

Summary

This Bachelor's thesis addresses the question of the significance of hip-hop for youth culture in Germany and the implications this has for educational practice. The starting point is the observation that hip-hop has become one of the most important forms of expression for young people since the 1980s, encompassing various cultural elements such as rap, DJing, graffiti, and breakdance. The literature analysis shows that hip-hop offers young people diverse opportunities for identity formation, self-expression, and coping with developmental tasks. Particularly noteworthy is the potential of hip-hop culture to create spaces for empowerment, social interaction, and political education. In educational practice, hip-hop opens up new pathways for life-world-oriented and inclusive educational offerings, especially through the principle of "each one teach one" and collaborative learning formats. At the same time, challenges become apparent, such as dealing with controversial content, selecting authentic actors, and the need for further training for educators. The thesis concludes with the recommendation to integrate hip-hop more strongly as a dynamic and diversity-sensitive cultural practice into education and social work, and to intensify cooperation between schools, extracurricular organizations, and the actors of hip-hop-culture in order to fully realize the potential of this (youth-) culture for the development of young people.

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich der Frage, welche Bedeutung Hip-Hop für die Jugendkultur in Deutschland hat und welche Implikationen sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Hip-Hop seit den 1980er Jahren zu einer der wichtigsten Ausdrucksformen junger Menschen avanciert ist und verschiedene kulturelle Elemente wie Rap, DJing, Graffiti und Breakdance umfasst. Die Literaturanalyse zeigt, dass Hip-Hop Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten zur Identitätsbildung, zum Selbstaussdruck und zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bietet. Besonders hervorzuheben ist das Potenzial der Hip-Hop-Kultur, Räume für Empowerment, soziale Interaktion und politische Bildung zu schaffen. In der pädagogischen Praxis eröffnen sich durch Hip-Hop neue

Wege für lebensweltorientierte und inklusive Bildungsangebote, insbesondere durch das Prinzip „each one teach one“ und kollaborative Lernformen. Gleichzeitig werden Herausforderungen sichtbar, etwa im Umgang mit kontroversen Inhalten, bei der Auswahl authentischer Akteur:innen und in der Notwendigkeit, Lehrkräfte entsprechend fortzubilden. Die Arbeit schließt mit der Empfehlung, Hip-Hop als dynamische und diversitätssensible Kulturpraxis stärker in die Bildungs- und Sozialarbeit zu integrieren und dabei die Zusammenarbeit zwischen Schulen, außerschulischen Trägern und Akteur:innen der Hip-Hop-Kultur zu intensivieren, um das volle Potenzial dieser (Jugend-) Kultur für die Entwicklung junger Menschen auszuschöpfen.

Bachelorarbeit

Hip Hop als Jugendkultur - Implikationen für die pädagogische Praxis in Deutschland

Vorgelegt von:
Maik Hamann

Matrikelnummer: 26257
BA-Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstprüfer: Prof. Dr. jur. Erich Menting
Zweitprüfer: Prof. Dr. Malte Thran

Merseburg, den 20.05.2025

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	2
1.1. HINTERGRUND UND RELEVANZ DER FRAGESTELLUNG	2
1.2. ZIELSETZUNG DER LITERATURANALYSE	3
1.3. METHODISCHE VORGEHENSWEISE	3
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	3
2.1. HIP-HOP ALS KULTUR.....	4
2.2. THEORIEN ZUR JUGENDKULTUR UND DEREN RELEVANZ	7
2.2.1 <i>Jugend</i>	7
2.2.2 <i>Kultur</i>	9
2.2.3 <i>Jugendkulturen</i>	10
2.3. HIP-HOP PÄDAGOGIK	13
3. HIP-HOP ALS JUGENDKULTUR	16
3.1. HISTORISCHE PERSPEKTIVEN AUF HIP-HOP IN DEUTSCHLAND.....	17
3.1.1 <i>Graffiti</i>	20
3.1.2 <i>Rap</i>	21
3.1.3 <i>DJ-ing</i>	23
3.1.4 <i>Breakdance</i>	24
4. AKTUELLE STUDIEN ZUR BEDEUTUNG VON HIP-HOP FÜR JUGENDLICHE IN DEUTSCHLAND	25
5. PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE IM KONTEXT VON HIP-HOP	28
6. PÄDAGOGISCHE IMPLIKATIONEN	30
6.1. ANSÄTZE ZUR INTEGRATION VON HIP-HOP IN DIE SCHULISCHE BILDUNG	31
6.2. POTENZIALE ZUR FÖRDERUNG VON KOMPETENZEN	33
6.3. HERAUSFORDERUNGEN UND WIDERSTÄNDE IN DER PRAXIS	34
7. FAZIT	37
8. LITERATURVERZEICHNIS	39

