

"Eine sinnvoll verlorene Zeit"

Jugendliche in ihrer Entwicklung begleiten

Herausforderungen für die Jugendarbeit

von

Helga Kohler-Spiegel

Der Identitätsbegriff ist um die Jahrhundertwende entstanden; durch die Veränderungen der Gesellschaft, durch die strukturelle Differenzierung und durch die Pluralisierung der Rollen wurde Identität zum Thema.

1. Identität: Ich bin mir selbst gewiss

Die große Herausforderung des Jugendalters besteht in der Identitätsentwicklung, Erik Erikson hat sie in einer Aufeinanderfolge von Krisen und der Überwindung dieser Krisen beschrieben. Das Gefühl der Ich-Identität ist das "angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (...) aufrechtzuerhalten."¹ Traditionell ist von „Sich-selbst-gleich-Sein“, von „Selbstverhältnis“ die Rede; das Ideal einer völligen Übereinstimmung des Inneren und des Äußeren ist aber angesichts der Unergründlichkeit des menschlichen Individuums mit einer letzten Fremdheit des Menschen sich selbst und dem anderen gegenüber nicht erreichbar. Personale und soziale Identität verbinden sich, um im Idealfall in Balance zur Ich-Identität zu gelangen.² Im Interaktionsprozess muss die einzelne Person divergierende und widersprüchliche Erwartungen aushalten und gestalten; nicht Harmonie, sondern Ich-Balance ist gefragt. Erfahrungen des Einseins mit sich und anderen Menschen und des Fremdseins bleiben in Spannung, deshalb ist heute häufiger von „balancierender Identität“ die Rede³.

Soziale Identität beruht auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und auf der Erfahrung sozialer Anerkennung, dem Gefühl, gebraucht zu werden und aktiv zu gestalten. Der Name wird zuerkannt, in der vertrauten sozialen Umgebung weiß jeder, wer er ist. Die anderen machen sich von einem ein Bild, mit dem sie in Beziehung treten; im Verhältnis zu diesem Bild wird auch die Entwicklung eines Menschen beurteilt. Wenn das Verhalten eines Menschen zu sehr in Widerspruch zu diesem Bild (in den eigenen Augen und in den Augen der anderen) gerät, macht das unsicher und erschwert die Kommunikation. Zu den identitätsfördernden Fähigkeiten gehört der Umgang mit den eigenen Rollen, d.h. die Fähigkeit zur Rollendistanz, zum "Role taking" und zur Empathie, zur Ambiguitätstoleranz und zur Identitätsdarstellung und das diese Fähigkeiten tragende Sprachvermögen.⁴ Identität ist ein Relationsbegriff: Selbigkeit (identas) setzt voraus, dass es auch Verschiedenheit (differentas) gibt.

¹ Erikson 1977, 107; vgl. Esser 1991.

² Vgl. exemplarisch Keupp 1999; Schweitzer 1985.

³ Vgl. Mette 1993, 818.

⁴ Vgl. Krappmann 4. Aufl. 1975, 132ff.

Neuerdings wird das Postulat von Einmaligkeit und Authentizität explizit kritisiert, Metaphern wie Collage, Fleckerlteppich, Patchwork, Bastelmentalität verändern den Identitätsbegriff. Manche suchen hektisch nach ihrem Ich, oder sind versucht, ihr Ich ständig zur Schau stellen zu müssen, oder nehmen nationalistische und fanatische Etiketten, um die Unsicherheit zu kaschieren. Ein ständiges Umschalten auf Situationen ist notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich sogar gegenseitig ausschließende Personanteile gefordert sein können. Widersprüchliche und segmentierte Alltagswelten fördern die Herausforderung, selbst zum "Produzenten individueller Lebenscollagen" zu werden, Identität zu gestalten im Sinne eines "Homeworkers", eines "Bastlers". Die Gefahr dabei ist, dass bei dieser Individualisierung (auf allen Altersstufen) das Gemeinsame verloren geht. Für Patchwork-Identität ist "gerade die Vielfalt und unterschiedliche Herkunft und Qualität der Materialien und ihr rascher Austausch konstitutiv, wobei Widersprüchliches nebeneinander stehengelassen werden kann und die Befreiung vom 'Identitätszwang' durchgesetzt ist."⁵

Heiner Keupp betont, dass auf den Identitätsbegriff nicht verzichtet werden kann. "In ihm steckt wenigstens seinem utopischen Gehalt nach die Idee und die Hoffnung auf ein souverän gelebtes Leben. Idee und Hoffnungen sind der Motor für eine nicht-resignative Verarbeitung der 'persönlichen Erfahrung einer Identitätsverunmöglichung' in einer von Entfremdung gezeichneten Welt"⁶. Wir brauchen ihn als Chance, die eigenen - auch widersprüchlichen - Erfahrungen gestaltend in den Lebensverlauf integrieren zu können. Zugleich aber stehen Identitätskonzepte in Gefahr, eine wahre oder eigentliche Identität zu konstruieren und zum Ziel zu erheben.

2. Das Jugendalter und seine besonderen Herausforderungen

2.1 Adoleszenz - „die verletzlichen Jahre“

"Meine Mutter sagt: 'Ach komm, ich kenn dich doch!'
Meine Freunde sagen: 'Komm schon, wir kennen dich!'
Wie wollen sie mich alle kennen,
wenn ich mich selbst nicht einmal kenne?"⁷

Das Jugendalter, die "verletzlichen Jahre"⁸ fransen an beiden Enden aus. Als 'Pubertät' (ab ca. 9 Jahren) werden gewöhnlich die körperlichen (physiologischen) Veränderungen oder Reifungsprozesse bezeichnet, die mit der Geschlechtsreife sowie allgemein den körperlichen Veränderungen im Jugendalter zusammenhängen.⁹ 'Adoleszenz' hingegen meint den psychischen und sozialen Prozess, in dem die mit der Pubertät erst anhebenden psychischen und sozialen Veränderungen verarbeitet werden. Der Aufbau von Partnerbeziehungen, die Ausbildung eines Lebensplanes, die Übernahme neuer sozialer und beruflicher Rollen sind hier zu nennen.

