

Bodo Brücher

## **Erfahrungen mit Gruppen in einem Stadtteilprojekt<sup>1</sup>**

Quelle: Ernst Meyer/Alexander Weber (Hrsg.):  
Aktivierung von Gruppenprozessen. Band 2.  
Paderborn/München/Wien/Zürich, 1982, S. 321 – S.330

### **1. Zielsetzung des Projektes**

Im folgenden soll über die Erfahrungen mit Gruppen in einem Projekt berichtet werden, das im Stadtteil Bielefeld-Stieghorst von 1973 bis 1979 von einem Team der Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Das Projekt führte die Bezeichnung „*Öffentliche Medien und Gemeinwesenarbeit*“, auch „*Partizipation des Bürgers an Öffentlichkeit*“ oder „*Politische Bildung im Stadtteil*“. Das Vorhaben wurde in seinem praktischen Teil von der Landeszentrale für politische Bildung, die Begleitforschung teils durch die Universität Bielefeld und später durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert. Das Projekt verstand sich als ein Projekt der Handlungsforschung<sup>1</sup>.

Ziel des Projektes war es, die Bewohner des Stadtteils sozial zu aktivieren, ihre Kooperationsbereitschaft innerhalb des Stadtteils bzw. der Nachbarschaft zu stärken und sie zu befähigen, die sie berührenden politischen und sozialen Probleme zu erkennen, um ggf. mit anderen gemeinsam an ihrer Lösung zu arbeiten. Für das Projekt ging es deshalb darum, Lernprozesse vor Ort in Gang zu setzen. Dabei mußte von den Problemen und Interessen der Betroffenen ausgegangen werden. Von der Gruppe und ihrer Problemlage her bestimmte sich, ob Lernort zunächst eine Bildungsstätte war oder die Situation im Stadtteil wie:

- die Verhandlung einer kleinen Gruppe im Schulamt sein, in der es darum ging, bessere räumliche Bedingungen oder sichere Verkehrsverbindungen der Kinder einer bestimmten Schule zu diskutieren,
- die Stadtbücherei, in der sich Eltern Informationen zum Beispiel zu schulrechtlichen Fragen beschaffen wollten.

Die Ambulanz der Lernorte impliziert die Möglichkeit, nicht einen bestimmten, vorher festgelegten Raum wie eine Schulklasse zum regelmäßigen Ort des Lernens zu machen, sondern (Ende im Buchtext: Seite 321) jeweils den Ort aufzusuchen, der sich mit dem Lernanspruch der Wirklichkeit verbindet.

Wir haben die vielfältigen Phänomene solcher Lernorte und Lernprozesse unter zwei Begriffe zu fassen versucht:

1. als *stationäre Lernprozesse*, die für eine bestimmte, begrenzte Zeit von mehreren Tagen, ggf. auch Wochen, in einer Bildungsstätte, und zwar in der Regel außerhalb des Wohnortes, stattfinden, und
2. als *ambulante Lernprozesse*, die im Stadtteil selbst initiiert wurden. Als quasi prästationäre Lernprozesse konnten sie der Vorbereitung einer stationären Veranstaltung in einer Bildungsstätte dienen. Als poststationäre Lernprozesse können sie sowohl der Nachbereitung oder Aufarbeitung der Gruppenarbeit in einer Bildungsstätte als auch ebenso der unmittelbaren Aktivität „vor Ort“ dienen.

### **2. Motivationale Bedingungen der Gruppenaktivierung**

---

<sup>1</sup> Der ursprüngliche Text wurde für die Website neu formatiert. Die Seitenzählung des Originaltextes ist jeweils in der Klammer vermerkt.

Für die Aktivierung von Gruppenprozessen im Stadtteil gilt, was auch an anderem Ort zutrifft, daß bestimmte motivationale Bedingungen vorhanden sein müssen, d. h. heißt mindestens

- a) Übereinstimmung in der Problem- und Interessenlage der Adressaten,
- b) der Wille, die Probleme (gemeinsam) lösen zu wollen.

