

Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit

Es gibt seit einigen Jahren Ansätze der zivilgesellschaftlichen Jugendarbeit, die in Anspruch nehmen, Jugendkulturen als wirk-

Silke Baer

M.A., geb. 1968; Fachliche Leiterin von Cultures Interactive e.V., Mainzer Straße 11, 12053 Berlin.
www.cultures-interactive.de
baer@cultures-interactive.de

Harald Weilnböck

Ph. D., geb. 1959; Privatdozent, Sozial- und Kulturwissenschaftler, für verschiedene Institutionen als Gruppenanalytiker und Supervisor tätig.
www.weilnboeck.net

Peer Wiechmann

M.A., geb. 1968; Geschäftsführer und Projektleiter von Cultures Interactive e.V. (s.o.).
wiechmann@cultures-interactive.de

tet auch der gemeinnützige Berliner Verein Cultures Interactive.

Heranwachsende aus verschiedensten Kontexten können vor der Verführung zu Radikalisierung, Ausgrenzung und Gewalt bewahrt werden, wenn ihre genuine Neugier auf Jugendkulturszenen in einer methodisch durchdachten Weise aufgenommen wird, die lebensweltlich-narrativ vorgeht und auch psychologisch fundiert ist – und die umso wirk-samer der Demokratieerziehung zugute kommen kann. Dies hat sich in der Arbeit mit beiden hauptsächlichen Zielgruppen von Cultures Interactive erwiesen, den rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen, die wir

vorwiegend in den infrastrukturschwachen Regionen Ostdeutschlands aufsuchen, sowie den religiös-fundamentalistisch gefährdeten Heranwachsenden mit unterschiedlichen Migrationshintergründen aus großstädtischen Brennpunkten, mit denen wir in Projekten wie „cultures of berlin“ in den Berliner Bezirken Neukölln und Marzahn-Hellersdorf arbeiten.

Was ist gelungene politische Bildung mit jungen Menschen?

„Politische Bildung sollte als pädagogische Offerte verstanden werden“, die eine „Auseinandersetzung von Gruppen und Individuen mit ‚Politik‘“ im weitesten Sinne ermöglicht.¹ Dabei sollte nicht nur „das Wissen über politische Zusammenhänge vertieft“, sondern auch die „politische Handlungsbereitschaft“ jedes bzw. jeder Einzelnen und somit sein bzw. ihr persönlich motiviertes Engagement gestärkt werden. Eine vorwiegend theoretisch-informative Wissensvermittlung wird dies nicht leisten können. Auch geht es bei politischer Bildung in einem erweiterten Verständnis nicht nur darum, dass die Jugendlichen vor Verstrickungen in Extremismus, Fundamentalismus und Gewalt bewahrt werden. Der Sozialpsychologe Heiner Keupp zum Beispiel führt aus, dass das Verstehen und Erleben einer demokratischen Alltagskultur eine grundlegende Bedingung dafür ist, dass junge Menschen überhaupt gut ins Leben finden und nicht an den Herausforderungen von gesellschaftlicher Differenzierung, Vereinzelung und sozialer Desintegration scheitern.²

Politische Bildung, die als „pädagogische Offerte“ gelingen will, muss somit zunächst die individuelle Motivation wecken und eine Grundbefähigung zur gesellschaftlichen Beteiligung schaffen. Gerade mit Blick auf junge Menschen aus bildungs- und politikfernen Kontexten heißt dies unseres Erachtens, dass man das Gewicht eher auf einen persönlich-lebensweltlichen Zugang legen und politischpersönliche Bildung betreiben sollte, die von den individuellen Erfahrungen, lebensge-

¹ Paul Mecheril, Politische Bildung und Rassismuskritik, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 242.

² Vgl. Heiner Keupp, 13. Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2009.

schichtlichen Voraussetzungen und konkreten milieubestimmten Umfeldbedingungen der Einzelnen ausgeht. Denn erst wenn der individuelle und sozialräumliche Bezug hergestellt und im erzählenden Gespräch wachgerufen worden ist, lassen sich auch neue Wege der persönlichen Reflexion sowie Motivationsanreize des Perspektivwechsels und der kommunalen Aktivierung erschließen.

