

# ***Critical Thinking* in Zeiten der Unübersichtlichkeit**

Grundzüge eines neuen Lehrveranstaltungskonzepts

## **Der Autor**

Ao.Univ.-Prof. Mag.theol. Dr.phil.habil. Dr.iur. Winfried Löffler, Institut für Christliche Philosophie der Universität Innsbruck, forscht u. a. zu den rationalen Strukturen religiös-weltanschaulicher Überzeugungssysteme und ist Vorsitzender der Curriculum-Kommission der Katholisch-Theologischen Fakultät.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.Dr. Winfried Löffler  
Universität Innsbruck  
Institut für Christliche Philosophie  
Karl-Rahner-Platz 1  
A-6020 Innsbruck  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8892-204X>  
e-mail: [winfried.loeffler@uibk.ac.at](mailto:winfried.loeffler@uibk.ac.at)



# ***Critical Thinking* in Zeiten der Unübersichtlichkeit**

Grundzüge eines neuen Lehrveranstaltungskonzepts

## **Abstract**

Seit der Curricula-Reform 2021 ist an der Universität Innsbruck eine Lehrveranstaltung *Critical Thinking* Bestandteil theologischer Curricula; sie wird auch von vielen Studierenden von außerhalb der Theologischen Fakultät nachgefragt. Ihre Einführung schließt einerseits an eine bestehende angelsächsische Tradition an und geht andererseits auf Erfahrungen im Logikunterricht zurück. Der Beitrag analysiert die Ziele, die philosophisch-anthropologischen und ideengeschichtlichen Hintergründe sowie die wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz von *Critical Thinking*, und er stellt Überlegungen zu einer kontextgerechten Umsetzung im Rahmen theologischer Studien an.

## **Schlagworte**

Critical Thinking – kritisches Denken – Logik – Argumentieren – Neuropsychologie

# Critical Thinking in times of obscurity

Essentials of a new course conception

## Abstract

Since the curriculum reform in 2021, a course in *Critical Thinking* has been part of the theological curricula at the University of Innsbruck; it is also frequently enrolled by students from outside the Faculty of Theology. Its introduction follows an existing Anglo-Saxon tradition on the one hand and goes back to experiences in logic teaching on the other. This article analyses the aims, the backgrounds in philosophical anthropology, the history of ideas and the academic and social relevance of *Critical Thinking*, and considers how it can be suitably implemented in the context of theological studies.

## Keywords

Critical Thinking – Logic – Argumentation – Reasoning Neuropsychology

Dieser Beitrag führt in das im deutschen Sprachraum neuartige Lehrveranstaltungs-konzept *Critical Thinking* [im Folgenden: *CT*] und seine Hintergründe ein. Nach Überlegungen zum Wert und den heutigen Herausforderungen kritischen Denkens (Abschnitte 1 und 2) werden die bisherigen Umsetzungen von *CT* im deutschen Sprachraum (3) und die historischen und sachlichen Hintergründe dieses Konzepts skizziert (4 und 5). Nach einer Liste gängiger Inhalte von *CT* (6) wird in die ausladende theoretische Diskussion darüber eingeführt (7), was einige Schlussfolgerungen für die Implementierung von *CT* speziell in theologischen Ausbildungskontexten erlaubt (8). Abschließende Hinweise auf Grenzen und Anfälligkeiten solcher Lehrveranstaltungen (9) ändern nichts an der Einschätzung, dass es sich um ein vielversprechendes Konzept auch und gerade im theologischen und religionspädagogischen Bereich handeln dürfte.

## 1. Wert und Notwendigkeit kritischen Denkens

Dass ein wissenschaftliches Studium mithelfen soll, seine Absolvent\*innen zu kritischen Zeitgenoss\*innen zu machen, entspricht einer verbreiteten Erwartung und ist nachgerade ein Gemeinplatz: Wer ein Studium absolviert hat, sollte in besonderer Weise imstande sein, auf seinem Gebiet sachkundige, besonnene und begründete Urteile zu fällen und unsachgemäßen, unbesonnenen Behauptungen anderer ebenso begründet entgegentreten zu können: also „kritisch“ zu sein im besten griechischen Wortsinne des *krínein*, d. h. des Unterscheidens von Berechtigtem und Unberechtigtem, und zwar im Idealfall sogar ein wenig über das engere eigene Fachgebiet hinaus.

Kritisches Denken ist aus mehreren Gründen ein Desiderat: *Erstens* begünstigt es den Fortschritt der Wissenschaften und die Sachgemäßheit ihrer Anwendungen. *Zweitens* gehören im Lichte der philosophischen Anthropologie die „epistemischen Tugenden“ z. B. des sorgfältigen Informationensammelns, Unterscheidens, Überprüfens und abwägenden Urteilens auch und gerade in komplexen Situationen zu den typisch menschlichen Eigenschaften, die jeder Mensch möglichst an sich kultivieren sollte und die in Bildungsprozessen gefördert werden sollten: Unter anderem deshalb, weil kritisches Denken eine Grundlage dafür ist, als freie und selbstbestimmte Person zu leben. Das leitet bereits über zu einem *dritten* Grund: Kritisches Denken schafft eine günstige Voraussetzung für das Zusammenleben in einem demokratischen und rechtsstaatlich strukturierten Staatswesen, es ist eine wichtige Komponente dessen, was man „Bürger\*innen-sinn“ nennen könnte. Im demokratischen Staat werden die Bürger\*innen an Entscheidungen mitbeteiligt, zumindest indirekt im Wege über Wahlen und Abstim-

mungen. Entscheidungen sind aber – unabhängig von ihrer unvermeidlichen Willenskomponente – nur dann rational, wenn die Entscheider\*innen sie aufgrund von verlässlichen Informationen und unter vernünftiger Abwägung normativer Gesichtspunkte treffen. Und wenn kritisches Denken die Gewinnung verlässlicher Informationen und die Fähigkeit zu normativer Abwägung fördert, dann dient es also umwegig der Stabilisierung demokratischer Verhältnisse. Ganz Ähnliches gilt für den Rechtsstaat, sein Funktionieren und seine Akzeptanz: In rechtsstaatlichen Verhältnissen ist festgelegt, wer und aufgrund welcher Normen welche Entscheidungen treffen darf, die das Leben anderer Menschen tangieren – etwa im Fall von Richter\*innen, Beamt\*innen, Lehrer\*innen, Berufsvorgesetzten, aber auch z. B. Eltern. Besonders von solchen Menschen erwartet man sich kritisches Denken und begründetes Entscheiden, es wäre aber auch von den anderen involvierten Personen zu wünschen, etwa wenn sie eine Entscheidung begründet beeinspruchen.

## 2. Neue Herausforderungen

Nun werden allerdings immer wieder Klagen laut – und sie scheinen sich eher zu mehren – dass Universitäts- und Hochschulbildung eben diese Förderung kritischen Denkens nicht ausreichend leistet, sondern immer noch zu stark auf die Vermittlung und abprüfbare Reproduktion von Faktenwissen abhebt. Beispielsweise geht der Tenor einer großen international angelegten OECD-Studie<sup>1</sup> dahin, dass die im Studium vermittelten Fähigkeiten zum kritischen Denken für moderne Gesellschaften nicht ausreichend seien. Verbesserungen im kritischen Denken im Verlauf des Studiums seien zwar erkennbar, jedoch geringer, als man es erwarten könnte. Die OECD-Studie scheint „kritisches Denken“ dabei stark vom Arbeitsmarkt und den dort nötigen „Skills“ wie Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeit sowie Kreativität her zu konzipieren. Diese Desiderate sind auch vor dem Hintergrund eines überkommenen individualistisch-atomistischen Menschenbildes noch gut verständlich zu machen. Aber reicht das in der Gegenwart noch aus?

