

**bwp@ Österreich Spezial 5 | Oktober 2023**

**Beiträge zum**

**16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress**

**am 21. April 2023 in Innsbruck**

Hrsg. v. **Hannes Hautz & Michael Thoma**

**Michael THOMA & Annette OSTENDORF**

(Universität Innsbruck)

**Zieldimensionen und didaktische Interventionen zur  
Förderung von Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen:  
Vom Mainstream zur Criticality**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/wipaed-at5/thoma\\_ostendorf\\_wipaed-at\\_2023.pdf](https://www.bwpat.de/wipaed-at5/thoma_ostendorf_wipaed-at_2023.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2023

**bwp@**

**www.bwpat.de**



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## **Zieldimensionen und didaktische Interventionen zur Förderung von Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen: Vom Mainstream zur Criticality**

---

### **Abstract**

Die Förderung von Kritikfähigkeit ist ein sehr zentrales Anliegen (nicht nur) hochschulischer Bildung. In Zeiten der Digitalisierung und der Explosion universell zugänglichen Wissens ist es umso dringlicher, dass genau dieses Bildungsziel wieder stärker forciert wird. Dies gilt insbesondere für die Lehrer\*innenbildung. Lehrpersonen sind wesentlich für die Ausprägung von kritischem Denken bei der nachfolgenden Generation. Kritikfähigkeit ist insbesondere auch für die Lehrpersonen selbst von besonderer Relevanz, da sie in ihrer didaktischen Aufgabe der Auswahl von Bildungsinhalten stets dazu aufgefordert sind, Urteilskraft bezüglich Wissen zu beweisen und in einer sich extrem schnell weiterentwickelnden wirtschaftlichen und technischen Umwelt auch zu curricularen Innovator\*innen der Wissenstransformation werden. Zunächst ist jedoch zu fragen, was überhaupt unter kritischem Denken oder Kritikfähigkeit verstanden werden kann. Der Beitrag greift deshalb unterschiedliche Interpretationen von Kritikfähigkeit auf und sortiert das bislang bekannte wissenschaftliche Wissen hierzu und zu den darauf aufbauenden didaktischen Interventionen. In einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten des Mainstreams werden die alternative Zieldimension einer Criticality und entsprechende als ‚heterodox‘ klassifizierten didaktischen Prinzipien zur Erzeugung dieses Bildungsziels eingeführt. Veranschaulicht wird dies über einen anekdotischen und einen wissenschaftshistorischen Zugang zu einem Klassiker der Managementliteratur, der Maslow'schen Bedürfnispyramide.

---

### **Target dimensions and didactic interventions to promote critical thinking skills with respect to teachers: from mainstream to criticality**

---

The promotion of critical thinking skills is a very central concern of (not only) higher education. In times of digitalization and the explosion of universally accessible knowledge, it is even more urgent that precisely this educational aim be pushed more strongly again. This is especially true for teacher education. Teachers are essential for the development of critical thinking in the next generation. Critical thinking skills also are of particular relevance for teachers themselves, as they are constantly called upon in their didactic task of selecting educational content to demonstrate judgment with regard to knowledge and, in an extremely rapidly evolving economic and technical environment, to become curricular innovators of knowledge transformation. First, however, it must be asked what can be understood by critical thinking or critical thinking skills at all. The article therefore takes up different interpretations of critical thinking skills and sorts out the scientific knowledge known so far about this, and the didactic interventions based on it. In a critical examination of existing mainstream concepts, the alternative target dimension of a criticality and corresponding didactic principles classified as 'heterodox' for generating this educational aim are introduced. This is illustrated by an anecdotal and a science-historical approach to a classic of management literature, Maslow's pyramid of needs.

**Schlüsselwörter:** Kritikfähigkeit, Criticality, Lehrer\*innenbildung, epistemologische Überzeugungen, heterodoxe Didaktik

## 1 Einleitung

Die Förderung von Kritikfähigkeit bei Studierenden gilt traditionell als zentrales Anliegen universitärer Bildung. Die gesellschaftlich-politische und wissenschaftliche Diskussion über die Entwicklung von Kritikfähigkeit (von Humboldt bis in die Gegenwart) ist zeitlich-konjunkturellen (und auch globalen) Schwankungen unterworfen. In den letzten Jahren – auch und gerade im europäischen Hochschulraum – wurde sie wieder deutlicher in den Fokus der Betrachtung gerückt. Folgt man den im Zuge des Bologna-Prozesses entwickelten disziplinübergreifenden Deskriptoren des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum beispielsweise, so gilt die Förderung kritischen Denkens als wichtigste Zielgröße universitärer Lehre (vgl. Kruse 2010, 73).

Wenn kritisches Denken gesellschaftlich relevante Wirkungen entfalten soll, dann ist es v. a. die Berufsgruppe der Lehrpersonen, die dazu beitragen kann, über institutionalisierte Erziehungs- und Bildungsprozesse kritisches Denken und damit die Voraussetzungen für kritikgeleitetes Handeln in der gesellschaftlichen Breite grundzulegen. Eine wesentliche Bedingung hierfür ist jedoch – erstens –, dass die Lehrpersonen selbst eine entsprechende Kritikfähigkeit bei sich ausgebildet haben und – zweitens –, dass sie entsprechende Strategien zur Förderung dieser Zielvorstellung im Hinblick auf eigene Unterrichtsinszenierungen erworben haben. Die wenigen – und daher sehr vorsichtig zu interpretierenden – empirischen Befunde in diesem Bereich deuten jedoch darauf hin, dass weder das Eine (vgl. Astleitner 2002; Bargel et al. 2014) noch das Andere (vgl. Calma/Davies 2021, 2282; Castaño et al. 2022, 18;) besonders stark ausgeprägt zu sein scheint.

Zwar findet sich auf Governance-Ebene in unterschiedlichen – v. a. politisch-administrativen – Papieren zur Qualität der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen an zahlreichen Stellen der Hinweis der besonderen Bedeutung der Erzeugung von Kritikfähigkeit bei Studierenden, gleichzeitig deuten empirische Befunde darauf hin, dass die gezielte Förderung von kritischem Denken nicht systematisch in Lehrer\*innenbildungsprogramme aufgenommen wurde (vgl. Lorencova et al. 2019, 853). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen Mpofo/Maphalala (2017, 9350) wenn sie konstatieren: „The notion of critical thinking had been enthusiastically accepted in teacher education but has not translated into practice in most curriculums (...)“.

Auch Befunde einer eigenen Untersuchung zu studentischen Vorstellungen über Wissen- und Wissenserwerb deuten in diese Richtung: Im Rahmen einer österreichweit angelegten Befragung von Wirtschaftspädagogik-Studierenden zu ihren epistemologischen Überzeugungen hat sich gezeigt, dass die angehenden VET-Professionals vergleichsweise naive und damit sehr unkritisch ausgeprägte ‚beliefs‘ bezüglich der Komplexität und Struktur von Wissen haben. Ebenso zeigen die Befunde, dass die Studierenden sehr wissens- und autoritätsgläubig (im Hinblick auf die Qualität von Wissen in Fachbüchern oder vorgetragenem Wissen in Lehrveran-

staltungen) sind und tendenziell nicht die Notwendigkeit sehen, präsentiertes oder vorgefundenes Wissen kritisch zu hinterfragen (vgl. Thoma/Welte 2023).

Ein ‚Wissen über Wissen‘ ist bei Lehrkräften nicht nur generell wichtig, sondern insbesondere im Hinblick auf ihre tägliche Praxisaufgabe der didaktischen Inhaltsauswahl und -aufbereitung. Potenziert wird dies noch durch das Erfordernis, in einer sehr schnelllebigen, von Digitalisierung getriebenen Welt, wo Lehrplan und Schulbuch teils nur wenig Hilfestellung bieten können, Innovationen im kaufmännischen Berufsfeld fachdidaktisch aufzubereiten und zu integrieren (vgl. Gössling/Ostendorf 2021).

Wir werden in diesem Beitrag zum einen die einschlägige Diskussion zur Kritikfähigkeit im Feld der höheren Bildung, speziell auch hinsichtlich der Lehrer\*innenbildung skizzieren. Zum anderen werden wir aber auch sehr konkrete Vorschläge dazu machen, wie diese Kritikfähigkeit erzeugt werden kann. Wir berücksichtigen dabei insbesondere unterschiedliche Interpretationen der Zielkategorie Kritikfähigkeit und zeigen im Anschluss deren didaktischen Konsequenzen für die Förderung.

