

# Handout



**12.** „Fit für Konfis“  
– Ehrenamtliche ausbilden

» Praxisbezogenes Konzept eines Einsteiger-Kurses  
für jugendliche Konfi-Mitarbeitende.

Simone Reinisch  
Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN  
Erbacher Str. 17  
64287 Darmstadt  
Telefon: 06151 / 6690 – 113  
Fax: 06151 / 6690 – 119  
Mail: [simone.reinisch.zb@ekhn-net.de](mailto:simone.reinisch.zb@ekhn-net.de)

## Grundlagen für die Ausbildung von Ehrenamtlichen in der Konfirmandenarbeit

[http://www.ev-jugendarbeit-ekhn.de/fileadmin/jugendarbeit/downloads/DOKUMENTATION\\_Einsteigerkurs\\_Konfi-Arbeit.pdf](http://www.ev-jugendarbeit-ekhn.de/fileadmin/jugendarbeit/downloads/DOKUMENTATION_Einsteigerkurs_Konfi-Arbeit.pdf)

In der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) findet der Konfirmand/innen-Unterricht zu 85% als wöchentlicher Unterricht, zu 6% zweiwöchentlich und zu 9% in einem anderen Rhythmus statt. (Vgl. Ilg u.a., 2009, S. 45)

In nur 11% aller Kirchengemeinden ist die Konfirmandenarbeit ausschließlich Aufgabe einer einzelnen Person, in der Regel die des Pfarrers / der Pfarrerin. Im Schnitt gibt es pro Kirchengemeinde sechs weitere Ehrenamtliche, die in der Konfirmand/innen-Arbeit arbeiten. Unter diesen Ehrenamtlichen sind sehr viele Jugendliche, für 40% der unter 18-jährigen und 15% der über 18-jährigen Ehrenamtlichen ist es das erste Mal, dass sie bei einem Konfirmand/innen-Jahrgang mitarbeiten.

Beachtenswert erscheint, dass fast zweidrittel der Ehrenamtlichen jünger als 19 Jahre alt sind. Konfirmand/innen-Arbeit erhält zunehmend Bedeutung als eigenständige Aktivität kirchlicher Jugendarbeit. Mehr als die Hälfte der Ehrenamtlichen haben weder eine Qualifizierung für den Bereich Konfirmand/innen-Arbeit, noch eine allgemeine Jugendleiterschulung absolviert. 30% haben eine allgemeine Jugendleiterschulung durchlaufen und 19% spezielle Konfirmandenmitarbeiter/innen-Schulungen (Vgl. Ilg u.a., 2008, S. 101).

Die Studie ergab, dass in dreiviertel aller Kirchengemeinden Ehrenamtliche in der Konfirmand/innen-Arbeit zumindest punktuell mitwirken. In 27% aller Kirchengemeinden sind Ehrenamtliche häufig bei den Konfitreffen dabei, in weiteren 15% hin und wieder, in jeweils 29% selten oder nie (Vgl. Ilg u.a., 2008, S.100). Bei den Mitarbeitenden handelt es sich um Personen, die sich oftmals auch in anderen Bereichen aktiv in der Kirchengemeinde einbringen. 23% der Konfirmand/innen haben in der Konfirmand/innen-Zeit Lust bekommen, sich ebenfalls ehrenamtlich zu engagieren (Vgl. Ilg u.a., 2008, S. 102).

Die bundesweite Studie zur Konfirmand/innen-Arbeit stellt heraus, dass die Frage der Mitarbeitenden in der Konfirmand/innen-Arbeit sehr komplex ist (Vgl. Ilg u.a., 2009, S. 88). Die Form und Intensität des Einbezugs Ehrenamtlicher ist abhängig von dem durchgeführten Modell. Gründe für die Entscheidung zur Mitarbeit ehrenamtlicher Jugendlicher in der Konfirmand/innen-Arbeit sind sehr unterschiedlich. Diese reichen von der positiven Bewertung der Anwesenheit Ehrenamtlicher in ihrem eigenen Konfirmand/innen-Unterricht und dem engen Kontakt zu diesen, über Spaß an den Freizeiten, dem Ausprobieren, der Gemeinschaft mit anderen und der Entwicklung im Glauben. Entscheidend für den Einstieg in die Mitarbeit ist in der Regel der Spaß am eigenen Unterricht sowie der persönliche Sinn und die Stärkung des Selbstbewusstseins sowie die Freude über die Übernahme von Verantwortung.

Es gibt sehr unterschiedliche Formen des Einbezugs jugendlicher Ehrenamtlicher, das ist auch vom durchgeführten Modell abhängig. Sind die Ehrenamtlichen in die

Vorbereitung mit einbezogen und für die Moderation von Kleingruppen zuständig, bedeutet dies einen erhöhten Vorbereitungs- bzw. Zeitaufwand für den hauptamtlich oder hauptberuflich Zuständigen. Das bildet eine große Herausforderung bei der Begleitung und Qualifizierung Ehrenamtlicher, besonders wenn diese noch Jugendliche sind.

Gemäß dem evangelischem Kirchenverständnis ist Ehrenamt/ freiwilliges Engagement in der Kirche ein unverzichtbares Kennzeichen. Wer am „Priestertum aller Gläubigen“, bzw. am „Priestertum aller Getauften“ festhält, kann sich nicht mit einer Betreuungskirche zufrieden geben, in der „Hauptamtliche“ stellvertretend für die Mitglieder agieren. Die Praxis in der Kirche ist die Praxis aller ihrer Glieder (Vgl. Schüll, Peter, 2004, S. 303). Alle Christinnen und Christen sind daran beteiligt, „Gottes Absicht in und mit dieser Welt zu bezeugen und durchzusetzen.“ (Vgl. Foitzik, Karl, 1998, Seite 20f.)

Foitzik verstärkt mit dieser Anmerkung, dass alle eingeladen sind mitzuarbeiten. Nicht nur ehrenamtlich oder hauptberuflich Tätige, oder gar „die Gemeinschaft der Ordinierten“. Nicht die einen sind die Hauptberuflichen und die anderen die Mitarbeiter/innen sondern alle sind Mitarbeiter/innen Gottes. Ehrenamtliche sind deshalb in der Evangelischen Kirche nicht in erster Linie aus ökonomischen Gründen gefragt, sondern aufgrund ihrer vielfältigen Kompetenzen unverzichtbar. Foitzik schreibt, dass sie durch ihre „Lebensnähe“ die „eigentlichen Missionare“ sind. Theologisch von ihm richtig abgeleitet, muss nicht das Ehrenamt begründet werden, sondern die „Hauptberuflichkeit“ als Professionalisierung des Ehrenamtes sowie die Zahl der hauptberuflich Tätigen. So gesehen, ist die Frage nach der Bedeutung des Ehrenamtes eine Grund- und Zukunftsfrage der Kirche. Diese Frage hat allerdings in den letzten Jahren an Brisanz gewonnen. Stand noch in den 70er Jahren meist die Aussage im Vordergrund: „die Kirche braucht andere Mitarbeiter“. So lautet die Frage heute eher: „Welche notwendigen, unverzichtbaren Aufgaben können Ehrenamtliche/ Freiwillige übernehmen?“

Das evangelische (reformatorische) Kirchenverständnis geht davon aus, dass es verschiedene Gaben, Aufgaben und Funktionen gibt, dass Aufgaben aber nicht von oben nach unten delegiert werden, sondern von unten nach oben, weil von der Basis her gedacht wird. Übertragen auf jugendliche Ehrenamtliche in der Konfirmand/innen-Arbeit bedeutet dies, dass sie in besonderer Weise begleitet, beraten und qualifiziert werden müssen. Dabei geht das Verständnis der Evangelischen Kinder- und Jugendarbeit von einer Subjektorientierung aus. Allgemein konstatierte bereits der zweite Freiwilligensurvey, dass das Vorhandensein von Hauptberuflichen mit dem Formalisierungsgrad und somit mit der Hierarchisierung von Organisationen einhergeht und damit häufig einen Einfluss auf das Klima der Mitsprache hat. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 116)

Für jugendliche Ehrenamtliche in der Konfirmand/innen-Arbeit bedeutet das zum einen, dass sie eine/n Ansprechpartner/in benötigen, der/die sie begleitet, berät und qualifizieren kann. Auf der anderen Seite ist es elementar wichtig, dass die ehrenamtlichen Jugendlichen als Subjekte wahrgenommen werden, die durch ihr Vorhandensein und ihr selbständiges Handeln Konfirmand/innenarbeit aktiv mitgestalten.