Die Probleme der verschiedenen Gruppen, mit denen im Projekt gearbeitet wurde, Eltern, Jugendliche, Arbeitslose, Hauptschüler, zwangen sich im wesentlichen von außen auf, über den unmittelbaren Lebenszusammenhang vermittelt. Dies sind beispielsweise Probleme, die die Ein- oder Umschulung des Kindes betreffen, Konflikte der Jugendlichen im beruflichen Raum oder in der Freizeit, Betroffenheit im Rahmen der Bauleitplanung der Gemeinde oder die Wohnsituation von Ausländern. Sekundär stellen sich als Folgen in solchen Zusammenhängen auch psychische Probleme, die in den Gruppen des Projektes nur so weit bearbeitet wurden, wie dies zu verantworten war: hier setzte entsprechend eine Beratung ein, Hilfen von dritter Seite aus wurden vermittelt. Das Projekt „*Stieghorst*“ war primär ein Projekt stadtteilbezogener politischer Bildungsarbeit.

Der Grad der Bereitschaft der Bürger, an der Lösung von Problemen wie der Verbesserung der Schulsituation (hier: Schaffung einer Gesamtschule) mitzuarbeiten oder auf den Bau eines Freizeitzentrums einzuwirken, hängt eng damit zusammen, wie sie subjektiv durch Mängel oder Defizite betroffen werden. Die Methoden ihrer Aktivierung können deshalb recht unterschiedlich sein. Eine spontane Gruppenbildung kommt wohl nur dann zustande, wenn ein hoher Grad existentieller Betroffenheit gegeben ist, wenn beispielsweise Bürger einer Gemeinde bei der Erstellung des Flächennutzungsplanes erfahren, daß geplant ist, ihre Häuser abzureißen. In dem *normalen* Stadtteil Stieghorst, der als Stadtteil mit keinen evidenten politischen und sozialen Problemen zum Handlungsfeld gewählt worden war, mußten Wege der Gruppenbildung genutzt werden, wie sie im Alltagsgeschäft von Trägern politischer Bildungsarbeit bekannt sind: durch *mittelbare Ansprache*. Obwohl durch eine einjährige Arbeit vor Beginn des Projektes in Interviews mit Bürgern des Stadtteiles die signifikanten Probleme der Einwohner ermittelt wurden und den Mitarbeitern des Projektes bekannt waren, wurde durch eine *unmittelbare Werbung* für ein Wochenseminar kaum ein Teilnehmer gewonnen<sup>2</sup>. Mitarbeiter des Projektes, Bürger aus dem Stadtteil, Wissenschaftler, hatten im Einkaufszentrum an einem Samstagvormittag bei der Verteilung von Handzetteln ca. 400 Passanten erreicht und mit annähernd 200 von ihnen eine Minute oder länger gesprochen, jedoch ohne nachhaltige Wirkung. Über Dritte, im Stadtteil verankerte Gruppen, über Meinungsführer, über den Pastor, über den Kommunalpolitiker wurden die Teilnehmer des ersten Seminars gewonnen. Das Thema traf auch genau die Problemlage: *Schule und Elternhaus*.

### **3. Gruppenarbeit mit Eltern: die Anfangsphase**

Teilnehmer dieses Seminars<sup>3</sup> sollten Eltern sein, deren Kinder noch die Schule besuchen, und denen im Zusammenhang mit dem angekündigten Thema die Möglichkeit eröffnet wurde, ihre Probleme gemeinsam mit anderen Betroffenen zu erörtern, Lösungsvorschläge zu erarbeiten und diese ggf. gemeinsam zu realisieren. Wenn möglich, sollte die sich im stationären Lernprozeß entwickelnde Gruppenkooperation über die Veranstaltung hinaus fortgeführt werden. (Ende Seite 323)

Damit ist dennoch nicht gemeint, daß die potentiellen Teilnehmer jetzt schon ihre Interessen hätten eindeutig artikulieren können. Bei vielen bestand auch ein starkes

