

Dr. Katrin Valentin

# JuLeiCa-Schulungen verbessern – Ehrenamtliche qualifizieren

Modellprojekt zur subjektorientierten Praxisentwicklung  
mit zahlreichen Arbeitsvorlagen und Anleitungen



Eine Dokumentation aus der Reihe  
„Wenn Kinder und Jugendliche zu Wort kommen“

Inhaltsverzeichnis	Seite
<b>1. Vorwort</b>	3
von Ulla Taplik	
<b>2. Ausgangslage</b>	5
2.1. Was macht eine gute JuLeiCa-Schulung aus?	6
2.2. Studie „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“	7
2.3. Verantwortliche – Dekanate und Projektmitarbeiter(innen)	8
2.4. Wie kann ich diese Handreichung nutzen?	11
<b>3. Vorgehensweise</b>	12
3.1. Subjektorientierung	13
3.1.1. Der Dreischritt: Wahrnehmen - Differenzieren - Zurücktreten	15
3.1.2. Was Subjektorientierung <i>nicht</i> ist	16
3.2. Konkrete Vorgehensweise bei dem Modellprojekt	16
<b>4. Ein paar interessante Vorüberlegungen</b>	18
4.1. Pädagogische Theorie als Inspiration (Theorie-Praxis-Verhältnis)	20
4.2. Umgang mit Spannungsverhältnissen in einer JuLeiCa-Schulung	22
4.3. Der Pädagogische Takt in einer JuLeiCa-Schulung	22
<b>5. Rollenspiele für den Perspektivwechsel</b>	25
5.1. Wie führe ich ein Rollenspiel durch?	
5.1.1. Vorbereitung	26
5.1.2. Durchführung	27
5.1.3. Auswertung	28
5.2. Beispiele für Rollenspiele	29
5.3. Inwiefern sind die Akteure einer JuLeiCa-Schulung Subjekte?	33
5.3.1. Jugendliche als Subjekte des Unterrichtsgegenstandes	34
5.3.2. Jugendliche als Subjekte des Gruppengeschehens	35
5.3.3. Inwiefern sind die Teilnehmenden nicht Subjekte?	36
5.3.4. Die Schulungsleiter(innen) als Subjekte	36
<b>6. Gruppendiskussionen mit JuLeiCa-Teilnehmenden</b>	39
6.1. Wie führe ich eine Gruppendiskussion durch?	
6.1.1. Vorbereitung	42
6.1.2. Durchführung	44
6.1.3. Auswertung	45
6.2. Datenpool	46
6.3. Auswertung der Diskussionen	46
6.3.1. Auswertung 1: Sichtweisen auf die JuLeiCa-Schulung	
6.3.1.1. JuLeiCa als Ausbildung und als Karte	47
6.3.1.2. Themen und Lernerlebnisse	49
6.3.1.3. Schulungsleiter(innen) und Teilnehmende	51
6.3.2. Auswertung 2: Umgang mit Kindern als zentrales Anliegen	53
6.3.2.1. Auszüge aus den Gruppendiskussionen	59
6.3.2.2. Thesen	61
6.3.2.3. Schlussfolgerungen	61
<b>7. Telefonische Befragung Ehrenamtlicher</b>	63
7.1. Wie führe ich eine telefonische Befragung durch?	
7.1.1. Vorbereitung	68
7.1.2. Durchführung	68

68	7.1.3. Auswertung
69	7.2. Ergebnisse der kleinen Befragungen
70	7.2.1. Telefonumfrage bei Ehrenamtlichen
71	7.2.2. Informelle Gespräche mit Hauptamtlichen
73	7.3. Gewinnung von Ehrenamtlichen für die Durchführung einer JuLeiCa-Schulung
76	7.4. Einbindung von Ehrenamtlichen in die Durchführung einer JuLeiCa-Schulung
79	<b>8. Exkurs: Religiöse Praxis als Inspiration für die Praxisentwicklung</b>
	8.1. Christliche Kontemplation
80	8.2. Bibellektüre
81	8.3. In Anlehnung an einen Bibliolog
83	<b>9. Die Entwicklung der Arbeitseinheiten</b>
	9.1. Wichtige Vorbemerkungen
	9.1.1. Keine Rezepte für Subjektorientierung!
84	9.1.2. Pufferzonen im Zeitmanagement
	9.1.3. Vorgeschichte zu den Arbeitseinheiten
85	9.2. Die Arbeitseinheiten (Kopiervorlagen)
87	9.2.1. Ich will doch nur spielen... (1)
89	9.2.2. Ich will doch nur spielen... (2)
91	9.2.3. Konfliktbewältigung
93	9.2.4. Umgang mit schwierigem Verhalten von Teilnehmenden
95	9.2.5. Besondere Situationen mit Freizeiteilnehmenden
97	9.2.6. Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten
99	9.2.7. Wie gedeiht eine Gruppe?
103	9.2.8. Gruppendynamik: Warm-up
105	9.2.9. Gruppendynamik: Feedback
107	9.2.10. Gruppendynamik: Reflexion
109	9.2.11. Kleingruppenarbeit (1)
111	9.2.12. Kleingruppenarbeit (2)
113	9.2.13. Team der Gruppenleiter(innen)
115	9.2.14. Kochen für Gruppen
118	9.2.15. Öffentlichkeitsarbeit
122	9.2.16. „Ohne Moos nix los“ – Jugendpolitik und Fördermöglichkeiten
126	9.2.17. Was bringt mir Theorie eigentlich?
129	9.2.18. Entwicklungspsychologie
131	9.2.19. Annäherung an das Heilige
137	9.2.19.1. Anlage: Phantasiereise für die „Annäherung an das Heilige“
142	9.2.20. Planspiel Freizeitmaßnahmen
144	9.2.20.1. Anlage 1 Planspiel: Einführung
146	9.2.20.2. Anlage 2 Planspiel: Aufgabe
148	9.2.20.3. Anlage 3 Planspiel: Kalkulation
151	9.2.21. Recht: Aufsichtspflicht, Haftung, Rechtsbereiche, Kindeswohl
153	9.2.22. Recht: Versicherungen
154	9.2.23. Recht: Sexualstrafrecht
157	9.2.24. Recht: Jugendschutz
159	9.2.25. Testfragen zum Thema „Recht“
160	9.2.26. Exkurs: „Konfi-Unterricht subjektorientiert“ – 1. Stunde
171	<b>10. Literatur</b>

## 1. Vorwort (von Ulla Taplik)

„Jugendleiterschulungen verbessern - Ehrenamtliche gewinnen“ - dies war Anspruch und zugleich Antrieb für das Modellprojekt, dessen Dokumentation hier vorliegt. Im Herbst 2009 wurde dieses Modellprojekt zur subjektorientierten Praxisentwicklung abgeschlossen, das dritte in der Reihe „Wenn Kinder und Jugendliche zu Wort kommen“.

Der Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung hat zusammen mit Dr. Katrin Valentin modellhaft mit den Dekanaten Rodgau, Wetterau und Wöllstein die jeweiligen Konzeptionen für die Schulung zur Jugendleitercard gründlich analysiert, übernommen und verworfen, weiterentwickelt und neu konzipiert. Beteiligt waren ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die hauptberuflichen Dekanatsjugendreferentinnen und -referenten und eine Dekanatsjugendpfarrerin.

Dem vorausgegangen ist das erste Modellprojekt in dieser Reihe, das unter dem Titel „Fortbildungen verbessern – Jugendliche gewinnen“ dokumentiert ist. Bei der Beantwortung der Frage, wie diese gut konzipiert und durchgeführt werden können, stießen wir auf die Durchführung der Jugendleiterschulung. Denn bei der Bearbeitung der Fortbildungskonzeptionen für Ehrenamtliche wurde deutlich, dass die Jugendlichen bereits bei den Erfahrungen mit den Jugendleiterschulungen ihre Entscheidungen darüber treffen, was sie von den Fortbildungen der Dekanate erwarten. In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass Jugendliche nicht die Erfahrung machen, dass sie in dem Maße an der Konzeptionierung der Jugendleiterschulungen beteiligt sind, wie sie es für ihre eigene Qualifizierung und die Bearbeitung ihrer eigenen Fragen brauchen. Wir haben deshalb entschieden, in dieser dritten Runde Kurse zum Erwerb der Jugendleiterkarte, die – teilweise oder ganz – in Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und den Dekanatsjugendreferentinnen und -referenten angeboten werden, zu analysieren und zu prüfen, wie subjektorientiert gearbeitet werden kann.

Subjektorientiert – was meint das? Eigentlich ist das eine der Evangelischen. Jugendarbeit sehr vertraute Herangehensweise, entspricht sie doch der Idee der Selbstorganisation durch Jugendliche als einem Grundprinzip

Evangelischer Kinder- und Jugendarbeit und damit auch ihrem Verständnis als Jugendverband. Es bedeutet, Jugendliche als Subjekte ernst zu nehmen, sie mit ihrem Blickwinkel in die Konzeptionierung und Durchführung beispielsweise von Fortbildungen und Jugendleiterkursen ernst zu nehmen und unsere Arbeit daran auszurichten. Es bedeutet nicht, zu fragen „was wollt ihr“ und dies dann anzubieten, was erfahrungsgemäß so nicht funktioniert. Subjektorientierte Praxisentwicklung enthebt Hauptberufliche nicht der Auseinandersetzung mit und der Entscheidung zwischen ihrer eigenen Fachlichkeit und der Fachlichkeit von Kindern und Jugendlichen für ihre eigenen Anliegen.

Die vorliegende Dokumentation beschreibt im ersten Teil den Prozess und die grundlegenden Schritte, die alle Beteiligten dieses Modellprojektes durchlaufen sind. Es enthält einen Exkurs zur religiösen Praxis als Inspiration für die Praxisentwicklung und es bietet jede Menge Material, das anregt, Arbeitseinheiten so zu entwickeln, wie sie subjektorientiert sein können. Es sind Anregungen und keine Rezepte, ist aber hilfreich für die eigenen Konzeptionierungsprozesse. Mit diesem Heft endet – zumindest vorläufig - die Reihe „Wenn Kinder und Jugendliche zu Wort kommen“.

Ich möchte hier den Dank des Fachbereichs an Dr. Katrin Valentin aussprechen, die alle drei Modellprojekte begleitet hat und eine unschätzbare Unterstützung für die Entwicklung der vielen Schritte und Arbeitseinheiten, innerhalb und außerhalb der gemeinsamen Arbeitseinheiten mit langen Telefongesprächen und Email-Kontakten, war.

Gleichzeitig möchte ich den hauptberuflichen und ehrenamtlichen Teilnehmer(innen) der Dekanate Rodgau, Wetterau und Wöllstein danken, ohne deren Engagement dieses Projekt und seine Dokumentation nicht diese Qualität bekommen hätte.

*Ulla Taplik*

Stellvertretende und pädagogische Leiterin im Fachbereich  
Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN

## 2. Ausgangslage

Das Vorhaben, die JuLeiCa-Schulung neu zu überarbeiten, entwickelte sich aus einem Modellprojekt, das im Dekanat Rodgau im Jahr 2007 durchgeführt wurde.<sup>1</sup> Hier wurde man darauf aufmerksam, dass die Schulungen zwar gut und auch gerne besucht werden, doch man ahnte aufgrund von teilnehmender Beobachtung, dass manche Inhalte nicht wirklich vermittelt und manche didaktischen Vorgehensweisen an den Bedürfnissen der Teilnehmenden vorbei gingen. Die Verantwortlichen stellten sich – trotz regen Zulaufs – der Frage, was eine gute Praxis ausmacht. Das war ein mutiger Schritt, denn es bedeutete, die eigene Vorgehensweise trotz oberflächlich gut gelingender Schulungen grundlegend in Frage zu stellen!

Das Problem, vor welches die Hauptberuflichen des Dekanats Rodgau gestellt waren, war, dass nur sehr wenige Jugendliche die Fortbildungsangebote nutzten, was dazu führte, dass die meisten Veranstaltungen ausfallen mussten. Zielgruppe waren die Jugendlichen, die bei den JuLeiCa-Schulungen teilgenommen hatten. Die Verantwortlichen des Dekanates setzten viel Mühen daran, die Sichtweise der Jugendlichen auf die JuLeiCa-Schulung und Fortbildungen zu erfahren (teilnehmende Beobachtungen, Gruppendiskussionen). Dadurch ergaben sich Hinweise, dass die Schulungen den Teilnehmenden zwar viel Spaß brachten, aber offensichtlich in gewissem Maße an den Teilnehmer(innen) vorbeigingen. An einigen Stellen hat sich in den Beobachtungen gezeigt, dass das Reflexionsvermögen der Teilnehmenden und ihr Bedürfnis, ihre eigenen Probleme als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung zu nehmen, übergangen wurden. Das Fazit des Vorläuferprojektes könnte man so zusammenfassen: „Die JuLeiCa-Schulungen werden prinzipiell positiv erlebt, doch es bringt den Jugendlichen nicht so viel“.

Schnell wurde klar, dass man eine JuLeiCa-Schulung nicht einfach mal so eben verbessern kann. Deshalb wurde ein neues Projekt aus der Taufe gehoben und weitere Dekanate mit einem ähnlichen Anliegen eingebunden

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde ausführlich dokumentiert: Valentin, K.: Fortbildungen verbessern – Jugendliche gewinnen. Ein subjektorientiertes Modellprojekt im Dekanat Rodgau. Quelle: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN, Erbacher Straße 17, 64287 Darmstadt, 2008

**gut gelingende Schulungen grundsätzlich in Frage zu stellen**

**Fortbildungsangebote fallen aus**

**„...es bringt nicht so viel“**

**Sichtweisen der  
Teilnehmenden  
besonders  
berücksichtigen**

(siehe Kapitel „Verantwortliche – Dekanate und Projektmitarbeiter(innen)“). Es ging uns in diesem Modellprojekt darum, grundlegend die Vorgehensweise in den Schulungen zu hinterfragen, die Sichtweise der Teilnehmenden dabei besonders zu berücksichtigen und eine neue didaktische Note – die Subjektorientierung – in den Schulungsalltag zu integrieren.

## **2.1. Was macht eine gute JuLeiCa-Schulung aus?**

**Wertvorstellungen  
des Handelns**

Die erste Frage, die man sich bei einem solchen Vorhaben stellen muss, lautet, was für Vorstellungen einer „guten“ JuLeiCa-Schulung man eigentlich hat. Eine *Verbesserung* impliziert ja immer schon eine Idee davon, wie etwas besser sein würde. In unseren ersten Sitzungen nahmen wir uns die Zeit, einmal darüber zu reflektieren, welche Wertvorstellungen und Normen unserem Tun eigentlich zugrunde liegen. Es stellte sich heraus, dass es sich dabei eher um ein weites, diffuses Feld als um eine klare Zielrichtung handelt.

**Vielfalt der  
Ansprüche**

Die Frage „Was macht eine gute JuLeiCa-Schulung aus?“ brachte viele Anforderungen zu Tage. Unsere Ansprüche sammelten wir in einer Art Brainstorming, bei der alle Projektteilnehmer(innen) zu Wort kamen. Die Gedanken ließen sich grob in folgende Kategorien zusammenfassen:

- Vermittlung von Techniken (Methoden für die Praxis, die Teilnehmenden bekommen konkrete Hilfsmittel an die Hand etc.)
- Vermittlung von Theorie (theoretische Grundlagen zu Gruppendynamik, das Thema Recht etc.)
- Didaktische Aufbereitung (z. B. Schulung darf nicht erschlagen, Aufgreifen von Ideen der Teilnehmenden etc.)
- Pädagogischer Anspruch (Schulung des Reflexionsvermögens bei den Teilnehmenden, Ermöglichung eines Erfahrungsaustausches etc.)
- Stimmigkeit der Rahmenbedingungen (z. B. es melden sich viele Teilnehmende an, auf die Kulturen der Teilnehmenden wird eingegangen, die Teilnahme ist kostengünstig, das Gelände geeignet usw.)

Wir stellten fest, dass unsere Stichpunkte drei unterschiedliche Perspektiven enthielten: Es ging im Wesentlichen um die Themen (was bearbeitet werden soll), manchmal auch um die Leiter(innen) (z. B. dass diese gut geschult sein müssen) und selten wurde die Perspektive der Teilnehmenden angesprochen (z. B. dass diese Spaß haben sollen). Gerade, dass es so wenig um den Ertrag, den die Schulung für die Teilnehmenden haben sollte, ging, ließ uns etwas aufhorchen. Wir merkten, dass wir in unserer Überarbeitung den Fokus noch sehr viel mehr auf diese richten wollten – ein Grund, die Subjektorientierung als Vorgehensweise zu zählen (siehe ausführlich in Kapitel „Vorgehensweise“).

## **2.2. Studie „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“**

Mit der vorliegenden Dokumentation schließt das Modellprojekt „Wenn Kinder und Jugendliche zu Wort kommen...“ der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau ab. Es ist ein drittes Projekt, neben den Projekten „Kann ein Stuhl gerecht sein? Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit aus Sicht von Kindern und Jugendlichen“ des Stadtjugendamtes in Darmstadt<sup>2</sup> und dem oben erwähnten Projekt „Fortbildungen verbessern – Jugendliche gewinnen“ aus dem Dekanat Rodgau.

Den Hintergrund für all diese Projekte bildet die Studie „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“ der Freien Universität Berlin aus den Jahren 2002 bis 2006. Die Studie war vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert worden. Hier wurde am Beispiel der Evangelischen Jugend ein Jugendverband aus Sicht der Kinder und Jugendlichen untersucht.<sup>3</sup> Der empirischen Studie angebunden war ein Praxisentwicklungsprozess, der sich über das gesamte Bundesgebiet erstreckte und sich um die verstärkte Berücksichtigung der Sichtweise der Kinder und Jugendlichen im jugendverbandlichen Alltag der aej-Mitgliedsverbände

---

<sup>2</sup> Auch dieses Projekt wurde ausführlich dokumentiert: Valentin, Katrin: Kann ein Stuhl gerecht sein? Modellprojekt zur subjektorientierten Praxisentwicklung. Quelle: Zentrum Bildung der EKHN, Erbacher Straße 17, 64287 Darmstadt, 2008

<sup>3</sup> Fauser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard: Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband Band 1 und 2, Verlag Barbara Budrich, Opladen und Framington Hills, 2006

**Perspektive der Teilnehmenden wenig einbezogen**

**Grund für Subjektorientierung**

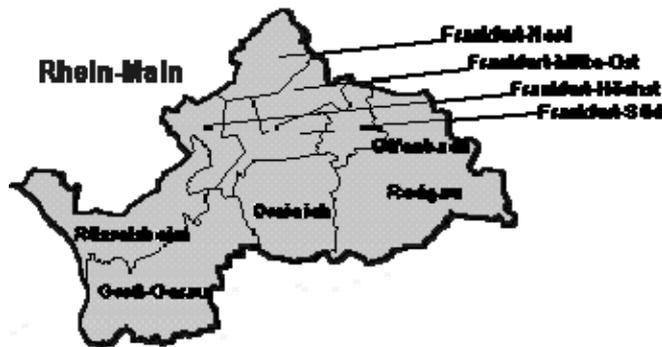
**Modellprojektreihe „Wenn Kinder und Jugendliche zu Wort kommen...“**

**Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit**

**Sichtweise von Kindern und Jugendlichen**

bemühte.<sup>4</sup> Der Ansatz, der dabei ausschlaggebend war, war die Subjekt-orientierung (siehe Kapitel „Vorgehensweise“) und der Prozess dauert – auch mit der Umsetzung der hier vorgestellten Projekte – weiter an.

### 2.3. Verantwortliche – Dekanate und Projektmitarbeiter(innen)



#### Projektgruppe „JuLeiCa“

Die Projektgruppe „JuLeiCa“ versammelte hauptberufliche und ehrenamtliche Mitarbeiter(innen) aus drei verschiedenen Dekanaten: Dekanat Rodgau, Wetterau und Wöllstein.

#### Dekanat Rodgau

Aus dem Dekanat Rodgau waren der Dekanatsjugendreferent Boris Graupner und der ehrenamtliche Mitarbeiter Andreas Stefan Keil beteiligt.



Boris Graupner



Andreas Stefan Keil

#### Dekanat Wöllstein

Die Dekanatsjugendreferentin Sabine Göhl brachte die beiden ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen Eva Kratzmeier und Maren Sassenroth aus dem Dekanat Wöllstein mit ein.

<sup>4</sup> Corsa, Mike (Hrsg.): Praxisentwicklung im Jugendverband: Prozesse - Projekte - Module. Jugend im Verband Band 3, Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills, 2007



Sabine Göhl



Eva Kratzmeier



Maren Sassenroth

### Rheinhessen



Das Dekanat Wetterau war mit dem Dekanatsjugendreferenten Thomas Gerritz, der Pfarrerin Birgit Müller und den beiden Ehrenamtlichen Dirk Preußner und Volker Nies vertreten.

Dekanat Wetterau



Thomas Gerritz

### Oberhessen



Fachbereich Kinder-  
und Jugendarbeit  
der EKHN

Wissenschaftliche  
Begleitung



Birgit Müller



Volker Nies und Dirk Preußner



Ulla Taplik



Dr. Katrin Valentin

Geleitet wurde das Projekt auf organisatorischer Ebene von Ulla Taplik, der stellvertretenden Leitung des Fachbereichs für Kinder- und Jugendarbeit des Zentrums Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau und in inhaltlicher Hinsicht von Dr. Katrin Valentin, die bei dem oben genannten Projekt „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“ Wissenschaftliche Mitarbeiterin gewesen war. Die beiden verantworteten auch die anderen oben genannten Modellprojekte unter dem Motto „Wenn Kinder und Jugendliche zu Wort kommen...“



Simone Reinisch

Des Weiteren wurde die Projektgruppe zum Teil auch von Simone Reinisch unterstützt, die Referentin für „Arbeit mit Kindern“ und „das Ehrenamt“ im Zentrum Bildung ist. Dank gebührt auch Jessica Steeg, die sich um organisatorische Belange bemühte und bei der Umsetzung der Dokumentation mithalf. Zu nennen sind außerdem noch Kai Fuchs, Lisa Schmand und Fabian Wagner – Ehrenamtliche, die sich leider aus zeitlichen Gründen nur am Anfang des Projektes einbringen konnten.

## 2.4. Wie kann ich diese Handreichung nutzen?

Die vorliegende Dokumentation ist dazu gedacht, Menschen, die eine JuLeiCa-Schulung ausrichten, Anregungen für deren Verbesserung zu geben.

- Sie können einfach nur die Arbeitseinheiten kopieren, an Ihre Situation anpassen und für die eigene Arbeit nutzen (Kapitel „Die Arbeitseinheiten (Kopiervorlagen)“).
- Sie können sich auch in unsere ausführlichen Darstellungen zur Subjektorientierung hineinlesen und Ihr eigenes Tun daraufhin neu überdenken. Vielleicht kommen Sie auf neue und andere Ideen, wie es gelingen kann, die Sichtweise der Teilnehmenden bei der Durchführung der Schulung mehr zu berücksichtigen.
- Sie können sich auch die Zeit nehmen, ein oder mehrere unserer Feldzugänge, bzw. Wege, die Teilnehmenden neu wahrzunehmen, nachzumachen. In der Dokumentation finden Sie ausführliche Anleitungen für geeignete Rollenspiele (Kapitel „Rollenspiele für den Perspektivwechsel“), Gruppendiskussionen (Kapitel „Gruppendiskussionen mit JuLeiCa-Teilnehmenden“) und eine telefonische Befragung mit Ehrenamtlichen (Kapitel „Telefonische Befragung mit Ehrenamtlichen“). All diese Vorgehensweisen eignen sich herrlich, um im Team mit anderen tiefgreifende Erkenntnis- und Veränderungsprozesse zu vollziehen.
- Aber auch, wenn Sie mit Ihrer Arbeit schon sehr zufrieden sind und nur etwas tiefgreifender über die Handlungsbedingungen Ihres eigenen Tuns nachdenken wollen, können Sie in dieser Handreichung eine Menge finden. Schauen Sie dann z. B. in das Kapitel „Ein paar interessante Vorüberlegungen“, „Gewinnung von Ehrenamtlichen für die Durchführung einer JuLeiCa-Schulung“ bzw. „Einbindung von Ehrenamtlichen in die Durchführung einer JuLeiCa-Schulung“ oder „Exkurs: Religiöse Praxis als Inspiration für die Praxisentwicklung“. Hier finden Sie unsere Reflexionen zu verschiedenen Themenbereichen, die jeweils nur einen ersten Anstoß bedeuten sollen und bei welchen in vieler Hinsicht noch sehr viel weiter gedacht werden kann.

**Anregungen für  
Verbesserungen**

**kopieren**

**Ideen bekommen**

**nachmachen**

**das eigene Tun  
überdenken**

In jedem Fall viel Spaß!

**Subjektorientierung  
als Haltung**

### 3. Vorgehensweise

Wie bereits erwähnt hat das vorliegende Modell als zentralen Ausgangspunkt die Subjektorientierung als methodisches Vorgehen gewählt. Im Folgenden soll einmal kurz skizziert werden, was damit gemeint ist. Die Krux an der Subjektorientierung ist nämlich, dass sie zwar in recht einfachen Worten darstellbar ist, dass es jedoch eine immerwährende Herausforderung bleibt, diese nachzuvollziehen und in der eigenen konkreten Praxis umzusetzen. Denn es handelt sich dabei eher um eine Haltung als um eine Methode.

#### 3.1. Subjektorientierung

Gemeinhin gehen wir als Veranstaltende davon aus, dass wir es sind, die die JuLeiCa-Schulung konzipieren, umsetzen und damit „herstellen“. In aller Kürze zusammengefasst, könnte man sagen, Subjektorientierung meint, dass man realisiert, dass das nur die halbe Wahrheit ist. Es geht dabei darum, die Sichtweise der Jugendlichen bei einer JuLeiCa-Schulung in besonderem Maße zu berücksichtigen und sich gewahr zu werden, inwiefern die Teilnehmenden die JuLeiCa-Schulungen immer schon mit herstellen. Das heißt, ihre Tätigkeit in Bezug auf die Schulung ist von Interesse und gibt den Ausschlag für die Überarbeitung der Schulung.

Das bringt die nächste Frage mit sich: Was heißt hier Tätigkeit? Dies zu erfahren, war eines der Anliegen des Projektes. Prinzipiell ist es sehr offen, was Tätigkeit alles bedeuten kann:

- Was tun die Teilnehmenden bei der Schulung?
- Wie widmen sie das Geschehen um?
- Welche Bedeutungszuweisungen machen die Teilnehmenden?
- Wo verweigern sie sich oder bleiben der Schulung fern?

All diese Tätigkeiten beeinflussen eine JuLeiCa-Schulung immer schon. Wir als diejenigen, die sie ausrichten, können das nur mehr oder weniger mitkriegen. Anliegen der Subjektorientierung ist es nun, sich dieser Dimension bewusster zu werden und sie im didaktischen Vorgehen besser zu berücksichtigen. Denn letztendlich geht es uns bei der Ausrichtung einer solchen

**Tätigkeit der  
Jugendlichen gibt  
Ausschlag für  
Überarbeitung**

**Was heißt  
Tätigkeit?**

**sich der Dimension  
bewusster werden**

Schulung ja immer darum, dass es den Jugendlichen, die daran teilnehmen, etwas bringt.

### **3.1.1. Der Dreischritt: Wahrnehmen - Differenzieren - Zurücktreten**

Wir können bereits auf einige Erfahrungen zurückgreifen, die mit subjektorientierter Praxisentwicklung gemacht wurden. In dem oben erwähnten Praxisteil des Projektes „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“ hat sich dabei eine Art Dreischritt herauskristallisiert, welcher nun vorzustellen ist. Es handelt sich dabei nicht um ein Rezept, doch kann er eine Art Hilfestellung für das Vorgehen bieten und erleichtert so die Annäherung an die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen.

#### **Wahrnehmen**



Wenn mich interessiert, inwiefern die Teilnehmenden die JuLeiCa-Schulung mit herstellen, dann ist folgerichtig der erste Schritt bei einem subjektorientierten Vorhaben immer ein erneutes Wahrnehmen der Kinder und Jugendlichen. Gerade wir als pädagogische Fachkräfte oder ehrenamtliche(r) Helfer(innen) haben bereits viel Erfahrung mit ihnen und doch ist es gerade dann besonders aufschlussreich, noch einmal neu hinzuschauen. Dabei geht es darum, die gewohnte Perspektive zu verlassen, sich zurückzulehnen und mit offenen Augen das Gewohnte noch mal neu anzuschauen. Es ist oft nicht unbedingt einfach, die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen nachzuvollziehen und voll ernst zu nehmen. Doch gibt es viele Wege, die einem dabei helfen können: in Gesprächen durchs Zuhören, durch teilnehmende Beobachtung oder eine Befragung, durch einen Aufsatzwettbewerb oder Interviews. All das gibt Aufschluss über ihre Art des Tätigseins. Das Ziel lautet dabei nicht nur, die Sichtweise der Jugendlichen zu erfahren, sondern auch ihre Ausdrucksweise und begrifflichen Unterscheidungen ernst zu nehmen und zu versuchen, diese nachzuvollziehen. Für diesen Schritt greifen wir auf sozialwissenschaftliche Methoden zurück - ohne jedoch harten wissenschaftlichen Kriterien genügen zu wollen. Das bedeutet zum einen, dass es in der Durchführung ruhig etwas improvisierter zugehen darf, heißt aber auch auf der anderen Seite, dass die Ergebnisse der Befragungen, Beobachtungen etc. nicht in der

**Dreischritt**

**Hilfestellung für  
das Vorgehen**

**Wahrnehmen**

**gewohnte  
Perspektive  
verlassen**

**versuchen, nachzu-  
vollziehen**

gleichen Weise belastbar sind wie wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern mehr als Inspiration dienen sollen.

### Differenzieren



Ist dieser erste Schritt erfolgt, so geht es darum, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen und die eigene nebeneinander zu stellen und zu differenzieren. Das heißt: Beide haben ihre Berechtigung und ihren Sinn und die eine ist nicht gegen die andere aufzuwiegen! Wir sind es gewohnt, uns schnell für die „wichtigere“ oder „richtigere“ Sichtweise zu entscheiden, um im pädagogischen Alltag handlungsfähig zu bleiben. Bei einem subjektorientierten Vorhaben nimmt man sich jedoch die Zeit, beide Perspektiven erst mal als solche zu würdigen und zunächst einmal nebeneinander stehen zu lassen. Sehr aufschlussreich ist es dabei, beide Perspektiven in ihrer Begründetheit zu verstehen und sauber voneinander zu trennen. Das kann z. B. bedeuten, dass die Bewertung eines Angebotes aus Sicht der Jugendlichen sehr positiv ausfällt, weil sie z. B. eine Menge Spaß hatten, doch dass man selbst aus pädagogischer Sicht völlig andere Bewertungskriterien anlegen würde und die ganze Angelegenheit recht kritisch betrachtet. Es ist wichtig, bei diesem Schritt nicht gleich mit der Interpretation des neu Wahrgenommenen zu beginnen oder gar Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, sondern zuerst einmal nur zusammenzufassen, was wahrgenommen wird. Erst dadurch werden die Unterschiede sichtbar – die Konsequenzen aus der neuen Wahrnehmung und Berücksichtigung der Perspektive und Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen zu ziehen, ist ein nächster Schritt.

Differenzieren

Perspektiven der Jugendlichen neben die eigene stellen

ohne zu interpretieren

### Zurücktreten



Es ist dies das wohl Schwierigste an der Subjektorientierung: Das Zurücktreten. Darunter ist sehr Unterschiedliches zu verstehen, immer aber ist damit gemeint, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur als Objekte, sondern als Subjekte in der Jugendarbeit respektiert werden. In diesem metaphorischen Sinne treten wir ihnen gegenüber etwas zurück. Das kann sich in Vielerlei zeigen, z. B. darin, dass wir die ursprünglich geplante Aktion zugunsten der Anliegen der Jugendlichen verändern und von unserem Plan abweichen. Es kann aber auch heißen, dass man z. B. durch die Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Befragten ein grundlegend neues Verständnis davon entwickelt, worauf es bei einer JuLeiCa-

Zurücktreten

Kinder und Jugendliche als Subjekte respektieren

kann eigene Sichtweise verändern

Schulung ankommt. Es kann aber auch heißen, dass man sein eigenes Tun überdenkt und von einem pädagogischen Ziel Abstand nimmt, da es nichts mit der Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen zu tun hatte. Nicht zu selten steht man auch als pädagogische Fachkraft oder ehrenamtlicher Mitarbeiter (ehrenamtliche Mitarbeiterin) in der Gefahr, sich zu viel Einfluss und Verantwortung für das, was geschieht, zuzuschreiben. Dann erwartet man unangemessen viel Planungssicherheit in Bezug auf die eigene Arbeit. Zurücktreten kann dann auch bedeuten, die Grenzen des eigenen Einflusses zu erkennen und zu akzeptieren. Gerade in der Auseinandersetzung mit Vorgesetzten ist es sehr hilfreich, dies in einer begründeten Art und Weise tun zu können.

### **3.1.2. Was Subjektorientierung *nicht* ist**

Leicht ist Subjektorientierung misszuverstehen als Auftrag, einfach das zu tun, was Kinder und Jugendliche so wollen. Dies wäre ein verkürztes Verständnis. Es geht explizit nicht darum, die eigenen fachlichen, erzieherischen, methodischen oder traditionsverbundenen Anliegen über Bord zu werfen. Doch in gewisser Weise verliert diese Rahmung des Geschehens an Bedeutung. Die eigene Sichtweise wird bereichert und ergänzt durch die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen. Das kann bedeuten, dass wir etwas völlig neu verstehen oder auch zwei Perspektiven nebeneinander stehen lassen können oder müssen. In der konkreten Praxis muss weiterhin abgewägt werden, was zu tun ist. Jeder, der in der Jugend(verbands)arbeit tätig ist, weiß, wie viel Handlungsspielraum von finanziellen Gegebenheiten und personellen Ressourcen abhängig ist. Durch Subjektorientierung verändert sich das eigene Tun, doch die bisherigen Ziele und Rahmenbedingungen werden deswegen nicht obsolet.

Die eigenen pädagogischen Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte befruchten eine Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen. Es ist offenkundig, dass ein leerer (Bedeutungs-)Raum, der kontextfrei angeboten wird, für Jugendliche wenig attraktiv ist. Es geht lediglich darum, die Deutungshoheit nicht vollständig an sich zu reißen, sondern die Realität als etwas zu verstehen, das gemeinsam hergestellt wird: durch die Kinder und Jugendlichen, wie durch uns selbst. Es bleibt in der Arbeit mit ihnen

**Grenzen erkennen**

**Missverständnis:  
Es zählt nur, was  
Jugendliche wollen**

**Sichtweise der  
Kinder und  
Jugendlichen als  
Bereicherung**

**Realität gemeinsam  
herstellen**

**tragfähiges Konzept**

**eine neue Ausrichtung geschieht**

**revisionäres Vorgehen**

**Subjektorientierung findet ihren Niederschlag**

**Subjektorientierung zeigt Veränderungsbedarf**

**Gruppendiskussionen**

**Rollenspiele**

weiterhin notwendig, ein tragfähiges Konzept, welches die Rahmenbedingungen mit einbezieht, zu erarbeiten, um den Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen überhaupt begegnen zu können. Man kann dies geradezu als eine Voraussetzung dafür ansehen, dass die Jugendlichen tätig werden können: dass etwas genutzt, umgenutzt, abgelehnt oder verändert werden kann. Das gilt sowohl für reale Räumlichkeiten, aber eben auch für Bedeutungszuweisungen. Eine Orientierung an den Jugendlichen als Subjekte kann jedoch dazu führen, dass von den ursprünglichen Vorstellungen und Planungen immer wieder abgerückt wird und eine neue Ausrichtung durch die Berücksichtigung der Sichtweise der Jugendlichen geschieht. Man spricht dann von revisionärem Vorgehen.

### **3.2. Konkrete Vorgehensweise bei dem Modellprojekt**

Bei der Dokumentation des Projektes wird an den entsprechenden Stellen immer wieder auf die drei Schritte „Wahrnehmen, Differenzieren und Zurücktreten“ verwiesen. Um einen groben Überblick zu erhalten, soll hier im Vorfeld kurz darauf eingegangen werden, in welcher prinzipiellen Weise die Subjektorientierung ihren Niederschlag fand. Sie wurde in mehrfacher Weise berücksichtigt:

→ Der Anlass für das Vorhaben ergab sich aus einem subjektorientierten Projekt, d. h. erst die Sichtweisen der jugendlichen Teilnehmer(innen) von JuLeiCa-Schulungen stießen uns auf den Veränderungsbedarf (vgl. Kapitel „Ausgangslage“).

→ Es wurden Gruppendiskussionen zu den Schulungen durchgeführt, die die Sichtweise der Jugendlichen auf die JuLeiCa-Schulungen erhoben und ausschlaggebend waren für die didaktische und thematische Überarbeitung (Kapitel „Gruppendiskussionen mit JuLeiCa-Teilnehmenden“).

→ Auch Rollenspiele unterstützen uns dabei, den Perspektivwechsel zwischen uns als Durchführenden und den Jugendlichen als Teilnehmenden nachzuvollziehen (Kapitel „Rollenspiele für den Perspektivwechsel“).

→ Darüber hinaus wurde eine telefonische Befragung mit einigen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern(innen) durchgeführt, um deren Perspektive auf die JuLeiCa-Schulung in Erfahrung zu bringen (Kapitel „Telefonische Befragung Ehrenamtlicher“).

Dies alles führte zu einer didaktischen Überarbeitung der Arbeitseinheiten, bei der es uns darum ging, den Subjektstatus der Jugendlichen besonders zu berücksichtigen (Kapitel „Die Entwicklung der Arbeitseinheiten“).

**Telefonumfrage**

**Didaktische  
Überarbeitung**

**Thematische Inputs  
für Projektteil-  
nehmende**

**Theorie-Praxis-  
Verhältnis**

**Bedeutung von  
Theorie gewachsen**

**Gelegenheit zur  
Reflexion**

**Zeit zum Hinter-  
fragen einräumen**

## **4. Ein paar interessante Vorüberlegungen**

Das Modellprojekt war so angelegt, dass nicht nur die Sichtweise der Jugendlichen erhoben wurde, sondern auch auf die Bedürfnisse der Projektteilnehmenden eingegangen wurde – das heißt, die inhaltliche Leiterin, Frau Valentin, bemühte sich, thematische Inputs zu setzen, wenn dies der Projektverlauf erforderte. Da es müßig wäre, den chronologischen Ablauf für die Dokumentation zu rekonstruieren, sollen diese Inputs, die die theoretische Rahmung des Projektes darstellen, hier nun kurz vorangestellt werden.

### **4.1. Pädagogische Theorie als Inspiration (Theorie-Praxis-Verhältnis)**

Häufig ging es bei den Projektsitzungen darum, wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis aussieht. Auslöser dafür waren die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen, denn für diese war es immer wieder Thema, was Theorie denn überhaupt bringen solle (siehe Kapitel „Pädagogische Theorie als Inspiration (Theorie-Praxis-Verhältnis)“; als Antwort darauf entstand auch eine Arbeitseinheit „Was bringt mir Theorie eigentlich?“).

In der Projektgruppe war man sich einig darüber, dass in der Theorie vieles anders aussieht als in der Praxis. Meistens ging dies mit einer gewissen Scheu gegenüber Theorie einher, denn diese würde für die Praxis ja wenig bringen. Diese Sichtweise veränderte sich im Laufe des Projektes. Denn beide Seiten – Theorie wie auch Praxis – haben ihre Relevanz und können gar nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Beschäftigt man sich mit der Theorie in Bezug auf die JuLeiCa-Schulung, so hat man die Gelegenheit, lange nachzudenken, Visionen zu erstellen und ein Für und Wieder abzuwägen. In der Praxis besteht im Normalfall diese Zeit nicht. Man ist zumeist vor die Situation gestellt, schnell handeln zu müssen und viele Anforderungen gleichzeitig zu berücksichtigen. Deshalb diente das Projekt auch dazu, sich die Zeit zu nehmen, herausragende Aspekte der Praxis besonders zu hinterfragen – wofür in der Praxis wenig Zeit besteht. Auf diese Weise kann Theorie für Praxis befruchtend sein: Man wird in seinem pädagogischen Handeln bewusster.

An dieser Stelle soll eine bedeutsame Unterscheidung eingeführt werden, nämlich die zwischen Theorie und Konzept. In der Theorie wird immer gefragt „Warum etwas so ist, wie es ist“. Die Theorie von etwas bietet also eine Erklärung für bestimmte Zusammenhänge. Sie kann auch immer nur einen Teil erleuchten. Theorie wertet nicht, sondern erklärt. Davon zu unterscheiden ist ein Konzept. Ein Konzept bietet Handlungsaufforderungen, da es bestimmte Normen enthält, also darlegt, wie etwas sein *sollte*.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Man stelle sich vor, in einer Jugendgruppe gibt es einen Jungen, der immerzu stört und Streit sucht. Mit Hilfe von entwicklungspsychologischer Theorie könnte man sich diese Situation erklären: Jugendliche in einem gewissen Alter müssen bestimmte Entwicklungsschritte machen, um ihre Identität zu entwickeln und das Herausfordern von Autoritäten kann ein Aspekt davon sein. Nun ist man vor die Situation gestellt, dass man diesen Zustand so als Gruppe nicht länger tragen kann und will. Auch für die Entwicklung des Jugendlichen hat man Ziele im Kopf. Das heißt, ich nehme Wertungen vor (z. B. unausgetragene Konflikte sind nicht gut). Vor diesem Hintergrund entwickle ich ein Konzept. Das heißt, ich überlege mir einen Umgang mit dem Jugendlichen und der Situation (z. B. Konflikte thematisieren, Kommunikationsfähigkeiten entwickeln etc.). Das Wichtige ist, ich habe ein Ziel vor Augen: eine annähernd konfliktfreie Gruppe. Bei einer Theorie geht es im Gegensatz dazu nicht darum, etwas zu erreichen, sondern nur, etwas zu verstehen.

Jedem Handeln in der Praxis liegen eine Theorie und auch ein Konzept zugrunde. Es ist extrem hilfreich, sich dessen bewusst zu werden. Denn Praxis richtet sich nicht nach Theorie, die man sich mal überlegt hat. Normalerweise richtet sich die Praxis danach, wie man das in den gegebenen Handlungszusammenhängen (in der Gemeinde, die Vorgänger, die eigenen Erfahrungen als Jugendliche(r)) immer schon gemacht hat. Und in dem Maße, in dem ich mir dessen mehr bewusst bin, gelingt es mir auch, neue Handlungsoptionen zu erkennen und damit besser in der Praxis zurechtzukommen.

Um noch mal auf das Beispiel von oben zurückzukommen: Wenn ich keine Erklärung dafür habe, warum der Junge so ein Störenfried ist, kann das dazu führen, dass ich mich einfach nur über ihn aufrege. Wahrscheinlich schmeiße ich ihn irgendwann einfach raus und sehe keinen anderen Weg,

**Theorie und Konzept unterscheiden**

**Theorie ermöglicht Verstehen**

**Konzept bietet Handlungsaufforderungen**

**Beispiel**

**Hintergrund eines Konfliktes erklären**

**Zugang zu dem Konflikt**

**Handeln liegt Theorie und Konzept zugrunde**

**Bewusstmachen eröffnet Handlungsperspektiven**

**Konfliktbeispiel**

**Pädagogische Praxis  
ist Umgang mit  
Spannung**

**keine einfachen  
Lösungen**

**Wollen Teil-  
nehmende  
Subjekte sein?**

**Leiter(in) als  
Subjekt**

wie ich ihn weiter in die Gruppe integrieren könnte. Kann ich mir durch Theorien aber sein Verhalten erklären, so kann ich geeignete Konzepte entwickeln oder suchen und der Funktionalität seines Tuns begegnen.

