

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Perspektivenwechsel

Dr. Monika Tautz

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100074/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Perspektivenwechsel

Dr. Monika Tautz

Religionspädagogik, Philosophische Fakultät der Universität zu Köln, Institut für
Katholische Theologie

1. Perspektivenwechsel – Begriffsklärung

In einer pluralen und globalisierten Welt sind Menschen darauf angewiesen, unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren. Diese Fähigkeit wird mit dem Begriff „Perspektivenwechsel“ umschrieben. Daneben ist – oft synonym verwendet – auch der Begriff „Perspektivenübernahme“ zu lesen (Bucher, 2006; Selman, 1984). Wenn Perspektivenübernahme im Sinne von Rollenübernahme verstanden wird, stimmen beide Begriffe nicht überein, sondern sind voneinander zu unterscheiden (Silbereisen, 1998, 831-837). Manche Autoren verstehen unter der Perspektivenübernahme vor allem eine kognitive Fähigkeit (Bischof-Köhler, 2009).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird hier jedoch als Vorgang verstanden, der gerade nicht nur rein rationaler Art ist (ebd., 312), sondern auch die emotionalen Aspekte mit bedenkt. Sie kann dann als ein Prozess der Selbstbildung verstanden werden, bei dem das (lernende) Subjekt verschiedene Perspektiven im eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu integrieren vermag (Schlüter, 2004, 74). Wie vielschichtig solch ein Prozess sein kann und weshalb eine rein kognitive Er- und Bearbeitung in der Regel nicht ausreicht, zeigt M. Riegger mit seinen Überlegungen zur Interdependenz von Empathie und Wahrnehmung auf (Riegger, 2013).

Wenn in religiösen Lernprozessen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gefragt ist, geht es um eine doppelte Aufgabe: Zum einen ist die Fähigkeit gefragt, sich in die Perspektive eines anderen Menschen hineinversetzen zu können. Für religiöse Lernprozesse gerade im Raum intra- und interreligiösen Lernens stellt dies eine notwendige Voraussetzung dar. Zusätzlich aber ist die Fähigkeit gefragt, die eigene Wirkung (z.B. der religiösen Tradition und Praxis)

auf andere reflektieren zu können. Diese doppelte Bewegung ist an kognitive Voraussetzungen gebunden, bedarf aber als geweitete Form der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im oben beschriebenen Sinne auch der Entwicklung von Empathie. Perspektivenwechsel ist demnach ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich sowohl auf kognitiver wie auch auf sozialer und emotionaler Ebene abspielt.

Im Folgenden werden daher die kognitiven Voraussetzungen zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels (2.1.) wie die Entwicklung von Empathie (2.2.) skizziert. Am Beispiel der Stufen der Perspektivenübernahme nach Robert Selman (2.3.) kann aufgezeigt werden, wie beide Dimensionen zusammenwirken. Die Ergebnisse der entwicklungsbedingten Voraussetzungen sollen in einem dritten Kapitel hinsichtlich ihrer Bedeutung für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse fruchtbar gemacht werden (3.1.). Abschließend erfolgen dann einige methodische Hinweise zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in der religionspädagogischen Praxis (3.2.).

2. Entwicklungsbedingte Voraussetzung zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels

2.1. Kognitive Voraussetzungen

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann als Voraussetzung dafür gelten, dass das lernende Subjekt in Prozessen des Verstehens seine eigenen normativen Voraussetzungen und Entscheidungen stets kritisch bedenken und sich dementsprechend verhalten kann. Allerdings ist dem Menschen in der vorpubertären Phase diese Fähigkeit nicht bzw. nur bedingt zu eigen (Nunner-Winkler, 2009, 123). Auch im Anschluss an diese Entwicklungsphase bedarf es einer bestimmten Reife der Persönlichkeit wie auch eines umfassenden Wissens, um einen Perspektivenwechsel bei komplexen Sachverhalten vornehmen zu können (Tautz, 2007, 67).

