

Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Michael THOMA & Hannes HAUTZ

(Universität Innsbruck)

Studentische Sichtweisen auf kritisches Denken und dessen
didaktische Fördermöglichkeiten: Ergebnisse einer
qualitativen Interviewstudie bei Studierenden der
Wirtschaftspädagogik

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/thoma_hautz_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik

Hrsg. v. Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Studentische Sichtweisen auf kritisches Denken und dessen didaktische Fördermöglichkeiten: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik

Abstract

In einem sozio-ökonomischen Kontext, der von zunehmender Komplexität und kontinuierlichem Wandel geprägt ist, erweist sich die Förderung der Befähigung zum kritischen Denken – gerade im Bereich der Hochschulbildung – als besonders wichtig. Trotz der unbestreitbaren Relevanz des Zielkonstrukts bleibt die konkrete Vorstellung davon, was unter kritischem Denken zu verstehen ist, wenig eindeutig. Davies und Barnett (2015) verdeutlichen die Komplexität und Vieldeutigkeit des Begriffs, der trotz jahrzehntelanger intensiver Forschung schwer fassbar bleibt und unterschiedlich interpretiert wird. Während zahlreiche Studien größere Linien der wissenschaftlichen Traditionen und Ausgestaltungen des Konstrukts beschreiben und viele Untersuchungen die Wirkungen didaktischer Arrangements diskutieren, bleibt die Frage, wie Studierende selbst das Konstrukt definieren, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung weitgehend unbeachtet. Diese Forschungslücke ist problematisch, da ohne das Wissen um die studentischen Auffassungen und ihre Prioritäten, hochschuldidaktische Arrangements nicht zielgerichtet auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt werden können, was die Effektivität der Fördermöglichkeiten im Rahmen universitärer Lehre beeinträchtigen kann.

Der vorliegende Beitrag adressiert diese Lücke durch eine qualitativ angelegte Interviewstudie mit 37 Wirtschaftspädagogik-Studierenden am Studienstandort Innsbruck. Die Gruppeninterviews untersuchten, was kritisches Denken für die Studierenden bedeutet, welche Facetten sie beschreiben, welche Relevanz sie dem kritischen Denken beimessen und welche Möglichkeiten zur Förderung kritischen Denkens sie als wesentlich erachten. Die Ergebnisse verdeutlichen ein eher homogenes Kritikverständnis der Studierenden, das sich vor allem auf die kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung bezieht. Als förderliche Bedingungen werden u. a. ein offenes und wertschätzendes Unterrichtsklima sowie eine gezielte Aktivierung durch die Lehrenden thematisiert.

Student perspectives on critical thinking and its didactic promotion: Findings from a qualitative interview study among business education students

In a socio-economic context characterised by increasing complexity and continuous change, the promotion of the ability to think critically – especially in the field of higher education – is proving to be particularly important. Despite the undeniable relevance of the target construct, the concrete understanding of what is meant by critical thinking remains unclear. Davies and Barnett (2015) illustrate the complexity and ambiguity of the term, which remains elusive and subject to varying interpretations despite decades of intensive research. While numerous studies describe broader lines of academic traditions and conceptualisations of the construct and a wide range of studies discuss the effects of didactic arrangements, the question of how students themselves define the construct remains largely unaddressed in the

academic debate. This research gap is problematic, as without knowledge of student perceptions and their priorities, university didactic arrangements cannot be specifically designed to the needs of the target group, which may undermine the effectiveness of promotion opportunities in the context of higher education.

Our study addresses this gap by conducting a qualitative interview study with 37 business education students at the University of Innsbruck. The group interviews investigated what critical thinking means to the students, which facets they describe, what relevance they attach to critical thinking and which opportunities for promoting critical thinking they consider essential. The findings reveal a rather homogeneous understanding of critical thinking among the students, which primarily relates to the cognitive information processes. Among other things, an open and appreciative teaching environment and targeted activation by teachers were identified as favourable conditions.

Schlüsselwörter: *kritisches Denken, Hochschulbildung, studentische Sichtweisen, didaktische Fördermöglichkeiten*

1 Prolog

Die Wahl eines geeigneten Themas für unseren Beitrag zu dieser Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Annette Ostendorf fiel uns nicht leicht, da ihre Forschungsinteressen und -felder äußerst breit gefächert sind. Ihre Arbeiten umfassen Themen wie die poststrukturalistische Theorieentwicklung in der Wirtschaftspädagogik, die Konnektivität von Lernorten in der Berufsbildung, die Resilienz von Berufsbildungssystemen und die Schulbuchforschung. Diese Vielseitigkeit spiegelt sich in zahlreichen Publikationen und Projekten wider, die sie im Laufe ihrer Karriere initiiert und erfolgreich durchgeführt hat.

In den vergangenen Jahren hat sich Annette Ostendorf verstärkt dem kritischen Denken und dessen hochschuldidaktischer Förderung gewidmet (z. B. Kaczkó & Ostendorf, 2023; Ostendorf & Thoma, 2022; Thoma & Ostendorf, 2018; 2023). Die Bedeutung des kritischen Denkens in der heutigen Wissensgesellschaft kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, und so hat Annette Ostendorf durch ihre Arbeit in diesem Bereich maßgeblich dazu beigetragen, dieses Thema auch in der wirtschaftspädagogischen Forschung voranzutreiben.

Wir haben uns daher entschieden, unseren Beitrag der Thematik ‚kritisches Denken im Bereich der Hochschulbildung‘ zu widmen. Damit möchten wir nicht nur einen zentralen Aspekt ihrer wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Arbeit aufgreifen, sondern zugleich neue Erkenntnisse dazu erlangen und Impulse für die Forschung in diesem Bereich setzen.

Liebe Annette, es ist uns eine Freude, auf diese Weise zu Deinem Jubiläum beizutragen und hierüber mit Dir zu feiern. Wir blicken mit Vorfreude auf eine weiterhin inspirierende und erfolgreiche Zusammenarbeit.

2 Einleitung und Problemstellung

In einem sozio-ökonomischen Kontext, der von zunehmender Komplexität und kontinuierlichem Wandel geprägt ist, erweist sich die Förderung der Befähigung zum kritischen Denken – gerade auch in der Hochschulbildung – als besonders wichtig. In einem Zeitalter ‚postfaktischer‘ Wahrheiten, in dem emotionale Überzeugungen und persönliche Meinungen oft mehr Einfluss haben als evidenzbasierte Informationen, wird diese Fähigkeit unverzichtbar (Howat et al., 2022; Peters, 2017). Tiefgreifende gesellschaftlich-politische Umwälzungen wie die Klimakrise, die fortschreitende digitale Transformation und die zunehmende Polarisierung in westlichen Gesellschaften erfordern nicht nur eine umfassende Bewältigung, sondern auch eine verantwortungsbewusste Gestaltung dieses Wandels durch eine vertiefte Reflexions- und Urteilskraft. Die bildungsrelevanten Implikationen im Anschluss an diese Gegenwartsdiagnose und die damit verbundene Zielvorstellung des:der mündigen Bürger:in, die wesentlich von der Fähigkeit kritisch zu Denken getragen wird, ist damit aktueller denn je.

