

Friedrich Schweitzer

Kind und Religion – Religiöse Sozialisation und Entwicklung im Grundschulalter

Ähnlich wie bei anderen Fächern muß auch für den Religionsunterricht geprüft werden, welche Voraussetzungen in der Sozialisation und Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen sind. Religion wird nicht erst durch den Religionsunterricht hervorgebracht. Deshalb stellt sich die Frage, welche Religion die Kinder schon in die Schule mitbringen. Für die Unterrichtenden sind dabei zunächst die religiösen Prägungen durch Elternhaus und Gesellschaft im Blick. Denn hier werden zunehmend große Unterschiede zwischen den Kindern beobachtet sowie allgemein ein Nachlassen der von den Eltern ausgehenden Einflüsse. Manche sprechen davon, daß die allermeisten Kinder inzwischen als religiös unbeschriebene Blätter in die Schule kommen. Darin liege heute die besondere Schwierigkeit des Religionsunterrichts, aber auch seine besondere Chance: Wenn die Eltern den Religionsunterricht nicht unterstützen, werde dieser Unterricht schwieriger; er werde insofern aber auch leichter und erhalte größere Möglichkeiten, als andere, der Schule vorausliegende Prägungen den Zugang etwa zu biblischen Geschichten nicht immer schon vorab in einer bestimmten Richtung festgelegt haben, wie dies in der Vergangenheit häufig der Fall gewesen ist.

Wie sind diese Beobachtungen zur religiösen Sozialisation zu interpretieren? Was ist aus **sozialisierungstheoretischer** Perspektive zur **religiösen Sozialisation** in Familie und Gesellschaft heute zu sagen? Mit dieser Frage soll im folgenden begonnen werden. Damit ist aber erst *eine* Seite der kindlichen Religiosität angesprochen. Eine *andere*, pädagogisch nicht weniger bedeutsame Seite wird sichtbar, wenn die **religiöse Entwicklung** der Kinder selbst in den Blick genommen wird. Denn die Religion des Kindes entwickelt sich zwar niemals unabhängig von der Umwelt, aber sie geht in den Einflüssen der Umwelt nicht einfach auf. Wie in anderen Bereichen der Entwicklung und des Lernens muß auch hier die aktive Beteiligung des

Kindes gesehen, müssen die vom Kind selbst – in Auseinandersetzung mit der Umwelt – ausgebildeten Weltzugänge und Deutungsformen beachtet werden.

Von den Kindern her gesehen liegt eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der Grundschulzeit in einem ersten, grundlegenden Wahrnehmen und Begreifen der Welt als Zusammenhang. Die Entwicklung des **Weltbildes**, wie dies mit einem vielleicht etwas zu statischen Begriff bezeichnet wird, soll deshalb eigens erörtert werden.

In Aufnahme sowohl der sozialisationstheoretischen als auch der entwicklungspsychologischen Ergebnisse können dann schließlich **kindgerechte Bildungs- und Erziehungsaufgaben für den Religionsunterricht in der Grundschule** formuliert werden.

Im folgenden beziehe ich mich in der Regel ohne weiteren Hinweis auf meine bereits früher veröffentlichten Studien zum Thema Kind und Religion (SCHWEITZER 1991 und 1992) sowie zu den Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter (SCHWEITZER 1990). Zur gesamten Thematik sei weiterhin auf die Darstellungen von FRAAS (1990) und GROM (1992) verwiesen.

Abbruch oder Wandel der religiösen Sozialisation?

Heutige Kinder kommen, so wird vielfach berichtet, ohne besondere religiöse Einstellungen in den Religionsunterricht. Besonders die religiöse Tradition, wie sie von den Kirchen verkörpert wird, ist ihnen in Leben und Lehre gleichermaßen fremd. Bis auf Weihnachten spielt das Kirchenjahr mit seinen besonderen Tagen und Zeiten kaum eine Rolle. Der Gottesdienst ist ein eher unbekanntes Geschehen. Solche und ähnliche Beobachtungen machen verständlich, warum viele heute von einem Traditionsabbruch und von einer religiösen Desozialisation (verstanden als Ausfall religiöser Sozialisation oder als gegen Religion gerichtete Sozialisation) sprechen (zusammenfassend METTE 1983). Religionsverlust aufgrund weitgreifender Säkularisierungsprozesse heißt dann die Diagnose.