Jean Piaget hat eine kognitiv-strukturgenetische Theorie der geistigen Entwicklung erarbeitet, die „vor allem die Genese des logisch-mathematischen und des naturwissenschaftlichen Erkennens (teilweise auch der Sprachentwicklung)“ (Grom, 2000, 42f.) umfasst. Kinder, die sich auf der sogenannten präoperationalen Stufe bewegen, hat Piaget als „egozentrisch“ beschrieben. Er versteht darunter kein egoistisches, solipsistisches oder gar narzisstisches Verhalten, sondern die erst wenig ausgebildete Fähigkeit, sich in

die Perspektive anderer hineinzusetzen. Das Kind ist in dieser Phase in dreifacher Weise an die eigenen Anschauungen und Handlungen gebunden. Dazu zählt zunächst das Phänomen der Zentrierung, worunter eine fehlende Berücksichtigung mehrerer Gesichtspunkte zu verstehen ist, der Irreversibilität, d.h. Denkvorgänge verlaufen einbahnig und können nicht überprüft werden, und schließlich des Synkretismus im Sinne eines sprunghaften, analogiehaften Schlussfolgerns und sprachlichen Verstehens (Grom, 2000, 45). Der Begriff der Perspektive wird von Piaget in einem konkreten räumlichen Sinne verstanden. Für seine Experimente arbeitete er mit dem Pappmodell einer Berglandschaft. Die Kinder sollten entscheiden, ob die Sicht auf einen Berg aus ihrer eigenen Perspektive derjenigen einer anderen gleiche. Von der präoperationalen Phase aus vollzieht sich dann über mehrere Jahre ein Prozess zum konkreten operationalen Denken, der durch kognitive Konflikte und sozialen Austausch mit der Erfahrung, dass es unterschiedliche Ansichten gibt, vorangetrieben wird. So kann es allmählich zur Überwindung des Egozentrismus kommen (Bucher, 2006, 204; Nunner-Winkler, 2009, 116f.).

Die sogenannte theory of mind führte zu einer grundlegenden Revision der egozentrischen Sicht. Die Perspektive, in die ein Kind sich in diesem Experiment hineinversetzen sollte, war nicht geographischer Art (vgl. Piaget), sondern alltagspraktischer. Kinder sollten beispielsweise zwischen der eigenen und der fiktiven Perspektive eines anderen Menschen hinsichtlich des Inhaltes von Dosen entscheiden, auf der Kekse abgebildet waren, in der sich aber Farbstifte befanden. Schon Dreijährige konnten erkennen, dass derjenige, der nicht in die Dose hineingeschaut hatte, darin Kekse vermuten musste. Mit der kognitiven Fähigkeit, sich in das Denken eines anderen Menschen hineinversetzen zu können, ist auch das Wissen verbunden, „dass andere Personen ihre je eigenen Emotionen erleben“ (Bucher, 2006, 205). Wenn die Aufgabenstellung vereinfacht wird, sind Kinder demnach sehr viel früher, als von Piaget angenommen, dazu in der Lage, eine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu entwickeln (Nunner-Winkler, 2009, 117).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann sich mit fortschreitender Entwicklung zu einem Denken in Komplementarität weiten. Über Piagets Stufe des formal-operationalen Denkens hinaus gehen F. Oser und K. H. Reich von einer postformalen Denkstufe aus, die auf der Stufe 4 des Modells der Entwicklung religiösen Denkens nach F. Oser und P. Gmünder ein Denken in Komplementarität voraussetzt (Büttner/Dieterich, 2013, 96-101; Grom, 2000, 70). Verstanden wird darunter die Fähigkeit, zwei oder mehr konkurrierende Theorien bzw. Aussagen so zu koordinieren, dass sie sich gegenseitig erhellen,

aber auch begrenzen.

