

*Mitarbeiter dieses Heftes:*  
 Prof. Dr. Josef Blank, Butterberg 14,  
 6683 Spiesen  
 Maria Brunnhuber, Schloß Fürstenried,  
 8000 München 71  
 Dr. Magdalene Bußmann, Virchow-  
 straße 20, 4300 Essen 1  
 Dr. Curt Cheauré, Paul-Ehrlich-Straße 14,  
 8702 Gerbrunn  
 Dr. Peter Dürstfeld, Hauptstraße,  
 4470 Meppen-Apeldorn  
 Dr. Siegfried Dunde, Neustraße 8,  
 6503 Mainz-Kastel  
 Prof. DDr. Dieter Emcis, Gut Leye,  
 4500 Osnabrück  
 Dorothea Fischer, Idsteiner Straße 47,  
 6000 Frankfurt/M.  
 Dr. Ottmar Fuchs, Mußstraße 52,  
 8600 Bamberg  
 Prof. Dr. Johannes Hoffmann, Am Weiher-  
 haag 19, 6233 Kelkheim-Eppenhain  
 Bernhard Honsel, Groner Allee 54,  
 4530 Ibbenbüren  
 Prof. Dr. Hermann Kirchhoff,  
 Strüverweg 3, 5100 Aachen  
 Prof. Helmut Kurz, Jaumannstraße 17,  
 7407 Rottenburg  
 Bernd Lambert, Novalisstraße 28,  
 5500 Trier  
 Prof. Dr. Heinrich Missalla, Querenburger  
 Höhe 285, 4630 Bochum  
 Dr. Franz-Josef Ortkemper, Kolping-  
 straße 11, 4350 Recklinghausen  
 Hans Georg Ruhe, Claustorwall 9b,  
 3380 Goslar  
 Prof. Dr. Ralph Sauer, Bremer Straße 9,  
 2848 Vechta/Oldb.  
 Dr. Bernhard Schach, Universität des  
 Saarlandes, Fachbereich Soziologie,  
 6600 Saarbrücken 15  
 Dr. Jan Heiner Schneider, Martinikirch-  
 gang 1, 4240 Emmerich  
 Dr. Hermann Pius Siller, Taunusstraße 46,  
 6233 Kelkheim  
 Prof. Josef F. Spiegel, Gehrdener-  
 weg 30, 4790 Paderborn  
 Josef Stemmerich, Schwalbengrund 23,  
 4630 Bochum  
 Norbert Weidinger, Preysingstraße 83 c,  
 8000 München 80  
 Prof. Dr. Bernhard Welte, Silberbach-  
 straße 34, 7800 Freiburg

*Bild- und Textnachweis:*  
 Seite 918: Walter Habdank, Berg  
 Seite 923: Ivan Steiger, München  
 Seite 925, 978: © JALS, A. J. Smolinski,  
 CH-Küssnacht  
 Seite: 926, 928: Hubert Kirchgäßner,  
 Remscheid  
 Seite 930: Erik Liebermann, Starnberg  
 Seite 934: Ewald Breloer, Hildesheim  
 Seite 938: CORK, Cor Hoekstra,  
 NL-Heerenveen  
 Seite 940, 973: foto-present, Essen  
 Seite 945: Heinrich Vogeler (1872-1942),  
 Sehnsucht (1908), Sammlung Böttcher-  
 straße, Bremen

Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese,  
 Kirchliche Jugendarbeit

106. Jahrgang

Herausgegeben vom Deutschen Katecheten-Verein e.V. und  
 der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz

*Dieses Heft besorgten:*

Johannes Hoffmann und Jan Heiner Schneider.

*Redaktion: \**

Winfried Nonhoff, Flüggenstraße 2, 8000 München 19, Ruf 0 89 / 17 50 77.

*Verantwortlicher Schriftleiter:*

Prof. Dr. Günter Lange, Wiesbadener Str. 109, 4100 Duisburg 12,  
 Ruf 02 03/42 14 17.

*Verlag:*

Kösel-Verlag GmbH & Co., Flüggenstraße 2, 8000 München 19.  
 Auslieferung: Kösel-Verlag GmbH & Co., Flugplatzstraße 1, 8031 Gilching.

*Deutscher Katecheten-Verein e.V.*

1. Vorsitzender Professor Dr. Adolf Exeler, Waldeyer Straße 41,  
 4400 Münster, Ruf 02 51 / 8 14 79;  
 Generalsekretär Dr. Erwin Hertig, Preysingstraße 83 c,  
 8000 München 80, Ruf 0 89 / 4 15 62 42.

Für alle Angelegenheiten des Katecheten-Vereins, Auskunft, Bibliothek.

*Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz*

Bundespräsident Karl Wuchterl, Carl-Mosterts-Platz 1,  
 4000 Düsseldorf 30, Ruf 02 11 / 48 50 91-95.

*Bezug:*

Durch Buchhandel oder durch den Kösel-Verlag GmbH & Co.,  
 Flugplatzstraße 1, 8031 Gilching, Ruf 0 81 05 / 90 14.

Bezugspreis: Einzelhefte DM 6,80, Jahresabonnement (12 Hefte)  
 DM 62,40, für Studierende DM 52,80, jeweils zuzüglich Versandkosten.  
 Kündigung nur 4 Wochen vor Ablauf des Kalenderjahres möglich.

*Besprechungsstücke:*

Unverlangt eingesandte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt.  
 Ihre Besprechung bleibt vorbehalten.

*Anzeigenverwaltung:*

Für Anzeigen und Beilagen verantwortlich: Gudrun Lösel,  
 Kösel-Verlag GmbH & Co., Flüggenstraße 2, 8000 München 19,  
 Ruf 0 89 / 17 50 77.

Anzeigenpreisliste auf Wunsch.

*Gesamtherstellung:*

Kösel, Wartenscestraße 11, 8960 Kempten/Allgäu.

*Beilagenhinweis:*

Kösel-Verlag, München

Seite 949, 955, 959, 963: Kirchenväter aus der Kanzel von Anton Pilgram  
 (um 1510), Stephansdom Wien, Privatfotos  
 Seite 969: Burkhard Bartel, Balingen  
 Seite 980: Lothar Nahler, Wiesbaden  
 Seite 984 oben: Hugo van der Goes, Anbetung des Kindes (um 1476),  
 Florenz, Galleria degli Uffizi  
 Seite 984 unten: aus: Ernst Eggimann, »Jesus-Texte«, © 1972 by Peter  
 Schifferli, Verlags AG »Die Arche«, Zürich

\* Manuskriptzustellungen, Bücherzusendungen, sonstige Anfragen  
 erbitten wir an diese Anschrift.

## Streit in der Gruppe

Beispiel für einen »Erfahrungsbezogenen Verlauf«

Hans Georg Ruhe

Mit dem folgenden Beitrag beziehe ich mich auf  
 den Artikel »Suchbewegungen und Schuldge-  
 fühl« (vgl. S. 938 ff. dieses Heftes).

Hier soll jetzt beispielhaft ein erfahrungsbezoge-  
 ner Verlauf dargestellt werden. Schon aus dem  
 Denkansatz ergibt sich, daß dieser Verlauf nicht so  
 in die Praxis übernommen werden kann und darf.  
 Maßgeblich ist immer die eigene Geschichte der  
 Gruppe und die eigenen Erfahrungen der Grup-  
 penmitglieder. Werden diese ernst genommen, so  
 nimmt jeder Verlauf eine andere Richtung, denn  
 was ist, ist Gegenstand der Gruppe und nicht das,  
 was ausgedacht wurde.

Das folgende Beispiel soll deswegen nur Anreg-  
 ungen geben, auch Beobachtungs- und Auf-  
 greifanregungen für den Gruppenleiter.