Bedürfnis nach Kontakt, das sie in einer Gruppe von Eltern mit möglicherweise gleichen, wenn für sie auch zunächst noch diffusen, Problemen zu befriedigen hofften<sup>4</sup>. Die in dieser *prästationären* Phase eingeleitete Gruppenbildung ist für den weiteren Verlauf des Prozesses von großer Bedeutung. Es genügt nicht, daß lediglich Teilnehmer zusammengekommen sind, die gemeinsame Bedürfnisse oder Probleme haben, sondern sie müssen Übereinstimmung in der Sache auch wirklich feststellen. In der Anfangsphase müssen Leiter oder Leitungsteam sich in ihrer Aktivität zurücknehmen, um viele Interaktionen zwischen den Teilnehmern zu ermöglichen, je mehr sie eingreifen, je mehr sie strukturieren, um so geringer wird die Chance zur Selbstorganisation. Indem der Leiter immer wieder Kommunikationsangebote macht, Fragen zu möglichen Antwortgebenden weiterzuleiten versucht und dabei auch das verbale Verhalten seiner Teilnehmer beobachtet, um Wünsche ablesen zu können, hilft er dem einzelnen, sich aus seiner angestammten Rolle zu befreien. Die offene Kommunikation spielt in dieser Phase eine erhebliche Rolle. Jeder berichtet von sich, spricht über seine Probleme, fragt oder tastet auch die Interessen der anderen ab, um festzustellen, wieweit man mit den Interessen der anderen übereinstimmt, was man von ihnen zu erwarten hat und was von einem selbst erwartet wird<sup>5</sup>.

Nachdem sich der einzelne auf die Bedürfnisse der Gruppe eingestellt hat, übernimmt er im weiteren Verlauf des Prozesses seine Rolle innerhalb der Gruppe. Es geht um die Frage, was die Gruppe als Ganzes tun soll. Dieser Prozeß ist sicherlich langfristig. Bei manchen erfolgte eine Identifikation mit dem Gruppenziel und die Übernahme einer instrumentellen Rolle erst, als sich die Frage nach der Ernsthaftigkeit seiner weiteren Mitarbeit in der Gruppe nach Beendigung des stationären Lernprozesses, bei manchen sogar erst nach Wochen, stellte, nachdem die Gruppe im Stadtteil schon mehrmals zusammengekommen war. Nach- (Ende Seite 324) dem die Teilnehmer des Seminars feststanden, sollten noch rechtzeitig vor Beginn des Seminars die Erwartungshaltungen der Adressaten ermittelt werden, um mit ihnen gemeinsam den Lernprozeß vorbereiten und organisieren zu können. Wir trafen uns mit den Teilnehmern in einem Raum des evangelischen Gemeindehauses. Hier lernten wir uns kennen, sprachen über die Erwartungen an das Thema und diskutierten die Vorstellungen zur Organisation des Lernprozesses. Das Projektteam, das sich aus mehreren Mitarbeitern zusammensetzte, erhielt dadurch die Möglichkeit, sich auf die inhaltlichen Fragestellungen so realitätsnah wie eben möglich vorzubereiten und auf die erkennbaren Voraussetzungen des Lernprozesses einzustellen. Zugleich wurden weitere Kenntnisse gewonnen, die für die Einschätzung des Lernprozesses von Bedeutung waren, wie das Alter der Teilnehmer, ihre Schichtzugehörigkeit, die Größe der Familie, aber auch ihre Motivation zur Beteiligung an einem für sie möglicherweise vollkommen neuen Lernprozeß, der emanzipatorische Ansätze gegenüber eingeschliffenen Verhaltensweisen der Angepaßtheit zum Ziele hatte<sup>6</sup>. Dies bedeutet aber auch, daß die Eltern ihre Rolle in der Erziehung und die Interessenlage ihrer Kinder reflektieren, Konflikte aus dem Bereich der Schule als solche erkennen sollten, von denen sie mittelbar oder unmittelbar betroffen wurden. Sie sollten erfahren, wie man sich die erforderlichen Informationen beschafft und diese auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft, um Bedingungen und Verflechtungen des Konfliktes durchschauen zu können, und sie sollten schließlich über ihr Verhalten in der gegebenen Situation entscheiden und ggf. mit anderen Betroffenen Strategien für ein gemeinsames Handeln entwickeln.