Für die Qualifizierung in der EKHN, in der 79% aller ehrenamtlichen Mitarbeitenden keine besonderen Qualifizierungen für die Konfirmandenarbeit durchlaufen haben,

kann die Qualifizierung in Modulen analog zur Jugendleitercard geschehen. Pädagogische Prinzipien dazu sind:

- Teilnehmerorientierung
- Subjektbezogenheit
- Prozessorientierung
- Erfahrungsorientierung
- Erlebnisorientierung
- Projektorientierung
- Exemplarisches Lernen
- Ganzheitlichkeit
- Handlungsorientierung
- Zielgruppenorientierung
- Methodenvielfalt

(Vgl. Landesverband der Evangelischen Jugend Hessen, S. 7)

Verbindliche Bausteine der Qualifizierung sind:

- Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter
- Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen
- Arbeit in und mit Gruppen
- Rolle und Selbstverständnis von Kinder- und Jugendleiter/innen
- Aufsichtspflicht, Haftung, Versicherung
- Organisation und Planung

Insbesondere für junge Ehrenamtliche / Freiwillige sollen schon vor Beginn der Mitarbeit Qualifizierungen stattfinden, die Persönlichkeitsentwicklung, Selbsterkenntnis und Selbstreflexion sowie Identitätsfindung fördern. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den Persönlichkeitseigenschaften, Stärken und Schwächen macht reflektierte und gabenorientierte Mitarbeit möglich. In diesem Sinne gehört Evangelische Kirche und Bildung zusammen. Besonders durch die Reformation wurde betont, dass das Wachsen im Glauben der Bildung bedarf. Schon für Martin Luther setzte ein mündiger Glaube voraus, dass jede/r selbst die Bibel lesen konnte und so gebildet war, dass er den kleinen Katechismus, das Bekenntnis für den alltäglichen Gebrauch, nicht nur auswendig kannte sondern auch weitergeben konnte und damit sprachfähig im Glauben war (*Vgl. Kirche und Bildung, Herausforderung und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009, S.7*). Damit war zu Luthers Zeiten schon ausgesprochen, dass Bildung für alle da sein sollte und nicht nur für wenige, die sich Bildung leisten konnten. So ist es auch unsere Aufgabe, uns konsequent für Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe einzusetzen. Dazu bietet sowohl die Konfirmand/innen-Arbeit als auch die Qualifizierung Ehrenamtlicher für die Konfirmand/innen-Arbeit eine große Möglichkeit. Da mit Konfirmand/innen ein repräsentativer Durchschnitt aller Milieus und Schulformen erreicht wird, können auch Jugendliche Ehrenamtliche werden, die sonst seltener in einem Ehrenamt vorzufinden sind. Zu Beginn der Mitarbeit ist es insbesondere bei jugendlichen Ehrenamtlichen/ Freiwilligen wichtig, die eigenen Stärken und Schwächen und auch die der anderen zu erkennen. Gerade als Teammitarbeiter/in ist es sehr positiv, sich seiner selbst bewusst zu sein und auch die anderen Teamer/innen bewusster mit ihren Stärken und Bedürfnissen wahrzunehmen. So können sie lernen, dass sie sich

mit ihren Stärken und Schwächen ergänzen können, verschiedene Rollen ausfüllen und somit auch unterschiedliche Zugänge zu den Konfirmand/innen erhalten.

Um religiöse Sprachfähigkeit zu erlangen, ist es für die Teamer/innen positiv, sich mit ihrer eigenen religiösen Sozialisation auseinander zu setzen. Ein Team bietet hier für die Konfirmand/innen eine Bandbreite an Identifikationsmöglichkeiten und unterschiedlicher religiöser Sozialisation.

Die personale Kompetenz fokussiert die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit. In der Teamarbeit rückt das soziale Geschehen, das Miteinander im Team in den Fokus (Vgl. Krebs, 2007, S. 151). Gruppenregeln, Kommunikation, Konfliktfähigkeit und Feedback sind Kategorien sozialer Kompetenz.

In der Arbeit mit Konfirmand/innen kommt es immer wieder zu Konflikten. Die Teamer/innen sollen lernen, einen Konflikt differenziert wahrzunehmen, diesen besser zu verstehen und in einer Konfliktsituation souverän handeln zu können.

Ehrenamtliche in der Konfirmand/innen-Arbeit benötigen eine theologische Kompetenz, die auch Sprachfähigkeit des Glaubens und der eigenen Überzeugung beinhaltet. Mitarbeitende in der Konfirmand/innen-Arbeit müssen zentrale Inhalte und Texte der Bibel kennen und dazu auskunftsfähig sein. So ausgebildet können sich die jugendlichen Ehrenamtlichen zum Einen gut in der Konfirmand/innen-Arbeit einbringen, zum Anderen wird damit die Motivation gestärkt, was zu positiven Rückmeldungen führt. Häufig bleiben gut ausgebildete junge Ehrenamtliche länger im kirchlichen Ehrenamt als weniger gut ausgebildete, sie setzen sie sich auch in anderen Bereich ein. Wie aus vielen Studien bekannt ist, haben Erwachsene, die bereits als Jugendliche positive Erfahrungen im Ehrenamt/ in der Freiwilligenarbeit gesammelt haben, als Erwachsene einen leichten Zugang zum Ehrenamt/ Freiwilligenarbeit. Gesamtgesellschaftlich ist das Ehrenamt eine Schlüsselfrage für die Zukunft der Bürgergesellschaft. Gerade deshalb widmen alle Jugendverbände dem Engagement Jugendlicher Aufmerksamkeit. Das Besondere am Evangelischen Ehrenamt von Jugendlichen, die in der Konfirmandenarbeit mitarbeiten wollen ist, dass sie gerne bereits im Alter von 14 Jahren Verantwortung übernehmen möchten. In diesem Alter gibt es keine Fortbildungen zum Jugendleiter/ zur Jugendleiterin (Jugendleitercard). Die Qualifizierung zur Jugendleitercard wird in der Regel ab 15 Jahren angeboten, ab 16 Jahren kann man die Jugendleitercard dann erhalten. Deshalb ist es besonders wichtig, einführende Angebote für Jugendliche ab 14 vorzuhalten. Daraus erwächst auch ein besonderer Aufgabenbereich gerade für Hauptberufliche im Gemeindepädagogischen Dienst, die es gewohnt sind Ehrenamtliche zu qualifizieren und von daher in der Lage sind, Qualifizierungen für Ehrenamtliche ab 14 zu modifizieren. Eine Zusammenarbeit zwischen Hauptamtlichen (Pfarrer/innen) und Hauptberuflichen (Mitarbeiter/innen im Gemeindepädagogischen Dienst) ist deshalb auch auf dieser Ebene neu zu denken.

Die Partizipation ist für alle Ehrenamtlichen wichtig und stärkt ihre Motivation.

## **Partizipation im jugendlichen Ehrenamt**

Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten müssen gewährleistet sein, nicht nur im tatsächlichen Ehrenamt vor Ort, sondern besonders auch in der Qualifizierungsmaßnahme für Ehrenamtliche ab 14 Jahren im Konfi-Einsteigerkurs. Eine Förderung des Ehrenamtes ist ohne angemessene Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für Ehrenamtliche im kirchlich – religiösen Bereich nicht möglich. Für die Zukunft des Ehrenamtes ist es entscheidend, ob das Autonomiestreben der jugendlichen Ehrenamtlichen (und der potenziellen Mitarbeiter/innen) sowie deren Wünsche nach Mitbestimmung, Mitgestaltung und Partizipation in den kirchlichen Organisationen und Einrichtungen von den Hauptberuflichen und leitenden Ehrenamtlichen ernst genommen werden. Nur wo dieser Forderung in der Praxis entsprochen wird, werden kirchliche bzw. diakonische Organisationen und Einrichtungen Engagement fördernd sein. Viele, vor allem junge Menschen sind nur motiviert dort mitzuarbeiten, wo sie wirklich gefragt sind und Partizipation nicht nur ein Schlagwort ist. Partizipation in der Fortbildung geschieht da, wo jugendliche Ehrenamtliche ernst genommen werden und von ihren Erfahrungen ausgegangen wird. Erst aufgrund dessen, was sie aus der Praxis berichten, wird die Qualifizierungsmaßnahme aufgebaut.

Jugendliche am „Rande“ der Gesellschaft sind als Ehrenamtliche unterrepräsentiert. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, dass sie eingebunden werden und ihnen Möglichkeiten von Mitbestimmung und Eigenverantwortlichkeit gegeben wird, die ihnen eventuell im familiären und schulischen Umfeld verwährt bleiben.

Für Jugendliche ist es wichtig zu spüren, dass sie etwas bewegen.

## **Selbstwirksamkeit <sup>1</sup>**

Selbstwirksamkeit meint die individuelle, unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Diese Überzeugung bezüglich der eigenen Fähigkeiten bestimmt, wie Menschen sich fühlen, denken, sich motivieren und handeln. Sie beeinflusst die Wahrnehmung und Leistung auf unterschiedliche Weise. Selbstwirksamkeit bezieht sich also auf die Überzeugung, dass man fähig ist, zu lernen oder bestimmte Aufgaben auszuführen.

Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) bezeichnet in der Psychologie die eigene Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können. Eine Komponente der SWE ist die Annahme, man könne als Person gezielt Einfluss auf die Dinge und die Welt nehmen. SWE ist ein Bedürfnis des Menschen. Untersuchungen zeigen, dass Personen mit einem starken Glauben an die eigene Kompetenz größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben aufweisen. Die vier Quellen der Selbstwirksamkeitserfahrung basieren auf einem Konzept von Albert Bandura aus den 1980er Jahren.