Weil dies so ist, ist dieses Beispiel entstanden aus  
 der Praxis, gemischt mit Phantasien, wie es auch  
 hätte sein können. Erfahrungsbezogene Verläufe  
 sind nun einmal nicht eindeutig, unwiderlegbar,  
 zu fixieren.

Es sollen verschiedene Wege dargestellt werden,  
 die zu gehen möglich sind. Diese sind sehr schnell  
 beendet, dauern sehr lange oder verlaufen so  
 lange, wie eine Gruppe zusammen ist, weil sie  
 ständig ineinander münden, keinen festzuma-  
 chenden Anfangs- oder Endpunkt haben. Sie  
 bewegen sich ständig am Wunsch- und Erfah-  
 rungsstand der Gruppe.

Neben allgemeinen pädagogischen Anforderun-  
 gen, die an Jugendarbeiter zu stellen sind und die  
 hier nicht wiederholend referiert werden sollen,  
 möchte ich einige Fähigkeiten benennen, die  
 besonders wichtig für den Gruppenleiter sind, will  
 er mit dem Ansatz des Erfahrungsbezogenen  
 Verlaufes arbeiten:

1. Der Gruppenleiter muß die Geschichte seiner  
 Gruppe kennen.

2. Der Gruppenleiter muß die einzelnen Grup-  
 penmitglieder mit ihrem Alltagsverhalten und  
 ihren Alltagsproblemen annähernd gut kennen.

3. Er muß in der Lage sein, jemand auf seine  
 Schwächen und Stärken ansprechen zu können.  
 (Sie meinen, dies sei eine gruppenpädagogische

Alltagsplatttheit? Ich meine: weit gefehlt. Ich  
 kenne sehr viele Gruppenleiter, die Angst davor  
 haben, Privateres oder Intimeres mit Mitgliedern  
 anzusprechen, die lediglich das sachliche Pro-  
 gramm ihrer Gruppe sehen, weil eventuell zu  
 thematisierende Schwierigkeiten als Bedrohung  
 auf sie wirken. Dies dürfte vor allen Dingen für  
 jüngere Gruppenleiter gelten. Die Gesamtproble-  
 matik kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert  
 werden.)

4. Er muß analytisch denken können, einen Blick  
 für Hintergründe und Erfahrungen haben, phan-  
 tasievoll sein und aus Alltagsbemerkungen den  
 Denkhintergrund entschlüsseln.

5. Mut ist ihm immer zu wünschen – nämlich alte  
 Gleise zu verlassen und neue Bauchlandungen in  
 Kauf zu nehmen.

### Streit in der Gruppe

#### Die Ausgangssituation

Eine Jungen/Mädchen-Gruppe war über die  
 Pfingsttage in ein Kurzzeltlager gefahren. Man  
 hatte viel Spaß gehabt. Das Wetter war gut  
 gewesen.

Vorher hatte die Gruppe sich geeinigt, daß man  
 gemeinsam kochen wolle. Den Vorschlag des  
 Gruppenleiters, vorher einen Plan zu machen, wer  
 wann welche Aufgaben übernehmen sollte, lehnte  
 die Gruppe ab. Man sei alt genug (im Durch-  
 schnitt 16 Jahre), außerdem fiele soviel Arbeit  
 nicht an – das alles regele sich wohl automatisch.  
 Am letzten Tag des Lagers beschwerten sich die  
 Mädchen ziemlich wütend, daß sie jeden Tag das  
 Mittagessen hätten kochen müssen, während die  
 meisten der Jungen faul in der Frühlingssonne  
 gelegen hätten und selbst beim Abwasch hätten  
 nur einige zum Trockentuch gegriffen.

Die Jungen gingen erst nicht darauf ein, machten  
 die üblichen Witze (»Ist ja auch Frauensache...«),  
 versuchten sich dann, als die Mädchen  
 hartnäckig blieben, damit aus der Affäre zu  
 ziehen, daß sie meinten, Mädchen hätten eben

ser kochengelernt und wenn sie gekocht hätte man auch gleich in die Imbißbude gehen können.  
Streit schaukelte sich hoch. Zuletzt rechneten Jungen auf: daß sie mehr Bäume herangeeppt hätten, sie schneller beim Zeitaufbau essen wären usw.

Mit der Zeit wurde die Auseinandersetzung heftiger und der große Krach konnte nur dadurch gestoppt werden, daß die Zelte abgebrochen werden mußten und die Heimfahrt anstand. Auf der Rückfahrt wurde dann mehr herumgealbert. Einige waren eher still, zwei oder drei beleidigt. Müdigkeit legte sich über alle.



#### Erster erfahrungsbezogener Verlauf

Die Gruppe traf sich zur ersten Gruppenstunde. Der Gruppenleiter brachte den Konflikt wieder auf den Tisch. Sehr viel ruhiger unterhielt sich die Gruppe darüber, was schief gelaufen war. Die Jungen machten den Mädchen, die Mädchen den Jungen einige Zugeständnisse und man begann das Gespräch damit, daß man künftig die allfälligen Aufgaben gerechter verteilen wolle. Der Gruppenleiter sprach ähnliche Situationen dem Gruppenalltag an, versuchte Vergleiche mit der Familiensituation anzustellen, machte die Gruppe aufmerksam, daß Frauen im öffentlichen und privaten Leben sehr häufig benachteiligt werden.

Die Gruppe gab vereinzelte Kommentare dazu ab, ohne daß aber ein echtes Interesse zu verspüren war, die Fragen des Leiters weiter zu vertiefen. Außerdem wurde an diesem Abend ein Fußballländerspiel übertragen und der Großteil der Gruppe drängte darauf, in den Fernsehraum nach nebenan zu gehen. Das Thema war für die Gruppe damit – vorläufig – abgeschlossen. Die Bereitschaft der Gruppe zur Vertiefung war zu diesem Zeitpunkt nicht vorhanden, eine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung wurde nicht gesehen. Meines Erachtens hat es wenig Sinn, auch wenn dies methodisch gelingen würde, wenn der Leiter

weiter auf den Themenkomplex insistieren würde. Er trafe nicht die momentane Interessenlage. Unter dem Strich bleibt immerhin die Erfahrung, daß es zu einem Konflikt gekommen ist, der Bedeutung für die Gruppe hat und der auf gruppeneigene Art gelöst wurde. Daraus leiten sich Erfahrungen für einzelne ab, die nicht unbedingt verbalisiert wurden, bei denen gleichwohl die Chance besteht, daß Schlußfolgerungen des einzelnen auch in sein Handlungsrepertoire übergehen könnten.

Es ist nicht auszuschließen, daß sich einzelne bei ähnlich strukturierten Situationen – auch außerhalb der Gruppe – an die Erfahrungen innerhalb ihrer Gruppe erinnern werden. Sie werden u. U. versuchen, Konflikte nach einem ähnlichen Regelungsmodell zu lösen. Entweder sie haben Erfolg damit (dies wäre ein Hinweis auf die Bereicherung ihres Handlungsrepertoires), oder sie scheitern. Erst jetzt besteht die Chance, weiterzufragen und zu sehen, daß nicht jeder Konflikt zur geschlechtsspezifischen Rollenverteilung nach dem erfahrenen Muster zu lösen ist. Damit stellt sich die Frage nach anderen Hintergründen. Eventuell besteht sogar die Chance, daß diese Frage wieder innerhalb der Gruppe aufgegriffen wird. Dieser erste erfahrungsbezogene Verlauf ist also – in seinem Gelten-lassen – ein Plädoyer für das Einfache, weil auch das die Chance einer weiteren Entfaltung bietet.