Hinweis zur gendersensiblen Sprache:

In dieser Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit und zur Berücksichtigung aller Geschlechter der Gender-Doppelpunkt (z. B. „Künstler:innen“) verwendet. Diese Schreibweise schließt neben männlichen und weiblichen auch nicht-binäre Personen ein. Die gewählte Form wird im gesamten Text konsistent angewandt.

1. Einleitung

1.1. Hintergrund und Relevanz der Fragestellung

Hip Hop hat sich seit den 1980er Jahren zu einer der populärsten Jugendkulturen in Deutschland entwickelt (vgl. Viertel, 2022: 395). Diese Kultur umfasst verschiedene Ausdrucksformen wie zum Beispiel Rap, Breakdance, DJing und Graffiti. Darüber hinaus spielt Hip Hop aber auch in weiteren Kulturpraktiken wie z.B. Beatmaking und Beatboxing eine wichtige Rolle.

Alle Elemente des Hip Hop sind Teil einer dynamischen Entwicklung. So gibt es wechselnde Trends in der Musik, im Graffiti, bei Tanzformen oder auch dem Kleidungsstil. Besonders die Konsummöglichkeiten von Hip-Hop-Aktivitäten haben einen starken Wandel erlebt.

Das Thema der Arbeit, soll unmittelbar das Forschungsinteresse des Autors widerspiegeln. Dieses wird als besonders relevant betrachtet, da die wissenschaftliche Datenlage im letzten Jahrzehnt deutlich gestiegen ist. Daneben hat sich die Umsetzung von pädagogischen Angeboten mit Elementen des Hip Hop in der Offenen Kinder- und Jugendsozialarbeit bewährt. Daher soll untersucht werden, welche Bedeutung Hip-Hop für die Jugendkultur in Deutschland hat und welche Implikationen sich daraus für die pädagogische Praxis ableiten lassen. Was braucht es für spezifische (Hip-Hop-) Angebote? In welchen Kontexten der pädagogischen Praxis lassen sich diese umsetzen? Was sind Potenziale und Limitationen?

1.2. Zielsetzung der Literaturanalyse

In dieser Arbeit soll untersucht werden, wie sich die (jugend-)kulturelle Praxis von Hip Hop in Deutschland entwickelt hat und welche Erkenntnisse daraus für die pädagogische Praxis gewonnen werden können.

Die zentralen Forschungsfragen lauten:

- Welche sozialen und kulturellen Einflüsse kann Hip-Hop für Jugendliche in Deutschland haben?
- Wie kann Hip-Hop als pädagogisches Werkzeug genutzt werden, um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen? Welche Limitationen wurden dabei festgestellt?

1.3. Methodische Vorgehensweise

In der Arbeit wird eine Literaturanalyse durchgeführt, um den theoretischen Hintergrund und den aktuellen Forschungsstand zu erfassen.