Eine neue gesellschaftliche Herausforderung ist durch die Veränderungen besonders der Medienwelt, aber auch der politischen Welt deutlich geworden. Und sie stellt Fragen an das Menschenbild, das wir der Vorstellung kritischen Denkens unterlegen sollten. Besonders die Zeit der Corona-Pandemie ist hier zum Vergrö-

---

1 VAN DAMME, Dirk / ZAHNE, Doris (Hg.): Does Higher Education Teach Students to Think Critically? Paris: OECD Publishing 2022. DOI: 10.1787/cc9fa6aa-en [abgerufen 15.07.2024]; FLACHSENBERG, Helene (Sigel: fla): Hochschulbildung befähigt nur begrenzt zu kritischem Denken, in: Der Spiegel, 30.8.22, <https://www.spiegel.de/start/kritisches-denken-im-studium-lernen-oecd-studie-findet-nur-begrenzte-effekte-a-748079d5-ed47-4c16-95bb-2f54157f8b56> [abgerufen am 11.07.2024]. Die Studie ist im deutschen Sprachraum meiner Wahrnehmung nach deutlich weniger rezipiert und kommentiert worden als z. B. die PISA-Studien.

ßerungsglas und zum Verstärker von Tendenzen in der Gesellschaft geworden, die zwar bereits vorher vorhanden waren, aber jetzt massiv befeuert wurden und auch ins breitere Bewusstsein gerückt sind: Insbesondere aufgrund des Einflusses der sogenannten *Social Media*, wo die traditionellen Grenzen zwischen Inhaltsproduzent\*innen und -rezipient\*innen verschwimmen, haben sich erstaunlich breite Kreise der Bevölkerung als anfällig für unbegründete Behauptungsgebilde gezeigt: von merkwürdigen Formen der Alternativmedizin über die Bezweifelung offenkundiger Tatsachen wie etwa des Klimawandels und massive Geschichtsverdrehungen bis hin zu manifester Wissenschaftsfeindlichkeit und mehr oder minder extravaganten Verschwörungstheorien. Aber selbst wer sich bewusst von derlei Denkformen fernhalten möchte, tut sich in der Welt der Gegenwart schwerer als früher, das Begründete, Seriöse und Vertrauenswürdige von seinen Gegenteilen zu unterscheiden: Denn nicht nur private Einzelakteure (wie manche Blogger) und Netzwerke überziehen die *Social Media* mit oft subjektiv gut gemeinten, aber verzerrenden Inhalten bis hin zur de-facto-Desinformation (die aber, oberflächlich gesehen, mit erheblichem Begründungsaufwand einherkommt) – es gibt auch mittelgroße bis große Medien, die sich Desinformation, „alternative Nachrichten“ und großflächige Lügenpropaganda als durchaus erfolgreiches Geschäftsmodell erkoren haben. Und es gibt populistische politische Gruppierungen, die die Nachfrager\*innen solcher Inhalte als relevantes Wähler\*innenpotential entdeckt haben und das Interesse an alternativen Erzählungen über die Welt bewusst bedienen, zum Teil durch ein Naheverhältnis mit Medien der genannten Sorte. Häufig werden dabei etablierte Medien als „Mainstreammedien“ und Wissenschaftler\*innen als „Systemwissenschaftler\*innen“ desavouiert, mit dem Subtext grundsätzlicher Unglaubwürdigkeit.<sup>2</sup> Und ironischerweise wird das erstaunlich gläubige Vertrauen auf Alternativstandpunkte mitunter unter Berufung auf den kantischen Aufklärungs-Leitspruch „Habe Mut, Dich Deines *eigenen* Verstandes zu bedienen“<sup>3</sup> und als Manifestation „kritischen“ Denkens beworben.

Für Menschen, die nach verlässlicher Information Ausschau halten und das Vertrauenswürdige vom weniger Vertrauenswürdigen unterscheiden wollen, um sich selbst ein Urteil zu bilden, ist damit eine neue und schwierigere Situation eingetreten. In einem dissonanten Konzert unterschiedlichster Behauptungen und gegenseitiger Unglaubwürdigkeitsvorwürfe kann die eigene Verunsicherung

---

2 Für eine Übersicht und einen Deutungsversuch solcher Phänomene siehe LÖFFLER, Winfried: Erkenntnistheoretische Strukturen heterodoxer Wissensdiskurse, in: FISCHER, Alexander / LESSAU, Mathis (Hg.): Rechtfertigungsspiele. Über das Rechtfertigen und Überzeugen in heterodoxen Wissensdiskursen, Paderborn: Brill Fink 2024, 21–49.

3 KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: Kants gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe). VIII, Berlin: De Gruyter 1923, 33–42, hier: 35.

wachsen, und das Begründete ist angesichts massiver Gegenstimmen oft schwerer zu identifizieren. Und diese geänderte Situation ist erkenntnistheoretisch nur dann richtig analysierbar, wenn man den Menschen nicht mehr traditionell als atomistisch gedachtes Subjekt betrachtet, sondern als eingebettet in eine Gemeinschaft anderer Menschen und die Wirkungen ihrer Äußerungen – so wie es etwa die gegenwärtig florierende „soziale Erkenntnistheorie / Social Epistemology“ tut. Ein beliebtes, einfaches Hinführungsbeispiel aus dieser Disziplin (zur Frage des vernünftigen Umgangs mit Dissens) macht diese Einbettung deutlich: Wenn in einer Gasthausrunde einfache Teilung der Rechnung für die Zeche vereinbart wurde, der Kellner soeben den Rechnungsbetrag genannt hat und man selbst im Kopf „... also 27,50 für jede/n“ ausgerechnet hat und zuversichtlich daran glaubt, wenn man dann aber eine ebenso rechenbegabte Freundin sagen hört „aha, macht pro Kopf also 29,50“, dann tut man wohl gut daran, das Vertrauen in das eigene Rechenresultat nochmals kurz herunterzuschrauben. Die Äußerungen anderer beeinträchtigen in diesem Fall also die *Rechtfertigung* der eigenen Meinungen, und man ersieht daraus: Wir sind keine völlig unabhängigen Erkenntnis-Subjekte.

Im Gasthausbeispiel ist die Wahrheit noch leicht und konsensfähig durch (notfalls mehrfaches und gemeinschaftliches) Nachrechnen ermittelbar. Aber was ist mit z. B. jenen komplexeren Dissensfällen, die viele vor allem in den letzten Jahren selbst erlebt haben: wenn etwa ein Freund detailreich, reflektiert und nicht hasserfüllt, aber doch mit dem Brustton der Überzeugung von großflächigen korrupten Vernetzungen zwischen Wissenschaftler\*innen, Industrieunternehmen und Regierungen während der Corona-Zeit, von gefälschten Gesundheitsdaten oder unterdrückten Studien, unterwanderten EU-Einrichtungen etc. zu berichten beginnt? Er habe das eingehend recherchiert, nennt auch einige seiner Medienquellen, und schließlich könne er als beruflicher Techniker (oder Steuerberater, Architekt o. ä.) ja auch selber rechnen. Er habe daher manches nachgerechnet und die ihm anfänglich unglaublich scheinenden Behauptungen aus den alternativen Medien immer bestätigt gefunden. Den Darstellungen in den großen Medien traue er daher aufgrund seiner Recherchen inzwischen nicht mehr. – Solche Stellungnahmen wirken auf unvorbereitete Menschen verunsichernd: Schließlich hat man selbst einiges über tatsächliche Managementfehler und Fehlentscheidungen in der Pandemie gehört, der Gedanke scheint also nicht ganz unplausibel, dass es auch eine Menge Leute gibt, die etwas zu verbergen und bemänteln haben. Auch ist es ja bekannt (und durchaus sinnvoll), dass große Medienunternehmen in Krisen- und Gefahrensituationen auch Informationen der Behörden an die Bevölkerung weitergeben, etwa Wetter- und Terrorwar-

