

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Entwicklungspsychologie

Dr. Gerhard Büttner

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100083/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Entwicklungspsychologie

Dr. Gerhard Büttner

ehemals: Professor für Religionspädagogik und Didaktik des RU Institut für Ev.
Theologie TU Dortmund

1. Was heißt Entwicklung?

Der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen – auch im Hinblick auf ihre Religion – war auch schon Klassikern wie Paulus, Thomas oder Luther geläufig. Doch systematisch erforscht wurden Fragen einer *Entwicklung* so richtig erst im 20. Jahrhundert in dem Maße, wie sich die im Werden begriffene Psychologie vor allem durch die Beobachtung der Veränderungen beim heranwachsenden Kind etablierte und professionalisierte (Montada, 2002). Im Gedanken der Entwicklung steckt immer auch eine implizite Fortschrittsidee. In Bezug auf den Gegenstandsbereich Religion, aber nicht nur dort, bedeutet das, dass bestimmte Entwicklungsziele einen zumindest latenten Imperativ formulieren. Dies führt oft zu einem gewissen Naturalismus, der von idealen Entwicklungsverläufen ausgeht. Man könnte untersuchen, wie sich ein solcher etwa in den → Lehrplänen des Faches Religion niedergeschlagen hat und dies immer noch tut. Auch die Religionspädagogik arbeitete letztlich zum Beispiel bei ihrer Stoffverteilung immer schon mit impliziten Entwicklungsmodellen (vgl. bei den Herbartianern: Dieterich, 2007, 137-173 oder in der Evangelischen Unterweisung: Wied, 2004).

2. Piaget und Kohlberg – und die Folgen

Mit der Neuausrichtung der Religionspädagogik ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts fand eine breite Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens statt. Im Hinblick auf die Psychologie traf das zunächst besonders tiefenpsychologische Ansätze, hinter denen man eher ein kritisches Potenzial vermutete. Erst allmählich entdeckte man das Potenzial von Jean Piaget. Dieser hatte, trotz des auch bei ihm angelegten Naturalismus, deutlich machen können, warum bestimmte kindliche Sichtweisen zwar im Sinne erwachsenen, naturwissenschaftlichen Denkens falsch waren, dass es aber möglich ist, die Logik hinter dieser falschen Antwort zu erschließen. Ein Kind, das das

Präteritum von denken mit „denkte“ bildet, hat zwar nicht gemerkt, dass „denken“ ein starkes Verb ist, aber es kennt zumindest die korrekten Regeln für schwache Verben. Neben zahlreichen Studien vor allem im Hinblick auf physikalische und mathematische Vorstellungen hat Piaget zwei Werke verfasst, die von unmittelbarer Bedeutung für die Religionspädagogik sind. „Das Weltbild des Kindes“ zeigt zahlreiche Annahmen kindlichen Denkens, die oft sehr affin sind zum religiösen Denken, so etwa in der Annahme des *Artifizialismus*, dass hinter allen Artefakten ein menschlicher oder göttlicher Schöpfer stehen müsse. Anton A. Bucher hat die Gültigkeit vieler Annahmen Piagets später mit eigenen Beispielen untermauert (Bucher, 2000). Piagets Studie zum „moralischen Urteil beim Kinde“ zur Genese des Regelbewusstseins fand Aufnahme durch den amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg. Dieser hat nun mit einem großen Stab von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ein Konzept zur moralischen Entwicklung erarbeitet, was in Umfang und Tiefe der Forschung alle anderen hier zitierten Studien überragt. Kohlberg hat sein Modell, im Unterschied etwa zu Piaget, nicht auf die Entwicklung in der Kindheit konzentriert, sondern auf die ganze Lebensspanne ausgeweitet. Damit verlagert sich der Fokus der Entwicklung weg vom Kind, das man entsprechend erziehen müsse, auf Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter (→ Erwachsene; → Erwachsenenbildung), denen Kohlberg auch unmittelbare gesellschaftliche Relevanz zusprach.

