

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Metakognition

Eva-Maria Stögbauer-Elsner

erstellt: Februar 2021

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200769/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Metakognition

Eva-Maria Stögbauer-Elsner

Metakognition wird in Rückbezug auf Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung obligatorisch als Qualitätsmerkmal bzw. -kriterium eines guten (kompetenzorientierten) Unterrichts genannt, meist neben den Merkmalen Anwendungs- bzw. → [Anforderungssituation](#), → kognitive Aktivierung, Vernetzung, Übung und Überarbeitung sowie Lernbegleitung (z.B. Feindt/Meyer, 2010, 30-32). Als Beleg für die Wichtigkeit und Wirksamkeit von Metakognition im Unterricht wird u.a. John Hatties Studie „*Visible Learning*“ (→ [Bildungsstudien](#)) herangezogen, da laut dieser das Nachdenken über das eigene Denken bzw. der Einsatz metakognitiver Strategien einen (nicht geringen, siehe unten) positiven Einfluss auf den Lernerfolg besitzt (Hattie, 2015, 251). Auch in der Religionspädagogik wird Metakognition als bedeutsames Merkmal eines → [kompetenzorientierten Religionsunterrichts](#) rezipiert (z.B. Feindt u.a., 2009, 13;217; Lindner/Simojoki, 2014, 89; Sajak, 2010, 54) und als eine Kompetenz beim Theologisieren mit Kindern (→ [Kindertheologie](#)) bedacht (z.B. Freudenberger-Lötz, 2017; Rupp, 2011). Allerdings wurde der Begriff der Metakognition bislang weder eigens für die Domäne → [Religion](#) bzw. das Unterrichtsfach Religionslehre konzeptionalisiert noch spielt Metakognition in der religionspädagogischen Forschung eine bedeutsame Rolle (Knapp, 2019, 225). Im Folgenden wird das Konzept der Metakognition zunächst aus psychologischer und pädagogischer Perspektive entfaltet; im Anschluss werden seine religionspädagogische Adaption beleuchtet sowie Desiderata benannt.

## 1. Annäherung an das Konzept der Metakognition

Zusammengesetzt aus der griech. Vorsilbe *meta-* (μετά-), die „in Bildungen mit Substantiven aus[drückt], dass sich etwas auf einer höheren Stufe, Ebene befindet, darüber eingeordnet ist oder hinter etwas steht“ (Duden online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/meta>), und dem Sammelnamen *Kognition* für mentale Prozesse des Wahrnehmens und Denkens (Häcker/Stapf, 2009, 520) bezeichnet Metakognition das Denken bzw. Nachdenken über das (eigene) Denken. Mit der Vorsilbe *meta-* wird ein bewusstes und überlegtes Tun (Rapp, 2009, 636), also ein „Denken höherer Ordnung“ (Hattie, 2015, 224), markiert entgegen einem unbewussten oder automatisierten Verhalten. Unter Metakognition fasst man deshalb „das Wissen über kognitive Zustände und

Prozesse sowie die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen überwachen und regulieren zu können“ (Lockl/Schneider, 2007, 255). Als Sammelbegriff bündelt er „eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen [...], die mit dem *Wissen* und der *Kontrolle* über eigene kognitive Funktionen [...] zu tun haben“ (Hasselhorn, 2010, 381, Hervorhebungen M.H.), nämlich: Wahrnehmen, Denken, Erinnern, Verstehen, Entscheiden, Problemlösen, Lernen.

Der Begriff Metakognition wird in den psychologischen und pädagogischen Subdisziplinen auf unterschiedliche Weise konzeptioniert und operationalisiert (Hasselhorn/Artelt, 2018, 521). Diese Vielfalt sowie Abgrenzungsprobleme u.a. zur Kognition, zur Motivation oder zum Selbstkonzept kennzeichnen den Sammelbegriff „Metakognition“ immer noch als ein „fuzzy concept that has been used to refer to a variety of epistemic processes“ (Flavell, 1981, 37).