Wir versuchen somit folgende zwei miteinander verwobene Forschungsfragen zu beantworten:

- Welche bestehenden Interpretationen zur didaktischen Zielkategorie Kritikfähigkeit können theoretisch differenziert werden und was sind deren Stärken und Schwächen?
- Welche didaktischen Konsequenzen ziehen diese Interpretationen für die Erzeugung von Kritikfähigkeit (insbesondere in der Lehrer\*innenbildung) nach sich und wie könnte dieses Spektrum entsprechend einer Criticality erweitert werden?

## 2 Etablierte Mainstream-Perspektiven zur Kritikfähigkeit

Obwohl ‚Critical Thinking‘ gegenwärtig als zentrale Kernkompetenz bzw. als zentrales hochschuldidaktisches Anliegen gehandelt wird, schlägt sich das nicht in der dokumentierten Wissensproduktion im deutschsprachigen Hochschulraum wieder. Einer bibliometrischen Analyse von Castaño et al. (2022, 14) der entsprechenden Forschungsliteratur zum kritischen Denken zufolge finden sich unter den 25 einflussreichsten und damit die wissenschaftliche Auseinandersetzung am stärksten beeinflussenden Ländern keine aus dem DACH-Raum. Entsprechend wird im Folgenden v. a. auf internationale Forschungsbefunde zurückgegriffen.

Eine zentrale Frage im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur Erzeugung von kritischem Denken in institutionalisierten Lehr-Lern-Settings (Higher Education) bezieht sich auf das, was eigentlich gemeint sein soll, wenn von diesem grundsätzlich unbestimmten Konstrukt oder artverwandter Begrifflichkeiten wie etwa Kritikfähigkeit<sup>1</sup> die Rede ist.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung zur Zielkategorie einer Kritikfähigkeit weist unterschiedliche Strömungen auf, die – einer Einteilung von Davies/Barnett (2015, 22) folgend –

---

<sup>1</sup> Wir präferieren den Begriff der Kritikfähigkeit, weil hierüber eine umfassendere Kompetenz von Personen fokussiert wird und nicht nur der kognitive Prozess eines kritischen Denkens. In der Fachliteratur wird jedoch kaum unterschieden.

anhand von Bewegungen mit jeweils spezifischen Schwerpunktsetzungen systematisiert werden können.

### **Critical Thinking Movement (CTM)**

Unter dem Label ‚Critical Thinking Movement‘ (CTM) werden Arbeiten und Ansätze subsumiert, die kritisches Denken entweder als ‚skills-based-view‘ oder in einer erweiterten Form als ‚skills-plus-dispositions-view‘ konzeptualisieren. Davies/Barnett (2015, 14) ordnen etwa die Arbeiten von Ennis, McPeck und Lipman dieser traditionellen Bewegung zu. Auch die Ausführungen der American Philosophical Association (APA) (vgl. Facione 1990) können in diese Tradition gestellt werden. Folgt man der APA-Definition, die im Rahmen einer Delphi-Studie von 46 Expert\*innen unterschiedlicher Fachdisziplinen als eine Art Konsensdefinition Ende der 1980er Jahre in den USA entwickelt wurde, kann kritisches Denken über zwei Dimensionen konzeptualisiert werden: „cognitive skills and affective dispositions“ (Facione 1990, 3). Beide Dimensionen werden über bestimmte Kernmerkmale näher ausdifferenziert: Die cognitive skills werden über die Kernfähigkeiten „interpretation“, „analysis“, „evaluation“, „inference“, „explanation“ und „self-regulation“ (Facione 1990, 12), die affective dispositions beispielsweise über „inquisitiveness“, „concern to become and remain generally well-informed“, „trust in the process of reasoned inquiry“, „open-mindedness regarding divergent world views“ oder einer „willingness to reconsider and revise views“ (Facione 1990, 25) näher beschrieben.

Die Ansätze des CTM stellen das kritisch denkende Individuum (vgl. Davies/Barnett 2015, 6) als eine\*n kritische\*n Konsument\*in von Informationen und Wissen (vgl. Burbules/Berk 1999, 4) in den Mittelpunkt der Betrachtung. Das zugrunde gelegte Kritikverständnis ist damit grundsätzlich sehr stark auf rationales Denken (auf Argumentieren, auf Urteilsbildung) ausgerichtet. Die affektive Komponente – dispositions – ist v. a. relevant, um die rationalen Denkprozesse zu triggern – sie haben damit eher eine Unterstützungsfunktion. Die Dimension des kritikgeleiteten Handelns wird in den entsprechenden Konzeptionierungen (mehr oder weniger) vollständig ausgeblendet.

Die CTM hat aufgrund der in diesem Umfeld erarbeiteten und vorgelegten Operationalisierungen und Taxierungen der entsprechenden Denkprozesse insbesondere die empirische Forschung und auf Evidenzbasierung abzielende Erkenntnisgewinnung sehr stark geprägt und hierüber einen vergleichsweise hohen Grad an Resonanz erzeugung erlangt. Nicht zuletzt deswegen kann diese Bewegung als Mainstream der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um kritisches Denken in erziehungswissenschaftlichen Kontexten angesehen werden. So fungiert z. B. die Definition der APA häufig als Bezugsgröße für die Gestaltung und als Referenzmaßstab für die Bewertung des Erfolgs entsprechender gestalteter didaktischer Interventionen in Schule und Hochschule und bildet mitunter die Basis für die Konstruktion von Assessmentinstrumenten (v. a. aber im Hinblick auf die Messung von cognitive skills – vgl. z. B. California Critical Thinking Test (CCTT)) im Kontext empirischer Forschung (vgl. Castaño et al. 2022).

Kritisiert wird an der CTM, dass der zugrunde gelegte Kritikbegriff verengt ist und insofern „a relatively weak sense of CT“ (Abrami et al. 2015, 304) adressiert wird. Der Fokus liegt sehr dominant auf kognitiven Denkopoperationen (vgl. ebd.; Davies/Barnett 2015, 10), die in rationalem Denken münden sollen. Damit geht es sehr stark um eine logischen Denkstandards genügende Beurteilung von bestehendem Wissen, von gegebenen Konventionen und Normen. Kritisches Denken ist hier v. a. eine analytische Denkart des Identifizierens und Prüfens von Argumenten zur Urteilsbildung. Bemängelt wird damit letztlich, dass sich hierüber kein radikal neues Weiter-Denken ereignen kann, weil die Kategorien, auf die sich das Denken stützt, selbst nicht hinterfragt werden. Diese Kategorien sind damit kein Gegenstand der Kritik, was zur Folge hat, dass sich das transformatorische Potenzial von Kritik nicht wirklich entfalten kann (vgl. Burbules/Berk 1999).

Auch der dieser Auffassung von Kritik implizierte metaphysisch-korrespondenztheoretisch geprägte Wahrheitsbegriff scheint diskussionswürdig. Ein solches Verständnis geht von Tatsachenwahrheiten aus, die entdeckt und anhand von Kriterien in ihrem Wahrsein beurteilt werden können. Der Wahrheitsbegriff schließt insofern Gewissheiten mit ein (vgl. Ostendorf/Thoma 2022, 37). Biesta/Stams (2001, 60f.) bringen in diesem Zusammenhang das Problem der Letztbegründung bei konventionellen Kritikverständnissen vor, die sie als ‚critical dogmatism‘ bezeichnen: Die Wahrheit ruht im Kriterium selbst und ist damit einer Kritik nicht mehr zugänglich, sodass „the justification that critical dogmatism provides for being critical is unsatisfactory.“ (Biesta/Stams 2001, 61)

Ebenso wird die Nichtkonzeptionierung der Handlungsdimension (und damit im Zusammenhang stehende ethische Reflexionen) in der einschlägigen Diskussion kritisiert: „It is, in principle possible to meet the stipulated requirements of the definition and not do anything.“ (Davies/Barnett 2015, 11) Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die vom sozio-kulturellen Kontext mehr oder weniger enthobene Betrachtung des kritisch denkenden Individuums (vgl. Thayer-Bacon 2000): Die Person wird vom jeweiligen sozio-kulturellen Kontext, in dem sich Kritik ereignen soll, ein Stück weit abgekoppelt, losgelöst und damit isoliert von diesem konzeptualisiert (vgl. Ostendorf/Thoma 2022, 37). Es handelt sich damit um eine Isolierung der Person bei gleichzeitiger Fragmentierung (fokussiert wird auf kognitive Akte; affektive Aspekte spielen nur insoweit eine Rolle, als sie diese triggern).