Aber ist dies die einzige Deutungsmöglichkeit? Stehen die Lehrer und Lehrerinnen, die in der Schule Religion unterrichten, einer nur mehr säkularen Familienerziehung, ja, einer überhaupt religionslos gewordenen Gesellschaft gegenüber? Neuere sozialwissenschaftliche Untersuchungen (EBERTZ 1988) zeichnen zumindest für die alten Bundesländer ein anderes Bild. Indem diese Studien präziser erforschen, welche religiösen Orientierungen in der Familie von heute weitergegeben werden, zwingen sie zu wichtigen Unterscheidun-

I. Theoretische Grundlagen

gen. Offenbar darf für die Familienerziehung nicht schlechthin behauptet werden, daß Religion keine Rolle mehr spiele. Vielmehr ist es die **kirchliche Religion**, die von dem beobachteten Wandel betroffen ist, während **individuell-persönliche** Formen von **Religiosität und Sinnfindung** nach wie vor bedeutsam sind.

Ein deutliches *Nachlassen* kann bei den Eltern im Blick auf die Teilnahme an kirchlichen Veranstaltungen, insbesondere den Gottesdienst, festgestellt werden sowie hinsichtlich der Kirchenbindung. Stark rückläufig sind sodann die herkömmlichen Ausdrucksformen der Frömmigkeit wie etwa das Tischgebet oder die gemeinsame Morgenandacht der Familienmitglieder. *Bleibend bedeutsam* ist hingegen das Interesse an religiösen Fragen, zu denen offenbar vor allem ein allgemeiner Gottesglaube, aber auch bestimmte Glaubensvorstellungen (etwa über ein Weiterleben nach dem Tode) sowie private Gebetsformen gehören. Demnach hat sich nicht einfach ein **Verlust**, sondern eine **Individualisierung** von Religion vollzogen. Die Religiosität reicht weiter als die Kirchlichkeit. Dem entspricht es, daß bei verschiedenen Untersuchungen (MARTIN 1981, HANSELMANN u. a. 1984) die Mehrheit der Eltern eine religiöse Erziehung der Kinder bejaht.

Auch wenn sich in der Realität Religionsverlust und religiöser Wandel miteinander verbinden, ist es daher realistischer, bei den Kindern nicht einfach von «unbeschriebenen Blättern» auszugehen, die der schulische Religionsunterricht erstmals «beschreiben» könnte. Auch wenn gewiß zutrifft, daß dieser Unterricht nun weit öfter als früher die Chance hat, die Erstbegegnung mit biblischen Geschichten und mit Kirche zu begleiten, bringen die Kinder doch nach wie vor religiöse Vorerfahrungen bereits in die Schule mit. An solchen Vorerfahrungen wird der Religionsunterricht nicht vorbeigehen dürfen. Sonst verfehlt er die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder.

Die Individualisierung von Religion erzeugt eine immer heterogenere Zusammensetzung von Klassen oder Lerngruppen. Neben dem Kind aus einem kirchenfernen Elternhaus sitzt vielleicht ein anderes, das von klein auf – in Kindergottesdienst, Kindergruppen oder einem kirchlichen Kindergarten – mit der Kirche gelebt hat; ein drittes Kind mag einen italienisch-katholischen Hintergrund haben, ein viertes eine rumänisch-protestantische oder sogar eine afrikanische Prägung. Alle diese Voraussetzungen bestimmen auch die Erwartungen an den Religionsunterricht. Auf den einfachen Nenner des Traditionsverlusts können sie nicht gebracht werden. Statt von einer **Säkularisierung** ist von einer **religiösen Individualisierung und Pluralisierung** auszugehen.