nungen. Könnte es also – wie manche ja argwöhnen – sein, dass Regierungen, große Medienhäuser, Industrieunternehmen und Wissenschaftler\*innen hier tatsächlich einen scheinbaren Konsens vortäuschen oder bestenfalls einer großflächigen Selbsttäuschung aufsitzen? Aber andererseits, so könnte man überlegen, wären an solchen Machenschaften ja notgedrungen so viele Menschen beteiligt, dass es schon wieder unwahrscheinlich wäre, dass alle „dichthalten“ und niemand die Dinge öffentlich macht. Dennoch: Eine Verunsicherung kann bleiben. Und nicht wenige Menschen sind in solchen komplexen Situationen „erkenntnistheoretisch kompromissbereit“ und vermuten, dass die Wahrheit wohl „irgendwo in der Mitte liegen“ dürfte und man sich am besten eines Urteils enthält. Aber solche Kompromissbereitschaft ist noch kein Zeichen kritischen Denkens, zumindest ist sie es nicht immer. Dass sie problematisch ist und man sich ihr nicht leichtfertig hingeben sollte, kann man u. a. daran ersehen, dass die Schaffung solcher unübersichtlicher Erkenntnissituationen seit jeher auch zum Methodenarsenal von Kriegspropaganda und bewusster Desinformation zählt: Wenn nämlich eine Masse von fragwürdigen, unüberprüfbaren und widersprüchlichen Informationen gleichzeitig kursiert, dann führt das dazu, dass auch die relevanten Informationen nicht mehr leicht erkennbar sind, dass man sich häufig des Urteils enthält und am Ende fast niemand mehr irgendetwas glaubt – und zwar auch nicht die wirklich relevanten und sachdienlichen Informationen.

Der im obigen Kant-Zitat aufgerufene „*eigene Verstand*“, der von Kant noch sehr individuell gedacht war, sollte sich daher immer gleichzeitig bewusst sein, wie stark unsere individuellen Erkenntnisbemühungen in Wahrheit eben durch soziale und technische Einbettungen mitbestimmt sind – heute wohl mehr denn je. Und Ansätze zur Förderung kritischen Denkens unter den gegenwärtigen Voraussetzungen einer komplexen medialen Welt sollten diese Verhältnisse mitberücksichtigen.

### 3. CT als Lehr- und Lerninhalt

Seit den 1980er Jahren existieren an zahllosen angelsächsischen Universitäten und Hochschulen Kurse in CT, die in der Regel zu Beginn des Bachelorstudiums verschiedener Studienrichtungen angesiedelt sind. Im deutschsprachigen Raum haben sie bisher kaum direkte Gegenstücke;<sup>4</sup> gewisse inhaltliche Überschneidungen zeigen sie mit den Einführungskapiteln in Logikkursen, aber auch mit Einführungen in die Argumentationstheorie, ins wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben, ins Informationsmanagement, aber auch in die Denkpsychologie, in

---

4 Eine Recherche – allerdings ohne letzte Genauigkeit – erbrachte im deutschen Sprachraum weniger als eine Handvoll Lehrveranstaltungen, die überdies hauptsächlich den Eindruck einmaliger Angebote jenseits des Pflichtlehrangebots vermittelten.



die Erkenntnis- und Medientheorie, Wissenschaftssoziologie und mit einigen anderen Lehrveranstaltungen mehr. Trotz eines recht breiten Rahmenkonsenses darüber, worum es geht, und trotz der Existenz einer rührigen *Critical Thinking Foundation* als Proponent\*innen-Netzwerk<sup>5</sup> gibt es keine verbindliche detaillierte Definition von „CT“;<sup>6</sup> über die theoretischen und praktischen Aspekte dieser Lehrveranstaltungen hat sich vielmehr im angelsächsischen Raum eine ausladende wissenschaftliche Diskussion entwickelt.<sup>7</sup>

Entsprechend der großen Verbreitung der Lehrveranstaltungen ist die Anzahl der Lehrbücher und Lehrendenbegleitbücher auf dem englischsprachigen Markt inzwischen Legion.<sup>8</sup> Im deutschsprachigen Raum dagegen gibt es bislang nur zwei Werke, die man einem ähnlichen Genre zuordnen könnte;<sup>9</sup> darüber hinaus gibt es eine Reihe von populärwissenschaftlichen Werken, die man in das CT-ähnliche Grenzgebiet zwischen Denkpsychologie, Wissenschafts- und Erkenntnistheorie einerseits und Management-, Coaching-, Persönlichkeitsbildungs- und Lebensberatungsliteratur andererseits einordnen könnte (was nicht ausschließt, dass sie mitunter für den Unterricht nützliche Beispiele enthalten).<sup>10</sup> Auf ein ähnliches Kund\*innen-Segment dürften die Seminare, Workshops und kleineren Kurse zu „Kritischem Denken“ abzielen, die von kommerziellen und halbkommerziellen Weiterbildungsanbietern beworben werden. Daneben wird „Kritisches

---

5 <https://www.criticalthinking.org> [abgerufen 15.07.2024]. Die Rede von einem „Critical Thinking Movement“ ist besonders in den Vereinigten Staaten weit verbreitet und geläufig.

6 Eine Liste verschiedener Definitionen findet sich in LIPMAN, Matthew: *Thinking in Education*, Cambridge u. a.: Cambridge University Press 2003, 56–58.

7 Für eine breitere Übersicht eignet sich am besten DAVIES, Martin / BARNETT, Ronald (Hg.): *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, New York: Palgrave Macmillan 2015. Siehe auch LIPMAN 2003 und SIEGEL, Harvey: *Critical Thinking*, in: Peterson, Penelope u. a. (Hg.), *International Encyclopedia of Education*. 6, o. O.: Elsevier 32010, 141–145. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00582-0 [abgerufen am 11.07.2024].

8 Als nicht-repräsentative und alphabetisch geordnete Auswahl: BAILIN, Sharon / BATTERSBY, Mark: *Reason in the Balance. An Inquiry Approach to Critical Reasoning*, Indianapolis / Cambridge: Hackett <sup>2</sup>2016; BEAN, John C.: *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco: Wiley 2011; BROWNE, M. Neil / KEELEY, Stuart M.: *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*, Boston u. a.: Pearson 2015; EPSTEIN, Richard L.: *Critical Thinking*, Belmont u. a.: Wadsworth 1999; FISHER, Alec: *The Logic of Real Arguments*, Cambridge: Cambridge University Press <sup>2</sup>2004; DERS.: *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press <sup>2</sup>2011; HADLEY, Gregory / BOON, Andrew: *Critical Thinking*, New York / London: Routledge 2023; HALPERN, Diane F. / DUNN, Dana S.: *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*, New York / London: Taylor & Francis <sup>6</sup>2022; MOORE, Brooke N. / PARKER, Richard: *Critical Thinking*, New York: McGraw Hill <sup>13</sup>2020; MORROW, David R. / WESTON, Anthony: *A Workbook for Arguments. A Complete Course in Critical Thinking*, Indianapolis – Cambridge: Hackett <sup>2</sup>2016; PAUL, Richard / ELDER, Linda: *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, Upper Saddle River, NJ: Pearson 2014; SWATRIDGE, Colin: *The Oxford Guide to Effective Argument and Critical Thinking*, Oxford: Oxford University Press 2014; WESTON, Anthony: *A Rulebook for Arguments*, Indianapolis – Cambridge: Hackett <sup>5</sup>2017.

9 Dabei ist KRUSE, Otto: *Kritisches Denken und Argumentieren*, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz <sup>2</sup>2024 (= UTB), mehr theoretisch orientiert, während PFISTER, Jonas: *Kritisches Denken*, Stuttgart: Reclam 2020 (= Universal-Bibliothek) mehr mit konkreten Problemkreisen und praktischen Beispielen arbeitet.

10 Siehe im deutschsprachigen Bereich etwa Werke wie DOBELLI, Rolf / LANG, Birgit: *Die Kunst des klaren Denkens. 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen*, München: Piper 2021 und MEYER, Patrik Ian: *Die 4 Säulen des kritischen Denkens*, o. Ort: Mind Mentor 2023.