In der gängigen politischen Bildungsarbeit jedoch befinden sich die Referentinnen und Referenten oftmals in einem Dilemma: Mit den bestehenden, eher kognitiv-informativen und diskursiven Formen der Wissensvermittlung über die demokratischen Strukturen und die Gefahren von nicht-freiheitlichen Ideologien können häufig gerade diejenigen nicht mehr erreicht werden, die am dringlichsten angesprochen werden müssen: gefährdete junge Menschen mit tendenziell zynisch-delinquenten Affinitäten, die in strukturschwachen Regionen und in Milieus leben, in denen eher Resentiments gegenüber „Fremden“ und „Anderen“ vorherrschen, als dass Anregung zum lernbereiten interkulturellen Kontakt bestünde. Umso mehr muss einer zeitgemäßen Demokratieerziehung daran gelegen sein, Vermittlungsformen zu entwickeln, mit denen auch diese Jugendlichen persönlich etwas anfangen können – eine lebensweltlich-biografisch-politische Bildung sozusagen –, die nicht an den milieu- und altersbedingten Erfahrungswelten dieser zentralen Zielgruppen „vorbei bildet“.

„Wir-unter-uns-Gruppe“

In der Erprobung dieses Ansatzes von zivilgesellschaftlicher Bildung – der in den Sphären von (Jugend-) Kulturen stets auch kreative, ästhetische Bildung betreibt – hat Cultures Interactive aber nicht nur die Erfahrung gemacht, dass das individuell-lebensweltliche Vorgehen unerlässlich ist, sondern auch, wie hoch die persönlichen und emotionalen Intensitäten dabei sein können – und wie sehr der individuell-lebensweltliche Bezug daher eines eigenen Raums bedarf. Aus diesem Grund setzen wir seit einiger Zeit als zusätzliches methodisches Modul eine themenoffene Gesprächsgruppe ein, die im Wesentlichen als Selbsterfahrungsgruppe geleitet wird und intern einfach die „Wir-unter-uns-Gruppe“ heißt. Hier kann das persönliche Erzählen über die verschiedenen biografischen und

sozialräumlichen Lebensbereiche unserer „Brennpunkt-Jugendlichen“ in angemessener Dosierung moderiert werden. Und von hier aus kann es dann auf die jugendkulturellen Workshops und die Module der politischen Bildung zurückwirken – und sie vertiefen.

Gewiss wird durch diese Verfahrenserweiterung im Grunde ein Methodenbereich herangezogen, der gemeinhin eher der Psychotherapie oder klinischen Arbeit zugeordnet wird. Und während der Entwicklungsphase stellten die Kolleginnen und Kollegen häufig fest, dass das Zugehen auf „Psychologisches“ auf den Feldern der politischen Bildung nicht immer leicht vermittelbar und manchmal geradezu tabuisiert ist, so dass sie häufig auf große vorausseilende Skepsis trafen.

Als ein guter begrifflicher Kompromiss erwies sich hierbei, vom Arbeiten im „narrativen Modus“ zu sprechen. Das Augenmerk soll dabei vor allem darauf liegen, was eine Person zu erzählen hat, weniger darauf, welchen Argumenten sie zuneigt. Denn das individuelle Erzählen von unmittelbar selbst Erlebtem vermag ganz andere Prozesse der persönlichen Bewusstseinsbildung anzustoßen als das Argumentieren und Diskutieren von Meinungen. Die pädagogische Orientierung, in der Gesprächsführung eher einen lebensweltlich-narrativen als einen argumentativ-diskursiven Austausch anzuvisieren, hat in der praktischen Arbeit von Cultures Interactive einige Erfolge erbracht: Die Prozessqualität der Veranstaltungen ist durchweg deutlich gestiegen, wann immer wir begleitend eine „Wir-unter-uns-Gruppe“ einsetzen konnten.

Warum Jugendkulturen?