## **4.2. Umgang mit Spannungsverhältnissen in einer JuLeiCa-Schulung**

Pädagogische Praxis stellt immer einen Umgang mit Spannungsverhältnissen dar. Was ist damit gemeint? Das bedeutet, dass man sich in einem pädagogischen Setting immer mit Zielen und Wünschen auseinandersetzt, die sich mitunter widersprechen können. Das empfinden wir als Spannung.

Im Zuge der Auswertung der Gruppendiskussionen und Beobachtungen bei den Rollenspielen, aber auch durch gemeinsame Reflexion in der Projektgruppe stießen wir auf einige Spannungsverhältnisse, die bei der Durchführung einer JuLeiCa-Schulung eine Rolle spielen. Das heißt, bei der Konzeption einer JuLeiCa-Schulung ist man immer davor gestellt, mit diesen umzugehen. Es ist nicht möglich, eine einfache oder generelle Lösung dafür zu finden, denn sie sind Ausdruck von sich einander bisweilen widersprechenden Zielen meines Wirkens.

1. Einerseits will ich als Schulungsleiter(in) die Teilnehmenden als Subjekte ernst nehmen, andererseits kann ich nicht voraussetzen, dass diese auch als Subjekte in Erscheinung treten wollen. Die Teilnehmenden als Subjekte anzusprechen kann zu Verunsicherung führen. Dies kann zu unterschiedlichen Reaktionen führen: Arrangement (sich einlassen), Abstraktion (innere Distanzierung), Verweigerung (sich ganz entziehen). Teilnehmende sind erst mal vor die Entscheidung gestellt, ob sie überhaupt Subjekte sein wollen und wenn ja, in welchem Maße und in welcher Weise? Dies gilt es immer wieder neu wahrzunehmen.

2. Wenn sich der Leiter (die Leiterin) selbst mit als Subjekt einbringt, kann das erleichtern, dass sich auch die Teilnehmenden selbst als Subjekte einbringen (z. B. auch: zu kommunizieren, warum man Personen unterschiedlich behandelt). Andererseits kann es auch dazu führen, dass sie sich durch mich als Person überfahren fühlen, was sie wiederum dabei hemmt, sich selbst als Subjekte zu erleben.

3. Schulähnliche Arbeitsformen (z. B. Sitzordnung oder Melden, Bewertung) erschweren es, sich als Subjekt wahrzunehmen und zu verhalten. Sie fördern eine innere Haltung, die mehr darauf zielt es „richtig“ zu machen und sich der Bewertung von anderen auszusetzen, als dass sie frei machen für einen unbeschwerten Ausdruck dessen, was den Jugendlichen eigentlich wichtig ist. Einerseits will ich als Schulungsleiter(in), dass die Teilnehmenden möglichst viel dazu angeregt werden, sich als Subjekte des Geschehens wahrzunehmen, andererseits will ich, dass die Teilnehmenden durch das Ungewohnte meiner Vorgehensweise aber auch nicht überfordert werden. Diese Gefahr besteht leicht, wenn ich die Arbeitsgewohnheiten der Teilnehmenden aus dem Blick verliere und sie mit allzu freien Arbeitsaufträgen überlaste.

4. Einerseits scheint es wichtig zu sein, den Körper der Subjekte als solchen in den Blick zu bekommen, andererseits will ich auch nicht die Grenzen der Teilnehmenden überschreiten (z. B. die Frage: Ist Anfassen o. k. oder nicht?).

Bei der Frage, vor welche Spannungsverhältnisse man bei den einzelnen Schritten der Vorbereitung für die JuLeiCa-Schulung gestellt ist, kamen unter anderem folgende Punkte zur Sprache:

- Einerseits scheint es angesagt zu sein, ein freundschaftliches, vertrautes Verhältnis zu den Teilnehmenden aufzubauen, andererseits scheint aber auch eine professionelle Distanz zu den Jugendlichen notwendig zu sein.
- Eine sehr ausgefeilte Konzeptentwicklung ermöglicht einerseits eine gute Planungssicherheit, andererseits muss auch von vorneherein eine Offenheit für die Geschehnisse in der Veranstaltung da sein, damit flexibel auf die Jugendlichen reagiert werden kann.
- Einerseits ist es für den Gruppenprozess sehr förderlich, wenn man ein ganzes Wochenende Zeit hat, andererseits muss auch darauf geachtet werden, dass die Schulungsleiter(innen) nicht überarbeitet sind und nicht zu viel Kosten entstehen.
- Bei einer Einladung via E-Mail werden einerseits theoretisch alle erreicht (und das auf sehr zeitsparende Weise), andererseits fehlt der persönliche Kontakt zu den potentiellen Teilnehmenden, der aber sehr wichtig für eine Teilnahme zu sein scheint.

**Arbeitsformen prägen innere Haltung**

**Stimmt meine Vorgehensweise mit Arbeitsgewohnheiten überein?**

**Grenzen der Teilnehmenden wahren**

**Distanz und Nähe**

**Planung und Offenheit**

### 4.3. Der Pädagogische Takt in einer JuLeiCa-Schulung

Vor allem in den Diskussionen über einen angemessenen Umgang mit Spannungsverhältnissen kamen wir immer wieder auf den so genannten „Pädagogischen Takt“ zu sprechen. Dieser Begriff geisterte durch unsere Unterhaltungen, war aber irgendwie schwer zu fassen. Er schien wie ein Platzhalter zu wirken, den man gebrauchte, wenn man auch nicht so recht wusste, was man am besten machen sollte. Aus diesem Grund widmeten wir unsere Aufmerksamkeit diesem zentralen Thema bei einer Sitzung etwas intensiver.

#### Literaturhinweise

Im Folgenden sollen ein paar theoretische Hintergründe zum Pädagogischen Takt aufgeführt werden. In der Literaturliste (Kapitel „Literatur“) finden sich einige Verweise auf Werke und Aufsätze, in denen man alles noch genauer nachlesen kann, denn es gibt verschiedene Ansätze, z. B. nach Herbart, Muth, Sünkel und Klafki.

#### Pädagogischer Takt als Mittler zwischen Theorie und Praxis

Gemeinhin wird der Pädagogische Takt als Mittler zwischen Theorie und Praxis gefasst und einer seiner gedanklichen Urväter ist der Pädagoge Herbart, der 1776 - 1841 lebte. Für unsere Diskussionen waren jedoch die weiterführenden Überlegungen von Jakob Muth (1927 - 1993) ausschlaggebend, denn er transferierte dessen Ansatz in die moderne Pädagogik.

#### Taktgefühl als Respekt

Muth war es in seinen Ausführungen zunächst wichtig, bei der Erklärung des Pädagogischen Taktes auf das Taktgefühl im Allgemeinen hinzuweisen. Damit verbinden wir ein Gefühl für das Eigenrecht und die Eigenart der Mitmenschen und den Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des Anderen. Dies setzt er in gewissem Sinne als eine grundlegende Haltung voraus, um Pädagogischen Takt überhaupt zu entwickeln.

#### Zurückhaltung

Aus dieser Haltung folgt für Muth eine gewisse Zurückhaltung im erzieherischen Handeln. Wichtig ist jedoch: Diese Zurückhaltung geschieht immer aus Respekt zum Zögling und nicht, weil es für einen selbst bequemer ist, sich zurückzunehmen! Das ist ein entscheidender Unterschied, den man sich in der alltäglichen Praxis immer wieder neu vergegenwärtigen muss. An dieser Stelle wird bereits deutlich, wie gut seine Theorie zu der Subjektorientierung passt. Denn auch das Zurücktreten bedeutet nicht, dass

man sich als Schulungsleiter(in) einfach aus der Verantwortung für sein pädagogisches Handeln herausziehen kann.

Nach Muth lebt der Pädagoge (die Pädagogin) quasi in einem vorgängigen Verstehen gegenüber dem Zögling und ist auf diese Weise vorbereitet. Auf die JuLeiCa-Schulung übertragen könnte man sagen, wir haben als Schulungsleiter(innen) und Teamer(innen) immer schon eine Idee davon, was die Teilnehmenden brauchen können, lernen müssten und zu was sie in der Lage sind. Dennoch ist der Pädagogische Takt nicht planbar. Das ist auch leicht einsehbar, da die Realität doch immer etwas anders aussieht, als wir uns sie vorstellen. So tritt der Pädagogische Takt vor allem in unvorhergesehenen Situationen ein. Das heißt, Muth sieht auch das Unwillkürliche als pädagogisch bedeutsam an und geht dabei wieder insbesondere von einer zurückhaltenden Haltung des Erziehers aus.

Für Muth äußert sich der Pädagogische Takt in der Sprache, in der Natürlichkeit des Handelns, im Vermeiden von Verletzung und in der Wahrung von Distanz gegenüber dem Zögling. Er zeigt sich in einer gewissen Situationssicherheit als dramaturgische Fähigkeit (Umgang mit Gruppendynamiken), als improvisatorische Gabe und im Wagnis freier Handlungsformen, also auch in unkonventionellem Vorgehen.

Wie man an den Ausführungen erkennen kann, stellen die Überlegungen von Muth in unserer oben eingeführten Terminologie eher ein Konzept und weniger eine Theorie dar (vgl. Kapitel „Pädagogische Theorie als Inspiration (Theorie-Praxis-Verhältnis)“). Er verknüpft damit bestimmte Normen (z. B. die freie Entfaltung des Zöglings und die Zurückhaltung des Erziehers), die durchaus auch kritisch hinterfragt werden können.

So ist es kein Wunder, dass auch kritische Gedanken zum Pädagogischen Takt geäußert werden. Fuchs und Koch z. B. stellten 2007 hierzu einige Fragen:

- Es gibt nicht für alles Regeln – wie soll man sich angemessen vorbereiten?
- Es gibt sehr unterschiedliche Theorien – welche ist die Richtige?
- Es gibt sehr unterschiedliche Konzepte – welches ist das Richtige?

**Verantwortung für pädagogisches Handeln**

**Pädagogischer Takt nicht planbar**

**Wagnis freier Handlungsformen**

**kritische Gedanken zum Pädagogischen Takt**

**allgemeingültige  
Regeln**

- Wie soll man den Takt des Schlendrians vom Takt des rationalen Erziehers unterscheiden?

All diese Fragestellungen setzen jedoch voraus – und das ist den Überlegungen von Muth auch nicht unbedingt abzusprechen – dass es überhaupt allgemeingültige Regeln gibt, nach denen man als Erzieher handeln sollte oder könnte. Hat man jedoch ein verändertes Verständnis eines Theorie-Praxis-Verhältnisses, so wie wir es oben eingeführt haben, so hebt sich diese Frage in gewissem Maße auf. Denn es kann dann nicht mehr darum gehen, die richtige Regel anzuwenden, sondern sich bewusst innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen zwei unterschiedlichen Zielen zu bewegen.

**kein Rezept für den  
„richtigen“  
pädagogischen  
Umgang**

Letztendlich bleibt die Grundschwierigkeit bestehen und man muss sich eingestehen, dass es kein Rezept für den „richtigen“ pädagogischen Umgang geben kann. Eine Auseinandersetzung mit der Idee „Pädagogischer Takt“ kann einen dafür aufmerksam machen, in welcher Weise man als Leiter(in) oder Teamer(i)n einer JuLeiCa-Schulung handelnd ist, doch bleibt man dennoch mit seinen Normen, Zielen und Konzepten auf sich und den Austausch mit anderen geworfen.

## 5. Rollenspiele für den Perspektivwechsel

In unserem Bemühen, die Perspektive der Teilnehmenden nachzuvollziehen, griffen wir auf einen methodischen Schritt zurück, der nicht aus der Sozialwissenschaft kommt, aber dennoch sehr erhellende Erkenntnisse für uns eröffnete: das Rollenspiel. Natürlich handelt es sich dabei in gewissem Maße um eine Fiktion, das heißt, wir erfahren nicht wirklich etwas über die Jugendlichen, sondern reflektieren nur unsere eigenen Erfahrungen: als junge Gruppenleiter(innen), die wir selbst einmal waren, und als Beobachter(innen), die wir mit den jungen Gruppenleiter(innen) zu tun haben. Die Methode ist sehr gut dafür geeignet, Wahrnehmungen und Selbstverständlichkeiten des pädagogischen Alltags in unser Bewusstsein zu holen, die die unterschiedlichen Positionen von Personen in einem pädagogischen Setting mit sich bringen. Durch das spielerische Hineinversetzen in Körper und Geist anderer Personen gewinnen wir mitunter eine interessante Einsicht in deren subjektive Sichtweise. Sie stellt zwar nur eine Projektion dar, schult aber unser Reflexionsvermögen in Bezug auf die Handlungslogiken innerhalb eines Gruppengeschehens.

### 5.1. Wie führe ich ein Rollenspiel durch?

Die folgende Anleitung ist für eine Gruppe von Personen gedacht, die die JuLeiCa-Schulung im Team durchführt und sich über den Subjektstatus der Teilnehmenden klarer werden möchte. Für unsere Zwecke ist ein ganz bestimmtes Setting von Rollenspiel notwendig, es handelt sich um ein so genanntes reglementiertes Rollenspiel. Das bedeutet, die Charaktere sind in groben Zügen vorgegeben und der Raum für freie Assoziationen wird durch eine Rahmenhandlung eingefasst. Ein solches Vorgehen erfordert eine gute Vorbereitung. Hinzu kommt, dass für unser Anliegen, die subjektive Perspektive von Jugendlichen nachzuvollziehen zu können, eine Beobachterrolle benötigt wird, die das Geschehen dokumentiert. In unserem Spiel geht es um Veranschaulichung und das Beobachten von Abläufen. Häufig werden Rollenspiele auch dazu hergenommen, Konfliktlösungen auf die Spur zu kommen, darum geht es im Folgenden nicht.

**Perspektive der Teilnehmenden nachvollziehen**

**Einsicht in subjektive Sichtweisen anderer Personen**

**reglementiertes Rollenspiel**

**gute Vorbereitung nötig**

**Beobachterrolle, die das Geschehen dokumentiert**

Für ein Rollenspiel benötigt man:

- einen Spielleiter (eine Spielleiterin),
- mehrere Personen für die Darstellung der Rollen,
- mindestens eine Person für die Beobachtung und
- unter Umständen Material (z. B. Papier und Stifte, Tisch und Stühle etc.).

### 5.1.1. Vorbereitung



Die Rollenspiele, die wir durchführen, haben einen bestimmten Zweck: das Deutlichmachen des Subjektstatus der Gruppenleiter(innen) bzw. Teilnehmenden. Der erste Schritt muss also sein, sich eine geeignete Rahmenhandlung zu überlegen, damit dieser Zweck erfüllt werden kann. Nach unseren Erfahrungen eignet sich das Nachspielen von typischen Szenen einer Gruppenstunde hervorragend dafür. Denkbar wäre es aber auch, Interaktionen, die nicht direkt in der Gruppe stattfinden (z. B. ein Treffen einer jungen Gruppenleiterin mit Vertretern der Gemeinde, ein informelles Gespräch zwischen Teilnehmenden und Gruppenleiter auf der Straße etc.), auszuwählen. Der zweite Schritt der Vorbereitung besteht darin, die Rollen festzulegen und kurze Stichworte für die Charaktere zu wählen. Dies geschieht aus zwei Gründen. Zum einen ist die Situation auf diese Weise leichter zu steuern, zum anderen ist es für die Spielenden leichter, einer gewissen Anleitung zu folgen, als sich alles selbst ausdenken.

Eine solche Vorüberlegung kann wie folgt aussehen:

- Rahmenhandlung: Gruppenstunde; es wird gebastelt
- Charaktere: Gruppenleiterin ca. 15 Jahre alt, Teilnehmende ca. 12 Jahre alt
- Teilnehmer 1: eher wortkarg und träumerisch, oft abgelenkt
- Teilnehmerin 2: aufmüpfig, unausgeglichen, wild
- Teilnehmerin 3: stellt dauernd Fragen und will es genau wissen

Bei der Vorbereitung ist auch dafür zu sorgen, dass eventuell Materialien vorliegen, in diesem Fall z. B. Papier für das Basteln, ein Tisch und mehrere Stühle.

**Nachspielen von  
typischen Szenen  
einer Gruppen-  
stunde**

**Rollen festlegen,  
Stichworte für  
Charaktere**

**Materialien**

Auch die Beobachterrolle muss geplant werden. Das heißt, sie oder er braucht eine genaue Anweisung, was beobachtet werden soll. Dies ist davon abhängig, was das Erkenntnisziel des Rollenspiels sein soll. Der Auftrag kann z. B. lauten, zu beobachten, wie der (die) Gruppenleiter(in) sich verhält, sich zu fühlen scheint oder auf die Aktivitäten der Teilnehmenden reagiert. Es kann auch darum gehen zu beobachten, inwiefern er oder sie die Impulse der Teilnehmenden aufnimmt oder übergeht. Auch das Verhalten und die Reaktionen der Teilnehmenden können Ziel des Interesses sein – je nach dem, um was für ein Erkenntnisinteresse es bei dem Rollenspiel gehen soll.

Als letzten Punkt für die Vorbereitung sei noch ein kleiner Tipp hinzugefügt. Idealerweise melden sich bei der Durchführung die Spielenden freiwillig für die Rollen, die Erfahrung zeigt jedoch, dass das Engagement beim ersten Mal von einer gewissen Scheu gezeichnet ist. Es ist hilfreich für den ersten Durchgang im Vorfeld auszuwählen, wer welche Rolle übernimmt und diese Auswahl für den Fall, dass sich keiner meldet, parat zu haben. Dabei gilt es, Personen, von denen man entweder weiß, dass sie bereits über Spielerfahrung verfügen oder denen man in dieser Hinsicht eine gewisse Lust unterstellt, als Erste für tragende Rollen auszuwählen. Auf diese Weise wird das Eis etwas gebrochen und die anderen tun sich in der Folge leichter, sich auf das Spiel einzulassen. Bei der Zuordnung von Charakterzügen ist es überdies anzuraten, keine Persönlichkeitsfacetten an diejenigen zu verteilen, die auch im realen Leben solche zugeschrieben bekommen. Jemanden, der sehr vorlaut ist, eine vorlaute Rolle zu geben, kann dazu führen, dass sich bei der Auswertung die Meinungen über die reale Person und die Beobachtungen der dargestellten Figur vermischen.

### **5.1.2. Durchführung**

Bei der Durchführung geht es zunächst einmal darum, als Spielleiter(in) zu erklären, um was es bei dem Rollenspiel gehen soll. Wichtig ist dabei jedoch, den Zweck der Übung eher allgemein zu halten und die genaue Beobachteraufgabe nicht zu nennen. Dies wird den Beobachter(innen) unter vier Augen gesagt. Auf diese Weise entlastet man die Spielenden davon, sich während des Spiels selbst zu reflektieren (z. B.: „Wie könnte ich denn noch als Subjekt

**Beobachterrolle**

**Erkenntnisziel des Rollenspiels**

**ein kleiner Tipp**

**eine gewisse Scheu**

**Auswahl, wer welche Rolle übernimmt**

**das Eis wird gebrochen**

**reale Person/ dargestellte Figur**

**Zweck der Übung eher allgemein halten**

**Grundregeln des  
Improvisations-  
theaters**

agieren?“) und man verfälscht das Ergebnis durch eine übertrieben fokussierte Darstellung weniger. Auch die kurzen Angaben zu den Charakteren sollten nur den betreffenden Personen gegeben werden, damit keine Erwartungshaltung bei den anderen Spielern(innen) entsteht.

Alsdann gilt es, einige Grundregeln des Improvisationstheaters aufzuzeigen, das erleichtert das Spiel erheblich. Wenn man möchte, bietet sich natürlich auch die Möglichkeit, Warm-up-Spiele<sup>5</sup> zu machen, doch das ist meistens eine Zeitfrage.

- Ja-Sagen: Es gilt das, was ein Spieler macht oder sagt, als Realität anzuerkennen und nicht zu übergehen.
- Nicht alle gleichzeitig reden: Lieber eine Pause entstehen lassen, als sich gegenseitig zu übertönen.
- Wenn etwas schief läuft, einfach weiter machen: Nicht aus der Rolle aussteigen, wenn man etwas „falsch“ gemacht hat oder es am liebsten wieder rückgängig machen würde.

**Dauer eines  
Rollenspiels**

Die Dauer für ein Rollspiel sollte im Vorfeld angekündigt werden – es bietet sich an, von etwa zehn Minuten auszugehen. Der Spielleiter (die Spielleiterin) behält die Zeit im Auge und beendet das Ganze.

**Dialog**

Im Anschluss beginnt ein Dialog zwischen Spielleiter(in) und Spieler(inne)n. Es gilt herauszufinden, wie diese als fiktive Personen die Situation erlebt haben. Erst dann kommen die Beobachter(innen) zu Wort: Was haben sie gesehen?

**5.1.3. Auswertung**



Die Auswertung erfolgt – wie bei allen hier vorgestellten methodischen Schritten – in zwei Teilen. Als Erstes geht es darum festzuhalten, was man erfahren hat. Also die Erkenntnisse und Einsichten über die Sichtweise der Jugendlichen protokollarisch auf Papier zu bannen und sich darüber auszutauschen. Als Zweites geht es darum, Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Das kann z. B. heißen, dass man sich

**Austausch über  
Erkenntnisse und  
Einsichten**

<sup>5</sup> Literaturhinweis: Vlcek, Radim: Praxis Buch Workshop Improvisationstheater: Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, J. Pfeiffer Verlag, München 1997

eines Spannungsverhältnisses bewusst wird und dies besser beschreiben kann, was uns den pädagogischen Alltag besser verstehen lässt (mehr zu Spannungsverhältnissen siehe Kapitel „Umgang mit Spannungsverhältnissen in einer JuLeiCa-Schulung“). Das kann aber auch z. B. heißen, dass wir aufgrund unserer neuen Einsichten eine Arbeitseinheit völlig anders konzipieren oder ein Thema neu in die JuLeiCa-Schulung aufnehmen, das zuvor noch keinen Platz darin gefunden hat.

## 5.2. Beispiele für Rollenspiele

Auch für die Rollenspiele gilt, wie bei den theoretischen Vorüberlegungen (siehe Kapitel „Ein paar interessante Vorüberlegungen“) schon erwähnt, dass wir sie nicht alle zu einem Termin durchführten, sondern je nach Bedarf einsetzten. An dieser Stelle sollen sie zusammen dargestellt werden, da eine chronologische Nachbereitung ohne Erkenntnisgewinn für den Leser (die Leserin) wäre.

### **Rollenspiel 1: Die Situation von jungen Gruppenleitern (leiterinnen)**

Ziel und Zweck der Übung war es, die Gefühle von unerfahrenen Gruppenleiter(innen) nachzuvollziehen.

- Rahmenhandlung: Gruppenstunde, es soll gemalt werden
- Charaktere: Gruppenleiterin ca. 15 Jahre alt, noch sehr wenig Erfahrung im Umgang mit Gruppen, Teilnehmende ca. 10 - 11 Jahre alt
- Teilnehmer 1: unauffällig
- Teilnehmerin 2: betulich mitmachend
- Teilnehmerin 3: leicht unwillig
- Beobachter(in): Wie verhält sich der Gruppenleiter?

Teilnehmerin 3 störte insbesondere die anderen Kinder wiederholt, aber nicht zu problematisch. Sie machte zwar mit, zeigte aber deutlich, dass sie eigentlich wenig Lust hatte, und lenkte die anderen mitunter ab.

Nach der Spielphase wurde die Person, die den Gruppenleiter mimte, gefragt, wie sie sich als 15-jähriger Teamer gefühlt hat. Sie antwortete:

**Gefühle von  
unerfahrenen  
Gruppeneiter(innen)  
nachvollziehen**

<b>Überforderung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überforderung: drei sehr verschiedene Kinder</li> <li>- das Gefühl, nicht zu Recht zu kommen</li> <li>- „Ich brauche Hilfe.“</li> <li>- „Ich weiß nicht, wie ich die Situation „meistern“ soll.“</li> <li>- „Mir fehlt Wissen und der Überblick, um mit den Kindern richtig umzugehen.“</li> <li>- die Situation ist nicht greifbar</li> </ul>
<b>keine Kontrolle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Kontrolle, keinen Zugang zu den Kindern</li> <li>- die Idee und die Realität passen nicht zusammen</li> <li>- Unterlegenheitsgefühl</li> </ul>
<b>kein Kontakt zu den Kindern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kein Kontakt zu den Kindern, keine Möglichkeit den Kontakt aufzubauen</li> </ul>
<b>zunächst gar nicht wahrgenommen</b>	<p>Beobachterin:</p> <p>Ihr fiel besonders auf, dass, als der junge Leiter hereinkam und die Kinder schon da waren, diese ihn zunächst gar nicht wahrgenommen haben! Der Gruppenleiter wirkte auf die Beobachterin sehr hilflos. Der junge Gruppenleiter bestätigte diesen Eindruck: „Ich werde nicht wahrgenommen, das nimmt einem erst einmal die „Werkzeuge“ aus der Hand!“</p>
<b>Unsicherheit</b>	<p>Auswertung:</p> <p> Das kurze Spiel zeigte uns, mit welcher Unsicherheit junge Gruppenleiter(innen) miteinander umgehen müssen, die uns als erfahrene und erwachsene Personen schon nicht mehr gegenwärtig ist. Sobald man als erkennbar ältere Person einen Raum betritt, werden vonseiten der Kinder und Jugendlichen andere Erwartungen an einen geknüpft. Man hat im Normalfall ein gewisses Maß an natürlicher Autorität. Ist der Altersunterschied sehr gering, wie es bei den jungen Gruppenleiter(innen) normalerweise der Fall ist, so muss diese Autorität erst über die Zeit entstehen und wird auch viel häufiger wieder in Frage gestellt.</p>
<b>bei geringem Altersunterschied wird Autorität in Frage gestellt</b>	
<b>Umgang mit verunsichernden Situationen üben</b>	<p>Schlussfolgerung:</p> <p> Aus diesem Grund legten wir bei der Entwicklung der Arbeitseinheiten besonderen Wert darauf, den Schulungsteilnehmenden, also angehenden Gruppenleiter(inne)n, die Gelegenheit zu geben, sich im Umgang mit derart verunsichernden Situationen zu üben: z. B. im Anleiten von Spielen („Ich will doch nur spielen 1 und 2“), im Umgang</p>

mit schwierigen Teilnehmenden („Umgang mit schwierigem Verhalten von Teilnehmenden“ und „Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten“) und im Umgang mit schwierigen Situationen („Besondere Situationen mit Freizeiteilnehmenden“).

## **Rollenspiel 2: Umgang mit Fäkalsprache**

Ziel und Zweck der Übung war es, nachzuvollziehen, wie sich Störungen in einem Gruppengeschehen aus Sicht eines jungen Gruppenleiters (einer jungen Gruppenleiterin) anfühlen.

- Rahmenhandlung: Gruppenstunde, es soll ein Klopfspiel gespielt werden
- Charaktere: Gruppenleiter, ca. 15 Jahre alt, noch sehr wenig Erfahrung im Umgang mit Gruppen, Teilnehmende ca. 10 - 11 Jahre alt
- Teilnehmer 1: hat den Auftrag, mit Fäkalsprache die Gruppe zu nerven
- Teilnehmer 2: hatte vor der Gruppe Frustrationserlebnis, sollte Wutausbruch haben
- Teilnehmerin 3: hat den Auftrag, mit Fäkalsprache die Gruppe zu nerven
- Beobachter(in): Wie verhält sich der Gruppenleiter?

Ein Ausschnitt aus dem Spiel:

G-Leiter:                   Hallo, schön, dass ihr da seid!  
Teilnehmerin 3:         Wir wollen mal was spielen, z. B. Vater, Mutter, Kind.  
G-Leiter:                   Ach, vielleicht später.  
Teilnehmer 1:             Aber so richtig.  
G-Leiter:                   Wie, so richtig?  
Teilnehmerin 3:         Na, du weißt schon, wie's so zu Hause abgeht.  
G-Leiter:                   Wir spielen jetzt ein Spiel (erklärt, Hände auf den Tisch, linke Hand zum linken Nachbar (zur linken Nachbarin), rechte Hand...)

**Störungen im Gruppengeschehen**

**Fäkalsprache**

**Wutausbruch**

**Darsteller des  
Gruppenleiters  
wurde gefragt, wie  
er sich als  
15-jähriger Teamer  
gefühlt hat**

**Verunsicherung**

**Panikgefühl**

**Erwachsene und  
Jugendliche ver-  
arbeiten Eindrücke  
unterschiedlich**

(Teilnehmerin 3 nimmt kurz anschmiegenden Körperkontakt zu ihm auf)

Teilnehmer 1: Penis.

Teilnehmerin 3: Muschi.

Teilnehmer 2: Ich will doch nur spielen.

(Teilnehmer 2 wird immer aggressiver die anderen reagieren erst nicht so richtig, dann haut er auf den Tisch, will unbedingt weiter spielen)

Teilnehmer 1: Eh, ich krieg Angst.

Der G-Leiter versucht auf den Wütenden einzugehen.

Nach der Spielphase wurde die Person, die den Gruppenleiter mimte, gefragt, wie er sich als 15-jähriger Teamer gefühlt hat. Er antwortete:

- Verunsicherung, Furcht, er hätte irgendwie Schutz gebraucht
- Der überraschende Körperkontaktaufbau hat ihn verunsichert, er fragte sich: „Wo soll meine Grenze sein?“ nicht: „Wo ist meine Grenze?“
- Bei der Aggression des Teilnehmers 2: „Ich war verunsichert, wen muss ich schützen, ihn, mich, die anderen Kinder?“
- Panikgefühl (nur wenn man der Situation überhaupt nicht gewachsen ist)
- Er fühlte sich seinen Eindrücken viel ausgelieferter als er es als Erwachsener heute tut.

Teilnehmer 1 hatte das Gefühl „Ich muss hier raus!“, als es zu dem Wutausbruch kam und sah in dem Gruppenleiter keine Hilfe.

Teilnehmer 2 hatte kein Problem und sah auch in dem Gruppenleiter kein Hindernis dafür, seine Aggressionen rauszulassen. „Ich kam da rein und habe gemerkt, dass ich meine Aggressionen raus lassen kann, dass mich hier keiner stoppt. Der Leiter ist der Situation nicht gewachsen.“

Teilnehmerin 3 hatte Angst und hat den Leiter nicht wahrgenommen, sie wollte einfach weg.

Auswertung:



Durch das kurze Spiel wurde ein wesentlicher Unterschied zwischen dem unterschiedlichen Maß an Fähigkeit bei Erwachsenen und

Jugendlichen, was die Verarbeitung von Eindrücken in einer solchen Situation angeht, deutlich. Erwachsene können Wahrnehmungen gut herausfiltern, Jugendliche mit 15 Jahren noch nicht unbedingt. Diese Fähigkeit wächst erst über die Jahre und mit der Erfahrung.

Schlussfolgerung:



Die Frage ist nun, wie wir darauf reagieren, wenn wir als Teamer(innen) die JuLeiCa-Teilnehmer(innen) ausbilden? Unsere Eindrücke verändern an verschiedenen Stellen unsere Vorgehensweisen mit den Teilnehmer(innen), denn wir konnten erleben, dass unsere Rolle als erwachsener Gruppenleiter (erwachsene Gruppenleiterin) ganz anders konstituiert ist als die von jungen, unerfahrenen Personen. Das brachte Konsequenzen für die Erstellung verschiedener Arbeitseinheiten mit sich, vor allem jene, bei denen es um den Umgang mit Konflikten geht („Konfliktbewältigung“, „Umgang mit schwierigem Verhalten von Teilnehmenden“ und „Besondere Situationen mit Freizeiteilnehmenden“).

### 5.3. Inwiefern sind die Akteure einer JuLeiCa-Schulung Subjekte?



Ziel und Zweck der Übung war es, anhand von nachgespielten Situationen in einer JuLeiCa-Schulung zu reflektieren, inwiefern die Beteiligten Subjekte des Geschehens sind. Hierzu führten wir mehrere solcher Szenen durch, die folgendem Raster entsprachen:

- Rahmenhandlung: Gruppenstunde, Thema z. B. Glaube: Bilder malen und Gespräch oder basteln
- Charaktere: Gruppenleiter ca. 15 Jahre alt, noch sehr wenig Erfahrung im Umgang mit Gruppen, Teilnehmende ca. 10 - 11 Jahre alt
- Teilnehmer 1 - 5: normale Gruppenteilnehmende (teilweise mit einfachen charakterlichen Eigenschaften, wie mehr oder weniger aufmerksam, mehr oder weniger in das Geschehen eingreifend etc.)
- Beobachter(in) 1: Inwiefern beeinflussen die Teilnehmenden den Ablauf?
- Beobachter(in) 2: Inwiefern steuert der Gruppenleiter den Ablauf?

**Wahrnehmungen herausfiltern**

**Konsequenzen für die Erstellung von Arbeitseinheiten**

**Reflexion anhand von nachgespielten Situationen**

**Teilnehmende als  
Subjekte**

In der anschließenden Auswertungsrunde wurden viele weitreichende Beobachtungen zusammengetragen. In unseren Reflexionen unterteilten wir die Erkenntnisse in drei thematische Bereiche: Inwiefern sind die Teilnehmenden Subjekte des Unterrichtsgegenstandes, das heißt, inwiefern beeinflusst ihr Verhalten das Thema, also das, worum es geht. Davon zu unterscheiden ist die Frage, inwiefern sie das gruppendedynamische Geschehen des Treffens beeinflussen, also in welcher Weise sie mitbestimmen, wie die Stunde läuft. Interessant war natürlich auch, inwiefern sie durch die Tätigkeit des Gruppenleiters als Akteure unberücksichtigt blieben, ihnen ihr Subjektstatus also verwehrt wurde.

**Subjektstatus  
verwehrt**

**Gruppen-  
leiter(innen) als  
Subjekte**

Nicht unberücksichtigt bleiben durfte natürlich die Frage danach, inwiefern die Gruppenleiter(innen) selbst Subjekte des Geschehens und des Themas waren.

**inwiefern die  
Jugendlichen den  
Unterrichtsgegen-  
stand mit herstellen**

### **5.3.1. Jugendliche als Subjekte des Unterrichtsgegenstandes**

Die folgenden Stichpunkte basieren auf unseren Beobachtungen der Rollenspiele und geben natürlich nur einen ersten Einblick in die Bearbeitung der Frage nach dem Subjektstatus der Teilnehmenden. Es sind noch sehr viele weitere Aspekte denkbar, doch gibt die folgende Liste bereits eine schöne Einführung, inwiefern die Jugendlichen den Unterrichtsgegenstand durch ihre Tätigkeit immer schon mit herstellen.

**Distanz zum Thema  
veränderte das  
Thema**

- Die Teilnehmenden hatten das Thema zunächst abgelehnt, doch ließen sich auf den Prozess ein. Sie traten in eine Art Distanz zum Thema – das veränderte das Thema und das, was darüber gesprochen wurde (Thema Glaube).

**innere Bilder und  
Metaphern gaben  
dem Thema Be-  
deutung**

- Durch die inneren Bilder und Metaphern, die die Teilnehmenden einbrachten, gaben sie dem Thema „Glaube“ erst eine Bedeutung. Das Thema, das vom Teamer genannt wird, kann durch die Beispielgebung eines Teilnehmenden stark eingeführt werden (z. B. der Vorschlag, Bilder aus der Bibel zu nehmen). Wer die ersten Beispiele gibt (hier ein Bild zum Thema Glauben) und damit einführt, nimmt Einfluss auf die Beispiele und Reaktionen der anderen.

**eigene Unter-  
scheidungen**

- Die Teilnehmenden nahmen nicht nur Bedeutungszuweisungen, sondern auch eigene Unterscheidungen vor (z. B. Glaube ist das Gefühl, das

hinter dem Gefühl liegt), auf die der Gruppenleiter so gar nicht gekommen wäre.

- Auch in Verweigerung oder beabsichtigtem Falschverstehen kann sich eine echte Reaktion auf die Frage nach dem Thema befinden. Auch in dieser Weise erhält das Thema eine Bedeutungsveränderung.

### 5.3.2. Jugendliche als Subjekte des Gruppengeschehens

Für jeden sofort einsichtig ist die Tatsache, dass der Verlauf des Gruppengeschehens immer schon von dem Verhalten der Gruppenmitglieder abhängig ist. Unsere Beobachtungen bei den Rollenspielen öffneten den Blick für sehr unterschiedliche Facetten der Tätigkeit der Jugendlichen, an die man nicht gleich denkt:

- Der geplante Verlauf der Arbeitseinheit kann durch einige Verhaltensweisen der Teilnehmenden erst *ermöglicht* werden:
  - Schweigen
  - Folgsamkeit
  - das Einfordern von Eindeutigkeit
  - sich bemühen
  - Kooperation
  - „es richtig machen wollen“
- Die Teilnehmenden können das, was vorgegeben wurde, komplett umwandeln und den Leiter dazu zwingen, sich ihnen und dem, was sie interessiert, zu widmen (Abschweifen vom Thema, Konflikt untereinander, assoziative Fragen, etc.).
- Vorlieben und Talente der Teilnehmenden beeinflussen stark den Fluss des Vorgehens.
- Innere Aggressionen oder latente Unzufriedenheit (z. B. durch Enttäuschungserlebnisse in der Schule oder Familie) der Teilnehmenden können großen Einfluss auf das Geschehen nehmen.
- Die Entscheidung, wie viel Zeit für was aufgewendet wird, kann unter Umständen sehr von den Teilnehmenden gesteuert werden.

**Verweigerung oder  
beabsichtigtes  
Falschverstehen**

**unterschiedliche  
Facetten der Tätig-  
keit der Jugend-  
lichen**

Jugendliche auch  
als Objekte sehen

pädagogisches  
Handeln erfordert  
ein Konzept

drei typische  
Punkte für  
Gruppenverläufe

- Eine Vertiefung des Verständnisses durch das Nachfragen kann den Prozess erst in Gang bringen, doch kann es auch sein, dass ein enervierendes Nachfragen gewisse Aggressionen bei den anderen Teilnehmenden erzeugt und damit den Prozess aufhält.
- Das gegenseitige Reglement von Teilnehmenden fördert einerseits den Prozess, kann aber auch dazu führen, dass jemand aufgrund des sozialen Druckes sich nicht traut, etwas beizusteuern.
- Einzelne können versuchen den Prozess zu steuern (sogenannte Ko-Moderatoren) – auch das kann für den Prozess förderlich oder behindernd sein.

### 5.3.3. Inwiefern sind die Teilnehmenden nicht Subjekte?

Bieten wir eine Gruppe an, so kommen wir nicht umhin, Jugendliche auch als Objekte zu sehen. Verantwortliches pädagogisches Handeln erfordert ein Konzept und schließlich sind wir selbst ja auch Subjekte mit Wünschen und Bedürfnissen. An dieser Stelle sollen nur drei Punkte genannt werden, auf die wir bei unseren Beobachtungen stießen, die recht typisch für Gruppenverläufe sind, und bei welchen vielleicht auch ein anderer Umgang möglich wäre.

- Das Interesse der Beteiligten wurde nicht abgefragt. Die Teilnehmenden wurden nicht „abgeholt“.
- Ihnen wurden Aufgaben gestellt, bei welchen sie keine Wahl hatten oder nur eine Verweigerung eine Alternative gewesen wäre.
- Jugendliche sind darauf trainiert, etwas „Richtiges“ zu sagen. Das erschwert eine subjektive Aneignungsweise. Dem muss man didaktisch begegnen. Das geschah nicht.

### 5.3.4. Die Schulungsleiter(innen) als Subjekte

Der Gruppenleiter agierte bei den Rollenspielen laufend auf zwei Ebenen und war damit Subjekt dieser Ebenen: die Bearbeitung des Themas voranzubringen und die gruppendynamischen Prozesse zu steuern.

Gruppenleiter als  
Subjekt zweier  
Ebenen

Die Beobachtungen bei den Rollenspielen ergaben:

- Der Gruppenleiter wollte von einem Teilnehmer bei einer Übung zu einem inneren Bild sehr detailliert wissen, wie das Bild aufgebaut ist – seine Nachfragen stellten den Reflexionsprozess bei dem Befragten überhaupt erst her. Auch damit ist der Gruppenleiter Subjekt des Geschehens.
- Der Gruppenleiter antwortete detailliert auf Fragen und steuerte damit die Bedeutungszuweisungen und den Prozess – das nimmt den Teilnehmenden möglicherweise etwas vorweg, kann aber auch anregen. Es kann ein Ausdruck von Wertschätzung gegenüber einem Teilnehmenden sein, kann aber auch ein Aufzwingen der eigenen Interpretation zur Folge haben.
- Der Gruppenleiter ging auf Einzelne ein. Einzelne fühlten sich wahrgenommen, das kann dazu führen, dass sie sich eher als Subjekte gesehen fühlen. Andererseits kann es auch dazu führen, dass sich Andere benachteiligt fühlen. Der Gruppenleiter behandelte die Teilnehmenden auch unterschiedlich – das kann signalisieren, dass keiner untergeht, kann aber auch als Ausdruck von Kontrolle gewertet werden. Der Gruppenleiter ignorierte Einzelne sogar in manchen Fällen, vor allem Störfälle. Das kann den Prozess stützen (ermöglichen am Thema dran zu bleiben), kann aber auch irritieren und das Gelingen des Prozesses erschweren.
- Ein Teilnehmer verweigerte die Mitarbeit. Die Reaktion des Gruppenleiters auf Verweigerung nimmt immer automatisch eine Bewertung der Situation vor. In unserem Fall hatte der Leiter selbst eine Verweigerung als zulässig eingeordnet.
- Der Wunsch des Gruppenleiters, Anerkennung zu erhalten bzw. gemocht zu werden, kann verschiedene Einflüsse auf den Prozess nehmen: Möglichst viel so zu machen, wie es die Teilnehmenden wollen, kann den Subjektstatus dieser besonders begünstigen. Zu viel so zu machen, wie sie es wollen, kann dazu führen, dass der Prozess aus dem Ruder läuft.
- Teilweise schien der Gruppenleiter „oberflächlich“ nachzufragen, also nicht wirklich an einer Antwort interessiert zu sein. Wieder kommt es drauf an: Wird von den Teilnehmenden mehr Tiefe gewünscht oder nicht? Nicht auf Antworten einzugehen kann allerdings große Auswirkungen haben: Der Subjektstatus der Teilnehmenden wird dann vom

**Nachfragen stellen den Reflexionsprozess erst her**

**Ausdruck von Wertschätzung/ Aufzwingen der eigenen Interpretation**

**Ausdruck von Kontrolle**

**Reaktion des Gruppenleiters auf Verweigerung**

**Wunsch des Gruppenleiters, gemocht zu werden**

**mehr Tiefe**

Gruppenleiter gar nicht als solcher gewürdigt. Das Tun der Teilnehmenden ist nicht von Relevanz und kann dazu führen, dass sich die Teilnehmenden nicht ernst genommen fühlen. Dies kann Konsequenzen für deren weitere Mitarbeit haben.

## 6. Gruppendiskussionen mit JuLeiCa-Teilnehmenden

In dieser Dokumentation geht es zum einen darum, die Ergebnisse des Modellprojektes darzulegen und für andere als Inspiration niederzuschreiben. Zum anderen jedoch soll sie auch anregen, selbst die methodischen Schritte, die vorgenommen wurden, einmal zu wagen. Deshalb wird an dieser Stelle zunächst einmal ausführlich darauf eingegangen, wie man eine Gruppendiskussion durchführen kann und wie wir konkret in unserem Fall in Bezug auf die JuLeiCa-Schulungen vorgegangen sind. Dennoch ist es ratsam, wenn man Gruppendiskussionen selbst machen möchte, einen geschulten Berater (eine geschulte Beraterin) hinzuzunehmen, da diese Technik nicht eben einfach zu erlernen ist.

### 6.1. Wie führe ich eine Gruppendiskussion durch?

Eine Gruppendiskussion ist ein Gespräch von einer kleinen Ansammlung von Menschen, unter Leitung eines (einer) Gruppendiskussionsleiters(leiterin).

