculumsentwicklung: Wie hoch Denkfähigkeit im Vergleich zu Wissensbeständen gewichtet werden soll, ist eine Wertefrage, zu der Curriculums- und Modulbeschreibungen sinnvollerweise explizit Stellung nehmen sollten.

Wertefragen sind ethische Fragen. Eine gute Ethikdidaktik (wie jede andere Fach- oder allgemeine Didaktik) setzt eine bewusste Didaktikethik voraus: ein explizierender und reflektierender Umgang mit denjenigen Werten, welche die Didaktik, den Unterricht prägen werden. Dafür wäre natürlich dieses Meta-Curriculum, zumal es in der Reihe der *ethischen* Richtlinien und Empfehlungen der Schweizerischen Akademie der

Medizinischen Wissenschaften publiziert ist, prädestiniert. In der Pädagogik werden die ihr jeweils inhärente Wertepräferenzen in der Regel (wenn überhaupt) unter dem Label „Menschenbild“, behandelt. Die Pädagogik könnte von der Methodik dezidiert ethischer, also methodisch systematischer Wertereflexion, daher sehr profitieren.

## 2.2 Persönlichkeitsentwicklung

Selbstreflexion von Lehrenden (!) und ihre eigene Entwicklungsoffenheit ist ein zentraler Faktor dafür, dass ihr eigener Umgang mit Wertefragen, Paradoxien und Kritik – somit Förderung von Denken – gelingen kann. Substanzielle Selbstreflexion schließt Reflexion des Lehrhandelns ein, geht aber weit darüber hinaus und bezieht sich auch auf die eigene Identität und Person. Einen relativ entspannten Umgang mit eigenen Fehlern und damit, kritisiert oder sogar angegriffen zu werden zu lernen, ist nicht nur eine Frage der Reflexion eigenen Handelns, sondern viel mehr noch des bewussten Blicks auf das eigene Selbstbild. Kritikoffenheit und sogar eigene, gemeinsam als solche erkannte Fehler der Lehrenden wiederum können besonders viel dazu beitragen, dass Lernende Denken wagen.

Solche Fähigkeiten zur vertieften Selbstreflexion sind nicht primär eine Frage der Anlage, auch nicht nur der kognitiven Fähigkeiten, sondern der integralen Persönlichkeitsentwicklung über Zeit (Binder 2016), was man typischerweise bei sich selbst beobachten kann. Sich als lehrende Person auf diesen offenen Weg (Cook-Greuter, 1999) der Persönlichkeitsentwicklung hin zu mehr und tieferer Selbstreflexion und damit übrigens auch einem entspannteren Umgang mit Ambiguitäten (vgl. Kronauer, 2004), mithin Paradoxien (sie somit weniger ausblenden zu müssen) aktiv zu begeben, ist vermutlich der wirksamste Hebel zur Beförderung der Denk-Lehr-Fähigkeit.

## 3 Fazit: Lernende Lehrende – als finales Paradox

Denken lehren kann, wer es tut und zugleich aushält, dass es nicht möglich ist; wer die mehrschichtige Paradoxie des Vorhabens erträgt, ja inkorporiert. Dies bedeutet auch: Wer herausgefunden zu haben meint, wie es geht, kann es schon nicht mehr. Wer hingegen fortlaufend schaut, ob denken im Vollsinn dieses Wortes sich bei den Studierenden ereignet, wer es vor allem auch aushalten kann, wenn das tatsächlich geschieht und wer bereit ist, fortlaufend das eigene Handeln neu darauf auszurichten – und Situationen, in denen das nicht gelingen will, als Entwicklungsaufgabe für die eigene Persönlichkeit zu sehen – ist wohl gut unterwegs; sieht sich dennoch als lernende\*r Lehrende\*r angreifbarer als die wissenden Lehrenden und die stoffzentrierte Didaktik – wiewohl meilenweit voraus. Doch zu viel schwarz-weiß gemalt sei hier auch diesbezüglich nicht: In jedem von uns Lehrenden steckt eben beides, die Frage ist nur, was wir füttern. Denn: „The biggest effects on student learning occur, when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers.“ (Hattie 2009, S. 22)

Inspiziert von Friedl (2016): Es geht darum, die Studierenden ernst zu nehmen. Dann ist man als Lehrende\*r bereit, selbst das (Denken-) Lehren fortlaufend zu lernen. Dann ist man herausgefordert, selbst auch während des Lehrens (neu) zu denken. Tut man das sichtlich, ist man Modell, Vorbild.

Vor allem aber: Der Mut, konturiert zu denken, nicht einfach Denkergebnisse anderer zu übernehmen, ist dasselbe, wie sich selbst ernst zu nehmen. Sich selbst ernst zu nehmen wird besonders gefördert, indem einen eine andere Person – beispielsweise eine

Lehrperson – ernst nimmt. Nicht: pädagogisch ernst nimmt. Sondern: wirklich ernst nimmt.

## Literatur

- Adorno, T. W. (2017/2017). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959–1969*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Arn, Ch. (2020) (3. erw. Auflage). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Juventa
- Arn, Ch. & Rööfli, F. (2017). Bürokratische Zielverschiebung: Negativeffekte von Evaluationen theoretisch rekonstruieren und praktisch vermeiden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12 (3). 133–151.
- Bardill, L. (2007). Nei, nei, nei. (Nein, nein, nein.). In *I singe vo der Sunne* (Ich singe von der Sonne) (Notenheft), Gümligen: SoundService.
- Bianchi, P. (2017). Ressource Kreativität. Anstiftung zum Querdenken. *Kunstforum International*, Bd. 250, Okt./Nov. 2017. 68.
- Binder, Th. (2016). *Ich-Entwicklung für effektives Beraten* (Interdisziplinäre Beratungsforschung 11). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bonß, W. (2003). Warum ist Kritische Theorie kritisch? Anmerkungen zu alten und neuen Entwürfen. In Demirovic, Alex (Hrsg.): *Modelle kritischer Gesellschaftstheorie*. Heidelberg: Springer.
- Cargas, S., Williams, S. & Rosenberg, M. (2017): Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity* 26. 24–37.
- Chowning, J. T., Griswold, J. C., Kovarik, D. N. & Collins, L. J. (2012): Fostering Critical Thinking, Reasoning, and Argumentation Skills through Bioethics Education. In *PLoS ONE* 7, 5 (Mai)
- Cook-Greuter, S. R. (1999): *Postautonomous ego development. A study of its nature and measurement*. Unpublished dissertation. Harvard University.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory. A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology* 49. 182–185.
- Delibovi, D. (2015). Critical Thinking and Character. In Wisdom, Sherrie; Lynda Leavitt (Hrsg.). *Handbook of Research on Advancing Critical Thinking in Higher Education*, (21–47). Hershey: IGI Global.
- Di Nardo, S., Wagner, C. & Arn, Ch. (2018): Individualisiertes Lernen an der Hochschule: Konzeption und Durchführung eines Pilotmoduls. *die hochschullehre*. 4 (August 2018) 419–441.
- Friedl, G. (2016). *Was bringt mir das? Sinnvoll lehren, motiviert lernen*. Bern: hep.
- Giuseffi, F. (2015). Ancient Thinking and Modern Challenges: Socratic Education in the 21st Century. In S. Wisdom & L. Leavitt (Hrsg.), *Handbook of Research on Advancing Critical Thinking in Higher Education*. (48–67). Hershey: IGI Global.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hepner, M. R. (2015). The Erosion of Critical Thinking Development in Post-Secondary Education: The Need to Return to Liberal Education. In S. Wisdom & L. Leavitt (Hrsg.). *Handbook of Research on Advancing Critical Thinking in Higher Education*. (79–93). Hershey: IGI Global.
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 1784, H. 12. 481–494.
- Kronauer, B. (2004). Unerklärliche Wechselwirkung. Aspekte der Ambivalenz. In von Mutius, B. (Hrsg.), *Die andere Intelligenz: wie wir morgen denken werden*. (310–318). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Lee, Y. L. (2018). Nurturing critical thinking for implementation beyond the classroom: Implications from social psychological theories of behavior change. *Thinking Skills and Creativity* 27 (2018). 139–146.
- Long, J. D. (2015). Critical Thinking, Socratic Seminars, and the College Classroom. In S. Wisdom & L. Leavitt (Hrsg.). *Handbook of Research on Advancing Critical Thinking in Higher Education*. (48–67). Hershey: IGI Global.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Schluß, H. (2007). Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. *Die Deutsche Schule*, 99. Jg. 2007, 1. 37–49.
- Strenger, C. (2019). *Diese verdammten liberalen Eliten. Wer sie sind und warum wir sie brauchen*. Berlin: Suhrkamp.
- Stuppel, E. J. N., Maratos, F. A., Elander, J., Hunt, T. E., Cheung, K. Y.F. & Aubeeluck, A. V. (2017): Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking. *Thinking Skills and Creativity* 23 (2017). 91–100.
- Perrier, A., Ackermann, S., Benaroyo, L., Brauer, S., Eichinger, T., Elger, B., Félix, Ch., Hurst, S., Klein, J., Monteverde, S., Porz, R., Ruhmann, D., Sala, T. & Wenger, A. (Hrsg.) (2019). *Ethikausbildung für Gesundheitsfachpersonen. Medizinisch-ethische Richtlinien der Schweizerischen Akademie der medizinischen Wissenschaften SAMW*.
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, M. C. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C. & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27. 114–122.
- Weisel, M. S. (2009). Can Critical Thinking Skills be Successfully Taught to Undergraduate Business Students in an Introductory Business Class? *Proceedings of the Northeast Decision Sciences Institute (NEDSI)*, 16–66.

## Autor

Prof. Dr. Dr. Christof Arn. [agiledidaktik.ch](http://agiledidaktik.ch), Luzern/Berlin/Scharans, Schweiz/Deutschland;  
Email: [christof.arn@agiledidaktik.ch](mailto:christof.arn@agiledidaktik.ch)

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:** Arn, C. (2019). Selbst.Denken.Lehren: Eine Paradoxie praktisch umsetzen. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Giovanna Putorti

## **Kollegiale Beratung als Instrument für die Förderung kritischen Denkens an Hochschulen**

### **Zusammenfassung**

Der Artikel geht der Frage nach, welche Rolle Hochschullehrende bei der Förderung kritischen Denkens spielen und wie die Hochschuldidaktik zur Professionalisierung dieser Lehrkompetenz beitragen kann. Das Format der kollegialen Beratung kann hierzu als hilfreiches Instrument dienen. Denn durch Selbstreflexion und Multiperspektivität regt sie die Teilnehmenden dazu, ihre Vorbildfunktion und ihre didaktische Herangehensweise kritisch und systematisch zu hinterfragen.

### **Schlüsselwörter**

Kollegiale Beratung, Hochschuldidaktik, kritisches Denken, Selbstreflexion, Multiperspektivität

## **Leaderless group consulting as a tool for fostering critical thinking at universities**

This article addresses the role lecturers have in improving students' critical thinking and how higher education didactics can help professionalize this teaching skill. Leaderless group consulting can be a valuable tool for this. Through self-reflection and multiperspectivity, the participants of this format are encouraged to question their role model function and their didactical approach in a critical and methodical way.

### **Keywords**

Leaderless Group Consulting, Educational Development, Critical Thinking, Self-reflection, Multiperspectivity

## 1 Kritisches Denken und Hinterfragen als Hochschullehrkompetenz

Die Debatte um das Thema „kritisches Denken (können)“, die vor dem Hintergrund der Bologna Reform erneut entfacht ist, wirft die Frage auf, wie es im System Hochschule überhaupt noch möglich sein kann, Studierende zu mündigen, reflektierten Wissenschaftler\*innen und gesellschaftlichen Mitgestalter\*innen zu machen. Dass kritisches Denken auch in Zeiten künstlicher Intelligenz noch immer wichtig ist, darauf weisen unter anderem Prognosen hin, die sich auf die sogenannten *21st century skills* beziehen und kritisches Denken unter den zehn wichtigsten Kompetenzen in 2020 sehen (Seidl, 2018). Auch die immer lauter werdende Forderungen seitens der jüngeren Generation nach einer stärkeren Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen für die Entwicklung von Lösungen u.a. für die ökologischen Herausforderungen unserer Zeit macht deutlich, wie wichtig ein (Kultur-)Wandel durch kritisches Denken ist.<sup>1</sup> Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen verlangen von Hochschulen immer mehr die Etablierung von einem „Studium, das die intellektuelle Entwicklung nachhaltig fördert und dazu befähigt, das eigene Denken kontinuierlich weiter zu entwickeln“ (Kruse, 2010, S. 78).

Wo und wie kann der Erwerb von kritischem Denken stattfinden? Aus hochschuldidaktischer Sicht wirft die Beantwortung dieser Frage eine weitere Fragestellung auf: wie sollen Hochschullehrende weitergebildet werden, um kritisches Denken vorzuleben, didaktisch umsetzen zu können und um die Lehrqualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen somit mitgestalten und -tragen zu können?

Wenn man von der Annahme ausgeht, dass „die Entscheidung kritisches Denken als wichtiges Ziel des Unterrichtens zu verfolgen, [...] vorrangig immer auch eine Wahl [ist], die von Personen, in diesem Falle Lehrende an Hochschulen, getroffen oder abgelehnt werden kann“ (Jahn, 2013, S. 6), stellt sich die Frage, auf welcher Basis diese Entscheidung getroffen wird und welche Rolle die Hochschuldidaktik bei der Förderung vom Lehren von kritischem Denken spielen sollte. Denn durchlaufen die Dozierenden einen Prozess kritischen Denkens über kritisches Denken in der Weiterbildung selbst, so besteht die Chance, dass sie ein Bewusstsein für die Relevanz, für die Reichweite und Grenzen sowie für die Art und Weise der Förderung dieses Denkstils ausprägen können (Jahn, 2013, S. 24).

Auch im Hinblick auf die Förderung von kritischem Denken bedarf die Hochschullehre also der Professionalisierung und der gelebten (Lern-)Kultur (Veith, 2002).

Um Weiterbildungsangebote konzipieren und umsetzen zu können, in denen kritisches Denken regelmäßig thematisiert werden kann, müssen Hochschuldidaktiker\*innen sich zunächst einmal selbst mit kritischem Denken auseinandersetzen, um daraus Lernziele für fortbildende Maßnahmen ableiten zu können. Otto Kruse bietet vier Anhaltspunkte

---

1 Kruse (2010, S. 77) nannte vor einer Dekade unter anderem die Bankenkrise als Hauptgrund für die Besinnung der Öffentlichkeit zu kritischem Denken und betonte dessen Relevanz für die Hochschullehre.

für eine Definition von kritischem Denken in Abgrenzung zu rein kognitivem Denken (Kruse, 2017) an:

- kritisches Denken ist selbstgesteuertes Denken,
- kritisches Denken ist rationales Denken,
- kritisches Denken ist skeptisches Denken,
- kritisches Denken ist Persönlichkeitsmerkmal.

Diesen vier Aspekten zufolge heißt kritisches Denken mündiges, autonomes Denken, das auf rationalem Vorgehen beruht und das Hinterfragen von Annahmen und Gesichtspunkten in den Mittelpunkt stellt<sup>2</sup>. Kritisches Denken ist Prozess und persönliche Eigenschaft zugleich. Die Beziehung zwischen kritischem Denken und dem (Hinter-)Fragen stellt auch Jahn (2013) in den Mittelpunkt einer Praxis kritischen Denkens. Die Überprüfung der eigenen sowie der konventionellen Annahmen durch das (Hinter-)Fragen derselben sieht er als Haltung des Individuums und als Voraussetzung für eine Didaktik kritischen Denkens und (Hinter-)Fragens. Das (Hinter-)Fragen als Methode zur Erkenntnisgewinnung generiert im besten Falle weitere Fragen, die dazu animieren, immer wieder die eigenen Annahmen oder den *state of the art* auf den Prüfstand zu stellen (Jahn, 2013). Dass kritisches Denken und kritisches (Hinter-)Fragen sich gegenseitig bedingen, weist unter anderem auch auf dem kommunikativen und kollaborativen Aspekt von kritischem Denken. So spricht Jahn von Phasen der Reflexion und Phasen der sozialen Interaktion, die dem Prozess „kritisches Denken“ zu Grunde liegen (Jahn, 2013, S. 9). Mündiges, autonomes und reflektiertes Denken ist das Denken, das sich selbst überprüft, sich aber auch einer Überprüfung von Anderen nicht entzieht, um sich dann aus diesem Perspektivenwechsel heraus womöglich weiterzuentwickeln. Es überrascht also nicht, dass Multiperspektivität ein Aspekt kritischen Denkens darstellt: „das Eigene [...] wird durch die Auseinandersetzung mit dem Anderem/Fremden besser erkannt und verstanden“ (Heinsen & Putorti, 2016, S. 74).

Die Fähigkeit, kritisch zu denken und zu hinterfragen, findet sich auch in Kompetenzmodellen für Hochschullehre wieder. Dort wird die Kompetenz beschrieben, Lehre kritisch reflektieren, anpassen und weiterentwickeln zu können, und zwar auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Differenziertes Urteilen ergibt sich aus der Selbstreflexivität, die u.a. in adäquaten Weiterbildungsangeboten immer wieder trainiert wird (Heiner, 2012). Fleischmann, Jäger und Strasser (2014, S. 16) sprechen von der „Fähigkeit zum Paradigmenwechsel“: es geht darum, in der Lehre gezielt Zeit und Raum für Momente der Irritation und für das Lernen aus Fehlern zu schaffen. Dass dies oft auf der Ebene der Handlungsstrategien geschieht, d.h. auf der Ebene der Lehrmethoden und didaktischen Herangehensweisen, sehen manche Hochschuldidaktiker\*innen kritisch, sie plädieren hingegen dafür, auch die Ebene der Lehrphilosophie in den Diskurs zur Lehrkompetenz einzu beziehen (Trautwein & Merkt, 2012). Wenn man an dieser Stelle wie Jahn davon ausgeht, dass kritisches Denken auch immer eine Bereitschaft des Individuums voraussetzt, dann

---

2 Dieser Artikel basiert auf einer Definition von Kruse, wonach „erst ein Verständnis davon, was methodisch geleitetes Vorgehen ist, welche Fehlermöglichkeiten es birgt, wie es situativ adaptiert werden muss, es [das Denken] zum kritischen Denken macht.“ (Kruse, 2010, S. 81).

schließt Lehrkompetenz mit ein, die eigene Lehre reflektieren und innovieren zu *wollen* und dies auch zu systematisch können.

## 2 Kollegiale Beratung als Trainingsinstrument für kritisches Denken

Kritisches Denken als Habitus entwickelt sich auf der Ebene der Lehr-Lern-Überzeugungen, die sich auf die eigene Lerngeschichte und auf jene Erfahrungen beziehen, die wir im positiven wie im negativen Sinne mit dem Lernen und mit den Lehrenden verbinden. Feedback- und Reflexionsprozesse können dort ansetzen, wo sich die „Veränderungsresistenz der Lehr-Lern-Überzeugungen“ (Trautwein & al. 2012) manifestiert. Im Sinne des lebenslangen Lernens wäre es zu begrüßen, wenn Feedback- und Reflexionsprozesse auch dort andocken würden, wo sich keine Veränderungsresistenz bemerkbar gemacht hat und diese als grundsätzliches Training für die eigene Lehrpersönlichkeit wahrgenommen würden. Kollegiale Beratung kann hierzu ein passendes Setting anbieten. Laut der sozialen Lerntheorie von Bandura und dem Konzept des Modellernens (Bandura, 1976), die zum theoretischen Hintergrund der kollegialen Beratung herangezogen werden können, entwickelt sich das Individuum durch Beobachten und Imitieren. Das Modellernen bezieht sich nicht nur auf die eigenen vergangenen positiven (Lern-) Erfahrungen, sondern kann auch unter Kolleg\*innen auf Augenhöhe stattfinden, wenn von einer Erfahrung berichtet wird. Vor allem dann, wenn den Gleichgesinnten (Fach-) Expertise und Kompetenz zugeschrieben werden, wird diese stellvertretende (Fremd-)Erfahrung nachhaltig verinnerlicht (Rohr, Ouden, & Rottlaender, 2016). Das Lernen am Modell ist also eine Form des Voneinanderlernens, die keine direkten Erfahrungen voraussetzt. Im Rahmen der kollegialen Beratung verdeutlicht sich dies, wenn Teilnehmende davon berichten, etwas für sich oder ihre Praxis mitgenommen zu haben, ohne selbst ein Anliegen oder eine Fragestellung in die Beraterrunde eingebracht zu haben. In diesem Kontext gewinnen die Berater\*innen an Erfahrung per *imitatio*.

Kollegiale Beratung regt durch ihre Methodik zur Selbst- und Fremdrelexion an und kann Perspektiven aufzeigen, die zuvor unbekannt waren oder aber auch mit unserer bisherigen Wahrnehmung nicht kompatibel erschienen. Sie kann somit als „Verfahren der Qualitätssicherung“ (Brunner, 2011, S. 152) genutzt werden. Durch das Wiedergeben von eigenen Erfahrungen und Überzeugungen ordnen wir diese erst ein und reflektieren sie, wir durchdringen sie im kommunikativen Akt. Die verschiedenen Blickwinkel der Anderen erzeugen wiederum Dynamik in Prozessen, die erstarrt oder festgefahren erschienen. Unser professionelles Selbstbild und unsere Handlungen werden durch das Berichten in der Gruppe erst erfahrbar (Rohr & al., 2016).

Ein ähnliches Menschenbild wie in der Theorie kritischen Denkens findet sich auch im Rahmen der Forschung zu subjektiven Theorien wieder. Hierbei wird der Mensch als mündiges und reflektiertes Individuum verstanden, dessen Handeln das Resultat seines subjektiven Erfahrungs- und Wissenssystems über sich selbst, seine Umwelt und seine Mitmenschen ist (Groeben, Wahl, Schlee, & Scheele, 1988). Das Individuum ist im Besitz

einer Entscheidungsfähigkeit, die es ihm ermöglicht, Handlungsoptionen zu eruieren und zu hinterfragen sowie die aus diesem Prozess abgeleiteten Handlungsabläufe zu planen und durchzuführen (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Wenn aber die subjektiven Konstrukte eines Individuums beispielsweise auf irrtümlichen oder fehlenden Wissen basieren, können diese sich als unzureichend erweisen und müssen revidiert werden. Die kollegiale Beratung kann hierzu den passenden Rahmen bieten. Die Annahme, dass das Individuum in der Lage sei, seine subjektiven Modelle wenn nötig zu revidieren und neu zu entwerfen, weist auf eine wichtige Korrespondenz zwischen dem Forschungsprogramm und der kollegialen Beratung hin: den Kompetenzansatz. In der kollegialen Beratung wird den einzelnen Gruppenmitgliedern die Kompetenz zugesprochen, anhand von Handlungsoptionen, die im Rahmen der Beratung angeboten werden, eigene Grundannahmen und Modelle zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Nicht nur was das Menschenbild angeht, zeigt der theoretische Hintergrund der kollegialen Beratung Parallelen zur Theorie kritischen Denkens auf. Auch der Ablauf der Methode selbst ähnelt dem Prozess kritischen Denkens in der Hochschuldidaktik. Jahn (2013, S. 15-16) spricht hierzu von vier Phasen: die Initialphase (Schlüsselerlebnis führt zum innerlichen (Handlungs-)Dilemma), die Phase der Urteilsbildung (eigene Denkweise wird in Betrachtung gezogen und beurteilt), die Phase der Entwicklung von Alternativen (Perspektivenerweiterung: weitere Denkweisen werden gesucht) und die sogenannte Integrationsphase (Entwurf konkreter Handlungspläne). Einen vergleichbaren Prozess erfahren die Teilnehmenden der kollegialen Beratung, wenn sie deren Phasen durchlaufen. Die Spontanerzählung eines prägenden Anliegens, in der auch die eigene Denkweise kurz beschrieben wird, bildet die Ausgangslage für die kollegiale Beratungsrunde, bei der die fallerzählende Person nach einer bestimmten Methode eine Fülle an alternativen Handlungsmöglichkeiten erfährt, die dann möglicherweise in konkrete Lösungsansätzen münden können.<sup>3</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der theoretische Rahmen der kollegialen Beratung, auch wenn sich dieser nur auf allgemeine Weise auf das Format bezieht (Tietze, 2010), Anknüpfungspunkte zum theoretischen Hintergrund kritischen Denkens aufweist. Dies lässt sich vor allem an der Annahme festmachen, dass das Individuum die Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit besitzt, die ihm ermöglicht, seine subjektive Realität – und damit auch sein subjektives Selbstbild – zu reflektieren, überdenken und ggf. revidieren. Dabei spielt die Verbalisierung seines Handelns und die Interaktion mit Anderen eine entscheidende Rolle für seine (Weiter-)Entwicklung.