#### **4. Der stationäre Gruppenprozeß**

Eine Woche später trafen wir uns mit den Teilnehmern zu dem fünftägigen Seminar in einer Bildungsstätte in der Nähe Bielefelds. Hier listeten wir noch einmal die Einzelprobleme auf, die von den Teilnehmern benannt wurden. Dies waren beispielsweise Schulreifeprobleme, Fragen der Einschulung, Probleme mit Hausaufgaben, 5-Tage-Woche, Zensurengebung u. ä. Gemeinsam mit den Teilnehmern wurde der Lernprozeß geplant und im (Ende Seite 325) weiteren Verlauf, je nach Notwendigkeit, auch wieder geändert. Es wurde ausgegangen von der Analyse geschilderter Konfliktsituationen mit Beispielen zu den obengenannten Problemen. Die Konfliktsituationen wurden in Rollenspielen dargestellt.

Hier zeigte sich, daß die Einführung aktivierender Methoden oder Sozialformen des Lernens in der Erwachsenenbildung auf größere Schwierigkeiten stößt als in der Jugendarbeit oder in der Schule. Der längere Aufenthalt in der Bildungsstätte intensiviert aber die Gruppenbeziehungen, erleichterte dem einzelnen die Mitarbeit und half auf diese Weise, Lernbarrieren abzubauen. Dies zeigt, daß sich in Kleingruppen, Rollenspielen und in einem Planspiel Lernsituationen entwickeln ließen, in denen die a) reale Situation des Stadtteils simuliert und damit b) brauchbare Handlungsvollzüge antizipiert werden konnten. Nirgendwo werden Flexibilität im Verhalten, Diskussion und strategisches Handeln eindrucksvoller vermittelt als in solchen Situationen des Lernens.

Im Mittelpunkt dieser Arbeitswoche stand ein Planspiel, zu dem die Teilnehmer des Seminars eine Reihe von Fällen aus ihrem Erfahrungsbereich genannt und einen Konflikt ausgewählt hatten, dessen Lösung ihnen besonders schwierig erschien. Die Aufgabenstellung des Planspiels sowie nötige Daten und Konfliktsituationen wurden in Anlehnung an den Fall konstruiert.

Die Eltern erfuhren sehr bald, vor allem diejenigen, die in dem Konflikt die Rolle von Klassenpflegschafts- oder Schulpflegschaftsvorsitzenden übernahmen, daß sie über die formalen Voraussetzungen nur unzureichend informiert waren. Andererseits vermittelte ihnen das Handeln in der Gruppe und die Zusammenarbeit eine gewisse Sicherheit. Eltern, die in diesem Planspiel qua Rolle auf sich allein gestellt handeln mußten, resignierten zum Teil recht schnell.

Am Planspiel verdeutlichte sich die Gruppensituation: positives und negatives Verhalten wurden deutlich, Handlungsalternativen konnten entworfen und teilweise als Konzepte für die Handlungswirklichkeit übernommen werden.