#### Zweiter erfahrungsbezogener Verlauf

Dieser soll in aller Kürze dargestellt werden. Die Gruppe war nach dem Krach im Zeltlager während der ersten Gruppenstunde nicht mehr bereit, darauf einzugehen. Allgemein tat man so, als sei dies ein Einzelfall gewesen, daß man im Wesentlichen sonst doch miteinander auskäme, man solle dem nicht soviel Bedeutung beimessen. Auch die »Beleidigten« vertraten diese Position – zumindest war nicht erkennbar, daß sie andere Interessen hatten. Der Gruppenleiter verzichtete darauf, weiter zu thematisieren. Als »Diagnose« kann lediglich festgehalten werden, daß der Wunsch nach Auseinandersetzung zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht gegeben war. Trotzdem haben die Gruppe und damit die einzelnen eine Erfahrung gemacht, an der sie künftig ähnlich strukturierte Situationen festmachen werden. Vermutlich müssen mehrere ähnliche Vorfälle auftreten, bevor man bereit ist, den Hintergrund zu bearbeiten. Dieser Konflikt bereitet unter Umständen also den Weg zur weiteren Auseinandersetzung. Nur in der Häu-

fung und damit in der Bewußtwerdung liegt die Chance. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß die bewußte Auseinandersetzung später erfolgen wird.

Der Gruppenleiter hat dabei die Aufgabe, bei späteren Vorfällen den Strang zurückzuverfolgen, Rückkoppelung zu leisten und damit ein wenig zum Spiegel der Gruppe zu werden.

#### Dritter erfahrungsbezogener Verlauf

Dieser knüpft an den ersten erfahrungsbezogenen Verlauf an. Während des »Schlichtungsgesprächs« tauchten sehr viele andere Beispiele auf, wo Aufgaben ebenfalls geschlechtsspezifisch verteilt wurden. Diese kamen vornehmlich aus dem Familienbereich und aus dem Schulbereich, der Freizeitbereich wurde allgemein ausgeklammert. Man tritt für sich persönlich eine Betroffenheit in der Regel ab.

Hier zeigt sich das Phänomen, daß gesellschaftliche Probleme häufig sehr deutlich von Jugendlichen wahrgenommen werden, daß sie sich persönlich aber ausklammern. Darin liegt sicherlich zum guten Teil eine Abwehr. Diese Schranke kann nicht leicht gebrochen werden. Sie ist meines Erachtens aber auch eine Chance: wenn man sich mit den Problemen anderer beschäftigt, kann man dies weitaus gefahrloser tun, weil die eigene Identität relativ wenig ins Spiel gebracht wird. Gleichzeitig aber ist man sehr viel mehr bereit, in die Tiefe zu gehen, mehr Hintergründe zu entdecken. Dies ist weniger gefahrvoll für den einzelnen. Meines Erachtens kann ein solcher Weg durchaus forciert werden. Je tiefer man vorstößt, desto mehr wird man auch oberflächlich sich selbst ins Spiel bringen müssen, allein schon um den Auseinandersetzungsstoff handhabbar werden zu lassen. Dies geschieht vielfach durch Beispiele, die man in abgeschwächter Form aus der eigenen Lebenspraxis einbringen wird.

Zu einem bestimmten Zeitpunkt muß der Gruppenleiter oder Jugendarbeiter nun diese Beispiele der eigenen Erfahrung kontrastieren mit der mehr theoretischen Auseinandersetzung. Bei dem obengenannten Beispiel kann das dadurch erfolgen, daß er z. B. die Rollen der Gruppenmitglieder in ihren eigenen Familien – etwa im Vergleich zu den andersgeschlechtlichen Geschwistern – in den Blick rückt.

Die Diskussion in der Beispielgruppe blieb sehr lange auf einem eher oberflächlichen (wobei der Begriff »oberflächlich« eigentlich eine Diffamierung ist) Niveau, man tauschte Erfahrungen aus, erzählte Anekdoten aus Familie und Schule. Ein

lädchen brachte das Beispiel ein, daß Frauen  
cht einmal Meßdiener sein dürften. Die Jungen  
achten darüber Witze, die meisten Mädchen  
egen diskutierten dieses ihr Problem intensi-  
r und man beschloß nach einiger Zeit, den  
arrer zu fragen, ob Mädchen nicht auch mini-  
rieren dürften. Vor der nächsten Gruppenstunde  
ollte man ihn aufsuchen und mit dem Ergebnis  
eder in der Gruppe auftauchen.

or der nächsten Gruppenstunde trafen sich die  
lädchen nicht. In der Gruppe darauf angespro-  
en meinten sie, sie hätten doch keine Lust  
habet. Außerdem wäre das so interessant ja auch  
cht.

ie Thematik war hier eigentlich abgeschlossen.  
iner der älteren Jungen hatte sein neues Motor-  
d mitgebracht, das allseits bestaunt wurde und  
i einzelnen Probefahrten von nahezu allen auf  
m Soziussitz ausprobiert wurde.

teressen Jugendlicher sind sprunghaft und ver-  
hieben sich von Woche zu Woche. Wichtig bleibt  
er nur festzuhalten, daß zumindest verbal eine  
eihe von Problemen angesprochen wurden, daß  
gar eine Aktionsmöglichkeit in Augenschein  
nommen wurde, die zwar wieder im Sande  
rlief, trotzdem für Minuten Bewegung brachte.  
uch hier gilt, daß Erfahrungen nicht unwesentli-  
er Art gemacht wurden, daß sogar in einem  
elbereich Lösungsmöglichkeiten anvisiert wor-  
en waren.

ei Gelegenheit hat der Gruppenleiter relativ viel  
öglichkeiten, Anknüpfungspunkte zu finden, zu  
rdeutlichen, aus dem ersten anvisierten Anlauf,  
elleicht auf einer anderen Ebene, einen zweiten  
onkreten Anlauf zu machen.

#### ierter erfahrungsbezogener Verlauf

achdem die Gruppe die Zeltlagersituation für  
ch analysiert hatte, legte sie eine neue Aufga-  
nverteilung innerhalb der Gruppe fest. So sollte  
inftig nach einem festen Plan das Geschirr in der  
eküche gespült werden und im Gruppenraum  
sgefeht werden.

in Gruppenmitglied berichtete von den Schwie-  
igkeiten in der Ehe der Eltern (der Vater hatte  
ebenher eine Freundin, worunter die Mutter und  
e Kinder offen und versteckt litten). Dem  
ruppenleiter fiel auf, wie schwer es dem Mäd-  
en fiel, erstmals auch in Einzelheiten über das  
1 Grundsätzlichen schon Bekannte zu berichten.  
e stockte manchmal in ihren Erzählungen,  
rsuchte sich durch einzelne Scherze über  
hwierige Stellen hinwegzuhelfen. Einzelne  
ruppenmitglieder waren erstaunt über die Of-

fenheit und erzählten auch aus ihrer Familie. Sie  
benutzten die Erfahrungen des Mädchens als  
Haltegriffe, an denen entlang sie eigene Probleme  
darstellen konnten. Hier stellte sich die Situation,  
daß Fremderfahrungen durchaus zu Auseinan-  
dersetzungen und Reflexionen führen, die eigene  
Erfahrung nicht aber in gleicher Intensität darge-  
stellt wurde. Jeder blieb quasi eine Stufe unter den  
Schilderungen des Mädchens.

Trotzdem erfuhr dies Mädchen Sympathie und ein  
wenig Solidarität.

Die Gruppe stellte Spekulationen an über ihre  
eigenen Zukunftswünsche, über den Stellenwert  
der Familie, über Fragen des Rollenverhaltens.