Meinungsbildung geschieht in Gruppen. Nicht jede Fragestellung ist geeignet, auf diese Weise erforscht zu werden, doch in unserem Fall war es sehr ertragreich. Wenn Menschen zusammen sind und über ein gemeinsames Thema diskutieren, versuchen sie, sich einig zu werden. Bei diesem Versuch argumentieren sie über die Vor- und Nachteile und wägen Ansichten ab. Genau die interessieren uns und treten auf diese Weise zu-tage.

#### 6.1.1. Vorbereitung

Das Erste, worüber man sich klar werden muss, ist die Fragestellung, also das Erkenntnisinteresse. In der Wissenschaft würde man sich zunächst Klarheit hierüber verschaffen und erst danach entscheiden, welchen methodischen Zugang man wählt, um darüber Aufschluss zu erhalten. Für unser Vorhaben setzen wir auf die Erfahrungen, die in diesem Bereich

**Inspiration**

**Technik nicht einfach zu erlernen**

**Fragestellung**

bereits gemacht wurden, und stellen Methode und Fragestellung vor: Mit Hilfe von Gruppendiskussionen erhoffen wir uns Aufschluss über die Sichtweise der Teilnehmenden über die JuLeiCa-Schulung zu erhalten.

### Gesprächsimpuls



Um das zu erreichen ist es notwendig, einen geeigneten Gesprächsimpuls zu formulieren, der die Diskutanten im Idealfall etwas irritiert oder gar provoziert. Auf diese Weise fordern wir sie dazu heraus, ein Für und Wider verschiedener Positionen abzuwägen. In unserem Fall lautete der Impuls:

**„Ich habe die JuLeiCa-Schulung mitgemacht, weil ich dann die JuLeiCa kriege. Mir persönlich bringt diese Ausbildung eigentlich wenig.“**

### Diskussionsleitfaden

Zu dem Gesprächsimpuls gehört auch eine Art Diskussionsleitfaden, bzw. eine Liste von Ermittlungspunkten für die Diskussion. Diese sollte die Themen enthalten, die angesprochen werden sollen, allerdings nicht im Sinne eines Fragebogens. Sie dient dem (der) Diskussionsleiter(in) dazu, sich über die Dimensionen seiner (ihrer Fragestellung) aus seiner (ihrer) Sicht klar zu werden. Man kann sich „Ermittlungspunkte“, Fragen oder Themenbereiche aufschreiben und diese in die Diskussion einbringen, wenn sie nicht von alleine angesprochen werden. Sie sollten aber auf keinen Fall als Fragen einfach nacheinander „runtergerasselt“ werden. Die Liste der Ermittlungspunkte dient nur der Gedankenordnung, sie muss in der Diskussion nicht unbedingt als Papier auftauchen. Es ist allerdings ratsam, sie als eine Art Checkliste gegen Ende der Diskussion noch mal kurz anzugucken, damit nichts völlig unberücksichtigt bleibt.

### Ermittlungspunkte

### Checkliste

### Gesprächshaltung

Von zentraler Bedeutung ist die Gesprächshaltung: Der (die) Gruppendiskussionsleiter(in) hat die Aufgabe, sich herauszuhalten (non-direktiv vorzugehen). Er (Sie) braucht nicht über das Thema Bescheid zu wissen. Die, die diskutieren, sind die Experten, von denen er (sie) lernen will! Das kann man nur durch Übung erlernen. Sehr hilfreich können dabei 10-minütige Übungsdiskussionen mit den Kolleg(innen) sein, bei denen man sich als Diskussionsleiter(in) einmal ausprobieren kann. Es ist auch ratsam, zuvor von bereits durchgeführten Gruppendiskussionen zu lernen. Dazu kann man bei den Aufnahmen von Kolleg(inn)en mal Reinhören und sich untereinander austauschen!

Bei der Vorbereitung einer Gruppendiskussion kommt es auch darauf an, sich darüber klar zu werden, wen man überhaupt befragen will, also welche Stichprobe man ziehen möchte. In unserem Fall waren die derzeit und ehemals Teilnehmenden der JuLeiCa-Schulungen in den am Projektteam beteiligten Dekanaten von Interesse. Wir haben keine Altersbeschränkung vorgenommen, da es ja auch im Rückblick nach ein paar Jahren sehr aufschlussreich sein kann, wie das Erlebte bewertet wird.

Zu einer guten Vorbereitung gehört es auch, den Raum und das Aufnahmegerät zu organisieren. Es sollte ein anderer Raum als der gewohnte genutzt werden und ein verändertes Setting hergestellt werden (z. B. Stuhlkreis). Die Gespräche werden aufgezeichnet (ein Minidisc-Player eignet sich gut dafür), gleichzeitig macht der (die) Gruppenleiter(in) sich stichpunktartige Aufzeichnungen. Die Leute sollen sich wohlfühlen, Getränke oder Obst sind erlaubt.

Natürlich müssen auch die Gruppen organisiert werden (4 - 5 Personen). Es ist von Vorteil, wenn sich die Diskutanten kennen, es ist aber nicht nötig. Es muss auch nicht sein, dass sie die gleiche JuLeiCa-Schulung durchlaufen haben. Die Dauer sollte etwa mit mindestens einer Stunde angekündigt werden. Es sollte auch darauf verwiesen werden, dass auf Wunsch die Anonymität gewahrt wird. Dringend anzuraten ist es, dass die Jugendlichen den (die) Gruppendiskussionsleiter(in) *nicht* kennen, denn der (die) Gruppendiskussionsleiter(in) muss immer einen gewissen Abstand zur Gruppe halten können. Es empfiehlt sich auch, den Teilnehmern(Teilnehmerinnen) ein kleines Geschenk o.ä. als Dankeschön zu machen.

Eine Gruppendiskussion ist keine Gruppendiskussion. Die Diskussionen sind immer stark abhängig von der Gruppendynamik in der speziellen Runde, deshalb müssen mehrere Diskussionen geführt werden, idealerweise führt eine Person drei oder vier durch.

Wie immer bei solchen Verfahren ist es wichtig, das, was man sich so ausgedacht hat, einmal auszuprobieren, um zu merken, an welchen Stellen man in seiner Vorbereitung noch nachjustieren muss. Deshalb ist es sinnvoll, einen Pretest zu machen, also eine Übungsdiskussion mit „echten“ Jugendlichen, um gegebenenfalls die Ermittlungspunkte zu verändern oder auch

**Stichprobe**

**Vorbereitung**

**verändertes Setting**

**Vorteil, wenn sich die Diskutanten kennen**

**Gruppendiskussionsleiter(in) muss Abstand zur Gruppe halten können**

**Pretest**

**Zeit für  
Auswertung**

auf Fehler beim Einrichten des Settings (Räumlichkeit, Sitzordnung, Aufnahmegeräte) zu stoßen.

Und nicht zuletzt gehört es zu einer guten Vorbereitung, bereits die Zeit für die Auswertung einzuplanen! Je früher desto besser, denn gerade wenn mehrere Personen reden, kann man sich später weniger gut an die Unterscheidung der Stimmen erinnern als kurz nach dem Gespräch.

### **6.1.2. Durchführung**

**Ablauf einer  
Gruppendiskussion**

Grob skizziert läuft eine Gruppendiskussion ungefähr in folgenden Phasen ab:

**Vorstellungsrunde**

1. Vorstellungsrunde, bei der die Personen auch anonym bleiben können.

**Gesprächsimpuls**

2. Gesprächsimpuls (nicht „Frage“!): Die Aussage „Ich habe die JuLeiCa-Schulung mitgemacht, weil ich dann die JuLeiCa kriege. Mir persönlich bringt diese Ausbildung eigentlich wenig.“ wird den Teilnehmenden zur Diskussion gestellt. Man kann aufmunternd fragen: „Was meint ihr dazu?“

**Unterhaltung**

3. Unterhaltung: Der (die) Diskussionsleiter(in) muss die Gruppe ein bisschen steuern, z. B. wenn die Diskutanten abschweifen. Er (sie) strukturiert die Diskussion im dreifachen Sinne: Er (sie) strukturiert die Gruppe inhaltlich und strukturiert die Gruppe auch sozial. Er (sie) muss Netzwerke in der Gruppe zulassen, wenn sie produktiv sind, wenn sie kontraproduktiv sind, muss er (sie) sie verhindern. Einen Vielredner z. B. bringt man zum Schweigen, indem man keine Stichpunkte mehr macht, wenn er redet, indem man aus dem Fenster schaut, eine andere Person zum Reden auffordert (vorsichtig) etc.

**Nachfragerunde**

4. Nachfragerunde (eventuell): Hier kann noch mal auf Widersprüche hingewiesen werden.

Es ist wichtig, dass die Diskutanten sich als die Experten und in der Sache ernst genommen fühlen. Man muss sehr aufpassen, durch die eigene Art des Fragens nicht bereits bestimmte Richtungen vorzugeben. Dazu hilft es, sehr

auf der direkten Erlebensebene zu bleiben. Gute allgemeine Nachfragen in diesem Sinne können hierfür sein:

- „Hast Du so etwas schon einmal persönlich erlebt?“
- „Wie meinst Du das genau?“
- „Erzähl mal ein persönliches Beispiel dafür!“
- „Wir wollen wissen, wie Ihr das seht/versteht.“
- „Was spielt dabei eine Rolle?“
- „Welche Gefühle hast Du/hattest Du dabei?“ u. v. a. m.

Bei der Unterhaltung kommt es darauf an, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen das erzählen, was ihnen wichtig ist, und sie nicht abgefragt werden. Wenn sich die Möglichkeit ergibt, weil z. B. etwas angesprochen wurde, kann man vertiefend nachfragen, z. B. zu folgenden Themenbereichen:

**Mögliche Ermittlungspunkte:**

- Wie lief die JuLeiCa-Schulung ab?
- Wie war das Themenangebot?
- War das behandelte Thema relevant für Dich?
- Ist es zu viel oder zu wenig Input?
- Erwartungen
- Was hat Dir besonders gefallen?
- Spiritualität
  
- Ihr Weg zu Jugendarbeit
- Wie kam es dazu, dass Sie zu der Schulung gingen?
- Hast Du die JuLeiCa schon mal genutzt?
- Hat sich was für Dich verändert, seit dem Du die JuLeiCa hast?
  
- Wie war das Team in Ihren Augen?
- Bestand ausreichender Kontakt zu Teamer(innen)?
- Gab es Probleme mit Autoritäten oder Regeln?
  
- Ist das Wegfahren sinnvoll?
- Wie hast Du die einzelnen Teamer(innen) erlebt?
- Wie hast Du die Gruppe erlebt?

**Gute allgemeine Nachfragen**

**vertiefend nachfragen**

**Ermittlungspunkte**

- Rahmenbedingungen
- Verhältnis Arbeit/ Freizeit
- Hast Du Dich wohlgeföhlt?
- Hast Du Verbesserungsvorschläge?
  
- Hat Dir das persönlich was gebracht?
- Hat Dir das für Deine Arbeit was gebracht? Z. B. vor Ort?
  
- Was hast Du im Allgemeinen für Interessen?

### 6.1.3. Auswertung

Da es sich hier nicht um eine wissenschaftliche Durchführung von Gruppendiskussionen handelt, ist es nicht nötig, die gesamten Gespräche zu verschriftlichen (transkribieren). Es reicht aus, einfach nur Teile der Diskussion niederzuschreiben. Von elementarer Bedeutung ist allerdings, dies in wörtlicher Rede zu tun! Das heißt, man hört sich die Aufnahme möglichst zeitnah noch mal an und schreibt die wichtigen Aspekte einfach heraus.

**Gespräche  
transkribieren**

**in wörtlicher Rede**

**Leitfragen**



Dabei sind folgende Fragen leitend:

Was war den Jugendlichen besonders wichtig?

Welche Themen wurden zu meiner Fragestellung angesprochen?

Dann kann man unter Umständen eine thematische Gliederung machen. Dabei kann man positive, neutrale, ambivalente und negative Äußerungen (Zitate) anführen.

**Zitatsammlungen**

Die so entstandenen Zitatsammlungen werden allen bei der Auswertung Beteiligten in einer Art Reader zugänglich gemacht. Jede(r) Einzelne liest sie sich durch, markiert Stellen und macht sich seine eigenen Gedanken. In der gemeinsamen Diskussion der Gespräche treten auf diese Weise viel mehr interessante Aspekte hervor, als wenn die Auswertung nur durch eine Person erfolgt.

**Reader**

In unserem Fall haben wir einen Reader erstellt, der Zeilenangaben zu den Aussagen der Jugendlichen enthält. Die Auseinandersetzung mit dem Material fand in mehreren Schritten statt:

1. Sammeln von Originalpassagen (verschiedenfarbige Unterstreichung im Reader)
2. Stichwortartige Zusammenfassung (kann auch sehr kontroverse Meinungen der Befragten wiedergeben)
3. Interpretation (Was sagt uns das über die Jugendlichen und die JuLeiCa?)
4. Schlussfolgerungen für unser Vorhaben (Was bedeutet das für uns? Wo sehen wir Handlungsbedarf? Wo sehen wir die Dinge anders?)

Diese Schritte galten lediglich als Orientierungsraster für die Bearbeitung der Gesprächsnotizen. Tatsächlich erstreckte sich die Auswertung über den Projektzeitraum, denn immer wieder bezogen wir uns in unserem Tun auf die Befunde der Gruppendiskussionen.

## 6.2. Datenpool

Bei dem vorliegenden Projekt wurden 6 Gruppendiskussionen mit insgesamt 26 Personen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren durchgeführt, die an einer JuLeiCa-Schulung teilgenommen hatten. Die Diskussions Teilnehmer(innen) stammten aus den beteiligten Dekakanten (Rodgau, Wetterau und Wöllstein). Zwei dieser Diskussionen stammen aus einem Projekt, das sozusagen den Vorreiter dieses Projektes darstellt und von Elke Preising durchgeführt wurde, die bei dem Folgeprojekt leider nicht mehr dabei sein konnte.<sup>6</sup>

Wir wollen nicht verhehlen, dass nicht alles glatt lief bei der Durchführung unserer Gruppendiskussionen. Wir haben aber auch Ideen, wie es dazu kam. Einige Gruppendiskussionsleiter(innen) beklagten, dass kein Gesprächsfluss entstand. Es entstanden während der Diskussionen immer wieder „stumpfsinnige“ Pausen. Es gab dann eigentlich gar kein Diskutieren, sondern eher einzelne Statements, die unkommentiert stehen blieben. Auch eine persönliche Äußerung fiel den Jugendlichen schwer. Dies mag folgende Gründe haben:

---

<sup>6</sup> Valentin, K.: Fortbildungen verbessern – Jugendliche gewinnen. Ein subjektorientiertes Modellprojekt im Dekanat Rodgau. Quelle: Zentrum Bildung der EKHN, Erbacherstraße 17, 64287 Darmstadt

**Auseinandersetzung mit dem Material in vier Schritten**

**Orientierungsraster für die Bearbeitung**

**nicht alles lief glatt**

**Diskussionen  
versehentlich als  
Interviews  
angekündigt**

**geringe Dis-  
kussionskultur**

**reichhaltiges  
Material**

**zwei Projektphasen**

**induktiv**

**deduktiv**

- Die Diskussionen wurden zum Teil leider versehentlich als ‚Interview‘ angekündigt. Entsprechend erwarteten die Jugendlichen, interviewt zu werden, was die Dynamik sehr hemmte.
- Es herrschte eine geringe Diskussionskultur. Freies und subjektives Diskutieren waren die Jugendlichen anscheinend nicht gewohnt. Vielleicht waren sie mit der Freiheit des Antwortens überfordert.
- Vielleicht waren die Diskutanten zum Teil für diese Form auch zu jung oder der Impuls war zu weit gefasst.

Dennoch verfügten wir über ein reichhaltiges Material, das eine detailreiche Auswertung zuließ, welche im Folgenden zusammengefasst werden soll.

### **6.3. Auswertung der Diskussionen**

Die Auswertung wurde in zwei Projektphasen vorgenommen. Zunächst wurden konkrete Fragen an das Material gerichtet (Auswertung 1: Sichtweisen auf die JuLeiCa-Schulung) und im späteren Projektverlauf einem bedeutsamen Aspekt nochmals vertieft nachgegangen (Auswertung 2: Umgang mit Kindern als zentrales Anliegen).

#### **6.3.1. Auswertung 1: Sichtweisen auf die JuLeiCa-Schulung**

In der ersten Welle der Auswertung wählten wir einige Fragen aus, die zum einen aus dem Material heraus entwickelt wurden (induktiv) und zum anderen für uns einfach interessant waren und bereits einen Teil der Nachfrageimpulse ausmachten (deduktiv). Im Folgenden soll kurz zusammengefasst werden, welche Eindrücke sich dazu aus den Interviews ergaben. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass es sich hier um das Sammeln von Eindrücken und nicht um eine wissenschaftliche Analyse der Interviews handelt.

### 6.3.1.1. JuLeiCa als Ausbildung und als Karte

Was sagen die Befragten zu der JuLeiCa als Karte?

Der Nutzen der JuLeiCa scheint nicht immer klar zu sein. Manchen Befragten war es unklar, welche Vergünstigungen man dafür überhaupt bekommt. Sie scheint auf jeden Fall nicht der Grund dafür zu sein, dass man die Schulung macht, dennoch wird ihr ein diffus positiver Effekt zugeschrieben: Die Mitarbeit in der Gemeinde wird z. B. durch diese „offiziell“, das heißt, man verknüpft einen bestimmten Status in der Gemeinde mit dem Erwerb der Karte. Allerdings sagten einige Befragte, dass der Besitz der Karte gar nichts über die Kompetenz ihres Inhabers aussagt! Dies hat damit zu tun, welchen Stellenwert sie der Schulung gegenüber den Erfahrungen, die in der Praxis gesammelt werden, einräumen (hierzu mehr in Kapitel „Pädagogische Theorie als Inspiration (Theorie-Praxis-Verhältnis)“).



Der Eindruck entsteht, dass die JuLeiCa-Schulungen aus Sicht der Teilnehmenden in erster Linie Orte der Begegnungen zu sein scheinen und weniger der Qualifikation. Auch die Tatsache, dass es am Schluss keine Prüfung gibt, dass man sozusagen gar nicht erst durchfallen kann, schmälert den Wert der Karte.



Die Schlussfolgerung für die Überarbeitung der JuLeiCa-Schulung bedeutet eine Abkehr von einer besonderen Hervorhebung der Karte als solcher. Besondere Vergünstigungen und der Erhalt der Karte scheinen zwar durchaus positiv besetzt zu sein, jedoch auf keinen Fall der Anziehungspunkt für die Teilnahme an der JuLeiCa-Schulung zu sein.

Welche Haltung haben die Befragten zur JuLeiCa-Ausbildung?

Interessant war, welche breite Palette an unterschiedlichen Haltungen in den Gesprächen geäußert wurde. An dieser Stelle sollen die jeweiligen Stichworte einmal angeführt werden:

- Sie ist irgendwie hilfreich.
- Man wird selbstbewusster.
- Man trifft Gleichgesinnte.
- Die Ausbildung allein bringt nicht so viel.

**Nutzen der JuLeiCa-Card nicht immer klar**

**diffus positiver Effekt**

**JuLeiCa-Schulungen als Orte der Begegnung**

**Schlussfolgerung für Überarbeitung**

**breite Palette unterschiedlicher Haltungen zur JuLeiCa-Ausbildung**

**keine klare  
Positionierung zu  
der Schulung**

- Sie macht die Arbeit irgendwie leichter.
- „...ich verbinde überhaupt nichts mit der JuLeiCa-Ausbildung.“
- Sie ist Sprungbrett ins Dekanat.
- Der Bruder hat es schon gemacht.
- Gemeinschaft und Zusammenhalt.
- JuLeiCa/Dekanat als ‚das Andere‘ zu Gemeinde.
- Man wird so reingezogen. Es gibt wenige bewusste Entscheidungen.
- Gemeinschaft.
- Sie ist halt Voraussetzung zur Mitarbeit.

Deutlich wird, dass keine klare Positionierung zu der Schulung vorzufinden ist, sondern dass man eigentlich irgendwie reinrutscht und dann halt mitmacht. Man könnte sagen, es existierte weder eine ausgesprochen positive noch negative Haltung der JuLeiCa-Schulung gegenüber.

**Resümee**



Das Resümee könnte eher lauten, dass die JuLeiCa-Ausbildung schon okay ist, weil sie diffus nützlich erscheint. Die Befragten vertreten die Meinung, dass sie als Grundlage schon gut ist, aber dass das Wesentliche in der Praxis passiert. Man muss sie halt machen, um mitarbeiten zu dürfen, und schlimm ist es ja nicht. Unser Eindruck aus den Gesprächen lautet: Je intensiver das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, desto mehr Reflexion ist möglich.

Welche Rolle spielt der berufliche Werdegang?

Mehrere Gruppendiskussionsteilnehmer(innen) sagten aus, dass sie bei Interesse an Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik oder Erzieherin und Ähnlichem als Beruf die JuLeiCa als hilfreich erachten. Aber auch im Allgemeinen schreiben sie der JuLeiCa bei Bewerbungen eine positive Wirkung zu. Sie finden z. B., dass Teamfähigkeit in der Schulung gefördert wird, und halten das für hilfreich im Beruf. Allerdings werden diese positiven Auswirkungen auf den beruflichen Werdegang mehr als Nebeneffekt gesehen, als dass sie eine Intention der Jugendlichen darstellen würde.

**positive Wirkung  
der JuLeiCa bei  
Bewerbungen**

**mehr Nebeneffekt  
als Intention**



Für die Auswertung bedeutet dies, keine besondere Betonung auf diesen Aspekt zu legen. Der unmittelbare Nutzen scheint wesentlich wichtiger zu sein als das Hinarbeiten auf ein mögliches Fernziel, den Beruf – ein Ziel, das für viele ohnehin noch wenig klar gestaltet ist.

**unmittelbarer  
Nutzen wichtiger**

### 6.3.1.2. Themen und Lernerlebnisse

Uns interessierte auch, welche Themenbereiche, also Arbeitseinheiten (z. B. Recht oder Gruppendynamik), die Befragten ansprechen und was sie dazu sagen. Die Liste der Inhalte, die in den Gesprächen genannt wurden, soll hier einmal aufgeführt werden:

- Erste Hilfe (teils negativ teils positiv)
- Erlebnispädagogische Spiele (spannend)
- Umgehen mit Kindern und Jugendlichen (das ist das Wichtige!)
- Spiele anleiten (hat teils viel gebracht, teils werden *Kinderspiele* als doof betrachtet)
- Recht (eher langweilig, aber man braucht es!)
- Aktionen, Spenden sammeln, Projekte, Öffentlichkeitsarbeit (bloße Nennung, eher neutral)
- Aufsichtspflicht (extra genannt, „anscheinend“ wichtig)
- Glaube und Spiritualität (teils brauchen sie das nicht, weil sie wollen, dass andere mitkommen können sollen, teils finden sie es gar nicht so schlecht)
- Spiele und Traumreisen (wollen sie gerne selber mitmachen, also was für sich machen)
- Gruppengefühl, Teamgefühl, psychologische Fragen, Verantwortung, Grenzen setzen, Selbstbewusstsein (bloße Nennungen)
- Rollentheorie (spannend)



Bei der Weiterentwicklung der Arbeitseinheiten bemühten wir uns vor allem bei dem Thema Recht (auch Aufsichtspflicht), das sehr häufig zur Sprache kam, die negativen Äußerungen zu berücksichtigen.

Dem immer wiederkehrenden Thematisieren vom Umgang mit Kindern haben wir eine extra Auswertung gewidmet.

Dem Thema Spielen und dem damit verbundenen Aspekt, etwas für sich selbst zu tun, begegneten wir in den Arbeitseinheiten „Ich will doch nur spielen... 1 und 2“.

Auch bei vielen anderen Nennungen vergewisserten wir uns bei der Erstellung der Arbeitseinheiten wiederholt, dass wir mögliche Impulse aufgriffen.

**welche Themenbereiche die Befragten ansprechen**

**Liste der Inhalte**

**Weiterentwicklung der Arbeitseinheiten**

**Thema „Recht“**

**Umgang mit Kindern**

**Thema „Spielen“**

**Selbstvertrauen und  
Verantwortungs-  
bewusstsein**

Was haben die Befragten persönlich mitgenommen/gelernt?

Immer wieder wurde genannt, dass das Durchlaufen der JuLeiCa-Schulung Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein mit sich bringt. Auch ein Wissen über die gesetzlichen Rahmenbedingungen und organisatorische Fähigkeiten wurden erlernt. Der Erste-Hilfe-Kurs wurde zum Teil auch besonders erwähnt. Er wurde als wichtig erachtet, da er den Umgang mit den Kids allgemein und im Besonderen (etwa in Notsituationen) thematisiert. Auch die formale Qualifikation spielt eine gewisse Rolle, es wurde erwähnt, dass die JuLeiCa die Erlaubnis bringt, mit aufs Zeltlager zu fahren.



Teilweise kann man mit den Rückmeldungen der Jugendlichen zufrieden sein. Allerdings scheint es angeraten zu sein, das jeweilige pädagogische Anliegen bei der Konzeption der Stunden mehr zu reflektieren und mit den Jugendlichen mehr zu kommunizieren, was ihnen das jeweils bringen kann. Sie wirkten nicht sehr reflektiert in dem, was sie von der Schulung alles mitnehmen könnten. Das kann daran liegen, dass die Schulung an ihren Bedürfnissen vorbei geht, aber auch daran, dass ihnen der mögliche Ertrag einfach nicht bewusst ist. In den Arbeitseinheiten haben wir uns deshalb an verschiedenen Stellen bemüht, dies zum Thema zu machen.

**möglicher Ertrag  
einfach nicht  
bewusst**

**Verhältnis zwischen  
Theorie und Praxis**

Wie sehen die Befragten das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis?

Dabei handelte es sich um eine sehr aufschlussreiche Frage. Denn in den Ansichten der Jugendlichen spiegelte sich das in diesem Bereich wenig reflektierte Denken der Schulungsanbietenden wieder. Im Kapitel „Pädagogische Theorie als Inspiration (Theorie-Praxis-Verhältnis)“ wird auf das Verhältnis, wie es dieses Projekt zum Ausgangspunkt genommen hat, näher eingegangen.

**JuLeiCa-Schulung  
wird oft als  
„theoretisch“ ge-  
sehen und hierin  
negativ bewertet**

Es gibt in den Ausführungen der Jugendlichen eine starke Vermischung von Theorie und Praxis. Die JuLeiCa wird oft als „theoretisch“ gesehen und hierin negativ bewertet. Gleichzeitig ist sie positiver vorbereitender Teil der praktischen Arbeit. Theorie wird zum Teil geradezu als Grundvoraussetzung für die Praxis gesehen, Theorie bereite vor allem für extreme Situationen (Unfälle etc.) vor. Andere Diskutanten verneinten diese Haltung. Manche vertraten die Ansicht, Theorie sei leicht und Praxis schwer. Theorie würde nur zeigen, wie es im besten Fall laufen soll, doch so läuft es tatsäch-

lich nie. Man erinnert sich immer nur an praktische Erfahrungen, die man gemacht hat, nicht an theoretische Unterweisung und deshalb bringt diese eigentlich wenig. Manche gingen soweit und sagten, man lerne eigentlich NUR durch die Praxis. Sie schlussfolgerten, dass man, wenn man schon in der Praxis ist, kompetent ist und auch keine Theorie mehr braucht.

→ Eine Unterscheidung zwischen Konzept, Theorie und Praxis wird in keiner Weise vorgenommen. Ein reflektiertes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis herrscht nicht vor. Vielmehr wird das eine gegen das andere abgewogen und das führt zu keinem guten Abschneiden der Lerninhalte und Vorgehensweise bei der JuLeiCa-Schulung. Konzeptionell vermittelte Theorie wirkt auf die Unterwiesenen ‚leicht‘ und die Praxis dagegen schwer. Dies erforderte unbedingt eine Überarbeitung der Arbeitseinheiten.

 Wir haben uns deshalb bemüht, die Themenbereiche so weit wie möglich an konkreten Beispielen zu bearbeiten, damit mehr Anschluss zwischen beiden Dimensionen pädagogischen Handelns genommen werden kann. Vor allem aber haben wir eine eigene Arbeitseinheit erstellt, die das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis als solches thematisiert. Die pädagogische Herausforderung ist dabei, verschiedene Motivations- und Problembewusstseinslagen der Jugendlichen festzustellen und mit ihnen weiter zu arbeiten. Das erfordert ein differenziertes und flexibles Vorgehen mit den Einzelnen in der Gruppe. Denn oft besteht gar keine praktische Erfahrung und häufig auch nicht die Motivation eine Gruppe zu leiten, sondern einfach nur der Wunsch, etwas mit anderen zu machen.

### 6.3.1.3. Schulungsleiter(innen) und Teilnehmende

Welche Rolle spielen die anderen Teilnehmenden oder ältere Ehrenamtliche? Die Rolle der anderen Teilnehmenden und älterer Ehrenamtlicher kann man gar nicht hoch genug einschätzen. Die Befragten suchen Anerkennung, Zugehörigkeit, Zusammengehörigkeit, „Familie“, „Heimat“ und „Gemeinschaft“. Das Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl, Vertrauen, etwas Neues gemeinsam zu erleben, der Zusammenhalt und sich wie eine Familie zu fühlen, ist für sehr viele ein zentraler Punkt. Sie empfinden sich

**man lerne eigentlich  
NUR durch die Praxis**

**keine Unterscheidung  
zwischen Konzept,  
Theorie und Praxis**

**eigene Arbeitseinheit,  
die das Verhältnis  
Theorie/Praxis  
thematisiert**

**pädagogische  
Herausforderung**

**Gruppenzusammen-  
gehörigkeitsgefühl**

<b>als Team gemeinsam stark</b>	<p>als Team gemeinsam stark, fühlen, dass andere hinter ihnen stehen und sie das mutig macht, und empfinden sich so einfach nicht mehr allein.</p>
<b>Selektion</b>	<p>Für viele geschieht der Einstieg in die Schulung auch über die anderen Teilnehmenden oder ältere Ehrenamtliche. Man kann sagen, auf diese Weise findet eine Art Selektion statt, denn wer schon mit den anderen zu tun hat, hat sehr viel besser die Gelegenheit auch in einer Schulung zu landen.</p>
<b>Wunsch, von älteren Ehrenamtlichen zu lernen</b>	<p>Besondere Erwähnung fand auch der große Wunsch, von den älteren Ehrenamtlichen zu lernen. Die Befragten äußerten wiederholt großes Interesse an deren Erfahrungsschatz. Sie sehen, dass unterschiedliche Erfahrungen vorhanden sind, und wünschen sich darüber einen Austausch.</p>
<b>Gruppengefühl</b>	<p> Man kann sagen, dass es ein starkes, wenn auch fluktuierendes Gruppengefühl gibt. Vielen geht es auch darum, durch die Schulung einfach neue Leute kennenzulernen. Diese Aspekte wollen bei der Durchführung einer JuLeiCa-Schulung berücksichtigt werden. Wir bemühten uns deshalb bei den Arbeitseinheiten um drei Dinge:</p>
<b>neue Leute kennenzulernen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– die Erfahrungen der Teilnehmenden besonders in den Vordergrund zu rücken, z. B. auch mal ältere Ehrenamtliche mit einzubeziehen (z. B. Einheit „Öffentlichkeitsarbeit“)</li><li>– viele Kleingruppenarbeiten zu machen, die das Gemeinschaftsgefühl fördern und ihnen ein Gefühl als Gruppe geben</li><li>– Elemente des bloßen Spaßes, um der Gemeinschaft willen, bewusst im Ablauf zu berücksichtigen (z. B. Einheiten „Ich will doch nur spielen...“)</li></ul>
<b>drei Aspekte</b>	
<b>lockerer Umgang</b>	<p>Was sagen die Befragten über die Schulungsleiter(innen)?</p>
<b>Respekt</b>	<p>Generell herrschen ein sehr freundschaftliches Verhältnis und ein lockerer Umgang vor. Die Teilnehmenden empfinden Respekt vor den Schulungsleiter(innen) und empfinden sich in einer positiven Distanz. Wichtig ist ihnen, dass diese selbstsicher Stoff vermitteln können und dabei gelassen bleiben. Insgesamt erstaunlich war, dass die Schulungsleiter(innen) in den Ausführungen seltener vorkamen als erwartet. In den Gruppendiskussionen unterschieden die Diskutierenden zum Teil sehr zwischen den älteren und jüngeren Teamer(inne)n, bzw. Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen. Sie wünschen sich, von den Älteren respektiert zu werden und haben an diese vor allem Anforderungen in Bezug auf Didaktik und Pädagogik. Jüngere Teamer(innen) sehen sie eher für Praxisbezüge zuständig, dafür, für eine</p>
<b>positive Distanz</b>	

gute Atmosphäre zu sorgen und eine andere Nähe zulassen zu können. Ältere stehen in ihren Augen eher für die Wissensweitergabe und eine moralische Instanz. Es fiel auch auf, dass die Jugendlichen schnell und massiv Personen in Kategorien packen („der mit den Traumreisen, der immer so ausgeglichen ist“ u. ä.).



Festzustellen ist, dass eine hohe Erwartung an Didaktik, Methodik und Fachkompetenz besteht, vor allem gegenüber den älteren Teamer(innen). Dieses Bedürfnis muss man unbedingt ernst nehmen und man kann sagen, dass das ganze Projekt vor eben diesem Hintergrund stattfand. Noch offen bleibt für uns die Frage, wie man die Rollen von den älteren und jüngeren Teamer(inne)n noch besser verstärken kann oder an welchen Stellen man diese unterschiedliche Kategorisierung besser aufbrechen sollte.

### 6.3.2. Auswertung 2: Umgang mit Kindern als zentrales Anliegen



In einer zweiten Auswertungsphase nahmen wir uns dem Kernanliegen der befragten Jugendlichen nochmals an. Es zeigte sich – nicht unbedingt in dieser doch sehr stark betonten Weise erwartet – dass der bloße Umgang mit den Kindern das ist, was sie lernen wollen, wenn sie in eine JuLeiCa-Schulung gehen. Was sie damit meinen, soll zunächst an Originalzitaten veranschaulicht werden und im Anschluss daran ausgewertet und Schlussfolgerungen daraus gezogen werden.

#### 6.3.2.1. Auszüge aus den Gruppendiskussionen

Damit die Zitate in etwa eingeordnet werden können, sollen im Vorfeld kurz die vorgenommenen Kürzel erklärt werden: „Wö“ bedeutet Gruppendiskussion, die in Wöllstein geführt wurde, „Ro“ entsprechend Rodgau. Die Wetterauer (We) Niederschriften waren nicht so ergiebig, da sie leider nicht in wörtlicher Sprache verfasst wurden. Im Dekanat Rodgau wurden 3 verschiedene, in Wöllstein 2 Gruppendiskussionen durchgeführt, dies spiegelt die Zahl nach dem Kürzel wieder. Die Zahl hinter dem Komma steht für das

**hohe Erwartung an Didaktik, Methodik, Fachkompetenz**

**Kernanliegen der befragten Jugendlichen**

**„Wö“= Gruppendiskussion in Wöllstein**

**„Ro“= Rodgau**

Alter der Person. Allerdings können aus dem gleichen Dekanat verschiedene Personen das gleiche Alter haben.

### **Umgang mit Kindern als Grund überhaupt teilzunehmen...**

(Ro2, 17): „Ich weiß doch auch nicht... Also, ich find eigentlich schon, dass die JuLeiCa was bringt, weil man über den Umgang mit Kindern was lernt und man mehr qualifiziert ist um irgendwas zu machen... die Einheit über Recht war schon relativ langweilig – ein bisschen trocken, aber man kann das ja auch ein wenig anders gestalten.“

(Ro2, 17): „Ja, es ist ja dann auch die Ausbildung für die JuLeiCa – man bekommt ja dann auch die JuLeiCa und hat damit bestimmte Vorteile ... irgendwie fühlt man sich dann auch sicherer so im Umgang mit anderen Leuten, wenn man weiß, ich hab da so'n paar Grundregeln im Kopf und weiß, wie ich mich in der und der Situation zu verhalten hab. Es ist schon beruhigend, weil man dann nicht die ganze Zeit wo hin rennen muss und nachfragen muss: ‚Was soll ich denn jetzt machen‘ oder ‚Kann ich jetzt überhaupt mit 10 Kindern dies und das machen‘.“

(Ro3, 15): „Du machst das (die JuLeiCa-Schulung K.V.) ja, damit du Kiddies betreuen darfst, weil's dir Spaß macht ...“

(Wö1, 20): „Ob man sich mit den Leuten gut versteht, die schon Erfahrung gemacht haben, und ob einem der Umgang mit Kindern vor allem Spaß macht.“

(Ro2, 17): „Es kommt auf die Leute an – wenn man Spaß daran hat, dann kommt es einem auch nicht so anstrengend vor ... Wenn es eine Gruppe ist, mit der man überhaupt nicht klar kommt, dann denkt man am Ende ‚Oh Gott, es ist vorbei!‘“

(Ro3, 20): „Wenn du noch kein Seminar besucht hast, kannst du auch nicht sagen, ob's dir was gebracht hat oder nicht.“

(Ro3, 17): „Ich kann aber sagen, ob ich mit Kindern umgehen kann oder nicht.“

„...ich find eigentlich schon, dass die JuLeiCa was bringt“

sicherer im Umgang mit anderen Leuten

damit du Kiddies betreuen darfst

vor allem Spaß

„Oh Gott, es ist vorbei!“

(Ro3, 19): „Die Karte hat in dem Sinn überhaupt nichts damit zu tun... die praktische Erfahrung in der Jugendarbeit, und ob du da jetzt 'ne Karte hast oder das ist absolut sekundär – es geht um das hauptsächliche Thema und das ist: Wie lange bist du dabei, was hast du schon gemacht, und wie viel Erfahrung hast du in Bezug auf die Kinder. Und das ist auch das, was z. B. die Eltern bei Elternabenden hören wollen – die wollen wissen, hm, du hast schon 5 Zeltlager mitgemacht, hm, du hast schon zwei Osterferienspiele mitgemacht, aber, diese JuLeiCa an sich, das ist nur ne Qualifikation, die aber später überhaupt nichts mehr zur Sache tut und im praktischen Anwendungsgebiet einfach auch keine Vorteile mehr bringt.“

(Ro3, 19): „... und man lernt ja auch automatisch von erfahreneren Teamern, also, für mich hat die JuLeiCa wirklich nur den Sinn gehabt in Bezug auf die rechtlichen Sachen, inwiefern ich denn mit Kindern umgehen kann, darf, muss.“

#### **Einfach die Gruppe in den Griff bekommen ...**

(Wö1, 20): „Man kann nicht mit den ganz Kleinen das gleiche machen wie mit den ganz Großen. 13-Jährige, die fangen dann schon an, die haben dann ihre eigene festgesetzte Meinung und bleiben bei dieser und sind dann halt schon schwieriger im Umgang.“

Einige: „Pubertät!“ (Lachen)

(Wö1, 24): „Sie wollen ihre Regeln durchsetzen. Sie wollen IHRE Spiele spielen.“

(Wö1, 20): „Und wenn man nur Kinder im Grundschulalter hat, die sind dann noch so flexibel, dass sie gerne neue Sachen ausprobieren wollen. Dann ist die Gruppe auch einfacher in den Griff zu bekommen.“

(Wö1, 19): „Die Kinder probieren ja oft, grad am Anfang, die Grenzen zu testen und einen irgendwie um den Finger zu wickeln. Wie weit kann ich da gehen, wie weit kann ich dort gehen?“

(Wö1, 20): „Das sind Kinder, die wir eigentlich schon gut kennen. Mit denen wir inzwischen wissen, wie wir mit denen umgehen können, so dass es auch funktioniert. Man geht damit ziemlich locker um, so lang es nur bei kleinen Späßen bleibt und nicht großartig dann noch weiter geht.“

**ob du da jetzt 'ne Karte hast, ist absolut sekundär**

**das hauptsächliche Thema: Erfahrung**

**was Eltern bei Elternabenden hören wollen**

**nur Sinn in Bezug auf die rechtlichen Sachen**

**13-Jährige sind dann halt schon schwieriger im Umgang**

**Kinder im Grundschulalter sind noch flexibel**

**Kinder probieren, die Grenzen zu testen**

**Wunsch nach Selbstsicherheit ...**

**„... man macht halt auch den Mund auf.“**

(Wö1, 19): „Was das so mit sich bringt ist halt einfach, man wird selbstbewusster, selbstsicherer, macht halt auch den Mund auf.“

**Gleichaltrige lassen sich nix sagen**

(Wö1, 19): „Als ich angefangen hab, war ich 16 oder so. Da kam's auch mal vor, dass man in einer Gruppe mitfährt, da sind die Ältesten vielleicht 16. Dann muss man sich vor denen behaupten. Als Gleichaltrige lassen die sich natürlich auch nix sagen. Da muss man halt auch so auftreten, dass sie es halt auch verstehen und nicht denken, da steht ein Gleichaltriger, der kann mir doch nix erzählen.“

**schwierig, sich wirklich durchzusetzen**

(Wö1, 20): „Zum einen ist es halt schwierig gewesen damals, sich wirklich durchzusetzen, weil die Kids nicht zwei drei Jahre jünger waren, sondern ein Jahr jünger als ich. Da hat mir auch sehr, sehr viel gebracht, dass ich nicht alleine war und jemanden dabei hatte, der mehr Erfahrung hatte und mir zeigen konnte, wie man das macht. Wie man sich behauptet vor anderen und wie man ein Spiel anleitet usw.“

**jemand, der mir zeigen konnte, wie man das macht**

**Am Anfang auf Hilfe angewiesen**

(Wö1, 20): „Am Anfang ist man noch auf die Hilfe anderer Betreuer angewiesen, die schon mehr Erfahrung haben und genau wissen, was man in Situationen macht, wenn die Kids nicht das machen wollen, was man probiert durchzusetzen. Im Laufe der Zeit lernt man dazu, wie man mit solchen Situationen umgeht, was man anders machen kann. An welchem Punkt man ein Spiel abbrechen kann, Neues probieren kann.“

**viele neue Ideen**

(We, 20): „Man macht das eigentlich, weiß aber nicht wofür, also inhaltlich schon, aber die Karte...Inhaltlich habe ich viele neue praktische Ideen mit der Gruppe bekommen, die ich auf Freizeiten umsetzen kann, gelernt, wie man Ausflüge plant, psychologische Sachen, die man da braucht. Ich fühle mich bereit für Jugendgruppen.“

**psychologische Sachen**

**mehr Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Durchsetzungsvermögen**

(Ro1): „Die Ausbildung hat den Teilnehmern dazu verholfen, mehr Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Durchsetzungsvermögen aufzubauen.“

## **Unfälle, Gefahren, Streit und extreme Situationen**

(Wö1, 17): „Was lernt man noch? Was man macht, wenn irgendwelche Unfälle passieren, wie man mit Gruppen umgeht. Mit vielen Kindern, was für Spiele man machen kann, was für Lieder man singen kann.“

Mit 'ner Freundin zusammen habe ich ein Bastelwochenende gemacht, da hat mir auch viel die Ausbildung geholfen. Dadurch dass wir auch die Spiele konnten. Wenn was passiert wäre, hätten wir auch gewusst, was wir dann machen müssten. Z. B., wenn sich ein Kind mit der Schere schneidet oder so.“

(Ro3, 18): „... dass es einfach fürs ganze Leben, für die Kommunikation miteinander was bringt, man lernt z. B. Streitschlichten... und das kann man das ganze Leben lang gebrauchen. ... ausgebildet zum Streitschlichten bei Kindern und Jugendlichen...aber das kann man natürlich auch privat – fürs Berufsleben mit Kollegen, mit Freuden verwenden.“

(Ro3, 18): „Streit – und Streitschlichten wird gespielt. Ich hab schon ab und zu Situationen erlebt, wo ich dachte, das ist bisschen arg, da schreitest du jetzt mit deiner Fachkompetenz ein. Manchmal hat's funktioniert, manchmal nicht... man lernt in der JuLeiCa das Praktische – ob man das jetzt will oder nicht, das ist eine andere Sache, das ist eine Form von Menschlichkeit, mein ich.“

(Ro1): „Gerade in den Schulungen sollte besprochen werden, wie man sich in unerwarteten (Extrem-)Situationen, die trotzdem nicht konstruiert und unwahrscheinlich sind, verhält und wie man mit den Jugendlichen umgeht und dabei konkrete Verhaltensweisen an die Hand bekommt.“

(Ro3, 20): „In Bezug auf die rechtlichen Themen muss ich dir mal gerade widersprechen, weil du machst so viel auf dem Zeltlager, was du rechtlich überhaupt nicht darfst, und das weißt du nämlich dann auch – wenn sich ein Kind verletzt, darfst du nichts machen, außer ihm ein Pflaster geben, also.... Dass du ein Kind nicht vergewaltigen darfst, das weißt du auch so – dafür brauchst du auch nicht auf ein Seminar gehen. Gerade von dem ganzen rechtlichen Kram – also weil das auch so trocken ist, das ist eines der Themen, wo du 5 Minuten später nichts mehr von weißt.“

**wenn Unfälle passieren**

**einfach fürs ganze Leben**

**man lernt in der JuLeiCa das Praktische**

**wie man sich in unerwarteten Situationen verhält**

**von dem ganzen rechtlichen Kram weißt du 5 Minuten später nichts mehr**

**ab wann musst du eingreifen?**

(Ro3, 16 o. 17): „.... Aber was ist denn, wenn Teilnehmer untereinander was anfangen, wenn die beispielsweise miteinander schlafen und sie sind minderjährig und du bist - ....aber wie ist das rechtlich geklärt, ab wann musst du eingreifen, weil du ja sozusagen die Aufsicht führst - ... wie weit sind sie da überhaupt selbst entscheidungsfähig?“

**Wie vollzieht sich das Lernen?**

**Handlungsstrategien selbst entwickeln**

(Ro1): „... für die Jugendlichen auch wichtig, selbst in ihrer konkreten Situation selbst Handlungsstrategien entwickeln zu können und nicht nur vorgefertigte Baukastenlösungen präsentiert zu bekommen.“

**nicht so komplett sinnlos**

(Ro2, 17): „Also ich find eigentlich schon, dass es was bringt - ja, keine Ahnung, also ich find jetzt nicht, dass es so komplett sinnlos ist - es klingt jetzt so, als wär das alles so'n bisschen wahllos, aber irgendwo muss sich ja auch jemand was dabei gedacht haben, dass er sagt, ich setzt mich jetzt ein Wochenende da hin und erzähl den Leuten was über Jugendarbeit...vielleicht kann man es jetzt auch nicht so einschätzen, weil man es ein stückweit unbewusst mitnimmt. ... Man sieht ja dann z. B. auch, wie die Leute mit einem selber umgehen - wie die sich so gegenüber den Teilnehmern verhalten, ... fließender Übergang zwischen mitwirken und sich da was anschauen ...das merkt man vielleicht nicht so direkt, dass man was davon mitnimmt.“

**Feedback**

(Ro2, 17): „Teilweise war das auf den Seminaren schon so...jeder war mal der Gruppenleiter und die anderen die Teilnehmer, und die ham dann halt übertrieben Schwachsinn gemacht und dann musste jeder gucken, wie er mit der Situation klarkommt, und dann gabs von jedem ein Feedback: Ich hab das für mich so empfunden und ich so - aus der Leitersicht und aus der Personensicht. Das kann ich mir vorstellen, dass das Leuten mehr weiterhilft als wenn man nur da so sitzt und jemand erzählt, was man alles falsch machen könnte...“

**nicht realitätsbezogen**

(Ro3, 19): „Seminare... klar gibt's da Beispiele, aber es ist nicht realitätsbezogen, ... das Kind knallt gegen 'ne Heizung, haut sich den Kopf an und was ihr in der Theorie lernt, z. B. wies der Michael<sup>7</sup> und der Martin<sup>8</sup> im

<sup>7</sup> Name geändert

<sup>8</sup> Name geändert

Schrank treiben, das ... so war das bei meiner Zeit...und dann klär'n die das alles auf und ihr habt es mal gehört, aber würdet ihr das in der Realität genauso... nein, würdet ihr nicht! Ihr würdet euch einen älteren Teamer holen, würdet lernen und würdet zugucken und sehn, dass man das genauso hinkriegt, also Learning by Doing.“

Andere: „...Richtig!!!“

(Ro3, 15): „Einspruch: .. Du kriegst da allgemeine Problemsituationen gezeigt, z. B. darf ein Teamer einen Teilnehmer zum Abschied knutschen? Oder ein gute Nach Bussi geben? Du lernst, wie du das allgemein lösen kannst...“

(Ro3, 18): „... bei allgemeinen Situationen... da kannst du auch nach dem normalen Menschenverstand handeln... speziellen Themen - Kind vergewaltigen ... Sonderfälle kriegst du z. B. nicht beigebracht.“

(Ro3, 20): „selbst wenn es dir von der Bildung nichts gebracht hat (kein Wissen aneignest).....dieses Seminar, Selbstbewusstsein hast, lockerer an die Sache rangehst (Pseudofachkompetenz), dass du dir einredest, du hast Ahnung - dass du mit 'nem gestärkten Selbstbewusstsein rangehst einfach.“

### **Konsequenz aus dem Gelernten?...**

(Wö1, 19): „Wenn die Kinder anfangen zu diskutieren, gehe ich nicht darauf ein. Es wird halt so gemacht, wie ich sage. Wenn sie noch andere Ideen dazu haben, ist das o. k. Aber ich lass da nicht ewig auf mich einreden, 'ne Stunde verstreichen, bis sie sich endlich mal entschieden haben, was sie haben wollen.“

### **6.3.2.2. Thesen**



Die Auseinandersetzung mit den hier aufgeführten Aussagen der befragten Jugendlichen – unter Berücksichtigung weiterer Passagen – führte uns zu folgenden Thesen:

Das Wichtigste, was die Teilnehmenden bei einer JuLeiCa-Schulung mitnehmen wollen, sind Antworten auf die Fragen: Inwiefern kann, darf und muss ich mit den Kindern umgehen? Der sichere Umgang mit Kindern, Selbstvertrauen und ein selbstsicheres Auftreten stellen äußerst grundlegende Punkte für die Befragten dar.