Ergänzend zur Literaturanalyse, werden auch audio-visuelle Dokumentationen und journalistische Artikel herangezogen, um das Thema umfassend zu illustrieren. Somit sollen Potenziale und Herausforderungen aus der pädagogischen Praxis mit Elementen der Hip-Hop-Kultur identifiziert werden.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel sollen grundlegende Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Berichten und Analysen zu den Begriffen Hip-Hop und Jugendkultur dargestellt werden.

Da die Begriffe per se schon vielfältige Definitionsversuche aus unterschiedlichen Perspektiven und Hintergründen aufweisen und sie in ihrer historischen Betrachtung und Entwicklung als dynamische Phänomene erkennbar sind, soll der Fokus hier auf die Publikationen zwischen 2010-2025 gerichtet werden.

2.1. Hip-Hop als Kultur

Hip-Hop als Kultur soll sich in den 1970er Jahren in der New Yorker Bronx entwickelt haben. Die vier grundlegenden Elemente der kulturellen Praxis, seien Deejaying, Rap, Graffiti und Breakdance (vgl. Saied, 2012: 18).

Gyler Saied analysiert in ihrem Werk „Rap in Deutschland: Musik als Interaktionsmedium zwischen Partykultur und urbanen Anerkennungskämpfen“ die in der heutigen Zeit, aus ihrer Sicht fehlerhaft konstruierte Annahme, dass Hip-Hop eine „genuine Widerstands-Kultur“ (ebd.) sei. Dabei soll deutlich werden, dass diverse Kriterien bei der Entstehung und Formierung der Kultur zu beachten sind, um sich ihrem tatsächlichen Ursprung zu nähern. So war Hip-Hop also nichts Neues in den 1970er Jahren, sondern resultiert aus der Kombination bereits bestehender Stile (vgl. Saied, 2012: 19).

Einer dieser Stile, den Saied herausstellt, ist das sogenannte „Signifying“, welches auf die afrikanische bzw. afrikanische Geschichte zurückgeht. Hierbei sollen Aussagen und Begriffe verzerrt oder umgedeutet werden, um damit eine neue Wirkung zu implizieren. Ein Beispiel dafür, sei der negativ konnotierte Begriff der „Bitch“ welcher eine abwertende Bezeichnung einer Frau darstellt. Im Rap-Kontext wird sich dieser Begriff von Frauen angeeignet, um sich selbst als stark, emanzipiert oder auch selbstbewusst darzustellen. Gerade weil man sich eben nicht von Bezeichnungen reduzieren lassen möchte. Auch die Künstlernamen der DJ's und Rapper:innen sollen auf deren technische Fähigkeiten und ihren politischen Charakter hindeuten. (vgl. ebd.: 19 ff.).

Die Kommunikation durch bestimmte Zeichen ist nach Saied auch in den anderen Elementen der Hip-Hop-Kultur wiederzufinden. So sollen auch im Graffiti spezielle Sprachcodes zum szenainternen Austausch über bestimmte Vorgänge oder Zugehörigkeiten verwendet werden. Die selbstgewählten Namen in Kombination mit Zahlencodes, sollen bei den Graffiti-Writern für den jeweiligen Wohnort o.a. Lebensraum stehen. „TAKI183“ zum Beispiel kann als Abkürzung für den Namen Demetrius und die 183. Straße in der Bronx interpretiert werden.

Saied betont dabei auch den „Call and Response-Charakter“ (ebd.), der ebenfalls charakteristisch für diese Kultur ist, da es einen gewissen Wettstreit um das schönere, größere oder gefährlichere (im Bezug auf die Umsetzung) Bild o.a. *Piece*¹ gegeben haben soll (vgl. ebd.: 20).

Die Nutzung von Sprachcodes und Zeichen, lässt sich beim Deejaying in der Kuratation der Songs, beim Rap in der Umdeutung von Worten oder Reimen, beim Graffiti in der Nutzung von Namen und Zahlencodes und beim Breaking in der Nutzung der Beat-Musik und den individuellen Tanzbewegungen, welche auf der Straße ausgeübt werden und auch damit ein politisches Statement setzen sollen, wiederfinden. Die Künstler:innen versuchten sich somit zum Teil zu verewigen, aber auch mit anderen Künstler:innen und auch mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in Interaktion zu treten (vgl. ebd.: 23).