### **Critical Pedagogy Movement (CPM)**

Die Strömung Critical Pedagogy Movement (CPM) ist stark geprägt durch Bezugnahmen auf die kritische Theorie der Frankfurter Schule. Kritik bezieht sich v. a. darauf, „how domination manifests as both a symbolic and an institutional force and the ways in which it impacts on all levels of society“ (Giroux 2011, 4). Ein wesentlicher Aspekt der kritischen Theorie ist, dass sie sich nicht nur darauf konzentriert, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu kritisieren, sondern auch darauf, sie zu verändern (vgl. Apple/Au/Gandin 2009). Obwohl die Ansätze der Autor\*innen, die der CPM zugeordnet werden, sehr mannigfaltig sind, eint sie doch der Kerngedanke einer konstitutiven Wechselbeziehung zwischen Bildung und Gesellschaft und das Engagement für Veränderungen in Bildung und Gesellschaft, um mehr soziale Gerechtigkeit



zu gewährleisten (vgl. McArthur 2010, 495). Während im CTM das Individuum als unmittelbare (und eher zweckfreie) Zielgröße entsprechender didaktischer Bemühungen adressiert wird, ist die Zielvorstellung im CPM v. a. darauf gerichtet, über Erziehungsprozesse (und hier v. a. über eine gezielte Förderung individueller Kritikfähigkeiten) eine Transformation der Gesellschaft herbeizuführen (vgl. Davies/Barnett 2015, 6). Das kritische Individuum wird hierbei als „change agent“ (Clark 2020, 108) konzeptualisiert, dessen individuelle Entwicklung auf das übergeordnete Ziel einer Umgestaltung der Gesellschaft gerichtet ist und damit – so könnte man sagen – ein Stück weit zweckgebunden wird. Dementsprechend erlangt die Kategorie des Handelns – im Vergleich zur bloßen Analyse von Argumenten und der Ausbildung entsprechender Fähigkeiten und Dispositionen für rationales Denken –, ebenso wie der gesellschaftliche Kontext einen zentralen Stellenwert in diesen Ansätzen (vgl. z.B. Freire 1972; McLaren 1995; Giroux 2011). Kritikgeleitete Handlung wird dabei zwar auch vor dem Hintergrund einer individuellen Entwicklung verstanden, viel mehr aber ist sie die Rechtfertigung des übergeordneten Ziels einer umfassenden Befreiung aus unterdrückenden Systemen und damit grundsätzlich auf radikalen sozialen und politischen Wandel ausgerichtet. CPM ist damit sehr stark auf Ideologiekritik gerichtet und vom Ansatz her „not simply education for critical thinking or even enabling individuals to embody a critical spirit, but educating for a radical transformation of society as well. They see the critical person as resisting the ideological hegemony of capitalism.“ (Davies/Barnett 2015, 19)

Kritisiert wird an den Ansätzen der CPM v. a. die sie leitende und als gegeben an- und insofern vorweggenommene Annahme einer ideologischen Sättigung der Gesellschaft und deren unangemessener Unterdrückung. Der Vorwurf in diesem Kontext lautet, dass diese mehr oder weniger dogmatische Prämisse dazu führt, dass eine dominante Ideologie schlichtweg durch eine andere ausgetauscht wird (vgl. Clark 2020, 109) – und CPM damit letztlich selbst ideologisch ist.

Auch Indoktrination der Studierenden wird als Kritikpunkt angeführt: Wenn kritisches Denken in unterrichtlichen Zusammenhängen adressiert wird, dann muss das die Möglichkeit beinhalten, dass Studierende ihre eigenen Schlüsse ziehen. CPM scheint jedoch diese Schlussfolgerungen ein Stück weit vorwegzunehmen (vgl. Burbules/Berk 1999). Zwar adressieren Ansätze der CPM konzeptionell die Dimension der Handlung und des gesellschaftlichen Kontextes. Diese Berücksichtigung geschieht aber zu dem Preis der Inkaufnahme eines hohen Grades an Normativität.

Weiterhin besteht Kritik an dieser Bewegung mitunter daran, dass sie zu stark auf eine Makro-Ebene abzielt, während die Mikro-Ebene (die konkretere Umsetzung in Lehr-Lern-Settings) vergleichsweise unbestimmt und vage bleibt. Ein Großteil der Forschung bezieht sich entsprechend eher auf theoretische und teilweise konzeptionelle Aspekte, konkretere evidenzbasierte Befunde im Hinblick darauf, wie Lehr-Lern-Arrangements gestaltet werden sollten, die dieser Tradition folgen, finden sich – abgesehen von Einzelfallbeschreibungen mehr oder weniger singulärer Erfahrungen – hingegen kaum (vgl. Clark 2020, 111).

Die beiden in diesem Abschnitt markierten Bewegungen decken zwar nicht das gesamte Spektrum der wissenschaftlichen Diskussion um die inhaltliche Ausgestaltung von kritischem Denken in Higher Education ab, gleichwohl können sie aber als sehr zentrale, die Auseinandersetzungen stark beeinflussende und den wissenschaftlichen Diskurs – wie oben beschrieben eben auch im Kontext der Lehrer\*innenbildung – daher insgesamt gut charakterisierende Strömungen angesehen werden.

### 3 Criticality und poststrukturalistisches Counternarrativ

Es finden sich – jenseits der gegenseitigen Kritik(en) der beiden Movements aneinander – im wissenschaftlichen Diskurs vermehrt Stimmen, die aufgrund der eben skizzierten Defizite an den jeweiligen Konzepten, eine Art ‚Counternarrativ‘ zu den etablierten (konventionellen) Konzepten fordern. Alternative Konzepte scheinen auch deswegen notwendig zu werden, weil die Begegnungen mit Wissen von fundamentalen Veränderungen geprägt zu sein scheinen zu deren Bewältigung eine andere, vertiefte Form von Kritik notwendig sein wird. Eine Möglichkeit, ein solches Counternarrativ zu entwickeln, stellt die Bezugnahme auf poststrukturalistische Philosophien dar (vgl. z.B. Burbules/Berk 1999; Biesta/Stams 2001; Marshall 2001; Ostendorf/Thoma 2022).

Ein solches Counternarrativ wird im Folgenden als ‚heterodox‘ bezeichnet (vgl. erste Überlegungen hierzu bei Ostendorf/Thoma 2022). Bei der Konzeptionierung werden zentrale Kritikpunkte an den skizzierten etablierten Bewegungen aufgegriffen – v. a. verengter Kritikbegriff, Fokus auf rationale/kognitive Denkakte, fehlender Handlungs- und Selbstbezug (Kritik an CTM) sowie Ideologievorwurf, hoher Grad an Normativität, Unbestimmtheit im Rahmen der Mikrodidaktik, fehlende Evidenzbasierung (Kritik an CPM) – und der Versuch unternommen, unter Bezugnahme auf poststrukturalistische Philosophien ein alternatives, didaktisierbares Verständnis von Kritik zu formulieren.

Das diesem Beitrag und insbesondere den später noch zu skizzierenden hochschuldidaktischen Interventionen zugrundeliegende Kritikverständnis kann unter Bezugnahme auf Barnett (1997) in dessen Kategorie der Criticality eingeordnet werden. Diese Konzeptionierung wird in Abgrenzung zu den vorher beschriebenen etablierten Bewegungen als Ansatz des „skills-plus-dispositions-plus-actions“ (Davies/Barnett 2015, 14) bezeichnet. „Criticality is a term deliberately distinct from the traditional expression ‘critical thinking’, which was felt to be inadequate to convey the educational potential that lies to hand. The term ‘criticality’ attempts to inject a perspective that widens critical thinking to incorporate not only argument and judgment and reflection but also the individual’s wider identity and participation in the world. This is a concept of critical thinking involving students reflecting on their knowledge and simultaneously developing powers of critical thinking, critical self-reflection, and critical action – and thereby developing (as a result) critical being.“ (Davies/Barnett 2015, 14f.)

Criticality vollzieht sich in Bezug auf die Domänen des Wissens, des Selbst und der Welt (vgl. Barnett 2015, 69). Sie geht damit konzeptionell über rationales Denken eines als Konsumenten von Informationen/Wissen gefassten Individuums hinaus und berücksichtigt sowohl die Hand-



lungsdimension (Welt) als auch die personale Dimension (Self) ohne – einem normativ-ideologischen Befreiungsanspruch folgend – das Individuum als change agent zur radikalen Umgestaltung der Gesellschaft zu fassen.

Criticality wird als Praktik aufgefasst, die sich weder in rationalen Akten, noch anhand einiger bestimmter personaler Eigenschaften adäquat erfassen lässt, sondern sich im prozessualen Vollzug einer unhintergehbaren sozio-kulturellen Eingebettetheit ereignet und entsprechend vor diesem Hintergrund konzeptualisiert werden muss. Damit wird einerseits der dargestellten Verengung des Kritikbegriffs und der damit verbundenen Isoliertheit und Fragmentiertheit des Individuums Rechnung getragen. Gleichzeitig wird der mit stark normativer Orientierung einhergehende ideologiekritische Charakter abgelehnt.