---

3 Der Ablauf der kollegialen Beratung, so wie in diesem Artikel dargestellt, bezieht sich auf das von Tietze erarbeitete Modell zur Durchführung kollegialer Beratung (Tietze, 2012).

### 3 Ziele, Wirkungsebene und Anliegen der kollegialen Beratung für Hochschullehrende

„Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen mit dem Ziel beraten wird, Lösungen für eine konkrete arbeitsbezogene Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze, 2012, S. 11). Mit der kollegialen Beratung lassen sich drei Hauptziele erreichen: Praxisberatung *near the job*, Reflexion des beruflichen Handelns und professionellen Selbstverständnisses sowie Qualifizierung durch Zuwachs vor allem an Beratungskompetenz (Tietze, 2012, S. 19).

Die Teilnehmenden bekommen in der Beratung Rückmeldungen zu einer konkreten Fragestellung beruflicher Natur, die beispielsweise eine zukünftige, beabsichtigte Unternehmung oder auch eine Arbeitshypothese betreffen. Unter beruflichen Praxisfällen verstehen sich auch „Interaktions-, Rollen- oder Kommunikationsfragen, Entscheidungs-dilemmata und Beziehungsverwicklungen“ (Tietze, 2012, S. 13). Hochschullehrenden ermöglicht die kollegiale Beratung durch ihre Methodenvielfalt u.a. den gezielten Austausch über Lehrmethoden und Lehr-Lern-Strategien für die Begleitung von Studierenden im Lernprozess. Im Sinne der Beförderung kritischen Denkens lassen sich Fragestellungen bearbeiten, die z.B. Techniken für das tiefere Verständnis von wissenschaftlichen Texten, für das Anleiten vom Argumentieren oder kollaboratives Lernen betreffen. Hierfür können lösungsorientierte Methoden, wie „Brainstorming“ oder „Peer-Review“ gute Ansätze für den eigenen Unterricht bzw. dessen (Um-)Strukturierung bieten. Während die erste Methode den Einfallsreichtum der Berater\*innen nutzt, bietet die Methode „Peer-Review“ die Möglichkeit, eigene Lehrstrategien und -techniken anhand der Leitfrage „Was muss ich bei meinem Vorhaben (noch) beachten?“ auf den Prüfstand zu stellen (Heinsen & Putorti, 2018).

Als Anlass zur Beratung jenseits der Mikroebene einer Lehrveranstaltung lassen sich im Rahmen der kollegialen Beratung auch Fragen der Curriculumsentwicklung bearbeiten. Sie fokussieren unter anderem auf die Zielverständigung innerhalb eines Faches. Dieser Fallkategorie gehören beispielsweise Fragestellungen zur innovativen Weiterentwicklung von Lehrformaten oder das kompetenzorientierte und faire Prüfen von Studierenden an. Es wird die Reflexion unter Kolleg\*innen darüber angeregt, was gute Lehre ist, welche Kompetenzen und Fertigkeiten bei den Studierenden befördert werden sollten und wie. Dass solche komplexe Fragestellungen sich nicht in einer Beratungsrunde klären lassen, versteht sich von selbst. Durch die Methode „Ein erster kleiner Schritt“ entwickeln die Berater\*innen praktikable Vorschläge für einen ersten Anfang für den Lösungsweg.

Durch die kollegiale Beratung kann auch das eigene berufliche Selbstverständnis überprüft werden. Es werden Fragen zur Beratung eingebracht, die mit dem eigenen Interesse am Lehren verbunden sind. Beispielsweise kann man mit Hilfe des Formats ergründen, welche Aufgaben die Rolle als Hochschullehrende für das einzelne Individuum mit sich bringt, welche Gewichtung wird ihnen zugesprochen bzw. in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Gerade für Lehranfänger\*innen kann es als entlastend empfunden werden, in der Gruppe über sogenannte Handlungsdilemmata (Wegner & Nückles, 2012)

zu sprechen, die mit dieser Rolle einhergehen<sup>4</sup>. „Wer seine Lehre verändert, löst auch Bewegungen im System aus und sollte sich über diese Konsequenzen und den Umgang z.B. mit möglichen Widerständen sein und damit professionell umgehen können“ (Schumacher, 2012). Neben lösungsorientierten Methoden sind somit auch Methoden gefragt, die Anteilnahme zeigen. Durch den Einsatz der Methode „Resonanzrunde“ kann einem Gruppenmitglied beispielsweise Verständnis seitens der Berater\*innen in Form von persönlichen Gefühlen, Gedanken oder Stimmungen entgegengebracht werden. Die emotionalen Eindrücke, denen ein Gruppenmitglied dabei ausgesetzt wird, können die Person bestärken oder auch neue Sichtweisen eröffnen, indem ihr aufgezeigt wird, wo ihre Lehrüberzeugungen und Vorstellungen über das Lehren und über den Lernprozess möglicherweise auf organisationalen Rahmenbedingungen ihrer Bildungsinstitution treffen (Heinsen & Putorti, 2018). Die Hochschullehrenden entwickeln so ein Gefühl für Verantwortungen, Möglichkeiten und Anforderungen in der Lehre. In Rahmen ihres Forschungsvorhabens zur kollegialen Beratung am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS) verweist Sekyra (2015, S. 150) darauf, dass „Hochschullehrende [...] gestärkt aus dem Beratungsprozess heraus[gehen] und [...] sich kompetenter hinsichtlich ihrer hochschuldidaktischen Handlungskompetenz [wahrnehmen].“ Dies wirke sich auch im motivational-emotionalen Bereich aus. Für die Teilnehmenden der oben genannten Studie ließe sich dies unter anderem durch den vertrauensvollen, positiven Erfahrungsaustausch und die Praxisnähe der kollegialen Beratung begründen. Die Abwechslung zwischen Phasen der Beratung und der Praxis identifiziert Sekyra (2015) zusammenfassend als ein signifikantes Merkmal für den Erfolg der kollegialen Beratung als Instrument der Kompetenzentwicklung unter den von ihr interviewten Hochschullehrenden. Kollegiale Beratung ermöglicht durch ihren feststehenden Ablauf und die klar definierten Rollen zudem unter anderem den Ausbau der Kommunikations- und Beratungskompetenz der Teilnehmenden (Sekyra, 2015; Tietze, 2010). Je nach Rolle und Phase der Beratung üben sie unterschiedliche Aufgaben im Wechsel aus. So können sie sowohl Moderations- und Zuhörerfertigkeiten, als auch ihre Beobachtungs- und Analysefähigkeit ausbauen (Schmidt, Veith, & Weidner, 2013). Des Weiteren kommt auch das Üben von gezielten, erkundenden Fragen den Hochschullehrenden in der Beratung von Studierenden zu Gute oder wenn es darum geht, Studierende im Sinne selbstorganisierten Lernens zu unterstützen.

## 4 Einschränkungen im Einsatz der kollegialen Beratung

Kollegiale Beratung ist als Prozessberatung zu verstehen, die keine professionelle Expertise voraussetzt, und ist somit keine Beratungsform, die sich für das Lösen von Konflikten unter den Teilnehmenden eignet (Tietze, 2012). Wenn interne Konflikte als fachliche Probleme instrumentalisiert und zur Sprache gebracht werden, leidet das Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander, das eine unabdingbare Voraussetzung für die kollegiale

---

4 Eine explorative Literaturanalyse über die personenbezogenen Wirkungen kollegialer Beratung (Minderung beruflicher Beanspruchungen, Erleichterung und Bestärkung, Burnout-Prävention) bietet Tietze (2010).

Beratung ist (Klawe, 1995). Die kollegiale Beratung ist zudem als ein Beratungsformat zu verstehen, das regelmäßige Teilnahme voraussetzt: dies müssen die Verantwortlichen an wissenschaftlichen bzw. hochschuldidaktischen Weiterbildungszentren an Hochschulen bedenken und dementsprechend Anreizsysteme für deren Besuch schaffen. Denn kollegiale Beratung entfaltet vor allem durch regelmäßige Teilnahme an den Beratungsrunden ihre Wirkung. Dadurch kann Vertrauen und Kollegialität in der Gruppe wachsen und die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, „Lernerträge der Kollegialen Beratung in der Praxis anzuwenden, in Folgeberatungen den Transfer zu reflektieren und erfolgreiches Lehrhandeln zu explizieren.“ (Sekyra, 2015, S. 152). Wie in diesem Artikel schon erwähnt, ist kollegiale Beratung außerdem nicht geeignet, Organisationsfragen z.B. im Sinne der Studiengangentwicklung in Gänze zu besprechen, da dies ihren Rahmen sprengen würde, sie kann aber erste Lösungsansätze dafür aufzeigen. Auf der anderen Seite setzen stark (fach-)spezifische Fragestellungen ein (Vor-)Wissen voraus, das nicht gleichermaßen von allen Berater\*innen zu erwarten ist (Hinz, 2008, S. 78). Wenn kollegiale Beratung unter Kolleg\*innen eines Faches stattfindet, kann es hinderlich sein, wenn die Teilnehmenden sich gegenseitig keine (fachliche) Kompetenz einräumen. Nur wenn alle sich (fachlich) auf Augenhöhe begegnen, kann das Feedback der Anderen eine nachhaltige Wirkung aufbringen.

## Literatur

- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Brunner, H. (2011). Intervision als Instrument der Professionalisierung und Qualitätssicherung. In G. Thomann, M. Honegger & P. Sutter (Hrsg.), *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, 2), (145-159). Bern: HEP.
- Cohn, R. C. (1991). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett.
- Fleischmann, A., Jäger, C. & Strasse, A. (2014). *Kompetenzmodell Hochschullehre. Welche Kompetenzen benötigen Lehrende an der Technischen Universität München?* Verfügbar unter: [https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/woobtq/www/Angebote\\_Broschueren\\_Handreichungen/kompetenzmodell-hochschullehre\\_de.pdf](https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/woobtq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/kompetenzmodell-hochschullehre_de.pdf) [29.08.2019].
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658> [29.08.2019].
- Heinsen, E. & Putorti, G. (2016). Fachübergreifende Kollegiale Beratung für Tutorinnen und Tutoren – Ein Beitrag zu guter polyvalenter Lehre. In *Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente Lehre. Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, 7, 67-75.
- Heinsen, E. & Putorti, G. (2018). *Methodik und Methoden der Kollegialen Beratung. Kartenset für die Beratung unter Lehrenden*. Kiel: CAU.
- Hinz, O. (2008). Diesseits von Coaching und Mentoring: Kollegiale Praxisberatung. In *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 15(1), 69-78.

- Jahn, D. (2013). Kritisches Fragen als Methode der Erkenntnisgewinnung – Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Förderung kritischen Denkens. *Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des FBZHL der FAU*, 1.2013.
- Klawe, W. (1995). Kollegiale Beratung – ein systemisches Verfahren für praxisbegleitendes Lernen und eine professionelle Praxisreflexion. In A. Krenz (Hrsg.), *Handbuch für ErzieherInnen (1-14)*. München: OLZOG.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: UVK.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 1/2010, 77-86.
- Rohr, D. , Ouden, H. & Rottlaender, E. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, B., Veith, T. & Weidner, I. (2013). *Einführung in die kollegiale Beratung*. Heiligkreuzsteinach: Carl-Auer.
- Schumacher, E. M. (2012). Coaching und Beratungsanliegen von Hochschullehrenden. In *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19 (1), 7-19.
- Sekyra, A. (2015). Kollegiale Beratung. Ein besonderes Beratungsformat für die Förderung hochschuldidaktischer Handlungskompetenz. In B. Berendt, H. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*, 3.12, 139-156.
- Seidl, T. (2018). Die Bedeutung der „21st Century Skills“ für die Studiengangsentwicklung. In B. Berendt, H. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Organisationsentwicklung und Lehrkultur*, 2.23, 89-114.
- Tietze, K.O. (2010). *Wirkungsprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Hamburg: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, K.O. (2012). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität (83-100)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Veith, T. (2002). *Kollegiale Beratung und Lernkulturentwicklung*. Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg in Verbindung mit dem Institut für systemische Beratung, Wiesloch. Verfügbar unter <https://bibliothek.isb-w.eu/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/65dae04c-afda-42d3-8850-7fadd6b22be7/609-veith-magisterarbeit-kollegiale-beratung-und-lernkulturentwicklung-2002.pdf> [29.08.2019]
- Wegner, E. & Nückles, M. (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität (63-81)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Autorin

Giovanna Putorti. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, PerLe – Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen, Kiel, Deutschland; Email: [gputorti@uv.uni-kiel.de](mailto:gputorti@uv.uni-kiel.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:** Putorti, Giovanna (2019). Kollegiale Beratung als Instrument für die Förderung kritischen Denkens an Hochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Thomas Rakebrand

## **Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereich kritischen Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am Beispiel der Kommunikationswissenschaft**

### **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, Wissenschafts- und Forschungsethik (WuFE) als spezifischen Teilbereich von Kritischem Denken (KD) innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* zu konturieren. Zentral für WuFE ist die kritische (Selbst)Reflexion und deliberative Aushandlung normativer Aspekte und Bedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens. Auf Basis einer systematischen Aufarbeitung eigener Lehrerfahrungen mit Bachelorstudierenden im Fach Kommunikationswissenschaft an der Universität Leipzig und einer Auseinandersetzung mit interdisziplinären Lehr-Lern-Konzepten wird WuFE für die Lehrpraxis konzeptualisiert. Zur Konkretisierung der didaktischen Umsetzung des Konzepts werden vier zentrale Lernziele abgeleitet und damit einhergehend drei didaktische Bausteine als konzeptionelle Anregungen für eigene Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung vorgestellt. Aus den Bausteinen wird exemplarisch ein erprobtes ‚Good-Practice‘-Beispiel aus der Kommunikationswissenschaft herausgegriffen, um zu illustrieren, inwieweit die Lernziele in der Lehrpraxis erreicht werden können. Dabei wird auf Potenziale sowie Herausforderungen eingegangen. Im Fazit wird besprochen, inwieweit WuFE als Lehr-Lern-Konzept didaktisch umsetzbar ist.

### **Schlüsselwörter**

Kritisches Denken, Wissenschafts- und Forschungsethik, *scientific community*

# Science and Research Ethics as a Part of Critical Thinking: Potentials and Challenges for Higher Education in Communication Studies

## Abstract

The article proposes to delineate science and research ethics as a specific domain of Critical Thinking within a subject-specific scientific community. Critical (self-)reflection and deliberative negotiation of normative aspects and conditions of scientific work are central to science and research ethics. Through a systematic review of personal teaching experiences with bachelor students of communication studies at Leipzig University and a comprehensive analysis of interdisciplinary teaching-learning concepts, science and research ethics are conceptualized for teaching practice. Four central learning objectives are derived to concretize the didactic implementation of the concept and three "didactic elements" are presented as conceptual suggestions for one's own teaching and its methodological implementation. From these didactic elements, a field-tested 'good practice' example from communication studies is selected to illustrate the extent to which learning goals can be achieved in teaching practice. Potentials and challenges are addressed. In conclusion, it is discussed to what extent science and research ethics can be implemented didactically as a teaching-learning concept.

## Key words

Critical thinking, Science and Research Ethics, Scientific Community

## 1 Einleitung

Als Schlagwort firmiert ‚Kritisches Denken‘ (KD) innerhalb der *scientific community* einerseits im Sinne eines Selbstverständnisses von Wissenschaftler\*innen, andererseits im Kontext von Hochschuldidaktik im Sinne einer kritischen Lehre (so Jahn, 2013, Bernhard et al., 2018, Kuhn, 2019). Beispielsweise in der Kommunikationswissenschaft, dem Fachbereich des Autors, wird KD von den Mitgliedern des Netzwerks *Kritische Kommunikationswissenschaft*<sup>1</sup> als immanenter Bestandteil der Disziplin aufgefasst. Im dortigen Arbeitskreis *Kritische Lehre* soll sich dezidiert über ‚kritische‘ Lehr-Lern-Konzepte ausgetauscht werden. In der Breite der kommunikationswissenschaftlichen Lehrpraxis finden sich Ansätze von KD jedoch weniger explizit und organisiert. Der Einbezug von KD in Lehre ist eher keine Vorgabe von Studienordnungen und Modulhandbüchern des Fachs (vgl. Bigl et al., 2017, S. 181), sondern hängt von einzelnen Lehrenden und ihrer individuellen Auffassung des Konstrukts ab. Dabei ist KD kein einheitliches und greifbares Konzept, sondern ein Sammelbecken verschiedener theoretischer Ansätze, Modelle und teils nicht kongruent verwendeter Begriffe (vgl. Jahn, 2012, S. 25, 2013, S. 3; Kuhn, 2019, S. 147). Es ist grundlegend abstrakt (vgl. Jahn, 2012, S. 104) und muss daher für den Lehrkontext konkretisiert und operationalisiert werden.

Bezüglich dieser Problematik soll der Artikel zu der Beantwortung zweier Fragen beitragen:

(1) Was kann im Kontext von Hochschullehre unter KD verstanden werden?

(2) Wie ist Wissenschafts- und Forschungsethik (WuFE) als Teilbereich von KD didaktisch umsetzbar?

Ziel des Beitrags ist nicht, diverse Ansätze von KD vorzustellen und daraus im hier nur begrenzten Rahmen Lehr-Lern-Konzepte abzuleiten (ausführlicher nimmt dies etwa Kuhn 2019 mit ‚Critical Thinking as Discourse‘ vor). Stattdessen wird vorgeschlagen, WuFE als spezifischen Teilbereich von KD innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* zu konturieren. Der Fokus auf WuFE resultiert aus der systematischen Aufarbeitung eigener Lehrerfahrungen zum Gegenstand im Fach Kommunikationswissenschaft an der Universität Leipzig inklusive der Auseinandersetzung mit interdisziplinären Lehr-Lern-Konzepten (wie Fehling, 2009; Sponholz, 2012; Beck 2017). Daraus ergaben sich konkrete Empfehlungen zur Integration in die Lehrpraxis (vgl. Rakebrand & Schlütz, 2019), die sich potenziell auf weitere Fachbereiche übertragen lassen. Dabei soll WuFE jedoch ausdrücklich nicht als Ersatzkonzept von KD missverstanden werden, sondern als spezifische Perspektive mit eigenen Potenzialen und Herausforderungen für die Lehre. Im Fokus stehen dabei Reflexions- und Aushandlungsprozesse (vgl. Jahn, 2013; Kuhn, 2019; Schlütz & Möhring, 2016). Diese haben einen selbstreferenziellen Bezug auf normative Aspekte und Bedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Zunächst wird WuFE als spezifischer Teilbereich von KD innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* beschrieben. Darauf werden vier zentrale Lernziele zu WuFE vorgestellt. Anhand eines konkreten ‚Good-Practice‘-Beispiels aus der Kommunikationswissenschaft wird illustriert, wie diese Ziele in der Lehrpraxis erreicht werden können. Dabei wird auf Potenziale und Herausforderungen eingegangen.

---

<sup>1</sup> [www.krikowi.net](http://www.krikowi.net)

Im Fazit wird besprochen, inwieweit WuFE als Lehr-Lern-Konzept didaktisch umsetzbar ist.

## 2 WuFE als Teilbereich von KD innerhalb einer fachbezogenen *scientific community*

Da sich einige Beiträge dieses Themenhefts bereits dezidiert der Diskussion von KD widmen, soll hier nur schlaglichtartig auf einige zentrale Aspekte im Kontext von Lehre eingegangen werden (vgl. hierzu Jahn, 2012, 2013; Kuhn, 2019). Davon ausgehend wird WuFE als spezifischer Teilbereich von KD konturiert und auf seine Besonderheit als selbstreferenzielles Lehr-Lern-Konzept eingegangen.

### 2.1 WuFE als Teilbereich von KD

Laut Jahn (2013) bedeutet KD, „herausfordernde Fragen zu stellen und vielfältige, bedeutungsreiche Antworten darauf zu finden“ (ebd., S. 2). Es wird an bestehende Sachverhalte angeknüpft mit dem Ziel, eigenständige Erkenntnisse zu generieren und darauf basierend begründete Urteile und Entscheidungen zu treffen. Dabei werden die Richtigkeit und Wahrheit verschiedener Anschauungen analysiert und deren Bedingen geprüft. Auch eigene Ideen, Annahmen und Prüfmaßstäbe werden kritisiert. Elementar für KD sind damit Prozesse der (Selbst)Reflexion als Voraussetzung für mündiges Handeln (vgl. ebd., S. 2f.). Ergänzend beschreibt Kuhn (2019, S. 148f.) KD als „dialogic practice people commit to and thereby become disposed to exercise“ und damit als Verständigungsprozess.

WuFE kann in diesem Sinne als Teilbereich von KD aufgefasst werden. So formuliert etwa Sponholz (2012), eine Zieldimension von WuFE sei „kritisch zu denken unter Einbeziehung von Werten, Normen, Richtlinien und Standards“ (ebd., S. 7). Diese werden in einem Kommunikationsprozess idealerweise deliberativ, hier im Sinne einer auf Argumentation basierenden bewussten Auseinandersetzung, ausgehandelt (vgl. Schlütz & Möhring, 2016, S. 493). Zu WuFE besteht – genauso wie zu KD insgesamt – gleichwohl kein einheitlicher Definitionskanon. Die Begriffe Forschungsethik und Wissenschaftsethik werden in der Literatur teils abgegrenzt (so Döring & Bortz, 2016) sowie teils synonym verwendet (so Reydon, 2013). Sie können meines Erachtens wie folgt unterschieden werden, um im Lehrkontext greifbar zu sein: Forschungsethik richtet sich auf ethische Herausforderungen im Forschungsprozess aus und darauf, wie ethische Prinzipien fallbasiert im konkreten Handeln umgesetzt werden (vgl. Schlütz & Möhring, 2013, S. 10ff.; 2016, S. 483). Der Begriff fokussiert auf den verantwortungsvollen Umgang mit Forschungssubjekten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 122f.) und damit allen im Forschungsprozess involvierten Personen (vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, S. 190). Wissenschaftsethik kann hingegen umfassender verstanden werden als Reflexion des ‚guten wissenschaftlichen Arbeitens‘. Der Begriff bezieht sich auf institutionalisierte Regeln der Berufsethik von Wissenschaftler\*innen, wie etwa in Ethik-Kodizes erklärte Grundsätze, um wissenschaftliches Fehlver-

halten zu verhindern (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 132). Dabei wird eher auf wissenschaftliche Ergebnisse abgehoben (vgl. Rakebrand & Schlütz 2019, S. 189).

