

Entwicklungspsychologische Aspekte

Ergebnisorientierter Unterricht beginnt mit der Frage, welche kognitiven Fertigkeiten (Inhalte), wie auch welche methodisch-prozessualen Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler am Ende des Unterrichts vertieft haben sollten. Dabei muss man sich die Frage stellen, wie realistisch die Zielsetzung im Hinblick auf die Verstehens- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist.

Die Entwicklungspsychologie ist auf dem Gebiet der kognitiven Entwicklung stark geprägt durch die Forschungen des Schweizer Psychologen **Jean Piaget** und des amerikanischen Forschers **Lawrence Kohlberg**. Diesen gelang es mit ihren Untersuchungen, Verhaltensweisen im Entwicklungszusammenhang empirisch zu fassen und zu beschreiben. Dabei stellte Piaget fest, dass sich ein Kind, abhängig von seinem Alter, in einem bestimmten Entwicklungsniveau befindet (**Stufenmodell**).

Dieses Stufenmodell wurde in den Forschungen von **Fritz Oser/Paul Gmünder**, **Erik H. Ericson** und **James W. Fowler** insbesondere im Hinblick auf die religiöse Entwicklung überprüft, ergänzt und korrigiert.

Dagegen setzt die moderne Entwicklungspsychologie ein Nebeneinander von Bereichen intuitiven Wissens, sogenannten **Privilegierten Wissensdomänen** (*core domains*).

Im Gegensatz zu Fowlers hierarchischer Stufenabfolge spricht **Heinz Streib** von sogenannten **Religiösen Stilen**, und betont damit, dass religiöse Entwicklung multifaktoriell bedingt und damit nicht nur kognitiv zu betrachten ist.

Für die Gestaltung und Planung des Unterrichts ist die Relevanz aller Theorien nicht zu vernachlässigen: Die Stufentheorien schärfen den Blick auf einen entwicklungspsychologisch differenzierten und differenzierenden Umgang mit Religion und verweisen auf grundlegende Erkenntnisse des Verhaltes des Menschen. Selbst die Öffnung in Domänen und die Einführung der religiösen Stile nach Streib übergeht nicht diese Entwicklungsstufen, da sowohl Stile wie auch Domänen von Heranwachsenden sukzessive erworben werden und damit an einer sequentiellen Abfolge festgehalten wird. Zum anderen jedoch zeigt sich, dass erworbene Stile und auch die Domänen nebeneinander und auch mit unterschiedlichen Ausprägungen stehen können.

Für den Religionsunterricht kann die Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen Aspekten zu folgenden Konsequenzen führen:

1. Es ist eine Entlastung hinsichtlich der verantwortlichen Planung von Stunden, da es wohl kaum möglich sein wird, alle Entwicklungsstufen/Stile bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Zugleich zeigen die Modelle jedoch auf, dass eine **Differenzierung im Unterricht**, z.B. im Hinblick auf Interessen (denn hier wirken sich die unterschiedlichen Entwicklungsstile sekundär aus) oder Zugangswege, wieder zentraler in die Unterrichtsplanung rücken sollten.
2. Nach Oser/Gmünder ist die **Entwicklung der Religiosität im Unterricht** unterstützbar, indem konkret im Unterricht z.B. die Sehnsüchte der Menschen (nach Erikson) behandelt werden.
3. Der Unterricht sollte so angelegt sein, dass er immer wieder an zentralen Themen **die Anbahnung eines komplementären Denkens** begünstigt. Dies kann z.B. durch das Einüben von Perspektivenübernahmen, aber auch durch die Verwendung von geeigneten „Grundvorstellungen“ geschehen, die ein Nachdenken über den Stand von Alternativen ermöglichen.

In den folgenden Kapiteln werden die oben genannten Entwicklungsmodelle in Relevanz für die Klassenstufen 5 und 6 vorgestellt.

1. Die Stufentheorien/Strukturgenetische Entwicklungsmodelle

1.1 Kognitive Entwicklung - Jean Piaget (1896-1980)

Der Schweizer Psychologe Jean Piaget untersuchte hauptsächlich die Entwicklung **naturwissenschaftlichen Denkens** und stellte ausgehend von Intelligenztests fest, dass Kinder häufig ähnliche, alterstypische „Fehler“ machten, sodass Piaget Kinder mit ähnlichen Deutungsmustern in Phasen zusammenfasste. Man spricht von **Stufen der kognitiven Entwicklung**, weil das jeweilige Stadium eine je eigene Form des Denkens markiert. Piaget

geht davon aus, dass die Stufen zwar aufeinander aufbauend sind und in Wechselwirkung stehen, dass aber eine neue Stufe erst erreicht werden kann, wenn die vorherigen vollständig erschlossen wurden.¹

Angepasst auf die Anforderungen im Religionsunterricht werden diese Stufen ausgewählt in der folgenden Tabelle dargestellt.

Sensomotorische Phase	
Stufe 1: <i>Zusammenhang zwischen Handlung und Effekt wird erkannt Begreifen im wörtlichen Sinn</i>	1. Lebensjahr
Präoperationale Phase	
Stufe 2: Egozentrismus , Kind betrachtet und deutet die Welt vom eigenen Standpunkt aus <i>Begründungszusammenhänge in kurzen Argumentationsketten</i>	2.-7. Lebensjahr
Konkret-operatorische Phase	
Stufe 3: Dezentrierung der Aufmerksamkeit, Kind kann auch andere Betrachtungswinkel einnehmen <i>Denken bleibt sehr gegenständlich und konkret Mehrere Ebenen, Eigenschaften können in Beziehung gesetzt werden Reversibilität, konkrete Operationen können gedanklich umgekehrt werden</i>	7.-11./12. Lebensjahr
Formal-operatorische Phase	
Stufe 4: <i>Abstraktheit des Denkens, ohne Rückgriff auf Konkretes Hypothetisch-deduktives Schließen Über Wirklichkeit kann nun auch formal, an nicht mehr konkret vorstellbaren Inhalten nachgedacht werden Reflexion des eigenen Denkens (Form, Struktur und Begründung von Aussagen) möglich.</i>	ab 11./12. Lebensjahr