Im Gruppenraum hingen einige Poster aus Pop-  
Zeitschriften. Der Gruppenleiter versuchte, die  
Darstellungen und die darin enthaltenen ge-  
schlechtsspezifischen Inhalte als »Impuls« hinein-  
zubringen. In Ansätzen beschäftigte sich die  
Gruppe damit, wie das Bild der Frau oder des  
Mannes in der Öffentlichkeit dargestellt wird und  
fixiert wird.

Im Laufe der nächsten Wochen und Monate ging  
die Gruppe noch häufiger auf die Probleme des  
Mädchens und auf ihre eigenen innerhalb der  
Familie ein. Verhaltensmuster wurden vorge-  
schlagen und verworfen, es wurde nachgefragt  
»Wie geht es Dir?«.

Es stellte sich heraus, daß man sehr viel sensibler  
geworden war für den Umgang miteinander, man  
hatte an Fremderfahrungen gelernt und gesehen,  
daß das eigene Verhalten kein nur für die Gruppe  
typisches Verhalten war, sondern ganz allgemein  
in der Gesellschaft widerspiegelt wurde.

Ansatzweise hatte sich Verhalten geändert.

#### Fünfter erfahrungsbezogener Verlauf

Die Gruppe hat nach dem Schlichtungsgespräch  
sehr schnell realisiert, daß sie es nicht allein mit  
einem individuellen Problem zu tun hatte.

Man brachte Beispiele aus der Schule, vom  
Arbeitsplatz, aus der Familie, von den Medien,  
und die Gruppe einigte sich darauf, ein Projekt  
anzugehen, bei dem sie alle die ihnen zugängli-  
chen Informationsmöglichkeiten nutzen wollten,  
um zum einen sich ein umfassendes Bild, zum  
anderen aber auch der (Jugendheim-)Öffentlich-  
keit ein Ergebnis ihrer Bemühungen zu präsentie-  
ren. Man dachte daran, eine Informationsveran-  
staltung mit Lehrern, Eltern und anderen Jugend-  
heimbesuchern zu machen. Große Pläne hinsicht-  
lich eines thematischen Festes wurden ge-  
schmiedet.

Im Laufe der Diskussion und der ersten tatsäch-

lich in Angriff genommenen Vorhaben beobach-  
tete der Gruppenleiter, daß die Initiative der  
Gruppe insbesondere von den Jungen ausging und  
die Mädchen zum großen Teil das nachvollzogen,  
was ihnen vorgesagt wurde.

Der Gruppenleiter schilderte seine Beobachtun-  
gen und wies darauf hin, daß man sich zwar  
thematisch jetzt mit Fragen der Gleichberechtigung  
auseinandersetze, innerhalb der Gruppe  
verdeckt aber weiterhin die alte Rollentrennung  
vorhanden sei.

Dies warf, soweit sich die Gruppe darauf einließ,  
die Jungen und Mädchen wieder auf sich zurück.  
Man setzte sich damit auseinander, versuchte  
andere Regelungen zu finden, wehrte ab (»Man  
kann es auch übertreiben« – »Hier kann doch  
jeder sagen und machen, was er will«).

Erfahrungen der Gruppe verdichteten sich, ob-  
wohl eine Menge äußerer Abwehr vorhanden  
war.

Die Gruppe setzte später ihre Bemühungen fort.  
Allerdings reichte der Atem nicht mehr dazu, mit  
einer Veröffentlichung oder Veranstaltung nach  
außen zu treten.

Insgeheim wurde dies sicherlich auch als Rück-  
schlag empfunden, obwohl man sich das nicht  
eingestand.

Andere Interessen rückten in den Mittelpunkt.

#### Sechster erfahrungsbezogener Verlauf

Nach dem Schlichtungsgespräch war die Beschäf-  
tigung mit dem einen Gruppenmitglied, das zu  
Hause sehr viel Ärger hatte, in den Mittelpunkt  
getreten. Man setzte sich kaum noch mit Fragen

der Rollenverteilung auseinander, sondern für  
eine bestimmte Zeit standen Fragen der Familie,  
der Beziehung zu Eltern, später zu Freunden im  
Mittelpunkt. Daraus entwickelte sich die Ausein-  
andersetzung darüber, daß einige gern Freund/  
Freundin mit in die Gruppe bringen wollten,  
andere dagegen waren. Eine gemeinsame Fete  
wurde geplant, wieder verworfen, weil einzelne  
mit Boykott drohten, und mit der Zeit verlief sich  
dieses Anliegen im Sande. Dies ist ein angedeu-  
tes Beispiel dafür, daß erfahrungsbezogene Ver-  
läufe nicht berechenbar sind, da sie abhängig von  
den Interessen und Wünschen der Gruppe sind.  
Hier rückte – nahezu assoziativ – das Verhältnis  
der Freundschaften zur Gruppe in den Mittel-  
punkt.

Dies war – zumindest für einige – weitaus wichti-  
ger, als irgendwelche Rollenverteilungen.

Dies Beispiel für »erfahrungsbezogenen Verlauf«  
mit den unterschiedlichen Ausprägungen soll  
lediglich andeuten, welche Chancen und Wege  
möglich sind.

Es hat sich in dieser Gruppe nichts Spektakuläres  
abgespielt bzw. abspielen können. Die Alltäg-  
lichkeit einer Gruppe mit ihren Fragen und Proble-  
men muß in den Mittelpunkt gerückt werden.  
Daraus erst lassen sich Hintergründe ablesen,  
lassen sich neue Erfahrungen machen. In allen  
sechs Ausprägungen kam die Auseinanderset-  
zung relativ bald an den Punkt, wo das Interesse  
wechselte und einmündete in einen anderen  
Bereich.

Nicht das Außergewöhnliche, sondern das Alltäg-  
liche ist die Chance der Jugendarbeit.



## »jesus«

wir stehen  
aber nicht auf eigenen füßen  
wir gehen  
aber immer die gleiche schleife  
wir sehen  
aber nur was man sehen darf  
wir leben  
aber das leben  
ist in den dingen  
die wir herstellen und wegwerfen

sei unser lehrer  
löse die gelenkten gelenke  
öffne die verknoteten sinne  
versteh uns  
wir müssen alles üben  
einen schritt tun  
ein wort sagen  
einen engel festhalten

Ernst Eggimann

Berufsalltag erfahren sie ständig, wie rasch heutzutage Informationen und Verfahrensweisen überholt sind, wie man »veraltet«. Warum sollte es in der Pädagogik anders sein? Dieser Eindruck wird vor allem dann entstehen oder verstärkt, wenn Lehrer ihre Erläuterungen ausschließlich in einem gestochenen Fachjargon geben und den Eltern das Curricular-Chinesisch lieblos um die Ohren schlagen. Das Gefühl der Ohnmacht, der Unzuständigkeit, des nicht mehr Zeitgemäßen mag auch ein Grund dafür sein, daß viele Eltern bei Elternabenden einfach schweigen. Aus Furcht sich zu blamieren, sagen sie lieber gar nichts. Sie sitzen den Abend aufmerksam, aber stumm ab und riskieren höchstens hinterher eine Bemerkung zu ihrem Nachbarn.

### 5. Sprachlosigkeit

Eltern sind, was Glaubensfragen angeht, zutiefst unsicher und sprachlos geworden. Kann man heute noch einfach so glauben und sprechen, wie man das vor dreißig Jahren selber gehört oder gelernt hat? Wer so fragt, hat im Grunde schon Nein gesagt. Viele sind gerade im religiösen Bereich überzeugt, daß sie ihren Kindern bestimmte Dinge, die sie selbst vielleicht in schlechter Erinnerung haben, wie regelmäßige Monatsbeichte oder pflichtmäßigen Sonntagskirchgang, nicht mehr abverlangen können. Christliche Familienkultur – Fehlzanzeige.