## **5. Der Gruppenprozeß „danach“: die ambulante Phase**

Das von uns erwartete Ergebnis, nämlich die Fortführung des in der Bildungsstätte eröffneten Prozesses durch gemeinsames Handeln in der Wirklichkeit, bestätigte sich bei dieser Gruppe. Schon bald nach Abschluß der stationären Phase trafen sich die Teilnehmer des Seminars mit den Veranstaltern im Stadtteil und (Ende Seite 326) überlegten, wie die in der Bildungsstätte begonnene Arbeit fortgesetzt werden kann. Die Teilnehmer schlossen sich zu einer Initiativgruppe Stieghorster Familien zusammen. Die Gruppe machte in den folgenden Jahren allerdings auch eine Entwicklung durch. Das erste Seminar hatte die solidarische Bewältigung realer Konflikte im Spannungsfeld Elternhaus/Schule zum Ziele, die auch so realitätsnah wie möglich ausgearbeitet wurden. Eine lineare Fortsetzung in der Bearbeitung dieser Probleme hätte eigentlich zur Gründung einer Elterngruppe an einer Schule führen müssen. Dies geschah zunächst nicht, erst später ergriffen einige Teilnehmer tatsächlich die Initiative zur Gründung einer solchen Elterngruppe an einer Grundschule. Andererseits zeigte sich aber auch, daß die Probleme im unmittelbaren Lebenszusammenhang, die von den einzelnen Teilnehmern des Seminars benannt wurden, viel komplexer waren, als daß sie nur den Problemzusammenhang Schule-

Elternhaus berührt hätten. Es wird daher verständlich, daß sich die Initiativgruppe der Familien nicht nur der Lösung dieser spezifischen schulischen Fragen widmete, sondern daß andere Aufgaben hinzutraten. Die Gruppe führte beispielsweise ebenso Aufgaben der Nachbarschaftshilfe durch, oder man kümmerte sich gegenseitig um die Kinder. Ältere Mitbürger wurden in einem Altenheim betreut. Einige Angehörige der Gruppe stellten sich für die Jugendarbeit zur Verfügung. Die Gruppe bereitete eine Sendung „*Hallo, Ü-Wagen!*“ über Probleme der Betroffenheit von Bürgern im Stadtteil vor, andere wieder engagierten sich bei der Institutionalisierung der Stadtteilarbeit der Volkshochschule, und nicht zuletzt setzte sich eine Reihe von aktiven Mitgliedern der Gruppe Jahre später bei der harten Diskussion um den Standort einer Freizeitstätte der Stadt ein, wobei sie in diesem Zusammenhang 1500 Unterschriften von anderen Bürgern zur Durchsetzung eines bestimmten Projektes sammelten.

## 6. Die Erfahrungen

Das Beispiel zeigt, daß es mehrere Voraussetzungen gibt, die als konstitutiv für die Arbeit von Gruppen im Stadtteil angenommen werden müssen:

1. Je dichter die Qualität der Erwartungen ist und je mehr Erfahrungen, Problemstellungen und Interessen der verschiedenen Betroffenen miteinander korrespondieren, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Gruppe sich schnell findet. Teilnehmer aus ähnlichen und zu lokalisierenden Pro- (Ende Seite 327) blem- und Lebenszusammenhängen lassen von vornherein die Wahrscheinlichkeit erwarten, daß ein hoher Interessenskonsens mit in die Gruppe eingebracht wird.
2. Es sollen im Rahmen des Gruppenprozesses zum einen die Probleme bearbeitet, andererseits Methoden politischen oder sozialen Handelns erlernt werden. Es müssen aber auch die Probleme thematisiert werden, in die die Gruppe im Verlaufe ihres eigenen Gruppenprozesses gerät: Verständigungsprobleme oder auftauchende feindselige Gefühle unter den Teilnehmern. Zu lernen, *wie* man solche Probleme bearbeitet, ist ein wichtiger Bestandteil dieses stationären Prozesses, weil hier Beispiele gegeben werden, die für das spätere, selbständige Handeln im Stadtteil von Bedeutung sind, insbesondere, wenn die Gruppe einem starken Außendruck ausgesetzt wird.
3. Nicht nur die Ausgangssituation, sondern auch die Rückkehr aus der simulierten Übungssituation in die Alltagsbedingungen bleibt im Kontext der Interessen und Problemstellungen. Wir haben versucht, das „back-home“, nämlich das Problem der Anwendung erlernter Fähigkeiten und Verhaltensweisen in der Alltagswirklichkeit in einen selbstverständlichen Zusammenhang zu stellen: Die Teilnehmer sollen in der Realität die Probleme auffinden, derentwegen sie in die Gruppe eintraten und an deren Lösung gemeinsam gearbeitet wurde.
4. Durch das Vorhandensein derselben Bezugspersonen, mit denen man einige Tage zusammen war, sind die Chancen zur Weiterarbeit unter den Alltagsbedingungen größer geworden. Die Gruppenpädagogik hat diese Probleme des Transfers erkannt und plädiert für eine kontinuierliche Nacharbeit, um eine Stabilisierung des erlernten Verhaltens zu ermöglichen. Wir wurden diesem Anliegen in unseren ambulanten Veranstaltungen gerecht.

