

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (15)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2415W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Kritik üben. Gesprächspraktiken des Gegenwirkens in der Hochschullehre

NICOLE BALZER, JOHANNES BELLMANN, EVA EHLERS

Zusammenfassung

Konzepte zur kritischen Hochschullehre adressieren Lehrende vorrangig als Begleiter:innen bzw. „facilitators“ studentischer Lernprozesse, entwerfen die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden vielfach als ein symmetrisch-partnerschaftliches Miteinander und begrenzen hochschuldidaktisches Handeln auf positive Handlungsformen, etwa des Förderns, Aktivierens und Begleitens. Der Beitrag vertritt dagegen die These, dass Praktiken des Gegenwirkens für eine kritische Hochschullehre in funktionaler Hinsicht von zentraler Bedeutung sind. Auf Basis gesprächsanalytischer Interpretationen von Seminarinteraktionen wird verdeutlicht, in welchen unterschiedlichen Formen sich die Praktik des Gegenwirkens in der Hochschullehre vollzieht und welche Funktionen dieser Praktik bezüglich des Aus- und Einübens von Kritik zukommen. Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag abschließend dafür, (kritische) Hochschullehre als eine pädagogische Praxis zu begreifen, die konstitutiv durch dialektische Bewegungen zwischen Unterstützen und Gegenwirken gekennzeichnet ist.

Schlüsselwörter: Kritische Hochschullehre; critical thinking; pädagogische Praxis; Praxistheorie; Gesprächsanalyse

Practicing and Exercising criticism. Conversation practices of counteraction in university teaching

Abstract

Concepts of critical teaching in higher education address university teachers and lecturers primarily as facilitators of student learning, often conceive the relationship between teachers and students as a symmetrical partnership, and limit higher education didactics on positive forms of action, such as encouraging, activating, and accompanying. In contrast, this article argues that practices of counteraction are of central importance for critical university teaching in functional terms. On the basis of conversation-analytical interpretations of seminar interactions, it is explained in which different forms the practice of counteracting takes place in university teaching and which functions this practice has with regard to the practicing and exercising of criticism. Against this background, the article argues for a conception of (critical) university teaching as a pedagogical practice that is constitutively characterized by dialectical movements between supporting and counteracting.

Keywords: critical thinking; critical teaching in higher education; pedagogical practice; theory of practice; conversation analysis

1 Einleitung

Begriffe wie Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie Reflexion nehmen im Diskurs zur Hochschullehre seit einiger Zeit breiten Raum ein. In den Fokus rückt insbesondere das Thema „Kritisches Denken“, wobei die Auseinandersetzung mit diesem Thema „zunehmend in einen Diskurs um kritische Hochschullehre“ (Centeno García & Kenneweg, 2019, S. 901) mündet (Jahn et al., 2019).

Neben theoretischen Arbeiten, die der Frage nachgehen, was kritisches Denken auszeichnet, werden vielfach didaktische Erörterungen vorgelegt, die danach fragen, wie das kritische Denken von Studierenden in der Hochschullehre am besten gefördert werden kann (z. B. Jahn, 2012, 2019; Kruse, 2017). Die Konzepte variieren zwar; gemeinsam ist ihnen aber, dass sie Lehrende vorrangig als Begleiter studentischer Lernprozesse adressieren, die als „facilitators“ (Maier & Clemens, 2019, S. 344) Studierende in positiver Weise unterstützen sollen. Lehrende sollten, so heißt es z. B., eine „offene, entspannte und (fehler-)freundliche Atmosphäre“ (Jahn, 2019, S. 34) schaffen, „Triggering Event[s]“ (ebd., S. 923) organisieren, Studierende ermutigen, „Gegebenes oder Unhinterfragtes gezielt in Frage zu stellen“ (ebd., S. 36), „Gelegenheiten zur offenen und (selbst)kritischen Argumentation [...] geben“ (Rakebrand, 2019, S. 992 f.), Diskussionen wertneutral moderieren (ebd., S. 993) und so deliberative Aushandlungsprozesse sowie ein „erkenntnisoffenes‘ Lernen“ (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2019, S. 253) ermöglichen.

So überzeugend solche Postulate zunächst erscheinen und so hilfreich jeweilige Konzepte im Einzelfall sind, weisen sie aber tendenziell eine problematische Einseitigkeit auf. Indem sie die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden als ein symmetrisch-partnerschaftliches Miteinander entwerfen und hochschuldidaktisches Handeln auf positive Handlungsformen des Förderns, Aktivierens und Begleitens konzentrieren, scheint es, als dürften *Praktiken des Gegenwirkens* kein Bestandteil der universitären Lehre sein. Hochschullehre ist aber, so die im Folgenden vertretene These, nicht nur eine ermöglichende und unterstützende Praxis, sondern eine Praxis, für die die Praktik des Gegenwirkens in funktionaler Hinsicht von ebenso zentraler Bedeutung ist – insbesondere dann, wenn es darum geht, Kritik zu üben.

Im Folgenden wollen wir dies auf Basis einer explorativen Studie verdeutlichen, in der wir untersuchen, wie in universitären Lehrveranstaltungen Kritik geübt und interaktiv prozessiert wird. Mit diesem Fokus auf die Lehrinteraktion wird nicht nur sichtbar, dass das im Diskurs zur kritischen Hochschullehre dominierende Bild hochschuldidaktischen Handelns an Grenzen stößt. Darüber hinaus wird sichtbar, dass es in der Hochschullehre in mehrfacher Hinsicht um ein *Kritik üben* geht: In ihr wird Kritik *ausgeübt*; zugleich wird über Praktiken des Gegenwirkens Kritik an bestimmten Formen des Ausübens von Kritik geübt, sodass Hochschullehre auch als eine Praxis des *Einübens* angemessener Praktiken des Kritik-Übens prozessiert. Im Anschluss an Erläuterungen des Forschungsstands zur „kritischen Hochschullehre“ [2.] sowie der leitenden Annahmen und Forschungsfragen unserer Untersuchung [3.] werden wir dabei anhand von Interpretationen von drei Gesprächsabschnitten aus Seminaren verdeutlichen [4.], in welchen Formen sich die Praktik des Gegenwirkens vollzieht und welche Funktionen ihr zukommen. Abschließend werden wir die These entfalten, dass sich Hochschullehre als eine *pädagogische*, durch dialektische Bewegungen von Unterstützen und Gegenwirken gekennzeichnete Praxis darstellt [5.].

2 Hochschullehre als kritische Praxis: Zum Forschungsstand

2.1 Konzeptionelle Arbeiten

Sondiert man Konzepte, die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum zur kritischen Hochschullehre vorgelegt wurden, dann ist auffällig, dass diese vielfach auf den angloamerikanischen Diskurs zum *critical thinking* rekurren (Davies & Barnett, 2015). Während in diesem Diskurs *kritisches Denken* zunächst vorrangig mit logisch-analytischen Fähigkeiten verknüpft wurde (Ennis,

1962), lässt sich in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe von Verschiebungen und Erweiterungen des Kritikbegriffs beobachten. Dabei zeichnen sich fünf zentrale Akzentuierungen ab.