Denken“ zuweilen auch als unspezifisches Sammeletikett für diverse interdisziplinäre und gesellschaftsrelevante Zugänge zur Wissenschaft benutzt.<sup>11</sup>

Im deutschsprachigen akademischen Raum ist CT bisher insgesamt nur wenig zum theoretischen Thema gemacht worden, am häufigsten noch im Kontext der Naturwissenschaften. So existierte an der ETH Zürich von 2016 bis 2020 eine CT-Initiative, die später in den Kompetenzraster der ETH einfluss; u. a. wurde 2018 im Rahmen des Masterstudiums Pharmazeutische Wissenschaften eine verpflichtende einwöchige Blocklehrveranstaltung „Scientific Concepts and Methods“ eingeführt,<sup>12</sup> die zum Teil CT-Themen beinhaltet (wenngleich, dem Masterlevel angepasst, mit speziellerem wissenschaftstheoretischem Fokus). Auf der Meta-Ebene haben vereinzelt an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen thematische Tagungen, Workshops u. a. zu CT stattgefunden, auch hier wieder häufig im Kontext der Naturwissenschaften. Und es gibt in deutscher Sprache auch bereits eine kleinere Literatur, die die angelsächsischen Diskussionen teilweise rezipiert.<sup>13</sup>

Als vermutlich erstes Beispiel einer auch dem Titel nach einschlägigen Pflichtlehrveranstaltung an einer Theologischen Bildungseinrichtung, aber wahrscheinlich im deutschsprachigen Raum überhaupt, wurde 2021 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck eine Lehrveranstaltung *Critical Thinking* im Umfang von 1 Semesterwochenstunde und 1,5 ECTS-Anrechnungspunkten als verpflichtender Bestandteil der Curricula des Diplomstudiums Katholische Fachtheologie sowie der Bachelorstudien Katholische Religionspädagogik und Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät eingeführt, und zwar bewusst (und nicht ohne anfänglichen inneruniversitären Erläuterungsbedarf) mit dieser englischen Bezeichnung: „Kritisches Denken“ könnte im deutschsprachigen Raum nämlich u. a. spontane Assoziationen an die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule wecken, deren wissenschafts- und gesellschaftsphilosophi-

---

11 Etwa in dem Podcast von BARTH, Philip / BLESSING, Andreas: „Kritisches Denken“, in: <https://kritisches-denken-podcast.de/> [abgerufen am 11.07.2024].

12 Siehe dazu etwa SIEROKA, Norman / OTTO, Vivianne I. / FOLKERS, Gerd: Kritisches Denken in Lehre und Forschung – warum und wie?, in: *Angewandte Chemie* 130 (2018) 16812–16813.

13 Siehe etwa KRUSE, Otto: Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität, in: EBERHARDT, Ulrike (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 45–82, JAHN, Dirk: Was ist kritisch konstruktives Denken und wie kann man es fördern? Eine Handreichung für Lehrende (*Hochschuldidaktische Aufsätze* 7 (2015), in: [https://www.fbzh.fau.de/files/2020/11/aufsatz\\_fbzh\\_7\\_2015.pdf](https://www.fbzh.fau.de/files/2020/11/aufsatz_fbzh_7_2015.pdf) [abgerufen am 11.07.2024] und DERS.: Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre, in: DERS. u. a. (Hg.): *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr-Lernkultur*, Wiesbaden: Springer 2019, 19–46, JAHN, Dirk / CURSIO, Michael: *Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*, Wiesbaden: Springer Vieweg 2021 sowie die Diplom- bzw. Masterarbeiten von WAGNER, Fabian: *Critical Thinking. Development and Evaluation of a Test Method*, Diplomarbeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz, Graz 2015 und WEISKOPF, Barbara M. / WEISKOPF, Katharina E.: *Kritisches Denken im betriebswirtschaftlichen Unterricht – Eine experimentelle Unterrichtsstudie an einer BHAK/BHAS*, Masterarbeit an der Fakultät für Betriebswirtschaft der Universität Innsbruck, Innsbruck 2023.

ches Denken aber nicht konstitutiv für die Idee hinter dieser Lehrveranstaltung ist. Die Lehrveranstaltungsbeschreibung in den Innsbrucker Curricula legt (dem Genre geschuldet extrem knapp gehalten, aber doch in erkennbarer Anlehnung an die angelsächsische Tradition) als Rahmen fest: „Einführung in die elementaren Regeln des kritischen Umgangs mit Geltungsansprüchen und Argumentationsformen verschiedener Art, insbesondere zur Aufdeckung und Analyse irreführender Darstellungen.“<sup>14</sup> Die bisherige Erfahrung zeigt, dass diese Lehrveranstaltungen auch von einer unerwartet großen Anzahl von Studierenden anderer Fakultäten als Wahl- oder Freifach nachgefragt werden, und dies trotz der relativ niedrigen ECTS-Bepunktung und der räumlichen Distanz der theologischen Fakultät für die meisten Studierenden. Dies spricht dafür, dass die Lehrveranstaltung tatsächlich ein Desiderat der gegenwärtigen gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Situation treffen könnte.

Die Genese dieser Innsbrucker Lehrveranstaltung hat im Wesentlichen zwei Hintergründe: die angelsächsische Lehrtradition, auf die sie mit ihrem Titel bewusst Bezug nimmt, und Erfahrungen in der Logiklehre. Diese Hintergründe sollen in den nächsten beiden Abschnitten kurz skizziert werden.

#### 4. **CT als Defizitkompensation: ältere und neuere angelsächsische Diskussionen**<sup>15</sup>

In den späten 1970er und 1980er Jahren wurde vor allem in den USA Kritik am Bildungssystem laut, die im Kern einen ähnlichen Tenor wie die eingangs erwähnte OECD-Studie hatte: Es vermittle zu viel Wissen um des Wissens willen, aber zu wenig Fähigkeit zum kritischen Denken und zur eigenständigen, vernünftigen Meinungsartikulation und Entscheidung. Diese Kritik fiel zeitlich etwa mit der ersten Blüte der sogenannten „Informal Logic“ zusammen, einer philosophischen Strömung, die nach alternativen Wegen zur Analyse und Beurteilung von Argumenten jenseits der formalen Logik suchte. Und so wurde die erste Welle der CT-Bewegung bis in die frühen 1980er Jahre schwerpunktmäßig von Vertreter\*innen dieser Strömung getragen. Die späteren 1980er Jahre sahen bereits die ersten Lehrbücher und Implementierungen, aber auch den Druck in Richtung einer Erweiterung des CT-Konzepts in Richtung auf Wissenschaftstheorie, aber

---

14 Universität Innsbruck, Curriculum Katholische Religionspädagogik, [https://www.uibk.ac.at/media/filer\\_public/46/cc/46cc9b2a-5fd7-40f9-aaf3-2c762db16b5b/ba\\_katholische\\_religionspadagogik\\_21w\\_stand\\_01102023.pdf](https://www.uibk.ac.at/media/filer_public/46/cc/46cc9b2a-5fd7-40f9-aaf3-2c762db16b5b/ba_katholische_religionspadagogik_21w_stand_01102023.pdf) [abgerufen 11.07.2024]. Die zugeordneten kurzen Lernergebnis-Beschreibungen sind (aufgrund der Einbettung der Lehrveranstaltung in unterschiedliche Module der einzelnen Studienrichtungen) unterschiedlich formuliert und können hier beiseite bleiben.