Grundvertrauen und Gewissensbildung als Wurzeln der kindlichen Religion

Auch die Psychologie verweist darauf, daß Kinder entscheidende religiöse Entwicklungen bereits vollzogen haben, wenn sie in die Schule kommen. Dabei ist zunächst an die Befunde der **psychoanalytischen Religionspsychologie** zu denken. In deren Sicht sind die sozialen Beziehungen in der Familie entscheidend, nicht aber oder jedenfalls nicht allein die ausdrücklich religiösen Erziehungsvorgänge. Die für den Religionsunterricht bedeutsamen Vorerfahrungen reichen weiter als die von den Eltern bewußt angestrebte religiöse Erziehung. A.-M. RIZZUTO (1979) zufolge bildet sich jedes Kind, das in der Westlichen Welt aufwächst, ein inneres Gottesbild.

Nach S. FREUD (1974, S. 431) ist «für jeden der Gott nach dem Vater gebildet». Für die Gottesvorstellung und für das Gottesbild des Kindes habe der leibliche Vater gleichsam Modell gestanden. Das Gottesbild trage stets die bewundernswerten, aber auch die bedrohlichen Züge, die das Kind am Vater wahrgenommen hat.

Für *Freud* war diese Feststellung der Ausgangspunkt für eine weitreichende Religionskritik. Diese Kritik war gegen den Vatergott als eine krankhafte, weil neurotische Vorstellung gerichtet und gründete im übrigen auf einer – in dieser Form überholten – These, der zufolge Gott lediglich eine menschliche Wunschvorstellung sei. Zwischen dem Elternbild und dem Gottesbild des Kindes besteht aber fast immer ein enger Zusammenhang. Er ist auch dort zu finden, wo keinerlei krankhafte Erscheinungen zu beobachten sind. Dabei spreche ich bewußt nicht nur vom Vater, sondern von beiden Eltern. Auch der Mutter kommt eine wesentliche Bedeutung für den Aufbau des Gottesbildes zu. Wahrscheinlich ist die Mutter – soweit sie die erste Bezugsperson ist – überhaupt das erste Gegenüber, an dem das Gottesbild des Kindes Gestalt gewinnt.

Der Ursprung der religiösen Vorstellungen des Kindes ist in einer sehr frühen Zeit zu suchen – nicht erst in der sog. ödipalen Phase des vierten oder fünften Lebensjahres, wie *Freud* noch meinte. Die religiösen Vorstellungen entwickeln sich in einer ersten Form schon lange, bevor das Kind sprechen kann, ja sogar bevor das Kind zwischen sich selbst und seiner Umwelt zu unterscheiden vermag. Das frühkindliche Erleben einer Einheit oder Verschmelzung mit den Eltern (sog. «ozeanisches Gefühl» oder «primärer Narzißmus») scheint den Anfangspunkt der religiösen Vorstellungen zu bilden. Im weiteren ist es dann die Wahrnehmung der Eltern als scheinbar allmächtigen Quellen von Zuwendung und Versorgung, die als psychologische Wurzel besonders der Gottesbilder anzusehen ist.

Die Geborgenheit, die von den Eltern ausgehen kann, ist freilich nur die eine Seite. Dem Grundvertrauen des Kindes steht, wie der Psychoanalytiker E.H. ERIKSON (1975) zu Recht sagt, stets ein Grundmißtrauen gegenüber. Die frühkindliche Erfahrung läßt sich als Polarität zwischen Geborgenheit und Verlassenwerden verstehen.

In dieser frühen Zeit sind Elternbild und Gottesbild noch nicht voneinander unterschieden. Beides fällt zusammen. Ein ausdrückliches Gottesbild gibt es noch nicht. Vorhanden sind jedoch Elternbilder mit religiösen Eigenschaften, die später dann auf ein bewußtes Gottesbild übertragen werden. Von welchem Alter an die bewußte Unterscheidung zwischen Gottesbild und Elternbild vom Kind vollzogen wird, ist eine schwierige Frage. Es ist jedoch anzunehmen, daß diese Unterscheidung als Ergebnis eines längeren Prozesses anzusehen ist und daß sie etwa zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr auftritt. Auch dann steht das Gottesbild dem Elternbild noch sehr nahe, aber es ist doch auch eine zunehmende Unabhängigkeit des Gottesbildes gegenüber dem Elternbild zu beobachten.