Kohlberg (1995) konstatierte für die Zeit des kindlichen Denkens (konkrete Operation bei Piaget) eine *präkonventionelle Moralstufe*. Hier orientiert sich das Kind an der Autorität (Stufe 1) oder am direkten Gegenüber (Stufe 2). Mit dem Jugendalter (→ Jugend) (formale Operation bei Piaget) kommt die Stufe der *konventionellen Moral*. Gerecht ist das, was mit der Meinung der Gruppe (Stufe 3) oder der Gesellschaft (Stufe 4) übereinstimmt. Nun gibt es Situationen, in denen es nötig sein kann, etwa um Leben zu retten, dass man sich über die herrschenden Regeln zugunsten einer Idee hinwegsetzt. Hier spricht Kohlberg von einer *postkonventionellen Moralstufe*, mit einer empirisch fassbaren Stufe 5 und einer eher als Ideal formulierten Stufe 6. Kohlberg hat zwar vergleichende Studien in verschiedenen Ländern durchgeführt, die Werte der postkonventionellen Moral (als Ziel- und Endpunkt) sind aber explizit die der demokratischen liberalen Gesellschaften des Westens.

Kohlberg erzielte seine Messergebnisse durch die Auswertung von Dilemmadiskussionen. Dabei stellte er fest, dass die Dilemmadiskussion selbst dazu führt, dass die Probanden höhere Moralstufen erreichen. Die Hoffnung, dass so das Moralniveau – etwa in Schulklassen – erhöht werden könnte,

zerschlug sich an der Beobachtung, dass eine höhere Kompetenz allein nicht zu einer entsprechenden Performanz führen muss, das heißt, keine Alltagskonsequenzen hat.

Nun sind Fragen des Gerechtigkeitsverständnisses für den Religionsunterricht durchaus bedeutsam. Wichtiger aber ist, dass Kohlbergs Studien zwei Forscher inspirierten, dessen Ansatz auf den Bereich der Religion zu übertragen.

Der Schweizer Pädagoge Fritz Oser (1993; 1996) hielt sich mit seinem Konzept des „religiösen Urteils“ nahe an Kohlberg. Auch konstruierte er wie sein Vorbild Dilemma-Geschichten. Bei deren Lösung wird sichtbar, auf welcher Urteilsstufe der Proband argumentiert. Oser orientiert sich in seinen beiden ersten Stufen (die der Kindheit) stark an Kohlberg und hat auch erwogen, wieweit moralisches und religiöses Urteil einander beeinflussen (Oser/Reich, 1996). In der Stufe 1 orientiert sich das Kind an einem Gott, der immer und überall eingreifen kann (*deus-ex-machina*), in der zweiten Stufe (*do-ut-des*) geht er wie Kohlberg davon aus, dass man – in diesem Falle im Hinblick auf Gott – einen Ausgleich erzielen könne (zum Beispiel Gebet gegen Hilfe). Schwierig ist die Vorstellung der Stufe 3 (Deismus), in der Gott im Grunde nur noch als Hintergrundfolie erhalten bleibt, von dem aber im konkreten Leben nichts mehr erwartet wird. Die Stufe 4 stellt dann eine Synthese dar, in der zwar die Welt und mein Handeln individuell konzipiert werden, die aber gleichwohl gerade dies im Sinne eines Plans Gottes verstehbar macht. Die Stufe 5 steigert diese Sichtweise noch zu einer postulierten universellen Perspektive. Die Plausibilität der ersten beiden Stufen leuchtet unmittelbar ein, die Stufe 3 bildet – zumal in einer säkularisierten Gesellschaft – im Prinzip nur die religiöse Distanz ab und zeigt sich nur sehr bedingt als *Durchgangsstufe* zu der Stufe 4 der Denkweise eines erwachsenen liberalen Christentums.

Der amerikanische Theologe James Fowler (2000) unternahm einen ähnlichen Versuch wie Oser. Auch er orientierte sich an Piaget und Kohlberg, bezog jedoch die Untersuchungen Erik. H. Eriksons zur Identitätsentwicklung (→ Identität) in sein Werk mit ein. Fowler konnte damit besser das Problem bewältigen, dass in der Kindheit die kognitiven Beschränkungen auch für den Entwurf von Glaubenshaltungen bestimmend sind, das kognitive Niveau aber mit der Jugendphase und der erreichten formalen Operation offensichtlich als Erklärungsfaktor allein nicht ausreicht. Als Ausgangspunkt seines Entwicklungsmodells nimmt Fowler einen sogenannten *Ersten Glauben* (Stufe 0), in dem das Kind eine grundlegende Geborgenheit (Erikson nennt das Urvertrauen) erfährt. Für das Kindergartenalter spricht er von *intuitiv-projektivem* Glauben (Stufe 1). Hier sind die Glaubensvorstellungen oft eher

