

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.¹ 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 stellt². 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.³

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 einhergehen⁴. „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 [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

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