Zugleich ist dies die Zeit, in der sich beim Kinde das **Gewissen** herauszubilden beginnt. In den ersten Lebensjahren begegnen Gebote und Verbote dem Kind nur von außen her. Erst ab etwa dem fünften Lebensjahr tritt das Gewissen als eine innere Instanz in Erscheinung. Die Gebote und Verbote der Eltern werden verinnerlicht und werden von nun an als «innere Stimme» erfahren.

Die zeitliche Nähe und der wohl auch innere Zusammenhang zwischen der Unterscheidung von Gottesbild und Elternbild auf der einen und der Entwicklung des Gewissens auf der anderen Seite machen verständlich, warum das Kind in dieser Zeit für die Vorstellung eines Gottes, der «alles sieht» und der «alles bestraft», so empfänglich ist. Vielleicht erklärt dies, warum auch Kinder, die keine bewußt religiöse Erziehung erfahren haben, die Vorstellung eines strafenden Gottes haben können. Für den Religionsunterricht der Grundschule erwächst daraus die Aufgabe, die Kinder bei der Integration der frühkindlich erworbenen oder ausgebildeten religiösen Vorstellungen zu **unterstützen**, sowie diese Vorstellungen, wo erforderlich, zu **korrigieren**.

Mythisch-wörtlicher Glaube und Gottesbild

Die Weltzugänge und Deutungsformen des Kindes sind vor allem in der **kognitiven Psychologie** untersucht worden. Für die Grundschulpädagogik sind diese Untersuchungen schon deshalb von besonderem Gewicht, weil sie – anders als etwa die sozialisationstheoretischen oder die psychoanalytischen

Ansätze – gerade für das Grundschulalter bedeutsame Entwicklungen aufzeigen. Da solche Entwicklungen sich auch im Unterricht direkt beobachten lassen, beginne ich hier mit einigen Erfahrungen aus dem Unterricht.

Nach einem Film, in dem die Geschichte vom Turmbau zu Babel (1. Mose 11) dargestellt wurde, zeichnen Kinder im ersten Schuljahr «ihre» Bilder dazu. Was die von den Kindern gemalten Bilder zum Ausdruck bringen, unterscheidet sich in auffälliger Weise von den Bildern im Film. Bei vielen Bildern findet sich ein wiederkehrendes Muster: ein Turm, dessen Spitze eine Art geschlossener Wolken-*decke* durchbricht. Solche Wolken waren im Film nicht zu sehen. Offenbar haben die Kinder selbst sie in ihrer Vorstellung hinzugefügt. Aber warum? Warum diese Wolken? – Auf die Frage, warum sie so gemalt hätten, geben die Kinder die Antwort: *Die Menschen wollten Gott sehen! Deshalb haben sie einen Turm gebaut, von dem man in den Himmel hineinsehen kann.*

In der kognitiven Psychologie wird dies als eine *mythologische* Vorstellungswelt bezeichnet (FOWLER 1991). Gott lebt «oben», «im Himmel», und dieser Himmel wird vielfach als eine Örtlichkeit verstanden, als ein Raum, den die Wolken wie ein Boden nach unten abschließen. Der Himmel wird nicht als symbolische Bezeichnung angesehen, sondern ganz *wörtlich* im Sinne einer Ortsangabe. Überhaupt wird die symbolische Sprache, die in der Religion eine so entscheidende Rolle spielt, von den Kindern nicht in einem gleichnishaften, auf anderes verweisenden Sinn aufgefaßt (vgl. SIMON im vorliegenden Band).

Die **Gottesvorstellungen** der Kinder entsprechen dem mythisch-wörtlichen Glauben. In dieser Sicht greift Gott direkt in die Welt ein, und er tut dies in bestrafender oder belohnender Weise (vgl. OSER/GMÜNDER 1984, OSER im vorliegenden Band). Hier zeigt sich, daß die moralische Entwicklung des Kindes (OSER/BUCHER im vorliegenden Band) mit der für das Grundschulalter bezeichnenden Orientierung an fairem Austausch und an wechselseitiger Bedürfniserfüllung bei den Gottesvorstellungen eine direkte Parallele besitzt bzw. sich in dieser Hinsicht fortsetzt.