⁵ Nunner-Winkler 1990, 675.

⁶ Keupp in: Keupp/Bilden 1989, 69.

⁷ Sabine, 14, Sek.-Schülerin, 30; zit. nach Fend, Helmut, Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät, (Entwicklungspsychologie der Adolszenz in der Moderne, Band 3) Bern 1994, 41.

⁸ Riess/Fiedler 1993.

⁹ Vgl. Schweitzer 1996, 52. Hierzu gehören die Herausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale, die hormonellen Veränderungen und Stimmungsschwankungen, Längenwachstum, motorische Entwicklung u.a.

Der „Abschied von der Kindheit“ geschieht als aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit, mit den bisherigen Möglichkeiten und Grenzen. „Ablösungsprozess“ meint keinen formalen Trennungsprozess von den Eltern, sondern eine primär intrapsychische Ablösung. Er bezieht sich auf innere Bindungen aus der Kindheit. Betroffen ist allerdings nicht allein das Verhältnis zu den Eltern. Ablösungsprozess (von seiten der Jugendlichen und der Eltern) meint eine Infragestellung, Lockerung und Auflösung von Identifikationen, die in der Kindheit sowohl von Eltern als auch anderen Erziehungspersonen sowie überhaupt aus der Umwelt übernommen wurden. Auch Institutionen sind in „elterlicher“ Funktion, sprachlich z.B. sichtbar in „Vater Gott und Mutter Kirche“. Über ein Gefühl von Fremdsein können Loyalitätsbindungen auf Personen und Werte außerhalb der Familie übertragen werden, sodass neue Zugehörigkeiten und Beziehungen möglich werden, z.B. mit einem eigenen Lebenspartner oder Lebenspartnerin, zu eigenen zukünftigen Kindern, mit eigenen Werthaltungen. So ist auch verstehbar, wie lang dauernd und wie intensiv dieser Prozess ist, verbunden mit Unsicherheiten, Konflikten und Schwankungen in Stimmung und Verhalten.¹⁰

Identität ist in Bewegung, aus vielen Facetten und Aspekten zusammengesetzt, mit Widersprüchlichem und Harmonischem. Ein schneller Wechsel zwischen verschiedenen Rollen und unterschiedlichen sozialen Kontexten ist zur Normalität geworden. Die Chance zu wählen beinhaltet auch den Zwang zu entscheiden; die Orientierung ist flexibler, aber auch schwieriger geworden. Jugendcliquen lassen ein soziales Netz verstehen, das frei gewählte „Ersatzheimaten“ (insbesondere in Krisenzeiten) eröffnet. In diesen Cliquen ist es Mädchen wie Jungen möglich, ihre Kritik an den Werten der Herkunftskultur zu formulieren, eigene Wertvorstellungen und Verhaltensnormen in Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern zu entwickeln und diese handelnd zu erproben. In diesem Entdecken von Eigenem und Fremden ist auch Kommunikation zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Jugendlichen angesiedelt.

2.2 *Mein Körper bin ICH*

Das subjektive Körpergefühl rückt in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden: den eigenen Körper in allen Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen, mit Schönheitsidealen konfrontiert zu sein und ihnen nicht (ganz) zu entsprechen, zu dick zu sein oder gar so zu hungern, dass Essen mit Erbrechen verknüpft werden muss, sexuelle Empfindungen zu spüren und unsicher zu sein und zugleich sicher wirken zu wollen... Den eigenen Sinnen trauen zu lernen, sich auf die eigenen Sinne und auf die eigene Wahrnehmung verlassen zu können, gibt auch ein sicheres Gefühl für den eigenen Körper.¹¹ Fremdheit im Körper kann ein Fremdsein in sich selbst bewirken (bis in den pathologischen Bereich). Die Verunsicherung aufgrund der körperlichen Veränderung durchzieht das ganze Jugendalter. Mädchen lernen dabei, sich mit einem beurteilenden Männer-Blick selbst anzusehen, sodass sie die mögliche Bewunderung und Bewertung durch den Mann bereits vorwegnehmen.¹² In der frühen Adoleszenz ist die Irritation durch die körperlichen Veränderungen groß, sodass Jugendliche sich gerne zurückziehen. Erst nach einem ersten Integrationspro-

¹⁰ Vgl die vier Ebenen der Identitätsfindung bei Jugendlichen: reflexive, optative, akzeptative und soziale Ebene.

¹¹ Vgl. die Literatur zum Umgang mit Gefühlen, exemplarisch: Kreul 1996; Lichtenegger 1997.

¹² Vgl. z.B. Einkaufen mit der eigenen Mutter oder mit Freundinnen, die diesen Blickwinkel ausfüllen müssen.

zess wenden sie sich wieder der außerfamiliären Welt zu; diese Orientierung außerhalb des Elternhauses kann sich (neben selbstbezogenen Phantasien im Tagebuch) bei Mädchen in intensiven Freundschaften, einer großen Liebe zu Pferden oder ähnlichen Idealisierungen ausdrücken. In ihrer Verunsicherung konzentrieren sich Mädchen häufig auf das Begehrtwerden durch Jungen und auf die Akzeptanz der männlichen Peers¹³; dies bedeutet für Mädchen häufig eine Orientierung an der Perspektive von Jungen bzw. Männern. In der mittleren Adoleszenz stehen meist konkretere sexuelle Fragen im Zentrum des Interesses. Die letzten Entwicklungsphasen in der Adoleszenz sind stärker bestimmt von der Suche nach eigenen Lebensentwürfen der Jugendlichen.