Trotz der unbestreitbaren Relevanz des Zielkonstrukts ist die (konkrete) Vorstellung davon, was eigentlich gemeint sein soll, wenn von kritischem Denken die Rede ist, wenig eindeutig. Blickt man auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung so zeigt sich, dass die Interpretation von kritischem Denken gerade auch in der einschlägigen Literatur zur Hochschulbildung ein vielschichtiges und teils kontrovers diskutiertes Thema ist (vgl. dazu u. a. Calma & Davies, 2021; Ostendorf & Thoma, 2022). Wie Davies und Barnett (2015, S. 3) formulieren: „‘Critical Thinking in higher education’ is a phrase that means different things to many people. Does it mean a propensity for finding fault? Does it refer to an analytical method? Does it mean an ethical attitude or a disposition? (...) With all of these multiplying interpretations and perspectives, and after more than four decades of dedicated scholarly work, critical thinking remains more elusive than ever.“

Dieses Zitat verdeutlicht die Komplexität und Vieldeutigkeit des Begriffs des kritischen Denkens der trotz jahrzehntelanger intensiver Forschung schwer fassbar bleibt und unterschiedlich interpretiert wird. Zwar gibt es im wissenschaftlichen Diskurs zahlreiche Studien, die – mit dem Anliegen einer Kartographierung des entsprechenden Forschungsfeldes – größere Linien beschreiben, welche wissenschaftlichen Traditionen und Ausgestaltungen des Zielkonstrukts (von Wissenschaftler:innen) geteilt werden und damit jeweils ähnliche Konzeptualisierungen der Fähigkeit kritisch zu denken nahelegen (vgl. hierzu den folgenden Abschnitt). Ebenso gibt es rege Forschungstätigkeit, die sich damit beschäftigt, Wirkungen und Effekte bestimmter didaktischer Arrangements im Hinblick auf die Entwicklung kritischen Denkens bei Studierenden zu messen (Bezanilla et al., 2023, S. 226).

Was in der wissenschaftlichen Diskussion aber eher unterbelichtet bleibt, ist die Frage, wie Studierende das Konstrukt für sich selbst definieren (Bowen, 2022). Das ist aus unterschiedlichen Gründen nicht ganz unproblematisch: Wenn wir nicht wissen, wie sie kritisches Denken definieren und welche Aspekte sie als wichtig erachten, können hochschuldidaktische Arrangements nicht zielgerichtet auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppe abgestimmt werden. Dies kann die Effektivität der Lehre im Hinblick auf eine entsprechende Förderung und damit die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten beeinträchtigen.

Ohne entsprechende empirische Evidenz bleibt darüber hinaus auch unklar, ob Studierende das Konzept des kritischen Denkens auf ähnliche Art und Weise verstehen wie die Lehrenden. In Untersuchungen (u. a. Bezanilla et al., 2023) zeigt sich z. B., dass Lehrende und Studierende teils sehr unterschiedliche Verständnisse von kritischem Denken haben, was zu Missverständnissen führen und einer gezielten Förderung (z. B. durch Verwendung bestimmter Lehrmethoden) im Wege steht. Aber auch im Hinblick auf die Theoriebildung und die Entwicklung (hochschul-)didaktischer Modelle ist eine fundierte empirische Basis notwendig.

Unser Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an. Im Rahmen einer qualitativ angelegten Interviewstudie wurden 37 Wirtschaftspädagogik-Studierende am Studienstandort Innsbruck in Form von Gruppeninterviews befragt. Die Studie zielt darauf ab, die studentische Perspektive auf kritisches Denken zu erfassen. Hierüber trägt der Beitrag zu einem vertieften Verständnis sowie zur Gewinnung praktischer Implikationen für die gezielte Förderung des kritischen Denkens in der Hochschulbildung bei. Ein solches Wissen bietet aus hochschuldidaktischer Perspektive relevante Ankerpunkte für die zielgruppenadäquate Gestaltung von Lernangeboten im entsprechenden Studium.

Wir werden im Folgenden zunächst grob nachzeichnen, welche zentralen Strömungen von kritischem Denken sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Bereich der Hochschulbildung etabliert haben. Vor dem Hintergrund der hier behandelten Fragestellung skizzieren wir im Fortgang des Beitrags ausgewählte Studienergebnisse von Untersuchungen zur hochschuldidaktischen Förderung von kritischem Denken. Im Anschluss daran erfolgt die Beschreibung unseres Forschungsdesigns und die Darstellung zentraler Befunde. Unser Beitrag schließt mit der Diskussion der Ergebnisse sowie daraus abgeleiteter hochschuldidaktischer Implikationen.

3 Konzeptualisierungen von kritischem Denken in der Hochschulbildung

Eine zentrale Frage in der wissenschaftlichen Diskussion zu kritischem Denken betrifft die konnotative Bedeutung dieses oft vage definierten und als amorph (Bowen, 2022) zu bezeichnenden Konstrukts. Die wissenschaftliche Literatur zum kritischen Denken offenbart eine Vielzahl von Begriffsbestimmungen – „a plethora of definitions“ (Calma & Davies, 2021, S. 2280) –, die jeweils unterschiedliche Facetten des kritischen Denkens betonen. So finden sich Beschreibungen, die v. a. formal-logische Aspekte des induktiven oder deduktiven Schlussfolgerns gemäß den Standards der Logik betonen (z. B. Ennis, 1962). In anderen Konzeptionen werden hauptsächlich Prozesse der Informationsverarbeitung und Problemlösung (McPeck, 1981) oder aber selbstreflexive Aspekte etwa zur Korrektur eigener Denkprozesse (Paul, 1993) hervorgehoben.

Für die hier anvisierte grobe Kartographierung lehnen wir uns nachfolgend an einen Systematisierungsversuch von Davies und Barnett (2015) an und skizzieren in verdichteter Form drei Perspektiven: Das ‚Critical Thinking Movement‘ (CTM), die Konzeption der ‚Criticality‘ sowie die Strömung des ‚Critical Pedagogy Movement‘ (CPM). Eine ausführlichere Beschreibung der unterschiedlichen (Diskurs-)Linien zum kritischen Denken in der Hochschulbildung

sowie weiterführende Überlegungen zu einer poststrukturalistischen Erweiterung der Perspektive Criticality finden sich bei Ostendorf und Thoma (2022) und bei Thoma und Ostendorf (2023).

3.1 Critical Thinking Movement (CTM)

Das CTM umfasst Ansätze, die kritisches Denken entweder als ‚skills-based view‘ oder als ‚skills-plus-dispositions view‘ konzeptualisieren. Fokussiert wird hierbei sehr stark auf die Modellierung kognitiver Denkopoperationen. Kritisches Denken wird v. a. als analytisches, als rationales Denken verstanden, das Argumente identifiziert, um Urteile zu bilden und bestehendes Wissen und Konventionen zu prüfen. Damit stehen die kognitiven Prozesse der Art und Weise der Verarbeitung von Informationen und Wissen im Vordergrund.

Davies und Barnett (2015, S. 14) ordnen in diese als ‚traditionell‘ zu bezeichnende Strömung beispielsweise die im einschlägigen Diskurs vielzitierte Definition der American Philosophical Association (APA) ein: „We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgement which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based.” (Facione, 1990, S. 3). Gemäß der APA-Definition wird kritisches Denken vor allen Dingen über die Fähigkeiten (skills) des Interpretierens, des Analysierens, des Bewertens, des Schlussfolgerns, des Erklärens und der Selbstregulation (Facione, 1990, S. 12) sowie über bestimmte (Persönlichkeits-)Merkmale (dispositions) wie Neugier, Aufgeschlossenheit/Offenheit und die Bereitschaft, Ansichten zu überdenken und ggf. zu revidieren (Facione, 1990, S. 25), konzeptualisiert.

Zusammenfassend beschreiben Davies und Barnett (2015, S. 14) diese Perspektive (CTM) wie folgt: „This movement is largely concerned with an individual’s *cognitive* qualities, that is, cognitive elements or skills (argumentational skills, skills in thinking) and reasoning and argumentative propensities or character attributes of the *person*.”

3.2 Criticality

Die eben beschriebene Vorstellung von kritischem Denken in der Tradition des CTM betrachten Davies und Barnett (2015, S. 16) als eine wesentliche und wichtige, aber vor dem Hintergrund des Anspruchs dessen, was Hochschulbildung sein kann bzw. sollte, als unzureichende Perspektive: „Higher education can, therefore, potentially do much more than teach students how to demonstrate (for example) critical thinking as analytic skills and judgments.”