Die Sozialisationsfaktoren und sozialen Bedingungen für heutige Heranwachsende haben sich grundlegend geändert und sind im Kontext einer beschleunigten Modernisierung von hohen Individualisierungsanforderungen und Desintegrationsrisiken bestimmt.[¶] Die Prägung durch *peer group* (die Gruppe der Gleichaltrigen) und Jugendkultur hat im Vergleich zu traditionellen identitätsstiftenden Bindungen wie Familie, Schule, Religion, Ver-

¶ Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986; Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt/M. 2007.

eine oder Parteien an Bedeutung gewonnen. Dies gilt in besonderem Maße für randständig und prekär situierte Jugendliche. Jugendkulturen wie Hip-Hop, Reggae-Dancehall, Punk, Skateboarding und andere stellen somit nicht nur sportliche und ästhetische Aktivitäten dar. Sie dienen als existentielles lebensweltliches Umfeld, in dem Jugendliche Handlungskompetenzen, Geschlechteridentitäten und Konfliktlösungsstrategien entwickeln.^f

An dieses Lebensumfeld lässt sich direkt anknüpfen, gerade auch mit Blick auf zivilgesellschaftliche Demokratie-Erziehung und politische Bildung: Denn Jugendkulturen bieten mehr als einen Sound oder ein Outfit, sie haben vielfach soziale und bürgerrechtliche Entstehungsgeschichten, an die auch heutigen Jugendliche anschließen können – Geschichten, die man aber zunächst in Erinnerung rufen muss. Selbst diejenigen, die einer Jugendkultur anhängen, wissen zum Teil nur sehr wenig über deren Geschichte, kaum etwas über die Musiktexte und deren Bedeutung und noch viel weniger darüber, was diese eventuell mit ihren eigenen Lebenswelten zu tun haben könnten. Dabei ist in Hip-Hop, Punk, Gothic etc. im Grunde alles enthalten, was eine von prekären sozialen Bedingungen, familiären Problemen und beruflicher Aussichtslosigkeit bedrängte Jugendgeneration betrifft – und worüber gesprochen werden muss, wenn hier nicht Extremismus und destruktives Verhalten entstehen sollen.

Blickt man zudem auf die Tendenzen der kommerzialisierten Jugendkulturindustrien, ergeben sich wiederum ganz neue Anknüpfungsmöglichkeiten einer kontextuellen politischen Bildung. Denn die *Do-it-yourself*-Einstellung, die einst die Punkbewegung prägte, hat wenig zu tun mit in China hergestellten Nietebändern oder bereits in der Produktion zerrissenen Hosen und industriell bemalten Taschen, die von den großen Bekleidungsketten feilgeboten werden. Auch die sexistischen Männlichkeitsidole und die Gewaltverherrlichung, die inzwischen einen Teil des Hip-Hop prägen und in den Mainstream-Musikfernsehsendern MTV und VIVA erscheinen, sind mit jenem Habitus der gegenseitigen Anerkennung, des Respekts und der Gewaltfreiheit unvereinbar, der ein Kernelement bei der Entstehung von Hip-Hop war.

^f Vgl. Barbara Stauber, *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen*, Opladen 2004.

All diese jugendkulturellen Aspekte sind wahre „Türöffner für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskriminierungsformen“, wie in einer Studie des Deutschen Jugendinstituts festgestellt wird: „Die Beschäftigung mit Jugendkulturen als Zugang der Rechtsextremismusprävention zeichnet sich besonders durch eine starke Lebensweltorientierung aus.“ Dieser Ansatz setze „an den jugendkulturellen Interessen der Jugendlichen an und nutzt diese als Einstieg für eine Diskussion über gesellschaftliche Fragen“.^f Darüber hinaus eröffnet dieser Ansatz aber auch Möglichkeiten zum lebensweltlichen Erzählen, das überhaupt erst einen verlässlichen persönlichen Zugang schafft.

Eine besondere Bedeutung – ja, geradezu eine zwingende Notwendigkeit – hat die Auseinandersetzung mit verschiedenen Jugendkulturstilen auch durch den Umstand erhalten, dass rechtsextreme Gruppierungen dazu übergegangen sind, diese Stile zu kopieren und zu simulieren. Gerade die besonders gewaltaffinen und menschenverachtenden Formationen wie die „Autonomen Nationalisten“ ahmen linke und sozialrevolutionäre Gesten nach, tragen „Palästinensertücher“, bedienen sich bei Hip-Hop (wie aktuell die Rapperin Dee Ex) oder Techno als moderne Varianten der Marschmusik. Der Aufklärungsbedarf besteht somit inzwischen in doppelter Hinsicht, da er nicht mehr nur Ideologie und Praktiken des politischen Extremismus – oder zunehmend auch des religiösen Fundamentalismus – betrifft, sondern auch dessen jüngste Indienstnahme und Verkehrung von ursprünglich freiheitlich intendierten und toleranzorientierten Jugendkulturen. Heranwachsende, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sollten diese Zusammenhänge einschätzen können.