**Learning by Doing**

**nach dem normalen Menschenverstand handeln**

**lockerer an die Sache rangehen**

**Es wird halt so gemacht, wie ich sage**

**Selbstvertrauen und selbstsicheres Auftreten**

**Kraft und Zuversicht**

Allein das Gefühl zu haben, gewappnet zu sein, gibt bereits Kraft und Zuversicht, auch wenn man sich bewusst ist, dass es eine Art Pseudokompetenz ist. Das Gefühl zu haben, man kann in einer Situation zu einer Entscheidung kommen, schafft Selbstvertrauen. Aus der Sicht der Befragten schafft zum einen Erfahrung mit sich selbst und mit anderen, zum anderen ein Wissen um konkrete Handlungsoptionen eine solche Sicherheit. Zu erkennen, dass es unterschiedliche Regeln gibt und dass man manche aushandelt und manche nicht, schafft auch ein Gefühl der Sicherheit.

**Wissen um konkrete Handlungsoptionen**

**was gut und was schlecht, was richtig oder falsch ist**

Zwei Haltungen scheinen zu existieren: Es gibt Aussagen, da wünschen sich die Befragten eine Art „Autorisierung“ für das, wie sie es machen. Und es gibt Aussagen, bei denen sie einfordern, dass sie eben nicht gesagt bekommen, was gut und was schlecht, was richtig oder falsch ist, sondern nur ein Feedback, was das eigene Vorgehen mit den anderen macht, wollen. Beim Lesen der Zitate entsteht der Eindruck, dies hat zum einen mit der Persönlichkeit, zum anderen mit dem Erfahrungshintergrund des Einzelnen, aber auch mit dem jeweiligen Thema zu tun. Darüber hinaus gibt es punktuell auch die Haltung, dass man selbst genau weiß, ob man mit Kindern und Jugendlichen gut umgehen kann – völlig unabhängig von einer JuLeiCa-Schulung.

**Das Entscheidende ist die Erfahrung**

Das Entscheidende für die Interviewten ist die Erfahrung: Nur das zählt – vor ihnen selbst und bei der Beurteilung und Einschätzung durch andere (z. B. Eltern von Freizeiteilnehmenden). Wenn man sich mit den Teilnehmenden versteht, kann man mit ihnen Spaß haben, dann macht das Ganze einem selbst auch mehr Spaß. Wenn man sich in seiner Rolle gut fühlt, dann macht das auch Spaß – und Spaß ist ausschlaggebend.

**Spaß ist ausschlaggebend**

Ein Problem im Umgang mit Kindern und Jugendlichen kann sein, wenn die zu Betreuenden dem eigenen Alter zu nahe sind oder wenn einige schon älter sind und die eigene Durchsetzungsfähigkeit besonders herausgefordert wird. Durchsetzungsvermögen kann aus Sicht der Diskutanten auch nur heißen, sich zu trauen, überhaupt etwas zu sagen. Es kann auch heißen, dass man überhaupt erst ein Selbstbild entwickelt, bei dem man sich selbst als Gruppenleiter(in) von den Teilnehmenden unterscheidet.

**Durchsetzungsvermögen**

Die Gruppendiskussionen geben auch Aufschluss darüber, wie sich die jungen Leute vorstellen, dass man den Umgang mit Kindern lernt. Das Vor-

gehen, Lösungswege für konkrete Beispiele zu finden, die durch die Teilnehmenden eingebracht werden, wird sehr positiv bewertet. Es wird konkret eingefordert, Streitschlichten zu lernen, Umgang mit Gefahren und Unfällen, rechtliche Hintergründe und Spiele kennenzulernen. Manche Befragte fordern auch das Durchspielen von krassen Situationen ein, manche bemängeln, dass die Beispiele mitunter realitätsfern sind. Es wird auch erwähnt, dass das Lernen des Umgangs mit Kindern durch Nachahmung von erfahrenen Gruppenleiter(innen) geschieht. Die Jugendlichen richten sich an dem aus, wie es Ältere machen – auch in fiktiven Situationen.

### 6.3.2.3. Schlussfolgerungen



In Auseinandersetzung sowohl mit den Ansichten der Befragten als auch mit unseren pädagogischen Anliegen kamen wir zu folgenden Schlüssen und Handlungsbedarfen:

→ Wir bemühen uns, ein gewisses Repertoire an Handlungsoptionen zu vermitteln: bezogen auf: Spiele, Streitschlichtung (bisher ging es mehr um Streit im Team, jetzt wird der Fokus mehr darauf gerichtet, Streit unter anderen zu schlichten), Rollen in Gruppen (bisher wurden lediglich unterschiedliche Rollencharaktere in Gruppen präsentiert, jetzt soll es mehr um den Umgang damit gehen), rechtliche Hintergründe (bisher wurde das Thema Recht einfach nur eingeführt, jetzt soll mehr an den Bedürfnissen und Kenntnisständen der Teilnehmenden angeknüpft werden). Hierzu entstehen zahlreiche neue Arbeitseinheiten (siehe Kapitel „Die Entwicklung der Arbeitseinheiten“).

→ Wir planen Beispiele für krasse Situationen, wie Unfall- und Gefahrensituationen, durchzuspielen. Dabei geht es um ein Einüben und Bewusstwerden von Rollenverhalten in Funktion als Gruppenleiter(in): Wann muss ich eingreifen? Wie kommt es zu Regeln in einer Gruppe? Welche Rolle habe ich dabei? Wie gehe ich mit Aufmüpfen um? Wie gehe ich damit um, nicht wahrgenommen zu werden?

→ Wir wollen die Teilnehmenden besonders darin stärken, Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen zu entwickeln. Das bedeutet mehr Be-

**Lösungswege für  
konkrete Beispiele**

**Repertoire an  
Handlungsoptionen**

**Einüben und  
Bewusstwerden von  
Rollenverhalten**

**Teilnehmende stärken**

**das Theorie-Konzept-  
Praxis-Verhältnis neu  
begreifen**

gleitung in der selbstständigen Durchführung und viele Rollenspiele, in denen sie sich in ihrer Selbstwirksamkeit erfahren können.

→ Wir wollen, dass die Teilnehmenden das Theorie-Konzept-Praxis-Verhältnis neu begreifen: Es gibt zwar keine Rezepte, doch bringt es trotzdem sehr viel, das alles intellektuell durchzuarbeiten! (Hierzu entsteht eine neue Arbeitseinheit „Was bringt mir Theorie eigentlich?“)

**Umgang mit eigenen  
Gefühlen**

→ Wir wollen sie im Umgang mit eigenen Gefühlen (der Unsicherheit, Angst etc.) schulen. Dies wird vor allem dadurch eingeholt, dass bei verschiedenen Arbeitseinheiten Beispiele und Ängste aus ihrem Erleben aufgegriffen werden (z. B. „Konfliktbewältigung“, „Umgang mit schwierigem Verhalten von Teilnehmenden“, „Recht: Aufsichtspflicht, Haftung, Rechtsbereiche, Kindeswohl“)

## 7. Telefonische Befragung Ehrenamtlicher

Um es gleich vorweg zu nehmen: Zwar haben wir uns die Mühe gemacht, eine richtige kleine Telefonbefragung mit ehrenamtlichen Mitarbeiter(innen) durchzuführen, doch scheiterte das Vorhaben zum einen daran, dass es unerwartet wenige Personen gab, die man hätte befragen können und zum andern daran, dass die beteiligten Interviewer(innen) zum Großteil in der Endphase des Abiturs standen und aus diesem Grund mit der Umsetzung der Befragung überlastet waren.

Dennoch soll im Folgenden darauf eingegangen werden, wie eine solche Befragung aussehen könnte, denn wer weiß – vielleicht bestehen ja andere Kapazitäten in anderen Dekanaten und unsere Vorarbeiten können noch nützlich sein?

### 7.1. Wie führe ich eine telefonische Befragung durch?



Das Interesse, das uns bei unserer kleinen Befragung leitete, galt den Erfahrungen, die Ehrenamtliche bei der Durchführung von JuLeiCa-Schulungen bereits gesammelt haben. Die Idee war es, auf dieses bestehende Praxiswissen zurückzugreifen und bei der Neukonzipierung der JuLeiCa-Schulung und der Einbindung Ehrenamtlicher mit einfließen zu lassen. Das heißt, in gewissem Maße versuchten wir dem Subjektstatus der Ehrenamtlichen an dieser Stelle nachzugehen. Allerdings nur in sehr bedingtem Maße, denn der kleine standardisierte Fragebogen, den wir entwarfen, war nicht gerade „subjektorientiert“, sondern gab lediglich unser (als hauptamtliche Veranstalter einer Schulung) Erkenntnisinteresse wieder.

#### 7.1.1. Vorbereitung

Für die Entwicklung des Fragebogens, welcher bei den Telefonaten zugrunde liegen sollte, wurde zunächst ein Brainstorming durchgeführt, bei dem wir die zentralen Fragen und Themen, die uns interessierten, festhielten. Das Ergebnis liegt als Kopiervorlage dieser Dokumentation bei. Man

**auf bestehendes  
Praxiswissen  
zurückgreifen**

**Brainstorming**

**Fragebogen muss  
vielen Kriterien  
genügen**

kann ihn nochmals an die eigenen Gegebenheiten anpassen, wenn man will. Die Erstellung eines solchen Fragebogens muss vielen Kriterien genügen: Ist die Reihenfolge der Fragen so sinnvoll? Drücken die Formulierungen genau das aus, was wir wissen wollen? Entsprechen die Formulierungen den Sprachgewohnheiten der Befragten? Überschreitet die Länge des Fragebogens auch nicht die Dauer der Aufmerksamkeit der Befragten? usw.

**Pretest**

So manche Frage und Fragereihenfolge haben wir nach einem kleinen so genannten Pretest geändert. Das heißt, wir haben zwei telefonische Befragungen durchgeführt und gemerkt, dass eine Frage ganz anders verstanden wurde, als wir sie gemeint haben, bzw. eine Frage in gewisser Weise doppelt gestellt wurde.

**Stichprobe**

Bei der Vorbereitung ist es wichtig, die Stichprobe festzulegen: Wen wollen und wen können wir erreichen? In unserem Fall bezog sich das Feld auf alle ehrenamtlich an der Durchführung einer JuLeiCa-Schulung Beteiligten in der Landeskirche Hessen-Nassau.

**Beschaffung der  
Kontaktdaten**

Um diese erreichen zu können, war es notwendig, ein geeignetes Verfahren für die Beschaffung der Kontaktdaten zu gewährleisten. Wir entschieden uns für eine zentrale Organisation in dieser Angelegenheit, da man ansonsten schnell den Überblick verliert. Frau Ulla Taplik erklärte sich bereit, alle Dekanatsjugendreferent(innen) anzuschreiben und um die entsprechenden Telefonnummern und Namen zu bitten.

**persönliche  
Ansprache**

Es zeigte sich, dass dies nicht ohne Weiteres zum gewünschten Erfolg führte. Zum einen schien ein standardisiertes Anschreiben nicht eben ein unmittelbares Schreiten zur Tat nach sich zu ziehen. Wahrscheinlich muss man den Dingen ins Auge sehen und hierzu einen größeren Aufwand betreiben und die entsprechenden Mitarbeitenden persönlich ansprechen. Zum anderen entgegneten mehrere Mitarbeitende, dass sie die Kontaktdaten nicht ohne Weiteres herausgeben würden und dies zunächst mit den jeweiligen Personen absprechen müssten. Dies führte zu einer weiteren Verzögerung, jedoch ist uns kein Fall zu Ohren gekommen, bei dem eine Kontaktaufnahme verweigert wurde.

Ein nächster Schritt, der bei der Vorbereitung bedacht werden muss, ist die Koordination der Verteilung der Nummern. Auch dies organisierten wir zentral, hier über Frau Valentin, die die jeweils neu einlaufenden Nummern an die Personen, die die Telefonate durchführen sollten, weiter gab. Ebenso muss entschieden werden, wie der Rücklauf und die Auswertung bewältigt werden. Auch dies war Aufgabe von Katrin Valentin (mehr dazu siehe unten).

Zur Erleichterung des Datentransfers wurde der Fragebogen zum einen als Word-Datei, die man ausfüllen kann, versendet und zum anderen in eine ausfüllbare PDF-Datei konvertiert (kann man gerne beim Zentrum für Bildung der EKHN erhalten!). Auf diese Weise war es sehr viel einfacher, die Ergebnisse eines Telefonates zeitnah weiter zu geben und man sparte sich vor allem die Mühe bei der Auswertung alles nochmals eintippen zu müssen.

**Koordination**

**Rücklauf und  
Auswertung**

**Datentransfer**

## Telefonumfrage bei Ehrenamtlichen zur JuLeiCa-Schulung

Datum: \_\_\_\_\_

Interviewer(in): \_\_\_\_\_

Dekanat: \_\_\_\_\_

Geschlecht:     männlich     weiblich

**Intro: Vorstellen, Umfrage von Modellprojekt JuLeiCa-Schulung, dauert nur ein paar Minuten**

**1. Stimmt es, dass Du bei der Durchführung einer JuLeiCa-Schulung beteiligt bist oder warst?**

(Bei Ja-Antwort → Interview, bei Nein-Antwort → kein Interview!)

**2. Wie läuft so eine Schulung bei Euch ab? (z. B. Module oder wöchentlich, wer führt die Einheiten durch, wer bestimmt die Inhalte?)**

---

---

---

---

**3. Was hast Du genau gemacht und in welchem Umfang?**

---

---

---

**4. Wie würdest Du Deine Rolle nennen? (Bitte nur eins ankreuzen)**

Teamer(in)

Leiter(in)

Helfer(in)/ Zuständigkeit für einen kleinen Teilbereich

Sonstiges:

\_\_\_\_\_

**5. Wie wurdest Du persönlich auf deine Mitarbeit vorbereitet?**

---

---

---

---

**6. Auf einer Notenskala zwischen 1 und 6 - wie fühltest Du Dich vorbereitet?**

1..... 2..... 3..... 4.... 5..... 6

**7.1. Hättest Du Dir im Nachhinein eine andere Vorbereitung gewünscht?**

Ja  Nein

**7.2. Fehlte Dir etwas bei der Einarbeitung? Wenn ja, was?**

---

---

**8. Wie bist Du dazu gekommen?**

---

---

**9. Von wann bis wann warst Du da dabei? (Jahresangaben)**

---

**10. Warum hast Du aufgehört?**

---

---

**11.1. Hat es Dir persönlich was gebracht, bei der Schulung und Vorbereitung mitzuwirken?**  Ja  Nein

**11.2. Wenn ja, was?**

---

---

---

**11.3. Wenn nein, woran lag das?**

---

---

**12. Wie alt bist Du?** \_\_\_\_\_

**13. Schule/Ausbildung/Studium?** \_\_\_\_\_

**gutes Gesprächsklima**

### 7.1.2. Durchführung

Bei der Durchführung der Befragung entschieden wir uns dafür, nur Ehrenamtliche die Befragung vornehmen zu lassen. Es sollte ein Gespräch zwischen Personen sein, die auf gleicher institutioneller Ebene stehen und auf gemeinsame Erfahrungen zurückgreifen können. Wir erhofften uns dadurch eine Basis im Gespräch, die von einem gewissen Verständnis umrahmt wird und so zu einem guten Gesprächsklima führen kann. Dies schien sich auszuzeichnen.

Die Interviewer(innen) wurden für die Befragung vorbereitet. Folgende Hinweise waren dafür ausschlaggebend:

- Unbedingt vorausschicken, dass die Befragung anonym bleibt.
- Keine eigenen Beispiele geben!
- Ruhig nachfragen, wenn eine zu kurze Antwort gegeben wird.
- Die Reihenfolge der Fragen zwar einhalten, wenn eine Frage jedoch schon im Vorfeld beantwortet wurde (z. B. das Alter oder der Berufsstand kommen zur Sprache), dann notieren und nicht noch einmal die Frage stellen!

**Begrenzung des  
Zeitraumes**

Wichtig ist bei der Durchführungsphase natürlich auch eine Begrenzung des Zeitraumes, in der das Ganze ablaufen muss. Wie bereits erwähnt, fiel unser Zeitraum leider genau mit den Abschlussterminen des Abiturs zusammen, so dass wir nicht mit der Anzahl der Interviews zufrieden sein konnten. Das war leider jedoch auch nicht anders zu bewerkstelligen – außer wir hätten so viel Voraussicht besessen und diesen Arbeitsschritt sehr viel früher angesetzt. Allerdings wäre dies einem Vorausgreifen von späteren Entwicklungen gleichgekommen, der dem schrittweisen Erkenntnisprozess, den wir als Gruppe vollzogen, zuwider gewesen wäre.

**Anzahl der Interviews**

### 7.1.3. Auswertung

Die Auswertung richtet sich bei diesem quantitativen Vorgehen nach der Fallzahl. In unserem Fall konnte natürlich keine statistische Auswertung erfolgen, da einfach viel zu wenige Personen interviewt wurden.

**Fallzahl**

Hat man genügend Personen befragen können (im Idealfall alle Ehrenamtlichen, die in JuLeiCa-Schulungen beteiligt sind oder waren), so kann man eine beschreibende Auswertung für die Region, die man befragt hat (z. B. einen Zusammenschluss einiger Dekanate oder gar eine Landeskirche), vornehmen. Man würde in einem ersten Schritt alle offenen Fragen hernehmen und „vercoden“, das heißt, Kategorien finden, unter die man die Antworten subsumieren kann und die Anzahl derartiger Antworten zusammen rechnen. Auf diese Weise erhielte man Antworten auf die Fragen, die man gestellt hat, und kann in dieser Hinsicht die Ehrenamtlichen deskriptiv erfassen. Die Anzahl der Antworten kann man dann jeweils zur Anzahl der Befragten in Bezug setzen. (Dies führt dann zu Aussagen wie: Etwa ein Drittel der Befragten ist mit der Vorbereitung zufrieden. Oder: Die meisten Befragten wurden darauf angesprochen, ob sie bei der Durchführung einer JuLeiCa-Schulung mitmachen möchten.)

Nicht anzuraten ist es, bei einem derartigen Setting, die einzelnen Fragen untereinander in Beziehung zu setzen. Dies würde auf jeden Fall die Begleitung einer in dieser Hinsicht geschulten Person erfordern. Es ist verlockend, Untergruppen zu bilden (z. B. zu schauen, ob eher die Jüngeren oder Älteren die besseren oder schlechteren Noten vergeben). Doch sind die Mindestgrößen der Untergruppen und die Voraussetzungen, die eine solche Interpretation macht, von derart vielen Faktoren abhängig, dass davon unbedingt abzuraten ist.

Wie bereits mehrfach betont, werden hier zwar sozialwissenschaftliche Methoden herangezogen, doch nicht mit wissenschaftlichem Anspruch durchgeführt. Das bedeutet insbesondere für die Auswertung, dass die Ergebnisse nur als Eindrücke und nicht als „Beweise“ für eine bestimmte Beschreibung von Wirklichkeit hergenommen werden dürfen!

Viel interessanter für unsere Auswertung ist viel mehr: Was wiederholt sich? Was fällt auf und was fehlt?

## 7.2. Ergebnisse der kleinen Befragungen

Um die Frage nach der Gesamtkonzeption einer JuLeiCa-Schulung fundiert angehen zu können, nahmen wir uns nicht nur vor, die Ehren- sondern auch die Hauptamtlichen der anderen Dekanate der Landeskirche Hessen-Nassau

**beschreibende  
Auswertung**

**kein wissenschaftlicher  
Anspruch**

zu befragen. Auch hier gab es nur eine kleine Stichprobe. Es soll an dieser Stelle eine kurze Würdigung beider Schritte erfolgen.

### 7.2.1. Telefonumfrage bei Ehrenamtlichen

Wie bereits vorweggenommen, lautete das erste Ergebnis der Befragung, dass es überhaupt nur wenige Dekanate in der Evangelischen Kirche Hessen-Nassau gibt, bei denen Ehrenamtliche bei der Durchführung der JuLeiCa-Schulung mitwirken. Das war so nicht erwartet worden und stellt die für diesen Bereich Zuständigen zunächst einmal vor die Frage, wie mit dieser Situation umgegangen werden sollte.

Der Datenpool, soweit man bei dieser kleinen Anzahl überhaupt davon sprechen kann, erstreckte sich auf gerade mal 6 Personen, davon waren 2 männlich und 4 weiblich. Sie waren im Alter zwischen 17 und 44 Jahren und stammten aus den Dekanaten Rodgau, Wetterau (2), Worms-Wonnegau, Bergstraße und Rheinhessen. Sie bezeichneten sich zumeist als Teamer(in) (2), zwei als Helferin (eine Doppelnennung) und eine Person als Leiter.

Auf die Frage, wie sie zu ihrer Rolle kamen, antworteten drei, sie seien angesprochen worden, bei zweien ergab es sich aus der Arbeit und eine hat das Projekt, in dem sie tätig ist, quasi selbst entwickelt.

Drei fühlten sich sehr gut vorbereitet und die anderen drei gut vorbereitet. Dementsprechend haben sie alle auch keine Verbesserungswünsche, was die Vorbereitung anbelangt. Diese beinhaltete im Groben folgende Aspekte:

- eigene Teilnahme bei der JuLeiCa-Schulung
- Vorbereitungstreffen
- selbstständige Vorbereitung

Alle waren sich darin einig, dass es ihnen persönlich etwas gebracht hat. Auf die Nachfrage, was das denn sei, antworteten sie:

- Umgang mit Menschen, Umgang mit Gremien
- Organisation, Planung, Teamarbeit, Kursgestaltung
- Bewusstsein für Gruppen und Prozesse
- Leitungsrollen ausprobieren, Verhalten der Gruppe auf eigene Leitungsform beobachten

das erste Ergebnis  
der Befragung

Datenpool

drei Aspekte der  
Vorbereitung

persönlich etwas  
gebracht

- Ideen, Spiel(varianten), Kochen
- Spaß
- Erfahrung darin, was es heißt, Verantwortung zu übernehmen
- Man sieht die Inhalte der Themen aus einem anderen Blickwinkel
- Erfahrungen damit, dass es viele verschiedene Jugendliche gibt, mit denen man sich befassen kann und muss

### 7.2.2. Informelle Gespräche mit Hauptamtlichen

Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle noch kurz auf eine weitere Befragung eingegangen werden, die mit hauptamtlichen Beschäftigten durchgeführt wurde. Hierzu wurde kein Fragebogen erstellt, sondern nur ein informelles Gespräch unter Kollegen und Kolleginnen geführt.

Auch bei dieser Befragung ging es darum, die Erfahrungen anderer für die eigene Weiterentwicklung der JuLeiCa-Schulung einzuholen.



Als mögliche leitende Fragen entschieden wir uns in der Projektgruppe für folgende:

1. Vorfrage: Machen Ehrenamtliche bei der Durchführung der JuLeiCa-Schulungen mit? (wie viele, seit wann, gibt es Aufwandsentschädigungen?)
2. Wie läuft das bei Euch ab? (Wie lange geht die Schulung? Wie kriegt Ihr die Leute dazu ehrenamtlich mitzuwirken? Wie bereitet Ihr sie vor?)
3. Welche finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen habt Ihr?

Insgesamt wurden 8 Personen befragt, die alle aus verschiedenen Dekanaten stammten (Dreieich, Bergstraße, Mainz, Biedenkopf, Oppenheim, Worms Wonnegau, Ingelheim und Groß Gerau).

Bei allen Befragten waren Ehrenamtliche bei der Schulung integriert, dies ist jedoch der Vorauswahl geschuldet, denn nur mit solchen Personen wurde ein Gespräch geführt.

**leitende Fragen in der Projektgruppe**

## Bezahlung

Die meisten verneinten die Frage danach, ob die Ehrenamtlichen eine Bezahlung erhalten. Teilweise erhalten sie eine Aufwandsentschädigung, selten auch mal ein Honorar für bestimmte Tätigkeiten, dafür gibt es mitunter Vergünstigungen (z. B. Dauerkarte Kirchentag). In einem Fall findet eine Kooperation zwischen den Kirchengemeinden und dem Dekanat statt und eine offizielle Bezahlung erfolgt.

Die Vorbereitung der Ehrenamtlichen erfolgt zwar nicht völlig gleich bei allen, doch tauchen wiederholt folgende Punkte auf:

- Die Hauptberuflichen erstellen das Konzept und bereiten die Einheiten vor.
- Ehrenamtliche werden über die Themen von den Hauptamtlichen informiert, die sie vorbereiten sollen.
- Der (Die) Dekanatsjugendreferent(in) bespricht mit den Ehrenamtlichen die Inhalte.
- Teilweise werden die Abläufe von Arbeitseinheiten gemeinsam vorbereitet.
- Im Team finden 2 - 3 Vorbereitungstreffen statt.

Bei der Auswertung stießen wir auf einige für uns erstaunliche oder interessante Punkte:

- Es kann sein, dass ein einschlägiges Studium als Voraussetzung, im Team mitarbeiten zu dürfen gilt!
- Es wurde betont, dass es zu sehr speziellen Gruppendynamiken kommt, die berücksichtigt werden wollen. Da ist es nicht so leicht, jemand Neues mit hinzuzunehmen!
- Eine Vorbereitung in Form einer Hospitation oder eines Praktikums wird verlangt.
- Bei einem Dekanat muss eine Art Gesellenstück in Form eines eigenen Projektes durchgeführt werden, bevor man selbst andere schulen darf.
- Es kommt auch vor, dass die Einbindung der Ehrenamtlichen gar nicht von den Hauptamtlichen, sondern von einer Honorarkraft übernommen wird, welche die Ehrenamtlichen vorbereitet.
- Auch Synergien werden genutzt. Z. B. ist eine Erzieherin als Ehrenamtliche dabei und bringt ihre Inhalte aus der Ausbildung mit ein.

### 7.3. Gewinnung von Ehrenamtlichen für die Durchführung einer JuLeiCa-Schulung



In der Diskussion der Eindrücke der beiden Befragungen machten wir uns Gedanken, was das für uns bedeutet. Es ging ja darum, Inspiration durch die Antworten der Befragten zu erhalten. Das heißt, wir führten uns die Eindrücke vor Augen und überlegten dann, zu welchen neuen Ideen wir dadurch kommen konnten. Zum anderen wurden Entscheidungen (z. B. über die Art der Vergütung) vor dem Hintergrund der Befragung neu bewertet. Es entstanden auf diese Weise neue Orientierungen für die einzelnen Dekanate, die auch erst in die kirchen(politische) Diskussion eingespeist werden müssen und als solche nicht als „Ergebnisse“ festzuhalten sind.

Daneben erstellten wir eine Art Ideenkatalog, auf welche Weise sich weitere Ehrenamtliche für die Gewinnung für die Mitarbeit bei einer Schulung begeistern lassen könnten. Dabei griffen wir auch auf die Erfahrungen und Erkenntnisse zurück, die wir bei dem Vorläuferprojekt „Jugendliche gewinnen – Fortbildungen verbessern“ gemacht haben.

→ Es zeigte sich, dass die persönliche Ansprache und der Kontakt bei der Einbindung von Ehrenamtlichen elementar sind. Eine Möglichkeit bestünde z. B. darin, einen Tag der offenen Tür mit Gewinnspiel zu initiieren. Der Gewinn wäre ein Tag im Kletterpark und wenn die Teilnehmenden Interesse entwickeln, kann man sie in die Jugendarbeit einbinden. Das Ziel bei einem solchen Vorgehen wäre es, dass man sich schon etwas kennen lernt und ein wenig Gemeinschaft und Beziehung aufbauen kann.

→ Es gibt sehr unterschiedliche Personenkreise, die als Ehrenamtliche eingebunden werden können. Das erstreckt sich von jungen, bereits in die Kirchengemeinde involvierten Menschen bis hin zu älteren Ehrenamtlichen, die ansonsten mit der Gemeinde nicht viel zu tun haben und sich aufgrund ihrer Tätigkeit qualifizieren. Da stellt sich die grundsätzliche Frage, ob man nur evangelische bzw. christliche Menschen anspricht oder auch andere. Was verstehen wir für die Umsetzung der JuLeiCa-Schulung als unser Rekrutierungsfeld: nur „Kirchenkernmenschen“ oder auch Personen, die mit

**Inspiration**

**neue Orientierungen**

**persönliche Ansprache elementar**

**Rekrutierungsfeld**

**Personen, die mit Kirche nichts am Hut haben**

Kirche nichts am Hut haben? Kirche ist für viele schon negativ besetzt. Bedeutet das, dass man sich im Vorfeld davon abgrenzt?

**Interesse schaffen**

Erweitert man den Kreis auch auf Personen, die bisher wenig mit Kirche zu tun haben, so wäre es z. B. denkbar, Fotos von Freizeiten auszuhängen, die ein anderes Bild von Evangelischer Jugend abgeben, und auf diese Weise Gesprächsanlässe zu schaffen. Eine Idee wäre es auch, mit provokativen Fragen ein Interesse zu schaffen und damit an bestimmte Personen heranzutreten. Denkbar wäre es auch, in Programmen anderer Veranstalter das Angebot für eine ehrenamtliche Mitarbeit abdrucken zu lassen. Es wäre auch möglich Mütter oder andere Erwachsene anzufragen, ob sie Teile der Schulung übernehmen können. Dabei muss jedoch die Frage gestellt werden, welche pädagogische, persönliche und inhaltliche Kompetenz dazu notwendig ist. Die Schwierigkeit, die sich bei einer derart partiellen Einbindung ergibt, ist auch, dass die personelle Kontinuität nur schwer gewahrt werden kann.

**Kompetenz**

**Außendarstellung**

→ Bei der Befragung stellten wir fest, dass die Kooperationen zwischen Kirchengemeinden und Dekanat sehr unterschiedlich gehalten werden. Es scheint ein wichtiger Punkt zu sein, bei der Außendarstellung dessen, was man tut, in der eigenen Gemeinde (z. B. Dekanatssynode) mehr Aufklärungsarbeit zu leisten. Man steht als Verantwortliche(r) für die JuLeiCa-Schulung in einer großen Abhängigkeit davon, wie mit Ehrenamtlichen in der Gemeinde umgegangen wird und wie diese eingebunden werden.

**Zukunftsszenarien**

→ Es ist eine Möglichkeit zu sondieren, welche ehrenamtlichen Mitarbeiter(innen) es bereits in der Kirche gibt, auf die man zurückgreifen könnte. Allerdings ist hier Achtung geboten, da dies möglicherweise zu konkurrierenden Bewerbungen um deren Mitarbeit im eigenen Kollegenkreis führt! Denkbar wären auch so genannte „Mitarbeiter(innen)gespräche“ mit Ehrenamtlichen. Hierbei können Zukunftsszenarien entwickelt werden, in welcher Weise der oder die Ehrenamtliche sich weiter in die Kirchengemeinde einbringen möchte. Dabei kann der Fokus auch auf die JuLeiCa-Schulung gebracht werden.

→ Teilnehmende der JuLeiCa-Schulung machen selbstständig Projekte und übernehmen dabei besondere Verantwortung. Sie brauchen eine Überleitung hin zu einer ehrenamtlichen Mitarbeit bei der JuLeiCa-Schulung. Es

ist jedoch im Vorfeld genau zu klären: Wo könnten sie Verantwortung übernehmen?

→ Zentrales Moment für die Gewinnung von Ehrenamtlichen scheint die persönliche Ansprache zu sein. Von großem Vorteil ist, wenn die Ehrenamtlichen schon ein paar Jahre dabei sind, dann können auch gut andere integriert werden. Wichtig scheint dabei auch zu sein, dass man sich selbst im Klaren ist, welche Suchrichtung man selbst hat (Teamer(in))? Helfer(in)?, welche inhaltlichen Schwerpunkte gerade zu vergeben sind und an welchen Stellen man auch bereit ist, die bisherige Vorgehensweise zu ändern und anzupassen.

→ Die Befragung und die Erfahrungen im Projektteam zeigen deutlich, dass das Passungsverhältnis zwischen den beteiligten Personen von großem Gewicht ist. Leider ist nicht immer vorherzusehen, ob dies gegeben ist, doch zeigt die Erfahrung, dass sich diese Frage normalerweise von selbst regelt. Es scheint in dieser Hinsicht angebracht zu sein, lieber weniger im Vorfeld regeln zu wollen, weil man eher von gelungenen Verläufen positiv überrascht wird. Hier heißt es Mut zur Offenheit! An dieser Stelle lassen wir einen Appell an das Vertrauen verlauten, dass sich gerade durch die gemeinsame Arbeit – besonders wenn die Zuständigkeiten gut geklärt sind – viel entwickeln kann.

→ Gute Argumente bei der Gewinnung neuer Ehrenamtlicher können auch eine Aufwandsentschädigung (ob in Form von Vergünstigungen oder finanziell) oder eine Bescheinigung, die bei späteren Bewerbungsverfahren eingebracht werden können, sein. Wir gewannen nicht den Eindruck (hier laufen sowohl Erfahrungen, die Ergebnisse des Vorläuferprojekts, als auch Abschnitte aus den Gruppendiskussionen zusammen), dass diese Punkte als zentrale Beweggründe gelten, doch stellen sie eine Art der Würdigung der Arbeit der Ehrenamtlichen dar und wirken sich somit positiv auf deren Entscheidungsfindung und Mitarbeit aus.

**persönliche Ansprache**

**Passungsverhältnis**

**Mut zur Offenheit**

**Argumente bei der Gewinnung neuer Ehrenamtlicher**

**Würdigung**

## 7.4. Einbindung von Ehrenamtlichen in die Durchführung einer JuLeiCa-Schulung



Auch die Beantwortung der Frage danach, auf welche Weise man Ehrenamtliche bei der JuLeiCa-Schulung einbinden könnte, kommt einem Verdauungsprozess verschiedener Aspekte unseres Gesamtprojektes gleich. Vor allem der wiederholte Wunsch der jugendlichen Teilnehmer(innen) bei den Gruppendiskussionen, dass sie gerne von älteren Ehrenamtlichen lernen würden, bestärkte uns in unserem Vorhaben.

**Verdauungsprozess**

**sukzessive  
Einbindung**

**Einstiegsaufgaben**

→ Generell ist die Arbeitsteilung, die sukzessive die Ehrenamtlichen einbindet, natürlich etwas, was anzuraten ist. Sie erhalten Einstiegsaufgaben (z. B. übernehmen sie kleine Aufgaben, ein Warm-up oder eine Spielanleitung, leisten bei ausgewählten Situationen Hilfestellung etc).

**welche Funktion im  
Gesamtteam**

→ Von Relevanz scheint zu sein, sich darüber im Klaren zu sein, welche Funktion die Ehrenamtlichen im Gesamtteam übernehmen. Sind sie Jungteamer, Begleiter, Helfer, Praktikanten? Denn jede dieser Rollen bringt eine andere Facette der Zuständigkeit, Verantwortung, des Spielraumes und der Begleitung mit sich.

**Gemeinschaft erleben**

→ Besonders wichtig scheint es zu sein, die Ehrenamtlichen von Anfang an in die Gesamtplanung der Schulung einzubinden. Entweder informierend, also mit dem Ziel, dass ihnen einsichtig ist, inwiefern es nutzbringend ist, was sie tun und das Ganze auf ihren kleinen Anteil aufbaut oder tatsächlich als Mitentscheider, wenn sie in größerem Umfang an der Schulung beteiligt sind. Ziel ist es, dass sie den Sinn ihrer Funktion erkennen können und dabei Gemeinschaft erleben! Auf letztere kommt es sehr an, wenn eine längerfristige Bindung erwünscht ist!

**Ressourcen**

→ Man muss sich die Frage stellen, ob es angebracht ist, eher Wochenendangebote zu machen, da die Übernachtung von vielen gewollt wird und man sehr viel intensiver miteinander arbeiten kann. Die informellen Zeiten sind sehr wichtig für das Gelingen der Einbindung. Allerdings müssen dabei natürlich die zur Verfügung stehenden Ressourcen abgewägt werden. Denkbar wäre es auch, z. B. ein Wochenendseminar im Vorfeld anzubieten. Hierbei kann man in Erfahrung bringen, welche Themenblöcke (Arbeitsein-

heiten) zu welchen Ehrenamtlichen passen, wie die Zeitressourcen aussehen, welche Arbeitsteile wie verteilt werden können und ob es vielleicht Themen gibt, die man gemeinsam entwickelt oder bearbeitet und die erstmal gar nichts unmittelbar mit der JuLeiCa-Schulung zu tun haben. Dies stärkt die Gemeinschaft des Teams und eröffnet Horizonte für die weitere Verbesserung der Schulung. Bei dieser Gelegenheit ließen sich auch mögliche Zusammenarbeitsformen diskutieren.

→ Teamer(innen) können als Wissenspool herangezogen werden, z. B. in Interviewform. Das hieße, dass Teilnehmende ihnen als Interviewpartner(innen) Fragen zu einem bestimmten Themenbereich stellen (Vergleiche hierzu die Arbeitseinheit „Öffentlichkeitsarbeit“). Auch andere Personen mit Fachwissen können interviewt werden. Vorsicht ist bei der Auswahl der Personen allerdings geboten. Es darf nicht zu einer langweiligen Selbstdarstellung von Älteren kommen. Idealerweise bereiten sich die Teilnehmenden der JuLeiCa mit Fragen auf das Interview vor, so dass gesichert ist, dass ihre Anliegen und Interessenschwerpunkte zur Sprache kommen.

→ Teamer(innen) können als Beobachter(innen) eingesetzt werden: Wie entwickeln sich die Teilnehmenden? Wie schlägt sich die Leitungsperson, die Teamer(innen)? Was sollten die nächsten Schritte sein? Wie hat die Einheit geklappt?

Dieses Vorgehen ist sehr gut geeignet, um dem eigenen Tun eine Art Monitoring zu geben und aufmerksam für gruppendynamische Prozesse zu werden.