Eine über die Vorstellung des CTM hinausgehende, und das Potenzial von Hochschulbildung adressierende Konzeption kann mit dem Label Criticality umschrieben werden. Davies und Barnett (2015, S. 15) führen aus, dass mit Criticality der Anspruch einhergeht, die vergleichsweise eng geführte Konzeptionalisierung von kritischem Denken innerhalb der CTM, um Aspekte zu erweitern, die „the individual’s wider identity and participation in the world“ adressieren.

Diese Konzeption wird als Ansatz des „skills-plus-dispositions-plus-actions“ (Davies & Barnett, 2015, S. 14) bezeichnet. Damit wird neben bestimmten Fähigkeiten (skills) und Eigenschaften (dispositions) eine Handlungsdimension (im Sinne eines Selbst- und Weltbezugs) konzeptualisiert. Kritisches Denken in diesem Sinne beinhaltet auch die Befähigung, sich selbst besser zu verstehen, eine kritische Haltung gegenüber der Welt zu entwickeln und aktiv sozio-politische Positionen gegenüber bestehenden Normen und Praktiken einzunehmen. Diese umfassendere Perspektive geht über die reine Vermittlung von Fähigkeiten im kritischen Denken hinaus und zielt auf die Entwicklung von Individuen ab, die als „critical beings“ (Davies & Barnett, 2015, S. 16) agieren.

3.3 Critical Pedagogy Movement (CPM)

Die dritte hier kurz skizzierte Perspektive folgt einer ähnlichen Stoßrichtung wie das Konzept der Criticality – ist aber von der anvisierten Zielsetzung bzw. dem treibenden Faktor, der hinter kritischem Denken steht, nochmals anders akzentuiert. CPM ist stark von der kritischen Theorie der Frankfurter Schule beeinflusst und zielt darauf ab, gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur zu kritisieren, sondern auch zu verändern. „Critical pedagogy is defined as the use of higher education to overcome and unlearn the social conditions that restrict and limit human freedom.“ (Davies & Barnett, 2015, S. 18) Kritisches Denken wird hier als Mittel zur radikalen Transformation der Gesellschaft verstanden, wobei das Individuum als „change agent“ (Clark, 2020, S. 108) fungiert. Für die Vertreter:innen der kritischen Pädagogik ist ‚wahres‘ kritisches Denken untrennbar mit der Befreiung aus unterdrückenden Systemen verbunden (Burbules & Berk, 1999, S. 52).

Kritisches Denken in der Tradition des CPM ist sehr stark auf Ideologiekritik (v. a. Kapitalismuskritik) und einer Befreiung aus Herrschaftsverhältnissen gerichtet. Eine funktionalistisch verengte Interpretation wird in dieser Strömung abgelehnt: „The critical pedagogues accordingly believe that the aim of education should be about turning students against the idea of being trained for the economic needs of large corporations. (...) This can be achieved by developing students and their teachers not only as critical intellectuals (Giroux, 1988) but also as critical activists. This is clearly a very different sense of critical thinking than the other camps identified earlier here.“ (Davies & Barnett, 2015, S. 20). Kritisches Denken wird in dieser Tradition nicht nur als individuelle kognitive Fähigkeit oder als individuelle Haltung verstanden, sondern ist untrennbar auf soziale Verhältnisse ausgerichtet und als *Aktivität* konzipiert, die dem Impetus eines transformativen Befreiungsanspruchs folgt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle drei Perspektiven die Bedeutung des kritischen Denkens in der Hochschulbildung betonen und anerkennen, dass es wesentliche Fähigkeiten und Dispositionen umfasst, die für die Analyse, Bewertung und Reflexion von Informationen und Argumenten notwendig sind. Während das CTM sich hauptsächlich auf die kognitiven Fähigkeiten und Dispositionen konzentriert, die für analytisches und rationales Denken erforderlich sind, erweitert die Perspektive der Criticality dieses Konzept um eine Handlungsdimension. Criticality betont die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber der

Welt, indem sie neben den kognitiven Fähigkeiten auch die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Praktiken einbezieht. Das CPM geht darüber hinaus und betrachtet kritisches Denken als ein Werkzeug zur radikalen gesellschaftlichen Transformation.

4 Empirische Befunde zu studentischen Sichtweisen auf kritisches Denken: Ein Überblick

Die Forschungslücke bezüglich der studentischen Perspektiven auf kritisches Denken, die bereits in der Einleitung erwähnt wurde, zeigt sich mitunter in der Abwesenheit systematischer und aufeinander bezogener Wissensbestände in diesem Bereich. Es fehlen systematisch generierte Literaturreviews, die eine kohärente Übersicht bieten könnten. Wir geben im Folgenden einen kurzen Überblick über zentrale Befunde aus internationalen Studien, die ähnliche Fragestellungen wie unsere Untersuchung behandeln.

Trotz der teils heterogenen Forschungskontexte und teilweise auch unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen lassen sich einige Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen und Schlussfolgerungen konstatieren. Eine der zentralen Übereinstimmungen ist die Assoziation von kritischem Denken mit Aspekten der *Informationsverarbeitung*. Sampson et al. (2007) und Aboyan (2021) zeigen, dass Studierende kritisches Denken hauptsächlich mit Prozessen wie Anwendung, Analyse und Synthese verbinden. Diese Sichtweise wird auch von Bowen (2022) bestätigt, der feststellt, dass Studierende kritisches Denken als die Anwendung von Wissen in neuen Situationen oder auf neue Probleme definieren.

Obwohl es Unterschiede in der Betonung *reflektierenden Denkens* und der *Bewertung von Informationen* gibt, zeigen mehrere Studien, dass diese Aspekte in der Wahrnehmung der Studierenden wichtige Komponenten des kritischen Denkens sind. Forbes (2018) hebt die Bedeutung der Bewertung und Analyse von Informationen hervor, während Bezanilla et al. (2023) und Aboyan (2021) die Bedeutung von Reflexion und Neubewertung als Facetten kritischen Denkens betonen. Diese Studien zeigen, dass kritisches Denken aus Sicht der Studierenden nicht nur die Anwendung und Analyse von Informationen umfasst, sondern auch die Fähigkeit, eigene Überlegungen zu reflektieren und zu bewerten.

Ein weiterer gemeinsamer Befund ist die Erkenntnis, dass das Verständnis von kritischem Denken sich *mit zunehmender Bildungserfahrung entwickelt* und durch *kontinuierliche Praxis gefördert wird*. Duro et al. (2013) und Bowen (2022) betonen, dass in der Wahrnehmung der befragten Studierenden das Verständnis von kritischem Denken im Laufe der jeweiligen Bildungserfahrungen wächst und durch kontinuierliche Übung vertieft wird. Forbes (2018) und Aboyan (2021) heben ebenfalls die Bedeutung von Übungsmöglichkeiten und kontinuierlicher Praxis für die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten hervor. Die Befunde lassen den Schluss zu, dass Studierende tendenziell der Auffassung sind, dass kritisches Denken *gelernt* werden kann.

Die Rolle *expliziter Anleitung* und *sozialer Interaktionen* bei der Förderung kritischen Denkens wird in mehreren Studien hervorgehoben. Duro et al. (2013) und Forbes (2018) betonen die

Bedeutung expliziten Unterrichts durch Erklärungen und konkrete Beispiele. Im Kontext der Förderung bedeutet dies, dass die Lehrenden den Studierenden nicht nur die Bedeutung und die Komponenten des kritischen Denkens erläutern, sondern auch konkrete Strategien und Techniken vermitteln, wie sie es in verschiedenen Kontexten anwenden können. Darüber hinaus wird in den Befunden die Bedeutung von sozialer Interaktion wie Diskussionen und Rollenspielen sehr deutlich. Diese methodischen Inszenierungen sind aus Sicht der Studierenden förderlich, um kritisches Denken zu entwickeln. Bezanilla et al. (2023) und Bowen (2022) unterstreichen ebenfalls die Notwendigkeit klarer Kommunikation und expliziter Lehrmethoden.