Wie für KD sind auch für WuFE Reflexions- und Aushandlungsprozesse zentral. Im Fokus des Konzepts stehen die von Jahn (2013) aufgeführte Richtigkeit und ihre Voraussetzungen. WuFE wird in diesem Sinne aufgefasst als kritische (Selbst-)Reflexion normativer Aspekte (vgl. z.B. Krainer & Heintel, 2010, S. 135) und Bedingungen (vgl. für die Kommunikationswissenschaft Averbek-Lietz & Sanko, 2016) des wissenschaftlichen Arbeitens. Idealerweise einhergehend mit deliberativer Verständigung werden sowohl die *scientific community* und ihr normatives Selbstverständnis (vgl. Karmasin et al., 2013) als auch die Wissenschaftspraxis reflektiert. Im konkreten Forschungsprozess geht es darum, mögliche Dilemmata zu identifizieren, ethisch sowie zugleich empirisch begründete Urteile zu treffen und zwischen alternativen Handlungsoptionen abzuwägen (vgl. McKee & Porter, 2009). WuFE ist damit ein selbstreferenzieller Ansatz von KD in einer Wissenschaftsgemeinschaft. Es wird folglich nicht Bezug genommen auf die Forschungsgegenstände von Wissenschaftsdisziplinen, sondern auf das wissenschaftliche Arbeiten innerhalb dieser Disziplinen.

## 2.2 WuFE als Lehr-Lern-Konzept

Zwar wurden in Literatur und eingehenden Ethikkodizes disziplinenübergreifend zentrale forschungsethische Prinzipien formuliert (etwa DFG 2019), doch diese sind angesichts konkreter ethischer Herausforderungen bei der wissenschaftlichen Arbeit stets in einen fach- und feldspezifischen Zusammenhang zu bringen (vgl. Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 189). Da WuFE zudem selbstreferenziell ist, erwies sich im Rahmen erprobter Lehrpraxis als hilfreich, den Gegenstand am eigenen Fach auszurichten (im Falle des Autors: Kommunikationswissenschaft). Somit wird KD als abstraktes Konzept insbesondere für Studierende greifbar, indem sie beispielsweise in ihrer Rolle als angehende Wissenschaftler\*innen gesetzte normative Vorgaben ihrer Disziplin anwendungsorientiert mit konkreten Forschungssettings abwägen (ausführlich siehe Abschnitt 4).

WuFE verbleibt damit nicht nur auf rein theoretisch-konzeptioneller Ebene, die normative Aspekte des Fachs und seine systemischen Bedingungen kritisch reflektiert, sondern zielt auf eine pragmatische und aktive Auseinandersetzung ab – im Sinne einer kasuistischen Abwägung zwischen ethischen Prinzipien und dem empirischen Erkenntnisgewinn im Forschungsprozess (vgl. McKee & Porter, 2009). Potenziell kann KD damit auf einer Handlungsebene gefördert werden. Es bieten sich interaktive statt ausschließlich instruktive Lehrformen an, etwa im Rahmen von Lehrforschungsprojekten anstelle von Vorlesungen.

## 3 Lernziele von WuFE

WuFE wird im Rahmen von Hochschullehre auch als ‚Schlüsselkompetenz‘ (Fehling 2009) bezeichnet, die „Individuen helfen [muss], wichtige Herausforderungen in einer großen Bandbreite von Kontexten zu bestehen“ (ebd., S. 98f. mit Bezug auf OECD 2005). Ob-

gleich das spezifische Konzept der OECD als verkürzt, outputorientiert und Ausdruck neo-liberaler Hegemonie kritisiert wurde (vgl. hierzu Hammermeister 2010, S. 89), ist der Kompetenzbegriff in Bezug auf WuFE geeignet. Er hebt nicht nur auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ab, sondern auch auf Dispositionen als Voraussetzungen zur Selbstorganisation von Tätigkeiten (vgl. ebd.). Sponholz (2012) beschreibt diesbezüglich, dass Wissenschaftler\*innen verantwortungsvoll, selbstständig und integer handeln können sollen. Wenn WuFE somit jedoch abstrakt als Kompetenz formuliert wird, kann sie nicht direkt in ein didaktisches Lehr-Lern-Konzept übersetzt werden. Um WuFE zu operationalisieren, müssen zunächst möglichst konkrete Lernziele abgeleitet – und je Lehr-Lern-Situation weiter spezifiziert – werden. Entsprechend der Ausführungen im vorherigen Abschnitt kann es dabei selbstverständlich nicht um ein bloßes Wiedergeben Können ethischer Grundsätze des Fachs gehen, sondern profunder um eine Selbstaneignung der Thematik. Diese beruht auf der Herausbildung, Reflexion und Aushandlung verschiedener normativer Ansprüche von Akteuren und damit auch von Studierenden selbst. WuFE weist in der Folge eine Taxonomie von Lernzielen auf (aus Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 191, angelehnt an Fehling, 2009, Sponholz, 2012 und Beck, 2017):

(1) *Erwerb von Basiskennnissen zu WuFE einschließlich eines Überblicks der wissenschafts- und forschungsethischen ‚Landschaft‘ der Disziplin:* Studierende entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutung von WuFE als Gegenstand des eigenen Fachs. Sie erwerben Basiskennnisse über zentrale Begriffe, theoretische Ansätze und Prinzipien. Sie erhalten einen Überblick über relevante wissenschafts- und forschungsethische Institutionen.

(2) *Fähigkeit zum Wahrnehmen, Explizieren und Erläutern aktueller Herausforderungen, Konfliktlagen und Debatten innerhalb des Fachs:* Studierende werden befähigt, aktuelle wissenschafts- und forschungsethisch relevante Problemlagen und Diskussionen innerhalb des Fachs wahrzunehmen, sich reflexiv mit den normativen Implikationen der Debatte auseinanderzusetzen und diese zu artikulieren.

(3) *Kritische Auseinandersetzung mit WuFE im Fach einschließlich der Reflexion des eigenen Ethikverständnisses als Studierende:* Studierende werden befähigt, sich kritisch mit WuFE auseinanderzusetzen und offen zu diskutieren. Sie können normative Aspekte in ihrem Fach bewerten sowie theoretische Kenntnisse, wissenschafts- und forschungsethische Standards und Prinzipien angesichts auftretender Dilemmata in der wissenschaftlichen Arbeit kritisch einordnen. Sie entwickeln ein reflektiertes Ethikverständnis und können selbst ethische Urteile bilden.

(4) *Fähigkeit zur Anwendung der Erkenntnisse im Rahmen von Studium und Weiterqualifizierung einschließlich der Abwägung:* Studierende können ihr gegenwärtiges und zukünftiges wissenschaftliches Arbeiten an den kritisch reflektierten normativen Aspekten der WuFE ausrichten, Handlungsspielräume eruieren sowie eigenverantwortlich Entscheidungen im Rahmen einer prozessorientierten, kasuistischen Abwägung treffen.

## 4 Exemplarische didaktische Umsetzung

### 4.1 Didaktische Bausteine

Abhängig von der Komplexität einer didaktischen Umsetzung werden Lernziele der Taxonomie konzeptionell in unterschiedlichem Maße tangiert. Überdies hängt von der Form der Lehrveranstaltung (Seminar, Vorlesung, Kolloquium, Lehrforschungsprojekt und so weiter) ab, welche Lernziele erreicht werden sollen oder überhaupt erreichbar sind. So lässt sich etwa die reflexive Abwägung von Kenntnissen in der Anwendung (Lernziel 4) kaum in instruktiv angelegten Lehrveranstaltungen umsetzen, sondern in interaktiven. Instruktive Formen sind eher für den Erwerb von Basiskenntnissen (Lernziel 1) geeignet. Auch ist der Stellenwert von WuFE in einer Lehrveranstaltung bedeutend für die Intensität der Lernziele: Ist WuFE thematischer Schwerpunkt der Lehrveranstaltung oder integriertes Querschnittsthema, beziehungsweise Einzelaspekt innerhalb eines breiten Lehrgegenstands?

Didaktische Umsetzungen lassen sich in drei didaktische Bausteine gliedern (vgl. ausführlich Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 192-201): (1) *Theoretische Grundlagen und Begriffe*, (2) *Reflexion normativer Aspekte des Fachs* und (3) *WuFE als Abwägungsprozess*. Die Bausteine sollen konzeptionelle Anregungen für eigene Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung geben. Sie sind nicht als fertige Lehr-Lern-Konzepte zu verstehen, sondern umfassen einzelne Module, die sich für unterschiedliche Lehrveranstaltungen flexibel anpassen und einsetzen lassen.

(1) *Theoretische Grundlagen und Begriffe*: Der Baustein vermittelt Basiskenntnisse über WuFE im Fach. Inhalte sind zentrale Begriffe, theoretische Ansätze sowie Kontexte und systemische Bedingungen. Ebenso beinhaltet der Baustein eine Diskussion und damit Reflexion über die generelle Bedeutung von WuFE in der eigenen Disziplin.

(2) *Reflexion normativer Aspekte des Fachs*: Studierende lernen normative Aspekte des Fachs kennen und reflektieren diese kritisch. Sie diskutieren die Bedeutung von Werten und Normen als forschungsleitende Konstrukte und ob eine Disziplin werturteilsfrei sein kann oder soll. Der Baustein fokussiert die Debatte der Institutionalisierung von WuFE sowie ethische Probleme in der Wissenschaftspraxis des Fachs.

(3) *WuFE als Abwägungsprozess*: Im Fokus des Bausteins liegt die Befähigung der Studierenden, bei auftretenden Dilemmata im Forschungsprozess reflexiv zwischen alternativen Handlungsoptionen abzuwägen. Er thematisiert neben rechtlichen und ethischen Erwägungen auch empirische Qualitätskriterien und beinhaltet eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen ethischen Prinzipien des Fachs in Relation zu Methodologie und Forschungsmethoden.

### 4.2 ‚Good-Practice‘-Beispiel

Wie können die Lernziele von WuFE in der Lehrpraxis erreicht werden? Um dies exemplarisch zu illustrieren, wird hier ein ‚Good-Practice‘-Beispiel aus der kommunikationswissenschaftlichen Lehre herausgegriffen. Dieses bezieht sich auf den dritten didaktischen Baustein, da hier Reflexions- und Aushandlungsprozesse besonders zum Tragen kommen.

Das gewählte Beispiel stellt dabei vor allem auf das dritte und vierte Lernziel ab (eigenes Ethikverständnis und Abwägung).

Basis war ein Theorieseminar mit Bachelorstudierenden an der Universität Leipzig im Studiengang Kommunikations- und Medienwissenschaft im 2. Fachsemester. Dieses behandelte WuFE als Schwerpunktthema. Es wurde erstmals im Sommersemester 2018 durchgeführt und in überarbeiteter Version im Sommersemester 2019 erneut angeboten. Mit den Studierenden waren vorab Module des ersten und zweiten didaktischen Bausteins umgesetzt worden (vor allem zu Begriffsverständnissen, theoretischen Ansätzen, Kontexten sowie zur kritischen Reflexion und Diskussion von Standesregeln anhand konkreter forschungsethischer Probleme). Die hier beschriebene 90-minütige didaktische Einheit wurde in der sechsten Sitzung umgesetzt und behandelte WuFE nicht als Theorie, sondern als Pragmatik mit Fokus auf den empirischen Forschungsprozess. Ziel war eine stärker anwendungsorientierte, selbstreferenzielle Reflexion und Aushandlung normativer Aspekte. Die Sitzung widmete sich daher den zentralen forschungsethischen Prinzipien des Fachs – Selbstbestimmung, Schadensvermeidung und Gerechtigkeit (vgl. Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 199). Die Studierenden erhielten einleitend einen Input zu den Kernmerkmalen empirischer Forschung allgemein sowie anschließend zu den Prinzipien mit der Möglichkeit, im Plenum erste Kritiken zu äußern (basierend auf zur Sitzung vorbereiteten Texten). So diskutierten sie von sich aus nicht eindeutige, beziehungsweise nicht klar zu bestimmende Formulierungen wie ‚implizite Zustimmung der Untersuchten‘ (bei Selbstbestimmung) und ‚normale Alltagsbelastung‘ (bei Schadensvermeidung). Anschließend erhielten sie die Aufgabe, in Kleingruppen einen eigenen fiktiven Forschungsantrag zu schreiben und dabei sowohl bestimmte formelle Vorgaben einzuhalten (wie zum Beispiel zum Erkenntnisinteresse, zur Zielgruppe und zur Erhebungsmethode) als auch die drei forschungsethischen Prinzipien damit abzuwägen. Die Vorgaben waren bewusst heikel und plakativ, um möglichst kontrovers zu sein. Daraus entsponnen sich während und nach der Erarbeitung anregende Diskussionen darüber, wie schwierig sich eher theoretisch-konzeptionelle Prinzipien auf konkrete Forschungssettings und ihre Bedingungen anwenden lassen. In der Folge maßen die Gruppen den pragmatisch abgewogenen, beziehungsweise selbstreflektierten Prinzipien einen eigenen normativen Bedeutungsgelhalt bei.

### 4.3 Didaktische Potenziale und Herausforderungen

WuFE als Lehr-Lern-Konzept bietet Studierenden die Möglichkeit, in Lehrveranstaltungen kontrovers, ergebnisoffen und die eigene Haltung reflektierend über normative Aspekte des eigenen Fachs zu diskutieren und diese zu beurteilen (siehe nachfolgend auch Rakebrand & Schlütz, 2019, S. 193f.). WuFE ist dabei in bestimmte Kontexte und systemische Bedingungen eingebettet. Obgleich also beispielsweise mit der Existenz zentraler forschungsethischer Prinzipien eine gewisse vorgefertigte Struktur normativer Ansprüche von Akteuren der Wissenschaftsgemeinschaft besteht, ist WuFE ein steter, nicht abgeschlossener Verständigungsprozess über diese Normen. An dieser Verständigung können sich auf einer Individualebene potenziell auch Studierende beteiligen. Für die Lehrpraxis bedeutet dies, Teilnehmenden Gelegenheiten zur offenen und (selbst)kritischen Argumentation zu geben, damit sie ein eigenständiges ethisches Verständnis entwickeln kön-

nen. Dies gelingt, wenn Dozierende bereits existente Richtlinien der fachlichen WuFE nicht im Sinne von unumstößlichen Axiomen behandeln, sondern auf die wissenschafts- und forschungsethischen Debatten innerhalb der jeweiligen *scientific community* hinweisen.

Lehrende sind für Studierende als ‚Neuankömmlinge‘ in der Wissenschaftsgemeinschaft Orientierungspersonen. Eine Herausforderung ist, als Dozierende die eigene Verortung im Wissenschaftssystem sowie daraus resultierende eigene normative Erwartungen und Interessen zu reflektieren und sich bei der didaktischen Umsetzung möglichst davon zu distanzieren. Die Selbstaneignung der Thematik durch die Studierenden steht im Fokus, nicht die Vermittlung normativer Vorstellungen der Lehrenden. Erforderlich ist demnach eine möglichst wertneutrale Moderation von Diskussionen in der Lehrveranstaltung (vgl. ebd.: 192).

Da, wie im dritten Abschnitt beschrieben, WuFE als abstrakte Kompetenz verstanden werden kann, ist auf eine möglichst anschauliche, konkrete und interaktiv gestaltete didaktische Umsetzung zu achten. Ratsam sind etwa eine prägnante Auswahl von Standesregeln, konkreten Forschungsbeispielen oder exemplarischen Dilemmata aus der Forschungspraxis sowie Möglichkeiten zur Interaktion und Diskussion wie zum Beispiel die Analyse von Debattenbeiträgen oder das Führen einer eigenen Debatte (ebd., S. 96f.). Voraussetzung ist, für ein konstruktives Diskussionsklima zu sorgen.

## 5 Fazit

Ziel dieses Artikels war, aus Perspektive eines spezifischen Teilbereichs von KD zur Beantwortung zweier Fragen beizutragen:

- (1) Was kann im Kontext von Hochschullehre unter KD verstanden werden?
- (2) Wie ist WuFE als Teilbereich von KD didaktisch umsetzbar?

Zur Beantwortung der ersten Frage wurde vorgeschlagen, WuFE innerhalb einer fachbezogenen *scientific community* zu konturieren, jedoch nicht als Ersatzkonzept von KD zu begreifen. Als selbstreferenzielles Konzept fokussiert es vor allem 1. auf die Selbstreflexion von Studierenden als angehende Wissenschaftler\*innen und ihre Verortung in der Wissenschaftsgemeinschaft sowie 2. auf idealerweise deliberative Aushandlungsprozesse normativer Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens unter Abwägung kontextueller und systemischer Bedingungen. Als Lehr-Lern-Konzept verbleibt WuFE damit nicht nur auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene, sondern begreift Ethik als Pragmatik.

Zur Beantwortung der zweiten Frage wurde zunächst eine fachübergreifende Lernzieltaxonomie aufgestellt, da WuFE als Lehr-Lern-Konzept grundlegend für verschiedene Disziplinen anwendbar ist. Die Ziele sind gleichwohl je Disziplin bzw. Feld spezifisch zu adaptieren, beziehungsweise zu erweitern. Eben dies gilt in der Folge auch für die didaktische Umsetzung zum Erreichen der Lernziele. Die Selbstreferenz von WuFE, der eigene Fachbezug sowie vor allem interaktive, statt nur instruktive Lehrformen lassen KD für Studierende greifbar werden. Im Artikel wurde dazu auf drei didaktische Bausteine verwiesen. Diese sind keine fertigen Lehr-Lern-Konzepte, sondern als konzeptionelle Anregung für eigene Lehrinhalte und ihre methodische Umsetzung zu verstehen.

Anhand eines konkreten ‚Good-Practice‘-Beispiels aus der Kommunikationswissenschaft wurde illustriert, inwieweit die Lernziele in der Lehrpraxis erreicht werden können und somit WuFE als Lehr-Lern-Konzept didaktisch umgesetzt werden kann. Dabei zeigt sich, dass nicht jedes Lernziel gleichermaßen mit jedem Modul eines jeden Bausteins abgedeckt werden kann. Eine umfängliche Zielerreichung, beziehungsweise Flankierung von WuFE als Teilbereich von KD ergibt sich erst mit der Kombination von Modulen aller drei Bausteine und durch unterschiedliche Lehrformen. Die hier beschriebene Einheit tangiert vor allem das dritte und vierte Lernziel. Sie regt Studierende dazu an, vermeintlich gesetzte normative Aspekte ihres Fachs selbstkritisch zu reflektieren und ihren Bedeutungsgehalt in Kleingruppen deliberativ auszuhandeln, indem eine pragmatische Abwägung mit Bedingungen des empirischen Vorgehens stattfindet. In einem nächsten Schritt – etwa in einem Lehrforschungsprojekt, statt in einem Theorieseminar – kann eine solche Abwägung unter realen Umständen im Feld erfolgen.

Grundlegend erfordert die Beschäftigung mit WuFE im Lehrkontext nicht nur eine Reflexions- und Verständigungsleistung Lernender, sondern auch Lehrender. Denn diese sind gleichermaßen Teil des Wissenschaftssystems. WuFE als Teilbereich von KD in der Lehrpraxis bedingt in der Konsequenz, dass Lehrende ihr eigenes Ethikverständnis reflektieren und sich überdies auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Offenheit des Verständigungsprozesses über normative Aspekte einlassen.

## Literatur

- Averbeck-Lietz, S. & Sanko, C. (2016). Wissenschafts- und Forschungsethik in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (125-136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beck, R. (2017). Wissenschaftsethik als Desiderat der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs* (73-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, A., Rothermel, L. & Rühle, M. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Beltz Juventa: Weinheim Basel.
- Bigl, B., Heinisch, S. & Schultze, D. (2017). Zwischen Spezialisierung und Flexibilisierung. Curricularanalyse zum Status quo der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Ausbildung im deutschen Raum. In M. Beiler & B. Bigl (Hrsg.), *100 Jahre Kommunikationswissenschaft in Deutschland: Von einem Spezialfach zur Integrationsdisziplin* (177-198). Konstanz: UVK.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Verfügbar unter: [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche\\_rahmenbedingungen/gute\\_wissenschaftliche\\_praxis/kodex\\_gwp.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf) [29.12.2019]
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Fehling, J. (Hrsg.) (2009). *Ethik als Schlüsselkompetenz in Bachelor-Studiengängen. Konzeptionen, Materialien, Literatur*. Tübingen: IZEW.
- Grittmann, E. & Drüeke, R. (2016). Wissenschaftskritik als Gesellschaftskritik: Ein Entwurf. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 109-113.

- Hammermeister, J. (2010). Die Sache mit den Schlüsselkompetenzen. Kritische Anmerkungen zum OECD-Kompetenzmodell. In A. Bernhard et al. (Hrsg.), „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 87-95.
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*. Aachen: Shaker Verlag.
- Jahn, D. (2013). Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. *Mediamanual, Texte 2013*, 28, 1-6.
- Karmasin, M., Rath, M. & Thomaß, B. (2013). *Normativität in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, L. & Heintel, P. (2010). *Prozessethik: Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn D. (2019). Critical Thinking as Discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164.
- McKee, H. A. & Porter, J. E. (2009). *The Ethics of Internet Research: A Rhetorical, Casebased Process*. New York, NY: Peter Lang.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (DESECO). Executive Summary, 2005*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [29.12.2019]
- Rakebrand, T. & Schlütz, D. (2019). Forschungsethik in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Hochschullehre. Erkenntnisse aus der Praxis. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 67(2), 187-205.
- Reydon, T. (2013). *Wissenschaftsethik. Eine Einführung*. Stuttgart: Ulmer.
- Schlütz, D. & Möhring, W. (2013). Standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft: Einführung und forschungsethische Grundlagen. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft (9-19)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlütz, D. & Möhring, W. (2016). Kommunikationswissenschaftliche Forschungsethik: Sonntagsworte, Selbstzweck, Notwendigkeit? *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(4), 483-496.
- Sponholz, G. (2012). *Curriculum für Lehrveranstaltungen zur „Guten wissenschaftlichen Praxis“ für alle wissenschaftlichen Disziplinen*. Verfügbar unter: <https://ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/11/2019-Curriculum-f%C3%BCr-Lehrveranstaltungen-zur-GWP.pdf> [29.12.2019]

**Autor**

Thomas Rakebrand, Universität Leipzig, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, Leipzig, Deutschland; Email: [thomas.rakebrand@uni-leipzig.de](mailto:thomas.rakebrand@uni-leipzig.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:** Rakebrand, T. (2019). Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereich kritischen Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am Beispiel der Kommunikationswissenschaft. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Andreas Frings

## Zum Argumentieren zwingen Kritisches Denken in der Geschichtswissenschaft lehren

### Zusammenfassung

Kritisches Denken heißt immer auch Argumentieren. In der geschichtswissenschaftlichen Lehre spielt die Vermittlung des guten Argumentierens jedoch traditionell keine zentrale Rolle. Der Fokus liegt vielmehr auf der sauberen und produktiven kritischen Arbeit mit Quellen, für die die Geschichtswissenschaft sicher eine besondere Kompetenz beanspruchen darf. Im vorliegenden Artikel werde ich dafür plädieren, dass universitäre Geschichtsdidaktik und Geschichtstheorie das Argumentieren wieder stärker in den Blick nehmen müssen, und hierfür einige Instrumente vorschlagen, die ohne größeren Aufwand in Lehrveranstaltungen integriert werden können.