Bei der Entstehung von Graffiti, werden Rückschlüsse auf einen amerikanischen Werftarbeiter namens Kilroy gezogen. Dieser beschriftete all seine gefertigten Teile mit der Aufschrift „Kilroy was here“ und diese waren dann in vielen Teilen der Erde zu sehen. Somit bekam diese Aufschrift sogenannten „fame“ und fand auch Nachahmer:innen, die den Schriftzug an den Wänden New Yorks verbreiteten. Diese zumeist jugendlichen Nachahmer:innen wurden „Wall Writers“ genannt und agierten bereits in den 1960er Jahren (vgl. Galladé 2021: 47 ff.)

Um die individuelle Anerkennung zu verstärken und zu bewahren, müssten neue Ideen für Schriftzüge oder auch das Medium gefunden werden, an denen dieser angebracht wurde. Die sogenannten *Tags*² und *Pieces* wurden so neben den Hauswänden auch auf Züge gemalt und erreichten dadurch überregionale Bekanntheit. Diese historische Entwicklung wirft die Frage auf, ob die Graffiti-Writers damit den Anspruch erheben, von einer breiten Gesellschaft wahrgenommen zu werden, oder ob sie den ‚fame‘ eher szeneeintern generieren wollen.

¹ Ein *Piece* bezeichnet ein Graffito im öffentlichen Raum, welches mit Sprühdosen in verschiedenen Farben gemalt wird

² *Tags* bezeichnen kleine Schriftzüge ähnlich einer Unterschrift im öffentlichen Raum

Galladé schreibt dazu, dass in den 1970er Jahren einige Writer in New York, von Galeristen angesprochen wurden und sich dadurch der Begriff der Graffiti-Kunst als moderne Kunstform etabliert hat (vgl. ebd.: 48 ff.).

Doch neben der Aneignung von Graffiti durch den amerikanischen Kunstmarkt, hatte diese Form der Gestaltung einen politischen Hintergrund, der dazu diente, in der Öffentlichkeit die eigene Meinung zu äußern. So schreibt Galladé:

„Graffiti-Sprühen war ein günstiges und effektives Mittel, um Kritik, die jegliche soziale Diskurse betraf, öffentlich zu platzieren. So beschrieb der Writer FLINT, dass er durch seine Wall Writings an den oppositionellen Strömungen der Bürgerrechts- und Friedensbewegungen partizipieren wollte [...].“
(Galladé 2021: 50)

Ein interessanter Aspekt ist auch die Kriminalisierung von Graffiti. Saied beschreibt schon im Kurzen, wie die MTA (Metropolitan Transport Authority) in New York früher und die Deutsche Bahn heute, welche Graffiti als Vandalismus oder sogar Straftat einordnen. (vgl. Saied 2012: 23). Die Privatisierung eines öffentlichen Raumes, steht hierbei im Diskurs und wird durch die als Provokation wahrgenommene Gestaltung der Graffiti-Writers in Frage gestellt, beziehungsweise abgelehnt (vgl. ebd.)

Eng verbunden mit Graffiti, entwickelte sich auch das Breaking oder auch Breakdancing in den 1960er/70er Jahren in New York. Ein rhythmischer Tanz, der inspiriert von James Browns Hit *Get On The Good Foot*, dem tänzelnden Kampfstil von Muhammad Ali und den Martial-Arts Filmen aus dieser Zeit, ein wesentliches Element der Hip-Hop-Kultur gebildet hat (vgl. Rappe; Stöger 2022: 351). Die komplizierten Bewegungen, die auf Händen und Füßen ausgetragen werden, laden zum Wettbewerb ein und werden miteinander sowie gegeneinander ausgeführt, um somit ein Gruppengefühl herzustellen und Konflikte mit anderen Gruppen auf diese Weise auszutragen. Es geht praktisch darum, wer die beeindruckenderen Bewegungen ausführen kann oder auch am längsten durchhält (vgl. ebd.: 351 ff.).