15 Über die aufschlussreichste Beschreibung der Geschichte von CT herrscht kein völliger, aber doch breiter Konsens. Meine Kurzdarstellung orientiert sich in vielem an LIPMAN 2003 [Anm. 6], Kap. 2, der Einleitung zu DAVIES / BARNETT 2015 [Anm 7] und FACIONE, Peter A.: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations, Millbrae, CA: The California Academic Press 1989 [Executive Summary 1990].

auch gesellschaftliche Sensibilität. Repräsentiert wird diese erste Hochblüte theoretischer Reflexion vom sogenannten *Delphi Report* von 1989,<sup>16</sup> eines von einer großen Gruppe von Expert\*innen verfassten Weißbuchs und Konsenspapiers mit einem Definitionsvorschlag für *CT*, einer differenzierten Liste von Haupt- und Fein-„Skills“, die die kritisch denkende Person kennzeichnen sollten, und einer Reihe von Empfehlungen an die Bildungspolitik. In dieser Phase wurde auch versucht, die Vorgeschichte bzw. Ahnengalerie der *CT*-Bewegung deutlicher herauszuarbeiten, unter anderem im Verweis auf John Deweys<sup>17</sup> Rede von „reflective thinking“ bereits 1910, Max Black<sup>18</sup>, frühe Arbeiten von Robert Ennis<sup>19</sup> (der später unzählige im Tenor ähnliche Aufsätze zur Bewerbung von *CT* publiziert und großen Einfluss entfaltet hat), sowie eine meist wenig beachtete ältere Tradition von durchaus beachtlichen kreativen Lehrbüchern im Grenzgebiet von Logik, Sprachphilosophie und Wissenschaftstheorie.<sup>20</sup> Die Wortprägung „*CT*“ selbst (zur Bezeichnung eines Forschungsgegenstandes) dürfte auf den Psychologen Edward M. Glaser (1941) zurückgehen.<sup>21</sup>

Die Konzeption von *CT* im *Delphi Report* wurde verschiedentlich noch als zu eng und zu skills-orientiert empfunden, und so wurden später nicht nur die breiter verstandene Disposition und Bereitschaft zur vernünftigen Urteilsbildung als Bildungsziel in den Vordergrund gerückt, sondern auch der verstärkte Einbezug gesellschaftskritischer Aspekte vorgeschlagen (etwa im Sinne der „kritischen Pädagogik“, aber auch z. B. Paolo Freires „Befreiungspädagogik“ und Michel Foucaults Analyse von Diskursmacht).<sup>22</sup> In die Lehrbuchlandschaft hat dies allerdings eher wenig Eingang gefunden. Anders war dies mit einer weiteren wichtigen Neuentwicklung etwa seit den 2000er Jahren: der verstärkten Berücksichtigung der Denk- und Sozialpsychologie und der Kognitionswissenschaften, etwa in Bezug auf sogenannte „biases“ (also gut erforschte „eingebaute“ Tendenzen der Voreingenommenheit und Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrung, denen man auch bei subjektiv bester Bemühung leicht zum Opfer fällt). Analysen

---

16 FACIONE [Anm. 15] 1989/1990.

17 DEWEY, John: *How We Think*, Boston u. a.: Heath 1910 / Boston: Houghton Mifflin <sup>2</sup>1933; dt.: *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*, Zürich: Pestalozzianum 2002.

18 BLACK, Max: *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*. New York: Prentice-Hall 1946.

19 Z. B. ENNIS, Robert H.: *A Concept of Critical Thinking*, in: *Harvard Educational Review* 32 (1962) 81–111 (gestraffte Version: DERS.: *A Definition of Critical Thinking*, in: *The Reading Teacher* 17 (1964) 599–612). Zum späteren Werk siehe z. B. DERS.: *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, in: DAVIES / BARNETT 2015, 31–47 und DERS.: *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*, in: *Topoi* 37 (2018) 165–184. DOI: 10.1007/s11245-016-9401-4.

20 Siehe z. B. STEBBING, L.(izzie) S.(usan): *A Modern Introduction to Logic*, London: Methuen, <sup>2</sup>1933, BLACK 1946, YOUNG, R. W.: *Lines of Thought. Exercises in Reasoned Thinking*, Oxford: Oxford University Press 1958 und (vermutlich besonders einflussreich) BEARDSLEY, Monroe C.: *Practical Logic*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1950.

21 GLASER, Edward M.: *An experiment in the development of critical thinking*, New York: Teachers College, Columbia University 1941. Der von ihm mitgeschaffene Watson-Glaser-Critical-Thinking-Test findet z. T. heute noch Anwendung.

22 Siehe z. B. die Arbeiten in DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], Teil VII.

solcher biases stellen inzwischen gängige Bestandteile von CT-Lehrveranstaltungen und -Lehrbüchern dar.<sup>23</sup> Darüber hinaus haben diese neuen Inhalte auch zu einer zweiten Blüte der theoretischen Reflexion über CT geführt.

Ein Phänomen der jüngsten Zeit schließlich, dessen Rückwirkungen auf die Theorie und Praxis von CT momentan noch nicht abschätzbar sind, ist die Weiterentwicklung und breitere gesellschaftliche Verbreitung von Werkzeugen künstlicher Intelligenz, etwa was ihre Konsequenzen für die Echtheit, Verlässlichkeit und kritische Beurteilung von Texten, Bildern und Videos (bis hin zu sogenannten „Deep Fakes“) anbetrifft.

## 5. CT als Lösung eines Problems der Logikausbildung

Traditionell und aus guten Gründen gehört ein gewisses Maß an formaler Logik in die Curricula von Philosophie und Theologie: Nicht nur fördert formale Logik das Verständnis des Wesens des Argumentierens überhaupt und die generelle Sensibilität für die Problematik von Fehlschlüssen und unkontrollierbaren Behauptungen, sondern sie hilft auch, das grundsätzliche Funktionieren von Computern, Datenbanken, online-Bibliothekskatalogen und vielen anderen Kulturerscheinungen besser zu verstehen. Und nicht nur in modernen philosophischen Texten ist häufig mit formallogischen Passagen zur Präzisierung zu rechnen, die man lesen können sollte – mitunter ist das auch in philosophie-affinen modernen theologischen Texten so.

Wer allerdings einige Zeit formale Logik unterrichtet hat, wird vermutlich auch folgende Erfahrungen gemacht haben: Formale Logik legt das Augenmerk notgedrungen auf die Erlernung algorithmenartig abarbeitbarer Überprüfungstechniken, die man am besten anhand einfacher, aber bereits mehr oder minder „herauspräparierter“ und damit dekontextualisierter Argumentbeispiele erlernt. Schon der Weg von der formalen Logik hin zu ihrer Anwendung auf konkrete philosophische Argumente ist dagegen weit, und oft ist sie auch erstaunlich wenig hilfreich dafür.<sup>24</sup> Erst recht gilt dies für die Analyse argumentativer Texte aus anderen Lebensbereichen: Die Logikausbildung ist in aller Regel zu kurz, um die zeitintensive Anwendung auf reale Beispiele „aus der freien Wildbahn des Argumentierens“ mit all ihren interpretatorischen Haken und Ösen wirklich solide einüben zu können. Das hängt teilweise damit zusammen, dass die vermutliche Logik hinter realen Argumenten oft eine andere und komplexere ist als jene, die

---

23 Teils auch im deutschen Sprachraum: PFISTER 2020 [Anm. 9].

24 Dies konstatiert etwa TETENS, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung, München: Beck <sup>5</sup>2022, 9–10 und schlägt daher einen Schwenk auf philosophische Argumentationstheorie vor.

in Logikeinführungen standardmäßig gelehrt wird: Häufig handelt es sich um eine Wahrscheinlichkeitslogik oder verschiedene Formen von Modallogiken, die man aber erst recht nicht solide in Einführungskursen unterbringen kann, weil ihr Verständnis wiederum das Verständnis der elementaren Standardlogik voraussetzt. Viele Diskurs- und Argumentanalysen laufen weiters mehr auf *semantische* denn auf logische Probleme hinaus, wo es etwa um das Aneinander-Vorbereden aufgrund von Mehrdeutigkeiten und ungeklärten Wortbedeutungen oder um die tückischen Eigenheiten bestimmter Begriffe (wie etwa Dispositions- und Modalbegriffe) geht. Irritierend ist auch die Erfahrung, dass es keine klare Korrelation zwischen Studienerfolgen in formaler Logik und dem persönlichen Habitus einer kritischen Persönlichkeit zu geben scheint: Studierende mit wenig Affinität zur Logik erweisen sich in anderen Kontexten mitunter als innovative, kritisch-hinterfragende, sozial hochintelligente und weitsichtige Persönlichkeiten, während es umgekehrt nicht wenige Studierende mit tadellosen bis überdurchschnittlichen Logikleistungen gibt, deren Lernergebnisse aber insgesamt über ein „Aufgabenlösen“ und unkritisches Reproduzieren der Studieninhalte wenig hinausgehen und die mit unspezifischeren Aufgabenstellungen schnell überfordert sind.