Praktische Umsetzung

Bevor ein Schulprojekttag der jugendkulturellen und lebensweltlich-politischen Bildung mit Cultures Interactive beginnt, haben sich die Schülerinnen und Schüler für einen der Jugendkultur-Workshops angemeldet. Teams aus je einem Jugendkulturvertreter und einem politischen Bildner leiten Gruppen von 12 bis

^f Gabi Elverich/Michaela Glaser/Tabea Schlimbach, *Rechtsextreme Musik*, Halle/S. 2009, S. 109.

20 Jugendlichen. Zu Beginn werden die jugendkulturellen Freizeitinteressen eruiert, die speziellen Problemlagen vor Ort sondiert und ein positives Grundklima geschaffen. In einfachen Gruppenaufstellungen im Raum können sich die Teilnehmer auf einer Skala beispielsweise danach ordnen, ob sie sich in der Region mit ihren Freizeitwünschen ernst genommen fühlen oder nicht, oder inwiefern sie sich bedroht oder sicher fühlen. Die Leiterinnen und Leiter fokussieren auf die lebensweltlichen Kontexte und die Gruppenzusammensetzung, insbesondere darauf, ob Hinweise auf eine Nähe zu rechtsextremen Szenen zu finden sind, welche Gruppendynamik davon ausgeht und ob sich Anknüpfungspunkte für sachliche oder narrative Nachfragen ergeben.

Brisante politische Themen ergeben sich in diesem Rahmen oft recht schnell, etwa wenn Jugendliche zum Beispiel die Meinung äußern, dass „Neonazis auch ein Recht auf Meinungsfreiheit haben“ oder behaupten, dass „Ausländer mehr Unterstützung vom Staat erhalten als deutsche Familien“. Auf die Frage „Was glaubt ihr? Wie viele Ausländer gibt es hier bei Euch?“ antworten Schülerinnen und Schüler in Thüringen, Sachsen oder Mecklenburg-Vorpommern, wo der Ausländeranteil unter zwei Prozent liegt, mitunter „30, 40 Prozent“. Derartige Missverständnisse, Vorurteile und Falschinformationen – die auch in der Mitte der Gesellschaft anzutreffen sind¹⁶ – können hier zunächst sachlich aufgenommen werden.

Doch die Wirkungskraft des besseren Arguments ist bekanntlich beschränkt. Hier kann einzig das Arbeiten im lebensweltlich-persönlichen und narrativen Modus weiterführen. Denn es sind mehr die individuellen Erfahrungen als die Meinungen im engeren Sinn, aus denen sich die politischen Affekte, Impulse und die (verfestigten) Handlungsmuster einer Person speisen. Und nur das Erzählen dieser Erfahrungen kann hier einen Zugang herstellen. Wenn von Ausländern die Rede ist, kann zum Beispiel nachgefragt werden, was man denn mit ihnen erlebt hat und wann man vielleicht selbst einmal Ausländer war. Wenn ein Schüler die Russlanddeutschen aus der Parallelklasse erwähnt, lässt sich fragen, was es denn von ihnen zu erzählen gibt,

¹⁶ Vgl. Oliver Decker/Elmar Brähler, Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Berlin 2006.

wie die eigentlich sind, ob man schon einmal mit ihnen gesprochen hat. Andere Anknüpfungspunkte könnten zum Beispiel auch die Themen Hass und Gewalt („Hast Du selbst schon einmal Gewalt erfahren?“), Homosexualität („Kennst Du denn jemand, der schwul oder lesbisch ist?“) oder der allgemeine soziale Druck sein („Wie ist das für Dich, wenn andere bestimmen, was ‚normal‘ oder ‚schön‘ ist?“) – um nur einige zu nennen. Die Möglichkeiten narrativen Nachfragens sind vielfältig.