Ein weiterer gemeinsamer Aspekt ist die Rolle von *Motivationsfaktoren*. Bowen (2022) und Aboyan (2021) identifizieren sowohl intrinsische Faktoren wie Interesse und Neugier als auch extrinsische Faktoren wie Noten und Aufforderungen durch Lehrende als wichtige Einflüsse auf die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten. Diese Studien zeigen, dass die Motivation der Studierenden, kritisch zu denken, durch eine Kombination aus persönlichen Interessen und äußeren Anreizen gefördert werden kann.

Zusammenfassend zeigen die hier referierten Studien, dass Studierende kritisches Denken vor allen Dingen mit Informationsverarbeitung und Anwendung assoziieren und dass die Entwicklung dieser Fähigkeiten durch Bildungserfahrung und kontinuierliche Praxis gefördert wird. Explizite Anleitung und soziale Interaktionen spielen eine entscheidende Rolle, während reflektierendes Denken und Bewertung wichtige, aber unterschiedlich stark betonte Aspekte sind. Motivationsfaktoren – sowohl intrinsische als auch extrinsische – beeinflussen ebenfalls die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten. Diese gemeinsamen Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit eines umfassenden Ansatzes zur Förderung kritischen Denkens, der sowohl praktische Anwendung als auch theoretische Reflexion und Motivation berücksichtigt.

5 Forschungsdesign

Im Rahmen der vorliegenden explorativen Studie wurden die Perspektiven von Wirtschaftspädagogik-Studierenden auf die Fähigkeit des kritischen Denkens untersucht, mit dem Ziel, ein vertieftes Verständnis darüber zu erlangen, wie sie dieses Konzept wahrnehmen und welche Faktoren sie als entscheidend für dessen Entwicklung betrachten. Dabei standen folgende Aspekte im Zentrum der Untersuchung: Wie beschreiben die Studierenden dieses Konstrukt und welche Facetten sind für sie relevant? Welche Bedeutung messen sie dem kritischen Denken bei? Welche universitären und außeruniversitären Erfahrungen haben die Studierenden hinsichtlich der Förderung oder Hemmung kritischen Denkens gemacht, und welche Bedingungen erachten sie als notwendig für eine erfolgreiche Förderung?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde die Erhebungsmethode der leitfadengestützten Gruppeninterviews (Misoich, 2019) gewählt. In sieben Interviewsettings (I1-I7) – die entweder im Online- oder Präsenzformat stattfanden – wurden insgesamt 37 Studierende der Wirtschaftspädagogik am Studienstandort Innsbruck befragt. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 70 Minuten. Der Interviewleitfaden gliederte sich in vier thematische Blöcke mit offenen Erzählaufforderungen und war so strukturiert, dass den Befragten ausreichend Freiraum für die

Darstellung ihrer persönlichen Ansichten eingeräumt wurde (Helfferich, 2022). Gleichzeitig bot die Gruppeninterview-Methode den Studierenden die Möglichkeit, sich gegenseitig zu inspirieren und ihre Perspektiven zu erweitern.

Das Sample umfasste Studierende aus verschiedenen Studienjahren: 20 Studierende befanden sich im ersten, 9 im zweiten und 8 im dritten Studienjahr. Hinsichtlich des Alters lag die Mehrheit der Studierenden zwischen 21 und 29 Jahren (27 Personen), 5 waren zwischen 30 und 33 Jahren alt, und 4 Studierende waren älter als 33 Jahre. Eine Person machte keine Angabe zum Alter. Von den 37 Interviewten gaben 24 an, nach dem Studium als Lehrpersonen tätig sein zu wollen. Die Studierenden wurden vorab umfassend über den Hintergrund, Ablauf und die Aufzeichnungsmodalitäten der Befragung sowie über den Verwendungszweck ihrer Daten informiert. Sie nahmen freiwillig an der Untersuchung teil, alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert und pseudonymisiert.

Die Interviews wurden wörtlich transkribiert, sprachlich geglättet und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (zusammenfassend induktiv, kategorienbildend) (Mayring, 2015) unter Einsatz der Auswertungssoftware MAXQDA analysiert. Das Kategoriensystem wurde durch beide Autoren iterativ aus dem Datenmaterial entwickelt und in mehreren Rückkopplungsschleifen und Diskussionsrunden gemeinsam verfeinert.

6 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in drei thematische Schwerpunkte gliedern: Erstens, wie die Studierenden kritisches Denken definieren und charakterisieren; zweitens, welche Relevanz sie diesem Konzept zuschreiben; und drittens, welche didaktischen Aspekte sie als wesentlich für die erfolgreiche Förderung kritischen Denkens sowohl im Hochschulkontext als auch in ihrer späteren Rolle als Lehrperson im Schulunterricht ansehen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammenfassend präsentiert und durch ausgewählte Interviewauszüge exemplarisch veranschaulicht.

6.1 Facetten von kritischem Denken

In den Interviews wird unter kritischem Denken häufig ein Prozess der Informationsverarbeitung (Recherche, Analyse und Bewertung) zur Urteilsbildung verstanden:

Ich würde sagen kritisches Denken bedeutet, ... dass man Informationen sammelt und sie analysiert und dann für sich selbst Schlussfolgerungen daraus zieht. (I6, Robin)

Dabei wird von den Studierenden die grundsätzliche Notwendigkeit einer kritischen Haltung gegenüber neuen Informationen und Aussagen von anderen betont, da nicht prinzipiell davon ausgegangen werden kann, dass diese inhaltlich korrekt, glaubwürdig und „sinnvoll“ (I7, Alex) sind. Diese Haltung zeigt sich in einer bestimmten Form von Skepsis bzw. Misstrauen in Bezug auf Informationen und Meinungen sowie in einem Hinterfragen im Sinne eines „nicht gleich alles so hinzunehmen“ (I7, Sascha) und „nicht alles für gegeben und wahr zu betrachten“ (I2, Kim):

Eine kritische Person, die reflektiert das Ganze und sucht vielleicht noch nach zusätzlichen Informationen und sieht sich die Meinung oder Situation noch einmal kritischer an und zieht sich die Vor- und Nachteile heraus. (I5, Mika)

Für mich ist kritisches Denken einfach, dass ich Sachen hinterfrage und vielleicht auch nicht immer alles gleich glaube, was so an Informationen in den Raum geworfen werden. ... Sondern, dass man auch einfach drüber nachdenkt. Dass man sich überlegt, kann das jetzt wirklich stimmen? (I4, Deniz)

Es wird argumentiert, dass es von zentraler Bedeutung ist, sich nicht lediglich auf die Ansichten anderer zu verlassen, sondern sich eine fundierte Meinung zu einem bestimmten Sachverhalt zu bilden. Darüber hinaus wird die Fähigkeit, die eigene Meinung zu vertreten – selbst dann, wenn diese „nicht von jedem akzeptiert wird“ (I2, Toni) – als essenziell erachtet. Selbstbewusstsein spielt eine entscheidende Rolle. Die Studierenden betonen ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Mut, Courage und ein stabiles Selbstwertgefühl, das für die Entwicklung und Verteidigung einer eigenen Position erforderlich ist, und betrachten diese Haltung als grundlegendes Merkmal kritischen Denkens:

Vielleicht braucht man in der Hinsicht auch eine gewisse Portion Mut oder man soll sich das auch trauen, dass man Sachen hinterfragt und nicht alle Meinungen gleich akzeptiert. Also man sollte nicht einfach ein Mitläufer sein oder werden und nicht alles glauben was andere sagen, sondern sich auch trauen seine eigene Meinung zu bilden. (I7, Alex)