1.1 Moralische Entwicklung - Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Auf Piaget aufbauend untersuchte der amerikanische Psychologe Lösungsbegründungen zu moralischen Konflikten in Dilemma-Situationen und unterschied drei Grundbegründungsweisen. Am Beispiel, ob Unwahrheiten gesagt werden dürfen, lauten diese folgendermaßen: „Eine *präkonventionelle* Sicht beantwortet diese Frage aufgrund der Überlegung, ob die Lüge wohl entdeckt wird und ob sie mittelbar oder unmittelbar Nutzen oder Schaden bewirkt. Eine *konventionelle* Sicht bezieht sich auch auf die gesellschaftliche Konvention und die Gesetzeslage. Dort kann man erfahren, was verboten ist und was erlaubt. Doch es gibt Situationen, in denen es wichtig ist, nicht nur den Regeln der Konvention zu folgen, sondern sich an höheren Prinzipien zu orientieren. Um Leben zu retten, muss man auch manchmal lügen. Diese Perspektive nennt Kohlberg *postkonventionell*.“²

Betrachtet man die Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler der 5./6. Klasse, so ergibt sich ungefähr folgende Verteilung:

	10 Jahre	12-14 Jahre
Präkonventionell/-moralisch		
Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam <i>„Befolge Regeln, um Strafe zu vermeiden.“</i>	25%	6%
Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus (do-ut-des) <i>„Verhalte dich konform, um Belohnungen zu bekommen.“</i>	60%	45%

¹ Vgl. Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 14; Piaget, J.: Das Weltbild des Kindes (1928/2005) und Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde (1932/ 2015). Vgl. auch <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/PiagetmodellStufen.shtml> entnommen am 17.11.2015.

² Vgl. Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 17-18.

konventionell		
Stufe 3: Moral des „guten Kindes“; Aufrechterhaltung guter Beziehungen und Suche nach Anerkennung (good boy / good girl) <i>„Verhalte dich konform, um die Missbilligung und Abneigung der anderen zu vermeiden.“</i>	15%	45%
Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung der Autorität (law and order) <i>„Verhalte dich konform, um die Kritik durch legitime Autoritäten und daraus folgende Schuldgefühle zu vermeiden.“</i>	0%	4%
postkonventionell		
Stufe 5: Moral des Vertrags, der individuellen Rechte und des anerkannten Gesetzes <i>„Entsprich den Regeln (Prinzipien), um die Achtung des unvoreingenommenen Zuschauers zu bewahren, der im Sinne des allgemeinen Wohlergehens urteilt.“</i>	n.a.	n.a.

1.2 Die religiöse Entwicklung

1.2.1 Die Entwicklung des religiösen Urteils bei Fritz Oser und Paul Gmünder (1987)

Auch Fritz Oser und Paul Gmünder erstellten mit Hilfe des kognitiven Stufenmodells von Piaget und der Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg ein Stufenmodell des religiösen Urteils (s.u.).³ Dabei orientierten sie sich ebenso an **Dilemma-Situationen, aber mit religiöser Ausrichtung**, und bezogen sowohl die Antworten von Gottgläubigen als auch von solchen, die nicht an einen (persönlichen) Gott glauben, mit ein.

	8/9 Jahre	11/12 Jahre
Stufe 0: Vorreligiöse Stufe – Innen-Außen-Unterscheidung <i>Reine Unterscheidung zwischen eigener Aktion und externer Beeinflussung.</i>	-	-
Stufe 1: „Gott kann alles“ – deus ex machina“ <i>Absolutheit der Macht Gottes/eines absoluten Schicksals, der der Mensch ausgeliefert ist, und dessen Ausführungsorgan er ist.</i>	ca. 45%	ca. 10%
Stufe 2: Beeinflussbarkeit des Übernatürlichen – „do-ut-des“ <i>Durch Gebete, rituelle Praktiken... lassen sich Gott bzw. verborgene Kräfte (beides nun als „das Ultimate“ bezeichnet) beeinflussen. Es gibt eine Korrelation zwischen dem Einhalten von Regeln und erfahrenem Glück.</i>	ca. 65%	ca. 65%
Stufe 3: Deistischer Glaube und Autonomie des Menschen <i>Der Mensch und das Ultimate sind völlig getrennt. Der Mensch erkennt, dass er das selbst ausfüllen kann, was er sich vom Ultimativen erhofft. Er erkennt seine Verantwortlichkeit.</i>	-	ca. 25%
Stufe 4: Verborgener Plan <i>Mensch und Ultimates nähern sich wieder an: Das Ultimate bestimmt die Möglichkeit des Menschen (Heilsplan) und tritt symbolisch in Natur, der Fähigkeit zu lieben... auf. Der Mensch ist autonom in seinem Handeln und muss den Heilsplan entschlüsseln.</i>	-	-
Stufe 5: Autonomie bei religiöser Intersubjektivität <i>Der Mensch ist durch irgendetwas mit allen Menschen auf der Welt verbunden. Der Mensch ist autonom und für sein Unheil selbst verantwortlich. Er gestaltet seinen Plan selbst, bei jedem Handeln ist das Ultimate Voraussetzung und Sinngebung.</i>	-	-

³ Vgl. Möller, K.: Persönliche Gottesvorstellungen, S. 17-19. Die Prozentzahlen folgen Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 59.

1.2.2 Sehnsüchte und Krisen der religiösen Entwicklung - Erik H. Erikson

Der Psychoanalytiker Erik H. Erikson, ein Schüler Sigmund Freuds, ging davon aus, dass die psychosoziale Entwicklung durch das Auftreten und die Bewältigung von grundlegenden Konflikten in verschiedenen Lebensphasen erfolge.⁴

Im Vorschulalter ist es die Krise zwischen eigener Initiative und Schuldgefühlen (**Gewissensbildung**). Im Schulalter zwischen 7-12 Jahren ist es der Konflikt zwischen dem *eigenen Eifer* und dem Gefühl der *Unterlegenheit (Minderwertigkeitsgefühl)*.