Die verändernde Kraft des Erzählens¹⁷ zeitigt unter anderem die erfreuliche Folge, dass man sich manchmal nicht mehr aufreibend um die Korrektur von Vorurteilen bemühen muss, sobald ein paar selbst erlebte Geschichten und Beobachtungen vergegenwärtigt worden sind, mit denen dann vertiefend weiter gearbeitet wird. Auch hebt dieses narrative Arbeiten die irreführende Entgegensetzung von „akzeptierendem vs. konfrontierendem Ansatz“ auf. Wer sich nämlich auf Erzählen und das Gespräch über Erzähltes einlässt, ist seinem Gegenüber stets gleichzeitig akzeptierend zugewandt und konfrontierend gegenübergestellt. Die Person und deren individuelles Erleben werden vorbehaltlos akzeptiert, die Meinungen, Argumente und Taten werden gegebenenfalls konfrontiert und hinterfragt, so dass wir inzwischen von einer „akzeptierend-konfrontierenden“ bzw. einer „zugewandt-hinterfragenden“ Vorgehensweise sprechen. Das Motto des Arbeitens im lebensweltlich-narrativen Modus der politischen Bildung könnte also heißen: „Das ist zwar Nonsense, was ihr sagt (zum Beispiel 40 Prozent Ausländeranteil), aber mich interessiert, wie ihr dazu kommt“,¹⁸ oder aber: „Das ist Unfug und menschenverachtend, was ihr sagt, aber erzählt mir, was ihr eigentlich konkret mit ‚Ausländern‘ erlebt habt.“

¹⁷ Vgl. Gabriele Rosenthal, Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens, in: Psychotherapie und Sozialwissenschaft, (2002) 4, S. 204–227; Gabriele Lucius-Hoene/Arnulf Deppermann, Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden 2002; Lynne Angus/John McLeod (Hrsg.), The Handbook of Narrative and Psychotherapy, Thousand Oakes u. a. 2004; Michaela Köttig, Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biografische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik, Gießen 2004.

¹⁸ Vgl. hierzu auch Rainer Spangenberg, Argumentieren gegen Rechts, in: Gerd Meyer/Ulrich Dovermann/Siegfried Frech/Günther Gugel (Hrsg.), Zivilcourage lernen, Bonn 2004.

Wenn dann im Workshop genauer über die einzelnen Jugendkulturen gesprochen wird, kommen diese Themen wieder auf. Hip-Hop, Punk, Gothic, Emo, Indie-Rock, Metal, Techno, Riot Grrrl, Skateboarding – anhand von Bildern und Musikbeispielen stellen sich Fragen: Was sagen die Texte? Wie sind die lebensweltlichen Hintergründe ihrer Entstehung, die jeweils vorherrschenden Rollenbilder, Werte und Lebenshaltung, der Männer- und Frauenanteil in den jeweiligen Szenen? Was empfinden unsere Jugendlichen als attraktiv und „cool“ an diesen Szenen? Was scheint ihnen abschreckend oder „uncool“? Welche Erwartungen und Vorerfahrungen haben sie?

Hintergrundgeschichten werden eingebracht: Wie zum Beispiel das Hip-Hop mit Rap, DJ-ing, Breakdance, Graffiti von jungen Menschen in der New Yorker Bronx als Reaktion auf soziale und rassistische Ausgrenzung geschaffen und als Mittel der Gewaltverarbeitung eingesetzt wurde, wie sich hieraus die Werte der Fairness und des Respekt ergaben, was die Hip-Hop-Unterhaltungsindustrie mitunter daraus macht, wo die Grenzlinie zwischen Gewaltverherrlichung und ironischer Distanz verläuft, wie sich Widersprüche und Mehrdeutigkeiten zeigen (etwa, wenn ein Skinhead in einem Dokumentarfilm sagt, dass man als Skin „richtig hart tanzen“ können müsse, aber das Wichtigste sei, „ein Antirassist zu sein“).

Die Jugendkulturvertreter bringen ihre Erfahrungen und Geschichten ein: Ein Punk etwa erzählt, wie seine Jugendkultur in England als Reaktion auf eklatante berufliche Aussichtslosigkeit und eine davon ungerührte Erwachsenenwelt entstand, wie in Musikbeispielen die Vorgeschichte der Haltung des *no future* und *fuck off* erkennbar wird und wie sich Elemente des Punk in anderen Jugendkulturen fortsetzen bzw. wie Punk ihre Entstehung beeinflusst hat (zum Beispiel Gothic, Emo, Visual Kei).