Erstens wurden verschiedentlich Ansätze vorgelegt, die Kritik(fähigkeit) nicht nur als kognitive Kompetenz, sondern auch als „Habitus“ im Sinne „einer gewohnheitsmäßigen Haltung“ (Kruse, 2017, S. 51) begreifen. Dies zeigt sich etwa in Peter Faciones Versuch, „skills and dispositions“ des „ideal critical thinker“ (Facione, 1990, S. 3) zu definieren. Im deutschsprachigen Diskurs wird die Verknüpfung von Kritik mit Haltungen vielfach im Rekurs auf Ansätze vorgenommen, die in der „Herausbildung einer kritischen wissenschaftlichen Haltung“ den Kern einer „Bildung durch Wissenschaft“ (Cursio, 2019, S. 51) sehen. Überdies konzipieren Entwürfe zum *Forschenden Lernen* eine „kritisch-reflexive Haltung“ als eine der zentralen Stufen des Kompetenzaufbaus von Studierenden (Fichten & Weyland, 2018).

Handlungs- und Reflexionsfragen zentral stellende Konzepte gehen *zweitens* vielfach mit einer Erweiterung hinsichtlich der Frage einher, was zum *Gegenstand* von Kritik (gemacht) werden soll. Neben der Befähigung zur Kritik an „Fakten, Daten und Theorien“ (Kruse, 2017, S. 51) wird eine Vielfalt von Bereichen angeführt, auf die die Kritikfähigkeit Studierender bezogen sein soll. In Entwürfen zum *Forschenden Lernen* wird etwa gefordert, Studierende dazu zu befähigen, nicht nur Methoden und Theorien, sondern auch die eigenen Lernprozesse sowie die eigene (spätere) Profession kritisch zu reflektieren (Basten et al., 2020). In ähnlicher Stoßrichtung plädiert Ronald Barnett dafür, *critical thinking* nicht auf „formalized knowledge“ zu reduzieren, und veranschlagt als ebenso relevante Domänen „self“ und „world“ (Barnett, 2015, S. 66).

Bereits seit den 1980er-Jahren werden *drittens* Konzepte entwickelt, die den „disembodied logicism“ (Walker & Finney, 1999, S. 533) des traditionellen Verständnisses von *critical thinking* infrage stellen, indem sie Kritik nicht nur auf „the domain of thought“ (ebd.), sondern auch auf „the domain of action“ (ebd.) beziehen (Jahn, 2019, S. 29). In der jüngeren Zeit hat wiederum Ronald Barnett (2015) *critical thinking* als ein Handlungsfragen umfassendes Konzept entfaltet und vorgeschlagen, statt von *critical thinking* von „criticality“ (ebd., S. 63) zu sprechen, die drei Aspekte umfasst: *critical reason*, *critical action* und *critical reflection* (ebd., S. 66).

Mit solchen Erweiterungen gehen *viertens* verschiedentlich gesellschaftskritische und ethische Konturierungen von Kritik bzw. *critical thinking* einher. Während im englischsprachigen Diskurs vielfach darauf gezielt wird, die „apparently disparate traditions“ (Brookfield, 2015, S. 540) von *critical thinking* und der *critical pedagogy* zusammenzuführen, wird im deutschsprachigen Diskurs auf klassische Bildungstheorien sowie „Denkstile und -werkzeuge der Kritischen Theorie“ (Jahn, 2019, S. 25) referiert. Dabei betont z. B. Dirk Jahn, dass „ethische Reflexion und Ideologiekritik zum zentralen Anliegen des kritischen Denkens“ (ebd., S. 29) gehörten.

Vorrangig im englischsprachigen Diskurs lassen sich schließlich *fünftens* Ansätze finden, die *critical thinking* nicht mehr als eine individuelle Kompetenz begreifen, sondern als eine soziale bzw. dialogische Praxis konzipieren (Kuhn, 2019, S. 148; Klepacki & Köstler-Kilian, 2019, S. 211).

Der Begriff der Kritik(fähigkeit) bzw. des kritischen Denkens hat in konzeptionellen Überlegungen zu kritischer Hochschullehre, so lässt sich bilanzieren, erhebliche Erweiterungen erfahren. Er umfasst nicht allein logisch-analytische Fähigkeiten, sondern Denken *und* Handeln, Kognitionen *und* Emotionen, Rationalität *und* Affektivität, Theorie *und* Praxis. Aufgrund dieser Erweiterungen wurden Konzepte von *critical thinking* in den letzten Jahren verschiedentlich als zu „elastic“ und daher „almost worthless“ (Possin, 2013, S. 5) problematisiert. Dem deutschsprachigen Diskurs zur kritischen Hochschullehre wurde der Charakter einer „zerklüfteten Landschaft theoretischer Ansätze, Forschungen, didaktischer Konzepte und *Best Practice*“ (Centeno García et al., 2019, S. 933) attestiert. Darüber hinaus sind übergeordnete Problemstellungen zu verzeichnen, wie etwa die Gegenstandsabhängigkeit von Kritik. Der Betonung, dass kritisches Denken „für jeden einzelnen Kontext definiert werden“ (Jahn, 2019, S. 27) müsse, stehen Ansätze gegenüber, die einen „definitivische[n] Kern“ (Centeno García et al., 2019, S. 935) von Kritik bestimmen. Als diskursübergreifende Problemstellung kann zudem die Frage gelten, ob in der Hochschullehre vorrangig systemstabilisierende oder potenziell destabilisierende Fähigkeiten gefördert werden sollten. Im deutschsprachigen

Diskurs erscheinen dabei Ziele wie Employability und die Orientierung an „Idealen klassischer Bildung“ (Centeno García & Kenneweg, 2019, S. 899) zunehmend als kompatibel (Jahn et al., 2019, S. 10).

2.2 Empirische Untersuchungen

Im Kontrast zu zahlreichen konzeptionellen Arbeiten liegen im deutschsprachigen Raum vergleichsweise wenige empirische Studien vor, die Hochschullehre explizit daraufhin untersuchen, wie sie ihren Anspruch der Förderung von Kritikfähigkeit bzw. kritischem Denken einlöst.

In Studien, die Wirkungen didaktischer Konzepte auf den Kompetenzerwerb Studierender untersuchen, spielt Kritik(fähigkeit) allenfalls indirekt eine Rolle. Dabei bleibt weitgehend offen, was unter „kritischen“ Fähigkeiten zu verstehen ist. Studien zum *Forschenden Lernen* im Lehramtsstudium (Basten et al., 2020) untersuchen z. B., ob es zur „Entwicklung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung“ (Ukley & Bergmann, 2020, S. 149) gekommen ist.

Ähnlich wie in der Hochschullehrforschung im Allgemeinen sowie den Untersuchungen zum *Forschenden Lernen* überwiegen zu *critical thinking* Studien, die nach der Wirksamkeit universitärer Lehrveranstaltungen fragen (Nold, 2017). Die Untersuchungen greifen häufig auf eines der zahlreichen Messinstrumente zurück (z. B. Insight Assessment o. J.), die zwar zum Teil breit angelegt sind, aber *critical thinking* doch überwiegend auf konsistentes Argumentieren und den Bereich der informellen Logik fokussieren.

Nur selten wird in empirischen Untersuchungen an die oben angeführten Ansätze angeschlossen, *critical thinking* als eine soziale bzw. dialogische Praxis zu konzeptualisieren. Eine Ausnahme ist die 2011 vorgelegte Studie von Brenda Johnston et al. (2011), die danach fragt, „what is happening as regards the teaching, learning and assessment of criticality in higher education“ (ebd., S. 8), und zu dem Schluss kommt, dass Studierende sowohl durch das Curriculum als auch durch Lehrende dazu gebracht würden, studiengang- sowie feldspezifische *criticality*-Muster auszubilden (ebd., S. 140, 208).

