

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Kognitive Aktivierung

Burkard Porzelt

erstellt: Februar 2021

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200895/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Kognitive Aktivierung

Burkard Porzelt

1. Religion(sunterricht) – nicht ohne Kognition

Als „reichlich diffuser Oberbegriff“ (Knobloch, 1993) bezeichnet *Kognition* (von lat. *cognitio*: (Er)Kenntnis) verschiedenste Prozesse der Geistestätigkeit, vermittels derer Menschen erkennend, denkend und erinnernd bearbeiten, was ihnen in Selbst und Welt widerfährt. Viele dieser kognitiven Prozesse ereignen sich unbemerkt und vorbewusst, andere werden präsent und zugänglich für ausdrückliche Reflexion (Zwergel, 2009, 7). Stets sind Kognitionen durch Gefühle begleitet, also emotional grundiert. Was wir in welcher Weise mental (von lat. *mens*: Geist, Intellekt) verarbeiten, ist zudem sozial situiert und kulturell geprägt. Kognitionen wurzeln somit in interpersonalen Begegnungen und stützen sich auf „kulturelle Werkzeuge (Sprache, Zeichen und Symbole)“ (Zwergel, 2009, 9) (→ [Kognitive Linguistik, Semantik](#)).

Als institutionalisierter Ort des Lernens sucht → [Schule](#) grundlegende Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten zu vermitteln, die im Alltag nicht selbstverständlich erworben werden können, damit Lernende handlungs- und entscheidungsfähig werden und gemeinsam Zukunft gestalten können (Porzelt, 2014, 125). Um Mündigkeit anzubahnen und vor Manipulation zu schützen, „steht die Schule [...] unter dem Primat des Kognitiven“ (Baumert, 2002, 105), was bedeutet, dass Welt und Wirklichkeit hier auf Wegen zugänglich werden, die – im Modus der jeweiligen Altersstufe – *vernünftig* nachvollziehbar, überprüfbar und kritisierbar sind.

Zum Kerncurriculum der Schule gehört die Auseinandersetzung mit letztlich unbeantwortbaren Fragen des menschlichen Daseins und kontroversen Möglichkeiten ihrer Deutung, die der christliche Glaube auf einen als → [Gott](#) bezeichneten letzten Grund und Horizont bezieht. Rückt Religion im weiten Sinne menschlicher Letztverankerung und im engeren Sinne eines Gottesglaubens in den Raum der Schule, steht ihre Thematisierung unter kognitiven Vorzeichen. Ohne auszublenden, dass sich religiöses Vertrauen auf eine die Wirklichkeit umgreifende Transzendenz rational nicht einholen lässt, sollen auf solche Transzendenz verweisende Überzeugungen, Gedanken und Handlungen verstehbar und reflektierbar werden, um Lernenden zu ermöglichen, sich in Sinnfragen selbst begründet zu verorten und Menschen, die sich anders positionieren, mit Achtung zu begegnen.

Weil sich → [Religion](#) nicht in Rationalität erschöpft, ist sie „nicht durch Philosophie substituierbar“ (Kenngott, 2012, 66) und nur erschließbar, sofern Erfahrungen, Handlungen und Sprachformen zugänglich werden, die vom Ringen mit und Hoffen auf eine letzte Transzendenz zeugen (Porzelt, 2013, 28). Dies aber schließt jene kognitive Rahmung, die schulisch zwingend ist, keineswegs aus, zumal (nicht nur) „dem christlichen Glauben von seinem Ursprung an eigene kognitive Aktivität“ (Kropač, 2017, 19) eingeschrieben ist. Gerade weil die menschliche Vernunft als Gottesgabe wertgeschätzt wird, gehört → [Theologie](#) als „begrifflich-argumentative Auseinandersetzung“ (Kropač, 2017, 26) untrennbar zum Gottesglauben. Somit aber ist Kognition nicht nur ein Erfordernis der Schule, sondern auch ein Grundmoment der im Religionsunterricht verhandelten „Sache“.