Durch die Bezugnahme auf poststrukturalistische Philosophien (v. a. Michel Foucault) wird eine Konzeption des postmodernen Individuums im Konstrukt Criticality angelegt, die es ermöglicht, die Verwobenheit des Subjekts in Macht-Wissens-Komplexen (Dispositiven) – jenseits dualistischer Kategorien (Freiheit vs. Macht, Autonomie vs. Heteronomie) zu berücksichtigen. ‚Critical beings‘ konstituieren sich im Kontext von Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken und damit unhintergebar in einem Kräfteverhältnis, das der Art und Weise, wie Individuen zu Subjekten gemacht werden, eine bestimmte Ausrichtung gibt, ohne diese Prozesse vollständig zu determinieren (vgl. Thoma/Hautz 2023).

Unser Verständnis von Criticality wird von bestimmten methodologischen Prämissen (v.a. unter Bezugnahme auf Michel Foucault als einen zentralen Protagonisten poststrukturalistischen Denkens) getragen, und ist damit anders fundamentiert und anders perspektiviert als die beiden beschriebenen etablierten Movements. Es kann im Rahmen dieses Beitrags nicht auf diese Prämissen eingegangen werden – verwiesen wird an dieser Stelle auf eigene Publikationen, die hier ausführlicher sind (z. B. Thoma 2017; Thoma/Ostendorf 2018; Hautz/Thoma 2021a; 2021b).

#### **4 Criticality im Handlungsfeld von Lehrpersonen**

Criticality – so wurde im vorhergehenden Abschnitt beschrieben – vollzieht sich in Bezug auf die Domänen des Wissens, des Selbst und der Welt. Wenn man diese Relationen in Betracht zieht und dabei den Versuch unternimmt, Bezüge zum Lehrer\*innenberuf herzustellen, dann kann das Zielkonstrukt Criticality folgendermaßen näher spezifiziert werden:

- Ein zentrales Aufgabenfeld von Lehrpersonen ist der Umgang mit Wissen. Das beinhaltet im Hinblick auf die spätere Tätigkeit als Lehrperson v. a. die Selektions-/Aufbereitungs- und Vermittlungsprozesse von wissensbasierten Inhalten in unterrichtlichen Zusammenhängen mit bildungswirksamer Zielsetzung. Dieser Umgang mit gegebenen (Fach-)Wissensbeständen ist i. d. R. durch bestimmte Kriterien (z. B. der Richtigkeit, der Relevanz und Passung für die konkrete Lerngruppe, der Übereinstimmung mit dem Lehrplan) geleitet.

- Der Umgang mit Wissen ist aber ebenso von bestimmten epistemologischen Überzeugungen und damit von mentalen Konstrukten geprägt, die von den jeweiligen Individuen für wahr gehalten werden (vgl. Merk 2020, 826) und denen eine Filterfunktion für die Wahrnehmung, eine Rahmungsfunktion für die Bewertung und eine Steuerungsfunktion des unterrichtlichen Handelns zukommt (vgl. Merk 2020, 827 mit Verweis auf Fives/Buehl 2012). Es handelt sich bei epistemologischen Überzeugungen um Auffassungen zum grundsätzlichen Charakter von Wissen.
- Criticality zielt in Bezug auf die Domäne Wissen v. a. auf das Auslösen von Reflexionsprozessen zu diesen Überzeugungen und ist getragen von einer Perspektive, die die Performativität von Sprache/Text (als Medium von Wissen) in Rechnung stellt. Damit geht es nicht nur darum, zu wissen, wie ein Thematisiertes ist oder wie es zu sein scheint, sondern es geht v. a. um die Generierung von Einsichten darüber, wie und mit welchen Konsequenzen ein bestimmter Schein organisiert wird. Es geht darum, Fragen zu stellen, textlich Erfahrenes in seiner Frag-Würdigkeit zu betrachten. Eine solche Initiierung einer Reflexion zu Wissen über Wissen – und damit über die strukturierende, ordnende und produktive Funktion gesellschaftlicher Wissensbestände – adressiert das transformatorische Potenzial von Kritik und könnte hierüber u. a. zu an Vielfältigkeit, Facettenreichtum und Multiperspektivität ausgerichteten Unterrichtsinzenierungen beitragen (vgl. Thoma 2016).
- Angesprochen wird hierbei eine tiefere Form der Kritik- und damit der Urteilsfähigkeit, weil mitunter die Kriterien und Kategorien, auf die sich das Denken stützt, selbst in Fragen verwandelt und hierüber problematisiert werden. Möglicherweise ist es genau diese potenziell transformatorische Bewegung von Criticality, die (zumindest derzeit) nicht in Algorithmen künstlicher Intelligenzen eingespeist werden kann und damit als eine Voraussetzung für eine intelligente menschliche Nutzung künstlicher Intelligenzen betrachtet werden kann.
- Das Handlungsfeld von Lehrpersonen ist aber nicht nur durch den Umgang mit Fachwissensbeständen und deren Didaktisierungsformen (fachdidaktisches Wissen) gekennzeichnet. Aus der empirischen (v. a. der kompetenztheoretisch verankerten) Lehr-Lern-Forschung ist bekannt, dass auch den professionsbezogenen Selbst-Verständnissen für die Art und Weise der Ausübung der Profession eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Scholl/Plöger 2020, 23). Damit sind es gerade auch personenbezogene beliefs (vgl. Oser/Blömeke 2012, 416) – als Überzeugungen über das eigene (professionelle) Selbst (und letztlich auch über Andere) –, die sowohl die Inszenierung von Unterricht aber auch die Art und Weise des Umgangs mit weiteren Anforderungen des Schulalltags prägen.
- Criticality richtet sich in Bezug auf die Domäne des Selbst auf das Auslösen von Reflexionsprozessen über Subjektivierungen unter der übergeordneten Frage, wie „Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1987, 243). Das beinhaltet einerseits eine Thematisierung gegenwärtiger Subjektivierungen, die als dispositiv-produ-

zierte, normativ-programmatische Anrufungen (vgl. hierzu Hautz/Thoma 2021a; 2021b) gleichsam Material zur Selbst-Deutung, zur Selbst-Beschreibung bereitstellen. Diese Materialien – z. B. der/die Kompetenz- und Bildungsmanager\*in, Lernbegleiter\*in, Schulentwickler\*in – sollen dabei als nicht-naturgegebene und damit als spezifisch historisch-situierte, machtvoll konstruierte Konstruktionen reflektiert werden, die das professionsbezogene Selbst-Verständnis und hierüber auch Entfaltungsformen des pädagogischen Ethos auf bestimmte Art und Weise konfigurieren. Eine Reflexion über Subjektivierung beinhaltet auch eine Problematisierung der machtvollen Prozesse und Praktiken, mit denen Lehrkräfte zu bestimmten Formen des Selbst-Verständnisses (unter Aneignung der Subjektivierungen) und letztlich einer entsprechenden Selbst-Ausarbeitung angeregt werden.

- Damit adressiert eine auf das Selbst bezogene Criticality auch Machttechniken, die mit Foucault (1978) als Gouvernementalität und damit als eine Regierungskunst bezeichnet werden kann, deren konstitutives Merkmal der Selbst-Bezug als Voraussetzung einer Führung der Führungen ist. Eine Selbst-bezogene Criticality öffnet einen Raum der Reflexion, der Subjektwerdungen verstehbar und (im positiven Sinne) problematisierbar macht und hierüber das Potenzial in sich birgt, diese Prozesse einem anderen Werden zuzuführen.

Auch die eben skizzierte Form von Kritik (Criticality) beinhaltet Aspekte, die sich in Mainstream-Verständnissen zeigen: z. B. ein für Dritte nachvollziehbares Argumentieren und Schlussfolgern, ein Bewerten von Aussagen sowie die Bedeutung von metakognitiven Fähigkeiten der Selbstreflexion. Es fokussiert jedoch viel stärker auf eine Haltung im Umgang mit Wissen und damit auf die eben erwähnten epistemologischen Überzeugungen.

Die nachfolgende Abbildung zeigt zusammenfassend nochmals die zentralen Aspekte der drei Movements zur Interpretation von Kritikfähigkeit und zum Subjektverständnis im Überblick.

