

⊕ KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCH.
CH.DENKEN.LERNEN.KRITISCHDENK
EN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERN

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

● KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITI
SCH.DENKEN.LERNEN.KRITISCHDEN
KEN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LER
NEN. KRITISCH.DENKEN.DENKEN.LE

Themenheft

Kritisch. Denken. Lernen.

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

Anja Centeno García & Anne Cornelia Kenneweg (Hrsg.)

▲ KRITISCH.DENKEN.LERNEN.KRITIS
CH.DENKEN.LERNEN.KRITISCHDENK
EN.LERNEN.KRITISCH.DENKEN.LERN

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

Anja Centeno García & Anne Cornelia Kenneweg

Kritisch. Denken. Lernen.

Einleitung zum Themenheft

Zusammenfassung

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

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

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

Schlüsselwörter

Kritisches Denken und Hochschuldidaktik, fachbezogene Hochschuldidaktik, Ebenen hochschuldidaktischen Handelns

Learning to think critically.

Introduction to the special issue

Abstract

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

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

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

Keywords

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

1 Zu Hintergrund und Entstehung des Themenheftes

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

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

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

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

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

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

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

2 Über die Beiträge im Themenheft

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

2.1 Hochschuldidaktische Überlegungen zum kritischen Denken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Einordnung

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

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

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

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

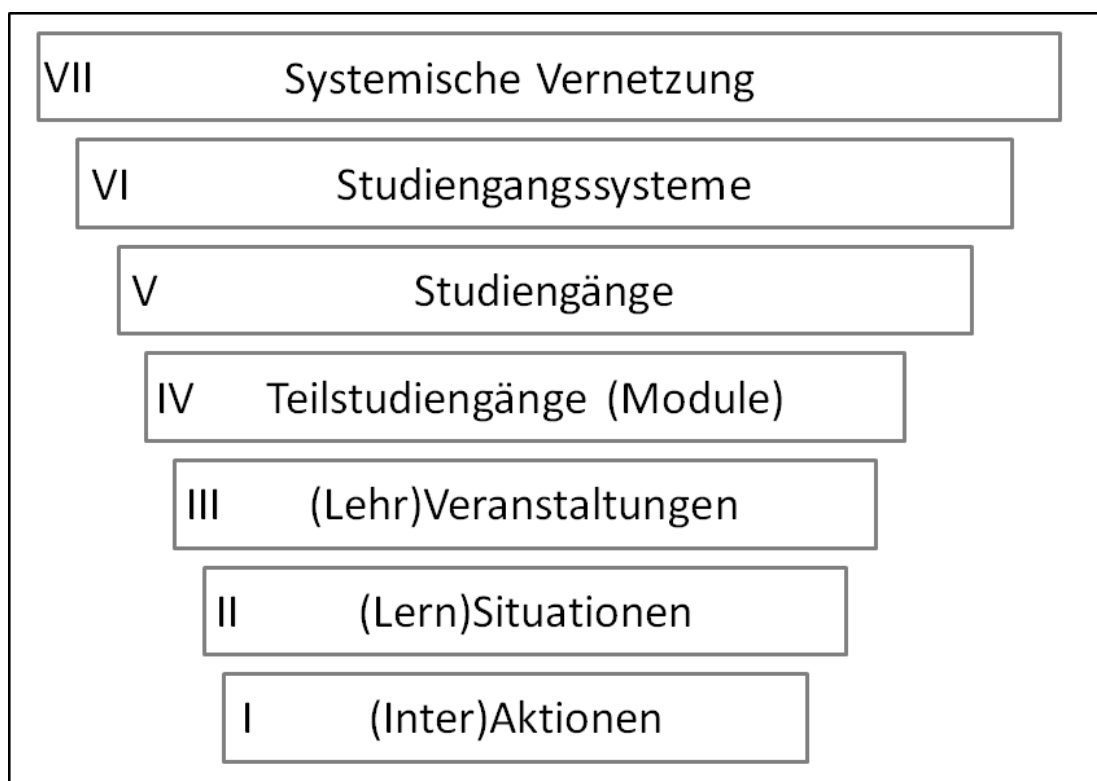


Abbildung 1: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Wildt, 2006, S. 7)

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

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

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

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

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

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

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

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

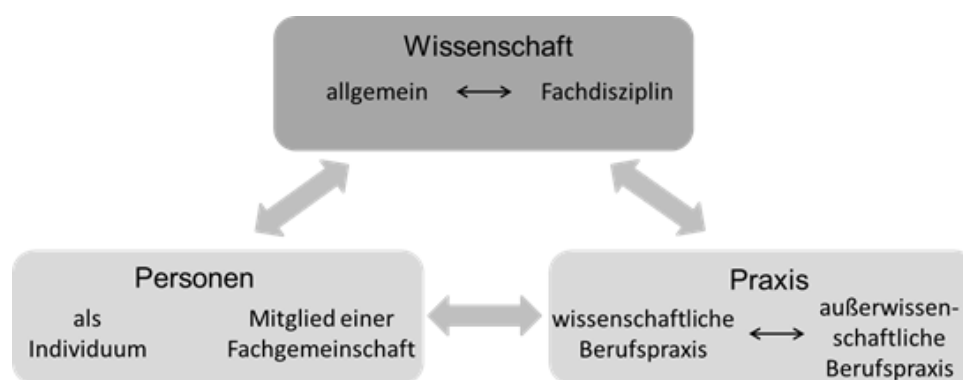


Abbildung 2: Spannungsfeld der Lebens- und Arbeitswelt Hochschule (Huber, 1983, S. 128)

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

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

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

4 Ausblicke

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

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

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

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

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

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

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

Danksagung

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

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

Literatur

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

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

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

Autorinnen

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

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

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. (herausgegeben von Anja Centeno García und Anne Cornelia Kenneweg)



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

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Inhaltsverzeichnis

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