### 6. Gleichgültigkeit

Die Eltern sind hinsichtlich des Religionsunterrichts gleichgültig geworden. Zwar wird häufig der Schein mit einem halbherzigen »Mir hat's auch nicht geschadet« gewahrt, aber im Grunde steht man nicht mehr hinter diesem Fach, selbst wenn man die Kinder hinschickt. Solange keine ernsthaften Störungen auftreten, der Lehrer als Persönlichkeit akzeptiert wird, schickt man seine Kinder noch hin, wenigstens bis zum vierzehnten Lebensjahr. Was im Religionsunterricht durchgenommen wird, ist selten Gegenstand häuslicher Gespräche.

### 7. Enttäuschung

Das Zutrauen in das »Unternehmen schulischer Religionsunterricht« ist geschwunden. Auch die »Religionslehrer als Spezialisten« scheinen nicht mehr das zu erreichen, was man bisher von ihnen zu erwarten gewohnt war: das Aufschließen der Kinder und Jugendlichen für eine positiv kirchlich-gläubige Haltung. Manchmal sieht es eher umgekehrt aus – durch sein ständiges kritisches »Hinterfragen« scheint der Religionsunterricht mehr zu zerstören, als er aufbauen kann. Gerade

kirchlich engagierte Eltern neigen oft zu dieser Auffassung, die uns Religionslehrern gründlich zu denken geben muß. Dem ist entgegenzuhalten, ob nicht die Eltern hier von einem Zwei-Stunden-Fach etwas verlangen, was sie selber in der Familie nicht mehr zu leisten imstande sind. Eine Hauptschwierigkeit besteht häufig darin, daß gerade diese enttäuschten Eltern nicht das Gespräch mit dem Lehrer suchen, um ihrem Kummer gründlich und in aller Offenheit Luft zu machen.

### Fragen

Nach diesen skizzenhaften Vermutungen bleiben vor allem zwei Fragen offen:

1. War das schon immer so mit den schweigenden Eltern?
2. Wenn dieses Schweigen für eine pädagogische Arbeit im Grunde unerträglich ist, welche Mittel und Wege zur Abhilfe gibt es?

Die eine Frage bezieht sich auf die Vergangenheit, die andere auf die Zukunft; in beiden Fällen können hier nur Andeutungen versucht werden. Im Hinblick auf die Vergangenheit tut man zunächst gut daran, sich vor Augen zu führen, daß schulischer Religionsunterricht ein verhältnismäßig junges Unterfangen ist. Weit mehr als andert-halb Jahrtausende war religiöse Erziehung ausschließlich Sache von Familie und Gemeinde, insbesondere im Gottesdienst. Erst spät hat man dieses wichtige Anliegen an »Spezialisten delegiert« und sich damit weithin der Verantwortung entzogen. Aufschlußreich ist ein Blick über unsere Grenzen in andere Länder, wo heute noch Elternhaus und Gemeinde diese Verantwortung tragen. So gibt es, um nur zwei Beispiele zu nennen, schulischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach weder in Frankreich noch in Polen.

Diese Hinweise führen unmittelbar zum zweiten Punkt, der Frage nach einer möglichen Abhilfe. Der Synodenbeschluß über den Religionsunterricht aus dem Jahr 1975 hat, den Religionsunterricht entlastend, Notwendigkeit und Eigengewicht der Gemeindekatechese und Schülerseelsorge betont. Religiöse Erziehung kann niemals ausschließlich Sache weniger Experten sein. Schüler, Eltern und Gemeinden müssen sich verständigen, aufeinander zugehen, die jahre- oder gar jahrzehntelangen Entfremdungen und Verkümmungen aufbrechen. Diese Einsicht ist nicht neu, aber es fehlt noch an überzeugenden Erfahrungen. Ein grundsätzlich richtiges Zeichen scheint mir daher das Motto des für 1983 geplanten Katechetischen Kongresses zu sein: »Miteinander glauben lernen«.

# Suchbewegungen und Schuldgefühl

Im Alltag der Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit

von Hans Georg Ruhe

halten die *Katechetischen Blätter* in Händen. Vielleicht Ihre zehnte Nummer, die 20. oder noch früher. Sie lesen, blättern, überschlagen. Erfahren sie Schlüsse, Wünsche, Anforderungen, Hinweise, Hinweise (dieses perfide Wort: suggerierend Vorkommen, erzeugend lähmende Anforderungen, Muß...).

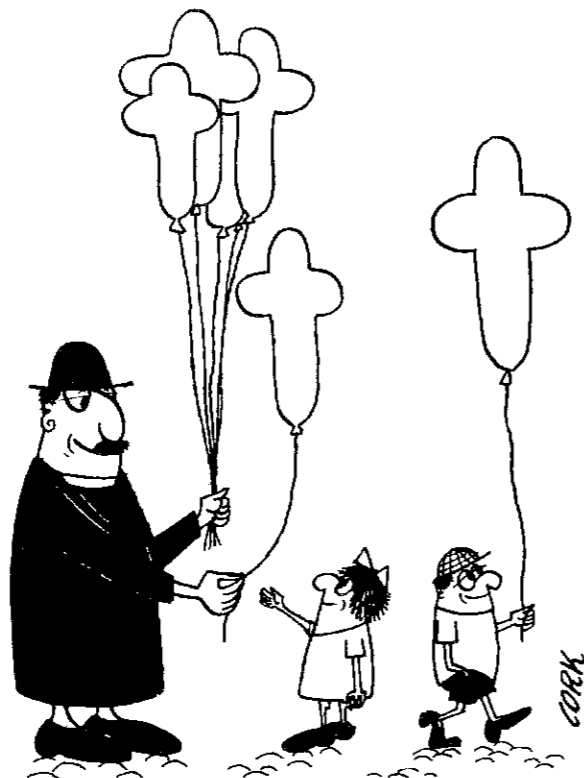
Und Sie wollen/sollen etwas tun. Sie türmt sich über Ihnen, Arbeitshilfen füllen Sie Regale, Modelle stapeln sich, kluge Leute reiben dicke Bücher. Und sie unterschieben Gedanken, wie einfach doch eine anstandsreiche Jugendarbeitspraxis sei. Sie lesen die Zeitung: Krieg, Hunger, Mord, Drogen, Alkohol, Arbeitslosigkeit, Werteverfall (immer schreiben andere über den Verfall der Werte anderer).

Und Sie wollen/sollen etwas tun. Sie erleben Anforderungen aus dem Bereich, in dem Sie arbeiten: der Kirche. Sie sollen differenzieren, sich absetzen, das Charakteristische deutlich machen. Sie verspüren Druck – Diskothek wird gegen Diskothek, Gesprächsabende, Gottesdienst gegen Fußball ausgespielt.

Und predigend, hinweisend sollen Sie deutlich machen, was viele so und jetzt nicht hören können.

Sie schauen in Ihren Kopf: was haben Sie nicht schon an Vorschlägen und Wünschen, Hoffnungen und Glauben dort gespeichert. Sie wollen es teilen, übersetzen, erlebbar machen, lehren. Sie sagen täglich: »Man müßte doch...«, »Man könnte ja...«. Und was kommt dabei heraus? Sie sehen Sie, wie schwierig es ist, die großen Schritte zu bewegen, sehen, wie mühsam kleine Schritte von der Stelle kommen. Sie spüren Ihre Ohnmacht.

Sie sind froh, wenn Jugendliche von sich aus mal in die Diskothekenraum ausfegen, einen Vorschlag für Gruppenarbeit machen. Dritte-Welt, Rüstungsproblematik, Drogen – wen eigentlich interessiert das außer die Pädagogen? Diese Bildungsdauerbrenner, wie geschaffen zur Kommunikation menschlichen Elends.