Für den deutschsprachigen Raum ist insbesondere auf die Arbeiten von Angelika Redder, Christoph Breitsprecher, Claudia Zech und Jonas Wagner zu verweisen, die im Rahmen eines Projekts zur Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen Kritisieren als eine eigene Diskursart begreifen und als ein „funktionales Ensemble von Sprechhandlungen“ beobachten, zu dem „die interaktive Entfaltung der Erkenntnis“ (Redder, 2014, S. 134) gehört. Die Analysen fragen spezifisch danach, was das Handeln der Lehrenden hinsichtlich des „interaktiv vollzogene[n] Kritisieren[s]“ (ebd., S. 136) sowie der „Vermittlung von Kritikwissen oder [...] von Kritikhandeln“ (Breitsprecher et al., 2014, S. 165) leistet, und verdeutlichen, wie Lehrende Seminarsgespräche in die Richtung eines „wissenschaftlichen Kritisierens“ lenken, indem sie studentische Aussagen evaluieren (ebd., S. 161) oder in kritische Auseinandersetzungen Studierender eingreifen (Redder et al., 2014, S. 43). Dabei kommen Redder et al. zu dem Schluss, dass „[k]ooperatives Kritisieren und autoritativer Eingriff [...], das professionelle Vormachen von Kritik wie das Ausprobieren im Aneignungsprozess“ (ebd., S. 54) für das Lehren und Erlernen des Kritisierens „gleichermaßen funktional“ (ebd.) seien.

Insgesamt spiegeln die empirischen Untersuchungen die konzeptionelle Breite des Kritikbegriffs wider. Einzelnen Studien liegt aber zumeist ein spezifisches Kritikverständnis zugrunde. Während sich z. B. Redder et al. (2014) für die Diskursart des „wissenschaftlichen Kritisierens“ (ebd., S. 36) interessieren und diese primär „auf den begrifflichen Status referierter Kategorien“ (ebd.) konzentrieren, konzeptualisieren Johnston et al. (2011, S. 69, 84) im Anschluss an Barnett (2015) für die Entwicklung von *criticality* ein Modell, das verschiedene Niveaustufen vorsieht. In diesen Untersuchungen deutet sich an, dass Gegenwirken für das (Ein- und Aus-)Üben von Kritik in der Hochschullehre von zentraler Bedeutung ist bzw. sein kann.

3 „Kritik üben“ als interaktive Gesprächspraxis: Theoretische Annahmen und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der Vielfalt der Verständnisse von Kritik(fähigkeit) im Diskurs zur Hochschullehre treten wir in unserer Forschung hinter den Anspruch konzeptioneller Antworten zurück und nehmen eine deskriptiv-analytische Perspektive auf universitäre Lehrveranstaltungen ein: Statt zu fragen, ob Lehrveranstaltungen dem Anspruch gerecht werden, das kritische Denken bzw. die Kritikfähigkeit von Studierenden zu fördern, rücken wir die *Verfasstheit* der Lehrinteraktionen *angesichts* dieses Anspruchs ins Zentrum. Unser Ziel ist es, zu explorieren, wie der der Hochschullehre zugeschriebene Zweck der Förderung von Kritikfähigkeit in situ bearbeitet und so selbst konstruiert wird.

Auf Basis von im Rahmen teilnehmender Beobachtungen erstellter Protokolle und Audioaufnahmen untersuchen wir dazu, wie in Lehrveranstaltungen Kritik interaktiv praktiziert und prozessiert wird, und wie in diesem Prozessieren hervorgebracht wird, was es bedeutet, in angemessener Weise Kritik zu üben. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen uns Aufnahmen von 37 je ca. 90-minütigen Seminarsitzungen vor. Bei allen Seminaren handelte es sich um thematisch fokussierte Seminare, die teils nur für Studierende des Fachs Erziehungswissenschaft, teils zusätzlich für Lehramtsstudierende, teils nur für Bachelor- oder Masterstudierende und teils sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudierende angeboten wurden.

Unsere Studie zum „Kritik-Üben“ ist eingebettet in ein Projekt zur Praxis der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen in universitären Lehrveranstaltungen (Balzer & Bellmann, 2023; Balzer & Bellmann 2020). Mit dem Fokus auf die konkrete Praxis universitärer Lehrveranstaltungen schließen wir an jene Forschungslinien der qualitativen Bildungsforschung an, die den Hervorbringungscharakter der sozialen Wirklichkeit ins Zentrum rücken (Tyagunova, 2019). Dies impliziert, dass wir uns nicht für subjektive Vorstellungen oder Intentionen einzelner Akteurinnen und Akteure oder Akteursgruppen interessieren, sondern für die Verfasstheit der universitären Interaktionspraxis. Für unser hier im Zentrum stehendes Teilprojekt impliziert dies zudem, dass wir hinsichtlich des Kritik-Übens nicht im Vorhinein „Kriterien des Angemessenen“ (Reckwitz, 2003, S. 293) bestimmen, sondern danach fragen, wie in der Praxis selbst „implizite normative Kriterien im Sinne eines sozial ‚angemessenen‘ Praktizierens“ (ebd.) konstituiert werden.

In methodologischer Hinsicht schließen wir an gesprächsanalytische Verfahren an, die grundlegend von der interaktiven Herstellungsleistung der Akteurinnen und Akteure sowie der *Konstitutivität* sowohl der Praxis als auch ihrer Gegenstände ausgehen (Deppermann, 2008, S. 8). Sie ermöglichen es aber nicht nur, die performativen Leistungen der Praktiken zu fokussieren, sondern auch deren transsituativen Zusammenhängen Rechnung zu tragen, ohne anzunehmen, dass diese deterministische Wirkungen haben: Ausgegangen wird davon, dass Gespräche in gesprächsexterne Kontexte eingebettet sind und feldspezifische transsituative Zwecke bearbeiten (ebd., S. 10, 17), dass aber diese Zwecke in der Gesprächspraxis selbst je spezifische Bedeutungen erhalten – und insofern konstituiert werden.

Vor diesem Hintergrund beobachten wir „Kritik üben“ als eine interaktive Gesprächspraxis, die *erstens* durch ihre Funktion der Bearbeitung eines transsituativen Zwecks – die Förderung der Kritikfähigkeit von Studierenden – bestimmt ist, die *zweitens* diesen Zweck nicht nur referenziert, sondern zugleich konstituiert, und die *drittens* (wie jegliche Gesprächspraxen) im Prozessieren verschiedener Gesprächspraktiken gebildet wird. Als Gesprächspraktiken wiederum verstehen wir aus mehreren Turns bestehende Interaktionsvollzüge „mittlerer Größe“, die durch einen je spezifischen Zusammenhang von Funktionen und Formen bestimmt sind (ebd., S. 17), und in deren Vollzug Gesprächsteilnehmer:innen sowohl sich hinsichtlich der Fortführung des Gesprächs situativ stellende „Interaktionsaufgaben“ (ebd.) (*horizontaler Bezug*) als auch auf den transsituativen Zweck der Gesprächspraxis bezogene Aufgaben (*vertikaler Bezug*) bearbeiten. Dabei realisiert sich eine Gesprächspraxis über die Verkettung unterschiedlicher Praktiken kleinerer Größe (etwa: Erläutern, Auffordern) in *unterschiedlichen* Formen. Zudem können „oberflächlich gleiche Aktivitäten [...] je nach Position“ (ebd., S. 82) unterschiedliche Funktionen haben.