Wie stark die Gerechtigkeitsvorstellungen auch die Aufnahme **biblicher Geschichten** bestimmen, belegt vielleicht am besten folgende Erfahrung aus dem Unterricht:

Das Beispiel stammt aus einer dritten Klasse. Thema ist «Strafe, Vergeltung und Versöhnung». Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15) wird eingesetzt als Modell von Versöhnung; auch auf den älteren Sohn wird eingegangen, sein Ärger besprochen. Schließlich die Worte des Vaters: «Mein Sohn, du bist immer bei mir, und alles, was mir gehört, gehört auch dir. Du solltest aber fröhlich sein und dich freuen...». – In der Absicht, das versöhnende Handeln des Vaters nun auch zwischen den Brüdern stattfinden zu lassen, werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, was denn der ältere Bruder nun wohl gemacht habe. Antwort: *Er läßt sich sein Erbe auszahlen und*

I. Theoretische Grundlagen

geht weg. Jetzt weiß er ja, daß er dann auch einmal ein Fest bekommt. – Den Kindern ist offenbar eine andere Pointe wichtig als dem Lehrer. Aussagekräftig ist für sie das Gleichnis unter dem Aspekt der Gleichbehandlung von Kindern durch Eltern. Der Anstoß zur Versöhnung zwischen den Brüdern tritt demgegenüber in den Hintergrund.

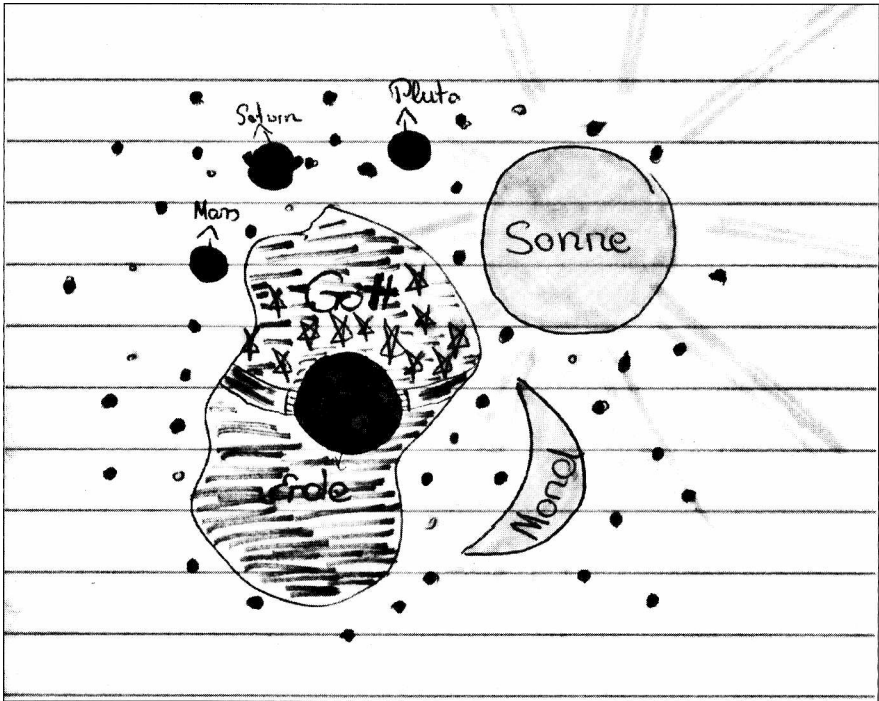
Die Aufgabe, die sich aus der Sicht der kognitiven Psychologie für den Religionsunterricht der Grundschule ergibt, läßt sich als **Befestigung, Begleitung** und **Herausforderung** bzw. **Gegenwirkung** beschreiben. Dies soll nun in einem weiteren Schritt an Hand der Entwicklung des kindlichen Weltbildes verdeutlicht werden.