assoziativ und die Argumentationsketten kurz. Im Grundschulalter ist der *mythisch-wörtliche* Glaube (Stufe 2) bestimmend, was bedeutet, dass die Kinder auf der Ebene von (biblischen) Geschichten eigene Konstruktionen vornehmen können, ihnen aber eben noch keine Metapositionen möglich sind. Das Erreichen der Stufe des abstrakten Denkens sieht Fowler dann bestimmt durch die sogenannte *synthetisch-konventionelle* Glaubensphase (Stufe 3). In diesem Alter werden nach Fowler sozialpsychologische Mechanismen bestimmend. Entscheidend wird die Zuordnung zu einer Bezugsgruppe, deren Glaubensvorstellung man dann teilen will. Erst in der → Adoleszenz kommt es dann – nicht bei allen – zu einem *individuierend-reflexiven* Glauben (Stufe 4). Hier findet eine Lösung von den Konventionen der → Peergroup statt und der Glaube nimmt individuelle Züge an. Auf der nächsten Stufe kommt es – in gewisser Parallele zu Osers Stufe 4 – dann zu einem *verbindenden* Glauben (Stufe 5), der kritisch-reflexive mit intuitiven und traditionellen Mustern verbindet – im Sinne etwa von Ricœurs *zweiter Naivität*. Die sechste Stufe (*universalisierender* Glaube) ist dann wiederum ein metaempirisches Konstrukt, für das Glaubensheroinnen und -heroen wie Mutter Theresia und Dietrich Bonhoeffer ins Spiel gebracht werden.

Vergleicht man den Entwurf Osers mit dem Fowlers, dann muss man auch bedenken, dass Oser – in Anschluss an Kohlbergs moralisches Urteil – vom religiösen Urteil spricht, während Fowler den Begriff *faith* verwendet (von Nipkow, 1982, 51 treffend mit „Lebensglaube“ im Kontrast zum inhaltlich orientierten *belief* übersetzt). Pragmatisch wird man sagen, dass die Stufen für die Kindheit bei beiden plausibel sind, wenn man eingedenk ist, dass beide etwas unterschiedliche Akzente setzen. Für das Jugendalter ist Fowlers Lösung mit den beiden Stufen einleuchtender als Osers Stufe 3. Danach nähern sich die beiden Modelle wieder stärker an.

3. Die religionspädagogische Rezeption der Stufentheorien in der deutschen Religionspädagogik

Beim Versuch, die didaktischen Überlegungen Wolfgang Klafkis für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen, stieß Karl Ernst Nipkow auf die Notwendigkeit, Auskunft geben zu können über die erwartete Rezeption eines bestimmten Unterrichtsinhalts bei den Schülern und Schülerinnen. Kann ich etwa als Lehrperson erwarten, dass die Schüler das gnädige Handeln Gottes verstehen können, wenn sie in einer strikten *Do-ut-des*-Logik befangen sind? Nipkow (1984) machte die Nagelprobe mit der Untersuchung einer

Unterrichtsstunde über das Gottesurteil auf dem Karmel (1Kön 19) in einer 6. Klasse. Exemplarisch konnte er hier zeigen, dass die zahlreichen Fehlkonzepte der Schülerinnen und Schüler (beispielsweise Elia als evangelischer Christ!) sich durch die oben genannten kognitiven Theorien alle gut erklären ließen. Hier wurde bereits deutlich, dass es für die religionspädagogische Praxis sinnvoll ist, pragmatisch mit diesen Theorien umzugehen, weil jede von ihnen in bestimmten Feldern ihre besondere Leistungsfähigkeit zeigt. Nipkow führte einerseits in einer Tagung die Protagonisten Oser und Fowler zusammen (Nipkow, 1988) und realisierte andererseits (Schweitzer u.a., 1995) ein Forschungsprojekt, in dem die Bedeutung der Stufentheorien für hierfür besonders sensible Fragestellungen wie Gleichnisverstehen, Gerechtigkeitsvorstellungen und Gottesfrage anhand von Unterrichtsprotokollen analysiert wurden. Diese Studie und einige andere – wie die von Bucher (1990) zum Gleichnisverstehen – fanden dann zunehmend Niederschlag in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien. Friedrich Schweitzer unterstützte diesen Trend durch die Weiterentwicklung des Elementarisierungsansatzes (2003) (→ Elementarisierung) und ein weit rezipiertes Lehrbuch zur religiösen Entwicklung (2010).