Gleichzeitig erfordert kritisches Denken eine offene Haltung gegenüber den Ansichten anderer. Für einen Großteil der Befragten stellt die Einnahme und Abwägung unterschiedlicher Blickwinkel einen zentralen Aspekt des kritischen Denkens dar. Eine Person beschreibt beispielsweise kritisches Denken als die Fähigkeit, „Sachverhalte aus mehreren Perspektiven [zu] betrachten“ (I2, Luca). Mehrfach wird erwähnt, dass mit kritischem Denken ein „über den eigenen Tellerrand hinausschauen“ (I6, Audre) verstanden wird. Dazu gehört auch ein bestimmter Grad an Selbstreflexion. Viele der Studierenden sind daher der Meinung, dass es für kritisches Denken erforderlich ist, sich mit den eigenen Gedanken und dem eigenen Verhalten laufend auseinanderzusetzen – im Sinne einer metakognitiven Selbstreflexion:

Dass man sich einfach zuerst nochmals Gedanken macht, über die Gedanken, die einem durch den Kopf gehen: die zweite Ebene des Denkens. (I1, Mavi)

Die Befragten bringen kritisches Denken wiederholt mit dem Hinterfragen der eigenen Denkweisen in Verbindung. Dabei wird es oft als ein sorgfältiges Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten verstanden, das zu „wertfreien und objektiven“ (I4, Chris) Urteilen in situativen Entscheidungssituationen führt. Diese sollten idealerweise frei von Vorurteilen und persönlichen Sympathien gegenüber bestimmten Individuen sein. Einige Studierende artikulieren, dass es grundsätzlich „in einem sozialen Kontext“ (I3, Andi) stattfindet und insbesondere im kommunikativen Austausch verankert ist. Sie begreifen es als einen kontinuierlichen Prozess, der „wirklich bei jedem Gespräch“ (T1, Noel) aktiviert werden sollte. Vereinzelt wird auch darauf hingewiesen, dass kritisches Denken häufig unbewusst erfolgt, ohne explizit wahrgenommen zu werden.

Ein Großteil der Befragten vertritt die Auffassung, dass kritisches Denken eine gewisse persönliche Reife voraussetzt. Diese wird häufig mit dem Alter und den damit verbundenen Erfahrungen assoziiert. Einige sehen es als einen „Bestandteil des Erwachsenwerdens“ (I6, Audre), der mehr oder weniger en passant passiert und vor allem durch die Primärsozialisation im Elternhaus sowie durch den Austausch mit Peers und in der Schule indirekt gefördert wird. Andere hingegen betonen, dass kritisches Denken gezielt zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden muss, was mit zunehmendem Alter schwieriger wird. Sowohl das soziale Umfeld als auch die individuelle Lern- und Reflexionsfähigkeit werden somit als zentrale Einflussfaktoren betrachtet.

6.2 Relevanz von kritischem Denken

Die befragten Studierenden betrachten kritisches Denken als eine grundlegende Fähigkeit im alltäglichen Handeln. Besonders hoch schätzen sie dessen Bedeutung in Gesprächen und Diskussionen ein. Es wird insbesondere bei wichtigen Entscheidungen als unverzichtbar erachtet, etwa beim Erwerb größerer Anschaffungen wie eines Autos oder einer Immobilie, bei gesundheitlichen Fragestellungen sowie bei der Wahl von Ausbildung und Beruf. Darüber hinaus spielt es eine zentrale Rolle in rechtlichen Angelegenheiten, beispielsweise beim Abschluss von Verträgen, sowie in sportlichen und persönlichen Kontexten – sei es bei der Zusammenstellung eines Teams oder der Entscheidung über das Ende einer partnerschaftlichen Beziehung. Die Studierenden sehen darin ein wesentliches Instrument, um Fehlentscheidungen zu vermeiden, und ihr Leben aktiv zu gestalten:

Ich denke, dass das kritische Denken im alltäglichen Leben viel öfter passiert, als man es wahrnimmt. Das zeigt sich zum Beispiel bei Entscheidungen über die Studienwahl, die Arbeitswahl, das Auto, das Haus und so weiter. Man trifft diese Entscheidungen ja nicht einfach so. (I1, Sam)

Mehrfach wird thematisiert, dass kritisches Denken vor Manipulationen schützt und die Problembewältigung und Konfliktlösung bei zwischenmenschlichen Konflikten unterstützt. Auch im täglichen Umgang mit sozialen Medien und digitalen Technologien wird es als sehr relevant erachtet. Laut den Studierenden ermöglicht es, in der gegenwärtigen „Informationsflut“ (I7, Kai) zwischen wesentlichen und unwesentlichen Inhalten zu unterscheiden und authentische Nachrichten von sogenannten ‚Fake News‘ zu trennen. In diesem Kontext wird auf die potenziellen Gefahren der sozialen Medien hingewiesen. Ein bedeutender Aspekt ist das Täuschungspotential Künstlicher Intelligenz, wie es beispielsweise bei der Nutzung von ChatGPT beobachtet werden kann. Kritisches Denken kann hier helfen, die Glaubwürdigkeit von Informationen zu beurteilen:

Ich denke, es [kritisches Denken] gewinnt immer mehr an Relevanz, weil heutzutage durch moderne Technik vieles, sagen wir mal, mit Fake News oder KI, passiert. Wenn man alles einfach so akzeptiert, wie es auf den ersten Blick aussieht, wird man mit vielen Dingen konfrontiert, die einfach nicht der Wahrheit entsprechen. (I5, Flo)

Die Studierenden betonen die zentrale Bedeutung des kritischen Denkens als Basis für eine selbstbestimmte persönliche Entwicklung und für ein begründetes und verantwortungsbewusstes Handeln. Insbesondere für die Gestaltung des eigenen Lebens wird es als unverzichtbarer Bestandteil angesehen, um „vorwärts zu kommen“ (I3, Emre) und die eigene Entwicklung aktiv zu steuern. Viele teilen die Ansicht, dass es dabei hilft, die eigene Identität und die persönlichen Werte klarer zu definieren, was als entscheidend für ein erfülltes Leben angesehen wird. In diesem Sinne fördert kritisches Denken nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch das Erreichen individueller Ziele:

Es ist relevant, damit ich in meinem Leben das erreichen kann, was ich erreichen will. Denn wenn ich alles glaube und die Informationen einfach so aufnehme, wie sie sind, und mir kein eigenes Bild mache und sie nicht kritisch hinterfrage, dann renne ich irgendwann einem vorgefertigten Schema hinterher. Aber jeder sollte ja auch im Leben etwas aus sich machen, was einen erfüllt. (I4, Deniz)

Nicht nur für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch der Unternehmenskontext wird als relevant erachtet. Hierbei wird kritisches Denken primär als Mittel zur Effizienzsteigerung und Gewinnmaximierung betrachtet, da es dazu beiträgt, „kosteneffizienter“ (I6, Jona) zu agieren und wirtschaftlich „gewinnbringend“ (I7, Alex) zu operieren. In diesem Zusammenhang manifestiert sich ein nutzenorientiertes Verständnis von kritischem Denken, das darauf abzielt, „das Bestmögliche rauszuholen“ (I4, Deniz). Von Unternehmensverantwortlichen wird erwartet, dass sie sowohl ihr eigenes Handeln als auch die strategische Ausrichtung des Unternehmens kritisch reflektieren, um langfristige wirtschaftliche Stabilität zu gewährleisten. Darüber hinaus wird es als zentraler Faktor für Innovation und Weiterentwicklung innerhalb von Unternehmen angesehen, etwa in der Produktentwicklung oder bei der Erschließung neuer Märkte und Geschäftsfelder:

Als Unternehmer:in sollte man sein eigenes Handeln und sein eigenes Unternehmen kritisch betrachten und sich fragen, ob das Ganze wirklich gewinnbringend ist und nachhaltig ist. [...] Man sollte einfach mal das ganze Produktionssystem hinterfragen und sich überlegen, wie man ein Produkt am besten an ‚den Mann‘ bringt, ob das gut oder schlecht läuft, ob da vielleicht noch Potenzial ist, das man noch nicht ausgeschöpft hat (I7, Sascha).