### Schlüsselwörter

Geschichtswissenschaft, Argumentation, Argument; narrative Kompetenz, logische Triftigkeit

## Force to argue Teaching Critical Thinking in History

### Abstract

Critical thinking implies the art of Reasoning. In teaching History in Higher Education at German universities, however, the instruction in Reasoning does not play a decisive role. Teaching is rather focused on a well-informed and productive critical work with sources. History as a higher-education discipline may claim a special qualification for this type of critical assessment of sources. In the following essay I am going to advocate the necessity of taking into consideration the art of Reasoning in teaching history in higher education and in teaching the (analytical) philosophy of history. I am going to propose some interventions that seem to me useful to enhance critical reasoning. All of them may be integrated into university courses without much time and effort.

### Keywords

History, Reasoning, Argument, Narrative Skills, Logical Cogency

## Zum Argumentieren zwingen

Eigenes und kritisches Denken haben Konjunktur – diesen Eindruck muss man gewinnen, wenn man sich Twitter-Profile anschaut, insbesondere Profile unterschiedlich „besorgter“ Bürger\*innen, die in der Selbstbeschreibung ihren Stolz auf diese kritische Haltung zum Ausdruck bringen. Aus der Perspektive einer aufgeklärten Wissenschaft könnte man hierüber froh sein, richtet sich dieses postulierte eigene Denken doch sogar gegen Autoritäten – nicht anders als das kritische wissenschaftliche Denken in seiner Genese auch selbst. Doch wird auf nicht wenigen dieser Profile die Wissenschaft als solche zur angegriffenen Autorität, etwa dergestalt: „Ich lasse mir doch von Klimawissenschaftlern nicht vorschreiben, wie ich über das Wetter zu denken habe.“ Diesen ersten Befund möchte ich gerne so umschreiben: Eigenes kritisches Denken genießt im öffentlichen Raum weiterhin Ansehen. Dort gibt es jedoch keine Voraussetzungen, die ein Denken als „eigenes“ und „kritisches“ charakterisieren und es gegen unkritisches oder gar nachahmendes Denken abgrenzen können. Oder anders: Es gibt in der breiten öffentlichen Debatte, zumal in den sozialen Medien, keine konsensual akzeptierten Gütekriterien für kritisches Denken. Einen zweiten Befund möchte ich anschließen: Sofern Wissenschaftler\*innen in den sozialen Medien agieren, arbeiten sie oft auf der Ebene empirischer Evidenz; sie fordern empirische Belege ein und kritisieren Fake News. Das Spektrum „kritischen Denkens“ ist damit jedoch bei weitem nicht ausgeschöpft.

Im folgenden Artikel werde ich versuchen, Kriterien für ein (geschichts-)wissenschaftliches Denken zu skizzieren und Überlegungen zu seiner Vermittlung in der geschichtswissenschaftlichen Lehre anstellen, die über das Beharren auf empirischer Strenge hinausgehen und zugleich in die Sphären öffentlicher Diskussion rückwirken können.

Es mag merkwürdig klingen, aber: Was die Gütekriterien eines historischen Argumentes sind, ist in der Geschichtswissenschaft alles andere als geklärt. Es ist nicht einmal Konsens (wenn auch gleichwohl sicher mehrheitsfähig), dass historische Texte in allererster Linie Argumente für diese oder jene Position oder Perspektive sind. Insofern braucht es einen kurzen argumentativen Vorlauf für mein Verständnis von Geschichtswissenschaft als vorrangig argumentativer Wissenschaft.

Meine erste Annahme ist: Geschichtswissenschaft ist – wie jede Wissenschaft – ein sozialer Prozess. Das meint nicht nur, dass Historiker\*innen selten so allein arbeiten, wie es das (auch von Historiker\*innen mitunter liebevoll gepflegte) gängige Bild vom Elfenbeinturm suggeriert. Es meint vielmehr, dass sich der Fortschritt geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis in der wechselseitigen Bezugnahme und Kritik entwickelt. Genau in diesem Sinne hatte schon Karl R. Popper in der „Logik der Sozialwissenschaften“ verneint, dass „die Objektivität der Wissenschaft von der Objektivität des Wissenschaftlers abhängt“ (Popper, 2017, S. 221). Seine zwölfte These lautet:

Was man als wissenschaftliche Objektivität bezeichnen kann, liegt einzig und allein in der *kritischen* Tradition; in jener Tradition, die es trotz aller Widerstände so oft ermöglicht, ein herrschendes Dogma zu kritisieren. Anders ausgedrückt, die Objektivität der

Wissenschaft ist nicht eine individuelle Angelegenheit der verschiedenen Wissenschaftler, sondern eine soziale Angelegenheit ihrer gegenseitigen Kritik, der freundlich-feindlichen Arbeitsteilung der Wissenschaftler, ihres Zusammenarbeitens und auch ihres Gegeneinanderarbeitens. Sie hängt daher zum Teil von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ab, die diese Kritik ermöglichen. (ebd.).

Übertragen auf das geschichtswissenschaftliche Studium bedeutet dies: Studierende sollen lernen, dass „Geschichte“ nicht schon da und irgendwie und irgendwo in Büchern zu finden ist. Soweit ist das schon ein Anliegen des schulischen Geschichtsunterrichts. Geschichtswissenschaft besteht vielmehr aus einem Geflecht von Forschungen, die sich aufeinander beziehen, sich wechselseitig – mit intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten – kritisieren und im besten Falle in der Konkurrenz von Argumenten den besseren Argumenten zur Durchsetzung verhelfen. Selbstverständlich wird es immer einige Positionen geben, für die sich ähnlich gut argumentieren lässt (und zugleich viele, für die sich überhaupt nicht argumentieren lässt, jedenfalls nicht im Rahmen wissenschaftlicher Rationalitätsstandards). Denn Wissenschaft ist eine soziale Interaktion, in der Wissenschaftler\*innen miteinander um Erkenntnisgewinn ringen. Aus diesem Grunde kommunizieren sie miteinander – in konventionalisierter Form. Geschichtswissenschaftliche Texte sind daher wesentlich Argumente für eine bestimmte Position.

Meine zweite Annahme: Die Konzentration der Geschichtsdidaktik auf die „narrative Kompetenz“ hat in den letzten Jahren etwas den Blick auf andere Anforderungen verstellt; nötig wäre eine Auseinandersetzung mit etwas, das man „argumentative Kompetenz“ nennen könnte, also die Fähigkeit, die Bereitschaft und der Wille, gut begründete historische Positionen zu entwickeln und zu vertreten. Dass im deutschsprachigen Raum stattdessen stärker eine „narrative Kompetenz“ postuliert wird, hat meines Erachtens mit der spezifisch deutschen, stark von Jörn Rüsen geprägten Rezeption Arthur Dantos zu tun. So hatte Jörn Rüsen angenommen, drei Erklärungstypen identifizieren zu können: ein nomologisches, ein intentionales und ein narratives Erklären. Den ersten beiden schrieb er Defizite zu und erhob das narrative Erklären zum eigentlichen historischen Erklären:

Ein historisches Explanandum ist eine zeitliche Veränderung von etwas. [...] Der logische Zusammenhang zwischen Explanandum und Explanans ist der einer Geschichte: Deren Anfang und Ende ist die zu erklärende zeitliche Veränderung, ihre Mitte ist der Vorgang, der diese Veränderung erklärt. Das Erzählen der Geschichte ist selber ein Vorgang des Erklärens. Spezifisch historische Erklärungen sind narrative Erklärungen. (Rüsen, 1986, S. 43).

Damit lag Rüsen schon sprachlich nahe an Arthur C. Dantos analytischer Philosophie der Geschichte (Danto, 1980), und er berief sich explizit auf Danto als Kronzeugen für diese Perspektive.

Rüsen ging jedoch weiter und betonte die grundlegende Differenz des narrativen Erklärens zum nomologischen:

Das historische Erzählen [...] stellt eine elementare und fundamentale Erklärungsform dar, die ihre eigenen Plausibilitätskriterien, also auch ihre eigene Ausprägung wissenschaftsspezifischer Rationalität hat. (Rüsen, 1997, S. 167).

Interessanterweise hatte Arthur C. Danto dies aber – ebenso explizit – völlig anders beschrieben: „Denn worum es mir hier einzig zu tun ist, ist dies, dass die Konstruktion einer Erzählung ebenso wie die Anerkennung einer Erzählung als einer explanatorischen der Anwendung allgemeiner Gesetze bedarf“ (Danto, 1980, S. 381). In den 1990er Jahren stellte er erneut klar:

Mein 1965 erschienenes Buch *Analytical Philosophy of History* wollte darlegen, dass die Erklärung in Hempels Verständnis mit der Erzählung vereinbar ist, und damit das sogenannte *Covering Law Model* gegen die Behauptung verteidigen, die narrativen Modelle stellten eine völlige Alternative zu ihm dar. (Danto, 1996, S. 128).

Ich werde im Folgenden davon ausgehen, dass auch ein narratives Erklären im geschichtswissenschaftlichen Bereich den Regeln des logischen Schlussfolgerns folgen wird – ganz im Sinne Arthur C. Dantos, zumal es Jörn Rüsen nie gelungen ist, die „eigenen Plausibilitätskriterien, also [...] ihre eigene Ausprägung wissenschaftsspezifischer Rationalität“ genauer zu benennen und zu zeigen, wie sie logisch zwingend von einem Satz an Aussagen zu weiteren Aussagen führen.

Diese rezeptionshistorisch interessante Anekdote vermag aber allein noch nicht zu erklären, wieso das in der Geschichtswissenschaft gegenwärtig vorherrschende Verständnis von „narrativ“ auf die Diskussion logischer Voraussetzungen fast völlig verzichtet. Der Fokus vieler Historiker\*innen auf das Erzählen hat möglicherweise mehr mit dem Einfluss kanonischer „Theoretiker“ zu tun – allen voran Hayden White, der ein historisches Werk für etwas hielt, „was es in offensichtlicher Weise ist: also für eine verbale Struktur in der Form der narrativen Prosa des Diskurses“ (White, 1994, S. 1). Zur Analyse eines solchen historischen Werks hatte Hayden White vier Analyseebenen vorgeschlagen: die Ebene der narrativen Modellierung, die Ebene der ideologischen Implikationen, die Ebene der rhetorischen Figuren und die Ebene der formalen Schlussfolgerungen (die allerdings nach meiner Einschätzung defizitär ausgeführt ist).

Was Hayden White hier vornimmt, und worin ihm nicht wenige folgen, ist 1. die Vorstellung, die narrative Struktur sei die allem übergeordnete Struktur eines geschichtswissenschaftlichen Textes, und 2. die Idee, man könne die Vielfalt solcher narrativer Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen *typisieren*, wobei kein Typ dem jeweils anderen *per se* überlegen sei. Interessanterweise reduzierte Hayden White die Analyse dabei auf den geschichtswissenschaftlichen Text und verstieß damit gegen das Verständnis eines geschichtswissenschaftlichen Textes als Beitrag in einer fortdauernden Diskussion über die Vergangenheit nach wissenschaftlichen Regeln.<sup>1</sup> Im strengen Sinne rhetorisch arbeitete White also nicht: Die für die rhetorische Tradition wesentliche Unterscheidung zwischen *Überredung* und *Überzeugung* ging dabei verloren. Überzeugung war vielmehr nur noch ein Effekt vertrauter narrativer Strukturen.

Dementsprechend harsch ging etwa der italienische Historiker Carlo Ginzburg mit Hayden White (und mit der an ihn anschließenden narrativen Geschichtstheorie) ins Gericht:

---

1 Eine wohl noch dramatischere Reduktion geschichtswissenschaftlichen Arbeitens, nämlich das Trennen von Forschungsprozess und Text, thematisiert Lorenz (1998).

Wir würden es vorziehen, jene berühmte Stelle der Poetik in Erinnerung zu rufen, an der Aristoteles betont, dass Herodot in Versen hätte schreiben können und trotzdem ein Historiker geblieben wäre – sofern er Aussagen über die Realität getroffen hätte, die wahr zu sein beanspruchten. (Ginzburg, 1998, 86).

Unter Berufung auf Aristoteles verteidigte Carlo Ginzburg eine rhetorische Strategie, die über Mittel der Überzeugung arbeitet. Statt auf „Verdächtigung, Mitleid, Zorn und dergleichen Affekte der Seele“ (Sieveke 1995, S. 7; zit. nach Ginzburg, 2001, S. 48) zu setzen, sollten Historiker\*innen „den intellektuellen Reichtum der mit Aristoteles beginnenden Tradition [wiederentdecken], ausgehend von seiner zentralen These: dass die Beweismittel keineswegs mit der Rhetorik unvereinbar sind, sondern vielmehr ihren grundlegenden Kern bilden“ (Ginzburg, 2001, S. 48).

Übertragen auf das geschichtswissenschaftliche Studium bedeutet dies: Die Konzentration auf eine irgendwie narrative Kompetenz lehrt Studierende nicht, wie sie geschichtswissenschaftliche Texte aufziehen. Sie könnten im Anschluss an Hayden White entscheiden, ob sie metaphorisch, metonymisch, synekdochisch oder ironisch schreiben möchten; ob sie eine Romanze, eine Tragödie, eine Komödie oder eine Satire vor Augen haben; ob sie sich als anarchistisch, radikal, konservativ oder liberal verstehen; oder ob sie formativistische, mechanistische, organizistische oder kontextualistische Schlussfolgerungen anstreben. Und Studierende könnten sich darüber freuen, dass Hayden White ihnen die Freiheit lässt, diese verschiedenen Aspekte der narrativen Struktur unterschiedlich und spannungsreich miteinander zu kombinieren. Das alles nimmt den Studierenden jedoch nicht die entscheidenden Fragen einer geschichtswissenschaftlichen Studie ab: Was war der Fall, und warum? Welche Faktoren beschreiben sie als kausal relevant für das von ihnen untersuchte historische Phänomen? Und bezogen auf das Schreiben: Wie argumentieren sie überzeugend für ihre durch Forschung gewonnene Position und Perspektive? All das erfordert Selektionsprozesse, die immer theoriegeleitet sind (egal wie elaboriert diese Theorie sein mag). Ergebnis einer solchen Forschung wäre eine gut begründete Position zu einer produktiven historischen Frage.

Theda Skocpol kam daher schon früh zu der Einschätzung, dass die Konzentration auf Narrativität (nicht im Sinne Arthur C. Dantos, sondern im Sinne Hayden Whites oder der moderneren Geschichtstheorien) für Lernende nicht instruktiv sei:

To advise people to write ‘narratives’ is really to advise nothing. For narratives can be structured in many, many ways. It takes powerful investigative (and justificatory) methods, as well as a rich array of ever-refined theoretical ideas, to figure out what ‘structures’ and ‘conjunctures’ count, and which happenings are transformative as opposed to merely humdrum. (Skocpol, 1994, S. 332)

Folgt man diesem Gedankengang, dann stellt sich mindestens die Frage, woran man nun ein gutes Argument erkennen kann. Erst damit würde die alternative Handlungsanweisung: *Schreibe einen Text, in dem Du überzeugend für eine Position argumentierst*, instruktiv. Unter einem Argument würde ich dabei ein Element einer Überzeugungs- oder Begründungshandlung verstehen, das formal betrachtet eine oder mehrere Prämissen mit einer oder mehreren Konklusionen verbindet. Was wären die Kriterien für ein gutes (geschichts-)wissenschaftliches Argument?

Eine erstaunlich knappe Antwort gibt das im Bereich der analytischen Wissenschaftstheorie und des Kritischen Rationalismus entwickelte wissenschaftliche Rationalitätspostulat im Anschluss an Wolfgang Stegmüller. Es fordert sprachliche Klarheit und logische Präzision, Nachprüfbarkeit und Begründbarkeit:

Die erste unerläßliche Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens ist das *Bemühen um sprachliche Klarheit*. [...] Wissenschaftliche Aussagen müssen ferner einer *Kontrolle* durch andere Wissenschaftler unterzogen werden können. [...] Die *Forderung nach Intersubjektivität* betrifft beides: intersubjektive Verständlichkeit und intersubjektive Nachprüfbarkeit. [...] Ein drittes formales Merkmal wissenschaftlicher Tätigkeit besteht darin, daß Behauptungen *durch rationale Argumente* gestützt werden. Wo einfach Behauptungen gegen Behauptungen stehen, da liegt keine wissenschaftliche Diskussion vor. (Stegmüller, 1973, S. 5f).

Rationale Argumente aber sind solche, die logisch zwingend sind; sie stützen sich nicht auf einen vorwissenschaftlichen impliziten Konsens, auf einen „gesunden Menschenverstand“, auf Mehrheiten, auf Autoritäten oder auf geteilte moralische Vorstellungen. Die Logik, nach der sie funktionieren, ist in der Regel deduktiv zu verstehen: Wenn die Prämissen und die empirischen Aussagen stimmen, dann wird man auch die Schlussfolgerungen teilen müssen.

Nun glaube ich, dass zumindest die geschichtswissenschaftliche Lehre sehr stark darin ist, Studierenden die Bedeutung empirisch sauberer und solider Arbeit zu vermitteln; die Grundlegung des Faches im Historismus des 19. Jahrhunderts, in der historisch-philologischen Quellenkritik dürfte hierfür mitverantwortlich sein. Arbeit an den Quellen spielt bis heute an allen geschichtswissenschaftlichen Seminaren und Instituten im deutschsprachigen Raum eine zentrale Rolle im Studium (vgl. die Handreichung für Lehrende bei Kümper, 2018).

Problematischer ist die Vermittlung der logischen Konsistenz von Begründungszusammenhängen. Wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen oder Einführungen in die Argumentationslehre finden im geschichtswissenschaftlichen Studium kaum statt. In der geschichtstheoretischen Literatur überwiegen Positionen, die für ein eklektisches Zusammenstellen theoretischer Versatzstücke werben, ohne zu thematisieren, dass dies bei einander widersprechenden Theorien ohne vorherige rationale Rekonstruktion der Theorien nicht funktioniert. Mit Studierenden in solche Positionen einzusteigen, führt eher dazu, solche Arbeitsweisen zu verstetigen, zumal wenn ihre Prämissen nicht rekonstruiert, sprich: die Widersprüche nicht aufgedeckt werden.

Wie ließe sich das Begründen, das Argumentieren nun in die Lehre einbinden? Praktische Formate, die viele ältere Lehrende aus ihrer eigenen Studienzeit kennen, helfen oft nicht weiter. So funktioniert etwa die klassische „Seminar Diskussion“ („Diskutieren Sie bitte das Für und Wider von Bernd Wegners These, der Erste Weltkrieg sei gar kein Weltkrieg gewesen“) in der Regel nicht gut. Einige meinungsfreudige Studierende werfen sich in die Diskussion, andere, vielleicht argumentativ stärkere Studierende schaffen den Weg in die Diskussion nicht. Strukturiertere und oft sehr produktive Diskussionsformate wie etwa die Fishbowl-Diskussion setzen einiges an fachlichem Wissen voraus – und eine erste zögerliche Gewöhnung an die wissenschaftliche Streitkultur.

Ein typisch deutscher, deduktiver Weg könnte vorsehen, Studierenden die Grundlagen der Argumentationstheorie vorzuführen und dies im zweiten Schritt in praktischen Argumentationen üben zu lassen. Mein Vorschlag wäre umgekehrt und damit rascher in die alltägliche geschichtswissenschaftliche Lehre zu integrieren: mit einfachen Übungen 1. das Argumentieren zu erzwingen und 2. das Problem schlechter Argumentationen und Begründungen spürbar zu machen. Ich gehe dabei von der Studieneingangsphase aus, denn ein erfolgreiches Studium setzt das Vertrautwerden mit grundlegenden wissenschaftstheoretischen Annahmen der Fachwissenschaft gerade zum Beginn des Studiums voraus (vgl. mit etwas anderem didaktischen Fokus Frings, 2016). Dabei möchte ich zeigen, dass der Erwerb argumentativer Kompetenz auch in kleineren, nicht allzu zeitraubenden Formen durchaus möglich wäre. Diskutieren werde ich 1. das Erzwingen einer argumentativen Auseinandersetzung durch die Aufgabe, eine begründete Position zu übernehmen oder zu erwidern, 2. das Ausarbeiten „falscher“ Argumentstrukturen im Sinne der Kopfstandmethode und 3. die Textarbeit am historischen „Schäferhunde-Hoax“ der Zeitschrift für Totalitarismusforschung. Es handelt sich durchweg um Maßnahmen, die in unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate eingepasst werden können und sich direkt auf den Charakter wissenschaftlicher Texte als *Argumentation* beziehen.

Das Königsformat der geschichtswissenschaftlichen Lehre ist das Proseminar, die „Königdisziplin“ (Pöppinghege, 2016, S. 45) des studentischen Arbeitens weiterhin und zu Recht die Seminararbeit. Nichts läge näher, als das Argumentieren (auch im Sinne meines obigen Plädoyers für ein Verständnis vom wissenschaftlichen Text als Diskussionsbeitrag) mit der Seminararbeit zu lernen. Die Konzentration auf eine argumentative Struktur eines (eigenen) Textes sollte aber m.E. im Sinne eines klugen *scaffolding* nicht mit einem Dutzend weiterer Anforderungen untrennbar vermischt werden. Genau das aber ist die Herausforderung einer ersten Seminararbeit: Diese Arbeiten erfordern unterschiedlichste handwerkliche und intellektuelle, akademische Fähigkeiten zur gleichen Zeit, und da dies manche Studierenden überfordert, gelingt auch der Erwerb der einzelnen Teilkompetenzen nicht recht. Ich muss diesen Gedanken aber präzisieren, um Missverständnisse zu vermeiden: An der grundlegenden und sehr komplexen Anforderung einer geschichtswissenschaftlichen Seminararbeit möchte ich nichts ändern und auch nicht vorgeben, ob der Fokus einer Seminararbeit eher auf Quellenkritik, eher auf Literaturrecherche oder eher auf der Argumentation o.ä. liegen sollte. Der didaktische Wert der klassischen Seminararbeit liegt gerade in dieser komplexen Anforderung. Ich glaube nur, dass es lohnt, das Entwickeln argumentativer Kompetenz vor eine erste Seminararbeit zu schalten. Denn erfahrungsgemäß hat die Schule hier nicht ausreichend vorgearbeitet.