### 1.1. Konzeptualisierung des Begriffs Metakognition

Eingeführt wurde der Begriff zu Beginn der 1970er Jahre durch John H. Flavell, Ann L. Brown, Henry M. Wellmann u.a., die diesen im Kontext der entwicklungspsychologischen Gedächtnisforschung (→ [Entwicklungspsychologie](#)) in einem engeren Sinne als Metagedächtnis und damit als Wissen über Gedächtnisvorgänge entfalteten (Lockl/Schneider, 2007, 255). Flavell unterschied zwei Dimensionen des Metagedächtnisses bzw. der Metakognition, nämlich 1. das metakognitive Wissen und 2. die metakognitive Steuerung bzw. Kontrolle (Flavell, 1979, 253;256-260). Erstere Dimension umfasst das deklarative, verbalisierbare Wissen über 1. die Kognitionen von Personen, z.B. über Gedächtnisleistung, Informationsverarbeitung, lernrelevante Eigenschaften oder den persönlichen Wissensstand, 2. die Beschaffenheit, Anforderungen und Schwierigkeiten von Aufgaben sowie 3. die Relevanz und Nützlichkeit von Lern-, Arbeits- und Lösungsstrategien. Die zweite Dimension bezeichnet als exekutiver bzw. prozeduraler Aspekt die Fähigkeit 1. zur Planung, Regulierung und Bewertung eigener kognitiver Aktivitäten sowie 2. zu deren Kontrolle und Überwachung (*monitoring*) (u.a. Hasselhorn/Artelt, 2018, 520f.; Kaiser, 1999, 25-27; Lockl/Schneider, 2007, 255).

Diese grundlegende Differenzierung von Metakognition in zwei Komponenten oder Dimensionen ist bis heute maßgebend und findet sich als Standardwissen in zahlreichen Einführungswerken der Entwicklungspsychologie und der Pädagogischen Psychologie. Daneben begegnen in der Psychologie weitere Differenzierungen und Unterteilungen des Konzepts Metakognition (Hasselhorn/Artelt, 2018, 521). Marcus Hasselhorn beispielsweise nimmt eine Unterscheidung in fünf Subkategorien vor, die er bereits bei Flavell grundgelegt sieht: 1. das systemische Wissen über die eigenen kognitiven Möglichkeiten, 2. das epistemische Wissen über den eigenen Wissensbestand inkl. dessen Erwerb und Lücken, 3. Strategien der Planung und Steuerung eigener kognitiver Prozesse, 4. Sensitivität für die aktuell verfügbaren kognitiven Möglichkeiten

sowie 5. bewusste kognitive Empfindungen und Zustände, z.B. Aha-Erlebnis, feeling of knowing (Hasselhorn, 2010, 541f.).

In einem eher weiten Sinne wird Metakognition auf der Grundlage von Jean Piagets Charakterisierung der formal-operationalen Entwicklungsstufe als Denken über das Denken, als Wissen über das eigene Wissen oder als Nachdenken über das Lernen gefasst, das heißt als kognitive Aktivität höherer Ordnung bzw. als reflexiver Zugang zum eigenen Denken und Lernen (Rapp, 2009, 636). Dabei gibt Flavell selbst zu bedenken, dass Metakognition wahrscheinlich am besten „loosely and broadly“ zu definieren sei und zwar „as knowledge or cognition that takes as its object or regulates any aspect of any cognitive endeavor“ (Flavell, 1981, 37).

Bei der Operationalisierung und empirischen Erfassung bzw. Messung (→ [Empirie](#)) von Metakognition werden in der Regel die beiden genannten Dimensionen bzw. Komponenten erforscht, wobei das metakognitive Wissen eher unabhängig von bestimmten Anwendungssituationen, die metakognitive Steuerung hingegen abhängig von konkreten Lern- oder Problemlösesituationen erfasst wird (Hasselhorn/Artelt, 2018, 521f.). Die Datenerhebung kann mittels Beobachtung, Befragung oder experimentell erfolgen. Methoden, die bei der Erfassung metakognitiven Wissens und metakognitiver Kontrolle häufig zum Einsatz kommen, sind → [Fragebogen](#) und Interview (→ [Leitfadeninterview](#)), Lerntagebücher, lautes Denken sowie stimulierte Kommentierungen (Artelt/Moschner, 2005, 8-10; Kaiser, 1999, 32f.).

## 1.2. Auswirkung von Metakognition auf den Lernerfolg

„Viele Formen des selbstgesteuerten Lernens wie Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, Gruppenpuzzle u.a.m. erfordern von den Schülerinnen und Schülern metakognitive Kontrollstrategien [...], die durch entsprechende Anleitungen und Hinweise der Lehrperson unterstützt werden können“ (Escher/Messner, 2015, 257). Metakognition gilt als eine Voraussetzung für selbstgesteuertes bzw. -reguliertes Lernen, insofern sie ermöglicht, den eigenen Arbeitsweg zu planen, zu überwachen, zu reflektieren und zu optimieren (Levin/Arnold, 2006, 211). Als besonders effektiv erweist sie sich bei mittelschweren Lernsituationen und Aufgaben (Hasselhorn/Artelt, 2018, 522f.).