Fotos, Songeinspielungen und Texte, die persönliche Präsenz eines Szenevertreters und dessen Geschichten, das praktische Üben beim Breaken, Rappen, Plattenauflegen etc. – und schließlich die Parallelen zur eigenen Lebenswelterfahrung der Jugendlichen: Dies sind die Grundbausteine der Jugendkultur-Workshops, die in die politische Bildung eingehen.

In der „Wir-unter-uns-Gruppe“ können diese Bausteine weiter vertieft und mitein-

ander verknüpft werden. Hier haben die Jugendlichen die Möglichkeit, alles zu besprechen, was persönlich-lebensweltliche Bezüge hat: was einen tatsächlich so fasziniert an bestimmten Freizeit- und Jugendkulturstilen; dass man vielleicht auch schon mal rechts war und wie das kam; was es für Jugendliche heißt, ein Moslem zu sein; welche Filme man sieht und welche und Songs man hört; wen man liebt oder hasst und woher das kommt; wie das Leben in der eigenen Familie ist; was innerhalb der Cliques abläuft und was dies subjektiv für die oder den Einzelnen bedeutet; wie und wo die Emotionen aufsteigen etc. In solchen Gesprächen ist bereits sehr viel Politisch-Zivilgesellschaftliches enthalten, und eine aus dieser Grundlage erwachsende politische Bildung wird umso nachhaltigere Wirkungen haben.

Auslöser für den lebensweltlich-narrativen Modus einer persönlich-politischen Bildung

Es waren im Grunde die brisanten Praxissituationen und die zu Zynismus und Destruktivität neigenden Jugendlichen, die Cultures Interactive zu ihrem methodisch erweiterten Ansatz führten. Zwar sind auf den Veranstaltungen meist nur sehr Wenige, die sich dem Angebot der Workshops entziehen können. Manchmal aber schotten sich kleine Grüppchen ab. Und gerade in den Gesprächsrunden mit gesellschaftlich-politischen Themen kommt es mitunter zu Störungen, bei denen versucht wird, mit aggressiven, menschenverachtenden und rechtsextremen Parolen Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

Das hierbei angezeigte Vorgehen lässt sich knapp zusammenfassen. Destruktive, störende Verhaltensweisen und extremistische Äußerungen oder auf Kleidung sichtbare Symbole müssen zum einen so rasch wie möglich als solche erkannt und offen angesprochen werden, zum anderen muss derartige Verhalten auf angemessene und pädagogisch wirksame Weise eingeschränkt werden. Unbedingt zu verhindern ist, dass Jugendliche, die dergleichen Verhaltensweisen und Aussagemuster zeigen, die Veranstaltung als Plattform zur Agitation und Selbstdarstellung missbrauchen. Die Sicherung der Arbeitsfähigkeit der Gruppen hat oberste Priorität,

wie auch der Schutz der am Projekt interessierten Jugendlichen, die im normalen Schul- und Jugendalltag ohnehin ständig unter den Einschüchterungen von destruktiv agierenden Mitschülern zu leiden haben.

Von großer Bedeutung ist, dass die für die Veranstaltungen geltenden Regeln und Sanktionen von Anfang an verdeutlicht, Regelverletzungen geklärt und geahndet und Jugendliche im Zweifelsfall verwiesen werden – jedoch niemals in einen leeren Außenraum: Denn für die gesamte Veranstaltung gilt die Lern- und Resozialisierungsprämisse. Wenn jemand ausgeschlossen werden muss, sollte stets klargestellt werden, dass dies aus Notwendigkeit und in guter Absicht geschieht und dass jedermann später wieder zugelassen werden kann. Aus diesem Grund gibt es bei jeder Cultures-Interactive-Veranstaltung ein Interventionsteam („Time-out-Team“), das gegebenenfalls in einem eigens dafür vorgesehenen Bereich das Gespräch mit den Störern aufnimmt.