### **Die vier Quellen:**

#### **1. Eigene Erfahrungen**

Eigene Erfahrungen haben den wichtigsten Einfluss auf die Ausbildung der Selbstwirksamkeit. Dadurch, dass Menschen erlebt haben, dass man durch

---

<sup>1</sup> [http://www.voila.ch/files/Dossier\\_Selbstwirksamkeit.pdf](http://www.voila.ch/files/Dossier_Selbstwirksamkeit.pdf)

eigene Anstrengung ein Ziel erreichen kann, wird bewirkt, dass man sich auch in Zukunft für fähig hält, schwierige Aufgaben zu bewältigen. Dabei wird gelernt, dass man sich für Zielerreichungen anstrengen muss, wer das nicht erlebt, lernt auch nicht, dass er sie durch eigenes Handeln beeinflussen kann. Besonders wirken Situationen, in denen der Mensch zuerst nicht weiß, wie er zu einer Lösung gelangen könnte, aber durch eigenen Anstrengungen nach und nach eine erfolgreiche Lösungsstrategie ausbildet. Erfolg bei der Bewältigung einer schwierigen Situation stärkt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, man traut sich auch in Zukunft solche Situationen zu, während Misserfolge dazu führen können, an der eigenen Kompetenz zu zweifeln und in Zukunft vergleichbare Situationen zu meiden.

## 2. Beobachten von Vorbildern oder Modellen

Beim Beobachten von Personen die durch eigene Anstrengung eine schwierige Aufgabe bewältigen, kann ebenfalls Selbstwirksamkeit entstehen. Besonders dann, wenn die Menschen die diese Aufgabe gemeistert haben, Fähigkeiten haben, die den eigenen Fähigkeiten gleichen. Dann traut man sich selbst zu, diese Aufgabe zu lösen. Andererseits demotiviert ein Misserfolg solcher Personen. Dabei gilt, je größer die Ähnlichkeit zu der beobachteten Person ist, desto stärker ist die Person von der Situation beeinflusst.

## 3. Soziale Überzeugung oder Unterstützung:

Auch durch Zuspruch von anderen gewinnt man Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Damit Selbstwirksamkeit entstehen kann, müssen die von außen herangetragenen Überzeugungen jedoch auch mit der Realität übereinstimmen. Man kann zuerst am Modell lernen, muss aber dann auch irgendwann tatsächlich Erfolg haben. Das heißt also, Jugendlichen denen zugetraut wird, dass sie beispielsweise eine Gruppe anleiten können, strengen sich eher an. Sie glauben mehr an sich, als wenn der Hauptberufliche oder der leitende Ehrenamtliche an ihren Fähigkeiten zweifeln würden. Zugleich ist es immer wichtig, jemanden nicht unrealistisch zu fordern, denn das würde bei wiederholtem Misserfolg demotivieren.

## 4. Physiologische Reaktionen oder Zustände:

Da die Beurteilung von Situationen auch immer von körperlichen Empfindungen abhängt, ist eine weitere Einflussquelle die Beurteilung von physiologischen Zuständen in bestimmten Situationen. Herzklopfen, Schweißausbrüche, Hände zittern, Frösteln, Übelkeit z. B. gehen oft mit emotionalen Reaktionen wie Anspannung und Angst einher. Der Abbau von Stressreaktionen kann Menschen helfen, entspannter an Herausforderungen heranzugehen. Durch positive Beurteilung von physiologischen Begleiterscheinungen (wie z. B. Herzklopfen) wird Selbstwirksamkeit ausgelöst. Auch dazu ist es gut, modellhaft in einer Qualifizierungsmaßnahme bereits praktisch geübt zu haben.

## **Es gibt drei starke Einflussfelder auf die Selbstwirksamkeit.**

**Das erste Einflussfeld ist die Familie.** In der Familie lernen Kinder größtenteils ihre physischen, kognitiven, sozialen und linguistischen Fähigkeiten, die häusliche Umgebung auch Lernmaterialien und Geschwisterkonstellationen sind äußerst wichtig. Kinder vergleichen sich in diesem Umfeld zum ersten Mal mit anderen Menschen, das heißt mit Eltern und Geschwistern.



### **Das zweite Einflussfeld sind die Peers oder die Peergroup:**

Einen großen Einfluss auf die Ausbildung von Selbstwirksamkeit haben die Freund/innen und Klassenkamerad/innen. In diesem Bereich spielt vor allem das Modelllernen eine große Rolle. Peers werden oft als ähnlich wahrgenommen, schon weil sie (im Gegensatz zu Geschwistern) im gleichen Alter sind. Oft bieten Peers auch erst die Möglichkeit, neue Dinge auszuprobieren. Zudem ist der Umgang miteinander in einer Gruppe eine wichtige Erfahrung, die nur durch Peers erlernt werden kann. Die Nutzung der Peergruppe ist für die Qualifizierung jugendlicher Ehrenamtlicher sehr wichtig. Denn hier können sie am Modell lernen, dass etwa Gleichaltrige, zum Teil schon positive Erfahrungen in ihrer Ehrenamtlichkeit gemacht haben. Sie können lernen, wie, in welcher Weise, mit welchen Ressourcen diese die Aufgabe gelöst und gemeistert haben.

### **Das dritte Einflussfeld ist die Schule, sowie die außerschulische Jugendbildung:**

In der Schule erweitern sie ihre kognitiven Kompetenzen und erwerben Wissen und Problemlösungsfertigkeiten. Ihre kontinuierlich getesteten, ständig mit anderen verglichenen Leistungen bewerten auch ihre intellektuelle Wirksamkeit. In der Schule genauso wie in der außerschulischen Jugendbildung bieten sich viele Möglichkeiten, das Lernumfeld so zu gestalten, das „mastery experiences“ auftreten können. In der außerschulischen Jugendbildung ist es besonders wichtig, dass die Leiterin/ der Leiter selbst über eine hohe Selbstwirksamkeit verfügen.

### **Wirkung der Selbstwirksamkeit:**

Bevor Jugendliche handeln, überlegen sie erst. Sie entscheiden sich für ein Handlungsziel und planen die Handlung. Dann erst machen sie den ersten Schritt und führen die Handlung durch. Die Selbstwirksamkeit ist dabei eine entscheidende Größe.

Die Handlung wird also unterteilt in die Phase der Motivation und die Phase der tatsächlichen Handlung. Durch ein Qualifizierungsseminar werden die jugendlichen Ehrenamtlichen unterstützt. Vor allem Jugendliche zwischen 14 und 15, die erste Erfahrungen als Ehrenamtliche machen, werden in ihrer Motivationsphase unterstützt. Nur wenn man überzeugt ist, dass eine Handlung zu dem führt, was man will, und dass man auch die Fähigkeit hat, die Handlung durchzuführen, wird man sich ein bestimmtes Ziel setzen.

Die Jugendlichen werden unterstützt in der Phase der tatsächlichen Handlung, indem sie bereits in der Qualifizierungsphase so tun als ob. Das heißt, es werden Planungen gemacht, für Situationen, in denen sie sich tatsächlich später in der Wirklichkeit wieder finden können. Auch hier lernen sie am Modell. Nicht nur am Modell der anderen Personen und Menschen, also sowohl der Peers als auch der Leiterin/ dem Leiter. Sondern sie lernen auch, indem sie sich theoretisch an Situationen abarbeiten. Dadurch wird ihre Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht.

Außerdem fällt es ihnen leichter, den ersten Schritt zu tun. Überzeugt von ihrem Ziel, investieren die Jugendlichen in ihre Anstrengungen und zeigen viel Ausdauer, auch wenn es ihnen vielleicht manchmal oder gerade aufgrund ihres Alters schwer fällt.



## **Rolle, Rollenwechsel und Erwartungen als Konfirmand/innen–Unterrichts–Mitarbeiter/innen**

### **Kurzbeschreibung**

In dieser Einheit wird erarbeitet, dass sich (häufig innerhalb eines halben Jahres) ein Rollenwechsel vollziehen soll, von dem/der Konfirmand/in hin zum/zur Mitarbeiter/in. Es geht darum, sich bewusst zu werden, wie die neue Rolle ausgefüllt werden kann sowie welche Erwartungen ich an mich, die Konfirmand/innen und den/die Leiter/in stelle.

### **Intention**

In dieser Arbeitseinheit geht es in erster Linie darum, dass Mitarbeiter/innen als Personen gefragt sind. Die Teilnehmer/innen sollen sich und ihre neue Rolle kennen lernen und reflektieren. Es geht um eine Stärkung der Selbstwahrnehmung und um die Artikulation und Präsentation in der Gruppe.

### **Methoden**

Plenumsarbeit, Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit Mind–Mapping

### **Vorbereitung**

Arbeitsblatt für alle kopieren, zwei menschengroße Plakate und dicke Filzstifte, drei verschiedenfarbige Moderationskarten für jede/n Teilnehmer/in und Klebeband oder Pinnadeln bereit legen, Plakatwand mit den drei Fragen beschriften, einen Stuhlkreis stellen

### **Ablauf**

#### Anleitung: 1. Teil

Verhalten und Eigenschaften von Teilnehmenden und Mitarbeitenden beleuchten

Die menschengroßen Plakate und einige dicke Filzstifte liegen in der Mitte des Stuhlkreises.

„Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen Teilnehmer/in sein und Mitarbeiter/in sein. „Bei Euch vollzieht sich ein Rollenwechsel.“ Was das genau heißt, worauf es ankommt, möchten wir in dieser Arbeitseinheit klären.

Eine Person von Euch, am besten der/die körperlich Kleinste legt sich auf das Plakat und wir zeichnen die Umriss ein. Das Plakat betiteln wir: ‚Der/die Teilnehmer/in‘. Auf das andere Plakat zeichnen wir die gleichen Umriss und nennen es: ‚Der/die Mitarbeiter/in‘.“

„Den ersten ‚Papiermenschen‘ teilen wir nun vertikal in der Mitte mit einer gestrichelten Linie, rechts ein Plus (+) und links ein Minus (-). Nun ordnen wir der jeweiligen Seite Eigenschaften zu.“

„Ich bitte eine/n von Euch zu schreiben. ‚Nennt das Verhalten/ Verhaltens-Soll/ die Eigenschaften des Konfis‘, z. B. gelangweilt sein, stören, selbständig arbeiten, mitarbeiten, rumalbern, zuhören...“

Nach dem Beenden dieser Sequenz folgt die Rolle, das Verhalten des/der Mitarbeiters/in. Hier sollen die positiven Eigenschaften des/der Mitarbeiters/in aufgeschrieben und in körperliche und geistige Fähigkeiten unterteilt werden.<sup>(1)</sup>

„Den zweiten ‚Papiermenschen‘ teilen wir horizontal mit einer gestrichelten Linie. Die geistigen Fähigkeiten schreiben wir in die obere Hälfte, die körperlichen in die untere Hälfte.“

„Bitte sammelt Eigenschaften, von denen Ihr glaubt, dass sie wichtig für Mitarbeitende sind, und tragt diese in den Papiermenschen ein, z. B. kreativ, handwerklich begabt, bastelt gerne, kann gut reden, moderieren, präsentieren, hört zu, übernimmt Verantwortung, klärt Konflikte ...“

Anleitung: 2. Teil<sup>(2)</sup>

Betrachtung der eigenen Stärken und Schwächen

Die Teilnehmer/innen bekommen eine Liste mit Eigenschaften.

„Wie jeder Mensch hast Du Stärken und Schwächen, alle anderen im Team natürlich auch. Manche von Euch können gut zuhören, andere sind glänzende Animatore/innen, manchen gelingt es leicht An- und Abreisen zu organisieren, ... Ein Team ist gut beraten, die Stärken jedes und jeder Einzelnen zu kennen und mit ihnen zu arbeiten. Natürlich können im Laufe der Zusammenarbeit auch Rollen im Team wechseln. Wer mit seiner lauten Stimme immer für Ruhe sorgt, könnte auch andere auf seine/ihre Weise mal für eine leise Arbeitsatmosphäre sorgen lassen. Dazu ist es gut zu wissen, was Dir liegt, um Dich später mit den anderen darüber auszutauschen.“

„Schau Dir die folgende Seite mit Eigenschaften an und markiere in grün, was auf Dich zutrifft. Vielleicht fallen Dir auch noch nicht genannte Eigenschaften und spezielle Begabungen von Dir ein, dafür sind noch freie Linien vorhanden. Schau Dir die Liste für Dich an. Lies Dir die Liste noch einmal durch und markiere in rot die Eigenschaften, die nicht auf Dich zutreffen, die Du aber gerne erreichen würdest. Überlege Dir nun, wie die Schritte sein könnten, um diese Eigenschaften zu erreichen. Nimm Dir dafür ungefähr 10 Minuten Zeit. Dann hast Du 5 Minuten Pause.“

„Danach findet Euch bitte zu zweit zusammen. Am besten mit jemandem, mit dem ihr bereits ein Vertrauensverhältnis habt und geht zusammen 20 Minuten spazieren. Jede/r von Euch hat nun 10 Minuten Zeit, um mit seinem/seiner Partner/in zu beraten, welche Eigenschaften er/sie noch erreichen möchte, und wie er/sie das in der nächsten Zeit verfolgen könnte. Das Gespräch zwischen Euch ist vertraulich. Wir werden in der Großgruppe nicht darüber sprechen, es sei denn, jemand von Euch möchte nach der Zusammenarbeit gerne etwas über den Prozess berichten.“

Kreativ	Skeptisch	Geduldig
Humorvoll	Kritisch	Mutig
Zuhörend	Treu	Offen
Freundlich	Vertrauensvoll	Gläubig
Fürsorglich	Witzig	Geschickt
Ideenreich	Sportlich	Sensibel
Fröhlich	Zuverlässig	Feinfühlig
Mitfühlend	Mitreißend	Überzeugend
Hilfsbereit	Integrierend	Ausgleichend
Ordentlich	Intelligent	Aufmerksam

Ruhig	Zupackend	Selbstkritisch
Verständnisvoll	Kommunikativ	Machtvoll
Charmant	Musikalisch	Kontaktfreudig
Zuversichtlich		

Anleitung: 3. Teil<sup>(3)</sup>

Klärung der eigenen Erwartungen

Die Teilnehmer/innen bekommen Moderationskarten in drei Farben und dicke Filzstifte.

„Jeder Mensch, der in einer Gruppe mitarbeitet, hat Erwartungen. Es ist wichtig, diese Erwartungen erst einmal für sich und dann im Team zu klären. Unausgesprochene Erwartungen, die der Gruppe/ der Leitung nicht mitgeteilt werden, können zu Enttäuschungen führen.“

„Zur Klärung der Erwartungen, die Ihr als Mitarbeiter/innen habt, sind an dieser Plakatwand drei Fragen vorbereitet. Zu jeder Frage habe ich eine andersfarbige Karte gehängt.

Gelb: Diese Erwartungen habe ich an die Gruppe ...

Blau: Die Erwartungen habe ich an den/die Pfarrer/in (bzw. KU-Leiter/in) ...

Grün: Ich kann zum Gelingen des KU-Unterrichtes/ der Freizeit beitragen ...

Bitte schreibe Deine Erwartungen auf die entsprechendfarbigen Karten.“

Anleitung: 4. Teil<sup>(4)</sup>

Sortierung der beschriebenen Moderationskarten im Plenum

„Jetzt kann jeder/jede von Euch seine/ihre Erwartungen der Gruppe mitteilen. Es ist wichtig, dass jeder/jede das sagt (anhängt), was er/sie aufgeschrieben hat. Es macht nichts, wenn Vorredner/innen das Gleiche oder etwas Ähnliches gesagt haben. Im Gegenteil, Mehrfachnennungen lassen ähnliche Erwartungen oder gleiche Interessen sichtbar werden.

Ich bitte Euch sehr aufmerksam zuzuhören.

Wir beginnen mit den Erwartungen an die Gruppe. Nachdem der/die Erste vorgelesen hat, wird die Karte angepinnt. Wenn der Inhalt der nächsten Karte dazu passt, kommt sie ganz in die Nähe. Spricht sie einen anderen Themenkreis an, wird sie weiter entfernt angehängt. Man nennt das ‚clustern‘.

So verfahren wir auch mit den Erwartungen an die Gruppenleitung und an Euch selbst.“

Anleitung: 5. Teil<sup>(5)</sup>

Feedback der Teilnehmenden zu den angepinnten Erwartungen

„Nachdem Ihr alle Eure Erwartungen geäußert habt, ist es wichtig, eine Rückmeldung zu geben. Wir nennen das Feedback. ‚Was ist Euch an den Erwartungen besonders aufgefallen?‘ ‚Gibt es Erwartungen, die Ihr für unerfüllbar haltet, warum?‘“

Hier schließt sich eine kurze Plenumsdiskussion an.

Anleitung: 6. Teil

Feedback der Teilnehmenden zur Arbeitseinheit

„Ich hätte nun gerne auch ein Feedback von Euch, nämlich was ihr von dieser Arbeitseinheit mit nach Hause nehmt und was ihr dort ändern bzw. umsetzen möchtet.

Jeder/jede von Euch bildet jetzt einen kurzen Satz: „Ich nehme mir jetzt vor...“

Wer den Igelball in der Hand hat, redet, die Anderen hören zu. Keiner/keine kommentiert mehr.“

**Rahmenbedingungen:**

**Alter:**

ab 14 Jahren

**Zeit:**

3 Stunden (inklusive Pause)

**Räumlichkeiten:**

ein großer Raum mit Stuhlkreis und Platz, um an Tischen einzeln arbeiten zu können und um Karten zu beschriften

**Material:**

2 menschengroße Plakate, dicke Filzstifte, Arbeitsblätter, Moderationskarten in drei Farben, Klebeband oder Pins, Flipchart oder Pinnwand, Igelball

**Anmerkungen:**

- (1) Vgl. Simone Reinisch, in: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hrsg.), Gruppen leiten lernen, eine Dokumentation und Arbeitshilfe zur Qualifizierung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen, Darmstadt 2005, S. 57.
- (2) Vgl. auch Das Teamer HandBuch für Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit, Olaf Trenn, Christian Wittig (Hrsg.), Gütersloh 2004
- (3) Vgl. Dagmar Bätge-Friedrich, in: Hessischer Jugendring e.V. (Hrsg.), Arbeitshilfe Grundausbildung ehrenamtlicher und freiwilliger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2001, S. 44f.
- (4) Vgl. ebd. S. 45.
- (5) Vgl. ebd. S. 45.