2. Was bedeutet „kognitive Aktivierung“?

Menschen bilden sich, indem sie das eigene Ich überschreiten und in Auseinandersetzung treten mit einem Nicht-Ich, an dem sie sich reiben, erproben und weiterentwickeln können. Soll solches in der Schule geschehen, müssen Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, bildsamen „Gegenständen“, die begründet auszuwählen sind, fruchtbar zu begegnen. Das lernwissenschaftliche Konstrukt der *kognitiven Aktivierung* beschreibt Merkmale eines Unterrichts, der Schülerinnen und Schüler in eine ernsthafte Sachauseinandersetzung zu verwickeln sucht (Klieme, 2002, 102). Als Maßstab für deren Qualität gilt weder der Input dessen, was sichtbar gelehrt, noch der Output dessen, was nachprüfbar gelernt wurde, und schon gar nicht eine methodische Betriebsamkeit, die vielfach in die Klassenzimmer eingezogen ist (Gruschka, 2011, 25f.). Entscheidend ist vielmehr die kognitive „Tiefe der Verarbeitung des Unterrichtsgegenstands“ (Lipowsky/Bleck, 2019, 228), die über messbare Lernergebnisse nur oder zumindest partiell erfasst werden kann. Zwar hat es kognitive *Aktivierung* als wirksame Anregung zu kognitiver *Aktivität* (Fauth/Leuders, 2018, 5) „in gutem Unterricht schon immer gegeben, auch als diesen Terminus noch niemand verwendete. [...] Neu hingegen – und durch die jüngere empirische Unterrichtsforschung gut gestützt – ist der hohe Stellenwert, der der kognitiven Aktivierung als maßgebliches Kennzeichen für die Unterrichtsqualität zugeschrieben wird“ (Heymann, 2015, 6). An wegweisende Überlegungen von Helmut Fend anknüpfend, begegnet das Konstrukt der kognitiven Aktivierung erstmals in empirischen Studien (→ [Bildungsstudien](#)) zum Mathematikunterricht (insb. TIMSS und COACTIV), auf den sich bis heute das Gros aller Forschungen zur kognitiven Aktivierung bezieht.

3. Wie und woran lässt sich (er)messen, ob Unterricht kognitiv aktiviert?

Vielfältige Befunde der (sich hauptsächlich mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern widmenden) → [Unterrichtsforschung](#) sprechen dafür, dass offenkundige Merkmale (wie Sozialformen oder Methoden) kaum darüber entscheiden, ob nachhaltiges Lernen gefördert wird, sondern „Tiefenstrukturen, die durch ungeschulte Beobachter nicht ohne weiteres von außen zu erschließen sind“ (Heymann, 2015, 7). Auf tiefenstruktureller Ebene wiederum zählt die kognitive Aktivierung zusammen mit einer effizienten Klassenführung und einem unterstützenden Unterrichtsklima zu den „drei Basisdimensionen lernförderlichen Unterrichts“ (Lipowsky/Bleck, 2019, 219).

Will man empirisch eruieren, ob und in welcher Weise realer Unterricht kognitiv aktiviert, stehen drei Wege offen (Pirner, 2013, 229f.). Zumeist richtet sich das Augenmerk auf das *Unterrichtsgeschehen*, das videografiert und von Fachleuten auf mehr oder weniger konkrete Indikatoren im Lehrer- bzw. Schülerhandeln hin – z.B. „Die Lehrkraft fordert Begründungen ein“ (Vehmeier, 2009, 113) – ausgewertet wird (→ [Videoanalyse](#)), die kognitive Aktivierung anzeigen sollen. Auch kann man unterrichtliche *Aufgabenstellungen* daraufhin analysieren, ob sie kognitive Herausforderungen bergen (→ [Aufgabenanalyse, religionsdidaktisch](#)). Den Unterricht retrospektiv ins Visier nehmende *Befragungen* von Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern bilden eine dritte Untersuchungsvariante.