Eine gute Aufgabenstellung, um ein argumentatives Vorgehen zu erarbeiten, ist der kurze Essay unter Verzicht auf alle handwerklichen Anforderungen wie etwa Recherche, Zitation oder dergleichen mehr. Gearbeitet wird ausschließlich mit Literatur und Quellen, die in der Lehrveranstaltung besprochen wurden, und benotet wird ausschließlich die argumentative Qualität. Das allein garantiert jedoch noch kein Argument. Hilfreich ist, den Essay unter eine Frage oder eine These zu stellen, die man mit guten Gründen sowohl

zustimmend als auch verneinend beantworten kann (aber nicht mit „egal“ oder „irgendwie von allem etwas“). Entscheidend ist, dass es hier keine sozial erwünschte Antwort geben darf (bzw. dass keine Antwortmöglichkeit erkennbar sozial erwünschter ist als die Alternativen); das würde den Studierenden vordergründig von der Notwendigkeit, ein Argument zu entwickeln, entlasten. Grundsätzlich sollte eine solche These Relevanz aufweisen, d.h. sowohl im historischen Raum relevant als auch für unsere eigene Gegenwart von Interesse sein. Anführen möchte ich hier nur zwei in der Praxis getestete Beispiele:

(Fragestellung:)*„Epochenjahr“ 1917 - Globalisierung im Weltkrieg?* Diese Frage ist direkt aus dem Schulbuch *Geschichte* abgeleitet (z.B. Cornelissen u.a., 2015; Bernsen u.a., 2016; Baumgärtner, 2015), und das Thema dürfte vielen Studierenden noch aus dem Unterricht vertraut sein: Sind der Kriegseintritt der USA 1917 und das Revolutionsjahr des Russländischen Reiches 1917 so relevant, dass man mit diesem Jahr von einer „Globalisierung“ des Krieges sprechen kann? Oder sind andere Kriegsjahre „globaler“ oder vorher schon „ausreichend global“? Man kann für all diese Antworten gut argumentieren. So lässt sich beispielsweise einwenden, dass der Schulbuch-Fokus stark aus der bipolaren Weltordnung des Kalten Krieges (USA und Sowjetunion) geprägt ist oder dass der Krieg schon 1914 auch in den Kolonien und mit Soldaten und Arbeitern aus den Kolonien geführt wurde. Andererseits ist der Kriegseintritt der USA welthistorisch für das 20. Jahrhundert – und konkret für den Weltkrieg – in der Tat eine Veränderung: Die USA sind immerhin die erste große nicht-europäische, kriegführende Macht (wobei ich das Osmanische Reich als europäische Macht ansehe). Alle Positionen (sogar jene, nach der der Krieg 1914-1918 gar kein Weltkrieg in einem anspruchsvolleren Sinne war) lassen sich zudem durch Zitate renommierter Historiker unterfüttern.

(These:)*Im Zuge des Ersten Weltkriegs entsteht der „Nahe Osten“ als Konfliktregion.* Diese These ist nicht unbedingt revolutionär oder provokant. Die widersprüchlichen Absprachen im Krieg (Sykes-Picot, die Hussein-McMahon-Korrespondenz, die Balfour-Deklaration, das Faisal-Weizmann-Abkommen und mehr) werden nicht selten dafür verantwortlich gemacht, dass der Nahe Osten in der nachosmanischen Zeit quasi sofort von gewaltsamen Konflikten geprägt war. Man könnte jedoch einwenden, dass dies für alle Regionen gilt, in denen nach dem Krieg unabhängige Staaten entstanden; dass erst die Gründung des Staates Israel 1948 jene Konflikte ausbrechen ließ, die wir heute mit dem Begriff „Nahostkonflikt“ zusammenfassen; und vieles mehr. Auch hier lassen sich verschiedene Antworten, verschiedene Positionen mit guten Argumenten vertreten, wobei die verschiedenen Positionen im direkten Widerspruch zueinander stehen können.

Der Grundgedanke dürfte klar geworden sein: Sowohl als Antwort auf die Frage als auch als Erwiderung auf die These kommen die Studierenden gar nicht daran vorbei, Stellung zu beziehen und eine eigene Position einzunehmen – und schon müssen sie argumentieren. Ob der Essay über eine Frage oder eine These initiiert wird, ist im Grunde egal. Wichtig ist vielmehr, dass es unterschiedliche und in sich gut begründete Positionen zu diesem Thema geben muss, dass es keine sozial klar bevorzugte Variante gibt und dass es eine historische Relevanz aufweist.

Natürlich kann man in einem Seminar kaum gleichzeitig einen solchen Essay (ggf. mit Überarbeitung im laufenden Semester) und eine Seminararbeit einfordern, auch dann nicht, wenn der Essay als Vorstufe einer Seminararbeit verstanden wird; das dürfte in einem Semester nicht zu schaffen sein. Hier denke ich vielmehr an ein erstes Seminar, das vielleicht noch keine Seminararbeit erfordert, aber auch an Übungen im ersten oder zweiten Semester, in denen der Nachweis der aktiven Teilnahme über diesen Essay

erbracht werden könnte. In meinen eigenen Erstsemesterlehrveranstaltungen (hier einer Übung) gehe ich im Übrigen so vor, dass ich den Essay auf max. zwei Seiten begrenze und einen ersten Entwurf nach circa 2/3 des Semesters einfordere. Das erlaubt es mir, den Entwurf eine Woche später mit Rückmeldungen zurückzugeben und eine endgültige Version erstellen zu lassen. Auf diese Weise simuliere ich auch den Schreibprozess als Denkprozess – das erlaubt es, im Korrekturgang auch die noch vorhandenen Argumentationslücken anzusprechen.<sup>2</sup>

Ein weiterer Weg ist die Kopfstandmethode: das aktive Entwickeln schlechter Argumente durch Studierende. Die Kopfstandmethode, also das Umkehren der eigentlichen Aufgabenstellung, gilt ohnehin als recht produktive Methode. So entwickelten Wissenschaftler\*innen der Cambridge University gemeinsam mit einer niederländischen Arbeitsgruppe ein Browser-Spiel namens „Get bad news“, das die Spieler\*innen auffordert, möglichst effektive Fake-News-Kampagnen zu fahren; jede taktische Entscheidung wird mit einem Gewinn oder Verlust an simulierten Followern belohnt. Sozialpsycholog\*innen der Cambridge University konnten zeigen, dass die Spieler anschließend weniger schnell auf Fake News hereinfließen (vgl. etwa Fischer, 2018).

Dieser Effekt müsste sich eigentlich auch zeigen, wenn man Studierende mit unlogischen, aber alltäglichen Argumentationsmustern „impft“. Man muss dafür nicht unterstellen, dass wir diese „falschen“ Argumentationen im Alltag bewusst einsetzen; es handelt sich, moralisch gesprochen, nicht zwingend um „unlautere“ Argumente. Es geht mir also auch nicht so sehr um eine „Logik für Demokraten“ (vgl. Zorn, 2017), auch wenn dies den einleitenden Bemerkungen oben am ehesten entsprechen würde. Vielmehr geht es mir zunächst darum, das geschichtswissenschaftliche Denken von voreiligen, lückenhaften Argumentationsmustern zu reinigen, um Platz zu schaffen für echte Argumente.

Die Argumentationsmuster, mit denen ich arbeite, sind:

- *argumentum ad verecundiam* („Beweis durch Ehrfurcht“): Man legitimiert eine Behauptung unter Berufung auf eine Autorität, die es auch schon gesagt hat.
- *petitio principii* („Inanspruchnahme des Beweisgrundes“): Man beweist etwas, indem man es im Beweis selbst voraussetzt.
- *post hoc ergo propter hoc*: Man beweist die Verursachung von x durch y nur dadurch, dass man zeigt, dass y zeitlich vor x der Fall war.
- *cum hoc ergo propter hoc*: Man beweist die Verursachung von x durch y nur dadurch, dass man zeigt, dass y gemeinsam mit x der Fall war.
- *Argument ex silentio*: Man beweist etwas durch die Behauptung, dass man anders die Quellenlücke zu dieser Frage nicht erklären könnte; sprich: Wäre es anders als von mir behauptet, dann würden uns darüber auch zwingend Quellen vorliegen.

---

2 Den ersten Entwurf und die Endfassung eines solchen Essays verstehe ich nicht als Portfolio-Prüfung; wer mag, kann das so sehen. Mir geht es aber nicht um zwei Texte, sondern um das Simulieren eines Schreibprozesses, wie ihn auch jeder „normale“ wissenschaftliche Text mit Überarbeitungsschleifen usw. durchläuft.

- falsches Dilemma: Man beweist etwas, indem man eine angebliche Dichotomie postuliert (entweder gilt A oder B) und nachweist, dass die eine der beiden Optionen nicht der Fall war.
- Verschwörungstheorie: Man beweist etwas, indem man eine handelnde Gruppe rekonstruiert, der das Explanandum als Intention zugeordnet werden kann.
- *argumentum ad hominem* („Beweisrede zum Menschen“): Man beweist etwas unter Berufung auf einen anderen Menschen, indem man sich nicht auf dessen Argumente, sondern auf Eigenschaften seiner Person beruft.

Diese Auswahl ist willkürlich; je nach Seminargröße kann die Liste natürlich auch gekürzt werden. Es sind Muster, die entweder unter Historiker\*innen häufiger beobachtet werden können oder die im Alltag eine große Rolle spielen, und es sind Muster, die auf Wikipedia ausreichend ausführlich erläutert sind. Jedes Muster wird an eine kleine studentische Arbeitsgruppe gegeben. Der Arbeitsauftrag lautet sinngemäß:

Entwickeln Sie nach dem Muster des folgenden Fehlschlusses bitte einen eigenen Fehlschluss aus dem Themenfeld der Übung (10 min.) und stellen Sie dem Plenum diesen Fehlschluss vor.

Ergänzt wird der Arbeitsauftrag durch eine kurze Erläuterung des Musters:

Ein *argumentum ad verecundiam* (lat. für ‚Beweis durch Ehrfurcht‘) oder Autoritätsargument ist ein Argument, das eine These durch die Berufung auf eine Autorität wie zum Beispiel einen Experten beweisen will. Da Autorität als solche keine Garantie für Wahrheit ist, handelt es sich nicht um eine logisch zwingende Schlussfolgerung.

So kann je nach thematischem Kontext also der Versuch gestartet werden, unter Berufung auf eine Autorität für die These zu argumentieren, dass die „Protokolle der Weisen von Zion“ keine antisemitische Verschwörungstheorie seien. Wohlgermerkt: Selbstverständlich handelt es sich um eine Verschwörungstheorie. Man könnte sie mit guten Argumenten aber eher als „apokalyptisch“ oder als „antimodernistisch“ denn als „antisemitisch“ einstufen, jedenfalls in ihrer Genese<sup>3</sup>; darum geht es mir hier aber auch gar nicht. Ich halte es sogar für denkbar, fast unstrittige Thesen in den Raum zu stellen, denn auch für unstrittige Thesen muss argumentiert werden. Entscheidend ist vielmehr, dass das falsche Argument nicht zwingend oder nicht logisch ist.

Nach einer Erarbeitungsphase stellen die Gruppen nacheinander ihre These mit dem dazugehörigen Argument vor; das Plenum muss dann jeweils beschreiben, welches Argumentationsmuster (das den anderen Gruppen bis dahin unbekannt ist) angewendet wurde. Zeitlich nimmt diese Methode wohl eine Doppelstunde in Anspruch; sie setzt zudem schon gemeinsames historisches Wissen aus der Lehrveranstaltung voraus, damit sich die Studierenden auf die logische Struktur des Argumentes und nicht auf den

---

3 Dass die „Protokolle der Weisen von Zion“ seither das absolute Referenzwerk für jedwede antisemitische oder auch andere Verschwörungstheorie sind und dem Antisemitismus des 20. Jahrhunderts – und vielleicht auch schon des 21. Jahrhunderts – zugrunde liegen, steht außer Frage.

empirischen Gehalt konzentrieren. Den Vorteil der Methode sehe ich darin, dass sie zum Verständnis der (un-)logischen Struktur schlechter Argumente zwingt und das Bewusstsein dafür schärft, was einen mitunter an „schlechten“ Argumentationen schon intuitiv stört.

Idealerweise kann ein solches geschichtswissenschaftsdidaktisches Arbeiten in einer diagnostischen Übung enden. Für meine Zwecke arbeite ich dabei oft mit dem Schäferhunde-Hoax. Ausgangspunkt dieses Hoax, der das Dresdner Hannah-Arendt-Institut erschütterte, war die Tagung „Tiere unserer Heimat: Auswirkungen der SED-Ideologie auf gesellschaftliche Mensch-Tier-Verhältnisse in der DDR“ des Center for Metropolitan Studies der TU Berlin im Februar 2015. Laut Tagungsbericht verstand sich die Tagung

als Beitrag, die historischen Human-Animal Studies in die jüngste deutsch-deutsche Geschichte einzubringen [...]. Die Veranstaltung fragte nach dem Zusammenhang zwischen dem Gesellschaftsentwurf der SED, seiner mehr oder weniger erfolgreichen Durchsetzung und dem dadurch bedingten Wandel im Umgang mit Tieren. Die Tagung verfolgte das Ziel, Mensch-Tier-Verhältnisse als Phänomene der sozialistischen Gesellschaft in eine Gesamtsicht der DDR einzubeziehen. (H-Soz-Kult, 2015).

Eine vermeintliche Historikerin, hinter der wohl eine kleinere Gruppe von Historiker\*innen stand, berichtete aus einem vorgeblichen „Forschungsprojekt über den deutsch-deutschen Schäferhund im 20. Jahrhundert“, in dem sie die Rolle des Schäferhundes „als Projektionsfläche menschlicher Staatsgewalt und andererseits als ‚Nutztier‘ diktatorischer Regime“ (ebd.) untersuchte. Sie behauptete auf der Tagung, es gebe „weitreichende Kontinuitäten, sowohl was die Funktion der Hunde als Instrumente totalitärer Staatsgewalt als auch die züchterische Generationsfolge betrifft“ (ebd.). Ihr Text wurde noch 2015 in der Zeitschrift „Totalitarismus und Demokratie“ des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung an der TU Dresden veröffentlicht (Schulte, 2015<sup>4</sup>).

Gleichzeitig regte sich schon früh Misstrauen. Der Historiker Enrico Heitzer fragte die vermeintliche Doktorandin, deren Vortrag er auf YouTube gesehen hatte, nach ihren Belegen und den dazu schon veröffentlichten Texten, wurde aber von ihr auf die bevorstehende Veröffentlichung in der Zeitschrift „Totalitarismus und Demokratie“ vertröstet. Nachdem er dann endlich auf den Artikel zugreifen konnte, schrieb er Kolleg\*innen im Fach, er „halte die o.g. Behauptung für Quatsch, weil allein die Logik zumindest große Zweifel evoziert, etwa davon auszugehen, dass die Hunde im halben Jahr zwischen den Todesmärschen und der Befreiung des Konzentrations- und der Einrichtung des Speziallagers einfach brav (ohne Futter?) in ihren Zwingern geblieben sein sollen“ (Heitzer, 2016) – und warf der vermeintlichen Doktorandin eine „Lust an der plumpen Analogie“ vor, „die [...] bei Leuten, die dieser [totalitarismustheoretischen; A.F.] Denkweise zuneigen, auch an anderen Stellen zu Kurz- und Zirkelschlüssen führen kann“ (ebd.).

---

4 Aus der Online-Ausgabe wurde dieser Text nach der Aufdeckung des Hoax entfernt; man findet dort keine Erklärung für die Lücke zwischen Seite 317 und Seite 337.

Nun wurde der Hoax selbst in der breiten Öffentlichkeit – wohl in weiten Teilen zu Recht – als Angriff auf die historischen Human-Animal-Studies verstanden, deren Aufwertung von Tieren als Akteuren dem sonstigen geschichtswissenschaftlichen Arbeiten als Provokation erschien. Nicht nur hatte das Autorenkollektiv hinter der angeblichen „Christiane Schulte“ die Fragwürdigkeit der Human-Animal-Studies vor Augen führen wollen, sondern auf der gleichen Tagung hatte auch ein anderer, aber „echter“ Historiker, Florian Peters, ebenfalls eine Persiflage der Human-Animal-Studies vorgetragen: Er hatte darüber nachgedacht, dass der „Todesstreifen“ ja mitnichten tot war, sondern von Wildkaninchen bevölkert wurde, von „subversiven Freiheitshelden“, die diesen Todesstreifen zu „den heißesten Metern des Kalten Krieges“ machten (Peters, 2016).

Nur: Diese Frage möchte ich hier gar nicht erörtern (und würde das auch im Seminarkontext nur dann tun, wenn es eine weiterführende Diskussion über handlungstheoretische Implikationen geschichtswissenschaftlichen Arbeitens ermöglicht und diese Diskussion ins Seminar passt). Meine Arbeit setzt vielmehr dort an, wo auch Enrico Heitzers Kritik entstand: am logischen Argument. Zu diesem Zweck gebe ich den Studierenden einen Auszug aus dem Schulte-Text (meist S. 319-320, S. 324-325) mit dem Auftrag, diesen Auszug in einer vorgegebenen Zeit *kritisch* zu lesen und Stellen zu identifizieren, die sie aufhorchen lassen. Ich ergänze, dass *irgendetwas* am Text nicht stimmt. Konkreter formuliere ich das nicht. Die Aufgabe ist somit komplex, da der Text ja selbst unterschiedlichste Angriffsflächen bietet; man kann sie aber auf Probleme in der *empirischen* und in der *logischen* Triftigkeit reduzieren und in der Arbeit im Seminar herausfinden, ob es den Studierenden gelingt, auf beiden Ebenen Schwachstellen zu finden. Meist gelingt dies in der vorgegebenen Zeit und im Seminargespräch überraschend gut. Die Studierenden sind zudem meist sehr motiviert, einen „Fake“ zu entlarven. Damit kostet diese Maßnahme auch nur wenig Zeit (ca. 30 Minuten) und kann insofern sowohl in einer Übung, die etwa gezielt dem wissenschaftlichen Lesen und Schreiben gewidmet ist, als auch in einem Seminar durchgeführt werden.

Etwas anspruchsvoller könnte es sein, Beiträge arrivierter Historiker\*innen in öffentlichen Medien auseinanderzunehmen. Solche Beiträge sind recht zahlreich. Es dürfte nicht schwerfallen, etwas schwächer argumentierte Beispiele zu finden – auch wenn es keine Hoaxes sind, sondern ernsthafte Beiträge zu meist gegenwartsrelevanten Themen. Ein Beispiel für eine sich daran anschließende logische Analyse habe ich selbst einmal mit der Reaktion eines Historikers auf eine Auseinandersetzung mit redaktionellen Veränderungen in der *American Historical Review*, die eine Kollegin in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung referiert hatte, auf meinem Blog vorgeführt (Frings, 2018). Als Übung ließe sich das etwa in Form einer Hausaufgabe stellen.

Möchte man diese Übung in andere Fächer und Fachlehrkulturen übertragen, so könnte man nach Hoaxes in den jeweiligen Fächern suchen. Man könnte aber auch mit dem sehr gut aufgearbeiteten Alan-Sokal-Hoax (vgl. Sokal 1998) oder dem Sokal-Squared (bisher v.a. auf <https://peterboghossian.com/grievance-studies> dokumentiert) arbeiten – oder mit dem Postmodernism Generator (<http://www.elsewhere.org/pomo/>). Man kann dabei sowohl empirische als auch logische Triftigkeit adressieren als auch mit einer entsprechenden Aufgabenstellung allein auf logische Triftigkeit abstellen. In jedem Falle

sollte man solche Hoaxes aber nicht als Angriff auf die Kulturwissenschaften im Gesamten abtun (wie etwa Grolimund, 2018) – so hatten Alan Sokal einerseits und James Lindsay, Peter Boghossian und Helen Pluckrose (die für den Sokal-Squared-Hoax bzw. die Grievance Studies Affair verantwortlich waren) andererseits ihren jeweiligen Hoax nicht verstanden. Sie decken vielmehr Schwachstellen im wissenschaftlichen Arbeiten auf.

Auch wenn mein Plädoyer bisher so wirken sollte: Ich bin kein Verfechter der Idee, dass wissenschaftsdidaktische Interventionen mehr oder weniger direkt irgendwelche Wirkungen zeitigen. Alle wissenschaftsdidaktischen Fragen sollten vielmehr immer auch curricular gedacht werden. Nur: Dieses curriculare Denken sollte vor Ort unter je orts- und fachspezifischen Bedingungen stattfinden. Die hier diskutierten Interventionen hingegen stelle ich nur vor, weil sie sich ohne hohen zeitlichen Aufwand in ganz unterschiedliche curriculare Konzepte und Lehrveranstaltungsformen integrieren lassen. Ich habe sie daher auch nicht in enger Verbindung mit einem Seminarkonzept beschrieben, sondern auf die Mission des Fachstudiums, die historische argumentative Kompetenz, bezogen. Sie dürften auch nicht isoliert im Mikrokosmos einer einzigen Lehrveranstaltung wirken, sondern nur dann, wenn Studierende permanent, d.h. an unterschiedlichen Orten im Curriculum, in unterschiedlichen Lehrformaten und von unterschiedlichen Lehrenden zum Argumentieren gezwungen werden. Das muss im Regelfall auch keine explizite methodische Form annehmen; es sollte aber ab und zu in eine Methode gegossen werden, weil es damit explizit wird, weil es so eine metakognitive Auseinandersetzung ermöglicht und weil es auch jenen den Lernprozess erleichtert, die das *tacit knowledge* der arrivierten Historiker\*innen nicht so rasch entschlüsseln wie ihre Kommiliton\*innen<sup>5</sup>.

Was aber haben die Fächer selbst davon? Und was die außerwissenschaftliche öffentliche Diskussionskultur?

Ausweislich ihrer Selbstbeschreibungen in Handbüchern und programmatischen Beiträgen sind die historischen Kulturwissenschaften, zu denen sich auch die modernen Geschichtswissenschaften zählen, schon immer und in besonders produktiver Weise kritisch. Jörg Rogge etwa hat ihre Bedeutung für die Gegenwart auf drei Ebenen beschrieben, indem er ihnen neben einer relativierenden und einer Orientierung stiftenden Funktion auch eine kritische Funktion zuschreibt, „indem sie für die Macht von fragwürdigen Traditionsbeständen sensibilisiert“ (Rogge 2010, S. 375). Dies setzt jedoch voraus, dass die historischen Kulturwissenschaften in einer Weise kommunizieren, die gesellschaftlich verstanden und nachvollzogen werden kann – und die sowohl empirisch als auch logisch triftig ist. Dann kann ein geschichtswissenschaftliches Studium durchaus zur innergesellschaftlichen Kritik befähigen – etwa im Sinne von Eric Hobsbawm:

Wir müssen uns dem Entstehen nationaler, ethnischer und anderer Mythen entgegenstellen, und zwar schon am Anfang. Beliebte machen wir uns damit nicht. (...) Und doch muß genau das getan werden, und ich hoffe, die Historiker werden es auch tun. (Hobsbawm, 1994).

---

5 Der letzte Gedanke entspricht dem Ansatz des Decoding the Disciplines des Scholarship of Teaching and Learning in den Geschichtswissenschaften (HistorySOTL).

Empirische und logische Triftigkeit des historischen Argumentes sind zwar nicht hinreichende, aber notwendige Bedingungen, um geschichtswissenschaftlich geschult diesem Anspruch gerecht zu werden. Und damit wäre es auch möglich, dem Habitus des „selbst denkenden Zeitgenossen“, der in vielen sozialen Medien fast ausschließlich von einer Hermeneutik des Verdachts gegen Autoritäten wie etwa „die da oben“ oder „die Pseudo-Wissenschaftler\*innen“ lebt, etwas Sinnvolles und Produktives entgegenzustellen. Neben die Rückfrage, „wo das steht“ und ob es dafür empirische Belege gibt, träte die Rückfrage nach den Argumenten und Gründen für eine bestimmte Behauptung über unsere gemeinsame, geteilte Welt und ihrer logischen Konsistenz. Eine Aufgabe, die die Geschichtswissenschaften und die historischen Kulturwissenschaften insgesamt nicht überfordert, aber fordert und der sie sich stellen sollten – expliziter als bisher.