Wie die angeführten Arbeiten, die Kritik als ein prozessuales Geschehen verstehen, gehen wir mit diesem Verständnis von „Kritik üben“ davon aus, dass zum Üben von Kritik verschiedene Teilkomponenten (Praktiken) gehören. Da uns interessiert, wie der Zweck der Förderung von Kritikfähigkeit in situ konstituiert wird, legen wir uns nicht im Vorhinein auf bestimmte Praktiken und ebenso wenig auf ein *enges* Verständnis von „Kritik üben“ fest. Wir begreifen „Kritik üben“ z. B. nicht als eine *bloße* Praxis des (negativen) Urteilens, sondern in einem offeneren heuristischen Zugang als *eine Gesprächspraxis, in der Geltungsansprüche einer Sache bzw. eines Gegenstandes ausgesetzt und – etwa problematisierend, urteilend oder differenzierend – verhandelt werden.*

Auf Basis dieser Bestimmung sondieren wir die Audioaufnahmen und Protokolle zunächst hinsichtlich dichter Gesprächsabschnitte und analysieren und interpretieren diese dann auf Basis von Transkriptionen entlang folgender *übergreifender Forschungsfragen*:

1. Mittels welcher Gesprächspraktiken prozessiert die Gesprächspraxis des Kritik-Übens?
2. Wie sowie als was wird im Praxisvollzug der Zweck der Förderung von Kritikfähigkeit bearbeitet und konstituiert?

Spezifisch sind in unseren Analysen und Interpretationen die folgenden *Teilfragen* leitend:

1. Welche unterschiedlichen Realisierungsformen *einer* Gesprächspraktik können unterschieden werden?
2. Wie wird über diese Praktiken Kritik *ausgeübt*?
3. Welche normativen Vorstellungen hinsichtlich eines angemessenen Ausübens von Kritik werden hervorgebracht bzw. vermittelt?
4. Wie wird Kritik im Prozessieren von Gesprächspraktiken *ingeübt*?

In Abgrenzung zu einer „Intentionsanalyse“ fragen wir in unseren Analysen zentral nach dem „Funktionspotential“ (Deppermann, 2008, S. 83) der Äußerungen, was mit der Frage nach Wirkungen auf die (Entwicklung der) Kritikfähigkeit von Studierenden nicht gleichbedeutend ist. Unser Erkenntnisinteresse ist *nicht*, ob Kritikfähigkeit (erfolgreich) gefördert wird, sondern uns interessieren die *Funktionen* von Äußerungen im und für den Gesprächsverlauf (die Interaktionsaufgaben) sowie hinsichtlich der auf transsituative Zwecke bezogenen Aufgaben. Im Zentrum der Analysen stehen entsprechend nicht isolierte Sprechakte, sondern die jeweiligen interaktiven Konsequenzen (ebd., S. 70) und die sequenzielle Geordnetheit der Redebeiträge. In einem eigenen Schritt untersuchen wir Äußerungen zudem hinsichtlich „linguistischer Formen“ (ebd., S. 80). Um Praktiken zu identifizieren, beziehen wir das „Wie“, die Form(en) der Äußerungen, auf das „Wozu“, ihre jeweilige Funktion, und entwickeln auf dieser Basis schließlich thematisch fokussierte Interpretationen. Dabei nutzen wir Kontext- und Hintergrundwissen sowie verschiedene Variationsverfahren (ebd., S. 90, 92).

4 Aus- und Einüben von Kritik: Formen und Funktionalität der Gesprächspraktik des Gegenwirkens in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

Wie einleitend angedeutet, stellen unsere bisherigen Untersuchungen die in der Literatur zu einer kritischen Hochschullehre vielfach zu findenden Appelle, Studierende in positiver Weise anzuregen, zu ermutigen, zu unterstützen sowie erkenntnis- bzw. ergebnisoffene deliberative kritische Auseinandersetzungen zu ermöglichen, infrage. So beobachten wir häufig Gespräche, in denen Praktiken des Gegenwirkens vorherrschen: Lehrende ermutigen Studierende gerade nicht in positiver und neutraler Weise, in offener Weise Kritik zu üben, sondern sie problematisieren bzw. kritisieren studentische Redebeiträge und lenken diese in bestimmte Bahnen. Anhand von Interpretationen von drei Gesprächsabschnitten wollen wir im Folgenden verdeutlichen, wie sich in Lehrveranstaltungen die Gesprächspraktik des Gegenwirkens in unterschiedlichen Formen realisiert und inwiefern diese Praktik für das Aus- und Einüben von Kritik in der Hochschullehre funktional ist.

Als *Gegenwirken* verstehen wir eine Gesprächspraktik, die nicht nur, wie jegliche Gesprächspraktiken, spezifische Gesprächsanschlüsse wahrscheinlicher macht, sondern die darüber hinaus *darauf*

gerichtet ist, Geltungsansprüche vorheriger Redebeiträge infrage zu stellen oder erwartbare Redebeiträge zu verhindern – ohne dass dies den Akteurinnen und Akteuren als Intention zu unterstellen wäre. Gegenwirken begreifen wir also in antimentalistischer Orientierung ohne Rekurs auf Absichten, sondern mit Bezug auf die Funktionalität von Äußerungen im Gesprächsverlauf.

Die im Folgenden interessierenden Abschnitte stammen aus Sitzungen von drei unterschiedlichen Seminaren, die an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen angeboten wurden. Die Auswahl der Seminarsitzungen begründet sich darin, dass sie *zum einen* eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen: Es wird über Texte gesprochen, die von den Studierenden *vorher* gelesen werden sollten, und es geht in den Texten jeweils um erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch relevante Theorien bzw. Gegenstände. *Zum anderen* weisen die Sitzungen einen zentralen Unterschied auf: Im Zentrum stehen heterogene Gegenstände. So geht es in der ersten Seminarsitzung um zwei theoretische Positionen, in der zweiten um eine pädagogische Praxis und in der dritten um eine Forschungsmethode. Inwiefern dieser Heterogenität der Gegenstände eine Heterogenität der Praxis des Kritik-Übens sowie der Gesprächspraktiken korrespondiert, war eine leitende Frage unserer vergleichenden Analysen und Interpretationen. Die Auswahl der drei Gesprächsabschnitte begründet sich in der sich in der Analyse abzeichnenden Bedeutsamkeit von Gesprächspraktiken des Gegenwirkens; spezifisch für diesen Beitrag begründete sich die Auswahl in deren Heterogenität: Es werden unterschiedliche Formen der Praktik des Gegenwirkens realisiert und unterschiedliche normative Vorstellungen hinsichtlich eines angemessenen Ausübens von Kritik kommuniziert bzw. vermittelt, sodass der der Hochschullehre zugeschriebene Zweck der Förderung von Kritikfähigkeit je unterschiedliche Konturen erhält.

Die folgenden Interpretationen schließen wie folgt an unsere Forschungsfragen an: Sie konzentrieren sich auf unterschiedliche Realisierungsformen der Praktik des Gegenwirkens, mittels derer die Gesprächspraxis des Kritik-Übens prozessiert, und sie gehen den Fragen nach, wie Kritik *ausgeübt* wird, welche normativen Vorstellungen hinsichtlich eines angemessenen Ausübens von Kritik kommuniziert bzw. vermittelt werden, und als was der der Hochschullehre zugeschriebene Zweck der Förderung von Kritikfähigkeit so konstituiert wird. Das *Einüben* von Kritik ist insofern Thema der Interpretationen, als eine Praktik im Zentrum steht, die darauf gerichtet ist, das Kritik-Üben zu lenken und normative Vorstellungen bezüglich eines angemessenen Kritik-Übens zu vermitteln. Insbesondere im vergleichenden Fazit gehen wir auf die interaktiven Konsequenzen der Gesprächspraktiken ein.