→ Sehr deutlich hat sich durch unser Projekt gezeigt, dass bei der Einbindung von Ehrenamtlichen auf jeden Fall ein Schulungssystem entwickelt werden muss. Dies kann aus dem JuLeiCa-Alltag ausgekoppelt oder stark darin integriert werden. Doch ist es unerlässlich, eigene Zeiten der Reflexion und Vorbereitung systematisch einzuführen.

→ Dem Problem der bisweilen recht hohen Fluktuation von ehrenamtlichen Helfern kann zum einen durch eine gute Zusammenarbeit mit der Gemeinde begegnet werden: Wer kann an welcher Stelle einspringen? Zum anderen muss das Konzept der Schulung möglichst von vornherein darauf

**Wissenspool**

**Schulungssystem**

**Problem der  
Fluktuation**

ausgelegt sein, dass es nicht nur einen engen Stamm gibt, sondern flexibel gestaltet werden kann. Das heißt, mehrere Personen sollten in der Lage sein, verschiedene Aufgaben zu übernehmen. Denkbar wäre auch eine Art Newsletter per E-Mail, auf diese Weise könnte man mehr kundtun, dass an bestimmten Stellen Leute gebraucht werden (vielleicht können auch hierbei Ehrenamtliche eingebunden werden?).

## 8. Exkurs: Religiöse Praxis als Inspiration für die Praxisentwicklung

Bei der Begleitung zahlreicher Praxisentwicklungsprojekte in der Evangelischen Jugend seit 2003 machte Frau Valentin eine Beobachtung: Religiöse Praxis tauchte als methodischer „Schatz“, auf den man zurückgreifen kann, nicht auf. Denkbar wäre es doch gewesen, dass z. B. ein Gebet oder eine stille Meditation als Wege, Herausforderungen in der Jugendarbeit zu begegnen, gewählt worden wären.

In der Projektgruppe „JuLeiCa“ entschieden wir uns, einmal ein wenig damit zu experimentieren. Deshalb wurden einige solcher christlicher Traditionen aufgegriffen, um zu erleben, ob man durch sie auch im Rahmen eines Praxisentwicklungsprojektes eine gute Inspiration gewinnen kann. Das heißt, im Rahmen unserer etwa monatlichen Treffen, bei denen wir all das, was in dieser Dokumentation festgehalten wurde, erarbeiteten, nahmen wir uns ein wenig Zeit, in dieser Weise innezuhalten und eine zusätzliche Perspektive auf unser Tun zu erhalten.

### 8.1. Christliche Kontemplation

Die Christliche Kontemplation wurde als eine innere Hinwendung zu einem tieferen Verständnis und Einsicht in ein Thema gewählt. In einem Andachtsraum saßen die Mitglieder der Projektgruppe in einem Kreis und wählten gemeinsam einen Ausspruch oder einen Begriff zur inneren Ausrichtung, welcher zentral für das Thema des Projektabschnittes war (z. B. „Spiritualität ist Begegnung“ oder „Subjektorientierung“). Als Einstieg fand eine kleine geführte innere Reise statt, um eine größtmögliche Entspannung zu ermöglichen. Etwa eine viertel Stunde saß man dann in Stille, mit der Ausrichtung auf den gewählten Satz. Die Vorstellung war dabei, sich für Gott zu öffnen, um eine tiefere Einsicht zu gewinnen.

Es war sehr beeindruckend, welche unterschiedlichen Erfahrungen die Teilnehmenden dabei machten. Einige konnten sich außergewöhnlich tief entspannen und erhielten völlig neue Einblicke in das, was sie z. B. mit Subjektorientierung verknüpfen. Andere hingen langen Assoziationsketten nach,

**Religiöse Praxis als methodischer „Schatz“**

**gute Inspiration**

**tiefere Verständnis und Einsicht**

**innere Reise**

**Entspannung**

**Assoziationsketten**

**etwas sehr  
Willkommenes**

die ihnen unterschiedliche Aspekte von z. B. Spiritualität eröffneten. Es gab auch welche, die sich nicht so recht einlassen konnten oder sich in Bildern verloren, die sich nicht gleich mit der Ausrichtung in Verbindung bringen ließen. Insgesamt wurde das Vorgehen als etwas sehr Willkommenes empfunden und man kann sagen, dass die Stimmung im Anschluss daran leicht verändert war – das Arbeiten könnte man als etwas entspannter bezeichnen.

**nachhaltig**

Im Rückblick stellten sich die Eindrücke für viele als etwas heraus, das nachhaltig wirkt. Dem einen kommt der Satz „Spiritualität ist Begegnung“ immer mal wieder während der Arbeit in den Sinn und vertiefte ein Verständnis für das alltägliche Treiben. Bei einem anderen tauchte der Satz auch außerhalb der Jugendarbeit öfter auf und neue Bezüge entstanden in seinem Verstehen. Jemand sagte: „Der Satz hat mich geerdet.“ und verband damit sehr positive Gefühle, die jedoch schwer in Worte zu fassen waren. Auch der Austausch im Anschluss an die Kontemplation in der Gruppe über die Eindrücke hat Bilder gebracht, die blieben.

**schwer in Worte  
zu fassen**

## **8.2. Bibellektüre**

**„Lesen mit dem  
Herzen“**

Als zweiten Zugang wählten wir die Bibellektüre als inneren Anstoß. Es ging uns dabei nicht um eine theologische Exegese, sondern gleichsam um ein „Lesen mit dem Herzen“. Das heißt, uns war es wichtig, eine eher assoziative Offenheit gegenüber dem Gelesenen zu entwickeln und es als Inspiration für die Situation, in der wir uns als Praxisentwickelnde befinden, zu nutzen.

**Frage als Ausrichtung**

Zunächst wählten wir eine Frage als Ausrichtung, mit der wir die Bibelstelle angucken wollten. (Mit folgenden Fragen kann man in unserem Rahmen z. B. der Bibel gegenüber treten: „Was gibt mir einen guten Gedankenanstoß zu der Frage, wie ich bei der Weiterentwicklung der JuLeiCa-Schulung weiter komme?“ Oder: „Was gibt mir einen interessanten Blick auf die Spiritualität bei jungen Menschen?“ Oder: „Finde ich verschiedene Facetten religiösen Lebens, die meine Sicht auf den Umgang mit Spiritualität in der JuLeiCa-Schulung erweitern?“)

Dann begannen wir mit einer intuitiven Suche nach Bibelstellen (in bekannten oder auch unbekanntem Abschnitten der Bibel). Wir lasen die entsprechenden Passagen und tauschten uns über unser Verständnis und unsere Gedanken aus. Es zeigte sich, dass die Kleingruppe, die sich diesem Vorgehen annahm, sehr positive Erfahrungen damit machte. Es konnten sehr eindrückliche Zusammenhänge entdeckt werden zwischen dem Vergleich der Gemeinde als Körper und den eigenen Arbeitszusammenhängen in der Jugendarbeit. Gerade der Austausch, der sozusagen eine Art „Umweg“ über die Bibel machte, fiel sehr fruchtbar aus, da eine sehr gute Grundlage für die Beschreibung und Erfassung für die verschiedenen Gesprächsinhalte der Beteiligten bereit lag.

Im Rückblick blieb als Erfahrung vor allem hängen, dass man auch bei nicht-spirituellen Inhalten „spirituelle Methoden“ benutzen kann. Denkbar sind z. B. auch Themeninhalte wie „Recht“ oder „Gruppendynamik“, zu denen es sicherlich zahlreiche Abschnitte in der Bibel gibt, die Inspiration und Einsicht liefern können.

### 8.3. In Anlehnung an einen Bibliolog

Die dritte Vorgehensweise erwies sich als weniger ertragreich, was allerdings aus verschiedenen Gründen verständlich ist.

Es ging darum, einen fiktiven Dialog zwischen biblischen Figuren (z. B. Maria Magdalena, Jesus, Paulus, Judas, Noah, Moses, etc.) zu einem bestimmten Thema zu initiieren. Die Beteiligten suchten sich eine Rolle aus und besprachen das Thema aus deren fiktiver Position heraus. Mögliche Gesprächsanlässe können dabei lauten „Welche Rolle kann Spiritualität in einer JuLeiCa-Schulung spielen?“ oder: „Jugendliche und Kinder haben eine eigene Form von Spiritualität.“ Oder etwas herausfordernder: „Es bringt nichts, Jugendliche in eine JuLeiCa-Schulung mit einzubinden.“

Das Vorgehen zeichnete sich nicht als so ergiebig aus. Mehrere Gründe schienen dazu zu führen. Zum einen wäre es wohl sehr viel angebrachter gewesen, einen solchen Prozess, wie es bei einem Bibliolog eigentlich üblich ist, mit einer Person einzuführen, anzuleiten und geeignet vorzubereiten.

**intuitive Suche nach  
Bibelstellen**

**„Umweg“ über die  
Bibel**

**„spirituelle  
Methoden“**

**fiktiver Dialog  
zwischen biblischen  
Figuren**

**nicht so ergiebig**

**Methode, die vom  
Publikum lebt**

Das alleinige assoziierende Vorgehen machte sich nicht bezahlt. Zum anderen fehlten der Bezug und die Auseinandersetzung im Vorfeld mit den Figuren, es war schwierig, sie mit den aktuellen Themen in Verbindung zu bringen. Daneben erschien es auch eine Methode zu sein, die mitunter von Publikum lebt. In unserem Fall waren es nur zwei Personen, die sich daran versuchten und dabei keine besonderen Eindrücke mitnehmen konnten. Nicht zuletzt empfanden sie eine große Diskrepanz zwischen einem solchen Vorgehen und ihrem gewohnten Umgang mit der Bibel. Ein solches Arbeiten bedeutet eine wesentliche Umstellung in der theologisch-pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen im Vergleich zu dem, wie sie ausgebildet wurden und es gewohnt sind. Dieser letzte Punkt jedoch, war für sie sehr interessant und anregend. Würde man ein solches Vorgehen durchdachter vorbereiten und aufziehen, so hielten sie es für sehr interessant und wichtig.

## 9. Die Entwicklung der Arbeitseinheiten

All die Arbeitsschritte, welche nun nachvollzogen wurden, führten zu dem Ziel, die Arbeitsmaterialien für die JuLeiCa-Schulungen zu überarbeiten. Dies war das Herzstück des Projektes. Sie liegen nun vor Ihnen und können kopiert, weiter entwickelt, direkt in der Praxis übernommen oder als Anregung hergenommen werden.

**Herzstück des  
Projektes**

### 9.1. Wichtige Vorbemerkungen

Die Entwicklung der Arbeitseinheiten erstreckte sich über den gesamten Zeitraum des Projektes, also ein Jahr. Liest man die Einheiten, so wird das nicht immer unbedingt deutlich. Einige Vorbemerkungen sind wichtig, um ein Verständnis für die Entstehungszusammenhänge zu schaffen.

**Entstehungs-  
zusammenhänge**

#### 9.1.1. Keine Rezepte für Subjektorientierung!

Wie im Kapitel „Subjektorientierung“ schon bemerkt, handelt es sich dabei nicht um eine Methode, bei der man einfach ein paar Bausteine zusammensetzt und schon ist man subjektorientiert. Es handelt sich eher um eine Haltung. Die vorliegenden Einheiten sollen Inspiration für die Praxis geben und bieten Vorgehensweisen an, die dabei hilfreich sein können, die Sichtweise der Jugendlichen mehr in den Vordergrund zu stellen. Doch bedarf es immer einer Anpassung an die je konkreten Traditionen, Möglichkeiten, Ressourcen und Menschen!

**keine Methode, eher  
eine Haltung**

Als letzten Punkt bei der Darstellung der Einheiten haben wir einige Anmerkungen zur Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte angefügt. Die Mühen haben wir uns gemacht, um zu verdeutlichen, inwiefern wir die Teilnehmenden in der Einheit als Subjekte sehen. Es zahlt sich aus, diese kurze Auflistung (die man sicher noch erweitern könnte) zu lesen, da sie die innere Haltung schult, die Teilnehmenden als Subjekte wirklich wahrzunehmen.

**Berücksichtigung der  
Jugendlichen als  
Subjekte**

**Flexibilität kann  
zeitliche Steuerung  
erschweren**

### **9.1.2. Pufferzonen im Zeitmanagement**

Wir haben bewusst darauf verzichtet, bei den Arbeitseinheiten Zeitangaben zu machen, da dies zum einen sehr von der Gruppengröße abhängig ist und zum anderen der subjektorientierten Haltung nicht unbedingt entgegen kommt. Es ist dies letztendlich eine Frage der Erfahrung und von den Gewohnheiten und Entwicklungen innerhalb einer Gruppe abhängig.

Dem Zeitmanagement kommt eine besondere Rolle zu, wenn man sich auf ein subjektorientiertes Vorgehen einlässt. Denn die Flexibilität, die dadurch im Umgang mit den subjektiven Aneignungsweisen und Reaktionen der Teilnehmenden gefordert ist, kann die zeitliche Steuerung stark erschweren. Es ist anzuraten, gewisse „Pufferzonen“ einzurichten. Also Arbeitsschritte optional hinzuzunehmen oder wegzulassen. Allerdings ist es von großer Wichtigkeit, sich im Vorfeld methodisch klar darüber zu werden, was das Weglassen oder Hinzunehmen der Schritte jeweils für den Arbeitsverlauf bedeutet.

### **9.1.3. Vorgeschichte zu den Arbeitseinheiten (vermeintliche Banalität)**

Manche Einheiten wirken recht einfach gestrickt oder Arbeitsschritte ähneln sich bei verschiedenen Einheiten. Der Eindruck kann entstehen, dass es bei einzelnen Einheiten nicht sehr viel Aufwand bedurfte, um diese zu erstellen. Eine solche Bewertung wird jedoch der Entstehungsgeschichte der Einheiten und der dazugehörigen Erkenntnisprozesse ihrer Erschaffer nicht gerecht. Man muss dazu wissen, dass die Verantwortlichen in ihren JuLeiCa-Schulungen viele Themen bisher vollkommen anders angegangen waren. Die didaktische Aufbereitung unterschied sich massiv von dem Vorgehen, wie es in den Einheiten vorgeschlagen wird.

**Themen bisher  
vollkommen anders  
angegangen**

Zur Veranschaulichung hier ein Beispiel:

Bei der Einheit „Öffentlichkeitsarbeit“ war die Pädagogin es gewohnt, das Thema durch eine PowerPoint-Präsentation einzuführen. Sage und schreibe 25 Folien wurden präsentiert, wobei umfangreich auf Presserecht, Formen von Veröffentlichungen, Ziele von Öffentlichkeitsarbeit u. v. m. eingegangen wurde. Schnell wurde ihr einsichtig, dass die Präsentation sehr überladen war. Der erste Schritt bei der Überarbeitung war zunächst, kleinteilig heraus zu filtern, welche Inhalte für die Teilnehmenden die relevanten sind und auf welche man verzichten kann. Im zweiten Schritt ging es darum, beim Einstieg ins Thema nicht einfach die Informationen über die Teilnehmenden hereinbrechen zu lassen, sondern zunächst ein Problembewusstsein zu schaffen, damit man in der Arbeitseinheit daran anknüpfen kann. Die Pädagogin löste dies, indem sie von dem engen Begriff „Öffentlichkeitsarbeit“ abrückte und zunächst einmal eine Diskussion anregte, in der sie die Teilnehmenden fragte, warum es überhaupt sinnvoll ist, wenn jemand weiß, was in ihrer Gruppe so läuft. Einen dritten didaktischen Schritt benötigte es, um Raum für die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden zu schaffen, der ihnen die Gelegenheit gibt, ihre Fähigkeiten weiter auszubauen. Die Pädagogin knüpfte an ihren konkreten Alltag an und entschloss sich, das Erstellen von Plakaten, eine Aufgabe, vor die die zukünftigen Gruppenleiter(innen) häufig gestellt sein werden, zu üben. Denn oft bedarf es bei diesen Plakaten einer Überarbeitung – diesem Missstand kann durch eine gemeinsame Bastelarbeit, bei der die Grundsätze grafischer Darstellung automatisch zur Sprache kommen, begegnet werden. Ein vierter Schritt war es für die Pädagogin, noch mehr Raum für alternative Aneignungsformen anzubieten. Das heißt, es ging darum, dass die Teilnehmenden je nach Interessenslage und Kenntnisstand unterschiedliche Wahloptionen hatten. Deshalb stellte sie verschiedene Arbeitsgruppen zusammen, unter denen die Teilnehmenden wählen konnten.

## 9.2. Die Arbeitseinheiten (Kopiervorlagen)

Die folgenden Einheiten wurden im Wesentlichen von den Projektmitarbeiter(innen) ausgearbeitet. Einen Großteil der Einheiten stellte Boris Graupner mit Hilfe von Andreas Keil vom Dekanat Rodgau für diese Veröffentlichung zur Verfügung.

**relevante Inhalte  
herausfiltern**

**Problembewusstsein  
schaffen**

**Raum für  
Selbsttätigkeit**

**alternative An-  
eignungsformen**

**Begrifflichkeiten**

Eine kurze Bemerkung zu den Begrifflichkeiten: Wenn von „Teilnehmenden“ oder „Teilnehmer(innen)“ die Sprache ist, dann sind immer die Teilnehmenden der JuLeiCa-Schulung gemeint, also diejenigen, die sich zu Gruppenleiter(inne)n ausbilden lassen wollen.

Unter „Teamern“ verstehen wir in erster Linie ehrenamtliche Helfer(innen), aber auch die pädagogische Fachkraft, die das Ganze leitet, Referent(innen) oder auch Pfarrer(innen), die die Schulung mit gestalten und deren Umsetzung unterstützen. Wir gehen davon aus, dass Teamer(innen) sich im Vorfeld treffen und die Einheiten zusammen erarbeiten und für die eigenen Rahmenbedingungen modifizieren.

**sehr konkrete Darstellungen**

An vielen Stellen wird auch vorausgesetzt, dass Erfahrungen in der Durchführung von JuLeiCa-Schulungen bzw. allgemein in der Jugendarbeit bestehen. Zwar haben wir uns bemüht, an vielen Stellen sehr konkrete Darstellungen zu machen, doch würde es den Rahmen einer solchen Dokumentation sprengen, z. B. all die Arbeitsblätter, die die Teilnehmenden zur besseren Information erhalten, auch noch einzubinden.

### 9.2.1. Ich will doch nur spielen ... (1)

<b>Thema:</b>	Spielpädagogik
<b>Vorbereitung:</b>	Karteikarten vorbereiten
<b>Benötigtes Material:</b>	Karteien mit Spielerklärungen
<b>Benötigte Zeit:</b>	Ca. 3 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 20 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Lustiges Spiel</li><li>2. Vorbereitung von Spielanleitungen</li><li>3. Teilnehmende leiten selbst Spiele an</li></ol>

#### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Teilnehmenden werden in der Lage sein, in einer Gruppe Spiele anzuleiten und sie werden dazu ein Repertoire zur Verfügung haben. Sie lernen Spiele kennen, ihnen wird Spaß am Spielen eröffnet und die Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Spielen und der eigenen Rolle als Anleitungsperson wird geübt.

#### **Die einzelnen Schritte:**

##### **1. Lustiges Spiel**

Ziel ist es, den Spaß am Spiel zu erleben! Die Anleitung erfolgt durch die Teamer(innen)  
Abwägen: Für welche Zielgruppe sollen die Spiele ausgewählt/ zur Verfügung gestellt werden?  
Wesentlicher Faktor: Funktioniert das Spiel für die Personen, die an der Schulung teilnehmen?  
Motor ist die eigene Lust am Spiel.



##### **2. Vorbereitung von Spielanleitungen**

Vorbereitung von Spielvorstellungen auf Karteikarten oder Zurverfügungstellung von Spielanleitungen in Buch/Ordnerform. Die Teilnehmenden dürfen auswählen oder ein eigenes Spiel einbringen.

In Zweiergruppen werden Spiele vorbereitet. Die Teamer beraten dabei.

Die Reihenfolge der Spiele kann miteinander vereinbart oder bei Zeitmangel auch vorgegeben werden.

### **3. Teilnehmende leiten selbst Spiele an**

Nacheinander werden die Spiele angeleitet und durchgeführt. Dabei stehen die Teamer bei Bedarf den Anleitenden bei, damit kein Ättsch-Erlebnis entsteht.

Nach jedem Spiel wird eine kurze Reflexionsrunde zur Spielleitung und zum Spiel vorgenommen: Was ist euch aufgefallen? Was hat gut geklappt? Wie haben sich die Mitspieler(innen) gefühlt? Was kann für die Anleitung noch hilfreich sein? Wo gibt es Vor- und Nachteile (War das eine Variation oder das Original)?

Anmerkung: Ein späterer Einsatz der Spiele im Schulungsverlauf von Spielen ist sehr gut möglich, denn sie sind bereits vorbereitet.

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Teilnehmenden leiten selbst Spiele an.
- Die Teilnehmenden entwickeln selbst Maßstäbe für eine gute und weniger gute Anleitung.
- Die Teilnehmenden steuern durch ihr Verhalten das Gelingen und Misslingen von Anleitungen durch ein Mehr oder Weniger an Mitspielen.

## 9.2.2. Ich will doch nur spielen ... (2)

<b>Thema:</b>	Spielpädagogik
<b>Vorbereitung:</b>	Karteikarten mit Spielen für die Spielekette
<b>Benötigtes Material:</b>	Karteikarten mit Spielanleitungen, plus evtl. Material für die Spiele
<b>Benötigte Zeit:</b>	Ca. 3 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 20 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Lustiges Spiel/ Warming-up-Spiel</li><li>5. Funktion von Spielen</li><li>6. Spieleketten</li><li>7. Reflexion</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

Die Teilnehmenden lernen die Funktionen von Spielen für die Gruppendynamik kennen. Sie üben sich darin, eine Auswahl von Spielen zu treffen, fragen sich, wie der Aufbau und der Ablauf von Spielen aussehen kann (narrativer Rahmen, Spieleketten), lernen weitere Spiele kennen und evtl. das Anleiten von Spielen. Außerdem soll Spaß am Spielen eröffnet werden.

### Die einzelnen Schritte:

#### 4. Lustiges Spiel/Warming-up-Spiel

Es kann nur ein kurzes, gerne wildes Spiel sein. Es geht nur um den Spaß am Spiel und darum, dass sich die Teilnehmenden wieder in das Thema einfinden.

#### 5. Funktion von Spielen

(Eventuell kurze mündliche Wiederholung der Spiele der ersten Einheit)

Die Teilnehmer(innen) sollen die Funktion der Spiele im Gruppengespräch erarbeiten und dann anhand der Funktion ähnliche Spiele einander zuordnen (Kennenlernspiele, Warming-up-Spiele, Vertrauensspiele etc.). Dies kann an einer Moderationswand veranschaulicht werden.



## **6. Ausarbeitung einer Spielekette**

Leitende Fragen: Welches Spiel soll wann gespielt werden? Welche Reihenfolge ist sinnvoll?

Den Teilnehmenden werden etwa 5 Spiele auf Karteikarten vorgelegt. Diese sollen in kleineren Gruppen zu einer Spielekette verbunden werden. Die Ketten werden mündlich vorgestellt und die Reihenfolge erläutert. Die Teilnehmer(innen) wählen eine Spielekette aus, welche gespielt werden soll.

(Ein paar der Teilnehmer(innen) beobachten die anderen beim Spielen, Anleiten und dem Umgang mit der Reihenfolge.)

## **7. Reflexion der Spieleketten**

Die Beobachter(innen), Teilnehmer(innen) und Spielleiter(innen) überlegen gemeinsam:

War die Reihenfolge sinnvoll? Was hätte man besser machen können?

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Sie leiten die Spiele an.
- Sie sind Teilnehmer(innen) oder Beobachter(innen).
- Sie erarbeiten selbst (mithilfe der Teamer(innen)) eine Spielekette, die sie für sinnvoll erachten.
- Sie reflektieren den Verlauf und ihr eigenes Tun und entwickeln dabei ein Gefühl für den Einsatz und die Wirkung von Spielen.

### 9.2.3. Konfliktbewältigung

<b>Thema:</b>	Umgang als Gruppenleiter(innen) mit Konflikten
<b>Vorbereitung:</b>	Konfliktebenen kennen, Konfliktbeispiele bereithalten
<b>Benötigtes Material:</b>	Moderationskarten mit Konfliktebenen, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	8 - 10 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Standpunkt im Konflikt</li><li>2. Konflikte nachspielen</li><li>3. Konfliktanalyse</li><li>4. Lösungswege vorspielen</li></ol>

#### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Teilnehmer(innen) spielen Konflikte aus der Sicht der Gruppenleiter(innen) nach. Diese Konflikte analysieren sie und erarbeiten Lösungsmöglichkeiten.

Die Teilnehmer(innen) begegnen ihrer Unsicherheit und Angst und können Selbstsicherheit gewinnen.

#### **Die einzelnen Schritte:**

##### **1. Standpunkt im Konflikt (Gruppengespräch)**

- Die Teamer(innen) fragen: „Wo steht ihr als Gruppenleiter(innen) in einem Konflikt?“
- Die Teilnehmer(innen) berichten von ihren Erfahrungen.
- Die Teamer(innen) halten vorbereitete Beispiele bereit.

##### **2. Konflikte nachspielen (Kleingruppe)**

- Kleingruppen werden gebildet.
- Die Teilnehmer(innen) suchen sich Konfliktbeispiele aus der Sicht der Gruppenleiter(innen) aus und bereiten sie für ein Anspiel vor. Dann werden die Beispiele angespielt.
- Das Spiel wird von Teamer(innen) in einem geeigneten Moment mit einem allgemeinen „Einfrieren“ (Freeze) unterbrochen. Dann wird jede(r) einzelne Teilnehmer(in) von den Teamer(inne)n gefragt, wie sie (er) sich gerade fühlt.

##### **3. Konfliktanalyse (Kleingruppe)**

Nun sollen die Teilnehmer(innen) den gespielten Konflikt analysieren:

- Was geschieht in der Situation?

- Wer ist beteiligt?
- Welche Konfliktebenen werden angesprochen? (Hilfsmittel: Moderationskarten mit Konfliktebenen: Sachverhaltskonflikte; Interessenkonflikte; Beziehungskonflikte; Wertekonflikte; Strukturkonflikte)

#### **4. Lösungswege vorspielen (Kleingruppe)**

- Die Teilnehmer(innen) sollen nun verschiedene Lösungswege vorschlagen. Beim Spielen kann ein(e) Teilnehmer(in) die Rolle des Gruppenleiters übernehmen.
- Abwägen zwischen den Lösungswegen: Was sind Vor- und Nachteile?

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Jugendliche bringen ihre Konflikterfahrungen als Gruppenleiter(innen) ein
- Ihre Probleme werden aufgegriffen
- Sie spielen Konflikte nach, analysieren sie und spielen eigene Lösungswege vor

## 9.2.4. Umgang mit schwierigem Verhalten von Teilnehmenden

<b>Thema:</b>	Rollen in Gruppen
<b>Vorbereitung:</b>	Handlungsoptionen kennenlernen bei unterschiedlichen Charakteren
<b>Benötigtes Material:</b>	Rollenkarten (Tiere, die für Verhaltensweisen stehen)
<b>Benötigte Zeit:</b>	2 - 3 Zeitstunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 20 Teilnehmer(innen)
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Teilnehmer(innen) stellen sich vor in Verbindung mit dem Thema „Charaktere kennenlernen“</li><li>2. Umgang mit verschiedenen Kindern kennenlernen</li></ol>

### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Teilnehmer(innen) reflektieren und erweitern ihr Handlungsrepertoire in Bezug zum Umgang mit unterschiedlichen Kindern in der Gruppe.

### **Die einzelnen Schritte:**

#### **1. Teilnehmer(innen) stellen sich vor in Verbindung mit dem Thema „Charaktere kennenlernen“**

1. Begrüßungsrunde, Kennenlernrunde unter dem Fokus: „Welches typische Verhalten in Gruppen kenne ich?“
2. Charaktere an einer Flipchart sammeln, z. B. der Dickfellige (hohe Frustrationstoleranz) oder der Positive (Stütze der Gruppe) oder die Redselige (Zwischenrednerin).
3. Falls sehr wenige Charaktere von den Teilnehmenden genannt werden, können Charaktere ergänzt werden. Dann werden die Tierkarten (denkbar wären auch Rollenkarten mit Personen aus der Bibel!) angeboten und von den Teilnehmenden die typischen Verhaltensweisen den Tierbildern zugeordnet.
4. In Kleingruppen schreiben die Teilnehmer(innen) auf, um welchen Rollentyp es sich handelt, und beschreiben sein typisches Verhalten, z. B. ist ein Äffchen besonders aufmüpfig. Zusätzlich sollen die Stärken und Schwächen der Rollentypen erarbeitet werden.
5. Im Plenum gegenseitige Vorstellung.

## 2. Umgang mit verschiedenen Kindern kennenlernen

1. Aus dieser Vorstellung heraus suchen sich die Jugendlichen einen Charakter aus, mit dem sie als Gruppenleiter(in) die größten Schwierigkeiten haben könnten.
2. Den Jugendlichen wird die Möglichkeit eröffnet, über ein Rollenspiel eine Lösung zu finden. Sie haben aber auch die Möglichkeit, einfach nur darüber zu sprechen.

Beispiel für ein Rollenspiel: Ein(e) Teilnehmer(in) bringt eine Situation ein, mit der er (sie) als Gruppenleiter(in) Schwierigkeiten hatte. Er(Sie) schildert die Aufgabe der ganzen Gruppe. Er(Sie) bestimmt, wer nun mitspielt. Er(Sie) selbst ist Beobachter(in) und kann sich Notizen machen. Er(Sie) sucht einen(eine) Leiter(in) aus und drei Kinder, die die schwierige Situation spielen. Danach gehen alle aus ihren Rollen heraus und erzählen nacheinander, wie sie die Situation empfanden und wie das Leiter(innen)verhalten auf sie gewirkt hat. Anschließend berichten die Beobachtenden, wie sie das Leiter(innen)verhalten fanden und evtl. wie der(die) Leiter(in) anders mit der Situation hätte umgehen können.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen knüpfen an Charaktere an, die sie aus ihren Erfahrungen als Gruppenleiter(innen) oder aus privaten Bezügen kennen.
- Die Jugendlichen werden sich darüber bewusst, dass verschiedene Charaktere verschiedene Verhaltensweisen von Gruppenleiter(innen) erfordern. Sie sind diejenigen, die bei dieser Arbeitseinheit die Charakterzüge einbringen.
- Die Jugendlichen entscheiden, welche Situation am ehesten „angstbesetzt“ ist. Diese bearbeiten sie tiefer.
- Die Jugendlichen erarbeiten selbst den Umgang mit angstbesetzten Situationen.
- Die Arbeitseinheit ist eine Antwort auf die Sichtweise der JuLeiCa-Schulung, denn die Jugendlichen haben selbst mitgeteilt, dass es ihr größtes Anliegen ist, mit Kindern und Jugendlichen richtig umgehen zu können.

### 9.2.5. Besondere Situationen mit Freizeit-Teilnehmenden

<b>Thema:</b>	Umgang der Gruppenleiter(innen) mit Teilnehmer(inne)n bei Freizeitmaßnahmen
<b>Vorbereitung:</b>	Keine
<b>Benötigtes Material:</b>	Fallbeispiele von Freizeitmaßnahmen, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1 Stunde
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fallbeispiele sammeln</li><li>2. Fallbeispiele spielen</li><li>3. Checkliste aufstellen</li></ol>

#### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) reflektieren den Umgang als Gruppenleiter(innen) mit Teilnehmenden bei Freizeiten.
- Die Teilnehmer(innen) erarbeiten ein Regelwerk für das Verhalten der Gruppenleiter(innen).

#### Die einzelnen Schritte:

##### 1. Fallbeispiele sammeln (Metaplan)

Es werden geeignete Beispiele für gelungenen oder misslungenen Umgang aus der vorangegangenen Einheit „Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten“ gesammelt. Diese werden durch Teilnehmer(innen) und Teamer(innen) gesammelt und auf einen Metaplan geschrieben.

##### 2. Fallbeispiele spielen (Rollenspiel)

Die gesammelten Fallbeispiele werden auf Kleingruppen (2 - 3 Teilnehmer(innen)) verteilt. Die Kleingruppen erarbeiten daraus jeweils ein kurzes Anspiel.

Jede Kleingruppe trägt ihren Fall spielerisch vor und zeigt einen Lösungsweg für gelungenes Gruppenleiter(innen)verhalten. Die anderen Kleingruppen können andere Lösungswege beisteuern.

##### 3. Checkliste aufstellen (Metaplan)

Die Teilnehmer(innen) stellen eine Checkliste für das Gruppenleiter(innen)verhalten im Umgang mit Teilnehmer(inne)n bei Freizeiten auf. Dabei nehmen sie Bezug auf die Fallbeispiele und Lösungswege.

Anschließend werden die Seminarunterlagen ausgeteilt.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen sind Experten dafür, was eine Schwierigkeit ist.
- Die Jugendlichen bringen eigene Erfahrungen als Freizeiteilnehmer(innen) oder Freizeitteamer(innen) ein.
- Die Jugendlichen reflektieren ihre Erfahrungen aus dem Rollenspiel und nehmen selbst Wertungen vor.
- Die Jugendlichen können Erfahrungen von ihren Freizeitmaßnahmen aufarbeiten.

## 9.2.6. Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten

<b>Thema:</b>	Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben
<b>Vorbereitung:</b>	Vorhandene Sozialraumanalyse aus Region auswerten
<b>Benötigtes Material:</b>	Daten aus Sozialraumanalyse; Metaplan; Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Beispiele sammeln</li><li>2. Erklärungshorizonte aufstellen</li><li>3. Input: Zahlen, Daten, Fakten</li><li>4. Perspektive der Gruppenleiter(innen)</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) sammeln Beispiele von Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben.
- Die Teilnehmer(innen) stellen komplexe Erklärungshorizonte für die Ursachen der Schwierigkeiten auf.
- Die Teilnehmer(innen) erfahren Daten aus der aktuellen Sozialraumanalyse ihrer Region.
- Die Teilnehmer(innen) entwickeln Lösungswege für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Beispiele sammeln (Metaplan)

Die Teamer(innen) geben die Fragestellung an die Teilnehmer(innen) und sammeln deren Beispiele am Metaplan: „Kennt ihr Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten haben? Nennt Beispiele!“

#### 2. Erklärungshorizonte aufstellen (Metaplan)

(Hinweis: nie monokausale Zusammenhänge oder eindimensionale Begründungen stehen lassen).

Die Teilnehmer(innen) sollen einen Erklärungshorizont für die Schwierigkeiten aufstellen. Am Metaplan könnte folgendes Bild entstehen: In der Mitte steht ein Jugendlicher, der andere schlägt. Um den Jugendlichen herum sind Erklärungsversuche beschrieben (z. B. hat Angst, wurde selbst geschlagen, lebt in einer gewaltbereiten Gruppe, hat eine prekäre Schulsituation usw.).

Dazu leiten die Teamer(innen) mit folgenden Fragen an:

- Woher kommen Schwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen?
- Was bringt die Schwierigkeiten hervor?
- Warum haben Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten?

### **3. Input: Zahlen, Daten, Fakten (frontal)**

Die Teamer(innen) geben einen Input mit Zahlen, Daten und Fakten aus der Lebensregion der Teilnehmer(innen). Dies könnte mit Auszügen aus der lokalen Sozialraumanalyse in Bezug auf Themen wie Armut, Gewalt, Infrastruktur usw. erfolgen.

### **4. Perspektive der Gruppenleiter(innen) (Gruppengespräch und Spiel)**

Die Teamer(innen) leiten ein Gespräch mit den Teilnehmer(inne)n über die Gruppenleiter(innen)perspektive an. Impulse können sein:

- Wie gehen wir als Gruppenleiter(innen) mit Kindern und Jugendlichen um, die Schwierigkeiten haben?
- (Mögliche weiterführende Impulse: Verhalten aushalten, Handlungsweise ändern, religiöse Haltung entwickeln, Kinder und Jugendliche unterstützen).
- Zusatz: Konkrete Situationen können durch ein Rollenspiel veranschaulicht werden.

Anschließend werden die Seminarunterlagen ausgeteilt.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen haben selbst Schwierigkeiten oder kennen andere Kinder oder Jugendliche, die Schwierigkeiten haben.
- Die Jugendlichen stellen aus ihrer Sicht Bedeutungszusammenhänge her zwischen den Ursachen der Schwierigkeiten und den Situationen, in denen sie leben.
- Die Jugendlichen wägen Handlungsweisen ab, um als Gruppenleiter(innen) mit Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben, umgehen zu können.

### 9.2.7. Wie gedeiht eine Gruppe?

<b>Thema:</b>	Was bedeutet eigentlich „Gruppe“?
<b>Vorbereitung:</b>	Wandzeitung, Stifte, Moderationskarten, Zollstock
<b>Benötigtes Material:</b>	Beamer, Laptop, Wandzeitung, Stifte
<b>Benötigte Zeit:</b>	3 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 – 16 Personen
<b>Übersicht:</b>	1. Warum treffen sich Menschen in Gruppen? 2. Was geschieht in einer Gruppe? 3. Welche Phasen durchläuft eine Gruppe und welche Herausforderungen entstehen für die Leitung?

#### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Jugendlichen reflektieren, was in einer Gruppe geschieht und welche besonderen Aufgaben sich für sie als Gruppenleiter(in) daraus ergeben.

#### **1. Warum treffen sich Menschen in Gruppen?**

Ziel: Die Jugendlichen reflektieren, warum und wozu sie verschiedenen Gruppen angehören.

Aufgabe: Auf einer Wandzeitung werden im Plenum die Ergebnisse zu folgenden Fragen gesammelt:

- Welche Gruppen kenne ich?
- Zu welchen Gruppen gehöre ich selbst dazu?

Fragestellungen zu der Sammlung:

- Welche Motivation/Gründe haben die Gruppenmitglieder sich zu treffen?
- Welche Ziele verfolgen sie?

#### **2. Was geschieht in einer Gruppe?**

Ziel: Die Jugendlichen reflektieren, was genau in einer Gruppe passiert und worauf ein(e) Gruppenleiter(in) achten sollte.

Aufgaben:

- Es werden Kleingruppen mit 3 - 4 Personen gebildet, die sich mit den folgenden Fragestellungen beschäftigen:
- Nenne Gründe, warum du dich in einer Gruppe wohl fühlst bzw. nicht wohl fühlst?
- Die Ergebnisse werden an einer Wandzeitung zusammengetragen.

- Gemeinsames Erarbeiten des „Blumenmodells“.
- Das Modell verdeutlicht den Zusammenhang von sachlicher und psychosozialer Ebene der Gruppenarbeit. Es geht davon aus, dass die Sachebene und Ziele in engem Zusammenhang mit der psychosozialen Ebene stehen. Die Sachebene gelingt leichter, wenn die psychosozialen Voraussetzungen geschaffen sind. Die psychosozialen Elemente sind für eine(n) Gruppenleiter(in) nicht auf den ersten Blick erkennbar und wie Wurzeln unter der Erde verdeckt. Die Wurzeln sichern jedoch das Überleben der Pflanze. Auf den unsichtbaren Teil muss ein(e) Gruppenleiter(in) achten, damit die Pflanze sich weiterentwickelt.

Aufgabe: Die Gruppe trägt zusammen: Was ist gelungen, wenn ein Mensch - im Bild gesprochen - aufblüht? Was kann ein(e) Gruppenleiter(in) dazu beitragen, dass die Pflanze blüht?

(Siehe „Blumenmodell“, Seite 102)

### **3. Welche Entwicklungsphasen durchläuft eine Gruppe und welche Herausforderungen entstehen für den(die) Leiter(in) der Gruppe?**

Ziel: Die Jugendlichen werden mit den verschiedenen Entwicklungsphasen einer Gruppe vertraut gemacht und setzen sich mit den Herausforderungen, die sich für die Gruppenleitung ergeben, auseinander.

Die Phasen werden benannt. Welche Herausforderungen ergeben sich für die Gruppenleiter? Für jede Phase wird eine praktische Übung ausprobiert und ausgewertet.

#### **Phase: Ankommen – sich orientieren – Kontakt aufnehmen**

Fragestellungen dazu:

- Wie kann es gelingen, dass einzelne Personen zum Beispiel bei Beginn einer Freizeit ein Wir-Gefühl entwickeln lernen?
- Was muss ich als Gruppenleiter(in) tun, damit der Einstieg gelingt?
- Wie kann ich als Gruppenleiter(in) Orientierung geben?
- Was hilft den Teilnehmer(inne)n, damit sie sich sicherer fühlen? Was kann ich beitragen, um allen einen Platz zu geben?

Die Antworten ggf. auf einer Wandzeitung sammeln.

Beispiel für eine Gruppenaufgabe zum Einstieg:

Die Gruppe versucht, mit dem Zeigefinger einen ausgeklappten Zollstock vom Boden bis über ihre Köpfe zu heben, ohne dass es zu Boden fällt. An die Gruppenaufgabe schließt sich ein Auswertungsgespräch an: Wie ist es gelungen, die Aufgabe zu lösen? Was hat euch bei der Lösung der Aufgabe genützt?

### **Phase: Gärung und Klärung**

Die Teilnehmer(innen) bringen selbst ein Beispiel ein.

Der (Die) Leiter(in) der Arbeitseinheit hat ein eigenes Beispiel zur Verfügung, wie:

Eine Konfliktsituation während einer Freizeit wird geschildert. Susanne, Lena und Clara haben Küchendienst. Susanne beteiligt sich kaum und beim Abspülen kommt sie erst gar nicht in die Küche. Lena und Clara sind sauer und verweigern ebenso den Dienst, solange Susanne nicht mitmacht. Was könnte der(die) Gruppenleiter(in) zur Klärung beitragen?

### **Phase: Arbeitslust und Produktivität**

Beispiel: Auf besonderen Wunsch einiger Freizeiteilnehmer(innen) findet fast schon gegen Ende der Freizeit ein Quizabend statt. Es werden 4 Gruppen gebildet; die mit Ausnahme einer Gruppe auch ihre Ideen weiter entwickeln und abends zur Aufführung bringen. Die eine Gruppe findet nicht zusammen. Es stellt sich heraus, dass Robert viel lieber mit Peter in einer Gruppe wäre und Fridolin sowieso keine Lust auf solche „Spielchen“ hat. Welche Haltung nimmt die Gruppenleitung ein?

### **Phase: Transfer, Abschluss und Abschied**

Worauf kommt es beim Abschluss einer Gruppensituation an?

Übung: Der bisherige Ablauf der Arbeitseinheit wird ausgewertet.

Fragestellungen sind:

- Welcher Gedanke hat mich weitergebracht?
- Womit möchte ich mich weiter beschäftigen?
- Was ist mir in unserer Gruppe aufgefallen?

Die Ergebnisse werden auf Karten geschrieben und den auf der Wandzeitung notierten Fragen zugeordnet.

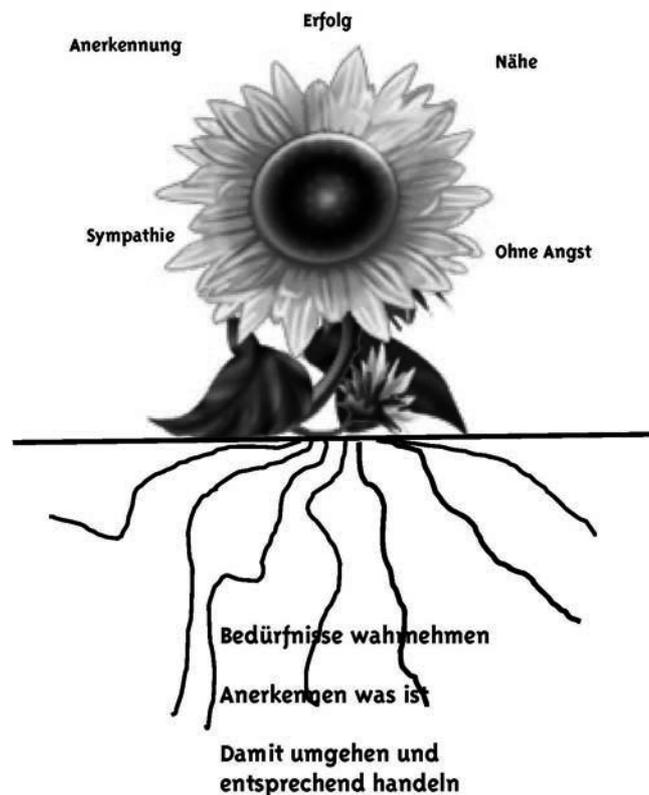
Nach der Auswertung schließt sich ein Gespräch über die Bedeutung von Auswertungsgesprächen und vom Abschiednehmen an.