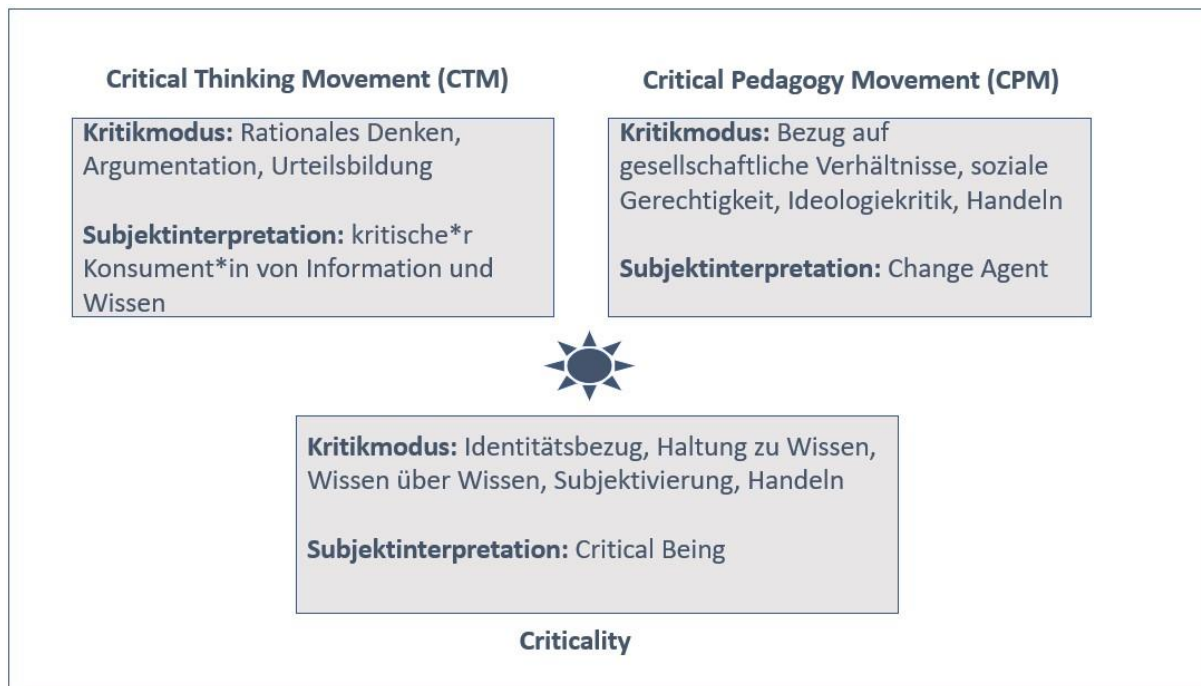


Abbildung 1: Deutungen von Kritikfähigkeit und entsprechende Subjektinterpretationen im Überblick (eigene Darstellung)

Eine aus didaktischer Sicht zentrale Frage an dieser Stelle lautet aber: Wie kann Kritikfähigkeit (hochschul-)didaktisch erzeugt werden? Wir stellen im Fortgang zunächst Erkenntnisse zu didaktischen Interventionen basierend auf den stärker etablierten Mainstream-Interpretationen zur Kritikfähigkeit dar und gehen dann über zu einigen heterodoxen didaktischen Prinzipien einer Förderung von Criticality. Dies ist deshalb erforderlich, da nicht von einer Trennung zwischen den Interventionen ausgegangen wird, sondern eher von einer anderen Gewichtung und Rahmung oder von Ergänzungen.

## 5 Erzeugung von Kritikfähigkeit in der Logik von CTM und CPM

Mit Blick auf die (internationale) Befundlage zur hochschuldidaktischen Gestaltung von Interventionen der Förderung von kritischem Denken im Kontext der Lehrer\*innenbildung kommen Lorencová et al. (2019) zu dem grundsätzlichen Ergebnis, dass die entsprechenden Wissensbestände (gemessen an der Vielfalt an Strategien und Methoden) zunehmen. Gleichzeitig konstatieren sie, dass die Anzahl der Publikationen geographisch betrachtet sehr ungleich verteilt ist. Während die Thematik in den USA zentral zu sein scheint, wird dieses Thema in Europa tendenziell stiefmütterlich behandelt (vgl. ebd. 849).

Grundsätzlich gilt es als empirisch gut abgesichert, dass kritisches Denken erlernt und damit im Rahmen institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse durch gezielte didaktische Arrangements – wenn man so will – gelehrt werden kann (vgl. z.B. Halpern 1996; Abrami et al. 2015). Während auf allgemeiner, disziplinübergreifender Ebene zahlreiche Meta-Analysen (vgl. z.B. Abrami et al. 2015; Niu et al. 2013; Gellin 2003) oder umfangreiche Literaturreviews (vgl. z.B. Puig et al.; 2019; Tsui 1998) vorliegen, die mitunter die Wirksamkeit bestimmter didaktischer

Inszenierungsformen adressieren, liegen im internationalen Diskurs für die Domäne der Lehrer\*innenbildung weder Meta-Analysen und auch nur vereinzelt Literatur-Reviews (Lorencova et al. 2019; Mpofu/Maphalal 2017) vor. Dieser Umstand deutet auf das Fehlen an systematisierten Wissensbeständen in diesem Bereich hin.

Nach einer Systematisierung von Ennis (1989) lassen sich vier Interventionsmodi zur Förderung von Kritikfähigkeit differenzieren.

Tabelle 1: Interventionsmodi zur Förderung von Kritikfähigkeit nach Ennis (1989, 4f.)

(1)	‚generic/general‘	Grundprinzipien kritischen Denkens werden ohne fachliche Anbindung vermittelt und eingeübt.
(2)	‚infusion‘	Grundlegende Perspektiven des kritischen Denkens werden explizit behandelt und auf fachliche Inhalte angewendet.
(3)	‚immersion‘	Indirekte Schulung des kritischen Denkens im Fachunterricht ohne explizite kritische Denkschulung.
(4)	‚mixed‘	Allgemeine Prinzipien des kritischen Denkens werden unterrichtet und direkt oder indirekt an Fachinhalte gekoppelt und angewendet.

In Bezug auf diese Klassifizierung kommen Abrami et al (vgl. 2015, 297) in ihrer Untersuchung zu Effektstärken von Interventionen zum Ergebnis, dass die Varianten (1) bis (3) jeweils ähnliche Effektstärken ( $g$  liegt zwischen 0.26 und 0.29) aufweisen und sich damit nicht substantiell in ihren Wirkungen voneinander unterscheiden. Der mixed-Ansatz (4) weist die höchste Effektstärke ( $g = 0.38$ ) auf. Damit scheint eine domänenspezifische Anbindung von explizit thematisierten und unterrichteten kritischen Denkstrategien und deren Anwendung eine lernförderliche Vermittlungsform zu sein. Die Befunde sprechen damit insgesamt für die Ausarbeitung fach-/domänenspezifischer Konzepte zur Förderung kritischen Denkens (vgl. Jahn/Cursio 2021, 114).

Die Ergebnisse der Meta-Analyse zeigen, dass ‚individual study‘ (ein individuelles, in Form von Einzelarbeit organisiertes Lesen von Texten oder individuelles Durchdenken eines abstrakt formulierten Problems ohne Gruppensetting) keine wesentlichen Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppen erzeugt (vgl. Abrami et al. 2015, 289). Kleine und mittlere Effekte zeigen sich bei *anwendungsnaher Instruktion* (angewandtes Problemlösen, Einsatz von Rollenspielen) sowie bei *dialogbasiertem Lernen* (Lehrkraft stellt Fragen, Klassen-/Kleingruppendiskussion unter Leitung der Lehrkraft). Besonders lernförderlich ist die Kombination dieser beiden Förderansätze in Ergänzung mit *Mentoring* (vgl. Abrami et al. 2015, 291 bzw. 302).

Damit scheinen insbesondere diejenigen methodisch-didaktischen Inszenierungsformen zur Erzeugung von Kritikfähigkeit geeignet, die die Lernenden zu kooperativer Auseinandersetzung in problemsituierter und anwendungsbezogen gestalteten Unterrichtsformaten veranlassen.

sen. Dies entspricht grundsätzlich den wesentlichen Merkmalen einer konstruktivistischen Didaktik, wie sie z. B. im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1990er Jahren diskutiert (und im Rahmen handlungsorientiert ausgerichteten Unterrichts dem Anspruch nach auch verwirklicht) wird (vgl. hierzu z. B. Riedl/Schelten 2012). Ebenso scheint durch die Meta-Analyse gut belegt zu sein, dass die Förderung von kritischem Denken einer anleitenden Rahmung durch die Lehrperson bedarf (vgl. Ostendorf/Thoma 2022).

Im Unterschied zur Strömung CTM ist die empirische Forschung zu Ansätzen kritischer Pädagogik nicht auf die Generierung verallgemeinerbarer Gelingensbedingungen im Hinblick auf eine didaktische Umsetzung ausgerichtet. Das hat v. a. damit zu tun, dass die entsprechenden Ansätze sehr stark kontextgebunden sind – z. B. im Hinblick auf die jeweiligen geographischen, sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Gegebenheiten, in die die entsprechenden Lehr-Lern-Settings eingebettet sind – und deswegen die jeweiligen Zielsetzungen der didaktischen Arrangements vergleichsweise stark variieren. Zwar finden sich eine Vielzahl an Einzelfallbeschreibungen singulärer und damit stark situierter Umsetzungsvarianten, ein vergleichsweise systematisiertes, auf umfangreicheren empirischen Daten (z. B. im Sinne von Meta-Analysen) basierendes Wissen, das kontextenthobene Anhaltspunkte liefert, wie sich eine unterrichtliche Umsetzung didaktisch verwirklichen lässt, fehlt jedoch weitgehend (vgl. Clark 2020, 111).