Ich behaupte:

Jugendarbeit – und nicht nur diese – ist immer auch Abarbeiten an den eigenen Wünschen, den gesetzten Zielen, ist das Erleben täglicher Niederlage und das Gefühl versagt zu haben, weil sich ja die kleinen Dinge so unendlich langsam bewegen.

2.

Warum reden wir soviel über die großen Entwürfe und so wenig über unsere Ohnmacht, die wir manchmal als Verzweiflung über unsere Unfähigkeit verspüren?

3.

Jugendarbeit muß Spaß machen. Dem Jugendlichen und dem Jugendarbeiter.

Wer sich ständig überfordert, weil er seine Wün-

sche nicht erfüllt sieht, der resigniert und entwickelt Bilder von Jugendlichen, die da lauten: die Jugendlichen resignieren, sind narzißtisch, unpolitisch, antriebschwach, unmoralisch. (Mein Gott, Sie kennen doch die Sprüche. Damit sind wir seit Sokrates, bei dem das auch so ähnlich behauptet wurde, nicht weitergekommen.)

4.

Jugendarbeiter haben Erfahrungen. Angesammelt vom ersten Lebenstag bis jetzt.

Diese Erfahrungen sind ihre und die ihrer Zeit. Sie sind gleichzeitig »jetzt« und »historisch«.

»Jetzt«, weil sie Handeln bestimmen, eingegangen sind in Alltagsverhaltensweisen und Wünsche.

»Historisch«, weil Vergangenheit verinnerlicht worden ist, weil diese Erfahrungen vermutlich heute anders gemacht werden. Gesellschaft mit ihrer Struktur hat sich verändert. Daraus resultieren neue, andere oder anders gelagerte Erfahrungen. Jemand, der Ende der sechziger Jahre im Jugendalter war, könnte sich politisch und sozial anders verhalten, als jemand, der Anfang der Achtziger im Jugendalter ist.

Wer hier anfängt zu werten, sagt das gleiche, wie seine Eltern: »Ja, früher...«

Erfahrungen schildern ein Stück Geschichte. Nicht nur die eigene, sondern auch die der Gesellschaft.

5.

Wer mit den eigenen Erfahrungen die Erfahrungen anderer mißt, hat eine falsche Maßeinteilung auf dem Zollstock.

6.

Jugendliche haben erfahren, daß Jugendarbeiter Erfahrungen haben. Und sie haben ihre eigenen. Wer läßt sich schon gern anderer Leute Geschichte über den Kopf stülpen, läßt sich gern anderer Leute Wünsche in den Kopf verpflanzen? Die eine Generation ließ sich von Kriegsanekdoten und Wiederaufbaugeschichten langweilen. Die jetzige Jugendgeneration muß die Heldentaten der sechziger und siebziger Jahre über sich ergehen lassen.

7.

Wir reden über Ausbeutung, Hunger, Leid und Tod, weil wir im Fernsehen und in den Zeitungen darüber erfahren. Was hat das mit unserem Leben zu tun?

Kokettieren wir mit dem Leid anderer?

Verändern sich Verhalten, Wünsche, Praxis?

Was berührt uns: 1000 Tote in der Sahel-Zone oder der Tod des eigenen Vaters?

Tod ist nicht gegen Tod aufrechenbar.

Tun wir aber jeden Tag. Wir gewichten die Wichtigkeiten nach Wichtigkeiten für uns.

Und dann und danach leben wir.

8.

Jugendliche sind sehr sensibel dafür, wenn man ihnen etwa eine Fete verspricht, in Wahrheit aber politische Informationen verkaufen will. Sie fühlen sich schlichtweg auf den Arm genommen. Tricksen gilt nicht.

9.

Tricksen Sie oft?

10.

Es gibt eine Erkenntnisdynamik. Selbst in den alltäglichsten Dingen und Erfahrungen ist ein Fragepotential enthalten. Pädagogen meinen immer, diese Fragen müßten von ihnen gestellt werden. Sie schaffen Laboratorien nach dem Motto: »Und heute unterhalten wir uns mal über...«

Erfahrungen und Fragen werden abgekoppelt von der erlebten Wirklichkeit. Nur so ist zu erklären, wieso es zu einer Trennung zwischen Spiel und Denken kommen kann. Nur das ist für Pädagogen wichtig, was verbal ausgesprochen wurde – in der Sprache der Pädagogen selbstverständlich.

11.

Weil wir nur unserem eigenen Urteil trauen, wollen wir dies Urteil von Jugendlichen auch ausgesprochen hören.

Und meinen, jetzt sei alles in Butter. Denkste!

Daß Reden und Handeln zweierlei ist, weiß jeder. Nur wer richtet sich danach? Reden und Handeln ist eben zweierlei.

12.

Aber dies ist nicht nur ein Problem der Jugendarbeiter. Es ist ganz allgemein auch ein Problem gesellschaftlicher Entwicklung.

Z. B.: durch die Trennung von Arbeitsbereich und Freizeitbereich erleben die allermeisten Kinder kaum mehr etwas über die Arbeitswelt, was von den Eltern vermittelt werden könnte. Diese Vermittlungsleistungen übernehmen weitgehend Medien. Aber das Vermittelte ist nicht mehr sinnlich erfahrbar. Es ist eben abgekoppelt, weg von Lebenspraxis. Der Beruf der Eltern erscheint letztendlich als etwas Fremdes. Auch in der Freizeit findet sehr viel Entfremdetes statt. Aber die Erfahrungen sind doch noch unmittelbarer. Und da erdreisten wir uns und gehen hin, strukturieren Laborsituationen, bauen Programme und koppeln ab von den täglichen Erfahrungen, nehmen diese nur beiläufig zur Kenntnis.

Jugendarbeit leitet sich ab aus Programmen, Weisungen, Bekenntnissen und Erklärungen. Ist deduktiv (überstülpend). Leitet sich Jugendarbeit auch ab aus den Erfahrungen der Betroffenen, die keine Programme aus ihren Köpfen quillen lassen? Ist es induktive (aufbauende, emporwachsende) Jugendarbeit?

Wie gibt Zusammenhänge zwischen den unerfüllten Wünschen, Selbst- und Fremdanforderungen der Pädagogen, zwischen dem, was Spaß machen und dem, was Betroffene wünschen.

Wie Superanforderungen, die entstehen aus dem Schuldgefühl, bringen das Scheitern nur näher. Woher man muß auch gegen eine zweite Medaille des Schuldgefühls kämpfen: daß die Alltagswirklichkeit nämlich zu wenig sei. Und dann die Fremdanforderungen: eigentliche und uneigentliche Jugendarbeit, Jugendarbeit mit einem spezifischen Profil und ohne dieses Profil. Woher Sie auch, daß es z.B. liturgische Fremdung gibt?



**16.** Jugendarbeit muß ausgehen von den Wünschen und Erfahrungen Jugendlicher. Jugendarbeiter sind Geburtshelfer: sie müssen Reden und Handeln unterstützen. Nicht sie haben zu gebären – sie helfen.

**17.** Kein Fehlschluß: Niemand hindert den Jugendarbeiter daran, seine Wünsche und Erfahrungen im Kopf zu haben und zu benennen. Nur sind diese zweitrangig.

**18.** Was zählt sind die Erfahrungen und Wünsche Jugendlicher. Dann kommen Sie mit Ihren Wünschen und Erfahrungen, dann kommt lange gar nichts und ganz weit hinten steht einsam und verlassen ein Programm. Werfen Sie einen Blick drauf. Schauen Sie sich die Forderungen an. Aber glauben Sie um Gotteswillen nicht, das sei die Wirklichkeit.