Jugendliche müssen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können ohne dass sie mißbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine beeinflussendere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. „Alles zusammen machen“ stärkt das Selbstwertgefühl, Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab.¹⁴ Die beste Freundin fungiert sowohl „als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ‚Gleiche‘, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann.“¹⁵ So kann sich die erste Bezugsperson „Mutter“ weiterentwickeln und relativieren durch die „beste Freundin“. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der „besten Freundin“ erweitern und vertiefen.¹⁶

2.3 Jugendalter - sinnvoll verlorene Zeit

Für das Jugendalter ist ein „psychosoziales Moratorium“, eine „sinnvoll verlorene Zeit“ zu gewähren, ein „Experimentierfeld“, ein Freiraum mit klar umrissenen zeitlichen, räumlichen und normativen Grenzen. „Moratorium“ hieße, Jugendliche konsequent ernst zu nehmen, ohne sie bereits als Jugendliche ausschließlich an der Anpassung der Erwachsenen zu messen. Der Umgang mit den Jugendlichen ist in diesem Moratorium angesiedelt, in dem Feld, in dem sich die Jugendlichen - mit Unterstützung Erwachsener - zur Selbstentfaltung verhelfen, Rollen erspielen, das Leben erproben können; d.h. wo sie gemeinsam Erfahrungen machen können, ohne bereits völlig darauf festgelegt zu werden. Zugleich ist die Begrenzung der Jugendzeit zunehmend schwierig, die „jugendliche Kultur erweist sich für viele als eine auf unbestimmte Dauer angelegte eigene Lebenswelt.“¹⁷ So werden z.B. jugendliche Kleider-trends als Ausdruck von Abgrenzung oder von Protest gegen die Welt der Erwachsenen innert kurzer Zeit zu Modeerscheinungen, die von breiten Bevölkerungsgruppen getragen werden. Dadurch geschieht auch eine Enteignung der „Jugendkultur“ durch die Erwachsenen. Umgekehrt führt die Ausweitung des „Moratorium“ auf die Erwachsenenwelt wiederum dazu, dass es zur Vermischung zwischen den Altersphasen kommt, dass die Grenzen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen immer fließender werden. Der Verband in Gruppen oder anderen Zugehörigkeiten

¹³ Vgl. Kehlenbeck 1996, 102 und Anm. 3; vgl. den ganzen Abschnitt 101ff. „Gemischtgeschlechtliche peer-Gruppen bieten Mädchen selten ein Lernfeld, um sich als voll- und gleichwertiges, als eigenständiges sexuelles Wesen zu entdecken und entfalten.“ (Klees u.a. 1992, 27)

¹⁴ Vgl. Brendel 1999, 43. Vgl. die weitere Literatur zum Thema.

¹⁵ Flaake/John 1993, 206, Hervorhebungen im Original.

¹⁶ Vgl. dazu exemplarisch: Irigaray 1993, 93ff. Ich danke Sandra Büchel-Thalmaier für diesen Hinweis.

¹⁷ Bergau in: EvErz 39 (1987), 648.

schwindet, entgegen der in der Literatur betonten Bedeutung der Peergruppen scheinen die Jugendlichen ihre Identität primär als Individuen zu erleben, jede/r ist auf sich selbst gestellt. So kann sich der/die Jugendliche häufig nicht auf Normierungen außerhalb der eigenen Person beziehen, sondern muss sich selbst Maßstab sein. Die Biographien der Jugendlichen sind nicht mehr vorhersehbar, zu welcher Lebensform (auch religiös) ein Heranwachsender finden wird, bleibt offen. Es gibt nicht mehr die selbstverständlichen, gebahnten Lebenswege, die stabilen, mit vielen von Kind an geteilten Weltanschauungen, die festen sozialen Beziehungen, die einfach da sind. Die Entscheidungsnot und die Verantwortlichkeit für das eigene Leben ist vergrößert; das Risiko zu scheitern ist hoch. Dies kann dazu führen, sich einfach an der Jetzt-Zeit zu orientieren und die Zukunft auszublenden. T. Olk nennt dies „Entstrukturierung des Jugendalters“.

2.4 Experimentierend und individuell - Suche nach eigenem Glauben

In der Pubertät werden Haltungen kritisch geprüft und infrage gestellt, der Wandel des Selbstbildes und des Weltbildes sind miteinander verknüpft. Kognitive Entwicklungsstufen beschreiben auf ihre Art, dass die Infragestellung und Veränderung des Selbst- und Weltbildes nötig ist, um zu eigenen Positionen und Haltungen, zu einem persönlich verantworteten Lebenssinn und Lebensstil zu finden. Sinnstiftung im Leben und Entwicklung eines „eigenen“ Weltbildes sollen helfen, Zukunft zu gestalten, sie müssen immer ein Stück visionär sein. „Die Entwicklung der Gesamtsicht der Welt ist eine Notwendigkeit für das heranwachsende Ich, das in der Kette der Generationen steht und in der Adoleszenz eine neue Synthese von Vergangenheit und Zukunft finden muss.“¹⁸ Die Auseinandersetzung mit den Meinungen und Überzeugungen der Eltern und der Erziehungspersonen geschieht meist mehr unter dem Beziehungsaspekt als auf das jeweilige Gesprächsthema bezogen. „Nicht was die Erwachsenen sagen, sondern dass sie es sagen, begründet die Ablehnung.“¹⁹ Inhalte können auch eine so enge Verbindung mit Personen eingehen, dass sie völlig inakzeptabel werden. Mit der Betonung des Beziehungsaspektes ist auch die Unverfügbarkeit angesprochen, ich kann mich in eine Beziehung investieren, aber ich habe keine Garantie für ihr Gelingen; Missverstehen und Scheitern sind - trotz allem Bemühen - nicht auszuschließen. Der Widerstand betrifft vor allem die nahen Beziehungen (Familie, Schule, Kirche...), dieser Widerstand gegen die nahen Erwachsenen hilft, die inneren Bindungen zu lösen, sodass alte Identifikationen infrage gestellt, verändert und neue aufgebaut werden können. Da Ablöse auch die religiösen Bindungen betrifft, ist auch dabei der Beziehungsaspekt zu beachten. Inhaltliche Auseinandersetzungen sind nur sinnvoll, wenn sie die herausgeforderte Beziehungsebene erreichen.