## **6 Didaktische Prinzipien zur Erzeugung von Criticality**

Wir werden in diesem Abschnitt vier didaktische Prinzipien skizzieren, die bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings zur Erzeugung von Kritikfähigkeit im Sinne einer Criticality eine wichtige Orientierung geben können. Diese Prinzipien wurden auf Basis mehrerer hochschuldidaktischer Interventionen für Wirtschaftspädagogik-Studierende an der Universität Innsbruck entwickelt (vgl. hierzu Thoma/Ostendorf 2018; Ostendorf/Thoma 2022). Die Gestaltungsprinzipien sind nicht überschneidungsfrei, sie adressieren aber unterschiedliche Schwerpunkte; sie sind vergleichsweise offen formuliert, wodurch eine situative Interpretation/Übersetzung in konkrete methodische und mediale Formen geleistet werden muss. Hierfür können beispielsweise die Befunde der beschriebenen Meta-Analyse von Abrami et al. (2015) (hohe Wirksamkeit der Kombination dialogbasiertes Lernen + anwendungsnahe Instruktion + Mentoring) für die Gestaltung didaktischer Inszenierungen herangezogen werden.

Im Falle der kaufmännischen Lehrer\*innenaus- und -fortbildung besteht ein enger Konnex zwischen der Erzeugung von Criticality und wirtschaftlichem Wissen. Denn diese Criticality soll sich im Falle von Lehrpersonen insbesondere auch in deren fachdidaktischen Handeln zeigen und ihre eigene Positionsbestimmung zwischen pädagogischem Auftrag und wirtschaftlichen Inhalten umfassen. Dies gilt ganz besonders auch für ihren Umgang mit Schulbüchern und den dort abgebildeten betriebs- und volkswirtschaftlichen Wissensbeständen.

Unsere bisherigen hochschuldidaktischen Bemühungen zur Erzeugung von Criticality bezogen sich folglich stark auf das Wissen über Lehrbuchwissen (vgl. Thoma/Ostendorf 2018). Und genau dieses haben wir auch in einem Vortrag auf dem Österreichischen Wirtschaftspädagogik



Kongress 2023 in Innsbruck vor dem Zielpublikum kaufmännischer Lehrpersonen, schulischer Führungskräfte sowie Wissenschaftler\*innen und Studierenden der Wirtschaftspädagogik ins Zentrum gestellt. Der Vortrag selbst wurde hierüber zur hochschuldidaktischen Intervention, die wir kurz erläutern, um später die Prinzipien anschaulicher darstellen zu können.

## 6.1 Exkurs: Maslow und die Erschütterung betriebswirtschaftlicher Gewissheit

Zunächst wurde über folgende anekdotische Begebenheit aus der wirtschaftspädagogischen Hochschullehre berichtet:

Im Wahlmodul ‚Beschäftigungsorientierte Beratung‘ ging es vor ein paar Jahren darum, herauszufinden, welchen berufsbezogenen Beratungsbedarf Geflüchtete haben. Studierende des Kurses haben hierzu Geflüchtete in Tirol befragt und anschließend die Ergebnisse im Seminar präsentiert und diskutiert. Eine der Fragen an die Geflüchteten war auch, was ihre Vorstellung von ihrem Leben in 5 Jahren wäre. Sie antworteten, dass sie gerne eine Wohnung, einen Job, eine Familie, ein Auto haben und vielleicht auch Urlaub machen würden. Daraufhin entbrannte eine Diskussion unter den sonst durchaus sehr reflektierten und toleranten Studierenden, ob diese geäußerten Bedürfnisse denn statthaft wären für die Geflüchteten, ob das nicht übertrieben wäre angesichts ihrer Lage. Sie wurden dann gefragt, was sie sich selbst für sich in 5 Jahren wünschen und es zeigte sich Ähnliches (Wohnung, Auto, Urlaub...). Wir haben dann intensiv darüber diskutiert, wieso sie dies den Geflüchteten nicht zugestehen wollten.

Was ist passiert? Warum kamen die Studierenden auf die Idee, dass Geflüchtete nicht ähnliche Bedürfnisse haben können wie sie selbst?

These: Es kann angenommen werden, dass die Studierenden Opfer von Bildern (damals sehr präsent in den Medien: von der Flucht, Massenphänomen, keine Individualisierung, prekäre Lage) – aber auch von einer Pyramide geworden sind: die Maslow’sche Bedürfnispyramide – Kernstück jeder Einführung in die BWL und wahrscheinlich eine der berühmtesten Abbildungen der Managementliteratur.

Selbstverständlich wird Maslows Theorie in den Management-Lehrbüchern auf hochschulischem Niveau im Kontext ihrer Kritik dargestellt. Beim Lehrbuch von Schreyögg/Koch (2015) beispielsweise, das in der Lehre der Universität Innsbruck im Bachelor Wirtschaftswissenschaften eingesetzt wird, finden sich relativ umfangreiche Erklärungen zu kritischen Punkten der Bedürfnispyramide (vgl. Schreyögg/Koch 2015, 336f.).

Es ist also anzunehmen, dass die Studierenden durchaus schon von der Kritik an der Maslow’schen Bedürfnispyramide gehört haben. Was hat sie nun bewegt, die Unzulänglichkeiten, insbesondere die Kritik am linearen Progressionsdenken zu ignorieren? Eine Erklärung wäre: Die Studierenden haben sich nur an die Pyramide erinnert.

*Das Problem ist jedoch, dass Maslow nie eine Pyramide vorgeschlagen oder gezeichnet hat.*

Genau dies haben Forscher in einem wissenschaftshistorischen Beitrag eindrücklich belegt (vgl. Bridgman/Cummings/Ballard 2019). Maslows Vorstellungen sehr viel näher käme die Abbildung einer Leiter, die auch noch bis zu Beginn der 1980er Jahre teils in Abhandlungen verwendet wurde. Eingeführt hat nach Bridgman/Cummings/Ballard (2019) die Pyramide C. D. McDermid in einem Beitrag von 1960. Und McDermid nutzte sie als Werkzeug für die

Beratung von Unternehmen. Die Pyramide hat sich für Beratungen als äußerst hilfreich und einprägsam herausgestellt und somit begann ihre Karriere in den Beratungspapieren bis hin zu unseren heutigen Management-Lehrbüchern und Schulbüchern.

Denn Pyramiden oder Dreiecke sind extrem einprägsame geometrische Formen. Man erinnere sich nur an die Darstellungen von Gott, die Dreifaltigkeit, das griechische Delta, das Veränderung bedeutet, oder unsere Verkehrsschilder, den Eingang vom Louvre in Paris, ebenso an die drei Streifen von Adidas. Pyramiden symbolisieren eine sehr strikte Hierarchie und absolute Beständigkeit. Sie reduzieren die Komplexität sehr stark.

*Hinterfragt wurde und wird dies nicht.*

Diese ikonische Vereinfachung führt jedoch zu einer Simplifizierung unseres Denkens, auch wenn die wissenschaftliche Kritik bekannt und auch mitthematisiert wird. Für den universitären Unterricht empfehlen die Autoren der Studie deshalb die Lektüre von Originaltexten. Ferner schlagen sie vor, dass man die wissenschaftshistorische Abhandlung zu Maslow in der betriebswirtschaftlichen Hochschullehre als Fallstudie einsetzen könnte, um exemplarisch vorzuführen, dass wissenschaftliche Konzepte zu hinterfragen sind. Bridgman/Cummings/Ballard (2019) betonen, dass es darum geht, eine vermeintliche Gewissheit, die zur Normalität geronnen ist, zu thematisieren. Ziel einer Auseinandersetzung mit (in diesem Falle) historischen Wurzeln würde in diesem Beispiel das Herbeiführen einer veränderten epistemologischen Haltung sein, welche das Verhältnis des einzelnen zu Wissen umfasst. „The history of the pyramid and Maslow’s theory could be a powerful case study, because most students will have previously encountered ‘Maslow’s Pyramid’ and taken it as a given. As a case study, it would have the greatest value in an introductory course where it could help develop and further the critical thinking skills of future managers.” (Bridgman/Cummings/Ballard 2019, 93)

Die Darstellung dieser Anekdote und der wissenschaftshistorischen Wurzeln von Maslows Bedürfnispyramide unterbrach genau die Normalitätsvorstellung des Kongresspublikums. Die hierüber gestaltete Intervention im Rahmen eines Vortrags zeigt einige Merkmale, die bei der Förderung von Criticality von besonderer Bedeutung sind. Wir nehmen somit nachfolgend auch fallweise Bezug auf diese Intervention.