In der Adoleszenz (ca. 12 – 18 Jahre) ist es der **Identitätskonflikt**.⁵ Dabei sind die Stufen nicht abgeschlossen, sondern die Konflikte davor wirken sich noch auf die aktuelle Stufe aus. Ebenso bahnen sich bereits die folgenden Konflikte an. Erikson verortet die religiöse Entwicklung auf allen Stufen. Die **Sehnsüchte des Menschen**, die sich in der mütterlichen Fürsorge, der väterlichen Strenge sowie dem eigenen Selbst äußern, stellen die **Ausgangspunkte einer religiösen Entwicklung** dar.⁶

1.2.3 Stufenmodell zur religiösen Entwicklung (aufgrund von Glaube und Sinnsuche) – James W. Fowler

Die Sinnsuche eines jeden Menschen ist Fowlers Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Dieser Sinn mag selbst konstruiert oder von außen gegeben sein.

Der Glaube entwickelt sich nach Fowler in sechs Stufen.

Relevant für die 5. und 6. Klasse sind die Stufen 1 - 3:⁷

	7-12 Jahre (GS + Anfang Sek I)	13-20 Jahre (Sek I – II)
Präkonventionell		
Stufe 1 (2–6 J.): intuitiv-projektiver Glaube <i>Das Kind entwickelt eine rege Phantasie und ordnet eigene Erfahrungen (z.B. Geborgenheit, Ohnmacht und Tod) bildhaft als Themen von Geschichten in seine eigene Vorstellungswelt noch episodisch und ohne konsistente Logik aneinander. Vorbilder, von denen es Liebe und Fürsorge erfährt, können es in seinem Glauben beeinflussen und anhaltend formen.</i>	5%	n. a.
Stufe 2 (7–12 J.): mythisch-wörtlicher Glaube <i>Mythen und Symbole werden hier wörtlich genommen, ohne Gefühl für deren Tief- und Mehrschichtigkeit. Die Welt wird narrativ erschlossen und Gott wird anthropomorph aufgefasst und bestimmt die Erklärungsmuster.</i>	85%	10%
konventionell		
Stufe 3 (13–20 J.): synthetisch-konventioneller Glaube <i>Glaubensvorstellungen sind von den Bezugspersonen (peer group, Eltern, Lehrer) der SuS abhängig und werden inhaltlich nicht kritisch überprüft. Die Tiefe Gottes wird mit überhöhten persönlichen Eigenschaften verbunden: Gott führt uns, kennt uns besser als wir selbst, er liebt und trägt uns.</i>	10%	70%

Auch wenn die Stufen direkt einem Alter zugeordnet sind, so zeigt die tatsächliche Verteilung in der Klasse ein wesentlich differenzierteres Bild.

Damit ergibt sich folgende Herausforderung an den Unterricht zur Differenzierung: Die meisten SuS, welche sich in Stufe 2 befinden, nehmen noch keine Vielschichtigkeit bei Texten und Symbolen wahr. Diese gilt es im Unterricht anzubahnen. Zugleich dürfen aber auch nicht die SuS auf Stufe 1 bzw. evtl. schon auf Stufe 4 aus den Augen geraten.

⁴ Vgl. http://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson_plans/erikson.pdf (entnommen am 6.11.2015).

⁵ Vgl. Boeree, C. George: Persönlichkeitstheorien, 2006, S. 8 (http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf (entnommen am 06.11.2015)).

⁶ Betrachtet man die Unterrichtssequenzen im neuen Curriculum, so erkennt man, dass diese drei Sehnsüchte immer wieder auftauchen und damit religiöse Entwicklung ermöglichen und begünstigen.

⁷ Vgl. Möller, K.: Persönliche Gottesvorstellungen, S. 15f.; http://www.ku-eichstaett.de/fileadmin/17/P-Meier/Glaubensdidaktik_6_-_Stufen_des_Glaubens-Fowler.pdf (entnommen am 7.11.2015). Die prozentuale Einteilung erfolgt nach Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 59.

1.3 Kritik an den Stufentheorien und weiterführende Theorien

In der neueren psychologischen Diskussion wird das von Piaget begründete Stufenmodell modifiziert. Zum einen werden Piagets Schlüsse aus frühkindlichem Verhalten wie *Animismus* (Gegenstände verhalten sich wie Menschen) oder *Egozentrismus* (Kinder können nicht die Perspektive anderer einnehmen) relativiert und zum anderen werden frühkindliche Fehlleistungen auch mit mangelndem Wissen erklärt.

Hinzu kommt folgende Beobachtung: Kinder weisen oft in verschiedenen Bereichen unterschiedliche Entwicklungsniveaus auf, die multifaktoriell abhängig sind, z.B. von Hintergrundwissen, Normen und Lebensstilen im Elternhaus. Sie befinden sich nicht notwendigerweise auf einer „Stufe“, hinter die sie nicht zurückfallen können. Aus diesem Grund stellt die moderne Kognitionsforschung die Universalität der Stufentheorien in Frage.⁸

Es herrscht in der Kognitionsforschung ein weitgehender Konsens darüber, dass schon bei Kindern zwischen unterschiedlichen Wissensdomänen (etwa Biologie, Physik, Psychologie) zu differenzieren ist, innerhalb derer mehrere Entwicklungsschritte zu unterscheiden sind. So kann man als ersten Schritt von einer intuitiven Theorie ausgehen, die entweder angeboren oder im Babyalter erworben ist. Danach führen Beobachtungen und das Erfassen von Kausalzusammenhängen dazu, viele Phänomene befriedigend zu erklären. Hinzu kommen dann innerhalb jeder Wissensdomäne wissenschaftlich fundierte Theorien, die oft nicht anschaulich sind. Diese Einsichten führen zur gegenstandsbezogenen Entwicklungspsychologie.

2. Gegenstandsbezogene Entwicklungspsychologie

2.1 Domänenspezifische Entwicklungspsychologie

2.1.1 Grundlagen

Mit dem Begriff **Domänenspezifische Entwicklungspsychologie**, der in den neueren angelsächsischen Diskussionen zur Kognitionsforschung geprägt wurde, ist die Erkenntnis impliziert, dass kognitive Entwicklung nicht über alle Wissensdimensionen gleichzeitig stattfindet, sondern abhängig ist vom Wissen über diesen Sachverhalt.