2.2. Fähigkeit zur Empathie im Kontext sozialen Miteinanders

Mit dem Begriff der Empathie wird die Fähigkeit des Menschen umschrieben, den Zustand eines Anderen (nach-)erleben und (nach-)empfinden zu können. Empathie ist damit eine Fähigkeit, die der Perspektivenübernahme nahe steht, jedoch mit dem Unterschied, dass bei der Empathie nicht das Hineindenken, sondern das Hineinfühlen im Zentrum steht (Bucher, 2006, 206; Bischof-Köhler, 2009, 312). Als „Hochform der Einfühlung“ umfasst Empathie „mindestens kognitive, emotionale, mentale, motivationale und intentionale Komponenten“ (Riegger, 2013, 37). Damit ist die Fähigkeit zur Empathie in einem doppelten Sinne für religiöse Lernprozesse bedeutsam: Zum einen kann sie zum Perspektivenwechsel motivieren, zum anderen zu prosozialem Verhalten. Wie kognitive Fähigkeiten sich im Laufe des menschlichen Lebens entwickeln, so unterliegt auch die Empathie einer Entwicklung. Sie reicht von einem ersten emotionalen Mitfühlen bis hin zur Fähigkeit, die (Not-)Situation nicht nur einzelner Menschen, sondern sozialer Gruppe (z.B. Migranten, Arme, politisch Unterdrückte) nachvollziehen zu können (Bahr, 2001, 1573f.). Bereits Kleinkinder im Alter von 18 Monaten zeigen sich empathisch, wenn sie die Gefühlslage eines anderen Menschen wahrnehmen können, ohne selbst dieses Gefühl zu haben (Bischof-Köhler, 2009, 312). Grundlage hierfür ist zunächst die Fähigkeit des Ausdruckverstehens, d.h. der Fähigkeit, Mimik und leiblich-symbolische Expressivität des Gegenübers deuten zu können. (Grümme, 2012, 430f.). Für die weitere Entwicklung ist eine Differenzierung zweier Weisen der Selbsterfahrung, nämlich der Unterscheidung von I und Me nach William James, entscheidend (Bischof-Köhler, 2009, 312).

2.3. Stufen der Perspektivenübernahme nach Robert Selman

Die Entwicklung des Perspektivenwechsels hinsichtlich des sozialen Verstehens hat Robert L. Selman, ein Psychologe und Sonderpädagoge sowie Schüler Lawrence Kohlbergs, bereits in den 1980er Jahren untersucht. Er hat dazu ein strukturgenetisches Stufenmodell mit fünf Stufen bzw. Niveaus entwickelt, bei dem er die Genese praktischer Vernunft im Allgemeinen und das soziale Lernen im Besonderen bedenkt (Grümme, 2012, 432). Selman geht davon aus, dass

Perspektiven in unterschiedlicher und differenzierter Weise übernommen werden können. Die Fähigkeit entwickelt sich ihm zufolge in qualitativen Etappen bzw. Stufen (Oser/Althof, 2001, 62). So kann ein Wechsel der Perspektive darin bestehen, dass sich ein Mensch in einen anderen, der konkret anwesend ist, hineinversetzt. Ein Perspektivenwechsel wird aber auch vorgenommen, wenn die Sichtweise einer dritten, möglicherweise imaginären Person eingenommen wird, die gleichsam von außen die Beziehung, Kommunikation und Argumentation der beiden Anwesenden beobachtet und beurteilt (Bucher, 2006, 203). Erst wenn die soziale Perspektive anderer Menschen nachvollzogen werden kann, ist es möglich, komplexe Zusammenhänge des kulturell und religiös bedingten gesellschaftlichen Miteinanders zu verstehen (Oser/Althof, 2001, 62).

Für seine Forschung greift Selman auf die Arbeiten von J. Piaget und L. Kohlberg zurück. Selman differenziert zwischen einem Personen- und einem Beziehungskonzept. „Die Fähigkeit, jemandes Position aufzuzeigen und zu transformieren, darauf angemessen zu reagieren, ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben, schließlich zu verstehen, was des anderen Anliegen ist“ bezeichnet Selman als „soziale Perspektivenübernahme“ (Oser/Althof, 2001, 348).

Auf der Stufe 0 (3 bis 8 Jahre) wird auf der Ebene des Personenkonzepts eine *undifferenzierte*, auf der Eben der Beziehung eine *egoistische* Perspektive eingenommen (Selmann, 1984, 50). So fällt es Kindern z.B. im Alter von 4 Jahren schwer zu erkennen, dass eine andere Person ähnliche Erfahrungen ganz anders wahrnehmen kann. „Seine eigene Perspektive unterscheidet es noch zu wenig deutlich von derjenigen des anderen. [...] Mitunter begegnet diese Perspektive noch bei Erwachsenen“ (Bucher, 2006, 206f.).