Laut Untersuchungen entwickeln sich metakognitives Wissen und metakognitive Kontrolle mit Eintritt ins Schulalter zügig und verbessern sich im Jugendalter beständig (Lockl/Schneider, 2007, 259;262); sie erhöhen sich also mit zunehmendem Alter und mit dem Wissenserwerb (Hasselhorn, 2010, 545). Aus entwicklungspsychologischer Sicht können einfachere metakognitive Strategien von Kindern ab dem achten Lebensjahr bewusst eingesetzt werden, komplexere Strategien der metakognitiven Steuerung und Kontrolle erfordern hingegen ein formales Denken (Escher/Messner, 2015, 252), das sich etwa ab elf Jahren

ausbildet. Trotz zahlreicher Untersuchungen zu unterschiedlichen Komponenten von Metakognition fehlt es bisher „weitgehend an elaborierten Theorien, die entsprechende Entwicklungsverläufe zu erklären vermögen“ (Hasselhorn/Artelt, 2018, 524).

Metakognitiven Fähigkeiten werden positive Effekte auf die Lernleistung zugeschrieben und empirisch bestätigt, u.a. auf die Gedächtnisleistung, das Leseverständnis, das Verstehen und Verfassen von Texten, auf das Problemlösen (vor allem im Mathematikunterricht) und das Erlernen von Fremdsprachen (Büttner/Schlagmüller, 2005, 93), sodass sich u.a. die Pädagogische Psychologie ausdrücklich für deren Förderung in Schule und Unterricht, in der → [Erwachsenenbildung](#) im Allgemeinen und der Lehrerbildung im Speziellen ausspricht. Studienergebnissen zufolge profitieren gerade auch lernschwache Schülerinnen und Schüler von metakognitiven Strategien (Beck/Guldimann/Zutavern, 1995, 44).

Einer der prominentesten Gewährsmänner für den Einfluss von Metakognition auf den Lernerfolg ist Hattie (→ [Bildungsstudien](#)): Mit einer Effektstärke von  $d=0,69$  stehen „metakognitive Strategien“ auf Rang 13 und damit in den Top 20 der insgesamt 138 untersuchten Einflussfaktoren (Hattie, 2015, 224). Bei Hattie findet sich eine Liste von 14 meta-kognitiven Strategien zur aktiven Steuerung kognitiver Prozesse, geordnet nach Effektstärke (u.a. Umstrukturierung des Lehrmaterials, Selbstbelohnung, Selbstinstruktion, Selbstbewertung, Hilfe suchen, Notizen machen; Hattie, 2015, 226), wobei die Aufzählung dieser Strategien relativ unsystematisch erscheint.

Hasselhorn zufolge gibt es allerdings nicht „den Einflussweg der Metakognition für den Lernerfolg“ (Hasselhorn, 2010, 543, Hervorhebung MH), da verschiedene Komponenten der genannten Subkategorien verantwortlich gezeichnet werden können und ein positiver Einfluss ebenso ausbleiben kann. Metakognition scheint also eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung erfolgreichen Lernens zu sein. Zudem sind ein sogenanntes Produktions- und ein Nutzungsdefizit zu beobachten: Bei ersterem ist es dem Lernenden (noch) nicht möglich, eine metakognitive Strategie selber anzuwenden, im zweiten Fall wäre diese zwar vorhanden, bleibt jedoch ungenutzt (Hasselhorn/Gold, 2017, 96f.).

### 1.3. Förderung metakognitiver Prozesse im Unterricht

Davon ausgehend, dass Metakognition (oftmals verstanden als Wissen um die eigenen kognitiven [Lern-]Möglichkeiten und als Fähigkeit, Strategien in Lernsituationen und bei der Aufgabenbearbeitung bewusst einzusetzen und zu kontrollieren; z.B. Feindt/Meyer, 2010, 32; Beck/Guldimann/Zutavern, 1995, 27) positive Effekte beim Lernen zeitigt, wird die Frage nach deren gezielter Förderung im Unterricht virulent. Die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten ist jedoch selten Bestandteil schulischer Curricula und erfolgt im Schulsystem eher

implizit (Levin/Arnold, 2006, 211). In der Literatur werden – weitgehend unisono – folgende Methoden genannt, die die individuelle Selbstbeobachtung durch Reflexion der eigenen kognitiven Aktivitäten fördern sollen (u.a. Beck/Guldimann/Zutavern, 1995, 28-33; Escher/Messner, 2015, 252-258; Kaiser, 1999, 32f.; Kaiser, 2018, 55f.; Knapp, 2018, 159):