Für die folgenden Interpretationen ist bedeutsam, dass Gesprächspraktiken „eine *prozedurale* ‚Wie‘-Seite und eine *funktionale* ‚Wozu‘-Seite“ (Deppermann w008, S.79) haben. So fokussieren die Interpretationen zunächst unterschiedliche Realisierungsformen der Praktik des Gegenwirkens (4.1), anschließend die Funktionalität dieser Praktiken (4.2) und münden in ein vergleichendes Fazit, in dem auch auf Gemeinsamkeiten der Gesprächsabschnitte eingegangen wird (4.3).

4.1 Realisierungsformen der Gesprächspraktik des Gegenwirkens

Die zunächst dargelegten Interpretationen konzentrieren sich auf Realisierungsformen der Praktik des Gegenwirkens, d. h. darauf, *wie* in den Gesprächsabschnitten Geltungsansprüche vorangegangener Redebeiträge infrage gestellt und/oder bestimmte Anschlussäußerungen verhindert werden. Mit den Überschriften werden jeweils zwei im Gesprächsverlauf ineinandergreifende Formen des Gegenwirkens pointiert.

4.1.1 Reflektieren und Problematisieren

Der erste Gesprächsabschnitt stammt aus einer Seminarsitzung, in der auf Basis von zwei Texten in einer Gruppenarbeitsphase und einem anschließenden, knapp einstündigen Plenumsgespräch das Verhältnis neurowissenschaftlicher und pädagogischer Theorien diskutiert wird. Im Laufe des Plenumsgesprächs kommt es über mehrere Turns zu einem Dialog zwischen zwei Studierenden über die Frage, wie aus neurowissenschaftlicher Sicht die Entstehung des „Selbst“ zu erklären sei. Dabei bringt ein Studierender, Sprecher (S) 2, unter implizitem Bezug auf die in einem der Texte leitende

pädagogische Perspektive skeptische Rückfragen und Einwände gegenüber der neurowissenschaftlichen Perspektive vor, welche der andere Studierende, Sprecher (S) 3, zu entkräften versucht. Als S3 vorbringt, dass das Bewusstsein vom Selbst sowie „Selbstbezüglichkeit“ „Dinge“ seien, „die ich lerne“ (LVA1B1, Z. 205, 216), unterbricht der Lehrende das Zwiegespräch:

„Hm, warten Sie Sie benutzen einen Begriff der in beiden Perspektiven jetzt erstmal bedeutsam wäre. Was ist Lernen in der einen Perspektive und was ist Lernen in der anderen Perspektive? das ist das zentrale, ja? Lernen wird und wenn ich mich recht erinnere ist das ja auch ein Auftakt den [Autor des besprochenen Textes] nimmt also Lernen wird eigentlich als Verhaltensänderung Verhaltensänderung begriffen da wird ja genauso erstmal der Referent verschoben wenn Sie sagen Lernen so wie Sie Lernen sagen (,) hat das mit Verhaltensänderung erstmal nichts zu tun sondern mit was? Was ändert sich denn?“ (LVA1B1, Z. 218–224)

Dass dieser Redebeitrag als Gesprächspraktik des Gegenwirkens gedeutet werden kann, lässt bereits die Aufforderung zum „Warten“ vermuten: Diese signalisiert, dass das Gespräch in der bisher geführten Weise nicht fortgesetzt werden soll. Die Praktik des Gegenwirkens prozessiert anschließend darüber, dass die vorangegangenen Redebeiträge von S3 durch den Lehrenden reflektiert und problematisiert werden. Der Lehrende macht nicht nur explizit, wie er S3 verstanden hat, sondern er stellt in seiner Reflexion sukzessive die Geltungsansprüche von S3s Verteidigung der neurowissenschaftlichen Perspektive infrage. Während die anfängliche direkte Adressierung von S3 – „Sie benutzen einen Begriff der [...]“ (LVA1B1, Z. 218–219) – als bloß konstative Spiegelung gedeutet werden könnte, problematisieren die anschließenden Erläuterungen S3s Verwendung des Lernbegriffs. Die am Ende des Redebeitrags direkte Adressierung von S3 fällt schließlich ein negatives Urteil: Wenn S3s Verwendung des Lernbegriffs mit „Verhaltensänderung erst mal nichts zu tun“ (LVA1B1, Z. 223–224) hat, taugen seine Argumente nicht dazu, S2s Einwände gegen die neurowissenschaftliche Perspektive zu entkräften, denn Lernen wird, wie der Lehrende erläutert, „eigentlich als Verhaltensänderung [...] begriffen“ (LVA1B1, Z. 221–22).

4.1.2 Konfrontieren und Dramatisieren

Anders als im ersten Gesprächsabschnitt prozessiert die Gesprächspraktik des Gegenwirkens im zweiten Gesprächsabschnitt nicht innerhalb eines, sondern über eine Reihe von Redebeiträgen. Im Anschluss an die Besprechung eines Feldprotokolls, das die Zeugnisvergabe in einer fünften Klasse einer Hauptschule beschreibt, fragt der Lehrende die Studierenden: „[...] was bleibt (,) so erst mal für ein Gefühl zurück?“ (LVA6B3, 985–986). Mehrere Studierende bewerten daraufhin das Lehrerhandeln negativ, etwa als „demotivierend“ und „abgestumpft“ (LVA6B3, Z. 989, Z. 991). Der Lehrende signalisiert zunächst mehrfach Zustimmung, betont dann, dass das Feldprotokoll „jetzt überhaupt nichts über die Schule an sich aussagt oder den Unterricht den diese Lehrperson sonst macht“ (LVA6B3, Z. 1023–1025), und erfragt schließlich alternative Deutungen:

„[...] unabhängig davon ne, dass dass wir vielleicht das Gefühl haben okay, hm das ist pädagogisch fragwürdig [...] was könnte es denn auch f- noch für eine Funktion haben. (3) so zu argumentieren (7) oder diese ganze Zeugnis ähm Ausgabe so zu gestalten. (2) auf diese Art und Weise. (5)“ (LVA6B3, Z. 1026–1031)

Mit diesem Redebeitrag werden die bisherigen, emotional-intuitiven Bewertungen der Studierenden in ihrer Geltung nicht grundsätzlich infrage gestellt, sondern gewissermaßen eingeklammert: Gefragt wird nach „unabhängig davon“ (LVA6B3, Z. 1026) möglichen Deutungen bzw. einer möglichen „Funktion“ (LVA6B3, Z. 1029). Nachdem ein Studierender im Anschluss wiederum eine negative Bewertung vorbringt, erläutert der Lehrende in einem knapp siebenminütigen Redebeitrag „eine mögliche Lesart“ (LVA6B3, Z. 1055), d. h. eine soziologische, funktionale Deutung der Zeugnisausgabe. Die Praktik des Gegenwirkens realisiert sich damit über die Konfrontation der durch den Lehrenden zuvor provozierten emotional-intuitiven Bewertungen mit einer anderen Deutung. Diese Konfrontation erreicht einen zwischenzeitlichen Höhepunkt in einer Dramatisierung der Folgen der vorherigen Bewertungen. Als die Studierenden auf mehrfache Nachfragen, ob sie das „plausibel“ finden und „nachvollziehen“ (LVA6B3, Z. 1058, Z. 1060) können, nicht reagieren, setzt der Lehrende

seine Ausführungen in zunehmend dringlichem Ton fort und pointiert schließlich das Problem einer emotionalen Bewertung: „[...] ansonsten ist ja wirklich alles nur Scheiße.“ (LVA6B3, Z. 1083)