## **Entwicklungsprozesse**

### **Zwischenwelten - die Arbeit mit den 11- bis 14-Jährigen <sup>(1)</sup>**

#### **Kurzbeschreibung**

In dieser Arbeitseinheit wird der Wissensstand der Teilnehmer/innen zusammengetragen und erweitert.

#### **Intention**

Die Teilnehmer/innen sollen ihre persönlichen Kenntnisse und Fragen in die Arbeitseinheit einbringen. Dabei geht es vornehmlich darum, ihr Hintergrundwissen und ihre Einschätzungen zu formulieren und in die Gruppe zu tragen. Die Teilnehmer/innen erhalten darüber hinaus Informationen über die Lebenslagen der 11- bis 14-Jährigen, die sie aufnehmen und kritisch verarbeiten sollen.

#### **Methoden**

1. Einzelarbeit und Präsentation
2. Powerpointpräsentation

#### **Vorbereitung**

Gestaltung des Arbeitsraumes in zwei Teile:

Stühle und Tische für Vortrag und Präsentation. Bereitstellung von buntem Papier, Eddings, Arbeitsblättern, Laptop und Beamer.

#### **Ablauf**

1. Die Teilnehmer/innen erhalten eine Seite buntes Papier. Das falten sie längs, auf der einen Seite schreiben sie mit einem dicken Edding den eigenen Namen. Auf die andere Seite notieren Sie ein Erlebnis, das sie mit dem Alter zwischen 11 und 14 Jahren verbinden, das sich deutlich von dem vorherigen Erleben „als Kind“ (bis 10 Jahre) unterscheidet. Dafür haben die Teilnehmer/innen 10 Minuten Zeit, anschließend präsentieren sie sich und ihre Fokussierung. Damit haben sie ihre Kenntnisse eingebracht, auf die sich die Seminarleitung innerhalb des Vortrags bezieht.

2. Powerpointpräsentation und Diskussion:

Die Seminarleitung hält einen kurzen Vortrag, der Zahlen, Daten und Fakten zur Lebenssituation Jugendlicher in diesem Lebensalter visualisiert. Sie bezieht sich auf die Beobachtungen der TeilnehmerInnen und lässt sie miteinander ins Gespräch kommen.

#### **Vortrag**

Leitthema Zwischenwelten - die Arbeit mit den 11-bis 14-Jährigen

(Quelle: Simone Reinisch, in: InKontakt, April 2002)

„Nicht Fisch, nicht Fleisch“, so benennt der Volksmund gerne die 11- bis 14-Jährigen. Sie sind keine Kinder mehr und doch noch keine Jugendlichen. Die Beschreibung dieser Mädchen und Jungen ist nicht eindeutig und einfach zu finden. Durch diese „Negativ-Definition“ haben sich Anglizismen durchgesetzt wie „Kids“. Es handelt sich um das schwierige Lebensalter der Pubertät. Der Körper hat noch einmal einen Wachstumsschub. Die Menarche, die erste Menstruation beim Mädchen und die erste Pollution beim Jungen setzen ein, die Brüste reifen, der Bartwuchs sprießt. Jugendliche in diesem Lebensalter zeigen sich psychisch und

nervig. Gefühle tiefer Einsamkeit 'niemand versteht mich' wechseln mit Bedürfnissen nach übergroßer Expressivität. Viele Verunsicherungen passieren, Mädchen und Jungen nehmen wahr, dass sie intensiver angeschaut werden. Gleichzeitig sind sie in diesem Alter kreativ und begeisterungsfähig. Es ist eine intensiv gefühlte Zeit, viele - vor allem Mädchen - schreiben Tagebücher, lesen gefühlsschwere Gedichte, schreiben selbst welche und lieben vor allem kitschige Schlager über die Liebe. Die bange Frage von Mädchen und Jungen ist: „Bin ich so wie die Anderen?“. Sie möchten angezogen sein wie die Anderen, eine ästhetische Außendarstellung ist wichtig. Sie fragen sich aber auch, „bin ich so wie ich sein soll?“ Eine hohe moralische Intensität ist ihnen eigen.

### **Kernaufgaben**

Prof. Dr. Schröder <sup>(2)</sup> sieht folgende Kernaufgaben, die in diesem Alter zu bewältigen sind:

- a) Ablösung von der Herkunftsfamilie. Dies kann auch geschehen, wenn die Jugendlichen zu Hause wohnen und wohnen bleiben. Die/der Jugendliche muss zu einer Differenz kommen zu Eltern und anderen Erwachsenen.
- b) Entwicklung von Liebesfähigkeit. Bereits Kinder haben eine sexuelle Empfindungsfähigkeit. In der Pubertät will die geschlechtliche Liebe versucht werden und Liebesfähigkeit in einem umfassenden Sinne entwickelt werden.
- c) Entwicklung der Arbeitsfähigkeit. Die Jugendlichen suchen ihren Platz in der Gesellschaft. Schwierig ist, wenn klar ist, dass es sich um eine „Randständigkeit“ der/des Jugendlichen handelt.
- d) Integration von gegensätzlichen Erfahrungen im Selbst.

Die Polaritäten und Wechselzustände in diesem Alter sind virulent „himmelhoch jauchzend und zu Tode betrübt“. Diese starke Überhöhung der Beziehung, der Nähe und Verliebtheit und danach die Abgrenzung auch innerhalb der „Peer-Groups“ sind starke Entwicklungsaufgaben für dieses Alter.

Eine gewisse Gegensätzlichkeit bleibt im Erwachsenenalter, darf aber im Extrem so nicht erhalten bleiben.

### **Wünsche, Einstellungen, Probleme**

Die Studie „Zwischenwelten“ des Österreichischen Instituts für Jugendforschung untersucht die bisherige Selbst- und Fremdeinschätzung der „Kids“, darin wird deutlich, dass eindeutig 63 % der 11- bis 14-Jährigen sich als Jugendliche definieren. Die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen wird oft durch die Medien geprägt, dadurch entstehen „Schiefbilder“. Laut dem 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung leben drei Viertel der Pubertierenden in einer Familie mit leiblichen, verheirateten Eltern. Und obwohl die Bedeutung der Erziehung zur Selbständigkeit gestiegen ist, duldet ein großer Teil der Eltern keinen Widerspruch, und mehr als ein Viertel der Kids werden noch geschlagen <sup>(3)</sup>.

Bei den Freizeitaktivitäten herrscht ein rollenspezifisches Verhalten. „Während Sport treiben und Sportveranstaltungen besuchen sowie sich mit dem Computer beschäftigen von den Burschen bevorzugt wird, ist Lesen, Schreiben und Tanzen die Domäne der Mädchen“<sup>(4)</sup>. Beiden Geschlechtern gleich wichtig ist die Musik, die sogenannten Jugendkulturen sind in diesem Alter schon ausdifferenziert.

Die Peer-Group wird wichtiger, die Beziehung zu den Eltern wird zurückgedrängt. Die freundschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen sind sehr wichtig, auch wenn Geschwister vorhanden sind. Die Schule ist am wichtigsten für die Kontaktaufnahme. Das 20. Jahrhundert kann als das Jahrhundert der „Peer-Groups“ verstanden

werden. Das Vorurteil, dass die sexuellen Erfahrungen immer früher stattfinden, stimmt nach der österreichischen Jugendstudie nicht. Seit den 60er Jahren haben sich die „sexual milestones“ „kaum mehr nach vorne geschoben“<sup>(5)</sup>. Die „Jugendsexualität ist eine Beziehungssexualität“. Das „erste Mal“ ist ein großes Thema. Zu den Wertorientierungen zeigt sich, dass den Jugendlichen verlässliche, gute FreundInnen wichtig sind, aber auch eine Welt ohne Kriege und Konflikte. Sie zeichnen sich durch ein hohes Maß an sozialer, politischer und ökologischer Sensibilität aus<sup>(6)</sup>.

### **Worauf es in der Arbeit mit Kindern ankommt:**

Gute Beziehungen sind unerlässlich für die Kids. Der 10. Kinder- und Jugendbericht nennt dazu 5 Voraussetzungen: Zeit, Raum, Kohärenz (Bindungsfähigkeit), Kontinuität und Anerkennung. Die 13. Shell-Jugendstudie fragt nach den wichtigsten Bezugspersonen und ermittelt, dass die wichtigste Bezugsperson die Mutter ist. Sicher ist die Kohärenz dadurch am stärksten gegeben, aber darin steckt auch ein Risiko. Kinder in diesem Alter sollen selbständig werden und einen freien Willen haben. Die Gleichung, je kohärenter umso besser, stimmt nicht.