Resümiert man bisherige Befunde zur kognitiven Aktivierung im Klassenzimmer, so ergibt sich kein exaktes Bild. Statt einer „klar definierte[n] Methode“ findet sich „ein breites Repertoire an Möglichkeiten, kognitive Aktivitäten anzuregen“ (Fauth/Leuders, 2018, 8). Deren Wichtigste lassen sich unter fünf Gesichtspunkten (Lipowsky, 2015, 90; Lipowsky/Bleck, 2019, 224f.; Lotz, 2016, 33-40) ordnen:

1. *herausfordernde Aufgaben*: Statt kleinschrittig befragt und gelenkt zu werden, begegnen Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen, die zu bearbeiten mentale Anstrengung und Kreativität erfordert.
2. *kognitive Konflikte*: Statt sich mit weit hergeholten Fragen zu befassen, stoßen Schülerinnen und Schüler selbst auf Probleme und Differenzen, die verunsichern und zu eigener Vergewisserung und Positionierung einladen.
3. *Explikation von Denkprozessen*: Statt lediglich Ergebnisse zu präsentieren, erläutern und begründen Schülerinnen und Schüler eigene Gedanken, Ideen und Konzepte auf dem Wege einer Lösung.
4. *kontroverse Diskurse*: Ohne auf sich selbst oder die Lehrkraft fixiert zu bleiben, tauschen sich Schülerinnen und Schüler untereinander über ihre Konzepte, Interpretationen und Standpunkte aus.
5. *inhaltliche Querverbindungen*: Statt Informationen oder Themen aneinander zu stückeln, werden Schülerinnen und Schüler angeregt, Bekanntes mit Neuem (z.B. durch Vergleiche) zu vernetzen.

Wie diese Gesichtspunkte erkennen lassen, steht und fällt kognitive Aktivierung

damit, dass Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern zutrauen und zumuten, sich an bildsamen Inhalten abzuarbeiten. Damit solches nicht zur permanenten Überforderung wird, muss zur Bereitstellung herausfordernder Lernanlässe allerdings auch die Unterstützung treten, mit diesen inhaltlich zurechtzukommen und Gelerntes ühend zu festigen (Zwergel, 2009, 10f.; Fauth/Leuders, 2018, 13). Gründlich missverstanden wäre kognitive Aktivierung, würden Schülerinnen und Schüler mit komplexen Aufgaben allein gelassen, ohne dass ihnen die Lehrkraft jene Informationen, Konzepte oder Prozeduren zugänglich und begreifbar werden lässt, die zur Bearbeitung vonnöten sind. „Lehrer sind nicht nur Moderatoren und Lernanimateure [...]. Sie haben auch die Aufgabe, fachspezifisches Wissen sachrichtig und verständlich aufbereitet zu präsentieren“ (Mendl, 2010, 319).

Empirisch ist schwer nachweisbar, ob sich ein Unterricht, der Merkmale kognitiver Aktivierung aufweist, messbar auf Schülerleistungen auswirkt. Vor allem aus der Mathematikdidaktik gibt es hierzu zwar einige Hinweise, allerdings wird das Konstrukt kognitiver Aktivierung von Untersuchung zu Untersuchung je anders operationalisiert (Lotz, 2016, 40-42). Fraglich scheint, inwieweit sich die Lernwirksamkeit konkreter Unterrichtsmerkmale in kultur- oder geisteswissenschaftlich orientierten Fächern empirisch klären ließe, da diese weit stärker als mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht auf ein „divergierendes Lernen“ (White, 1999, 101) setzen, das vielfältige Resultate zeitigen kann und soll, insofern sich „die Lernenden eigene Meinungen bilden, eine Verbindung zu idiosynkratischen Erlebnissen herstellen und jeweils unterschiedliche Vernetzungen mit bestehendem Wissen vornehmen“ (White, 1999, 101).