Im Folgenden werden einige didaktische Prinzipien skizziert, die zur Förderung einer Criticality geeignet erscheinen und die als ‚heterodox‘ bezeichnet werden können (vgl. Ostendorf/Thoma 2022), da sie von einem alternativen Kritikverständnis ausgehen und nicht im herkömmlichen didaktischen Methodenspektrum verankert sind. Es handelt sich um die Prinzipien *Wissensdekonstruktion*, *Unterbrechung*, *Anders-Sehen-Machen* und *Aushalten des Unentscheidbaren*.

## **6.2 Wissensdekonstruktion**

Dieses Prinzip ist darauf gerichtet, Lernende für die Konstruiertheit gesellschaftlicher Wissensbestände zu sensibilisieren und Wissen zu de-konstruieren. Hierüber können Vorstellungen über Wissen als etwas Absolutes, Sicheres, Gegebenes ein Stück weit erodieren, weil der Kon-

struktionscharakter gesellschaftlicher Wissensbestände – wie auch im Maslow-Beispiel – problematisiert wird. Didaktischer Anknüpfungspunkt hierfür ist die Arbeit mit Texten und das Fragen-Stellen an Texte oder auch Abbildungen. Das kann sowohl durch die Lehrenden im Rahmen der Vorbereitung als auch in Lehr-Lern-Situationen selbst durch die Lernenden geschehen. Folgende Fragen (vgl. hierzu auch Thoma 2016) könnten hierbei hilfreich bei der dekonstruktiven Arbeit sein:

- Auf welche Art und Weise wird das im Text verhandelte Thema relevant gemacht?
- Aus welcher Perspektive erfolgt die Thematisierung (vorwiegend)?
- Welche Kategorien, welche Gruppierungen werden im Text angesprochen und welche Zuschreibungen zu diesen werden vorgenommen?
- Wird ein geschilderter Sachverhalt, ein geschildertes Problem als naturgegeben beschrieben oder wird an Herkünfte erinnert?
- Was wird im Text nicht angesprochen oder verhandelt – was schließt der Text damit aus? Mit welchen Konsequenzen?

Durch derartiges Fragen kann eine vertiefte Reflexion auf textlich verhandeltes Wissen angeregt werden. Es können im Text verborgenen Annahmen sichtbar und damit ein Blick hinter die Kulissen geworfen werden. Durch diese fragende Bearbeitung von Texten kann die Art und Weise rekonstruiert werden, wie im Textmaterial ein bestimmter Sinn entsteht. Genau hierüber kann Wissen dekonstruiert werden.

Bezugnehmend auf das Beispiel der Maslow'schen Bedürfnispyramide könnte die Konkretisierung dieses Prinzips darin bestehen, fachwissenschaftlich etablierte Konzepte in Bezug auf ihre Herkünfte, ihre Ein- und Ausschließungen und letztlich im Hinblick auf ihre Wirkmächtigkeit zu hinterfragen.

### **6.3 (Das Prinzip der) Unterbrechung**

Ein wesentliches Merkmal von Criticality besteht darin, den Blick der Lernenden dafür zu schärfen, dass Dinge nicht notwendig so sein müssen, wie sie denken, dass sie sind, sondern immer auch anders sein könnten. Um diese Einsicht zu erzeugen, scheint ein Provozieren von Unterbrechungen eingespielter Denkmuster und unhinterfragter Normalitäten notwendig.

Gerade der letztgenannte Aspekt sei an dieser Stelle nochmals besonders hervorgehoben: Die Diskussion mit den Studierenden über ihre eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse von Geflüchteten könnte dazu geführt haben, dass eine bewusste Reflexion darüber angestoßen wurde, wie die studentischen Urteile diesbezüglich zustande gekommen sind bzw. welches simplifizierte Wissen (in Form von Bildern und möglicherweise eben der Pyramide) diese Urteile geprägt hat. Möglicherweise erschließt sich den Studierenden hierbei, welche Inkonsistenzen, Verkürzungen und perspektivischen Verengungen sich in ihren Argumentationen und damit in ihrem eigenen Wissen zeigen. Damit wäre punktuell eine Unterbrechung und damit eine gewisse kritische Haltung gegenüber etablierten Wissensbeständen erzeugt worden.

Die Maslow'sche Bedürfnispyramide ist nur ein Beispiel für eine auf Unterbrechung abzielende didaktische Inszenierung. Auch Fragen der ökonomischen Globalisierung, der internationalen Arbeitsteilung, der Kategorisierung im Sinne eines ‚Wir‘ versus die ‚Anderen‘ wären möglicherweise lohnenswerte Ankerpunkte zur gezielten Erzeugung von Unterbrechungen eingespielter (betriebswirtschaftlicher) Argumentationsgänge und eingeschliffener Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Wir gehen davon aus, dass schon wenige punktuelle Unterbrechungen genügen, um für die fragile Architektur des vermeintlich so stabilen Fachwissens zu sensibilisieren und hierüber die beschriebene Haltung im Umgang mit (Fach-)Wissen zu erzeugen.

#### **6.4 Anders-Sehen-Machen**

Das Prinzip des Anders-Sehen-Machens hängt eng mit der eben vorgestellten Unterbrechung zusammen, geht aber noch etwas darüber hinaus. Nicht die Unterbrechung des Gewohnten und Normalen steht hier im Vordergrund, sondern eine Neujustierung der eigenen Haltung, indem z. B. die explizit gewordenen Annahmen in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen (z. B. eigene Bedürfnisse und Bedürfnisse der Anderen) korrigiert oder erweitert und hierüber zukünftig Phänomene anders wahrgenommen und betrachtet werden. In gewissem Sinne könnte gesagt werden, dass sich hierüber Subjektivität verändert, weil sich die Haltung gegenüber Wissen verändert.

Anders-Sehen-Machen ist auch einhergehend mit einer multiperspektivischen Betrachtung von Phänomenen und Sachverhalten. Es geht darum, sich in die Positionen Anderer hineinzuversetzen und deren potenzielle Sichtweisen zu reflektieren und daran anschließend, eigene Annahmen neu zu justieren.

#### **6.5 Aushalten des Unentscheidbaren**

Wenn Wissensbestände als instabil, fragmentiert und mehrdeutig, als konstruiert aufgefasst werden, wenn es selten eindeutige Lösungen gibt und ein schwarz-weiß-Denken in dualistischen Kategorien nicht adäquat ist, dann ist die Bereitschaft, Unentscheidbarkeiten auszuhalten, eine wesentliche Notwendigkeit für Criticality. In diesem Sinne wäre es Aufgabe der Lehrenden dazu zu ermuntern, sich nicht mit vorschnellen, pragmatischen Lösungen abzufinden, unterschiedliche Auffassungen und Sichtweisen (zumindest) nebeneinander stehen zu lassen und die Spannung einer Nicht-Eindeutigkeit aushalten zu können. Hierfür bedarf es einer pädagogischen Begleitung dieser Lernprozesse, die gerade darauf abzielen, eingespielte Gewissheiten zu erodieren, Fragwürdigkeiten zu betonen und hierüber ein vertieftes kritisches Denken zu adressieren.

Eine solche kritische Haltung im Umgang mit Wissen, die letztlich in einer vertieften Form menschlicher Urteilskraft mündet, scheint gerade in einem durch eine Informations- und Wissensflut charakterisierbaren Zeitalter postfaktischer Wahrheiten und alternativer Fakten eine notwendige Facette von Bildungsprozessen zu sein.

## 7 Ausblick

Die Ausführungen zeigen, dass es notwendig ist, die theoretischen Ausgangspunkte zum Verständnis von Kritikfähigkeit zu thematisieren bevor entsprechende didaktische Arrangements zu deren Förderung entwickelt werden. Insbesondere zur bereits stark beforschten Richtung des Critical Thinking Movements liegen gute Befunde zur Wirksamkeit von Interventionen vor. Deutlich wurde jedoch auch, dass über eine Orientierung an einer Criticality noch andere Aspekte und Formen der Förderung von Kritikfähigkeit angesprochen werden können. Für die zukünftige Forschung wäre es zielführend, insbesondere den Zusammenhang zwischen den drei Strömungen deutlicher zu untersuchen. Ferner wäre eine weitere empirische Evidenz zur Umsetzung heterodoxer didaktischer Prinzipien in konkreten Designs zu gewinnen.