In der kognitivistischen Entwicklungspsychologie geht man von einem Nebeneinander von **vier „privilegierten Wissensdomänen“ / Grunddomänen (core domains)** aus, zu denen bereits im Kleinkindalter Interesse gezeigt wird und Annahmen getroffen werden:

- Physik (z.B. Erfahrung der Schwerkraft)
- Biologie (z.B. Erfahrung belebt – unbelebt)
- Psychologie (z.B. Erfahrung von Wünschen und Unterscheidung zwischen Wunsch und Realität)
- Welt der Zahlen.

Dabei folgt jede dieser Grunddomänen wieder einer eigenen „Entwicklung“.⁹ Aus naiven Theorien entstehen komplexe Denkmuster. Außerdem treten neben diesen vier *Core Domains* im Laufe der Entwicklung weitere, sogenannte nichtprivilegierte Wissensdomänen, wie z.B. Schulbiologie, etc. auf.

Ob es auch eine **Wissensdomäne Religion** gibt, die sich wieder in eine Unterdomäne „Christologie“, „Anthropologie“, „Gotteslehre“, ... unterteilen könnte, ist noch umstritten.¹⁰ Jedoch, so P. Harris, sind Kinder bereits ab 4 Jahren fähig, metaphysisch zu spekulieren (z.B. „Warum ist etwas so, wie es ist – und nicht anders?“ sowie „Was wäre, wenn bestimmte Voraussetzungen nicht gegeben wären?“), sie können einfache Kausalketten bilden und die Frage nach dem Verursacher auf der Basis magischen oder religiösen Denkens beantworten.¹¹

⁸ So können z.B. bereits Vorschulkinder recht sicher belebte von unbelebten Objekten unterscheiden. Zweijährige vermögen diese Unterscheidung bei Objekte weiter zu kategorisieren (berührbar-unberührbar...) und schon schon 3-4 Jährige können in einzelnen Bereichen ein „implizite Vorstellung von Kausalität“ besitzen. Vgl. Reusser, K.: Denkstrukturen, S. 134.

⁹ Vgl. Lohaus, A./ Vierhaus, M.: Entwicklungspsychologie, 37. Noch in Diskussion befindet sich die Frage, ob die Strukturen „angeboren“ oder „erlernt“ sind, ebenso, ob die Entwicklungen in den Kernbereichen jeweils kontinuierlich oder durch Umstrukturierung (d.h. stufenweise) erfolgen.

¹⁰ Dagegen z.B. Boyer, P./ Sheila, W.: Religious Concepts, 151. Evtl. ist hier auch von einer eigenen Domäne („magische Vorstellung“) zu reden, deren Annahmen der „naiven Psychologie“ widersprechen. Vgl. Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 31.45.

¹¹ Vgl. Harris, P.: On Not Falling Down to Earth, S. 157ff. Evtl. ist hier auch von einer eigenen Domäne („magische Vorstellung“) zu reden, deren Annahmen der „naiven Psychologie“ widersprechen.

Anfangen bei Grunderfahrungen des Säuglings mit der Mutter, die religiös gedeutet werden, sowie symbolische Urerfahrungen eines Oben und Unten nehmen die Kinder die Welt zunächst „beseelt“ wahr. Mit der Fähigkeit zur Abstraktion und Metakognition entwickelt sich aus dieser numinosen Vorstellung ein Verständnis des Übernatürlichen bis hin bei Erwachsenen zu einem symbolisch ausgerichteten Verständnis.¹²

Spätestens mit Eintritt in die Grundschule systematisiert sich das Wissen dann bei entsprechender Unterstützung zu einer Kindertheologie.

2.1.2 Bedeutung für den Religionsunterricht

Kinder können bereits im Grundschulalter zu kleinen „Experten“ in einzelnen Wissensbereichen werden, indem sie z.B. durch eigenen Versuch und Irrtum, durch zahlreiche Juniorsachbücher und Informationen von Erwachsenen sich einen Wissensbereich aneignen, z.B. über Dinosaurier. Dort sind sie Erwachsenen oft überlegen und besitzen schon früher die Fähigkeit zur Abstraktion in diesem Bereich. Es zeigt sich hier also eine zunehmende entwicklungspsychologische Heterogenität.

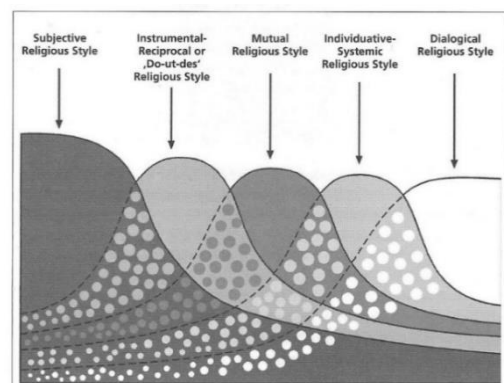
In den einzelnen Domänen kann sich das Denken der Jugendlichen auch widersprechen, was eine klare Grenzziehung verhindert. Dieser Widerspruch ist z.B. beim Umgang mit dem „Supranaturalen“ ersichtlich: Obwohl der Rückgriff auf übernatürliche Wirkursachen aus dem Regelwerk der Naturwissenschaften verschwunden ist und als unreal gilt, wird das „Supranaturale“ unabhängig vom Alter in Einzelsituationen wieder als möglich und damit als real angesehen (viele Menschen hoffen z.B. in Extremsituationen auf übernatürliche Hilfe). Es zeigt sich, dass insgesamt „mit dem Lebensalter auch der Rückgriff auf supranaturale Erklärungen zunimmt.“¹³

Damit lässt das Modell der Domänen im Gegensatz zu den Stufenmodellen auch multiple, sich z.T. widersprechende Deutungsmuster zu, ohne dabei die Fähigkeit zum komplementären Denken voraussetzen zu müssen.