4. Kognitive Aktivierung – auch im Religionsunterricht?

Das Unterrichtsqualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung „wurde bislang ganz überwiegend im Hinblick auf den Mathematikunterricht erforscht, ja ursprünglich von diesem her entwickelt, so dass sich die Frage stellt, a) inwieweit das Konstrukt *überhaupt* in dieser Gewichtigkeit auf andere Unterrichtsfächer und Domänen übertragbar ist, und falls ja, b) *welche Charakteristika* es unter der fachdidaktischen Perspektive anderer Fächer gewinnt“ (Pirner, 2013, 232). Zugespitzt stellt sich diese Frage für den Religionsunterricht als Fach, dem es um Lebensdeutung und -orientierung und dabei letztlich um „Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens –“ geht, die zweifelsohne „anders zu behandeln [sind] als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme“ (Baumert, 2002, 107).

Dem Religionsunterricht obliegt die Aufgabe, den die menschliche Rationalität

überschreitenden Gottesglauben „im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen“ (DBK, 2005, 29) und somit „religions- und weltanschauungsbezogene Pluralitätsfähigkeit“ (EKD, 2014, 67) anzubahnen. Seiner Verortung an der Schule entsprechend geschieht dieses unter kognitiven Vorzeichen und damit „auf einer für jedermann prinzipiell zugänglichen Vernunftebene“ (DBK, 2005, 28). Weil die schulische Erschließung des → [Glaubens](#) unter kognitivem Primat steht, ist es für den Religionsunterricht unerlässlich, die Schülerinnen und Schüler zu mentalen Operationen anzuregen, vermittels derer sie sich an der „Sache“ menschlicher Letztverankerung und christlichen Gottesglaubens abarbeiten. Dies wiederum tun sie vermittels elementarer Handlungen wie Wahrnehmen, Denken, Deuten, Beurteilen oder Argumentieren, die allesamt kognitiv fundiert sind. Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die „Sache“ von Religion und Glaube zu kognitiver Aktivität anzuregen, gehört somit zum Kerngeschäft des Religionsunterrichts, womit zu klären ist, wie dies domänenspezifisch eingelöst werden kann.

Inwieweit kognitive Aktivierung im realen Religionsunterricht eine Rolle spielt, wurde bislang nur durch eine empirische Studie der Essener Forschungsgruppe um Rudolf Englert gründlicher erforscht (Englert, 2013; Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014). Ausgewertet wurden dabei 113 Unterrichtsstunden, die in der 4. und 10. Jahrgangsstufe stattfanden (Englert, 2013, 253f.). Kognitive Aktivierung operationalisiert die Essener Gruppe differenzial zu vergleichbaren Studien aus anderen Fachdidaktiken. Während diese sich oftmals auf das Niveau und die Bearbeitung von Aufgabenstellungen konzentrieren, fokussiert die Essener Studie, wie Schülerinnen und Schüler fachspezifische Inhalte wahrnehmen und durchdringen können. Zwischen dem „Relevanzhorizont der Schüler/innen“ und dem „Gegenstand des geplanten Lernprozesses“ (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 25) unterscheidend, werden der kognitiven Aktivierung ausschließlich Unterrichtsmerkmale zugerechnet, die den Gegenstandspol „religiös relevanter Phänomene und Zusammenhänge“ (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 26) betreffen, indem sie ihn bar jeder Vereindeutigung zugänglich und reflektierbar werden lassen.

Obgleich Schülerinnen und Schülern Religion und Glaube vielfach so fremd geworden sind, dass deren Erkundung einer Expedition gleichen könnte, und obwohl in den Schulklassen widerstreitende Einstellungen zu Religion und Glauben zu erwarten sind, die spannende Debatten befeuern könnten, kommt die Essener Studie zum Ergebnis, dass der „beobachtete Religionsunterricht die Schüler/innen nur selten zu eigenständigen gedanklichen Anstrengungen veranlasst“ und die „kognitive Aktivierung [...] relativ gering ist“ (Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 147; ähnlich Riegel/Leven, 2018, 186f.).