Auf der Stufe 1 (5 bis 9 Jahre) *differenziert* das Kind die eigene Perspektive von derjenigen einer anderen Person, der Zusammenhang beider Perspektiven auf der Beziehungsebene wird allerdings einseitig *subjektiv* interpretiert (Selman, 1984, 51f.). Die Perspektive eines Anderen kann das Kind auf der Stufe 2 (7 bis 12 Jahre) auf sich selbst anwenden (*selbstreflexiv*). Jetzt wird auch die *Reziprozität* der Perspektiven erkannt. Etwa im Alter von 10 bis 15 Jahren weitet sich diese Fähigkeit, indem nun auf der Stufe 3 auch die Perspektive einer *dritten Person* eingenommen werden kann, die gleichsam von außen sowohl auf die eigene Perspektive als auch auf die des Anderen schauen kann und so zu einer *gegenseitigen Perspektivenkoordination* in der Lage ist (Selman, 1984, 53f.). Auf der Stufe 4 schließlich, frühestens ab einem Alter von 12 Jahren, werden auch psychisch unbewusst wirkende Kräfte wahrgenommen und die

zwischenmenschlichen Perspektiven als eine Art von Netzwerken erkannt. Daher nennt Selman diese Stufe auch die „*gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme vor allem die Genese des logisch-mathematischen und des naturwissenschaftlichen Erkennens*“ (Selman, 1984, 54).

3. Perspektivenwechsel in interreligiösen Lehr- und Lernprozessen

3.1. Perspektivenwechsel im Rahmen interreligiösen Lernens

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist für interreligiöses Lernen ein zentrales Anliegen, gerade auch dann, wenn es um das Widerständige, das Befremdende am Fremden geht (→ Fremdheit; → Hermeneutik des Fremden). Was für interreligiöses Lernen (→ Didaktik der Religionen) im Allgemeinen gilt, ist auch hier von Bedeutung: Es ist nicht möglich, sich beispielsweise in *den* Islam hineinzusetzen. Dies kann damit begründet werden, dass es *den* Islam nicht gibt, und zum anderen damit, dass ein Hineinversetzen in ein Abstraktum nicht möglich ist. Möglich aber ist es, einen Wechsel der eigenen Perspektive hin zur Perspektive beispielsweise eines Muslims einzunehmen oder sich in die für eine Religion typische Haltung hineinzudenken und zu fühlen. Dabei bleibt zu bedenken, dass Verstehen des Fremden immer begrenzt bleiben muss (Bucher, 2006, 203; Meyer, 2012, 277-284; Tautz, 2007, 103).

Eine altersstufenbezogene Entfaltung und Konkretisierung des interreligiösen und interkulturellen Lernens stellt eine wichtige Aufgabe dar. Entwicklungsbedingte Voraussetzungen und Grenzen des sozialen Perspektivenwechsels von einer autozentrischen zu einer allozentrischen Wahrnehmung dürfen nicht aus dem Blickfeld verloren werden. Das Einüben in solch einen Perspektivenwechsel will gelernt sein und bedarf einer eigenen und bewussten, den Bedingungen der jeweiligen Entwicklungsstufe Rechnung tragenden, pädagogischen Förderung und Begleitung (Tautz, 2007, 76). Wünschenswert und sinnvoll erscheint es, wenn die Erziehung von Anfang an von der Haltung einer interreligiösen und interkulturellen Dialogbereitschaft bestimmt ist. In der institutionalisierten Form der Erziehung sollte demnach bereits im Kindergarten ein „interreligiöser, interkultureller Geist“ (vor-)gelebt werden. Mit wachsendem Alter der Lernenden rücken kognitive Verstehensprozesse mehr und mehr in den Vordergrund, wobei neben der Bereitschaft auch die Fähigkeit zu einem kritischen Perspektivenwechsel

eingübt werden muss. Dies kann an konkreten Inhalten, im Rahmen interreligiösen Lernens anhand religiöser bzw. theologischer Weltdeutungen und in Auseinandersetzung mit ihnen eingeübt werden.