- Wem oder was nützt es, den Verlauf der Gruppe zu reflektieren?
- Macht es Sinn sich über die gemeinsamen Tage, das Seminar, die Freizeit auszutauschen?
- Was kann ich als Gruppenleiter(in) tun, damit der Abschied gelingt?

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die eigenen Gründe, Gruppen anzugehören und die Erfahrungen damit bilden die Grundlage für das Thema.
- Das Thema Gruppe wird mit Beispielen aus einem bereits bekannten oder angestrebten Praxisfeldes wie Freizeiten erläutert und bearbeitet.
- Die Jugendlichen selbst benennen Gründe, warum Menschen sich in Gruppen zusammenschließen.
- Sie beantworten Fragen, die in den einzelnen Gruppenphasen eine Rolle spielen, und erläutern eine ihnen bekannte Konfliktsituation.
- Sie selbst reflektieren den Ablauf.

### **„Blumenmodell“**



## 9.2.8. Gruppendynamik: Warm-up

<b>Thema:</b>	Warm-up als Werkzeug für Gruppendynamik
<b>Vorbereitung:</b>	Warm-up-Spiele kennen und vorbereiten, Einsatzzweck kennen, Schaubild für Gruppenprozess „mit und ohne Warm-up“ kennen
<b>Benötigtes Material:</b>	Metaplanpapier, Stifte, Material für Spiele, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1 Stunde
<b>Gruppengröße:</b>	24 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Anknüpfen an zuvor gespielte Warm-up-Spiele</li><li>2. Erweiterung des Spielrepertoires</li><li>3. Warm-up-Situation erfahren</li><li>4. Evtl. Wiederholung des Themas „Rollen in Gruppen“</li><li>5. Perspektive</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

Die Teilnehmer(innen) lernen Warm-up-Spiele kennen und wissen, wann man sie einsetzt.

Die Teilnehmer(innen) erfahren, was in einer Gruppen-Anfangsphase passiert und welche Wirkung Warm-up-Spiele für Gruppenprozesse haben.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Anknüpfen an zuvor gespielte Warm-up-Spiele (Gruppengespräch)

Teamer(innen) knüpfen an die zuvor gespielten Warm-up-Spiele an und fragen die Teilnehmenden:

- Was bewirkt das Spiel?
- Welches Spiel eignet sich für welche Situation?

#### 2. Erweiterung des Spielrepertoires (Metaplan)

An einer Metaplanwand werden weitere Warm-up-Spiele gesammelt:

- Welche Spiele kennen die Teilnehmer(innen)?
- Welche Spiele kennen die Teamer(innen)?

#### 3. Warm-up-Situation erfahren (Rollenspiel)

Teilnehmer(innen) werden für folgendes Rollenspiel von Teamer(innen) angeleitet:

5 bis 7 Teilnehmer(innen) sollen fremde Personen spielen, die in einem Raum still (ohne zu sprechen) zusammenkommen. Es ist das erste Zusammentreffen als Gruppe.

Die anderen Teilnehmer(innen) beobachten und machen sich Notizen. Im Anschluss daran erzählen die spielenden Personen, wie sie sich gefühlt haben. Danach erfolgt ein Austausch aller über ihre Beobachtungen: Wie wirkten die Personen? Was dachten und fühlten sie?

#### **4. Evtl.: Wiederholung des Themas „Rollen in Gruppen“**

Fortsetzung der Reflexion des Rollenspiels aus Punkt 3:

- Was bringt das Warm-up für die Gruppe?
- Wann ist welches Warm-up sinnvoll einzusetzen?

(Dabei wird an das Rollenspiel und an die Arbeitseinheit „Rollen in Gruppen“ angeknüpft: Was ist eine Gruppe und was macht eine Gruppe aus? Wie steht Warm-up dazu im Verhältnis?)

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

#### **5. Perspektive (Gruppengespräch)**

Die Teilnehmer(innen) sollen im Verlauf des Seminarwochenendes weitere Warm-up-Spiele vorbereiten und durchführen.

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte:**

- Die Jugendlichen bereiten selbst Warm-up-Spiele vor, leiten sie an und spielen sie mit anderen.
- Im Rollenspiel erleben sie die Situation in der Anfangsphase einer Gruppe und reflektieren sie.



## 9.2.9. Gruppendynamik: Feedback

<b>Thema:</b>	Feedback als Werkzeug für Gruppendynamik
<b>Vorbereitung:</b>	Feedback-Spiele kennen und vorbereiten, Einsatzzweck kennen
<b>Benötigtes Material:</b>	Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	0,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	12 - 15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Anknüpfen an Arbeitseinheit „Warm-up“</li><li>2. Analyse des Feedback-Spiels</li><li>3. Feedback-Spiel über Punkt 2.</li><li>4. Feedback-Spiel über Punkt 3.</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) lernen Feedback-Spiele kennen und wissen, wann man sie einsetzt. Sie lernen den Nutzen und die Gefahr von Feedback kennen.
- Die Teilnehmer(innen) leiten selbst Feedback-Spiele an.
- Die Teilnehmer(innen) erfahren, dass Feedback ein Teil von Reflexion ist, Reflexion sich aber nicht in Feedback erschöpft.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Anknüpfen an zuvor durchgeführte Einheit Warm-up (Feedback-Spiel)

Die Teilnehmer(innen) sollen ein Feedback-Spiel zur Arbeitseinheit Warm-up durchführen (die Teilnehmer(innen) unterstützen sie dabei).

Beispiele für Feedback-Spiele:

**Blitzlicht:** Jede(r) Teilnehmer(in) sagt einen Satz, wie er (sie) sich bei der Einheit gefühlt hat.

**Zettel auf dem Rücken:** Die Teilnehmer(innen) bekommen jeweils einen DIN A4 - Zettel auf den Rücken geklebt und einen Stift in die Hand. Nun geben sie den anderen Teilnehmer(innen) auf dem Rücken ein persönliches Feedback (vorher Feedback-Regeln ausmachen).

**Kerze und Stein:** Die Teilnehmer(innen) bekommen jeweils eine Kerze und einen Stein. Reihum legen sie zuerst den Stein in der Mitte ab und sagen, was sie an der Einheit für sich schwer fanden. Dann zünden sie die Kerze an und sagen dazu, was sie in der Einheit weitergebracht hat, was sie „erhellte“ hat.

## **2. Analyse des Feedback-Spiels (Gruppengespräch)**

Folgende Fragen werden von den Teamer(inne)n gestellt:

- Warum machen wir Feedback mit Gruppen?
- Was bringt das für die Gruppenleiter(innen)?
- Was geschieht beim Feedback?
- Worauf kommt es an?

## **3. Feedback-Spiel über Punkt 2**

Die Teilnehmer(innen) leiten ein Feedback-Spiel über das eben unter Punkt 2 Erarbeitete an. (Die Teamer(innen) unterstützen sie dabei).

Frage danach an Teilnehmer(innen): Wie ordne ich als Gruppenleiter(in) die Feedbacks der Teilnehmer(innen) ein?

## **4. Feedback-Spiel über Punkt 3**

Teilnehmer(innen) leiten ein Feedback-Spiel über das eben Erarbeitete unter Punkt 3 an. (Die Teamer(innen) unterstützen sie dabei).

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Jugendliche können an ihre Erfahrungen bei vorausgegangenen Arbeitseinheiten anknüpfen.
- Jugendliche bringen etwas ein und bekommen ein Feedback von anderen Jugendlichen.
- Jugendliche erarbeiten die Wirkkriterien selbst.

## 9.2.10. Gruppendynamik: Reflexion

<b>Thema:</b>	Reflexion als Werkzeug für Gruppendynamik
<b>Vorbereitung:</b>	Reflexions-Spiele kennen und vorbereiten, Einsatzzweck kennen
<b>Benötigtes Material:</b>	Seminarunterlagen; Material für Spiele
<b>Benötigte Zeit:</b>	0,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	12 - 15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Unterschied zwischen Feedback und Reflexion</li><li>2. Reflexions-Spiel</li><li>3. Analyse der Reflexion</li><li>4. Perspektive</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) lernen Reflexions-Spiele kennen und wissen, wann man sie einsetzt.
- Die Teilnehmer(innen) lernen den Unterschied zwischen Feedback und Reflexion kennen.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Unterschied zwischen Feedback und Reflexion (Input)

Die Teamer(innen) geben einen Input zum Unterschied zwischen Feedback und Reflexion (Feedback ist ein Teil von Reflexion, Reflexion erschöpft sich nicht in Feedback. Bei Reflexion in einer Gruppe steht die gemeinsame Bewertung von gemeinsamen Erfahrungen im Vordergrund).

#### 2. Reflexions-Spiel

Teamer(innen) leiten ein Reflexions-Spiel über die eben durchgeführten Arbeitseinheiten „Warm-up“ und „Feedback“ als Werkzeug der Gruppendynamik an.

Reflexions-Spiele:

**Schuhskala:** Der Gruppenraum stellt, von einer gegenüberliegenden Wand zur anderen, die Skala von „ich stimme voll zu“ bis „ich stimme überhaupt nicht zu“ dar. Die Teilnehmer(innen) ziehen jeweils einen Schuh aus und bewerten mit der Ablage ihres Schuhs auf der „Skala“ die vorgegebenen Aussagen, z. B. zum Haus, zur Gruppe, zum Programm.

**Fischernetz und See:** Auf jeweils einem Metaplanpapier (sehr großes Stück Papier) wird schematisch ein Netz und ein See in der Draufsicht gezeichnet. Das Netz steht für: „Fand ich gut; will ich behalten; nehme ich mit usw.“. Der See steht für: „Fand ich nicht gut; werfe ich ins Wasser zurück; lasse ich hier“. Die Teilnehmer(innen) schreiben nun Auswertungspunkte auf Moderationskarten und heften sie entweder ans Netz oder in den See.

**Himmel und Hölle:** Gestalterische Variante von Fischernetz und See

**Fingerzeig:** Die fünf Finger der eigenen Hand werden einzeln gezeigt und dazu Auswertungspunkte genannt. Die Finger stehen für: Daumen für „das war klasse“; Zeigefinger für „in Zukunft wünsche ich mir“; Mittelfinger für „das hat mir gestunken, missfallen“; Ringfinger für „das war mir wichtig“ und kleiner Finger für „das kam mir zu kurz“.

### 3. Analyse über Reflexion (Gruppengespräch)

Das Reflexions-Spiel von Punkt 2 wird im Gruppengespräch analysiert.

Die Teamer(innen) geben folgende Impulse in die Gruppe:

- Warum machen wir Reflexion mit Gruppen?
- Was bringt das für die Gruppenleiter(innen)?
- Was geschieht bei der Reflexion?
- Worauf kommt es an?

### 4. Perspektive

Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Teamer(innen) ein Reflexions-Spiel über die gesamten Rechteinheiten anleiten. Dazu kommt dann noch das Reflexions-Spiel am Seminarende über den gesamten Seminarverlauf, das Haus, das Team, die Gruppe usw. (vom Team angeleitet).

In dieser Einheit sollen die Teilnehmer(innen) noch nicht selbst Reflexions-Spiele anleiten. Das Ziel ist es, dass sie beim nächsten Gruppenleiter(innen)-Seminar (Modul 4) selbst Reflexions-Spiele üben.

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

### Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte

- Die Jugendlichen können über ihre eigenen Erfahrungen mit dem Thema Reflexion reflektieren.
- Die Jugendlichen erarbeiten selbst Wirkzusammenhänge.



### 9.2.11. Kleingruppenarbeit (1)

<b>Thema:</b>	Erfahrungen mit Kleingruppenarbeit reflektieren
<b>Vorbereitung:</b>	Keine
<b>Benötigtes Material:</b>	Moderationskarten; Pinnwände, Stifte
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Erfahrungsbeispiele sammeln</li><li>2. Erfahrungsbeispiele bewerten</li><li>3. Reflexion der bewerteten Beispiele</li><li>4. Best-practise-Beispiel auswählen</li></ol>

#### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

- Die Teilnehmer(innen) reflektieren ihre Erfahrungen mit Kleingruppenarbeit.
- Die Teilnehmer(innen) wählen Best-practise-Beispiele aus für optimales Verhalten als Gruppenleiter(in) vor einer Kleingruppe.

**Definition Kleingruppe:** Nicht mehr als 10 teilnehmende Kinder oder Jugendliche.

#### **Die einzelnen Schritte:**

##### **1. Erfahrungsbeispiele sammeln (Einzelarbeit)**

Die Teilnehmer(innen) schreiben auf Moderationskarten ihre Erfahrungsbeispiele als Teilnehmer(innen) in Kleingruppen auf.

Auf je eine Moderationskarte soll ein Beispiel mit folgenden Angaben geschrieben werden:

- Art der Maßnahme (z. B. Konfi-Unterricht, Freizeitmaßnahme)
- Was ist geschehen?
- Wie hat die Gruppenleitung gehandelt?

##### **2. Erfahrungsbeispiele bewerten (Einzelarbeit)**

Die Teilnehmer(innen) pinnen nun ihre Moderationskarten nach eigener Bewertung an zwei Pinnwände: Entweder an Pinnwand 1 „Ich habe selbst eine gute Erfahrung gemacht“ oder an Pinnwand 2 „Ich habe eine schlechte Erfahrung gemacht“.

##### **3. Reflexion der bewerteten Beispiele (Gruppengespräch)**

Frage an die Teilnehmer(innen): „Warum war eine Erfahrung für Euch gut und die andere schlecht?“  
„An was macht Ihr das fest?“

Ein(e) Teamer(in) schreibt die Antworten als Stichpunkte auf einer Flipchart mit.

#### **4. Best-practise-Beispiel auswählen (Gruppengespräch)**

Die Teilnehmer(innen) suchen sich nun jeweils ihr Best-practise-Beispiel für optimales Verhalten der Gruppenleitung aus und erläutern ihre Wahl.

Dabei können auch noch nicht genannte Beispiele vorgetragen werden.

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen bringen ihre eigenen Erfahrungen von Kleingruppenarbeit ein.
- Die Jugendlichen bewerten ihre eigenen Erfahrungen.
- Die Jugendlichen reflektieren ihre Erfahrungen und erstellen eigene Bewertungskriterien für das Verhalten der Gruppenleitung.



## 9.2.12. Kleingruppenarbeit (2)

<b>Thema:</b>	Gruppenleitung in Kleingruppen einüben
<b>Vorbereitung:</b>	Keine
<b>Benötigtes Material:</b>	Aufgaben für die Kleingruppen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	8 - 10 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Einführung durch Teamer(innen)</li><li>2. Vorbereitungszeit</li><li>3. Aufgaben durchführen und Feedback</li><li>4. Reflexion von Motivation und Anleitung</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) üben das Verhalten der Gruppenleitung einer Kleingruppe ein.
- Die Teilnehmer(innen) motivieren als Gruppenleiter(innen) die anderen Teilnehmer(innen) und leiten sie zum Arbeiten an.

**Definition Kleingruppe:** Nicht mehr als 10 teilnehmende Kinder oder Jugendliche.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Einführung durch Teamer(innen) (frontal)

Die Teamer(innen) geben folgende Anweisung:

Immer zwei Teilnehmer(innen) sollen zusammengehen und dann eine Aufgabe vorbereiten, die sie als Gruppenleiter(innen) mit sechs anderen Teilnehmer(inne)n als Kleingruppenmitglieder bearbeiten sollen.

Folgende Aufgaben werden vergeben:

- Einen Segen ausformulieren für die Andacht bei einem Gruppenleiterseminar.
- Einen Abschnitt aus Psalm 23 mit Geräuschen „vertönen“.
- Eine Bibelstelle in Jugendsprache übersetzen.
- Einen Beitrag einer Konfirmandengruppe für das Gemeindefest planen.

#### 2. Vorbereitungszeit (Teamarbeit)

Die Teilnehmer(innen) haben ca. 20 Minuten Zeit, um ihre Aufgabe zu zweit vorzubereiten. Die Teamer(innen) unterstützen sie dabei.

### **3. Aufgaben durchführen und Feedback (Kleingruppenarbeit)**

Immer zwei der Teilnehmer(innen) leiten als Gruppenleiter(innen) eine Aufgabe an. Die anderen Teilnehmer(innen) sollen motiviert und zur Mitarbeit angeleitet werden.

Die Teamer(innen) stehen hilfreich zur Seite.

Nachdem das erste Zweier-Team seine Aufgabe mit den anderen Teilnehmer(inne)n bearbeitet hat, wird ein kurzes Feedback von den Teamer(inne)n mit folgenden Fragen angeleitet:

- Wie erlebten die Teilnehmer(innen) das Arbeiten in der Kleingruppe?
- Wie erlebten die zwei Gruppenleiter(innen) das Arbeiten mit den Teilnehmer(inne)n?

(Die Teamer(innen) notieren die Feedback-Aussagen mit.)

Dann kommt das nächste Zweier-Team an die Reihe.

### **4. Reflexion von Motivation und Anleitung (Gruppengespräch)**

Die Teamer(innen) geben folgende Fragen in die Gruppe der Teilnehmer(innen):

- Was hat Euch motiviert mitzuarbeiten?
- Wie habt Ihr versucht die Teilnehmer(innen) zum Arbeiten zu bringen?

Die Teamer(innen) ergänzen mit Erfahrungen und Tipps aus der Praxis und schreiben alles auf einem Pinnwand-Papier mit.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen spielen und erleben sich als Gruppenleiter(innen).
- Die Jugendlichen reflektieren aus verschiedenen Perspektiven die Handlungen als Gruppenleiter(innen) und Kleingruppen-Teilnehmer(innen).

### 9.2.13. Team der Gruppenleiter(innen)

<b>Thema:</b>	Was macht ein Team von Gruppenleiter(inne)n aus?
<b>Vorbereitung:</b>	3 kooperative Teamspiele vorbereiten, Teamtheorie kennen
<b>Benötigtes Material:</b>	Je nach Spiel zusammenstellen, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	3 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	7 - 10 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kooperative Teamspiele</li> <li>2. Reflexion der Teamspiele</li> <li>3. Verhältnis Gruppenleiter(innen) und Teilnehmende</li> </ol>

#### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) lösen Aufgaben im Team. Dabei erfahren sie Vor- und Nachteile von Teamarbeit und reflektieren sie anschließend. In Bezug auf die Gruppenleitertätigkeit reflektieren sie, welche Vor- und Nachteile Teamarbeit hat.
- Die Teilnehmer(innen) lernen kooperative Spiele kennen.

#### Die einzelnen Schritte:

##### 1. Kooperative Teamspiele

Die Teilnehmer(innen) spielen unter der Leitung der Teamer(innen) nacheinander drei kooperative Teamspiele. Bei diesen Spielen müssen sie jeweils Aufgaben lösen, die nur im Team zu erledigen sind.

- **Zeltaufbau:** Die Teilnehmer(innen) müssen gemeinsam blind und stumm ein kleines Zelt aufbauen. Variationen mit einem sehendem Teilnehmer, der sprechen darf, oder Variation in der Sinnesbehinderung (alle sind nur blind bzw. nur stumm).
- **Säureteich:** Aus einem „Säureteich“, an dem Bäume stehen, müssen die Teilnehmer(innen) gemeinsam einen Schatz bergen. Sie bekommen eine Kletterausrüstung als technisches Hilfsmittel. Alles, was in den Säureteich fällt, geht verloren (Mensch und Material).
- **Leonardos Brücke:** Mit 28 Holzplatten (je 1 m lang) müssen die Teilnehmer(innen) eine frei tragende Brücke bauen.

Wenn die Einheit „Feedback“ schon dran war, dann leiten die Teilnehmer(innen) nach jedem Spiel ein kurzes Feedback über das eigene Empfinden und das Verhalten der anderen Teilnehmer(innen) an. Der (Die) Anleitende spricht zum Schluss.

Wenn die Einheit „Feedback“ noch nicht dran war, leiten die Teamer(innen) das Feedback.

## 2. Reflexion der Teamspiele

Nach den drei Spielen werden unter der Leitung der Teamer(innen) folgende Reflexionsfragen bearbeitet:

- Was kennzeichnet ein Team?
- Welche Vor- und Nachteile hat Teamarbeit?
- Was macht gute Teamarbeit aus?

(Bemerkung: Keine Reihenfolge der Reflexionsfragen, denn die Schritte greifen ineinander.)

## 3. Verhältnis Gruppenleiter(innen) und Teilnehmende

Anschließend wird das Verhältnis zwischen Gruppenleiterteams und Teilnehmenden besprochen. Folgende Fragen werden von den Teamer(inne)n gestellt:

- Wie sieht das Verhältnis zwischen dem Gruppenleiterteam und den Teilnehmenden aus?
- Welche sind die speziellen Anforderungen an Gruppenleiterteams von Freizeitmaßnahmen?

Danach werden die Seminarunterlagen verteilt.

## Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte

- Die Jugendlichen gestalten durch ihr eigenes Handeln, was Teamarbeit ausmacht.
- Die Jugendlichen erfahren Teamarbeit bei den Spielen und reflektieren anschließend diese Erfahrung.
- Die Jugendlichen haben bereits Erfahrungen in Gruppenleiterteams und können diese Erfahrungen einbringen und reflektieren.
- Die Jugendlichen stellen selbst Kriterien und Bedeutungszuweisungen für Teamarbeit her, stellen Anforderungen auf und wägen die Vor- und Nachteile ab.



## 9.2.14. Kochen für Gruppen

<b>Thema:</b>	Kochen für Gruppen
<b>Vorbereitung:</b>	Gegebenenfalls Rezepte heraussuchen, Küche checken, Einkaufsmöglichkeiten checken
<b>Benötigtes Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wahlweise vorausgewählte Rezepte oder Kochbücher</li> <li>– Allgemeiner Leitfaden fürs Kochen für Gruppen (mit Mengenangaben für Nudeln usw.) in Kopie für alle</li> <li>– Eventuell Laptop mit Internet-Anschluss zur Rezeptsuche</li> </ul>
<b>Benötigte Zeit:</b>	Muss in den Seminarverlauf eingefügt werden: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Planung 40 min</li> <li>– Einkauf</li> <li>– Kochen und Nachbereitung ca. 80 – 150 min</li> </ul>
<b>Gruppengröße:</b>	3 - 5 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Essensplanung in Kleingruppen</li> <li>2. Kochen</li> <li>3. Reflexion in der Kochgruppe</li> </ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

Die Teilnehmenden lernen, für Gruppen zu kochen. Sie eignen sich den Umgang mit Küchengeräten und mit Zutaten an und erweitern handelnd ihre Kompetenzen. Sie erlernen Grundregeln bezüglich Mengenerrechnungen usw. Sie lernen (vorrangig aus Fehlern, die bewusst zugelassen werden), welche Gerichte für größere Gruppen funktionieren und welche nicht. Sie übernehmen Verantwortung für das Essen und damit für das Klima in der Gruppe.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Essensplanung in Kleingruppen

Es werden Kleingruppen von 3 - 5 Personen eingeteilt, wobei idealerweise alle aus der Gesamtgruppe unterkommen. Jede Kleingruppe plant eine warme Mahlzeit. Dabei bekommt sie Unterstützung von mindestens einem Teamer (einer Teamerin). Zur Hilfe bekommen sie Kochbücher, eventuell (je nach Alter bzw. zu unterstellenden Vorerfahrungen) eine Auswahl an Rezepten oder einen Internetzugang, um sich Rezepte zu suchen. Außerdem erhalten sie Listen zur Berechnung von Mengenangaben. Daraus erstellen sie einen Einkaufszettel für die Zutaten.

Bei der Unterstützung ist von Seiten des Teams eine Balance zu wahren: Einerseits können die Teilnehmenden gerade hier durch ‚Stolpern‘ lernen. Andererseits muss eine ausreichende Grundversorgung der Gruppe gewährleistet sein, damit die Stimmung nicht allzu sehr kippt.

Der Kochgruppe soll zu Beginn ihres gemeinsamen Planens sehr klar gesagt werden, dass ihnen an diesem Punkt in besonderem Maße die Verantwortung übertragen wird, was bedeutet, dass die Teamer(innen) nur in sehr heiklen Fällen einschreiten und dass sie auch nur in Notfällen befragt werden sollen.

Das Team kauft für die Kleingruppe exakt nach Einkaufszettel die Zutaten. Auch hier ist darauf zu achten, dass allzu große Fehler vermieden werden. Eventuell können weitere Zutaten oder etwa Saucen usw. „heimlich“ dazu gekauft werden, um einerseits die Kochgruppe über ihren Fehler stolpern zu lassen, andererseits ein akzeptables Essen zu gewährleisten.

## 2. Kochen

Die Kleingruppe kocht unter permanenter Aufsicht von mindestens einer Teamerin (einem Teamer). Auch hier sind allzu schwere Schnitzer wie Versalzen der Suppe von Seiten des Teams zu verhindern. Ansonsten werden nur gestellte Fragen beantwortet und erbetene Hilfestellungen gegeben. Auch das Decken des Tisches für die Gesamtgruppe und eventuell eine Dekoration gehören dazu. Hinterher ist die Gruppe auch für das Aufräumen zuständig.



## 3. Reflexion in der Kochgruppe

Eine regelrechte Reflexionsrunde mit der Kochgruppe ist sinnvoll. Diese kann kurz sein und eher eine Rekapitulation der gemachten Erfahrungen beinhalten:

- „Was habt Ihr gemacht?“
- „Was habt Ihr dabei gelernt?“

Hier können auch die Teamer(innen) bei offenem Zuhören Unerwartetes erfahren.

Viele Lernaspekte werden in der Regel auch schon während des Kochens geklärt bzw. können mit der Gesamtgruppe am Esstisch geklärt werden.

Weitere Themen der Reflexion können sein:

- Ausgewogene Ernährung,
- Faktoren wie Beilagen, Obst, Nachtisch usw., die erfahrungsgemäß gern vergessen werden,
- die Reaktionen der anderen aus der Gesamtgruppe, die ja ebenfalls als Subjekte an dem Essen teilnehmen und dessen Qualität verbal und nonverbal bewerten.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Teilnehmenden wählen aus, was sie kochen möchten. Damit wählen sie sich auch den Schwierigkeitsgrad.
- Sie handeln in besonderem Maße eigenverantwortlich, was ihnen zu Beginn ihres Arbeitens auch bewusst mitgeteilt wird. Gleichzeitig wählen sie in ihrem Handeln das Maß der Eigenverantwortung, indem sie entscheiden, wann sie die Hilfe des Teams in Anspruch nehmen und wann nicht.
- Die Teilnehmenden erleben sich als kompetent in dem existentiellen Bereich der Versorgung.
- Zugleich stellen sie bei sich Mängel in diesem Bereich fest und verorten sich individuell im Gleichaltrigenkreis mit den je eigenen Vorerfahrungen.
- Die Teilnehmenden koordinieren sich innerhalb der Kochgruppe weitgehend selbst. Sie bringen dabei individuelle Neigungen und Fähigkeiten ein.
- Sie erfahren, dass sie Fehler machen dürfen und dass das von der Gesamtgruppe mitgetragen wird. Ihnen wird zugemutet, das auszuhalten.
- Auch die „nur essenden“ Teilnehmenden nehmen als Subjekte an der Einheit teil. Sie essen nach eigenem Ermessen und geben mehr oder weniger offene Rückmeldungen zur Qualität des Essens.

## 9.2.15. Öffentlichkeitsarbeit

<b>Thema:</b>	Öffentlichkeitsarbeit
<b>Vorbereitung:</b>	Teilnehmer(innen) haben bereits eine eigene Projektidee
<b>Benötigtes Material:</b>	Beamer, Laptop, Wandzeitung, Stifte
<b>Benötigte Zeit:</b>	6 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 – 16 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was ist Öffentlichkeitsarbeit und wozu ist sie gut?</li> <li>2. Wie gelingt Öffentlichkeitsarbeit?</li> <li>3. Praktische Übungen!</li> </ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

Am Beispiel eines selbst gewählten Projektes in der Kinder- und Jugendarbeit sollen die Jugendlichen lernen, wie sie ihre Idee in der Öffentlichkeit bekannt machen können und welche Kommunikation dazu notwendig ist.

### 1. Was ist Öffentlichkeitsarbeit und wozu ist sie gut?

Ziel: Vertraut machen mit dem Thema und der Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit

Methode: ein angeleitetes Gespräch mit der Gruppe. Die Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt zum Thema sollen durch Fragen eingeholt werden.

Beispiele für Fragen sind:

- Wenn ihr euch über andere Menschen unterhaltet, was redet ihr über sie?
- Wenn andere über euch reden, wie findet ihr das? Habt ihr eine Ahnung, was andere über euch reden? Möchtet ihr ein bestimmtes Bild abgeben? Wenn ja, was ist euch dabei besonders wichtig?
- Wodurch seid ihr auf den Grundkurs aufmerksam geworden? Was hat dazu geführt, dass ihr euch tatsächlich angemeldet habt? Gibt es etwas, was eure Entscheidung leichter oder auch schwerer gemacht hat? Was erhofft ihr euch von der Teilnahme? Wenn ihr donnerstags abends zum Grundkurs geht oder an einem Wochenendkurs teilnehmt, was erzählt ihr euren Freunden?



- Haben eure Erfahrungen etwas mit Öffentlichkeitsarbeit zu tun? Inwiefern können eure Gespräche mit anderen für einen zukünftigen Grundkurs förderlich oder hinderlich sein? Was sollten mögliche Teilnehmer über den Kurs wissen? Welche Rolle spielt ihr selbst dabei? Was bewirkt ihr möglicherweise, wenn ihr über den Kurs redet?
- Was denken eure Eltern, Verwandten über eure Teilnahme am Grundkurs? Was erhoffen sie sich davon? Was sollte der (die) Kursleiter(in) können und was davon an die Öffentlichkeit weitergeben?
- Was versteht ihr unter Öffentlichkeitsarbeit? Wozu ist sie gut? Macht es Sinn es zu tun? Wie kommt ihr als Jugendgruppenleiter(in) mit Öffentlichkeitsarbeit in Berührung? Was könnt ihr damit erreichen?

## **2. Wie gelingt Öffentlichkeitsarbeit?**

Ziel: Kennenlernen von Möglichkeiten, wie und durch was ein eigenes Projekt in der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden kann.

Schritt 1:

### **Öffentlichkeitsarbeit am exemplarischen Beispiel der eigenen Projekte beschreiben**

1. Die Teilnehmer(innen) stellen der Gruppe kurz ihr Projekt vor.
2. Auf einer Flipchart werden Antworten zu folgenden Fragen gesammelt:
  - Wer soll von meinem (unserem) Projekt erfahren (Kommunikation nach innen und außen)?
  - Was sollen sie vom Projekt erfahren?
  - Was wollen wir bewirken?
  - Wie wollen wir anderen davon mitteilen?
  - Wem nützt die Öffentlichkeitsarbeit?

Schritt 2:

### **Welche Formen der Öffentlichkeitsarbeit/Presseorgane gibt es?**

Ergebnisse werden auf einer Flipchart gesammelt.

Schritt 3:

### **Wann geschieht was und wen wollen wir erreichen?**

Was kann ich wann als Gruppenleiter(in) tun, um mein Projekt in der Öffentlichkeit bekannt zu machen?

Methode: Bearbeiten der Tabelle (siehe Arbeitsblatt 1) in Kleingruppen, Vorstellen der Ergebnisse in der Gesamtgruppe.

Schritt 4:

### **Kennenlernen von Pressearbeit als Teil der Öffentlichkeitsarbeit**

Methode: Vorstellen der PowerPoint-Präsentation

- Welche Fragen muss ich mir stellen, bevor ich mit der Pressearbeit beginne?
- Auf was muss ich achten?

### **3. Praktische Übungen!**

Ziel: Vertrautmachen mit schriftlichem Werbematerial bei Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit.

Schritt 1:

#### **Umgang mit Werbematerial**

Arbeitsauftrag an eine Kleingruppe:

Bitte sammelt und notiert in Eurer Gruppe Antworten zu den folgenden Fragen:

1. Wen möchte ich mit meinem Werbematerial erreichen?
2. Was möchte ich damit erreichen?
3. Welche Informationen braucht es bei einem
  - a. Handzettel?
  - b. Plakat?
4. Was unterscheidet ein Plakat von einem Handzettel im Inhalt und Nutzen?

Die Ergebnisse werden im Plenum auf einer Flipchart gesammelt und damit für die Weiterarbeit zur Verfügung gestellt.

Schritt 2:

#### **Erstellen eines Handzettels und/ oder eines Plakates zum eigenen Projekt in Kleingruppen zu max. 4 Teilnehmer(inne)n (Handskizze und Arbeit am PC)**

- Vorstellen der Ergebnisse und Austausch
- Abschlussrunde, Rückblick – Ausblick

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte:**

- Das Thema erschließt sich den Jugendlichen durch ihre eigenen Erfahrungen.
- Am Beispiel eines von den Jugendlichen selbst gewählten Projektes erschließt sich die Bedeutung und Wirkung von Öffentlichkeitsarbeit.
- Die Jugendlichen setzen ihre eigenen Ideen um, wie sie ihr Projekt mit Hilfe eines Handzettels und/oder Plakates bewerben wollen, und lernen ein wichtiges Werbemittel kennen.



## 9.2.16. „Ohne Moos nix los“ - Jugendpolitik und Fördermöglichkeiten

<b>Thema:</b>	„Ohne Moos nix los“
<b>Vorbereitung:</b>	Jugendvertreter(innen) werden zur Mitarbeit angefragt
<b>Benötigtes Material:</b>	Rollenkarten, Wandzeitung, Stifte, Förderrichtlinien
<b>Benötigte Zeit:</b>	Mind. 4 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 – 16 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vorstellen der Jugendvertreter(innen)</li> <li>2. Rollenspiel (Jugendliche fordern einen Jugendraum)</li> <li>3. Kennenlernen von Gremien</li> <li>4. Interview mit Vertreter(inne)n der Evangelischen Jugendvertretung</li> <li>5. Planspiel: Evangelische Jugendvertretung</li> <li>6. Kurzes Nachgespräch mit den Jugendvertreter(inne)n</li> </ol>

### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Jugendlichen gewinnen Einblick in die Jugendpolitik und erkennen den Nutzen von dieser für Jugendliche und für ihre Rolle als Gruppenleiter(in). Die Jugendlichen erkennen einen Zusammenhang zwischen jugendpolitischem Wirken und Zuschussmöglichkeiten für eigene Projekte.

### **1. Vorstellen der Jugendvertreter(innen)**

Die anwesenden Jugendvertreter(innen) stellen sich den Jugendlichen vor. Sie weisen darauf hin, dass sie unter Punkt 3 für ein Interview zur Verfügung stehen. Sie bitten darum, auch schon im Verlauf der Arbeitseinheiten 1 und 2 aufkommende Fragen zu notieren.

### **2. Rollenspiel (Jugendliche fordern einen Jugendraum)**

Ziel: Die Jugendlichen erkennen ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und sammeln Erfahrungen bei der Umsetzung ihrer Interessen.

**Beschreibung Rollenspiel:** Die Jugendlichen spielen eine Kirchenvorstandssitzung in einer fiktiven Gemeinde. Die Sitzung ist einberufen, um über den Wunsch einer Gruppe Jugendlicher nach einem Jugendraum zu beraten. Der (Die) Pfarrer(in) der Gemeinde leitet die Sitzung. Der (die) Jugendreferent(in) steht zur Beratung zur Verfügung. Die Mutter eines Jugendlichen begleitet und unterstützt die Gruppe während der Sitzung.

**Spielverlauf:** Die Teilnehmer(innen) wählen Rollen aus (Rollenkarten im Anhang), die sie im Spiel übernehmen wollen. Ideen zur Rolle können vor Beginn des Spiels notiert werden. Einige Teilnehmer(innen) beobachten das Rollenspiel und protokollieren ihre Wahrnehmungen.

Während des Spielverlaufs kann die Spielleitung einzelne Rollen bei ihrer Argumentation unterstützen, indem sie das Spiel kurz unterbricht und der entsprechenden Rolle weitere Gesprächspunkte nennt. Die Dauer des Rollenspiels beträgt ca. 45 min.

Beim anschließenden Auswertungsgespräch berichten zunächst die Beobachter was sie gesehen und gehört haben. Danach kommen alle Rollen zu Wort.

Mögliche Fragen für ein Auswertungsgespräch an die einzelnen Rollen sind:

- Was war dir besonders wichtig?
- Was hat deine Position behindert/bestärkt?
- Was hast du mit deiner Meinung/deiner Position bei anderen ausgelöst?
- Wie ist es dir gelungen, den Gesprächsverlauf zu beeinflussen?

Die Teilnehmer(innen) schlüpfen wieder aus ihren Rollen.

**Abschlussgespräch:**

- Welche Chancen bestehen, Wünsche und Interessen zu verwirklichen?
- Wie können mögliche Hindernisse aus dem Weg geräumt werden?
- Worauf kommt es an?

Die Ergebnisse werden auf einer Wandzeitung gesammelt.

**3. Kennenlernen von Gremien (Ratespiel)**

Ziel: Die Jugendlichen erkennen, dass es viele demokratische Gremien gibt, die sich mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche befassen.

**Gremien**

Die Teilnehmer(innen) werden in drei Gruppen geteilt. Genannt werden Abkürzungen für jugendpolitisch relevante Gremien (siehe Anhang), deren vollständige Bezeichnung sowie die Funktion erraten werden sollen. Die erratenen Gremien werden auf einer Wandzeitung notiert und deren Bedeutung kurz erläutert.

- Wie stehen die einzelnen Gremien in Verbindung?
- Mit Linien werden die Zuordnungen auf der Wandzeitung gekennzeichnet.
- Bei was kann mir als Gruppenleiter(in) das Gremium hilfreich sein?

#### **4. Interview mit Vertreter(inne)n der Evangelischen Jugendvertretung**

**Ziel:** Die Jugendlichen erfahren die Evangelische Jugendvertretung als Forum für die Umsetzung jugendlicher Interessen. Sie erkennen den Zusammenhang von jugendpolitischem Engagement und den Zugang zu öffentlichen Geldern.

##### **Interview**

Die Jugendvertreter(innen) stehen für ein Interview zur Verfügung. Die Teilnehmer(innen) bilden Zweiergruppen und überlegen sich Fragen, die sie an die Jugendvertreter(innen) richten wollen. Interview!

#### **5. Planspiel: Evangelische Jugendvertretung**

**Ziel:** Die Jugendlichen erarbeiten ein eigenes Angebot für die Evangelische Jugend und lernen sich, im Austausch mit anderen, für ihre Idee einzusetzen.

**Spielverlauf:** Unter Leitung der Jugendvertreter(innen) findet eine Sitzung der Jugendvertretung mit den Kursteilnehmer(inne)n statt. Wichtigstes Thema ist die Planung der Veranstaltungen für das kommende Jahr.

In Zweiergruppen beschäftigt sich die Jugendvertretung mit der folgenden Aufgabenstellung:  
Was soll die Evangelische Jugend im nächsten Jahr Kindern und/oder Jugendlichen anbieten?

Beschreibt eine Veranstaltung davon genau!

- Welchen Titel trägt die Veranstaltung?
- Welche Zielgruppe (Alter, Region) soll angesprochen werden?
- Wie lange soll die Veranstaltung dauern?
- Beschreibt detailliert den Programmablauf!
- Erstellt eine Materialliste!
- Entwickelt einen Kostenplan mit Ausgaben und Einnahmen! Mit welchen Zuschüssen der Landkreise und des Landes könnt ihr kalkulieren (siehe Förderrichtlinien)? Ist ein Teilnahmebeitrag notwendig? Welche Geldgeber kommen noch in Frage?

Stellt euer Angebot den Jugendvertretern vor und berätet, welche der Projekte realisiert werden sollen.

Die tatsächlichen Jugendvertreter(innen) sowie der (die) Leiterin der Arbeitseinheit stehen als Berater(innen) zur Verfügung.

#### **6. Kurzes Nachgespräch mit den Jugendvertreter(inne)n**

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Im Rollenspiel lernen die Jugendlichen den Kirchenvorstand als ein Gremium kennen, das sich auch mit Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt. Sie erfahren dabei auch, wie Entscheidungsprozesse ablaufen können.
- Die Jugendlichen füllen die Abkürzungen der Gremien mit Bedeutung und Leben und erkennen dabei, wo sie Bezüge dazu haben oder auch nicht.
- Die eigenen Fragen der Jugendlichen an die Jugendvertreter(innen) erschließen ihnen die Funktion und Bedeutung der Evangelischen Jugendvertretung.
- Die Jugendlichen entwickeln eigene Ideen zur Freizeitgestaltung mit Gruppen und überlegen sich Umsetzungsmöglichkeiten. Im Spiel erfahren sie, wie (jugend-)politische Entscheidungen getroffen werden, und lernen eigene Einflussmöglichkeiten kennen.

## 9.2.17. Was bringt mir Theorie eigentlich?

<b>Thema:</b>	Theorie-Konzept-Praxis-Verhältnis
<b>Vorbereitung:</b>	Selbst große Klarheit über das Thema haben! Input vorbereiten
<b>Benötigtes Material:</b>	Metaplan (großes Stück Papier, Stifte, 1 - 2 Flipcharts)
<b>Benötigte Zeit:</b>	Mind. 1,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 20 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abfragen von Erfahrungshintergründen</li> <li>2. Input aufbauend auf den Beispielen der Teilnehmenden</li> <li>3. Vorbereitung einer Gruppenstunde</li> <li>4. Reflexion der JuLeiCa-Schulung</li> </ol>



### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Teilnehmenden lernen die Unterscheidung von Theorie, Konzept und Praxis kennen.

Sie reflektieren, was für einen Sinn die JuLeiCa-Schulung haben kann, und nehmen eine Neubewertung des Erfahrenen im Seminar vor.

Diese Einheit erfolgt am besten nicht gleich zu Anfang der JuLeiCa-Ausbildung, sondern erst, wenn ein paar Treffen stattgefunden haben.

### **Die einzelnen Schritte:**

#### **1. Abfragen von Erfahrungshintergründen**

Fragen an die Teilnehmenden:

- Was bringt es, sich einen Plan zu machen, bevor man etwas macht? Vorteile und Nachteile. (Zwei Kleingruppen mit Flipchart)
- In der Großgruppe: Beispiele aus dem ganzen Leben. Was ist für Euch Theorie? Was verbindet ihr damit? Was bringt Theorie?

#### **2. Input aufbauend auf den Beispielen der Teilnehmenden**

Die Unterscheidung zwischen Theorie und Konzept wird auf dem Metaplan eingeführt (ein paar Gedanken hierzu finden sich im Anhang).

### 3. Vorbereitung einer Gruppenstunde

Die Teilnehmenden wählen ein Thema für eine Gruppenstunde. Man vereinbart kurz den Ablauf. Dann werden zwei Kleingruppen mit einem (einer) Leiter(in) (Teamer) gebildet und folgende Fragen beantwortet:

1. Welches **Konzept** steht hinter meinem Vorgehen? Was will ich pädagogisch erreichen? (Ich mache mit den Kindern ein bestimmtes Spiel, um ihr Gedächtnis zu trainieren, ihren Geruchssinn zu schulen, ihren Tastsinn zu üben etc. Oder: Ich animiere sie dazu, sich selbst auszudrücken, um sich ihrer selbst bewusster zu werden) (*normatives Element*).
2. An welchen Stellen beeinflusst die **Theorie** die Praxis? Wo mache ich bestimmte theoretische Annahmen? (Z. B. Kinder im Alter zwischen 5 und 7 malen gerne. Oder: Am Anfang muss man ein Aufwärmspiel machen) (*erklärendes Element*).