Die beiden Autor:innen nennen den partizipativen Charakter des Breakings, welcher sich auch in den bereits dargestellten Elementen des Hip-Hops wiederfindet. Weiterhin führen sie aus, dass Breaking in seiner historischen Betrachtung erst die Elemente DJing und MCing, also Kuration und Mixen von Songs, sowie die Ausübung von Sprechgesang geprägt haben:

„Aus den Interaktionen zwischen Tanz und Musik formten sich dabei erst die ästhetischen Parameter des musikalischen Stils Hip Hop“ (ebd.: 352)

2.2. Theorien zur Jugendkultur und deren Relevanz

Der Begriff Jugendkultur setzt sich aus zwei Begriffen zusammen, die, jeder für sich, bestimmte historische Entwicklungen in ihrer Bedeutung erlebt haben. Ihre gesellschaftliche Wahrnehmung und Relevanz haben sich verändert und verändern sich bis heute. Deshalb wird es als wichtig erachtet, den Begriffen Jugend, Kultur und Jugendkultur jeweils eine kurze Untersuchung zu widmen.

2.2.1 Jugend

Zum Begriff der Jugend, schreibt Hafener, dass ein jugendlicher Mensch in der historischen Betrachtung zwischen 14-18 Jahren alt ist (vgl. Hafener 2022: 11). Jedoch soll es hier im Zuge von Modernisierung der Gesellschaft einen Wandel in der Betrachtung gegeben haben, wonach als jugendlich gilt, wer zwischen 13/14 Jahre (junge Jugendliche) und 25-/27 Jahre (junge Erwachsene) alt ist (vgl. ebd.). Hier soll es also eine Verschiebung in der Definition der Alterskohorte gegeben haben.

Eine einheitliche Definition des Begriffs Jugend ließe sich nur unzureichend aufstellen, da je nach Kontext (z.B. biologisch, juristisch, pädagogisch) gänzlich verschiedene Dimensionen zu betrachten wären (vgl. Haring/Witte/Wrulich 2015: 7). Ferner verweisen die Autor:innen auf den heterogenen Charakter einer Lebensphase mit multiplen Differenzen, welche „[...] im Wechselverhältnis zwischen der sozialen und physischen Umwelt (äußere Realität) auf der einen sowie den psychischen und anlagebedingten Ausgangslagen (innere Realität) eines Individuums auf der anderen Seite [...]“ stehen. (ebd.: 14).

Hurrelmann und Quenzel, stellten in ihrem Band „Lebensphase Jugend“ (2022) sogenannte Entwicklungsaufgaben heraus, welche einer Einordnung in die verschiedenen Altersphasen dienen soll. Dies liegt, ihres Erachtens, in der Tatsache begründet, dass die soziale Umwelt eines Jugendlichen, bestimmte Erwartungen an dessen psychische und physische Entwicklung habe und dabei die persönliche

Entwicklung in Relation zur „körperlichen und psychischen Dynamik“ (ebd.) steht (vgl. Hurrelmann/Quenzel, 2022: 23).

Damit Jugendliche, die an sie gestellten Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen können, sei es notwendig, dass sie diese Aufgaben zunächst erkennen und verstehen (vgl. ebd.: 23 ff.). Darüber hinaus müssen sie diese Herausforderungen akzeptieren und aktiv in ihr eigenes Verhalten integrieren. Voraussetzung dafür sei, dass sich die Jugendlichen persönlich mit den Entwicklungsaufgaben identifizieren und diese als maßgebliche Orientierungspunkte für ihr eigenes Handeln begreifen. Nur wenn eine solche innere Aneignung stattfindet, können Entwicklungsaufgaben als handlungsleitende Ziele im Alltag wirksam werden (vgl. ebd.: 24).

In Anlehnung an Hurrelmann und Quenzel (2022) sollen nun die vier zentralen Entwicklungsaufgaben dargestellt werden:

1. Jugendliche sollen geistige und soziale Fähigkeiten entwickeln, durch welche sie sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen und eigene Vorstellungen umsetzen können.
2. Jugendliche sollen eine eigene Identität entwickeln und emotional erfüllende Bindungen zu anderen Menschen aufbauen und erhalten können.
3. Jugendliche sollen effizient mit dem Konsum von Warengütern, sowie mit „Freizeit- und Medienangeboten“ (ebd.: 24) umgehen können.
4. Jugendliche sollen durch ein individuelles Werte- und Normensystem, ihre soziale Umwelt mitgestalten können (vgl. ebd.: 24-25).

Die Entwicklungsaufgaben haben eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension. In der individuellen Dimension soll Leistungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Entspannungs- und Handlungsfähigkeit gelernt werden. Parallel dazu, soll in der gesellschaftlichen Dimension gelernt werden, die eigene Rolle in Familie, Freizeit und Kultur, Wirtschaft und Politik zu finden und auszuüben (vgl. ebd.: 27-28).

Dabei seien sogenannte „Sozialisatorische Einflussorte und -zeiten“ (Hafeneger 2022) wesentliche Faktoren, welche durch feste und selbstgewählte Rahmenbedingungen zur Entwicklung der genannten Fähigkeiten beitragen. Besonders die digitalen Welten, in denen sich Jugendliche darstellen, Kontakte und Beziehungen

aufbauen und sich Wissen aneignen können, seien zunehmend von Bedeutung und haben in den letzten zwei Jahrzehnten einen starken Wandel erlebt.

Damit verbunden sei auch die digitale Teilhabe, an vielfältigen (Jugend-) Kulturen, welche in Form von Medienkonsum und der weltweiten Verbreitung von Informationen (insbesondere Vermarktung von Produkten), sogenannte „Glokalisierungsphänomene“³ hervorbringt (vgl. Hafener 2022: 12-13).

2.2.2 Kultur

Vorab ist festzustellen, dass es in der empirischen Kulturwissenschaft diverse Definitionsansätze für den Begriff Kultur gibt. All diese zusammenzufassen und zudem auch die diskussionswürdige Frage der deutschen Betrachtung des Begriffs, im Vergleich internationaler Auffassungen zu untersuchen, würde den wissenschaftlichen Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Wenn eine spezifische Kultur untersucht werden soll, sei es wichtig, einen systematischen Zusammenhang zwischen diversen Kulturen zu erfassen. Dabei gelte grundsätzlich, dass der Mensch als kulturelles Subjekt mit seiner Umgebung in Beziehung tritt (vgl. Seitz 2013: 89). Kultur sei somit dynamisch und von den Wechselwirkungen eines ständigen Aushandlungsprozesses von Normen und Werten des Zusammenlebens gekennzeichnet (vgl. Bareither 2022: 15).

Da der Begriff „Kultur“ auch für vielfältige Praktiken gesellschaftlichen Lebens (z.B. Fankultur, Esskultur, Subkultur etc.) verwendet wird, kann neben der Komplexität des Begriffs auch eine Sinnentleerung wahrgenommen werden (vgl. Nünning 2009).

Nünning bezieht sich auf die „Typologie des Kulturbegriffs“ nach Andreas Reckwitz (2000) und stellt folgende Kategorien dar, um diverse Definitionen zu typisieren:

1. Der normative Kulturbegriff
2. Der totalitätsorientierte Kulturbegriff
3. Der differenztheoretische Kulturbegriff
4. Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff (vgl. ebd.)

³ Glokalisierung ist ein hybrider Begriff, dessen Verwendung impliziert, dass globalisierte Praktiken diverse lokale Aneignung erfahren (vgl. Reutlinger 2020).