Auch im religiösen Bereich wird nicht primär nach Tradition gefragt, sondern auf welchem Weg religiöse Erlebnisse möglich oder intensiver möglich sind. „Ich will - auch im religiösen Bereich - etwas erleben; ich will erproben, was mir passt, was zu mir passt. Was wahr ist, ist schwer zu wissen; letztlich muss doch ich selbst entscheiden, was ich glaube.“ Religiosität von Jugendlichen ist angesiedelt im oben beschriebenen Moratorium, räumlich und zeitlich begrenzt und doch frei, begleitet von Erwachsenen, die sich auf die Jugendlichen einlassen, ohne sie zu zwingen. Die Religiosität von Jugendlichen lebt in der beschriebenen Spannung zwischen Zugehörig-

¹⁸ Erikson 1973, 181f.

¹⁹ Schweitzer 1996, 55.

keit und Ablöse, im Suchen nach etwas, das Halt gibt, auch wenn es noch nicht „fertig“ ist.

Henning Luther plädiert dafür, „die prinzipielle Fragmentarität von Ich-Identität nicht zu leugnen oder zu verdrängen. Glauben hieße dann, als Fragment zu leben und leben zu können.“²⁰ Glaube bestärkt und irritiert die sich entwickelnde und verändernde Identität, so bleibt Platz für Neues und Fremdes. So ist auch die 1. der zwölf Thesen des Plädoyer zum Religionsunterricht des DKV (1992) zu verstehen: "1. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der Schülern und Schülerinnen in erster Linie hilft, ihre Identität zu finden, selbst-bewusst zu werden und ihr Lebenskonzept zu entwickeln. Deshalb soll er biographisch orientiert und erfahrungsbezogen angelegt sein." Denn die Frage nach dem Woher und Wohin, nach dem Warum und Wozu des eigenen menschlichen Daseins ist eine zutiefst religiöse Frage. Auch religiöse Identitätsfindung darf nicht statisch missverstanden werden, sie geschieht dynamisch, prozesshaft, in Entwicklung. Glaubenserfahrungen brauchen Zeit, "Religion braucht also Zeit, und indem sie Zeit vermittelt, um ruhig, stille zu werden, kann sie Erfahrungen vermitteln, die sonst nur schwer zu machen sind."²¹ Religiöse Begleitung ist Lebensbegleitung; die Arbeit im emotionalen, sozialen und im kognitiv-gedanklichen Bereich²² ist notwendig, wenn Jugendliche nicht unentwickelte und unangemessene religiöse Vorstellungen ins Erwachsenenalter mitnehmen sollen. Die Ausgrenzung der sinnlich-körperlichen Anteile, des Affektiven und Emotionalen führt zur Fragmentierung des jugendlichen Selbst.

Als religiöse Themen stehen Glaubensfragen im Vordergrund: die Frage nach Gott, nach Sinn und Ziel der Welt, die Frage nach Gerechtigkeit und nach dem Leben über das Sterben hinaus, was mit Leid und dem „ungerechten“ Tod ist, steht Gott wirklich auf der Seite der Guten, macht es Sinn, sich zu engagieren und „gut“ zu sein...²³

Im Umgang mit Jugendlichen sind also die Erwachsenen gefragt: Was brauchen die Jugendlichen, um das Leben zu verstehen, um der Gesellschaft ein Gesicht zu geben, um die Welt von morgen zu gestalten? Die Jugendlichen lernen die Widersprüchlichkeiten der Erwachsenenwelt: der Stärkere setzt sich durch, der Schnellere, der Anpassungsfähigere, der Inländer, wer Rücksicht nimmt, kommt selbst zu kurz. Erwachsene reden von Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein und erschrecken doch, wenn Jugendliche den Anspruch stellen, ihre eigenen Schritte tun zu wollen, auch wenn falsche Schritte vorkommen. Im Schulbereich ist klar: „Lehren heißt zeigen, dass man etwas liebt; zumindest heißt es zeigen, dass man etwas schön und menschenwürdig findet. Lehrer sein heißt also, sich vor jungen Menschen kenntlich machen. Es setzt Stolz auf die eigene Sache voraus.“²⁴ Dies gilt auch für den außerschulischen Umgang mit Jugendlichen.

²⁰ Luther, Henning, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: *Theologia Practica* 20 (1985), 329; vgl. Thesenpapier Sandra für Forum RU und Diss.

²¹ Kaufmann in: *rhs* 31 (1988), 75.

²² Es geht also nicht darum, die Beziehungsebene im Gegensatz zu inhaltlicher Auseinandersetzung zu sehen.

²³ Vgl. Nipkow 1987.

²⁴ Steffensky 1997, 4.

3. Zwischen den Welten: tätig in der Jugendarbeit

Wer in der gemeindlichen Jugendarbeit oder im Religionsunterricht mit Jugendlichen tätig ist, hat sich vielleicht ein Stück „Jungsein“ bewahrt, ein Stück Hoffnung auf einen Freiraum, auch im Religiösen, in der Kirche, das ihn zugleich auch ein wenig fremd sein lässt in dieser Welt und dieser Kirche. Ablösung und sich dennoch zugehörig wissen, ist kein Thema allein des Jugendalters, es betrifft das Erwachsenenalter ebenso. Es kann aber auch Trauer spürbar sein, zu merken, wie man vom „Jugendlichen“ in sich Abschied genommen hat, wie man sich arrangiert hat mit vielem...