- Selbstbeurteilung metakognitiver Fähigkeiten mittels Fragebögen zu Beginn, während und/oder nach einer Lerneinheit
- Arbeitshefte, Lerntagebücher, Portfolios: schriftlich fixierte Beobachtungen zu eigenen kognitiven Empfindungen, Erfahrungen, Fragen, Problemen in regelmäßigen Abständen und nach Abschluss von Lerneinheiten (Beck/Guldimann/Zutavern, 1995, 29f.)
- lautes Denken: Lehrkraft oder eine Schülerin/ein Schüler verbalisieren, wie sie bei der Bearbeitung einer komplexeren Aufgabe vorgehen, welche Schwierigkeiten zu meistern sind, welche Strategien sie dabei einsetzen usw. (Beck/Guldimann/Zutavern, 1995, 28)
- Lerntandems, Peer-Tutoring, kooperatives Problemlösen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben (Kaiser, 2018, 55f.)
- reflektierende Gespräche in Lerntandems, in Gruppen oder im Plenum über den eigenen Lern- und Arbeitsprozess anhand von Leitfragen und Impulsen, die metakognitiv ausgerichtet sind (z.B. Welches Ziel wurde angestrebt? Was war neu/spannend/irritierend? Welche Lern-/Arbeitsschritte waren geplant? Welche Schwierigkeiten und Hindernisse gab es? Welche Fragen sind noch offen? Kaiser, 2018, 55f.; Knapp, 2018, 331), sowie in Rekurs auf Arbeitshefte und Lerntagebücher
- Lern-/Arbeitskonferenzen: gemeinsame Reflexionsphasen im Unterricht über bisherige Lernerfahrungen und -prozesse (Herausforderungen, Hürden, Strategien, Fortschritte, Erfolge) (Feindt/Meyer, 2010, 32)

Zugleich sollen Schülerinnen und Schüler fachspezifische Lern-, Arbeits-, Gedächtnis- und Problemlösestrategien kennenlernen, wiederholend einüben und regelmäßig anwenden; für einige Fächer (insbesondere Deutsch, Mathematik, Fremdsprachenunterricht) liegen dafür konkrete Trainingsprogramme vor (Escher/Messner, 2015, 252-258).

„Als überholter Ansatz“ kann inzwischen allerdings „die Vermittlung von Metakognition um ihrer selbst willen [...] eingestuft werden“ (Hasselhorn, 2010, 546). Metakognition ist bereichsspezifisch zu fördern, da Denk- und Lernprozesse in aller Regel auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet sind. Fachunabhängige Trainings scheinen weitgehend ineffektiv zu bleiben, weshalb eine Verschränkung mit konkreten Inhaltsbereichen und Lernaufgaben eines Unterrichtsfaches ratsam erscheint (Escher/Messner, 2015, 256f.). Die genannten Empfehlungen zur Förderung metakognitiver Prozesse gilt es auch für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

## 2. Religionspädagogische Adaption

„Metakognition“ war kein Lemma oder Stichwort im zweibändigen Lexikon der Religionspädagogik (2001) oder im Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (2002). Im Taschenlexikon Religionsdidaktik (Mendl, 2019, 184f.) ist hingegen ein entsprechender Eintrag verzeichnet. Insgesamt finden sich bislang nur sehr wenige Einzelbeiträge im religionspädagogischen Bereich, die sich dem Konzept der Metakognition explizit widmen.

### 2.1. Metakognition als Aspekt religiöser Lernprozesse

Soweit eruiert, fasst das Konzept Metakognition ausgehend von der Frage nach den Kriterien eines „guten“, sprich qualitätvollen, Religionsunterrichts und in Rückbezug auf die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung in der Religionsdidaktik Fuß und wird im Kontext eines kompetenzfördernden Unterrichts zu einem häufiger genannten Merkmal. So bestimmen beispielsweise Konstantin Lindner und Henrik Simojoki in Rückbezug auf den Kriterienkatalog von Feindt (2009, 12-16) Metakognition als eines von sechs Merkmalen eines → [kompetenzorientierten Religionsunterrichts](#), das Lernende befähigt, „ihre Schwächen und Stärken einzuschätzen“, und ihnen „Strategien zur Verbesserung“ anbietet (Lindner/Simojoki, 2014, 89).