Die entwicklungsbedingten Voraussetzungen sprechen dafür, nicht zu früh verschiedene Religionen vergleichend zu thematisieren, weil die Fähigkeit, Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Welt des Gegenübers einzudenken und einzufühlen, ohne die eigene Position aufzugeben, sich erst im Laufe des Grundschulalters signifikant entwickelt (Silbereisen, 1998, 834.)

Gerade weil die Religionen und ihre Wahrheitsansprüche den Lerngegenstand des Religionsunterrichts bilden, wird auch hier ein Lernen an Differenzen eingeübt. Die faktische Pluralität der Religionen erzwingt gleichsam die Frage, ob und wie die Ich-Perspektive auf eine Du-Perspektive erweitert werden kann (Tautz, 2007, 73). Ziel dieser Bemühungen ist eine wechselseitige Bezugnahme, die auch Differenzerfahrungen möglich macht. Solche Differenzerfahrungen sind sowohl bei intra- wie auch interreligiösem Lernen selbstverständlich. Religiöse Erfahrungen unterschiedlicher Traditionen bzw. Religionen können nicht nur mehrdeutig sein, sondern auch von vollkommen gegensätzlichen Weltdeutungen geprägt. Wenn solche Mehrdeutigkeiten und Gegensätze wahrgenommen und als notwendige Spannung eines ernsthaften und aufrichtigen Dialogs verstanden werden, die auch ein gegenseitiges kritisches Anfragen ermöglichen, kann von Ambiguitätstoleranz gesprochen werden. Ziel des Perspektivenwechsels kann es also nicht sein, Differenzen der individuellen und traditionellen Deutung aufzulösen, „sondern die Diversität der religiösen Welt zu erfassen und das Diverse füreinander transparent zu machen sowie mögliche Missverständnisse, die aufgrund unterschiedlicher Perspektiven notwendig eintreten, kritisch aufzuheben und produktiv zu nutzen“ (Kiechle/Ziebertz, 2005, 290). In der Praxis religiösen Lernens sind es gerade solche Spannungen, die zum Nachdenken oder Handeln herausfordern (Salzmann, 2012, 171).

Vor allem für den Bereich der Erwachsenenbildung und mit Blick auf Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Religionen im Alltag und Arbeitsleben ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei Formen der direkten Begegnung und des dialogischen Austauschs im Sinne einer Kompetenz zum „Konfliktmanagement“ (Kiechle/Ziebertz, 2005) gefragt.

Solche weit entwickelten Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel im Sinne der Ambiguitätstoleranz stellen sicherlich eine im Rahmen intra- und interreligiösen Lernens auszubildende Kompetenz dar. Möglichkeiten eines solchen

Kompetenzaufbaus, der religionspädagogisch verantwortet angebahnt werden kann, zeigt die Arbeit von M. Schambeck (Schambeck, 2013).

3.2. Methodische Impulse zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei interreligiösen Lernprozessen

Wie oben dargelegt, ist beim Perspektivenwechsel neben der kognitiven immer auch die emotionale und soziale Dimension zu beachten. In der Praxis interreligiösen Lernens reicht es nicht aus, starke Formen von Toleranz anzumahnen und auf den guten Willen aller Beteiligten zu bauen (Tautz, 2007, 414). Zu bedenken bleibt, dass unter „bestimmten Bedingungen [...] das Mitempfinden in sozial negative Emotionen umschlagen“ kann (Bischof-Köhler, 2009, 315). In (inter-)religiösen Lehr- und Lernprozessen ist es daher immer auch notwendig, das Potenzial zur Empathie und zur Perspektivenübernahme „durch einfühlsame und auf die subjektive Verfassung des anderen hinweisende Erziehung“ (Bischof-Köhler, 2009, 315) zu fördern. Für die Arbeit im Kindergarten kann das bedeuten, eine interreligiöse bzw. interkulturelle Haltung zu leben, um so im Sinne eines Lernens am Modell (vgl. A. Bandura) „empathische Wahrnehmung der Gefühle [zu] ermöglichen“ (Bahr, 2001, 1574). Im schulischen Kontext können Begegnungssituationen im Rollenspiel erlebt und reflektiert oder Geschichten aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Akteure nacherzählt werden (Bucher, 2006, 209f.). Auch ein induktiver Erzählstil kann dazu ermuntern, sich in die Perspektive eines Anderen hineinzufühlen und hineinzudenken.