Dies zeigt sich vor allem daran, dass

1. *Inhalte* oftmals zusammenhanglos nebeneinandergestellt werden;
2. *Arbeitsaufträge* vielfach matt bleiben und kaum gedankliche Kreativität freisetzen;
3. es häufig an einer *Gesprächsleitung* mangelt, die Themen fokussiert, Differenzen aufgreift und Begründungen einfordert;
4. eine *Reflexion* von Lernprozessen und -erträgen überhaupt selten ist (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling, 2014, 129).

Interessanterweise geht das geringe Maß einer auf die Reflexion von Inhalten gerichteten Aktivierung, das die Essener Forschungsgruppe ermittelte, häufig einher mit einem Feuerwerk an äußeren Aktivitäten, die am eigenen Anspruch des Gegenstandes kaum Interesse haben. Ein die Schülerinnen und Schüler beschäftigender Unterricht hat also keineswegs automatisch zur Folge, dass diese auch in kognitiver Hinsicht aktiviert werden (Lipowsky, 2015, 75). Keineswegs nur im Religionsunterricht erschöpfen sich Unterrichtsstunden allzu oft in einer „kreativen Betriebsamkeit ohne wirklich zielführende Perspektivik“ (Englert, 2013, 262), wo doch „aktivierende Methoden [...] erst dann pädagogisch angemessen [sind], wenn die Aktivitäten dem Ziel des Verstehens dienen und sie nicht zu einem Wert an sich werden“ (Gruschka, 2011, 173).

5. Der Sache und den Subjekten trauen!

Offensichtlich bietet vorfindlicher Religionsunterricht vielfach allzu wenig Anlässe, um Schülerinnen und Schüler zur vertieften Auseinandersetzung mit Fragen, Themen und Zeugnissen von Lebensorientierung und Letztverankerung zu bewegen. Dass dies auch konzeptionelle Ursachen hat, bestätigen Lehrpläne, die – wie etwa in Bayern (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/>) – wahllose Teilinhalte aufaddieren, was es schwer macht, Unterrichtsstunden oder -reihen „an einer klaren Fragestellung [zu] orientieren“ (Englert, 2013, 263), welche die gedankliche Bewegung der Lernenden motivieren und orientieren könnte.

Wer die Prämisse teilt, dass der Umgang mit dem bleibend Ungewissen des Menschseins ins schulische Curriculum gehört und in der Begegnung mit der biblisch-christlichen Gottesüberlieferung fruchtbar bearbeitet werden kann, wird sich mit einem denkfaulen Religionsunterricht kaum abfinden können. Um dem Religionsunterricht ein kognitives Profil einzuzichnen, müssten jene fünf Elemente zur Geltung kommen, die oben als zentral für die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts angeführt wurden. Weit intensiver, als dies bislang die Regel zu sein scheint, sind Lehrkräfte somit aufgefordert, (1) *herausfordernde Aufgaben* zu präsentieren, (2) *kognitive Konflikte* zu provozieren, (3) *gedankliche Explikation* einzufordern, (4) *kontroverse Diskurse* zu initiieren und moderieren und (5) *inhaltliche Querverbindungen* aufspürbar werden zu lassen.

Während etwa der Mathematik-, Sachkunde- oder Grammatikunterricht mit einigermaßen klaren Informationen und Regelwerken hantieren, kreist der Religionsunterricht um vieldeutige anthropologische wie religiöse Erfahrungen. Da dieses existenzielle Proprium bevorzugt medial zutage tritt (etwa in Gedichten, Gebeten und Erzählungen, in Bildern der Kunst oder Fotos aus der Lebenswelt), ist kognitive Aktivierung gerade im Religionsunterricht entscheidend von (6) *inspirierenden Medien* abhängig. Scheinen → [Medien](#) als „Mittler“ (Schmid, 2012, 77 et passim) der unterrichtsrelevanten Wirklichkeit im durch mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer dominierten Diskurs um die kognitive Aktivierung kaum eine Rolle zu spielen, ist es für den Religionsunterricht unabdingbar, dass dort eingesetzte → [Bilder](#) und Texte (→ [Textarbeit](#)) nicht nur hinsichtlich der in ihnen aufscheinenden Themen und Erfahrungen authentisch und exemplarisch sind, sondern überdies aus der Perspektive der Lernenden zum produktiven Entdecken, Fragen, Forschen und Nachdenken anregen. Zugänglich und bearbeitbar werden lebensrelevante und -begründende Erfahrungen als Thema des Religionsunterrichts primär über Medien in ihrer je besonderen Syntax, Semantik und Pragmatik (Schmid, 2012, 75-81;252-255). Dies ernst nehmend, ist die Auswahl und Erschließung medialer Lerngelegenheiten ein entscheidender Prüfstein, ob kognitive Aktivierung hier gelingen kann.