4. Kritik und Krise

Die oben vorgestellten Theorien der religiösen Entwicklung gehören derzeit zum Standardwissen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Doch finden die Ergebnisse inzwischen eher weniger Resonanz bei der Planung und Konzeptualisierung von Religionsunterricht. Für den unterrichtlichen Alltag erwartet man eine eher rezeptologische Anwendung nach dem Motto: Alter = Stufe. Dies funktioniert so aber nicht und bildet auch den Kern der Kritik von einigen Kindertheologinnen und Kindertheologen (→ Kindertheologie; → Jugendtheologie). Solche Ansprüche werden aber den differenzierten Theorien nicht gerecht. Stichhaltiger sind etwa die Überlegungen des Fowler-Schülers Heinz Streib (Büttner/Dieterich, 2013, 82-87). Dieser führt etwa die Unterschiede in der Stufenkonstruktion (und die dazugehörigen Alterskohorten) auf den US-amerikanischen beziehungsweise europäischen Hintergrund zurück. So findet sich etwa die deistische Oser-Stufe 3 in ihrer radikalen Ausprägung im Amerika offenbar seltener. Streib zweifelt auch die strikte Sequenzialität der Stufen an und rechnet, zumindest bei Jugendlichen und Erwachsenen eher mit einem Nebeneinander der *Stile*. Ein solcher flexibler Ansatz könnte dann auch die Kritik weitgehend entkräften.

Gravierender als die wissenschaftliche Kritik scheint mir ein bislang wenig

beachtetes anderes Phänomen zu sein. Das zitierte Beispiel der von Nipkow analysierten Stunde ist deshalb so einleuchtend, weil wir hier eine vergleichsweise homogene Klasse vor uns haben, bei der die entwicklungspsychologisch begründeten Differenzierungen gleichwohl nachvollziehbar sind. Doch wie stellt sich die Frage im Kontext größerer *Heterogenität*? Wenn – neben sozialem Herkommen, Alter, Geschlecht, intellektuellen Fähigkeiten, Religionszugehörigkeit, ethnischem Hintergrund, möglichen Behinderungen – die Stufe der kognitiven religiösen Entwicklung nur noch *ein* Differenzmarker von vielen ist, dann wird die Bedeutung dieses Aspektes wohl eher schwinden. Umso beeindruckender sind Versuche, die Stufentheorien gerade auch im Kontext von Behinderung neu zu bestimmen (Anderssohn, 2014). In diesem Kontext verwundert es dann auch nicht, dass die deutsche Diskussion des letzten Jahrzehnts wenig Anstalten gemacht hat, die Theorien der genannten Klassiker neu zu justieren beziehungsweise die Fortschritte der Kognitionsforschung hierzu produktiv aufzunehmen. Zwar erfolgt manchmal ein stichwortartiger Hinweis auf eine domänenspezifische Entwicklung, doch wird dies nirgends näher aufgeführt.

5. Neue Impulse aus der angelsächsischen Diskussion zur Kognitionsforschung (Büttner/Dieterich)

Bei Kohlberg ist unstrittig, dass sein Entwicklungsmodell sich am Wertekodex westlicher Demokratien orientiert mit den Menschenrechten (→ Bildungsgerechtigkeit) als höchstem Wert. Deren Universalisierung kann man akzeptieren oder auch als kulturimperialistisch kritisieren. Bei den Modellen zur religiösen Entwicklung ist die Einschätzung noch schwieriger. Theologisch gesehen ist es nicht möglich, höhere Stufen gegenüber niedrigeren zu präferieren. Fritz Oser (Oser/Bucher, 1992) hat am meisten deutlich gemacht, dass er sein Entwicklungsmodell der Religion eingezeichnet sieht in eine emanzipatorische Bewegung hin zu mehr Autonomie. Man erkennt das etwa daran, dass Oser (1993, 100) die Gebetskonzepte ab Stufe 3 im Prinzip ohne ein *Extra-Nos* entfaltet.

Es ist an dieser Stelle interessant zu sehen, dass die Überlegungen der Kognitionswissenschaft an dieser Stelle eher „konservativer“ ausfallen. Dies erklärt sich daraus, dass diese Forschenden eher evolutionstheoretisch denken. In dieser Linie stellt sich für sie Religion – in ihren unterschiedlichen Gestaltformen – als ein Medium menschlicher Daseinsbewältigung dar, ein