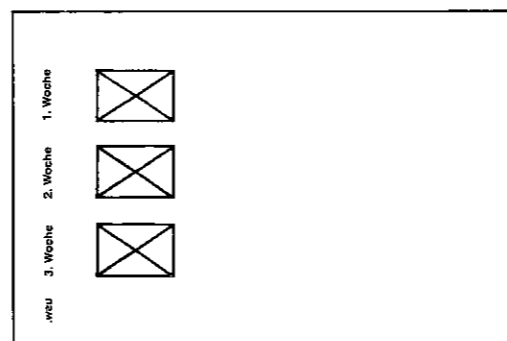
**19.** So weit so richtig oder so falsch. Für Sie, ganz wie Sie denken.

**20.** Ich gehe davon aus, daß es ein Wünschen und Fragen und Hoffen gibt, solange man das ernst nimmt, was ist. Solange man darauf verzichtet, prinzipiell zu werten und dann zu leben, anstatt Leben an Werten zu messen, um weiterzuleben. Jedes Ding hat einen Hintergrund. Unser Leben und unsere Jugendarbeit ist häufig oberflächlich, sie fragt nicht nach dem, was hinter den Dingen ist. Ein Baum ist nicht nur ein Baum. Er spendet Schatten. Er gibt Holz. Er reinigt die Luft. Er ist Produktionsfaktor. Er stört den Verkehr (Sie ahnen's schon: »Baum ab – nein danke«). Er wird besungen: »Bunt sind schon die Wälder...« »Lemon tree...« Man tanzt um ihn herum. Bäume werden gemalt.

... Hinter einem Baum verbirgt sich nicht nur der Hase, sondern auch ein Hintergrund. Dieser Hintergrund hat wieder einen Hintergrund und so weiter. Jugendarbeit kann dies entschlüsseln und entdecken – wenn sie will, wenn Jugendliche wollen. Sie werden soweit entdecken wollen, wie sie bereit

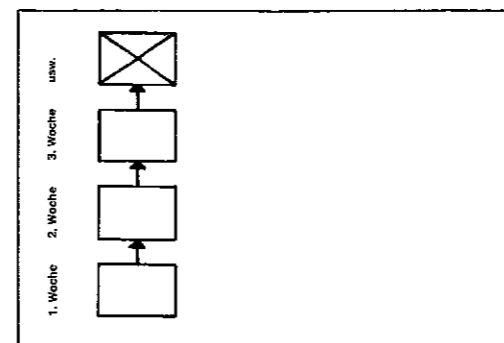
sind, ihre Erfahrungen zu überprüfen oder zu bereichern. Solange, wie Menschen dabei sind, die ein gleiches Anliegen haben. Im folgenden sollen ein paar Beispiele, ein paar Strukturen aufgelistet werden, die zeigen, wie Jugendarbeit landläufig verläuft oder verlaufen kann. Ich gehe davon aus, daß die kleinen Dinge, werden sie nur wichtig genommen, zwangsläufig zu den großen führen.

**21.** Strukturiert sieht Praxis von Gruppenarbeit meistens so aus:



Die Kästchen markieren eine Gruppenstunde, das Kreuz die Beendigung eines Programmpunktes. Im Klartext heißt das: Zusammenhanglos gibt es jede Woche ein neues Programm, einmal ist es Fußballspielen, dann schaut man gemeinsam einen Film an, dann geht man in die Kneipe usw. Selbst, wenn man wollte, könnte man nicht »hinter die Dinge« schauen. Sicher: es sind Wünsche der Jugendlichen, vielleicht sogar selbst formuliert. Aber sie werden nicht entfaltet. Was könnte man nicht an Kneipe alles festmachen: Gespräch, Freundschaft, Kontakt, Kommunikation, fehlendes oder ungemütliches Jugendheim usw. usw.

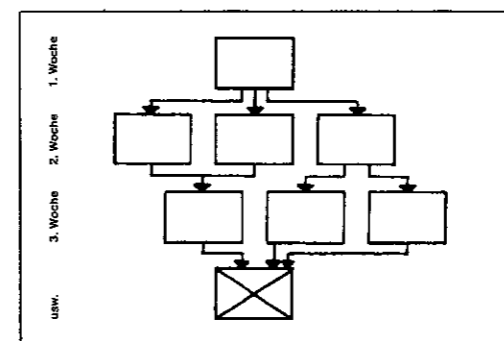
**22.** In der Schule geht man – zumindest auf dem Papier – von Curricula aus. Es hat einmal eine Zeit gegeben und die scheint noch nicht vorüber zu sein, da wollte man Curricula in die Jugendarbeit einführen. Zu jeder Einheit gibt es bestimmte Lernziele, die erreicht werden sollen. Am Ende des gesamten Curriculums steht ein Ergebnis, das von vornherein schon festgelegt wurde. Der Gang ist festgeschrieben, Abweichungen gibt es nur, solange diese in die Systematik von vornherein einkalkuliert wurden. Ansonsten muß man durch. Der eine weiß, was die anderen lernen sollen.



Bei so einem Zwangskorsett spielen die Erfahrungen der Lernenden nur eine untergeordnete Rolle, es sei denn, sie sind vorher hineinapparatiert worden, d. h. sie wurden für das Curriculum mit seinen Lernzielen nutzbar gemacht. Da wird Leben und Lebensgeschichte aufs Tablett gebracht, abgekoppelt von der Wirklichkeit. Schulvollzieher vollziehen Pseudoerfahrungen unter Verwendung vielerlei methodischer Kunstgriffe. Teilweise werden sogar Lernfreiräume geschaffen.

Jugendarbeit aber braucht keine Freiräume. Jugendarbeit braucht Raum zum Leben. Zur unmittelbaren, nicht abgekoppelten Erfahrung. Beim Curriculum stören Konflikte, Spannungen, Prozeßirritationen. Sie erschweren den Ablauf des geordneten Lernens. Sie werden nicht begriffen als Ausdruck von Bedürfnissen. So wie beim Curriculum kann man lernen, sicher. Was aber hat das im Einzelfall mit den persönlichen Erfahrungen und den häufig sprunghaften Interessen zu tun?

**23.** Jede Disziplin hat ihre Moden. Mode, von der viel geredet und geschrieben, mit der vermutlich aber wenig gearbeitet wird, ist in der Jugendarbeit die Projektmethode. Sie hat unterschiedliche Nuancen und Ausprägungen und, auf ein Modell gebracht, sieht sie so aus:



Am Anfang steht die Idee der Gruppe, sich mit dem Thema intensiv auseinanderzusetzen. Man überlegt gemeinsam, in welchen Bereichen dies erfolgen kann: welche Informationen, Gespräche, Aktionen notwendig sind, wie die Öffentlichkeitsarbeit gegebenenfalls auszusehen hat usw.

Am Ende steht dann der Abschluß, die Erfüllung der Aufgabe, so, wie man sie sich gestellt hat, eventuell so, wie sie im Laufe des Projekts modifiziert wurde.

Die Projektmethode ist längst nicht so starr wie das Curriculum, aber sie ist trotzdem noch unbeweglich, verlangt sie doch ein intensives Arbeiten über längere Zeiträume an einem Thema. Das heißt »langer Atem«, und mancher Praktiker mußte erfahren, wie das mit viel Begeisterung und Energie geplante Projekt irgendwann frustriert gebrochen oder fallengelassen wurde. Die guten Vorsätze verliefen im Sande. Die Frustration der Gruppe ist horrend und wird mit jedem neuen vergeblichen Anlauf größer.