Im Zentrum des Religionsunterrichts stehen Grund- und Grenzfragen des menschlichen Daseins, die im Blick auf → [Gott](#) als letzten Grund und Horizont gedeutet werden können. Schülerinnen und Schüler sollen kennen- und verstehen lernen, wie diese Fragen im Lichte des christlichen Glaubens, aber auch säkularer oder fremdreligiöser Sinnoptionen beantwortet werden können, um „zur freien Entscheidung und Herausbildung eines eigenen Standpunktes“ (DBK, 2015, 8) befähigt zu werden und „sich frei und selbständig religiös orientieren [zu] können“ (EKD, 1995, 11 et pass.). Ein Fach, das zum verantwortlichen Entscheiden in Daseinsfragen befähigen will, muss im Unterrichtsgeschehen selbst Gelegenheiten schaffen, zu solchen – keineswegs eindeutig beantwortbaren – Fragen Stellung zu nehmen. Kognitive Aktivierung schließt somit im Religionsunterricht konstitutiv ein, die Schülerinnen und Schüler je neu zur (7) *begründeten Evaluation und Positionierung* gegenüber im Unterricht zur Geltung gebrachten Zeugnissen und Standpunkten zu bewegen. Der Plural „konkurrierende[r] Deutungen“ (Nipkow, 2010, 43f.), den der Religionsunterricht zu erkunden und begreifen aufgibt, soll letztlich mit Blick auf eigenes Deuten hin geprüft und erprobt werden, womit der „persönliche Bezug“ (White, 1999, 100;102) nicht lediglich eine motivationale Zutat darstellt, sondern zum kognitiven Profil des Faches gehört. Dass solch subjektiv relevante Vergewisserung „eine diskursive Unterrichtskultur“ (Lipowsky, 2015, 90) erfordert, in der die Beteiligten „einander aufmerksam zuhören, den anderen respektieren, Argumente zusammenstellen und gewichten, Übereinstimmungen und Dissense feststellen und die eigene Meinung argumentativ überprüfen“

(DBK, 2015, 30; EKD, 1995, 53), entspricht den Prinzipien kognitiver Aktivierung, die gerade für den Religionsunterricht „besonderes Potential birgt“ (Pirner, 2013, 239).

Die „Sache“ des Religionsunterrichts ist der christliche Gottesglaube im Kontext anderer Sinnoptionen. Damit diese „Sache“ kognitiv durchdringbar wird, muss sie im Religionsunterricht authentisch präsent werden. Um das Wahrnehmen und Durchdenken religiös relevanter Daseinszeugnisse anzubahnen, sollten Religionslehrerinnen und -lehrer zuallererst für sich selbst ein existenzielles, informiertes und reflektiertes Verhältnis zu dieser „Sache“ gewinnen – etwa zu den Erzählungen, Gebeten, Bildern und Gedanken des Gottesglaubens. Schaffen sie es dann, Lebens- und Glaubenszeugnisse „mit den Augen der Lernenden [zu] betrachten“ (Hattie, 2015, 27;45) und deren Such- und Denkprozesse vorauszuahnen, können sie inspirierende Medien mit herausfordernden Aufgabenstellungen verknüpfen sowie Denk- und Kommunikationsprozesse anstoßen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler ernsthaft und deutungsoffen an den unbeantwortbaren, aber entschieden werden wollenden Fragen des Menschseins abarbeiten, die in der Gottesfrage gipfeln.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Porzelt, Burkard, Art. Kognitive Aktivierung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2021