Zudem begegnet der Aspekt der Metakognition im Programm einer → [Kinder- und Jugendtheologie](#). Im Entwurf eines Kompetenzkatalogs zum Theologisieren nennt beispielsweise Hartmut Rupp auch metakognitive Fähigkeiten: „Gang des Nachdenkens beschreiben können, neue Einsichten benennen können, über eigene Gefühle beim Nachdenken Auskunft geben können, sagen können, woran man weiterarbeiten möchte“ (Rupp, 2011, 147). Zum anderen weist er Metakognition als einen von sechs Bereichen aus, aus dem Gesprächsimpulse für ein Theologisieren stammen können (z.B. „Was hast du selber neu dazu gelernt? Was kann man anders und besser machen?“; Rupp, 2011, 148). Ebenso markiert Petra Freudenberger-Lötz metakognitive Fragestellungen als einen wesentlichen Bestandteil theologisierender Gespräche mit Heranwachsenden (Freudenberger-Lötz, 2017, 33). Dem Diktum Friedrich Schweitzers folgend, wonach Kindertheologie grundlegend reflexiv als „Nachdenken *über* religiöses Denken“ (Schweitzer, 2003, 11, Hervorhebung FS) zu fassen sei, scheint diese eine besondere Affinität zum Konzept der Metakognition zu besitzen (Knapp, 2018, 109-113). Eine eben solche Affinität ist der Konzeption eines → [konstruktivistischen Religionsunterrichts](#) zu bescheinigen; dort wird das Konzept der Metakognition aktuell nur ansatzweise verhandelt, findet sich aber aufgehoben im Aspekt der Reflexivität und in der Leitlinie, den eigenen Lernprozess zu verantworten (Büttner/Mendl, 2012).

Zu vermerken ist, dass die metakognitive Dimension innerhalb der



Religionspädagogik in unterschiedlicher Benennung begegnen kann, einerseits als Metakognition, andererseits aber auch als „Meta-Lernen“ (Hilger, 2010, 232) oder als „Metareflexion“ (Hennecke, 2012, 101; Kohler-Spiegel, 2011, 181f.). Bei den letztgenannten wird als Objekt, über das aus Beobachterperspektive nachgedacht wird bzw. werden soll, einmal „Lernen“ und das andere Mal „Reflexion“ bestimmt; beide sind jedoch problemlos unter dem Sammelbegriff Kognition zu fassen. Sowohl Meta-Lernen als auch Metareflexion werden bei den zitierten Autoren und Autorinnen als Nachdenken über (eigene) Lernprozesse im Kontext des Religionsunterrichts verstanden und als förderungswürdig für den Religionsunterricht ausgewiesen. Metakognition zeigt sich in der Religionspädagogik ebenfalls als „fuzzy concept“ (Flavell, 1981, 37), das eine Vielzahl erkenntnisbezogener Prozesse im Religionsunterricht zu markieren und zu umschreiben sucht.

## 2.2. Metakognition als religionspädagogischer Forschungsgegenstand

Bislang sind im religionspädagogischen Bereich nur sehr wenige Studien zu verzeichnen, die das Konzept der Metakognition als empirischen Forschungsgegenstand ausweisen (→ [Unterrichtsforschung, empirische](#)).

Elisabeth Hennecke berücksichtigt in ihrer Längsschnittuntersuchung zur Rezeption von Religionsunterricht in der Grundschule anhand von Nachdenkbüchern und Leitfadeninterviews u.a. den Aspekt der Metakognition. In ihren abschließenden Thesen betont sie, dass „anhand der Äußerungen der Kinder [...] zu erkennen [ist], dass zusammenfassende und metaunterrichtliche Reflexionen für die Auseinandersetzungen im Religionsunterricht bedeutsam sind“ (Hennecke, 2012, 356) und dass der Einsatz von Lerntagebüchern die Ausbildung metareflexiver Kompetenzen unterstützt, da diese zum Nachdenken über Unterricht und Unterrichtsinhalte anregen (Hennecke, 2012, 101;356).