Am Beispiel von widersprechenden Deutungen von Schöpfung und Evolution zeigt es sich, „dass es den meisten Menschen wenig Probleme bereitet, je nach Situation auf unterschiedliche Argumentationen zurückzugreifen oder diese im Sinne der Hybridisierung zu mischen (z.B. Gott hat die Menschen geschaffen, die Tiere sind durch die Evolution entstanden). [...] [Dabei sehen viele] das Nebeneinander dieser Deutungen eher als Chance, der Komplexität der Phänomene gerecht zu werden.“¹⁴

2.2 Stile der religiösen Entwicklung - Heinz Streib, Universität Bielefeld

Streib orientiert sich mit seiner Theorie an dem Stufenmodell von Fowler. Statt Stufen benutzt Streib den Begriff der „**religiösen Stile**“ und betont damit, dass religiöse Entwicklung multifaktoriell bedingt und damit nicht nur kognitiv zu betrachten ist. Diese religiösen Stile sind entgegen den aufsteigenden Stufen zwar auch hierarchisch angeordnet, aber vergangene Stile sind nicht überwunden, sondern Regressionen in frühere Stile sind möglich. Dahinter steckt die Annahme, dass verschiedene Formen des Umgangs mit Religiosität sich nicht notwendigerweise gegenseitig ausschließen müssen. Somit ist eine Vermischung verschiedener Stile möglich.



Grafische Darstellung der religiösen Stile nach Streib
(aus: Büttner, G./Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, 84)
© Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich, Entwicklungspsychologie
in der Religionspädagogik, UTB 3851, Göttingen:
Vandenhoeck & Ruprecht 2013)

¹² Vgl. hierzu Büttners Ausführung über das Wunder und Gebetsverständnis bei Kindern. (Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 35-53).

¹³ Büttners Ausführung über das Wunder und Gebetsverständnis bei Kindern. (Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 52. In der 5./6. Klasse steigt der Prozentsatz hier von ca 10 auf 20 Prozent).

¹⁴ Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 53.

2.4 Hybrides Denken

Unter **Hybridisierung** versteht man, dass Erklärungsmuster und Argumente von einzelnen Wissensdomänen, die sich gegenseitig widersprechen können, nebeneinandergestellt werden, ohne eine Harmonisierung voranzutreiben.

Dies zeigt sich beispielsweise am Umgang mit Weltbildern: Kinder vereinigen noch das religiöse und kosmologische Weltbild, sodass sich z.B. am Himmel sowohl Flugzeuge wie auch Engel befinden. Jugendliche dagegen bemühen sich um eine Trennung beider Bereiche, was ihnen aber nicht immer gelingt. Und auch viele Erwachsene lassen das Denken über *heaven* und *sky* nicht immer klar getrennt stehen. Das hybride Neben- und Ineinander von Vorstellungen wird möglich, indem wir Denkmuster zeitlich nacheinander vollziehen und damit die Notwendigkeit einer „inneren“ Harmonisierung entfällt. Büttner weist auf drei Arten des Umgangs mit diesen widersprechenden Deutungsmustern hin.¹⁵

- *Integratives Denken*: Zwei Erklärungen sind zu einer einzigen zusammengeführt.
Bsp.: Mensch stammt vom Affen ab, Gott könnte Affen auf die Welt gebracht haben.
- *Synthetisches Denken*: Zwei verschiedene Erklärungen werden zu einer einzelnen verbunden – ohne explizite Integration. *Bsp.: Die Welt entstand zum Teil durch Evolution und zum Teil durch Schöpfung.*
- *Aufgabenabhängiges Denken*: Zwei verschiedene Erklärungen, die alternative Sichtweisen bleiben – abhängig von Aufgabe oder Kontext. *Bsp.: Der Mensch hat eine unsterbliche Seele und ist deswegen von Gott geschaffen, Tiere haben keine unsterbliche Seele.*

2.5 Das Denken von Komplementarität nach Oser

Hintergrund von Osers Forschung ist die Überlegung, ob es bei Piaget noch eine Stufe über der formalen Operation gebe, welche das komplementäre Denken, das Denken in Widersprüchen, beinhalte. Diese Stufe würde über eine kontextabhängige, eigene Logik verfügen, die über die binäre „entweder“-„oder“-Logik hinausgehe. Oser entwarf anhand einer kleinen Studie mit nur 24 Probanden fünf zu unterscheidende Niveaus bei der Entwicklung komplementärer Denkweisen.¹⁶

	6 – 10 Jahre	11-14 Jahre
Niveau I: Denken in starren Alternativen <i>Zwei Alternativen werden für sich alleine betrachtet. Wissensstand und Sozialisation bestimmen die Lösung. Werden beide Alternativen gewählt, geschieht dies ohne Begründung.</i>	ca. 70%	ca. 25%
Niveau II: Zweifel an Absolutheit <i>Die Wahrheit beider Alternativen wird angedacht. Zweifel, ob die andere Alternative nicht doch auch teilweise wahr sein könnte.</i>	ca. 30%	ca. 35%
Niveau III: Nebeneinanderstellung von Alternativen <i>Beide Alternativen werden als notwendig anerkannt und angedacht. Es findet jedoch noch kaum Zuordnung statt, sondern sie bleiben nebeneinander stehen.</i>	-	ca. 35%
Niveau IV: Zusammengehörigkeit von Alternativen (erste Komplementarität) <i>Beide Alternativen werden als richtig und als sich ergänzend erkannt: sie gehören zusammen, um das Gesamte zu beschreiben.</i>	-	ca. 25%
Niveau V: Voll ausgeprägte Komplementarität <i>Das Verständnis von Komplementarität ist voll ausgeprägt und wird auf der Metaebene reflektiert.</i>	-	-

¹⁵ Vgl. Büttner, G./ Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 93f nach Legare, C./ et. al. Coexistence of Natural and Supernatural Explanations, Seiten 783.

¹⁶ Oser, F./ Reich, K. H.: Erklärungen, S. 220-222.

(Zum komplementären Denken kann auch das Kapitel 4.2.2 in „Aufbauendes Lernen durch vertikale Vernetzung“ herangezogen werden.)

3. Entwicklungspsychologische Aspekte einzelner Bereiche des Bildungsplans

3.1 Die Entwicklung der Vorstellung vom Menschen

Die entwicklungspsychologischen Ergebnisse lassen sich auf drei für den Religionsunterricht relevante Themenkreise übertragen: die Frage nach Körper und Geist, die Frage nach Gesundheit und Krankheit sowie die Frage nach Sterben und Tod, von denen zwei hier dargestellt werden.

3.1.1 Körper, Geist und Seele

In der Tradition von Piaget wurde ein **binäres Body-Mind-Modell** entwickelt, so von John M. Broughton¹⁷, das bis zu unserem Altersbereich folgende relevanten Ergebnisse vorsieht:

Nach diesem Modell dominiert im Kindergartenalter eine nicht-dualistische Unterscheidung zwischen Kopf und Körper, die wechselseitig durchlässig erscheinen.