Medium, das offenbar einen evolutionären Vorteil mit sich bringt (Guthry, 1993). So gesehen verwundert es nicht, dass zu Beginn dieses Jahrtausends zwei Sammelbände erschienen, die dem Gedanken nachgehen, wie es kommt, dass Kinder beim Heranwachsen Figuren wie Zahnfee und Santa Claus hinter sich lassen, aber dennoch in einer Sinnprovinz übernatürliche Deutungsmuster nicht nur bewahren, sondern sogar kultivieren (Andresen, 2001; Rosengren/Johnson/Harris, 2000). Ich möchte an dieser Stelle zwei Forschende zu Wort kommen lassen (Harris und Woolley), die in diese Richtung gearbeitet haben. Paul Harris (2012) macht darauf aufmerksam, dass für die Kinder (und auch die Erwachsenen) ein Gutteil unseres → Wissen nicht auf unmittelbarer → Erfahrung beruht, sondern geteiltes Wissen ist. Von daher beruhen viele naturwissenschaftliche Kenntnisse auf derselben Grundlage wie religiöse – wir haben sie von für uns vertrauenswürdigen Menschen oder Medien übernommen. Damit verlagert sich auch unser religiöses Wissen beziehungsweise unsere Bereitschaft, Übernatürliches zu denken, auf unsere Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen oder nicht-religiösen Gemeinschaft. Von daher erweist es sich dann auch als wichtig zu untersuchen, welche Konzepte des *Übernatürlichen* sich wie beim Heranwachsen verändern und was dies beispielsweise für die Glaubwürdigkeit biblischer Geschichten bedeutet. Gleichzeitig wird auch erforscht, wie Kinder und Erwachsene die unterschiedlichen Weltbildannahmen religiöser und wissenschaftlicher Natur miteinander in Verbindung bringen und wie sie kognitiv ein Nebeneinander organisieren. All diese Ansätze warten darauf, religionspädagogisch diskutiert zu werden, zumal eine Rezeption in der deutschen Entwicklungspsychologie höchst unwahrscheinlich ist.

Der zweite neuere Ansatz, der zumindest begrifflich schon vereinzelt zitiert wird, ist der Gedanke einer *domänenspezifischen Entwicklung*. Damit ist die Erkenntnis gemeint, dass kognitive Entwicklung nicht über alle Wissensdimensionen gleichzeitig stattfindet, sondern abhängig ist vom Wissen über diesen Sachverhalt. Wer von Religion keine Ahnung hat, wird auch als Jugendlicher keine komplexen Gedanken formulieren können, auch wenn er in anderen Fächern sehr beschlagen ist. Kurzum, der Novize ist dem Experten zwangsläufig unterlegen. Diese Aussage findet nun aber nicht völlig abgelöst von Alter und allgemeiner kognitiver Entwicklung statt. Eine Expertin im Kindesalter ist wohl einem Novizen im Jugendalter überlegen, aber einem Experten dieses Alters in der Regel unterlegen. Für die Religionspädagogik heißt dies: „Ohne Wolle kann man nicht stricken“ und ist damit ein Anstoß zur Generierung materiellen Wissens.

Komplizierter ist ein anderer Aspekt der domänenspezifischen Entwicklung (vgl. grundlegend Hirschfeld/Gelman, 1994). In der kognitivistischen Entwicklungspsychologie geht man von vier Grunddomänen (core domains) aus: Physik, Biologie, Psychologie und die Welt der Zahlen. Das Interesse gilt den Annahmen, die Kinder schon im Kleinkindalter treffen – beginnend mit der Geburt. Wie und wann entwickeln sich *intuitive beziehungsweise naive Theorien*? Gibt es von diesen einen linearen Übergang zu komplexeren (erwachsenenaffinen) Denkmustern oder erfolgt praktisch jeweils ein Paradigmenwechsel? Der Fokus der Forschung betrifft also die Zeit bis zum Grundschulalter. Nun wurde von Anfang an auch erwogen, ob es noch andere Domänen geben könne – zum Beispiel Religion (→ Religion) (Boyer, 1994). Die einschlägigen Beiträge sind nicht zahlreich und keineswegs konsistent. Will man eine Domäne Religion skizzieren, die auch nur im Ansatz den geschilderten Stufentheorien entsprechen könnte, muss man die genannten – in der Regel die amerikanischen psychologischen – Studien in irgendeiner Weise verknüpfen mit den vorliegenden Studien beispielsweise aus dem Bereich der Kindertheologie. Will man die Domäne verlängern in den Bereich erwachsenen, wissenschaftlich-theologischen Wissens, dann müsste man Anschluss finden an Studien zu Wissensdomänen und den dort herrschenden semantischen Kämpfen (Felder, 2006). Mit diesen Einschränkungen skizziere ich hier einige Überlegungen zu einer „Domäne Religion“. Mit Jacqueline Wooley (2000) gehe ich davon aus, dass Religion sich erst einmal in der magischen Annahme manifestiert, am Anfang einer Kausalkette stehe ein übernatürliches Wesen. Religion differenziert sich von anderen Symbolen (Superman, Santa Claus, Zahnfee etc.) durch Kenntnis bestimmter Inhalte einer konkreten Religion (zum Beispiel Jesusgeschichten). So bilden Kinder im Kindergartenalter Grundzüge eines domänenspezifischen Wissens, das an seinen Rändern gegenüber anderen Domänen unscharf bleibt (überlebt das kranke Meerschweinchen wegen der guten Kost oder wegen meines Gebets?). Spätestens mit Eintritt in die Grundschule systematisiert sich das Wissen dann bei entsprechender Unterstützung zu einer *Kindertheologie*. Diese Konstrukte sind dann anschlussfähig an die Semantiken des Erwachsenenalters und damit der wissenschaftlichen Theologie. Es ist klar, dass innerhalb eines solchen Theoriekonstruktes viele der bekannten Theorieelemente Platz finden. Osers Stufen 1 und 2 lassen sich unmittelbar an Wooleys Beobachtungen zur Magie anschließen. Fowlers Stufen 1 und 2 charakterisieren spezifische Züge kindlichen Denkens zwischen Kindergarten und Grundschule. So gesehen sind diese Studien keineswegs überholt, sondern wichtige Bausteine für eine mögliche neue Theorie.