Innerhalb eines Projekts zur Entwicklung eines fächerübergreifenden Ratinginstruments zur Klassifikation metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität wurden auch Unterrichtsszenen aus dem Fach Religion eingeschätzt (Blasberg-Kuhnke/Cohors-Fresenborg/Nowińska, 2018). In der genannten Veröffentlichung werden entlang des entwickelten Kategoriensystems transkribierte Klassengespräche aus dem Religionsunterricht analysiert und kommentiert. Die detaillierte Auswertung führt vor Augen, dass und wie sich die Unterrichtsgespräche hinsichtlich ihrer metakognitiv-diskursiven Qualität voneinander unterscheiden.

Die aktuell intensivste Auseinandersetzung mit dem Konzept der Metakognition im Kontext religiösen Lernens findet sich in der Dissertation von Damaris Knapp (2018). Davon ausgehend, dass „in der religionspädagogischen Forschung und auch im Religionsunterricht selbst [...] diese Ebene des Lernens nur vereinzelt“ (Knapp, 2019, 226) in den Blick kommt, sieht Knapp im Theologisieren mit



Kindern gute Anknüpfungsmöglichkeiten für Metakognition und geht in ihrer qualitativen Studie der Frage nach, „wie Kinder sich (ihr) Lernen beim Theologisieren erklären“ (Knapp, 2019, 230). Ihren Ergebnissen zufolge sind „Kinder [...] durchaus dazu in der Lage, ihr Lernen, hier am Beispiel einer Lernlandschaft im Kontext des Theologisierens, zu beschreiben und zu begründen und dieses dabei zu reflektieren“ (Knapp, 2019, 233). Die befragten Kinder können, wenn auch in unterschiedlicher Weise, ihre eigenen kognitiven Prozesse benennen und verstehen. In der Auswertung bleiben die domänenspezifischen Dimensionen bzw. Aspekte des Konzepts Metakognition allerdings weitgehend blass. Knapp gelangt zum Schluss, dass theologisierende Gespräche zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten beitragen, und zieht als Konsequenz für den Religionsunterricht, vielfältige reflexive Phasen einzuplanen, die aber nicht nur Lerninhalte und damit deklaratives Wissen, sondern darüber hinaus die (religiösen) Lernprozesse, deren Planung, Steuerung und Kontrolle (siehe 1.1), in den Blick nehmen. Ebenso sollten Lehrkräfte über diese Kompetenzen verfügen und darin geschult werden (Knapp, 2019, 236-239).

### 3. Desiderata

Zwei entscheidende Aufgaben für die Religionspädagogik benennt Knapp: Was bedeutet „Metakognition“ im Bereich des religiösen Lernens und wie können metakognitive Fähigkeiten im Religionsunterricht gefördert werden? (Knapp, 2018, 160f.). Diese beiden Fragen werden abschließend vertieft sowie um eine weitere ergänzt.

*1. Was heißt überhaupt „Metakognition“ im Kontext religiösen Lernens und im Setting von Religionsunterricht?*

Es könnte sich lohnen, den Sammelbegriff Metakognition domänenspezifisch zu konzeptualisieren, wobei insbesondere das Objekt, über das aus der Beobachterperspektive nachgedacht wird (religiöses Lernen und religiöses Denken), näher zu bestimmen wäre. Dabei hat man sich allerdings der Grundlagenfrage zu stellen, was und wie Religion (als Fachgebiet) in unterrichtlichen Kontexten überhaupt gelernt wird bzw. wie sich religiöses Lernen in der Schule „einigermaßen exakt bestimmen und umschreiben“ (Porzelt, 2009, 9) lässt; folglich hätte man mit zwei „fuzzy concepts“ zu operieren. Wenn man bei der Zwei-Komponenten-Definition von Metakognition als metakognitivem Wissen und metakognitiver Steuerung bzw. Kontrolle bliebe (siehe 1.1), wären diese beiden Dimensionen für die Domäne Religion als spezifischen Welt- und Wirklichkeitszugang und für das schulische Fach Religionsunterricht auszubuchstabieren und gegebenenfalls zu erweitern.