In der Arbeit mit Jugendlichen²⁵ werden von verschiedenen Seiten Erwartungen und Rollen zugeschrieben, die den Jugendarbeiter/ die Jugendarbeiterin manchmal „zwischen allen Stühlen“ sein lässt. Jugendliche, Eltern, hauptamtliche Kolleginnen/ Kollegen, Mitglieder der Amtskirche und der Kirchgemeinde, die eigenen Angehörigen, aber auch der Jugendarbeiter selbst stellen Erwartungen und Anforderungen, die alle einzulösen gar nicht möglich sind. So löst die große Zahl an Erwartungen auch Enttäuschungen aus, die wiederum zu Abwertungen und/oder zu Minderwertigkeitsempfinden führen können. Allein schon Konflikte um zeitliche Verfügbarkeit machen die Kollision dieser verschiedenen Ansprüche sichtbar, für Frauen meist noch stärker erlebbar, wenn unbefragt Beziehungsarbeit im Beruf und in der Familie als selbstverständlich angesehen wird. Hinzu kommen normierende Vorstellungen, wie ein kirchlicher Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin leben sollte. Die Erfahrung, dass Jugendliche manches oder gar vieles von dem, was eine Jugendarbeiterin oder Lehrperson weitergibt, nicht interessiert, dass Jugendliche gar nicht hören wollen, was der Jugendarbeiter/ die Jugendarbeiterin in Gemeinde und Schule ihnen mitgeben möchte, ist oft schwer auszuhalten. Die Arbeit mit Jugendlichen fordert immer wieder auf's Neue heraus, als Erwachsener Rechenschaft zu geben über die eigene Position, über die eigenen Haltungen und über die eigene Spiritualität. Die in der Jugendarbeit tätige Person braucht hohe Rollenflexibilität, sie braucht aber auch einen langen Atem (Frustrationstoleranz) im Umgang mit Erwartungen und Infragestellung von verschiedenen Seiten.

Die erwachsene Person bestimmt im genannten Moratorium den Freiraum und die Grenzen, übernimmt die Führung nicht autoritär, aber klar, gibt die Spielregeln vor... Erwachsen sein heißt auch, im Sozialkontakt Nähe und Distanz zu bestimmen und im Kontakt Jugendliche nicht für eigene Bedürfnisse zu verwenden und Grenzen nicht zu verletzen...

Die Religiosität der mit Jugendlichen tätigen Person ist besonders herausgefordert: Wer bin ich in meiner Religiosität, in meiner religiösen Biographie, mit meinen Hoffnungen und Erwartungen im Religiösen? Welche Bilder sind es, die mich religiös prägten? Was für ein Gottesbild (gläubig oder distanziert oder ablehnend oder ohne eigene Erfahrungen mit Religiösem...) hatten/haben meine Eltern bzw. prägenden Erziehungspersonen? Wurde darüber gesprochen oder blieb es unausgesprochen? Was von diesem „Gott der Kindheit“ gab mir Heimat? Was hat sich davon im Jugendalter für mich verändert, welche neuen Aspekte des Glaubens wurden für mich wichtig, gaben mir Entwicklungsmöglichkeiten und das Gefühl von Zugehörigkeit? Wie gehe ich mit der Fremdheit und Einander-nicht-Verstehen um? Und wie mit

²⁵ Ich verwende den Begriff "Jugendarbeit" hier für die Arbeit mit Jugendlichen, ohne jedesmal den schulischen Religionsunterricht mit Jugendlichen eigens anzuführen.

Desinteresse oder Ablehnung von Seiten der Jugendlichen? Wie lebe ich meine Spiritualität? Und wie stehe ich zu, wie lebe ich mit und in der Kirche als Institution? Wie gehe ich mit dem System Kirche um, mit den Strukturen? Und wie mit den Verletzungen? Was ist aus meinen Idealen geworden? Und so weiter. Diese Fragen werden bleiben, für Erwachsene braucht es Gruppen, in denen der Austausch darüber möglich ist.

Exkurs: Christlich glauben - ein biblisches Credo

Jüdisch-christlicher Glaube ist biblischer Glaube, so gesprochen hat Gott einen Namen „Ich bin, der ich da bin und da sein werde“. Inhaltlich möchte ich den zentralen Bibeltext in Ex 3 für unser Thema bedenken: Nach dem Drama des Überlebens am Beginn seines Lebens, wächst Mose zuerst in seiner eigenen Familie auf, dann am Hof des Pharaos, mit allen Möglichkeiten für eine erfüllte Zukunft. Nach der Ermordung eines Sklavenaufsehers flieht er in die Steppe, lässt sich dort nieder und heiratet. Das Leben scheint seinen Weg genommen zu haben, Familie, Schaf- und Ziegenherden, die Zukunft scheint festgelegt. Doch Mose kommt beim Weiden seiner Herde in die Nähe „Gottes“, zum Gottesberg. Martin Buber übersetzt Ex 3,2: „Und SEIN Bote ließ von ihm sich schauen in der Lohe eines Feuers mitten aus dem Dornbusch.“ Gott zeigt sich, Gott lässt sich schauen. Begegnung ist möglich, weil sich das Gegenüber zeigt. Mose wird neugierig, Mose ist beim Namen gerufen. Mose sagt, die Bedeutung dieser Worte noch nicht ahnend: „Da bin ich.“ Und Gott macht sich kenntlich: „Ich bin der Gott deines Vaters, der Gott Abrahams und Sarahs, Isaaks und Rebekkas...“ Gott stellt sich vor als „Gott deines Vaters und deiner Mutter“. So wird uns Gott zuerst vertraut - als der Gott, von dem unsere Eltern reden (oder eben nicht reden), zu dem unsere eigenen Eltern beten (oder nicht beten). Gott kommt uns zuerst nahe als der Gott unserer Familie mit der damit verbundenen Atmosphäre, mit den Bildern, den Gefühlen, den Worten... Erst dahinter kommt die Tradition, der Gott unserer Großeltern, unserer Vorfahren und der langen Jahrhunderte vor uns. Der überlieferte Gott ist immer zuerst der Gott unserer eigenen Familie. Mose weiß, wie er zu reagieren hat: die religiöse Tradition lehrt ihn, dass er sein Gesicht zu verbergen habe, da niemand Gott schauen könne. Gott aber, so sagt diese Begegnung mit Mose, Gott aber schaut, sehr genau sogar. Angeschaut hat Gott das Elend und die Bedrückung seiner Menschen, gehört den Schrei und die Leiden, zu befreien ist Gott gekommen, so die Botschaft im Ersten Testament. Mose widerspricht mit keinem Wort, Mose weiß vom Elend und von der Not in Ägypten, er war es ja, der einen Aufseher erschlagen hatte. Doch all das hat eigentlich mit ihm nichts mehr zu tun. Er ist in der Steppe, verheiratet, sein Leben verläuft geordnet. Bis die Anrede Gottes dies alles verändert: „Nun geh, ich schicke dich..., führe mein Volk... Ich werde dasein bei dir.“ (Ex 3,12) Das ist der Name Gottes: „Ich bin da“; so ist Gott erfahrbar: „Ich werde dasein, als der ich dasein werde.“ (Ex 3,14)