Treffen im Plenum: Kurze Vorstellung der Beispiele und Austausch darüber.

### 4. Reflexion der JuLeiCa-Schulung

Gespräch im Plenum:

- Wo geht es bei der JuLeiCa-Schulung um Theorie, wo um Konzepte, inwiefern ist sie Praxis?
- Was bringt sie mir?
- An welchen Stellen kann ich evtl. noch gar nicht wissen, was sie mir bringt?

#### Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte

- Die Jugendlichen selbst bringen ihre Erfahrungen zu Planungen von Gruppenstunden und ihr Verständnis von Theorie ein.
- Die Jugendlichen wählen selbst ein Thema für eine Gruppenstunde aus und planen diese.
- Die Jugendlichen führen selbst eine Klärung herbei, welche Anteile eine Theorie und welche Anteile ein Konzept bei einer Planung haben.
- Die Jugendlichen erfahren sich selbst als Subjekte der Schulung, indem sie sie neu bewerten und einordnen. Sie erkennen sich selbst als diejenigen, die den Nutzen von Theorien und Konzepten für die Praxis überhaupt herstellen.

### **Ein paar Stichworte zum Theorie-Praxis-Verhältnis als Grundlage für einen Input**

In der *Theorie* wird immer gefragt „Warum etwas so ist, wie es ist“. Die Theorie von etwas bietet also eine Erklärung für bestimmte Zusammenhänge. Sie kann auch immer nur einen Teil erleuchten. Das heißt z. B., im Rückblick kann ich erläutern, warum ein Gruppenprozess so verlaufen ist und nicht anders.

Anders ist es bei einem *Konzept*. Ein Konzept bietet Handlungsaufforderungen, da es bestimmte Normen enthält, also darlegt, wie etwas sein sollte. Die Frage lautet: Wie soll es sein? Das heißt z. B., ich kann darstellen, dass ich bestimmte Maßnahmen mit den Kindern mache, damit sie ein bestimmtes Verhalten erlernen.

Jedem Handeln in der Praxis liegen eine Theorie und auch ein Konzept zugrunde. Es ist extrem hilfreich, sich dessen bewusst zu werden. Denn Praxis richtet sich nicht nach Theorie, die man sich mal überlegt hat. Normalerweise richtet sich die Praxis danach, wie man etwas in den gegebenen Handlungszusammenhängen immer schon gemacht hat. Beschäftigt man sich mit der Theorie und den Konzepten, so hat man die Gelegenheit, lange nachzudenken, Visionen zu erstellen und ein Für und Wider abzuwägen. In der Praxis besteht im Normalfall diese Zeit nicht. Man ist zumeist vor die Situation gestellt, schnell handeln zu müssen und viele Anforderungen gleichzeitig zu berücksichtigen. Deshalb dient Vorbereitung auch dazu, sich die Zeit zu nehmen und herausragende Aspekte des Geplanten besonders zu hinterfragen. Dabei greifen wir immer bewusst und unbewusst auf Konzepte und Theorien zurück.

## 9.2.18. Entwicklungspsychologie

<b>Thema:</b>	Angebote im Hinblick auf körperliche und psychische Entwicklungsschritte von Kindern und Jugendlichen
<b>Vorbereitung:</b>	Input Entwicklungspsychologie
<b>Benötigtes Material:</b>	Metaplan, Stifte, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	7 - 10 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Welche Angebote machen wir?</li><li>2. Analyse der Angebote</li><li>3. Input Entwicklungspsychologie</li><li>4. Angebotsplanung</li><li>5. Präsentation der Ergebnisse</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) reflektieren Angebote im Bereich Kinder- und Jugendarbeit bezüglich der körperlichen und psychischen Entwicklung der Adressaten.
- Die Teilnehmer(innen) wissen, was Entwicklungspsychologie ist.
- Die Teilnehmer(innen) reflektieren ihre Angebotsplanung.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Welche Angebote machen wir? (Plenum, Metaplan)

Die Teilnehmer(innen) tragen ihnen bekannte Angebote aus dem Bereich Kinder- und Jugendarbeit (z. B. wöchentliche Gruppenstunden, Kindergottesdienst, Freizeitmaßnahmen), nach Zielgruppen sortiert, zusammen.

#### 2. Analyse der Angebote (Kleingruppe)

In Kleingruppen analysieren die Teilnehmer(innen) die Angebote.

- An wen richtet sich das Angebot?
- In welchem vermeintlichen Zustand sind die Adressaten körperlich und psychisch?
- Passen die Angebote?
- Was sind die Kriterien für die Passung?



#### 3. Input Entwicklungspsychologie (Plenum)

Die Teamer(innen) geben einen kurzen Input in die Entwicklungspsychologie.

#### **4. Angebotsplanung (Kleingruppen)**

Die Teilnehmer(innen) planen in Kleingruppen Angebote für ihre Zielgruppen unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse.

#### **5. Präsentation der Ergebnisse (Plenum)**

Die Kleingruppen präsentieren ihre Angebote im Plenum.

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen tragen Angebote aus ihrer Praxis zusammen und reflektieren sie.
- Die Jugendlichen entscheiden selbst über die Passung von Angeboten.
- Die Jugendlichen werden sich selbst bewusst über körperliche und psychische Entwicklungsschritte.
- Die Jugendlichen planen virtuell Angebote und präsentieren sie anderen und reflektieren sie.

## 9.2.19. Annäherung an das Heilige

<b>Thema:</b>	Spiritualität
<b>Vorbereitung:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Es dürfte hilfreich sein, wenn das Team die einzelnen Schritte schon einmal selbst vollzogen hat, sprich das Ganze in der Position der Teilnehmenden erlebt hat.</li> <li>– Allgemein Schutz schaffen für die verschiedenen spirituellen Formen, d. h. dafür sorgen, dass andere Gruppen nicht störend hereinplatzen usw.</li> <li>– Atmosphäre für Phantasiereise schaffen</li> <li>– Eine kurze spirituelle Form (siehe 1b) muss sofort durchführbar sein. Alles dafür Nötige muss bereits am Platz sein. Es muss geklärt sein, wer sie durchführt, wer assistiert und inwiefern die übrigen Teamer(innen) daran teilnehmen.</li> <li>– Längere spirituelle Formen, die von den jeweils Anleitenden beherrscht werden, müssen ad hoc abrufbar sein.</li> </ul>
<b>Benötigtes Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Text und Materialien für Phantasiereise: Decken o. ä., Musik, evtl. Kerzen</li> <li>– Stifte und Papier</li> <li>– Reflexionsfragen für verschiedene Schritte auf der Flipchart, auf einzelnen Blättern o. ä.</li> <li>– Gestaltungsmaterialien für die Zeremonien mit der Gesamtgruppe. Diese sollten vielfältig einsetzbar sein: farbige Tücher, Hocker o.ä., eine Feuerschale, Streichhölzer, Kerzen, Wasserbehälter usw. Nur mehr ist mehr!</li> </ul>
<b>Benötigte Zeit:</b>	Ein Tag (2 x 3 Stunden)
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 20 Personen Betreuungsschlüssel 1:5 oder mehr (bei 20 Teilnehmenden 4 oder mehr Teamer(innen))
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was ist das Heilige?</li> <li>2. Was bedeutet die Form?</li> <li>3. Dem Heiligen Gestalt geben</li> <li>4. Das Heilige lässt sich nie ganz fassen</li> </ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Jugendlichen setzen sich mit dem Heiligen auseinander. Dabei wird bewusst nicht von einer Begriffsklärung her gearbeitet. Zu einer entsprechenden Diskussion kann es zwischenzeitlich jedoch kommen.
- Die Jugendlichen üben, sich selbst zum Heiligen in Beziehung zu setzen, indem sie darüber reflektieren. Sie entwickeln Formen, um die eigene Spiritualität auszudrücken und fragen bekannte spirituelle Formen auf ihre Bedeutung hin an.
- Die Jugendlichen lernen, selbst als Gruppenleiter(innen) spirituelle Formen zu entwickeln und durchzuführen.

### Die einzelnen Schritte:

Im Folgenden ist immer wieder von ‚spirituellen Formen‘ oder auch nur von ‚Formen‘ die Rede. Damit sind rituelle Handlungen gemeint, die einen spirituellen Bezugspunkt haben, also Andachten, Meditationen, Gebete, Wanderungen mit geistlichem Impuls usw. Es wird davon ausgegangen, dass es „große“ Formen gibt, die länger dauern und in der Regel mit einer größeren Bedeutungstiefe arbeiten, sowie „kleine“ Formen, die kürzer sind.

#### 1. Was ist das Heilige?

- a) In diesem Schritt soll ein Teilaspekt des Heiligen erfahrbar gemacht werden. In diesem Fall sind dies „Dinge, die mich stärken“. Eine Phantasiereise wird durchgeführt zu diesem Thema: Worte, Gegenstände, Orte, ..., die mich stärken. Es sollte eine ansprechende Atmosphäre gestaltet werden (Kerzen, Tücher). Zur Durchführung der Phantasiereise siehe Anhang 1 zu dieser Arbeitseinheit. Die Phantasiereise wird in keiner Weise in der Gruppe reflektiert. Sie steht ‚für sich‘.
- b) Anschließend wird mit der Gruppe eine kurze spirituelle Form durchgeführt, die ortsangemessen ist und es den Teilnehmenden erlaubt, nach eigenem Bedürfnis teilzunehmen.

Das heißt, dass zwar alle daran teilnehmen, dass die Form selbst aber so gewählt sein soll, dass sie klare Handlungsanweisungen gibt und es den Einzelnen offen lässt, wie viel Bedeutung sie dem Ganzen beimessen und wie tief sie sich einbringen (z. B. Stein & Kerze, Räuchern mit stillen Gebeten, freie und vorformulierte Gebete, Lieder, Körpergebet/Haltungen).

Auch diese Form wird zunächst nicht reflektiert. Sie dient als gemeinsame Erfahrungsbasis der Gesamtgruppe, auf die man sich bei späteren Gesprächen beziehen kann.



## 2. Was bedeutet die Form?

Es werden 3 - 4 Workshops angeboten, in denen je eine lange Form vertieft behandelt und gedeutet wird. (Es wird hier bewusst darauf verzichtet, die einzelnen Formen näher zu beschreiben. Wer eine spirituelle Form anleitet, sollte darin erfahren sein. Eine Anleitung „vom Blatt“ ist nicht empfehlenswert.)

Eine Auswahl:

- Spiegelwanderung (alle Teilnehmenden wandern einzeln durch die Umgebung in dem Bewusstsein, dass diese ‚Botschaften‘ für sie bereithält)
- Taizé-Andacht
- individuell oder gemeinsam einen Altar gestalten
- Perlen des Glaubens (ein Band mit Perlen zu je verschiedenen christlichen Themen wird erstellt)
- Stille-Meditation/eine Stunde gemeinsames Schweigen (bewusstes Schweigen in der Gruppe und Hören in einem klaren Zeitrahmen von mindestens 40 Minuten)

Die Formen müssen gut vorbereitet sein und räumlich so voneinander getrennt, dass sich die Gruppen nicht gegenseitig stören. Die Formen sollten ein gewisses Spektrum anbieten und vorab transparent gemacht werden, damit Leute, die es z. B. hassen zu singen, dem ausweichen können und nicht ausgerechnet in die Taizé-Andacht stolpern. Die Formen werden der Gruppe erklärt, die Teilnehmenden wählen aus den 3 - 4 Angeboten eine Form und werden darin angeleitet. Anschließend wird sie reflektiert.

Orientierungsfragen:

- Wie ergeht es mir dabei?
- Was bringe ich darin zum Ausdruck?
- Wie unterscheidet sie sich von anderen Formen, die ich kenne?
- Wie ist die Balance zwischen Individuum und Gruppe?
- Was sagt sie über mich und über Gott bzw. das Heilige aus?

## 3. Dem Heiligen Gestalt geben

Die Teilnehmenden kommen individuell zu einer ihnen wichtigen Aussage über Gott bzw. das Heilige und entwickeln gruppenweise (unter Begleitung von mindestens einer Person aus dem Team) eine Form, in der diese Aussagen Ausdruck finden.

Die Aussagen finden die Teilnehmenden individuell durch Ergänzung folgender Sätze:

- „Gott ist wie ...“
- „Das Heilige spüre ich dann, wenn...“ (hierzu kann die Anleitung sein, dass die Teilnehmenden sich an Teile aus der Phantasiereise vom Anfang und an andere Situationen erinnern sollen, in denen sie ein Gefühl von Heilsein hatten)

Die individuellen Aussagen werden in der Kleingruppe gesichtet und verglichen. Die Gruppe einigt sich auf einige wenige, ideal auf ein bis zwei, die sie ins Zentrum einer spirituellen Form stellen will. Angeleitet entwickelt nun die Kleingruppe diese spirituelle Form.

Wenn es den Teilnehmenden schwer fällt, aus ihren persönlichen Antworten eine Form für die Gruppe zu entwickeln, können ihnen folgende orientierende Fragen als Brücke dienen:

- Wenn Gott wie... (z. B. eine Mutter) ist, wie kann ich dann mit ihr/ihm kommunizieren?
- Welche Haltung nehme ich gegenüber Gott dann ein?
- Wie sieht Gott dann wohl die Menschen?
- Wie können wir das Gefühl des Heiligen darstellen bzw. die Situationen, in denen wir es spüren, bewusst erzeugen?
- Soll die Form das Individuum oder eher die Gruppe betonen? Inwieweit erhält das jeweils Andere Raum? (Die Beantwortung dieser Frage ist schon relativ komplex. Eventuell sollte sie weggelassen werden, wenn das der Gruppe oder den Umständen nicht entspricht.)

Es ist von der Leitung darauf zu achten, dass die Form vor Ort durchführbar ist, d. h., dass keine Umstände nötig sind, die akut gar nicht gegeben sind (eine Höhle, ein großer Feuerplatz, eine Orgel usw.). Zugleich sollen die Teilnehmenden ermutigt werden, das vor Ort Mögliche auszuschöpfen.

Die entwickelten Formen werden der Gesamtgruppe kurz mündlich vorgestellt, ohne dabei die Aussagen über Gott bzw. das Heilige zu benennen. Es wird von der Gesamtgruppe eine Form ausgewählt. Diese soll nun mit allen zelebriert werden. Durchführende sind die Teilnehmenden der Kleingruppe, die diese Form entwickelt haben. Zur Vorbereitung bekommt die Gruppe ca. 30 Minuten Zeit. Währenddessen überlegen die anderen, wie sie ihre Form durchführen würden bzw. wie sie sie z. B. an Umstände bei sich zu Hause anpassen würden und wo sie sie vielleicht einmal durchführen möchten, was dazu nötig ist usw. Der (Die) Leiter(in) notiert die Gedanken, um später darauf zurückkommen zu können. Dieses Später kann an einem folgenden Tag in einer anderen Einheit sein oder auch außerhalb des Seminars, wenn es gelingt, mit den Teilnehmenden in eine konkrete Praxisbegleitung in ihrer Gemeinde usw. zu gehen.

Die Verarbeitung der durchgeführten Form erfolgt zunächst individuell. Einige mögliche Fragen werden zur Verfügung gestellt:

- Wie habe ich mich dabei gefühlt?
- Welche Aussage über Gott und das Heilige wurde gemacht?

Alle haben 30 Minuten Zeit, um sich Notizen zu machen, etwas zu malen, sich mit anderen auszutauschen oder einfach allein nachzuspüren.

Anschließend kommen alle in der Gesamtgruppe zusammen und reflektieren zugleich die Form und die pädagogischen Aspekte des Erlebten.

Orientierende Fragen für die Leitung:

- Welche Aussagen über Gott und das Heilige wurden in der spirituellen Form gemacht? (Evtl. Sammlung und Reflexion dessen in seiner Verschiedenheit oder Gleichheit)
- Ist es vorstellbar, diese Form oder eine der anderen in der eigenen Gemeinde durchzuführen? Mit wem? Zu welcher Gelegenheit? Was braucht es dazu? (Notizen der Leitung!)
- Was spricht gegen diese Form(en)?
- Woran erinnern diese Formen (eigene Erfahrungen, Filme, Geschichten etc.)?
- Welche spirituellen Formen kennen die Teilnehmenden aus der eigenen Gemeinde, von Kirchentagen oder sonst wo her?
- Was drückt sich in diesen Formen aus? Welche Funktionen könnten sie haben?

#### **4. Das Heilige lässt sich nie ganz fassen**

Abschließend zur Einheit sollte es einen kurzen (theologischen) Input geben: Das Heilige lässt sich nie ganz fassen, nur annäherungsweise. Zugleich macht es Sinn, regelmäßig Formen für diese Annäherung zu vollziehen.

Die Zeitplanung der Einheit muss von der Leitung in Abhängigkeit von der Gruppe, den Umständen und der gewünschten Intensität der Einheit selbst überschlagen werden. Gleichzeitig ist es immer möglich, dass einzelne Schritte deutlich mehr Zeit benötigen als gedacht. Diese Möglichkeit muss bei der Seminar-Planung berücksichtigt werden. Hektik durch Zeitverzug sollte gerade bei diesem Thema nie aufkommen. Außerdem sind in der obigen Arbeitseinheit keinerlei Pausenzeiten berücksichtigt. Diese muss es natürlich geben und sie sind situationsabhängig zu setzen.

Denkbar ist es, die einzelnen Schritte zu entzerren und auf mehrere Tage zu verteilen, wobei sie nicht zu weit auseinander liegen sollten. So könnten etwa die Schritte 1 und 2 an einem Nachmittag stattfinden, abends ein (thematisch passender) Film gesehen, eine Wanderung zu entsprechenden Orten

gemacht werden oder in ritueller Form gemeinsam gegessen werden. Die Schritte 3 und 4 können sich dann am nächsten Vormittag anschließen.

Bei einer Entzerrung der Einheit ist darauf zu achten, dass in den dazwischen liegenden Zeiten keine starken Impulse gesetzt werden, die intellektuell oder emotional andere Themen aufreißen, wie Filme mit ganz anderen Inhalten. Auch eine noch nicht zur Ruhe gekommene Gruppendynamik, etwa wenn sich die Gruppe erst an diesem Tag zusammengefunden hat, kann dem Anknüpfen an die ersten Teile der Einheit zuwider laufen. Darauf ist zu achten. Subjektorientiert ist ohnehin darauf zu achten, ob für die Gruppe die nächsten Schritte gemäß Plan überhaupt dran sind.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen wählen immer wieder aus mehreren Angeboten (spirituelle Form, Reflexionsweise und -tiefe usw.) aus.
- Wenn die Gruppen so groß sind, dass nicht alle immer aktiv teilnehmen müssen, entscheiden sie selbst, wie weit sie sich einbringen wollen.
- Die Phantasiereise zu Beginn wird bewusst nicht reflektiert. Dadurch machen die Jugendlichen die Erfahrung, dass individuelle, persönliche Aspekte bei ihnen verbleiben und nicht geäußert werden müssen.
- Entscheidungen und Ansichten werden nicht bewertet bzw. die Subjektivität ihrer Bewertungen wie der Bewertungen von anderen wird betont.
- Gerade mit Blick auf „heilige“ Formen, die oft mit dem Tabu des Indiskutablen belegt sind, erarbeiten sich die Jugendlichen, inwieweit diese Formen für sie wertvoll sind. Sie hinterfragen solche Formen kritisch-solidarisch und erkennen Möglichkeiten zur Veränderung.
- Die Jugendlichen finden eigene Antworten auf die Frage nach dem Heiligen und nach dem Umgang damit. Sie erkennen dabei auch, inwiefern diese Frage für sie überhaupt relevant ist.
- Es wird bewusst vermieden, von den ihnen bekannten Formen aus Gottesdienst usw. her das Thema anzugehen, um der Tendenz entgegen zu steuern, dass sie sich auf vermeintlich sicheres Terrain zurückziehen, indem sie Althergebrachtes nachahmen. Die möglichen Bewegungsräume werden dadurch erweitert und die Jugendlichen entscheiden in diesem erweiterten Spektrum, wo sie sich verorten möchten.
- Die Jugendlichen binden das Gelernte gedanklich an die Situation zu Hause an. Sie kommen zu Bewertungen über die Durchführbarkeit bestimmter Formen in ihren eigenen, subjektiven Umständen. **Idealerweise wird von Seiten der Leitung die Möglichkeit eines begleiteten Praxisprojektes zu Hause mit Planung, Organisation, Durchführung und Reflexion eröffnet.**

### 9.2.19.1. Anlage: Phantasiereise für die „Annäherung an das Heilige“:

#### Phantasiereise „Dinge, die mich stärken“

##### Allgemeines zu Phantasiereisen:

Wer noch nie selbst eine Phantasiereise erlebt hat, sollte auch keine anleiten. Es wird unterstellt, dass Phantasiereisen an sich bekannt sind und der (die) Anleitende Erfahrung darin hat. Wer sich hier erst noch einarbeiten möchte, dem steht eine Auswahl an Literatur zur Verfügung, z. B.: Else Müller, Du spürst unter Deinen Füßen das Gras (erhältlich bei Amazon ab 3,-€).



Es gibt auch eine Homepage einer Religionspädagogin zum Thema: <http://www.phantasiereisen.com>.



Von dieser wurde der einleitende Text der Phantasiereise übernommen.

##### Ablauf der Phantasiereise:

(Die Teilnehmenden liegen oder sitzen in einer Weise, in der sie für 30 Minuten bleiben können. Der folgende Text ist langsam und ruhig zu sprechen.)

Du machst es Dir bequem -  
Du fühlst Deinen Körper ganz bewusst -  
Du bist jetzt ganz ruhig -  
Deine Hände und Arme sind schwer -  
Dein Nacken und Deine Schultern sind schwer -  
Deine Füße und Beine sind schwer -  
Dein ganzer Körper ist angenehm warm -  
Deine Atmung ist ruhig und gleichmäßig -  
Ganz von selbst strömt Dein Atem ein und aus -  
Ein und aus - -  
Dein Gesicht ist ganz entspannt und gelöst -  
Dein Kopf ist frei und leicht -

Stell Dir vor,  
Du befindest Dich am Fuße eines Hügels - -  
Es ist Sommer -

Du liegst oder sitzt dort im Gras -  
Die Sonne scheint warm auf Dich herab -  
Du spürst die Wärme auf Deiner Haut -  
Du spürst das kühle Gras und den Boden, der Dich trägt -  
Du musst jetzt nichts tun -  
Du wirst von der Erde getragen - -  
Um Dich herum hörst Du die Zikaden zirpen -  
Du nimmst die Düfte der Blumen und Kräuter in Dich auf -  
Du spürst den Wind, der sanft über Deine Haut streicht -  
Du fühlst Dich sehr wohl - -

Du beschließt, Dich ein wenig in der Gegend umzusehen -  
Du stehst auf, langsam und leicht, und betrachtest die Landschaft um Dich herum -  
Du siehst Hügel, Felder und Wälder -  
Am Horizont erkennst Du die Berge, majestätisch und ewig -  
Nicht weit entfernt von Dir entdeckst Du einen kleinen Sandweg -  
Neugierig folgst Du ihm -  
Er führt Dich zwischen Hügeln und Feldern hindurch und an einem kleinen Wäldchen vorbei - -  
Schließlich endet der Weg vor einem größeren Hügel an einer Höhle -  
Neugierig und gut gelaunt gehst Du einige Schritte in die Höhle hinein -

Am Eingang hängt eine brennende Fackel -  
Es wirkt, als würde sie für DICH dort hängen -  
Überhaupt wirkt die ganze Höhle auf Dich so, als wäre sie genau für DICH hier -  
Du nimmst die Fackel aus der Halterung und folgst der Höhle, tiefer in den Hügel hinein - -

Eine ganze Weile gehst Du so, vorbei am Gestein, das im Schein Deiner Fackel glitzert -  
Plötzlich stehst Du vor einer Tür -  
Überrascht bleibst Du stehen -  
Hier hast Du nicht mit einer Tür gerechnet -  
Aber sie scheint hier her zu gehören -  
Und auf einem Schild an der Tür steht DEIN Name -  
Du wirst immer neugieriger -  
Und hast zugleich immer mehr das Gefühl, nach Hause zu kommen - -  
Schließlich probierst Du einfach aus, ob die Tür verschlossen ist -  
Du drückst die Klinke hinunter und die Tür öffnet sich -  
Entschlossen trittst Du hindurch - -

Auf der anderen Seite der Tür befindet sich ein einziger Raum -  
Der Raum wird erleuchtet von weiteren Fackeln -  
In eine freie Halterung steckst Du Deine Fackel hinein -  
Du siehst Dich um -  
Der Raum ist leer bis auf eine kleine Säule in der Mitte, auf der sich eine Art Wasserbecken befindet -  
Du gehst auf die Säule zu und die drei Stufen hinauf, die zu dem Wasserbecken führen -  
Du siehst in das Becken hinein -  
Darin befindet sich offenbar nichts als klares Wasser -  
Doch als Du tiefer hineinblickst, beginnt das Wasser, sich leicht zu kräuseln -  
Dann spürst Du, wie Dein Geist in das Wasser hinein gezogen wird -  
Es fühlt sich leicht an und angenehm -  
Daher lässt Du Deinen Geist bewusst in das Wasser hinein sinken - -

Einen Moment lang siehst Du um Dich herum nur Nebel -  
Dann klart sich Deine Sicht auf und ein Bild erscheint -  
Noch bevor Du es genauer erkennen kannst, spürst Du, dass eine sehr große und angenehme Kraft von diesem Bild ausgeht -  
Jetzt kannst Du es klarer sehen: Es ist ein Ort aus Deiner Vergangenheit. Ein Ort, an dem Du Dich sehr, sehr wohl gefühlt hast. Vielleicht ist es lange her, dass Du dort warst, vielleicht warst Du dort erst kürzlich. Es mag ein bestimmter Raum sein oder ein Platz irgendwo draußen. Vielleicht kennst diesen Platz nur Du - -  
Du siehst Dich um an Deinem Ort, betrachtest Dir einzelne Details. Wie sieht es hier aus? Was kann man alles entdecken? Und was kann man hier tun? - -  
Du erinnerst Dich daran, wie es war, an diesem Ort zu sein, wie es sich anfühlt -  
Du nimmst dieses Gefühl in Dich auf. Immer mehr. Du tankst auf - -

Als Du Dich weiter umsiehst, entdeckst Du plötzlich Dinge, die eigentlich gar nicht an diesen Ort gehören -  
Es sind Gegenstände, die für Dich sehr wertvoll waren oder sind, die Du gern bei Dir hattest oder hast. -  
Du nimmst sie in die Hand und betrachtest sie sehr genau. Was sind es für Dinge? Wie fühlen sie sich an? Was tust Du damit? - -  
Du spürst, wie auch von diesen Gegenständen ein angenehmes Gefühl ausgeht -  
Es fühlt sich an, als würden diese Dinge ZU Dir gehören, als würden sie DIR gehören, selbst wenn sie das in Wirklichkeit nie taten - -  
Einen Moment lang genießt Du einfach, dass diese Dinge zu Dir gehören. Und Du nimmst die Kraft in Dir auf, die von ihnen ausgeht. -

Dann gibst Du diesen Dingen einen Platz an Deinem Ort. Lege sie dort hin, wo Du sie haben möchtest. Vielleicht in eine Schachtel oder in eine Vitrine. Oder offen dort hin, wohin sie für Dich gehören - -

Da siehst Du jemanden kommen -

Es ist ein Mensch, der sehr wertvoll für Dich ist, in dessen Nähe Du Dich sehr wohl fühlst. Es mag ein Mensch aus Deiner Vergangenheit oder aus Deiner Gegenwart sein. -

Du gehst auf ihn zu und begrüßt ihn auf die Weise, die Du Dir wünschst. Er erwidert Deine Begrüßung und lächelt Dich an -

Ihr nehmt zusammen Platz und unterhaltet Euch über das, was Euch gerade bewegt. Ihr sagt Euch auch gegenseitig Worte, die Ihr gern hört. Wohltuende Worte -

Ihr genießt es, einander gut zu tun. Ihr spürt, dass Ihr unendlich viel Zeit füreinander habt - -

Nach einer Weile habt Ihr Euch das Wichtigste gesagt -

Du spürst, dass es jetzt Zeit ist, zu gehen -

Dein Gegenüber nickt Dir lächelnd zu. Er oder sie weiß es - -

Du blickst Dich noch einmal um an Deinem Ort -

Du siehst Dir den Ort selbst an -

Du siehst Dir die Dinge an, die Du hier wiedergefunden hast -

und Du siehst Dir die Person an, mit der Du hier Zeit verbracht hast - -

Du nimmst das alles in Dir auf -

All das ist Teil von Dir. Selbst wenn es Vergangenheit ist, ist es Teil Deines Lebens. Das kann Dir niemand nehmen. Wisse das -

Du siehst Dich um. Dann schließt Du die Augen -

Mit einem letzten tiefen Einatmen nimmst Du noch einmal bewusst die Kraft auf, die hier für Dich da ist. Sie füllt Deine Lungen, Deinen ganzen Körper, Deinen Geist - -

Als Du die Augen wieder öffnest, stehst Du wieder an dem Wasserbecken in dem Höhlenraum -

Du spürst noch einmal in das Gefühl hinein, das noch von eben in Dir schwingt -

Dann gehst Du die Stufen hinunter und zu der Tür -

Du nimmst Deine Fackel aus der Halterung, öffnest die Tür und trittst in die Höhle, die Dich wieder ins Freie führen wird -

Du schließt die Tür hinter Dir, wissend, dass Du jederzeit hierher kommen kannst -

Dann folgst Du der Höhle nach draußen - -

Draußen angekommen gehst Du direkt den Weg weiter, der Dich hergebracht hat -

wieder kommst Du an dem kleinen Wäldchen vorbei, zwischen Feldern und Hügeln hindurch -

Und schließlich befindest Du Dich wieder am Fuß des kleinen Hügels, von dem Du gestartet bist –  
Du gehst wieder zu der Stelle, an der die Reise begonnen hat –  
Du legst oder setzt Dich hin - -

Spüre wiederum bewusst Deinen Körper -  
Deine Hände und Arme -  
Deinen Nacken und Deine Schultern -  
Deine Füße und Beine - -  
Dein ganzer Körper ist angenehm warm -  
Deine Atmung ist ruhig und gleichmäßig -  
Dein Gesicht ist ganz entspannt und gelöst -  
Dein Kopf ist frei und leicht - -

Komme nun langsam wieder im Hier und Jetzt an –  
Beginne, Deinen Körper langsam zu bewegen –  
Fange mit ganz kleinen Bewegungen an –  
In Deinen Fingern –  
In Deinen Füßen - -  
Bewege Deine Beine –  
Deine Arme - -  
Und nun bewege mehr und mehr alle Teile Deines Körpers - -  
Dehne und strecke Dich, so wie es für Dich angenehm ist - -  
So Du es noch nicht getan hast, öffne Deine Augen –  
und bewege Dich mehr und mehr, bis Du wieder ganz hier bist ...

## 9.2.20. Planspiel Freizeitmaßnahmen

<b>Thema:</b>	Freizeitmaßnahmen planen
<b>Vorbereitung:</b>	Planspiel für alle kopieren
<b>Benötigtes Material:</b>	Siehe Planspiel Außerdem: Metaplanpapier, Stifte, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	3,5 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	25 - 30 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planspiel spielen</li> <li>2. Ergebnisse präsentieren</li> <li>3. Ergebnisse reflektieren</li> </ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) planen spielerisch eine Freizeitmaßnahme.
- Die Teilnehmer(innen) präsentieren ihre Ergebnisse des Planspiels.
- Die Teilnehmer(innen) reflektieren die Ergebnisse.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Planspiel spielen (Kleingruppen, Planspiel)

Die Teilnehmer(innen) werden in Kleingruppen zu je 5 Personen aufgeteilt. Diese Kleingruppen bilden das Gruppenleiterteam und planen die Freizeitmaßnahme aufgrund des Planspiels (siehe Anlage). Die Teamer(innen) besetzen die Fachgebiete aus dem Planspiel (Verkehrsmittel und Unterkünfte, Inhalte und Materialverleih, Versicherungen, Zuschüsse und Spenden).

#### 2. Ergebnisse präsentieren (Plenum)

Die Kleingruppen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse den anderen Teilnehmer(inne)n: Die Vorstellung soll kurz und knapp wie bei einer Freizeitausschreibung erfolgen.

#### 3. Ergebnisse reflektieren (Plenum)

Die Ergebnisse der Kleingruppen werden besprochen. Die Teilnehmer(innen) und Teamer(innen) geben Anregungen, Kommentare, inhaltliche Korrekturen und Varianten dazu.

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte:**

- Die Jugendlichen können anknüpfen an eigene Erfahrungen als Freizeitteam(er)(innen).
- Die Jugendlichen werden im Spiel zu Freizeitteam(er)(inne)n und bereiten virtuell eine Maßnahme vor.
- Ihre Entscheidungen gestalten das Geschehen und den Ablauf der Freizeitmaßnahme.
- Diese Erfahrungen können sie reflektieren und anderen Jugendlichen die Arbeitsergebnisse präsentieren.
- Sie nehmen dabei selbst die Beurteilung ihres Handelns vor.



### 9.2.20.1. Anlage 1: Planspiel - Einführung

Eure Aufgabe ist es, in den kommenden zwei Stunden eine Freizeitmaßnahme, wie sie in der Kinder- und Jugendarbeit vorkommen kann, grob zu planen, zu kalkulieren und kurz vorzustellen.

Jede Gruppe hat dabei eine unterschiedliche Aufgabe zu bewältigen.

Eure Aufgabe findet Ihr auf dem roten Blatt.

Das grüne Blatt ist eine Kostenkalkulation für die Freizeit. Darin könnt Ihr die Einnahmen und Ausgaben, die ihr für die einzelnen Bereiche veranschlagt, berechnen und addieren.

**Einnahmen und Ausgaben müssen am Ende den gleichen Betrag oder einen kleinen Überschuss als „Pufferbetrag“ (mehr Einnahmen als Ausgaben) ergeben - denn weder wollt Ihr mit der Freizeit Geld verdienen, noch will der Kirchenvorstand ein Defizit ausgleichen.**

Natürlich hängen die Kosten von der inhaltlichen Planung Eurer Freizeit ab:

Je umfassender und spektakulärer das Programm ist,  
je weiter und länger die Reise ist,  
je mehr Material und Programm Ihr von außen besorgen müsst,  
...

desto teurer wird es meistens.

Auf der anderen Seite sind natürlich die Familien, deren Kinder mit auf die Freizeit fahren wollen, und die natürlich keine Unsummen für die Reise ausgeben wollen.

**Ihr müsst Euch also überlegen, ob der Teilnehmerbeitrag, den Ihr am Ende errechnet, realistisch und bezahlbar ist.**

Dabei könnt Ihr Euch natürlich Hilfe von vier international erfahrenen Freizeitberater(inne)n holen, die sich auf folgende Fachgebiete spezialisiert haben:

- Verkehrsmittel und Unterkünfte
- Inhalte und Material
- Versicherungen
- Zuschüsse/ Fundraising (Spenden, Sponsoring, ...)

Bei der Planung der Freizeit und der Kalkulation geht Ihr am besten so vor:

1. Überlegt Euch, was man alles auf der Freizeit anbieten und unternehmen könnte, um dem Ziel der Freizeit gerecht zu werden. (15 bis 30 Minuten)
2. Mit den international erfahrenen Freizeitberatern, die alle in verschiedenen Büros arbeiten, geht Ihr Eure Ideen durch und erhaltet bestimmt noch weitere Tipps zur Gestaltung Eurer Freizeit. Sie sagen Euch auch, was das Ganze kosten wird bzw. welche Einnahmen z. B. aus Zuschüssen Ihr erwarten könnt. (etwa 60 Minuten)
3. Mit den Informationen, die Ihr habt, macht Ihr Euch nun an Eure Kalkulation und habt am Ende einen Einnahmen- und einen deutlich höheren Ausgabenbetrag. Jetzt könnt Ihr die Teilnehmerbeiträge kalkulieren. Wie das geht, kriegt Ihr bestimmt selbst raus. Wenn Euch der Teilnehmerbeitrag zu hoch vorkommt, müsst Ihr gegebenenfalls irgendwo sparen, wenn Ihr meint, Ihr habt noch „Luft“, könnt Ihr vielleicht noch einen weiteren „Leckerbissen“ mit ins Programm aufnehmen. (30 Minuten)

Und jetzt:

Viel Spaß und gutes Gelingen!

### 9.2.20.2. Anlage 2: Planspiel - Aufgabe

- 1.) Die Teilnehmenden erhalten das Arbeitsblatt „Aspekte zur Freizeitplanung“.
- 2.) Die Teilnehmenden zählen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 ab. Dadurch ergeben sich fünf Gruppen zu je 7 Mitspielern.
- 3.) Die Aufgabe ist für alle Gruppen gleich: Sie sollen eine Jugendfreizeit für 15-17 Jährige im Ausland (Ort: legt Sebastian fest) planen.
- 4.) Die Mitarbeiter sind für verschiedene Planungsbereiche zuständig:
  - Fremdenverkehrsamt und Material
  - Unterkunft und Transfer
  - Zuschüsse (Land und Kreis)
  - Versicherungen und Finanzen
- 5.) Die Teilnehmenden müssen nun ihre Maßnahme planen, so gut es geht.
- 6.) Abschließend stellt jede Gruppe ihre Ergebnisse vor.

#### EURE AUFGABE

<b>Art der Freizeitmaßnahme:</b>	Jugendfreizeit
<b>Ort:</b>	Südeuropäisches Ausland am Meer
<b>Zeitraum:</b>	2 Wochen in den Sommerferien 2007
<b>Teilnehmer(innen):</b>	bis zu 40 Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren
<b>Programm:</b>	Sport und Spaß Chillen Action Gruppendynamik kreative Angebote besinnliche/ meditative Angebote

#### Offene Fragen, die Ihr bei der Planung beantworten solltet:

- Wie wollt Ihr an- und abreisen? (Bus, Bahn, Flugzeug?)
- Welche Unterkunftsart wählt Ihr?  
(Hotel/ Pension/ Jugendherberge/ Selbstversorgerhaus/ Campingplatz)
- Welche Programmpunkte wollt Ihr anbieten (Stichworte)?
- Welches Material benötigt Ihr dazu?
- Welches Material und was noch muss versichert werden?

- Wie viele Teilnehmende und Teamer wollt/ könnt Ihr mitnehmen?
- Bekommen die Teamer ein Honorar? Wenn ja, wie hoch?
- Braucht Ihr Experten vor Ort (Sportlehrer, ...)?
- Braucht Ihr Begleitfahrzeuge, um vor Ort mobil zu sein?



**BEGLEITFAHRZEUG / -E:**

\_\_\_\_, \_\_ € Pauschale/ Mietpreis  
= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €

\_\_\_\_, \_\_ € Kosten pro gefahrenen Kilometer  
= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €

\_\_\_\_, \_\_ € Kosten für Kraftstoff und Fahrzeugpflege  
= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €

---

**VERSICHERUNGEN:**

= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €

(welche?)

**SUMME:**

= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €

---

---

**Einnahmen**

---

**TEILNEHMERBEITRAG:**

\_\_\_ Personen x \_\_\_\_, \_\_ € Reisepreis  
= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €

---

**ZUSCHÜSSE:**

**Landkreis:**

f. Teilnehmer: \_\_\_ Personen x \_\_ Übernachtungen x \_\_\_\_, \_\_ €/d Tagessatz  
= \_\_.\_\_\_\_, \_\_ €



## 9.2.21. Recht: Aufsichtspflicht, Haftung, Rechtsbereiche, Kindeswohl

<b>Thema:</b>	Aufsichtspflicht, Haftung, Rechtsbereiche, Kindeswohl
<b>Vorbereitung:</b>	Auskennen in allen relevanten Rechtsbereichen
<b>Benötigtes Material:</b>	Testfragen, Metaplanpapier, Stifte, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1 Stunde
<b>Gruppengröße:</b>	8 - 10 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Bad-Practise</li><li>2. Beispiele der Teilnehmer(innen)</li><li>3. Herausarbeiten der relevanten Themen</li><li>4. Delegation der Aufsichtspflicht</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

Die Teilnehmer(innen) erlangen Rechtswissen in allen relevanten Bereichen.

### Die einzelnen Schritte:



**!!!Vorab den Test über den kompletten Rechtstag ankündigen!!!**  
Er soll als ein Spiegel dafür dienen, wie das Thema durchdrungen wurde.

#### 1. Bad-Practise (Gruppengespräch)

Teamer(innen) erzählen schöne Geschichten über schlechte Beispiele aus dem Gruppenleiterleben. Der Begriff AUFSICHTSPFLICHT wird nicht genannt.

(Hinweis: Kann als Tagebuch vorbereitet werden, aus dem dann die Geschichten mit Hilfe von Stichpunkten erzählt werden. Es sollten alle relevanten Themen in den Beispielgeschichten vor-

kommen: Aufsichtspflicht, Haftung, Zivilrecht, Strafrecht, Fahrlässigkeit und Kindeswohl).

Die Teilnehmer(innen) sollen zu den einzelnen Geschichten sagen:

- a) Was lief schlecht?
- b) Was hätte man als Gruppenleiter(in) tun müssen?

#### 2. Beispiele der Teilnehmer(innen) (Gruppengespräch)

Die Teilnehmer(innen) können nun ihrerseits Bad-Practise Beispiele erzählen. Es wäre besser, wenn diese Beispiele real wären, sie können aber auch fiktiv sein.

Die Teilnehmer(innen) sollen zu den einzelnen Geschichten sagen:

- a) Was lief schlecht?
- b) Was hätte man als Gruppenleiter(in) tun müssen?

### **3. Herausarbeiten der relevanten Themen (Metaplan)**

An der Metaplanwand werden die Themen aus den Beispielgeschichten herausgearbeitet:

- Aufsichtspflicht (3 Schritte zur Erfüllung: Belehrung - Beobachtung - Eingreifen)
- Haftung
- Unterschiede zwischen Zivilrecht und Strafrecht
- Fahrlässigkeit, leicht und grob
- Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz

### **4. Delegation der Aufsichtspflicht (Gruppengespräch)**

Frage der Teamer(innen) an die Teilnehmer(innen):

Wie kommen wir als Gruppenleiter(innen) an die Pflicht zur Aufsicht (Delegationsverfahren)?

Teilnehmer(innen) erzählen, was sie bereits wissen.

Anschließend werden die Seminarunterlagen, die die rechtlichen Rahmenbedingungen enthalten, ausgeteilt.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen bringen Fallbeispiele aus ihrer Erfahrung ein und reflektieren sie.
- Die Jugendlichen entwickeln ein Bewusstsein für die Rechtsfolgen ihres Handelns.

## 9.2.22. Recht: Versicherungen

<b>Thema:</b>	Versicherungsarten in der Arbeit als Gruppenleiter(innen)
<b>Vorbereitung:</b>	Wichtige Versicherungsarten und deren Einsatz kennen
<b>Benötigtes Material:</b>	Versicherungsunterlagen, Karteikarten, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1 Stunde
<b>Gruppengröße:</b>	10 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Was kann alles passieren?</li><li>2. Erarbeiten von Versicherungsarten</li><li>3. Ergebnisse präsentieren</li></ol>

### Ziel und pädagogisches Anliegen:

Die Teilnehmer(innen) lernen die wichtigsten Versicherungsarten kennen und wissen, bei welchen Schäden sie haften.

### Die einzelnen Schritte:

#### 1. Was kann alles passieren? (Gruppengespräch)

Die Teamer(innen) stellen die Frage: „Was kann alles passieren bei Aktivitäten als Gruppenleiter(in) mit Kindern und Jugendlichen?“

Die Teilnehmer(innen) sollen Beispiele aus ihrer Erfahrung oder ausgedachte sammeln (aufschreiben). Die Teamer(innen) ergänzen durch Beispiele die noch fehlenden Versicherungsarten (damit alle wichtigen Versicherungsarten abgedeckt werden).