Auch im beruflichen Alltag wird kritisches Denken als eine unverzichtbare Fähigkeit angesehen. Unabhängig von der Branche herrscht die Überzeugung, dass eine kontinuierliche Reflexion arbeitsbezogener Informationen, eigener Handlungen und Arbeitsabläufe essenziell ist, um effiziente Lösungen für auftretende Probleme zu entwickeln und konstruktiv mit unterschiedlichen Perspektiven von Arbeitskolleg:innen umzugehen. Insbesondere im Lehrberuf wird kritisches Denken als zentral erachtet, da es erforderlich ist, um den Unterricht kontinuierlich zu reflektieren und zu optimieren, Lehrmaterialien kritisch zu hinterfragen und Lernende für technologische sowie gesellschaftliche Veränderungen zu sensibilisieren:

Vor allem als Lehrperson muss man kritisch denken. Man sollte sich zum Beispiel fragen, ob der Unterricht, den man heute gehalten hat, wirklich so gut war, wie man dachte. Oder sollte man vielleicht auch etwas ändern? Hat man den Schüler:innen eigentlich das Richtige gesagt, oder sollte man etwas korrigieren? (I6, Maria)

Mehrere Befragte heben die zentrale Bedeutung des kritischen Denkens im Hochschulstudium hervor. Dabei wird insbesondere die Notwendigkeit betont, vermittelte Studieninhalte hinsichtlich ihrer Korrektheit sowie ihrer Relevanz für das persönliche Leben und die angestrebte berufliche Tätigkeit kritisch zu hinterfragen. Kritisches Denken dient in diesem Kontext hauptsächlich der Bewertung der Praxisnähe und des konkreten verwertbaren Nutzens der Studieninhalte in der Arbeitswelt:

Ich bin der Meinung, dass es [kritisches Denken] einfach wichtig ist und dass es gefördert werden sollte. ... Was ich mir vom Wirtschaftspädagogik-Studium erwarte ist, dass das von den Professor:innen hier gefördert wird. (I1, Lou)

Neben seiner Bedeutung auf individueller und interpersonaler Ebene wird auch die gesellschaftliche Relevanz von kritischem Denken erwähnt. Es wird als grundlegende Voraussetzung für eine „emanzipierte gesellschaftliche Teilhabe“ (I3, Max) sowie zum Schutz eines demokratischen Zusammenlebens angesehen. Darüber hinaus wird es als essenziell betrachtet, um „neue Wege zu gehen“ (I6, Robin), eine plurale und vielfältige Gesellschaft zu ermöglichen und soziale Veränderungen zu bewirken:

Ein aktives Teilnehmen am Weltgeschehen oder der Gesellschaft, das geht einfach nur dadurch, dass man die Geschehnisse, die halt so passieren, reflektiert. Das [kritisches Denken] ist ganz wichtig, dass wir emanzipierte, teilnehmende Bürger:innen sein können. (I5, Clara)

Nur wenige Befragte thematisieren die Relevanz kritischen Denkens im parteipolitischen Zusammenhang. Ihre Äußerungen beziehen sich vorrangig auf die Bedeutung reflektierter Entscheidungen bei der Wahl politischer Parteien und Kandidat:innen sowie auf die Notwendigkeit, politische Aussagen kritisch zu hinterfragen.

6.3 Didaktische Aspekte zur Förderung kritischen Denkens

Im Rahmen der hochschuldidaktischen Förderung kritischen Denkens leiten die Studierenden aus ihren eigenen Erfahrungen eine Reihe von Aspekten ab. Dazu zählt insbesondere die Bedeutung von ausreichend Freiraum. Als zentral erscheint ihnen dabei eine größere Autonomie zur persönlichen Entfaltung, die es ermöglicht, Inhalte und Meinungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren und zu bewerten. Zudem wird ein erweitertes „Mitbestimmungsrecht“ (I6, Jona) bei der Themenauswahl sowie die Möglichkeit, eigene Ansichten frei zu vertreten, gewünscht. In diesem Zusammenhang wird die Schaffung eines offenen und sanktionsfreien Diskussionsraums betont, „sodass wirklich jede Meinung gehört wird und diese auch nicht bewertet wird“ (I2, Ronja). Darüber hinaus wird der Aspekt der Zeitressourcen wiederholt thematisiert. Mehrere Befragte sprechen sich dafür aus, die Studieninhalte stärker zu fokussieren und „aufs Wesentliche zu kürzen“ (I7, Kai), um mehr Raum für vertiefte Diskussionen und eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten zu schaffen:

Mehr Freiheiten für Studierende sind wichtig. ... Solange kein Raum geschaffen wird, wo man Spielräume hat, wo man alles als Student ein bisschen mehr so verwirklichen kann

und Dinge tatsächlich ausprobieren kann, wird dieses kritische Denken immer eingeschränkt bleiben. (I5, Flo)

Die Verantwortung für die Schaffung von Freiräumen und Zeit wird vorrangig den Lehrenden zugeschrieben, die die Aufgabe haben, geeignete Inhalte und Methoden auszuwählen, offene Fragestellungen bereitzustellen und Anregungen zur gezielten Nutzung dieser Freiräume zu geben. Die Förderung kritischen Denkens gelingt vor allen Dingen dann, wenn Lehrende selbst über entsprechende Fähigkeiten verfügen. Die Befragten erachten es für notwendig, dass verschiedene Denk- und Lösungswege bei der Bearbeitung von Aufgaben möglich sind. Eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung – beispielsweise in Form von Seminar- und Projektarbeiten – sowie ein praxisnaher Bezug werden als wesentlich angesehen. Die Möglichkeit, den unmittelbaren Sinn eines Lerngegenstands zu erkennen, wird dabei als wesentlich betrachtet. Lediglich vereinzelt wurde in den Interviews explizit darauf Bezug genommen, dass auch die Motivation der Lernenden sowie das Lernklima innerhalb der Gruppe maßgeblich Einfluss darauf nehmen können, inwieweit kritisches Denken im universitären Kontext erfolgreich gefördert wird.

Im schulischen Kontext wird von den Befragten ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung als notwendig verhandelt. Zentrale Voraussetzungen hierfür stellen eine harmonische Klassengemeinschaft sowie eine „angenehme Lernatmosphäre“ (I2, Ronja) dar. Die Lehrperson spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, indem sie von Beginn an klare Regeln für das gemeinsame Miteinander festlegt und ein offenes Unterrichtsklima fördert. Die Gestaltung des Unterrichts hat laut den Studierenden dahingehend zu erfolgen, dass die Schüler:innen sich in einem geschützten Raum befinden, in dem sie ihre Meinungen „offen äußern und auch vertreten können“ (I7, Sascha). Ein wichtiger Aspekt hierbei ist ein positives Fehlerklima. Entscheidend ist für die Befragten, dass die Lernenden „keine Angst haben“ (I6, Maria), vor der Lehrperson oder der Klasse „etwas Falsches zu sagen“. Fehler sollten nicht negativ sanktioniert oder gar belächelt, sondern vielmehr als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses verstanden werden. Auf diese Weise wird eine Atmosphäre geschaffen, die es den Lernenden ermöglicht, Standpunkte kritisch zu hinterfragen, eigene Meinungen zu entwickeln und argumentativ zu untermauern:

Wertschätzung ist da [zur Förderung kritischen Denkens] sehr wichtig. Ich glaube, wenn man jeder Person das Gefühl gibt, dass es bei persönlichen Meinungen zu einem Sachverhalt keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern nur individuelle Sichtweisen, die von den Werten und der Erziehung abhängen, dann haben sie auch keine Angst, etwas zu sagen, das vermeintlich ‚falsch‘ ist. (I7, Kai)