## Literatur

- Sieveke, F. G. (Hrsg.). (1995). *Rhetorik* (5. Auflage). München: Fink.
- Baumgärtner, U. (2015). *Horizonte - Geschichte Gymnasium*. Braunschweig: Westermann.
- Bernsen, D., & Brückner, D. (Hrsg.). (2016). *Das waren Zeiten*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Cornelissen, J., Willig, K. & Bäuml-Stosiek, D. (Hrsg.). (2015). *Forum Geschichte - Rheinland-Pfalz* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Danto, A. C. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte* (1. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Danto, A. C. (1996). Niedergang und Ende der analytischen Geschichtsphilosophie. In H. Nagl-Docekal (Hrsg.), *Der Sinn des Historischen: Geschichtsphilosophische Debatten* (126–147). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Fischer, L. (2018). Fake News: Computerspiel gibt Propaganda-Unterricht. In *Spektrum der Wissenschaft online*. Verfügbar unter <https://www.spektrum.de/news/computerspiel-gibt-propaganda-unterricht/1545291> [26.12.2019].
- Frings, A. (2016). *Geschichte als Wissenschaft lehren: Theorieorientierung im Studieneinstieg*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Frings, A. (2018). Noch Polemik oder schon Demagogie? In *Geschichte verwalten. Studienmanagement im Historischen Seminar*. Verfügbar unter <https://geschichtsadmin.hypothesen.org/519> [26.12.2019].
- Ginzburg, C. (1998). Veranschaulichung und Zitat: Die Wahrheit der Geschichte. In F. Braudel (Hrsg.), *Wie Geschichte geschrieben wird: Mit Beiträgen von Fernand Braudel, Lucien Febvre, Arnaldo Momigliano, Natalie Zemon Davis, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck* (85–102). Berlin: Wagenbach.
- Ginzburg, C. (2001). Noch einmal: Aristoteles und die Geschichte. In Ders. (Hrsg.), *Die Wahrheit der Geschichte: Rhetorik und Beweis* (47–62). Berlin: Wagenbach.
- Grolimund, R. (2018). Krieg der Wahrheiten? Wissenschaft im postfaktischen Zeitalter. In *Geschichte der Gegenwart*. Verfügbar unter <https://geschichtedergegenwart.ch/krieg-der-wahrheiten-wissenschaft-im-postfaktischen-zeitalter/> [26.12.2019].
- Heitzer, E. (2016). Schäferhund-Gate. Verfügbar unter <https://www.enricoheitzer.de/2016/02/18/sch%C3%A4ferhund-gate/> [26.12.2019].

- Hobsbawm, E. (1994). Die Erfindung der Vergangenheit. In *Die Zeit*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/1994/37/die-erfindung-der-vergangenheit/komplettansicht> [26.12.2019].
- H-Soz-Kult (2015). „Tiere unserer Heimat“: Auswirkungen der SED-Ideologie auf gesellschaftliche Mensch-Tier-Verhältnisse in der DDR. In *H-Soz-Kult*. Verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5903> [26.12.2019].
- Kümper, H. (2018). *Quellenarbeit im Studium anleiten: Der Stoff, aus dem Geschichte wird*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Lorenz, C. (1998). Can Histories be True? Narrativism, Positivism, and the "Metaphorical Turn". *History and Theory*, 37(3), 309–329.
- Peters, F. (2016). Von totalitären Schäferhunden und libertären Mauerkaninchen: Alles von Relevanz? Ein Beitrag über zweifelhafte wissenschaftliche Standards und die angezogene Handbremse in der akademischen Debattenkultur. In *zeitgeschichte|online*. Verfügbar unter <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/von-totalitaeren-schaeferhunden-und-libertaeren-mauerkaninchen> [26.12.2019].
- Popper, K. R. (2017). Die Logik der Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S1), 215–228. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0425-6> [26.12.2019].
- Pöppinghege, R. (2016). *Geschichtswissenschaftliche Proseminare. Von der Lehrplanung zur Durchführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rogge, J. (2010). Historische Kulturwissenschaften: Eine Zusammenfassung der Beiträge und konzeptionelle Überlegungen. In M. Dreyer, A. Hütig, J. Kusber & J. Rogge (Hrsg.), *Mainzer Historische Kulturwissenschaften*. Band 1: Historische Kulturwissenschaften: Positionen, Praktiken und Perspektiven (351–380). Bielefeld: transcript.
- Rüsen, J. (1986). *Grundzüge einer Historik*. Band 2: Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, J. (1997). Gesetze, Erklärungen. In K. Bergmann (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Auflage, 164–169). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schulte, C. (2015). Der deutsch-deutsche Schäferhund: Ein Beitrag zur Gewaltgeschichte des Jahrhunderts der Extreme. *Totalitarismus und Demokratie*, 12(2), 319–334.
- Skocpol, T. (1994). *Social revolutions in the modern world*. Cambridge studies in comparative politics. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sokal, A., Bricmont, J. (1998). *Fashionable nonsense. Postmodern intellectuals' abuse of science*. New York: Picador.
- Stegmüller, W. (1973). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie: Band 4: Personelle und statistische Wahrscheinlichkeit*. Halbband 1: Personelle Wahrscheinlichkeit und rationale Entscheidung. Berlin: Springer.
- White, H. V. (1994). *Metahistory: Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zorn, D. P. (2017). *Logik für Demokraten: Eine Anleitung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

## Autor

Dr. Andreas Frings, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Historisches Seminar; Email: [afrings@uni-mainz.de](mailto:afrings@uni-mainz.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:** Frings, A. (2019). Zum Argumentieren zwingen. Kritisches Denken in der Geschichtswissenschaft lehren. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Doris Gutmiedl-Schümann

## **Kritisch denken lernen = kritisch sehen lernen? Kritisches Denken in der Prähistorischen Archäologie als einer Wissenschaft mit hauptsächlich nicht schriftlichen Primärquellen**

### **Zusammenfassung**

Studienanfänger\*innen in der Prähistorischen Archäologie sehen sich einer Vielzahl von materiellen und damit nichtschriftlichen Quellen gegenüber, die ihnen v.a. als visuelle bzw. bildliche Repräsentationen begegnen. Der Umgang mit diesen Quellen und der damit verbundene Aufbau visueller Kompetenzen muss zu Beginn des Studiums erst eingeübt werden, da aus dem schulischen Lernen Entsprechendes nicht vorausgesetzt werden kann. Im Zuge dessen müssen die Studierenden auch lernen, mit den nichtschriftlichen Quellen der Archäologie kritisch umzugehen.

Meist stellt das Studium jedoch nicht die erste Begegnung mit den typischen Quellen der Archäologien und deren Einsatz in der Vermittlung dar: Begegnungen haben etwa in Form von „Living-History“-Darbietungen, bei denen vergangene Zeiten mittels Darsteller\*innen scheinbar authentisch in Szene gesetzt werden, bereits stattgefunden. Das damit verbundene optische, akustische und haptische Erleben ist oft für Geschichtsbilder verantwortlich, die die Studierenden weitgehend unreflektiert mit in das Studium bringen, und von denen die Studierenden ebenfalls lernen müssen, sie – im übertragenen Sinne – kritisch zu betrachten.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welchen Stellenwert kritisches Sehen im Archäologiestudium v.a. in der Studieneingangsphase einnimmt, und vergleicht hierzu die Studienfächer Prähistorische Archäologie und Klassische Archäologie miteinander.

### **Schlüsselwörter**

Kritisches Sehen, Visuelle Kompetenz, unbewusste Vorannahmen, Archäologiestudium

# Learning to think critically = learning to see critically?

## Critical Thinking in Prehistoric Archaeology as a science with mainly non-written primary sources

### Abstract

First-year students in study programs of prehistoric archaeology often work for the first time with objects and material sources, and therefore non-written evidence of the past. In academic teaching, material sources are often used as visual representations. To work with this kind of sources has to be learned and practised during the initial phase of the study program, and visual skills have to be developed.

But the beginning of the study program is usually not the first time the students are in contact with images of the past: these occur as static pictures for example in school textbooks and museums exhibitions, or as performances for example in "living history" events. These kinds of events in particular, in which the past can be experienced with all the senses, form unconscious biases about what the past was like - biases that also have to be challenged in study programs.

This article explores the role of visual skills especially at the beginning of archaeology study programs by comparing prehistoric archaeology and classical archaeology.

### Keywords

Critical Watching; Visual Skills; Unconscious Bias; Archaeology Study Program

## 1 Einleitung

Der Einstieg in ein Studium ist nicht einfach und wird aus der Sicht der Studienanfänger\*innen von einem grundlegenden Paradigmenwechsel begleitet: Während in der Schule vielfach aufbereitete Wissensbestände rezipiert werden sollen, um Ansätze bestimmter Denkvorgänge einzuüben, und die korrekte Wiedergabe des Gelernten über richtig oder falsch entscheidet, stehen im Studium Fragestellungen, Quellenkritik, methodische Ansätze und deren kritische Überprüfung im Vordergrund (vgl. Ziegert, 2011, S. 3). Möglichst früh im Studium kritisch denken zu lernen ist daher eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Studieren. Doch was bedeutet kritisch denken lernen im Studium einer Disziplin, die vor allem mit nichtschriftlichen, materiellen Quellen arbeitet, wie es bei der Prähistorischen Archäologie<sup>1</sup> der Fall ist? Texte spielen zwar auch hier eine große Rolle, allerdings weniger als primäre Quelle, sondern mehr als ein Mittel zur Kommunikation über die eigentlichen Gegenstände des Faches, die archäologischen Funde und Befunde. Als „Fund“ wird dabei in der Regel ein konkretes materielles bzw. dingliches Objekt bezeichnet, welches sich bewegen, bergen, konservieren und z.B. in einem Museum ausstellen lässt, „Befunde“ hingegen lassen sich im weitesten Sinne als anthropogen bedingte bzw. vom Menschen gemachte Strukturen umschreiben, die sich zwar im Rahmen einer archäologischen Ausgrabung dokumentieren, aber selten bergen lassen (vgl. Eggert, 2006, S. 53; Eggert, 2008, S. 50–51).

Hier zeigt sich auch schon eine erste Schwierigkeit in der universitären Lehre der Prähistorischen Archäologie: Während es zumindest grundsätzlich möglich ist, einen Fund mit in den Seminarraum zu nehmen, ist der Befund als solcher nicht transportabel. Er wird im Zuge der archäologischen Ausgrabung zwar wissenschaftlich dokumentiert, doch im Prozess der Ausgrabung immer auch zerstört (vgl. z.B. Trachsel, 2008, S. 98). Befunde lassen sich in Lehrveranstaltungen daher *per se* nur als visuelle Repräsentationen zeigen. Doch auch die Arbeit mit konkreten Objekten stößt im universitären Alltag schnell an Grenzen. Zwar verfügen viele Institute über Lehrsammlungen, die meist auch für die akademische Ausbildung künftiger Archäolog\*innen angelegt wurden, doch auch die beste Sammlung kann nicht alle im Studienverlaufsplan genannten Zeiten und Räume abdecken, aus denen die Studierenden entsprechende Materialkenntnisse erwerben sollen. Darüber hinaus lassen sich die mitunter empfindlichen Artefakte oft nur in kleinen Gruppen und in kontrollierter Umgebung tatsächlich in der Lehre einsetzen. In der Konsequenz werden in der akademischen Lehre in der Prähistorischen Archäologie daher oft auch Fundobjekte vor allem in Form von Bildern gezeigt: Fotografien, Zeichnungen, oder – in jüngerer Zeit – auch 3D-Aufnahmen. Die primären Quellen der hier betrachteten Dis-

---

1 Die Prähistorische Archäologie trägt an unterschiedlichen Universitäten in Deutschland unterschiedliche Namen: Neben der eher an internationale Gepflogenheiten angepassten Bezeichnung „Prähistorische Archäologie“ kommen die Bezeichnungen „Vor- und Frühgeschichtliche Archäologie“, „Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie“, „Vor- und Frühgeschichte“ oder „Ur- und Frühgeschichte“ vor. Vgl. zu den unterschiedlichen Bezeichnungen auch die Begriffserklärungen auf der Webseite der Deutschen Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte DGUF, <http://www.dguf.de/142.html> [3.11.2019].

ziplin treten also im Studium vor allem als visuelle Repräsentationen ihrer selbst in Erscheinung.

Als wichtige und grundlegende Fähigkeit, die die Studierenden benötigen, kann somit das kritische Beurteilen von Bildlichem konstatiert werden. Da jedoch das Visuelle in der schulischen Bildung kaum eine Rolle spielt und diesbezüglich nur mit wenigen Vorkenntnissen gerechnet werden kann (vgl. Bergemann, 2000, S. 33), befasst sich dieser Kurzbeitrag mit der Frage, ob kritisch denken lernen in einem Studienfach wie der Prähistorischen Archäologie vielleicht vor allem bedeutet, kritisch sehen zu lernen, da die akademische Lehre in dieser Disziplin ganz wesentlich auf dem Erfassen von Bildinhalten beruht.

## 2 Kritisches Denken und kritisches Sehen

Zunächst stellt sich jedoch die Frage, was mit „kritischem Denken“ gemeint ist und wie dies auf „Kritisches Sehen“ übertragen werden kann. Nach Dirk Jahn und Harald Wohlrapp ist unter kritischem Denken die „[...] Kunst der Beurteilung, das Auseinanderhalten von Annahmen und Tatsachen oder das Infragestellen von Argumenten und Interpretationen von Sachverhalten [...]“ (Jahn, 2013, S. 2; vgl. dazu auch Wohlrapp, 2008, S. 213) zu verstehen. Um sich kritisch mit einem Sachverhalt auseinandersetzen zu können, ist es nötig, Fragen zu stellen und selbstreflexiv zu arbeiten, um eigene unbewusste Vorannahmen zu erkennen und diese in die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand miteinzubeziehen (Jahn, 2013, bes. S. 5–6).

Übertragen auf kritisches Sehen bedeutet dies, zunächst einmal nur zur Kenntnis zu nehmen, was bildlich dargestellt wird, und neutrale Beschreibungen oder Bezeichnungen hierfür zu finden – möglichst ohne das Nutzen von Vergleichen und Analogien. Bezogen auf die Archäologien heißt es vor allem, zwischen Befund und Fund sowie einer Interpretation von diesen zu trennen.

In der Praxis ist dies jedoch nicht so einfach: Umzeichnungen von archäologischen Objekten beispielsweise werden zwar auf der einen Seite nach bestimmten fachlichen Regeln durchgeführt (vgl. Cassitti, 2012), jedoch werden durch die Zeichnung oftmals auch bestimmte Details eines Fundes, die etwa für die zeitliche oder kulturelle Einordnung wichtig sind, betont. Auch die nach wissenschaftlichen Regeln durchgeführte Zeichnung eines Objekts oder eines Befundes beinhaltet damit schon eine gewisse Interpretation, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. VLA, 2011, bes. Kap. 18).

## 3 Kritisches Sehen in der Prähistorischen Archäologie

### 3.1 Kritisches Sehen als Thema von Facheinführungen

#### 3.1.1. Einführungen in die Prähistorische Archäologie

Eine grundlegende Frage, die sich zu diesem Thema stellt, ist die, ob, und wenn ja, wie, die Problematik des Sehens bzw. des Erfassens von Bildinhalten in den einschlägigen Facheinführungen (Eggers, 1959; Eggert, 2008; Müller-Karpe, 1975; Trachsel, 2008) behan-

delt wird. Wird kritisches Sehen als eine wichtige Kompetenz dort thematisiert? Und wenn ja, wie soll kritisches Sehen erlernt werden?

Erstaunlicherweise wird die Notwendigkeit, bildliche Darstellungen und visuelle Repräsentationen archäologischer Quellen beurteilen zu können, in keiner der genannten Einführungen explizit thematisiert. Das älteste, aber in Studienordnungen und Modulhandbüchern bis heute angegebene Werk, „Einführung in die Vorgeschichte“ von Hans-Jürgen Eggers (1959), vollzieht im Wesentlichen die Fach- und Forschungsgeschichte der Prähistorischen Archäologie nach und führt Studierende so an Konzepte und Methoden ihrer Disziplin heran. Archäologie wird hier, nach ihrer vorrangigen Methode der Quellenerschließung, als „Wissenschaft des Spatens“ (Eggers, 1959, S. 14) bezeichnet; Prähistorische Archäologie und Geschichtswissenschaft bzw. „Vorgeschichte und Geschichte“ werden aufgrund der „Andersartigkeit ihrer Quellen: hier Schriftquellen, dort Bodenfunde“ (Eggers, 1959, S. 16) unterschieden. Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen für deren Auswertung nötig oder hilfreich sind und wie diese erworben werden können, wird jedoch nicht thematisiert. Spätere Einführungen folgen in ihrer Struktur dem Vorbild Eggers, erweitern aber je nach Stand der Forschung die angesprochenen Themen. Sehen und Vergleichen als wichtige Arbeitsweisen werden allerdings auch hier nicht explizit ausgewiesen.

### 3.1.2. Einführungen in die Klassische Archäologie

Ganz anders wird kritisches Sehen in Einführungen in die Klassische Archäologie als einer Nachbarwissenschaft der Prähistorischen Archäologie behandelt. „Differenziertes Sehen“ ist nach Johannes Bergemann (2000, S. 33) eine der beiden wichtigsten Fähigkeiten, die Studierende der Klassischen Archäologie erwerben sollen – neben dem Vermögen, „[...] unter divergierenden Forschungsmeinungen auf Grund der Fundstücke eine begründete, eigene Position zu entwickeln.“ (Bergemann 2000, S. 33). Dementsprechend finden sich auch bereits in deutlich älterer, u.a. an Studierende gerichteter Literatur Ratsschläge und Hinweise, wie dies erlernt werden kann: „Die erste Vorbedingung für das richtige Deuten ist das richtige Sehen. Ob man richtig sieht, kontrolliert man am besten durch Abzeichnen oder Beschreiben oder durch beides.“ (Robert, 1918, S. 1).

Die Klassische Archäologie als jene Archäologie, die sich mit den dinglichen Quellen der antiken Welt beschäftigt, geht schon aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte anders mit Bildern und bildlichen Quellen um:

Archäologie ist, in einem allgemeinen Sinn, die Wissenschaft von den gegenständlichen, visuell erfassbaren Zeugnissen vergangener Gesellschaften. Sie umfasst sowohl die allgemeine materielle Kultur als auch speziell die verschiedenen Gattungen der >Kunst<, besonders Bild- und Bauwerke. In diesem Sinn ist Archäologie ein Sektor der historischen Forschung, der alle Kulturen der Vergangenheit betrifft. Bei schriftlosen Kulturen bieten die archäologischen Zeugnisse den einzigen wissenschaftlichen Zugang. (Borbein, Hölscher & Zanker, 2000, S. 7)

Während in der Prähistorischen Archäologie die materiellen Reste vergangener Kulturen zwar als auswertbare Quellen, aber weniger als visuell fassbare Medien bzw. Bilder begriffen werden, sind aus der klassischen griechischen und römischen Welt des Mittelmeerraums auch Bildwerke im engeren Sinne überliefert. Dabei wird in der Einführungsli-

teratur deutlich gemacht, dass auch Bildwerke, die nach modernem Verständnis als „Kunst“ einzustufen wären, nicht objektiv sind und auch kein Abbild der vergangenen Welt darstellen, sondern nach speziellen, zeitspezifischen Regeln konstruiert sind (Hölscher, 2000, S. 149). Da die Klassische Archäologie also mit konstruierten Bildwerken umgehen muss, war kritisches Sehen als Methode auch in der Frühzeit des Faches explizit gefordert und konnte somit einfacher auch auf andere archäologische Quellen übertragen werden.

Facheinführungen der Klassischen Archäologie halten visuelle Kompetenz und kritisches Sehen für wichtige, im Studium zu erlernende Kompetenzen und benennen diese auch als solche. Darüber hinaus konstatiert etwa Tonio Hölscher, dass die Kommunikation über die archäologischen Quellen im Wesentlichen über Sprache stattfindet, so dass das kritische Sehen immer wieder auch in Worte gefasst werden muss:

Hinzu kommt das generelle Problem, daß jedes Denken und alle Diskurse der Wissenschaft sich in Sprache abspielen. Das bedeutet, daß jeder wissenschaftliche Umgang mit Bildwerken, von der Beschreibung bis zu Interpretation und zur Theorie, einen Akt der Übersetzung von visuellen Phänomenen in die Begriffe der Sprache darstellt. (Hölscher, 2000, S. 148)

### **3.2 Kritisches Sehen als angewandte Reflexion von bildlichen Darstellungen der Vergangenheit und Rekonstruktionen**

Doch nicht nur archäologische Quellen, auch die Ergebnisse archäologischer Forschung werden innerhalb und außerhalb der akademischen Welt gerne in Form von Bildern dargestellt. Archäologische Lebensbilder, die im Unterschied zu technischen Rekonstruktionszeichnungen Menschen vergangener Epochen entweder als Einzelpersonen oder als Teil von Situationen zeigen und dabei auch das kulturelle, soziale oder ökologische Umfeld wiedergeben (Sénéchenau, 2014, S. 167), erfreuen sich immer größerer Beliebtheit.

Da jedoch bereits die zugrunde liegenden archäologischen Quellen per se lückenhaft sind, müssen auch diese bildlichen Darstellungen kritisch betrachtet werden:

Tatsächlich verkörpert das bis ins Detail ausformulierte Lebensbild, wie es vor allem in der populären Archäologie-Literatur auftritt, ein unerreichbares Ideal des Archäologen, nämlich die lückenlos rekonstruierte vergangene Realität. Leben und Verhalten prähistorischer Menschen, ihr Denken, ihre Interaktionen mit anderen Individuen und ihrer Umgebung, dies alles kann – wenn überhaupt – nur lückenhaft aus materiellen Hinterlassenschaften und zeitgenössischen oder zeitnahen Schriftquellen erschlossen werden. Um dennoch Lebensbilder schaffen zu können, werden die Lücken bewusst und unbewusst aufgefüllt – durch Analogien zu den Ergebnissen solcher Wissenschaften, die im Gegensatz zur Archäologie die Möglichkeit haben, direkt mit dem handelnden Individuum in Kontakt zu treten, wie Ethnologie, Verhaltensforschung, Psychologie oder Soziologie, aber auch durch eigene Erfahrungen und subjektive Vorstellungen. (Gast & Mainka-Mehling, 2006, S. 12)

Gerade die nach Holger Gast und Almut Mainka-Mehling unbewusst aufgefüllten Lücken sind die Elemente in archäologischen Lebensbildern, die durch systematisches kritisches Sehen erkannt und aufgedeckt werden können.

### 3.3 Kritisches Sehen im übertragenen Sinne: Das Hinterfragen eigener Vorstellungen

Im dritten Punkt dieses Kurzbeitrags soll kritisches Sehen im übertragenen Sinne verstanden werden. Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, sind bildliche Rekonstruktionen von Vergangenheit innerhalb und außerhalb der akademischen Welt zu finden. Daher schließen daran nun die Fragen an, welche Vorkenntnisse Studierende mit in das Studium bringen und welche eigenen Vorstellungen sie damit im Laufe des Studiums auch kritisch zu betrachten lernen sollten.

Es gibt an weiterführenden Schulen in der Regel kein Schulfach „Archäologie“ – mit Ausnahme Bayerns, wo für die Jahrgangsstufen 11 und 12 ein Fachlehrplan<sup>2</sup> existiert (Engelien-Schmidt, 2012, S. 133) –, so dass es mitunter schwer ist, die Vorkenntnisse, die Studienanfänger\*innen mit in das Studium bringen, abzuschätzen. Nichtsdestotrotz kommen auch Schüler\*innen bereits in Kontakt mit archäologischen Themen und Inhalten. Dies kann im Rahmen von Freizeitaktivitäten mit der Familie oder Freunden geschehen; da dies jedoch bei jedem Heranwachsenden individuell unterschiedlich ist, sind diese Vorkenntnisse und die damit verbundenen Vorstellungen schwer zu beurteilen. Als gesichert kann jedoch angenommen werden, dass eine systematische und strukturierte Begegnung mit archäologischen Themen und Inhalten in der Schule erfolgt (Samida, 2010, S. 219). Die Prähistorische Archäologie kommt hier etwa mit dem Thema Steinzeiten, meist zu Beginn eines chronologisch angelegten Geschichtsunterrichts in Sekundarstufe I, zum Zuge (vgl. Degenkolb, Gutsmedl, Scharl, Sénécheau & Suhrbier, 2008).