*2. Wie kann „Metakognition“ innerhalb der Religionspädagogik erforscht werden?*

Im Weiteren steht eine Operationalisierung des Konzepts Metakognition für die religionspädagogisch-empirische Forschung an (→ [Forschungsmethoden, religionspädagogische](#)), bei der vermutlich ebenfalls die Unterscheidung in deklarativ/prozedural (Wissen über und Steuerung von) zu bedenken und außerdem im empirischen Design deren situationsabhängige wie -unabhängige Erfassung (Hasselhorn/Artelt, 2018, 522) zu diskutieren wäre. Die bislang vorliegenden Einzelstudien (siehe 2.2) nutzen Unterrichtsgespräche (bei Knapp eingebunden in das Programm eines Theologisierens mit Kindern), Lerntagebücher und Interviews (→ [Leitfadeninterview](#)) als Erhebungsinstrumente und erfolgen in konkreten unterrichtlichen Situationen. Nachfolgende Untersuchungen könnten den Einsatz dieser Methoden reflektieren und gezielt erweitern (siehe 1.1). Insgesamt wären die Möglichkeiten der Erforschung von Metakognition im religionsdidaktischen Setting noch genauer in den Blick zu nehmen (z.B. Arbeit mit → [Anforderungssituationen](#), Bearbeitung von Lernaufgaben) und die Erfassung der deklarativen Komponente evtl. auch unabhängig von konkreten Lernsituationen zu erwägen. Ebenso könnte das vorliegende Kategoriensystem zur Erfassung und Analyse metakognitiver Aktivitäten während des Unterrichts (Nowińska, 2018, 20;21-82) als Auswertungsmethode analysiert und beurteilt werden. Schließlich wären die behaupteten positiven Effekte von metakognitiven Prozessen für religiöses Lernen im Unterricht zu überprüfen und zu diskutieren, um einerseits Entwicklungsverläufe zu eruieren und um andererseits eine nachhaltige Förderung anregen zu können.

### *3. Wie ist Metakognition im Religionsunterricht zu fördern?*

Die Reflexion über das eigene Lernen scheint im Religionsunterricht insgesamt zu kurz zu kommen und findet auch in den meisten Curricula keine besondere Berücksichtigung. Die von der Pädagogischen Psychologie empfohlenen Fördermethoden (siehe 1.3: Selbstbeurteilung, Arbeitsheft/Lerntagebuch/Portfolio, lautes Denken, Lerntandems, Arbeitskonferenzen) wären weiterführend für den Religionsunterricht zu spezifizieren und zu konkretisieren. Zudem sollten – folgt man den bisherigen Forschungsergebnissen – im Religionsunterricht kognitive Aktivitäten durch das Einnehmen einer Beobachterrolle gezielter und regelmäßiger reflektiert werden und zwar nicht nur retrospektiv nach Abschluss einer Lerneinheit, sondern auch zu Beginn und begleitend (siehe 1.3); Fragen zur Reflexion für verschiedene Lernphasen finden sich bei Knapp (2018, 330f.); bewusster auf metakognitive Prozesse zuzuspitzen wäre außerdem die Arbeit mit Lerntage-, Nachdenkbüchern oder Portfolios. Auch im Unterrichtsgespräch und in Phasen des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen könnte durch die Fokussierung metakognitiver Fragen ein weiterer Beitrag geleistet werden. Schließlich gilt es, „ein Bewusstsein für die Bedeutung reflexiver Phasen im Unterricht und für metakognitive Prozesse von Lernenden“ (Knapp, 2019, 238) in der Aus-, Fort- und

Weiterbildung von Religionslehrkräften zu schulen und hochschuldidaktisch zu fördern (Knapp, 2018, 331-333). Denn Metakognition könnte Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht teilweise als inhalts- und ergebnisarm erleben, als ein Fach, in dem oft „nur“ geredet wird und es letztlich kein Richtig oder Falsch gibt, für die Spezifik des Denkens und Lernens in der Domäne Religion sensibilisieren und eine Lerngruppe immer wieder herausfordern sich zu versichern, warum und wozu, was genau und wie im Fach Religion gelernt wird.

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

# Empfohlene Zitierweise

Stögbauer-Elsner, Eva-Maria, Art. Metakognition, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2021