Im Grundschulalter wird ein dualistisches Konzept wirksam, das von einem den Körper beherrschenden Geist ausgeht.

In der Folgezeit (ab 12 Jahren) entwickelt sich die Vorstellung eines vom Körper getrennten abstrakten Geistes. Neueren Untersuchungen zufolge muss das binäre Modell von Körper und Geist zu einem **triangulären Modell** von **Körper, Geist und Seele** (*body – mind – soul*) erweitert werden. Eine Studie, deren Untersuchungsgegenstand u.a. religiöse Rituale bildete¹⁸, erbrachte das Ergebnis, dass Kinder zwischen 4 und 12 Jahren über ein entsprechendes Seelenmodell verfügen. Dabei gilt folgende Zuständigkeit:

Gehirn: vorrangig kognitiv, (nachrangig) aber auch biologische Funktionen

Geist: (nahezu ausschließlich) kognitive Funktionen

Seele: (nahezu ausschließlich) spirituelle Funktionen¹⁹

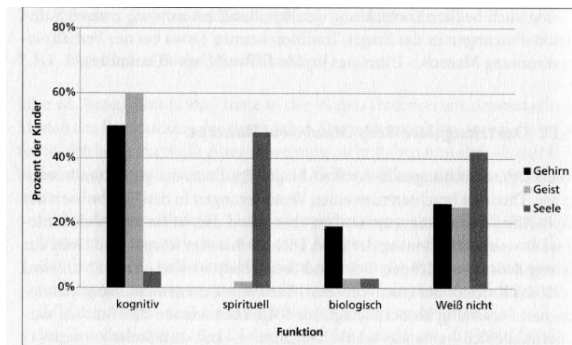


Abb. 29: Zuordnung bestimmter Funktionen zu Gehirn, Geist und Seele (nach: Richert / Harris 2006, 421)

© Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich,
Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik,
UTB 3851, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013)

Es scheint also für das Kindesalter zu gelten, dass ein Seelenkonzept vorhanden ist, die Seele vor allem spirituelle Funktionen besitzt und als Hort der Stabilität des Menschen gelten kann.

3.1.2 Tod und Leben nach dem Tod

Bereits ab drei Jahren, also ab dem Übergang in den Kindergarten, beschäftigen sich Kinder mit der Frage nach dem Tod und entwickeln eigene Vorstellungen. In der Tradition Piagets wurde untersucht, ab welchem Zeitpunkt ein den Erwachsenen entsprechendes Denken vorherrscht. Beim Todeskonzept von Erwachsenen lassen sich vier Subkonzepte unterscheiden:²⁰

- Nonfunktionalität – das Ende aller körperlichen Lebensfunktionen
- Irreversibilität bzw. Finalität als Unumkehrbarkeit des Todes und Endgültigkeit
- Universalität – alles, was lebt, muss sterben
- Kausalität – Ursachen für Tod lassen sich bestimmen²¹

¹⁷ Broughton, John M., Genetic-Metaphysics: The Developmental Psychology of Body-Mind-Concepts, in: Rieber (Hg.) 1980, Body and Mind. Past, present and Future, New York u.a., S. 177-221, zitiert nach Büttner/Dieter (2013) S.106f

¹⁸ Richert, Rebekka/Harris, Paul L. Dualism Revisited: Body vs. Mind vs. Soul, in: Journal of Cognition and Culture 8, 99-115

¹⁹ Büttner/Dieter (2013) S.107

²⁰ Büttner/Dieter (2013) S.115

²¹ Wittkowski 1990, Kenyon 201, zitiert nach Büttner/Dieterich 2013, S. 115

Die in der Folgezeit durchgeführten entwicklungspsychologischen Studien machten folgende Stufentheorie plausibel:²²

1. Kleinkindern unter drei Jahren fehlen die kognitiven Voraussetzungen zum Verstehen des Todes. Tod bedeutet allenfalls Abwesenheit. (Stufe 0)
2. Im Kindergartenalter (3-5 Jahre) fehlt noch ein reifes Verständnis entsprechend der vier Subkonzepte. Das Bild der Reise mit der Vorstellung, dass Verstorbene wiederkommen können, prägt das Denken während dieser Stufe, ebenso die Vorstellung, dass vor allem sehr alte Menschen sterben bzw. Menschen infolge von Gewalteinwirkung oder aufgrund eigenen Tuns sterben.
3. Mit Beginn des Grundschulalters entwickelt sich allmählich ein reifes Verständnis, das die vier Subkonzepte einschließt, es besteht ein reges Interesse am Phänomen Tod.
4. Mit Ende der Grundschulzeit (8-9 Jahre) ist die Ausbildung der vier Subkonzepte abgeschlossen.

Neuere empirische Untersuchungen erweitern und verändern die in der Tradition Piagets entwickelte Theorie der vier Subkonzepte in zwei Richtungen. Zum einen lässt sich nachweisen, dass sich das biologische Verständnis des Todes früher als bisher angenommen entwickelt und bei Erwachsenen nicht durchgehend erhalten bleibt. Zum anderen wird in der frühen Jugendzeit, anders als von Piaget vermutet, die Vorstellung von einem Weiterleben nach dem Tod virulent.

Paul Harris untersuchte das Denken von Kindern im Alter zwischen 7 und 11 Jahren zu Fragen des Sterbens und kam dabei zu folgendem Ergebnis:²³

- Es lässt sich nicht eine Ablösung metaphysischer Vorstellungen durch ein biologisches Konzept entsprechend der vier Subkonzepte feststellen.
- Vielmehr lässt sich die Ausbildung eines religiösen Konzeptes ab dem Ende der Grundschulzeit konstatieren.
- Naturwissenschaftliche und religiöse Perspektive konkurrieren nicht miteinander, sondern ergänzen sich.
- Das religiöse Denken löst nicht das naturwissenschaftliche ab, sondern etabliert sich daneben.
- Heranwachsende haben mit dem Umgang des biologischen bzw. des religiösen Konzeptes keine Probleme, orientieren sich aber bei der Verwendung kontextgebunden.