Seit mehreren Jahrzehnten existieren daher Vorschläge, in der Philosophie und besonders im Philosophiestudium eher auf Argumentationstheorie anstatt formaler Logik auszuweichen; ein damit verwandter Forschungszweig ist die erwähnte „Informal Logic“.<sup>25</sup> Wer in seiner Kursgestaltung (sinnvoller Weise) der formalen Logik ein Kapitel zur Argumentationstheorie voranstellt, wird bemerken, dass Studierende auf diese lebensnahen Inhalte mit besonderem Enthusiasmus ansprechen. Allerdings sind Argumentationstheorie und informale Logik auch kein vollwertiger Ersatz: Denn der Nachweis, *warum genau* manche Argumente (kein) Zutrauen verdienen, wird vielfach wiederum nicht ohne ein Minimum an formaler Logik zu erbringen sein.

Dennoch spricht vieles dafür, die Logikausbildung durch *CT*-Inhalte zumindest stark zu flankieren bzw. zu ergänzen. In der erwähnten Innsbrucker Curriculumsreform 2021 wurde dies so gelöst, dass die Lehrveranstaltung *CT* für Fachtheologie, Katholische Religionspädagogik und Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät verpflichtend ist, während Formale Logik nur mehr von den Studierenden der Philosophie absolviert werden muss (von anderen kann sie natürlich im Wahlbereich belegt werden). Selbstverständlich sollten die beiden

---

25 TETENS <sup>5</sup>2022 [Anm. 24]; WALTON, Douglas: *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press <sup>2</sup>2008; historisch einflussreich war TOULMIN, Stephen: *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958, <sup>2</sup>2003; deutsche Ausgabe: *Der Gebrauch von Argumenten*, Weinheim: Beltz Athenäum 1996.

Kurse inhaltlich aufeinander abgestimmt sein, das betrifft insbesondere das elementare Minimum an formaler Logik, das auch in *CT*-Kursen zuweilen benötigt wird: Ein naheliegender Abstimmungs-Aspekt betrifft etwa den Gebrauch derselben formalen Notationsweise.

## 6. Typische Inhalte von *CT*-Kursen

„Den“ verbindlichen Standardinhalt von *CT*-Lehrveranstaltungen gibt es nicht. Die Wunschliste dessen, was tunlichst dort Platz finden sollte, wird auch schnell lang, sodass Lehrende ohnehin eine Auswahl treffen müssen. Gängige (und immer einübungsbedürftige) Inhalte von solchen Lehrveranstaltungen sind aber unter anderem die folgenden:

- Die grundlegende Unterscheidung zwischen verschiedenen Textsorten, insbesondere zwischen behauptenden und nicht-behauptenden Texten,
- bei den ersteren die Unterscheidung von argumentativen und nicht-argumentativen Texten, inclusive der Identifizierung dessen, was als Prämisse und was als Konklusion fungiert,
- und (ein erfahrungsgemäß besonders schwieriges Thema!) die Aufdeckung stillschweigender oder verschwiegener Prämissen.
- Die Unterscheidung verschiedener Arten von Argumenten und der Umgang mit ihnen, insbesondere mit Wahrscheinlichkeitsargumenten, und
- die Sensibilität für bloß rhetorisch wirksame, aber nicht stichhaltige Argumentationsformen, wie etwa ad-hominem-Argumente und Argumente, die mit Emotionen oder falschen Alternativen spielen.
- Die für eine wissenschaftliche Ausbildung besonders wichtige Analyse und Bewertung von Autoritätsargumenten.
- Die Sensibilität für unterschiedliche, teils geradezu weltanschaulich bedingte Zugangsweisen zu verschiedenen Fragestellungen, Argumenten und Positionen und die dadurch bedingten Deutungsunterschiede.
- Die Sensibilität für emotionale Aspekte in Diskussions-, Wahrnehmungs- und Leseprozessen und ihre Einflüsse auch auf die eigene Urteilsbildung.
- Das korrekte Opponieren, d. h. die Auffindung dessen, was genau man selber begründen können müsste, wenn man jemandem seriös, sachgerecht und präzise widersprechen möchte.

- Die Aufdeckung von Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten im Wortgebrauch in Texten sowie Fragen des korrekten Definierens von Ausdrücken, insbesondere bei notorisch problemträchtigen Ausdrücken wie Wertungsausdrücken, Modal- und Dispositionsausdrücken.
- Einführung in die Vielfalt unserer menschlichen kognitiven Filter, z. B. eingebaute „Biases“ (also unbewusste Wahrnehmungsverzerrungen wie etwa den „Bestätigungs-Bias“, d. h. die Überbewertung erwarteter und die Unterbewertung unerwarteter Beobachtungen), sowie in die Anfälligkeit für sprachliche Rahmungseffekte und verschiedene aus der Sozialpsychologie bekannte Fehlertendenzen (etwa die „Verfügbarkeitsheuristik“, d. h. das übermäßige Vertrauen in einfach, detailreich und anschaulich dargestellte Sachverhalte).
- Typische in der Wissenschaft relevante Urteilsbildungsfehler, etwa im Umgang mit Wahrscheinlichkeiten, Fehlschlüsse wie etwa den Korrelations-/Kausalitätsfehlschluss oder das unberechtigte Vertrauen auf Scheinbestätigungen falscher Theorien.
- Elementare Regeln für den kritischen Umgang mit Darstellungsformen wissenschaftlicher Ergebnisse, etwa das Deuten von Diagrammen mit unterschiedlichen Skalierungen, inklusive einschlägiger Manipulationstechniken.
- Konkrete, lebenspraktische Fragen wie das Erkennen von und der kritische Umgang mit Verschwörungstheorien, Fake News, Desinformation, Schein-Expertise und Propaganda,
- sowie einige allgemeine Handreichungen zur Beurteilung der Seriosität und Glaubwürdigkeit von Informationsquellen.
- Ein jüngst hinzutretender neuer Themenkreis könnte der kritische Umgang mit KI-Mitteln (wie ChatGPT) und die Erkennung KI-verdächtiger Texte sein.
- Manche der bisher genannten Punkte werden ohne eine erste elementare Hinführung zu formalen Sprachen der Logik kaum zu erläutern sein.
- Und schließlich könnte (je nach Curriculums-Kontext) auch punktuell etwas tiefer in Fragen der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftssoziologie der jeweiligen Disziplinen eingedrungen werden.

## 7. Ein Blick in die theoretischen Debatten über CT

Die in Abschnitt 3 kurz erwähnten umfangreichen Debatten über CT kreisen, grob sortiert, um vier Großprobleme, die man als das Methodenproblem, das Zielprob-



lem, das Kontextproblem und das Kontrollierbarkeitsproblem etikettieren könnte. Sie sollen hier kurz angerissen werden.<sup>26</sup>

## 7.1

Das *Methodenproblem* betrifft die Frage, ob *CT* eine *allgemeine* Fähigkeit ist und daher nach Art eines eigenen und von den anderen Fächern unabhängigen Gegenstandes gelehrt werden solle (wie der sogenannte „generalism“ meint), oder ob *CT* je nach Studienrichtung merklich unterschiedliche Gestalt habe und daher auch am besten *fächerspezifisch* anhand von Fragestellungen und Beispielen aus den jeweiligen Bereichen vermittelbar sei (wie der „specialism“ vorschlägt).