Wie auch im universitären Kontext, betrachten viele der Befragten die Lehrperson als zentrale Instanz für die Förderung kritischen Denkens im Schulunterricht. Ihr kommt insbesondere eine Vorbildfunktion zu: Nur wenn „die Lehrperson selber kritisch denken kann“ (I3, Max), kann sie diese Fähigkeit auch bei den Schüler:innen anregen. Darüber hinaus wird „Flexibilität“ (I2, Kim) als eine wesentliche Eigenschaft der Lehrperson hervorgehoben. Dazu gehört die Fähigkeit, die eigene Komfortzone zu verlassen und sich auf ungewohnte oder potenziell herausfordernde Situationen einzulassen. Dies umfasst auch die Bereitschaft, Konflikte und Widersprü-

che im Unterricht zuzulassen und als wertvolle Lerngelegenheiten zu verstehen. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die aktive Rolle der Lehrperson, die durch gezielte Impulse und strukturierte Diskussionen das kritische Denken der Lernenden fördern soll. Die Befragten vertreten die Ansicht, dass Studierende an Hochschulen bereits über eine ausgeprägtere kritische Denkfähigkeit verfügen, während es im schulischen Kontext einer stärkeren Unterstützung bedarf, um diese Fähigkeit gezielt zu entwickeln. Kritisches Denken wird demnach als „Prozess, den man durchgehend leiten muss“ (I2, Luca), verstanden:

In der Schule ist es auf jeden Fall sinnvoll, wo es [kritisches Denken] noch nicht so ausgeprägt ist, das auch mehr zu leiten. Da kommen sonst keine Diskussionen zustande. ... Man muss dann auch gezielter versuchen, das anzuregen. (I6, Audre)

Die Befragten heben die Bedeutung von Multiperspektivität hervor, indem sie die Notwendigkeit adressieren, den Schüler:innen unterschiedliche Sichtweisen und Lösungswege aufzuzeigen, um eine reflektierte Auseinandersetzung mit komplexen Themen zu fördern. Als effektive Methoden zur Unterstützung werden die Bereitstellung vielfältiger Informationsquellen, die unterschiedliche Standpunkte widerspiegeln, sowie der gezielte Einsatz von „Diskussionsrunden oder Gruppenarbeiten“ (I7, Misha) genannt, in denen konträre Meinungen aufeinandertreffen.

Nur wenige der befragten Studierenden thematisieren die persönlichen Voraussetzungen der Lernenden für die Förderung kritischen Denkens. Sie verweisen darauf, dass Schüler:innen „unterschiedliche Reflexionsniveaus mitbringen und somit die Fähigkeit zum kritischen Denken bei manchen stärker ausgeprägt ist“ (I6, Robin) als bei anderen. Dies wird sowohl auf Unterschiede in der kognitiven Reife als auch auf die individuelle Vorbildung und Sozialisation zurückgeführt. Vereinzelt wird zudem argumentiert, dass die Nützlichkeit kritischen Denkens für die Lernenden erkennbar sein muss, um ihre Motivation dafür zu fördern. In diesem Zusammenhang werden praxisnahe und zielgruppenorientierte Unterrichtsbeispiele als entscheidend angesehen.

7 Diskussion und Ausblick

Zunächst ist festzuhalten, dass die hier befragten Studierenden – im Unterschied beispielsweise zu den Befunden in den Studien von Duro et al. (2013) oder Bowen (2022) – wenig Probleme hatten, das Konstrukt des kritischen Denkens zu beschreiben. Auch scheinen die Vorstellungen unserer Befragten sowohl in Bezug auf die inhaltliche Fassung, die angenommene Relevanz und v. a. auch im Hinblick auf didaktische Fördermöglichkeiten grundsätzlich vergleichsweise facettenreich.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach den studentischen Definitionen des kritischen Denkens zeigt sich in der Gesamtschau der Daten eine sehr deutliche Konzentration auf Prozesse der Informationsverarbeitung (und einer sich daran anschließenden Meinungs-/ Urteilsbildung) (vgl. auch Aboyan, 2021; Bowen, 2022; Sampson 2007). Diese Prozesse werden im Datenmaterial zwar erkennbar als Konglomerat aus Fähigkeiten (*skills*) und Haltungen (*dispositions*) der Person beschrieben, der Schwerpunkt der Bezugnahmen wird jedoch tendenziell

auf die Dimension der Haltungen gelegt. Kritisches Denken wird insofern sehr stark mit „character attributes of the *person*“ (Davies & Barnett, 2015, S. 14) in Verbindung gebracht. Skepsis, Misstrauen, Offenheit, Mut, Selbstvertrauen und die Bereitschaft, eigene Standpunkte zu überdenken und ggf. auch zu revidieren, sind häufig genannte Eigenschaften, die in den Interviews zum Ausdruck kommen und die Vorstellungen zu kritischem Denken sehr stark prägen.

Neben den Haltungen werden auch einige für den Prozess der Informationsverarbeitung notwendige kognitive Fähigkeiten von den Studierenden in den Interviews erwähnt. So wird diesbezüglich zum Ausdruck gebracht, dass Formen des ‚Auseinandersetzens‘, des ‚Prüfens‘, des ‚Analysierens‘, des ‚Abwägens‘, des ‚Bewertens‘ für kritisches Denken wesentliche Fähigkeiten darstellen. Auch wird sehr häufig das Label eines ‚Reflektierens‘ artikuliert (vgl. auch Aboyan, 2021; Bezanilla et al., 2023; Forbes, 2018). Bemerkenswert ist hierbei, dass die genannten Fähigkeiten oftmals an Kriterien wie Relevanz, Praxisnähe, Verwertbarkeit oder Nutzen gekoppelt werden und damit eine eher *pragmatische* Ausrichtung erhalten. Demgegenüber scheinen Aspekte, die in der Tradition wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion etabliert sind, wie Evidenzbasierung, Kohärenz, Widerspruchsfreiheit oder formal-logische Korrektheit zwischen Prämissen und Konklusion, in den Vorstellungen der Studierenden eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Insgesamt betrachtet verlieren die studentischen Beschreibungen bezüglich der Fähigkeiten (*skills*) bisweilen an Präzision, Tiefe und Exaktheit.

Weitgehender Konsens besteht unter den Befragten darin, dass kritisches Denken ein individueller Akt mit unhintergebar Verankerung in einem sozialen Kontext ist, in dem es gleichzeitig seine Wirkung entfalten kann. Damit manifestiert sich in ihren Vorstellungen bisweilen auch das, was Davies und Barnett (2015) als *action* im Sinne eines Selbst- und Weltbezugs und insofern als wesentliche Facette einer Criticality beschreiben. Diese Handlungsdimension wird in den Interviews zwar adressiert, beispielsweise in Form einer eigenen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung als Ausdruck eines Selbstbezugs, der Weltbezug wird jedoch hauptsächlich über unmittelbar stattfindende Kommunikationssituationen hergestellt, in denen aus Sicht der Studierenden kritisches Denken erforderlich ist. Damit ist der Relevanzhorizont, innerhalb dessen sich kritisches Denken ereignen kann, vergleichsweise begrenzt. Zentral scheint es v. a. bei alltäglichen Gesprächen und Diskussionen, in Entscheidungssituationen im unmittelbaren eigenen sozialen Umfeld, im eigenen Studium sowie in beruflichen Kontexten zu sein. Der Weltbezug findet damit in einem relativ begrenzten Kosmos der Unmittelbarkeit statt. Größere, ‚abstraktere‘ gesellschaftlich relevante Themen wie soziale Gerechtigkeit, Frieden, Umweltfragen und die Polarisierung von Gesellschaften liegen weitgehend außerhalb dieses Horizonts und werden von der Mehrzahl der befragten Studierenden nicht artikuliert. Ebenso stellen emanzipatorische Aspekte der Befreiung, die auf einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse basieren, sowie kapitalismus- und ideologiekritische Aspekte keine nennenswerten Bezugspunkte dar.