Gott, „Ich-bin-da“ ist uns anvertraut. In unserer Obhut ist Gott, uns ist zugemutet, da zu sein. Mose, der beim Namen gerufen antwortet: „Da bin ich“, hat verstanden, dass „Ich-bin-da“ ihm zum Auftrag wird. „Ich-bin-da“ hat plötzlich mit Mose selbst zu tun. Gott geschieht, wo ein Mensch da ist, mit seiner Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, wo ein Mensch ganz präsent ist, wo ein Mensch - wie Mose - sieht und hinget und hört und antwortet. Gott geschieht, wo Menschen in ihrer Verzweiflung und in ihrem Glück nicht allein sind, dies galt für die Hebräerinnen und Hebräer in Ägypten, dies gilt bis heute. „Ich bin da“ ist die Erfahrung, die Gott sich als Namen gibt, „ich werde dasein“ ist die Zusage und die Gewissheit, mit der uns Gott begegnet. Weder

als „er“ noch „sie“, sondern im „Ich-bin-da“ zeigt sich Gott, sowohl in Frauen als auch in Männern.

4. Christlich/kirchlich verantwortete Jugendarbeit

Nach dem bisher Gesagten sind in der christlich/ kirchlich verantworteten Jugendarbeit tolerierte soziale Orte der (vorübergehenden) Distanz zu den Eltern und dem, was sie repräsentieren, also auch der Kirche notwendig. Zugleich zeigen Untersuchungen, dass Jugendliche - wie erwähnt - religiöse Fragen stellen, sie wollen Orientierung und persönliche Erfahrungen machen, sie stellen aber den Beziehungsaspekt über den Inhaltsaspekt, sie brauchen also Erwachsene, die sich darauf einlassen. Die Lateinamerikanischen Bischöfe haben auf ihrer III. Generalkonferenz in Puebla 1979 die „Option für die Jugend“ als „umfassende pastorale Leitlinie“ festgeschrieben. „Die Kirche vertraut auf die Jugend. Sie ist die Hoffnung der Kirche. Die Kirche sieht in der Jugend Lateinamerikas ein wirkliches Potential ihrer Evangelisierung in der Gegenwart und der Zukunft.“ (335) Der Jugend wird eine eigenständige und unverzichtbare Kraft im Einbringen eigener Werte in die Kirche bescheinigt. Dabei darf nicht idealisierend gedacht werden - es ist nicht von ein paar besonders interessierten und frommen Jugendlichen die Rede, sondern von „der Jugend“. Daran muss Kirche insgesamt immer wieder erinnert werden.²⁶

"Eine Option für die Jugend" in Europa, in Deutschland, Österreich, der Schweiz - dies bedeutet nicht, dass die Kirche sich mitfühlend den "Sorgenkindern Jugendliche" annimmt. Es bedeutet, „Lobby“ zu sein für die und mit den Jugendlichen, nicht weil sie alle so nett und lieb sind, sondern weil Jugendliche Kirche sind, auch wenn sie anders sind und manches anders machen als die Erwachsenen. Es bedeutet für die Kirche, die Anliegen von Jugendlichen genauso ernst zu nehmen wie die Themen von Priestern oder von Familienvätern. Es bedeutet, Jugendliche (so wie sie sind) als evangelisatorische Kraft anzunehmen, prophetisch, indem die Erwachsenen im Dialog mit Jugendlichen den eigenen Glauben neu lernen, neue Fragen aufnehmen, sie mit ihren Themen nicht alleinlassen, weil ihre Themen uns an die unseren erinnern. Es bedeutet, dass sich Jugendliche und Erwachsene gegenseitig anhören, sich gegenseitig stören und irritieren und manchmal auch ärgern, es bedeutet, dass nicht alles beim Alten bleiben muss. Dies erfordert, dass sich Glaube und Kirche, dass sich Erfahrungsformen und Ausdrucksformen des Glaubens, dass sich das Reden vom Glauben u.a. weiterentwickeln und verändern. Dies erfordert ein kirchliches Klima, in dem Neues ausprobiert werden kann und darf, es erfordert auch von allen beteiligten Personen Mut für Neues und einen kreativen Geist zur kritischen Prüfung der Entwicklungen.

Worin kann also der kirchlich verantwortete Auftrag bestehen, Jugendliche zu begleiten? Eine chassidische Geschichte kann umschreiben, wenn rationale Sprache an ihre Grenzen stößt: Auf seinem allmorgendlichen Weg trifft der Rabbi den Wächter eines Weinberges. Er kommt mit ihm ins Gespräch und fragt ihn: „Für wen gehst du?“ Der Wächter nennt den Namen seines Auftraggebers und fragt umgekehrt: „Und für wen gehst du?“ Der Rabbi hält inne und sagt dann: Ab heute möchte ich, dass Du für mich gehst und mich jeden Tag fragst: „Und du, für wen gehst du?“

²⁶ Vgl. zum ganzen Abschnitt exemplarisch: Tzscheetzsch 1991, 97ff.

5. Konkretionen

Ein paar Aspekte im Blick auf die Jugendlichen sollen das Gesagte nochmals betonen: Von Gott reden heißt, die religiösen Deutungen von Menschen vor unserer Zeit und in unserer Zeit und die Veränderungen von heute ernst nehmen; die Brüche ernst nehmen, die Begrenztheit und auch das Scheitern religiösen Suchens. Religiöse Begleitung verlangt die Verwurzelung nicht zuerst von Kindern und Jugendlichen, Verwurzelung ist Aufgabe der Erwachsenen, Kinder und Jugendliche brauchen eine „verlässliche“ Welt, religiöse Begleitung fördert ein suchendes Sich-Einlassen, ein suchendes Sich-Verwurzeln. Sie gibt kein Bekenntnis vor, sondern hilft, zu einem Bekenntnis zu finden.