Das Weltbild als Entwicklungsaufgabe

Daß die Kindheit die Zeit mythologischer Vorstellungen und Gottesbilder sei, gehört zu den gleichsam selbstverständlichen Annahmen des pädagogischen Alltagsverstands. Tatsächlich ist eine ausgebaute Mythologie bei Vorschulkindern aber nur selten zu finden. Nach FOWLER (1991, S. 155) gewinnen die *anthropomorphen Gottesbilder*, bei denen Gott in menschlicher Gestalt und mit einer Wohnung im Himmel gedacht wird, erst gegen Ende der Vorschulzeit an Bedeutung. Sie treten dann vor allem im Grundschulalter hervor. **Mythologische Weltbilder** sind demnach nicht etwa als Erbe der frühesten Kindheit anzusehen. Sie sind vielmehr zu verstehen als ein erster, aber doch bereits fortgeschrittener Versuch, die im Laufe der Kindheit ausgebildeten und erworbenen Vorstellungen in eine umfassendere Ordnung zu bringen.

Besonders deutlich zu erkennen ist diese Entwicklung bei den Himmelsvorstellungen der Kinder. In einer aufschlußreichen Untersuchung zur *Himmelsymbolik* hat R. L. FETZ (1985) Kinder gefragt, wohin eine Rakete wohl gelangt, wenn sie immer weiter und weiter aufsteigt. Die Bilder, mit denen die Kinder diese Frage beantwortet haben, zeigen für das Grundschulalter eine nach oben fest begrenzte Welt (ähnlich wie bei den bereits erwähnten Bildern zur Turmbaugeschichte): Der (Wolken-)Himmel stellt eine gleichsam materielle, jedenfalls feste und für die Rakete undurchdringliche Begrenzung dar. Die Rakete fliegt zum Himmel, prallt dort ab und fällt zur Erde zurück. Soweit Gott gezeichnet wird, hat er seine Wohnung «im Himmel», oberhalb der Grenze. – Wohl schon im Laufe der Grundschulzeit bildet sich dann eine andere Himmelsvorstellung heraus. Bestimmend wird nun das Bild eines Kosmos mit dem Planeten Erde sowie anderen Planeten. Es wird dann weit schwieriger, für Gott einen konkreten Ort anzugeben. Häufig scheint es zunächst zu Mischformen zu kommen, bei denen sich die Vorstellungen vom Himmel als «Gottes Wohnung» und vom Himmel als «Kosmos» überlappen. Nebenstehendes Bild ist ein typischer Ausdruck für solche Mischungen. – Später, vor allem im Jugendalter, verdrängt der Kosmos den Himmel dann mehr oder weniger vollständig, mit der Folge, daß Gott überhaupt seinen Ort zu verlieren droht.

Auf die noch unreflektierte und vorkritische Mischung unterschiedlicher Vorstellungswelten verweisen auch Untersuchungen zur Entwicklung des *komplementären Denkens* bei Kindern und Jugendlichen (REICH 1987). Dabei fanden sich bei 10jährigen Kindern Antworten, die ein noch kaum reflektiertes Neben- und Ineinander beispielsweise schöpfungstheologischer und naturwissenschaftlicher Sichtweisen der Weltentstehung erkennen lassen. Die möglichen Widersprüche werden noch nicht thematisiert. Erst bei den Jugendlichen waren reflektiert-komplementäre Auffassungen zu finden.



Der Himmel als «Gottes Wohnung» und als «Kosmos»

Diese und andere Beobachtungen zur Weltbildentwicklung im Grundschulalter lassen sich so zusammenfassen, daß die Kinder mit einer ersten umfassenden Ordnung von Welt beschäftigt sind, wobei diese Welt für sie weithin eine sinnlich erfahrbare Wirklichkeit darstellt. Weitergehend kann die Auffassung vertreten werden, daß das **Erfassen, Durchdringen, Ordnen und auch Beherrschen von sinnlich erfahrbarer Wirklichkeit** zu den grundlegenden Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter gehört. Aus dieser Auffassung erwächst dann auch eine Antwort auf die immer wieder als schwierig empfundene Frage, wie der Religionsunterricht auf mythologische

Vorstellungen der Kinder reagieren soll: Soll er sie befestigen, meiden, korrigieren? – Sofern die entwicklungspsychologischen Überlegungen zutreffen, liegt die (religions-)pädagogische Aufgabe darin, die Kinder zunächst – im allgemeinen zu Beginn der Grundschulzeit – beim Aufbau ihrer eigenen, durchaus mythologischen Weltbilder zu *unterstützen*. Im weiteren Verlauf der Grundschule wird es dann zunehmend darauf ankommen, den Kindern auch *weiterführende Impulse* zu geben, durch die die mythologischen Vorstellungen *korrigiert* werden.