In Bezug auf die Förderung einer Criticality könnten Untersuchungen zu möglichen Überlappungen zur Idee einer ‚Pedagogy of Interruption‘ nach Gert Biesta (2010, 2006) und zur generellen Idee der Nutzung von ‚Irritationen‘ in didaktischen Designs (Hautz/Slepcevic-Zach 2022) weitere didaktische Impulse liefern.

Für pädagogische Praktiker\*innen und hochschulische Lehrpersonen wurde in diesem Beitrag u. a. aufgezeigt, wie heterodoxe didaktische Prinzipien funktionieren könnten. Insofern wurde ein Anstoß für weitere Forschungs- und Praxisbemühungen gegeben – und dies in der Hoffnung, dass Kritikfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung deutlich stärker als bisher adressiert wird.

## Literatur

Abrami, P. C./Bernard, R. M./Borokhovski, E./Waddington, D. I./Wade, C. A./Persson, T. (2015): Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, 85, 2, 275-314. DOI: 10.3102/0034654314551063.

Astleitner, H./Brünken, R./Zander, S. (2002): Können Schüler und Lehrer kritisch denken? Lösungserfolge und -strategien bei typischen Aufgaben. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 6, 51-61.

Apple, M.W./Au, W./Gandin, L.A., (2009): ‘Mapping critical education’. In: Apple, M.W./Au, W./Gandin (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Critical Education. New York, 3-19.

Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Forum Hochschule. Online: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201402.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf) (04.05.2023).

Barnett, R. (2015): A curriculum for critical being. In: Davies, M./Barnett, R. (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. New York, 63-76.

Barnett, R. (1997): Higher Education: A Critical Business. Buckingham.

Biesta, G. (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Boulder.

- Biesta, G. (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder.
- Biesta, G./Stams, J. (2001): Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. In: *Studies in Philosophy and Education*, 20, 67-74.
- Bridgeman, T./Cummings, S./Ballard, J. (2019): Who Built Maslow's Pyramid? A History of the Creation of Management Studies' most Famous Symbol and its Implications for Management Education. In: *Academy of Management Learning & Education*, 18, 81-89.
- Burbules, N.C./Berk, R. (1999): Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: Popkewitz, T.S./Fender, L. (Hrsg.): *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*: New York & London, 45-65.
- Calma, A./Davies, M. (2021): Critical thinking in business education: current outlook and future prospects. In: *Studies in Higher Education*, 46, 11, 2279-2295. DOI: 10.1080/03075079.2020.1716324.
- Castaño, J./Arnal-Pastor, M./Pagán-Castaño, E./Guijarro-García (2022): Bibliometric analysis of the literature on critical thinking: an increasingly important competence for higher education students. In: *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, DOI: 10.1080/1331677X.2022.2125888.
- Clark, L. B. (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: Davies, M./Barnett, R. (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York, 1-25.
- Ennis, R. H. (1989): Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. In: *Educational Researcher*, 18, 4-10. DOI: 10.3102/0013189X018003004.
- Facione, P. A. (1990): *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark, DE. Online: <https://philarchive.org/archive/FACCTA> (23.03.2023).
- Fives, H./Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, K. R. et al. (Hrsg.): *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*, 471-499.
- Foucault, M. (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfus, H./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault, Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main, 241-261.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.
- Freire, P (1972): *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth.



Gellin, A. (2003): The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of the Literature 1991–2000. In: *Journal of College Student Development*, 44, 6, 746-762. DOI: 10.1353/csd.2003.0066.

Giroux, H. (2011): *On Critical Pedagogy*. New York.

Gössling, B./Ostendorf, A. (2021): Die Revision kaufmännischer Lehrinhalte in der digitalen Transformation und das Wissenstrilemma der Lehrkräfte und Ausbilder/innen. In: *bwp@ Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at3/goessling\\_ostendorf\\_wipaed-at\\_2021.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at3/goessling_ostendorf_wipaed-at_2021.pdf) (15.07.2023).

Halpern, D. F. (1996): *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah.

Hautz, H./Slepcevic-Zach, P. (2022): Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse – Das Beispiel Service-Learning. In: *bwp@ Spezial AT-4: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–20. Online: [https://www.bwpat.de/wipaed-at4/hautz\\_slepcevic-zach\\_wipaed-at\\_2022.pdf](https://www.bwpat.de/wipaed-at4/hautz_slepcevic-zach_wipaed-at_2022.pdf) (30.06.2023).

Hautz, H./Thoma, M. (2021a): Dispositiv als Analyseperspektive in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Implikationen. In: *bwp@ Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at3/hautz\\_thoma\\_wipaed-at\\_2021.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at3/hautz_thoma_wipaed-at_2021.pdf). (30.06.2023).

Hautz, H./Thoma, M. (2021b): Teacher subjectivation in the quality dispositive: the example of VET in Austria. In: *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2021.1908117.

Jahn, D./Cursio, M. (2021): *Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*. Wiesbaden.

Kruse, O. (2010): *Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität*. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden, 45-80.

Lorencová, H./Jarosová, E./Avgitidou, S./Dimitriadou, C. (2019): Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. In: *Studies in Higher Education*, 44, 5, 844-859; DOI: 10.1080/03075079.2019.1586331.

Marshall, J. D. (2001): A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. In: *Studies in Philosophy and Education*, 20, 75-91.

McArthur, J. (2010): Achieving social justice within and through higher education: the challenge for critical pedagogy. In: *Teaching in Higher Education*, 15, 5, 493-504. DOI: 10.1080/13562517.2010.491906.

McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Post-modern Era*. London.

Merk, S. (2020): Überzeugungen. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 825-832.

- Mpofu, N./Maphalala M. (2017): Fostering critical thinking in initial teacher education curriculums: a comprehensive literature review. In: *Gender & Behaviour*, 15, 2, 9342-9355.
- Niu, L./Behar-Horenstein, L. S./Garvan, C. (2013): Review: Do Instructional Interventions Influence College Students' Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis. In: *Educational Research Review*, 9, 114–128. DOI: 10.1016/j.edurev.2012.12.002.
- Oser, F./Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 4, 415-421.
- Ostendorf, A./Thoma, M. (2022): Demands and design principles of a “heterodox” didactics for promoting critical thinking in higher education. In: *Higher Education*, 84, 33-50. DOI: 10.1007/s10734-021-00752-1.
- Puig, B./Blanco-Anaya, P./Bariela, I. M./Crujeiras-Pérez, B. (2019): A systematic review on critical thinking intervention studies in higher education across professional fields. In: *Studies in Higher Education*, 44, 5, 860-869. DOI: 10.1080/03075079.2019.1586333.
- Riedl, A./Schelten, A. (2012): *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart.
- Scholl, D./Plöger, W. (2020): Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, 21-30.
- Schreyögg, G./Koch, J. (2015): *Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden.
- Thayer-Bacon, B. (2000): *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York.
- Thoma, M. (2017): Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of ‘global economic contexts’. In: *Critical Studies in Education*, 58, 1, 19-35. DOI: 10.1080/17508487.2015.1111248.
- Thoma, M. (2016): Didaktische Potenziale foucaultscher Diskurstheorie – Erzeugung eines ‚Wissens über Wissen‘ zur vielfältigen Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112, 3, 360-381.
- Thoma, M./Hautz, H. (2023): Subjektivierung. In: Huber, M./Döll, M. (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, 605-612. Online: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-37858-5\\_75](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-37858-5_75) (15.06.2023).
- Thoma, M./Welte, H. (2023): Projektbericht (noch unveröffentlicht). Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen zukünftiger Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen in Österreich.
- Thoma, M./Ostendorf, A. (2018): Discourse Analysis as a Tool for Promoting the ‘Critical Literate’ VET Teacher. In: *Vocations and Learning*, 11, 245-263. DOI: 10.1007/s12186-017-9188-5.

Tsui, L. (1998): A Review of Research on Critical Thinking. ASHE Annual Meeting Paper. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427572.pdf> (14.05.2023).

## Zitieren dieses Beitrags

---

Thoma, M./Ostendorf, A. (2023): Zieldimensionen und didaktische Interventionen zur Förderung von Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen: Vom Mainstream zur Criticality. In: *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](https://www.bwpat.de/wipaed-at5/thoma_ostendorf_wipaed-at_2023.pdf) (17.10.2023).

## Die Autorin\*innen

---



### **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](mailto:michael.thoma@uibk.ac.at)

[https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/team/michael\\_thoma/thoma.html](https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/team/michael_thoma/thoma.html)



### **Univ.-Prof. Dr. ANNETTE OSTENDORF**

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

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

[annette.ostendorf@uibk.ac.at](mailto:annette.ostendorf@uibk.ac.at)

[https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/team/annette\\_ostendorf/](https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/team/annette_ostendorf/)