5.1 Parteilichkeit - im Angesicht der Kinder und Jugendlichen

Wir sind immer wieder versucht, uns andere Kinder und Jugendliche zu wünschen, als sie sind. In der alltäglichen Arbeit ist dieser Wunsch manchmal verständlich. Dennoch: Religiöses Reden geschieht im Angesicht aller Beteiligten, das heißt auch im Angesicht der realen Jugendlichen. So muss der eigene Glaube und die diesem Glauben verpflichtete Kirche immer wieder daraufhin befragt werden, ob sie im Angesicht der Jugendlichen bestehen können, ob sie Entwicklung fördern, ob sie beziehungsfähiger, angstfreier, liebender machen. Ein lebensfördernder Glaube und eine diesem verpflichtete Kirche betont die Achtsamkeit im Sinne Jesu, die Kultur der Sinnlichkeit und Zärtlichkeit (im Umgang mit der Schöpfung, in Beziehungen, in der Sexualität) vor jeder übernormierten Reglementierung. Ein lebensfördernder Glaube betont - bei allem Realismus - die Ausrichtung auf die Zukunft, auf die Erwartung des Schalom Gottes.

5.2 Eine Sprache finden für unsere Sehnsucht

Die jüdische Lyrikerin Mascha Kaleko schreibt, nach dem Tod ihres Mannes:

„Ich träume nicht mehr,
Seit du nicht mehr aufwachst am Morgen
Kann keiner meine Träume deuten.
Nur der das Lächeln aufkeimen sah
In meinem Herzen
Und die Tränen reifen
Hinter meinem Auge. ...
Ich träume nicht mehr.
Wem sollte ich meine Träume erzählen?“²⁷

Wem erzählen Sie Ihre Träume?

Nicht die Sprachlosigkeit der Jugend ist das primäre Problem, sondern der Erwachsenen, auch der Theologinnen und Theologen, bzw. der Personen, die in der Verkündigung tätig sind. Die Sprache der Kirche wird von vielen als erstarrt erlebt, biblische Sprache bleibt manchen verschlossen. Die Individualisierung und Privatisierung von Religion führte zur Verbannung der religiösen Sprache aus dem Alltag und damit aus dem Wortschatz. Die lange Zeit einer religiösen Erziehung, die in erster Linie das Nachsagen von Worten und weniger die Entwicklung einer eigenen Sprache für die Erfahrungen und das Nachdenken über Gott gefördert hat, rächt sich nun - auch - in einem Mangel an Möglichkeiten, sich im Religiösen auszudrücken. Eine Kultur

²⁷ M.Kaleko 1977, 122.

aber, die keine Sprache dafür mehr hat, woraus und wofür sie lebt, eine Kultur, die keine Geschichten mehr erzählt, ist auf Dauer gefährdet. Aus den Familien heraus können wir - entgegen der Privatisierung von Religion - in einer größeren Öffentlichkeit gemeinsame Sprache für Religiöses entwickeln, eine "Kompetenz zu religiöser Kommunikation". Wir brauchen keine religiöse Sprache, sondern eine Sprache für Religiöses, eine erfahrungsoffene, teilnehmende Sprache.

5.3 Gestaltete Räume - ein Moratorium

Die Aufenthaltsorte der Jugendlichen sind Erfahrungsräume von Gesellschaft, in dem Erfahrungen gemacht werden von Sich-Durchsetzen und Zu-kurz-Kommen, von geschlechtsspezifischer Machtverteilung, von Gebrauchtwerten.... Diese Räume für Jugendliche sind nicht Vorbereitung auf Erfahrung, sie sind selbst Lebensraum. Deshalb müssen sie zugleich offen und teilweise eine Alternative zu Alltagserfahrungen sein. Darin zeigt sich das „Moratorium“, der begrenzte Freiraum, in dem Jugendliche Positionen und Haltungen erproben und Verantwortung einüben können - ohne dadurch schon praktizierende Christin oder Christ sein zu müssen. Sie müssen lernen dürfen, was zu organisieren ist für ein Fest, für ein Theaterstück, für eine Zeitung, für einen Gottesdienst. Manches wird gelingen, es müssen aber auch Fehler möglich sein. Was sie tun, darf nicht automatisch an den Maßstäben der Erwachsenen gemessen werden, sie selbst müssen - evtl. zusammen mit Erwachsenen - ihre Erfahrungen reflektieren. Wenn sich die Kirche entscheidet, für und mit den Jugendlichen Kirche zu sein, dann gibt es viele Möglichkeiten - in den Gemeinden, in den Schulen, mit besonderen Gottesdiensten, in Aktionen, beim Radfahren, in offenen Angeboten und in fixen Gruppen... Dies alles muss den Erwachsenen etwas wert sein, es wird etwas kosten.

5.4 Ein personales Angebot

Jugendliche brauchen Erwachsene, die sich auf sie einlassen, die ihnen zuhören, die sich mit ihnen auseinandersetzen, die mit ihnen und auch von ihnen lernen wollen, die den jungen Menschen helfen und auf ihrer Seite stehen, ganz konkret, im Handeln. Jugendliche brauchen ein personales Angebot, in reflektierten Gruppen. Und sie brauchen erwachsene Christinnen und Christen, die bereit sind, sich aktiv für die Lösung der großen Probleme der Gegenwart einzusetzen und so der nächsten Generation eine Zukunft zu geben. Mit den Worten Meister Eckharts: „Der Mensch, der Gott beim Stallmisten nicht hat, hat ihn auch nicht beim Chorgebet.“

6. Schluss

Die Sprache und die Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen sind anders geworden, nicht aber schlechter. Vielleicht sind sie nur weniger bereit zu glauben, was - in ihren Augen - nicht glaubwürdig ist. Jugendliche sind Teil dieser Welt und dieser Kirche, in die sie hineingeboren werden und die die Erwachsenen ihnen übergeben. Erwachsene können ihnen die eigenen Versuche des Redens von Gott im Alltag und in besonderen Situationen zur Verfügung stellen, indem sie sich dort auf das Gespräch und die Auseinandersetzung einlassen, wo diese möglich und gewollt sind. Jugendliche werden davon aufnehmen, was sie brauchen können und was zu übernehmen ihnen wert scheint. Die jetzt Erwachsenen aber werden das Vertrauen zu ihnen haben müssen, ihnen als der nächsten Generation die Welt zu überlassen.