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda(Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100-150.
- Sekretariat der DBK (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Englert, Rudolf, Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien, in: Riegel, Ulrich/Macha, Klaas (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster u.a. 2013, 249-265.
- **Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.**
- Fauth, Benjamin/Leuders, Timo, Kognitive Aktivierung im Unterricht, Stuttgart 2018. Online unter: <https://ibbw.kultus-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht>, abgerufen am 09.08.2020.
- Gruschka, Andreas, Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.
- Hattie John, Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 3. Aufl. 2015.
- Heymann, Hans Werner, Warum sollte Unterricht „kognitiv aktivieren“? Anregung von vertiefendem, verstehendem, vernetzendem Lernen, in: Pädagogik 67 (2015) 5, 6-9.
- Kenngott, Eva-Maria, Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER, in: Kenngott, Eva-Maria/Kuld, Lothar (Hg.), Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Berlin 2012, 60-79.
- Kiener, Stefanie, Kognitive Aktivierung. Religionspädagogische Vergewisserung und Erkundung von Möglichkeiten für den Religionsunterricht, Regensburg (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit) WiSem 2017/18.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 3. Aufl. 1995.
- Klieme, Eckhard, Was ist guter Unterricht? Ergebnisse der TIMSS-Videostudie im Fach Mathematik, in: Bergsdorf, Wolfgang/Court, Jürgen/Eckert, Jürgen/Hoffmeister, Hans (Hg.), Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen, Weimar 2002, 89-113.
- Knobloch, Clemens, Kognition, in: Glück, Helmut (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar 1993, 312.
- Kropač, Ulrich, Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe,

in: Religionspädagogische Beiträge (2017) 76, 17-27.

- Lipowsky, Frank, Unterricht, in: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.), Pädagogische Psychologie, Berlin/Heidelberg 2. Aufl. 2015, 70-105.
- **Lipowsky, Frank / Bleck, Victoria, Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update, in: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens, Münster/New York 2019, 219-249.**
- Lotz, Miriam, Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr, Wiesbaden 2016.
- Mendl, Hans, Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 5, 316-321.
- Nipkow, Karl Ernst, Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche, Gütersloh 2010.
- **Pirner, Manfred L., Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung, in: Theo-Web 12 (2013) 2, 228-245. Online unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-02/23.pdf>, abgerufen am 09.08.2020.**
- Porzelt, Burkard, Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 30 (2014), 125-137.
- Porzelt, Burkard, Differenz oder Vereinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie, in: Religionspädagogische Beiträge (2013) 70, 21-30.
- Riegel, Ulrich/Leven, Eva, Videobasierte Unterrichtsanalyse am Beispiel kognitiver Aktivierung, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. u.a. 2018, 179-195.
- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012.
- Vehmeyer, Julia Katharina, Kognitiv anregende Verhaltensweisen von Lehrkräften im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Konzeptualisierung und Erfassung, Münster 2009. Online unter: <https://miami.uni-muenster.de/Record/74b36e17-38c8-4130-8e9c-f14834595217>, abgerufen am 09.08.2020.
- White, Richard T., Kognition, Moral und die Bedingungen für hohe Qualität des Lernens, in: Althof, Wolfgang/Baeriswyl, Franz/Reich, K. Helmut (Hg.), Autonomie und Entwicklung. Überlegungen zum Lernen und Lehren, zur sozio-moralischen und religiösen Entwicklung und Erziehung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Oser, Fribourg 1999, 95-106.
- **Zwergel, Herbert A., Kognition – Weltzugang zwischen Wahrnehmen, Wissen und Handeln, in: Religionspädagogische Beiträge (2009) 62, 5-14.**

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de