Für die Praxis gilt aber auch, dass es beim Perspektivenwechsel im interreligiösen Dialog nicht nötig ist, zu jeder Zeit das Niveau möglichst hoch zu halten. Es kann durchaus angemessen sein, im Sinne der Stufenfolge nach Selman sich auf der Ebene des ersten Niveaus zu bewegen und sich „in einen evangelischen Mitchristen, eine Buddhistin hineinzusetzen, ohne dass dabei notwendig ist, sich selbst gleichsam mit den Augen des/der anderen wahrzunehmen“ (Bucher, 2006, 207).

Erste reflektierte Übungen zum Perspektivenwechsel können mit Kindern im Grundschulalter mit Hilfe von Wahrnehmungsübungen und -experimenten erfolgen (Büttner/Dieterich, 2013, 101f.). Für die folgenden Jahrgangsstufen bietet es sich an, am Beispiel von Erzählungen durch Perspektivenwechsel innerhalb einer Domäne (z.B. unterschiedliche Empfindungen von einer „heilen“

Welt im Familien- oder Freundeskreis und einer gefährlichen außerhalb dieser Gruppe) sowie zwischen Domänen (unterschiedliche Erklärungen für ein existenziell bedeutsames Erlebnis, z.B. „wunderbare“ Genesung, auf unterschiedlichen Argumentationsebenen, z.B. einer medizinischen, einer psychologischen, einer religiösen) die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel einzuüben (Büttner/Dieterich, 2013, 101f.).

Hilfreich sind auch Methoden des aktiven Zuhörens, die sowohl die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit innerhalb einer Lerngruppe als auch die für den Perspektivenwechsel notwendigen transaktiven Formen des Dialogs fördern (Tautz, 2007, 345-347). Methoden aktiven Zuhörens können in der Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise eingesetzt werden (zur Bedeutung des Zuhörens allgemein: Kögler, 2004).

Literaturverzeichnis

- Bahr, Matthias, Art. Prosoziales Lernen, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1572-1575.
- Bischof-Köhler, Doris, Empathie, in: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hg.), Handbuch Anthropologie, Stuttgart 2009, 312-316.
- Bucher, Anton, „Die beten auch“. Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme, in: Religion an höheren Schulen 49 (2006) 4, 203-210.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Grom, Bernhard, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 5. Aufl. 2000.
- Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012.
- Kiechle, Jürgen/Ziebertz, Hans-Georg, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Sieg, Ursula (Hg.), Handbuch interreligiösen Lernens, Gütersloh 2005, 282-293.
- Kögler, Ilse, Du hörst mir nicht zu. Warum es so wichtig ist, „ganz Ohr zu sein“, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 152 (2004) 4, 385-393.
- Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen 2. Aufl. 2012.
- Nunner-Winkler, Gertrud, Entwicklungspsychologie, in: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hg.), Handbuch Anthropologie, Stuttgart 2009, 115-124.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang, Moralische Selbstbestimmung. Modell der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 2001.
- Riegger, Manfred, Empathie und Wahrnehmung, in: Bernlochner, Max/Stettenberger, Herbert (Hg.), Interreligiös Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin 2013, 37-61.
- Salzmann, Christian, Lernchance durch Perspektivenwechsel: Regionales Lernen, in: Katechetische Blätter 137 (2012) 3, 170-176.

- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.
- Schlüter, Richard, Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der Pluralen Gesellschaft. Optionen aus religionspädagogischer Sicht, in: Religionspädagogische Beiträge 52 (2004), 67-77.
- Selman, Robert L., Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a.M. 1984.
- Silbereisen, Rainer K., Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim 4. Aufl. 1998, 823-861.
- Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Praktische Theologie heute 90, Stuttgart 2007.

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