Die Entstehung der Gruppe, ihr Wandel und Zerfall stehen im Zusammenhang mit der Erfüllung des Gruppenzweckes. Nicht in allen Gruppen von Adressaten erfüllte sich der vom Projekt intendierte Gruppenzweck. Der Mangel an motivationalen Voraussetzungen, die zu kurze Dauer des stationären Prozesses sind Gründe dafür. Ein Beispiel des Seminars mit arbeitslosen Jugendlichen soll dies verdeutlichen.

Die Verantwortlichen hatten lange vor dem Seminar die Jugendlichen aufgesucht: In Parks, im Jugendzentrum, an den Straßenecken. Hundert Einladungen wurden bei solchen Kontakten weitergereicht. Immerhin trafen 15 Anmeldungen zum Seminar bei uns ein. Zum Vorgespräch, das noch im Stadtteil stattfand, waren aber nur sechs Jugendliche anwesend<sup>7</sup>. Aber selbst dieses Vorgespräch war schon recht problematisch, denn: im Rahmen des hektischen Treibens im Jugendzentrum war es kaum möglich, mit den teilweise bereits betrunkenen Jugendlichen irgend etwas zu besprechen, was das Seminar vorbereiten helfen konnte. Bei Gesprächen mit *einzelnen* standen Alkohol und Se- (Ende Seite 328) xualprobleme im Mittelpunkt, aber auch ihre Erfahrungen mit dem Arbeitsamt und der Polizei wurden dargestellt. Vergleicht man die beiden extremen Situationen, die ich mit den dargestellten

Seminaren vorgeführt habe, dann wird deutlich, daß bei den Jugendlichen verständlicherweise das Bedürfnis im Mittelpunkt steht, zunächst spontan einmal ihre Probleme loszuwerden, ein unmittelbares feed-back zu erhalten, während in dem anderen Seminar die Eltern ihre Probleme zwar benennen, aber doch weniger offen, vielleicht auch etwas vorsichtiger formulieren, in der Erwartung, im Seminar selbst die Lösungen zu erhalten. In der stationären Phase des Seminars mit arbeitslosen Jugendlichen dominierten dann sehr viel mehr die eigenen Konflikte der Gruppe, die bearbeitet werden mußten. Für die Darstellung ihrer alltäglichen Probleme und Erfahrungen, was Arbeitslosigkeit bedeutet, war offensichtlich sehr viel schneller ein Konsens zu finden als in der Lösung der Vielfalt und Differenziertheit der Probleme der Elterngruppe. Dennoch wurde eine Nacharbeit oder Stabilisierung der Gruppe nicht erreicht: Längere Zeiten des Zusammenarbeitens wären hier nötig gewesen.