Die Auseinandersetzungen mit Störern trugen nicht unwesentlich dazu bei, dass wir auch unsere generelle Methodik weiterentwickelten. Zwar ist die Aufgabe des „Time-out-Teams“ schwierig und für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mitunter schockierend. Zynismus, hasserfüllte Ansichten („Die Ausländer da in dem Asylbewerberheim, alle verbrennen. Da ist es nicht schade drum.“) und störrisches Beharren müssen ertragen und konfrontiert werden, wobei die üblichen Mittel der politischen Bildung freilich nicht viel ausrichten können. Auch bedürfen manche dieser jungen Menschen im Grunde einer längerfristigen sozialpädagogischen und psychologischen Betreuung, für die es im Rahmen von Schulen und Jugendeinrichtungen jedoch kaum hinreichende Ressourcen gibt. Aber dennoch war es nachgerade verblüffend, wie häufig es selbst in unserem begrenzten Rahmen gelang, eine Gesprächsgrundlage herzustellen und einen Impuls zu setzen, manchmal sogar eine korrektive Erfahrung zu ermöglichen. Und immer wenn dies der Fall war, stellten wir im Nachhinein fest: Die Mitglieder des „Time-Out-Teams“ hatten intuitiv den persönlich-lebensweltlichen Zugang gewählt, sich zugewandt-hinterfragend verhalten und den narrativ-erzählenden Austausch gesucht.

Dies war kaum überraschend – denn wie sollte man sonst jemandem begegnen, der sich

in eine völlig verbiesterte Widerstandshaltung verbohrt hat und nur noch nach Provokationsfloskeln und Extremargumenten greift? Nach dieser Herangehensweise könnte man also zum Beispiel vorübergehend paradox intervenieren, wobei man aber allgemein-verbindlich, zieloffen und nicht argumentativ ins Gespräch gehen müsste: Wie es denn eben in der Gruppe eigentlich zur Störung gekommen sei, ob einem das öfter so gehe, wie der Tag heute überhaupt gelaufen sei, ob man verstehen könne, dass andere vor einem Angst hätten etc. Wie in der offenen „Wir-unter-uns-Gruppe“ sind die Möglichkeiten der narrativ-lebensweltlichen Nachfrage zahllos, sobald Argumentationszwang und Themenbindung aufgehoben sind. Und häufig findet man sich schließlich umso verlässlicher bei einem jener brisanten Auslöserthemen wieder, die man zunächst zu verlassen gezwungen war.

Für uns stellte sich nun die Frage, welche Konsequenzen sich aus diesem Befund für unsere Methoden der politischen Bildung ergeben sollten. Die Antwort darauf ist die Weiterentwicklung unseres Ansatzes: Cultures Interactive arbeitet mit Jugendkulturen, vermittelt durch einen lebensweltlich-persönlichen, zugewandt-hinterfragenden Ansatz der zivilgesellschaftlichen Demokratieerziehung, der auch Formen des offenen Gruppengesprächs umfasst. Die drei Formate, in denen wir dies umzusetzen versuchen, sind: bundesweite Projektstage für Schulen und offene Jugendarbeit mit flankierenden Erwachsenen-Fortbildungen, gemeinwesen- und sozialraumorientierte Interventionsstrategien der Gewalt- und Extremismusprävention (z. B. im Modellprojekt „KulturRäume2010“) sowie die Entwicklung von Weiterbildungslehrgängen zur Qualifizierung von Jugendkulturtrainern (z. B. im Projekt „Fair Skills“).

Ein besonderes Anliegen für die Zukunft ist es, weiterhin an empirischer Begleit- und Wirkungsforschung im europäischen Vergleich teilzuhaben und den Ansatz in die schulischen Lehrpläne des Ganztagschulbereichs mit integrierten pädagogischen Nachmittagsveranstaltungen einzubringen. Nach erfolgreicher Umsetzung der geschilderten Innovationen bedarf jetzt vor allem der institutionellen Einbindung und Verstetigung.

Silke Baer · Harald Weilnböck · Peer Wiechmann

■ - ■ **Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit**

Jugendkulturen dienen Heranwachsenden als existentielles lebensweltliches Umfeld, in dem sie Handlungskompetenzen, Geschlechteridentitäten und Konfliktlösungsstrategien entwickeln. An dieses lässt sich auch mit Blick auf politische Bildung direkt anknüpfen, wie das Beispiel des Vereins Cultures Interactive zeigt.