4.1.3 Selektieren und Übersetzen

Auch im dritten Gesprächsabschnitt vollzieht sich die Praktik des Gegenwirkens über mehrere Redebeiträge im Gesprächsverlauf. In der Seminarsitzung wird zunächst der übliche Aufbau empirisch-sozialwissenschaftlicher Studien besprochen. Anschließend fragt der Lehrende die Studierenden nach ihrer Einschätzung zu einer autoethnografischen Studie, die im Text, den die Studierenden vorbereitend lesen sollten, dargestellt wird:

„[...] wir hatten jetzt kurz darüber gesprochen was ist überhaupt ne empirische Studie [...] dann würde mich jetzt interessieren, was is Ihre Einschätzung zu dieser Studie [...] fanden Sie das jetzt plausibel, oder würden Sie sagen mmh, Moment, vielleicht gibts da doch irgendwie kritische Punkte die eben nicht reflektiert werden (,) wo sind vielleicht Grenzen, (1) finden Sie überhaupt dass das Forschung ist was die da gemacht haben? (1) oder hätte das auch irgendwie jeder für sich privat machen können und veröffentlichen können und es wär irgendwie das gleiche bei rumgekommen?“ (LVA3B2, Z. 648–658)

Auch wenn dieser Redebeitrag zunächst offen formuliert ist („was ist Ihre Einschätzung“), gehört er bereits selbst zur Praktik des Gegenwirkens, insofern er darauf gerichtet zu sein scheint, bestimmte Anschlussäußerungen zu verhindern: Eine Bejahung der Frage „finden Sie überhaupt, dass das Forschung ist“ (LVA3B2, Z. 656) sowie eine positive Einschätzung der Studie durch die Studierenden erscheinen unwahrscheinlich, denn sowohl der Hinweis darauf, was eine empirische Studie „überhaupt“ ist, als auch die anschließenden Benennungen negativ konnotierter Bewertungsoptionen („kritische Punkte“, „Grenzen“, LVA3B2, Z. 655, 656) legen nahe, dass die Studie negativ zu bewerten ist. Im anschließenden Gespräch prozessiert die Praktik des Gegenwirkens darüber, dass der Lehrende selektiv jeden der Redebeiträge von Studierenden kommentiert, indem er einzelne Aspekte aufgreift sowie unter Verwendung wissenschaftlicher Fachbegriffe kategorisiert – etwa als „Problem der Selbsterforschung“ oder als „Problem der Retrospektivität“ (LVA3B2, Z. 739, Z. 698) – und damit „übersetzt“. Die Kommentierungen des Lehrenden sind insofern selektiv, als sie allein die negativen Einschätzungen der Studierenden aufgreifen und vereinzelt von Studierenden vorgebrachte positive Einschätzungen – wie: „ich finds [...] interessant dass es ne qualitative Studie ist“ (LVA3B2, Z. 744) – ignorieren bzw. übergehen.

4.2 Die Funktionalität der Gesprächspraktik des Gegenwirkens

Die folgenden Interpretationen gehen der Frage nach, inwiefern das Prozessieren von Gesprächspraktiken des Gegenwirkens in den drei Gesprächsabschnitten sowohl hinsichtlich des Gesprächsverlaufs als auch hinsichtlich des Aus- und Einübens von Kritik funktional ist. In den Überschriften bezieht sich der erste Begriff auf die Funktion der Lenkung des Kritik-Übens im Gesprächsverlauf, der zweite auf die Funktion der Hervorbringung normativer Vorstellungen bezüglich eines angemessenen Kritik-Übens.

4.2.1 Abbrechen – Differenzieren

Im ersten Gesprächsabschnitt fungiert die Praktik des Gegenwirkens im sequenziellen Verlauf als Abbruch der bisherigen Ausübung von Kritik und Eröffnung einer neuen kommunikativen Aufgabe. Die bis dahin bearbeitete Aufgabe war das Diskutieren der neurowissenschaftlichen Perspektive. Die neue Aufgabe ist die Reflexion vorangegangener Redebeiträge. Der Lehrende selbst macht dabei gewissermaßen zunächst vor, wie diese Aufgabe bearbeitet werden kann, und fordert dann dazu auf, die Reflexion fortzuführen.

Hinsichtlich der Funktionalität der Praktik des Gegenwirkens für das Aus- und Einüben von Kritik ist bedeutsam, mit welchen Begründungen die Geltungsansprüche der Redebeiträge eines Studierenden infrage gestellt werden: Der Lehrende problematisiert die Verwendung des Lernbegriffs als undifferenziert und beginnt dann selbst eine Differenzierung der Lernbegriffe der zur Diskussion stehenden Theorien. Darüber wird eine Norm angemessenen Praktizierens von Kritik ein-

wie aufgeführt, nämlich, dass das Praktizieren von Kritik einen differenzierten Begriffsgebrauch erfordert.

4.2.2 Umwenden – Distanzieren

Im zweiten Gesprächsabschnitt kommt der Praktik des Gegenwirkens im Gesprächsverlauf die Funktion einer inhaltlichen Umwendung zu. Wie im ersten Abschnitt ist die Praktik auch hier darauf gerichtet, die Ausübung von Kritik in eine andere Richtung zu lenken. Hier wird aber keine *neue* kommunikative Aufgabe gestellt, sondern die bisherige Aufgabe soll in inhaltlicher Hinsicht *anders* bearbeitet werden: Die Studierenden werden aufgefordert, nicht mehr zu diskutieren, ob die Praxis „pädagogisch fragwürdig“ (LVA6B3, Z.1027–1028) ist, sondern welche Funktion sie haben könnte. Gefordert wird damit zugleich, die Ebene der bisherigen Ausübung von Kritik zu verlassen und zu dieser in Distanz zu treten.

Hinsichtlich der Funktionalität der Praktik des Gegenwirkens für das Aus- und Einüben von Kritik ist festzuhalten, dass der Lehrende den emotional-intuitiven Bewertungen zwar nicht gänzlich die Geltung abspricht, dass es aber nicht nur darum zu gehen scheint, dass die andere Deutung von den Studierenden nachvollzogen werden kann. Vielmehr scheint es auch darum zu gehen, die Studierenden sowohl von der anderen Lesart als auch davon zu überzeugen, dass eine Distanzierung von emotional-intuitiven Bewertungen sinnvoll ist.

4.2.3 Unterbinden – Subsumieren

Wie im zweiten Gesprächsabschnitt fungiert die Gesprächspraktik des Gegenwirkens im dritten Abschnitt hinsichtlich des Gesprächsverlaufs als Lenkung hin zu einem spezifischen Praktizieren der Aufgabe des Kritik-Übens sowie zu einer spezifischen Deutung des in der Kritik stehenden Gegenstandes. Anders als im zweiten Abschnitt wird hier nicht zunächst eine andere Deutung hervorgebracht, sondern es wird im Gegenteil unterbunden, dass diese Bedeutung bekommt.

Hinsichtlich der Funktionalität der Praktik des Gegenwirkens für das Aus- und Einüben von Kritik ist bedeutsam, dass über die im Rekurs auf Gütekriterien erfolgende „Übersetzung“ der Redebeiträge der Studierenden nicht nur die Redebeiträge selbst, sondern auch die in der Kritik stehende Studie Kategorien zugeordnet und solchermaßen subsumiert wird: Sie wird zu einem Fall, auf den als allgemein gültig erscheinende Kriterien angewandt werden. Dadurch, dass positive Einschätzungen von Studierenden ignoriert werden, erscheint die Anwendung dieser Kriterien als alternativlose Kritik an empirischen Studien – so wie umgekehrt ein an anderen Kriterien (etwa das „Interessant-Finden“) orientiertes Praktizieren von Kritik als unangemessen erscheint.