So ist es eine Aufgabe für PädagogInnen und Eltern zwischen Bindung/Lenkung einerseits und Freiheit andererseits immer wieder neu auszubalancieren<sup>(7)</sup>. Der 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung betont, dass es eine „Verhäuslichung der Lebenswelt“ gibt. Die Evangelische Kinder- und Jugendarbeit ist aufgefordert, Antworten zu geben, sowohl auf den Bewegungsdrang und den Fitnesskult einerseits sowie auf die Zunahme der motorischen Störungen andererseits. Halten und Sein lassen ist für dieses Alter besonders wichtig, vieles scheint für sie offen zu sein, und stärker als früher suchen Kids Personen, die Halt und Schutz bieten. Wichtig ist es, Selbstdefinitionen der Jugendlichen ernst zu nehmen<sup>(8)</sup>. Sie grenzen sich mehrheitlich vom Kindsein ab, während ihre Eltern sie mehrheitlich noch als Kinder sehen. Die Jugendarbeit benötigt Erschließungs- und Erfahrungsmethoden, um sich ein Bild machen zu können vom Denken und Fühlen Jugendlicher. Die Sprache der Jugendlichen sollte verstanden aber nicht instrumentalisiert, benutzt werden. Jugendstudien können nicht unmittelbar auf reale Jugendliche, mit denen ich arbeite, übertragen werden. Erneut schauen, zuhören und verstehen, mit möglichst wenigen Schablonen ihren Lebensraum wahrnehmen, gehört zum Feingespür pädagogisch Arbeitender<sup>(9)</sup>. In dieser Altersgruppe kann es von Vorteil sein, in der Gruppenarbeit zu zweit zu sein. Als Leitungsperson wird man in dieser Altersgruppe stärker instrumentalisiert als in anderen Altersgruppen, deshalb hat man im Team eher die Möglichkeit, durch den reflexiven Blick die Arbeit qualitativ hochwertig zu gestalten.

Darüber hinaus hält die österreichische Jugendstudie es in ihren Schlussfolgerungen für wichtig, dass

- a) außerschulische Arbeit die Kids beteiligt und ihre Angebote transparent macht,
- b) ihre jugendkulturelle Ästhetik wertgeschätzt wird und ihr Potential gefördert und gefordert wird,
- c) ihnen Freiräume ohne Erwachsene gewährt werden,
- d) geschlechtsspezifische Interessen berücksichtigt werden,
- e) geschlechtshomogene Gruppen angeboten werden,
- f) „selbstreflektierte“ Männer in der Jugendarbeit erlebt werden,
- g) Mädchen in ihrer Berufsvorbereitung gefördert werden,
- h) politische Mitbestimmung und Partizipation ermöglicht wird  
und
- i) altersdurchlässige Konzepte und Strukturen entwickelt werden<sup>(10)</sup>.



3. Es schließt eine Diskussion an, bei der die Teilnehmer/innen aufgefordert werden, das Gehörte aufgrund ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit zu reflektieren.

**Rahmenbedingungen:**

**Alter:**

ab 14 Jahren.

**Zeit:**

ca. 1,5 Zeitstunden

**Räumlichkeiten:**

Großer Raum mit Leinwand oder freier weißer Wand

**Material:**

Buntes Papier, Eddings, Arbeitsblätter, Laptop und Beamer, Vortrag

4. Feedback zur Arbeitseinheit

**Anmerkungen:**

- (1) bereits veröffentlicht in: Zentrum Bildung der EKHN, Kinder- und Jugendarbeit (Hrsg.); Aufbaukurs „Powerseminar“ und „TOP-TIME“, Darmstadt 2006, S. 16 ff.
- (2) Nach: Schröder/Leonhard: Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen, Neuwied 1998, S. 32 f
- (3) I. Kromer, H. Tebbich, Zwischenwelten. Das Leben der 11– bis 14-Jährigen, Graz, Wien 1998, S. 40
- (4) ebd Seite 50
- (5) ebd Seite 95 f.
- (6) ebd Seite 100 und 123
- (7) Siehe dazu „Die 11–14jährigen aus psych. und soz. Sicht und den Bedingungen einer sich verändernden Lebenswelt“ Vortrag von Prof. Dr. A. Schröder zum Fachtag Zwischenwelten am 04.03.2002
- (8) I. Kromer, H. Tebbich, Zwischenwelten. Das Leben der 11- bis 14-Jährigen, Graz, Wien 1998, Seite 119
- (9) Siehe dazu „Die 11–14 Jährigen aus psych. und soz. Sicht und den Bedingungen einer sich verändernden Lebenswelt“ Vortrag von Prof. Dr. A. Schröder zum Fachtag Zwischenwelten am 04.03.2002
- (10) I. Kromer, H. Tebbich, Zwischenwelten. Das Leben der 11– bis 14-Jährigen, Graz, Wien 1998, S. 119 ff.

**Folien kopiert aus:**

- BMFSFJ: 10. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn 1998, S. 26
- Ingrid Kromer / Heide Tebbich: Zwischenwelten. Das Leben der 11- bis 14-Jährigen, Graz / Wien 1998, S. 32 ff.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Jens Lipski: Lebenswelten als Lernwelten – Modell für eine künftige Lernkultur?, Vortrag, München 2000, S. 3ff.

**Arbeitsblätter:**

- Schröder, A. / Leonhard, U.: Jugendkulturen und Adoleszenz, Neuwied / Kriftel 1998, S. 32-33, wesentliche Kennzeichen der Adoleszenz
- BMFSFJ: 10. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn 1998, S. 38-40, Voraussetzungen guter Beziehungen
- Ingrid Kromer / Heide Tebbich: Zwischenwelten. Das Leben der 11- bis 14-Jährigen, Graz / Wien 1998, S. 119-123, Schlussfolgerungen für die Arbeit mit den 11- bis 14-jährigen Kids.

Simone Reinisch

## 6.4 Spielpädagogik

### 6.4.1 Gruppendynamik und Spielpädagogik <sup>(1)</sup>

Spielpädagogik

#### Schlüsselbegriffe

Gruppenphasen, Spielpädagogik.

#### Kurzbeschreibung

In der Arbeitseinheit wird erarbeitet, dass Spielpädagogik ein geplantes Verfahren ist, welches voraussetzt, dass man über die Gruppe Bescheid weiß.

#### Intention

Die TeilnehmerInnen sollen ihre persönlichen Erfahrungen, Kenntnisse und Fragen in die Arbeitseinheit einbringen.

Gruppenprozesse  
verlaufen dynamisch

Sie sollen sich bewusst werden, dass Gruppenprozesse dynamisch verlaufen und Spielpädagogik eine Möglichkeit ist, (Gruppen-) Prozesse in Gang zu setzen bzw. zu bereichern.

Am Ende sollen sie darüber hinaus über ein kleines Spielerepertoire verfügen.

#### Methoden

Vortrag

1. Folienvortrag mit inhaltlicher Ergänzung durch die TeilnehmerInnen.

Thesenpapier

2. Thesenpapier

Spiele

3. Praktische Übungen, Spiele.

#### Vorbereitung

Overheadprojektor mit Folie, Thesenpapier, Stuhlkreis, Platz zum Spielen.

#### Ablauf

Die Gruppenleitung führt in das Thema ein und erklärt den Ablauf der Arbeitseinheit.

Gruppenphasen

Sie beginnt mit einem Folienvortrag<sup>(2)</sup> zu Gruppenphasen, bei dem die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, Beispiele aus ihren Gruppenerfahrungen einzubringen.

Sie erläutert die fünf Phasen:

- Voranschluss oder Orientierung

- Machtkampf oder Kontrolle
- Vertrautheit oder Intimität
- Differenzierung
- Trennung oder Ablösung

Zu jeder Phase gibt es Impulse, so dass sich die TeilnehmerInnen an ihre Gruppenprozesse erinnern und die Arbeitseinheit bereichern können.

Beispiel 1: Phase Orientierung /Voranschluss:

Erinnert euch daran, wie ihr angekommen seid. Wie war es? Wie hat es sich angefühlt? Wie haben wir begonnen? Was haben die TeamerInnen gemacht? Was war hilfreich?

Danach wird an die TeilnehmerInnen ein Thesenpapier<sup>(3)</sup> zum Thema Spielpädagogik verteilt. Das Thesenpapier wird gemeinsam gelesen und von allen erläutert.