## Literaturverzeichnis

- Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hg.), **Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis**, Münster 2005.
- Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (Hg.), **Eigenständig lernen**, Kollegium 2, St. Gallen 1995.
- Blasberg-Kuhnke, Martina/Cohors-Fresenborg, Elmar/Nowińska, Edyta, **Metakognitiv-diskursive Unterrichtsqualität im Religionsunterricht – Analyse und Einschätzung mithilfe eines Ratingsystems**, in: Nowińska, Edyta (Hg.), **Metakognitiv-diskursive Unterrichtsqualität. Eine Handreichung zu deren Analyse und Einschätzung in den Fächern Geschichte, Mathematik und Religion**, Osnabrück 2018, 229-298.
- Büttner, Gerhard/Mendl, Hans, **Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert**, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), **Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 3: Lernumgebungen**, Hannover 2012, 39-52.
- **Büttner, Gerhard/Schlagmüller, Matthias, Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenzen**, in: Büttner, Gerhard/Sauter, Friedrich/Schneider, Wolfgang, **Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik**, Lengerich 2005, 81-100.
- Häcker, Hartmut O./Stapf, Kurt-H. (Hg.), **Dorsch Psychologisches Wörterbuch**, Bern 15. Aufl. 2009.
- Escher, Daniel/Messner, Helmut, **Lernen in der Schule. Ein Studienbuch**, Bern 2. Aufl. 2015.
- Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert, **Kompetenzorientierter Unterricht**, in: **Die Grundschulzeitschrift 237** (2010), 29-33.
- Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.), **Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven**, Münster 2009.
- Flavell, John H., **Cognitive Monitoring**, in: Dickson, Patrick (Hg.), **Children's Oral Communication Skills**, Developmental Psychology, New York 1981, 35-60.
- Flavell, John H., **Kognitive Entwicklung**, Stuttgart 1979.
- Freudenberger-Lötz, **Die Drehscheibe der großen Fragen. Über die Prozesse des Fragens und Antwort-Suchens**, in: **Katechetische Blätter 142** (2017) 1, 32-35.
- Hasselhorn, Marcus, **Metakognition**, in: Rost, Detlef H. (Hg.), **Handwörterbuch Pädagogische Psychologie**, Weinheim/Basel 4. Aufl. 2010, 541-547.
- **Hasselhorn, Marcus/Artelt, Cordula, Metakognition**, in: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hg.), **Handwörterbuch Pädagogische Psychologie**, Weinheim/Basel 5. Aufl. 2018, 520-526.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas, **Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen**

und Lehren, Stuttgart 4. Aufl. 2017.

- Hattie, John, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, Baltmannsweiler 3. Aufl. 2015.
- Hennecke, Elisabeth, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, Bad Heilbrunn 2012.
- Hilger, Georg, Wie Religionsunterricht gestalten? – Methodenfragen und ihre Implikationen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 6. Aufl. 2010, 227-241.
- Kaiser, Armin, Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren, Neuwied/Kriftel 1999.
- **Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth/Lambert, Astrid/Hohenstein, Kerstin (Hg.), Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung, Göttingen 2018.**
- Kaiser, Ruth, Das Konzept Metakognition, in: Kaiser, Armin/Kaiser, Ruth/Lambert, Astrid/Hohenstein, Kerstin (Hg.), Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung, Göttingen 2018, 31-67.
- [Knapp, Damaris](#), „...weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung“. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern, in: **Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 1, 225-242.**
- [Knapp, Damaris](#), „...weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung“. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern, Arbeiten zur Religionspädagogik 68, Göttingen 2018.
- Kohler-Spiegel, Helga, Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen. Zur Prozessperspektive im RU, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert/Naurath, Elizabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? Jahrbuch der Religionspädagogik 27, Neukirchen-Vluyn 2011, 175-183.
- Levin, Anne/Arnold, Karl-Heinz, Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.), Handbuch Unterricht, Regensburg 2006, 206-214.
- Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik, Was Religionsunterricht erreichen will – Bildungsstandards und Kompetenzen, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, 78-91.
- **Lockl, Kathrin/Schneider, Wolfgang, Entwicklung von Metakognition, in: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang, Handbuch der Entwicklungspsychologie, Handbuch der Psychologie 7, Göttingen u.a. 2007, 255-265.**
- Mendl, Hans, Metakognition, in: Mendl, Hans, Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München 2019, 184f.
- Nowińska, Edyta (Hg.), Metakognitiv-diskursive Unterrichtsqualität. Eine Handreichung zu deren Analyse und Einschätzung in den Fächern Geschichte, Mathematik und Religion, Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Mathematikdidaktik 67, Osnabrück 2018.
- Porzelt, Burkard, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009.

- Rapp, Andreas F., Metakognition, in: Häcker, Hartmut O./Stapf, Kurt-H. (Hg.), Dorsch Psychologisches Wörterbuch, Bern 15. Aufl. 2009, 636f.
- Rupp, Hartmut, Theologisieren und Kompetenzerwerb, in: Kraft, Friedhelm/Freudenberger-Lötz, Petra/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2011, 138-148.
- Sajak, Clauß-Peter, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Zum aktuellen Stand in der Diskussion, in: Religionsunterricht an höheren Schulen (2010) 1, 50-57.
- Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 9-18.

## 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](http://www.bibelwissenschaft.de)