Darüber hinaus setzen viele Museen als außerschulische Lernorte, aber auch Schulen selbst etwa in Projekttagen o.Ä., vermehrt auf „Living-History“-Darbietungen, bei denen vergangene Zeiten mittels Darsteller\*innen scheinbar authentisch in Szene gesetzt werden. Das damit verbundene optische, akustische und haptische Erleben ist oft für Geschichtsbilder verantwortlich, die die Studierenden weitgehend unreflektiert mit in das Studium bringen (vgl. z.B. Samida, 2010; Sénécheau, 2014).

Lebensbilder in Schulbüchern auf der einen Seite, haptisches, sinnliches Erleben von rekonstruierter Vergangenheit auf der anderen Seite prägen sich ein, jedoch erfolgt in höheren Jahrgangsstufen leider kein erneutes Aufgreifen der Themen. Aufgrund des höheren Alters und der entsprechend weiter fortgeschrittenen Entwicklung der Schüler\*innen bekommen die Heranwachsenden dann auch kein differenzierteres Bild der Vorgeschichte vermittelt. Dies ist von besonderer Relevanz, da „[...] das Ziel, Überreste zu erschließen, und aus isolierten Fragmenten eine Lebenskultur erstehen zu lassen, sowie der methodische Einsatz einer konstruktiven Phantasie [...] in hohem Maße Kennzeichen archäologischer Tätigkeit [ist]“ (Borbein, Hölscher & Zanker, 2000, S. 7), es hierfür aber auch insbesondere methodisches Vorgehen und selbstreflexives Arbeiten braucht – was wiederum von Schüler\*innen der Sekundarstufe I nur bedingt erwartet werden kann.

---

2 Siehe Fachprofil unter [http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26823.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26823.html) [20.11.2019] bzw. Fachlehrplan unter [http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_27053.html](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_27053.html) [20.11.2019].

## 4 Kritisches Sehen lernen: Umsetzung in der Lehre

Mit dem Einstieg in das Studium sind also zwei große Herausforderungen verbunden: Zum einen müssen, um die bildlichen Repräsentationen der archäologischen Quellen adäquat betrachten und interpretieren zu können, visuelle Kompetenzen erworben und trainiert werden, zum anderen müssen bildliche Rekonstruktionen vergangener Zeiten sowie eigene Vorannahmen und Vorstellungen der Studierenden hinterfragt und ggf. dekonstruiert werden.

Grundsätzlich ist der Umgang mit Funden und Befunden sowie das Erlernen der Methoden der Quellenerschließung – wie archäologische Prospektion, archäologische Ausgrabung, aber auch das Dokumentieren und Zeichnen – Bestandteil grundlegender Module bzw. der Studieneingangsphase. In der Regel werden von den Studierenden hierbei auch implizit visuelle Kompetenzen erworben. Da dies jedoch nicht explizit geschieht und vielen Studierenden nicht klar ist, dass sie sich zu Beginn des Studiums nicht nur mit neuen Inhalten, sondern auch mit einer neuen Art des Sehens und Lernens auseinandersetzen müssen, führen diese unsichtbaren Hürden mitunter zu hoher Frustration und vorzeitigem Studienabbruch. In den Jahren 2013 bis 2015 unter der Federführung der Autorin durchgeführte Erstsemesterbefragungen im B.A. Archäologien der Universität Bonn etwa zeigten, dass von den Studienanfänger\*innen zu Beginn des Studiums v.a. die praktische Komponente des Archäologiestudiums in Form von Ausgrabungen und Museumsarbeit als sehr wichtig eingeschätzt, das Arbeiten mit Bildern und Texten jedoch eher als nachrangig eingestuft wurde. In einer zweiten Befragung zum Ende der grundlegenden Module wurden die Studierenden auch nach den zu erwerbenden visuellen Kompetenzen gefragt, wobei dies von vielen als sehr schwierig beurteilt wurde. Kritisches Sehen als Lernziel zu formulieren und eine explizite Unterstützung dieses Lernprozesses durch die Lehrenden anzubieten, könnte hier sicherlich zur Verbesserung der Situation beitragen.

Vor allem für das kritische Betrachten bildlicher Darstellungen und das Hinterfragen eigener Vorannahmen haben sich Ansätze aus dem Forschenden Lernen bewährt (vgl. z.B. Sonntag et al., 2017): Dadurch, dass Studierende an archäologischen Lebensbildern zunächst erarbeiten, welche Elemente eines Bildes auf Funde, Befunde und die Ergebnisse archäologischer Forschung zurückgehen bzw. zurückgehen können, und sie dadurch auch herausstellen, welche Elemente aufgrund von anderen Quellen oder subjektiven Vorstellungen ergänzt worden sein müssen (vgl. z.B. Fries et al., 2017), erkennen sie auch die eigenen unbewussten Vorstellungen. Wenn diese Dekonstruktion bildlicher Darstellungen im Team und in der Diskussion mit anderen erfolgt, wird dadurch, dass jeder und jede Studierende individuell unterschiedliche, aus der persönlichen Herkunft und Bildungsbiografie stammende Vorstellungen auf die Vergangenheit überträgt, schon implizit deutlich, dass kritisches Sehen wichtig und gewinnbringend ist.

## 5 Zusammenfassung und Fazit

Kritisch sehen lernen heißt im Falle der Prähistorischen Archäologie zweierlei: Zum einen umfasst es das quellenkritische Betrachten der visuellen Repräsentationen der Gegenstände des Faches, die sowohl in der akademischen Lehre, aber auch in der Forschung eingesetzt werden. Zum anderen bedeutet es aber auch, diejenigen Bilder kritisch zu be-

trachten, die von der Vergangenheit aufgrund von Quellen und Forschungsergebnissen der Prähistorischen Archäologie gezeigt und gezeichnet werden, und die auch schon bei Studienanfänger\*innen ganz wesentlich das Bild der Vorgeschichte prägen.

Wie kritisches Sehen im Studium erlernt und visuelle Kompetenzen erworben werden sollen, bleibt jedoch für die Prähistorische Archäologie zum einen in den häufig als Einführungsliteratur zitierten Publikationen unklar und wird zum anderen auch in den fachspezifischen Studiengangs- und Modulbeschreibungen nicht näher thematisiert. Ganz anders stellt sich die Situation in der Klassischen Archäologie als einer eng verwandten Nachbarwissenschaft dar. Dort wurde der Stellenwert des Sehens und des Sehen-Lernens nicht nur erkannt, sondern auch thematisiert – als eine Kompetenz, die auch über das disziplinäre Umfeld hinaus Relevanz besitzt:

Da gegenwärtig – neben der Kommunikation in Wort und Schrift – die Bilder und visuellen Stimuli sowie darüber hinaus die gesamte materielle Lebenskultur immer mehr in den Vordergrund treten, gewinnen die archäologischen Betrachtungsweisen erhöhte Aktualität. Die traditionelle Schulbildung und die etablierten Disziplinen der wissenschaftlichen Institutionen setzen noch starke Prioritäten im Bereich von Wort und Texten. (Borbein, Hölscher & Zanker, 2000, S. 20)

Insofern sollte kritisches Sehen als eine im Studium der Prähistorischen Archäologie zu erwerbende Kompetenz nicht nur in Studienverlaufsplänen und Modulhandbüchern genannt, sondern auch in die einführende Literatur aufgenommen und damit thematisiert werden.

## Literatur

- Bergemann, J. (2000). *Orientierung Archäologie: Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Borbein, A. H. (2000). Formanalyse. In A. H. Borbein, T. Hölscher P. & Zanker (Hrsg.), *Klassische Archäologie: Eine Einführung* (109-128). Darmstadt: wbg.
- Borbein, A. H., Hölscher, T. & Zanker, P. (2000). Einleitung. In A. H. Borbein, T. Hölscher & P. Zanker (Hrsg.), *Klassische Archäologie: Eine Einführung* (7–21). Darmstadt: wbg.
- Cassitti, P. (2012). Jenseits der Zeichnung. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft archäologischer Illustrationsmethoden. In H. Stadler (Hrsg.), *Zwischen Schriftquelle und Mauerwerk: Festschrift für Martin Bitschnau*. (228–242). Innsbruck: Golf.
- Degenkolb, P., Gutmiedl, D., Scharl, S., Sénécheau, M. & Suhrbier, S. (2008). Ur- und Frühgeschichte in aktuellen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht. *Archäologische Informationen*, 31 (1), 103–118.
- Eggers, H.-J. (1959). *Einführung in die Vorgeschichte*. München: Piper.
- Eggert, M. K. H. (2006). *Archäologie: Grundzüge einer historischen Kulturwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Eggert, M. K. H. (2008). *Prähistorische Archäologie: Konzepte und Methoden* (3. Auflage). Tübingen: Francke.
- Engelien-Schmidt, I. (2012). Archäologie kann Jeder? Ein Situationsbericht zum schulischen Einsatz und der Lehrkraftausbildung in Bayern. *Archäologische Informationen*, 35, 133–140.

- Fries, J. E., Gutmiedl-Schümann, D., Matias, J. Z., & Rambuscheck, U. (Hrsg.). (2017). *Images of the Past: Gender and its Representations. Frauen – Forschung – Archäologie 12*. Münster: Waxmann.
- Gast, H. & Mainka-Mehling, A. (2006). Eine Datenbank für archäologische Lebensbilder. *AKMB-news: Informationen zu Kunst, Museum und Bibliothek 12* (2), 12–16.
- Hölscher, T. (2000). Bildwerke: Darstellungen, Funktionen, Botschaften. In A. H. Borbein, T. Hölscher & P. Zanker (Hrsg.), *Klassische Archäologie: Eine Einführung* (147–165). Darmstadt: wbg.
- Jahn, D. (2013). Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. *mediamanual 28*, 1–17.
- Müller-Karpe, H. (1975). *Einführung in die Vorgeschichte*. München: Beck.
- Robert, C. (1918). *Archäologische Hermeneutik*. Halle: Weidmannsche.
- Samida, S. (2010). Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik? Reflexionen über eine vernachlässigte Aufgabe archäologischer Forschung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 215–226.
- Sénécheau, M. (2014). Lebensbilder. In D. Mölders & S. Wolfram (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der prähistorischen Archäologie. Tübinger archäologische Taschenbücher, Band 11* (167–172). Münster: Waxmann.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L., & Deicke, W. (2017). *Forschendes Lernen im Seminar: Ein Leitfaden für Lehrende* (2. Auflage, revidierte Ausgabe). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Trachsel, M. (2008). *Ur- und Frühgeschichte. Quellen, Methoden, Ziele*. Zürich: Orell Füssli.
- VLA – Verband der Landesarchäologen (2011). *Handbuch der Grabungstechnik*. Verfügbar unter <http://www.landesarchaeologen.de/verband/kommissionen/grabungstechnik/grabungstechnikerhandbuch/> [29.12.2019].
- Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Arguments: Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ziegert, H. (2011). *Wissenschaftliche Arbeitstechniken in den Kulturwissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der archäologischen Disziplinen*. Hamburg: Univ. Hamburg. Verfügbar unter <http://www1.uni-hamburg.de/helmut-ziegert/> [29.12.2019].

## Autorin

PD Dr. Doris Gutmiedl-Schümann MEd. Freie Universität Berlin, Institut für Prähistorische Archäologie, Berlin, Deutschland; Email: [doris.gutmiedl@fu-berlin.de](mailto:doris.gutmiedl@fu-berlin.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:** Gutmiedl-Schümann, D. (2019). Kritisch denken lernen = kritisch sehen lernen? Kritisches Denken in der Prähistorischen Archäologie als einer Wissenschaft mit hauptsächlich nicht schriftlichen Primärquellen. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

Stefanie Gottschlich & Stefan Müller

## Kritisches Denken im Schreibprozess

### Zusammenfassung

Neben fachlichen Inhalten müssen sich Studierende während ihres Studiums auch wissenschaftssprachliche Kompetenzen aneignen. Bei der mehrjährigen Begleitung Studierender in der Schreibpraxis fiel auf, dass Studierenden die Berücksichtigung wissenschaftssprachlicher Aspekte bei der Texterstellung schwerfällt. In der Literatur zur Erstellung wissenschaftlicher Texte sind Hinweise zur wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweise unterrepräsentiert. Deshalb wurde ein Modell entwickelt, das die kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit wissenschaftssprachlichen Aspekten in ihren eigenen und fremden wissenschaftlichen Texten unterstützen soll. Im Beitrag werden das Modell vorgestellt und verschiedene Lehrideen aufgezeigt, die den Transfer des Modells in das eigene Handeln didaktisch fördern.

### Schlüsselwörter

Kritisches Denken, wissenschaftssprachliche Aspekte, prozessorientierte Schreibdidaktik, Schreibkompetenz, Peer-Review

## Critical thinking in the writing process

### Abstract

In addition to subject-specific content, students must also acquire scientific language skills during their studies. During the several years of accompanying students in their writing practice, it became apparent that it was difficult for students to take scientific aspects into account when writing texts. In the literature on the production of scientific texts, references to the scientific language are underrepresented. For this reason, a model was developed to support students in their critical examination of scientific language aspects in their own and foreign scientific texts. The article introduces the model and various teaching ideas which didactically promote the transfer of the model into one's own actions.

### Keywords

Critical Thinking, Scientific Linguistic Aspects, Process-oriented Writing Didactics, Writing Competence, Peer Review

## 1 Wissenschaftssprachliche Aspekte und kritisches Denken

Schreiben ist in allen wissenschaftlichen Disziplinen ein grundlegender Teil der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik (Kruse, 2003, S. 106, 109). Durch die Verschriftlichung von Wissen ist dieses manifestiert und eine kritische Auseinandersetzung damit möglich. Durch die sprachliche Formulierung können Theorie, Hypothesen und Lösungsversuche „objektiv vorgelegt werden, so daß sie zu Objekten einer bewußt kritischen Untersuchung gemacht werden können“ (Popper, 1995, S. 22). Damit wissenschaftliche Texte in der wissenschaftlichen Gemeinschaft erkannt und anerkannt werden, unterliegt das Schreiben wissenschaftlicher Texte Regeln (Kruse, 2003, S. 98). Steinhof & Feilke sprechen in diesem Zusammenhang vom wissenschaftlichen Habitus, einem System verinnerlichter Verhaltensmuster, dem Common Sense der Wissenschaftskommunikation, der Art und Weise, wie sich Wissenschaftler\*innen in Texten ausdrücken (2003, S. 118).

Die Aufgabe der Studierenden ist es, sich in der wissenschaftssprachlichen Welt zu sozialisieren und wissenschaftssprachliche Kompetenz zu erwerben (Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast, 2003, S. 157), damit sie in der Lage sind, Wissen verständlich zu vermitteln und adressatengerechte Texte zu schreiben (Scharlau, He & Schnieder, 2015, S. 95). Im Laufe ihres Studiums erstellen Studierende verschiedene Schreibprodukte, wie z.B. Mitschriften in Veranstaltungen, Klausuren, Haus- und Belegarbeiten sowie die umfangreiche Abschlussarbeit am Ende des Studiums. Durch das Schreiben wissenschaftlicher Texte lernen Studierende den Umgang mit vorhandenem und die Produktion von neuem Wissen (Kruse, 2003, S. 101). Banzer und Kruse konstatieren, dass Schreiben als „Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Studieren“ bezeichnet werden kann (2011, S. 2). Darüber hinaus fördert wissenschaftssprachliche Schreibkompetenz das inhaltliche Verständnis von Fachtexten und damit das Erarbeiten und Aneignen von Wissen (Lüth, Stahlberg, Salden & Kallies, 2011, S. 89, 95; Banzer & Kruse, 2011, S. 2 ff.).

Schreiben ist nicht nur Voraussetzung, um Theorie, Hypothesen und Lösungsversuche „einer bewußt kritischen Untersuchung“ (Popper, 1995, S. 22) zugänglich zu machen. Das Schreiben selbst kann als eine bewusste, kritische Untersuchung gesehen werden: als eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und der Formulierung dieser. Schreiben ist ein Medium kritischen Denkens und fördert dieses zugleich. Durch Schreiben werden Gedanken greifbar, können bewertet, strukturiert und logisch aufeinander bezogen werden. Zudem ist es möglich, zum Geschriebenen in Distanz zu gehen und dieses kritisch zu überarbeiten (gefsus, 2018, S. 8 ff.). Kritisches Denken drückt sich folglich auch im kritischen Gebrauch wissenschaftssprachlicher Aspekte aus.

## 2 Das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“

Bei wissenschaftlichen Texten sind inhaltliche, formale und wissenschaftssprachliche Aspekte zu unterscheiden (Thelen & Bayer, 2007, S. 241 f.).

In der mehrjährigen Begleitung Studierender, insbesondere aus den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, fiel auf, dass bei der Erstellung studentischer Schreibprodukte vor allem die Berücksichtigung wissenschaftssprachlicher Aspekte mit Problemen ein-

herging. Die Herausforderung im Gebrauch von Wissenschaftssprache liegt darin, dass diese neben den alltäglichen Sprachelementen (Ehlich, 1999, S. 4) durch fachlich präzise Benennung der Gegenstände sowie den Strukturen, Organisationsformen und Methoden des Erkenntnisgewinnes (Moll & Thielmann, 2017, S. 46 f.) charakterisiert wird.

Es existiert eine Vielzahl an Literatur<sup>1</sup>, die sich mit der Erstellung wissenschaftlicher Texte, zumeist studentischer Abschlussarbeiten, befasst. Darin werden Prozesse aufgezeigt, die einer wissenschaftlichen Arbeit zu Grunde liegen, z.B. die zeitliche Planung der Arbeitsschritte, die Datensammlung und -auswertung sowie deren Präsentation (z.B. Theisen 2013). Oder es wird umfänglich auf den formalen Aufbau studentischer Abschlussarbeiten eingegangen (z.B. Klewer, 2016). Dagegen haben Hinweise zur wissenschaftssprachlichen Ausdrucksweise häufig wenig Raum in der Literatur oder den Arbeitsunterlagen der Fachbereiche. In Beiträgen, die sich den sprachlichen Anforderungen wissenschaftlicher Texte widmen, werden wissenschaftssprachliche und inhaltliche Aspekte wiederum nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt (z.B. Rechenberg, 2006). Dem gegenüber stehen mindestens implizite Anforderungen von Lehrenden an wissenschaftssprachlich adäquate Schreibprodukte der Studierenden<sup>2</sup>.

Aus dem Grund wurde ein Modell zu allgemeinen, fachübergreifenden wissenschaftssprachlichen Aspekten entwickelt, um den Studierenden einen strukturierten Zugang zu wissenschaftssprachlichen Kriterien zu ermöglichen und die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten in eigenen und fremden wissenschaftlichen Texten zu unterstützen. Es zeigt auf, welche wissenschaftssprachlichen Aspekte Texte aufweisen und, darauf aufbauend, anhand welcher Kriterien sich Studierende bei der Erstellung wissenschaftlicher studentischer Texte orientieren können, um sich den Anforderungen von Wissenschaftssprache zu nähern.

Mit dem vorgestellten Modell wird das Thema nicht aus einer textlinguistischen Perspektive, sondern aus einer schreibdidaktischen, handlungsorientierten Perspektive erschlossen. Daher wird auf die Einordnung des Modells vor einem theoretischen Hintergrund der Textlinguistik mit Textsorten-(wissen), Textkriterien, Schreib- und Textrezeption nicht eingegangen.

Als theoretische Grundlage zur Identifizierung der Ausdrucksweise in wissenschaftlichen Texten dienten Ratgeber-Publikationen mit unterschiedlichem disziplinärem Hintergrund:

- Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen (Klein, 2003)
- Technisches Schreiben (Rechenberg, 2006)
- Seminararbeiten bewerten (Thelen & Bayer, 2007)
- Wissenschaftliches Schreiben (Mieg, 2017)

---

1 Das Spektrum reicht von ratgeberähnlichen Texten auf Grundlage von persönlichen Beobachtungen von Lehrenden an Hochschulen (z.B. Rechenberg, 2006) bis zu Ableitungen aus empirischen Untersuchungen (z. B. Ehlich & Steets, 2003).

2 In einer Befragung der Lehrenden an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (2016) gaben 73 % der Lehrenden (n=52) an, hohe Erwartungen an die sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Studierenden („gute Deutschkenntnisse“) zu haben. In deutschlandweiten Befragungen von Lehrenden wird der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Studierenden ebenfalls ein hoher Stellenwert beigemessen (Horstmann & Hachmeister, 2016).

Die gefundenen Kriterien wurden im Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ gebündelt sowie teilweise zusammengefasst und paraphrasiert. Ohne eine strenge inhaltsanalytische Methode angewandt zu haben, konnten in studentischen Schreibprodukten weitere problematische Ausdrucksweisen identifiziert werden, die die oben aufgeführten Publikationen nicht bzw. nicht explizit aufgreifen. Deshalb wurden die Kriterien „präzise und sparsame Verwendung von Demonstrativpronomen“ und „Vermeidung von Subjektivierung“<sup>3</sup> ergänzt. Die zusätzlich gebildeten Oberkategorien „Logik und Präzision“ (Erfüllung der Ansprüche an Fachtexte) und „Lesefluss“ (Erleichterung des Lesens)<sup>4</sup> sowie die differenzierte Darstellung einiger Unterkategorien dienen dem besseren Verständnis der Kriterien<sup>5</sup>.

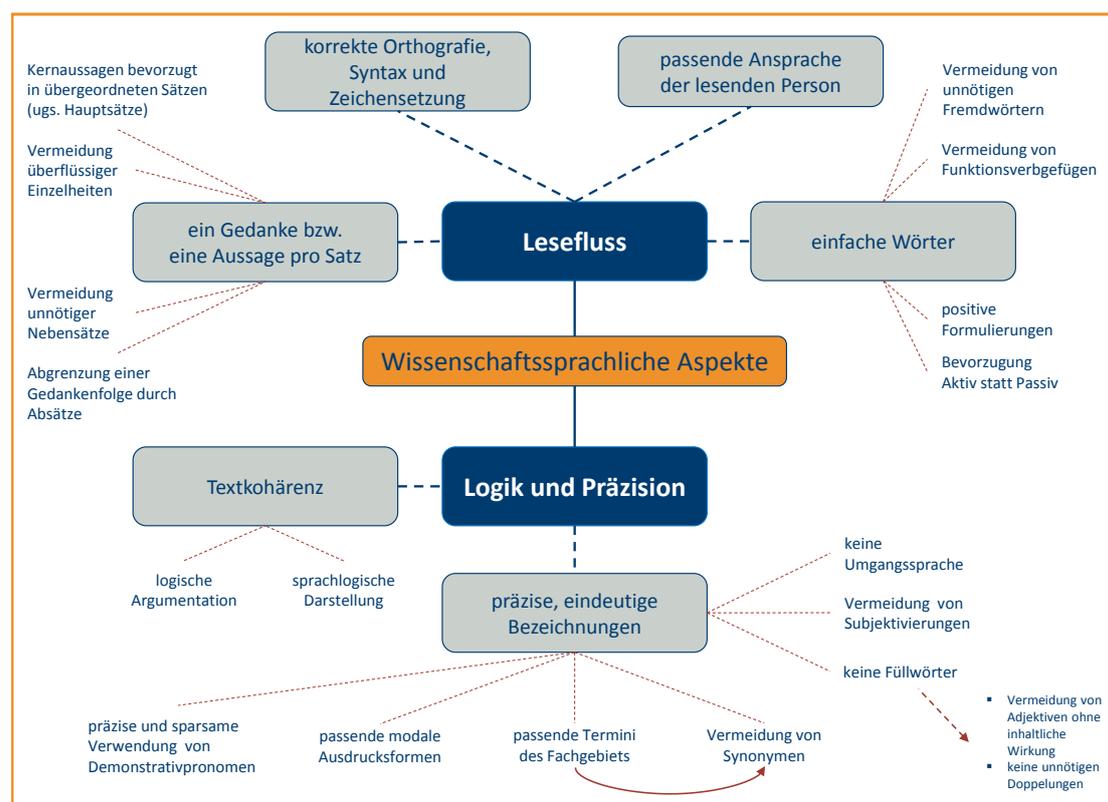


Abbildung 1: Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ von Texten

Das dargestellte Modell soll vor allem Studierenden mit geringen Erfahrungen im Schreiben wissenschaftlicher Texte eine kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Texten ermöglichen. Weitere, deutlich umfangreichere Modelle (z.B. Ulmi, Bürki, Verhein & Marti, 2017) könnten fortgeschrittenen schreiberfahrenen Studierenden angeboten werden.