Beide Seiten haben gute Argumente: Für den „generalism“ spricht, dass ein Lehr- und Lerninhalt am verlässlichsten in Form sichtbarer Lehrveranstaltungen mit einer profil-verleihenden Tradition, einem entsprechenden Angebot an Lehrbüchern etc. und von speziell darauf vorbereiteten Lehrkräften vermittelt wird. Die denkbaren Alternativen wären der nachweisliche Einbau von *CT*-Komponenten in andere Fach-Lehrveranstaltungen oder die Verankerung von *CT* als eine Art Unterrichtsprinzip, das alle Lehrenden in ihren jeweiligen Lehrveranstaltungen umsetzen sollten. Gegen beide Alternativen sprechen aber wiederum praktische Umsetzungsprobleme: In beiden Fällen ist man auf den guten Willen und Konsens der jeweiligen Fach-Lehrenden angewiesen. Zusätzliche Komponenten dürften mitunter als Eingriff ins Zeitbudget und letztlich in die akademische Freiheit empfunden werden, und Unterrichtsprinzipien stehen im Ruf politisch-rhetorischer Minimalauswege für Fälle, wo robustere Lösungen nicht durchsetzbar waren. In beiden Alternativen droht die faktische Umsetzung des *CT*-Gedankens auf der Strecke zu bleiben. Für den „specialism“ dagegen spricht erstens ein Problem, das allgemeinen *CT*-Lehrveranstaltungen mitunter vorgehalten wird: Die Text-Beispiele, die dort behandelt werden, sind notwendigerweise bis zu einem gewissen Grad dekontextualisiert<sup>27</sup> und vor allem sind sie bereits als *relevante* Beispiele mit Bedarf nach kritischem Denken *vorsortiert*. Kritisches Denken bewährt sich aber unter anderem gerade am Erkennen solcher Beispiele in realen Lebenszusammenhängen. Zweitens wird ins Treffen geführt, dass die kon-

---

<sup>26</sup> DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7]; LIPMAN 2003 [Anm. 6], KRUSE <sup>2</sup>2024 [Anm. 9].

<sup>27</sup> Vermutlich deshalb dürften übrigens in Lehrbüchern oft Beispiele aus Leserbriefen und Zeitungs-Editorials gewählt werden: Texte dieser literarischen Gattung stellen in den Einleitungssätzen bereits selbst relativ viel an Kontext bereit. Ein oft beworbenes Modell der *CT*-Lehre ist das „Inquiry Model“ (LIPMAN 2003 [Anm. 6], BAILIN / BATTERSBY <sup>2</sup>2016 [Anm. 8] u. a.): Nach Art eines kleinen Forschungsprojekts oder eines Untersuchungsausschusses sollen länger zu einem kontroversen Thema Quellen und Gesichtspunkte gesucht, Argumente abgewogen und eigene Standpunkte der Studierenden entwickelt und begründet werden. So wird Kontextinformation angereichert. Eine Stellschraube für die Umsetzbarkeit dieses an sich plausiblen Modells wird aber die zur Verfügung stehende Zeit sein.

kreten Wege kritischen Denkens z. B. in Pharmazie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaften und Volkswirtschaftslehre eben doch sehr unterschiedlichen Charakter haben und die Umsetzbarkeit des in allgemeinen Lehrveranstaltungen Gelernten fraglich sei. Das legt nahe, *CT* eher von den jeweiligen Fachvertreter\*innen unterrichten zu lassen – aber damit dürfte die Gefahr bestehen, dass die *CT*-Inhalte wieder durch fachinterne Fragen überlagert werden. (Ideal wäre natürlich eine Kombination aus allgemeinen und fachspezifischen Lehrteilen, die vielleicht zusätzlich noch – wie im Züricher Beispiel – durch Fachvertreter\*innen und *CT*-Spezialist\*innen gemeinsam bestritten werden, aber solche Maximallösungen dürften häufig schon an Kapazitätsmängeln im Curriculum und/oder der Verfügbarkeit geeigneten Personals scheitern.)

## 7.2

Das *Zielproblem* besteht in der Frage, was genau im Rahmen von *CT* eigentlich vermittelt werden soll: Sind es Fähigkeiten oder Fertigkeiten im engeren Sinne („Skills“), ist es eher die Disposition bzw. der Habitus, solche Skills auch im richtigen Moment anzuwenden und zu handeln, oder sind es überhaupt Bewusstseinsbildung und gewisse Grund- und Werthaltungen, auch etwa bezüglich der Ziele der Wissenschaft, der Hinterfragung der Machtverhältnisse in Wissenschaft und Gesellschaft, und ähnliches mehr? Ein sehr zugespitztes Bild<sup>28</sup> mag die Enden des Spektrums möglicher Antworten illustrieren: Sind das Ziel von *CT* (und universitärer Ausbildung überhaupt) eher Menschen vom Charakter jenes (mutmaßlichen, da unbekannt) Studenten, der sich am 5.6.1989 am Tiananmen-Platz in Peking vor eine Panzerkolonne stellte und sie einige Zeit aufhielt, oder sind es eher Menschen mit außergewöhnlichen Fertigkeiten im Lösen von Wahrscheinlichkeits- und Textinterpretationsaufgaben sowie im Aufdecken von Fehlschlüssen und anderen Begründungsmängeln? Wahrscheinlich weder noch. Aber auch im Mittelbereich des Spektrums besteht ein tiefes philosophisch-anthropologisches Problem, das vorhin schon angedeutet wurde: Fertigkeiten sind trainier- und einübbar, aber sie allein zeichnen kritische Denker\*innen noch nicht aus: Man muss auch die *Situationen erkennen* können, in welchen solche Fertigkeiten anwendbar und gefragt wären. Diese Art von Wachheit, Wahrnehmungsfähigkeit und Geistesgegenwart geht aber bereits in die Nähe von tiefsitzenden Charakterzügen und ist nur beschränkt und mit viel Einübungsaufwand veränderbar. Aber auch das wäre noch nicht genug: Man muss auch so handeln *wollen*, seiner Geistesgegenwart also nachgeben und seine Fertigkeiten tatsächlich ausspielen, erst dann ist man wirklich ein/e kritische/r Denker\*in. Dieses Wollen ist

28

Aus BARNETT, Ronald: A Curriculum for Critical Being, in: DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], 74.

endgültig Ausdruck eines Charakters bzw. einer Haltung. Sie zu ändern, ist ebenso nicht leicht, vor allem nicht, ohne dabei ins Ideologische bzw. Fanatisierende zu kippen. Was davon also soll *CT* eigentlich lehren? Alle genannten Positionen haben Vertreter\*innen in der theoretischen Debatte.

### 7.3

Das *Kontextproblem* betrifft zunächst die vielfältigen Fragen, wie *CT* jeweils am besten in den einzelnen Studienrichtungen und Fächern implementierbar ist, welche Lernziele und welche Inhalte aus der in Abschnitt 6 skizzierten Liste dort jeweils Priorität haben sollten. (Diese Frage hat man sich übrigens unabhängig davon zu stellen, wie man sich in der generalism/specialism-Debatte positioniert).<sup>29</sup> Ein weiterer Kontextaspekt ist bei der Benutzung US-amerikanischer Lehrbücher zu berücksichtigen: *CT* holt in den USA oft auch Inhalte nach, die im deutschsprachigen Raum eher dem Sekundarschulbereich zuzuordnen wären, etwa die Strukturierung von Essays und das strukturierte, sinnverstehende Lesen. *CT* wird von manchen Autor\*innen und Schulen aber als Inhalt für alle Schulniveaus eingefordert; daher sollte man sich nicht wundern, dass ein Teil der Literatur<sup>30</sup> zwischendurch Primar- oder Sekundarschulfragen thematisiert.

Ein weiteres Kontextproblem betrifft die Implementierung von *CT* vor verschiedenen kulturellen Hintergründen. Bisherige punktuelle Untersuchungen deuten hier, vereinfacht zusammengefasst, z. B. auf Schwierigkeiten im kritischen Hinterfragen religiös-kultureller Üblichkeiten in islamisch geprägten Gesellschaftskontexten hin, sowie auf besondere Hemmschwellen gegen die Hinterfragung von Traditionsgut, Autoritäten und der Meinung der Lehrenden in konfuzianisch geprägten Kulturen.<sup>31</sup> Chinesische *CT*-Lehrbücher fokussieren daher auf logische Argumentanalyse und sparen Prämissen-Hinterfragung und kreative Alternativüberlegungen eher aus.<sup>32</sup>

### 7.4

Das *Kontrollierbarkeitsproblem* hängt mit den drei vorigen zusammen: Lassen sich die Erfolge des Lehrens von *CT* irgendwie bewerten, vielleicht sogar quantifizieren und messen, und insbesondere, lassen sich empirisch erhärtbare Effi-

---

29 Vgl. z. B. die Arbeiten in DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], Teil VI.

30 Etwa LIPMAN 2003 [Anm. 6].

31 BALI, Maha: Critical Thinking through a Multicultural Lens: Cultural Challenges of Teaching Critical Thinking, in: DAVIES / BARNETT 2015 [Anm. 7], 317–334; DONG, Yu: Critical Thinking Education with Chinese Characteristics, in: DAVIES/BARNETT (2015) [Anm. 7], 351–368.