Im Hinblick auf didaktische Fördermöglichkeiten zeigen sich in den Vorstellungen der Befragten unterschiedliche Ansatzpunkte. Wie bereits in anderen Studien festgestellt wurde (Bowen, 2022; Duro et al., 2013), gehen die Studierenden grundsätzlich davon aus, dass kritisches Denken erlernbar ist und durch kontinuierliche Praxis gefördert werden kann. Dabei spielen das soziale Umfeld sowie die Möglichkeit regelmäßiger Übungen eine zentrale Rolle (siehe auch

Aboyan, 2021; Forbes, 2018). Lehrende nehmen hierbei eine Schlüsselrolle ein: Sie sollen kritisches Denken nicht nur bewusst fördern, sondern auch durch ihre Haltung und Offenheit ein Umfeld schaffen, das dessen Entwicklung begünstigt. Insbesondere die Gewährung individueller Freiräume zur persönlichen Entfaltung sowie die didaktische Anleitung zur kooperativen Auseinandersetzung mit anwendungsbezogenen Problemstellungen werden als zentrale Faktoren identifiziert.

Darüber hinaus sind ausreichende zeitliche Ressourcen erforderlich, um interaktive Lehr-Lernmethoden – wie beispielsweise Diskussionsrunden oder Gruppenarbeiten – gezielt einsetzen zu können. Diese Formate werden als besonders förderlich für die Reflexion und den Austausch unterschiedlicher Sichtweisen gesehen, da kritisches Denken maßgeblich im kommunikativen Dialog entsteht (vgl. auch Bezanilla et al., 2023; Bowen, 2022). Ein wertschätzendes Lehr- und Lernklima, in dem verschiedene Meinungen respektiert und ernst genommen werden, gilt dabei als essenziell. Anders als in bisherigen Studien (z. B. Aboyan, 2021; Bowen, 2022) hat die Rolle der Motivation und der aktive Beitrag der Lernenden zur Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten in den Sichtweisen der Studierenden nur eine randständige Bedeutung. Externe Anreize, wie etwa Noten oder positive Bewertungen, werden von den Befragten bisweilen sogar als hinderlich empfunden, da sie Druck erzeugen und im Widerspruch zu einem kritischen Denkansatz stehen. Es wird kritisiert, dass Prüfungsformate häufig reines Auswendiglernen begünstigen und eine weitgehend unreflektierte Wiedergabe vorgegebenen Wissens zum Ziel haben und somit kontraproduktiv für die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Räume zu schaffen, in denen Studierende angstfrei denken, argumentieren und mitgestalten können. Sanktionsfreie Lerngelegenheiten, die Reflexion und Partizipation fördern, sind daher wichtige Voraussetzungen für die nachhaltige Entwicklung kritischen Denkens in der Hochschulbildung. Zusammengefasst sind die von den Studierenden artikulierten Vorstellungen sehr ähnlich zu den Befunden der Metaanalyse von Abrami et al. (2015): Die Kombination aus anwendungsnaher Instruktion, dialogbasiertem Lernen und Mentoring erweist sich als besonders effizient zur Förderung von kritischem Denken.

Legt man die in Abschnitt 3 skizzierten wissenschaftlichen Perspektiven zur Konzeptualisierung von kritischem Denken als Reflexionsfolie an die eben zusammengefassten Ergebnisse an, zeigt sich, dass die Vorstellungen der in unserer Studie untersuchten Studierenden relativ deutlich dem Ansatz des CTM entsprechen und somit dem nahekommen, was als Subjektfigur „kritische:r Konsument:in von Informationen und Wissen“ (Thoma & Ostendorf, 2023, S. 11) beschrieben werden kann. Vorstellungen eines ‚critical beings‘, die mit der Perspektive der Criticality in Verbindung zu bringen sind, zeigen sich eher sporadisch und in einem sehr begrenzten Umfang. Die Figur des ‚Change Agents‘, die mit der Strömung des CPM korrespondiert, konnte im Datenmaterial nicht ausgemacht werden.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung deuten insgesamt betrachtet auf eine tendenziell *pragmatische* Ausrichtung und damit in gewissem Sinne reduzierte Auslegung kritischen Denkens bei den Befragten hin. Um die Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden vertieft und nachhaltig zu fördern, ist es notwendig, ihr Vorstellungsspektrum zu erweitern, indem kritisches Denken explizit als Lerngegenstand in universitären Lehrveranstaltungen verankert wird.

Hierfür können gerade auch die ‚heterodoxen Prinzipien‘ (Ostendorf & Thoma, 2022) zur Gestaltung hochschuldidaktischer Lehr-Lernsituationen hilfreiche Ankerpunkte sein.

Literatur

Aboyan, L. (2021). Student Perception of Critical Thinking in an Undergraduate Business Curriculum: The Influence of Gender and Academic Discipline. Dissertation. <https://scholarshare.temple.edu/handle/20.500.12613/6810>

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>

Bezanilla, M., Galindo-Domínguez, H., Campo, L., Fernández-Nogueira, D. & Ruiz, M. (2023). Understanding critical thinking: A comparative analysis between university students’ and teachers’ conception. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(29), 223–244. <https://doi.org/10.18543/the.2515>

Bowen, R. (2022). Student perceptions of “critical thinking”: Insights into clarifying an amorphous construct. *Chemistry Education Research and Practice*, 23, 725–741. <https://doi.org/10.1039/d2rp00097k>

Burbules, N. & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In T. Popkewitz & L. Fender (Hrsg.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45–65). Routledge.

Calma, A. & Davies, M. (2021). Critical thinking in business education: current outlook and future prospects. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2279–2295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716324>

Clark, L. (2020). *Exploring Critical Pedagogy in English Universities: The relationship between theory and practice*. Dissertation, UCL Institute of Education.

Davies, M. & Barnett, R. (2015). Introduction. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1–25). Palgrave Macmillan.

Duro, E., Elander, J., Maratos, F., Stupple, E. & Aubeeluck, A. (2013). In Search of Critical Thinking in Psychology: an exploration of student and lecturer understandings in higher education. *Psychology Learning and Teaching*, 12(3), 275–281. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.3.275>

Ennis, R. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Online: <https://philarchive.org/archive/FACCTA>

Forbes, K. (2018). Exploring First Year Undergraduate Students’ Conceptualizations of Critical Thinking Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(3), 433–442.

Helfferrich, C. (2022). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (5. Aufl.). Springer VS.

Howat, A., Brusckke, J. & Ocampo, M. (2023). Critical thinking instruction for the post-truth era. *Argumentation and Advocacy*, 59(1-4), 17–35.
<https://doi.org/10.1080/10511431.2022.2125698>

Kaczko, É. & Ostendorf, A. (2023). Critical thinking in the community of inquiry framework: An analysis of the theoretical model and cognitive presence coding schemes. *Computers & Education*, 193, 104662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104662>

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. St Martin's Press.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter.

Ostendorf, A. & Thoma, M. (2022). Demands and design principles of a “heterodox” didactics for promoting critical thinking in higher education. *Higher Education*, 84, 33–50.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1111248>

Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.

Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563–566. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>

Sampson, D., Moore, R. & Jackson, M. (2007). Critical thinking: do they really have “it” if they don't know what “it” is? *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 12(1), 47–51.

Thoma, M. & Ostendorf, A. (2023). Zieldimensionen und didaktische Interventionen zur Förderung von Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen: Vom Mainstream zur Criticality. *bwp@ Spezial AT-5: Beiträge zum 16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, hrsg. V. Hautz, H. & Thoma, M., 1–22. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at5/thoma_ostendorf_wipaed-at_2023.pdf

Thoma, M. & Ostendorf, A. (2018). Discourse Analysis as a Tool for Promoting the ‘Critical Literate’ VET Teacher. *Vocations and Learning*, 11, 245–263. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9188-5>

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Thoma, M. & Hautz, H. (2025). Studentische Sichtweisen auf kritisches Denken und dessen didaktische Fördermöglichkeiten: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–20). https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/thoma_hautz_profil11.pdf

Die Autoren



Assoz. Prof. Dr. MICHAEL THOMA

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen/Bereich
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

michael.thoma@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/michael_thoma/



Ass. Prof. HANNES HAUTZ, PhD

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen/Bereich
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

hannes.hautz@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/hannes_hautz/