3.2 Die Entwicklung von Gottesvorstellungen²⁴

3.2.1 Traditionelle Modelle der Entwicklung des Gottesglaubens

Ausgangspunkt sind die Stufenmodelle von Oser/Gmünder und Fowler, die Piagets Ansatz auf die Religion übertragen. Sie sind oben in 1.2.1 und 1.2.2 beschrieben. Hier erfolgt deshalb nur eine Erläuterung der für uns relevanten Altersstufe:

Die Problematik des Ansatzes von Oser/Gmünder ist darin zu sehen, dass er von allgemeinen Gottesvorstellungen ausgeht. Er verwendet den Begriff des „Ultimaten“ und setzt voraus, dass dieses Modell auf alle Religionen, aber auch auf Agnostiker übertragbar ist.

Während die Stufe 1 (Erleben von Gott als absolute Macht) in der Grundschulzeit abgelöst wird von einem Denken, das an Gegenseitigkeit orientiert ist (Gott reagiert positiv oder negativ auf mein Verhalten), ergibt sich die Problematik in der dritten Stufe, die bei Oser/Gmünder als Deismus bezeichnet wird. Gebete werden nicht erhört, auf moralisch schlechte Taten folgen keine Strafen. V.a. Rainer Döbert stellte die Problematik dieser Stufe heraus, weil es eigentlich keinen Zwang gebe, sich über diese Stufe hinaus weiterzuentwickeln.²⁵

Die von Oser/Gmünder propagierte 4. Stufe könnte in der Sekundarstufe II relevant werden. Das eigene Leben verläuft nach Regeln, die wir kennen und nach denen wir uns ausrichten. Gott ist derjenige, der diesen Weg ermöglicht. Die Wirklichkeit wird doppelt kodiert, säkular und religiös.

²² Wittkowski 1990, 51ff Reuter; Reuter 2010, 138f, zitiert nach Büttner/Dieterich 2013, S. 115-116

²³ Paul Harris 2011a

²⁴ nach Büttner/Dieterich, 2013, 193ff, die sich bei der Erarbeitung ihres Christologie-Konzeptes auf die Theorie von James W. Fowler beziehen

²⁵ Nach Büttner/Dieterich/Roose, 2015, S. 208

3.2.2 Das neue Paradigma zur Entwicklung des Gottesglaubens

Traditionelle Konzepte der Entwicklung des Gottesglaubens gehen davon aus, dass die bei Kindern vorherrschenden anthropomorphen Gottesvorstellungen (alter Mann mit weißem Bart) mit zunehmendem Alter und zunehmender Reife abgelöst werden von abstrakten Gottesvorstellungen.

Justin Barrett konnte durch empirische Untersuchungen Folgendes nachweisen:

- Kinder können differenziertere, auch abstrakte Gottesvorstellungen entwickeln.
- Auch bei Erwachsenen gibt es anthropomorphe Gottesvorstellungen.²⁶

Piagets Konzept Artifizialismus, nach dem Kinder das Handeln Gottes in Analogie zu Erwachsenen sehen und dieses Denken mit zunehmendem Alter ablegen, wird vom **Konzept der Akteure** abgelöst.

Dieses Konzept erlaubt eine Differenzierung zwischen menschlichen Akteuren und einem nicht-menschlichen göttlichen Akteur. Beide sind kategorial unterschieden. Nach diesem Konzept erweist sich hinsichtlich von Kausalzusammenhängen eine Differenzierung zwischen menschlichem Handeln und dem Handeln Gottes als äußerst hilfreich.²⁷

3.3 Die Entwicklung des Christologie-Konzeptes vom Kindergarten bis zur Pubertät²⁸

Vorschul- und Kindergartenalter

Jesus erscheint hier zunächst in einer Reihe mit anderen Gestalten wie Weihnachtsfiguren und Märchenpersonen. Typisch erscheint der Ausruf eines 5½-jährigen Kindes: „Ich hab’ 4 unsichtbare Freunde, Maria, Jesus, Gott und den Heiligen Geist.“²⁹

Es fällt Jesu Nähe zu Gott und die Gefahr von Verwechslungen auf. Zunehmend gelingt es den Kindern, v.a., wenn sie im christlichen Umfeld (Familie, Kindergarten) aufwachsen, in ihren Zeichnungen Jesus im Kontext seiner biblischen Geschichten darzustellen.

Grundschulalter

Die Entwicklungsphase ist durch den mythisch-wörtlichen Glauben gekennzeichnet. Dieser ist verbunden mit der Fähigkeit, logisch zu denken und Vorstellungen zu überprüfen, sowie mit der Fähigkeit, die Perspektive eines anderen einzunehmen. Die Sichtweise von Grundschulkindern in den ersten drei Jahren fasst Goldmann mit dem Satz zusammen: „Jesus ist ein guter, helfender und frommer Mann.“³⁰ Zum einen deutet dies auf eine Christologie hin, die auf die irdisch-konkrete Lebenswelt bezogen ist, zum anderen haben Kinder in der Grundschulzeit kein Problem damit, dass Jesus bei seiner Hilfe für andere die Grenzen des Natürlichen überschreitet. Das entspricht einem Artifizialismus („Jesus macht, dass der Sturm weggeht“). Dabei kommt der Beziehung Jesu zu Gott eine große Bedeutung zu.

Sekundarstufe I

Für die Beschreibung des Christologie-Konzeptes am Ende der Kindheit und dem Beginn der Jugendzeit eignet sich Fowlers Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens (vgl. 1.2.2). Neue geistige Fähigkeiten erlauben es, mit der Konstruktion der Vorstellung des Selbst zu beginnen. Dabei wird der Bezug zu den signifikant anderen (*significant others*) entscheidend. Dies können zunächst die engsten Bezugspersonen sein, Eltern, ältere Geschwister, aber auch Menschen aus dem Verein, der Kirche oder die Religionslehrerin. Das Jesusbild hängt dabei sehr stark vom Milieu ab, in dem Kinder aufwachsen.