Am Beispiel der Gruppenarbeit mit einer 9. Hauptschulklasse konnten wir Verhaltensänderung und Stabilisierung der Klasse durch soziometrische Untersuchungen deutlich erkennen. Wir haben 1974 den Lehrer einer 9. Klasse der Hauptschule in Stieghorst dazu angeregt, mit seiner Klasse in einem WDR-Film im Rahmen der Sendereihe „Schüler machen Filme“, einen Film über die Probleme der jugendlichen Schüler zu machen. Die Gruppe stellte ihre Freizeitsituation dar. In Spielszenen machte sie anschaulich, warum im Stadtteil ein Jugendzentrum nötig ist<sup>8</sup>. In diesem Projekt haben 4 Studenten unseres Forschungsteams mitgearbeitet, die Hilfe leisteten und gleichzeitig beobachteten. Im Vergleich der soziometrischen Eingangsuntersuchung mit der Ausgangsuntersuchung nach dem Teilprojekt zeigte sich, wie sich die Gruppenstruktur verändert hat: Die Schüler sind sich während ihrer Aktivitäten nähergekommen und haben mehr Solidarität untereinander entwickelt.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Arbeitsprozeß der Gruppe unter folgenden Kriterien gesehen werden kann: (Ende Seite 329)

1. der *Identifikation* des einzelnen mit dem Gruppeninteresse, dieses hängt eng zusammen mit,
2. der *Realitätsnähe*, was meint, daß die tatsächlichen Konflikte der Teilnehmer aufgearbeitet und zur Grundlage gemeinsamer Reflexion gemacht werden müssen,
3. der *Antizipation* zu erwartender Konfliktlösungen vor Ort, sie ist in der stationären Phase zwingend, damit die zu erarbeitenden Handlungskonzepte einen Transfer zur Wirklichkeit ermöglichen,
4. der *Partizipation*, die erfordert, daß die einzelnen Schritte des Lernprozesses und seine Organisation von den Mitgliedern der Gruppe in allen Phasen mitbestimmt und mitverantwortet werden,
4. der *Stabilisierung* des Gruppenprozesses, wie er sich in der stationären Phase angebahnt hat, ist in der Nacharbeit, d. h. vor Ort in der ambulanten Phase besondere Aufmerksamkeit zu widmen, vor allem, wenn die Gruppe dem zu erwartenden Außendruck widerstehen soll.

---

<sup>1</sup> Baacke, D., Brücher, B.: *Bildungsarbeit im Stadtteil unter besonderer Berücksichtigung der Medien; nähere Angaben vgl. auch Herz, Jh. A., Stegemann, Hagemann, Hagen: Empirische Sozialforschung 1976. München 1977, S. 40.*

<sup>2</sup> *Andere Erfahrungen wurden von unseren Mitarbeitern gesammelt, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiteten und die die Adressaten unmittelbar auf der Straße, auf dem Schulhof usw. ansprachen.*

<sup>3</sup> *Vgl. hierzu Brücher, B.: Elternhaus und Schule, Bericht über ein Modell*

*stadtteilbezogener politischer Elternbildung. In: Claussen, B. (Hrsg.): Elternbildung als Aufgabe politischer Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 145, Bonn 1979, S. 160-176.*

<sup>4</sup> *Zum Kontaktbedürfnis vgl. auch die Ergebnisse der Modellseminare „Eltern mit Kindern“, eine wissenschaftliche Analyse zu Problemen und Möglichkeiten der Seminararbeit, durchgeführt von der Psychologischen Forschungsgruppe Schönhals GmbH, München, bearbeitet von Schönhals-Abrahamson, M. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Band 61, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978, S. 29.*

<sup>5</sup> *Vgl. hierzu u. a. Hartley, E. L und Hartley, K. E.: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin<sup>2</sup> 1969, S. 279.*

<sup>6</sup> *Vgl. hierzu u. a. Bracher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967, S. 75.*

<sup>7</sup> *Vgl. hierzu den Bericht von Biresch, P., Stüwe, C.: Hoffnung auf Selbstverwirklichung, Jugendarbeitslosigkeit als Freizeitproblem. In: Sozialmagazin, 9/77, S. 54-57.*

<sup>8</sup> *Das Projekt wurde u.a. vorgestellt in Paech, /. (Hrsg.): Didaktik der Massenkommunikation 3, Schülerfernsehen, Stuttgart 1977, vgl. insbesondere zu dieser Anmerkung S. 137.*