#### **Thesenpapier: Spiel**

1. Spielpädagogik ist ein geplantes Verfahren zur Erziehung zum und durch Spiel.
2. Spielpädagogik bietet durch das Spiel die Möglichkeit, Leben und damit alles, was Leben, Freude, Frustration, Aggression, Liebe, Leidenschaft usw. ausmacht, darzustellen.
3. Ziel spielpädagogischer Arbeit ist es, Einzelnen und Gruppen Hilfestellung zu geben, auf dem Weg selbstbestimmter (autonomer) und glaubwürdiger (authentischer) zu sein.
4. Spielpädagogik ist eine Möglichkeit, (Gruppen-) Prozesse in Gang zu setzen, zu bereichern und andere Formen des persönlichen Ausdrucks und der Kommunikation zu entdecken.
5. Es gibt viele Spielbereiche:
  - Kennenlernspiele
  - Wahrnehmungsspiele
  - Freizeitspiele
  - kooperative Spiele
  - Rollenspiele
  - darstellendes Spiel

**Impulse zu Gruppenprozessen**

**Beispiel:  
Die 1. Phase**

**Spielpädagogik ist ein geplantes Verfahren**

**Ziele**

**Möglichkeiten**

**Spielbereiche**

Die/ der SpielleiterIn hat eine besondere Rolle

Dem/der SpielleiterIn kommt eine besondere Rolle zu. Eigenschaften und Fähigkeiten, die für das Selbstverständnis von SpielpädagogInnen wichtig sind:

- Authentizität
- Autonomie
- Distanz
- Wahrnehmung
- Risikobereitschaft
- Menschenbild
- Lernen in Gruppen
- Fach- bzw. Methodenkompetenz

Anschließend werden Spiele gespielt.

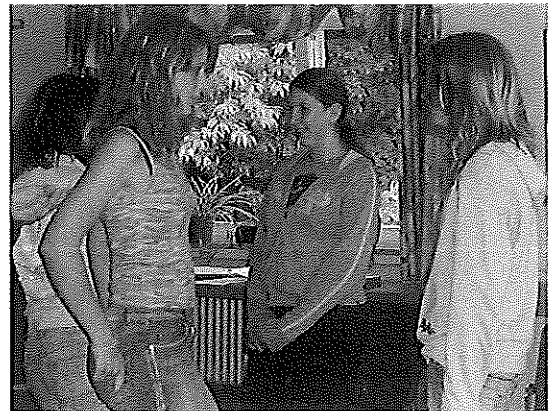
Spiele in der 1. Phase

#### 1. Spiel im Voranschluss bzw. in der Orientierung:

- **Koffer** (siehe Kennenlernspiele am ersten Abend von Yvonne Erb und Ulli Müller).

- **konzentrische Kreise:**

Die TeilnehmerInnen stellen sich in zwei Kreisen (Innen- und Außenkreis) gegenüber. Sie unterhalten sich zu je einer Frage miteinander, z. B. von woher komme ich? Was erwarte ich von



diesem Seminar? Ich wäre zufrieden, wenn ... Ich würde das Seminar als erfolgreich bezeichnen, wenn ... Die TeilnehmerInnen aus dem Außenkreis bewegen sich pro Frage eine Person weiter nach links. So kommen fast alle miteinander ins Gespräch, erfahren inhaltlich etwas voneinander. Der Vorteil ist, dass eher zurückhaltende TeilnehmerInnen, die sich nicht gerne im Plenum äußern, so zu Wort kommen.

Spiele in der 2. Phase

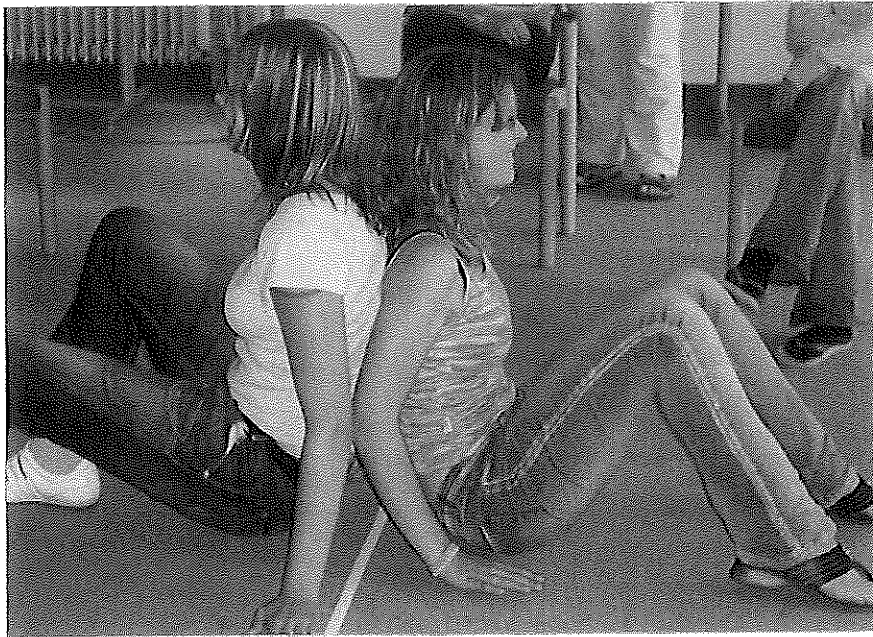
#### 2. Spiele im Machtkampf oder Kontrolle:

- **Wenn ich wütend bin ...** <sup>(4)</sup>

Die TeilnehmerInnen sitzen im Kreis. Alle TeilnehmerInnen nennen ihren Namen und zeigen, was sie tun, wenn sie wütend sind, z. B.: Ich .

bin Klaus, wenn ich wütend bin, stampfe ich mit dem Fuß. Klaus stampft mit dem Fuß. Die Gruppe wiederholt die Bewegung. Weiteres Beispiel: Ich bin Tanja, wenn ich wütend bin, schreie ich ganz laut. Anschließend schreit sie laut. Die Gruppe schreit ebenfalls.

- **Schiebeübung** <sup>(5)</sup>



Zwei PartnerInnen stehen Rücken an Rücken und versuchen, sich über eine auf dem Boden markierte Linie zu schieben. Auch als Gruppenübung möglich! Die Mitglieder zweier Gruppen hängen sich jeweils an den Armen ein, stellen sich Rücken an Rücken und versuchen, die andere Gruppe über die Linie zu schieben.

- **Der Platz gehört mir** <sup>(6)</sup>



Die TeilnehmerInnen sitzen im Kreis, in der Mitte steht ein Stuhl. Ein/ -e TeilnehmerIn setzt sich auf den Stuhl und verteidigt in ca. drei Minuten gegen eine/ -n andere/ -n TeilnehmerIn, die/der - nur mit verbalen Mitteln - versucht, ihr/ihm den Stuhl B. ein/e Teilnehmer/in steht im

den Stuhl streitig zu machen. Danach werden die Rollen getauscht. Diskutieren, fordern, streiten, drohen, schmeicheln ... ist erlaubt, körperliche Angriffe wie treten, stoßen, anfassen, schubsen ... sind verboten. Die Szene kann auch als Alltagssituation gestaltet werden. Statt um den Stuhl kann es auch um folgende Situationen gehen: Ein/ -e TeilnehmerIn will der/dem Andere/ -n etwas wegnehmen oder ein/ -e TeilnehmerIn will sich in einer Schlange vordrängeln.

- **Ja oder nein** <sup>(7)</sup>

Um unterschwelliger oder nicht ausgesprochener Wut Ausdruck zu verleihen, kann die „Ja-Nein-Übung“ helfen. Zwei Kinder, die sich vielleicht gerade gegenseitig „nerven“, stellen sich gegenüber, halten Blickkontakt und führen einen Ja-Nein-Dialog. Tanja steht nur das Wort „Ja“, Sabine nur das Wort „Nein“ zur Verfügung. Die Lautstärke und die Redefrequenzen dürfen deutlich gesteigert werden – allerdings dürfen nur die beiden Wörter verwendet werden. Ein/ -e SpielleiterIn achtet auf die Zeit (zwei Minuten) und die Einhaltung der Regeln. In einer neuen Runde können die Rollen getauscht werden.

Wie geht es den TeilnehmerInnen nach dem Streitgespräch, konnte ein Teil der Wut abgebaut werden? In welcher Rolle (Ja/Nein) haben sich die TeilnehmerInnen besser gefühlt?

**Spiele in der  
3. Phase**

**3. Spiele in der Vertrautheit oder Intimität**

- **Zollstock ablegen** <sup>(8)</sup>

Die TeilnehmerInnen erhalten den Auftrag, einen Zollstock, der nur auf den Zeigefingern balanciert wird, auf dem Fußboden abzulegen. Die Gruppe wird dazu geteilt. Die MitspielerInnen stellen sich in zwei Reihen hintereinander auf. Die rechte Reihe streckt den Zeigefinger der linken Hand nach links, die linke Reihe streckt den Zeigefinger der rechten Hand nach rechts. Der Zollstock wird dann auf den Zeigefingern abgelegt.

Regeln: Alle müssen immer mit dem Zeigefinger Kontakt zum Zollstock halten. Die Zeigefinger dürfen den Zollstock nur von unten berühren. Das nach unten Drücken des Zollstocks ist verboten.

Bei der Auswertung soll unter anderem auf die Frage eingegangen werden: Was ist notwendig, damit die Übung gelingen kann?