4.3 Vergleichendes Fazit

Über das Prozessieren der Gesprächspraktik des Gegenwirkens werden in den drei Gesprächsabschnitten die Geltungsansprüche studentischer Redebeiträge, so kann festgehalten werden, sowohl in unterschiedlichen Formen als auch in unterschiedlicher Explizitheit und Deutlichkeit infrage gestellt: Die Reflexion vorangegangener Redebeiträge eines Studierenden im ersten Abschnitt problematisiert diese vergleichsweise explizit. Die Konfrontation emotional-intuitiver Bewertungen mit einer anderen Lesart im zweiten Abschnitt sowie die zwischenzeitliche Dramatisierung der Folgen, die diese Bewertungen haben können, weisen vorangegangene Redebeiträge nicht gänzlich zurück, stellen aber deren alleinige Geltung infrage. Die systematische Selektion und Übersetzung negativer Einschätzungen im dritten Abschnitt stellen vorangegangene Redebeiträge nicht explizit infrage, sprechen aber implizit bestimmten Aspekten dieser Redebeiträge Geltung ab.

So unterschiedlich sowohl die Formen der Praktik des Gegenwirkens als auch das Ausmaß der Infragestellung von Redebeiträgen in den Abschnitten sind, so unterschiedlich ist auch, welche normativen Vorstellungen hinsichtlich angemessenen Ausübens von Kritik kommuniziert bzw. vermittelt werden: Während im ersten Abschnitt ein differenzierter Begriffsgebrauch als unverzichtbar für ein angemessenes Praktizieren von Kritik markiert wird, wird im zweiten Abschnitt eine Distanzierung zu emotional-intuitiven Bewertungen als gewinnbringend für das Praktizieren von Kritik ge-

kennzeichnet, aber nicht absolut gesetzt, wohingegen im dritten Abschnitt die Anwendung von feststehenden Kriterien als alternativlose Praktik erscheint.

Der der Hochschullehre zugeschriebene Zweck der Förderung von Kritikfähigkeit erhält damit in den drei Abschnitten unterschiedliche Konturen. So heterogen die Abschnitte auch sind, werden aber auch Gemeinsamkeiten deutlich.

Eine *erste* Gemeinsamkeit besteht darin, dass zwar bestimmten Praktiken des Kritik-Übens entgegengewirkt wird; diese werden aber nicht einfach abgewertet, sondern sie fungieren (auch) als eine Art Bande, über die andere Praktiken angemessenen Kritik-Übens eingeführt werden.

Eine *zweite* Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Praktiken des Gegenwirkens auf Praktiken von Kritik gerichtet sind, die im Diskurs zur kritischen Hochschullehre etabliert sind: Im ersten Abschnitt wird mit dem eingeforderten differenzierten Begriffsgebrauch ein in vielen Kritikmodellen relevantes Motiv aufgerufen (z. B. Redder et al., 2014). Im zweiten Abschnitt wird mit der eingeforderten Distanzierung von „eigenen“ Deutungen ein Motiv aufgerufen, das insbesondere in Modellen zum *Forschenden Lernen* zentral ist. Im dritten Abschnitt werden in der empirischen Forschung anerkannte Kriterien angewandt, wobei die Praktik der Kritik zugleich an Verfahren der Logik zur Prüfung des Zustandekommens von Wissen erinnert.

Eine *dritte* Gemeinsamkeit besteht darin, dass es die Lehrenden sind, die Praktiken eines angemessenen Kritik-Übens vor- bzw. aufführen oder diese erläutern. Auch darüber werden mindestens tendenziell jene Prinzipien der Studierendenorientierung sowie des selbstgesteuerten Lernens unterwandert, die vielfach, und auch im Diskurs zur kritischen Hochschullehre, als zentrale Kennzeichen guter Hochschullehre gelten. Praktiken wie die skizzierten Praktiken des Gegenwirkens, die diese Prinzipien nicht erfüllen, sind u. E. aber nicht schon per se als defizitär bzw. problematisch zu bewerten. Ebenso wenig sind sie bereits deshalb als positiv zu bewerten, weil sie für den Gesprächsverlauf und das Kritik-Üben funktional sind: Nach der *Funktionalität* von Praktiken zu fragen, bedeutet, Praktiken hinsichtlich ihres *Zwecks* und ihrer *interaktiven Konsequenzen* zu interpretieren (Depermann, 2008, S. 10, 70).

Fragt man abschließend, inwiefern Praktiken des Gegenwirkens in den drei Abschnitten den Zweck erfüllen, das Praktizieren von Kritik in eine bestimmte Richtung zu lenken, dann ist der weitere Gesprächsverlauf und die sich in ihm vollziehende Bearbeitung kommunikativer Aufgaben in den Blick zu nehmen. Für den ersten Abschnitt kann insofern von einer Erfüllung des Zwecks gesprochen werden, als sich Studierende im weiteren Gesprächsverlauf bezüglich ihres Begriffsgebrauchs mehrfach selbst korrigieren. Im Kontrast hierzu prozessiert die Praktik des Gegenwirkens im zweiten Abschnitt geradezu über ihr eigenes Scheitern: Die dramatisierende Zuspitzung des Lehrenden wird aufgrund fehlender Reaktionen der Studierenden notwendig; die Studierenden scheinen nicht folgen zu können. Für den dritten Abschnitt lässt sich wiederum von einer Erfüllung des Zwecks sprechen: Positive Bewertungen der besprochenen Methode werden sukzessive seltener vorgebracht.

5 (Kritische) Hochschullehre als Ineinander von Gegenwirken und Unterstützen: Schlussbemerkungen

Da wir es in unserer bisheriger Untersuchung mit einem *kleinen* und keinesfalls verallgemeinerungsfähigen Ausschnitt an Lehrveranstaltungen *einer* Disziplin zu tun haben, sind Generalisierungen unserer bisherigen Beobachtungen nicht ohne Weiteres möglich. Sie sind aber u. E. ein hinreichender Anlass, um Hochschullehre nicht auf *positive* Handlungsformen zu konzentrieren. Ebenso verkürzt wäre es, Hochschullehre auf *negative* Handlungsformen zu reduzieren. Dafür spricht, dass durchaus viele Gesprächsabschnitte der von uns bislang analysierten Seminarsitzungen im Sinne einer positiven offenen Didaktik interpretierbar sind. Ob dies ein Effekt des Diskurses ist, muss hier ebenso offen bleiben wie die Frage, welche Bedeutung es hat, dass wir ausschließlich *erziehungswissenschaftliche* Lehrveranstaltungen untersucht haben.

Unsere Untersuchungen verweisen jedenfalls nicht nur darauf, dass sich Hochschullehre *nicht* als eine *bloß* unterstützende Praxis darstellt. Vielmehr verweisen sie auch darauf, dass es sich um eine *pädagogische* Praxis handelt, die in konstitutiver Weise von dialektischen Bewegungen zwischen Unterstützen und Gegenwirken gekennzeichnet ist: „das Wesen der Erziehung ist in dem Ineinander der beiden Fähigkeiten; unterstützen und gegenwirken müssen zusammen sein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich“ (Schleiermacher, 1964/1994, S. 91). Wie sich hier andeutet, sind Gegenwirken und Unterstützen nicht als diametrale Gegenpole, sondern als komplementäre Praktiken zu begreifen: „die Methode der Gegenwirkung und Verhütung [geht] in die Unterstützung“ (Schleiermacher, 1964/1999, S. 112) zurück. Dabei ist auf Basis der Unterscheidung von situativen Zwecken und gesprächsinternen (Interaktions-)Aufgaben sowie transsituativen Zwecken und gesprächsexternen Aufgaben noch einmal in anderer Hinsicht davon auszugehen, dass Gegenwirken und Unterstützen einander nicht ausschließen. So können jene Praktiken, die wir aufgrund ihrer Form und ihrer Funktion(alität) im unmittelbaren Gesprächsverlauf als Praktiken des Gegenwirkens deuten, in Relation zum der Hochschullehre zugeschriebenen Zweck des „Kritik-Übens“ gegebenenfalls als Praktiken der Unterstützung gedeutet werden – und umgekehrt.