32 DONG 2015, 355–356.

zienzunterschiede erkennen, je nachdem, ob man z. B. ein Konzept des „generalism“ oder des „specialism“ zugrunde legt? Die Methodenprobleme solcher Forschungen sind naturgemäß erheblich: Am leichtesten noch sind die Fortschritte ein und derselben Studierendengruppe im Verlauf des Studiums messbar, schwieriger ist es, quer über verschiedene Schulen, Curricula, CT-Konzeptionen, Lehrende und deren Methodiken hinweg Vergleiche anzustellen (CT scheint diesbezüglich schwieriger evaluierbar als andere Fächer). Als einigermaßen gesichertes empirisches Resultat kann festgehalten werden, dass Kurse, die dialogische und lebensnahe Elemente enthalten und mit viel (evtl. auch computerunterstütztem) Material zum Selberlernen flankiert werden, signifikant bessere Lernergebnisse im kritischen Denken erzielen.<sup>33</sup> Dies erscheint nach dem oben Gesagten auch plausibel: Wenn CT im Idealfall eine anlassbezogen spontan sich aktualisierende Fähigkeit sein soll, die tief in der Persönlichkeit verankert sein soll (und nicht nur ein Sonder-Skill für erkennbare Spezialaufgaben), dann wird sie stark eingeübt werden müssen.

## 8. Implikationen für CT im Kontext theologischer Studienrichtungen

Für Implementierungen von CT im Rahmen theologischer Curricula scheinen aus den skizzierten Diskussionen etwa folgende Implikationen ableitbar zu sein. Theologische Disziplinen sehen sich heute verstärkten Anfragen von außen ausgesetzt, und theologische Lehrveranstaltungen enthalten daher meist ohnehin Komponenten kritischer Selbsthinterfragung. Diese betreffen aber größtenteils andere Inhalte als die in Abschnitt 6 genannten. Das spricht methodisch gesehen für eine Ergänzung der Curricula durch eigene CT-Lehrveranstaltungen (im Sinne des „generalism“) und nicht für verteilte Komponenten oder Unterrichtsprinzipien. Weiters zielen manche Komponenten von Theologiestudien schon per se mehr oder minder stark auf persönliche Haltungsveränderung und die kritische Hinterfragung gesellschaftlicher Verhältnisse (darin unterscheiden sich theologische Curricula von den meisten anderen). Das Ziel von CT im Theologiestudium kann daher ein anderes sein: Es sollte jene allgemeinen Argumentkritik-, Informationsbeschaffungs- und Deutungsfähigkeiten vermitteln und möglichst im Sinne einer Disposition verfestigen helfen, die in bisherigen Curricula bisher unterbelichtet waren, die aber gerade z. B. im interdisziplinären Gespräch etwa in einem Lehrer\*innenkollegium, in der Seelsorge mit ideologieverunsicherten Gemeindeangehörigen oder mit Religionskritiker\*innen, aber auch im Schulunter-

---

33 Vgl. die Metastudie ABRAMI, Philip C. u. a.: Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, in: The Review of Educational Research 85 (2015) 275–314. DOI: 10.3102/0034654314551063 sowie JAHN / CURSIO 2021 [Anm. 13], Kap. 6.

richt unter den Bedingungen des zunehmenden Auseinanderfallens der Weltdeutungen von eminenter Wichtigkeit wären.

## 9. Grenzen und Anfälligkeiten

Lehrveranstaltungen zu *CT* können also, kontextgerecht gestaltet, eine wichtige und zeitgemäße Ergänzung theologischer Curricula sein. Hinzuweisen ist allerdings auch auf einige Grenzen und mögliche Anfälligkeiten.

Zunächst bergen die Flexibilität, die Notwendigkeit der Auswahl und die Anschlussfähigkeit an andere Disziplinen auch die Gefahr der Überfrachtung der Lehrveranstaltungen mit diesem und jenem, das zwar in sich interessant und wertvoll ist, aber eigentlich besser in anderen Lehrveranstaltungen aufgehoben wäre (oder vielleicht dort ohnehin vorkommt). Damit verbunden ist die Gefahr, dass die Lehrveranstaltungen mit Lieblingsstoff der Lehrenden befüllt werden, den man zwar auch irgendwie mit *CT* in Verbindung bringen kann, der aber das Ziel der Lehrveranstaltungen nicht ideal umsetzt. Insbesondere ist hier auf sorgfältige Absprache mit den Lehrenden in Logik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie sowie Sprachphilosophie zu achten.

Eine inhaltliche Gefahr besteht in der Überdehnung einer berechtigten Haltung des „nicht-alles-Glaubens“ in Richtung der Begünstigung eines überheblichen Pan-Kritizismus, der zu allem eine berufene „kritische“ Meinung zu haben glaubt. Wie eingangs erwähnt, ist dieser Pan-Kritizismus gesellschaftspolitisch problematisch. Die Einladung zum kritischen Hinterfragen muss also ergänzt werden durch die nötige „epistemische Demut bzw. Bescheidenheit (epistemic humility)“ besonders in Fragen, wo man selber überfordert ist und sich die Angewiesenheit auf andere, z. B. auf Expert\*innen, eingestehen sollte.

Dem benachbart ist eine andere Gefahr: Naturgemäß wird man in *CT* viel mit Beispielen von Denk- und anderen Meinungsbildungsfehlern arbeiten, deren Aufdeckung didaktisch überaus wirksam ist und die Studierende regelrecht begeistern kann. Ein ausschließlicher Fokus auf Negativ-Beispiele schlechter, fehlerhafter Meinungsbildung wäre allerdings schlagseitig: Denn letztlich geht es um die Fähigkeit und Disposition zu eigener korrekter, vernünftiger und kritischer Meinungsbildung. Obwohl zu erwarten ist, dass der Verstand auch aus den Analysen von Fehlern etwas lernt, sollte die Balance mit der Hinführung zu und Einübung von Techniken und Regeln richtiger Meinungsbildung gehalten werden.

Damit ist bereits ein weiterer limitierender Faktor genannt: Die Fähigkeit kritischen Denkens ist zu einem guten Teil dem zuzuordnen, was Daniel Kahneman<sup>34</sup> als „System 1“ bezeichnet: Die schnellen, automatischen, dauernd aktiven, aber dabei oft unbewussten und mehr intuitiven Denk- und Reaktionsweisen. Dazu gehört u. a. die Fähigkeit zum Erahnen und „Aufspießen“ von Begründungslücken und Glaubwürdigkeitsproblemen. Manche Inhalte von *CT* gehören aber auch dem „System 2“ zu, also den bewusst ablaufenden, logisch-berechnenden, nur zwischendurch aktivierten Denkformen (man denke etwa an das bewusste Abwägen von Wahrscheinlichkeiten). Nicht ausgeschlossen ist dabei, dass – ähnlich wie beim Erlernen eines Musikinstruments, einer Sportart, einer Fremdsprache, des Strickens oder des Autofahrens – manche Fähigkeiten kritischen Denkens durch viel Anwendung und Vertrautheit langsam vom System 2 ins System 1 überwechseln. Aber egal in welchem Ausmaß dies im Einzelfall gelingen mag: Ohne ausreichendes Einüben sind weder System-1- noch System-2-Fähigkeiten modifizierbar. Es besteht also eine gewisse Gefahr, dass sich Lehrveranstaltungen in *CT* im oberflächlichen Anreißen von Inhalten erschöpfen könnten und keine nachhaltige Bewusstseins- und Fähigkeitsveränderung erfolgt. Dies ist allerdings keine Gefahr, die nur für *CT* spezifisch wäre.

---

34 KAHNEMAN, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken, München: Penguin 2016.