Literaturverzeichnis

- Anderssohn, Stefan, An Alternative Approach to Religiosity and Disability Bibliographical Issues and Cognitive Structures as Elements of a Potential Inclusive Theory of Religious Development, in: Roebben, Bert/Kammeyer, Katharina (Hg.), Inclusive Religious Education. International Perspectives, Münster 2014, 173-198.
- Andresen, Jensine, Religion in Mind. Cognitive Perspectives on Religious Belief, Ritual and Experience, Cambridge 2001.
- Boyer, Pascal, Cognitive Constraints on Cultural Representations, Natural Ontologies and Religious Ideas, in: Hirschfeld, Lawrence A./Gelman, Susan A. (Hg.), Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture, New York 1994, 391-411.
- Bucher, Anton A., Das Weltbild des Kindes, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, 199-215.
- Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen, Freiburg/Schweiz 1990.
- **Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.**
- Dieterich, Veit-Jakobus, Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000), Göttingen 2007.
- Felder, Ekkehard (Hg.), Semantische Kämpfe, Berlin/New York 2006.
- **Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 2000.**
- Guthrie, Stewart E., Faces in the Clouds. A New Theory of Religion, New York 1993.
- Harris, Paul L., Trusting What You're Told. How Children Learn from Others, Cambridge/London 2012.
- Hirschfeld, Lawrence A./Gelman, Susan A. (Hg.), Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture, New York 1994.
- Kohlberg, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1995.
- Montada, Leo, Grundlagen der Entwicklungspsychologie, in: Oerter, Ralf/Montada, Leo (Hg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel 5. Aufl. 2002, 1-116.
- Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich/Fowler, James W. (Hg.),

Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988.

- Nipkow, Karl Ernst, Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher 36 (1984) 2, 131-147.
- Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982.
- Oser, Fritz, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1993.
- Oser, Fritz/Bucher, Anton A., Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen Endpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, 253-275.
- **Oser, Fritz/Gmünder Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 4. Aufl. 1996.**
- Oser, Fritz/Reich, Karl Helmut, Moral Judgement, Religious Judgement, World View and Logical Thought. A Review of their Relationship, in: British Journal of Religious Education 12 (1990) 2, 94-101, 172-181.
- Piaget, Jean, Das Weltbild des Kindes, München 9. Aufl. 2010.
- Piaget, Jean, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M. 1973.
- Rosengren, Karl S./Johnson, Carl N./Harris, Paul L. (Hg.), Imagining the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children, Cambridge 2000.
- **Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 7. Aufl. 2010.**
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd, Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995. Wied, Günter, Das Kind und die Botschaft. Die Funktion der Entwicklungspsychologie in der Evangelischen Unterweisung (EU), in: Gerhard Büttner (Hg.), Die Praxis der Evangelischen Unterweisung, Jena 2004, 117-132.
- Woolley, Jacqueline D., The Development of Beliefs about Direct Mental-Physical Causality in Imagination, Magic and Religion, in: Rosengren Karl S./Johnson, Carl N./Harris, Paul L. (Hg.), Imagining the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children, Cambridge 2000, 99-129.

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