

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 Plenumsdiskussionen¹ 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?“² 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. Substantielle 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. & Röösl, 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, Luzern/Berlin/Scharans, Schweiz/Deutschland;
Email: 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