Dabei lässt sich bei den Heranwachsenden eine konsistente Christologie nachweisen, sofern sie über ein entsprechendes Vorwissen verfügen. Auffällig ist bei Heranwachsenden in dieser Frage zweierlei: zum einen

²⁶ Barrett, 2001, 184, zitiert nach Büttner/Dieterich, 2013, 163

²⁷ Büttner/Dieterich 2013, S.164f

²⁸ Vgl. zum Folgenden Büttner/Dieterich 2013, S.193ff

²⁹ Hull 1997, S. 39

³⁰ Goldmann 1964, S. 137

spielt für die Ausbildung von Religiosität Jesus eine untergeordnete Rolle. Zum anderen ist die Einstellung zur Person Jesu ambivalent, es fällt bei empirischen Untersuchungen die Vielzahl negativer Nennungen auf. Dabei steht die Singularität Jesu als historischer Person nicht in Frage. Sie wird zunehmend mit theologischer Begrifflichkeit ausgedrückt. Auffällig ist eine Tendenz zur Subjektivierung. Das zeigt sich am Umgang mit Wundergeschichten, die auch dann, wenn sie nicht für wahr gehalten werden, doch einzelnen Menschen Trost spenden können.

Zusammengefasst lässt sich das Christologie-Konzept nach Büttner/Dieterich (2013,199) für die Klassen 1-9 so darstellen:

Altersgruppe	Entwicklungspsychologischer Befund	Theologisch relevante Beobachtungen
1.-3. Klasse	Jesus hilft in konkreten Notlagen (artifizialistische bzw. finalistische Sichtweise)	Gott und Jesus sind eng verbunden (Vater und Sohn); mitunter Verwechslung beider Personen
4.-7. Klasse	Übergang von artifiziellistischem zu naturgesetzlichem und weiter zu subjektorientiertem Handeln Jesu (er gibt Mut, Kraft etc.)	Jesus und Gott sind deutlich getrennt. Jesus bittet Gott um Beistand, Gott gibt Jesus Macht und Kraft (aber nicht in jeder Situation).
8.+9. Klasse	Subjektorientierte Christologie, orientiert an der individuellen Erfahrung	Bedeutung des „besonderen Menschen“ Jesus als Repräsentant Gottes (z.B. Darsteller Gottes)

Literatur:

Barrett, Justin L.: Theological Correctness. Cognitive Constraint and the Study of Religion, in: Method & Theory in the Study of Religion 11, 325-339

Boeree, C. George: Persönlichkeitstheorien, 2006, aus: http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf (entnommen am 06.11.2015)

Boyer, Pascal/ Walker, Sheila: Intuitive Ontology and Cultural Input in the Acquisition of Religious Concepts, in: Rosengren, Karl S./ Johnson, Carl N./ Harris, Paul L. (Hg.): Imagining the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children, Cambridge et. al. 2000, Seiten 130-156.

Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.

Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.

Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Kalloch, Christina et al.(Hrsg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart – München 2014.

Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus/Roose, Hanna: Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015

Caldwell, J. A./ Berkowitz, M.L.: Die Entwicklung moralischen und religiösen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht, in: Unterrichtswissenschaft 2 (1987); Seiten 157-175.

Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.): Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 4, Kassel 2010. aus: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-826-2.volltext.frei.pdf>

Goldmann, Ronald: Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964

Harris, Paul, L.: On Not Falling Down to Earth, in: Rosengren, Karl S./ Johnson, Carl N./ Harris, Paul L. (Hg.): Imagining the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children, Cambridge et. al. 2000, Seiten 157 – 178.

- Harris, Paul, L.:** (2011a) Conflicting Thoughts about Death, in: Human Development 54, 160-168
- Höbke, Corinna:** Theologisieren mit Kindern. Kritische Diskussion der Dilemmamethode als Medium zum Theologisieren, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), Seiten 295-305.
- Hull, John M.:** Wie Kinder über Gott reden, Gütersloh 1997
- Klix, Friedhart/ Sparda, Hans (Hg.):** Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie II, Bd. 6, Göttingen 1998
- Legare, Christine H. et. al.:** The Coexistence of Natural and Supernatural Explications Across Cultures and Development, in: Child Development 83 (2012), Seiten 779-793.
- Lohaus, Arnold/ Vierhaus, Marc:** Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor, 3. Überarbeitete Auflage, Berlin – Heidelberg 2015
- Möller, Karina:** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener – Empirische Erkundungen in der Sekundarstufe II im Großraum Kassel, in: Freudenberger-Lötz, P. (Hg.): Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 4, Kassel 2010.
- Müller, Peter:** Gleichnisse Jesu; in: Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Kalloch, Christina et al.(Hrsg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart – München 2014. Seiten 214-216.
- Oser, Fritz/ Reich, K. Helmut:** Wie Kinder und Jugendliche grundsätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000, Seiten 216 – 225.
- Piaget, Jean:** Das Weltbild des Kindes. Einführung von H. Aebli, übersetzt von L. Bernard, 8. Auflage, München 2005 (Original 1928)
- Piaget, Jean:** Das moralische Urteil des Kindes. Schlüsseltexte Band 3, hg. v. R. Kohler, München 2015. Original (1932).
- Reusser, Kurt:** Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese, in: Klix, Friedhart/ Sparda, Hans (Hg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie II, Bd. 6, Göttingen 1998, S. 115-166.
- Reuter, Stephanie:** Die Herausbildung des Todeskonzeptes bei Kindern, in: Wittwer / Schäfer /Frewer (Hg.), 2010, Sterben und Tod. Geschichte, Theorie, Ethik. Ein interdisziplinäres Handbuch, unter Mitwirkung von Klaus Feldmann, Stuttgart, 137-141
- Rosengren, Karl S./ Johnson, Carl N./ Harris, Paul L. (Hg.):** Imagining the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children, Cambridge et. al. 2000.
- Schnell, Tatjana:** Religiosität und Identität, in: Bernhardt, R. / Schmidt-Leukel, P. (Hrsg.): Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen, Zürich 2008; S. 14

Internet:

- http://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson_plans/erikson.pdf
- http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf (entnommen am 06.11.2015)
- http://www.ku-eichstaett.de/fileadmin/17/P-Meier/Glaubensdidaktik_6_-_Stufen_des_Glaubens-Fowler.pdf
- http://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/schnell/schnell_rel_identitaet.pdf (entnommen am 7.11.2016).
- http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1-09/theo_kraft
- <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-826-2.volltext.frei.pdf>
- <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEE>