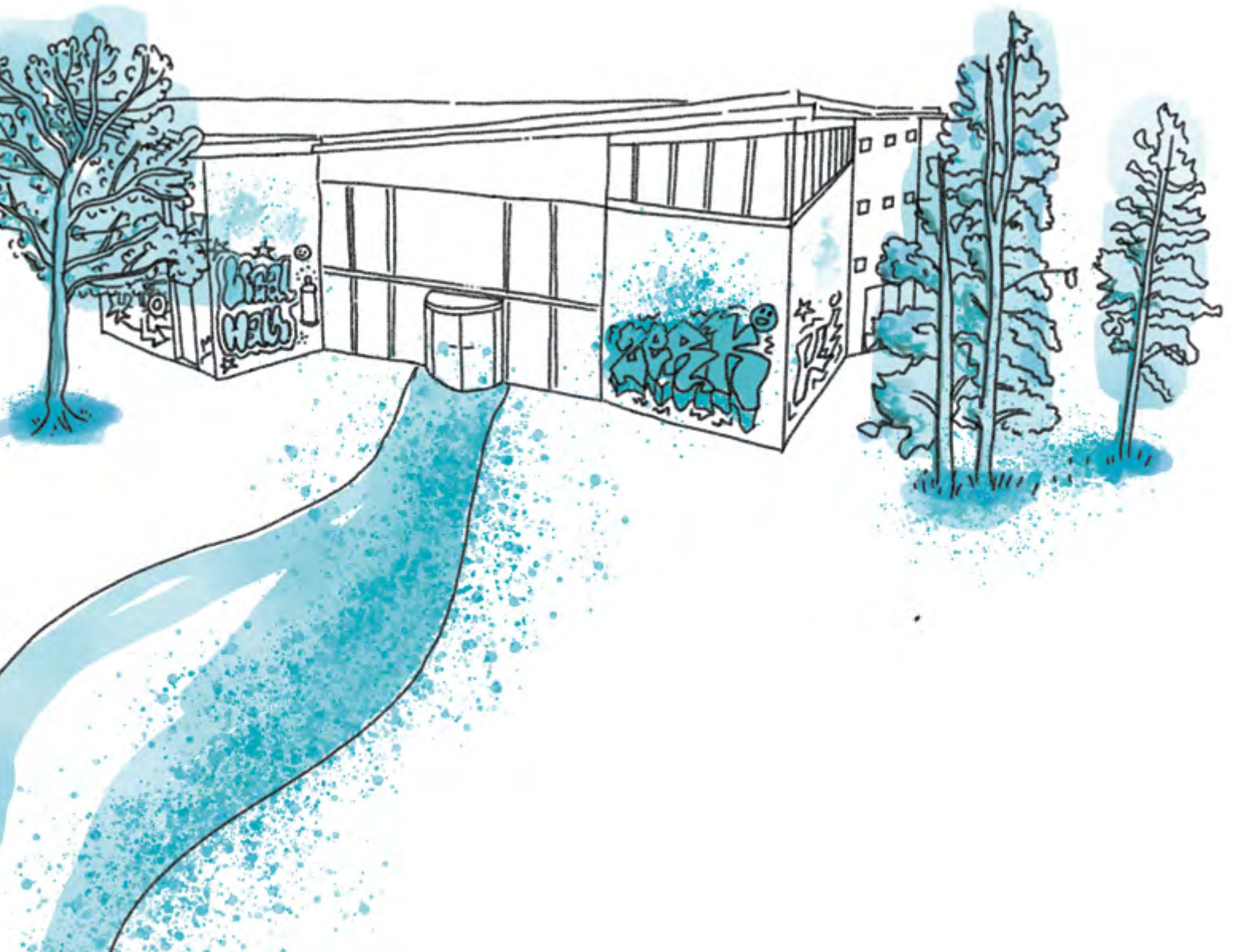


Marie Jäger / Cultures Interactive e. V.

SMELLS LIKE TEEN SPIRIT

**BAUSTEINE UND METHODEN FÜR DIE
JUGENDKULTURARBEIT**




IMPRESSUM

ISBN 978-3-910458-09-3
© Cultures Interactive e. V., 2024

V.i.S.d.P: Silke Baer
Layout und Gestaltung: Clara Anders
Illustrationen: Clara Anders

Illustration auf S. 9 auf Grundlage eines Fotos von istock /
fotografixx, S. 30 auf Grundlage eines Fotos von Rob
Watkins – Alamy Stock Foto, S. 51 auf Grundlage eines
Fotos von istock / Avelino Calvar Martinez, S. 127 auf
Grundlage eines Fotos von istock / xavierarnau
Druck: Lokay e. K.

Cultures Interactive e. V.
Mainzer Str. 11
12053 Berlin
info@cultures-interactive.de
cultures-interactive.de
farp.online

Gefördert vom  Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms
Demokratie leben!

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ
oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen
die Verantwortung.

Gefördert durch die Landeskommission
Berlin gegen Gewalt.



Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag
beschlossenen Haushaltes.

Intro	6
1. Jugend und Jugendkulturen	8
1.1. Jugendliche Lebenswelten und die Geschichte der Jugend	10
1.2. Zum Begriff Jugendkultur	14
1.3. Jugendkulturen und Gesellschaft	20
<i>i. Swing-Kids im Nationalsozialismus</i>	21
<i>ii. „Too much Future“ – Punks in der DDR</i>	25
<i>iii. „Revolution Girl Style Now!“ – die Riot Grrrl-Bewegung</i>	28
<i>iv. Hip-Hop, Islam und Rassismus</i>	32
<i>v. Heavy Metal in Bagdad und Taqwacore</i>	37
1.4. Fazit	40
2. Der Jugendkulturansatz in der politischen Bildung und Demokratieförderung	43
2.1. Jugendkulturen zwischen Empowerment und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit	44
2.2. Jugendkulturen, extreme Rechte und islamisch begründeter Extremismus	46
2.3. Der Jugendkulturansatz in der Präventionsarbeit	52
2.4. Pädagogische Haltung und Grundlagen der Jugendkulturarbeit	54
3. Praxis	59
3.1. Workshopablauf und Prozessorientierung	59
3.2. Zusammenarbeit zwischen Jugendkultur- und politischer Bildung	62
3.3. Time Out-Verfahren und narrative Gesprächsführung	63

4. Methoden	67
4.1. Jugendkulturübergreifende Methoden	68
4.2. Breakdance	76
4.3. Comic	81
4.4. DJing	87
4.5. Graffiti	92
4.6. Parkour	102
4.7. Rap	108
4.8. YouTube	116
4.9. Social Media	126
4.10. Gaming	134
Outro	141
Literatur	142



Vor über 20 Jahren haben wir mit einem Berufsvorbereitungsjahrgang (BVJ) irgendwo in Sachsen-Anhalt das erste Mal den jugendkulturellen Ansatz zur politischen Bildung erprobt. Wir hatten Punk, Gothic, Hip-Hop, Skateboarding und Techno als Angebote dabei, trafen auf Jugendliche, die noch nie skatende Mädchen gesehen hatten, die „Ausländer“ nicht mochten und fanden, dass sie selber wenig berufliche Chancen und Fähigkeiten hätten – und dies wurde von ihren Lehrkräften lautstark bekräftigt. Die Jugendarbeitslosigkeit war hoch, in Ostdeutschland ganz besonders, und der „Ausländeranteil“ lag in den meisten Orten unter einem Prozent. Für uns als Team war es damals das buchstäbliche „Ins-kalte-Wasser-Springen“, und wir haben zunächst einmal sehr viel aus eigenen Fehlern lernen müssen. Zum Beispiel, dass auch ein Hip-Hop-Workshop uncool wie Matheunterricht rüberkommen kann, wenn da Leute vorne stehen, die den Schüler*innen erzählen, was eigentlich richtige Hip-Hop-Kultur ist und dass die nichts mit ihrem aktuellen Musikgeschmack zu tun habe – dem damaligen Deutschrap. Oder wenn jemand aus der politischen Bildung, mit Seitenblick auf eine Clique rechtsextrem orientierter Kids erklärt, warum Rechtsextreme richtig dumm sind. Schnell mussten wir feststellen, dass wir mit solchem Vorgehen viele Jugendliche abschrecken und keine gute Wirkung haben. So haben wir uns umgestellt und immer wieder nachjustiert, um lebensweltorientiert und respektvoll auf alle Jugendlichen zugehen zu können: Gruppengröße, genderreflektierende und intersektionale Teamzusammenstellung, interaktive Methoden und eine gesprächs- und beziehungsoffene Haltung waren die wichtigsten Stellschrauben, denen viele folgten.

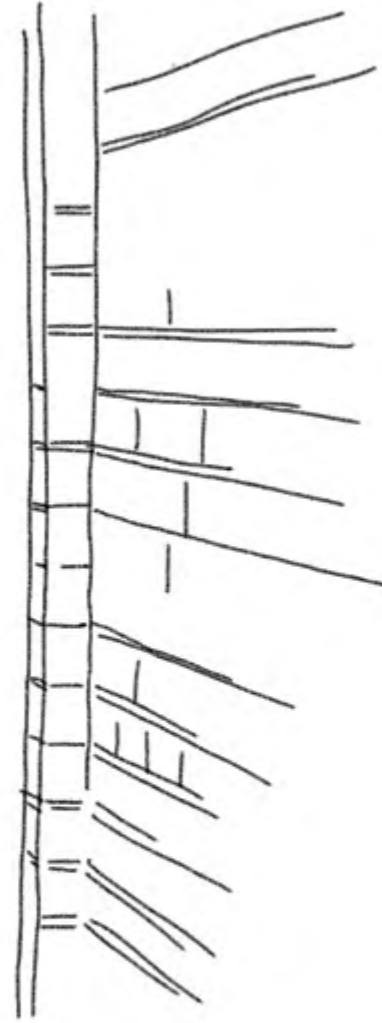
Von da aus haben wir viel gelernt. Zum Beispiel, wie wichtig es ist, erst mal für gutes Grundvertrauen und gute Gruppendynamik zu sorgen, politische Themen wie Gleichwertigkeit/Gleichberechtigung/Fairness und demokratische Teilhabe unmittelbar anhand der aktuellen Interessen der Jugendlichen anzusprechen, möglichst mit allen in persönlichen Dialog zu gehen – und politische Bildung eng mit jugendkulturellem Selbstausdruck zu verknüpfen. Das sind die Basics, mit denen wir seither bei Cultures Interactive mobile Angebote durchführen, die gerade die „schwer Erreichbaren“ immer wieder gut ansprechen – in Dörfern und Städten, in Ost- und Westdeutschland. Über den jugendkulturellen Ansatz zur Stärkung von Menschenrechten und Demokratie, der zusammen mit narrativ-dialogischen Verfahren bis heute die Kernmethode von Cultures Interactive ist, haben sich seither viele verschiedene, hoch engagierte Menschen getroffen. Ob als freie Teamer*innen aus politischer Bildung und Jugendkulturarbeit oder als Festangestellte aus Sozialarbeit, Kultur-, Politik- und Islamwissenschaften – viele tolle Menschen haben daran mitgewirkt, den Ansatz entsprechend der vielfältigen

gesellschaftlichen und jugendkulturellen Veränderungen über die Jahre weiterzuentwickeln und immer ein Stückchen besser zu machen.

Das ist großartig und wichtig. Denn die Kolleg*innen schauen und gehen in diejenigen Ecken und Nischen der Republik, die einige in den letzten Jahren lieber übersehen hätten. Sie recherchieren on- und offline zu den umlaufenden menschenverachtenden, demokratiefeindlichen Dynamiken, über Brücknideologien von Rechtsextremismus und islamistischem Extremismus und wie diese auf die Jugendlichen vor Ort wirken. Und sie beziehen diese Erkenntnisse mit ihrem besonderen pädagogischen Blick in ihre Workshops der jugendkulturellen, politischen und menschenrechtlichen Bildung mit ein. Marie Jäger, die Autorin dieses Methodenhandbuchs, ist eine davon. Ihre und die Arbeit der anderen Kolleg*innen ist unerlässlich und inspirierend und muss gerade in Zeiten wie diesen besonders hervorgehoben werden. Die damit verbundene gesellschaftliche Verantwortung zur Stärkung unserer Demokratie und unseres durch Vielfalt und Freiheit ausgezeichneten Zusammenlebens war nie leicht und wiegt momentan besonders schwer. Doch Jugendliche haben ein gutes Gespür für die wichtigen Unterschiede. Das zeigen ihre Rückmeldungen nach den Workshops, „so einen schönen Tag habe ich lange nicht erlebt“, „mir hat gefallen, dass alle auf Augenhöhe miteinander reden konnten und unsere Meinung wirklich gefragt war“, „spannend, mal so positiv über Demokratie zu reden“. Diese stärkenden Erlebnisse werden gebraucht – gerade jetzt! Und dieses Methodenhandbuch soll dabei unterstützen, möglichst viele gute Angebote der Jugendkulturarbeit und politischen Bildung umzusetzen.

Silke Baer, Juni 2024

Mitbegründerin und Co-Geschäftsleitung von Cultures Interactive e. V.



1. JUGEND UND JUGENDKULTUREN

Der Jugendkulturansatz verbindet eine menschenrechtsorientierte politische Bildung mit der Auseinandersetzung mit Jugendkulturen. Das umfasst sowohl deren Geschichte als auch die Praxis. In den Workshops von Cultures Interactive werden dementsprechend politische Elemente diverser Jugendkulturen thematisiert, Jugendliche erhalten aber auch die Gelegenheit, zu Skaten, Sprayen, Memes zu basteln oder Videos zu drehen. Um den Jugendkulturansatz einordnen

zu können, sind einige Vorüberlegungen nötig. Zum einen betrifft das Begriffe wie „Jugend“ und „Jugendkultur“, die wie selbstverständlich genutzt werden, deren historische Genese aber bereits erste wichtige Aufschlüsse für den Ansatz bereithält. „Jugendkultur“ und „Subkultur“ werden dabei häufig synonym verwendet: Setzt der erste Ausdruck ein Schlaglicht auf das (vermeintliche) Alter der diese Kultur Praktizierenden, so verweist der zweite auf eine Unterkategorie: Kultur spaltet sich in

verschiedene Subsysteme auf. Beide Begriffe haben ihre Geschichte, auch ihre Bedeutung ist nicht immer eindeutig und verändert sich. Beide Begriffe haben auch Schwächen: So suggeriert der Begriff „Subkultur“ kulturelle Sphären, die unterhalb einer etablierten Hochkultur liegen und verortet sich damit in der Vorstellung einer Gesellschaft, die von oben nach unten geschichtet ist und in der sich verschiedene Kulturformen entsprechend dieser hierarchischen Gesellschaft unterteilen

ließen. Subkultur kann so schnell als defizitäre Kultur fehlinterpretiert werden; „Jugendkultur“ wiederum unterstellt jugendliches Alter als Zeitraum, in dem diese Kultur stattfindet (vgl. Baacke 1987/2007, S. 125 ff.). Dennoch hat sich der Begriff – vermutlich nicht zuletzt aufgrund seiner pädagogischen Tradition – durchgesetzt (vgl. ebd., S. 145). Ein weiterer Grund, sich die Begriffsgeschichte von Jugend(kultur) sowie – im Anschluss daran – die Geschichte konkreter Jugendkulturen anzuschauen.

1.1. JUGENDLICHE LEBENSWELTEN UND DIE GESCHICHTE DER JUGEND

Die Vorstellung, es hätte schon immer eine Jugend(phase) gegeben und zwar mehr oder weniger genau in der Art und Weise, in der sie heute konzipiert und gelebt wird, ist weit verbreitet. In dieser Vorstellung ist ein Prozess der Identitätsfindung genauso enthalten wie Formen widerständigen Verhaltens der Jugendlichen, Stimmungsschwankungen und auffälliges Verhalten im öffentlichen Raum. Pädagog*innen und Psycholog*innen sind zudem die „Entwicklungsaufgaben des Jugendalters“ geläufig, zu denen unter anderem eine Loslösung von der Familie und die Hinwendung zur Peergroup gehört. Der Versuch, etwas Überhistorisches und Universelles in diesem Jugendverständnis zu entdecken, wird häufig mit einem Sokrates-Zitat illustriert:

„Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“

Tatsächlich hat Sokrates dies aber vermutlich nie so gesagt. Es finden sich darin Fragmente aus Platons Werk „Der Staat“ und den „Wolken“ von Aristophanes. Sokrates unterstellt wurde es mutmaßlich erstmals in dem Buch „The Challenges of Delinquency“ von Teeters und Reinemann (vgl. Muchow 1962, S. 18 ff.). Es stellt sich aber darüber hinaus auch die

Die Entstehung der Jugend ist eng mit den Prozessen der Aufklärung und der Individualisierung verbunden.

Frage, ob sich aus der – durchaus amüsanten – Beobachtung, dass schon in früheren Jahrhunderten abfällig über jüngere Generationen geredet wurde, ein Konzept von Jugend und Jung-Sein ableiten lässt, das immer und überall gleich geblieben ist.

Der Begriff „Jugend“, wie er heute in der westlichen Welt verstanden wird, und das entsprechende Konzept eines Lebensabschnitts zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, ist tatsächlich noch relativ neu: Die Bezeichnung wurde erst ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts genutzt. Lange Zeit wurden Kinder relativ Übergangslos in die Lebenswelten der Erwachsenen integriert, die Begriffe für Jugendliche blieben vage (vgl. Gillis 1974).

Vor dem Begriff „Jugend“ war – zum Beispiel in Bezug auf die Dichter des „Sturm und Drang“ oder den literarischen Hainbund¹ – als selbstgewähltem Zusammenschluss junger Menschen (vgl. Muchow 1962, S. 47 ff.) von „Jünglingen“ die Rede (vgl. Roth 1983, S. 19 ff.; Muchow 1962). Das, was heute als „Entwicklungsaufgaben der Jugend“ bezeichnet wird, trat erstmals im Phänomen des „Jünglings“ auf: eine verlängerte Ausbildungszeit, die gleichzeitig Freiheit und Bindung an die – jetzt durch Abwesenheit gekennzeichnete – Familie bedeutete und eine eigene Wahl des Lebensweges ermöglichte (vgl. Roth 1983, S. 35). Auch waren Beschwerden über junge Menschen schon vor dem Konzept „Jugend“ zu finden, zum Beispiel wenn diese „Saufgelag“ veranstaltet, „Geld verspielt“ oder „mit der Kariole im Galopp fährt und stürzt“ (Basedow 1774/1909, S. 193 f.). Die so Beschriebenen wurden aber nicht mit einem eigenen Konzept von Jugend assoziiert.

Die Entstehung der Jugend ist eng mit den Prozessen der Aufklärung und der Individualisierung verbunden und damit mit den Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen vor allem im Laufe des 19. Jahrhunderts. Individualisierung umfasst dabei mehrere Prozesse: Zum einen den Wandel der Familie von der Pro-

duktions- zur Konsumgemeinschaft und zum anderen die Individualisierung der Arbeitsverhältnisse. „Die Familie hat sich entwickelt aus der »Familia«, die zunächst die Gesamtheit der von einem Grundherren Abhängigen bezeichnete“ (Speitkamp 1998, S. 17). Die Familie meinte bis ins späte 18. Jahrhundert also nicht die häufig romantisierte Großfamilie im Sinne eines Mehrgenerationenhaushalts, sondern alle unter einem Dach lebenden Menschen, inklusive der Knechte, Mägde und Gesellen, die ihren Dienst im Haus verrichteten. Als im Zuge der Industrialisierung und mit dem wachsenden Selbstbewusstsein des Bürgertums die Lohnarbeit den Gesellenstand ablöste, wurden die jungen Arbeiter*innen nicht mehr als Teil der Hausgemeinschaft betrachtet.² Das brachte sie in die herausfordernde Situation, individuell für das eigene Wohnen und Verpflegung verantwortlich zu sein, entließ sie aber auch aus der patriarchalen Struktur dieses Familienkonstrukts. Sie waren nun, im Guten wie im Schlechten, auf Eigenverantwortung zurückgeworfen. Nicht zufällig also fällt in diese Phase die Entdeckung des „Ich“ in der Philosophie, die vor allem mit dem „Jenaer Kreis“ um Fichte, Schelling und Schleiermacher assoziiert wird (vgl. Wulf 2022). Wenn Fichte schreibt: „Trieb aber eines wirklichen Wollens kann es, da kein Wollen ohne Selbstbewußtseyn (der Freiheit) möglich ist, nur durch Beziehung auf das Ich, folglich nur in der Form der Selbstachtung seyn“ (Fichte 1793/2012, S. 18), reflektiert das eine veränderte Gesellschaft, in der freie Entscheidungen (mehr) Platz bekommen haben. Der Auftrag der Aufklärung, sich aus der, wie Kant es formulierte, „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu befreien, umfasste auch die Einsicht, die (eigene) Geschichte in der Hand zu haben (vgl. Abels 1993, S. 31). Für die meisten jungen Menschen bedeutete Freiheit im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert allerdings nicht viel mehr als die Freiheit, die eigene Arbeitskraft zu verkaufen und zu ent-

scheiden, ob sie den Lohn in den Haushalt ihrer Eltern einbringen oder das Wagnis eines eigenen Haushalts – inklusive der damit einhergehenden Verarmung – eingehen sollten. Vorindustrielles Bevölkerungswachstum und die Entstehung der Lohnarbeiterschaft führten zum Pauperismus, der Verelendung großer Bevölkerungsteile. Damit einher ging eine Zunahme außerehelicher Beziehungen (da der Unterhalt einer neu gegründeten Familie für die meisten schlicht außerhalb ihrer finanziellen Möglichkeiten lag) und eine wachsende

Von „Jugend“ und „Jugendlichen“ wurde ohne selbstverständlich damit einhergehende Negativ-Konnotation erst ab kurz vor dem Ersten Weltkrieg gesprochen.

Kriminalitätsrate, insbesondere unter jungen Menschen (vgl. Gillis 1974, Speitkamp 1998). Diese verarmte und kriminelle Jugend rückte gleichermaßen in den Blick der sich herausbildenden Armenfürsorge und der Polizei. Ab Ende des 19. Jahrhunderts formierte sich ein eigenes Jugendstrafrecht, nicht zuletzt deshalb, weil man die kriminelle Jugend nicht zu schnell abschreiben wollte (vgl. Speitkamp 1998).

Erstmals tauchte der Begriff „Jugendliche“ folgerichtig im „Handbuch des Gefängniswesens“ 1888 auf (vgl. Roth 1983, S. 101). Der „Jugendliche“ als ein Begriff aus der Gefängnisfürsorge verbreitete sich von dort aus in Jugendpflege, Sozialarbeit und Sozialpädagogik. „Jugendlicher“ bezeichnete nun vor allem die (kriminelle) Arbeiterjugend, „die gesellschaftlich Unbrauchbaren, die Untauglichen, die straffällig Gewordenen, die es in der Regel nicht einmal zum ordentlichen Arbeiter ge-

¹ Der Hainbund (auch: Göttinger Hainbund) war eine Gruppe junger Literaten, die zum „Sturm und Drang“ tendierten und der Rationalität der Aufklärung ihre Naturbegeisterung entgegensetzten.

² Die Hausherrn wurden sich darüber bewusst, dass es billiger war, die Gesellen, Knechte und Mägde auf Lohnbasis anzustellen als die vollständige finanzielle Verantwortung für deren Reproduktion zu übernehmen. Damit wurden diese von Familienmitgliedern zu Hausangestellten, die auch nicht mehr an gemeinsamen Mahlzeiten beteiligt wurden – über diese Abgrenzung etablierte sich auch zunehmend ein Standes- und Klassenbewusstsein des aufstrebenden Bürgertums (vgl. Gillis 1974).

bracht haben“ (ebd., S. 108). Jugend, das meinte zu Beginn dieser Begriffsverwendung also die Jugendlichen, die sich nicht nahtlos in die (Militär)Schulen einpassten, oftmals gar nicht die Gelegenheit hatten, länger eine Schule zu besuchen und stattdessen in „Gangs“ die Großstädte des ausgehenden 19. Jahrhunderts in den USA, Großbritannien und Deutschland unsicher machten (vgl. Ferchhoff 2011, Savage 2021). Der besorgte Blick galt vor allem den 14- bis 21-jährigen Industriearbeitern in spe, welche – nicht mehr in der Schule, noch nicht im Militär – als Bedrohung für die bürgerliche Ordnung wahrgenommen wurden (vgl. Dudek 2009, S. 68). Verwahrung in Sicherheitsanstalten, militärischer Drill und Strafen stellten Möglichkeiten dar, die gerade Ende des 19. Jahrhunderts durchgängig angewandt wurden (vgl. Savage 2021). Konkurrierende Ansätze der Armen- oder Jugendfürsorge, die die Klient*innen „retten“ wollten, entwickelten sich vor allem im Umfeld der Kirchen und in Initiativen, die von privaten Gönnern finanziert wurden. Im Zuge dessen entstand auch die Jugendforschung. Als einer ihrer ersten Vertreter gilt Stanley Hall (1846-1924). Dieser beschreibt Entwicklungen im Jugendalter als eine abgekürzte Menschheitsgeschichte. Ausgehend von der Evolutionstheorie skizzierte er die Prozesse dieser Entwicklung und erklärte sich die höhere Anfälligkeit der Jugend für Kriminalität und Gewalt damit, dass diese Alterskohorte einem ursprünglichen, „wildem“ Menschheitszustand näher sei als der Zivilisation (vgl. Hall 1907/2011).³ Von „Jugend“ und „Jugendlichen“ wurde ohne selbstverständlich damit einhergehende Negativ-Konnotation erst ab kurz vor dem Ersten Weltkrieg gesprochen (vgl. Lange 1985, S. 418 f.).

Neben dieser „Problemjugend“ gab es auch eine überschaubare Anzahl reicher Jugendlicher aus bürgerlichen Familien, die begannen, eine Phase der Neuorientierung intellektueller Art zu etablieren (vgl. Ahrens 2015; Savage 2021) und sich dabei nicht auf den „gefängniseseelsorgerischen“ Jugendbegriff bezogen, sondern an die „[...] ideengeschichtliche Reflexion zur Jugend in der pädagogischen Tradition Rousseaus und auch die literarische Ausbildung von Jugendkultur schon im 18. Jahrhundert mit

dem Wirken politisch interessierter „Jünglinge“ und Schriftsteller („Sturm und Drang“) [...]“ (Ferchhoff 2011, S. 31) anknüpften.

Ab 1900 bildete sich eine Jugendpsychologie heraus, die zu Beginn vor allem von Charlotte Bühler (1893-1974) und Eduard Spranger (1882-1963) geprägt war. Spranger entwirft in seinem Buch „Psychologie des Jugendalters“ die verstehende Psychologie als Grundlage für die Untersuchung der Jugendphase (vgl. Spranger 1925/1951, S. 11 ff.). Er argumentiert, dass Jugend, eben weil sie Jugend sei, sich selbst nicht verstehen könne. Zudem sei es für diese Übergangsphase bezeichnend, keinen Charakter zu haben: „Das selbst, dem sich der Blick zuwendet, ist noch gar nicht da“ (ebd., S. 35). Darauf aufbauend entwirft Spranger eine Klassifizierung von Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen als „1. Die Entdeckung des Ich; 2. Die allmähliche Entstehung eines Lebensplanes; 3. Das Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete“ (ebd., S. 34). Wie bereits erläutert, setzen diese (von den verschiedenen Autor*innen durchaus unterschiedlich beschriebenen) Entwicklungsaufgaben eine Gesellschaft voraus, in der dem Individuum umfassende Rechte und die Selbstgestaltung des eigenen Lebensweges zugestanden werden. In den Zitaten wird aber auch deutlich, dass Individualität nicht als Naturzustand aufgefasst wird, sondern sich erst entwickeln muss und im Jugendlichen noch nicht vollumfänglich vorliegt. Der Jugendforscher Siegfried Bernfeld (1892-1953), der den Jugendbegriff von Spranger, Hall und anderen mehrfach als unwissenschaftlich und unzureichend kritisierte (vgl. Bernfeld 1915/2010; 1927/2010), schreibt dazu:

„Was den Normen der Gesetzgebung und den Einrichtungen der Pädagogik zugrunde liegt, ist die allgemeine Anschauung der Jugend als eines defekten Zustandes in dem Sinn, dass man sie betrachtet als eine Zeit geringerer physischer, geistiger und sittlicher Fähigkeiten. (...) Aus diesen Meinungen über die Jugend folgt die vulgäre Bewertung dieses Zustandes als eines quantitativ unvollkommenen, dem gegenüber die einzig richtige Haltung ist zu helfen, dass er ein quantitativ vollkommener werde“ (Bernfeld 1915/2010, S. 49).

³ In Halls Vorstellung von der Entwicklung Jugendlicher in Anlehnung an die Entwicklung der Gesellschaft sind rassistische Vorstellungen ebenso aufgehoben wie sexistische Vorstellungen von „natürlich weiblichen“ Anlagen, Fähigkeiten und Aufgaben (vgl. ebd., S. 10 ff., S. 294 ff.).

Die Entstehung des Begriffs „Jugend“ fällt damit in eine bestimmte Epoche in Westeuropa, die untrennbar mit der Herausbildung der modernen bürgerlichen Gesellschaft verbunden ist. Viele Autor*innen, die sich ab 1950 mit dem Begriff der Jugend auseinandersetzten (u.a. Roth 1983; Gillis 1974; Speitkamp 1998; Dudek 2009), kommen zu dem Schluss, dass das Konzept „Jugendliche“ ein Ergebnis der gesellschaftlichen Transformationsprozesse des 18. und 19. Jahrhunderts ist. Die Vorstellung von Moderne ist dabei eng mit den Vorstellungen von Jugendlichen verwoben – man könnte fast sagen: Jugend ist Moderne. Vor diesem Hintergrund ist auch die Frage interessant, inwiefern Jugend sich selbst entwirft oder vielmehr entworfen wird, und zwar sowohl wissenschaftlich als auch medial: Was „Jugend“ bedeuten soll, wissen auch 12- bis 20-Jährige und sie reagieren darauf (Abels 1993, S. 34 ff.).

Wenn also in Pädagogik und Psychologie vom „Jugendalter“ und insbesondere Entwicklungsaufgaben der Jugend gesprochen wird, in welchen die Entwicklung einer eigenen Identität und eigener Wertvorstellungen als besonders zentral angesehen sind (vgl. z. B. Gudjons/Traub 2020, S. 135 ff.; Jungbauer 2017, S. 184 ff.), dann ist es wichtig, die historische und kulturelle Spezifik des Konzepts „Jugend“ im Kopf zu behalten. Eine Entwicklungsaufgabe wie „Selbstfindung“ und die daran anschließende Entwicklung eines Lebensentwurfs lag in der Ständegesellschaft des Mittelalters und der frühen Neuzeit schlicht nicht vor. Zudem schließen „Identitätsentwicklung“ sowie die Vorstellung von Jugendlichen (und ihren Lebenswelten) ein gewisses Maß an Opposition mit ein, setzen dieses gar voraus: Ziel der Identitätsentwicklung ist es, einen eigenen Lebensentwurf zu gestalten – in voller Verantwortung für die Folgen. Dabei handelt es sich nicht um eine global durchgesetzte Vorstellung von Jugend, weshalb sich zahlreiche Forschende mit der Frage beschäftigen, ob dieses Konzept von Jugend zum Beispiel auf die Sowjetunion (vgl. Kon 1991) oder auf muslimisch dominierte Gesellschaften übertragbar ist – oder eher an sie herangetragen wird. Auch wurde bereits von Vertreter*innen der postkolonialen Pädagogik darauf hin-

gewiesen, wie verschränkt die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als defizitäre Wesen mit den rassistischen Vorstellungen der „Kindlichkeit“ der indigenen Bevölkerung in den europäischen Kolonien sind (vgl. u. a. Liebl 2005). Das drückt sich nicht zuletzt auch in der bereits zitierten Idee Stuart Halls aus, die Entwicklung des Menschen zum Erwachsenen sei eine Evolution im Kleinen.

Auch in Hinblick auf die Positionierung von Akteur*innen des islamisch begründeten Extremismus und der extremen Rechten zu Jugend und Jugendkulturen ist die Frage re-

*Was „Jugend“ bedeuten soll,
wissen auch 12- bis 20-Jährige
– und sie reagieren darauf.*

levant, welches Konzept von Jugend den jeweiligen Beobachtungen und Erwartungen zugrunde liegt. Zentraler Punkt ist dabei, ob „neue Ideen“ und Jugend als „Experimentierphase“, mit der auch ein gewisser „Zwang zur Freiheit“ einhergeht (vgl. Gudjons/Traub 2020, S. 143 ff.), politisch gewünscht sind oder nicht. Die Idee einer Jugend, die sich auch gegen die Vorstellungen der Erwachsenen entwickelt, gefällt nicht allen. Übertreibungen des Eigensinns kennt aber auch die moderne demokratisch-bürgerliche Gesellschaft: Als Problemverhalten unter Jugendlichen werden in einem Lehrbuch für Soziale Berufe zum Beispiel „Jugendkriminalität“, Drogenmissbrauch, illegale Aktionen wie Graffiti und „Jugendgewalt“ gefasst (vgl. Jungbauer 2017). Dagegen ließe sich zum einen einwenden, dass keines der beschriebenen Phänomene ausschließlich unter Jugendlichen auftritt; es stellt sich zudem die Frage, ob ausgerechnet das jugendliche Alter ursächlich für dieses Verhalten ist. Auch der Begriff der „Jugendgewalt“ wurde bereits als falsche Abstraktion kritisiert, welche sich die Gründe, die Jugendliche selbst für ihr (gewalttätiges) Verhalten vorbringen, nicht ernsthaft ansehen möchte (vgl. Huisken 1996).

In der aktuellen Jugendforschung wird Jugend wahlweise als Phase der „Transition“ oder als „Moratorium“ verstanden. Jugend als Transition betont den Charakter der Zwischenposition und bezeichnet eine Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen (vgl. Zinnecker 2000). Jugend als Moratorium legt den Fokus auf die Vorstellung von Jugend als Schonzeit für die Heranwachsenden, die einen Aufschub von bestimmten Verpflichtungen, aber auch Konsequenzen in der bürgerlichen Gesellschaft bedeutet (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022). Beide Vorstellungen beziehen sich offensicht-

Im Begriff „Jugend“ liegt auch das Versprechen auf gesellschaftlichen Wandel und Erneuerung.

lich auf Debatten Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Die beschriebene Schonzeit drückte sich historisch gesehen zuerst in der Entwicklung eines Jugendstrafrechts aus und ist Ergebnis der Debatten um kriminelle Jugendliche Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Savage 2021).

„Jugend“ ist in den letzten Jahrzehnten in der modernen bürgerlichen Gesellschaft und in Kontrast zu früheren Konzepten von Jugend(lichen) ein gesellschaftliches Leitmotiv geworden: Jugend gilt als so erstrebens- und erhaltenswert, dass insbesondere in den

westlichen Großstädten „Berufsjugendliche“ eher die Regel als die Ausnahme sind und die Schönheits- und Kosmetikindustrie immer neue Mittel bereitstellt, um das jugendliche Aussehen so lange wie möglich zu konservieren. Im Begriff „Jugend“ liegt damit auch das Versprechen auf gesellschaftlichen Wandel und Erneuerung (vgl. Ferchhoff 2011, Baacke 1987/2007). Auf „die Jugend“ wird also noch heute vieles projiziert, was schon Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts Thema war. Jugend erscheint dabei zugleich als Hoffnungsträger und Problemjugend. Werden auf der einen Seite mit Jugend Aufbruch, Zukunft und Erneuerung assoziiert, so wird andererseits die „Problemjugend“ vor allem mit Werteverfall und Kriminalität in Verbindung gebracht. Der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld brachte diesen Widerspruch schon Anfang des 20. Jahrhunderts in seinem Essay „Über den naiven Begriff von Jugend“ auf den Punkt:

„Jugendlichkeit wird einmal als Essenz des Lebens gepriesen, so dass der reife Mann ausruft: »Gib mir meine Jugend wieder!« und daß alternde Männer und Frauen von sich nichts Rühmenderes zu sagen wissen, als daß sie hoffen, sich ihre volle Jugendlichkeit bewahrt zu haben. Ein andermal gilt Jugendlichkeit als der Inbegriff des Unreifen und Unzulänglichen im Geistigen wie im Psychischen“ (Bernfeld 1914/2010, S. 46).

Beides wird Bernfeld zufolge Jugendlichen nicht gerecht und ist vielmehr Ausdruck der Bedürfnisse und Probleme der Erwachsenengesellschaft. Das Ergebnis, so Bernfeld (ebd., S. 47 ff.), sei die Betrachtung von Jugendlichen als unvollkommen und defizitär, einer Gruppe also, der man Bedarf an Hilfe unterstellt. Und diese Hilfestellungen werden von Erwachsenen definiert.

1.2. ZUM BEGRIFF JUGENDKULTUR

Jugendkulturen und „typisch“ jugendliche Ausdrucksformen – ob in Sprache, Geschmack oder Kleidung – sind ebenfalls ein neues und keinesfalls universales Phänomen. In der Zeit vor dem 19. Jahrhundert lassen sich

in Europa ähnliche Phänomene nur vereinzelt finden und stellen gewissermaßen Vorboten von Veränderungsprozessen dar. Auch wenn sich junge Menschen bereits vorher zum Beispiel in Gesellenbünden zusammenfanden, war

dies zweckgebunden und nicht als Opposition zur Welt der Erwachsenen zu verstehen. Erste Phänomene einer solchen Abgrenzung – wie der bereits erwähnte Hainbund und auch die Autoren des „Sturm und Drang“ sowie ihre Anhänger – zeigten sich nur vereinzelt.

Auch die Jugendkulturen sind ein Produkt veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse: Im Laufe des 19. Jahrhunderts bildeten sich zunehmend eigenständige jugendliche Vergemeinschaftungen heraus, die je nach Klassensituation sehr unterschiedlich aussahen: Typisch für die proletarische Jugend waren die bereits erwähnten „Gangs“, die sich in den Großstädten zusammen fanden, überwiegend männlich besetzt und meist an die eigene Wohngegend gebunden waren, welche sie ebenso „verteidigten“ wie „ihre“ Mädchen. Typische Beschäftigungen waren neben kleineren und größeren Delikten auch das Spazieren und „Herumlungern“ im öffentlichen Raum, das von der städtischen Bevölkerung nicht gern gesehen wurde. Die Straße wurde dabei von den jungen Menschen als Lernort und Gemeinschaftsort gleichermaßen verstanden, an welchem Regeln vermittelt wurden, die Schule und Eltern schlicht nicht boten (vgl. Gillis 1974; Savage 2021). Interessant an dieser jugendlichen Vergesellschaftungsform ist vor allem ihre Persistenz: Bei allen Unterschieden fallen die Ähnlichkeiten zwischen den frühen Gangs, den „Rotten“ und „Meuten“ der 20er Jahre und den Jugendgangs der Großstädte ab den 1950ern auf. Auch die Faszination für sie scheint ungebrochen und findet bis heute in diversen Büchern, Filmen und Serien Ausdruck.⁴

Die jungen Menschen des Adels und des aufstrebenden Bürgertums wiederum fanden sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts zunehmend in Logen (insbesondere Freimaurerlogen), der Quäkerbewegung und – nach der Gründung der ersten Burschenschaft 1815 in Jena – auch in Burschenschaften zusammen. Die Freimaurerlogen gewannen als Unterstützungsstruktur für die verlängerte Jugendphase des Adels und des Bürgertums an Bedeutung, auch wenn die Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern oftmals weit über die Jugendphase hinaus be-

standen. Insbesondere der Orden der Illuminati experimentierte zudem mit kabbalistischen Ritualen und Alchemie (vgl. Gillis 1974, S. 76 ff.; Muchow 1962, S. 54 ff.). Die Burschenschaften wiederum waren eine treibende Kraft in der deutschen Revolution von 1848. Eine weitere jugendliche Vergesellschaftungsform setzte sich von Paris ausgehend durch: die Bohème. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts nahm die Zahl der jungen Männer zu, die – mit sehr unterschiedlichen finanziellen Mitteln ausgestattet und fernab ihrer Elternhäuser – ihre Zeit in Cafés verbrachten, endlos über Politik und gesellschaftliche Skandale sprachen und sich in verschiedenen Künsten versuchten (vgl. Gillis 1974, S. 89). Für die Jugend der Bohème war die Freiheit, und sei sie noch so prekär, vor allem eine Chance auf eine immer größere Ungebundenheit des Lebensentwurfs, unabhängig von Stand, Familie und Einkommensverhältnissen (vgl. Magerski 2015, S.37).

Geprägt wurde der Begriff „Jugendkultur“ von Gustav Wyneken (1875-1964), einem Reformpädagogen, der die freie Schulgemeinde Wickersdorf gründete und Anfang der 1920er Jahre aufgrund sexueller Übergriffe auf verschiedene Schüler dieser Schule verurteilt wurde (vgl. Dudek 2009). Unter Jugendkultur verstand Wyneken eine ganz eigene Ausdrucksweise der Jugend, die nach Raum verlangt. Jugendkultur entdeckte er allerdings weniger in der Opposition von Jugendlichen zur Welt der Erwachsenen, sondern sah sie als Ergebnis von Führung und Erziehung. Und Erziehung, so Wyneken,

„besteht nicht im Ausmerzen der Jugendlichkeit, im künstlichen Altmachen, sondern im Gegenteil, im Steigern des wahrhaft jugendlichen Empfindens, im Fruchtbarmachen der Jugendlichkeit. Und dadurch wird zum erstenmal in unserer Kultur eine eigentliche Jugend geschaffen, eine Kulturjugend oder eine Jugendkultur. Bisher war die Jugend bei uns entweder offiziell gar nicht vorhanden, d. h. sie war nur ein Anhängsel des erwachsenen Familienbestands und im Allgemeinen in die Altmachungsanstalten eingesperrt, oder sie befand sich in Opposition zu den Erwachsenen, ging führerlos ihre eigenen unbekannt Wege

⁴ Die „Gangs“ des 19. Jahrhunderts werden zum Beispiel in „Oliver Twist“ beschrieben, ebenso aber auch in Martin Andersen Nexøs „Erinnerungen“ und in der Serie „Peaky Blinders“ (die realen Peaky Blinders waren Teenager, vgl. Gooderson 2011). Aber auch die „Gangkultur“ in den USA ab Mitte der 60er Jahre oder Jugendliche in zeitgenössischen Gangs sind beliebter Gegenstand von Film- und Serienproduktionen.

und stahl sich ihren Anteil an der Kultur, wenn sie nicht gar eine Beteiligung an der herrschenden Kultur bewußt von sich wies, wie im (ursprünglichen) Wandervogel“ (Wyneken 1919b, S. 11).

Zum einen wird in den Passagen das, was Wyneken später verharmlosend den „pädagogischen Eros“⁵ nannte, schon deutlich: Wynekens Jugendbild ist weniger orientiert an der Empirie, an den Jugendlichen, wie sie tatsächlich beobachtbar sind, als vielmehr ein Idealbild auf der Grundlage seiner sexuellen Präferenzen. Der eigensinnigen Jugend kann er nicht viel abgewinnen und Jugendkultur ist bei ihm auch nicht Ergebnis der Entscheidung von Jugendlichen, sondern von Erziehung: Diese Erziehung hat den Auftrag, Jugendliche an ein an den „ewig jugendlichen Göttern Apollon und Hermes“ (Wyneken 1919, S. 10) orientiertes Jugendideal zu binden. Auf diese Weise, so denkt er (Hegel gründlich missverstehend, den er fortlaufend implizit zitiert), käme die Jugend zu sich selbst. Wyneken vollzieht damit eine doppelte Abstraktion: Er meint „Jugend“ nicht nur im Sinne von „alle Jugendlichen“, sondern als „Jugend, wie sie sein sollte“ und legt damit den Grundstein für ein Jugendideal, das sich heute noch finden lässt, wenn Erwachsene beispielsweise von der „Begeisterungsfähigkeit“ und „Kraft“ der Jugend sprechen.

Jugendliche Opposition ist bei Wyneken konsequenterweise eben nicht Ausdruck von Jugendlichkeit und Jugendkultur, sondern das traurige Ergebnis veränderter Jugendkultur (ebd.). Dementsprechend entwirft er seine eigene Idee der Jugendkultur:

„Das Schlagwort der neuen Jugendbewegung heißt: Jugendkultur. Es ist oft so mißverstanden worden, als wolle die Jugend aus sich heraus und in ihrem Kreise eine „Kultur“ schaffen, die sie an die Stelle der herrschenden Kultur der

Erwachsenen setzen wolle, etwa so, wie futuristische Kunstrichtungen mit aller gewesenen und bestehenden Kunst aufräumen wollen und nur ihre eigene gelten lassen. Hier aber handelt es sich um etwas ganz anderes“ (Wyneken 1919a, S. 99).

Auch wenn Wyneken das Eigenrecht der Jugend auf Selbsterziehung propagiert, steht diesem sein Erziehungsprogramm gegenüber, das er auch als Überwindung individualistischer Subjektivität und als Teil seiner aristokratischen Konzeption betrachtete (vgl. Dudek 2009, S. 73 ff.). In „Revolution und Schule“ stellt Wyneken klar, wie er sich die neue Jugend vorstellt und was er nicht in seiner Schulgemeinde haben will: Keine „Durchseuchung ihrer Geselligkeit mit dem Alkoholismus“, keine „niederen Triebe“ in Form von zum Beispiel Rache, keine „politisierende Jugend“, kein „kindischer Unfug und leere Gedankenlosigkeit“ (Wyneken 1920, S. 39 ff.). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Schöpfer des Begriffs „Jugendkultur“ mehr an der Formung einer Jugend nach seiner Vorstellung interessiert war und sich nicht besonders für die Ausdrucksformen realer Jugendlicher – ob allein oder in Gruppen – interessierte. Auch machte er als Ort für seine Jugendkultur nicht Straße, Kneipe oder Kaffeehaus aus, sondern die reformpädagogische Schule – getrennt, wenn nicht gar abgeschottet, von Eltern, Parteien und Gesellschaft, unter seiner Führung wie auch derer gleichgesinnter Reformpädagog*innen.

Das steht in starkem Kontrast zu Forscher*innen wie etwa der Pädagogin Martha Muchow⁶ (1892-1933), die in der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ untersucht, wie Kinder und Jugendliche in Hamburg-Barmbek mit ihrer Lebenswelt in Beziehung treten (vgl. Muchow/Muchow 1998). Im Gegensatz zu Wyneken verstand auch Siegfried Bernfeld Jugendkultur als Angelegenheit der Jugendlichen selbst, die keiner Leitung durch Er-

⁵ Wyneken veröffentlichte 1921 die Schrift „Der pädagogische Eros“ als Verteidigung seines Missbrauchs junger Menschen. Er bringt darin deutlich zum Ausdruck, dass er damit „(...) keine Gernhaberei und Nettigkeit, Onkelväterlichkeit, Wohlwollen und sogenannte Freundschaft (...)“ meint, sondern: „(...) im Gegenteil, es war nötig, aus diesem pseudoerotischen Getue herauszukommen und deutlich den Eros zu bekennen, als den allein erlösenden und zeugenden; nicht durch Formeln und Programme ihn zu proklamieren, sondern ihm sein Reich zu gründen durch die Tat in der wirklichen Jugend“ (Wyneken 1921, S. 61). Der pädagogische Eros war allerdings keine auf Wyneken beschränkte Idee in der Reformpädagogik, Jugendbewegung und darüber hinaus: Wie sich im Anschluss an das Bekanntwerden der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule (gegründet von Wynekens Mitstreiter Paul Geheeb) herausstellte, zog sich dieses Konzept durch weite Kreise der Reformpädagogik und Pädosexuellen-Bewegung der BRD bis hinein in die Jugendarbeit (vgl. u. a. Hax/Reiß 2021; Miller/Oelkers 2014). Bekannt wurde es in der Sozialpädagogik auch durch Hermann Nohl (1879–1960), der sich nach dem Ersten Weltkrieg intensiv mit der Jugendbewegung und der Reformpädagogik beschäftigte.

⁶ Martha Muchow war eine Psychologin, die als Pionierin auf dem Gebiet der Umweltpsychologie gilt, welche sich mit den Einflüssen der Umwelt auf Menschen befasst. Im September 1933, nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten, wurde sie all ihrer Ämter enthoben und nahm sich wenige Tage später das Leben.

wachsene bedürfe (vgl. Maasen 2016, S. 28; Baacke 1987/2007, S. 144). Bernfeld warb zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Beispiel für den „Sprechsaal“, in welchem junge Menschen die Gelegenheit hätten, unter Ausschluss von Erwachsenen die für sie wichtigen Themen zu diskutieren (vgl. Bernfeld 1913/2011, S. 35; Bernfeld 1914/2011, S. 55 f.).

Der Begriff Jugendkultur, allerdings nicht unter Einbezug des Konzepts von Wyneken, setzte sich im deutschen Sprachraum spätestens ab den 1950er Jahren durch, um (sub)kulturelle

werden sollten (vgl. Baacke 1987/2007, S. 144 f.). Denn zum einen zeigte sich im „Wandervogel“ bereits eine Kritik an der Moderne, die später in der nationalistischen bündischen Jugend umfassend zum Tragen kam, zum anderen fanden die Fahrten der Wandervögel häufig in Begleitung von und organisiert durch Eltern und Lehrer*innen statt, waren also nicht von Jugendlichen selbst initiiert (vgl. Ahrens 2015, S. 28 ff.). Auch wenn eine Zunahme von selbstorganisierten – und häufig stadtbasieren – Jugendkulturen wie Rock n´Roll, Teds, Mods, Hippies, Punks und anderen vor allem ab 1945

Der Begriff Jugendkultur setzte sich im deutschen Sprachraum spätestens ab den 1950er Jahren durch, um (sub)kulturelle Ausdrucksformen zu beschreiben, die vor allem unter Jugendlichen zu beobachten sind und als Opposition zur Welt der Erwachsenen erlebt werden.

Ausdrucksformen zu beschreiben, die vor allem unter Jugendlichen zu beobachten sind und als Opposition zur Welt der Erwachsenen erlebt werden. Dieter Baacke, der Ende der 1980er Jahre die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Jugendkulturen, auch im Hinblick auf neue pädagogische Formate, anstieß, verweist auf die Arbeiten von Wyneken und Bernfeld, macht allerdings auch die Bedeutungswandlungen des Begriffs „Jugendkultur“ deutlich (vgl. Baacke 1987/2007, S. 125 ff.).

Jugendkultur, so schreibt Baacke (1987/2007), bedeutet gerade nicht Orientierung an (klassischer) Bildung und findet überwiegend in der Freizeit statt, einer Sphäre, die sich für Jugendliche im Laufe des 20. Jahrhunderts sukzessive ausgedehnt hat. Als erste deutsche Jugendkultur gelten die „Wandervögel“, obwohl nach wie vor umstritten ist, ob diese als selbstständige Jugendkultur wahrgenommen

zu verzeichnen ist (vgl. Baacke 1987/2007; Ferchhoff 2011; Savage 2021), wäre es mit Blick auf die Swing-Kids und die sogenannten „Meuten“ und „Banden“ in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts falsch, zu behaupten, sich selbst strukturierende Jugendkulturen seien ausschließlich ein Phänomen der Nachkriegszeit. Waren die Swing-Kids eine im Bürgertum situierte Jugendkultur (vgl. Überall 2015), so kamen die Jugendlichen, die sich ab Mitte der 1930er Jahre in „Meuten“ oder „wilden Cliquen“ zusammenfanden, überwiegend aus Arbeiterfamilien. Da sie die Schule früh verließen, um eine Ausbildung zu beginnen, entkamen sie der Kontrolle des Staates in den Schulen und verfügten gleichzeitig über ausreichend Freizeit und – wenn auch bescheidene – finanzielle Mittel, um sich eigene Räume zu erschließen (vgl. Lange 2018).

Was bedeutet Jugendkultur heute? Rink (2002)

argumentiert, dass aktuell statt einer monolithischen Majorität eine Pluralisierung der Lebensstile zu verzeichnen ist, was die Frage aufwerfe, woran sich Jugendliche noch abarbeiten könnten. Jugendkulturen seien heute Normalität, weniger an Authentizität und mehr an Vermarktung orientiert und zudem fester Bestandteil westlicher Gesellschaften; auch

Jugendkulturen erscheinen häufig eher als das, was Erwachsene als Jugendkultur konstruiert haben. Sowohl mediale als auch wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema sind deshalb auch immer Ausdruck der eigenen Haltung gegenüber „der Jugend“.

dehne sich die Jugendphase immer weiter aus. Dem ist entgegenzuhalten, dass diese Betrachtung Jugendkulturen in autoritär organisierten Staaten wie Indonesien, Russland und Ungarn oder in politisch instabilen Staaten wie Mexiko oder dem Irak und Iran ignoriert. So kritisiert zum Beispiel eine Reihe russischer Rapper*innen seit 2022 den Angriffskrieg auf die Ukraine und verließ häufig, wie die Rapper Oxxxymiron oder FACE, aus Protest das Land. Dazu kommt, dass zahlreiche Rapper*innen in Russland von der Regierung als „ausländische Agenten“ geführt werden. Und auch wenn viele jugendkulturelle Ausdrucksformen heute nicht mehr sanktioniert werden, lässt sich am Beispiel Hip-Hop zeigen, was Farin (2010) als überwiegend negative mediale Berichterstattung über Jugendkulturen beschreibt.⁷ Die mono-

lithische Majorität existiert zudem nach wie vor in Form der weißen, bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft, die kapitalismuskritischen, anti-rassistischen und antisexistischen Jugendkulturen den Boden bereitet. Auch Adulthood ist ein Thema: Kinder und Jugendliche werden – nicht zuletzt ein Ergebnis der Bildung des Begriffs „Jugend“ – noch immer häufig als „unfertige“ Menschen betrachtet, die man nicht, wie zum Beispiel von Hans Thiersch (*1935) gefordert, als Expert*innen für ihre Lebenswelt ernst nehmen müsse. Ausführlich beschreibt er diesen Ansatz unter anderem in seinem Buch „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ (vgl. Thiersch 2020).

Immer wieder wird auch Jugendkulturen heute unterstellt, den Protest zugunsten der Vermarktung aufgegeben zu haben (vgl. Rink 2002) und Gestaltungsansprüche nicht primär auf Gesellschaft, sondern

eher auf den eigenen Körper zu beziehen (vgl. Großegger 2010). Doch auch wenn festgestellt wird, „[e]s waren Minderheiten, die sich damals engagierten, auch wenn es ihnen gelang, einer ganzen Generation ihren Stempel aufzudrücken. Nicht anders ist es heute: Die Mehrheit jeder Generation ist bieder, spießig, konsumtrottelig und unengagiert“ (Farin 2010, S. 3.), dann stellt sich die Frage, von welcher Position aus gesprochen wird. Es scheint seit Wyneken eine Neigung zu bestehen, Jugendkulturen entweder als wegweisende Protestkultur zu überhöhen, von der (unterstellten) Devianz alarmiert zu sein oder sich ob der Vermarktung und ausbleibenden Impulse enttäuscht zu zeigen. Insofern lässt sich über Jugendkulturen sagen, was Schlobinski (2002) zum Thema „Jugendsprache“ vermerkt: Jugendkulturen erscheinen häufig

⁷ In der Hip-Hop-Szene spielt Authentizität – Realness – eine wichtige Rolle: Rapper*innen werden, auch von den jugendlichen Fans, als authentisch an ihren eigenen Werten orientiert begriffen – trotz ihres Erfolgs und der Vermarktung (vgl. Seeliger 2021; Süß 2021; siehe auch die Auswertung der qualitativen Interviews der Studie zur Rezeption von Rap und Antisemitismus von Baier/Grimm 2023).

eher als das, was Erwachsene als Jugendkultur konstruiert haben und sowohl mediale als auch wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema sind auch immer Ausdruck der eigenen Haltung gegenüber Jugendlichen – beziehungsweise – „der Jugend“: Dieselben Überhöhungen und Skandalisierungen, die, wie bereits beschrieben, gegenüber „der Jugend“ bestehen, lassen sich folgerichtig auch in Hinblick auf Jugendkulturen finden.

Der Tocotronic-Song „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“, stellt eine Ausnahme dar: So wenig Jugendliche sich über weite Teile der Begriffsgeschichte selbst als „Jugendliche“ bezeichneten (vgl. Roth 1983, S. 140), so selten tritt auch das Phänomen auf, dass sich junge Menschen als „Teil einer Jugendkultur“ vorstellig machen. Das verweist nicht darauf, dass diese Kulturen nicht existieren, sondern vielmehr, wie ernst es Heranwachsenden mit diesen ist: Subkulturen werden nicht nur entworfen mit der Absicht, sich und die eigene Clique in den Teenagerjahren zu unterhalten, sondern als langfristig lebenswerter Gegenentwurf zu Normen und Werten, die als einengend, feindlich oder schlichtweg überholt erlebt werden. Ästhetische Elemente, aber auch Werte von Jugendkulturen haben sich längst in den Gesellschaften, in denen sie entstanden

sind, etabliert: So haben zum Beispiel mit der Designerin Vivienne Westwood Elemente des Punk Einzug in die Haute Couture gehalten, feministische Ideen aus der Riot Grrrl-Bewegung haben sich getrennt von dieser Subkultur verstetigt (vgl. das Kapitel zu Riot Grrrl).

Insofern stellt sich die Frage, ob „Jugendkultur“ überhaupt ein treffender Begriff ist oder nicht besser von „Szenen“ oder „Subkulturen“ gesprochen werden sollte. Jugendkulturen können als Deklaration dessen verstanden werden, was jungen Menschen wichtig ist und wer sie gern sein möchten (vgl. Sanchis et al. 2023), so etwa der Aufstieg von der Hood in die Charts bei Erhalt der „Realness“ im Hip-Hop (vgl. Seeliger 2021), eine Auflehnung gegen die bürgerliche und kapitalistische Gesellschaft im Punk oder das Brechen von Klischees über passive Weiblichkeit in der Riot Grrrl-Szene. Nicht selten bleiben Menschen diesen „Jugendkulturen“ aber weit über die Jugendphase hinaus verbunden, was sich nicht zuletzt an vielen Autor*innen zum Phänomen Jugendkultur selbst ablesen lässt. Wenn Jugend, inklusive Jugendkultur, als Moratorium und als Übergangsphase verstanden wird, dann verschleiert das, wie Menschen die in ihrer Jugendkultur proklamierten Werte in ihr Erwachsenenleben übernehmen.



1.3 JUGENDKULTUREN UND GESELLSCHAFT

Jugend und Jugendkulturen prägen die Gesellschaft, in der sie auftreten. Deshalb soll an dieser Stelle das Selbstverständnis einer kleinen Auswahl von Jugendkulturen und Jugendszenen sowie ihr Verhältnis zu den Gesellschaften, in denen sie entstanden, dargestellt werden. Sieht Muchow eine rebellierende, auffällige Jugend, beziehungsweise deren Thematisierung als überhistorisches Zeichen für gesamtgesellschaftliche Krisen (vgl. Muchow 1962), kommt Baacke hingegen zu dem Schluss, dass sich Jugendkulturen je nach Gesamtkontext entweder als gesellschaftsveränderndes Potenzial, als Widerstand, Katalysator für gesamtgesellschaftliche Probleme oder als Angebot konkreter Problemlösungen (wenn andere Systeme wie Familie oder Schule nicht greifen) verstehen lassen (vgl. Baacke 1987/2007, S. 148). „Die Eigenständigkeit von Jugendkulturen ist nur intern; sie sind aber einzig aus externen Bezügen, ihrer Einlagerung in die gesamtgesellschaftlichen Bewegungen erklärbar“ (ebd.).

Die Auswahl ist dabei nicht zufällig: Die Swing-Kids können als eine der frühen und auch als eine der ersten städtischen Jugendkulturen gelten; sie erlebten Verfolgung im National-

sozialismus. Anhand dieses Themas können zudem Möglichkeiten des Jugendkulturansatzes in der historisch-politischen Bildung ausgelotet werden. Der Vergleich der Punk-Bewegungen in DDR und BRD macht Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar in der Art, wie sich Jugendliche im Kapitalismus und im real existierenden Sozialismus an Werten und Normen abarbeiteten. Zudem kann die (vergleichende) Betrachtung von Jugendkulturen in beiden deutschen Staaten Aufschluss darüber geben, wie die Transformationsprozesse Ostdeutschlands ab 1990 mit Jugendlichen thematisiert werden können. Das Kapitel über die Riot Grrrls bebildert die Kämpfe von Mädchen und jungen Frauen in Jugendkulturen und gibt Aufschluss über genderreflektierte Ansätze in der Jugendkulturarbeit. Die anschließenden Kapitel zu Hip-Hop, Taqwacore und Heavy Metal im Irak geben Hinweise zur Bedeutung von Jugendkulturen als internationale Phänomene, die mit dem Verdikt, „aus den USA übernommen“ zu sein (vgl. zum Beispiel Berliner Rundfunk 2016), nicht gut getroffen sind. Zudem lassen sich an Hip-Hop und Taqwacore Jugendkulturen an der Schnittstelle von Rassismuserfahrung, Religion und Widerstand begreifen. Aus diesen können Impulse für eine rassismuskritische, religionsensible Praxis in Jugendkulturworkshops gewonnen werden. Die Entstehung von Jugendkulturen lässt sich dabei aus dem jeweiligen gesellschaftlichen Moment heraus erklären oder als „übergreifend“, insofern die Gesellschaft keine institutionalisierten Übergänge ins Erwachsenenalter mehr bereitstellt (vgl. Rink 2002). An dieser Stelle soll auf die konkreten gesellschaftlichen Momente eingegangen werden, um Hinweise insbesondere für die politische Bildung mittels Jugendkulturen herauszuarbeiten.

Die Swing-Kids können als eine der frühen und auch als eine der ersten städtischen Jugendkulturen gelten; sie erlebten Verfolgung im Nationalsozialismus.

1.3.1. SWING-KIDS IM NATIONALSOZIALISMUS

Das Dritte Reich versuchte bekanntermaßen, die Gesellschaft – und damit auch die Jugendlichen – gleichzuschalten. Widersprüche zwischen verschiedenen Lebensentwürfen und politischen Ansichten sollten weder ausgehandelt noch nebeneinander stehen gelassen werden: Im „deutschen Volk“ sollte es diese einfach nicht geben. Auch die Jugend sollte ihre eigenen Interessen, Passionen und Wünsche hinter sich lassen und für das Volk (auf)opfern.⁸ Zu diesem Zweck sollten alle Jugendlichen in der Hitlerjugend zusammengefasst werden – und tatsächlich waren 1939 85 Prozent der Menschen zwischen zehn und 18 Jahren Mitglieder in der HJ (vgl. Statista 2015).

Neben Jugendlichen, die aus Sicht der Nationalsozialist*innen nicht in die HJ eintreten durften, da sie als „nicht arisch (genug)“ betrachtet wurden, gab es auch jene, die nicht eintreten wollten und in deren Lebenskonzept Drill, Rassismus und Disziplin schlicht nicht passten. Dazu zählten (kommunistische) Banden und Rotten, die versuchten, sich einem durchdiktierten Freizeitplan zu entziehen. Dazu gehörten auch die sogenannten „Swing-Kids“. Als „Swing-Kids“ oder „Swing-Jugend“ wurden Jugendliche genannt, die sich in den 1930er Jahren für Jazzmusik begeisterten. Auch wenn sich die Jugendlichen selbst neben Begriffen wie „Jazzkatzen“, „Easy Boy“ und „Lotter Ladies“ mit dem Begriff „Swing Boy/Girl“ bezeichneten, ist der Ausdruck „Swing-Jugend“ wohl eine nationalsozialistische Wortschöpfung (vgl. Überall 2015). Hamburg galt als das Zentrum der Swing-Kids, daneben gab es aber auch an anderen Orten, vor allem in küstennahen Städten wie Bremen, Jazz-Enthusiast*innen. Grund für die Ballung der Szene in Norddeutschland waren die Übersee-Häfen der Städte: Die ansässigen Geschäftsleute kamen

bei ihren Handelsreisen häufiger in Kontakt mit den musikalischen Neuheiten aus Frankreich, Großbritannien und vor allem den USA. Auch in Frankfurt am Main als wichtiger Handelsstadt gab es eine Jazz-Szene (vgl. Lange 2018). Die Swing-Kids waren zwischen 14 und 21, zu ihren Freizeitaktivitäten gehörten neben Jazz hören, Platten sammeln und auf Partys gehen auch das sogenannte „Lottern“, das Herumschlendern oder Abhängen als bewusste Gegenreaktion auf den vom Nationalsozialismus propagierten Drill und die Aufmärsche der HJ. Ein Großteil der Swing-Kids entstammte dem Bildungsbürgertum, weshalb sich in der betont schicken, lässigen Kleidung (Jacketts, Schuhe mit Krepptsohlen, Regenschirme, eine unter den Arm geklemmte ausländische Zeitung) nicht nur die Verweigerung des Uniformzwangs ausdrückte, sondern auch ein gewisser Standesdünkel. Lässige, englische Kleidung sollte, als Gegenentwurf zur Hitlerjugend, Freiheit, Lebenslust und Stil dokumentieren. Die Szene verstand sich ursprünglich als unpolitisch. Der Entschluss, sich nach Baldur von Schirachs „Gesetz über die Hitlerjugend“ vom Dezember 1936 dieser nicht anzuschließen, war der erste bewusste Akt des Widerstands. Auf lokaler Ebene wurden zunehmend Verbote gegen Jazz-Veranstaltungen verhängt, ab 1939 wurde die „Streifen-HJ“ losgeschickt, um Veranstaltungen der Swing-Kids zu observieren und zu stören. Das markierte den Beginn der Verfolgung dieser Jugendkultur. Ab 1940 kam es zu Verhaftungen von Swing-Kids und die nationalsozialistische Presse begann, Hetzartikel über die Szene zu schreiben. Darauf reagierten die Jugendlichen mit Widerstandskaktionen, so etwa offen getätigten Aussagen gegen das nationalsozialistische Regime (vgl. Überall 2015). 1942 teilte Himmler in einem Brief an Heydrich mit, wie er „das Problem“ zu

⁸ Hitler formulierte das selbst sehr deutlich in einer Rede am 2.12.1938 in Reichenberg im Sudetenland: „Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn diese Knaben mit zehn Jahren in unsere Organisation hineinkommen, und dort oft zum ersten Mal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitler-Jugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre. Und dann geben wir sie erst recht nicht wieder zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen ... Und was dann ... an Klassenbewusstsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre (Beifall), und wenn sie ... zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS und so weiter, und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben! (Beifall)“ (vgl. Hitler 1938).

behandeln gedachte.⁹ Damit setzte eine Verhaftungswelle gegen die Swing-Kids ein. Die meisten von ihnen wurden in die Jugend-KZs Moringen und Uckermark gebracht, viele aber auch in KZs wie Buchenwald, Ravensbrück oder Neuengamme. Dort galten sie als „politische Häftlinge“. Einige der jungen Männer wurden nach einer Haftzeit in den KZs gezwungen, als Soldaten an die Front zu gehen. Viele von ihnen versuchten an der Front alles, um

nicht auf andere Menschen schießen zu müssen und liefen bei der ersten Gelegenheit zu den Alliierten über. Als Reaktion auf die Verhaftungswelle politisierte sich die Szene weiter und wurde zunehmend zu einer jugendlichen Oppositionsbewegung, die zum Beispiel mit Flyer- und Plakataktionen und dem Fälschen von Papieren für Juden und Jüdinnen in Erscheinung trat (vgl. Überall 2015).

Ab 1940 kam es zu Verhaftungen von Swing-Kids und die nationalsozialistische Presse begann, Hetzartikel über die Szene zu schreiben. Darauf reagierten die Jugendlichen mit Widerstandsaktionen, so etwa offen getätigten Aussagen gegen das nationalsozialistische Regime.

⁹ „Anliegend übersende ich Ihnen einen Bericht, den mir der Reichsjugendführer Axmann über die „Swing-Jugend“ in Hamburg zugesandt hat. Ich weiß, daß die Geheime Staatspolizei schon einmal eingegriffen hat. Meines Erachtens muss jetzt aber das ganze Übel radikal ausgerottet werden, ich bin dagegen, dass wir hier nur halbe Maßnahmen treffen. Alle Rädelsführer, und zwar die Rädelsführer männlicher und weiblicher Art, unter den Lehrern diejenigen, die feindlich eingestellt sind und die Swing-Jugend unterstützen, sind in ein Konzentrationslager einzuweisen. Dort muss die Jugend zunächst einmal Prügel bekommen und dann in schärfster Form exerziert und zur Arbeit angehalten werden. Irgendein Arbeitslager oder Jugendlager halte ich bei diesen Burschen und diesen nichtsnutzigen Mädchen für verfehlt. [...] Der Aufenthalt im Konzentrationslager für diese Jugend muss ein längerer, 2 - 3 Jahre sein. Es muss klar sein, dass sie nie wieder studieren dürfen. Bei den Eltern ist nachzuforschen, wieweit sie das unterstützt haben. Haben sie das unterstützt, sind sie ebenfalls in ein KL zu verbringen und das Vermögen ist einzuziehen. Nur, wenn wir brutal durchgreifen, werden wir ein gefährliches Umsichgreifen dieser anglophilen Tendenz in einer Zeit, in der Deutschland um seine Existenz kämpft, vermeiden können“ (zitiert nach Funk-Hennigs/Jäger 1996, S. 37).

ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE JUGENDARBEIT

An den Swing-Kids wird deutlich, dass sich selbst vermeintlich „unpolitische“ Jugendkulturen¹⁰ in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten politisieren können. Junge Jazz-Fans in Großbritannien und den USA standen vor anderen Herausforderungen und waren nicht derart massiven Repressionen ausgesetzt wie die Swing-Kids ab 1937. Mit der Repression im Nationalsozialismus ging ein größeres Szene-Bewusstsein, Widerstand und häufig auch eine stärkere Auseinandersetzung mit dem politischen System einher, bis dahin, dass viele Swing-Kids in den Konzentrationslagern die von ihnen vormals verachteten „Proleten“ als Arbeiterwiderstand ganz neu kennen lernten.

Damit ergeben sich aus der Geschichte der Swing-Kids, ebenso wie aus der der „Meuten“ und „Rotten“ im Nationalsozialismus Anknüpfungspunkte für die politische Bildung, insbesondere die historisch-politische Bildung und die Gedenkstättenpädagogik. Wegweisend in der Gedenkstättenpädagogik mit Bezug auf Jugendkulturen ist die Gedenkstätte Ravensbrück, auf deren Gelände sich auch die Überreste des ehemaligen Jugend-KZs Uckermark befinden. Neben einem Projektversuch des Archivs der Jugendkulturen, welches Jugendkulturelemente wie Comic und Graffiti einband, diese allerdings zum Teil mit fragwürdigen Methoden verknüpfte¹¹, ist hier vor allem das Projekt „Sound in the Silence“ zu nennen, das von dem US-amerikanischen Rapper und Nachfahren der Hamburger

Gebrüder Wolf, Dan Wolf, initiiert wurde. Dan Wolf fiel bei seinen ersten Besuchen in Gedenkstätten die Stille auf, die seinem Empfinden nach das Schweigen von Opfern und Verschweigen von Tätern gleichermaßen reflektierte. Diesem Schweigen und auch dem Erstarren von insbesondere Jugendlichen in Gedenkstätten wollte er etwas entgegensetzen. Die Gedenkstätte Ravensbrück zeigte sich neuen Formen des Erinnerns und der Gedenkstättenpädagogik gegenüber offen und sah in dem Projekt von Dan Wolf die Chance, neue Ansätze auszuloten und die Teilnehmenden durch die verschiedenen Ausdrucksformen als Subjekte ernst zu nehmen (vgl. Heyl 2020). Nach einer ersten Rap-Performance beim „Ravensbrücker Gedächtnisforum“ 2006 kam Rap im Rahmen des Projekts „Sound in the Silence“ auch in Workshops der Gedenkstättenpädagogik zum Einsatz, nicht nur in Ravensbrück, sondern ebenfalls in den Gedenkstätten Neuengamme und Auschwitz.

Es erscheint also lohnenswert, die Möglichkeiten sowohl der Ausdrucksformen als auch der Geschichte von Jugendkulturen als Mittel der historisch-politischen Bildung in die Konzeption von Ansätzen, Methoden und Workshops einzubringen, auch im Rahmen von Gedenkstättenarbeit. Die Herausforderung besteht dabei darin, dem Eigensinn jugendlichen Ausdrucks und den Gedenkstätten als Orten des Gedenkens gleichermaßen Rechnung zu tragen. Den Jugendlichen sollte ermöglicht werden, sich auf ihre ganz eigene Art und

¹⁰ Alle Jugend- und Subkulturen sind, wie bereits beschrieben, insofern politisch, als sie sich mit den Werten und Normen der Gesellschaft auseinandersetzen, in der sie entstehen. Jazz als afroamerikanische Musikform entstand auch in Reaktion auf den Ausschluss von Afroamerikaner*innen von weißen Tanzveranstaltungen und aus weißen Clubs. Mit Rassismus und Antisemitismus war diese Subkultur in den USA ebenso konfrontiert.

¹¹ Einer der Workshops wird wie folgt beschrieben: „Im zweiten Workshop erarbeiteten die Jugendlichen zusammen mit den Workshop-Leiter*innen einen Comic mit dem Titel „Mein neuer Job“. Vor dem Hintergrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit in Brandenburg, von der auch Jugendliche in den helfenden Verbänden betroffen sind, sah das Konzept des Workshops vor, dass sich die Jugendlichen in die Topografie des Ortes hineindenken und -zeichnen. Sie entwickelten einen Plot, in welchem sie einen Protagonisten oder eine Protagonistin erdachten, der oder die eher naiv als tief ideologisiert ein Job-Angebot im KZ annimmt, zum Beispiel als Köchin, Gärtner oder Fahrer, und dann mit dem Grauen hinter den Mauern und Zäunen konfrontiert wird“ (Rohmann 2018, S. 129). Der Auftrag an die Jugendlichen vermittelt insofern historisches Wissen inkorrekt, als die KZs von Angehörigen der SS betrieben wurden, also tief ideologisierten Menschen. Auch für das KZ Ravensbrück konnte die Forschung der Gedenkstätte nachweisen, dass die Frauen, die als Wärterinnen den Dienst antraten, im Vorfeld über ihre zukünftige Arbeit informiert waren. Zudem war – entgegen häufiger Behauptung – der deutschen Bevölkerung bereits ab Mitte der 1930er vollkommen klar, was ein Konzentrationslager ist. Niemand trat „naiv“ einen Job in einem Konzentrationslager an. Hier wäre eine Konzeption der Workshops unter Einbezug der Gedenkstätte wünschenswert gewesen.

Weise mit Fragen auseinanderzusetzen, ohne dabei die Vermittlung historischer Fakten auf häufig kolportierte Klischees zu reduzieren. Wenn Jugendkulturen im Nationalsozialismus thematisiert werden, sollte zudem auf platte Analogiebildung und „Holzhammer-Didaktik“ („Jetzt stell dir mal vor, du würdest fürs Rap hören oder TikTok-Videos ins KZ kommen!“) verzichtet werden. Ziel sollte vielmehr sein, mittels des Jugendkulturansatzes die Neugier der Teilnehmenden für Biographien von jungen Menschen im Nationalsozialismus zu wecken und an diese Auseinandersetzung die historisch-politische Bildung zu knüpfen.

Gedenkstättenpädagogik ist aber nicht der einzige Kontext, in dem Jugendkulturen zur Vermittlung von historischem Wissen eingesetzt werden können:

„Jugendkulturen wie Reggae, Skinhead, Punk, Hip-Hop und Techno können für eine spezifische Wissensvermittlung historischer Zusammenhänge genutzt werden. Sie sind kreativ-künstlerischer und musikalischer Ausdruck der sozialen Bedingungen ihrer Zeit. Der Verein Cultures Interactive e. V. setzt sie seit Jahren in der politischen, sozialen und kulturellen Bildung ein“ (Baer 2011).

1.3.II. „TOO MUCH FUTURE“ – PUNKS IN DER DDR

Punk erreichte in den 70ern nicht nur die BRD, sondern auch die DDR. Die Punkszene im Staat des real existierenden Sozialismus entwickelte sich bis Ende der 80er Jahre zu einer der größten Subkulturen. Punk scheint sowohl in der BRD als auch in der DDR auf einer bemerkenswerten Grundlage entstanden zu sein: Jugendliche erfuhren von der neuen Subkultur nicht etwa via Radio oder Kontakt mit Punks aus Großbritannien, sondern aus der Zeitschrift „Bravo“ (vgl. Mohr 2017; IG Dreck auf Papier 2008) und begannen diese – in beiden deutschen Staaten etwa zeitgleich um 1977 – zu leben. Damit sind die Gemeinsamkeiten aber bereits erschöpft: Während in der BRD – mit Ausnahme von Berlin¹² – auch schon viele der frühen Punk-Projekte durch bereits etablierte Musiker*innen und Institutionen begonnen wurden und viele Punk-Platten bei Major-Labels erschienen (vgl. IG Dreck auf Papier 2008), war der Ost-Punk absolut underground: Von allen Subkulturen, die das Ministerium für Staatsicherheit meinte, ausspionieren zu müssen (Jazz-Fans, New Waver, Popper, Blueser – auch Tramper oder Penner genannt – sowie die sich zunehmend rechtsradikalisierenden Skins)¹³ wurden Punks als größte Bedrohung der staatlichen Ordnung wahrgenommen und mit den drastischsten Repressionen bedacht (vgl. Mohr 2017; Häder 2004; Lipp 2015).

Der Schlachtruf von Punks in England und BRD lautete „No Future“. Angesichts der Wirtschaftskrise und der Massenarbeitslosigkeit, die in der BRD auf das Wirtschaftswunder folgten, schien dieser Slogan die grassierenden Existenzängste prägnant zusammenzufassen. Punks in Großbritannien und BRD verfolgten zudem eine „Ästhetik des Hässlichen“ (Baacke 1987/2007), die sich gegen die Gesellschaft wandte:

„Die Punkszene fiel als eine Art Do it yourself-Bewegung nicht nur qua ästhetischer Negation des Konsumterrors und der beinharten Leistungsgesellschaft und nicht nur durch demonstratives Nichtstun und Nicht-Konsumieren auf; es ging immerhin auch als gelebte Gesellschaftskritik gegen (spieß-)bürgerliche Lebensformen und -normen – rebellisch, hasserfüllt, rücksichtslos und gewaltandeutend“ (Ferchhoff 2011, S. 231).

In der DDR währte man sich auf der sicheren Seite. Punk erschien schließlich als Krisenphänomen des Kapitalismus, wie das „Neue Deutschland“ schrieb:

„Angesichts der sich verschärfenden kapitalistischen Wirtschaftskrise, die besonders unter der Jugend das Gefühl der Existenzunsicherheit und der Zukunftsangst anwachsen ließ, vererbten die Illusionen der Hippibewegung [sic!], der kapitalistischen Profitwirtschaft mit Blumen und Liebe beikommen zu können. Aus der Gegenkultur, die dem Warenfetischismus der bürgerlichen Gesellschaft eigene Werte entgegenzustellen versuchte, wurde eine Subkultur, deren Anhänger ihre Zutaten von den Müllhalden klauben“ (Bossenz 1978).

Der Verfasser überschätzte allerdings die Zufriedenheit der DDR-Jugend und übersah zudem, dass bislang noch jede Subkultur die Mauer überwunden hatte. Mit „No Future“ war die Lebenssituation der Punks in der DDR allerdings tatsächlich nicht gut getroffen. Sie litten nicht an einem „zu wenig“ an Zukunft, sondern vielmehr an einem „zu viel“: Mit Arbeitslosigkeit war nicht zu rechnen, ebenso wenig aber mit umfassenden Wahlmöglichkeiten, was die eigene Zukunft und Freizeitgestaltung anbetraf. „Die Zukunft hatte mit der Einschulung begonnen und bestand in einer ewigen Gegenwart, in der Frühvollendung als Rechtshänder und in einer unausweichlichen Endversorgung durch die vielzitierte soziale Sicherheit, die

¹² Nach West-Berlin zogen auch in den 1980er Jahren viele junge Menschen, die auf Abenteuer aus waren. West-Berlin war als Wohnort für junge Männer auch deshalb beliebt, weil es ihnen den Militärdienst ersparte. Die West-Berliner Punk-Szene entwickelte sich aufgrund der Insellage weitestgehend autonom und weniger in Richtung „Mainstream“ (vgl. Ferchhoff 2011, S. 233).

¹³ Ausgenommen vom grundsätzlichen Misstrauen der DDR-Regierung und des MfS gegenüber jugendlichen Subkulturen war einzig Hip-Hop: Der von Harry Belafonte produzierte Film „Beat Street“ lief wochenlang in den DDR-Kinos und animierte diverse Jugendliche, sich im Rappen und Breaken zu versuchen. Dies wurde staatlicherseits sogar durch die Vergabe von Auftrittsgenehmigungen für Breakdance-Crews und 1989 gar einem Plattendeal für die Rap-Combo „Electric Beat Crew“ gefördert – mit der Begründung, es würde sich bei Hip-Hop um eine antiimperialistische Jugendkultur handeln, die zwar in den USA entstanden, inhaltlich aber den Werten der USA diametral entgegengesetzt sei (vgl. Schmieding 2014; 2015).

das zähe und lange Ende jeder Zukunft bedeutete“ (Gericke 2007). Den Versuch, sich eigene Räume zu erschließen und das Leben nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten – mittels Hausbesetzungen, Bandgründungen, Konzerten und selbstgeschneiderten Outfits, quittierte die Bevölkerung im „Laubenpieper-Sozialismus“ (Rüddenklau 1992) häufiger mit Sprüchen wie „Euch müsste man vergasen!“ oder „Zu Hitlers Zeiten hätte es das nicht gegeben“ (vgl. Mohr 2017) – Sprüche, die auch BRD-Punks vertraut sein dürften. Das MfS, dem mehr Machtmittel als Sprache zur Verfügung standen, reagierte mit Bespitzelung,

Punks in der DDR litten nicht an einem „zu wenig“ an Zukunft, sondern an einem „zu viel“: Mit Arbeitslosigkeit war nicht zu rechnen, ebenso wenig aber mit umfassenden Wahlmöglichkeiten, was die eigene Zukunft und Freizeitgestaltung anbetraf.

Prozessen und Freiheitsentzug. So mussten zum Beispiel drei Mitglieder der Punk-Band „Namenlos“ nach einem Konzert in Halle/Saale aufgrund von Texten, die gegen Arbeitspflicht und das MfS gerichtet waren, Gefängnisstrafen absitzen (vgl. Häder 2004).

Ab 1983 (Initiation war die Bluesmesse in der Erlöserkirche in Ostberlin) öffneten einige evangelische Kirchen ihre Türen für die jugendlichen Subkulturen, allen voran Punk

(vgl. Häder 2004, S. 76 f.). Auch wenn die jugendlichen Punks die Mitarbeitenden nicht immer als verständnisvoll erlebten und an deren Motiven zweifelten, sich in den Kirchen auch nicht wirklich willkommen fühlten (vgl. Horschig 2005; Moldt 2007) – sie waren in den Räumen der Kirche zumindest sicher vor der Polizei. Das prägte die DDR-Punks, die sich in diesen Räumen und nach ihren Erfahrungen mit staatlicher Repression zunehmend politisierten und auch maßgeblich an der „Kirche von unten“ beteiligt waren, was allerdings nicht hieß, dass sie mit den Reformideen der Friedensbewegung übereinstimmten: „Der Punk (...) wollte den verhassten Staat abschaffen und damit alles Übel, das er hervorruft“ (Horschig 2005, S. 51). Junge Gemeinden waren aber auch noch weit über 1990 hinaus ein Schutzraum für Punks und alternative Jugendliche (vgl. Bianco o. D., Schmidt 2017).

In den Räumen der evangelischen Kirchen trafen sich Ende der 1980er Jahre auch Punks aus West- und Ostberlin. Allerdings waren nicht nur diese mittlerweile gut vernetzt – ein Konzert in der Zionskirche im Prenzlauer Berg am 17. Oktober 1987, das unter anderem von dem Anfang der 1990er Jahre ermordeten Silvio Meier organisiert wurde, wurde von einer Gruppe rechter Skinheads aus Ost- und Westberlin angegriffen. Folge dieses Übergriffs war, dass die DDR-Justiz die Bedrohung der sich zunehmend etablierenden Neonazi-Skinhead-Szene nicht länger ignorieren konnte (vgl. Süß 1992; Wagner 2002; 2014).

Punks aus der DDR und vor allem Ostberlin waren ab 1990 eine treibende Kraft in Berlin – als Künstler*innen, Designer*innen, Musiker*innen und Clubbetreiber*innen.

„Das ist der rote Faden, der sich durchs Nachtleben – die Lebensader – des heutigen Berlins zieht: Ost-Punk. Die ersten legendären Techno-Clubs – neben dem Tacheles vor allem der Tresor und das WMF – wurden alle von DDR-Punks mitbegründet, und der Geist, die Ideologie der Punks sind noch heute in Clubs wie dem About Blank, dem Salon zur Wilden Renate oder dem Berghain deutlich spürbar“ (Mohr, S. 11).

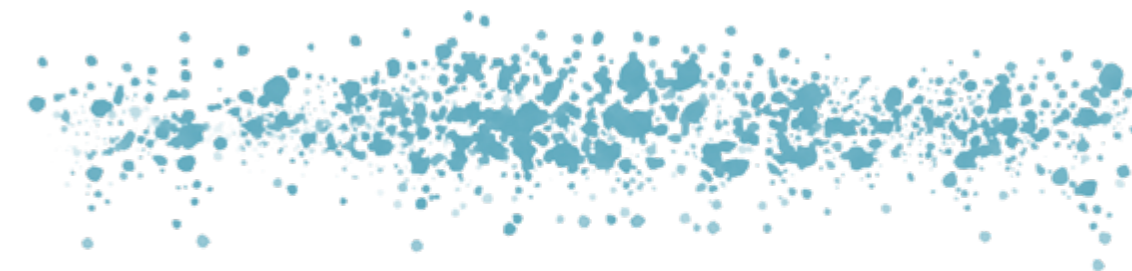
ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE JUGENDARBEIT

Wie beschrieben, unterschieden sich die Punk-Szenen in BRD und DDR entlang der Frage, mit welchem Staat und welchen Erwartungen es die jeweiligen Jugendlichen zu tun hatten. Und dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten finden: „Punk sein“ bedeutete – und bedeutet es noch heute – regelmäßig ganz grundsätzlich „dagegen sein“. Das ist einer der Gründe, warum Punk nie völlig an Bedeutung verloren hat und noch heute vereinzelt Attraktivität für Jugendliche entfaltet.

Ähnlich wie im Fall der Swing-Kids kann auch anhand der Punks in der DDR historisch-politische Bildung stattfinden: Auch hier ist davon auszugehen, dass Jugendliche den Zugang zu Themen wie dem Ministerium für Staatssicherheit, Repressionen in der DDR oder Parteipolitik leichter finden, wenn man sich diesen aus

einer jugendkulturellen Perspektive nähert. Ebenso können Punks ein Einstieg ins Thema Subkulturen in der DDR sein. Dass es diese in der DDR (und im gesamten „Ostblock“) durchaus gegeben hat, wird häufig übersehen, womit heute in Ostdeutschland lebenden Jugendlichen ein Stück weit auch die Möglichkeit verbaut wird, für sich selbst Referenzpunkte in der Geschichte der Region jenseits von den Negativbildern „FDJ“ und „Neonazis in den 1990er Jahren“ zu finden.

Punks in der DDR sind ebenfalls ein guter Aufhänger, um mit Jugendlichen zu der Frage ins Gespräch zu kommen, wie sich Gesellschaft (mit)gestalten lässt, auch aus einer Position heraus, die erst einmal sehr aussichtslos erscheint.



1.3.III. „REVOLUTION GIRL STYLE NOW!“¹⁴ – DIE RIOT GRRRL-BEWEGUNG

„And I think most girls know what it feels like to sit around in your boyfriends bedroom, talking about records with all of his friends and having a lot of what you say (that is if you even bother to say anything) either dismissed or misunderstood“ (Bikini Kill, zitiert nach Darms 2021, S. 41).

Die Riot Grrrl-Bewegung wurde Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre in der Stadt Olympia im US-Bundestaat Washington von verschiedenen, in der Punk-/Hardcore-Szene aktiven Frauen begründet (vgl. Groß 2007). Punk erlebten diese Frauen als widersprüchlich: Auf der einen Seite erlaubte die Szene das Experimentieren in der Musik und erwartete gerade nicht Perfektion und virtuos gespielte Instrumente; auch der anarchistische Gestus der Szene eröffnete Spielräume und stellte alle Regeln – inklusive der Geschlechterrollen – in Frage. Auf der anderen Seite war Punk, wie die meisten Jugendkulturen, männlich geprägt und zudem im Habitus oftmals besonders aggressiv und martialisch, womit sich die unter Arbeiterjugendlichen entstandene Jugendkultur insbesondere von den als „verweichlicht“ wahrgenommenen Hippies oder Glamrockern abgrenzen wollte (vgl. Kiessling 2007). Daraus ergaben sich Erfahrungen mit Sexismus in der Szene, zusätzlich zum erlebten gesamtgesellschaftlichen Alltagssexismus. Viele davon sind im „Riot Grrrl Manifest“, einem der wichtigsten Dokumente der Szene, festgehalten:

„WEIL wir die fantasien einer „instant macho gun revolution“ als unpraktische lügen entlarvt haben, die uns zum träumen anhalten, anstatt aus unseren träumen realität zu machen. UND WIR DAHER in einer revolution unseres eigenen alltäglichen lebens nach alternativen suchen zu der scheiss christlichen, kapitalistischen lebensweise.

WEIL wir andere ermutigen und selbst ermutigt werden wollen, angesichts all der unsicherheiten und des männer-sauf-rocks, der uns vermittelt,

dass wir keine instrumente spielen können.

WEIL wir uns nicht an die standards anderer (die der jungs) anpassen wollen, an deren definitionen, was „gute“ musik, punkrock oder „gutes“ schreiben ist, UND DAHER orte schaffen wollen, an denen wir unsere eigenen vorstellungen entwickeln, zerstören und definieren können.

WEIL wir wütend sind auf eine gesellschaft, die uns sagt, mädchen = blöd, mädchen = böse, mädchen = schwach“ (Riot Grrrl Manifest, zitiert nach Projektwerkstatt o. D.).

Grundanliegen der Riot Grrrls waren die Aneignung der subkulturellen Produktionsmittel¹⁵ und gegenseitiges Empowerment unter Mädchen und Frauen statt Wettbewerb um die Aufmerksamkeit der Männer oder ewige Passivität. Darüber hinaus sollte aber auch Gegenwehr gegen Sexismus und sexualisierte Gewalt in der Szene organisiert werden (vgl. Darms 2013). Die Jugendkultur Riot Grrrl verstand sich als anti-sexistisch und antikapitalistisch. Zur Aneignung der subkulturellen Produktionsmittel sollte unter anderem eine lebendige Zine¹⁶-Kultur beitragen (vgl. Fateman 2013). Auch aus der Sammlung der Riot Grrrl Zines geht hervor, was die Hauptthemen der in der Szene Aktiven waren: Das reicht von Darstellungen der eigenen Band- und Kunstprojekte, Reflektionen über die Wahrnehmung von Frauen in der Punk-Szene über Entwürfe für Gegenstrategien bis hin zu Beschreibungen von männlichem Dominanzverhalten, toxischen Beziehungen und Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt.

Auf dem ersten Riot Grrrl-Treffen in Olympia waren ca. 20 Frauen anwesend, die Szene wuchs allerdings schnell und breitete sich von Olympia nach Washington D.C., New York und Los Angeles aus, weshalb sie auch bald gesteigerte mediale Aufmerksamkeit erlebte. Hatte das einerseits zur Folge, dass auch weltweit Mädchen und Frauen von dem Phänomen erfuhren

und ihrerseits lokale Zusammenhänge aufbauten, so war andererseits die häufig herablassende und verspottende Darstellung eine große Herausforderung für die Szene, die schließlich zu einem Medienboykott führte (vgl. Downes 2011). Zu den bekanntesten Bands gehörten in den USA „Bikini Kill“, die aus dieser Band hervorgegangene Gruppe „Le Tigre“, „Sleater Kinney“ und „Babes in Toyland“. Als beeinflusst von Riot Grrrl beschreiben sich aber auch Courtney Love/„Hole“, die Sängerin Beth Dito, die russische Band „Pussy Riot“ und auch bei Amanda Palmer/„The Dresden Dolls“ sind Einflüsse von Riot Grrrl erkennbar. Auch die zwischenzeitlich weltweit stattfindenden Ladyfeste (mitunter: LaD.I.Y.-Feste) sind mit Bezug auf die Riot Grrrl-Szene entstanden: Das erste Ladyfest fand 2000 in Olympia statt (vgl. Kiessling 2007). Dabei wurde allerdings, so eine spätere Kritik an der Szene, die doppelte Herausforderung für Women of Colour häufig genug übersehen (vgl. Nguyen 2011).

Riot Grrrl war somit die erste dezidiert feministische Jugendkultur. Den Frauen, die diese Szene begründeten, fiel auf, was Simone de Beauvoir (1908-1986) in „Das andere Geschlecht“ ausführlich in Bezug auf die bürgerliche Gesellschaft beschrieben hatte: Auch in Subkulturen haben Mädchen und Frauen häufig die passive Rolle zu erfüllen. Sie sollen gut aussehen, das Ego von Männern stärken und diesen Applaus spenden, vielleicht „dürfen“ sie Organisationsaufgaben übernehmen. Treten sie hingegen mit eigenen Songs, Texten, Ideen und Projekten in Erscheinung, werden diese nicht selten ignoriert oder abgewertet – siehe auch die mediale Reaktion auf Riot Grrrl. Da die passive Rolle bereits von Kindheit an gelernt wird, ist es schwer, sie tatsächlich zu überwinden. Nicht nur, weil Frauen der Weg in männlich konnotierte Sphären häufig noch immer schwer gemacht wird und Frauen auch in Jugendkulturen wenig Platz eingeräumt wird. Das führt unter anderem dazu, dass in der Musikindustrie, ob auf Bühnen, in den Charts oder als Songwriter*innen, Frauen häufig unterrepräsentiert sind (vgl. dazu MaLisa Stiftung o.D.). Auch die mangelnde Solidari-

tät unter Mädchen und Frauen trägt dazu bei, ebenso wie das, was Beauvoir als „Angst vor der Subjektwerdung“ beschreibt, die viele Frauen auch unter besseren rechtlichen Bedingungen ergreift (vgl. Beauvoir 1951/2005). Den Grund dafür sieht die französische Feministin darin, dass die Frau – im Unterschied zum Mann – vor der Herausforderung steht, dass ihre Subjekt-

Mädchen und Frauen, die mit eigenen Songs, Texten, Ideen und Projekten in Erscheinung treten, werden nicht selten ignoriert oder abgewertet. Das wurde auch an den medialen Reaktionen auf Riot Grrrl sichtbar.

werdung in Konflikt mit der angelernten Rolle und zumindest auch den heterosexuellen Beziehungsbedürfnissen steht:

„Der Vorteil, den der Mann besitzt und der für ihn von Kindheit an spürbar ist, besteht darin, daß seine Berufung als Mensch keinen Widerspruch zu seiner Bestimmung als Mann darstellt. (...) Er ist nicht gespalten. Von der Frau hingegen wird verlangt, daß sie sich, um ihre Weiblichkeit zu erfüllen, zum Objekt und zur Beute macht, das heißt, auf ihre Ansprüche als souveränes Subjekt verzichtet“ (Beauvoir 1951/2005, S. 844).

Eine Frau müsse sich folglich entscheiden, ob sie auf ihren Subjektstatus oder auf die Anerkennung im Rahmen heterosexueller Beziehungen verzichten will – und beides, so Beauvoir, stellt eine „Verstümmelung“ dar, daher die Angst (vgl. ebd., ff.). Die meisten Frauen würden also die Anerkennung in der Liebe vorziehen, denn: „Es ist beängstigend,

¹⁴ „Revolution Girl Style Now!“ ist der Titel des ersten Albums der Riot Grrrl-Band „Bikini Kill“.

¹⁵ In Anlehnung an das kommunistische Postulat, die Ausbeutung der Arbeiter*innen könne nur dadurch beendet werden, dass diese sich die Produktionsmittel aneignen.

¹⁶ Zines – kurz für Fan-Zines – sind selbst herausgegebene und oft in geringer Stückzahl verteilte (oder verkaufte) Szene-Zeitungen.

sich auf das Unternehmen eines eigenen Lebens einzulassen“ (Beauvoir 1951/2005, S. 802).

Oder in den Worten der Riot Grrrls: „*WEIL wir wissen, dass leben mehr sein kann, als bloß physisch zu existieren und uns bewußt ist, dass die idee des do-it-yourself im punkrock zentral für die kommende wütende grrrl-rock-revolution ist, die die psychischen und kulturellen welten von mädchen und frauen in ihren eigenen begriffen zu retten versucht.*

WEIL selbsterstörerisches verhalten (jungs ohne kondom vögeln, bis zum exzess saufen, freunden fallen lassen, sich selbst und andere mädchen klein machen etc.) nicht so einfach wäre, wenn wir in einer gemeinschaft leben würden, in der



wir uns geliebt, erwünscht und geschätzt fühlen“ (Riot Grrrl Manifesto, zitiert nach Projektwerkstatt o. D.).

Diesen Phänomenen, so die Riot Grrrls, sei als einzelne Frau ohne Rückzugsmöglichkeiten nicht beizukommen. Es bedürfe organisierter Solidarität und der radikalen Dekonstruktion von Geschlecht(rollen), die über gemeinsame Bands, wechselseitige Unterstützung und die Zine-Kultur erreicht werden sollte. Riot Grrrl war also nicht nur von Punk, sondern auch von (queer)feministischen Bewegungen geprägt (vgl. Kearney 2011).

ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE JUGENDARBEIT

Riot Grrrl als dezidiert feministische Jugendkultur bietet in allererster Linie Anschluss an das Thema Sexismus und die Frage, warum Mädchen und Frauen in vielen Zusammenhängen noch immer unterrepräsentiert sind. Das gilt auch für Jugendkulturen: Wenn mit dem Jugendkulturansatz gearbeitet wird, ist es wichtig, das im Hinterkopf zu behalten. Das betrifft die Teambesetzung ebenso wie die Methodenauswahl. Ein besonderer Fokus sollte dabei auf Bild- und Filmmaterial gelegt werden: Sind in den ausgewählten Materialien Mädchen und Frauen vertreten? Und wenn ja: Werden diese in Aktion oder eher als Statistinnen dargestellt? Riot Grrrl als Idee lässt sich auch auf andere Jugendkulturen und Workshopzusammenhänge übertragen, so können etwa Hip-Hop-Workshops mädchen-empowernd gestaltet werden (vgl. Haszcará 2023; Sanchis 2023). Hier könne, so die Rapperin Haszcará, gerade der raumnehmende Habitus dieser Jugendkultur genutzt werden, um der ansozialisierten Zurückhaltung und Passivität entgegenzuwirken: „Die geschlechtsspezifische Sozialisierung lehrt, dass Frauen möglichst wenig Raum einnehmen sollten (...) Rap bedeutet das Gegenteil: Wenn du rappst, musst du da sein“ (Haszcará 2023, S. 267).

Bedeutsam für die Riot Grrrls waren auch die Rückzugsräume: die Möglichkeit, sich in eigenen Zusammenhängen unter Ausschluss von Männern gegenseitig zu stärken und dabei zu unterstützen, Ideen umzusetzen. Genau da setzen auch Mädchen- und FLINTA-Empowerment-Workshops an: In gemischten Workshops nehmen Jungs häufig viel Platz ein oder verunsichern die teilnehmenden Mädchen. In Empowerment-Workshops hat sich dagegen immer wieder gezeigt, dass Mädchen diese Gelegenheit gern wahrnehmen. Zum einen, um ohne Angst vor Bewertung durch Jungs Neues auszuprobieren und/oder ihr Können zu zeigen, zum anderen aber auch, um in diesem geschützten Rahmen Fragen zu stellen oder Probleme zu thematisieren, die sie in einer gemischten Gruppe eher nicht anschneiden würden. Das sind nicht selten die Themen, die auch in den zitierten Zines angesprochen werden: Fragen nach dem Bestehen in einer männlichen Welt, sich von Jungs ausgeschlossen oder nicht ernst genommen zu fühlen, Angst vor sexualisierter Gewalt und der Wunsch nach mehr Solidarität unter Mädchen und Frauen. Insofern können solche Workshops auch genutzt werden, um gemeinsam Ideen für praktische Solidarität zu entwerfen.

*Sind in den ausgewählten
Workshopmaterialien Mädchen und
Frauen vertreten?
Und wenn ja: Werden diese in Aktion
oder eher als Statistinnen dargestellt?*

1.3. IV HIP-HOP, ISLAM UND RASSISMUS

O bwohl Hip-Hop in Deutschland in den letzten Jahren vor allem mit antisemitischen, sexistischen und verschwörungsideologischen Aussagen von Rapper*innen Medienaufmerksamkeit erreichte, ist die Geschichte von Rap als antirassistischer Jugendkultur, als Ausdrucksform von Rassismus Betroffener hinlänglich bekannt und anerkannt. Weit weniger bekannt ist die Tatsache, dass sich in der Geschichte des Rap auch immer wieder Bezüge auf den Islam finden lassen. Beeinflusst wurde Hip-Hop in den USA von den ersten Partys an maßgeblich von zwei Gruppen des „Black Islam“: der Nation of Islam und den Five Percenters.

Die Nation of Islam wurde in den 1920er Jahren gegründet und ist vor allem durch Malcolm X (1925-1965) bekannt geworden, der sich später von dieser distanzierte und nach seiner Hajj zum sunnitischen Islam konvertierte (vgl. Malcom X, 1992). Die Nation of Islam ist dem „Black Nationalism“ in den USA zuzuordnen, einer Bewegung, die sich von der auf Integration bedachten Schwarzen Bürgerrechtsbewegung abgrenzte. Vertreter*innen des „Black Nationalism“ – zu denen zum Beispiel auch die Black Panther Party gehörte – bezeichneten die Vorstellung von Integration als Illusion: Ihrer Meinung nach würde es niemals Gleichberechtigung für Afroamerikaner*innen in den USA geben und die einzige Möglichkeit, darauf zu reagieren, sei Separatismus. Dieser wurde teils als Absicht, auf dem Territorium der USA einen eigenen Staat aufzubauen, formuliert, teils als Versuch, afroamerikanische Communities von der US-Wirtschaft und dem Sozialsystem „abzukoppeln“: So gab es ab den 60er Jahren zunehmend selbst organisierte Kindergärten, Schulen, eigene Schutzstrukturen und Versuche, sich über eigene Läden so weit wie möglich wirtschaftlich unabhängig zu machen (vgl. Jones 1998; Robinson 2001; Gibson/Berg 2017). Die Besonderheit der Nation of Islam war und ist die Behauptung, alle Afro-

amerikaner*innen seien dem Ursprung nach Muslim*innen¹⁷ und sollten sich im Zuge ihrer Befreiung dieser Religion wieder zuwenden.

Die Five Percenters sind gewissermaßen ein Ergebnis der Machtkämpfe innerhalb der „Nation of Islam“, sie entstanden aus dem Kreis der Personen, die diese nach der Ermordung von Malcolm X verließen. Als offizieller Gründer der Five Percenters gilt Clarence 13X¹⁸, der sich 1963 von der Nation of Islam trennte und begann, zu Jugendlichen in Harlem zu predigen. Dabei verbreitete er zu Beginn auch die Behauptung, Allah sei ein Gangleader. Später erklärte er alle Mitglieder der Five Percenters zu Göttern (vgl. Knight 2013, S. 12 ff.).

Zu den Künstler*innen, die sich auf diese Islamauslegung bezogen haben oder sogar Teil einer der beiden Gruppierungen waren, gehören Szene-Größen wie Rakim, Big Daddy Kane, Public Enemy, Wu-Tang Clan, Busta Rhymes sowie Ice Cube – und viele mehr. Die Nähe von Hip-Hop zu den verschiedenen Gruppierungen des Black Nationalism ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass Hip-Hop dort entstand und wuchs, wo auch die Zentren des Black Nationalism lagen: in den Ghettos der US-amerikanischen Großstädte. Zahlreiche US-Rapper*innen begannen ab Anfang der 1980er Jahre, gerade im Zuge der Politisierung der Szene und der Entstehung von „Conscious Rap“ à la Public Enemy, sich entweder der Nation of Islam oder den Five Percenters zuzuwenden, wenn sie nicht bereits vorher Unterstützer*innen gewesen waren. Auch Afrika Bambaataa, der die (frühe) Rap-Szene wesentlich mitprägte, zählt die Nation of Islam zu den für ihn bedeutsamsten Einflüssen. Als er die Zulu Nation gründete, mixte er die von ihm postulierten Elemente von Hip-Hop (DJing, Rap, Breakdance, Graffiti) zusammen mit dem fünften Element, „knowledge“, womit er eine Mischung aus Selbst- und politischem Bewusstsein mein-

17 Eine historisch unhaltbare These. Zum einen war auch unter islamischer Herrschaft Sklaverei im nordafrikanischen und subsaharischen Raum verbreitet, die Eroberungen im Namen des Islam stellten also mitnichten eine Befreiung dar. Zum anderen waren weite Teile Zentralafrikas niemals muslimisch und in bestimmten Gebieten (Mali, Senegal) war der Islam nicht die vorherrschende Religion (vgl. Diouf 2013).

18 Das X ist eine Idee der Nation of Islam: Da Afroamerikaner*innen die Nachnamen der früheren Sklavenhalter ihrer Ahnen tragen, soll das X mit dieser Namenstradition brechen und auf den unbekannteren afrikanischen Ursprungsnamen verweisen.

te.¹⁹ Das „Wissen“ der Zulu Nation war (und ist) zusammengesetzt aus Fragmenten der Antikriegsbewegung, der Bürgerrechtsbewegung, spirituellen Weisungen und Ideen der Nation of Islam sowie der Five Percenters (vgl. Gosa 2015). Zur Begeisterung für diese beiden Spielarten des Black Nationalism in den USA dürften Afrika Bambaataa und die Zulu Nation allerdings weit weniger beigetragen haben als ihnen mitunter unterstellt wird. Einigen Rapper*innen – als prominentestes Beispiel kann 2Pac gelten – war Black Nationalism schon durch ihre Eltern bekannt. Viele weitere dürften sich für die Ideen begeistert haben, lange bevor sie mit Rap in Berührung kamen. Sicher ist allerdings, dass sowohl die Nation of Islam als auch die Five Percenters Hip-Hop als Sprachrohr entdeckten und nutzten (vgl. Nasir 2020, S. 17 ff.). Farrakhan, Führer der Nation of Islam, formulierte das in einer Rede 1989 so:

„You don't wanna come here sit 'n' listen to Farrakhan for two hours, that's a little bit too much. But turn on the box and the [Public Enemy] are getting to you with the Word, and whities sayin' 'Oh, my God, we gotta stop this!'“ (zitiert nach Nasir 2020, S. 18).

Damit lag der Fokus also nicht nur auf der Verbreitung von Ideen; Rap war vielmehr eine (weitere) Möglichkeit, die Credibility und Autorität der Gruppen unter Afroamerikaner*innen zu stärken (vgl. Altschuler 2010). Ab Anfang der 90er Jahre gehörte es im US-Rap quasi zum guten Ton, sich auf eine der beiden Gruppen zu beziehen (vgl. Zips/Kämpfer 2001, RZA 2005, Gosa 2015). Am prominentesten tat dies Public Enemy (vgl. Urban 2015), aber auch KRS One, Ice Cube, Rakim, Big Daddy Kane und Mos Def erwähnten in Songs oder auf Alben die Nation of Islam oder die Five Percenters (vgl. Floyd-Thomas 2003). RZA vom Wu-Tang Clan geht sogar so weit, zu sagen: „About 80 percent of hip-hop comes from Five Percent. (...) in a lot of ways, hip-hop is Five Percent“ (RZA/Norris 2005, S. 43).

Neben Rapper*innen, die sich entweder auf

die Nation of Islam oder die Five Percenters positiv beziehen, gibt es aber auch eine wachsende Zahl von Rapper*innen, die sich vor allem am sunnitischen Islam orientieren – als

*Die Nation of Islam und die Five Percenters sahen im Rap eine (weitere) Möglichkeit, ihre Credibility und Autorität unter Afroamerikaner*innen zu stärken.*

bekannteste Beispiele können Lauryn Hill und Nicki Minaj gelten (vgl. Abdul Khabeer 2016) – islamisch leben oder gar „Halal Hip-Hop“ anbieten, als eine Alternative zum Gangsta-Rap. Black Islam und orthodoxer Islam befinden sich in den USA in einer Art Konkurrenzverhältnis, nicht selten befeuert durch die weiße Mehrheitsgesellschaft: Orthodoxer Islam wird als „echter“, potentiell aber auch als der viel gefährlichere Islam vom „Black Islam“ abgegrenzt und mit Migrant*innen assoziiert.²⁰ Ähnliche Abgrenzungsprozesse setzen sich in der Rap-Szene fort: Deen Squad, Mona Haydar, Native Deen und andere sind Beispiele für „Immigrant Islam“, also orthodoxen Islam, im Rap.

Die Szenen scheinen sich allerdings selten zu überschneiden; und die sogenannten Deen Rapper werden häufig belächelt (ebd.). Gleichwohl ist die Szene der Deen Rapper, die Halal Rap bieten, in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen, ihre Vertreter*innen lassen sich zum Beispiel auf der Website muslimhip-hop.com finden.

Kamaludeen Mohmed Nasir, der in seinem Buch „Representing Islam“ Hip-Hop-Szenen

19 Die Zulu Nation verweist insofern auf den Islam, als sie sich ihre Hip-Hop-Nation auch gern als Ummah vorstellt.

20 Auch wenn die Gruppierungen schon Gegenstand islamwissenschaftlicher Forschung waren, ist unter Islamwissenschaftler*innen und orthodoxen islamischen Strömungen umstritten, ob Black Islam als Teil der Religion gelten können (vgl. Curtis 2002; Jackson 2005).

weltweit betrachtet, kommt zu dem Schluss, dass verschiedene islamische Strömungen Einfluss auf Hip-Hop hatten und international zu beobachten ist, dass sich vor allem muslimisch geprägte Jugendliche zu Hip-Hop hingezogen fühlen. Auch sei die Prägung von Hip-Hop durch die Five Percenters weltweit, bis hinein in den Sprachgebrauch²¹ zu finden und auch das Schlagwort einer „Hip-Hop-Ummah“ sei weit verbreitet (vgl. Nasir 2020).

Auch in Raptexten aus Deutschland stellt der Islam einen festen Bezugspunkt dar. Verschiedene deutsche Rapper, darunter Fler, Kollegah und Manuellsen sind zum Islam konvertiert (vgl. Romero 2017), sehr viele Rapper*innen sind muslimisch geprägt. Aber bedeutet das, dass die Hip-Hop-Szene in Deutschland insgesamt islamisch geprägt ist? Die Frage tauchte verstärkt ab 2015 auf, als verschiedene Medien, nachdem Rapper Deso Dogg sich ISIS angeschlossen hatte, einen Zusammenhang zwischen Gangsta-Rap und Islamismus zu konstruieren versuchten. In dieser Betrachtung wird eine rassistische Perspektive deutlich, die sich unter anderem in dem Buch „Jihad Rap“ von Yvonne Kunz ausdrückt: Ihrer Meinung nach kann der Salafismus sowohl an der Realness-Idee von Hip-Hop, der Auflehnungslogik als auch der Delinquenz anknüpfen (vgl. Kunz 2016, S. 80 ff.). Hier lassen sich einige eher wenig gelungene Abstraktionen finden: (Inhaltslose) Delinquenz, „Auflehnung“ (wogegen bleibt unerwähnt) und die Vorstellung von „Realness“, die im Hip-Hop am besten mit Authentizität gefasst ist, im islamisch begründeten Extremismus hingegen die Vorstellung einer Wahrheit und eines wahren Islam meint. Die Klammer von Hip-Hop und islamisch begründetem Extremismus in Deutschland dürfte viel eher der antimuslimische Rassismus sein, ein Thema, das nach wie vor in den Medien deutlich häufiger reproduziert als analysiert wird (vgl. Schiffer 2005). Rassismus ist ein wiederkehrendes Thema im Rap, die Szene versteht sich – ob berechtigt oder nicht – als antirassistisch und bringt vielfältige Auseinandersetzungen mit dem Thema hervor (vgl. Dietrich/Süß 2023).

Weite Teile der deutschen Hip-Hop-Szene sind zudem von antimuslimischem Rassismus betroffen, was nicht heißt, dass sich alle Betroffenen selbst als muslimisch verstehen.

Das Szene-Medium rap.de nahm die mediale Aufregung jedenfalls zum Anlass, um in sechs Interviews dem Thema „Rap und Islam“ nachzugehen. Aufhänger war dabei der unterstellte Zusammenhang von Gangsta-Rap und Islamismus, der in den Interviews – vor allem in der Figur Deso Doggs – viel Raum einnimmt. Das Titelthema, Rap und Islam, wird dabei eher an den Rand gedrängt – so weit, dass im ersten Interview mit dem muslimischen Reformtheologen Abdel-Hakim Ourghi ausschließlich der islamisch begründete Extremismus Thema ist (vgl. Knuspert 2016a). Dennoch sind die Interviews aufschlussreich: Sowohl Rapper B-Lash als auch Rap-Journalist und Label-Betreiber Marcus Staiger sowie der Journalist Ralf Fischer weisen darauf hin, dass der Islam in der Rap-Szene wie auch gesamtgesellschaftlich im selben Maße an Bedeutung gewonnen habe und dass es sich also im Deutschrap nicht um eine ursprünglich islamisch geprägte Szene handele. Alle drei benennen in diesem Kontext Rassismuserfahrungen als Auslöser bzw. Verstärker für die Hinwendung zur Religion (vgl. Knuspert 2016c, d, f). Für Staiger sind Rap und Islam zwei Möglichkeiten für Jugendliche, die nach Anerkennung suchen, ohne dass diese sich notwendigerweise überschneiden müssen (vgl. Knuspert 2016d). Der Ex-Rapper und Jugendclubbetreiber Tim Pickartz benennt den Unterschied zwischen Deutschland und den USA: Während in den USA die Rap-Szene klar vor allem von der Nation of Islam beeinflusst sei, würde das für Deutschland nicht zutreffen. Die meisten Jugendlichen könnten zumeist nicht einmal verschiedene islamische Strömungen benennen; und die Rap-Szene sei weit davon entfernt, Sprachrohr für Glaubensinhalte zu werden (vgl. Knuspert 2016b). Es sei eher so, meinen Pickartz und Fischer, dass Rapper*innen einen religiösen Habitus als Verkaufsstrategie und Image-Maßnahme entdeckt hätten, was zum Teil zu einem regelrechten Konkurrenz-

21 „In addition, popular hip-hop slang such as represent and break it down can also be traced to the influence of the Five Percenters hip-hoppers. So too can the expressions word and peace. (...) Word is an exclamation of the Five Percenters affirming the truth in the statement of another God. (...) The influence of the Five Percenters transcends the art of rapping, inspiring other pillars of hip-hop culture such as break dancing. The informal circle, where b-boys and b-girls perform their moves in rotation, is the cypher, a Five Percenters innovation. The cypher (or cipher) represents any circle or cycles where lessons are being taught. It has become the authentic and sacred space to perform break dancing“ (Nasir 2020, S. 39).

kampf führe, wer als „realster Muslim“ gelten könne – ohne dass sich dies in einer Glaubenspraxis oder politischen Aktionen niederschlagen würde (vgl. Knuspert 2016b, f). Auch die muslimische Rapperin Lady Scar sieht in der Szene vielfältige Bezüge auf den Islam: in Raptexten, in Statements auf Social-Media-Plattformen und teils als Selbstauskunft bei verschiedenen Gelegenheiten. Daraus, so Lady Scar, folge aber für die Rapper*innen nicht zwangsläufig eine Praxis. Die Gleichzeitigkeit von Gangsta-Rap-Attitüde und Selbstpräsentation als Muslim*a macht sie mitverantwortlich für das schlechte Image des Islam. Sie selbst finde es schwierig, Rap und Islam zu vereinbaren, auch wenn sie die für Rap typischen Beleidigungen nicht benutzt:

„Ich rappe ja schon ewig und trage dazu auch noch Kopftuch, weswegen noch mehr Augen auf mir liegen. Zwischendurch hatte ich dann sogar Phasen, in denen ich nicht wusste, was ich machen soll, weil ich sowohl meine Religion als auch Hip-Hop und Rap liebe. Eine Zeit lang habe ich dann aufgehört. Aber guck mal: Natürlich, wenn ich

Gangsterrap mache oder Musik, die den Hörer dazu bringt, Drogen zu nehmen, auf die Straße zu gehen, Leuten auf's Maul zu hauen oder rum-zuhuren oder so, dann ist das mit Sicherheit eine Sünde und nicht miteinander vereinbar. Wenn ich aber jetzt rappe, dann findest Du da nicht einmal mehr ein Wort wie „scheiße“ drin. Meine Texte handeln sowieso eher vom Leben mittlerweile. Von daher kann ich das für mich sehr gut miteinander vereinbaren. Ohne jetzt jemanden verurteilen zu wollen, aber Gangsterrap, ein Xatar beispielsweise, und Islam passen einfach nicht zusammen – was aber nicht heißt, dass er kein Muslim sein kann“ (Knuspert 2016e).

Lady Scar hätte eine typische Vertreterin des Halal Rap sein können, aber dafür fehlte in Deutschland vermutlich die Szeneanbindung. Wenn sich die USA und Deutschland auch darin ähneln, dass in der Hip-Hop-Szene viele muslimisch geprägte Personen zu finden sind, so besteht der Unterschied darin, dass in Deutschland nicht dieselbe Anbindung der Szene an politisch-muslimische Gruppen besteht wie in den USA.²²

Die USA und Deutschland ähneln sich darin, dass in der Hip-Hop-Szene viele muslimisch geprägte Personen zu finden sind. Doch in Deutschland besteht nicht dieselbe Anbindung der Szene an politisch-muslimische Gruppen wie in den USA.

22 Die – wenigen – Rapper*innen, die an salafistische Gruppierungen anknüpfen, werden im Kapitel „Jugendkulturen, extreme Rechte und islamisch begründeter Extremismus“ beschrieben.

ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE JUGENDARBEIT

Wenige Jugendkulturen eignen sich so gut für den Einstieg ins Thema Rassismus wie Hip-Hop. Deshalb gibt es gleich mehrere Einstiegsmöglichkeiten: Die Tatsache, dass Hip-Hop mittlerweile die weltweit größte Jugendkultur ist und trotz internationalem Austausch jede Szene ihre eigene Spezifik aufweist, ebenso aber auch der Gründungsmythos und die Entstehungsgeschichte von Hip-Hop im Kontext von Rassismus und der Prekariisierung von Afroamerikaner*innen in US-amerikanischen Großstädten. Daneben ist das Selbstverständnis der meisten Hip-Hop-Szenen weltweit das einer anti-rassistischen Jugendkultur – auch wenn dieser Selbstanspruch nicht immer aufgehen mag (vgl. Sanchis et al. 2023). Religion (in allen Facetten) ist in (Rap)Songs immer wieder ein Thema, das Verhältnis von Religion oder Spiritualität zu Jugendkulturen wurde aber bisher, vor allem im deutschsprachigen Raum, kaum untersucht. Forschungsarbeiten könnten hier wichtige Erkenntnisse für die Jugendkulturarbeit liefern. Im Kontext Rap scheint der Bezug auf den Islam vor allem die Funktion zu haben, antimuslimischem Rassismus etwas entgegen zu setzen. Zudem ist – sowohl für den US-amerikanischen als auch den deutschen Kontext – das Protest- und

Provokationspotential eines offensiven Bekenntnis zum Islam nicht zu unterschätzen, das gilt auch jenseits der Hip-Hop-Szene (vgl. Gerlach 2013, S. 127 f.).

„Angesichts von Diskriminierungserfahrungen in Schule und Berufsleben und der Konfrontation mit anti-muslimischen Vorbehalten im Alltag steht das demonstrative Bekenntnis zum Islam auch für eine selbstbewusste Antwort auf gesellschaftliche Erfahrungen. Der Kampf gegen anti-muslimischen Rassismus, der oft als „Islamophobie“ und damit als gegen die eigene religiöse Identität gerichtet wahrgenommen wird, spiegelt sich in dem Bekenntnis zum Islam wider“ (Nordbruch 2010).

In der Kombination mit Hip-Hop wird die Provokation potenziert. Dem sollte idealerweise nicht mit der bereits zitierten Unterstellung der Anschlussfähigkeit von Hip-Hop an islamisch begründeten Extremismus oder gar Jihadismus begegnet werden, sondern mit einem ehrlichen Interesse an der Bedeutung von Jugendkultur und/oder Islam für die jeweiligen Jugendlichen.

1.3.V. HEAVY METAL IN BAGDAD UND TAQWACORE

Häufig werden Jugendkulturen als rein US-amerikanisches, (west)europäisches, jedenfalls „westliches“ Phänomen wahrgenommen, oder – sofern sie Länder wie Indonesien, Südafrika oder den Irak erreichen – als eine bloße Weiterentwicklung der ursprünglich westlichen Sub- bzw. Jugendkulturen. Dabei unterscheiden sich die Betrachtungsweisen, je nachdem ob Südamerika und der afrikanische Kontinent, Asien oder die sogenannte „muslimische Welt“ besprochen werden. Wird asiatischen Ländern aufgrund genuin „eigener“ Jugendkulturen (Manga und K-Pop) die Fähigkeit zugestanden, selbige zu entwickeln, so werden Südamerika und Afrika als Geburtsorte von Subkulturen eher ignoriert, was die Wurzeln von Hip-Hop in zentralafrikanischer Musik und Kultur ebenso ausblendet wie die eigene Ausdrucksform der brasilianischen Graffiti-Form Pixacao. Zudem werden weltweite Subkulturen immer durch eine „westliche Brille“ gesehen und analysiert (vgl. Williams 2022). Deshalb soll der Blick an dieser Stelle auf zwei Jugendkulturen gerichtet werden, die vergleichsweise viel Aufmerksamkeit in westlichen Medien erfuhren: Heavy Metal im Irak und Taqwacore (vgl. Knight 2015).

Die ersten Heavy Metal-Bands im Irak entstanden um die Jahrtausendwende unter dem Eindruck erfolgreicher US-amerikanischer Bands wie God of Lamb, Slayer und nicht zuletzt Metallica. Während des Zweiten Irak-Krieges und der anschließenden Besetzung war es nicht unüblich, dass das laute Abspielen von Heavy Metal oder Thrash Metal Songs (neben Rap) von der US-Armee in die Foltermethoden einbezogen wurden. Die Militärs gingen offensichtlich davon aus, Rap und Metal seien Iraker*innen nicht nur unbekannt, sondern auch zwangsläufig unangenehm (vgl. Welt.de 2013; Rapp 2010). Metal war aber schon vor der US-Armee im Irak angekommen.

Die bekanntesten irakischen Metal-Bands sind Seeds of Iblis (gegründet 2011), Dark Phantom (gegründet 2016), Sodomophilia, Dog Faced Corpse und Acrassicauda, wobei letztere aufgrund ihrer spektakulären Flucht aus dem Irak

unter journalistischer Begleitung durch die Zeitschrift Vice, auf deren Grundlage auch der Film „Heavy Metal in Baghdad“ entstand, weltweite Bekanntheit erlangte – zumindest unter Metal-Fans. Acrassicauda gilt als die erste irakische Metalband. Die Band kam schon 2000 zusammen. Ihr erstes Konzert fand 2001 statt, ab dann musste Acrassicauda jedes Konzert genehmigen lassen, weshalb es nötig wurde, mindestens ein Stück aufzuführen, das die Regierung unter Saddam Hussein lobte. Ab 2003 war das nicht mehr nötig, in diesem Jahr erhielt die Band allerdings auch den ersten Drohbrief: „You’re Americanized, playing Western music. You either quit or you will be dead“ (Capper/Sifre 2009, S. 107). Ab 2003 verschärfte sich die Situation für die Band kontinuierlich: Nicht nur sie, auch ihre Fans wurden bedroht. Zudem wurde die politische Situation im Irak zunehmend instabiler. Das letzte Konzert spielte Acrassicauda 2005 in Bagdad vor 70 Fans, während die Einschläge von Granatwerfern in der Stadt zu hören waren. Danach verließen alle Bandmitglieder den Irak. Ihre Fluchtroute führte über Syrien, wo sich die Bandmitglieder fast zwei Jahre aufhalten mussten und zwischenzeitlich von Abschiebung bedroht waren, nach Istanbul. Von dort reisten schließlich alle Bandmitglieder – mit Unterstützung der UNO – in die USA aus (vgl. Capper/Sifre 2009). Musikgeschichte schrieb ein Treffen der Band mit Metallica 2009, in Zuge dessen James Hetfield ihnen eine seiner Gitarren überreichte, diese signierte und Acrassicauda damit in der US-amerikanischen Metal-Community willkommen hieß (vgl. Capper/Sifre 2009; siehe auch das Video: Cherimangafranoi 2009). In den USA veröffentlichte Acrassicauda das erste Mal Aufnahmen ihrer Musik: 2010 erschien die EP „Only the Dead see the end of the War“, 2015 folgte das Album „Gilgamesh“²³ (vgl. DiGiacomo 2015).

Taqwacore ist eine Subkultur mit einer ungewöhnlichen Entstehungsgeschichte: Sie entwickelte sich nicht langsam an verschiedenen Orten, sondern entstand quasi über Nacht, auf

²³ Das Album arbeitet sich am Gilgamesch-Epos ab und versucht die Legenden um den sumerischen König Gilgamesch mit der aktuellen politischen Situation im Irak zu verbinden.

der Grundlage des Romans „Taqwacore“ des Konvertiten Michael Muhammad Knight.²⁴ In diesem beschreibt er eine WG zwischen Islam und Punk, konfrontiert mit antimuslimischem Rassismus und islamisch begründetem Extremismus. Das 2004 erschienene Buch traf einen Nerv: Innerhalb weniger Jahre gründeten sich Bands wie The Kominas, Al-Thawra und Vote



Hezbollah, die in der 2008 gedrehten Verfilmung „The Taqwacores“ zitiert werden, 2009 folgte eine Dokumentation über die Szene.²⁵ Daneben entstand eine Reihe von Blogs und Zines. Die „Hochphase“ der Szene lässt sich auf die Zeit zwischen 2008 und 2015 datieren, danach ebte das Phänomen langsam ab – was allerdings nicht heißt, dass sich muslimischer Punk in den USA auf diese wenigen Jahre beschränken lässt. Taqwacore erfuhr, obwohl keine große Szene, breite mediale Aufmerksamkeit, was kritischen Stimmen zufolge vor allem auf den vermeintlichen Gegensatz zwischen Punk und Islam zurückzuführen ist. Diverse Autor*innen beschäftigten sich im Anschluss mit Fragen zu diesem konstruierten Gegensatz (vgl. Dougherty 2017), während die Szene selbst eher genervt auf diese Klischees reagierte, so zum Beispiel die Band The Kominas:

„Wenn sich Muslime im Westen oder nach westlichen Maßstäben ganz normal verhalten, gerät dies immer wieder in die Schlagzeilen. Nach dem Motto: ‚Oh wow, schau‘ dir diese Muslime an! Sie fahren Skateboard und sind total normal.‘ ‚Hey, diese Muslime da hören Musik und machen sogar selbst welche!‘ ‚Wow, dieser Muslim ist ja ein ganz normaler Scheißkerl (genau wie ich).‘ Man kann das nennen, wie man will (wir halten es für schäbig, denk‘ darüber, was du willst), aber wir wollten dazu eigentlich nur sagen: Ihr könnt uns mal! Wir sind mehr als ein Abziehbild. Schiebt euch doch eure Dualismen dorthin, wo ihr wollt!“ (Facebook-Beitrag von The Kominas vom 13. Juni 2015).

Laut Aussagen von Szenekenner*innen verstand sich Taqwacore als Absage an konservative muslimische Autoritäten, antimuslimischen Rassismus in den USA und die US-amerikanische Außenpolitik gleichermaßen. Dadurch sprach Taqwacore auch nicht-muslimische Jugendliche an, die aber, da muslimisch gelesen, ebenso von antimuslimischem Rassismus und Bewertungen ihrer Islamperformance be-

²⁴ Michael Muhammad Knights Konversion zum Islam, die im Anschluss an eine Reise nach Pakistan und der Lektüre der Autobiographie von Malcolm X erfolgte, stellt mutmaßlich auch eine Rebellion gegen seinen gewalttätigen Vater dar, der sich als White Supremacist verstand, also als jemanden, der die Überlegenheit der „weißen“ propagiert. Michael Muhammad Knight setzte sich einige Jahre intensiv mit den Five Percenters auseinander (vgl. Knight 2013) und bezeichnete sich seit 2015 als Salafist. Taqwacore beschreibt er folgendermaßen: „Punk rock means deliberately bad music, deliberately bad clothing, deliberately bad language and deliberately bad behavior. Means shooting yourself in the foot when it comes to every expectation society will ever have for you but still standing tall about it, living who you are and somehow forging a shared community with all the other fuck-ups... Taqwacore is the application of this virtue to Islam. I was surrounded by deliberately bad Muslims but they loved Allah with a gonzo kind of passion that escaped sleepy brainless ritualism and the dumb fantasy-camp Islams claiming that our deen [religion] had some inherent moral superiority making the world rightfully ours“ (Knight 2008, S. 212).

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=uMw-A0c06lg>

troffen waren. Taqwacore ermöglichte eigene religiöse und politische Interpretationen gleichermaßen (vgl. Macke 2012). Die Szene traf häufig der Vorwurf, nicht Punk genug zu sein (vgl. Dougherty), der Bandleader von Al-Thawra reagierte auch auf solche Vorwürfe mit der Erklärung, Punk sei schon seit Jahrzehnten nicht mehr schockierend und Taqwacore habe genau das gefunden, was dem Punk das Schockmoment zurückgebe: der Islam (vgl. Macke 2012). Im Dokumentarfilm „Taqwacore: The Birth of Punk Islam“ wird die Attitüde von Taqwacore wie folgt zusammengefasst:

„And I think it’s important that anyone who steps on this bus trying to understand us sees that in the so-called war of civilizations, we put the middle finger in both directions, you know: fuck you, and fuck you“ (Majeed 2009).

ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE JUGENDARBEIT

Diese ergeben sich sowohl aus den Anliegen, die verschiedene Jugend- und Subkulturen weltweit formulieren (z. B. Respekt, Freiheit, Menschenrechte; im Fall des Taqwacore auch Ambiguitätstoleranz), den szeneeigenen Diskussionen sowie auch aus ihrer Existenz an sich. Es hat sich in den Workshops von Cultures Interactive als bereichernd erwiesen, Jugendkulturen nicht als „westliches Phänomen“ zu vermitteln und sowohl in Methoden als auch Inputs zur Jugendkultur muslimische Rapper*innen wie Mona Haydar, indonesischen Punk, Graffiti in den Revolutionsbewegungen in Tunesien, Ägypten und Syrien, russischen Rap, brasilianischen Pixacao und vieles mehr mit aufzunehmen. Es ist nicht nur für heterogene Klassen oder Gruppen eine wichtige Erkenntnis, dass Jugendliche mittels Subkulturen weltweit ihren eigenen, spezifischen Ausdruck finden.

Taqwacore war Szene zur Identitätssuche zwischen den USA und Herkunftsland der (Groß) Eltern, zwischen dem Angebot, sich eigene Szeneregeln zu schaffen und Chaos, zwischen islamisch begründetem Extremismus und antimuslimischem Rassismus, der vor allem ab 2001 auch in den USA stark zunahm. Damit stellte Taqwacore auch ein Alternativangebot zum bei muslimischen und muslimisch gelesenen Jugendlichen ebenfalls beliebten Hip-Hop dar, der sich aber (mit Ausnahme der im vorangegangenen Kapitel portraitierten Rapper*innen) viel seltener explizit auf antimuslimischen Rassismus bezieht.

Taqwacore kann also als spezifisches Phänomen westlicher Gesellschaften gelten, in denen sich Jugendliche an strengen religiösen Regeln und Islamfeindlichkeit gleichermaßen abarbeiten.

Darüber hinaus ist gerade Taqwacore aber auch ein gutes Beispiel für gelebte Ambiguitätstoleranz, also die Möglichkeit, Vieldeutigkeit auszuhalten und vermeintliche Widersprüche in einer Person bestehen zu lassen. Wird das Erlernen von Ambiguitätstoleranz auch häufig als Methoden- oder Workshopziel genannt, so beweisen die nach wie vor auch medial kolportierten vermeintlichen Gegensätze („queer – nationalistisch“, „jüdisch – arabisch“, „Migrationshintergrund – deutsch“), dass es auch Erwachsenen oftmals nicht gelingt, jenseits von binären Dualitäten und Gegensätzen zu denken. Das erschwert es Jugendlichen erheblich, die vermeintlichen „Gegensätze“ bei ihrem Identitätswurf nicht in die eine oder andere Richtung aufzulösen. Hier können Jugendkulturen wie Taqwacore Impulse setzen und wichtige Identifikationsfiguren anbieten.

1.4. FAZIT

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Begriffe „Jugend“ und „Jugendkultur“ näher beleuchtet und als gewordene Konzepte untersucht. Im Anschluss wurden einige Jugendkulturphänomene als dezidiert politische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie entstanden, näher beschrieben. Welche ersten Schlüsse lassen sich aus dieser Einordnung für den Ansatz der menschenrechtsorientierten Jugendkulturarbeit ziehen, wie er von Cultures Interactive praktiziert wird, und wie können die oben vollzogenen begrifflichen Auseinandersetzungen mit konkreten jugendkulturellen Ausprägungen und eingesetzten pädagogischen Methoden zusammen gedacht werden?

Erstens: Jugend – und daran anhängig auch Jugendkulturen – wird meistens als „Übergangsphase“ beschrieben, also als eine Zeit, in der Menschen noch nicht (ganz) das sind, was sie mal werden wollen und (im Hinblick auf die beschriebenen Entwicklungsaufgaben) auch werden sollen. Mit dieser Vorstellung von Jugendlichkeit verbindet sich die Angewohnheit, alle Äußerungen von Jugendlichen nur als Ausdruck dieser Übergangsphase zu begreifen oder zumindest dahingehend zu relativieren. Diese Haltung von Erwachsenen, dass sie „allein aufgrund ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser sind als Kinder und Jugendliche und sich daher über deren Meinungen und Ansichten hinwegsetzen“ können, wird oft als Adultismus bezeichnet (vgl. Ritz 2013). Auch wenn es unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen sinnvoll erscheint, Heranwachsenden eine Schonzeit – ein Moratorium – einzuräumen, bedeutet das nicht automatisch auch, dass Jugendliche nicht ernst genommen werden müssen. Wie ernst aber die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Szenen genommen haben, und auch die Tatsache, dass viele Menschen ihren jeweiligen Jugendkulturen auch im Erwachsenenalter verbunden bleiben, stellt die These, Jugendkulturen seien nicht mehr als ein kurzweiliger Zeitvertreib in jungen Jahren, zusätzlich in Frage.

Zweitens: Die hier beschriebenen Jugendkulturen und ihre Auseinandersetzung mit der Gesellschaft sind keine aktuellen Phänomene. Die wissenschaftliche Forschung zu Jugendkulturen bzw. Aspekten von Jugendkulturen scheint diesen häufig nachgelagert – zur Zeit ihres Auftauchens finden sie, wenn überhaupt, medial Erwähnung, in der Regel allerdings keine positive. Das Potential von Jugendkulturen oder jugendlichen Ausdrucksformen scheint also häufig erst im Nachhinein deutlich zu werden. Nicht selten geht die (wissenschaftliche) Auseinandersetzung zudem von Vertreter*innen der Jugendkulturen selbst aus. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung sollten aktuelle, stark negativ eingefärbte Beschreibungen von zum Beispiel der Gamer*innen-Szene, aber auch Social Media-Plattformen wie TikTok und Twitch wie auch der Themen, die dort verhandelt werden, kritisch überdacht werden: Handelt es sich bei diesen jugendlichen Ausdrucksformen wirklich um ein rein negatives, mindestens aber problematisches Phänomen? Oder ist es eher so, dass deren Inhalt und Ausdruck den (erwachsenen) Rezipient*innen einfach nicht sehr leicht zugänglich sind, weil sie nicht zu den eigenen Vorlieben und Interessen passen?

Drittens: Mit der Vorstellung von Entwicklungsaufgaben verbindet sich, wie bereits beschrieben, zumindest implizit oftmals die Vorstellung der Entwicklung vom Niederen zum Höheren. Hierbei handelt es sich aber nicht selten auch um (unbewusste) Ungleichwertigkeits-Vorstellungen, die wiederum z. B. für sexistische und rassistische Diskurse durchaus anschlussfähig sind. Somit stellt sich die Frage, wie die konkrete Entwicklung einzelner Jugendlicher vor dem Hintergrund allgemeiner Entwicklungsaufgaben wahrgenommen wird. Wenn etwa das Hineinwachsen in die Zweigeschlechtlichkeit und die Aufnahme sexueller Interaktion auch in aktuellen Publikationen (vgl. Jungbauer, S. 171 ff.) noch als quasi zwangsläufig zu absolvierende Prozesse dargestellt werden, sind zum Beispiel trans- und intergeschlechtliche Jugendliche, aber auch viele sich als gläubig verstehende Jugendliche nicht berücksichtigt. Nicht jede*r Jugendliche möchte Mann oder Frau werden, nicht alle Jugendlichen wollen eine sexuelle und romantische Experimentierphase mit anderen absolvieren. Auch hier kommt es darauf

an, Jugendliche ernst zu nehmen: Denn keineswegs durchlaufen sie alle eine als allgemein gültig und quasi verpflichtend gesetzte Sozialisation. Vielmehr befinden sich Kinder und Jugendliche – wie auch Erwachsene – in ihrem je individuellen und spezifischen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der sich lebenslang vollzieht.

Viertens: Die hier portraitierten Jugendkulturen und die kritischen Anmerkungen zu bestehenden Konzepten von jugendlichen Entwicklungsaufgaben legen eine ausdrücklich diversitätssensible sowie menschen- und kinderrechtsorientierte Jugendarbeit nahe. Dem gilt es auch in der Konzeption von Jugendkulturworkshops Rechnung zu tragen. Hierbei wird man auch den oben bereits erwähnten Vorstellungen entgegenwirken müssen, die Jugendkulturen hätten sich von den USA oder Westeuropa aus „ausgebreitet“, es habe deshalb keine autonomen jugendlichen Ausdrucksformen in der DDR oder in der Sowjetunion gegeben und Jugendkulturen zum Beispiel in

Indonesien, Südafrika und im Irak seien maßgeblich an ihren (vermeintlichen) Vorbildern im Westen orientiert gewesen. Nicht nur unterschlägt diese Vorstellung eines westlichen Zentrums die kulturellen Ursprünge diverser Jugendkulturen, die oftmals außerhalb der USA und Europas liegen. Thiersch spricht mehrfach von der „Kolonialisierung“ des Wissens und des Alltags, somit der Lebenswelt von Menschen, denen eine alternative Lebensgestaltung verbaut bzw. diese herabgewürdigt und als Kritik an der Gesellschaft nicht ernst genommen wird (vgl. Thiersch 2022, S. 37 ff.). Diese Perspektive wird den jeweiligen Jugendkulturen nicht gerecht; sie bietet auch kaum Anknüpfungspunkte für heutige Jugendliche in ihren Sozialräumen oder Anschlussmöglichkeiten für gesellschaftspolitische Fragen der Zeit. Eine diversitätssensible sowie menschen- und kinderrechtsorientierte Jugendarbeit wird demgegenüber die authentischen lokalen Ausprägungen und deren aktuelle gesellschaftspolitische Anliegen ansprechen – und zu eigenen Ausdrucksformen anregen.





2. DER JUGENDKULTUR-ANSATZ IN DER POLITISCHEN BILDUNG UND DEMOKRATIEFÖRDERUNG

Einer nahezu unüberschaubaren Vielzahl von Publikationen zu den Themen Jugend, Jugendkultur und einzelnen Jugendkulturen steht eine relativ geringe Anzahl an Publikationen zu dem Thema Jugendkulturarbeit in der Pädagogik gegenüber. Für den Kontext der offenen Jugendarbeit sind hier vor allem Elke Josties und später Stefanie Menrath zu nennen (u. a. Josties 2008, 2010; 2015), für den Bereich der politischen Bildung und Demokratieförderung die Publikationen von Cultures Interactive (u. a. Baer et al 2010a, b; Baer 2011; Bruskowski & Groß 2016; Lamprecht & Weilnböck 2017; Baer & Kossack 2017; Weilnböck 2018; Baer et al. 2020). Für das Themenfeld der historisch-politischen Bildung lassen sich noch weniger Texte finden (u. a. Baer 2011; Heyl 2020).

Jugendkulturarbeit entwickelte sich in der offenen Jugendarbeit in den 1980er Jahren, als Jugendclubs sich vor allem in den Städten zunehmend mit Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen konfrontiert sahen, die sich von klassischen Freizeitangeboten nicht mehr angesprochen fühlten (vgl. Josties 2010). In der Folge fanden jugendkulturelle Interessen und Subkulturen verstärkt Beachtung, fachlich begründet von Vertreter*innen der Jugendkulturforschung wie etwa Baacke (ders. 1987/2007). In den ostdeutschen Bundesländern entwickelten sich ab 1990 aus der bereits beschriebenen politischen Zusammenarbeit von Jugendkulturen und den evangelischen Kirchen diverse autonome und szeneorientierte Jugendprojekte, die allerdings nicht langfristig finanziell abgesichert waren (vgl. Josties 2010).

Seitdem hat sich die Jugendkulturarbeit in verschiedenen Kontexten – von der offenen Jugendarbeit über die politische Bildung bis hin zu Angeboten im Rahmen der Berufsförderung oder im Ganztags schulbereich

2.1. JUGENDKULTUREN ZWISCHEN EMPOWERMENT UND GRUPPEN-BEZOGENER MENSCHENFEINDLICHKEIT

Jugendkulturen zeichnen sich, wie beschrieben, durch das Anliegen aus, einen Gegenentwurf zur Welt der Erwachsenen zu bilden, sich also stilistisch und kulturell, aber auch im Hinblick auf Werte von den älteren Generationen abzugrenzen.

Diese Abgrenzung setzt, je nach Jugendkultur, durchaus verschiedene thematische Schwerpunkte, und kann im internationalen Vergleich unterschiedlich politisch aufgeladen sein. Hip-Hop zum Beispiel ist eine Subkultur, die, wie im Kapitel 1.3.IV. beschrieben, seit ihrer Entstehung regelmäßig Rassismus thematisiert. Während der Fokus in den USA auf Polizeigewalt, Ghettoisierung und strukturellem Rassismus im Justizsystem liegt, kreist die deutsche Hip-Hop-Community um antimuslimischen Rassismus. Die Jugendkultur der Emos (von „emotional“) war dagegen ein weltweites Phänomen, das Einfühlbarkeit und Emotionalität einen hohen Wert beimaß und mit traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit brach. In Ländern wie dem Irak und Mexiko waren die überwiegend jugendlichen Emos allerdings mit massiver Gewalt und zum Teil staatlicher Repression konfrontiert. Während Graffiti für viele Jugendliche ein legal ausgeübtes Hobby ist, bedeutete es für die ersten Sprayer*innen der DDR und später der ostdeutschen Bundesländer die Aneignung des öffentlichen Raumes (vgl. Schmieding 2014). In Ländern wie Libyen, Ägypten und Syrien war Graffiti jedoch auch ein wesentlicher Bestandteil der Protestkultur im Zuge der Aufstände und Demonstrationen ab 2011. Graffiti diente insbesondere in Ägypten, in Ermangelung unabhängiger Medien, auch dem Austausch und der Meinungsbildung

zusehends etabliert und immer weiter aufgefächert. Jedoch ist der Jugendkulturansatz in der Praxis der politischen und historischen Bildung bzw. der Demokratieförderung noch recht selten anzutreffen.

(vgl. Hamdy/Karl 2014; Zoghbi/Karl 2011). Punk wiederum entstand als Subkultur in Großbritannien unter Jugendlichen aus ökonomisch prekären Familien, die sich unter dem Slogan „No Future“ versammelten, um ihrem Gefühl der Perspektivlosigkeit Ausdruck zu verleihen. In der DDR wurde daraus „Too much Future“, Punks sahen sich hier wie in Großbritannien in Opposition zum Staat, allerdings nicht aus einer Position des ökonomischen Ausschlusses, sondern als Reaktion auf ständige Gängelung durch staatliche Strukturen. Punks in der DDR waren am heftigsten von staatlicher Repression betroffen und darüber hinaus präsent in der DDR-Opposition der 1980er Jahre (vgl. Galenza/Havemeister 2005; Wagner 2014).

Subkulturen können verschwinden, aus der Nische treten und zum Massenphänomen werden und sind ständig in Bewegung. Hip-Hop beispielsweise ist in Deutschland schon seit etwa einem Jahrzehnt die beliebteste Musikrichtung unter Jugendlichen und damit kein Nischenthema mehr. Das Phänomen Emo scheint ebenso wie Indie-Nerds und Hipster kein relevantes Phänomen mehr zu sein. Manche Subkulturen (Hippies, Rocker) werden heute mit Menschen weit jenseits der 30 assoziiert. Neue Szene-Phänomene, etwa TikTok- und YouTube-Influencer*innen, sind dazu gekommen. Und auch die von den Subkulturen und ihren Vertreter*innen propagierten Werte ändern sich: War Hip-Hop in Deutschland in den 80ern eine hochpolitische Gemeinde, hat sich das mit dem Auftreten von Gangstarap Anfang der 2000er Jahre stark verändert. Galt den ersten Protagonist*innen auf der Plattform YouTube Do it Yourself (DIY) als oberster Wert,

so sehen sich heutige YouTuber*innen als (teils politische) Influencer*innen.

Jugendkulturen sind nach wie vor häufig von Jungs und Männern dominiert. Das hat allerdings wenig mit den Jugendkulturen selbst zu tun: Wie im Kapitel zu „Jugendkultur und Gesellschaft“ deutlich wurde, sind Jugendkulturen im Kontext der Gesellschaft, in der sie entstehen, zu betrachten – und Sexismus zieht sich durch alle Gesellschaften und Gesellschaftsformen. Die Vorstellung, dass Frauen ein Anhängsel des Mannes und nicht eigentlich Subjekte²⁶ seien, sondern sich (primär) darüber definieren (sollen), was sie für andere sind, ist noch nirgends völlig abgelegt. Diese Vorstellung findet in Jugendkulturen ihren Niederschlag darin, dass Mädchen und Frauen häufig weniger an der aktiven Gestaltung der jeweiligen Szene beteiligt waren und sind – oder nicht als (gleichberechtigt) gestaltend wahrgenommen, geschweige denn ernst genommen werden. Auch wenn bestimmte jugendkulturelle Szenen als besonders maskulin und sexistisch erscheinen, etwa Rap (vgl. Süß 2021 a,b) oder Gaming (vgl. u. a. Hahn 2017, Cote 2020), so lässt sich insgesamt eine ganze Reihe männerdominierter Jugendkulturen finden, in denen sich Mädchen und Frauen ihren Platz erst erkämpfen müssen.

Keine Jugendkultur bzw. Subkultur vertritt ein ausschließlich begrüßenswertes Set an Ansichten und Werten. In Subkulturen liegen konstruktiver Protest sowie Empowerment und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oft dicht nebeneinander (vgl. Großegger 2010). Laden TikTok, Instagram und YouTube Jugendliche einerseits zu einer ganz eigenen Auseinandersetzung mit durchaus auch politischen Themen und zur offenen Diskussion im Netz ein, lässt sich dort andererseits viel Mobbing finden, ebenso wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, extremistische Akteur*innen und das Kolportieren von einengenden Schönheitsidealen, durch die viele Jugendliche sich zunehmend unter Druck gesetzt fühlen. Auch wenn in Rap-Songs nach wie

vor sehr oft Erfahrungen von Rassismus, Armut und Ausschluss thematisiert werden, ist die Musik derzeit doch vorrangig für sexistische Texte und die Szene für Inszenierungen von toxischer Männlichkeit sowie für antisemitische oder verschwörungsideologische Aufhetzung bekannt (vgl. Baier 2019;2021; Baier/Grimm 2023; Seeliger 2021; Süß 2021).

Im Kontakt verschiedener Subkulturen wird dieses Nebeneinander progressiver und menschenverachtender Ansichten ebenso sichtbar: Kann die Metal-Szene sich einerseits als ausgesprochen fortschrittlich und solidarisch gerieren, wie am Fall der irakischen Metal-Band Acrassicauda deutlich wurde, die im Zuge ihrer Flucht aus Bagdad internationale Unterstützung fand (Capper/Sifre 2009), waren weltweit maßgeblich auch Heavy-Metal-Fans in Gewalttaten gegen Emos involviert, da diese als Angriff auf die im Metal virulenten Männlichkeitsvorstellungen erlebt wurden. Waren Emos, Vertreter*innen der Indie-Szene und Gothics eine wesentliche Triebfeder dafür, die gesellschaftlichen Vorstellungen von Gender-Performances zu öffnen und zu ändern, so zeichneten sich diese Szenen, die alle im (Punk) Rock gründeten, gleichzeitig ebenso häufig durch Rassismus und Klassismus aus. Im ständigen Wandel und Austausch der Subkulturen zeigen sich also Aspekte, die aus der Perspektive der politischen Bildung zu verstärken sind, ebenso aber auch äußerst problematische Ansichten. Diese Einstellungen bringen Jugendliche in der Regel schon mit und holen sie sich nicht erst in einer bestimmten Musik oder Subkultur ab. Jedoch wirken diese Subkulturen – deren Peergroup sowie der entsprechende „Wertekanon“ – gleichsam als Verstärker. Das wird insbesondere dann problematisch, wenn die Subkultur große Nähe zu einer demokratiefeindlichen Szene aufweist.

²⁶ Simone De Beauvoir charakterisierte diese Situation anhand der Herr-Knecht-Dialektik bei Hegel: Der Mann hat die Position des selbstständigen Bewusstseins und handelnden Akteurs, die Frau hingegen hat gerade so viel Bewusstsein, dass sie den Mann als selbstständig anerkennen kann. Vollen Subjektstatus und damit ein Recht auf (gesellschaftliche) Anerkennung hat nur der heterosexuelle Cis-Mann. „Das Subjekt setzt sich nur, indem es sich entgegen-setzt: es hat den Anspruch, sich als das Wesentliche zu behaupten und das Andere als Unwesentlich, als Objekt zu konstituieren“ (Beauvoir 1992, S. 13). Die „Unwesentlichkeit des Objekts“ bedeutet, dass es im Gegensatz zum Subjekt defizitär gedacht wird – weil das Subjekt, also die Cis-Männlichkeit entscheidet, welche Eigenschaften wichtig sind und wem sie zu- oder abgesprochen werden.

2.2. JUGENDKULTUREN, EXTREME RECHTE UND ISLAMISCH BEGRÜNDETER EXTREMISMUS

Die wechselhafte Beziehung insbesondere des Rechtsextremismus zu Jugendkulturen hat eine lange Tradition. Einerseits stehen rechtsextreme Personenkreise diesen Subkulturen regelmäßig kritisch bis feindlich gegenüber, da sie Jugendlichen erlauben, sich jenseits traditioneller gesellschaftlicher Normen ganz neu zu erfinden, was der von der extremen Rechten propagierten Treue zu Tradition und zur Jugend „im Dienst des Volkes“ diametral entgegensteht. Andererseits wurde immer wieder auch das Potential von Jugendkulturen und Cliquen erkannt und genutzt, um Jugendliche zu rekrutieren. Das reicht zurück bis in die Weimarer Republik, in der Teile der bündischen Jugend, sich stark an der Wandervogel- und Pfadfinderbewegung orientierend, rechte Jugendstrukturen aufbauten (vgl. Ahrens 2015). Der gemeinsame Nenner von rechten und linken „Wandernden“ war Natur – wo aber Wandervögel diese ausdrücklich als Kontrast zur Stadt und um der Schönheit willen besuchten, sahen extrem Rechte in der Natur den Ausdruck von (Über)Macht und Kräften, denen sich der Mensch beugen muss, und lehnten jegliche sentimentale Begeisterung für Wasserfälle und Sonnenuntergänge ab (vgl. Evola 1933/2017). Im Nationalsozialismus, der die Jugend durch Schule und Hitlerjugend zu einer großen Bewegung zusammenschließen wollte, wurden, wie beschrieben, Jugendkulturen wie die Swing-Kids als „artfremd“ verboten, verfolgt und Szenemitglieder in Konzentrationslagern inhaftiert (vgl. Lange 2015; Überall 2015). Das gespaltene Verhältnis des Nationalsozialismus zur Jugend haben Joachim Radkau und Joachim Schmitt-Sasse im Sammelband „Mythos Jugend“ skizziert. Darin beschreiben sie, wie der Jugendmythos des Nationalsozialismus sich in Widersprüche verwickelt: Radkau zeigt die Idealisierung der Jugend im Nationalsozialismus und im italienischen Faschismus auf, die allerdings den Unterschied zwischen „falscher“ und „echter“ Jugend macht. Als „falsche Jugend“ wird diejenige bezeichnet, die ihr Alter als Entschuldigung für – in der faschistischen Vorstellung – schlechtes Benehmen nutzt (Radkau 1985, S. 103). Auch wenn die Faschismen

zum Teil positiv auf die mit Jugend assoziierten Vorstellungen „Sehnsucht nach Neuem“ und „Übergangsphase“ Bezug nehmen, würden diese sich eben nicht nahtlos ins faschistische Weltbild einpassen.

„Jugendmythen konnten vage und phrasenhaft sein, aber bestimmten praktischen Konsequenzen konnten sich die Prediger des Jugendkults doch schwer entziehen: Der Konsequenz, der Jugend einen weiten Freiraum zuzugestehen, die Abschottung jugendlicher Kameraderien gegen die Erwachsenenwelt zu ermutigen und die prinzipielle Offenheit für Neues, die Bereitschaft zum ewigen Wandel zu proklamieren. Es gibt ein emanzipatorisches Potential des Jugendmythos, das nur schwer gänzlich zu eliminieren ist“ (ebd., S. 120).

Folgerichtig fand die Beschwörung des „Mythos Jugend“ unter den Anhänger*innen des Nationalsozialismus vor allem vor und in der Zeit nach der Machtübernahme statt (ebd.).

Auch Schmitt-Sasse macht deutlich, wie sehr die gängigen Vorstellungen und Ideale von Jugend der Aufklärung und Moderne verpflichtet sind: Aufklärung wird als Erziehung zur Mündigkeit verstanden, ein Prozess, der als Fortschritt in einer eigenen, freiheitlichen, durchaus vielfältigen und konfliktoffenen Entwicklung gedacht wird und so auch mit gesellschaftlichen Fortschrittsprozessen korrespondiert. Im Gegensatz dazu habe der Nationalsozialismus seine Vorstellung einer einheitlichen, von sämtlichen Widersprüchen befreiten Gesellschaft auch auf die Jugend übertragen (vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 1.3.1). Jugend sei ein Kult neben anderen gewesen, genauso starr und unbeweglich und als solcher eben nicht das, was Jugend in der Vorstellung von Aufklärung und demokratischen Gesellschaften auszeichnet: das Werden nach individuellen Eigengesetzlichkeiten, in Richtung gesellschaftlicher Verantwortung (vgl. Schmitt-Sasse 1985). Entsprechend habe der Nationalsozialismus auch kein Bild von Generationen – oder Generationenkonflikten –

gehabt: „Im militärischen Bild erscheinen die Generationen wie Truppenteile“ (ebd., S. 138).

In den 1970er und 1980er Jahren nutzten Neo-Nazis die Fußballstadien und die sich um die Mannschaften aufbauenden Hooligan-Gruppen, um an Jugendliche heranzukommen. Auch die klassischen „Skinheads“ sind ein Beispiel für die rechtsextreme Unterwanderung von Jugendkulturen. Weder die Hooligan- noch die Skinhead-Szene ist in ihrem Ursprung rechtsextrem. Denn Skins, das waren vor allem Jugendliche aus der sogenannten „Arbeiter-schicht“, die sich auch stilistisch von den als „bürgerlich“ erlebten Hippies abgrenzen wollten. Der Hooligan-Szene wiederum ging es darum, Aggressionen in mehr oder weniger „organisierten“ Schlägereien zwischen verschiedenen Gruppen „rauszulassen“. Mittlerweile werden beide Subkulturen stark mit der extrem rechten Szene assoziiert.

Extrem rechte Gruppen nutzten aber auch bestimmte Musikrichtungen für die Verbreitung ihrer Ideologie – vor allem Rock und Metal. Seit Anfang der 1990er Jahre gibt es in Deutschland eine große rechte Musikszene, als deren prominentestes Beispiel lange die Band Landser galt. Die Szene trifft sich regelmäßig auf häufig illegalen Konzerten und Festivals (vgl. Kuban 2012). Im „Projekt Schulhof-CD“ verteilten Neonazis 2004 über zehntausend kostenlose Rechtsrock-CDs in der Nähe von Jugendtreffs und Schulen. Die NPD griff die Idee auf und nutzte diese CDs im Rahmen von Wahlwerbung.

Angesichts der steigenden Beliebtheit von Hip-Hop diskutierten Alt- und Neonazis ab den Nullerjahren, ob sich das nicht auch nutzen ließe, um junge Menschen zu rekrutieren. Ein Teil der rechten Szene fand die Idee absurd, ausgerechnet eine dem Ursprung nach afroamerikanische und auch in Deutschland migrantisch geprägte Jugendkultur zu unterwandern. Andere Rechte sahen das eher pragmatisch und erkannten vor allem die große potentielle Reichweite (Vgl. Loh/Güngör 2002). Ohne dass je ein Konsens erzielt wurde, starteten die ersten Aktivitäten. Es bildete sich für ein paar Jahre eine aktive, wenn auch kleine, rechte Graffiti-Szene, die auch mit rechten Sprayern beispielsweise aus Polen in Kontakt war. Daneben tauchten ab 2000 auch die ersten Rechts-Rapper auf; am Anfang noch ungeübt

und wenig ansprechend für Rap-Fans, im Laufe der Jahre aber zunehmend skill-sicherer und selbstbewusster. Rechts-Rapper wie MaKss Damage und Chris Ares gelten als die ersten ernstzunehmenden NS-Rapper und schlugen auch medial hohe Wellen.

Aktuell lässt sich Rechtsextremismus also in diversen Jugendkulturen und auf unterschiedlichsten Plattformen finden: nach wie vor ganz klassisch unter Hooligans, im Rechtsrock oder der rechten Metal-Szene, aber auch im Rap oder Graffiti. Zudem gibt es rechtsextreme Influencer*innen auf YouTube und Instagram.

Dennoch ist zu konstatieren, dass der Erfolg der extremen Rechten in verschiedenen Jugendszenen sehr unterschiedlich ausfällt. NS-Rap

Wenn Rechtsextreme sich in Jugendkulturen etablieren wollen, setzen sie an bestehenden Diskursen und bereits vorhandener gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit an.

ist kein Massenphänomen. Ganz anders sieht das zum Beispiel in der Gaming-Community aus: Hier finden extrem rechte Gruppen auf dem Messenger- und Sprachkonferenz-Anbieter Discord oder der Vertriebs- und Kommunikationsplattform Steam regelmäßig großen Zulauf (Hoang/Prinz 2021; Baeck/Speit 2020). Die Größe der Plattformen sowie mangelhafte Moderation tragen dazu bei, dass sich Neonazis dort weitestgehend ungestört ausleben und austauschen können. Rechts-extreme sind dabei oft in In-Game-Chats von Strategiespielen mit Bezug zum Zweiten Weltkrieg wie „Hearts of Iron IV“ zu finden, aber auch rund um Shooter-Spiele wie „Call of Duty“ oder „Counter Strike“. Toxisch an diesem Teil der Szene ist entgegen einer sich hartnäckig

haltenden Theorie nicht das Töten in Spielen: Forschungen haben mittlerweile verlässlich gezeigt, dass Ego-Shooter-Spiele per se nicht anfälliger für Gewalttaten machen (vgl. u. a. Kunczik 2017). Sehr gefährlich ist aber ein nicht gerade kleiner Teil der Gaming-Szene, der sich in seiner Verachtung für Frauen und queere Menschen, aber auch in seinem Antisemitismus und Rassismus gegenseitig bestätigt und weiter anstachelt. Dies mündet dann etwa in offene Bewunderung für Rechtsterroristen wie Breivik, Tarrant und Sonboly, die in Highscore-Tabellen aufgeführt werden und deren Konterfeis auf zahlreichen Nutzerprofilen erscheinen. Teilweise findet gar eine gegenseitige Unterstützung bei der Planung von Gewalttaten statt (vgl. Baeck/Speit 2020). Dass Rechtsextremismus in der Gaming-Community Fuß fassen konnte, sagt auch etwas über die Community selbst aus. Denn wenn Rechtsextreme sich in Jugendkulturen etablieren wollen, setzen sie an bestehenden Diskursen und bereits vorhandener gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit an: Queerfeindlichkeit unter Skinheads, Gewaltbereitschaft bei Hoodligans, Sexismus im Rap und der Graffiti-Szene, aber auch in der Rock- oder Metal-Szene sowie toxische Männlichkeit und menschenverachtende Diskurse im Gaming.

Was ist in der Theorie das rechtsextreme Verständnis von Jugend? Schon in Hitlers „Mein Kampf“, aber auch in Aufsätzen, die von Vordenkern der „Neuen Rechten“ wie zum Beispiel Julius Evola über die Jugend geschrieben wurden, lässt sich ein zunächst abstrakt-positives Verständnis von „Jugend“ finden, das aber letztlich massiv gegen die tatsächlichen Jugendlichen gerichtet ist. „Jugend“ erscheint als faschistisches Ideal von Kampfbereitschaft und Aufopferungswillen, von Drang zur Tat und zur Aktion. Dieser Begriff von Jugend (z. B. von Evola) ist aber kein biologischer, sondern beschreibt eine innere Haltung. Die „biologische Jugend“ (also reale Menschen zwischen 13 und 20) sei hingegen oftmals ein von Marxismus, Liberalismus und Existenzialismus korrumpierter, hedonistischer Haufen, der zur nationalistischen Revolution nicht taugt (vgl. Evola 1933/ 2017). Insofern ist das Unterwandern von Jugendkulturen als Vorgehen zu verstehen, um Jugendliche in dem ihnen zugeschriebenen

Mut und ihrer Bereitschaft zur Tat überhaupt erst einmal zu erreichen, sie aber langfristig an Szenen und Gruppen anzubinden, in denen jugendkulturelle Elemente eine – wenn überhaupt – untergeordnete Rolle spielen.

In diesem Zusammenhang ist auch das Jugendverständnis der neurechten Partei AfD interessant. Auskünfte zum Jugendbild der AfD skizzieren Hafener und Jestädt in dem Buch „Die AfD und die Jugend“. In einer Auswertung verschiedener AfD-Anfragen auf Landes- und Bundesebene, die sich maßgeblich um die Themen Jugendverbände, Gewalt, Drogen und „psychische Störungen“ bei Jugendlichen drehen, kommen sie zu dem Schluss, dass das Ideal einer demokratischen, selbstbewussten und vielfältigen Jugend von der AfD abgelehnt wird. Vor allem minderjährige Geflüchtete, Jugendliche mit Migrationshintergrund, als „linksextrem“ identifizierte Jugendliche sowie jugendliche Vertreter*innen der LGBTQIA+-Bewegung passen nicht ins Jugendbild der AfD. Damit lassen sich auch in Bezug auf diese Partei die bereits erläuterten Homogenisierungsintentionen finden. Zudem würde die AfD regelmäßig eine Förderung der „falschen“ Jugendlichen bemängeln. Über ein härteres Jugendstrafrecht, Elitenförderung, den Rückbezug auf Volk und Nation, aber auch durch den Kampf gegen Drogenkonsum, die Jugendverbände und gegen Informationen zu LGBTQIA+ an Schulen möchte die Partei ihrem Ideal einer vereinheitlichten Jugend näherkommen. Dabei präsentiert sich die Partei regelmäßig als um den Schutz der Jugend vor negativen Einflüssen bemüht (vgl. Hafener & Jestädt 2020).

Dagegen ist das Verhältnis des islamisch begründeten Extremismus zu Jugend und Jugendkulturen durchaus ein anderes: Insbesondere Salafist*innen und die Hizb ut-Tahrir²⁷ eignen sich jugendkulturelle Symboliken und Ästhetiken an (Hegghammer 2017) – etwa in der an Shooter-Games erinnernden Videoästhetik des sogenannten „Islamischen Staates“, Comic-Erklärvideos des YouTube-Kanals Generation Islam, die in Stencil-Optik gehaltenen Flyer der Kampagne „Nicht ohne mein Kopftuch!“ oder Graffiti malende Vertreter*innen von Muslim Interaktiv. Auch werden Themen, die Jugend-

27 Die Hizb ut-Tahrir (dt: Partei der Befreiung) ist eine 1953 im jordanisch kontrollierten Ostjerusalem gegründete, transnationale islamistische Bewegung. Ihr Ziel ist die Einigung der Umma und die Errichtung eines weltweiten Kalifats.

liche interessieren, häufig angesprochen, so etwa Fragen rund um Beziehungen, Handynutzung, Familie usw. Es kam bisher allerdings nie zu einer „Übernahme“ ganzer Jugendkulturen. Wohl auch, weil Vertreter*innen des islamisch begründeten Extremismus „typischen“ Elementen jugendlicher Lebenswelten wie Musik (machen), Partys, Sex, Drogen, Alkohol sowie Kleidungs- und Frisurenexperimenten oft ablehnender gegenüberstehen als das für den Großteil der rechten Szene gilt (vgl. u. a. Baraa 2018; Generation Islam 2014²⁸). Bestimmte, für Jugendliche besonders interessante Jugendkulturen bzw. Betätigungen wie Rap oder Gaming werden konkret zum Gegenstand von Prediger-Videos. Diesen zufolge gehört Gaming neben Filmen, Serien und Popmusik erst einmal zu den abzulehnenden Entgleisungen der westlichen Welt, die gar als „fitna“ (Glaubensabfall, Sünde) eingeordnet werden (vgl. DMG e.V. 2016; 2021; Generation Islam 2019a; El-Kamili 2020; Ibrahim 2021). Tatsächlich werden teilweise schon Kartenspiele, Würfelspiele und auch Schach oder Tavla als „haram“ (d. h. nach islamischem Recht verboten) angesehen (vgl. Islam Dawah 2020). Das wird zum einen damit begründet, dass das Spielen ganz allgemein von einer gottesfürchtigen Lebensführung ablenke, und zum anderen damit, dass viele Computerspiele leichtbekleidete Frauen, Sex, Magie und Gewalt zeigen und abwertende Sprache verwenden. Während tradierte islamische Institutionen vor allem die Spiele ablehnen, in denen der Islam zum Ziel von Gewalt oder Spott wird, und sich nicht prinzipiell gegen Gaming aussprechen, sind den Vertreter*innen des islamisch begründeten Extremismus Spiele all-

gemein verdächtig. Tatsächlich ist die Frage, ob Spielen erlaubt ist, im islamisch begründeten Extremismus schon lange umstritten. 2008 veröffentlichte die Website „Salaf Voice“ eine Fatwa (islamisches Rechtsgutachten) (vgl. SalafVoice.com 2008), auf die Frage hin, ob Computerspiele zum Thema Fußball erlaubt seien: Diese Spiele seien nur für Kinder akzeptabel, für Erwachsene aber seien bildliche Darstellungen und solche Spiele verboten. Daraufhin entbrannte eine Diskussion, ob sich mittels Strategie- und Shooter-Spielen nicht auch für den Krieg trainieren lasse (vgl. Prucha 2012) – eine Argumentation, die auch aus der rechtsextremen Szene bekannt ist.

Auch Rap wird von salafistischen Predigern wie Pierre Vogel und Abul Baraa abgelehnt und als für „wahre Gläubige“ unangebracht angesehen. Dies wird zum einen mit dem Musik-Verbot des Islam begründet, zum anderen mit der Sprache und den Themen, die in Rap-Texten vorkommen: Kriminalität, Sex, Gewalt und jegliche Art von Zina²⁹ (vgl. u. a. DMG e.V. 2020; Dawah in Deutschland 2022). Als „Ausstieg“ aus der Rap-Szene und Alternative bieten sich zunehmend sogenannte „Nashid-Rapper“ wie Mo Deen und Red Lion³⁰ an: Die Texte kreisen um Themen wie die islamische Ummah in Konkurrenz zur nationalstaatlich verfassten Welt (Mo Deen „Nationen“), die Sahaba³¹ (Red Lion „As-Sahaba“), den Israel-Palästina-Konflikt (Red Lion „Smoke“³²); sie appellieren an junge Menschen, ihr Glück nicht in Kriminalität, sondern im Glauben zu suchen. Nicht nur die Inhalte der Texte und Selbstbeschreibungen (eine positive Bezugnahme auf Kalifat, as-Sahaba und Salaf

28 Bemerkenswert ist an diesem Video, dass der „westliche“ Jugendbegriff einem vermeintlich islamischen Jugendbegriff gegenübergestellt wird: Im Westen könne der*die Jugendliche viele Freiheiten genießen und trage keine Verantwortung. Im Islam hingegen seien Jugendliche wichtig und noch vor älteren Menschen angehalten, Gesellschaft zu gestalten. Das Verbot von Party, Drogen und Sex geht also einher mit dem Angebot, als wichtige und ernstzunehmende Persönlichkeit angesehen zu werden – ein Angebot, das zweifellos viele Jugendliche anspricht.

29 Zina bedeutet ursprünglich den Geschlechtsverkehr zwischen nicht verheirateten Menschen, kann aber je nach Kontext auch Ehebruch meinen.

30 Red Lion beschreibt sich selbst auf seiner Website als Nashid-Künstler: „Der Künstler gibt an, seine Werke ausschließlich mit der Stimme zu produzieren und keine Instrumente zu nutzen. Dies basiert auf dem Diskurs innerhalb der islamischen Rechtswissenschaften, ob die Nutzung von Instrumenten erlaubt sei oder verboten. Die Meinungen reichen hier von einer bedingten Erlaubnis (Musik mit Instrumenten seien erlaubt, jedoch muss der Inhalt frei von Unerlaubtem sein), bis zu einem kompletten Verbot (Instrumente seien generell verboten, außer einer speziellen Trommel zu Feierlichkeiten und Kriegszügen). Durch die ausschließliche Produktion mit der Stimme wählt REDLION den reinsten Pfad unter jenen Meinungsunterschieden und bietet seiner Zuhörerschaft eine Alternative zu der Musikindustrie, welche größtenteils durch Instrumente und unerlaubte Inhalte geprägt ist. Der Inhalt eines Nasheed soll zum Praktizieren des Islams motivieren, wie der Künstler selbst angibt. Ferner spricht er sich klar gegen Beleidigungen und das Nutzen von typischen Narrativen im Hip Hop Genre (Selbstverherrlichung, Drogenmissbrauch, Gewalt, Kriminalität) aus“ (vgl. Red Lion o. D.)

31 Als „Sahaba“ (dt.: Begleiter) werden die Gefährten und Wegbegleiter Muhammads bezeichnet.

32 In diesem Song werden unter anderem die Israelis als „Shayateen“ – Teufel – bezeichnet und die westlichen Staaten/Medien als Marionetten portraitiert.

as Salih³³, „Befreiung“ der Al-Aqsa-Moschee als Pflicht aller Gläubigen, „der reinste Pfad“) weisen auf eine Nähe zu islamistischen Gruppen hin. Red Lion nutzte zudem das Logo der islamistischen Furkan-Bewegung in seinen Videos und bewarb diese Gruppierung auch zu anderen Gelegenheiten (vgl. Erasmus Monitor 2022). Ebenso tauchte er schon auf Kanälen von Hizb ut-Tahrir-nahen Personen auf (ebd.).

Die Begriffe Jugend, Teenager und Jugendkultur werden aber von einigen Vertreter*innen des islamisch begründeten Extremismus auch über die Diskussion von Jugendkulturen hinaus als „westliche“ Begriffe problematisiert oder gar abgelehnt. Das auffällige Verhalten von Jugendlichen sei gesellschaftlich gemacht, indem jungen Menschen mit dem Begriff Teenager die Erlaubnis erteilt werde, sich auszuprobieren. Dabei handele es sich um nichts anderes als ein Produkt der kapitalistischen Konsumgesellschaft, die in Jugendlichen eine Kundengruppe entdeckt habe. Zugleich stecke in Jugendlichen, gerade aufgrund ihres Mutes, enormes Potential – weshalb Jugendliche schon immer eine große Rolle für den Aufruf zum Islam gespielt hätten (vgl. Generation Islam 2019). Ein andere Betrachtung sieht im Ausprobieren – vor allem aber in einem Universitäts-Studium der Mädchen – gerade den Verlust der Jugend, da diese dann nicht mehr als junge Mädchen in die Ehe gingen (vgl. Mohagheghi 2015). Tatsächlich stimmt der Befund, dass sich die Begriffe Jugend und Jugendkultur, wie bereits dargelegt, im Europa und den USA des ausgehenden 19. Jahrhunderts entwickelten und zwar zu dem Zweck, Problemverhalten in einer bestimmten Alterskohorte dingfest und behebbar zu machen. Aber auch die von den genannten Akteur*innen vorgebrachte Kritik lässt ihren Zweck erkennen: Jugendliche haben sich den Erwartungen der Erwachsenen und der „Tradition“³⁴ zu beugen und sollen nicht in einer Phase der Rebellion eigene Lebensentwürfe testen.

Festhalten lässt sich: Mit dem Konzept der „Jugend“, das in seiner ganzen wechselvollen Begriffsgeschichte in der Tat westlich und

an liberalen Werten ausgerichtet ist, hadern Theoretiker*innen beider extremistischer Ideologien. Beide sehen die Jugend als die Phase, in der Menschen leicht(er) empfänglich für Eindrücke und Ideen sind. Sie ziehen jedoch unterschiedliche Schlüsse daraus, wie weit sie ihre Ideale für das Erreichen von Jugendlichen korrumpieren wollen. Letztendlich ändert das aber nichts daran, dass ihnen der liberale Kerngedanke von Jugend und Jugendkultur, die Idee einer Phase des Ausprobierens und die Vorstellung einer kulturellen Eigenständigkeit und Experimentierfreudigkeit des Jugendalters, das von der Rebellion gegen alle (!) Regeln und Strukturen lebt, zutiefst zuwider ist. Beide Ideologien sind antimodern und lehnen die Vorstellung einer pluralen Gesellschaft mit mannigfaltigen Lebensentwürfen ab, weshalb sie auch der Jugend als „Experimentierphase“ nicht viel abgewinnen können. In beiden Ideologien wird zwar von der Jugend als „Kraft“ gesprochen und diese Gruppe gezielt adressiert. Jedoch habe sich die Jugend auch in den Dienst der „Sache“ (der macht-habenden Erwachsenen) zu stellen und nicht etwa eigene Ideen zu entwickeln.

Dass jugendlicher Ausdruck und die Entscheidung für die Ideologie nicht als „Phase“ verstanden wird, dürfte aber viele Jugendliche auch ansprechen: Denn mit allen – durchaus schrecklichen – Konsequenzen nehmen Erwachsene sie hier vollkommen ernst, verpflichten sie auf ihre Entscheidung und messen damit den Jugendlichen als Verbündete der Sache eine hohe Bedeutung bei.



33 Als Salaf as Salih werden die ersten drei Generationen von Muslim*innen bezeichnet, die in der Vorstellung von Salafist*innen die letzten „rechtgeleiteten“ Muslim*innen waren.

34 Mit islamischer Tradition hat dieser Traditionsbegriff wenig zu tun: Wenn Salafist*innen von Werten sprechen, meinen sie dezidiert die Regeln des islamisch begründeten Extremismus, der sich auch gegen andere Islam-Interpretationen, Koranauslegungen und muslimische Lebensweisen wendet.

2.3. DER JUGENDKULTURANSATZ IN DER PRÄVENTIONSARBEIT

Jugendkulturen als Vehikel in der Prävention von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Hinwendungsprozessen zu anti-demokratischen Bewegungen bieten sich also schon deshalb an, weil dort auch die Kämpfe um jugendliche Anhänger*innen stattfinden. Anhand der konkreten Szenen lässt sich folglich für Jugendliche die Aneignung und Unterwanderung ebenso darstellen wie erfolgreiche Abwehrkämpfe und Gegenbewegungen in den Subkulturen.³⁵ Ebenso können Jugendkulturen, als Ausdruck ihrer jeweiligen Epoche, für die Wissensvermittlung in Bezug auf historische Zusammenhänge genutzt werden, was insbesondere auch für die Zeit des Nationalsozialismus gilt. Jugendkulturen, so ein Grundgedanke des Ansatzes, stellen mit ihren Identitätsangeboten und Möglichkeiten, sich auszuprobieren, außerdem einen Gegenentwurf zur extremen Rechten dar. Eine Herausforderung, die sich zum Beispiel in der Rechtsextremismusprävention gezeigt hat, ist die Tatsache, dass rechtsaffine Jugendliche aus Milieus kommen, die sich aktiv von anderen Einflüssen isolieren, möglicher pädagogischer Einflussnahme extrem

Im Jugendkulturansatz liegt der Fokus nicht ausschließlich auf der Wissensvermittlung, sondern darauf, eine individuelle Motivation, sich gesellschaftlich einzubringen, überhaupt erst zu initiieren.

misstrauisch gegenüberstehen oder für klassische Präventionsangebote bzw. Angebote der politischen Bildung schlechter erreichbar sind (vgl. Baer & Weilnböck 2010). Aber auch Jugendliche jenseits des Rechtsextremismus oder islamisch begründeten Extremismus empfinden den Style der politischen Institutionen und ihrer Akteur*innen häufig als langweilig, nicht zeitgemäß und nicht ansprechend (vgl. Großegger 2010). Auch Formate der politischen Bildung, die vor allem auf die Vermittlung von Wissen bezüglich politischer Institutionen oder historischer Prozesse setzen oder vorwiegend argumentativ-unterweisend vorgehen, schrecken oftmals eher ab:

„Diese Jugendlichen können die Defizite unserer Gesellschaft zwar teilweise scharfsinnig in Worte fassen, das Vokabular, in dem sich die Elterngeneration über Politik und Gesellschaft unterhält, ist ihnen aber oftmals nicht vertraut. Und auch die Perspektiven, mit denen Erwachsene auf Gesellschaft und Politik blicken, sind ihnen vielfach fremd. Wer mit ihnen in einen gesellschaftspolitischen Dialog treten will, ist daher gut beraten, bei konkreten Alltagserfahrungen anzusetzen, denn nur so kann es gelingen, Fäden weiterzuspinnen und den Blick verstärkt auch auf die großen gesellschaftspolitischen Fragen unserer Zeit zu richten“ (Großegger 2010).

Der Jugendkulturansatz versteht vor diesem Hintergrund politische Bildung als Angebot, das die Auseinandersetzung mit Politik ermöglicht, indem sie Zugänge schafft. Dabei liegt der Fokus nicht ausschließlich auf der Wissensvermittlung, sondern maßgeblich darauf, eine individuelle Motivation, sich gesellschaftlich einzubringen, überhaupt erst zu initiieren (vgl. Baer/Weilnböck/Wiechmann 2010). „Jugendkulturelle Praxis beruht auf dem Selbstverständnis des »DIY – Do it yourself!«, was auch impliziert, sich für die eigenen Interessen einzusetzen. Die Schlüsselerfahrung, selbst kulturell und politisch mitwirken zu können, befördert auch solidarisches Handeln und zivilgesellschaftliche Teilhabe sowie die

³⁵ So etwa bewirkten Bemühungen der extremen Rechten um Einfluss auf die Hip-Hop-Szene, dass verschiedene Vertreter*innen den antifaschistischen Konsens noch einmal betonten (vgl. Barbian 2022).

Übernahme von Verantwortung“ (Cultures Interactive 2019, S. 11).

Die Themen der Jugendlichen aufzugreifen, sich also an ihrer Lebenswelt zu orientieren, ist ebenso Teil des Ansatzes wie die Gelegenheit für die Jugendlichen, sich aktiv auszuprobieren. Das ermöglicht Inklusion verschiedenster Jugendlicher ebenso wie Partizipation. Idealerweise wirkt die Erfahrung von Mitgestaltung für die Teilnehmenden nach und empowert sie, sich als gestaltend zu erleben und einzubringen. Der Ansatz bietet gleich mehrere Vorteile: Erstens fühlen Jugendliche sich von Anfang an mit ihren Interessen wahr- und ernstgenommen. Sie haben die Möglichkeit, die politische Diskussion bei den Themen und Erfahrungen zu

Im Jugendkulturansatz können Jugendliche die politische Diskussion bei den Themen und Erfahrungen beginnen, die sie bewegen – sei es bei der Sorge um die Zukunft des Planeten, der Frage nach unterschiedlichen Frauenbildern in der Popkultur oder den wenig ansprechenden Freizeitmöglichkeiten in ihrem Ort.

beginnen, die sie bewegen – sei es bei der Sorge um die Zukunft des Planeten, der Frage, welche unterschiedlichen Frauenbilder Katja Krasavice und SXTN verkörpern oder den wenig ansprechenden Freizeitmöglichkeiten in ihrem Ort. So äußern Jugendliche in Workshops im Rahmen der politischen Bildung sehr oft den Satz: „Das ist so cool, dass wir das Thema mal in der Schule besprechen können!“ Der Jugendkulturansatz gibt den Teilnehmer*innen zudem die Möglichkeit, als Expert*innen aufzutreten, die über aktuelle Diskurse beispielsweise in der Rap-Szene bestens Bescheid wissen.

Zweitens bieten eben diese Themen, die in den jugendkulturellen Ausdrucksformen und Szenen verhandelt werden, ein Sprungbrett in die politische Bildung und zur Auseinandersetzung mit Ideologien der extremen Rechten – sei es beispielsweise im Hinblick auf Verschwörungsideologien und Sexismus im Rap, Rechtsextreme in der Hooligan- oder Gaming-Szene, Depression und Mobbing in YouTube-Videos oder auf die Anliegen der „Fridays for Future“-Bewegung. Dass Jugendliche über Formate wie YouTube und Themen wie Rap besser zu erreichen sind, haben mittlerweile auch die Bundeszentrale für politische Bildung und der öffentlich-rechtliche Rundfunk aufgegriffen und bereits bekannte und bei Jugendlichen beliebte YouTuber*innen für eigene Formate angeworben. Diese

Herangehensweise in der politischen Bildung erleichtert Jugendlichen den Einstieg in gesellschaftspolitische Diskussionen, ohne dadurch oberflächlich zu werden. Sie ist also niedrigschwellig. Das gilt auch für Jugendliche, die Mühe mit dem Lesen oder Schreiben haben oder noch nicht so sicher in der deutschen Sprache sind (vgl. Baer/Groß/Jäger 2020).

Drittens sind, wie bereits beschrieben, viele Jugendkulturen international vertreten, verstehen sich zum Teil als internationale Community, wodurch auch Jugendliche adressiert werden, die nicht in Deutschland geboren

wurden. Darüber hinaus ist es insbesondere in heterogenen Gruppen wichtig, die internationale Dimension von Jugendkulturen zu besprechen und im Workshop zum Beispiel auch auf Rapper*innen aus Russland und der Türkei einzugehen oder Graffiti in Ägypten zu thematisieren.

Und viertens bietet der praktische Teil der Workshops Jugendlichen die Möglichkeit, Neues auszuprobieren und neue Fähigkeiten zu erlernen, was einen enormen Empowerment-Effekt hat. In verschiedenen Workshops, etwa zu Social Media-Content-Produktion oder Graffiti, können Jugendliche sich in der

2.4. PÄDAGOGISCHE HALTUNG UND GRUNDLAGEN DER JUGENDKULTURARBEIT

Welche pädagogischen Haltungen setzt der Ansatz der menschenrechtsorientierten Jugendkulturarbeit voraus? Im Anschluss an die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Vorteile des Jugendkulturansatzes und die Vorüberlegungen zu den Themen „Jugend“ sowie „Jugendkultur und Gesellschaft“ kann resümiert werden:

Der Ansatz lässt sich in der *szenorientierten Jugendkulturarbeit* verorten. Im Kontext szenorientierter Jugendkulturarbeit übernehmen (junge) Szeneakteur*innen selbst die Vermittlung künstlerisch-gestalterischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Josties 2008), angelehnt an das Prinzip „Each one teach one“ der Hip-Hop-Kultur. Jugendliche erleben die Workshopleiter*innen als authentische Vorbilder, insbesondere aber auch als alternative Rollenmodelle, die andere Lebenswelten und -entwürfe repräsentieren als Eltern oder Lehrer*innen (vgl. Josties 2015, S. 72 f.). Insofern lässt sich der Ansatz nicht auf ein Set von Methoden reduzieren: Er wird maßgeblich davon getragen, dass die Jugendlichen die Umsetzenden als authentisch erfahren. Das gilt sowohl in Bezug auf die angeleitete Praxis als auch in Bezug auf die Szeneanbindung.

Zusammenarbeit mit anderen üben und daran anschließend Gruppen(systeme) und ihre Rolle darin reflektieren.

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass der Jugendkulturansatz in der Extremismusprävention Niedrigschwelligkeit, Lebensweltbezug, Empowerment und Arbeiten auf Augenhöhe bietet. Die Themen und Ausdrucksformen der Jugendkulturen wiederum können Startpunkt für Wissensvermittlung, Selbstreflexion, Erwerb von Medienkompetenz und für soziales Lernen sein (vgl. Baer/Weilnböck/Wiechmann 2010; Archiv der Jugendkulturen 2019).

Der Jugendkulturansatz in der politischen Bildung bedeutet nicht nur Szenorientierung, sondern verortet sich auch im *lebensweltorientierten Ansatz* (vgl. u. a. Thiersch 2020). In diesem findet sich die Idee niedrigschwelliger, inklusiver Angebote ebenso wie der Vorschlag, sich in der Arbeit an den Alltagserfahrungen, Anliegen und Interessen der Klient*innen, in diesem Fall der Jugendlichen, zu orientieren. Es geht also darum, die Jugendlichen als Expert*innen ihrer Lebenswelten ernst zu nehmen und ihren Interessen mit Offenheit und ehrlicher Neugier zu begegnen. Dafür ist es hilfreich, die eigene Position als Vertreter*in der Sozialarbeit oder der politischen Bildung auch als Machtposition kritisch zu reflektieren. „Macht wird in der Sozialen Arbeit zur Gewalt, wenn sie in der Selbstverständlichkeit ihrer Position den Anderen in seiner Eigenheit nicht sieht oder übergeht“ (Thiersch 2020, S. 111). Das geschieht auch dann, wenn die Interessen und Betätigungen von Jugendlichen primär als defizitär, oberflächlich, lächerlich oder gar destruktiv abgeurteilt werden. Insofern reflektiert ein abwertender Blick auf jugendkulturelle Phänomene wie Hip-Hop oder Social Media per se auch häufig einen abwertenden Blick auf Jugendliche. Auf Fach-

konferenzen zu Extremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit lässt sich beobachten, das Rap-Texte oder Social Media-Plattformen wie TikTok mitunter nicht als Tool für problematische Akteur*innen, sondern als das eigentliche Problem identifiziert werden. Damit wird zumindest in Teilen der Eindruck erzeugt, dass Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, des Rechtsextremismus und des islamisch begründeten Extremismus beizukommen sei, wenn es TikTok nicht gäbe. Die Herausforderung eines lebensweltorientierten Ansatzes mittels Jugendkultur besteht hingegen darin, tatsächlich den jugendlichen Interessen Rechnung zu tragen und nicht die eigenen (subkulturellen) Erfahrungen und Maßstäbe zum Ausgangspunkt zu machen:

„Für Mitarbeiter/-innen der Jugendarbeit bedeutete dies, offen und sensibel auf neue Entwicklungen und den Wandel der Jugendkulturen einzugehen – die Berufung auf die eigene Biografie, beispielsweise als Rockmusiker, reichte nicht aus, um aktuellen jugendkulturellen Interessen gerecht zu werden. Als die Hip-Hop-Szene in Deutschland an Zuspruch gewann und immer mehr Jugendliche sich dafür interessierten, war die Jugendarbeit darauf angewiesen, mit dieser jungen Szene zu kooperieren“ (Josties 2010).

Cultures Interactive setzt zudem in vielen jugendkulturellen Projekten auf eine *phänomenübergreifende Perspektive*. Der phänomenübergreifende Ansatz nimmt nicht ein Phänomen in den Blick, sondern arbeitet präventiv im Hinblick auf Rechtsextremismus sowie islamisch begründeten Extremismus. Diese Perspektive verortet sich nicht in der Vorstellung von phänomenübergreifender Prävention, die Demokratiefreundlichkeit vor allem an den sogenannten Rändern der Gesellschaft entdeckt, sondern nimmt inhaltliche Überschneidungen und Wechselwirkungen in den Blick (vgl. Schuhmacher 2023). Dabei sollen sowohl die Erkenntnisse aus der Rechtsextremismusprävention für die Arbeit im Themenfeld islamisch begründeter Extremismus nutzbar gemacht werden als auch Bezug auf Gemeinsamkeiten der beiden Extremismen genommen werden. Inhaltliche Überschneidungen ergeben sich aus der bereits beschriebenen Modernefeindlichkeit, die beide Ideologien auszeichnet: Antisemitismus und Verschwörungsideologien, Queerfeindlichkeit, Sexismus und die Konstruktion starrer Geschlechterbilder.

Zudem können beide Ideologien als versiert im Umgang mit sozialen Medien und jugendkulturellen Ansätzen gelten. Daneben bedeutet ein phänomenübergreifender Ansatz, nachzuvollziehen, wie sich beide Phänomene in ihren Bemühungen, Jugendliche zu erreichen, aufeinander beziehen. Jeder Übergriff oder Terroranschlag einer entsprechenden Szene kann in der jeweils anderen wochen- oder monatelang zum Thema gemacht und zur Untermauerung der eigenen ideologischen Weltsicht genutzt werden. Es ist also naheliegend, diese Dynamik zwischen den beiden Phänomenen zum Beispiel auf Social Media mit Jugendlichen zu thematisieren. Das vielleicht wichtigste Argument für phänomenübergreifendes Arbeiten ist aber die Vermeidung von Stigmatisierung.

Ein diverses Team zeigt Jugendlichen, dass Menschen mit verschiedenen Lebenswegen und -entwürfen als Gruppe funktionieren, ihre Konflikte produktiv austragen und die verschiedenen Lebensentwürfe wertschätzen können.

Die Vorannahme, Rechtsextremismus finde sich ausschließlich im Raum Ostdeutschland und islamisch begründeter Extremismus sei ein Problem „migrantisch geprägter Viertel“ wie Berlin-Neukölln, bedeutet für jugendliche Teilnehmer*innen in Workshops, schon von vornherein als prädestiniert für einen spezifischen Extremismus gelesen zu werden. Der phänomenübergreifende Ansatz mit Blick auf

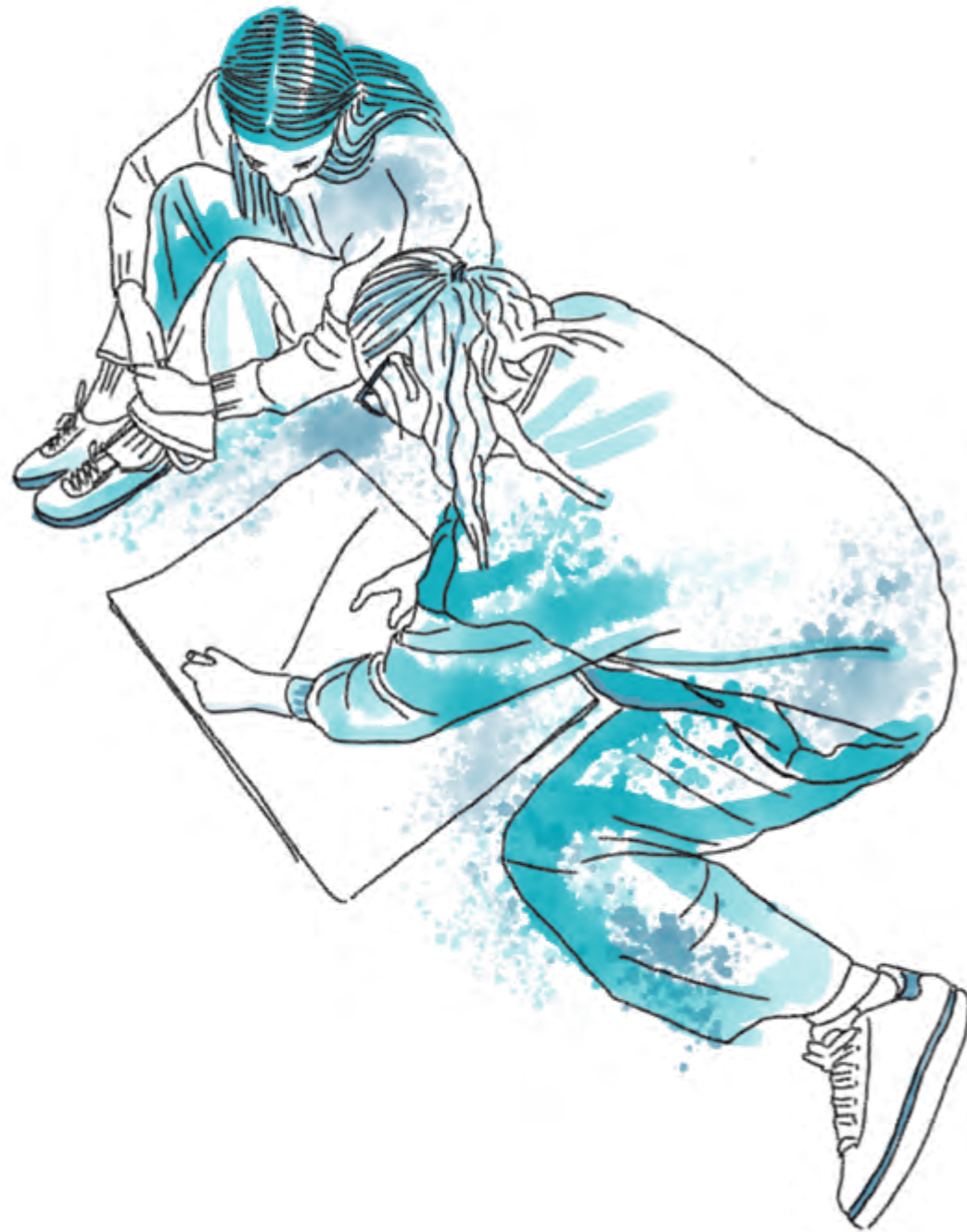
Jugendkulturen wurde bei Cultures Interactive in den Projekten „PHÄNO_cultures“ (Fokus Hip-Hop) und „Call of Prev“ (Fokus Gaming, vgl. die Handreichung des Projekts von 2023) umgesetzt.

Diversitätssensibles Arbeiten umfasst nicht nur das Bewusstsein für Unterschiede in Herkunft, Religion und Geschlecht, sondern auch die Repräsentanz verschiedener sozialer Milieus, Lebensalter, Körperformen und anderes mehr. Ansätze der Diversitätspädagogik sind deshalb darum bemüht, genau diese Vielfalt abzubilden und mit den Jugendlichen zu üben, sich auf Diversität einzulassen und einzustellen. Insbesondere ein diverses Team bietet nicht nur verschiedenen Jugendlichen Rollenvorbilder an – es zeigt ihnen auch, dass Menschen mit den verschiedensten Lebenswegen und -entwürfen als Gruppe funktionieren, ihre Konflikte produktiv austragen und die verschiedenen Lebensentwürfe nicht nur tolerieren, sondern auch wertschätzen können. Das portraitiert gelebte Diversität und steht schon deshalb allen Homogenitäts- und Separationsneigungen präventiv entgegen. Daran schließen inklusive Angebote der Jugendkulturarbeit an, die Cultures Interactive unter anderem in den Projekten „IN_cultures“ (Projektlaufzeit 2014–2017) und „Spot On, Girls!“ (Projektlaufzeit 2016–2019) erprobt hat. Da Jugendkulturen, wie dargestellt, oftmals nicht in alle Richtungen inklusiv sind, kommt es auf die Workshopgestaltung an: Es empfiehlt sich schon in der Methoden- und Materialiengestaltung, diversen Lebensentwürfen und der Diversität von Jugendkulturen Rechnung zu tragen und den verschiedenen Stimmen und Ausgangspositionen der Teilnehmenden Raum zu geben: Einige Jugendliche müssen eventuell gebremst, andere hingegen empowert werden.

Genderreflektendes Arbeiten, ob in politischer Bildung oder Präventionsarbeit, gehört ebenso zu den Grundlagen von Cultures Interactive. In Bezug auf die Präventionsarbeit lässt sich fest-

stellen, dass Mädchen und junge Frauen über lange Zeit als weniger gefährdet für Radikalisierung und weniger präsent im Rechtsextremismus oder islamisch begründeten Extremismus wahrgenommen wurden. Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen, insbesondere aus den letzten zehn Jahren, zeigen aber nicht nur, dass Frauen in Rechtsextremismus und islamisch begründetem Extremismus durchaus präsent sind (vgl. u. a. Koettig et al. 2016; Baer 2017; Fritzsche 2018), sondern auch, dass sie in der Szene ebenso eine aktive Position einnehmen können. Radikalisierungsgründe sind vielfältig. Vorstellungen über Genderrollen können dabei aber eine prominente Rolle spielen, für junge Frauen und Männer gleichermaßen. Dementsprechend umfasst das genderreflektierende Arbeiten nicht nur verschiedene Formate, wie etwa gezielte Mädchen- oder Jungenarbeit, die der Verein unter anderem in den Projekten „Spot On, Girls!“, „GI-Hip“ und „Junge, Junge*!“ umgesetzt hat, sondern ebenso die Gestaltung der Teamzusammensetzung und die Entwicklung verschiedener Ansätze und Methoden. Das setzt auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion seitens der Fachkräfte voraus. Ziel ist es, Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich kritisch mit Geschlechterrollen und dem Konzept der Zweigeschlechtlichkeit auseinander zu setzen, Ungleichwertigkeitsvorstellungen und Hierarchien abzubauen, Mädchen und queere Jugendliche zu empowern und allen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, bei ihrem Selbstentwurf eine informierte Wahl treffen zu können (vgl. Cultures Interactive 2019, S. 46).

In methodischer Hinsicht – und in Bezug auf Modi der Gesprächsführung – wird in verschiedenen Settings der narrative Ansatz herangezogen, der im Kapitel zum Time Out-Verfahren (3.3.) näher beschrieben wird.



3. PRAXIS

3.1. WORKSHOPABLAUF UND PROZESS-ORIENTIERUNG

Cultures Interactive bietet ein- bis mehrtägige Workshops an. Finden diese an Schulen statt, sind die Workshops in der Regel an den Stundenplänen ausgerichtet. Alle Workshops finden grundsätzlich ohne Lehrkräfte statt und werden, sofern das von Seiten der Schule möglich ist, von Lehrer*innen-Fortbildungen flankiert. Die Abwesenheit von Lehrer*innen in den Workshops gibt den Teilnehmenden Raum, sich, wenn auch in den Räumlichkeiten der Schule, in einem nicht-schulischen Setting zu bewegen. Damit steigt die Bereitschaft, sich mit den eigenen Ansichten in den Workshop einzubringen. Die Fortbildungen tragen zum einem dem Interesse der Lehrer*innen an den Workshopinhalten Rechnung, befördern aber auch die Nachhaltigkeit der Schulprojekttag, da Fortbildungen ebenso wie intensive Auswertungsgespräche und Berichte den Lehrer*innen, aber auch den Respekt Coaches und Schulsozialarbeiter*innen dabei helfen, an Themen, die im Workshop aufgekommen sind, weiter zu arbeiten. Workshops und Projekttag können dabei in Schulen oder Jugendzentren stattfinden, sie können einen Tag dauern, oder – zum Beispiel im Rahmen von Projektwochen – bis zu fünf Tage umfassen. Die Jugendlichen wählen im Vorfeld des (Schul)Projekttag ihre Workshopschwerpunkte selbst aus. Im Idealfall können sie selbst bereits im Vorfeld entscheiden, welche Workshops parallel angeboten werden, indem vorab abgefragt wird, welche Workshops den meisten Zuspruch finden. Eine andere Möglichkeit ist, dass verschiedene Workshops parallel stattfinden, aus denen die Teilnehmenden wiederum vor dem Workshoptag wählen können. In der Regel

wird das Angebot breiter, je mehr Jugendliche an dem Projekttag teilnehmen und umso mehr Workshops zustande kommen. Cultures Interactive ist die Mitbestimmung der Jugendlichen aber auch bei kleineren Workshops und Schulprojekttag wichtig, in deren Rahmen nur ein bis zwei Workshops stattfinden. Für das Gelingen des Jugendkulturansatzes ist eine möglichst hohe Eigenmotivation der Teilnehmenden und deren Beteiligung essentiell. Diese findet nicht statt, wenn zum Beispiel über die Köpfe der Jugendlichen hinweg ein medienpädagogisches Angebot festgelegt wird – „weil sie das mal brauchen“ – die Teilnehmenden aber eigentlich mehr Interesse an Parkour oder Graffiti hätten.

Ebenso werden die Workshopangebote sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Angebotspalette fortlaufend weiterentwickelt: Die Angebote „YouTube“, „Gaming“ und „Social Media“ kamen erst später dazu, Workshopangebote, die vor zehn Jahren noch angeboten wurden – so etwa Punk, Reggae/Dancehall, Metal und Gothic – sind aktuell aufgrund mangelnder Nachfrage nicht mehr verfügbar.³⁶

³⁶ Vorerst, da sich zeigt, dass die Begeisterung für bestimmte Jugendkulturen auch wieder zunehmen kann und 2023 zum Beispiel zu beobachten war, dass Punk unter Jugendlichen wieder häufiger auf Interesse stößt.

Ein exemplarischer Workshopablauf findet sich in folgender Tabelle:

	WORKSHOP 1: RAP	WORKSHOP 2: PARKOUR	WORKSHOP 3: SOCIAL MEDIA
8:00 – 9:30	Teambuilding/ pol. Bildung	Teambuilding/ pol. Bildung	Teambuilding/ pol. Bildung
Pause			
9:45 – 11:15	Jugendkulturbildung	Jugendkulturbildung	Jugendkulturbildung
Pause			
	Praxis – Rap	Praxis – Parkour	Praxis – Social Media
Pause			
13:30 – 15:00	Praxis/ offene Workshops	Praxis/ offene Workshops	Praxis/ offene Workshops

Diese Tabelle ist als grobe Orientierungshilfe gedacht und legt eine Abfolge verschiedener Module im Workshop nahe. In der Praxis hat sich allerdings gezeigt, dass eine Verzahnung von politischer Bildung und Jugendkulturbildung/Praxis am besten funktioniert und von den Jugendlichen auch besser angenommen wird. Dies ergab auch die externe Evaluation des Projekts PHÄNO_cultures:

„Zudem bewies sich im Verlauf der Projektlaufzeit, dass eine enge Verknüpfung der politischen und jugendkulturellen Bildung auch notwendig ist, damit die Schüler*innen den Workshop nicht als ‚zwei‘ voneinander getrennte Angebote erleben – sprich, dass am Vormittag gelernt wird und daran anschließend, (endlich) der ‚spaßige Teil‘ folgt“ (Castein/Köttig 2020, S. 61).

Das ist – je nach Workshop – voraussetzungsreich, vor allem für die Praxis: In einem Workshop zu Rap oder Skateboarding gelingt es relativ leicht, von Anfang an Praxis und Diskussion zu mischen. Oft begrüßen es Jugendliche in den bewegungsintensiven Workshops (sei es Tanz, Parkour oder Skateboarding) sogar, wenn einer Stunde Bewegung eine Methode im Sitzen folgt. Gerade bei den materialintensiven Workshops wie YouTube oder Graffiti aber ist dieser Wechsel sehr schwierig zu gestalten, zumal bei

begrenzter Workshopzeit (Leinwände müssen aufgestellt, Dosen sortiert und bereitgestellt sowie Abdeckplanen ausgebreitet werden), so dass meistens auf schnelle Wechsel zwischen politischer Jugendkulturbildung und Praxis verzichtet wird.

Entscheidend für die Workshopgestaltung ist in jedem Fall eine an der Jugendkultur orientierte politische Bildung. Das kann umgesetzt werden, indem in klassischen Methoden der politischen Bildung (Bilderspiele, soziometrisches Positionieren usw.) auf die jeweilige Jugendkultur Bezug genommen wird beziehungsweise diese daraufhin ausgerichtet werden. Daneben bieten die in Kapitel 1.3. dargestellten „Anknüpfungspunkte“ Hinweise darauf, welche Themen Jugendkulturen jeweils von sich aus nahelegen. Die in diesem Band gesammelten Methoden sind das Ergebnis verschiedener Jugendkulturprojekte von Cultures Interactive der letzten Jahre, die in verschiedenen Settings erprobt wurden.

Letztendlich bietet die mittlerweile unüberschaubare Anzahl an Szenen und Jugendkulturen unendlich viele Anknüpfungsmöglichkeiten für Workshopgestaltung und Methodenentwicklung. Es ist dabei sinnvoll, eigene Schwerpunkte zu setzen und im Zuge dessen bei den eigenen

Neigungen zu starten – werden Methoden oder Songs als Diskussionsanlass ausgesucht, die die Umsetzenden gar nicht interessieren, werden die Teilnehmenden das Angebot auch nicht als authentisch wahrnehmen.

Wichtig ist darüber hinaus prozessorientiertes Arbeiten. Das meint zum einen, die Interessen und Stimmungen in der Gruppe im Blick zu behalten und nicht einen vorgefertigten Workshopplan (oder auch nur eine Diskussion) auch dann noch durchzuziehen, wenn die Teilnehmenden ganz offensichtlich längst jedes Interesse verloren haben. Zum anderen grenzt sich die Prozessorientierung von der Produktorientierung ab, was gerade im Kontext von Workshops an Schulen mitunter schwer zu vermitteln ist. Ziel der Jugendkulturworkshops sollte in der Regel nicht ein – vielleicht sogar

bereits im Vorfeld festgelegtes – Produkt sein, also etwa der Auftrag seitens der Schule, ein Graffiti zum Thema „Frieden“ zu malen. Stattdessen sollen Jugendliche auf der Grundlage der angebotenen Unterstützung durch die Teamenden und das vorhandene Material Gelegenheit haben, sich in ihrem eigenen Tempo und entlang der eigenen Ideen auszuprobieren – auch wenn am Ende beispielsweise kein fertiger Rap-Text steht. Das ist wichtig, gerade weil viele Jugendliche unter zunehmendem Leistungsdruck stehen und insbesondere die Schule häufig als Ort des Versagens erleben. Prozessoffenes Arbeiten eröffnet ihnen die Möglichkeit, die Erfahrung zu machen, eine eigene Idee – und sei es in Teilen – erfolgreich umzusetzen, ebenso aber auch (und auch das kann eine wichtige Erfahrung sein) das „Mitmachen“ oder Produktiv-Sein zu verweigern.

In Jugendkulturworkshops haben Jugendliche auf der Grundlage der angebotenen Unterstützung durch die Teamenden und das vorhandene Material die Gelegenheit, sich in ihrem eigenen Tempo und entlang der eigenen Ideen auszuprobieren.

3.2. ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN JUGENDKULTUR- UND POLITISCHER BILDUNG

Die Jugendkulturworkshops von Cultures Interactive werden stets von zwei Personen geleitet, wobei eine Person den Fokus auf die politische Bildung legt und die andere Person Expert*in für die jeweilige Jugendkultur ist. Für einen gelungenen Workshop ist eine gute Vorbereitung und Zusammenarbeit der beiden Teamenden essentiell. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei darauf gerichtet sein, politische Bildung und Jugendkulturbildung bzw. Praxis miteinander zu verzahnen. Zum einen legt das der Ansatz von Cultures Interactive nahe: Wie in verschiedenen Broschüren und Texten von Cultures Interactive dargelegt und auch in diesem Handbuch beschrieben, bieten alle Jugendkulturen bzw. jugendlichen Ausdrucksformen Anknüpfungspunkte für politisches, aber auch soziales Lernen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben: Stehen politische Bildung und Jugendkultur(praxis) eher „unvermittelt“ nebeneinander, kann das zum Beispiel dazu führen, dass der*die Praxisteamer*in von den Jugendlichen als „cooler“ wahrgenommen wird und darüber hinaus bei den Jugendlichen der Eindruck entsteht, es würde sich um zwei Angebote in einem Workshopsetting handeln (vgl. Castein/Köttig 2020, S. 21 f.). Von daher stellt die gelungene Verzahnung von politischer Bildung und Jugendkulturbildung eine der größten Herausforderungen für das Team dar.

Wie gelingt eine gute Verknüpfung von Jugendkultur(praxis) und politischer Bildung? Zum einen ist Vorbereitung wichtig: Findet im Vorfeld des Schulprojekttages keine Absprache statt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass beide Teamer*innen ihre bewährten Methoden einsetzen, diese sich aber nicht aufeinander beziehen. Es gilt also, im Vorfeld zu klären, was im Workshop erreicht werden soll und wer welche Methode (mit)moderiert. Auch kann im Vorgespräch besprochen werden, wie der Umgang mit und die Kommunikation der Rollen gestaltet werden soll. Entscheidend für die gelungene Verknüpfung ist auch die Methodenwahl. In den Workshops von Cultures Interactive haben sich besonders die Methoden

„Alle, die ...“ als Warm-Up, „Drei Wahrheiten, eine Lüge“ zum Kennenlernen und das „Soziometrische Positionieren“ bewährt. Darüber hinaus kamen vor allem in den Anfangsjahren des Vereins, bevor im Rahmen diverser Projekte neue Methoden entwickelt wurden, zahlreiche andere Methoden der politischen Bildung zum Einsatz. Das lässt allerdings vielfach das Potential, welches Jugendkulturen getrennt vom Empowerment durch Praxis bieten, ungenutzt: im Hinblick auf die Geschichte von Jugendkulturen oder beispielhafte Jugendkulturen, die vielfach dazu geeignet sind, mit Jugendlichen die Herausforderungen der Gesellschaft, in der sie leben, zu thematisieren; aber auch in Hinblick auf die Möglichkeiten, die an Jugendkulturen angelehnte und auf den Workshop „zugeschnittene“ Methoden bieten. Generell zeigt sich, dass das Potenzial von Jugendkulturen in den Workshops am besten genutzt wird, wenn es sich durch alle Methoden zieht.

Daran anschließend ist eine Bereitschaft beider Teamenden von Vorteil, sich auf den jeweils anderen Themenkomplex einzulassen. Das stellt insbesondere die Jugendkultur-Teamenden, die sich nicht selten als Künstler*innen sehen, vor die Herausforderung, dass ihre Rolle im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit bisher kaum (theoretisch) charakterisiert ist (vgl. Menrath 2018) und sie sich zudem Kompetenzen im Feld der Pädagogik selbst erarbeiten müssen (vgl. Sanchis 2023). Aber auch für die politischen Bildner*innen, die meist eher eine pädagogische Ausbildung oder ein geisteswissenschaftliches Studium durchlaufen haben, kann es schwer sein, die eigene Rolle in einem Jugendkulturworkshop zu finden: Jugendliche sind durchaus in der Lage, Codes zu entschlüsseln und zu erkennen, wer sich „authentisch“ mit Rap, Punk oder Skateboard verbunden fühlt. Zudem sind Jugend- oder Subkulturen so komplex, dass das Wissen über sie kein kurzfristig zu erreichendes Ziel ist. Diesen Herausforderungen sollte in Form von Fortbildungen und Unterstützungs- sowie Selbstreflexions- und Supervisionsangeboten Rechnung getragen werden.

Zentral bleiben aber die Vorbereitung und gute Absprache des Zweier-Teams.

Dass Jugendkulturen nach wie vor männlich dominiert sind, macht sich auch in den Workshops bemerkbar: Auch wenn in den meisten Fällen FLINTA-Teamende, insbesondere in Bezug auf sehr maskulin geprägte Jugendkulturen, eine wichtige Irritation und Korrektur sein können, die von Jugendlichen gern angenommen wird, so sind vereinzelt Teamende auch immer wieder mit sexistischen oder queerfeindlichen Kommentaren konfrontiert oder werden von den Jugendlichen nicht als Expert*innen akzeptiert („Du kannst mir sicher nicht Graffiti beibringen!“). Auch wird in Zweiertteams, in denen die Teamenden als Mann-Frau-Konstellation gelesen werden, häufig der Mann von den Jugendlichen als Experte für die Jugendkulturpraxis adressiert. Um die männliche Dominanz in Jugendkulturen nicht im Workshop zu reproduzieren, setzt Cultures Interactive auf verschiedene Strategien:

Erstens den Versuch, ein diverses Team auf- und auszubauen und möglichst häufig FLINTA-Personen in der Rolle der Jugendkultur-Teamenden zu besetzen. Das ist voraussetzungsreich: Die Teamenden sind in den jeweiligen Szenen verankert, die nach wie vor meist männlich geprägt sind. Es ist also nicht nur herausfordernd, FLINTAs zu finden, die selbst in Szenen aktiv

sind; nicht selten tendieren diese auch dazu, die eigenen Kompetenzen zu unterschätzen. In Bezug auf cis-männliche Teamende gilt es, darauf zu achten, dass diese nicht das misogynie und sexistische Mindset aus der Szene (meistens unbewusst) mitbringen und in die Workshops hineinragen.

Zweitens schaffen Feedback-Strukturen in den Zweier-Teams und im Gesamtteam sowie regelmäßige Interventions- und Supervisionsangebote die Möglichkeit, die jeweiligen Rollen im Workshop auch in Bezug auf Gender zu reflektieren. Drittens sind auch in Bezug auf die Genderperformance Vorabsprachen im Zweierteam von Vorteil. So können bereits in der Vorbereitung Bedürfnisse und Unsicherheiten geäußert werden.

Vor allem im Verlauf des Projekts PHÄNO_cultures wurde deutlich, dass es von Vorteil ist, wenn die Teamenden benennen, mit wem sie gern zusammenarbeiten und idealerweise regelmäßig in festen Teamkonstellationen Workshops durchführen, da so eine Zusammenarbeit gewährleistet werden kann, die größtmögliche Handlungssicherheit verspricht. Die Herausforderung besteht allerdings darin, dass in Teams aus freien Honorarkräften immer eine gewisse Fluktuation besteht (vgl. Castein/Köttig 2020 S. 9, 20).

3.3. TIME OUT-VERFAHREN UND NARRATIVE GESPRÄCHSFÜHRUNG

Das Time Out-Verfahren ist ein flankierendes Angebot im Rahmen der Schulprojekttage oder Workshops in Jugendeinrichtungen, das von Cultures Interactive schon früh eingesetzt wurde, sich aber beständig weiterentwickelt hat: Stand am Anfang die Idee, bereits stark ideologisierten Jugendlichen die Bühne zu nehmen und sie daran zu hindern, die Workshop-Gruppe zu beherrschen, stellte sich schnell heraus, dass in der Arbeit mit diesen „Störungen“ auch großes Potential liegt (vgl. Baer/Wiechmann 2014). Das kann aber nur gelingen, wenn auf eine konfrontative Hal-

tung verzichtet wird und argumentative oder debattenhafte Auseinandersetzungen nicht forciert werden (vgl. Weilnböck 2014, 2022). In vielen Workshops zeigten sich dieselben Muster: Menschenfeindliche Aussagen werden von Jugendlichen nicht selten getätigt, um Reaktionen zu provozieren, Stärke und Überlegenheit zu markieren, andere Teilnehmende zu beleidigen oder den Workshop zu dominieren. Damit agieren sie selbst vor allem auf der Beziehungsebene; offene Diskussionen und der Austausch von Argumenten sind nicht ihr Ziel (vgl. u. a. die rekonstruktive Fallbeschreibung

von Weilnböck 2021). Diesen Reaktionen lässt sich am Besten in einem gesonderten Setting, dem Time Out, begegnen.

Alle Workshops werden deshalb von einem Time Out-Team begleitet. Dieses besteht je nach Größe des Schulprojekttages aus ein bis drei Personen. Diese verfügen über Fortbildungen und Vorerfahrungen mit den Verfahren der narrativen Gesprächsführung bzw. systemischen Beratung. Im Time Out wird mit einzelnen Jugendlichen oder kleineren Gruppen aus zwei bis vier Jugendlichen gearbeitet. Zum einen sollen mit dem Time Out-Verfahren die Teamenden der Workshops entlastet werden: Diskussionen in Gruppen zu führen, in denen durch große Unruhe keine Arbeitsatmosphäre zustande kommt oder einzelne, sehr dominante und vielleicht auch schon radikalisierte Jugendliche die Diskussionen und Stimmungen in der Gruppe dominieren, ist eine große Herausforderung – und die gesprächsbereiten Jugendlichen leiden darunter.

Somit wird durch das Time Out-Verfahren den Bedürfnissen Jugendlicher in Gruppen-Settings Rechnung getragen. Denn ein offenes und tief gehendes Gespräch zum Beispiel über Rassismus ist erst dann möglich, wenn Jugendliche in der Gruppe nicht rassistisch diskriminiert werden und die Gruppe darin unterstützt wird, einigen sehr aggressiv auftretenden Jugendlichen zu widersprechen. Vor allem soll vermieden werden, dass Jugendliche in die Situation kommen, fortwährendes sexistisches, antisemitisches, rassistisches oder anderweitig diskriminierendes Verhalten in der Gruppendiskussion „aushalten“ zu müssen. Ferner kommt hinzu: Die Erfahrung hat gezeigt, dass Jugendliche, die sich bereits radikalisiert haben oder auf dem Weg dahin sind, im Workshop oftmals in einer defensiv-aggressiven Haltung verharren und im Time Out eher bereit sind, sich mit größerer Offenheit zu äußern und somit auch ansprechbar zu werden. Im vertraulichen Setting des Zweiergesprächs im Time Out konnte vielfach der Zusammenhang zwischen Familiengeschichte, Familiendynamik und politischen Überzeugungen erkannt und besprochen werden. Somit bietet das Time Out die Möglichkeit, Veränderungsimpulse zu setzen – und auch den Ansprechpersonen an der Schule auf der Grundlage des Gesprächs hilfreiche Vorschläge für das weitere Vorgehen geben zu können.

„Denn [... da] lassen sich oft dringliche individuelle Bedarfe erkennen, so dass gezielte Angebote der Familien- und Jugendhilfe gemacht werden können (Jugendämter, Drogentherapie, sozialpsychiatrischer Dienst, zivilgesellschaftliche Ausstiegs- bzw. Distanzierungsarbeit u. a.)“ (Pahmeyer/Weilnböck 2021).

Das Time Out-Verfahren erfüllt also mehrere Zwecke:

Erstens aggressiv und dominant auftretenden Jugendlichen ihre „Bühne“ zu nehmen, die sie in ihrem Verhalten nur bestärken würde.

Zweitens ein offenes und tief gehendes Gespräch in der Workshop-Gruppe zu ermöglichen und zu bestärken.

Drittens die Jugendlichen in der Gruppe vor der wiederholten Erfahrung von Beleidigung und Diskriminierung zu schützen und ein deutliches Signal zu setzen, dass sie ein Recht auf Schutz vor Beleidigungen und Übergriffen haben.

Viertens den/die ins Time Out eingeladenen/geschickten Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, ihre Haltungen und Emotionen zu besprechen und sich ohne Angst vor „Gesichtsverlust“ auch von einer ganz anderen Seite zu zeigen.

In den letzten Jahren ist der Verein zudem dazu übergegangen, das Time Out bereits zu Beginn der Workshops als Rückzugsbereich und Sprechraum, d. h. als Gelegenheit für Einzelgespräche vorzustellen. Die Time Out-Teamer*innen kommen zu Beginn in alle Workshops und präsentieren das Time Out vor allem als Gelegenheit zum vertraulichen Gespräch. Zum einen wird das Time Out damit nicht so stark als Störungsvermeidung oder als Äquivalent zum „Trainingsraum“, den es in manchen Schulen gibt, wahrgenommen – und die Jugendlichen kommen nicht unbedingt sehr frustriert oder wütend im Einzelgespräch an. Zum anderen wurde das Time Out infolge dieser Entscheidung auch vermehrt von Jugendlichen genutzt, die sich im Workshop gestresst fühlten, eine Pause brauchten oder in Ruhe – und ohne sich „outen“ zu müssen – über Betroffenheit von Diskriminierung oder Konflikten/Übergriffen seitens Eltern oder im Freundeskreis sprechen wollten.

Im Time Out wird schwerpunktmäßig mit Verfahren der narrativen, beziehungsbildenden Gesprächsführung gearbeitet. Der biographisch-narrative Ansatz, vor allem in der Form der Narrativen Gesprächsgruppen, ist noch vergleichsweise jung. Er geht zurück auf die narrative Interviewtechnik von Fritz Schütze und wurde durch Gabriele Rosenthal, Michaela Köttig und andere für die Jugendarbeit weiterentwickelt. In dieser Interviewtechnik als empirischem Forschungsverfahren geht es darum, die interviewte Person durch eine zurückhaltende, zuhörende und fragende Haltung zur narrativen Exploration von persönlichen Erfahrungen anzuregen – und einen individuellen Erzählfluss anzustoßen. Warum-Fragen werden nach Möglichkeit vermieden, da sie in aller Regel mit Erklärungen und Theorien beantwortet werden (vgl. Weilnböck 2022). Stattdessen sollen die Jugendlichen durch Aufforderungen und narrative Nachfragen animiert werden, erlebte Geschehnisse möglichst detailliert zu schildern. Diese Fragetechnik erlaubt der interviewten Person, ihre Geschichte in ihrem eigenen Tempo und ihrer eigenen Logik zu erzählen. Die Form der Narration gibt Aufschlüsse über die subjektive Bedeutungs- und Bewertungsstrukturen der interviewten Person. Deshalb wird der biographisch-narrative Ansatz in Sozialforschung und Sozialarbeit genutzt. Cultures Interactive hat hieraus – sowie aus Methodiken der gruppenspezifischen Arbeit – seinen Ansatz der „intensivpädagogischen politischen Bildung“ zur Förderung von „politisch-emotionaler Intelligenz“ entwickelt (Weilnböck 2014, 2021, 2022). Dieser Ansatz geht davon aus, dass politische Einstellungen von Personen nicht nur mit anhängigen politischen Narrativen (wie zum Beispiel „Kampf des Islam gegen den Westen“), sondern vor allem auch mit biographischen Erlebnis(erzählung)en verknüpft sind (beispielsweise „Ich habe auch viel Rassismus erlebt und häufig gemerkt, dass mir Lehrer meine Religion ausreden wollen“) (vgl. Rosenthal, Köttig, Witte & Bletzinger 2006; Weilnböck 2014). Der narrative Ansatz arbeitet mit der Annahme, dass es

erstens – vergleichbar zur Gesprächstherapie in therapeutischen Settings – hilfreich und emotional entlastend sein kann, über schwierige Ereignisse zu reden.

Zweitens Menschen in der vielleicht unsortierten, aber detaillierten Erzählung und

Wiedererzählung von Erlebnissen am ehesten dazu gelangen, dass ihnen sowohl Widersprüche als auch mögliche neue Perspektiven und Erkenntnisse in ihrem Denken und Erzählen auffallen.

Dabei ist die narrative Herangehensweise eng an eine Orientierung an emotionales und soziales Lernen gebunden. Denn gerade bei Deradikalisierung/Distanzierung bzw. der Prävention von menschenverachtenden und demokratiefeindlichen Haltungen kommt es erfahrungsgemäß weniger auf Lernen durch theoretische Einsicht bzw. historisch-politische Aufklärung an. Vielmehr geht es um die Förderung von sozial-emotionaler Kompetenz – und dies besonders in den Erlebensbereichen von Konflikt, Ambivalenz, persönlicher Verunsicherung sowie in den Affektzonen von Scham/Schuld, Angst/Panik, Aggression, aber auch in den Gefühlslagen der Freude, sozialen Zugehörigkeit sowie generell des individuellen Sinnen- und Sinnerlebens (vgl. Köttig 2014, Weilnböck 2021, 2022). Diese sozial-emotionale Dimension ist für die (intensivpädagogische) politische Bildung mit schwer erreichbaren und/oder gefährdeten jungen Menschen nicht nur entscheidend, sondern häufig der einzige Weg.

Als hilfreich wird der Ansatz vor allem in Settings mit Einzelpersonen oder Gruppen beschrieben, die für dezidierte Angebote der politischen Bildung nicht ansprechbar sind – weil sie keine anderen Ansichten (mehr) akzeptieren, weil sie als Verschwörungsideolog*innen grundsätzlich allen sachlichen Argumenten mit Misstrauen, Abwehr oder Hohn begegnen oder weil sie sich von Bildungsangeboten per se indoktriniert fühlen.



4. METHODEN

Die folgenden Methoden stellen eine Auswahl der von Cultures Interactive in verschiedenen Projekten entwickelten Methoden dar. Sie sind alle in verschiedenen Settings erprobt, zum Teil wurden die Methoden schon in anderen Broschüren des Vereins veröffentlicht.

Die Methoden sind nach Jugendkulturen sortiert und werden jeweils von einem Text zur Workshopgestaltung eingeleitet, der Hinweise auf Ansätze für die politische Bildung und Präventionsarbeit in der jeweiligen Jugendkultur über die Methoden hinaus bieten soll: Welche Themen liegen nahe, welche Filme oder Dokus können einen Einstieg bieten und was gilt es gegebenenfalls zu beachten? Die Sortierung der Methoden ist dem Jugendkulturansatz geschuldet: Hier soll es nicht um eine Sortierung entlang der Stellung der Methode im Workshop (beispielsweise Warm-Up, Vertiefung) oder der Art der Methode (wie Bewegung, künstlerisch, Sprache) gehen, sondern um ein Clustern der Methoden entlang der Jugendkulturen bzw. jugendlichen Ausdrucksformen. Dies erleichtert eine schnelle Übersicht, je nach Inhalt des geplanten Workshops.

Einige wichtige Vorbemerkungen:

Den Methoden sind keine Materialien beigelegt. Die Erfahrung von Cultures Interactive hat ge-





zeigt, dass Methoden am besten funktionieren, wenn die Durchführenden sich die Materialien selbst zusammenstellen und damit personalisieren. Dies gilt insbesondere für Bilderspiele.

Alle hier vorgestellten Methoden können selbstverständlich verändert, ergänzt und weiterentwickelt werden. Letztendlich sollen sie, vor dem Hintergrund des vorgestellten Jugendkulturansatzes, vor allem auch eine Vorstellung davon geben, was methodisch möglich ist und wie sich Methoden selbst entwickeln lassen. Viele Methoden der Sozialen Arbeit und politischen Bildung sind geeignet, sie an den Jugendkulturansatz anzupassen.

Wichtig ist vor allem, bei der Gestaltung eines eigenen Workshops oder einer Unterrichtseinheit im Blick zu behalten, dass der Ansatz den Jugendlichen Raum zur (Mit)Gestaltung geben soll. Die Interessen von Jugendlichen an konkreten Workshopformaten können im Vorhinein abgefragt werden. Im Workshop können durch das Aufhängen von Bildern, mitgebrachte Bücher, Bildbände oder kurze Videos Impulse gesetzt werden, den Jugendlichen sollte aber der Raum gegeben werden, selbst zu entscheiden, mit welchem Aspekt der jeweiligen Szene sie sich auseinandersetzen wollen.





4.1. JUGENDKULTURÜBERGREIFENDE METHODEN

4.1.1. STECKBRIEF

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Erzeugen von Multiperspektivität • Für gesellschaftspolitische Themen sensibilisieren • Kognitive Irritation • Schaffen von Diskussionsanlässen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>45–60 Minuten</p> <p>10 – 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kopierte Vorlagen der Steckbriefe zum Ausfüllen auf DIN-A4-Papier • Gut schreibende Stifte • Klemmbretter • Fotos oder gedruckte Namen der zuvor ausgewählten Persönlichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Drei Persönlichkeiten auswählen, zu denen ein Steckbrief erstellt wird. • Kategorien des Steckbriefs entwickeln und auswählen. • Vorlage des Steckbriefs gestalten und kopieren. • Auswertungsfragen entwickeln und formulieren.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teilnehmer*innen begeben sich in eine gemütliche, aber konzentrierte Arbeitsatmosphäre – alle arbeiten einzeln für sich an den Steckbriefen. Die ausgewählten Persönlichkeiten werden von dem*der Teamer*in vorgestellt, entweder als Foto oder mit dem vollen Namen, der irgendwo im Raum aufgeschrieben wird. Außer Bild oder Name werden keine weiteren Informationen gegeben. 2. Die TN werden aufgefordert, für jede Persönlichkeit einzeln auf Grundlage der Vorlage einen Steckbrief zu entwickeln. Der Steckbrief fragt z. B. folgende Kategorien ab: <ul style="list-style-type: none"> • Name oder Aussehen (je nachdem, ob die TN als Ausgangsinfo Foto oder Namen bekommen haben) • Hobbys • Wohnort • Alter • Beruf • Ausbildung/Abschluss • Geburtsort • Lieblingsessen • Zukunftspläne





ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 3. Wenn alle den Steckbrief ausgefüllt haben, trägt die Gruppe ihre Ideen zusammen. Es gibt kein richtig oder falsch. Die erste Frage zur Bearbeitung lautet schlicht: „Wie bist du darauf gekommen?“ An einer Flipchart, Tafel oder Pinnwand werden die Antworten zu dem Bild bzw. Namen zusammengetragen. 4. Anschließend berichtet der*die Teamer*in, was er*sie über die Persönlichkeiten weiß und woher er*sie diese kennt. Mit den Bearbeitungsfragen können unterschiedliche Richtungen eingeschlagen werden. Besonders anspruchsvoll ist die Frage: „Was denkt ihr, was bedeuten diese Zuschreibungen für die Leute? Bringen sie Vor- oder Nachteile? Freuen sie sich darüber oder sind sie traurig oder genervt davon? Und warum?“
ANMERKUNGEN	<p>Der „Steckbrief“ setzt ein offenes, ruhiges Diskussionsklima voraus. Ansonsten bleiben eventuell dominante oder absurde Zuschreibungen und Stereotype unaufgelöst im Raum stehen und verfestigen sich.</p> <p>Es bietet sich an, unterschiedliche Persönlichkeiten auszuwählen. Außerdem können solche verwendet werden, die voraussichtlich auf wenig Irritation stoßen dürften.</p> <p>Auch hier ist es wichtig, Persönlichkeiten auszuwählen, zu denen der*die Teamer*in einen Bezug hat und etwas zu erzählen weiß. Als methodischer Dreh kann jedoch auch eine unbekannte Person, die nicht im öffentlichen Leben steht, gewählt werden.</p>
QUELLE	Gerit-Jan Stecker im Rahmen des Projekts mixfaktor von Cultures Interactive

4.1.2. SPRACHMEMORY

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Irritation • Erzeugen von Multiperspektivität
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>Je nach gewähltem Verlauf der Methode und Länge der Übersetzungsketten: zwei Mal eine Stunde oder als Langzeitmethode täglich eine Stunde</p> <p>10 – 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Große Papierbögen • Feste Pappvierecke, mind. 20x20cm • Dicke Stifte <ul style="list-style-type: none"> • Ggf. Pappvierecke vorbereiten
ABLAUF	<p>1. Alle kommen im Raum zusammen. Es wird in Erfahrung gebracht, welche Sprachen im Raum als Erstsprache gesprochen werden. Die TN werden aufgefordert, sich in Gruppen zu ihren ersten Sprachen bzw. ihrer wichtigsten Alltagssprache oder ihrer Lieblingssprache zusammen zu finden. Die Gruppen haben jeweils die Aufgabe, sich auf drei Worte zu einigen, die sie den anderen in „ihrer“ Sprache beibringen möchten. Diese Worte werden auf die Papierbögen geschrieben.</p> <p>2. Alle kommen wieder in der großen Gruppe zusammen. Die Gruppen stellen ihre Worte vor und erklären die Bedeutung, so dass durch Übersetzungsketten alle verstehen, was gemeint ist. Die Teamer*innen sprechen alle Worte nacheinander laut vor der ganzen Gruppe in der Originalsprache aus.</p> <p>3. Nun werden zu allen Worten die Übersetzungen in den anwesenden Verkehrs- bzw. Erstsprachen und eventuell in den unterschiedlichen Schreibweisen – wie etwa Tigrinya und Farsi – ermittelt und jeweils auf ein Pappviereck geschrieben.</p> <p>Beispiel: Bei vier Gruppen, von denen jede drei Worte einbringt, die jeweils in die anderen drei Sprachen übersetzt werden, braucht es entsprechend $4 \times 3 \times 4 = 48$ Pappvierecke.</p> <p>Die Methode kann nun in drei alternative Richtungen weitergeführt werden:</p>

MÖGLICHE FORTSETZUNGEN	<p>1. Direkte Fortsetzung: Die Pappvierecke werden als Memorykarten verdeckt auf den Boden gelegt oder an der Wand angebracht. Es werden sprachgemischte Teams gebildet, die nacheinander an der Reihe sind und immer Karten in der Anzahl der beteiligten Sprachen aufdecken dürfen – im Beispiel vier. Ziel des Memory-Quiz ist es, alle Sprachkarten zu einem Wort gleichzeitig aufzudecken. Wenn das gelingt, darf die Gruppe das Kartenset aus dem Spiel nehmen und ist ein weiteres Mal dran. Wenn sie sich irrt und eine falsche Karte aufdeckt, werden alle wieder zugedeckt und das nächste Team ist dran. Die Gruppe, welche zum Schluss am meisten Kartensets gefunden hat, hat gewonnen.</p> <p>2. Verschobene Fortsetzung: Nachdem alle Übersetzungen zu den Wörtern auf die Memorykarten geschrieben wurden, wird das Workshopprogramm fortgesetzt. Die Karten können im Raum gut sichtbar aufgestellt oder an die Wand gehängt werden. Im Verlauf des Workshops werden die eingebrachten Worte immer wieder aufgegriffen. Als letzte Einheit des Workshops wird das Memory gespielt – wie oben (direkte Fortsetzung) beschrieben. Die eingebrachten Worte können ebenfalls im Rahmen einer weiterführenden Methode aufgegriffen werden.</p> <p>3. Anwendung in mehrtägigen Workshopsettings: Jeder Workshop-tag beginnt mit einer einstündigen Sprachsession. Die im Verlauf gesammelten Wörter werden a) laufend übersetzt und auf Papierbögen an den Wänden festgehalten und b) zum Gegenstand des Workshops gemacht, indem sie in Fragen und Themen immer wieder aufgegriffen werden. Zum letzten Tag hin werden ausgewählte Worte und die entsprechenden Übersetzungen auf die Memorykarten übertragen und das Quiz wie oben beschrieben gespielt. Die Teamenden können in allen Fällen selbst Worte einbringen.</p> <p>In welche Richtung die Methode nach der Wortsammlung weitergeführt wird, hängt u. a. davon ab, was die Worte inhaltlich hergeben und inwiefern es zielführend erscheint, sie in das Folgeprogramm dynamisch einzubauen. Der Erfahrung nach ermöglichen die eingebrachten Worte schon ziemlich viele Einblicke in die aktuellen Gedanken und Lebenswelten der TN und bieten sich somit als Ausgangspunkt für Gespräche an.</p>
ANMERKUNGEN	<p>Insbesondere im deutschen Diskurs um Migration und Integration herrscht das Motiv vor, neu Zugezogene müssten die deutsche Sprache schnell und fehlerfrei erlernen, als Voraussetzung – nicht als begleitende Erfahrung – für die Teilhabe an der Gesellschaft. Das Sprachmemory bietet die Möglichkeit, diese einseitige Forderung kritisch zu reflektieren und die TN erfahren zu lassen, dass das Sprachenlernen ein gegenseitiges Entgegenkommen ist, mit dem Ziel der Begegnung und der Bildung einer gemeinsamen Grundlage. Alle involvierten Sprachen sind in diesem Zusammenhang gleichwertig.</p> <p>Nicht alle Kinder und Jugendlichen können die Sprachen, die sie sprechen, auch lesen und schreiben. Es ist wichtig, damit einen offenen, konstruktiven Umgang zu finden.</p>
QUELLE	Lisa Gabriel im Rahmen des Projekts mixfaktor von Cultures Interactive





4.1.3. GRUPPE SCHÄTZEN

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen und Identifizierung von Themen • Sichtbarmachung von Heterogenität in Gruppen • Diversitätssensibilisierung
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>45 Minuten</p> <p>5 – 10</p> <p>Tafel, Flipchart oder Pinnwand zur Visualisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragen entwickeln und formulieren, zu denen die Gruppe sich einschätzen soll • Auswertungsfragen entwickeln und formulieren
ABLAUF	<p>1. Die Gruppe setzt sich in einem Stuhlkreis zusammen. Der*die Teamer*in steht an der Tafel und stellt der Gruppe Fragen, zu denen sie sich selbst einschätzen soll. Nach jeder Frage wird die Einschätzung, auf die die Gruppe sich geeinigt hat, an der Tafel notiert. Die Antworten sind Schätzungen, keine Ermittlungen durch Nachzählen o. ä., und werden nicht von dem*der Teamer*in kommentiert.</p> <p>Die Fragen sind zielgruppensensibel. Sie können etwa wie folgt lauten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Sprachen sprechen wir alle zusammen? • Wie viel Taschengeld bekommen wir alle zusammen? / Wie viele Paar Schuhe haben wir? • In wie vielen Ländern waren wir alle zusammen schon? • Wie viele von uns sind schon mal auf einer Bühne aufgetreten? • Wie viele Geschwister haben wir alle zusammen? • Sind alle schon mal geflogen? • Wie viele Musikinstrumente spielen wir alle zusammen? • Wie viele von uns waren schon mal in einem Kuhstall? <p>2. Im Anschluss wird die tatsächliche Antwort ermittelt und neben die Einschätzungen geschrieben. Die Unterschiede, welche sich zwischen Einschätzung und Tatsachen ergeben, können jetzt mit den Auswertungsfragen bearbeitet werden. „Wie kamt ihr darauf, dass ...?“</p> <p>Es können aber auch weiterführende Fragen gestellt werden, wie z. B. „Welche Sprachen würdet ihr gerne sprechen können? Welche wollt ihr gerne lernen?“ oder „Wisst ihr, wo diese Sprache überall gesprochen wird?“</p> <p>In manchen Gruppen dreht sich die Auswertung in Richtung Konkurrenz, z. B. wer am meisten Taschengeld bekommt. Die Auswertung sollte aber darauf abzielen, was die Gruppe alles zusammen auf die Beine stellen könnte und welche Fähigkeiten jede Person einbringen kann.</p>





ABLAUF	<p>Fragen an die Gruppe könnten dann sein: „Würden wir, wenn wir unser Geld zusammen legen, alle bis Helsinki kommen und uns dort zurechtfinden?“, „Könnten wir zusammen eine Party organisieren?“ und ähnliches. (Hier bietet es sich an, einen Ort zu nennen, der zuvor im Workshop schon mal zur Sprache kam, oder eben einen mit einem so schönen Namen wie Helsinki).</p>
ANMERKUNGEN	<p>Die Methode „Gruppe schätzen“ eignet sich gut als Vorlage für Methoden, in denen es darum geht, sich zu positionieren, z. B. für das Soziometrische Positionieren.³⁷ Themen aus „Gruppe Schätzen“ können politisiert werden, hier als Beispiel das Thema Bewegungsfreiheit: „Wie findet ihr es, dass man mit bestimmten Pässen um die Welt fliegen kann und mit anderen nicht?“</p>
QUELLE	<p>Lisa Gabriel, Małgorzata Soluch, im Rahmen des Projekts mixfaktor von Cultures Interactive</p>

³⁷ Eine Beschreibung der Methode „Soziometrisches Positionieren“ bzw. „Soziometrisches Aufstellen“ lässt sich zum Beispiel hier finden: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/9965-soziometrische-aufstellung-kennenlernen-und-positionieren-im-raum.php>.

4.1.4. WO IST DAS BILD ENTSTANDEN?

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung von Stereotypen • Verdeutlichen der Internationalität von Jugendkulturen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	60 Minuten 5 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Bilderspiel mit jugendkulturellen Bildern aus verschiedenen Ländern, beispielsweise Deutschland, Irak, USA und Südafrika • eventuell Flipchart-Papier und Marker • Weltkarte –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eine unbeschriftete Weltkarte wird auf dem Boden ausgebreitet. Die Teilnehmenden sollen die Länderkarten USA, DEUTSCHLAND, SÜD-AFRIKA und IRAK dort befestigen, wo die jeweiligen Länder liegen. 2. Das Bilderspiel wird auf dem Boden ausgebreitet. Nun wird die Gruppe aufgefordert, die Bilder den einzelnen Ländern zuzuordnen: Wo wurde das jeweilige Bild aufgenommen? Den Teilnehmenden wird so viel Zeit gelassen, wie sie brauchen, um gemeinsam als Gruppe die Bilder zuzuordnen. 3. Wenn die Gruppe sich (halbwegs) darauf einigen konnte, welches Bild wo aufgenommen wurde, wird die tatsächliche Zuordnung von den Teamenden aufgelöst. Daran kann sich eine Diskussion über „Bilder im Kopf“ und Klischees anschließen, aber auch eine Diskussions- bzw. Informationsrunde zu Jugendkulturen weltweit: Warum können sich die Jugendlichen keine Emos im Irak vorstellen? Denken sie bei PoC-Rapper*innen automatisch an die USA?
ANMERKUNGEN	<p>Diskussionen müssen sich nicht auf die Auflösung beschränken. Erfahrungsgemäß findet schon während des Spiels viel Austausch zwischen den Teilnehmenden statt, weil einige z. B. wissen, dass NS-Symbole in Deutschland verboten sind, in den USA aber nicht, weil andere wiederum die irakische Flagge erkennen oder schon in den USA waren und daher wissen, dass es dort auch Armut und Wellblechhütten gibt.</p> <p>Es besteht die Möglichkeit, schon während des Spiels die Diskussionen der Teilnehmenden zu moderieren oder einzelne Themen – die die Teilnehmenden sehr beschäftigen – für eine spätere Diskussion auf dem Flipchart-Papier zu notieren.</p>
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts PHÄNO_cultures von Cultures Interactive

4.1.5. WHO IS WHO?

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Diversitätssensibilisierung • Ambiguitätstoleranz trainieren
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	1,5 Stunden 10 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Fotos / Portraits von verschiedenen Personen (Schauspieler*innen, Aktivist*innen, Musiker*innen etc.) plus biografische Informationen • Kategorie-Bilder zu Lebensgestaltung, Ländern & Orten, Familienentwürfen, Berufen, Hobbies, Sport, Aktivismus u.v.m. –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Fotos verschiedener Schauspieler*innen/Aktivist*innen werden auf dem Boden ausgebreitet. Die Gruppe soll nun mithilfe kleiner Bilder & Grafiken zuordnen: Wie und wo lebt die Person? Was macht sie? Was arbeitet sie? Wie sieht ihre Familie aus? Was sind ihre Hobbies? usw. Anschließend kann geraten werden, wie die Person heißen könnte. 2. Im nächsten Schritt lösen die Teamenden das Rätsel auf und geben Details zum tatsächlichen Leben der Personen auf den Fotos: Gibt es große Abweichungen von den geäußerten Vermutungen der Teilnehmenden? Wie kommt das? Sind sie überrascht von den genannten Biographien? 3. Alle Bilder und Grafiken werden in die Mitte zurückgelegt, nun ohne die Fotos der Akteur*innen / Schauspieler*innen / Musiker*innen. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich drei bis fünf Bilder auszusuchen, die bebildern könnten, wie sie sich ihr Leben vorstellen: Wo sehen sie sich selbst in zehn Jahren?
ANMERKUNGEN	<p>Gearbeitet wird im ersten Schritt vor allem mit den „Widersprüchen“, die sich aus den Biographien ergeben. Mit dieser Methode können gängige rechtsextreme Argumente ebenso angegriffen werden wie typische Argumentationen des islamisch begründeten Extremismus. Interessant für die Diskussion ist, wie die Jugendlichen mit diesen „Widersprüchen“ umgehen. Im dritten Schritt geht es vor allem darum, herauszufinden, was die Jugendlichen sich für ihr eigenes Leben wünschen und was sie für vorstellbar und realistisch halten.</p>
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts PHÄNO_cultures von Cultures Interactive



4.2. BREAKDANCE

Breakdance galt schon von Anfang an als ein Element der Hip-Hop-Kultur. In der internationalen Wahrnehmung war es zudem auch häufig das erste Hip-Hop-Element, mit dem Jugendliche in Kontakt kamen (vgl. Coppenrath 2018; Jäger 2023). Frieda Frost zufolge ist Breaking eine

„(...) subversive, postkoloniale, afrodiasporische und hybride Tanzkultur, die künstlerische, gesellschaftliche und pädagogische Werte in sich trägt. Sie hat, wie auch alle anderen Elemente der Hip-Hop-Kultur, das Potenzial, soziale Fähigkeiten und Kompetenzen zu schulen. Breaking kann ermöglichen, Erfahrungen, Krisen, Erfolge, Lebensumstände und aufgestaute Energie körperlich-künstlerischen Ausdruck zu verleihen, auch im Sinne der Repräsentation und der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (...) sowie für marginalisierte Personen in hegemonialen Strukturen (...)“ (Frost 2023, S. 156).





Breakdance ist – ähnlich wie Parkour und Skateboarding – zudem ein Workshopangebot, das vor allem bewegungsfreudige Jugendliche anspricht und in Gruppen mit Sprachbarrieren die Möglichkeit bietet, auf andere Kommunikationsformen zurückzugreifen.

Anknüpfungspunkte für die politische Bildung ergeben sich für Breakdance auch in Anschluss an die Hip-Hop-Kultur, wie in Kapitel 1.3.IV. beschrieben (vgl. auch Wassilenko 2022). Der thematischen Bandbreite sind hier kaum Grenzen gesetzt: In Bezug auf Breakdance können Gender und Sexismus (vgl. Güngör et al. 2021) ebenso wie Kolonialgeschichte und Rassismus (vgl. Frost 2023), aber auch neuere deutsche und europäische Geschichte thematisiert werden, etwa Breakdance in der DDR (vgl. Schmieding 2014) oder in der UdSSR und später in Russland.





LITERATUR- UND MEDIENTIPPS

- Back in the days – Hip Hop und die DDR – Doku des MDR 2019, auf YouTube verfügbar.
- Film „Beat Street“ (1984).
- Frieda Frost: Beyond Movement: Kulturspezifische Vermittlungsmethoden aus der Breaking-Praxis in formellen Bildungsstrukturen.
- Gabriele Klein: Hip-Hop und B-Boying – ein kurzer Überblick.





4.2.1. EACH ONE TEACH ONE

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Warm-Up • Kennenlernen • Empowerment
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 10 Musikanlage Der Raum sollte groß genug und bestenfalls mit einem Spiegel ausgestattet sein. Die Teilnehmenden sollten sich die Musik selbst aussuchen können. Ein Internetzugang ist deshalb von Vorteil.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teilnehmenden schlüpfen nacheinander in eine Expert*innenrolle und präsentieren einen Lieblingsschritt oder eine Lieblingsbewegung vor der Gruppe. Wem keine Lieblingsbewegung einfällt, kann sich eine Bewegung ausdenken und den anderen Tänzer*innen beibringen. Die gesamte Gruppe lernt die Bewegungsabfolge und tanzt diese auf Musik. 2. Aneinandergereiht können alle Schritte eine von der Gruppe gemeinsam kreierte Choreografie ergeben. Dies ist eine Möglichkeit, aber nicht das primäre Ziel der Methode!
ANMERKUNGEN	<p>Die Methode beruht auf Freiwilligkeit, da sich nicht alle Menschen in einer Expert*innenrolle wohl fühlen oder eine Bewegung zeigen wollen.</p> <p>Die Methode zielt darauf ab, dass sich die Gruppe untereinander austauscht und gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, die Perspektive anderer nachzuvollziehen. Zudem wird den Jugendlichen ermöglicht, eine Expert*innenrolle einzunehmen. Die Teamenden können sich nach der Durchführung dieser Methode besser auf die Gruppe einstellen, da sie die individuellen Stärken und Bedürfnisse der Jugendlichen kennenlernen.</p> <p>Das Prinzip des „Each one teach one“ ist im Hip-Hop fest verankert. Es tauchte Anfang der 1980er Jahre auf, als es noch keine professionellen Hip-Hop-Tanzlehrer*innen gab und sich die Aktivist*innen die Tanzschritte selbst ausdachten und wechselseitig beibrachten.</p>
QUELLE	Sinaya Sanchis im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive





4.2.2. KÖRPERRÄTSEL

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> Diversitätssensibilisierung in Bezug auf Geschlecht und Körper
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 10 – 20 in Kleingruppen Fotos von verschiedenen Sportler*innen und Künstler*innen, zerlegt in drei Bildstreifen (Unterkörper, Oberkörper, Kopf) Verteilen der einzelnen dargestellten Körperpartien auf dem Boden oder einem Tisch, ohne dass die Zusammengehörigkeit der drei Bildstreifen sofort zu erkennen ist.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> Je nach Größe der gesamten Gruppe wird diese in Kleingruppen (3-4 Personen) unterteilt. Nun sollen die Kleingruppen Personen aus den 3 Bildstreifen zusammenstellen. Wurden alle Bildstreifen zusammengefügt, wird in der Gruppe gemeinsam über die Annahmen der Körperzugehörigkeiten diskutiert.
ANMERKUNGEN	Bei der Auswahl der Fotos ist auf Uneindeutigkeit zu achten, um den gezielten Effekt zu erreichen. Mögliche Repräsentant*innen für geeignete Bilder wären Balletttänzer*innen in Leggings, muskulöse Crossfit-Athlet*innen, Hip-Hop-Tänzer*innen in weiten Klamotten, Voguing-/Waacking-Tänzer*innen mit High Heels usw.
QUELLE	Michele Fischer im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive

4.2.3. MOVE YOURSELF

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> Warm-Up Kennenlernen Empowerment
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 20 – –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> Die Gruppe stellt sich im Kreis auf, sodass alle Raum für Bewegung haben. Der*die Teamer*in stellt sich mit Namen vor und macht dabei eine ausdrucksstarke Geste oder Bewegung. Der*die Co-Teamer*in steht neben ihm*ihr. Er*sie ist als zweites an der Reihe und wiederholt den Namen und die Bewegung ihres*ihrer Nachbar*in. Danach sagt er*sie den eigenen Namen und zeigt eine eigene Geste. Danach ist die Person daneben dran. Diese wiederholt den ersten Namen mit Geste, den zweiten Namen mit Geste, sagt dann ihren eigenen Namen und untermalt ihn mit einer eigenen Bewegung. So geht es weiter, bis alle aus der Gruppe ihren Namen und die dazugehörige Geste vorgestellt haben. Dadurch entsteht eine Art Namens-Choreographie der Gruppe. Wenn die Runde um ist, wiederholen die Teamer*innen nochmal alle Namen und Bewegungen zusammen mit der ganzen Gruppe. Wahlweise kann man auch noch einen stimmlosen Durchgang machen, was z. B. gut in bewegungsbezogene Workshops wie Breakdance, Skateboarding oder Parkour passt. Auch ein Rückwärtsdurchgang ist möglich, je nach Lust und Laune.
ANMERKUNGEN	Die Methode eignet sich zur Verbindung von Jugendkultur und sozialem Lernen in unterschiedlichen Angeboten, wie einem Breakdance-Workshop, aber auch in einem Workshop zur Foto- und Video-Produktion. Die Methode bietet sich zudem in Gruppen ohne gemeinsame Verkehrssprache an.
QUELLE	Lisa Gabriel im Rahmen des Projekts „be respect_ed“ von Cultures Interactive

4.2.4. TANZSHOW

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Teambuilding und Förderung der Zusammenarbeit • Empowerment
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	60 Minuten 10 – 15 Musikanlage Der Raum muss groß genug sein. Ein Internetzugang, um die Lieblingsmusik der Teilnehmenden abspielen zu können, ist von Vorteil.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn erfolgt eine Einführung in Grundlagen von Rhythmus und Geschwindigkeit. Dies geschieht über das Klatschen und Stampfen auf Musik. Die Teilnehmenden klatschen und stampfen nun ebenfalls. 2. Nachdem klar geworden ist, wie man auf der Musik zählt, werden Gruppen eingeteilt. Die Erfahrung zeigt, dass in inklusiven Workshops kleine Gruppengrößen wichtig sind. 3. Jede Gruppe überlegt sich auf zwei Takte eine kleine Choreografie. Zwei Takte lassen sich am besten erklären, indem die Teamenden mit den Teilnehmenden gemeinsam bis acht zählen. Die Teilnehmenden denken sich auf die Taktschläge „1 bis 8“ verschiedene Bewegungen aus. 4. Am Ende kommen alle zusammen und die Gruppen stellen ihre kleinen Choreografien vor. Diese können aneinandergereiht zu einer ganzen Tanzshow zusammengefasst werden.
ANMERKUNGEN	Mit dieser Methode lässt sich schnell eine komplette Tanzshow aufstellen.
QUELLE	Sinaya Sanchis im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.3. COMIC

Comic ist keine Jugendkultur im strengen Sinne, auch wenn sich rund um Comics eine Subkultur gebildet hat, die vor allem das Sammeln und Tauschen, zum Teil auch das eigene Gestalten von Comics umfasst. Die Ursprünge des Comics gehen bis in die Antike zurück, fanden ab dem 19. Jahrhundert als Comic Strips in Zeitungen weite Verbreitung und sind mittlerweile ein eigenes künstlerisches Genre, das sowohl die Comic Strips als auch Graphic Novels (Romane in Comicform) sowie Comic-Journalismus beinhaltet, also die Darstellung politischer Ereignisse in Comicform.

Gerade Graphic Novels und Comic-Journalismus können einen Einstieg in die politische Bildung bieten. Verschiedene Comic-Verlage wie „Edition Moderne“ oder „Reprodukt“ veröffentlichen zudem Comics zu den verschiedensten Themen, die als Einstieg in die Diskussion mit Jugendlichen genutzt werden können.

Auch die Geschichte von Superheld*innen





kann zum Ausgangspunkt der politischen Bildung gemacht werden: Viele der bekannten Superheld*innen wurden von jüdischen Immigrant*innen in den USA erdacht. Das liegt auch an den marginalisierten Produktionsbedingungen, die für viele Zeichner*innen nicht attraktiv waren, den Immigrierten aber eine Möglichkeit boten, in den USA Fuß zu fassen. Ab Ende der 30er Jahre und noch vor dem Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg kämpften Superheld*innen in den Comics gegen die NS-Herrschaft oder beendeten den Krieg (vgl. Kampmeyer-Käding/Kugelmann 2010, S. 25 ff.). Auch mittels Comics lässt sich also Geschichte thematisieren und – wie in diesem Beispiel – mehr Sichtbarkeit für Juden*Jüdinnen erzeugen.

Daneben können mit Jugendlichen aber auch eigene Themen in Comicform umgesetzt oder durch kurze, von den Jugendlichen selbst gezeichnete Comics Themen und Interessen ermittelt werden.

LITERATUR- UND MEDIENTIPPS

- Jiddeln in Sprechblasen? Jüdischer Einfluss in Comics. Radio-Feature des Deutschlandfunks.
- Helden, Freaks und Superrabbis: Die jüdische Farbe des Comics (Buch).
- Persepolis (Graphic Novel und Film).
- BÄM. Die Geschichte des Comics (Doku von 3Sat).

4.3.1. IDENTITY-COMIC

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitätssensibilisierung in Bezug auf Körpersprache und Genderrollen • Emotionales Lernen: Gefühle und Körpersprache • Posen zeichnen • Anatomisches Zeichnen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>30 – 45 min</p> <p>10 – 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bleistifte • Fineliner • Radiergummi • Spitzer • Papier • Vorbereitete Zettel mit Sätzen, in ausreichender Zahl für die TN kopiert • Evtl. Lineal / Geodreieck • Evtl. Handys mit Kamera oder Digitalkameras <p>Passende Sätze und Identitäten/Rollen entwickeln, am Computer vorbereiten, ausdrucken und Rollenkarten zurechtschneiden</p>
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teilnehmenden bilden Zweiergruppen. Eine*r der beiden zieht einen Zettel mit einer Identität und einem Satz (z. B. du heißt Stefan, bist 18 Jahre alt, du bist hetero, du findest 200 Euro auf der Straße). Was auf dem Zettel steht, soll für alle anderen geheim bleiben. 2. Während die Person mit dem Zettel sich eine passende Pose für den Charakter und den Satz überlegt, nimmt sich der*die andere Teilnehmer*in Papier und Stifte. Nun zeichnet der*die Zeichner*in die Pose ab, die eingenommen wurde. 3. Anschließend wird in einer Gedanken-/Sprechblase festgehalten, was die Körperhaltung für die Teilnehmenden ausdrückt. Neben der Figur können auch weitere Infos zu der Person festgehalten und Beobachtungen formuliert werden. 4. Die Teilnehmenden wechseln sich ab. 5. In der Gesamtgruppe werden die Bilder angeschaut und besprochen. Die Posen werden von der Gruppe gemeinsam interpretiert. Anschließend wird aufgelöst, was auf den Identitätskarten stand. Zeichner*in und Darsteller*in der Pose können erzählen, was sie sich bei der Umsetzung gedacht haben.





ANMERKUNGEN	<p>Als vorgelagerten Schritt bzw. Übung könnten Ausschnitte von dem Drag-King-Workshop aus dem Film „Man for a Day“ gezeigt werden. Eine niedrigschwellige Variante der Methode ist, allen die gleiche Situation vorzugeben. Sie ziehen eine Identitäten-Karte (noch einfacher wäre: Alle haben die gleiche Identität) und überlegen sich zu der Person eine Körperhaltung.</p> <p>Situationen könnten sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du begrüßt jemanden. • Du sitzt in der U-Bahn etc. <p>Für den Fall, dass es für Teilnehmer*innen unangenehm sein sollte, direkt abgezeichnet zu werden, kann der*die Zeichner*in mit einer Kamera ein Foto von der Pose machen und von dem Foto abzeichnen.</p>
QUELLE	<p>Parastu Karimi im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive</p>

4.3.2. MEIN EIGENER SUPERHELD

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitätssensibilisierung • Identität thematisieren
BEDINGUNGEN	
DAUER	Ca. 2 Stunden
TEILNEHMER*INNEN	10 – 15
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Bilderspiel • Bleistifte, Fineliner, Filzstifte • A4-Papier und Flipchart
VORBEREITUNG	Ein Bilderspiel mit Comic-Super-Heroes aus verschiedenen Comics unterschiedlicher Herkunft zusammenstellen: z. B. Tank Girl, Batman, der Golem, Charaktere aus dem Marvel-Universum, Charaktere aus dem Comic „The 99“, Black Panther usw. Der Diversität in Bezug auf Gender, Herkunft, Alter, Aussehen sollte dabei Rechnung getragen werden.
ABLAUF	<p>1. In der ersten Runde werden die ausgedruckten Bilder auf dem Boden ausgebreitet und die Teilnehmenden aufgefordert, sich einen Charakter auszusuchen, über den sie gern etwas sagen – oder fragen – möchten. Dabei sollte die Aufforderung nicht lauten: „Nimm dir ein Bild, das dir gefällt!“, sondern es sollte deutlich gemacht werden, dass auch kritische, ablehnende oder fragende Bildkommentare erlaubt sind. Während der Vorstellungsrunden sollten Fragen und Themen auf einer Flipchart notiert werden. Wenn sich während den Runden schon Diskussionen entwickeln, sollten auch die Diskussionspunkte notiert werden, um sie im Anschluss an die Methode aufzugreifen.</p> <p>2. Wenn alle Teilnehmenden sich in Ruhe ein Bild ausgesucht haben, werden sie aufgefordert, diese der Reihe nach im Stuhlkreis vorzustellen: „Wollt ihr erzählen, weshalb ihr euch für das jeweilige Bild entschieden habt?“ Der*die Teamer*in kann im Laufe der Runde zu einzelnen Charakteren Hintergrundinformationen liefern oder auf interessante Aspekte hinweisen, längere Ausführungen sollten aber vermieden werden.</p> <p>3. In der zweiten Runde werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre*n eigene*n Superheld*in zu entwerfen: eine*n Comic-Superheld*in, die sie gern in Geschichten sehen, im Alltag spannend oder in Krisensituationen hilfreich finden würden. Dafür erhalten sie ca. 30 Minuten Zeit. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass die Entwürfe nicht auf menschliche Charaktere beschränkt sein müssen und dass die Charaktere auch mit Textblöcken beschrieben sowie mit Accessoires und ähnlichem ausgestattet werden können.</p> <p>4. Wenn alle ihre Charaktere entworfen haben, werden auch diese der Reihe nach vorgestellt und die Bilder anschließend im Raum aufgehängt.</p>

ABLAUF	5. Nun werden die Teilnehmenden gefragt, ob ihnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die beiden Sets von Charakteren auffallen.
ANMERKUNGEN	Der erste Teil der Methode lebt von einer diversen Zusammenstellung der Comic-Charaktere. Das hilft den Teilnehmenden dabei, im zweiten Teil der Methode bei ihren Wünschen zu bleiben und nicht auf bekannte Bilder von Superheld*innen-Comics zurückzufallen. Das Bilderspiel sollte gut vorbereitet sein, um bei größerem Interesse zu den Charakteren und Geschichten auskunftsfähig zu sein.
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive

4.3.3. DIE GESCHICHTE UMSCHREIBEN

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Sensibilisierung für Diskriminierung
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	2 Stunden 5 – 10 <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Stifte • Radiergummi • Spitzer • Papier • Evtl. Lineal –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Methode startet mit der Frage: Habt ihr schon mal gesehen, wie jemand diskriminiert wurde? Ist euch das selbst schon passiert? Fallen euch Geschichten dazu ein? Dabei kann es entweder um erlebte Alltagsdiskriminierung oder fiktive Situationen gehen - je nachdem, welcher Situation sich die Teilnehmenden widmen möchten. 2. Anschließend zeichnet jede*r Teilnehmer*in auf Papier eine*n Superheld*in, der*die gegen Diskriminierung kämpft. Wie sieht die Figur aus? Was kann sie? 3. Mit der Figur soll eine Comic-Geschichte entwickelt werden: Was macht der*die Superheld*in der Situation? Wie greift er*sie in die Geschichte ein? Alle Teilnehmenden sollten ausreichend Zeit (mindestens 30 Minuten) haben, um die Geschichte zu entwickeln. 4. Anschließend stellen sich alle Teilnehmenden gegenseitig ihre Geschichten vor.
ANMERKUNGEN	<p>Es kann bei der Thematisierung der diskriminierenden Handlungen, gegen die die Superheld*innen kämpfen, dazu kommen, dass die Teilnehmenden von drastischen Erlebnissen berichten. Deshalb muss genug Zeit eingeplant werden, um das Erlebte besprechen und auffangen zu können. Gleichzeitig liegt der Zweck der Methode darin, den Teilnehmenden einen empowernden Zugang zu Erlebtem zu bieten und kann genau deshalb stärkend wirken.</p>
QUELLE	Parastu Karimi im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive



4.4 DJING

DJing umfasst eine ganze Reihe von Techniken und lässt sich nicht auf eine Jugendkultur(praxis) beschränken. DJing wird zum Beispiel als ein Element von Hip-Hop geführt, dem vor allem in den ersten Jahren die größere Bedeutung zukam als Rap: Der*die DJ*ane spielte die Musik, wobei Techniken wie Scratches, Faden und viele mehr zum Einsatz kamen, während der*die MC („Master of Ceremony“) vor allem das Publikum animieren sollte. DJing ist aber ebenso zentraler Bestandteil der Techno-Kultur samt der angrenzenden Szenen, so etwa House Music oder Goa.

DJ ist die Kurzform von „Disc Jockey“, was auf Schallplatten (häufig umgangssprachlich „Scheiben“) ebenso Bezug nimmt wie auf die Jockeys bei Pferderennen. Der Begriff wurde in den 1940er Jahren geprägt und ursprünglich für Radiomoderator*innen verwendet. Der Einsatz von Platten im Rundfunk begann schon kurz nach der Jahrhundertwende vom 19. ins 20. Jahrhundert. Erst ab den 1960ern begannen DJ*anes damit, nicht nur Platten aufzulegen, sondern durch verschiedene Techniken auch neue Musik zu kreieren.





Mittlerweile hat sich in verschiedenen Musikrichtungen das DJing mittels digitalem Equipment durchgesetzt, wobei die Begeisterung

für das Auflegen mit Platten weder in den unterschiedlichen Szenen noch in Workshops komplett verschwunden ist.





In DJing-Workshops bieten sich also Anknüpfungspunkte an die Geschichte und internationale Verbreitung von Hip-Hop ebenso an wie an die Techno-Szene, die vor allem zu Beginn stark von afroamerikanischen und queeren Communities in Detroit geprägt war (vgl. Gamberini 2019). Auch in der Clubszene Berlins ab Anfang der 1990er Jahre war der Einfluss der Schwulenszene sehr stark (vgl. tip 2023). Ebenso lassen sich aber antisemitische Haltungen in der Clubkultur thematisieren (vgl. Potter 2023), die nach dem Massaker der Hamas in Israel am 7.10.2023 weiter zugenommen haben und die Szene spalten (vgl. Kaszubowski 2024).

Da DJing den Gedanken an Partys und Clubs nahelegt, liegt es nahe, im Rahmen von DJing-Workshops auch Party-Planspiele einzusetzen oder Jugendliche eigene Partys organisieren zu lassen. Hier steht neben der Selbstwirksamkeitserfahrung vor allem die Frage nach der Offenheit der Party im Mittelpunkt: Wer darf/soll/kann teilnehmen? Wie kann Barrierefreiheit sichergestellt werden? Wie kann die Party für alle attraktiv und angenehm gestaltet werden?

4.4.1. NO MEANS NO

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Bewusstsein für Grenzen schaffen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	45 Minuten 10 – 15. Diese Methode sollte nicht in gemischt-geschlechtlichen Gruppen angewendet werden. Sie eignet sich aber durchaus als Methode in der kritischen Jungenarbeit. <ul style="list-style-type: none"> • Digitales DJ-Setup (DVS oder Controller) • Mikrofon • Aufnahmemöglichkeit • Ggf. USB-Stick –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Workshop-Leiter*innen stellen pantomimisch eine Kontaktsituation dar, in der die eine Person die andere „volllabert/anquatscht“, die andere Person das aber nicht will und das durch Körpersprache ausdrückt. Als die bedrängende Person weitermacht, reagiert die bedrängte Person mit einem lauten „NEIN HEISST NEIN!!!“ 2. Die Teilnehmer*innen spielen jetzt die Bedrängungssituation mit Variationen nach, z. B. angetanzt werden, hinterherpfeifen usw., am Ende ruft die bedrängte Person aber immer: „NEIN HEISST NEIN!“ – falls möglich, in verschiedenen Sprachen. 3. Der Satz „NEIN HEISST NEIN“ wird von den Zweiergruppen oder auch alleine in den verschiedenen Sprachen hintereinander weg über Mikrofon in die DJ-Software oder eine andere Software aufgenommen und dann zum DJ-Rechner überspielt. 4. Der Ausruf „NEIN HEISST NEIN“ wird in den verschiedenen Sprachen gescratcht.
ANMERKUNGEN	<p>Die Methode kann als „Eisbrecher“ sowohl bzgl. der Interaktion der Teilnehmer*innen untereinander als auch bzgl. der eingesetzten Technik verwendet werden (erstes Drittel im Workshop), ist aber keine Kennenlernmethode. Die Methode sollte nicht angewendet werden, wenn im Vorfeld schon klar ist, dass Teilnehmer*innen sexualisierter Gewalt ausgesetzt waren. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass die Methode in einem sicheren Setting durchgeführt wird.</p>
QUELLE	DJ Freshfluke im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive





4.4.2. WER HATS ERFUNDEN?

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung für queere Identitäten • Hinterfragen von Genderstereotypen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 10 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Plattencover verschiedener Künstler*innen • Bilder diverser Künstler*innen • Malerkrepp • Edding • Papier <ul style="list-style-type: none"> • Plattencover verschiedener Künstlerinnen ausdrucken. Das Cover sollte eher nicht den*die Künstler*in abbilden. • Bilder diverser Künstler*innen ausdrucken
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auf dem Boden wird mit dem Malerkrepp ein Feld abgesteckt und zwischen den Symbolen für männlich/weiblich aufgeteilt. 2. Es werden Plattencover von diversen Künstler*innen gezeigt, die dann zugeordnet werden sollen, ob dies wohl eine Platte eines männlichen Künstlers oder einer weiblichen Künstlerin sein könnte. <p>Variante 1: Anschließend werden Bilder der entsprechenden Künstler*innen gezeigt. Die Bilder sollen ebenfalls nach männlich / weiblich ausgelegt werden. In der Auflösung werden dann „Pärchen“ aus Covern und Abbildungen der Künstler*innen gebildet.</p> <p>Variante 2: Anschließend werden Musikvideos der Künstler*innen gezeigt und überprüft, inwiefern die stereotypen Zuschreibungen zutreffend waren. In der anschließenden Diskussion kann über das Einteilen nach Stereotypen diskutiert werden, mit dem Ziel: weg vom „Gender“ hin zur „Identität“.</p>
ANMERKUNGEN	<p>Die Cover und Abbildungen der Künstler*innen sollen so geschickt gewählt werden, dass Genderstereotype aufgebrochen werden, Trans*-Künstler*innen können hier für einen weiteren „Aha-Effekt“ sorgen, wenn mehrere Bilder von einer Person verwendet werden.</p>
QUELLE	DJ Freshfluke im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive

4.4.3. DEN MUSSTE DIR NOCH BACKEN

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Reflektion von Genderrollen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	45 Minuten 5 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Zeitungen mit vielen Bildern, auch Jugendzeitschriften oder Zeitschriften, die sich explizit an Männer bzw. Frauen richten • Scheren • Kleber (Klebstift oder Sprühkleber) • Vorbereitete Kartons in Plattencover-Größe Sammeln von Bildmaterialien (Hinweis: in Ärzt*innenpraxen nach alten Zeitschriften fragen, aber auch queere und feministische Zeitschriften mitdenken), und von Kartons in entsprechenden Größen
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jede*r Teilnehmende (oder jedes Team, je nach Größe der Gruppe) erhält einen Karton in Plattencovergröße. Es soll nun ein Plattencover gestaltet werden, das sich z. B. mit dem Thema „Hip-Hop“ beschäftigt. Dazu wird das mitgebrachte Bildmaterial genutzt, es kann geschnitten und geklebt werden. So entsteht eine Collage. 2. Anschließend kann über die entstandenen Collagen gesprochen werden: Warum hat man einen Mann/eine Frau gewählt? Was drückt das Cover aus?
ANMERKUNGEN	Alternativ kann die Methode auch mittels Tablets oder Smartphone umgesetzt werden. In diesem Fall werden die Teilnehmenden gebeten, Bildmaterial im Internet zu suchen und mittels einer geeigneten App zu einer Collage zusammensetzen. Die entworfenen Cover werden dann im Anschluss über Smartboard oder Beamer der Gruppe vorgestellt.
QUELLE	DJ Freshfluke im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive

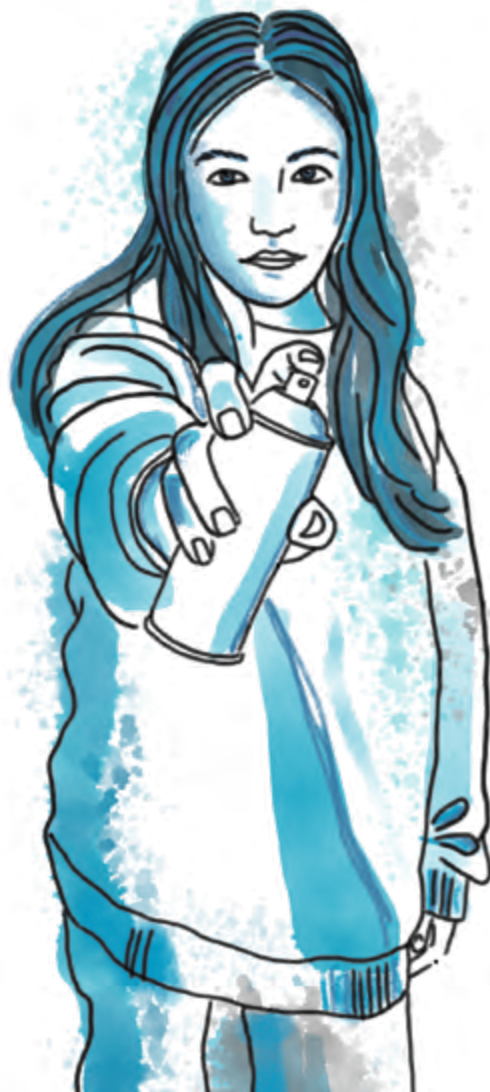
4.4.4. KABELSALAT

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsmethode • Reflexion von Gruppenprozessen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten Maximal 10, gerade Anzahl Kabel: Halb so viele wie TN, möglichst lang (mind. 1,5 m). Achtung: möglichst alte Kabel verwenden, da die Drähte in den Kabeln brechen, wenn sie zu stark gebogen werden. Die Kabel auf einem Haufen verwirren (Kabelsalat) und dann in einem Kabelkoffer verstaut in die Mitte des Raumes stellen.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Kabelkoffer mit dem Kabelsalat wird in der Mitte des Gruppenkreises ausgeschüttet. Die TN bekommen nun die Aufgabe, die Kabel zu sortieren. Dazu sucht sich jede Person jeweils ein Kabelende und nimmt den Stecker fest in die Hand. Der Stecker darf während des ganzen Spieles nicht losgelassen werden. 2. Ziel ist es, den Kabelsalat aufzulösen. Dazu muss jede Person die Person am anderen Ende ihres Kabels finden und beide müssen sich gemeinsam herausfädeln, indem über Kabel oder durch Lücken im Kabelsalat gestiegen wird. 3. Da alle dasselbe Ziel haben, muss die Gruppe sich gut absprechen, andernfalls entsteht Chaos und die TN sind genervt. Oftmals tritt genau dieses Chaos ein und liefert so die Vorlage für ein Gespräch über Zusammenarbeit. <p>Wer mag, kann die Zeit stoppen und die Übung später wiederholen, mit dem Effekt, dass die Zusammenarbeit wahrscheinlich deutlich besser und die benötigte Zeit damit kürzer geworden ist.</p>
ANMERKUNGEN	<p>Manche Gruppen erleben in der Methode keine Herausforderung und jede Person arbeitet nur für sich. Das kann zum Thema des Feedbacks und der Auswertung gemacht werden.</p> <p>In Workshops mit vielen TN können zwei Gruppen um die Wette fädeln. Hier sollte der*die Teamer*in die Frage im Hinterkopf haben, wie sich der Wettbewerb auf die Zusammenarbeit auswirkt und dies gegebenenfalls auch mit der Gruppe besprechen.</p>
QUELLE	Lisa Gabriel im Rahmen der Projekte IN_Cultures und mixfaktor von Cultures Interactive

4.5. GRAFFITI

Graffiti ist eine Kunstform, die mittels Spraydose umgesetzt wird, überwiegend im öffentlichen Raum stattfindet und davon lebt, den eigenen Künstler*innen- bzw. Crewnamen möglichst stylish und ästhetisch, vor allem aber flächendeckend zu malen.

In der Szene gibt es intensive Diskussionen darüber, ob Streetart in Form von Stenciln (Schablonengraffiti) zu Graffiti oder Graffiti zu Streetart gezählt werden sollte. Dabei umfasst Streetart als Straßenkunst, also Kunst im öffentlichen Raum, weit mehr als Stencils, so zum Beispiel das Modifizieren von Objekten



wie Hydranten, Pollern oder Brücken (etwa in Form von Stricküberzügen für Poller) oder das Anbringen von Kunstobjekten im öffentlichen Raum (etwa Figuren auf Straßenschildern). Ebenso umstritten ist in der Graffiti-Szene die Frage, ob legale Graffiti an eigens dafür eingerichteten Flächen oder in Galerien noch als echte Graffiti gelten können (vgl. Mumme/Wilke/Pekor 2023). Ebenso umstritten ist, ob Graffiti zu Hip-Hop gehört und als ein Element von Hip-Hop begriffen werden sollte oder eher zufällig zunehmend damit assoziiert wurde (vgl. ebd.).

Das Writen (wie Graffiti auch genannt wird) entwickelte sich ab den 1960er Jahren vor allem in New York, wobei es am Anfang in erster Linie darum ging, den eigenen Namen mit einem Marker an verschiedenen Orten zu hinterlassen. Um aus der stetig wachsenden Menge an Tags herauszusteichen, gingen die Writer*innen schließlich dazu über, die Tags (quasi Unterschriften) größer, bunter und zunehmend auch mit Spraydosen zu gestalten. So entwickelten sich verschiedene Stile, in denen Buchstaben gemalt wurden – unter anderem Bubble Style, Block Style und der Wild Style, der aufgrund der beeindruckenden Bearbeitung und Verfremdung in der Buchstabengestaltung auch über die Szene hinaus Aufmerksamkeit erfuhr.

Dieser kurze geschichtliche Abriss gibt bereits Aufschluss darüber, was sich anhand von Graffiti in der Jugendarbeit und politischen Bildung thematisieren lässt: Beim Writen geht es um die Verbreitung des eigenen (Crew)Namen, also um Fragen des Respekts, der Anerkennung, Selbstwirksamkeit und das Bedürfnis von Jugendlichen, den öffentlichen Raum mitzugestalten. Besondere Aufmerksamkeit sollten auch die Fragen nach Illegalität und Legalität

erfahren: Autoritätskonflikte sind da ebenso Themen wie das Aufbegehren gegen Regeln. Auch die Debatte um Streetart und Graffiti bietet Anchlüsse. Die Übergänge zwischen diesen beiden Kunstformen sind fließend, zumal Graffiti in einigen Kontexten auch ohne Spraydosen gestaltet wurde oder gestaltet werden musste (zum Beispiel war der freie Verkauf von Spraydosen in der DDR verboten, vgl. Jäger 2023, S. 130).

Auch spielten Graffiti und/oder Streetart immer wieder eine Rolle in politischen Protesten, so zum Beispiel bei den ukrainischen Maidan-Protesten 2014, in Ägypten 2011, als systemkritisches Graffiti in der DDR oder ab 2023 in Bezug auf den Krieg in Gaza.

Für einen Graffiti-Workshop bietet es sich an, diverse Formen von Kunst mit (oder ohne) Spraydosen vorzustellen und zu ermöglichen: ob Schablonengraffiti, Austoben an der Wand mit Farben, Schriftzüge oder Naturbilder. Den Teilnehmenden sollte ermöglicht werden, sich so auszudrücken, wie sie es wollen – Grenzen findet das aber, wenn diskriminierende Bilder oder Schriftzüge gemalt werden. Das bedeutet auch, Graffiti als kontrovers zu portraituren und nicht eine bestimmte Art und Weise als „die richtige“ darzustellen. Außerdem können im Workshop – neben Methoden – auch Videos und Bilder zum Einsatz kommen.

LITERATUR- UND MEDIENTIPPS





- Woshe: Alphabeatz – Graffiti Alphabets from A to Z (Buch).
- Zoghbi/STONE: Arabic Graffiti (Buch).
- Wild Style (1982) (Film).
- Style Wars (1983) (Film).

4.5.1. GRAFFITI IST EIN GRUPPENSPIEL

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Teambuilding • Kooperationsmethode • Sichtbarmachen von Gruppendynamiken
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>30 Minuten</p> <p>10 – 20</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papier • Stifte • Tafel und Kreide oder Plakatrollen plus Edding • Eventuell Beamer und Laptop <p>Ggf. Flipchart an der Wand befestigen</p>
ABLAUF	<p>1. Die Teilnehmenden finden sich in Kleingruppen zusammen, 4-5 Personen pro Gruppe. Jede Gruppe entwickelt ein Bild, welches später auch gemeinsam an Tafel oder Plakatrolle gemalt werden soll. Die Teamenden stellen die Spielregeln vor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppe, die als erste ihr Bild vollendet, ruft „Fertig!“. Alle anderen müssen dann ebenfalls aufhören. • Die Gruppen konkurrieren miteinander. Sie versuchen abwechselnd, sich an die anderen Gruppen heranzuschleichen und beim Malen zu „stören“. Als „Stören“ zählt, einer Person der anderen Gruppen auf die Schulter zu tippen. Alle Gruppen müssen deshalb auch wachsam sein, damit sich niemand unbemerkt heranschleichen kann. Um das „Stören“ abzuwenden, kann „Achtung!“ gerufen werden. Gelingt es einer Gruppe dennoch, einem Mitglied einer anderen Gruppe auf die Schulter zu tippen, ohne dass zuvor in diesem Zusammenhang „Achtung!“ gerufen wurde, dann hat diese Gruppe verloren. <p>2. Das entworfene Bild wird von der Gruppe an der Tafel oder Plakatrolle angebracht. Wie die Aufgabenverteilung aussieht – Wer malt? Wer versucht, andere Gruppen zu „stören“? Wer passt auf? Machen alle alles zusammen? – dies bleibt der Gruppe überlassen. Die Teamenden sollten darauf achten, wie sich die Teilnehmenden in den Gruppen verhalten, ob alle einbezogen werden oder für bestimmte Aufgaben ungefragt „abgestellt“ werden.</p> <p>3. An die Übung schließt sich eine Auswertung an, in der zunächst jedes Bild bejubelt wird, bevor die Teilnehmenden erzählen, ob sie Spaß hatten und gut mitmachen konnten. Sollte es bei mehreren Gruppen mit der Zusammenarbeit nicht geklappt haben, können die Teamenden einen Kurzfilm von einer gelungenen Mal-Aktion zeigen.</p>





ABLAUF	<p>Dabei sollte es dann nicht zum Negativ-Vergleich kommen („Das und das habt ihr falsch gemacht!“). Vielmehr sollen die Teilnehmenden hinterher selber erzählen, was ihnen an dem Video und an der eigenen Zusammenarbeit aufgefallen ist.</p>
ANMERKUNGEN	<p>Das Ganze sollte deutlich als Spiel inszeniert werden – die Auswertung, warum welche Gruppe „gestört“ wurde, sollten die Teilnehmenden idealerweise selbst vornehmen. Außerdem sollten die Teamenden deutlich machen, dass auch reale Graffiti-Gruppen lange brauchen, bis sie ein eingespieltes Team sind, um Frustration bei Nicht-Gelingen zu vermeiden.</p> <p>An die Methode kann sich eine Diskussion zum Thema Kooperation und Graffiti anschließen. Weshalb gibt es eine Writer-Gruppe? Warum ist die Zusammenarbeit in der Gruppe wichtig? Wie wird die Wichtigkeit der Gruppe im Graffiti eingeschätzt?</p> <p>Diese Methode hat sich in der Arbeit mit inklusiven Gruppen, die Jugendliche mit Lernschwierigkeiten einbinden, als „Eisbrecher“ beziehungsweise Kennenlern- oder Warm-Up-Übung bewährt.</p>
QUELLE	<p>Marie Jäger im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive</p>

4.5.2. GRAFFITI OUTSIDE THE BOX





ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitätssensibilisierung • Erweiterung des Kunstbegriffs • Empowerment
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	2 Stunden 10 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Papier und Stifte für Skizzen • Sprühdosen • Wandfarbe • alte Tapete / Tapetenleim / Stoff mit verschiedener Struktur / Papier mit verschiedener Struktur / Eierkartons / Ketten usw. • Ggf. Atemschutzmasken –
ABLAUF	<p>1. Entwurfphase: Aus sämtlichen vorhandenen Materialien soll in der Gruppe ein Graffiti gestaltet werden, das nicht nur visuell, sondern auch haptisch erlebbar ist. Einzige Aufgabe ist es, alle Materialien in den Entwurf mit einzu- arbeiten und nicht nur mit der Dose zu arbeiten. In der Gruppe wird ein Gesamtkonzept entworfen – wie soll das Graffiti aussehen und wie soll es sich anfühlen?</p> <p>2. Gestaltungsphase: Farbe, Stoffe und andere Materialien werden entsprechend der Gruppenidee an die Wand gebracht.</p> <p>3. Auswertungsrunde: Wie war die Gruppenarbeit? Wie war es, ein Wandbild nicht nur mit Sprühdosen zu gestalten?</p>
ANMERKUNGEN	<p>Die Teamenden greifen möglichst wenig in den Entwicklungsprozess des Graffiti ein. Wichtig ist nur, dass die Teilnehmenden sich auf die Erfahrung einlassen, ein Bild zu gestalten, das nicht nur für die Augen, sondern auch für die Hände erfassbar und spannend ist. Darauf sollten die Teamenden auch gezielt hinweisen („Macht mal die Augen zu und konzentriert euch darauf, wie sich die Stoffe anfühlen!“).</p> <p>Völlig unabhängig davon, ob blinde oder sehbehinderte Teilnehmende dabei sind, gilt es, folgende Aussage zu vermeiden: „Stellt euch vor, wie das für einen blinden Menschen ist.“ Es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass Stoffe und andere Materialien nur aus Mitleid oder Rücksichtnahme zum Einsatz kommen.</p>

ANMERKUNGEN	<p>Vielmehr geht es darum, sich mit einem Sinn zu beschäftigen, der den Teilnehmenden im Alltag womöglich viel weniger bewusst ist – dem Tastsinn.</p> <p>Die Methode kann sowohl blinde und sehbehinderte Personen in Graffiti einbeziehen als auch das Graffiti- und Kunst-Verständnis nicht-blinder Personen erweitern.</p> <p>An die Auswertung kann sich wiederum eine Diskussion über Kunst anschließen anhand der Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welchen Bereichen ist es wichtig, wie sich etwas anfühlt? • Ist Kunst immer nur sichtbar oder auch fühlbar? Was ist zum Beispiel mit Plastiken und Wandteppichen? • Ist Mode Kunst? Was ist das Besondere an Mode?
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive





4.5.3. OUR NAMES

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernmethode • Diversitätssensibilisierung
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 20 Dosen, Fläche oder Platten zum Besprühen; alternativ Flipchart-Papier und Marker –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Gruppe stellt sich der Reihe nach vor. Alle Teilnehmenden sagen laut ihren Namen und taggen ihn dann an die Wand, wobei ihnen offen steht, welches Alphabet sie benutzen. 2. Danach werden die Namen nochmal von der ganzen Gruppe laut vorgelesen – bzw. wiederholt, wenn der Name in einem anderen Alphabet geschrieben wurde und nicht für alle lesbar war. 3. Anschließend können alle Teilnehmenden das Schreiben ihrer Namen in anderen Alphabeten ausprobieren und sich gegenseitig neue Buchstaben zeigen.
ANMERKUNGEN	<p>Im Umgang mit nicht-deutschen Namen zeigt sich sehr oft Rassismus, entweder exotisierend („Das ist ein schöner Name, was bedeutet der denn?“) oder in entwertender Form: „Das kann ich mir ohnehin nicht merken, der Name ist viel zu lang und unaussprechbar!“</p> <p>Gleichzeitig ist für die allermeisten Menschen die korrekte Aussprache ihres Namens sehr wichtig. Diese Übung soll die Möglichkeit geben, spielerisch Namen zu lernen und das korrekte Lernen dieser ernst zu nehmen.</p>
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive





4.5.4. DON`T CROSS!

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Warm-Up • Empowerment • Einführung ins Thema „Respekt“
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 20 Kreide und Tafel / Marker und großes Papier / Sprühdose und Wand o. ä. –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es wird erklärt, was ein „Tag“ ist und welche Bedeutung es im Graffiti hat. Anschließend gehen die TN in die Einzelarbeit (Werkstattatmosphäre) und entwickeln ein persönliches Tag. Es wird geübt, das Tag sehr schnell in einem bestimmten Stil zu schreiben. 2. Die Gruppe kommt zusammen an die Tafel, das Plakat, die Wand oder Platte. Alle TN taggen ihren Namen oder ihr Alias vor den anderen. Die Gruppe kann von fünf rückwärts zählen, um sich gegenseitig anzufeuern. 3. Methodische Bearbeitung durch Fragen an die Gruppe: <ul style="list-style-type: none"> • Wer hat den eigenen Namen genommen, wer ein Alias? • Haben alle genug Platz gefunden? • Wurden Tags gecrosst? 4. Vorschlag / Diskussionsgrundlage für Austausch zu Respekt: Ausgehend von dem Gespräch darüber, warum das „Crossen“ von Tags (name) in der Graffiti-Kultur als Disrespekt verstanden wird, können weitere Dimensionen von Respekt besprochen werden, z. B. dass man sich nicht über das Aussehen von anderen lustig macht (face), dass die eigene Stimme wichtig ist und man sich zuhört (voice) und dass man anderen nicht zu nahekommt (space). <ul style="list-style-type: none"> • # Don't cross my name! • # Don't cross my face! • # Don't cross my voice! • # Don't cross my space!
ANMERKUNGEN	–
QUELLE	Lisa Gabriel im Rahmen des Projekts be respect_ed von Cultures Interactive

4.5.5 NAZI-GRAFFITI RATEN

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> Wissensvermittlung zum Thema versteckte rechtsextreme Symboliken Diskussionen anstoßen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	45 Minuten 5 – 20 Bilderspiel mit Graffiti aus der Nazi-Szene (z. B. NSBA) und anti-rassistischen beziehungsweise unpolitischen bekannten Graffiti Nazi-Graffiti sind aufgrund der nicht so bekannten Symbolik und zum Teil auch aufgrund der Styles oft nicht gleich als solche erkennbar. Von daher ist es für diese Übung wichtig, dass die Teamenden vorbereitet sind und sich das Wissen zu den dargestellten Symbolen und Parolen angeeignet haben. Idealerweise gibt es auch eine Person im Team mit Erfahrung in Sachen Graffiti und Streetart.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> Die Teamenden erklären kurz, dass die Aufgabe darin besteht, sämtliche Nazi-Graffiti zu enttarnen. Die Bilder werden auf dem Boden ausgebreitet. Die Gruppe soll sämtliche Bilder in Nazi-Graffiti und Nicht-Nazi-Graffiti sortieren. Wenn die Bilder sortiert sind, erklären die Teilnehmenden, woran die Nazi-Graffiti erkannt wurden. Am Ende klären die Teamenden auf, welche Bilder tatsächlich Nazi-Graffiti waren und woran diese zu erkennen sind.
ANMERKUNGEN	<p>Die Teamenden sollten unbedingt klarstellen, dass es nicht leicht ist, Nazi-Graffiti zu erkennen.</p> <p>An die Methode kann sich eine Diskussion über die Inhalte der Nazi-Graffiti anschließen oder eine Diskussion darüber, wie Rechtsextreme Jugendkulturen für sich vereinnahmen. Dabei sollte auch gezielt nach Erfahrungen der Teilnehmenden gefragt werden.</p> <p>Dieses Bilderspiel eignet sich nicht so gut für Jugendliche mit starken Lernschwierigkeiten, da es relativ voraussetzungsreich ist. Als Barriere hat sich herausgestellt, dass zumindest ein Grundwissen zum Begriff „Nazi“ und zu bestimmten Szene-Spezifika vorhanden sein muss.</p>
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.5.6 GRAFFITI INTERNATIONAL

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> Diversitätssensibilisierung Empowerment Anstoß für das Thema „Graffiti als politisches Medium“
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 20 Bilderspiel mit Graffiti-Bildern in kyrillischem oder arabischem Alphabet, chinesischen Schriftzeichen u. a. –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> Die Bilder werden auf dem Boden ausgebreitet. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich ein Bild auszusuchen, das ihnen besonders gefällt, sie interessiert oder auch verstört oder ihnen seltsam vorkommt. Anschließend stellen alle Teilnehmenden der Reihe nach „ihre“ Bilder vor: <ul style="list-style-type: none"> Was sehe ich darauf? Was ist die Aussage des Graffiti? Kann ich die Aussage auch verstehen, wenn ich die Sprache nicht verstehe/die Buchstaben nicht lesen kann? An die Vorstellung kann sich eine Diskussion anschließen, warum Graffiti sehr lange nur in lateinischer Schrift bekannt war und was zur Änderung dieser Wahrnehmung beigetragen hat.
ANMERKUNGEN	Das Bilderspiel funktioniert am Besten in heterogenen Gruppen. Es bietet erfahrungsgemäß Identifikation und Empowerment für Menschen mit Migrationsbiografie und weckt Interesse bei Menschen ohne Migrationsgeschichte.
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.6. PARKOUR

Bereits die Geschichte von Parkour bietet Ansätze für die politische Bildung: Als Jugendkultur beziehungsweise jugendkulturelle Praxis entwickelte sich Parkour maßgeblich durch David Belle und seine drei Cousins Phung, Chau und Williams im Frankreich der 80er Jahre (vgl. Gessinger o. D.). David Belles Vater, geboren 1939 in Indochina, dem heutigen Vietnam, wurde im Zuge des Indochina-Krieges (1946–1954) von seiner Familie getrennt und in einem Waisenlager als Kindersoldat ausgebildet. In seiner Zeit als Kindersoldat entwickelte er seine eigene Methode, um schnell flüchten zu können. Diese in den Wäldern Vietnams entstandenen Strategien adaptierte er später in seinem Beruf bei der Feuerwehr in Paris und gab sie auch an seinen Sohn und dessen Cousins weiter (vgl. Bauer 2008). Aus diesen Bewegungsabläufen entwickelte sich die Jugendkultur Parkour und fand weltweit Verbreitung und weitere Modifikationen. In einem Projekt in Afghanistan wird Parkour zum Beispiel eingesetzt, um Jugendlichen Alternativen zu bewaffneten Konflikten oder Drogen zu bieten (vgl. Habibi 2018). Dazu erklärte einer der Aktivist*innen vor Ort, Abdul Sherzad:

„I train parkour not only as a sport, but also as a way of life. In parkour we are always leaping over obstacles. It is the same in real life, which

is full of struggles. Similarly, as a leader in parkour I pledge responsibility to teach more youths to deal with their life obstacles and learn to be hopeful in tough situations (Habibi 2018).

Parkour, so David Belle, bietet nicht nur Spaß für Jugendliche, sondern auch das Austesten von Grenzen, Erlernen von Respekt und sei als Kunstform zu begreifen, in der es darum gehe, sich möglichst kreativ durch die Stadt zu bewegen und Strategien für das Überwinden von Hindernissen zu entwickeln (vgl. Australian Parkour 2008).

Eingesetzt wird Parkour bereits vielfach im Sportunterricht. Daneben bietet sich diese Subkultur aber auch als Anknüpfungspunkt für die politische Bildung an: Das umfasst die Frage nach der Gestaltung und Aneignung des öffentlichen Raumes oder den unterschiedlichen Voraussetzungen für Partizipation – auch an Jugendkulturen! – wenn die eigenen Finanzmittel begrenzt sind.





Vielfach wird Parkour in schulischen und außerschulischen Settings zudem eingesetzt, um – wie beschrieben – mit Jugendlichen zu den Themen (Körper)Grenzen, Respekt und der Auseinandersetzung mit Problemen und Herausforderungen ins Gespräch zu kommen.







LITERATUR- UND MEDIENTIPPS

- Lehrhilfen für den Sportunterricht. <https://www.sportfachbuch.de/pdf/archiv/lehrhilfen/2008/Lehrhilfen-Ausgabe-September-2008.pdf>.
- Interview mit David Belle. <https://www.youtube.com/watch?v=HGoRHX4nHnI>.
- Parkour for peace: Kabul youth turns war-pocked landscape into a playground for dare devils. <https://globalvoices.org/2018/07/18/parkour-for-peace-kabul-boys-turn-war-pocked-landscape-into-a-playground-for-dare-devils/>.





4.6.1. RUNDGANG

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation • Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 15 Gummisteine aus Tartan-Material Benötigt wird ein Ort, an dem sich die Teilnehmenden von einem Punkt zu einem anderen bewegen können, ohne dabei den „Boden“ zu berühren, zum Beispiel ein mit einem Geländer ausgestattetes Treppenhaus. Die Hindernisse sollten für alle Teilnehmenden eine Herausforderung darstellen, aber auch bewältigbar sein. Die Methode kann in einer Turnhalle umgesetzt werden. In jedem Fall muss auf die Sicherheit geachtet werden. Die Teilnehmenden sollten sich bereits kennen und aufgewärmt sein.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zunächst erklären die Teamenden die Aufgabe: Die Teilnehmenden sollen als Gruppe einen Weg von Punkt A nach Punkt B zurücklegen, ohne dabei den „Boden“ zu berühren. 2. Die Gruppe diskutiert, wie die schwierigen Stellen gemeinsam überwunden werden können. Die Teamenden geben dabei keine Lösungen vor. Die Gruppe überlegt sich Konsequenzen für den Fall, dass der Boden berührt wird (bspw.: fünf Liegestützen, ein Lied singen). Die Gummisteine können als bewegliche Inseln genutzt werden. Sie reduzieren den Schwierigkeitsgrad. 3. Anschließend startet die Gruppe. Berührt ein*e Teilnehmer*in den Boden, wird der Rundgang neu begonnen. Wenn sich herausstellt, dass die Aufgabe für die Gruppe zu schwierig ist, werden „Checkpoints“ festgelegt. 4. Sollte die Gruppe die Wegstrecke sehr schnell bewältigen, kann sie wieder zurückkehren, oder es wird ein neues Ziel definiert. Möglich ist auch, dass die Teilnehmenden selbst neue Ziele definieren.
ANMERKUNGEN	Die Methode kann abgewandelt werden, indem die Teilnehmenden als Paare die Wegstrecke zurücklegen, wobei sie jeweils einen Arm nicht einsetzen dürfen. Eine andere Variante ist es, eine*n Teilnehmer*in zur „Prinzessin“ zu erklären, die unter keinen Umständen den Boden berühren darf. Die Gruppe bestimmt gemeinsam eine oder mehrere Prinzessinnen sowie eine zusätzliche Konsequenz.
QUELLE	Alex Gauck im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.6.2. ZOMBIE

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration • Förderung von problemlösungsorientiertem Denken
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten für ca. 10 Runden 5 – 15 – Zu Beginn werden ein Startpunkt und ein Zielpunkt festgelegt. Beide Punkte werden markiert. Die Teilnehmenden sollten aufgewärmt sein.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Gruppe teilt sich auf in Menschen und Zombies, wobei die Zombies die Mehrheit darstellen. Vom Ort ist abhängig, ob die Zombies sich bewegen dürfen oder nicht. Ist der Raum eher klein und kompakt, bleiben die Zombies stehen und können lediglich ihre Arme bewegen. Ist der Raum groß und weitläufig und/oder die Anzahl der Teilnehmenden gering, können sich die Zombies langsam bewegen, zum Beispiel in „Tip-Top-Schritten“ (einen Fuß vor den anderen setzen). 2. Während die Menschen am Startpunkt warten, verteilen sich die Zombies im Spielbereich. Anschließend versuchen die Menschen, zum Zielpunkt zu gelangen, ohne von einem Zombie berührt zu werden. Dabei können sie die Umgebung kreativ nutzen, indem sie zum Beispiel unter Tischen und Bänken hindurch kriechen oder auf einer Mauer entlang laufen, wo die Zombies sie nicht erreichen. 3. Nachdem der Zielpunkt erreicht oder alle Menschen gefangen wurden, werden die Rollen gewechselt. Alle Teilnehmenden sollten mindestens einmal die Rolle der Menschen einnehmen.
ANMERKUNGEN	Ob diese Methoden in einem inklusiven Setting angewandt werden kann, ist abhängig von der Gruppenkonstellation. In den inklusiven Jugendkulturworkshops von Cultures Interactive beteiligten sich nicht able-bodied Jugendliche sowohl als Menschen als auch als Zombies. Es ist sehr wichtig, dass dabei auf die Bedürfnisse der jeweiligen Personen und nicht zuletzt auf die Atmosphäre innerhalb der Gesamtgruppe geachtet wird. Als Erweiterung können die Menschen versuchen, einen Gegenstand aus dem Raum zu holen, ohne dass sie dabei von den Zombies erwischt werden.
QUELLE	Alex Gauck im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.6.3. NAME

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Warm-Up • Kennenlernmethode
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	15 – 30 Minuten 5 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Ball • Platz zum Rennen (Hof, Wiese, Fußballfeld, Sportplatz ...) –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle versammeln sich auf dem Spielfeld. Der*die Teamer*in hat den Ball und erklärt das Spiel. 2. Die Person, die anfängt, wirft den Ball gerade hoch in die Luft und ruft einen Namen aus der Gruppe. Alle rennen weg. Nur die Person, deren Name gerufen wurde, muss versuchen, den Ball zu fangen. 3. Fängt sie den Ball, wirft sie wiederum den Ball hoch, ruft einen Namen und das Spiel geht weiter. 4. Fängt die Person, deren Name gerufen wurde, den Ball nicht, bevor er den Boden berührt, versucht sie ihn so schnell wie möglich festzuhalten und ruft dann ganz laut „Stopp!“. Alle müssen daraufhin stehen bleiben. Nun sucht sich die Person mit dem Ball eine Person aus, die sie abwerfen will, nennt den Namen dieser Person und darf drei Schritte auf sie zu gehen. Wird die Zielperson getroffen, muss sie das Spielfeld verlassen. Die Person, die den Ball geworfen hat, wirft nun selbst den Ball in die Luft, ruft einen Namen aus der Gruppe und das Spiel geht weiter. Wird der Ball beim Abwerfen von der Zielperson aber gefangen oder die Zielperson nicht getroffen, dann wirft diese selbst den Ball in die Luft, ruft einen Namen und das Spiel geht weiter. 5. Das Spiel kann so lange fortgesetzt werden, bis nur noch eine Person auf dem Spielfeld ist. Bei großen Gruppen oder wiederholtem Spielen kann das Spiel mit einer zusätzlichen Regel beschleunigt werden: Auch die TN, die beim Abwerfen nicht getroffen haben, müssen das Spielfeld verlassen.
ANMERKUNGEN	Das Spiel ist vielfältig einsetzbar und kann im Laufe des Workshops wiederholt werden. Der*die Teamer*in sollte darauf achten, dass alle Namen genannt werden und nach dem „Stopp!“ alle stehen bleiben.
QUELLE	Kinder aus dem Berliner Weserkiez im Rahmen des Projekts mixfaktor von Cultures Interactive



4.7. RAP

LMNZ

Rap gehört mittlerweile überall auf der Welt zu den beliebtesten Musikrichtungen – Rap findet mittlerweile global statt. Inhaltlich lassen sich deshalb wirklich zu jedem erdenklichen Thema in allen Sprachen Songs finden.

Ein paar Beispiele:

- Sister Fa – Milyamba: Rap über die harte Arbeit der Frauen in der Landwirtschaft im Senegal
- Nas – Daughters: Rap über Vatergefühle
- Jedi Mind Tricks & R.A. The Rugged Man – Uncommon Valor: A Vietnam Story: Zwei Soldaten erzählen über ihre Gefühle auf dem Schlachtfeld im Vietnamkrieg. Sie schwanken zwischen Angst, Horror und Freude daran, vermeintlich endlich jemand zu sein.

Durch diese thematische Offenheit eignet sich Rap als ideales Tool, um mit Jugendlichen

ins Gespräch zu allen erdenklichen Themen zu kommen, indem ein passendes Lied herausgesucht wird, um es gemeinsam zu hören und dann darüber zu sprechen. Um wirklich eine Brücke zu den Jugendlichen zu bauen, sollte der Gruppe vorher Raum gegeben werden, einige Songs zu zeigen, die sie gerne hören. Das Gespräch darüber sollte auf Augenhöhe stattfinden und die Vorlieben der Jugendlichen ernst nehmen. Werden die Inhalte oder die Musik abgewertet, kann kein Vertrauen aufgebaut werden. Außerdem schwindet bei den Jugendlichen die Offenheit für weitere Diskussionen und andere Sichtweisen (vgl. die Kapitel 1.4. und 2.4.).

Rap ist eine Quelle des Empowerments für marginalisierte Gruppen weltweit. Trotzdem gibt es im Rap gleichzeitig sehr viele diskriminierende und menschenverachtende Textzeilen. Da mittlerweile Menschen aus allen erdenklichen Kontexten rappen, lassen sich auch rechtsextreme Raps finden (vgl. auch Kapitel

2.2.), obwohl dies den Grundanliegen der Kultur eigentlich entgegensteht. Darüber hinaus kann Rap je nach Autor*in von menschenfeindlichen Ideologien und Verschwörungstheorien durchzogen sein.

Je cooler etwas erscheint, desto häufiger wird es gehört. Dabei können dann teils unbemerkt gefährliche Inhalte einem Millionenpublikum mitgeteilt werden. Rapper*innen schieben die Verantwortung für ihre Texte gerne auf erziehungsberechtigte Personen ab.

Der in Deutschland bei Jugendlichen besonders beliebte Gangsta-Rap sollte inhaltlich kritisch beleuchtet, jedoch nicht einfach vorverurteilt werden. Auch hier gibt es für viele Jugendliche ein enormes Identifikationspotential, vor allem wenn andere Vorbilder, die eine ähnliche Lebensgeschichte haben, fehlen. Zu diesem (Selbst)Bild gehören auch Statussymbole, die zeigen sollen, dass man „es geschafft hat“ (vgl. Seeliger 2021). Und das hat natürlich auch eine enorme Strahlkraft auf diejenigen, die in ähnlichen Verhältnissen aufwachsen und sich dadurch motiviert fühlen. Allgemein lohnt es

sich auf jeden Fall, in Rapworkshops das Thema Männlichkeit und Identität herauszuarbeiten.

Hip-Hop ist zudem eine Kultur, in der es um Fähigkeiten geht: Je mehr du kannst, desto mehr Respekt bekommst du. Es geht dabei viel um eine Art hustle culture – je mehr du arbeitest, desto mehr wirst du erreichen. Auch dies kann mit Jugendlichen kritisch hinterfragt werden.





Wie bei jeder Fähigkeit, die man lernen möchte, gibt es auch bei Rap Bausteine, die erlernt werden können, um als gute*r Rapper*in gelten zu können. Dazu gehören: Stimme – Gefühl und Energie – Text, Inhalt und Aussage – Flow – Rhythmusgefühl – eigener Stil – Reimtechnik – Kreativität, zum Beispiel in Form von Ideen und Wortspielen – Umfang des Wortschatzes – Sprachen – Artikulation – Facettenreichtum – Authentizität – Atemtechnik – Charisma und Performance – Improvisationstalent. Zu jedem dieser Bausteine können Übungen ausgedacht werden, die den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, ihre Fähigkeiten in dem jeweiligen Bereich auszubauen.

LITERATUR- UND MEDIENTIPPS

- APuZ: Rap. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/265111/rap/>.
- Dichtung und Wahrheit – Wie Hip-Hop nach Deutschland kam (Doku).
- We Wear The Crown (Doku über die Geschichte des Hip-Hop in Deutschland).
- Rubble Kings (Film über die Geschichte der Gangs in New York und die Entwicklung hin zur Hip-Hop-Kultur).
- Something From Nothing – The Art Of Rap (Doku).
- Freestyle – The Art Of Rhyme (Doku).







4.7.1. SPRACHE RATEN

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Anregung für Diskussionen • Diversitätssensibilisierung • Reflektieren von Stereotypisierungen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>60 Minuten</p> <p>10 – 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beamer • Musikboxen • 2 Videoclips als Datei oder Internet-Link (in letzterem Fall ausreichend gute Internetverbindung sicherstellen) • Abspielgerät • Wenn zur Hand: nicht-eurozentrische Weltkarte (z. B. Hobo-Dyer-Projektion) <p>Mindestens 3 Videoclips in einer für den Workshop vermutlich ungewohnten Sprache auswählen und mehrere zielgruppenspezifische Fragen zur Bearbeitung entwickeln</p>
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Gruppe setzt sich gemütlich zusammen. Der*die Teamer*in erklärt das Vorhaben: „Ich würde euch gerne ein Musikvideo zeigen, das ich ziemlich cool finde. Ihr wisst ja, ich liebe (Hip-Hop) Musik. Mal schauen, ob ihr erratet, in welcher Sprache die rappen/singen. Alle raten erstmal für sich, wir lösen das dann später auf.“ 2. Dann wird das Video zum ersten Mal geschaut. Danach werden Eindrücke wild durcheinander gesammelt und währenddessen gezielt gefragt: „Was schätzt ihr, welche Sprache das ist und wo die Künstler*innen wohnen?“ Die Vermutungen werden auf der Flipchart oder Tafel festgehalten und zunächst nicht kommentiert. Anschließend können einzelne Antworten aufgegriffen werden, um tiefer nachzufragen, z. B.: „Wisst ihr, wo man Afrikaans spricht?“ 3. Das Video wird jetzt ein zweites Mal angeschaut mit dem Hinweis, dass danach die Frage nach der Sprache und wo das Video spielt, aufgelöst wird. Die TN bekommen für den zweiten Durchlauf eine weitere Aufgabe gestellt: „Worum geht es in dem Video? Was denkt ihr, was möchten uns die Künstler*innen mitteilen?“ Nachdem das Video zum zweiten Mal angeschaut wurde, geht es wieder in den Gesprächsaustausch in der Runde. 4. Die Frage nach der Sprache wird aufgelöst. Es wird aufmerksam hingehört, welche Themen aus dem Clip die TN in den zwei Runden aufgegriffen und bemerkt haben.





ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 5. Der*die Teamer*in wählt entsprechend des Workshopanliegens eines der Themen aus und beginnt offensiv und nicht suggestiv ein Gespräch dazu: „Ich möchte mich gerne über eine Sache, die ihr bemerkt/gesagt habt, nochmal genauer unterhalten, weil ich das wichtig/interessant fand. Wer hat das hier nochmal gesagt, wie meinstest du das?“ Die Brücke zur eigenen Meinung der TN kann auch darüber geschlagen werden, dass der*die Teamer*in fragt: „Was glaubt ihr, wie die Künstlerin das findet?“ 6. Die Diskussionsrunde wird so lange weitergeführt, bis die Konzentration sich neigt und/oder die angepeilte Zeit abgelaufen ist. Wird dabei eine rege Diskussion plötzlich unterbrochen, kann dies sogar positiv auf den Spannungsbogen des weiteren Workshops wirken, die TN fühlen sich angeregt. Es gibt keine Lösung, keine richtigen Antworten, denn es geht darum, gemeinsam ein Gespräch über die Welt zu führen.
ANMERKUNGEN	<p>Die Teilnehmenden wollen nach dieser Methode wahrscheinlich selbst gerne ein Video zeigen, da YouTube-Sessions nach dem Prinzip each one shows some funktionieren. Wenn im Anschluss an die Methode kein Raum dafür ist, lohnt es sich dennoch, das zu besprechen: Welche Videos würde die Gruppe zeigen, um andere zu überraschen? Könnten sie sich auf etwas einigen?</p> <p>Die Methode liegt an der Schnittstelle von politischer Bildung und Jugendkultur. Sie macht dann Sinn, wenn Videoclips ausgewählt werden, zu denen der*die Teamer*in einen Bezug hat, tatsächlich selbst hört, gut kennt und über die er*sie etwas zu erzählen weiß.</p> <p>Gerade auch der oft transnationale und transkulturelle Charakter von Musikvideos und Gesangssprache schaffte eine gute Grundlage für ein Gespräch.</p>
QUELLE	Lisa Gabriel im Rahmen des Projekts mixfaktor von Cultures Interactive

4.7.2. BACK-UP MC





ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitätssensibilisierung • Kooperationsmethode • Empowerment
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 10 – 15 <ul style="list-style-type: none"> • Stift und Flipchartpapier • Musikanlage • Instrumentalmusik –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teamenden erklären visuell am Flipchart oder an der Tafel, was ein Reim und eine Rap-Zeile sind. Dann schreiben sie zwei einfache Rap-Zeilen gemeinsam mit der Gruppe und unterstreichen dabei die Endreime. 2. Ein*e Teilnehmer*in (MC) trägt die Zeilen vor, dabei erhält er*sie die Unterstützung von ein bis zwei weiteren Teilnehmenden (den Back-Up-MCs), indem diese die Endreime mit rappen. 3. Im zweiten Durchlauf können die Teilnehmenden diese Übung auf Instrumentalmusik rappen. 4. Dritter Durchlauf: Wenn der*die MC die zwei Zeilen wiederholen möchte, kann die gesamte Gruppe ihn*sie mit den Endreimen unterstützen (backen). Die Instrumentalmusik kann dabei im Hintergrund laufen, wenn der*die MC es möchte. 5. Abschließend kann gefragt werden, wie sich die Teilnehmenden in der jeweiligen Rolle gefühlt haben.
ANMERKUNGEN	<p>Im Rahmen des inklusiven Jugendkulturprojekts IN_Cultures ließ sich feststellen, dass alle Teilnehmenden der Workshops bei dieser Methode ohne Probleme mitmachen konnten, da sie sehr niedrigschwellig ist. Besonders im dritten Durchlauf der Methode hatte die Gruppe viel Spaß beim Mitrappen. Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oder Menschen, die die deutsche Sprache noch nicht fließend beherrschten, brachten sich sowohl als MC als auch in der unterstützenden Rolle ein, ohne dabei überfordert zu werden. Folglich stärkt diese Methode nicht nur den Teamgeist und die Teamfähigkeit, sondern auch das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden.</p>

ANMERKUNGEN	<p>Wenn Jugendliche den Wunsch äußern, selbst am Flipchart zu schreiben, gilt es, diesen Wunsch nach Partizipation zu fördern, ohne die Teilnehmenden unter Druck zu setzen.</p> <p>Fehler in der Rechtschreibung sollten deshalb nicht korrigiert werden. Dieses Vorgehen erwies sich während der IN_Cultures-Workshops als sehr förderlich für die Partizipation von unterschiedlichen Jugendlichen.</p>
QUELLE	Sinaya Sanchis im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.7.3. AKA

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Warm-Up • Einstieg in die jugendkulturelle Praxis
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	20 Minuten 10 – 15 <ul style="list-style-type: none"> • Tafel oder Flipchart • Stifte <ul style="list-style-type: none"> • Eine zugewandte Atmosphäre schaffen. • Umgangsregeln gemeinsam erarbeiten.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alle stehen oder sitzen in einem Kreis. Die Teamenden erklären, was ein AKA („Also known as“) ist und geben ein Beispiel. Beispiel: Ich bin XY aka „die Freche“. 2. Die Teilnehmenden gehen nacheinander in den Kreis und sagen ihren Namen und einen AKA auf. 3. Wenn es die Teilnehmenden nicht überfordert, kann die Methode mit einer zweiten Zeile und einem Reim fortgeführt werden. Vorher ist sicherzustellen, dass alle Teilnehmenden wissen, was ein Reim ist. Wichtig ist es auch, mit einfachen Reimen wie „Haus“ und „Maus“ zu beginnen. Bei dieser Einstiegsübung ist es ratsam, höchstens mit zweisilbigen Reimen zu arbeiten: Beispiel: Ich bin XY aka „die Freche“. Schau mich an, wenn ich mit dir spreche. 4. Abschließend stellen die Teamenden Fragen: <ul style="list-style-type: none"> • Was verbindest du mit diesem Nickname? • In welchen Situationen wirst du so genannt?
ANMERKUNGEN	Teilnehmende mit sprachlichen Schwierigkeiten, etwa aufgrund geringer Erfahrung mit der deutschen Sprache, können sich aktiv im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten beteiligen, indem sie in „ihrer“ Sprache rappen oder sich mehr Zeit lassen. Die Sätze können möglicherweise von weiteren Jugendlichen auf Englisch oder Deutsch übersetzt werden, oder sie bleiben vorläufig stehen und werden später wieder aufgegriffen.
QUELLE	Lisa Gabriel und Sinaya Sanchis im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive

4.7.4. WOMEN IN HIP-HOP

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Wissensvermittlung
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 10 Memorykarten Es werden Memory-Karten vorbereitet, die auf der einen Karte das Bild einer Rapperin zeigen und auf der anderen Karte ihren Namen (auch in anderen Sprachen und Alphabeten) und als Hilfestellung das Bild der Rapperin noch mal verkleinert oben mit abgebildet. Hinweis: Memory-Spiele kann man relativ leicht und günstig bei diversen Läden gestalten – überall da, wo man Fotos bestellen kann.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Das Spiel folgt den üblichen Regeln des Memory: Jede*r Spieler*in deckt zwei Karten auf. Passen sie zusammen, hat man ein Pärchen und darf weitermachen. Hat man kein Pärchen, ist die nächste Person dran. 2. Das Spiel geht so lange, bis keine Karten mehr da sind, gewonnen hat der*die Spieler*in, der*die am Ende die meisten Pärchen gesammelt hat. Bei sehr vielen Teilnehmenden kann auch in Teams gespielt werden. 3. Abschließend können dann Tracks von den Künstlerinnen gespielt werden.
ANMERKUNGEN	Aufgrund der sehr einfachen Regeln funktioniert diese Methode auch bei großen Sprachbarrieren. Es ist eine Methode, die auch zwischen-durch Spaß bringt und angewendet werden kann, wenn z. B. eine Gruppe sehr groß ist und Längen auftreten.
QUELLE	DJ Freshfluke im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive

4.8. YOUTUBE

Dirk Lamprecht

Soziale Medien sind heute fester Bestandteil von Kommunikation. Der YouTube-Workshop knüpft daran an und möchte auf der einen Seite das große Spektrum von Inhalten und Formaten und damit auch die Diversität der Gesellschaft aufzeigen. Auf der anderen Seite soll dieses Workshop-Format Impulse setzen und die Möglichkeiten von passiver bis aktiver Partizipation aufzeigen, die soziale Medien bieten. YouTube dient in dem Workshopkontext auch als Platzhalter für andere Plattformen im digitalen Raum, etwa Instagram, TikTok und Twitch. Der YouTube-Workshop fokussiert auf der Erstellung von Videos, die für alle genannten Medien eine immense Rolle spielen.

YouTube ist natürlich keine Jugendkultur. Die Inhalte und Formate, die aus den jugendkulturellen Szenen auf die Plattform gestellt werden, machen diese Plattform aber zu einem jugendkulturellen Ort, der sehr relevant für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist. Deshalb sind Medien, sowohl in digitaler als auch in analoger Form, von jeher ein fester Bestandteil der jugendkulturellen Workshops von Cultures Interactive. Ein Ziel des Workshops ist es daher, diese Lebenswelten und Orte anzuerkennen. Eine wichtige Erfahrung, da Kinder und Jugendliche des Öfteren mit einer negativen Haltung seitens der Erwachsenen gegenüber ihrer Mediennutzung konfrontiert sind. Dabei wird häufig übersehen, wofür Jugendliche soziale Medien (auch) nutzen: Hier informieren sie sich, treten in Kontakt mit Gleichgesinnten oder setzen sich aktiv für bestimmte Themen ein. Daran gilt es anzusetzen und Impulse bereitzustellen, um die Verknüpfungen zu gesellschaftlichen Themen herzustellen.

Beispielsweise gibt es im Bereich Gaming Aktivist*innen wie unter anderem Rezo, der mit

authentischen und journalistisch hochwertig aufgearbeiteten Videos auf YouTube Politik kritisiert. Die Skateszene wiederum bildet heute auch durch Aktivitäten auf YouTube ein viel diverseres Bild ab, beispielsweise ist queeres Skaten durch diese Plattformen viel präsenter als noch vor einigen Jahren. Diese neue Repräsentanz ist ein Phänomen, das sich in vielen Jugendkulturen wiederfinden lässt. Im Ergebnis haben sich die Szenen mit Hilfe Sozialer Medien und Plattformen weiter geöffnet, was auch zur Folge hat, dass jugendkulturelle Themen sichtbarer geworden sind. Ein aktuelles Beispiel ist die YouTuberin Marie Joan, die in ihren Videos Sexismus thematisiert und junge Mädchen empowern will, ihre eigenen Vorstellungen vom Leben umzusetzen.





Themen, die in den YouTube-Workshops bearbeitet werden können, reichen über das gesamte Spektrum unserer Gesellschaft. Da dieses Spektrum aber auch menschenverachtende und/oder demokratiefeindliche Inhalte beinhaltet, gilt es, neben der Ermöglichung von Selbstwirksamkeit in den Workshops eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung anzuregen und in verschiedenen Themenbereichen Positiv- und Negativbeispiele gegenüberzustellen.

Für die theoretischen wie für die praktischen Parts der Workshops ist es ratsam, niedrigschwellig einzusteigen. Das bedeutet zum Beispiel, auf einfache Sprache zu achten beziehungsweise, wenn Fachbegriffe genutzt werden, nachzufragen ob die Inhalte verstanden worden sind und/oder diese zu erklären. Im praktischen Teil sollten die Teilnehmer*innen des Workshops langsam an die genutzte Technik herangeführt sowie Aufgaben gestellt werden, die für die Gruppe lösbar sind.





LITERATUR- UND MEDIENTIPPS

- Medien. Mediensucht. Mediensuchtprävention. Folge 39 des Podcasts mehr merz. <https://www.merz-zeitschrift.de/podcast>

4.8.1. BREAK FREE





ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitätssensibilisierung • Reflektieren von Geschlechterrollen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	30 Minuten 5 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Video „Break Free“ von Ruby Rose bzw. gegebenenfalls Remake ohne erkennbares Phallussymbol • Videodatei oder Internetverbindung und Medium (Laptop, Beamer etc.), um das Video anzuschauen –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gemeinsam wird das Video angesehen, danach können alle zuerst ihre offenen Fragen stellen. Weitere Fragen, die an die Teilnehmer*innen gestellt werden können, sind: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Körperhaltungen habt ihr wahrgenommen? • Was für Veränderungen an der Person stellt ihr im Laufe des Filmes fest? • Was verändert sich oberflächlich? 2. Hinterfragen der Assoziation von bestimmten Eigenschaften wie Aktivität, Disziplin, Härte, Abenteuerlust, Erdulden, Passivität, Fürsorge, Sensibilität, Aggressivität etc. mit Geschlecht.
ANMERKUNGEN	<p>Hierbei ist es besonders wichtig, einen geschützten Raum bieten zu können, nicht nur für offene Fragen, sondern auch um den Teilnehmer*innen Zeit und Raum zu lassen, das Gesehene zu verarbeiten. Des Weiteren sollte der*die Teamer*in die Gruppe bekannt sein, um diese einschätzen zu können.</p>
QUELLE	Michele Fischer im Rahmen des Projekts Spot On, Girls! von Cultures Interactive

4.8.2. TALKSHOW

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Spielerische Übernahme verschiedener Rollen • Diskussionen anregen • Kooperation
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>60–90 Minuten</p> <p>4 – 14. Es sollten möglichst alle Teilnehmenden jede Rolle ausprobieren können, was bei einer großen Gruppe sehr viel länger dauert.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stühle • Stifte • DIN-A4-Blätter • Evtl. kleiner Tisch • Für eine Variante, bei der viel Zeit für die Methode vorhanden ist, kann Videoequipment wie Licht, Mikrofone und Kameras eingebaut werden. <p>Überlegen von themenspezifischen Fragen für die Teilnehmenden.</p>
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mit Hilfe der Teilnehmenden wird ein Talkshowsetting aufgebaut. Wichtig ist hier, dass eine Art Bühne entsteht und die Zuschauer*innen von der eigentlichen „Talkshow“ abgegrenzt sitzen. Der kleine Tisch kann zwischen die Stühle auf die Bühne gestellt werden. 2. Als nächstes werden den Teilnehmenden die Blätter und Stifte ausgeteilt. Sie werden gebeten, sich die vorbereiteten Fragen zu notieren. Für den Fall, dass Teilnehmende Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen haben, sollte möglichst auf Unterstützungsressourcen aus der Gruppe zurückgegriffen werden. Ist dies nicht möglich, dann kann ein*e Teamer*in die Rolle der Assistenz übernehmen. Nun stellen sich jeweils zwei Teilnehmende gegenseitig die Fragen und notieren die Antworten der anderen Person. 3. Anschließend werden die Antworten in der Gruppe vorgestellt, indem die Paare, die sich zuvor befragt haben, auf die Bühne gehen. Die Person, die antwortet, ist der „Talkshowgast“ und die fragende Person der*die Moderator*in. Für den Fall, dass Teilnehmende Schwierigkeiten haben, vorzulesen, kann entweder durch anderen Teilnehmende oder Teamende Assistenz geleistet werden. Es ist hilfreich, wenn die Teamenden sich zu Beginn in einer Einführungsrunde gegenseitig interviewen. So wird es für die Jugendlichen einfacher, in die verschiedenen Rollen zu schlüpfen. Um dabei eine positive Dynamik anzustoßen, kann die Talkshow zum Beispiel mit der folgenden Begrüßung durch die Moderation beginnen: „Herzlich willkommen zu meiner Talkshow! Ich bin XY und begrüße meinen Superstargast YX! Unser heutiges Thema ist Z“.





ABLAUF	<p>Der Rest der Gruppe übernimmt die Rolle des Publikums, welches aber in die Talkshow einbezogen wird, um die Dynamik der Diskussion weiter zu steigern und alle Teilnehmenden einzubeziehen.</p> <p>4. Die Rollen wechseln, nachdem alle Fragen behandelt wurden. Es sollten möglichst alle Jugendliche einmal in jede Rolle schlüpfen.</p> <p>Für den Fall, dass das Videoequipment zum Einsatz kommt, wird bereits beim Aufbau des „Talkshowsettings“ auch das Videoequipment aufgestellt und kurz erklärt. Während der Auswertung in der Talkshow übernehmen dann abwechselnd alle Teilnehmenden zusätzlich einmal die Kamera, das Mikrophon und das Licht. Auch hier gilt: Alle Teilnehmenden sollte möglichst jede Rolle einmal einnehmen.</p>
ANMERKUNGEN	<p>Die Methode „Talkshow“ setzt eine einigermaßen ruhige und fokussierte Gruppe voraus. Gruppendynamiken können dann konstruktiv durch die Gruppe beziehungsweise das „Publikum“ bearbeitet werden. Nachdem die Teilnehmenden die verschiedenen Rollen übernommen haben, können die Teamenden besser einschätzen, welche Rolle zu jeweils welcher Person passt.</p>
QUELLE	<p>Dirk Lamprecht im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive</p>

4.8.3. ICH SEHE WAS, WAS DU NICHT SIEHST

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Foto- und Video-Technik • Verständnis von Foto- und Videoausschnitten • Üben von Bildanalysen • Schaffen von Bewusstsein dafür, wie Motive und Inhalte in Bildern verzerrt oder manipuliert werden können.
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>60 Minuten</p> <p>2 – 14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kameras • möglicherweise Smartphones • Laptop • Beamer • Möglichkeit der Bildübertragung auf Laptop (insbesondere bei der Nutzung von Smartphones) <p>Vorbereiten von mindestens drei Aufgaben für die Fotogruppen, z. B. „Stelle auf einem Bild etwas größer dar, als es ist.“ „Macht ein Bild von einem Baum, ohne dass man sieht, dass es sich um einen Baum handelt.“ Falls gewünscht, sollte vorab ein aktuelles Beispiel recherchiert werden, mit dem sich die Bedeutung von der Wahl des jeweiligen Bildausschnittes veranschaulichen lässt.</p>
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn werden die Teilnehmenden gefragt, wer mit den mitgebrachten Kameras und wer mit dem eigenen Smartphone arbeiten möchte. Je nachdem wie hier die Präferenzen liegen, werden die Gruppen aufgeteilt. Finden sich die Gruppen nicht selbstständig, wird durchgezählt. Es sollten mindestens zwei Gruppen vorhanden sein, besser drei. 2. Jetzt werden die vorbereiteten Aufgaben verdeckt an die Gruppen verteilt, letzte Unklarheiten geklärt und die Kameras ausgeteilt. Nach einer Einführung in die Handhabung der Kameras wird von den Teamenden in den Gruppen nach ersten Ideen für die Lösung der gestellten Aufgabe gefragt, wie diese umgesetzt werden soll und wer dabei welche Rolle übernimmt. Dies dient dazu, sicherzustellen, dass alle Teilnehmenden in den Prozess eingebunden werden. Wenn Jugendliche teilnehmen, die auf Hilfe angewiesen sind, sollten bestenfalls in der jeweiligen Gruppe Lösungen gefunden werden oder ein*e Teamer*in als Assistenz unterstützen. Die Teilnehmenden haben 20 Minuten Zeit, um ihre Idee umzusetzen. Ausgewertet wird mithilfe des Beamers in Form eines kleinen Quiz. Die Gesamtgruppe muss die Aufgabe erraten, welche der jeweiligen Gruppe gestellt wurde. Nach der Auflösung wird nach der Herangehensweise und der Umsetzung gefragt und diese in der Gesamtgruppe diskutiert.





ABLAUF	<p>Hier sollte berücksichtigt werden, welche Ressourcen und Bedürfnisse die Teilnehmenden einbringen und die Geschwindigkeit sowie die Tiefe der Auswertungsrunde entsprechend angepasst werden.</p> <p>3. Es kann darüber gesprochen werden, was ausgewählte Ausschnitte von Bildern verheimlichen – also nicht zeigen – und wie dies den Eindruck, den die Bildausschnitte auslösen, beeinflusst. Darüber kann ein Bezug zu aktuellen Beiträgen in den Medien hergestellt werden. Hierzu sollte im Vorfeld ein Beispiel recherchiert werden.</p>
QUELLE	<p>Dirk Lamprecht und Anna Groß im Rahmen des Projekts IN_cultures von Cultures Interactive</p>

4.8.4. VERSCHLEIERTER BLICK

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkompetenzvermittlung • Sensibilisierung für Diskriminierung • Empowerment muslimischer Jugendlicher
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	ca. 1 Stunde 10 – 20 <ul style="list-style-type: none"> • Laptop (wenn möglich Beamer) & Lautsprecherboxen • Songtexte im Original & Übersetzung • Edding & Flipchartpapier –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zuerst werden in der Gruppe die beiden Videos „Cover Girl“ von Deen Squad und „Wrap My Hijab“ von Mona Haydar (mit englischen Untertiteln) geschaut. 2. Anschließend folgt eine kurze Gesprächsrunde, in der die Teilnehmenden erzählen können, was ihnen beim Schauen der Videos spontan (!) durch den Kopf gegangen ist. 3. Nun wird die Gruppe in zwei Kleingruppen unterteilt. Eine Gruppe erhält die Übersetzung des Songs von Mona Haydar, die andere Gruppe die Übersetzung des Songs von Deen Squad. Beide Gruppen sollen dazu Fragen beantworten: <ul style="list-style-type: none"> • Was ist das Thema des Songs? • Wie sind die Leute drauf, die diesen Song geschrieben haben? Was ist ihnen wichtig? • Was denkt ihr über das Thema/Text? 3. Wenn beide Gruppen die Fragen beantwortet haben, werden nochmal in der großen Gruppe beide Videos angeschaut. Danach folgt erneut eine Austauschrunde in der gesamten Gruppe rund um die Kleingruppenfragen. Zusätzlich kann die Gruppe die Frage beantworten: Seht ihr Unterschiede zwischen den Videos/den Texten? Welche?
ANMERKUNGEN	Mit der Methode sollen von antimuslimischen Rassismus betroffene Jugendliche empowert werden, indem popkulturelle Artists gezeigt werden, die sich positiv auf das Kopftuch beziehen. Nicht-muslimische Jugendliche können dadurch lernen, dass sich Islam, Feminismus, Popkultur usw. nicht gegenseitig ausschließen.

ANMERKUNGEN	Der Unterschied zwischen beiden Videos liegt darin, dass Deen Squad neben Rassismus und Religion zum Thema Flirtverhalten u. a. folgende Aussagen macht „She is a modest girl“ und „She got her hair covered – that means you can’t judge her - she’s got class, she doesn’t flirt, she doesn’t exchange numbers“, was offen gelebte weibliche Sexualität als „würdelos“ und „unanständig“ markiert. Mona Haydar betont dagegen, „Make a feminist planet, women haters get banished, covered up or not, never take us for granted“. In der Diskussion sollte von den Teamenden deutlich gemacht werden, dass dieser Unterschied verschiedenen Perspektiven auf Gender geschuldet ist, nicht einer islamischen Sichtweise. Dafür bietet es sich an, popkulturelle Zitate zur Hand zu haben, in denen nicht-muslimische Künstler*innen Aussagen über „anzügliches“/„billiges“ oder vermeintlich „non-konformes“ Verhalten bei Frauen treffen, um sexistische Perspektiven und Rollenvorstellungen stärker in den Blick zu rücken.
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts PHÄNO_cultures von Cultures Interactive

4.8.5. THIS IS ...

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkompetenz • Sensibilisierung für verschiedene Rassismusformen • Hinführung zur jugendkulturellen Praxis • Diskussionen anregen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>Ca. 2 Stunden für Videoanalysen & Diskussion plus Entwicklung eigener „This is ...“ Themen</p> <p>10-15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene „This is ...“-Videos für die Analyse • Flipchart • Stifte • Papier <p>Verschiedene „This is ...“-Videos für die Analyse vorbereiten inklusive der Song-Texte</p>
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gemeinsam mit der Gruppe wird das Original „This is America“ von Childish Gambino angeschaut. In der anschließenden Besprechung werden verschiedene Stichpunkte festgehalten: Bildsprache, Text, Inhalt des Songs und Videos, Themen, Tanzstil und Choreographien, Verweise/ Metaphern. 2. Im zweiten Schritt werden verschiedene Reaktionen aus der Gruppe auf „This is America“ gesammelt und gemeinsam analysiert. 3. In Schritt 3 wird mit der Gruppe gemeinsam erarbeitet, welche Themen sie selbst in einem „This is ...“ verarbeiten würden.
ANMERKUNGEN	<p>„This is America“ (2018) ist ein Hip-Hop-Track des US-amerikanischen Rappers Childish Gambino. Er thematisiert Rassismus, Waffenhandel und andere Missstände in den USA. Das dazugehörige Video enthält viele verschiedene Botschaften (offen und versteckt), die auf sozio-politische Probleme in den USA hinweisen. Das Video wurde sehr schnell global bekannt und fand viele Nachahmer*innen („This is Nigeria“, „This is Iraq“, „This is Hindustan“, „This is Sierra Leone“ u.v.m.). Diese Methode soll verschiedene Versionen „This is ...“ thematisieren und mit den Jugendlichen zusammen entwickeln, wie ihr eigenes „This is ...“ aussehen würde. Dabei geht es darum, gemeinsam über Missstände, Widersprüche, Rassismus und Ungerechtigkeiten ins Gespräch zu kommen und aufzuzeigen, wie Hip-Hop, Musikvideos & Social Media ein Ventil sein können, diese zu zeigen und zu diskutieren.</p>

ANMERKUNGEN	<p>Zudem lässt sich an den vielen This is ...Remakes aufzeigen, dass YouTube zur internationalen Vernetzung beiträgt und auf der Plattform auch internationale Debatten losgetreten werden.</p> <p>Die Methode ist somit anschlussfähig für politische Themen, medienpädagogische Inhalte sowie erste Praxisversuche in der Videoproduktion.</p> <p>Wichtig ist es, bei der Sammlung der Themen für „This is ...“ darauf zu achten, nicht Stereotype über einen Ort oder bestimmte Gruppen zu sammeln, sondern tatsächliche Missstände, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufzuzeigen.</p>
QUELLE	<p>Anna Groß im Rahmen des Projekts PHÄNO_cultures von Cultures Interactive</p>

4.9. SOCIAL MEDIA

Bei Social Media, also dem Überbegriff für soziale Medien, handelt es sich nicht um eine Jugendkultur, sondern vielmehr um eine Ausdrucksform bzw. Online-Plattformen, die zwar nicht ausschließlich, aber doch besonders häufig von Jugendlichen genutzt werden.

Das umfasst TikTok, Twitch, YouTube, Instagram, Reddit, Discord und vieles mehr. Die Plattformen unterscheiden sich nicht nur in ihrer Gestaltung, sondern nicht selten auch hinsichtlich der Frage, von welchen Szenen sie besonders frequentiert werden. So wird die Gamingszene vor allem mit Twitch und Discord, Hip-Hop hingegen häufiger mit YouTube und TikTok assoziiert.

Insbesondere TikTok geriet in der letzten Zeit häufig als „Radikalisierungsmaschine“ (Belltower News 2023) in den Blick, sowohl in Hinblick auf Rechtsextremismus (vgl. ebd.) als auch islamisch begründeten Extremismus (vgl. Dantschke 2023). So besorgniserregend die breit gestreuten Fake News, die Stimmungsmache und das Teilen gewaltvoller Videos sowie deren Konsum durch Jugendliche auch tatsächlich sind, stellt sich dennoch die Frage, wie sinnvoll Forderungen nach einem Verbot der App letztendlich sind (vgl. Susbeth 2024). Diese Forderungen übersehen, dass TikTok und andere Social-Media-Plattformen in den letzten Jahren auch wesentlich zur Verbreitung empowernder, demokratiebejahender, kritischer

und progressiver Inhalte beigetragen haben. Sie übersehen auch, dass viele marginalisierte Jugendliche (etwa Queers im ländlichen Raum) sich wesentlich über diese Apps vernetzen und dort Rollenvorbilder finden können. Und nicht zuletzt übersieht die Forderung, dass ein TikTok-Verbot als Zensur wahrgenommen werden würde.

Zielführender dürften Ansätze sein, die Jugendlichen einen Raum zum Austausch über ihre Social-Media-Routinen und dort gesammelte Eindrücke bieten. Während der Fokus in YouTube-Workshops auch auf der Erstellung von Content in Form von Videos liegt, bieten Social-Media-Workshops die Gelegenheit, Medienrezeption zu diskutieren. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei auf folgenden Themen liegen:

- Die eigene Sicherheit, zum einen in Bezug auf die Weitergabe personenbezogener Daten, zum anderen in Bezug darauf, das Risiko für Stalking, Grooming und Ansprachen im Netz zu reduzieren.
- Umgangsstrategien in Bezug auf Mobbing entwickeln: Beleidigungen und Angriffe werden sich nicht vermeiden lassen, es kann aber für Jugendliche entlastend sein, über die entsprechenden Meldestrukturen, Beratungsstellen und auch Möglichkeiten des gegenseitigen Supports informiert zu sein.







• Diskussion der konsumierten Inhalte: Es erscheint zielführend, sich von Jugendlichen regelmäßig zeigen zu lassen, welche Videos oder Beiträge sie gerade beschäftigen und diese dann – ob im Zweiergespräch oder in der Gruppe – einzuordnen und zu besprechen.

• Besprechen von Gewaltdarstellungen: Häufig liegt der Fokus mehr auf der Frage, ob das Ansehen gewaltvoller Videos Jugendliche „abstumpft“, weit seltener gerät die Überlegung in den Blick, wie verstörend sich diese Videos auswirken. Auch hier eignet sich ein narrative Ansatz, um Gefühle besprechbar zu machen.





Grundvoraussetzung für das Gelingen eines Workshops zu Social Media ist eine zugewandte Haltung und die Bereitschaft, sich auch positiv überraschen zu lassen – die Erfahrung, mit einem gezeigten Video, Meme oder Beitrag Begeisterung auszulösen, schätzen Jugendliche sehr.

4.9.1. INSTAFRAMES

ZIELE	Sensibilisierung für Einfluss von Instagram/TikTok auf Selbstbild, Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung anderer
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	Ca. 1 Stunde 10 – 15 <ul style="list-style-type: none"> • Flipchart oder Whiteboard/Tafel • Papier • Stifte • Marker • Handys Alle TN suchen sich einen Platz im Raum und platzieren dort das eigene Blatt und einen Stift.
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die TN bekommen die Frage „Was finde ich an mir schön?“ gestellt. Anschließend laufen sie 2 Minuten durch den Raum, ohne zu sprechen. Sie können langsam oder schnell laufen, aber bewusst. Anschließend geht jede*r zum eigenen Platz und schreibt eine Minute ohne Unterbrechungen Antworten auf die Frage auf. 2. Dieser Schritt wird noch zweimal wiederholt, mit den Fragen: „Was ist das Wichtigste in deinem Leben?“ und „Was ist deiner Meinung nach aktuell das wichtigste gesellschaftliche Thema?“ (je nach Alter kann diese Frage einfacher formuliert werden, z. B. „Was ist gerade das wichtigste Thema in der Welt?“). 3. Anschließend unterstreicht jede*r Teilnehmer*in zu jeder Frage die wichtigste Antwort. 4. Nun werden die Antworten an dem Whiteboard oder Flipchart gesammelt. Wichtig: Teilen ist freiwillig. 5. In der nächsten Runde nutzen die TN 10 Minuten lang TikTok oder Instagram, je nachdem, welche App sie häufiger verwenden. Einfach frei Scrollen, jede*r für sich und frei nach Interessen. Direkt im Anschluss beantworten sie (ohne vorherigen Austausch mit anderen) die drei Eingangsfragen noch einmal. Die Antworten dürfen anders ausfallen, alles soll frei assoziiert werden. Für jede Frage ist eine Minute Zeit, diesmal ohne Laufen. Erneut werden Ergebnisse am Flipchart gesammelt. Gab es neue Antworten, neue Themen, Zusätzliches, Weggelassenes?





ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 6. Vergleich der beiden Runden: Was hat sich geändert? Dabei ist es wichtig, die Jugendlichen frei erzählen zu lassen, ohne eine Richtung vorzugeben und auf erwähnte Themen, Gefühle, Selbst- und Weltbild, Empowerment, Zweifel sowie Erfahrungen mit Cybermobbing zu achten. Narratives Nachfragen (vgl. Kapitel 3.3. in diesem Buch) empfiehlt sich dafür. 7. Nun wird gesammelt, was die TN im Feed geschaut haben: <ul style="list-style-type: none"> • Was zeigt der Algorithmus? (z. B. Makeup/Fashion, Sport/Fitness, Nachrichten/Weltgeschehen/Kriege, Influencer*innen/InstaModel, TikTok-Tänze/Musik/Lyrics ... etc.) • Welche Themen kamen gar nicht vor, was habt ihr vermisst? • Welche Posts triggern welche Gefühle? (Unterhaltung, Information, Empowerment, Selbstzweifel, gute Vibes, mental Health, Aufklärung, Verwirrung ... etc.) 8. Die Teilnehmer*innen ordnen zu und gleichen mit ihren Antworten auf die in Schritt 1 und 2 gestellten Fragen ab. Wie werden die eigenen Gedanken durch den Algorithmus geprägt?
ANMERKUNGEN	Alle Teilnehmenden benötigen einen Zugang zu eigenem Handy/Tablet mit Internetzugang und entsprechenden Apps. Alternativ können Zeitungen genutzt werden (Bravo/Girl etc.), in denen auch über Social-Media-Stars berichtet wird. Diese Übung kann zudem als Vorbereitung für Themen/Texte für einen Rap- oder Slam Poetry-/Lyric-Workshop oder für einen kreativen YouTube/Social-Media-Workshop genutzt werden, in dem anschließend eigenes Material von den TN erstellt wird.
QUELLE	Kaye Benzakour-Knidel

4.9.2 P(L)AYBACK

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Aufklärung zu Cybermobbing und Belästigung für Mädchen und junge Frauen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	2 Stunden Maximal 20 FLINTA-Teilnehmende <ul style="list-style-type: none"> • Tablets und Handys mit Social-Media-Apps wie TikTok und Instagram • Video-App (z. B. YouCut) • Recorder (einfaches Diktiergerät auf dem Handy reicht aus) • Karteikarten • Marker/Stifte • 2 Kartons/Boxen • Möglichst Beamer und USB C-/HDMI-Adapter für Handyanschluss Es sollten möglichst weitere Räume in der Einrichtung (Schule/Jugendclub) oder ein Hof/Garten für die Erstellung der Videos in Kleingruppen zur Verfügung stehen. –
ABLAUF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Einleitend kann zunächst soziometrisch abgefragt werden, <ul style="list-style-type: none"> • wie viele TN regelmäßig Social Media nutzen (hier kann man z. B. die TN bitten, ihren durchschnittlichen Verbrauch aus der App auszulesen bzw. ihnen zeigen, wie das geht), • welche Apps am häufigsten genutzt werden, • wie viele TN dabei auch selbst aktiv posten und wie viele nur konsumieren, • wie oft gepostet wird ((mehrmals) täglich, alle 2-3 Tage, alle paar Wochen), • wer ein Tageslimit (eingestellt) hat, und – hier noch einmal auf die Freiwilligkeit hinweisen – 2. Die TN werden gebeten, (anonym) auf Karteikarten Reaktionen (konkrete Handlungen innerhalb der Apps) aufzuschreiben, die sie auf <ul style="list-style-type: none"> • wer schon mal jemanden blockiert hat, • wer schon mal jemanden gehostet hat, • wer schon einmal jemanden online beleidigt hat, • wer schon beleidigt wurde, • wer ungewünschte DMs erhalten hat, • ob es einen Zusammenhang zwischen der Art der geposteten Bilder/Videos und besonders positiven oder negativen Reaktionen gab, • ob und wenn ja wie die Reaktionen die Postings beeinflussen (z. B., dass bestimmte Videos/Themen/Looks etc. besonders viele Likes bekommen, oder anders herum, bestimmter Content eher negative Kommentare).

ABLAUF	<p>negative Kommentare/Beleidigungen/unangenehme DMs bereits selbst angewandt haben (z. B. Blockieren, Ghosten, Melden, red flag in comments, Support holen ... etc.)</p> <p>3. Die TN werden gebeten, sich zu überlegen, wie sie auf negative Kommentare, Beleidigungen, Belästigungen gern reagiert hätten oder reagieren könnten – ohne dies gleich mit den anderen zu teilen (z. B. Statements/Antworten/eigene Postings als Reaktionen – z. B. kurze empowernde Ansagen). Dies müssen keine selbst erlebten Situationen sein, sondern können auch generelle Reaktionen auf Beleidigungen, Belästigungen, Mobbing oder Diskriminierung darstellen.</p> <p>4. Für die Auswertung liest der*die Teamende einige Statements aus beiden Boxen vor. Die Wirksamkeit dieser Reaktionen wird anschließend diskutiert: Was hat geholfen? Was hat empowered? Was hat weitere negative Reaktionen nach sich gezogen? Haben die Teilnehmenden das Gefühl, sich selbst helfen zu können? Wie gehen sie damit um? Reagieren vs. ignorieren? Kennen sie Tiktok-Videos, -Accounts oder Persönlichkeiten, die sie in ihren eigenen Statements/Postings empowern? Beispiele zeigen (z. B. Toxische Pommies, Qveen Herby, Khaby, Datteltäter, Luisa L'Audace ...).</p> <p>5. In Kleingruppen können sich die Teilnehmenden nun inspiriert von den verschiedenen Statements aus Schritt 2 und 3 eines aussuchen oder neu wählen und ein Reaktionsvideo dazu drehen. Den Stil können sie selbst wählen, z.B: TikTok-Stil, Voice Over Playbacks, Statements als Text, tanzen, Filter verwenden ... Die jeweilige App kann, muss aber nicht genutzt werden. Zum Beispiel können die Teilnehmenden zunächst ein Statement als Sprachnachricht mit einem Handy oder Diktiergerät aufnehmen. Anschließend können sie dazu ein Video drehen und das Video mit Video-App oder YouCut schneiden.</p> <p>6. Es folgt eine Auswertungs- und Feedbackrunde (hierbei kann auch nochmal auf Format und Privatsphäre eingegangen werden: Was gebe ich preis? Sind alle Beteiligten/sichtbaren Personen im Video einverstanden damit, gefilmt zu werden? etc.)</p>
ANMERKUNGEN	<p>Rund um Social Media, TikTok, Instagram etc. berichten Jugendliche immer wieder von Belästigung und Mobbing. Dabei werden Erfahrungen berichtet, welche andere TN triggern könnten. Daher muss vorher mit der Gruppe geklärt werden, inwieweit es für die TN ok ist, solche Informationen auszutauschen.</p> <p>Die Teilnehmenden sollten immer wieder daran erinnert werden, dass das Teilen von Erfahrungen freiwillig ist, diese vertraulich behandelt werden und nur geteilt werden sollten, wenn die Teilnehmenden sich sicher fühlen. Sie müssen und sollten nichts Konkretes erzählen, wenn sie das in der Runde nicht möchten. Die Methode funktioniert auch, wenn nur beispielhaft über Erlebtes gesprochen wird.</p>
QUELLE	Kaye Benzakour-Knidel

4.9.3. APPS-(DE)-CYPHER

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung zu Formaten auf Social Media • Umgang mit Inhalten in selbstständigem stationsbasiertem Lernen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>2 bis 3 Stunden</p> <p>10 – 20 Teilnehmende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beamer mit HDMI-/USBC-Anschluss für Handy/Tablet mit Social-Media-Apps • Flipchart, Tafel oder Whiteboard • Marker/Stifte • Farbige Karten/Kreise und kleine runde Sticker für Notizen • Pro Station eine „Problembox“ und eine „Powerbox“ (jeweils mit Stiften und kleine Zetteln) <p>Es werden im Raum verschiedene Stationen gelegt. Hierbei muss je nach Beschaffenheit des Raumes entschieden werden, ob diese auf Tischen oder auf dem Boden angelegt werden.</p>
ABLAUF	<p>Die Teilnehmenden sollen sich in dieser Methode einen Überblick zu Inhalten und Formaten der von ihnen genutzten Apps machen. Dabei werden sie angeleitet und motiviert, diese in themenbasierten Stationen selbst zu formulieren und Verbindungen herzustellen: Wie werden verschiedene Themen in ähnlichen Formaten dargestellt? Welcher Content gefällt ihnen am besten? Welche positiven und negativen Eindrücke verbinden sie damit?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gemeinsam wird gesammelt, zu welchen Themen die Teilnehmenden Content auf Social Media konsumieren. 2. Zu allen Themen werden Stationen im Raum gelegt. Dabei sollten die Themen so zusammengefasst werden, dass es maximal zehn Stationen gibt. Zu jeder Station wird ein Flipchart-Blatt mit Markern ausgelegt. Die Teilnehmenden teilen sich zu zweit oder dritt an den Stationen auf. Pro Stationen haben sie 5 Minuten Zeit, dann wird rotiert. Die Teilnehmenden werden gebeten, an jeder Station einen Kanal, Influencer*in oder Account aufzuschreiben, den sie dazu kennen. Wenn der Kanal schon auf dem Poster steht, dann einen weiteren Strich dazufügen (oder einen runden Sticker danebenkleben) („Likes“ sammeln). 3. Wenn alle an allen Stationen waren, findet eine gemeinsame Reflexionsrunde statt. Dabei wird der jeweils am häufigsten gelikte Inhalt eines Themas mit einem Beispielvideo angeschaut.

ABLAUF	<p>Hierzu können vorher gemeinsame Fragen vereinbart werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer spielt die „Hauptrollen“ (Sprecher*innen, dargestellte Personen)? • Sind alle Personen, die im Beitrag erscheinen, (vermutlich) über die Veröffentlichung informiert? (Oder sind es Memes? Minderjährige? etc.) • Woran könnte man dies erkennen? • Was macht diesen Beitrag interessanter als andere, warum geht dieser Inhalt viral? • Wie ordnet ihr den Inhalt ein: Comedy/Entertainment, Satire, Fun/Freizeit, Tutorials, Life Hacks, Celebrity, Aufklärung, Sad/Horror, Gewalt, Gaming, Reaction ...? <p>Hierzu können weitere Diskussionen angeregt werden: z. B. über Cybermobbing, Privatsphären-Einstellungen, Selbst- und Fremddarstellung, Realität vs. Social Media, Genderrollen ...</p> <p>4. Aktivitätsrunde: Hier können die Teilnehmenden nun selbst Social-Media-Beiträge oder Rap-Texte/Rap-Videos erstellen.</p> <p>a) Social-Media-Beitrag erstellen: Dafür wählen die Teilnehmenden in Kleingruppen ein Thema, das sie für mindestens zwei verschiedene Plattformen inszenieren: z. B. Twitter/X, Instagram, TikTok, Snapchat. Die Beiträge sollen nicht hochgeladen, sondern nur abgespeichert werden. Dazu können Downloads oder Screenshots genutzt werden. Anschließend wird reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Formate wurden für welche Themen gewählt? • Habt ihr den Inhalt an die Apps angepasst oder andersherum? • Ist es euch bei bestimmten Apps besonders schwer oder leicht gefallen, einen Beitrag für euer Thema zu erstellen? Welche Apps eignen sich am besten für euer gewähltes Thema? • Habt ihr bewusst Formate gewählt, von denen ihr wisst, dass sie gut ankommen (z. B. bestimmte Filter, Perspektiven, Bewegungen, Songs ...)? <p>b) Die gesammelten Inhalte aus Schritt 3 können alternativ auch als Basis für einen Rap-Workshop oder als Material für ein Musikvideo genutzt werden. Die TN können so ihre eigene Sprache und Bildsprache entwickeln und Texte oder Drehbücher schreiben.</p>
ANMERKUNGEN	—
QUELLE	Kaye Benzakour-Knidel

4.10. GAMING

Spiele sind weit mehr als der schlechte Ruf einiger Computerspiele oder das „Daddeln am Handy“: Sie erzählen Geschichten, erfordern das Begreifen von Regeln, sie bringen Menschen zusammen und bieten Identifikationsmöglichkeiten, zum Beispiel über Charaktere in Computerspielen. Spielen ist sogar so sehr Teil des Menschseins, dass der Kulturhistoriker Johan Huizinga vom „Homo Ludens“ sprach (Huizinga 1956; 2013). Gaming eignet sich aber insbesondere auch als Methode in politischen Bildungskontexten. Das kann zum einen bedeuten, Inhalte über Spiele zu vermitteln, zum anderen aber auch, Gaming und die Gaming-Szene als politisches Thema zu begreifen. Im Zuge dessen können verschiedene Aspekte betrachtet werden:

Erstens die Spielgewohnheiten: Sowohl die Häufigkeit und Dauer als auch Spielwahl geben Aufschluss darüber, wie Jugendliche sich und ihre Umwelt wahrnehmen: Spielen sie, um sich abzulenken, zu beruhigen, Welten zu entdecken, Zeit totzuschlagen oder um sich zu beweisen? Welche Spiele sprechen sie an? Sind sie aktiv in Gaming-Communities? Welche Figuren finden sie ansprechend? Was denken sie, für welche Zielgruppen welche Spiele produziert werden?