Um dem eingangs erwähnten, wissenschaftlichen Rahmen dieser Arbeit gerecht zu werden, wird für die Erläuterung aller Kategorien, auf die entsprechend genannte Literatur verwiesen und diese hier nicht ganzheitlich ausgeführt. Im Kontext der thematischen Ausrichtung dieser Arbeit, soll der bedeutungsorientierte Kulturbegriff untersucht werden. Dazu schreibt Dorothee Barth:

„Dies ist für die Bestimmung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs wesentlich: Menschen gehören derselben Kultur an, wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung teilen.“ (Barth o. J.: 10)

Barth schlägt vor, Kultur als Deutungsmuster zu begreifen. Ein solches Deutungsmuster bezeichnet „praktisch handlungsrelevante, überindividuell geltende und logisch konsistent miteinander verknüpften Sinninterpretationen sozialer Sachverhalte“ (ebd.: 1-2). Kultur entsteht demnach dort, wo Menschen Bedeutungen gemeinsam aushandeln, weitergeben und anwenden. Diese Bedeutungen sind nicht statisch, sondern werden in Gruppen durch Kommunikation und Erfahrung immer wieder neu konstruiert und angepasst (vgl. ebd.: 10).

Besonders in der Untersuchung von Jugendkulturen sei dieser Terminus relevant, da Jugendliche selbst auswählen, welchen Kulturen sie sich zugehörig fühlen, und darin spezifische Normen und Werte gelten, welche nicht zwingend von allen Teilnehmenden als solche wahr-, aber eben angenommen werden (vgl. ebd.). Dies begründet Barth, am Beispiel der Interpretation eines Musikstückes im Unterricht. Ihrer Auffassung nach, hören Teilnehmende einer Jugendkultur etwas anderes in einem Musikstück als die Lehrperson. Sie betont, dass das Hören durch „[...] ästhetisch-musikalische Praxen [...]“ (ebd.) geprägt ist und viele Jugendliche sich mehreren Kulturen zugehörig fühlen und der Anteil des Zugehörigkeitsempfindens zu den einzelnen Kulturen variieren kann (vgl. ebd.: 10-11).

2.2.3 Jugendkulturen

Die Teilnehmenden von Jugendkulturen, sollen an bestimmten Stilen erkennbar sein. Rüttgers nennt hier Merkmale wie Kleidung (oft einer bestimmten Marke), Tattoos oder Piercings, Frisuren, Musik oder auch szenetypische Begrüßungen und eben auch interne Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen als bedeutsame Symbole der Zugehörigkeit (vgl. Rüttgers 2016: 12-13).

Rüttgers nimmt an, dass diese Merkmale nicht zwingend innerhalb der Jugendkultur formuliert sind, jedoch von den Teilnehmenden bewusst oder unbewusst angenommen und reproduziert würden (vgl. ebd.: 13). Damit lässt sich in Rüttgers Ausführungen eine Parallele zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff erkennen, welcher im vorherigen Abschnitt mit dem Plädoyer von Dorothee Barth dargestellt wurde.

Des Weiteren stellt Rüttgers fest, dass zwischen ursprünglichen Vertreter:innen und Nachzügler:innen ein Unterschied besteht, da erstere ein höheres Ansehen von Akteur:innen einer Jugendkultur erhalten, weil sie durch ihre längere Erfahrung mit den Symbolen und Lebensweisen eine höhere Glaubwürdigkeit besitzen. Somit kann auch von einer Abgrenzung gegenüber Akteur:innen innerhalb einer Jugendkultur ausgegangen werden. Indes betrachten die Akteur:innen die Symbole ihrer Kultur als „ihnen zugehörig“ (ebd.) und empfinden es als Anbiederung, wenn beispielsweise Erwachsene sich als Teil der Szene zu inszenieren versuchen (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der politischen Orientierung, sei eine Fluidität zwischen extremen und gemäßigten politischen Spektren, bis hin zu politischem Desinteresse wahrzunehmen. Jugendkulturelle Akteur:innen, können innerhalb mehrerer Kulturen, feste Meinungen zu politischen Themen (z.B. Kritik an Hierarchien) kommunizieren und sich dabei politisch positionieren. Jedoch lassen sich diese nicht in Kategorien, wie „links“ oder „rechts“ ordnen, da die Einflüsse verschiedener, jugendkulturell geprägter Verhaltensweisen deutliche Unterschiede aufweisen können.