Und auch diese Frage sei erlaubt: haben die langweiligen Projekte nicht eher deshalb einen hohen Wert für die Gruppe, weil mit der Zeit der Beziehungsaspekt eindeutig überwog, der Erfolg mit seinem Erlebnis deswegen so gefeiert wurde, weil man etwas durchgestanden hatte? Dies ist wichtig – ohne Zweifel. Dies ist aber auch gleichzeitig eine Anfrage an die Methode, die ja erst dazu dient, einen Inhalt zu bearbeiten. Trotzdem: Im Gegensatz zum Curriculum lassen sich bei der Projektmethode Prozeßstörungen besser bearbeiten.

Wichtig ist aber auch, daß der inhaltliche Arbeitsanforderung dahinter. Vielfach ist die Frage, wieweit eine Gruppe ihre Ausdauer überbrücken kann.

Man ahnen es schon. Hier soll ein neues Modell skizziert werden. So neu ist es vermutlich auch nicht, weil vielfach unbewußt so gearbeitet wird. Ich nenne es »Erfahrungsbezogener Verlauf«. Hierbei wird ausgegangen von dem, was an Wünschen tatsächlich vorfindbar ist. Es kann Spazierengehen, Kneipe oder Fußballspielen sein.

Der Gruppenleiter und die Gruppe versuchen nun, solcherlei Alltäglichkeiten weiterzuentwickeln, zu schauen, welchen Hintergrund das Ding her die Dinge haben.

Dabei kann man z.B. vom Fußballspiel zur Bundesliga, von der Bundesliga zum Profisport, und da zu Industrieinteressen usw. kommen.

Maßstab ist immer, wie weit eine Gruppe bereit ist zu gehen, wie weit ihr Interesse reicht, wie weit sie es in Beziehung zu den eigenen Erfahrungen setzen kann. Das Fußballspiel auf dem Dorfplatz kann auch das Fußballspiel auf dem Dorfplatz bleiben.

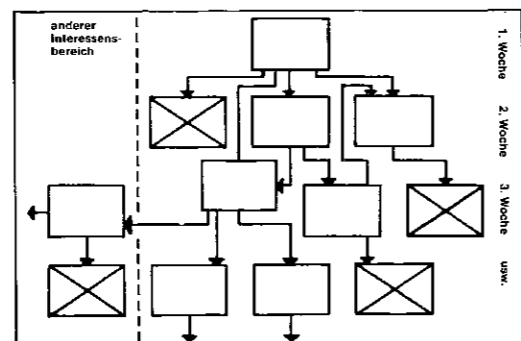
Der Jugendarbeiter wird sehr genau hinschauen müssen, was an Fragen gestellt, Beobachtungen geschildert und Erfahrungen dargestellt wird. Seine Aufgabe ist es mitzuverdeutlichen, Hinweise und Anregungen zu geben, die Alltäglichkeiten auf ihren Hintergrund zu überprüfen, zu verdeutlichen, Bezüge herzustellen.

Es kann auch passieren, daß man zu einem ganz anderen Thema kommt, weil es sich aus dem Ablauf so ergab; oder: weil es zu schweren Auseinandersetzungen gekommen ist und der Inhalt plötzlich zurücktrat hinter die persönlichen Probleme der Gruppe.

Ein Erfahrungsbezogener Verlauf ist immer beweglich, der Jugendarbeiter geht den Weg der Gruppe mit, achtet darauf, daß man hart an den Realitäten und der eigenen Lebensumwelt bleibt. Der Weg ist immer unterschiedlich und wird markiert von der Gruppe. Er kann beliebig enden. Gruppenleben vollzieht sich nicht in festen Ordnungen, sondern wechselt, entfernt sich, kommt zurück.

Die Stränge, an denen es wandert, sollten im Auge behalten werden, weil sie vielfach der Schlüssel zu den Erfahrungen sind.

Erfahrungsbezogener Verlauf heißt aber auch: irgendwo kann abgebrochen werden. Dies kann man tun – ohne Schuldgefühle, weil man sich ja keine fernen Ziele gesteckt hatte. Bestimmend ist der Weg der Gruppe.



Daß der Jugendarbeiter konfrontieren kann und sollte, daß er Rückmeldungen gibt, dies ist keine Frage. Daß er (seine) Wünsche, Erwartungen und Hoffnungen, Denkhintergründe aufzeigen und für sich einfordern kann, ist auch keine Frage. Nur

ist das nicht Richtschnur des Handelns. Er ist einer von allen, wenn auch mit besonderer Position.

#### 25.

»Aus Cézannes Äpfeln hätte sie Apfelmus gemacht – das alles beeindruckt sie nicht, solange folgende Fragen ungeklärt sind: wer kocht und wäscht und sorgt für mein Kind? Das hat Vorrang vor aller Kunst. ›Wenn ich sterbe‹, schreibt sie, ›was dann?‹ Vom beigelegten Geld für ein gutes Essen kaufe ich Zigaretten und Papier, rauche und schreibe und liebe sie. Sie ist meine Bäuerin, sie kennt die Absturzstellen meiner Höhenflüge. So müßte das Leben sein: das Mißlungene vollenden mit einem selbstgebackenen Kuchen und zwei Taschentüchern.«  
Wolf Wondratschek – Letzte Gedichte – Verlag Zweitausendcins.

#### 26.

»Jeder Zuwachs an ›Welt‹ auf dem Bildschirm führt zu einer Verarmung, einer weiteren Aussperrung von Welt vor dem Bildschirm.«  
H. von Nußbaum

#### 27.

So weit. Kalter Kaffee? O. K. – schütten Sie ihn weg. Bringt Ihnen nichts? Belasten Sie sich nicht mit dem Papier. Denken Sie an die Schuldgefühle (s. o.).

#### 28.

Und zu allerletzt: dies sind Gedanken, auf Papier gebracht, nur teilweise an der Praxis überprüft. Sie können Richtschnur sein, Denkhintergrund werden, sind aber niemals genau so umsetzbar. Und vermutlich auch nicht so zu realisieren. Was zählt, sind die kleinen Schritte und nicht die langen Artikel.

#### 29.

Beispiele sind kein Programm, sondern weiterzudenkende Impulse (au Backe – siehe Nr. 1).

## Hinweise der Redaktion

Im Jahr 1981 brachten die *Katechetischen Blätter* neben den sogenannten freien Heften sieben Themenhefte, die Sie auch einzeln weiterhin erwerben können:

Februar 1981: Engagement aus der Mitte des Glaubens.

März 1981: Kirchengeschichte – zwischen Faktenwissen und Lebensmöglichkeiten.

Juni 1981: Gott nahe bringen.

August 1981: Wer ist meine Mutter? Maria in Katechese und Religionsunterricht.

September 1981: Über den Glauben sprechen.

Oktober 1981: Ernsthaft Bibel lesen.

Dezember 1981: Zwischen den Erwartungen.

Für 1982 sind sechs Themenhefte geplant. Im folgenden finden Sie diese Themen. Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß es sich hierbei um Arbeitstitel handelt, die Ihnen aber den inhaltlichen Rahmen schon etwas verdeutlichen:

Februar 1982: Umkehr – noch eine Chance?

Mai 1982: Wissen im Religionsunterricht.

Juni 1982: Formen der Gewalt.

August 1982: Religiöse Erziehung in der Familie.

Oktober 1982: Altes Testament in Schule, Gemeindekatechese und Jugendarbeit.

November 1982: Formen des Zusammenlebens.

Eine weitere Neuerung ist für 1982 anzukündigen. Statt »Credo, persönlich«, das im Frühjahr in leicht bearbeiteter Form auch als Buch erscheinen wird, finden Sie ab Januar 1982 in jedem Heft eine Doppelseite »Ein Bild, das mich bewegt«.