- 3 Beispiele für die Subjektivierung von Objekten sind: „Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit...“, „Unternehmen wollen Gewinn erzielen“.
- 4 Mit den Oberkategorien „Lesefluss“ und „Logik und Präzision“ wurde die Perspektive der lesenden bzw. bewertenden Person zu Lasten einer sprachbezogenen Perspektive bevorzugt.
- 5 Die unterschiedlichen Formate der Linien repräsentieren die verschiedenen Ebenen der Kategorien.

### 3 Implementierung des Modells „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ in didaktischen Settings

Der Entwicklung des Modells „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ schließt sich der Transfer in didaktische Settings an. Ein didaktisches Beleben des Modells mit Augenmerk auf die Förderung des kritischen Denkens wird an drei prozessorientierten, interaktiven Lehrideen verdeutlicht.

#### 3.1 Klassische Vermittlung von wissenschaftssprachlichen Aspekten

Das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ kann im Sinne einer traditionellen deutschen Aufsatzdidaktik (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13) in der Lehrveranstaltung vermittelt werden.

Es wurde den Studierenden in Lehrveranstaltungen zunächst entlang des Modells erklärt, was wissenschaftliche Texte sprachlich charakterisiert. Beispiele studentischer Arbeiten, die die kategorisierten wissenschaftssprachlichen Aspekte verletzten oder erfüllten, unterlegten in der Lehrpraxis das Modell zusätzlich.

Darüber hinaus wurde das Modell den Studierenden als Material für das Selbststudium bereitgestellt. Im Rahmen der zentralen Veranstaltung „Lange Nacht der aufgeschobenen Arbeiten“ und in der Hochschulbibliothek im Rahmen der Prüfungsphase, konnten Studierende das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ entlang eines Poster-Parcours<sup>6</sup> nachvollziehen.

Nach der Beobachtung des Nutzerverhaltens der Studierenden und deren Transferversuchen in das eigene Handeln, musste festgestellt werden, dass ihnen die selbstständige Anwendung des Modells auf eigene und fremde Texte schwerfällt und häufig nicht gelingt.

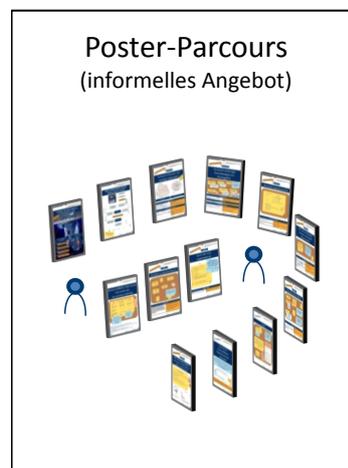


Abbildung 2: Poster-Parcours

#### 3.2 Interaktive prozessorientierte Lehrideen zur Förderung der kriteriengeleiteten kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Textprodukten

Aufgrund der beschriebenen Probleme wurden drei Lehrideen erprobt, die im Sinne von „Didactical Design Patterns“ zu verstehen sind. Diese sollen die Studierenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten anregen und deren Transfer in die eigene Schreib- und Lesepraxis fördern. Den Lehrideen liegen eine kriteriengeleitete Auseinandersetzung<sup>7</sup> mit eigenen und fremden Texten und eine prozessorientierte Schreibdidaktik mit dem besonderen Gewicht auf die Überarbeitungsprozesse beim Schreiben (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 17) zu Grunde.

6 <https://www.fh-zwickau.de/lehre/hochschuldidaktik/studierkompetenz/schreiben/>

7 Als Kategoriensystem fungiert das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“.

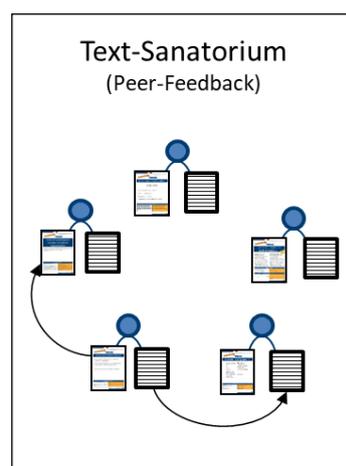
Die Lehrideen wurden mit Studierenden verschiedener Studienrichtungen in curricularen und extracurricularen Präsenzveranstaltungen an der Westsächsischen Hochschule Zwickau erprobt.

### 3.2.1 Text-Sanatorium<sup>8</sup>

Durch die Methode „Text-Sanatorium“ setzen sich die Studierenden kriteriengeleitet mit anderen studentischen Texten auseinander und erhalten ein Peer-Feedback zum eigenen Schreibprodukt.

#### Durchführung

Die Studierenden benötigen einen eigenen Textentwurf und erhalten jeweils ein auf Karten beschriebenes Kriterium des Modells „Wissenschaftssprachliche Aspekte“. Das Kriterium ist zusätzlich anhand eines Beispiels erklärt. Die Studierenden lesen den ihnen vorliegenden Text ihrer Kommilitonen oder ihrer Kommilitonin und prüfen, ob das ihnen zugeteilte Kriterium erfüllt wird. Ist dem nicht so, sollen die Studierenden Anmerkungen am Text vornehmen. Um nachvollziehen zu können, auf welches Kriterium sich die jeweiligen Anmerkungen in den studentischen Texten beziehen, ist eine Markierung (farblich oder numerisch)



notwendig. Nach einer vorgegebenen Zeit geben die Studierenden ihre Kriterium-Karte im Uhrzeigersinn und den gelesenen studentischen Text entgegen dem Uhrzeigersinn weiter. Somit erhalten alle Teilnehmenden einen neuen Text und eine Karte mit einem neuen Kriterium. Der Ablauf wird wiederholt, bis der eigene Text wieder an der Ausgangsposition angekommen ist. Es ist zu beachten, dass eine ungerade Anzahl von Studierenden oder Gruppen mit den Texten arbeitet, da sonst Text und Kriterium zweimal aufeinandertreffen würden. Die Studierenden prüfen die Anmerkungen zum eigenen Text und können offene Fragen oder Widersprüche mit der Lehrperson diskutieren.

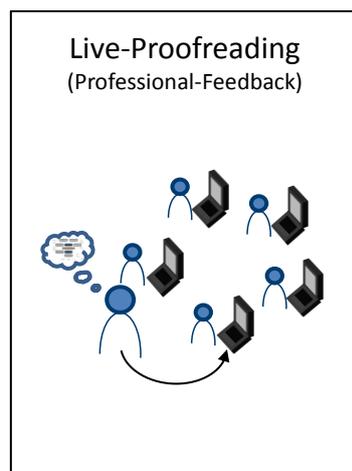
### 3.2.2 Live-Proofreading

Mit der Methode „Live-Proofreading“ wird den Studierenden eine formative Bewertung der wissenschaftssprachlichen Aspekte ihres Schreibproduktes durch die betreuende Lehrperson gegeben. Vergleichbar mit dem „lauten Denken“, einer qualitativen Erhebungsmethode zur Erfassung von Gedanken in einer Situation durch direkte Versprachlichung (Konrad, 2010), sollen die Studierenden anhand der Methode erfahren, wie ihre Art des Schreibens auf die betreuende Lehrperson wirkt.

<sup>8</sup> An der Stelle sei Anja Centeno Garcia gedankt. Mit ihrem Verweis auf Barbara Messers Methode „Das Sanatorium“ (2014, S. 128) konnte die griffige Bezeichnung der Lehridee gefunden werden.

### Durchführung

Die Studierenden bringen ihren Rechner mit einem Textentwurf mit in die Lehrveranstaltung und schreiben daran im Sinne einer Werkstattarbeit weiter. Die Lehrperson wechselt zwischen den Studierenden, „übernimmt“ die jeweiligen Rechner und „denkt laut“ beim Lesen der Textentwürfe. So erhalten die studentischen Autor\*innen einen Einblick, was der Text bei der Lehrperson auslöst. Die Lehrperson kann darüber hinaus Hinweise geben, welche wissenschaftssprachlichen Aspekte die Studierenden in ihrem Schreiben besonders beachten sollten. Die studentischen Schreibprodukte müssen nicht vollständig gelesen



werden. Die Lehrperson wechselt nach einigen Minuten zu einem anderen studentischen Arbeitsplatz. Die Teilnehmendenzahl sollte auf die Länge der Lehrveranstaltung angepasst sein, damit genügend Zeit für das Lesen aller Texte und für Nachfragen seitens der Studierenden gegeben ist.

Abbildung 4: Live-Proofreading

### 3.2.3 Peer-Review und „Grillparty“<sup>9</sup>

Die Studierenden setzen sich kritisch mit den Schreibprodukten ihrer Kommiliton\*innen in Form eines Reviews auseinander. Unter der Voraussetzung, dass die für das Review zugrundeliegenden Bewertungskriterien gut verstanden wurden, wird die akademische Leistungen von Studierenden durch Kommiliton\*innen ähnlich beurteilt wie durch Lehrpersonen (Falchikov & Goldfinch, 2000, S. 314 f.). Das Peer-Review und ein zusätzliches Feedback der Lehrperson können konstruktiv für die Entwicklung des eigenen Textes genutzt werden.

### Durchführung

Die Lehridee wurde im Rahmen eines Moduls mit dem Lehransatz „Forschendes Lernen“ erprobt. Die Studierenden sind in einem Forschungsprozess eingebunden, dessen Ergebnisse sie am Kursende in einer Studienarbeit präsentieren.

Eine erste Version des Textes wird im Kurs verteilt. Insgesamt erhalten alle Studierenden jeweils zwei Texte von ihren Mitstudierenden, die sie kriteriengeleitet kritisch lesen und in Form eines schriftlichen Reviews bewerten sollen. Zu einer nächsten Lehrveranstaltung („Grillparty“) treffen die Verfasser\*innen der Texte auf die Studierenden, die die Peer-Reviews erstellten. Die review-erstellenden Studierenden geben ihre Einschätzung an die

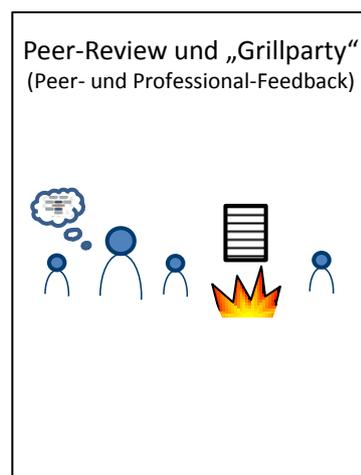


Abbildung 5: Peer-Review und „Grillparty“

<sup>9</sup> Der Begriff wurde als verzerrte Übersetzung des „Roast“ gewählt. Der „Roast“ ist eine öffentliche Veranstaltung, zu der ein Ehrengast humorvoll und zugespitzt kritisiert wird und dabei die Fassung nicht verlieren soll (Wikipedia, 2018).

Autor\*innen des Textes. Die Lehrperson moderiert die „Grillparty“ und kann weitere Kritik hinzufügen.

Durch die im Vergleich aufwendigste Lehridee für die Studierenden soll den Peer-Reviews eine größere Bedeutsamkeit verliehen werden. Die detaillierte Kritik der Peers und der Lehrperson kann konstruktiv für die Entwicklung der finalen Textversion genutzt werden. Da die Studierenden die Texte ihrer Mitstudierenden bewerten, denen sie mit mehr Distanz begegnen können als ihrem eigenen Text, ist eine intensive kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten und ein größeres Verständnis für deren Relevanz gegeben. Separate Bewertungen der ersten und der finalen Textversion sowie des Peer-Reviews sind möglich.

### 3.2.4 Einschätzung der Lehrideen durch die Studierenden

Nach der Anwendung der Lehrideen wurden die Studierenden um eine Einschätzung gebeten. Die Studierenden beteiligten sich an einer kurzen Online-Befragung zu ihrer Wahrnehmung der Lehrideen „Text-Sanatorium“ (n=90), „Live-Proofreading“ (n=34) und „Grillparty“ (n=13). Dadurch konnte ein erster Überblick zur Einschätzung der Studierenden gewonnen werden.

Alle drei Lehrideen treffen auf die Zustimmung der Studierenden. Jeweils über 90 % der Studierenden gaben an, dass ihnen die angewandte Lehridee gefallen hat. Im Hinblick auf die Wirksamkeit wird von den Studierenden besonders das „Live-Proofreading“ als förderlich für die Entwicklung der eigenen Schreibfähigkeiten eingeschätzt. Aber auch die beiden anderen Methoden erachten die Studierenden als lernförderlich (Abb. 6).

Die Ergebnisse können nur als ein Indikator für die Wirkung der Lehrideen verstanden werden. Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl und möglicher Verzerrungseffekte durch die Onlinebefragung während der Lehrveranstaltung müssen die Ergebnisse entsprechend kritisch bewertet werden.

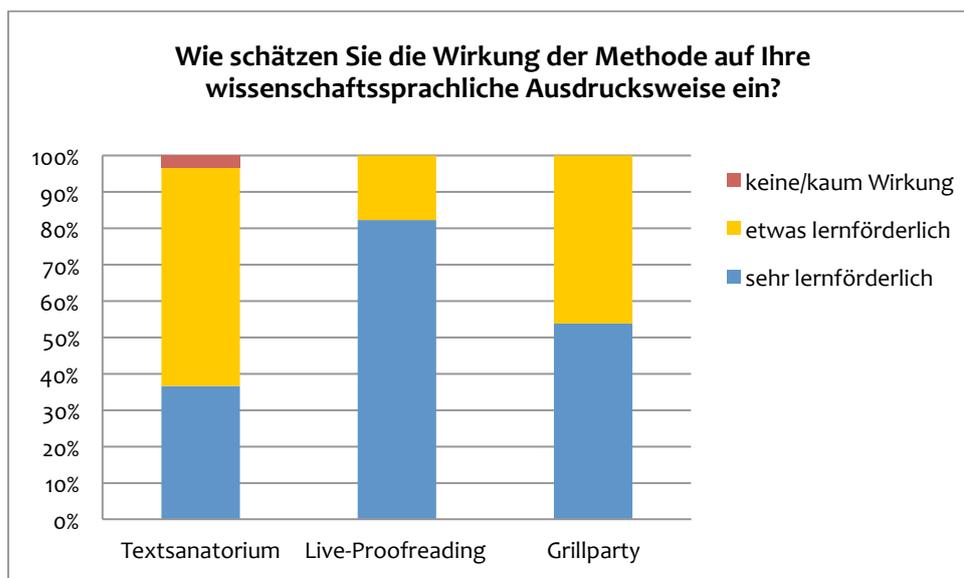


Abbildung 6: Einschätzung der Lehrideen durch die Studierenden

## 4 Zusammenfassung und Diskussion

Die kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit wissenschaftssprachlichen Aspekten ist eine Möglichkeit, kritisches Denken zu vermitteln. Das aus den Erfahrungen der Lehrpraxis heraus entwickelte Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ hat das Ziel, den Studierenden einen besseren Zugang zur Wissenschaftssprache zu ermöglichen und die Schreibfähigkeit zu verbessern. Dabei handelt es sich um einen sprachdidaktischen Beitrag, mit dem eine Brücke zwischen Schreibdidaktik und kritischem Denken geschlagen werden soll. Das vorgestellte Modell stellt, wenn auch hinreichend funktional, einen möglichen Ansatz zur Strukturierung wissenschaftssprachlicher Aspekte dar. Eine stete Weiterentwicklung des praxeologischen Ansatzes und die (text-)linguistische Vervollständigung werden angestrebt. Das Modell soll die Studierenden jedoch nicht ausschließlich für Aspekte des Ausdrucks wissenschaftlicher Texte sensibilisieren, sondern vielmehr die kritische Auseinandersetzung mit ihrem Text und der eigenen Forschung bzw. den Ergebnissen anderer anregen.

Zur Belebung des Kategoriensystems in die Schreibpraxis der Studierenden bedarf es einer Implementierung in didaktischen Settings. Die Studierenden haben dadurch die Möglichkeit, sich mit ihren eigenen Texten und mit denen ihrer Kommiliton\*innen kriteriengeleitet auseinanderzusetzen sowie ein Gefühl für den Gebrauch und für die Relevanz wissenschaftssprachlicher Aspekte zu erhalten. Insbesondere durch das Lesen und Bewerten der Arbeiten der Peers ist es für die Studierenden möglich, die Kriterien aus einer objektiven Perspektive heraus anzuwenden. Durch das Lesen anderer Texte auf Augenhöhe kann zudem eine Hemmschwelle gegenüber dem Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten überwunden werden. Das den Lehrideen immanente (Peer-)Feedback trägt sowohl zu einem engagierten studentischen Verhalten als auch zur Entwicklung von einer konventionellen Aufsatzdidaktik hin zu einer prozessorientierten kooperativen Schreibdidaktik (Schnitzer, 2006, S. 208) bei. Die verschiedenen Rückmeldungen durch die Mitstudierenden sowie durch die Lehrpersonen können wiederum konstruktiv-kritisch in den Schreibprozess übernommen werden und animieren die Studierenden zur Überarbeitung des Geschriebenen. Durch die interaktiven und prozessorientierten Lehrideen wird den studentischen Leistungen eine stärkere Sichtbarkeit verliehen und das soziale Prestige der Studierenden kann durch die Erprobung in einer akademischen Diskussions- und Streitkultur gefördert werden. Im Gegensatz zur klassischen Vermittlung wissenschaftssprachlicher Aspekte, fördern die drei innovativen Lehrideen ein aktives Einbringen der Studierenden in die Lehrveranstaltung und das kritische Auseinandersetzen mit verschriftlichten Forschungsergebnissen. Die Beteiligung der Studierenden und deren ausgeprägtes Engagement während der Implementierung der Lehrideen scheinen auf ein Gelingen des Ansatzes und auf einen Lernerfolg zu deuten.

In Verbindung mit den vorgestellten Lehrideen kann das Modell „Wissenschaftssprachliche Aspekte“ dazu beitragen, die wissenschaftssprachliche Schreibkompetenz der Studierenden zu fordern und zu fördern. Da es fachübergreifende Standards der Wissenschaftskommunikation beinhaltet, ist es in allen Fächern einsetzbar. Anhand des Modells ist es zudem möglich, in Lehrveranstaltungen auf wissenschaftliche Standards und Prinzipien des Forschens, auf wissenschaftliches Arbeiten und auf den Umgang mit Forschungsergebnissen zu verweisen.

Ein weiterer Mehrwert des Modells liegt in der Möglichkeit, die Kriterien zur Einschätzung studentischer Schreibprodukte im Rahmen eines formativen Feedbacks oder der Leistungsbewertung anzuwenden. Den Studierenden können die Anforderungen an die wissenschaftssprachlichen Aspekte transparent gemacht werden und eine individuelle Einschätzung der Schreibleistung der Studierenden wird durch eine Kennzeichnung erfüllter und unerfüllter Kriterien erleichtert.

## Literatur

- Banzer, R. & Kruse, O. (2011). Schreiben im Bachelor-Studium. Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.8.). Berlin: Raabe.
- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In E. Konrad & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (155-185). Berlin: Walter de Gruyter.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. In H. Barkowski & A. Wolff (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Band 52. Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen* (1-30). Regensburg: FaDaF.
- Ehlich, K. & Steets, A. (2003). Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (129-154). Berlin: Walter de Gruyter.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70, 3, 287-322.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg*. Verfügbar unter [https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus\\_2018\\_positionspapier.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf) [23.09.2019].
- Horstmann, N. & Hachmeister, C.-D. (2016). *Anforderungsprofile für die Fächer im CHE Hochschulranking aus Professor(inn)ensicht*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Klein, R. (2003). Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Teil I: Anwendungsbezogene Schreibübungen für Lehrende und Studierende. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G.4.1.). Berlin: Raabe.
- Klewer, J. (2016). *Projekt-, Bachelor-, und Masterarbeit. Von der Themenfindung bis zur Fertigstellung*. Berlin: Springer.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. May & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (476-490). Wiesbaden: Springer.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (96-111). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (13-35). Bern: Haupt.
- Lüth, T., Stahlberg, N., Salden, P. & Kallies, H. (2011). Auf dem Weg zu einer hochschulbezogenen Schreibdidaktik: Schreiben als Lernwerkzeug in technischen Fächern. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.13.). Berlin: Raabe.
- Messer, B. (2014). *Ungewöhnliche Trainingspfade betreten*. Bonn: managerseminare.

- Mieg, H. (2017). *Wissenschaftliches Schreiben - Prof. Mieg*. Verfügbar unter [www.youtube.com/watch?v=pL-3q\\_SFe5k](http://www.youtube.com/watch?v=pL-3q_SFe5k) [23.05.2019].
- Moll, M. & Thielmann, W. (2017). *Wissenschaftliches Deutsch*. Konstanz: UVK.
- Popper, K. R. (1995). *Alles Leben ist Problemlösen: über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. Charlottesville: University of Virginia.
- Rechenberg, P. (2006). *Technisches Schreiben – (nicht nur) für Informatiker*. München: Carl Hauer.
- Scharlau, I., Heß, C. & Schnieder, J. (2015). Nur Zahlen und Zeichen? Zum Nutzen des Schreibens in der Hochschuldidaktik der Mathematik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (G 4.9). Berlin: Raabe.
- Schnetzer, A. (2006). Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (195-214). Bern: Haupt.
- Steinhof, H. & Feilke, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (112-128). Berlin: Walter de Gruyter.
- Theisen, M. R. (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten*. München: Vahlen.
- Thelen, G. & Bayer, C. (2007). Seminararbeiten bewerten. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung der Kompetenzen in der Hochschullehre* (239-250). Kröning: Asanger.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Op-laden: Barbara Budrich.
- Wikipedia. (2018). Seite „Roast“. Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Roast&oldid=179104081> [08.11.2019].

## Autor\*innen

Dipl.-Soz. Stefanie Gottschlich, Westsächsische Hochschule Zwickau; Email: [stefanie.gottschlich@outlook.com](mailto:stefanie.gottschlich@outlook.com)

Stefan Müller M.A., Westsächsische Hochschule Zwickau; Email: [stefan.mueller.1@fh-zwickau.de](mailto:stefan.mueller.1@fh-zwickau.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:** Gottschlich, S. & Müller, S. (2019). *Kritisches Denken im Schreibprozess. die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)