- In dieser Phase ist es besonders wichtig, den TeilnehmerInnen kreative Angebote zu machen, vergleiche „Traumfänger“ von Antje Koob-Röhreheim und Ulli Müller.
- Die TeilnehmerInnen arbeiten in dieser Phase gerne selbständig und bringen selbst Ideen ein.
- Besonders geeignet in dieser Phase sind Anfangsrunden, in denen die TeilnehmerInnen sich gegenseitig mitteilen, wie es ihnen geht und was sich in der Zwischenzeit ereignet hat.
- Und natürlich alle Vertrauensübungen, z. B. ein/ -e TeilnehmerIn steht im Kreis, alle anderen TeilnehmerInnen stehen darum herum. Die/der TeilnehmerIn lässt sich mit geschlossenen Augen fallen und wird aufgefangen und sanft weitergegeben.

#### 4. Spiele in der Differenzierung

In dieser Gruppenphase tritt die/der Gruppenleiter/in stärker in den Hintergrund. Die Gruppe startet gemeinsam Aktivitäten, z. B. besucht sie andere Gruppen, gestalten gemeinsam eine (Wochenend-) Freizeit.

Spiele in der  
4. Phase

#### 5. Spiele in der Trennung oder Ablösung

- Auswertung im Gespräch.
- Abschiedsfest organisieren und durchführen.
- Auswertung mit einer „Emmo“-Skala:  
Ein Kreppband wird auf dem Boden aufgeklebt und in drei große Teile eingeteilt, oben wird ein lachender Smiley aufgeklebt oder ein Plus-Zeichen. In der Mitte wird ein Smiley mit geraden Mundwinkeln aufgeklebt, am Ende wird ein Smiley mit herunterhängenden Mundwinkeln aufgeklebt.  
Die Teilnehmer/innen positionieren sich nach den Fragen auf der Kreppbandlinie der/des Spielleiters/in, z. B. die Andacht heute fand ich sehr gut / mittel / nicht gut. Die Teilnehmer/innen können erklären, warum sie gerade an dieser Position stehen.
- Rituale zum „Tschüss“-Sagen, vgl. Verabschiedung von Carola Geck

Spiele in der  
5. Phase

**Rahmenbedingungen:**

**Alter:**  
ab 13 Jahren

**Zeit:**  
Einschließlich kurzer Pausen drei Zeitstunden.

**Räumlichkeiten:**  
Großer Raum mit Leinwand, Stuhlkreis und Platz zum Spielen.

**Material:**  
Overhead-Projektor, Folie, Arbeitsblätter mit Thesen, Papier, z. B. Memo-Karten zum Mitschreiben, Stifte, Zollstock, Kreppband.

**Anmerkungen:**

- (1) bereits veröffentlicht in: Zentrum Bildung der EKHN, Kinder- und Jugendarbeit (Hrsg.), Einstiegseminar „Schnupperkurs“, Darmstadt 2006, S. 28 ff.
- (2) Landesjugendpfarramt der Evangelischen Kirche in der Pfalz (Hrsg.), Bausteine, Handbuch MitarbeiterInnenausbildung, Kaiserslautern, 2. Auflage 2000, III. Nr. 38.
- (3) Vgl. auch: Hessischer Jugendring (Hrsg.), Arbeitshilfe Grundausbildung ehrenamtlicher und freiwilliger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2001, S. 74 f.
- (4) bis (8) Die Übungen sind aus den Büchern: Rosemarie Portmann: Spiele zum Umgang mit Aggressionen, München 1997 und aus Verena Sommerfeld, Barbara Hube, Heidi Nicolai: Toben, raufen, Kräfte messen, Ideen, Konzepte und viele Spiele zum Umgang mit Aggressionen, Münster 1999.



Simone Reinisch

## Leitungsstile

### Konzeptionelle Überlegungen/Ziele

Ein wesentlicher Bereich in der Gruppenpädagogik sind die Leitungsstile. Häufig führt die Art und Weise, wie ein/e Gruppenleiter/in ihre/seine Leitungsaufgaben wahrnimmt, zu Konflikten. Viele Kinder und Jugendliche erfahren einen mehr oder minder autoritären Erziehungsstil zu Hause oder in der Schule. Sie sind oft überfordert, einen partnerschaftlichen Leitungsstil zu praktizieren. Da es wenige Bereiche gibt, in denen Kinder und Jugendliche, aber auch die zumeist jugendlichen Gruppenleiter/innen selbst einen partnerschaftlichen Führungsstil erfahren, ist eine intensive Auseinandersetzung unerlässlich. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit den drei Leitungsstilen autoritär, laissez-faire und demokratisch-partnerschaftlich, ist ein konkretes Sich-selbst und die Anderen erleben, insbesondere die/den Leiter/in und ihren/seinen demokratischen Leitungsstil zu erleben, besonders wichtig.

Ziel ist es, die Selbst- und Fremdeinschätzung zu stärken. Die eigene Arbeit, die eigenen Stärken und Schwächen zu reflektieren und gestärkt nach Hause zu gehen mit dem Bewusstsein, dass es sich lohnt, die Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer/innen in die Arbeit mit einzubeziehen (Partizipation) (1).

### Programm/Verlauf

1. Da viele Teilnehmer/innen sich nicht gut kannten, begannen wir mit einer kurzen Vorstellungsrunde, jede/r sagte, wo sie/er herkommt und in welchem Arbeitsfeld und aus welchem Grund sie sich engagieren.

2. Den Teilnehmer/innen wurde der Verlauf des Nachmittags vorgestellt. Das Programm war an der Flip-Chart für alle aufgeschrieben, die/der Seminarleiter/in erklärte, dass es um persönliche Stärken und Schwächen geht, die „den Raum nicht verlassen dürfen“.

3. Die drei Leitungsstile wurden in Kopie verteilt (2).

Sie wurden von denen vorgelesen, die lesen mochten, und gleich unter folgenden Fragen diskutiert:

- Dieser Leitungsstil ist mir besonders bekannt von...
- So versuche ich zu leiten, z. B. ...

Es gibt nur wenige Bereiche, in denen Kinder einen partnerschaftlichen Leitungsstil erfahren.

Es lohnt sich, Bedürfnisse anderer in die Arbeit mit einzubeziehen.

4. Die/den ideale/n Gruppenleiter/in aufmalen (3).

Die/der Kleinste der Gruppe wurde gebeten, sich abzeichnen zu lassen auf einer großen Wandzeitung. Die Wandzeitung lag in der Mitte, alle saßen im Kreis drum herum. Der Schattenriss wurde aufgeteilt in positiv/negativ und körperlich/geistig. Jede/r durfte Eigenschaften benennen, die ein/e Gruppenleiter/in hat oder haben sollte. Die Gruppe entschied, ob und auf welchem Teil des Schattenrisses die Eigenschaften geschrieben wurden. Nichts wurde geschrieben, was nicht demokratisch von der Gruppe entschieden wurde.

5. Aus diesen Eigenschaften suchten die Teilnehmer/innen für sich drei Eigenschaften aus, die sie konnten oder nicht konnten. Jede/r hatte 15 Minuten Zeit, in einer ruhigen Schreib-Phase Eigenschaften aufzuschreiben unter den Paradigmen

- „Das kann ich schon gut, das trifft auf mich zu, weil...“
- „Das kann ich nicht, das möchte ich lernen, weil...“
- „Das werden meine nächsten Schritte sein...“

Den Teilnehmer/innen wurde mitgeteilt, dass sie ihre Ergebnisse in der Gruppe anschließend vortragen sollen.

6. In einer Runde, in der allen noch einmal erklärt wurde, dass sie das, was sie hören für sich behalten und absolute Aufmerksamkeit der- oder demjenigen gilt, die/der gerade spricht, bzw. die eigenen Schwächen und Stärken offenbart, erklärte jede/r seine Stärken und Schwächen anhand der in 5. benannten Fragen.

7. Am Ende wurde allen Teilnehmer/innen für die offene Runde und das Geschenk, das sie den anderen gemacht haben, gedankt.

8. Feedback, die Teilnehmer/innen hatten die Möglichkeit mitzuteilen, was sie mitnehmen im positiven und negativen Sinne.

**Fazit**

Die Einheit war sehr gelungen, weil die Teilnehmer/innen sich den anderen Teilnehmer/innen der Gruppe geöffnet haben. Eine solche Einheit eignet sich nicht am Beginn des Gruppenprozesses, sondern eher in der Vertrautheitsphase.

Die/der ideale  
Gruppenleiter/in.

Sollte es Widerstände gegen eine solche Form der Arbeit geben, sollte die/-der Gruppenleiter/in ein Rollenspiel oder Übungen zu verschiedenen Leistungsstilen anbieten.

*Anmerkungen:*

- (1) s. auch: „Die Gruppenleitung“, Leitfaden zur Schulung von JRK-Gruppenleitern, Münster, 1988, S. 175.
- (2) s. auch: Jugendhof Steinkimmen e. V. (Hrsg.), Praxismappe zur Ausbildung von Jugendgruppenleiterinnen und -leitern, Ganderkesse 1990, S. 38 ff.
- (3) Nach einem unveröffentlichten Manuskript von K. Kendel, Dekanatsjugendreferentin des Ev. Dekanats Wetterau.