Begreift man Unterstützen und Gegenwirken, wie Schleiermacher, als zwei zusammengehörende *jeweils* unverzichtbare „Formen der pädagogischen Tätigkeit“ (ebd., S. 88), dann können Fokussierungen der Hochschullehre auf positive Handlungsformen auch als eine Tendenz der Ent-Pädagogisierung im Sinne einer Dethematisierung des pädagogischen Charakters hochschuldidaktischen Handelns gedeutet werden. Das Attribut *pädagogisch* hat im Kontext der Hochschullehre bisweilen sogar einen pejorativen Sinn, etwa wenn ein Vertreter der Hochschuldidaktik betont, dass beim Erlernen von (kritischen) Denkfähigkeiten kein „pädagogisches Ernstnehmen“, sondern (nur) ein „wirkliches Ernstnehmen“ zielführend sei (Arn, 2019, S. 972 f.). Mit der Unterscheidung zwischen einem „pädagogischen“ und einem „wirklichen Ernstnehmen“ werden funktional bedeutsame Gesprächspraktiken, zu denen die Praktik des Gegenwirkens gehört, prinzipiell unter Verdacht gestellt und mit dem Gegenbild einer authentischen Kommunikation konfrontiert (z. B. auch König, 2021). Unsere Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass eine solche Schematisierung der Komplexität des „Kritik-Übens“ in der Hochschullehre als einer pädagogischen Praxis nicht gerecht wird. Hier soll daher vor allem herausgestellt werden, dass Praktiken des Gegenwirkens zentrale Bestandteile der Hochschullehre *sind* – und notwendigerweise *sein müssen*. Anders als Schleiermacher (1964/1994) dies dachte, wird aber Gegenwirken nicht nur „unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt“ (ebd., S. 91) notwendig. Vielmehr ist sie für die Hochschullehre unverzichtbar, weil Erfahrungen der Negativität konstitutiv für über einen reinen Wissenserwerb hinausgehende Lern- und Bildungsprozesse sind (Benner, 2003). Auch deshalb muss eine Hochschuldidaktik, die darauf zielt, Studierende zu kritischem Denken zu befähigen, dezidiert zur Geltung bringen, dass zum Geschäft dieses Befähigens (negative) Kritik am Kritik-Üben gehört.

Literatur

- Arn, C. (2019). Selbst. Denken. Lehren: Eine Paradoxie praktisch umsetzen. In A. Centeno García & A. C. Kenneweg (Hrsg.), *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. die hochschullehre-Themenheft*, 5, 966–974.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2023). Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft. Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik Band III. Perspektiven* (S. 53–78). transcript.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2020). Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 125–140). Julius Klinkhardt.

- Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (S. 63–76). Palgrave Macmillan.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Waxmann.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borelli, F. Heyting & C. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik, 46. Beiheft, S. 96–110). Beltz.
- Breitsprecher, C., Redder, A. & Zech, C. (2014). „So. Jetzt müssen Sie kritisch dazu Stellung nehmen.“ – Zur Vermittlung von Kritik in einer wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesung. In A. Hornung, G. Carobbio & D. Sorrentino (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich* (S. 137–167). Waxmann.
- Brookfield, S. (2015). Speaking truth to power: Teaching critical thinking in the critical theory tradition. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (S. 529–543). Palgrave Macmillan.
- Centeno García, A. & Kenneweg, A. C. (2019). Kritisch. Denken. Lernen. Einleitung zum Themenheft. In dies. (Hrsg.), *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. die hochschullehre-Themenheft*, 5, 891–904.
- Centeno García, A., Metzger, C. & Salden, P. (2019). Kritisches Denken als Lernziel: ein Blick aus der hochschuldidaktischen Praxis. In A. Centeno García & A. C. Kenneweg (Hrsg.) (2019). *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. die hochschullehre-Themenheft*, 5, 931–942.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary. „The Delphi Report“*. <https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppacorino/CT-Expert-Report.pdf>
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemester. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – The wider view* (S. 47–58). WTM.
- Insight Assessment (o. D.). *California Critical Thinking Skills Test (CCTST)*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/article/california-critical-thinking-skills-test-cctst-2#>
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Shaker.
- Jahn, D. (2019). Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 19–48). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahn, D., Kenner, A., Kergel, D. & Heidamp-Kergel, B. (Hrsg.) (2019). *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johnston, B., Mitchell, R., Myles, F. & Ford, P. (2011). *Developing student criticality in higher education. Undergraduate learning in the arts and social sciences*. continuum.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2019). Didaktik des forschenden Lernens – handlungspragmatische Überlegungen. In D. Jahn, A. Kenner, E. Kergel & B. Heidamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 249–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klepacki, L. & Köstler-Kilian, S. (2019). Impulse für eine kritisch-reflexive Lehr-Lern-Kultur aus performativitätstheoretischer Perspektive. In D. Jahn, A. Kenner, E. Kergel & B. Heidamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 205–222). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre* [Rekonstruktive Bildungsforschung Bd. 34]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren*. UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62, 146–164.

- Maier, C. T. & Clemens, C. M. (2019). Classroom as workshop. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 343–354). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nold, H. (2017). Using critical thinking teaching methods to increase student success: An action research project. *International Journal for Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 17–32.
- Possin, K. (2013). Some problems with the Halpern Critical Thinking Assessment (HCTA) Test. *Inquiry*, 28(3), 4–12.
- Rakebrand, T. (2019). Wissenschafts- und Forschungsethik als Teilbereiche kritischen Denkens: Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpraxis am Beispiel der Kommunikationswissenschaft. In A. Centeno García & A. C. Kenneweg (Hrsg.), *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. die hochschullehre-Themenheft*, 5, 985–996.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301.
- 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. Analysen und Transkripte* (S. 35–56). Synchron.
- Schleiermacher, F. D. E. (1964/1994). Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In ders. (Hrsg.), *Ausgewählte pädagogische Schriften* (Besorgt von E. Lichtenstein, 4. Auflage, S. 36–243). Schöningh.
- Tyagunova, T. (Hrsg.) (2019). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Springer VS.
- Ukley, N. & Bergmann, F. (2020). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial. Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 149–156). Waxmann.
- Walker, P. & Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 531–547.

Autorinnen und Autor

Dr. Nicole Balzer. Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Münster, Deutschland; E-Mail: n.balzer@uni-muenster.de

Prof. Dr. Johannes Bellmann. Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Münster, Deutschland; E-Mail: johannes.bellmann@uni-muenster.de

Eva Maria Ehlers M. A. Ehemals Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Deutschland; E-Mail: eva.ehlers@fh-muenster.de



Zitiervorschlag: Balzer, N., Bellmann, J. & Ehlers, E. (2024): Kritik üben. Gesprächspraktiken des Gegenwirkens in der Hochschullehre. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024, DOI: 10.3278/HSL2415W. Online unter: www.wbv.de/die-hochschullehre.org