Die Religion des Kindes wahrnehmen – Anstöße für einen kindgerechten Religionsunterricht

Aus den beschriebenen sozialisierungstheoretischen, psychoanalytischen und kognitionspsychologischen Ergebnissen erwächst zusammenfassend die Notwendigkeit einer veränderten Einstellung gegenüber dem Kind und gegenüber der Religion des Kindes. Auch in religiöser Hinsicht begegnen uns die Kinder nicht einfach als «unbeschriebene Blätter», und zwar selbst dann nicht, wenn – wie heute vielfach der Fall – eine bewußt (kirchlich-)religiöse Erziehung im Elternhaus nicht stattfindet. Erfahrungen mit persönlich-individueller Religiosität bringen alle Kinder mit, und pädagogisch gesehen müssen solche Erfahrungen ernst genommen werden. Besonders die psychoanalytische Betrachtung macht deutlich, daß die individuelle, nicht an eine bewußt religiöse Erziehung gebundene Religion des Kindes tief in der Persönlichkeit verwurzelt ist. Das gilt für Strafängste und fehlendes Grundvertrauen ebenso wie für die vom Grundvertrauen möglicherweise ausgehende Hoffnung und Freiheit.

Verlangt die Einsicht, daß Kinder Religion in die Schule immer schon mitbringen, ein sorgfältiges Eingehen auf diese Religion, so verstärkt die Kognitionspsychologie mit ihren Akzenten diese Forderung noch weiter. Denn auch bei religiösen Vorstellungen gilt, daß das Kind sich seine **eigenen Vorstellungen** bildet und daß es die Welt **aktiv deutet** oder «konstruiert», wie Psychologen es bezeichnen. Einen Zugang zu religiöser Überlieferung finden Kinder deshalb nur entsprechend ihrer eigenen Deutungsweisen und ihrer spezifischen Weltzugänge. Und der Religionsunterricht kann ihnen dabei nur helfen, wenn er sich seinerseits einläßt auf die kindlichen Deutungsweisen und Weltzugänge – wenn er sie aufnimmt, unterstützt und akzeptiert, was eine Weiterbildung und Korrektur der kindlichen Religion gerade nicht ausschließt, sondern erst ermöglicht.

Literatur

- EBERTZ, M. N.: Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. München 1988, S. 403–413
- ERIKSON, E. H.: Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt/M. 1975
- FETZ, R. L.: Die Entwicklung der Himmelsymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie. In: ZWEIG, A. (Hrsg.): Zur Entstehung von Symbolen. Schriften zur Symbolforschung, Band 2. Bern u. a. 1985, S. 111–150
- FOWLER, J. W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991
- FRAAS, H.-J.: Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie. Göttingen 1990
- FREUD, S.: Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker). In: MITTSCHERLICH, A. u. a. (Hrsg.): Freud-Studienausgabe, Bd. 9. Frankfurt/M. 1974
- GROM, B.: Religionspsychologie. München/Göttingen 1992
- HANSELMANN, J./HILD, H./LOHSE, E. (Hrsg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über die Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1984
- MARTIN, N.: Familie und Religion. Ergebnisse einer EMNID-Spezialbefragung. Paderborn u. a. 1981
- METTE, N.: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters. Düsseldorf 1983
- OSER, F./GMÜNDER, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln 1984
- REICH, K. H.: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichts-wissenschaft 15. Jg., H. 3/1987, S. 332–343
- RIZZUTO, A.-M.: The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study. Chicago/London 1979
- SCHWEITZER, F.: Bilder zwischen Angst und Hoffnung. Religiöse Vorstellungen in der Kindheit. In: DUNCKER, L./MAURER, F./SCHÄFER, G. E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, S. 79–94
- SCHWEITZER, F.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München ²1991
- SCHWEITZER, F.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh 1992