Literatur

- BRENDEL, SABINE, „Wir haben alles zusammen gemacht, ne ... das war immer so die gleiche Wellenlänge“. Zur Bedeutung von gleichgeschlechtlichen Freundschaften und „Peers“ bei Mädchen, in: beiträge, Nr. 51, 1999, 37-45.
- BRENNER, GERD/ GRUBAUER, FRANZ (Hg.), Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen, Weinheim 1991.
- ERIKSON, ERIK, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt a.M. 1977.
- ESSER, WOLFGANG, Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1991.
- FEND, HELMUT, Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät, (= Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 3) Bern 1994.
- FLAAKE, KARIN/ JOHN, CLAUDIA, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz, in: FLAAKE, KARIN/ KING, VERA (Hrsg.), Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1993, 199-212.
- GLÜCKS, ELISABETH/ OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ GERD (Hg.), Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiiche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, 2. Aufl., Münster 1996
- GRABRUCKER, MARIANNE, „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M 1985.
- HAGEMANN-WHITE, CAROL, Geschlecht und Erziehung. Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld Koedukationsdebatte, in: PFISTER, GERTRUD (Hg.), Zurück zur Mädchenschule?, Pfaffenweiler 1988, 41-60.
- IRIGARAY, LUCE, Genealogie der Geschlechter, Freiburg i.Br. 1993
- KAUFMANN, FRANZ-XAVER, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989.
- KEHLENBECK, CORINNA, Auf der Suche nach der abenteuerlichen Heldin. Weibliche Identifikationsfiguren im Jugendalter, Frankfurt a.M 1996.
- KEUPP, HEINER u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek b.H. 1999
- KEUPP, HEINER/BILDEN, HELGA (Hg.), Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, (= Münchener Beiträge zur Sozialpsychologie) Göttingen 1989.
- KLEES, RENATE/ MARBURGER, HELGA/ SCHUMACHER, MICHAELA, Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1, Weinheim 1992.
- KLOSINSKI, GUNTHER (Hg.), Religion als Chance oder Risiko, Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung, Bern 1994.
- KOCHANEK, HERMANN (Hg.), Religion und Glaube in der Postmoderne, (= Veröffentlichungen des Missionspriesterseminars St. Augustin bei Bonn; Nr. 46) Nettetal 1996.
- KOHLBERG, LAWRENCE, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.M 1974.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Christ- und Christinwerden im Kulturwandel, in: SCHREIJÄCK, THOMAS (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für

- Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg i.Br. 2000, 330-354.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Feministische Theologie. Religionspädagogik, in: METTE, NORBERT/ RICKERS, FOLKERT (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik Band 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 563-569.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Interreligiöses Lernen, in: Religionspädagogische Beiträge 38, 1999a, 19-42.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Mädchen im Mittelpunkt. Feministische Mädchenarbeit und Religionspädagogik, in: RpB 43, 1999b, 41-53.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Menschsein als Mann und Frau, in: BISER, EUGEN/HAHN, FERDINAND/ LANGER, MICHAEL (Hg.), Der Glaube der Christen. Ein ökumenisches Handbuch, Augsburg, 1999c, 106-129.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Nicht länger ohne uns! Frauen in Gesellschaft und Kirche. Feministische Theologie als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: LEITNER, RUPERT u.a., Religionspädagogik 3, Wien 1992, 19-45.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Notwendigkeit und Konzepte des Dialog-Lernens in Schule und Gemeinde, in: GROß, ENGELBERT/ KÖNIG, KLAUS (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster 2000a, 505-515.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: ZIEBERTZ, HANS-GEORG/ SIMON, WERNER (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 1995a, 204-221.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Religiöse Bildung in der Schule. Reflexionen aus religionspädagogischer Sicht, in: KOHLER-SPIEGEL, HELGA/ LORETAN, ADRIAN (Hg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich 2000b, 187-199.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA, Wenn Jungen und Mädchen die Bibel lesen, in: Grundschule, Heft 2, 1995b, 17-19.
- KREUL, HOLDE, Ich und meine Gefühle, Bindlach 1996.
- LICHTENEGGER, BARBARA, Ge(h)fühle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen, Linz 1997.
- LUTHER, HELMUT, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Theologia Practica 20 (1985), 329.
- METTE, NORBERT, Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht, in: KBI 118, 1993, 815-823.
- MEYER, URSULA, Einführung in die feministische Philosophie, München 1997.
- NIPKOW, KARL ERNST, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Jugend und Identität als pädagogisches Problem, in: ZfP 36, 1990, 671-689.
- OSTBOMK-FISCHER, ELKE, Femagogik. Erlebnisorientierte Ansätze feministischer Mädchenarbeit, in: beiträge, Nr. 51, 1999, 105-113.
- PISSAREK-HUDELIST, HERLINDE, Feministische Theologie und Religionspädagogik, in: BIEHL, PETER u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 6: 1989, Neukirchen-Vluyn 1990, 153-173.

- PRENGEL, ANNEDORE, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 2. Aufl., Opladen 1995.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, München 1996.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim 1985.
- SUNDERMEIER, THEO, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN, Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 8.Aufl., Reinbek 1997.
- TZSCHEETZSCH, WERNER, Mit der Jugend glauben lernen. Kirchliche Jugendarbeit angesichts der Herausforderungen der Gegenwart, in: SIMON, WERNER/ DELGADO, MARIANO (Hg.), Lernorte des Glaubens. Glaubensvermittlung unter den Bedingungen der Gegenwart, Berlin 1991, 97-111.