#### 2. Erarbeiten von Versicherungsarten (Kleingruppe)

Es werden Kleingruppen gebildet. Die zuvor gesammelten Fallbeispiele werden auf die Kleingruppen verteilt. Die Kleingruppen erarbeiten mit Hilfe von Versicherungsunterlagen die passenden Versicherungsarten zu ihren Fallbeispielen. Die Ergebnisse werden pro Fallbeispiel strukturiert auf Karteikarten festgehalten: Beispiel für Schaden/ Erläuterung/ passende Versicherungsart

#### 3. Ergebnisse präsentieren (Plenum)

Die Mitglieder der Kleingruppen präsentieren nun mit Hilfe der Karteikarten ihre Fallbeispiele mit Lösung. Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

### Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte

- Die Jugendlichen bringen Fallbeispiele aus ihrer Erfahrung ein.
- Sie stellen selbst erarbeitete Arbeitsergebnisse anderen vor.
- Die Jugendlichen versetzen sich in die Situation eines Richters und beurteilen die Schadensfälle.

### 9.2.23. Recht: Sexualstrafrecht

<b>Thema:</b>	Sexuelle Handlungen und Übergriffe
<b>Vorbereitung:</b>	Die wichtigen Paragraphen kennen, um mögliche Beispiele der Teilnehmer(innen) einordnen zu können
<b>Benötigtes Material:</b>	Metaplanpapier; sämtliche Paragraphen in ausgedruckter Vollversion und auf Moderationskarten mit § und Stichwort (z. B. § 823 BGB Schadensersatz); Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,0 Stunden
<b>Gruppengröße:</b>	10-15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einordnung des Themas in die Ausbildung (Gruppengespräch)</li> <li>2. Fiktive Liste über Situationen und Handlungen erstellen (Metaplan)</li> <li>3. Paragraphen aneignen (Einzelarbeit)</li> <li>4. Zuordnen der Paragraphen zu den Beispielen (Metaplan)</li> <li>5. Fallbeispiele (Rollenspiel oder Erzählen)</li> </ol>

#### Ziel und pädagogisches Anliegen:

- Die Teilnehmer(innen) halten die Rechtsformen „Zivilrecht“ und „Strafrecht“ in Bezug auf die Vergehen bzw. Schäden auseinander. Dabei wird ihnen der Unterschied zwischen strafrechtlicher Verfolgung und zivilrechtlichem Schadensausgleich deutlich.
- Die Teilnehmer(innen) lernen die relevanten Paragraphen kennen.
- Sie lernen unterschiedliche Szenarien und Rechtsfolgen kennen (Teilnehmer(in) mit Teilnehmer(in) oder Teamer(in) mit Teilnehmer(in))
- Die Teilnehmer(innen) werden sensibilisiert für präventive Maßnahmen und Maßnahmen nach offensichtlichen sexuellen Handlungen.

#### Die einzelnen Schritte:

##### 1. Einordnung des Themas in die Ausbildung (Gruppengespräch)

Warum setzen wir uns mit diesem Thema auseinander? (Gruppenfrage).

Die Teilnehmer(innen) äußern ihre Gedanken.

Die Teamer(innen) zeigen Vorteile der gesetzlichen Regelungen für Gruppenleiter(innen) und Teilnehmer(innen) auf: Was klar geregelt ist, bedarf keiner Diskussionen und Abwägungen mehr.

##### 2. Fiktive Liste über Situationen und Handlungen erstellen (Metaplan)

Die Teilnehmer(innen) erstellen am Metaplan eine tabellarische Liste nach folgenden Vorgaben:

In welchen Bereichen kommen sexuelle Handlungen und Übergriffe vor? Welche Situationen müssen geregelt werden?

Situation, Ort	Sexuelle Handlung	Wer ist beteiligt?	Zivilrecht	Strafrecht	Konsequenzen
Zeltlager, Waschhaus	Gemischt Duschen mit gegenseitigem Einseifen	Teamer(in) und Teilnehmer(in)			
Zeltlager, Schlafsack	Gemeinsam im Schlafsack liegen und lieben	Teilnehmerin 16 J. und Teilnehmer 14 J.			

Bearbeitung der Tabelle: nur erste 3 Spalten bis „Wer ist beteiligt?“

### 3. Paragraphen aneignen (Einzelarbeit)

Die Teilnehmer(innen) bekommen die relevanten Paragraphen aus den Beispielen der Tabelle von Punkt 2 zum Lesen ausgeteilt (Hinweis: nur quer lesen und die wichtigsten Begriffe beachten).

### 4. Zuordnen der Paragraphen zu den Beispielen (Metaplan)

(Hinweis: Evtl. haben die Teamer(innen) einige exemplarische Beispiele ausgewählt. Wegen Zeitbedarf!) Die Teilnehmer(innen) ordnen die Paragraphen aus der Gruppenleiterperspektive passend zu und unterscheiden dabei zwischen zivilrechtlichen und strafrechtlichen Folgen. Anschließend erarbeiten sie die zu erwartenden Konsequenzen für die Beteiligten. (Immer an die Beteiligung von Gruppenleiter(innen) denken; sowohl aktiv als auch passiv)

Situation, Ort	Sexuelle Handlung	Wer ist beteiligt?	Zivilrecht	Strafrecht	Konsequenzen
Zeltlager, Waschhaus	Gemischt Duschen mit gegenseitigem Einseifen	Teamer(in) und Teilnehmer(in)		§ 174 Evtl. § 176, wenn Teilnehmende noch Kind	Bis zu 5 Jahre Freiheitsstrafe oder Geldstrafe
Zeltlager, Schlafsack	Gemeinsam im Schlafsack liegen und lieben	Teilnehmerin 16 J. und Teilnehmer 14 J.	Bei Zeugung: § 823 BGB (Schadenersatz)	Für Teilnehmende straffrei	Für aufsichtspflichtigen Teamer: § 180,1 oder § 27 STGB; § 832 BGB (Aufsichtspflicht)

(Hinweis: Unterscheidung Zivilrecht/ Strafrecht und besondere Konsequenzen als Teamer(in) hervorheben, falls Teilnehmer(innen) das nicht in der Tabelle erarbeitet haben.)

### **5. Fallbeispiele (Rollenspiel oder Erzählen)**

Fallbeispiele aus der Tabelle oder neue werden entweder von Teamer(inne)n/ Teilnehmer(inne)n angespielt oder erzählt. Im weiteren Spiel können verschiedene Handlungsstränge ausprobiert werden. Werden die Fallbeispiele nur erzählt, sind verschiedene Vorgehensweisen zu besprechen.

Wichtig ist, dass auf die Prävention im Vorfeld und auf die Handlungsmöglichkeiten, wenn etwas passiert ist, eingegangen wird. Zu berücksichtigen ist die Sichtweise als Gruppenleiter(in) mit eigenen Grenzen und Unsicherheiten.

Anschließend werden die Seminarunterlagen verteilt.

#### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Die Jugendlichen bringen Beispiele aus ihrem Erfahrungsbereich ein.
- Sie tauschen eigene Erfahrungen mit anderen Jugendlichen aus.
- Im Rollenspiel machen sie spielerisch Erfahrungen und probieren weitere Handlungsmöglichkeiten aus.

## 9.2.24. Recht: Jugendschutz

<b>Thema:</b>	Jugendschutzbestimmungen nach JuSchG (Jugendschutzgesetz)
<b>Vorbereitung:</b>	Begriffe und Regelungen des JuSchG kennen
<b>Benötigtes Material:</b>	JuSchG-Broschüren, vorbereitete Tabelle auf Metaplanpapier, rote und grüne Klebepunkte, Seminarunterlagen
<b>Benötigte Zeit:</b>	1 Stunde
<b>Gruppengröße:</b>	10 - 15 Personen
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tabelle JuSchG ausfüllen</li><li>2. Ergebnisse besprechen und korrigieren</li><li>3. Unbekannte Begriffe erarbeiten</li><li>4. Präsentation der Ergebnisse</li></ol>

### **Ziel und pädagogisches Anliegen:**

Die Teilnehmer(innen) lernen die Bestimmungen des Jugendschutzgesetzes JuSchG kennen. Sie erarbeiten schwierige Begriffsbestimmungen.

### **Die einzelnen Schritte:**

#### **1. Tabelle JuSchG ausfüllen (Metaplan)**

Die Teilnehmer(innen) füllen mit roten (nicht erlaubt) und grünen (erlaubt) Klebepunkten die vorbereitete JuSchG-Tabelle an der Metaplanwand aus.

(Die Teamer(innen) sind anwesend, helfen nicht, hören aber gut zu und vermerken Begriffe, die den Teilnehmer(inne)n unbekannt vorkommen.)

#### **2. Ergebnisse besprechen und korrigieren (Gruppengespräch)**

Die Ergebnisse werden besprochen und eventuell von den Teamer(inne)n korrigiert.

#### **3. Unbekannte Begriffe erarbeiten (Kleingruppe)**

Es werden Kleingruppen gebildet. Die unbekannt Begriffe werden auf die Kleingruppen verteilt. Mit Hilfe der ausformulierten Paragraphen des JuSchG sollen die Teilnehmer(innen) die Erklärungen der Begriffe herausarbeiten.

#### **4. Präsentation der Ergebnisse (Plenum)**

Die Mitglieder der Kleingruppen erklären den anderen Kleingruppen die Begriffe (so als wären sie Gruppenleiter). Anschließend werden die Seminarunterlagen, die die Grundlagen des Jugendschutzes wiedergeben, verteilt.

### **Berücksichtigung der Jugendlichen als Subjekte**

- Sie stellen anderen selbst erarbeitete Arbeitsergebnisse vor.
- Die Jugendlichen sind selbst betroffen vom JuSchG (nicht nur als Gruppenleiter(innen)).

### 9.2.25. Testfragen zum Thema „Recht“

Der Test wurde als Lernkontrolle nach dem Thementag „Recht“ eingeführt. Durch die Ankündigung des Tests vor den Arbeitseinheiten „Recht“ soll die besondere Tragweite der Inhalte verdeutlicht werden. Durch den Test soll den Teilnehmer(innen) klar werden, dass ihre Beteiligung und ihr Lernen bei den Rechtsthemen nicht beliebig sind, sondern dass aus einem Fehlverhalten als Gruppenleiter(in) aufgrund von Nichtwissen im Rechtsbereich weitreichende Konsequenzen entstehen können.

Das Ergebnis des Tests hatte keinen Einfluss auf das Bestehen des Seminars oder für das Beantragen der JULEICA. Mit den Teilnehmer(inne)n wurden anschließend der Test und die richtigen Antworten ausführlich besprochen.

Nach der Korrektur jedes einzelnen Tests bekamen die Teilnehmer(innen) einen Brief nach Hause geschickt. In diesem Brief wurden die Themen benannt, die sie sich noch einmal genauer in den Seminarunterlagen durchlesen sollten, weil sie die im Test dazugehörigen Fragen fehlerhaft oder gar nicht beantwortet hatten. Als „Gimmick“ war dem Brief eine Pappdrehzscheibe zum Jugendschutz beigelegt, mit der man durch Drehen z. B. ablesen kann, wer bis wann nicht rauchen oder Alkohol trinken darf.



#### Test zu Rechtsfragen in der Arbeit als Gruppenleiter(in)

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

1. Bis zu welchem Alter spricht man in der Rechtsprechung noch von Kindern?
2. Welche drei „Schritte“ muss ich als Gruppenleiter(in) beachten, um meine Aufsichtspflicht zu erfüllen?
3. Was versteht man unter der „Förderung“ von sexuellen Handlungen?
4. Beschreibe kurz den Unterschied zwischen Zivilrecht und Strafrecht. Was wird jeweils geregelt?
5. Nenne drei wichtige Versicherungsarten, die ein(e) Gruppenleiter(in) kennen muss.
6. Wie erhält ein(e) Gruppenleiter(in) die Aufsichtspflicht für die Gruppenteilnehmer(innen)? Beschreibe den kompletten Vorgang!
7. Wähle ein Beispiel für eine Unternehmung und erkläre, worauf Du als aufsichtspflichtige Person achten musst (mindestens drei Punkte).
8. Zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit: a) Bis zu welchem Alter ist Rauchen verboten?  
b) Ab welchem Alter ist der Konsum von Alkohol erlaubt?

## 9.2.26. Exkurs: „Konfi-Unterricht subjektorientiert“ - 1. Stunde

### Vorbemerkung

Die Mitarbeit an einer subjektorientierten JuLeiCa-Konzeption hat meinen Blick auf die Konfirmandenarbeit in Florstadt stark beeinflusst. Ich fange an zu sehen, dass auch in einem „normalen“ Konfirmandenunterricht die Beteiligung der Jugendlichen – sowohl der „Teilnehmer(innen)“ (= Konfis) wie auch des „Teams“ (= ehrenamtliche Jugendliche) noch ganz anders aussehen könnte, als dies in Florstadt schon gute Tradition ist.

Die folgende Einheit orientiert sich an der 1. Konfistunde des Jahrgangs 2009 - 2010 in Florstadt, ergänzt mit Verbesserungsvorschlägen und möglichen Variationen (deshalb ist sie auch sehr ausführlich beschrieben). Sie soll exemplarisch zeigen, wie viele – zum Teil recht banal aussehende – Schritte in Richtung einer subjektorientierten Konfirmandenarbeit möglich sind.

<b>Thema:</b>	Ankommen/ Kennenlernen
<b>Vorbereitung:</b>	Klare Absprachen im Team, Raum vor Ankunft der Konfis vorbereiten
<b>Benötigtes Material:</b>	Ausreichend Teelichter und Steine, eine Kerze, Streichhölzer, ein schönes Tuch, evtl. ein Tisch Evtl. Spielmaterial Evtl. Orga-/ Info-Material für die Konfis
<b>Benötigte Zeit:</b>	1,5 Stunden plus Team vorher 0,5 Std. und nachher mindestens 0,25 Std.
<b>Gruppengröße:</b>	Ca. 20 Konfirmand(inn)en plus Konfi-Team
<b>Übersicht:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vorbereitung des Raums</li> <li>2. Begrüßung und Vorstellungsrunde</li> <li>3. Kerzen-und-Steine-Ritual</li> <li>4. Kennenlern-Spiel(e)</li> <li>5. Pause</li> <li>6. Orga-Sachen: Regeln, Fragen und mehr</li> <li>7. Ein Spiel? Oder schon Aufräumen?</li> <li>8. Segenskreis</li> <li>9. Nachbesprechung Konfi-Team</li> </ol>

## **Ziel und pädagogisches Anliegen**

Erste Stunde = Ankommen für die neuen Konfirmand(inn)en – d. h.,

- sehen, wer alles zu ihrer Gruppe dazu gehört,
- möglichst viele Leute vom Konfi-Team kennenlernen, damit Gemeinschaft entstehen kann,
- Spielregeln und Abläufe kennenlernen und möglicherweise auch beeinflussen,
- einen Hauch von Abenteuer/ Spielvergnügen mit nach Hause nehmen.

Außerdem soll sich das neu zusammengesetzte Team erproben können – dazu gehört

- die Zusammenarbeit im Team (wer leitet was an, wer kümmert sich um was ...)
- die Arbeit mit den Konfis (Anleitung bzw. Co-Leitung von Einheiten, Orga-Sachen wie Anwesenheitsliste führen, Regeln erläutern bzw. erarbeiten etc.)
- die (von einigen lang ersehnte) Ausnutzung der „Privilegien“ wie Teekochen- und Süßigkeiten-aus-der-Kiste-essen-dürfen.

Ganz gleichgültig, ob man nun zusammen spielt, Orga-Sachen bespricht oder den Schluss-Segen zusammen spricht: Alles sollte den Geist, in dem wir als Christinnen und Christen zusammen sind, atmen. D. h., eine Konfi-Stunde soll ein Raum sein, in dem ein respektvoller Umgang mit anderen (und mit dem Raum, in dem man sich befindet) selbstverständlich ist. Der Konfi-Unterricht soll ein Ort sein, an dem man persönliche Sachen sagen oder zumindest für sich selbst entdecken kann. Ein Ort, an dem man sich ausprobieren und wachsen darf, wozu gehört, dass man Fehler machen kann und trotzdem noch dazu gehört.

## **Die einzelnen Schritte:**

### **1. Vorbereitung des Raums vor Ankunft der Konfirmand(inn)en**

Ein Stuhlkreis für alle (Konfis und Team), in der Mitte auf einem Tisch (günstiger für das Ritual) oder auf dem Boden (eigentlich schöner) ein schönes Tuch mit einer angezündeten Kerze und einem Korb mit Teelichtern und Steinen sowie eine feuerfeste Unterlage für die Teelichter.

In der (den) ersten Stunde(n) ist es gut, wenn diese Vorbereitungen v o r Ankunft der Gruppe fertig sind, damit die Konfis in eine klare, freundliche Atmosphäre hineinkommen und sich willkommen fühlen können. Auf Dauer sollte aber eine (Mit)-Gestaltung durch die Konfis angestrebt werden.

### **2. Begrüßung und Vorstellungsrunde**

Begrüßung durch die Pfarrerin, Vorstellung des Teams (Namen, evtl., wie lange schon dabei), Vorstellung aller Konfis mit Namen.

### **3. Kerzen-und-Steine-Ritual**

Kurze Erläuterung des Kerzen-und-Steine-Rituals, danach wird es von allen im Kreis gemacht.

Es ist gut, wenn es von einem (einer) Teamer(in) erklärt wird, z. B.: „Wir beginnen jede Konfi-Stunde mit dem Kerzen-und-Steine-Ritual, damit wir ankommen und zur Ruhe kommen können. Dazu nimmt sich nacheinander jeder ein Teelicht oder einen Stein, je nachdem, ob man etwas eher Schönes oder etwas eher Schweres mitbringt. Dazu kann man gerne auch kurz etwas sagen, warum man das Licht oder den Stein gewählt hat. Während der Runde wird nicht geredet und nicht kommentiert. Die feuerfeste Unterlage möglichst nicht mit Steinen zulegen.“ Der (die) Teamer(in) beginnt dann, nimmt einen Stein oder eine Kerze und sagt dazu: „Ich freue mich, weil... „oder“ „Mir geht es heute nicht so gut, weil...“ Es ist leichter, wenn erst einmal Teamer(innen) weitermachen (und möglichst viele auch etwas sagen – wobei das immer freiwillig sein muss!), weil damit gezeigt wird, wie es geht und die Hemmschwelle bei den Konfis, etwas zu sagen, von Anfang an gesenkt wird.

Falls es Probleme gibt (massive Störungen oder Verweigerungen): Thematisieren!

#### 4. Kennenlern-Spiel(e)

Die Wahl des ersten Spieles haben wir von den Vorerfahrungen des Teams abhängig gemacht: Worauf haben wir Lust? Gibt es jemanden, der das gut anleiten kann? Ist dieses Spiel geeignet für unsere Gruppengröße/ unseren Raum/ die erwartete Stimmung in der Gruppe?

So bald wie möglich (spätestens ab der 2. Stunde) wurden Veränderungsideen oder neue Spielideen von den Konfis aufgegriffen.

Ein Lieblingsspiel bei uns ist zurzeit **Namen- oder Begriffe-Zuwerfen**. Hierbei stehen alle im Kreis. Ein Gegenstand/ Ball wird von der Spielleitung zu einer Person geworfen, nachdem sie deren Namen laut gesagt hat. Diese wirft dann – nach lauter Nennung des Namens – den Ball zu einer weiteren Person usw., bis er wieder bei der Spielleitung landet. Die Anweisung zu Beginn ist: Namen laut und deutlich sagen, bevor man wirft und sich unbedingt merken, wem man den Ball zugeworfen hat. Eine Hilfestellung für die erste Runde kann sein, wenn alle eine Hand heben und diese runternehmen, sobald sie den Ball hatten.

Wenn das gut läuft, gibt es einen weiteren Ball (oder mehrere), der auf den gleichen Weg geschickt wird. Wenn das gut läuft, löst sich der Kreis auf (d. h., alle werden aufgefordert, herumzugehen), aber das Zuwerfen von einem oder mehreren Bällen mit Zuruf und in der gleichen Reihenfolge geht immer weiter.

Dann kann eine neue Runde mit einem anderen Gegenstand eingeleitet werden, diesmal wird z. B. ein Land, ein Essen, ein Spitzname oder eine Krankheit statt des Namens zugerufen. Ablauf siehe oben.

Falls man Zeit und Nerv hat, kann man nun mischen: Erst den Namensball auf den Weg schicken, dann den mit dem Ländernamen, dann den mit der Krankheit. Wichtig ist, dass immer erst gerufen und dann geworfen wird, wenn der (die) Betroffene reagiert hat.

Eine gute Spielleitung hat ein Gefühl dafür, wann die Aufgaben eher langsam angegangen und wann die Herausforderungen gesteigert werden müssen, und vor allem, wann das Spiel abgebrochen werden muss (richtig zu Ende ist es nie ...). Ein möglichst unauffälliges Coaching durch erfahrene bzw. erwachsene Teamer(innen) ist am Anfang hilfreich.

Dieses Spiel eignet sich nicht wirklich, um Namen zu lernen, aber es gibt ein Gefühl für die einzelnen Leute (zögerlich oder draufgängerisch, aufmerksam oder Clown), bringt alle in Bewegung und das Durcheinanderlaufen und -rufen hat einen wunderbar hohen Giggel-Faktor.

**Danach ist die Gruppe reif für eine Pause oder für einen nächsten Teil ...**

## 5. Pause

Da dies ja die erste Pause in der neuen Gruppe ist, müssen evtl. Spielregeln geklärt werden: Essen, Trinken, Gelände-Verlassen, Handy, MP3-Player, Fußballspielen etc. Wenn möglich, dies mit allen Beteiligten absprechen: Welche Regeln brauchen wir (z. B. in Bezug auf Aufsichtspflicht, aber einfach auch, damit es allen gut geht)?

Für die neuen Teamer(innen) ist dies der Moment, wo sie endlich das dürfen, worum sie die Teamer(innen) in ihrer Konfi-Zeit immer beneidet haben: Sich was aus der Süßigkeiten-Kiste holen, sich einen Tee kochen, in der Küche rumlungern oder in ihrer neuen Rolle miteinander oder gar mit den Konfis schäkern...

Es kann sogar passieren (nicht erfunden!), dass Konfis unbedingt schon das Vaterunser oder das Glaubensbekenntnis aufsagen wollen ...



## 6. Orga-Sachen: Regeln, Fragen und mehr.

Statt einfach nur die Regeln aufzustellen und zu vermitteln, ist hier eine gute Gelegenheit, gemeinsam – Team und Konfis – herauszufinden, welche Regeln wir für ein gutes Konfi-Jahr, eine gute Gruppenatmosphäre und eine friedliche Nutzung der Gemeinderäume brauchen.

Dazu kann man zunächst einmal Fragen der Konfis sammeln – diese können sich auf Pflichten (Lernstoff, Gottesdienstbesuche) genauso beziehen wie auf Fragen zur Konfirmation. Fehlende Punkte (z. B. Umgang mit Handys, Verlassen des Geländes, Spielen und Aufräumen am Ende etc.) können spielerisch durch Teamer(innen) eingebracht werden.

Dann muss der Umgang mit den Fragen geklärt werden: „Was haltet Ihr für sinnvoll, damit wir eine gute Stimmung haben?“ Die Verabredungen können dabei je nach Gruppe unterschiedlich sein.

Eine gemeinsame Festlegung der Regeln bedeutet zunächst eine höhere Zeitinvestition als eine reine Vermittlung der vom Team/ der Pfarrerin/ der Gemeinde aufgestellten Regeln. Aber abgesehen davon, dass dieser Prozess wirklich subjektorientiert ist, erhöht er die Wahrscheinlichkeit, dass die Regeln respektiert werden bzw. sogar die Gruppe selbst evtl. notwendige Sanktionen klärt. Weil die „Werte“, auf denen das Zusammensein beruht, gemeinsam offen gelegt wurden und alle Teilnehmer(innen) am Festlegen genauso wie am Einhalten beteiligt werden, treten sie nicht als Gegenüber „Regelgeber – Regeleinhalter (oder -übertreter)“ auf.

### **7. Ein Spiel? Oder schon Aufräumen?**

Wenn noch Zeit ist, dann ist Spielen immer gut. Bevorzugt werden sollten Spiele, die etwas vom Geist, um den es im Christentum – und damit auch im Konfiunterricht – geht, spüren lassen. Dies gilt natürlich auch für die Spielleitung: Respektvoller Umgang, Schutz von Schwächeren, Vermeidung von Verletzungen etc. müssen von Anfang an beachtet werden. Falls etwas schief gelaufen ist, muss thematisiert werden, dass dies den Umgangsformen hier in der Gemeinde – und damit auch im Konfiunterricht als einem Teil der Gemeinde – widerspricht.

Ein Spiel, das ich gerade im Religionsunterricht 5. Klasse ausprobiert habe und das den herrschenden und/ oder erwünschten „Geist“ sehr gut sichtbar macht, ist **„Bonbonteilen“**.

(Vgl. auch Elke Hartebrodt-Schwier (Hg.): Das große Bibelspielebuch. 350 Gruppenspiele. Ausaatverlag 2008, S. 263).

Zu Beginn des Spiels werden Gruppen mit ca. 6 - 8 Personen eingeteilt und es bekommt jede 10 - 15 Bonbons. Reihum wird gewürfelt. Wer an der Reihe ist, verteilt so viele Bonbons an die Mitspieler(innen) wie der Würfel Punkte zeigt. Die Bonbons können nach Belieben verteilt werden: an eine oder mehrere Personen. Wenn jemand alle Bonbons weggegeben hat, wird es interessant: Bekommt er wieder welche zurück? Die Spieler(innen) können erleben, wie gut es tun kann abzugeben.

Je nach Interesse kann man nun verschiedene Variationen spielen:

In der 5. Klasse z. B. habe ich als Spielleitung die Dauer des Spiels festgelegt (7 Minuten), aber nur gesagt, dass meine Stoppuhr das Ende angibt. Angekündigt war aber auch, dass alle Gruppen nach Spielende noch einmal 1 Minute Zeit haben, den Stand anzuschauen und zu entscheiden, ob es dabei bleibt oder nicht.

Danach habe ich eine kurze Rückmeldungsrunde von jeder Gruppe gemacht: Wie ist es gelaufen? Gab es Besonderheiten in der Gruppe? Welche Entscheidung gab es in der „Denkminute“?

Weitere Variationen könnten sein: Beobachter einzusetzen, die den Umgang in der Gruppe verfolgen. Dann kann man noch besser hinterher thematisieren, welche „Werte“ beim Spiel zum Tragen gekommen sind.

Interessant könnte sein, ob es wirklich „gut getan hat, abzugeben“, und wenn ja, ob das von Anfang an so war. Denn in der 5. Klasse war zu Beginn des Spiels erst mal Sorge angesagt, die sich dann aber im Verlauf des (intensiven!) Spiels, selbst in einer schwierigen Untergruppe, immer mehr verflüchtigt hat.

Subjektorientierung: Wenn das Spiel wiederholt wird, würde ich den Gruppen die Aufgabe geben, mindestens eine Variante in die Regel einzubauen. (Das können z. B. zwei Würfel sein oder andere Regeln beim Abgeben der Bonbons oder dass man eben nichts mehr bekommt, wenn alles weg ist). Auch hier fände ich eine Rückmeldungsrunde spannend, ob diese Veränderungen dem Spiel gut getan haben.

Wenn keine Zeit mehr zum Spielen ist, bleibt die Frage, wie aufgeräumt wird.

In Florstadt gibt es nur einen von allen Gemeindegruppen gemeinsam genutzten Raum plus Küche – für eine friedliche Ko-Existenz ist es also wichtig, dass alles genauso hinterlassen wird, wie die Gruppe es vorgefunden hat.

Subjektorientiert wird dieser Punkt der Tagesordnung, wenn miteinander geklärt wird: Was gibt es zu tun, wie kommen wir als Gruppe dahin (das gilt dann auch für das Team bezüglich der Küche ...)? Und was tun wir, wenn es nicht klappt?

Für mich heißt das – subjektorientiert auf mich selbst: Wegkommen davon, dass ich als Pfarrerin allein dafür verantwortlich bin, wie der Raum verlassen wird. Damit erreiche ich, dass ich nicht immer (zumindest innerlich) am Antreiben und Rummotzen bin.

## 8. Segenskreis

Wenn alles weggeräumt ist und alle Sachen gepackt sind, stellen wir uns in einen Kreis (möglichst gerade, auf beiden Beinen stehend und ohne zu reden oder zu giggeln) und fassen uns an den Händen (je mehr Teamer(innen) das völlig selbstverständlich vormachen, desto geringer ist der liih-Faktor). Dann sprechen wir gemeinsam den „Aaronitischen Segen“:

*„Gott segne dich und behüte dich, Gott lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig, Gott erhebe sein Angesicht auf dich und schenke dir (seinen) Frieden.“*

Der Segen kann natürlich auch mit *„der Herr segne dich“* oder mit *„... segne uns“* gesagt werden – wichtig ist nur, dass man sich im Team von Anfang an auf eine gemeinsame Form einigt, damit es gerade in den ersten Stunden kein Geholper gibt!

Nach meiner Erfahrung gehört dies zu den dichtesten Momenten einer Konfi-Stunde und ist manchmal eine der wichtigsten Gemeinsamkeiten eines Konfi-Jahres, vor allem, weil der Segen in Florstadt in dieser Form dann auch in vielen Gottesdiensten (z. B. Gottesdienste für Große und Kleine – daher kommt diese Segensform auch), aber auch am Ende der Konfi-Fahrt und ähnlichen Gelegenheiten so gesprochen wird. D. h., dieses Ritual erleben die Konfis als gruppen- und jahrgangübergreifend, fühlen sich in bestimmten Gottesdiensten damit zu Hause oder sind sogar die „Experten“ bei bestimmten Ereignissen (z. B. Gemeindefest), wenn sie den Segen besser kennen als manche Erwachsene.

Der (Die) Vorsprecher(in) kann natürlich auch hier jederzeit ein(e) Jugendliche(r) sein. Wichtig ist allerdings, dass das Vorsprechen sowohl verbal wie nonverbal klar und sicher rüberkommt. Eventuell ist ein unauffälliges Coaching durch die Pfarrerin hilfreich.

## 9. Nachbesprechung Konfi-Team

Wenigstens eine kurze Feed-Back-Runde (ca. 10 Minuten) sollte drin sein.

Allgemeine Fragen:

- Wie lief's?
- Was lief nicht so gut?
- Was können wir in der nächsten Gruppe besser machen? (Diese Frage ergibt sich, da wir in Florstadt 2 Gruppen hintereinander haben.)

Fragen mit Blick auf die Gruppe:

- Gab es auffällige Leute in der Gruppe (Einzelgänger, Clowns, Störer)?
- Weiß jemand etwas über deren Hintergrund?

Es sollte außerdem Rückmeldungen zu besonders guten oder besonders schwierigen Situationen geben (z. B. eine gute Anleitung des Kennenlern-Spiels, Herumgealbere eines Teamers während

des Segens). Warum haben sich Einzelne oder das ganze Team so verhalten und nicht anders? Was haben wir damit erreicht? Was haben wir damit in Kauf genommen? Welche Alternativen gibt es und welche Vor- und Nachteile haben diese?

Wenn möglich, können Absprachen getroffen werden, wer auf Konfis mit besonderen Schwierigkeiten besonders achtet (z. B. wenn ein älterer Teamer den Jungen einer alleinerziehenden Mutter im Auge behält und ihm Aufmerksamkeit und evtl. Unterstützung schenkt).

Wenn mehr Zeit ist – oder auch nach ein paar Stunden – dann sind gut dosierte einzelne Rückmeldungen zu einzelnen Leuten und konkreten Fällen gut: besonders, wenn Leute Fortschritte machen in der Art, wie sie sich im Team einbringen, wie ihnen Anleitungen gelingen, wie sie Sachen mitkriegen.

**Berücksichtigung der Konfirmand(inn)en und der Teamer(innen) als Subjekte**

Was?	Konfirmand(inn)en als Subjekte	Teamer(innen) als Subjekte
<b>Kerzen-und-Steine-Ritual</b>	Gibt Raum zum Ankommen in der Gruppe und öffnet gleichzeitig eine Dimension jenseits der Gruppe und des Augenblicks. Dabei können alle Anwesenden selbst entscheiden, welche ihrer Gefühle und Gedanken sie in der Gruppe öffentlich machen. Gleichzeitig kriegen alle in der Gruppe - selbst wenn nichts gesagt wird - mit, wer da ist und auch ein bisschen, wie er (sie) drauf ist.	Die Teamer(innen) kennen das Ritual aus eigener Erfahrung. Wer es anleitet, hat Gelegenheit, eine relativ vertraute Sache einer neuen Gruppe zu vermitteln. Dabei kann man lernen und üben, sich in die Gruppe hineinzusetzen, sich klar auszudrücken (verbal und nonverbal), Fehler machen zu dürfen, Erfolg haben zu dürfen. Deshalb melden sich für diesen Teil oft auch noch nicht so geübte Teamer(innen).
<b>Ritual anleiten</b>	Indirekt machen die Konfis - indem sie die jugendlichen Teamer(innen) agieren sehen - eine subjektorientierte Erfahrung: Sie erleben, dass Jugendliche etwas Wichtiges und Rituelles (hier das Kerzen-und-Steine-Ritual) verantwortlich leiten dürfen, dies also nicht nur durch Erwachsene bzw. die Pfarrerin angeleitet werden darf.	Im Team können Variationen des Anfangsrituals überlegt werden. Oder die Variation, das Ritual nicht einfach nur vorzugeben, sondern mit allen in der Gruppe zu klären (siehe auch Schluss-Segen).
<b>Kennenlern-Spiel</b>	Auch wenn sich in einer neuen Gruppe meist erst einmal empfiehlt, ein Spiel vorzugeben, so sollte man immer hellhörig sein, ob und wie die Konfis eigene Erfahrungen und Veränderungsvorschläge einbringen können. Das ist allerdings evtl. zu schwierig für noch nicht so geübte Spiel-leiter(innen). Dann muss abgewogen werden, welche „Subjekte“ (Konfis oder Team) jetzt im Vordergrund stehen.	Die Anleitung eines Kennenlern-Spiels erfordert besonders in einer großen oder einer sehr lebhaften (neuen!) Gruppe meist etwas Erfahrung, um das richtige Timing hinzukriegen bzw. sich überhaupt in einer Gruppe Gehör zu verschaffen. Trotzdem ist es gut, wenn auch dies möglichst durch eine(n) Jugendliche(n) angeleitet wird (mit Hintergrund-Coaching durch einen älteren Jugendlichen oder einen Erwachsenen).
<b>Pause</b>	Die Pause ist wichtig, weil die Konfis da mal eine Runde lang ein bisschen mehr das machen dürfen, was sie gerade wollen ...	... und weil vor allem die neuen Teamer(innen) in dieser Phase ihre neue Identität ein bisschen erproben können.
<b>Orga-Sachen, Regeln für das Konfi-Jahr</b>	Möglichst Fragen und Erfahrungen der Teilnehmer(innen) auch in Bezug auf Lösungsansätze einbeziehen. D. h., man kann die Fragen sammeln, evtl. auch die bisherigen Lösungswege erläutern, sollte dann aber gemeinsam klären, wie es in diesem Jahr gemacht/ ausprobiert wird (und warum).	Die jugendlichen Teamer(innen) stehen hier an der Schnittstelle zwischen „Teilnehmer(innen)“ und „Leitung“. Sie erleben möglicherweise Situationen, in denen Bedürfnisse einerseits und vorgegebene Anforderungen andererseits (z. B. Aufgaben des Konfiunterrichts oder Nutzung der Gemeinderäume) in Konflikt geraten. Nach meiner Erfahrung besteht - vor allem bei neuen Teamer(inne)n - erst einmal die Tendenz, <i>mindestens</i> die

Was?	Konfirmand(inn)en als Subjekte	Teamer(innen) als Subjekte
		Regeln und Anforderungen einzuführen, die sie selbst erlebt haben. Das gibt ein Stück Sicherheit, aber es steckt auch eine Portion Rache darin: „Die sollen es auch nicht besser haben!“
<b>Aufräumen</b>	Wenn bis hier in der Konfistunde Regeln und Orga-Sachen immer wieder als gemeinsames Projekt der ganzen Gruppe sichtbar wurden, dann dürfte auch das Aufräumen keine „Eine-Pfarrerin-Show“ werden ...	Wichtig ist, dass auch die Teamer(innen) wirklich erleben, dass sie als einzelne wie als Gruppe mitverantwortlich sind für den Zustand der gemeinsam genutzten Räume – und dass es Folgen hat, wenn diese Verantwortung nicht erfüllt wird. Entweder durch ein schlechtes Gruppenklima oder durch Stress mit anderen Gruppen bzw. der Hausmeisterin.
<b>Schluss-Segen</b>	<p>Wenn es Konfis schwerfällt, beim Schluss-Segen ruhig zu stehen, dann erschließt sich vielleicht der Sinn des Rituals noch nicht oder aber, dieser Moment ist ihnen schwer erträglich, weil zu dicht und zu emotional. Rückmeldungen der Körpersprache sollten in der Weiterarbeit berücksichtigt werden.</p> <p>Der Schluss-Segen kann eine Gelegenheit sein, Erfahrungen mit dem Thema „Segen“ einzubringen. Welche Segenssprüche (aus der Bibel) sind bekannt? Was heißt überhaupt Segen – wo hat man das schon erlebt oder vermisst?</p> <p>Daraus kann sich in der Gruppe eine Veränderung des Schluss-Segens ergeben: Wollen wir einen anderen Spruch, wollen wir den Text/ das Ritual immer mal wieder wechseln? Klar ist, dass – wie bei allen religiösen Ritualen – eine (positive) Beziehung zum Ritual nicht erzwungen werden kann.</p>	Auch Teamer(innen) kommen nicht automatisch mit dem Schluss-Segen klar. Möglicherweise ist dies also auch eine gute Gelegenheit, mit dem Team das Thema Segen zu vertiefen. Eine wichtige Rolle der Pfarrerin – neben der Moderation des Gesprächs – kann dabei sein, Hintergrundinfos über Segenshandlungen allgemein, aber auch über biblische Sprüche einzubringen. Damit berührt man übrigens dann auch schon die Tauf- und Konfirmationssprüche, zu denen viele – Konfis wie Teamer(innen) – eine besondere Beziehung haben.
<b>Nachbesprechung im Team</b>	Auch wenn die Konfis selbst nicht daran beteiligt sind: Die Nachbesprechung ermöglicht oder verstärkt eine „Subjektorientierung“ auf einzelne Konfis. Dadurch, dass man Hintergrundinfos oder Umgangsstrategien austauscht, bleibt es ein bisschen weniger dem Zufall überlassen, ob z. B. „schwierige“ Leute integriert werden, also daran gehindert werden können, ständig die Gruppe zu stören oder ob z. B. „schüchterne“ Leute einfach hinten fallen.	Die Nachbesprechung geschieht meist unter Zeitdruck: Einige wollen schon weg, die Konfis der nächsten Gruppe trudeln schon ein, man ist müde und froh, fertig zu sein... Trotzdem ist gerade diese Zeitspanne sehr wichtig für eine „Subjektorientierung“, weil Rückmeldungen möglich sind, sowohl <i>von</i> der Gruppe und Einzelnen wie auch <i>für</i> die Gruppe und Einzelne. So kann Aufmerksamkeit gefördert, Unmut geäußert werden und Schüchterne können besonders

Was?	Konfirmand(inn)en als Subjekte	Teamer(innen) als Subjekte
		<p>ermutigt werden. Dadurch werden auch die „Neuen“ ziemlich schnell integriert, weil sie mitkriegen, dass Dinge nicht nur geplant, sondern auch im Nachhinein durchdacht, kritisiert oder sogar verändert werden können. Die Nachbesprechung zeigt aber auch, dass die Pfarrerin nicht alles weiß, dass Fehler passieren (auch Erwachsenen), dass es Probleme gibt, die man nicht oder nicht so schnell lösen kann ... und dass es einfach gut ist, im Team zu arbeiten. Für alle!</p> <p>Deshalb: Unbedingt auf eine Nachbesprechung bestehen. Dabei einzelne Punkte nicht zerreden, aber auch nicht einfach nur aus dem Bauch heraus reden.</p> <p>Ziel für alle muss sein zu reflektieren: Warum machen wir das so? Was gewinnen wir dadurch, dass wir es so und nicht anders machen? Aber was nehmen wir dafür auch in Kauf?</p>

**Nachbemerkung**

So, das war „nur“ die erste Stunde, in der es „nur“ ums „Ankommen“ ging.

Mir ist bei jedem einzelnen Schritt wieder deutlich geworden, dass subjektorientiertes Arbeiten keine Erkenntnisfrage ist, sondern eine langwierige Übungssache. D. h.: Ich muss mich (und die anderen) immer wieder fragen: Wie sind die Teilnehmer(innen) (hier die Konfis u n d die Teamer(innen)) an diesem Punkt Subjekte?

Als Pfarrerin bin ich nicht für subjektorientiertes Arbeiten, sondern für eine Vermittlung von Lernstoff ausgebildet worden. D. h., ich muss völlig umlernen, wenn ich die Anforderungen von außen mit den Bedürfnissen und Erfahrungen der Einzelnen (wozu für mich aber auch meine eigenen Bedürfnisse und Erfahrungen gehören!) in eine Beziehung bringen möchte, in der wir alle wachsen können.

Auch wenn ich immer noch das Gefühl habe, sehr am Anfang zu stehen: Die Erfahrungen der letzten Jahre haben mir gezeigt, dass ich mir nicht mehr vorstellen kann, anders zu arbeiten oder weniger zu wollen. Denn i c h als Pfarrerin und Christin wachse nicht durch die Vermittlung von Lernstoff, sondern durch den ehrlichen Austausch über religiöse Fragen und Antworten, über christliche und nicht-christliche Erfahrungen und Krisen. Und über die Erfahrung von Ritualen in der Gruppe.

## 10. Literatur



- Asmus, W. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. In: Ausgewählte Pädagogische Schriften. 1964/65
- Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Medizin Verlag, Heidelberg 2006
- Corsa, M. (Hrsg.): Praxisentwicklung im Jugendverband. Prozesse – Projekte – Module. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2007
- Diekmann, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2001
- Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): „Man muss es selbst erlebt haben...“: Biografische Portraits Jugendlicher aus der Evangelischen Jugend. Budrich-Verlag, Opladen & Farmington Hills 2006A
- Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Budrich-Verlag, Opladen & Farmington Hills 2006B
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim/München 1997
- Fuchs, Brigitta/ Koch, Lutz: Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Königshausen & Neumann 2007, S. 111ff.
- Klafki, W: Pädagogische Erfahrung und pädagogische Theorie bei Johann Friedrich Herbart. Vortrag anlässlich der Festwoche zum 150jährigen Bestehen des Herbartgymnasiums Oldenburg am 9. Mai 1994
- Lamnek, S.: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. UTB-Verlag, Stuttgart 2005
- Lenzen, Dieter: Pädagogischer Takt. In: Pädagogische Grundbegriffe. Band 2, Rowohlt's Enzyklopädie 1998
- Lockenwitz, Thomas: Der pädagogische Takt bei Jakob Muth. Quelle: Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
- Muth, Jakob: Pädagogischer Takt. Heidelberg, Quelle und Meyer 1967

- Sünkel, Wolfgang: Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze, Klinkhardt 1994
- Valentin, K.: Fortbildungen verbessern – Jugendliche gewinnen. Ein subjektorientiertes Modellprojekt im Dekanat Rodgau. Quelle: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN, Erbacherstraße 17, 64287 Darmstadt 2008
- Valentin, Katrin: Kann ein Stuhl gerecht sein? Modellprojekt zur subjektorientierten Praxisentwicklung. Quelle: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN, Erbacher Straße 17, 64287 Darmstadt 2009
- Vlcek, Radim: Praxis Buch Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, J. Pfeiffer Verlag, München 1997