Zweitens die Spielmechaniken: Spielmechaniken sind nichts anderes als Regeln und Setzungen, die bestimmen, mit welchen Handlungen der*die Spielende im Spiel vorankommt und was das Vorankommen bremst. Spielen bedeutet,

diese Mechaniken zu verstehen und gezielt zu nutzen. An Spielmechaniken lässt sich folglich die Nützlichkeit von Regeln ebenso veranschaulichen wie die Problematik an ihnen: Nicht verstandene oder nicht eingesehene Regeln werden missachtet – mit entsprechenden Konsequenzen. Spiele definieren immer Regeln, die wir als gegeben hinnehmen. Das Hinterfragen dieser Spielmechaniken kann ein wichtiger Impuls in der politischen Bildung sein.

Drittens Themen in Spielen: Spiele können sehr komplexe Geschichten entwickeln, auch wenn es sich nicht um Serious Games handelt, die den Zweck verfolgen, bestimmte Lerninhalte zu vermitteln. Es kann lohnenswert sein, zum Einstieg mit Jugendlichen zu sammeln, welche Themen in ihren Lieblingsspielen verhandelt werden. Ebenso können Spiele aber auch eingesetzt werden, um bestimmte Inhalte zu vermitteln – so etwa das Spiel „Through the darkest of times“, das im Berlin der 1930er Jahre spielt, den Widerstand gegen Nationalsozialist*innen zum Thema macht und darüber hinaus Wissen etwa über die Verfolgung von Rom*nja und Sinti*zze im Nationalsozialismus vermittelt.





Außerdem können in einem Gaming-Workshop mit einem entsprechenden Editor oder einer Software Jugendliche selbst gestaltend aktiv werden und eigene Karten oder Quests (Miniabenteuer) entwickeln. Auch darüber lässt sich anschließend ins Gespräch kommen.

LITERATUR- UND MEDIENTIPPS

- Cultures Interactive e. V. (2023): Call of Prev. Handreichung für die politische Bildungsarbeit im Bereich Gaming.
- Preisinger, Alex (2022): Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung.
- Schutz, Thomas/Schwarz, Daniel (2022): Digital Game-based learning.



4.10.1. GAMING-CHARAKTERE ENTWERFEN

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Diversität bewusst machen • Reflexion von Stereotypen
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	<p>Ca. 1,5 Stunden</p> <p>10 – 20 Teilnehmende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flipchart • DIN-A4-Blätter • Stifte • Pappe für Stencil • Zeitungen und Zeitschriften <p>–</p>
ABLAUF	<p>Variante 1:</p> <p>1. Die Teilnehmenden einigen sich zusammen auf ein Spiel-Genre (Strategiespiel, RPG, Adventure ...). Je nachdem, wie viel Zeit im Workshop zur Verfügung steht, können sie auch gemeinsam die Spielstory und die Welt, in der das Spiel angesiedelt ist, entwickeln. Alternativ bietet es sich an, dass die Teamenden sich an schon veröffentlichten und für die Jugendlichen interessanten Spielen (Suspects, Minecraft, Subway Surfer etc.) orientieren und diese als Setting vorschlagen oder ein Bildersset mit verschiedenen Weltentwürfen mitbringen. Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen aufgeteilt und sollen den Spielcharakter des besprochenen Spiels entwerfen. Dafür können Fragen in die Gruppe gegeben und via Flipchart visualisiert werden, zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht die Hauptfigur aus? • Was ist ihre (Vor)Geschichte? Wie sieht ihr Leben aus? • Hat sie Begleiter*innen, Beschützer*innen oder Freund*innen? Oder ist sie meistens allein? • Hat sie eine Superkraft? <p>2. Der Auftrag ist nun, ein Werbeplakat mit der Spielfigur zu entwerfen. Den Kleingruppen wird 30 bis 60 Minuten Zeit gegeben, um eine Figur zu entwickeln und diese auf einem Flipchart zu portraituren, wobei alle Materialien eingesetzt werden können. Es bleibt den Teilnehmenden überlassen, ob sie zeichnen, sprayen, malen oder mit Stencil arbeiten.</p> <p>3. Nach der Kleingruppenarbeit werden alle Plakate vorgestellt. An die Vorstellung kann sich eine Reflexion der Kleingruppenarbeit und Gaming-Charakter-Entwicklung anschließen, indem gefragt werden kann, wie die Kleingruppe ihre Idee entwickelt hat und ob es unterschiedliche Vorstellungen der Figur gab.</p>

ABLAUF

Wenn sich alle vorgestellten Charaktere stark ähneln (zum Beispiel immer ein großer, weißer, muskulöser Mann dargestellt wurde) können die Teamenden in die Gruppe fragen, welche Spielcharaktere für die Teilnehmenden noch vorstellbar gewesen wären und wie die Spielfigur aus ihrer Sicht auf keinen Fall aussehen sollte.

4. Wenn die Teilnehmenden sich interessiert zeigen, kann auch ein kurzer Input angeschlossen werden, welche Körperdarstellungen in Filmen, Serien und Spielen besonders häufig auftauchen und wie diese Einfluss auf die Wahrnehmung von Menschen haben bzw. welche Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen immer wieder mit einem bestimmten Aussehen verknüpft werden (z. B. groß = mutig, dünn = sportlich, hübsch = sympathisch).

Variante 2:

Alternativ zur ersten Methodenvariante, in der alle Teilnehmenden einen Charakter für dasselbe Spielsetting entwerfen, können die Kleingruppen auch eingeladen werden, sich jeweils ein eigenes Spielsetting und ein dazugehöriges Set aus verschiedenen Charakteren auszudenken. Diese Variante braucht vermutlich mehr Zeit und bietet sich eher in mehrtägigen Workshops an.

1. Zuerst werden 3 bis 4 Kleingruppen eingeteilt.

2. Die Kleingruppen haben 15 Minuten Zeit, sich auf ein grobes Spielsetting zu einigen.

3. In der Großgruppe werden die Spielideen vorgestellt. Wenn die Kleingruppen das wollen und die Gruppenatmosphäre wertschätzend ist, kann auch eine Feedbackrunde zu den Ideen eingebaut werden.

4. Die Teamenden stellen die Aufgabe: „Entwickelt für eure Spiele eine Reihe von Charakteren, die für möglichst viele verschiedene Spieler*innen interessant sind. Versucht Figuren zu entwickeln, in denen sich ganz unterschiedliche Jugendliche wieder erkennen oder die sie sympathisch finden.“





5. Die Kleingruppen haben 30 bis 60 Minuten Zeit, ein diverses Charakterset zu entwickeln.

6. Vorstellung in der Großgruppe: Die Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse und erläutern ggf., für welche Jugendlichen ihre Figuren interessant sind. Alle Ergebnisse werden gewürdigt und gelobt.

7. Wenn alle Gruppen ihre Präsentation abgeschlossen haben, können die Teamenden die Gruppe fragen, wie die Teilnehmenden die Charakterzusammenstellung einschätzen und ob einigen Teilnehmenden noch Charaktere fehlen. Von da aus kann das Gespräch auch auf Charakter-Entwürfe in Filmen, Serien und PC-Spielen gebracht werden – in welchen finden die Jugendlichen sich wieder? Welcher Charakter hat sie geflasht? Welche Charaktere sind selten?

ANMERKUNGEN	Für diese Methode ist es wichtig, die Jugendlichen für weniger diverse Charaktere/Charaktersets nicht „anzugreifen“ oder zu kritisieren. Stattdessen sollte deutlich gemacht werden, dass in der Charakterentwicklung in Filmen, Serien und Spielen häufig auf sogenannte „Tropes“ zurückgegriffen wird, weil sie den Zuschauer*innen vertraut sind und sie „in die Story ziehen“. Darüber hinaus können die Jugendlichen gefragt werden, welche Charaktere sie eher unterrepräsentiert finden.
QUELLE	Marie Jäger im Rahmen des Projekts Call of Prev von Cultures Interactive

4.10.2. KONSOLEN-OLYMPIADE

ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppendynamik • Kooperation fördern
BEDINGUNGEN DAUER  TEILNEHMER*INNEN  MATERIAL  VORBEREITUNG 	Ca. 30 – 40 Minuten 10 bis 20 Jugendliche <ul style="list-style-type: none"> • Kreppband • Konsole • Ausreichend Platz • Sauberer Untergrund –
ABLAUF	<p>Ziel des Spiels ist es, als Gruppe eine Konsole so weit wie möglich hinter einer Kreppbandmarkierung (oder Kabelmarkierung) abzulegen. Dabei darf die Linie weder übertreten werden noch darf sich hinter der Linie mit den Händen abgestürzt werden. Die Konsole muss abgelegt und darf nicht geworfen werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es werden Gruppen mit mind. 5 Teilnehmenden gebildet, wobei darauf zu achten ist, dass die Gruppen hinsichtlich Körpergröße und Kraft ausgeglichen sind. 2. Jede Gruppe zieht sich zunächst 15-20 Minuten mit einer Konsole und Kreppband zurück, um Techniken zu entwickeln und zu erproben. 3. Nach der Einzelarbeit kommen alle wieder zusammen und zeigen sich ihre zuvor in der Gruppe erprobten Techniken. Jede Gruppe hat zwei Versuche. „Gewonnen“ hat die Gruppe, die die Konsole so weit wie möglich hinter der Markierung ablegt. 4. Als letzten Schritt können alle Gruppen gemeinsam überlegen und probieren, welche Technik am besten funktioniert hat bzw. wie aus den Techniken, die sie gesehen haben, ein gemeinsames Erfolgsrezept werden kann. Dann wird noch ein letztes Mal mit allen probiert, die Konsole so weit wie möglich hinter der Linie abzulegen.
ANMERKUNGEN	Dies ist eine sehr körperbetonte Methode, die am besten nur in Gruppen zum Einsatz kommen sollte, die sich besser kennen. Auch sollte im Verlauf der Methode auf die etwaigen Distanzbedürfnisse der Teilnehmer*innen geachtet werden.
QUELLE	Projekt Call of Prev, Cultures Interactive



OUTRO

Jugend und Jugendkulturen sind – wie beschrieben – keine überzeitlichen, global gültigen Begriffe. Es gilt also, im Hinterkopf zu behalten, dass nicht alle Jugendlichen über die Idee einer Übergangsphase inklusive Erprobung verfügen beziehungsweise diese Übergangsphase unterschiedlich vorgestellt wird. Selten haben sich zudem Jugendliche selbst als Teil einer Jugendkultur bezeichnet oder tun das aktuell. Das wiederum stellt nicht die (politische) Bedeutung von Szenen wie der Swing-Jugend, Punk, Hip-Hop oder Phänomenen wie Gaming und TikTok infrage, sondern vielmehr deren Rezeption: Was die Jugendlichen als Lebensentwurf konzipieren, wird als „Phase“ interpretiert. Dabei ist die Betrachtungsweise nicht selten verniedlichend, katastrophisierend, (ab)wertend oder alles gleichzeitig. Jugendkultur – also die vornehmlich mit Jugendlichen assoziierten Phänomene und Praktiken, von denen hier nur ein kleiner Teil vorgestellt werden konnte – sind aber mehr als Hobby und Rebellion gegen Erwachsene um der Rebellion willen. Auch die Betrachtung unter dem Label „Subkulturen“ greift zu kurz.

Insofern sollte dieses Methodenhandbuch vor allem als Einladung verstanden werden, einen anderen Blick auf die Geschichte und Gegenwart, Anspruch und Praxis aktueller und historischer Jugendkulturen zu werfen und deren Potenzial für die politische Bildung (weiter) herauszuarbeiten.

Dabei geht es nicht nur darum, auch „politikverdrossene“ Jugendliche zu erreichen, sondern maßgeblich um echte Partizipationsmöglichkeiten für junge Menschen. Das setzt voraus, junge Menschen nicht primär als unverständlich, defizitär und ausschließliche Empfänger*innen von Lernangeboten zu verstehen. Beziehungsweise Jugendkulturworkshops zu konzipieren und Methoden zu entwickeln oder einzusetzen, lebt von der Bereitschaft, sich tatsächlich auf die Lebenswelt, die Interessen, den Humor und Sehgewohnheiten von Jugendlichen einzulassen. Diese sind selbstverständlich divers und zwar auch in dem Fall, wenn sich 15 Jugendliche auf ein Workshopthema – wie Skaten, Rap oder Breakdance – einigen konnten. Der Jugendkulturansatz lebt davon, dass Jugendliche den Workshop aktiv mitgestalten.

Jugendkulturansatz und narrativer Ansatz greifen dabei ineinander: Beide verlangen Teamenden prozessoffenes Arbeiten ab und beide sind daran interessiert, die Adressat*innen zu verstehen und ihnen Raum zum Erzählen zu geben.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Austausch, verstanden und gesehen zu werden ist wesentlicher Bestandteil von Demokratiebildung, weil sie fühlbar macht, was Fakten nicht vermitteln: worin eigentlich der Wert einer pluralen Gesellschaft besteht.

OFFLINE

- Abdul Khabeer, Su'ad** (2017): Muslim Cool. Race, Religion, and Hip-Hop in the United States. New York: New York University Press.
- Ahrens, Rüdiger** (2015): Bündische Jugend. Eine neue Geschichte 1918-1933. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Alby, Tom** (2007): Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien. München: Hanser Verlag.
- Altschuler, Glenn C./ Summers, Robert O.** (2010): „Bad Rap: Public Enemy and Jewish Enmity“. In: Pollack, Eunice G. (Hrsg.): Anti-Semitism on the Campus: Past and Present. Boston: Academic Studies Press, S. 317–329.
- Baacke, Dieter** (1987/2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baeck, Jean-Philipp/Speit, Andreas** (2020) (Hrsg.): Rechte Egoshoooter. Von der virtuellen Hetze zum Livestream-Attentat. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Baer, Silke; Groß, Anna; Jäger, Marie** (2020): Phänomenübergreifende und gendersensible Präventionsarbeit im Projekt PHÄNO_Cultures. In: Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus. Bonn: BpB.
- Baer, Silke et al.** (2010a): Jugendkulturen in der politischen Bildungsarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jugendkulturen, 27/2010. Bonn: BpB.
- Baer, Silke; Möller, Kurt; Wiechmann, Peer** (2014): Verantwortlich Handeln. Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baer, Silke & Wiechmann, Peer** (2014): Zwischen Prävention und Intervention: Jugendkultur- und Bildungsarbeit. In: Baer, Silke et al (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baer, Silke & Kossack, Oliver** (2017): ‚Da ist ‚ne Menge möglich‘. Jugendkulturarbeit zur Stärkung menschenrechtlich geprägter Haltungen sowie zur Prävention von Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: Broden et al. (Hrsg.): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Weinheim: Beltz Juventa.
- Baier, Jakob** (2019): Die Echo-Debatte: Antisemitismus im Rap. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Antisemitismus seit 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen. Baden-Baden: Nomos, S. 109–132.
- Baier, Jakob** (2022): Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap. Zur Geschichte und Gegenwart eines (sub)kulturellen Phänomens. In: Baier, Jakob/Grimm, Marc (Hrsg.): Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien. Frankfurt/Main: Wochenschau, S. 17–33.
- Baier, Jakob/Grimm, Marc** (2023): Jugendkultureller Antisemitismus. Warum Jugendliche für antisemitische Ressentiments im Gangsta-Rap empfänglich sind. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Bauer, Thomas** (2008): Das Phänomen Le Parkour. Subkulturelle Bewegungsform mit kulturindustriellem Marktpotential und pädagogischen Verwertungschancen. Selbstverlag.
- Bernfeld, Siegfried** (1913/2011): Ein Sprechsaal für Mittelschüler. In: Hermann, Ulrich (2010): Jugendbewegung – Jugendforschung. Siegfried Bernfeld, Werke. Band 2. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 35.
- Bernfeld, Siegfried** (1914/2011): Drei Reden an die Jugend. In: Hermann, Ulrich (2010): Jugend-

- bewegung – Jugendforschung. Siegfried Bernfeld, Werke. Band 2. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 52–85.
- Bernfeld, Siegfried** (1915/2010): Über den Begriff von Jugend. In: Hermann, Ulrich (2010): Theorien des Jugendalters. Siegfried Bernfeld, Werke. Band 1. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 43–137.
- Beauvoir, Simone de** (1951/2005): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. 5. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Bossenz, Ingolf** (1978): Krisenkultur von der Müllhalde. In: Neues Deutschland, 3.6.1978.
- Broden, Anne; Hößl, Stefan E.; Meier, Marcus** (2017): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Weinheim: Beltz.
- Capper, Andy/Sifre, Gabi** (2009): Heavy Metal in Baghdad. The Story of Acrassicauda. New York: Pocket Books.
- Cultures Interactive e. V.** (2023): Call of Prev. Handreichung für die politische Bildungsarbeit im Bereich Gaming. Berlin: Cultures Interactive e. V.
- Curtis, Edward E.** (2002): Islam in Black America. Identity and Difference in African-American Thought. Albany: State University of New York Press.
- Darms, Lisa** (2013): Introducing the Riot Girl Collection. In: Darms, Lisa: The Riot Grrrl Collection. New York: Feminist Press, S. 6–12.
- deWinter, Jennifer & Kocurek, Carly A.** (2017): „Aw, fuck, I Got a Bitch on My Team!“: Women and the Exclusionary Cultures of the Computer Game Complex. In: Malkowski, Jennifer and Russworm, TreaAndrea M.: Gaming Representation. Race, Gender, and Sexuality, Bloomington: Indiana University Press.
- Demny, Oliver** (2003): Die Wut des Panthers. Die Geschichte der Black Panther Party – Schwarzer Widerstand in den USA. Berlin: Unrast Verlag.
- Diouf, Sylviane** (2013): Servants of Allah. African Muslims Enslaved in the Americas. New York: NYU Press.
- Dougherty, Meghan** (2017): ‘Taqwacore is Dead. Long Live Taqwacore’ or punk’s not dead?: Studying the online evolution of the Islamic punk scene. In: Niels Brügger, Ralph Schroeder (Hg.): The Web as History. Using Web Archives to Understand the Past and the Present. London: UCL Press, S. 204–219.
- Downes, Julia** (2011): There’s a riot going on... Geschichte und Vermächtnis von Riot Grrrl. In: Peglow, Katja & Engelmann, Jonas: Riot Grrrl Revisited. Mainz: Ventil Verlag.
- Dudek, Peter** (2009): „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906 – 1945. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Esposito, Fernando** (2014): No Future – Symptome eines Zeit-Geists im Wandel. In: Reitmeyer, Morten/Schlemmer, Thomas (Hrsg.): Die Anfänge der Gegenwart. Umbrüche in Westeuropa nach dem Boom, München: Oldenbourg Verlag, S. 95-108.
- Evola, Julius** (1933/2017): A Handbook for Right-Wing Youth. London: Arktos.
- Farin, Klaus** (2010): Jugendkulturen heute. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jugendkulturen, 27/2010. Bonn: BpB.
- Fateman, Johanna** (2013): My Riot Grrrl. In: Darms, Lisa: The Riot Grrrl Collection. New York: Feminist Press, S. 13–17.
- Ferchhoff, Wilfried** (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag.
- Floyd-Thomas, Juan M.** (2003): A Jihad of Words. The Evolution of African American Islam and Contemporary Hip Hop. In: Pinn, Anthony B. Noise and Spirit: The Religious and Spiritual Sensibilities of Rap Music. New York: New York University Press.
- Funk-Hennigs, Erika/Jäger, Johannes** (1996): Rassismus, Musik und Gewalt. Ursachen – Entwicklungen – Folgerungen. Münster: LIT Verlag.
- Gericke, Henryk** (2007): Too much future. In: Boehlke, Michael/Gericke, Henryk: Too much future. Punk in der DDR. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Gerlach, Julia** (2013): Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Gibson, Dawn-Marie/Berg, Herbert** (Hrsg) (2017): New Perspectives on the Nation of Islam. New York and London: Routledge.
- Gillis, John R.** (1974): Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770

– Present. New York und London: Academic Press.

Gosa, Travis L. (2015): *The fifth element: knowledge*. In: Williams, Justin. *A Companion to Hip-Hop*. Cambridge, S. 56–70.

Groß, Anna/Jäger, Marie (2021): „Das Leben ist ne Bitch, ich pack die Schlampe an der Gurgel.“ Rap, Geschlecht und Empowerment in der Jugendarbeit. In: Süß, Heidi: *Rap und Geschlecht. Inszenierungen von Geschlecht in Deutschlands beliebtester Musikkultur*. Weinheim: BeltzJuventa.

Groß, Melanie (2007): *Riot Grrrls und Ladyfeste – Angriffe auf die heterosexuelle Matrix*. In: Rohmann, Gabriele: *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, S. 71–81.

Großegger, Beate (2010): *Jugend zwischen Partizipation und Protest*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Jugendkulturen*, 27/2010. Bonn: BpB.

Güngör, Murat et al. (2021): *Grenzüberschreitungen zwischen Sprache und Körper. Breakdance, Gangsta-Rap und hegemoniale Männlichkeit*. In: Süß, H. (Hrsg.): *Rap & Geschlecht. Inszenierungen von Geschlecht in Deutschlands beliebtester Musikkultur*. Weinheim: Beltz Juventa.

Häder, Sonja (2004): *Zeugnisse von Eigen-Sinn – Punks in der späten DDR*. In: Häder, Sonja Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen*. Weinheim u. a., S. 68–84.

Hafeneger, Benno und Jestädt, Hannah (2020): *Anfragen und Anträge in sechzehn Landtagen*. In: Hafeneger, Benno et al.: *Die AfD und die Jugend. Wie die Rechtsaußenpartei die Jugend- und Bildungspolitik verändern will*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 15–108.

Hamdy, Basma/Karl, Don (2014): *Walls of Freedom. Streetart of the Egyptian Revolution*. Berlin: From Here to Fame Publishing.

Haszcara (2023): *Geschlechterreflektierte Mädchen*- und Empowerment-Arbeit mittels Rap*. In: Groß, Anna & Jäger, Marie: *It's more than just rap - Hip-Hop in der Jugendarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 265–272.

Hegghammer, Thomas (2017): *Jihadi Culture. The Art and Social Practices of Militant Islamists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herding, Maruta (2013): *Inventing the Muslim Cool. Islamic Youth Culture in Western Europe*. Bielefeld: Transcript.

Heyl, Matthias (2020): „Silence is no longer here because of us“. *Vom Recht, Bescheid zu wissen. Zeitgemäße historisch-politische Bildung zu den nationalsozialistischen Massenverbrechen*. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Die Generation, die ihre Demokratie wiederentdeckt*. J 5, H 1. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 74–88.

Heyer, Robert (2010): *Peer Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen*. In: Haring, Marius et al.: *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Horschig, Michael (2005): *In der DDR hat es nie Punks gegeben*. In: Galenza, Ronald/Havemeister, Heinz (Hrsg.): *Wir wollen immer artig sein. Punk, New Wave, Hip-Hop und Independent-Szene in der DDR von 1980 bis 1990*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

Huisken, Freerk (1996): *Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewußtseins und seine unerwünschten Früchtchen*. Hamburg: VSA Verlag.

Huisken, Freerk (2016): *Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*. Hamburg: VSA Verlag.

Hutchinson, Rachel (2017): *Representing Race and Disability: Grand Theft Auto: San Andreas as a Whole Text*. Bloomington: Indiana University Press.

IG Dreck auf Papier (2008): *Keine Zukunft war gestern – Punk in Deutschland*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.

Jackson, Sherman A. (2005): *Islam and the Blackamerican. Looking toward the third Resurrection*. Oxford: Oxford University Press.

Jäger, Marie (2023): „Doch wir war'n vor euch im All.“ *Hip-Hop und Ostdeutschland*. In: Groß, Anna & Jäger, Marie: *It's more than just rap - Hip-Hop in der Jugendarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 126–142.

Jones, Charles E. (Hrsg.) (2005): *The Black Panther Party. Reconsidered*. Baltimore: Black Classic Press.

Josties, Elke (2008). *Szeneorientierte Jugendkulturarbeit. Unkonventionelle Wege der Quali-*

fizierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ergebnisse einer empirischen Studie aus Berlin. Berlin/Milow/Strausberg: Schibri.

Josties, Elke (2015). *Zur Vermittlungspraxis der Akteur_innen in populären Musikszene – empirische Studien zur Jugendkulturarbeit in Berlin*. In: Klinge, Antje/ Eger, Nana (Hrsg.) (2015). *Künstlerinnen und Künstler vermitteln im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung*. Bochum/Freiburg: projekt.

Jungbauer, Johannes (2017): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kiessling, Stephanie (2007): *We Keep On Runnin'. Eine kurze Geschichte über eine lange: Frauen in der Rock- und Popmusik*. In: Rohmann, Gabriele: *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, S. 13–31.

Knight, Michael Muhammad (2009): *The Taqwacores*. Berkeley: PGW.

Kuban, Thomas (2012): *Blut muss fließen. Undercover unter Nazis*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kunczik, Michael (2017): *Medien und Gewalt. Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und der Theoriediskussion*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Lamprecht, Dirk & Weilnböck, Harald (2017): *YouTubing-Video-Workshop und die Wir-unters-Gruppe – im European Fair Skills Ansatz*. In: Glaser, Stefan & Pfeifer, Thomas: *Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Lange, Sascha (2018): *Meuten, Swings und Edelweißpiraten. Jugendkultur und Opposition im Nationalsozialismus*. Mainz: Ventil Verlag.

Lange, Thomas (1985): *Der „Steglitzer Schülermordprozeß“ 1928*. In: Koebner, Thomas et al.: *„Mit uns zieht die neue Zeit“*. *Der Mythos Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Liebel, Manfred. 2005. *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim, München: Juventa.

Loh, Hannes/Güngör, Murat (2002): *Fear of a Kanak Planet. Hip-Hop zwischen Weltkultur und Nazi-Rap*. Innsbruck: hannibal Verlag.

Macke, Aline (2012): *Politics and Islam in the United States: The Taqwacore Approach*. In: *Revue française d'études américaines*, 2012/1 (n° 131).

Magerski, Christine (2015): *Gelebte Ambivalenz. Die Boheme als Prototyp der Moderne*. Springer VS.

Malcolm X (1992): *The Autobiography of Malcolm X*. New York: Random House.

Malkowski, Jennifer (2017): „I Turned Out to Be Such a Damsel in Distress“. *Noir Games and the Unrealized Femme Fatale*. In: Malkowski, Jennifer and Russworm, TreaAndrea M.: *Gaming Representation. Race, Gender, and Sexuality*. Bloomington: Indiana University Press.

Menrath, Stefanie Kiwi (2018): „Es kann großartig werden oder komplett scheitern“ – *Künstlerische Perspektiven auf offene Settings der kulturellen Bildung*. In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.): *Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. Praxis, Theorie und Weiterbildung*. München: kopaed, S. 47–62.

Moldt, Dirk (2007): *Punks in der Kirche*. In: Boehlke, Michael/Gericke, Henryk: *Too much future. Punk in der DDR*. Berlin: Verbrecher Verlag.

Mohr, Tim (2017): *Stirb nicht im Warteraum der Zukunft. Die ostdeutschen Punks und der Fall der Mauer*. München: Heyne Hardcore.

Muchow, Hans Heinrich (1962): *Jugend und Zeitgeist*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1998): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim und München: Juventa.

Mumme, Julia/Wilke, Stephan/Pekor (2023): *Graffiti in der Jugendarbeit*. In: Groß, Anna & Jäger, Marie: *It's more than just rap - Hip-Hop in der Jugendarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 173–188.

Nasir, Kamaludeen Mohmed (2020): *Representing Islam. Hip-Hop of the September 11 Generation*. Bloomington: Indiana University Press.

Nordbruch, Götz (2010): *Islamische Jugendkulturen in Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Jugendkulturen*, 27/2010. Bonn: BpB.

Ogbar, Jeffrey O.G. (2019): *Black Power. Radical Politics and African American Identity*. Baltimore:

John Hopkins University Press.

Potter, Nicholas (Hrsg.) (2023): *Judenhass Underground. Antisemitismus in emanzipatorischen Subkulturen und Bewegungen*. Berlin: Hentrich und Hentrich Verlag.

Prucha, Nico (2012): *Worldwide Online Jihad vs The Gaming Industrie Reloaded – Ventures on the Web*. In: Lohker, Rüdiger: *New Approaches to the Analysis of Jihadism*. Wien: V&R unipress, S. 153–182.

Radkau, Joachim (1985): *Die singende und die tote Jugend. Der Umgang mit Jugendmythen im italienischen und deutschen Faschismus*. In: Koebner, Thomas et al (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. *Der Mythos Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Robinson, Dean E. (2001): *Black Nationalism in American Politics and Thought*. Cambridge: University Press.

Rohmann, Gabriele (2018): *Streetart, Hardcore, YouTube – Jugendkulturarbeit des Archiv der Jugendkulturen*. In: Josties, Elke/Menrath, Stefanie Kiwi (Hrsg.): *Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. Praxis, Theorie und Weiterbildung*. München: kopaed, S. 123–134.

Roth, Lutz (1983): *Die Erfindung des Jugendlichen*. München: Juventa.

Ruberg, Bonnie (2017): *Playing to Lose: The Queer Art of Failing at Video Games*. In: Malkowski, Jennifer and Russworm, TreaAndrea M.: *Gaming Representation. Race, Gender, and Sexuality*. Bloomington: Indiana University Press.

Rüddenklau, W. (Hrsg.) (1992): *Störenfried. DDR-Opposition 1986-1989*. Berlin: Basisdruck.

Russworm, TreaAndrea M. (2017): *Dystopian Blackness and the Limits of Racial Empathy in The Walking Dead and The Last of Us*. In: Malkowski, Jennifer and Russworm, TreaAndrea M.: *Gaming Representation. Race, Gender, and Sexuality*. Bloomington: Indiana University Press.

RZA/Norris, Chris (2005): *The Wu-Tang Manual*. New York: Riverhead Books.

Sanchis, Sinaya (2023): *Unsere Blockparty. Mädchen*-Arbeit mit Hip-Hop*. In: Groß, Anna & Jäger, Marie: *It's more than just rap - Hip-Hop in der Jugendarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 259–264.

Sanchis, Sinaya et al. (2023): *(Anti-)Rassismus im Hip-Hop. Interview mit Sinaya Sanchis, Daniel Vishnya aka Mr. Cherry, Ewgeniy Kasakow und Drob Dynamic*. In: Groß, Anna & Jäger, Marie: *It's more than just rap - Hip-Hop in der Jugendarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 61–73.

Savage, Jon (2021): *Teenage. The Creation of Youth, 1875 – 1945*. London: Bloomsbury House.

Schmieding, Leonard (2014): *„Das ist unsere Party“*. *Hip-Hop in der DDR*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schmieding, Leonard (2015): *Die Hip-Hop-Szene in der DDR*. In: rock'n'popmuseum/Mania, Thomas /Rappe, Michael /Kautny, Oliver: *Styles: Hip-Hop in Deutschland*. Münster: Telos, S. 88–103.

Schmitt-Sasse, Joachim (1985): *„Der Führer ist immer der Jüngste“*. *Nazi-Reden an die deutsche Jugend*. In: Koebner, Thomas et al (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. *Der Mythos Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seeliger, Martin (2021): *Soziologie des Gangstarap. Popkultur als Ausdruck sozialer Konflikte*. Weinheim: BeltzJuventa.

Shahin, Saif (2016): *The Good, the Bad, and the Ugly Muslim: Media representations of 'Islamic punk' through a postcolonial lens*. In: Smith, Jason, Thakore, Bhoomi K.: *Race and Contention in Twenty-first Century U.S. Media*. New York: Routledge.

Soderman, Braxton (2017): *No Time to Dream: Killing Time, Casual Games and Gender*. In: Malkowski, Jennifer and Russworm, TreaAndrea M.: *Gaming Representation. Race, Gender, and Sexuality*. Bloomington: Indiana University Press.

Speitkamp, Winfried (1998): *Jugend in der Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Süß, Heidi (2021): *Eine Szene im Wandel? Rap-Männlichkeiten zwischen Tradition und Transformation*. Frankfurt am Main: campus Verlag.

Süß, Walter (1992): *Zur Wahrnehmung und Interpretation des Rechtsextremismus in der DDR durch das MfS*. Berlin: Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik.

Thiersch, Hans (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven*. 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Überall, Jörg (2015): *Swing Kids*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag.

Urban, Hugh B. (2015): *New Age, Neopagan, and New Religious Movements: Alternative*

Spirituality in Contemporary America. Berkeley: University of California Press.

Wagner, Bernd (2002): *Rechtsradikale Entwicklungen in Ostdeutschland: Historische und aktuelle Aspekte*. In: Osteuropa, Vol 52/3.

Wagner, Bernd (2013). *Rechtsradikalismus in der Spät-DDR. Zur militanten nazistischen Radikalisierung. Wirkungen und Reaktionen in der DDR-Gesellschaft*. Berlin: edition widerschein.

Wassilenko, Alexander (2022): *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als Thema in sozialarbeiterisch gerahmten Rap-Kursen – am Beispiel des Projekts „Gemeinsam Fresh“*. In: Rappe, Michael/Wilke, Thomas (Hrsg.): *Hip Hop im 21. Jahrhundert. Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–233.

Weilnböck, Harald (2014): *Die „Wir unter uns Gruppe“ als nachhaltiges Verfahren in der Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen*. In: Baer, Silke et al (Hrsg.): *Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

Wyneken, Gustav (1919a): *Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.

Wyneken, Gustav (1919b): *Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.

Wyneken, Gustav (1920): *Revolution und Schule*. Leipzig: Verlag von Dr. Werner Klinkhardt.

Zinnecker, Jürgen (2000): *Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert*. In: Benner, Dietrich & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz 2000, S. 36–68.

Zoghbi, Pascal/Karl, Don (2011) *Arabic Graffiti*. Berlin: Frome Here to Fame Publishing.

ONLINE

Archiv der Jugendkulturen (2019): *Jugendkulturen und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Strukturen festigen, Wirkung entfalten*. <https://www.jugendkulturen.de/files/archiv/pdfs/ausstellungen/jugendkulturen-und-gmf.pdf> [Stand: 4.4.2022].

Australian Parkour (2008): *Interview mit David Belle*. <https://www.youtube.com/watch?v=HGoRHX4nHnI> [Stand: 4.4.2022].

Baraa (2018): *Das Übel wenn die Jugendlichen in die Irre gehen*. <https://www.youtube.com/watch?v=BH2MTcaa2p8> [Stand: 4.4.2022].

Baraa (2020): *Rap Musik hörender Muslim – Ratschlag?* <https://www.youtube.com/watch?v=Kw5Eam63oIE> [Stand: 4.4.2022].

Baer, Silke et al. (2010b): *Urbane Jugendkulturen als Mittel der staatsbürgerlichen Bildung, der zivilgesellschaftlichen Prävention und zur Stärkung des Gemeinwesens*. https://www.cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2010_Wiechmann_Baer_Weilnböck_Kulturr%C3%A4ume2010.pdf [Stand: 4.4.2022].

Baer, Silke (2011): *Lebensweltlich orientierter Geschichtsunterricht. Jugendkulturen als besonderer Zugang der politischen Bildung und zur Schärfung einer historischen Perspektive unter Jugendlichen*. <https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/10444> [Stand: 23.4.2023].

Baer et al. (2020): *Phänomenübergreifende Jugendkulturarbeit in der Radikalisierungsprävention*. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/306487/phaenomenuebergreifende-jugendkulturar->

beit/ [Stand: 23.4.2023].
Belltower News (2023): TikTok als Radikalisierungsmotor.
<https://www.belltower.news/algorithmus-tiktok-als-radikalisierungsmotor-151187/>
 [Stand: 12.3.2024].
Berliner Rundfunk (2016): Raptrends und wie sie nach Deutschland gekommen sind.
<https://www.br.de/puls/musik/vorbild-us-rap-100.html> [Stand: 23.4.2023]
Bianco, Marie-Claude (o. D.): Furchtlos und unbequem.
<https://taz.de/Lothar-Koenig/120546/> [Stand: 23.4.2023]
Castein, Cornelia/Köttig, Michaela (2020): Abschlussbericht der Evaluation des Modellprojekts „Phänomenübergreifende politische (Jugendkultur-)Bildung zur Stärkung menschenrechtlicher und demokratischer Haltungen“
https://cultures-interactive.de/files/projekte/Abgeschlossene%20Projekte/phaeno_cultures/2021_Evaluation%20PHAENO_Cultures.pdf [Stand: 10.3.2023].
Cherimangafranoi (2009): Hetfield meets Acrassicauda.
<https://www.youtube.com/watch?v=9pFTnNAiBJ4> [Stand: 12.3.2024].
Coppenrath, Florian (2018): Hip-Hop in Russland.
<https://www.dekoder.org/de/gnose/hip-hop-russland-battle-rap-subkultur> [Stand: 12.3.2024].
Cultures Interactive e. V. (2012): Das Workshopangebot von Cultures Interactive e. V.
https://cultures-interactive.de/files/publikationen/Flyer%20Broschueren%20Dokumentationen/2012_CI_broschuere_print.pdf [Stand: 10.3.2023].
Dantschke, Claudia (2023): Arabistin warnt vor islamistischer Radikalisierung bei TikTok.
<https://www.deutschlandfunkkultur.de/der-gaza-krieg-als-radikalisierungsmaschine-wenn-islamisten-morgenluft-wittern-dlf-kultur-2e4f5945-100.html> [Stand: 12.3.2024].
Dawah in Deutschland (2022): Ansage an Rapper – Piere Vogel rastet aus.
https://www.youtube.com/watch?v=SVbAjb9Cy_E [Stand: 10.3.2023].
DiGiacomo (2015): Baghdad's Acrassicauda Releases Debut Album, 'Gilgamesh': 'There Are a Lot of Statements'.
<https://www.billboard.com/music/music-news/acrassicauda-interview-heavy-metal-in-baghdad-gilgamesh-vice-6509674/> [Stand: 10.3.2023].
DMG e.V. (2016): Sind Playstation und Computer erlaubt?
https://www.youtube.com/watch?v=p05_0bH5Paw [Stand: 12.3.2024].
DMG e.V. (2021): Fortnite – Gut oder schlecht?
<https://www.youtube.com/watch?v=vEuCCtYXMoA> [Stand: 12.3.2024].
El-Kamili, Abu Mikail (2020): Sind Computerspiele, Playstation, Xbox erlaubt?
<https://www.youtube.com/shorts/UxTQrc9TYJg> [Stand: 12.3.2024].
Erasmus Monitor (2022): Naschid-Rapper RedLion: „Kehre zurück!“
<https://erasmus-monitor.blogspot.com/2022/01/naschid-rapper-redlion-kehre-zuruck.html>
Farin, Klaus (2010): Jugendkulturen Heute.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32643/jugendkulturen-heute-essay/>
 [Stand: 4.4.2022]
Gamberini, Arthur (2019): The History of Detroit Techno and its growing influence on American and European culture and philosophy.
https://www.researchgate.net/publication/336871356_The_History_of_Detroit_Techno_and_its_growing_influence_on_American_and_European_culture_and_philosophy
 [Stand: 12.3.2024].
Generation Islam (2019): Teenie-Mythos – Kindererziehung.
<https://www.youtube.com/watch?v=getHuO1DK3o&t=366s> [Stand: 19.6.2024].
Gessinger, Martin (o. D.): Parkourgeschichte – Eine ausführliche Zusammenfassung. <https://parkourone.com/wp-content/uploads/2019/12/Gessinger-Martin-2018.pdf> [Stand: 12.3.2024].
Großegger, Beate (2010): Jugend zwischen Protest und Partizipation.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32645/jugend-zwischen-partizipation-und-protest-essay/> [Stand: 4.4.2022]
Habibi, Getee Ramazan (2018): Parkour for peace: Kabul youth turns war-pocked landscape into a playground for dare devils.
<https://globalvoices.org/2018/07/18/parkour-for-peace-kabul-boys-turn-war-pocked-landscape>

-into-a-playground-for-dare-devils/ [22.05.2024].
Hax, Iris/Reiß, Sven (2021): Vorstudie. Programmatik und Wirken pädosexueller Netzwerke in Berlin – eine Recherche.
<https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/programmatik-und-wirken-paedosexueller-netzwerke-in-berlin/> [22.05.2024].
Hitler, Adolf (1938): ‚Reichenberger Rede‘ zur Reichstagswahl in den angegliederten sudetendeutschen Gebieten am 2. Dezember. Tondokument.
<https://archive.org/details/19381202AdolfHitlerReichenbergerRedeZurReichstagswahlInDenAngegliedertenSudetend> [Stand: 19.6.2024].
Hoang, Viet/Prinz, Mick (2021): Gaming und Rechtsextremismus.
<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/04/GamingUndRex-Pixi-Heft.pdf> [Stand: 4.4.2022].
Ibrahim (2021): Playstation oder PC-Spiele erlaubt?
<https://www.youtube.com/watch?v=INKjGhKW4Fw> [Stand: 12.3.2024].
Islam Dawah (2020): Welche Spiele sind im Islam erlaubt zu spielen wenn schon die Würfelspiele verboten sind?
<https://www.youtube.com/watch?v=wYUOV0JM23E> [Stand: 12.3.2024].
Josties, Elke (2010): Jugendkulturarbeit.
<https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60003/jugendkulturarbeit/> [Stand: 12.3.2024].
Kaszubowski, Paola (2024): Kein Ideal der Clubkultur. Interview mit Nicholas Potter.
<https://taz.de/Antisemitismus-in-der-Technoszene/vn5997470/> [Stand: 12.6.2024].
Knight, Michael Muhammad (2013): What I learned from the Five Percenters.
<https://www.vice.com/en/article/wdpy3b/what-i-learned-from-the-five-percenters>
 [Stand: 4.4.2022].
Knuspert, Dennis (2016a): Rap und Islam #1: Dr. Abdel-Hakim Ourghi.
<https://rap.de/c37-interview/83441-rap-und-islam-1-dr-abdel-hakim-ourghi/>
 [Stand: 12.3.2024].
Knuspert, Dennis (2016b): Rap und Islam #2: Tim Pickartz über die Nation of Islam, Antizionismus u. a.
<https://rap.de/c37-interview/83387-rap-und-islam-2-tim-pickartz/> [Stand: 12.3.2024].
Knuspert, Dennis (2016c): Rap und Islam #3: B-Lash.
<https://rap.de/c37-interview/83538-rap-und-islam-3-b-lash/> [Stand: 12.3.2024].
Knuspert, Dennis (2016d): Rap und Islam #4: Marcus Staiger.
<https://rap.de/c37-interview/84472-rap-und-islam-4-marcus-staiger/> [Stand: 12.3.2024].
Knuspert, Dennis (2016e): Rap und Islam #5: Lady Scar.
<https://rap.de/c37-interview/85197-rap-und-islam-5-lady-scar/> [Stand: 12.3.2024].
Knuspert, Dennis (2016f): Rap und Islam #6: Ralf Fischer
<https://rap.de/c37-interview/84020-rap-und-islam-6-ralf-fischer/> [Stand: 12.3.2024].
Lipp, Florian (2015): Punk- und New-Wave-Bands im letzten Jahrzehnt der DDR im kultur- und sicherheitspolitischen Kontext.
https://hait.tu-dresden.de/media/zeitschrift/TD_12_02_Lipp.pdf [Stand: 23.4.2023].
MacDonald, Alex (2021): Extreme metal in Iraq: Why bands are raging against the machine
<https://www.middleeasteye.net/discover/rock-music-iraq-extreme-metal> [Stand: 4.4.2022].
MaLisa Stiftung (o. D.): Gender in Music - Charts, Werke und Festivalbühnen.
 Auf: <https://malisastiftung.org/gender-in-music/> [Stand: 12.3.2024].
Metallhammer (2008): Heavy Metal im Irak – Metallica und Linkin Park stehen ganz oben.
<https://www.metal-hammer.de/heavy-metal-im-irak-metallica-und-linkin-park-stehen-ganz-oben-365830/> [Stand: 4.4.2022].
Nordbruch, Götz (2010): Islamische Jugendkulturen in Deutschland.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32655/islamische-jugendkulturen-in-deutschland/> [Stand: 4.4.2022].
Pahmeyer, Jen/Weilnböck, Harald (2021): Narratives Arbeiten als pädagogische Methode.
https://rise-jugendkultur.de/files/2022/02/rise_narratives-arbeiten-als-paedagogische-methode-.pdf [Stand: 4.4.2022].
Rapp, Tobias (2010): Hören mit Schmerzen.

<https://www.spiegel.de/spiegel/a-671000.html> [Stand: 4.4.2022].

Red Lion (o. D.): Wer ist Red Lion.

<https://redlionx.de/redlion> [Stand: 19.6.2024].

Rink, Dieter (2002): Beunruhigende Normalisierung.

<https://www.bpb.de/system/files/pdf/79NEBI.pdf> [Stand: 4.4.2022].

Ritz, ManuEla (2013): Adultismus - (un)bekanntes Phänomen.

https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Ritz2013_Adultismus_Handbuch-Inklusion.pdf [Stand: 19.6.2024].

Romero, Armando (2017): Überraschend: Diese Rapper sind zum Islam konvertiert.

<https://raptastisch.net/2017/07/08/rapper-islam-konvertiert-2/> [Stand: 12.3.2024].

SalafVoice.com (2008): Hakm La'aba "Al-FiFa" lil-Kibar.

<http://www.salafvoice.com/article.aspx?a=2461> [Stand: 12.3.2024].

Schiffer, Sabine (2005): Der Islam in deutschen Medien.

<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29060/der-islam-in-deutschen-medien/> [Stand: 23.4.2023].

Schlobinski, Peter (2002): Jugendsprache und Jugendkultur.

<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/27135/jugendsprache-und-jugendkultur/> [Stand: 4.4.2022].

Schmidt, Thilo (2017): Als Neonazis die Kneipe stürmten.

<https://www.deutschlandfunkkultur.de/rechte-gewalt-in-magdeburg-als-neonazis-die-kneipe-stuermt-100.html> [Stand: 23.4.2023]

Schuhmacher, Niels (2023): Prävention zwischen ‚Brückennarrativen‘ und ‚phänomenübergreifender Perspektive‘.

https://prisma.online/wp-content/uploads/prisma_expertise7_web.pdf [Stand: 12.3.2024].

Statista (2015): Erfassungsgrad der Hitlerjugend und ihrer Unterorganisationen in den Jahren 1933, 1936 und 1939.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1140316/umfrage/erfassungsgrad-der-hitlerjugend/> [Stand: 19.6.2024].

Tip (2023): Queere Clubkultur in Berlin: Welche Bedeutung hat sie heute noch für die Community?

<https://www.tip-berlin.de/konzerte-party/clubs/queere-clubkultur-party-sex-gleichberechtigung/> [Stand: 12.3.2024].

Weilnboeck, Harald (2018): Jugendkulturell basierter Jugendschutz und Offline-Medienpädagogik – die „Internationale Fachstelle der Jugendkulturarbeit für Menschenrechte und Demokratie“

https://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/2015_21/AJS-Info_2_2018_WEB.pdf [Stand: 4.4.2022].

Weilnböck, Harald (2021): „Jetzt werden wir wieder rausgeschmissen, weil wir die Nazis sind!“

Rekonstruktive Fallbeschreibung eines Falles narrativer Gruppenarbeit mit der Hälfte einer neunten Klasse in einer von regionalem Rechtsextremismus betroffenen Schule.

https://www.cultures-interactive.de/files/publikationen/Fachartikel/2021_Weilnboeck_Distanzarbeit%20mit%20Gruppensetting.pdf [Stand: 4.4.2022].

Weilnböck, Harald (2022): Narrative Gesprächsgruppen. Eine Methode der intensivpädagogischen politischen Jugendbildung. In: Außerschulische Bildung, 2/2022, S. 56–60.

<https://fachzeitschrift.adb.de/narrative-gespraechsgruppen/> [Stand: 19.6.2024].

Welt.de (2013): Irak: Gefangene mit Heavy Metal gefoltert.

<https://www.welt.de/newsticker/leute/stars/article113585386/Irak-Gefangene-mit-Heavy-Metal-gefoltert.html> [Stand: 4.4.2022].

Hip-Hop, Rap, Techno, Punk, YouTube oder Parkour sprechen Jugendliche an, weil sie an ihrer Lebenswelt orientiert sind. Der jugendkulturelle Ansatz zur politischen Bildung verbindet deshalb die menschenrechtsorientierte politische Bildung mit der Auseinandersetzung mit Jugendkulturen. In den Jugendkulturworkshops von Cultures Interactive werden zum einen die politischen Elemente diverser Jugendkulturen thematisiert, Jugendliche erhalten aber auch die Gelegenheit, zu skaten, zu sprayen, Memes zu basteln oder Videos zu drehen.

In diesem Handbuch werden über 30 erprobte Methoden für die Jugendkulturarbeit mit Breakdance, Comic, DJing, Graffiti, Parkour, Rap, YouTube, Social Media und Gaming vorgestellt. Außerdem geht es ausführlich auf die Geschichte der Konzepte „Jugend“ und „Jugendkultur“ ein und präsentiert ausgewählte historische Jugendkulturen, die auch für die Arbeit mit Jugendlichen interessant sein können. Nicht zuletzt soll dabei zur Reflektion von Vorannahmen über Jugend und Jugendkulturen angeregt werden, um einen gelungenen Einsatz des Ansatzes in Schule und offener Jugendarbeit zu ermöglichen.