Rüttgers betont, dass die Akteur:innen einer Jugendkultur immer spezifische Verhaltensweisen annehmen, aber diese mit unterschiedlicher Intensität ausleben. Sie können sich auf der einen Seite gegenüber der Gesellschaft abgrenzen, als auch sich dieser in einer bestimmten Konformität verbunden fühlen und die spezifischen Verhaltensweisen der Jugendkultur nur zum Teil ausleben (vgl. ebd.: 14).

So variabel wie die Verhaltensweisen, können auch die Orte sein, an denen jugendkulturelle Aktivitäten ausgelebt werden. Es werden einerseits Orte gewählt, an denen die breite Öffentlichkeit gemieden werden kann (z.B. Kneipen, Skateparks). Andererseits bieten öffentliche Plätze, wie Marktplätze oder Bahnhöfe, auch vielen Akteur:innen die Möglichkeit, ihren kulturellen Verhaltensweisen eine höhere Sichtbarkeit zu verschaffen (ebd.: 4).

Rüttgers schreibt hierzu:

„Die Öffentlichkeit kann dabei bewusst gewählt werden, weil hier die Sichtbarkeit jugendkultureller Praktiken garantiert ist, aber auch, weil Jugendlichen keine anderen Räume zur Verfügung gestellt werden, was sie dazu zwingt, sich „auf die Straße“ zu begeben. Räume können dabei die Bedeutung von Territorien haben, die eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen für sich reklamiert und die sie gegenüber anderen verteidigt.“ (ebd.)

Akteur:innen von Jugendkulturen, kommunizieren nach Rüttgers sowohl Zugehörigkeit als auch Abgrenzung. Dies kann jeweils auf zwei Ebenen geschehen. Einerseits gibt es Tendenzen der Zugehörigkeit und Abgrenzung innerhalb der Jugendkulturen, andererseits gibt es diese auch bezogen auf Akteur:innen außerhalb der Jugendkulturen. Dabei nennt Rüttgers folgende Merkmale:

1. Symbole/Zeichen
2. Normen und Werte
3. Verhaltensweisen
4. Räume oder ‚Territorien‘ (vgl. ebd.: 13 ff.)

Durch den Prozess der Zugehörigkeit und Abgrenzung, können Jugendliche Erfahrungen sammeln, die Einfluss auf das Finden ihrer eigenen Identität haben. Jugendkulturen tragen dazu bei, dass Freundschaften geschlossen werden, Netzwerke aufgebaut und somit auch Gemeinsamkeiten gefunden werden. Ihre Akteur:innen können durch jugendkulturelle Aktivitäten, eigene Vorstellungen umsetzen und sich dadurch an der Gesellschaft beteiligen lernen.

Die Orientierung, welche Jugendkulturen bieten, kann lebenslang bedeutsam für ihre Akteur:innen sein, sodass diese, selbst im Erwachsenenalter noch von den moralischen Einstellungen überzeugt sind, die sie in der Jugendphase entwickelt haben. Begriffe wie „Alt Hippie“ oder „Alt Punker“ deuten darauf hin, dass sich die in der Jugend angenommenen Identitäten verfestigt haben (vgl. ebd.: 16).

Abschließend stellt Rüttgers fest, dass sich Jugendkulturen in ihrer Entwicklung seit den 1950er vervielfältigt und diversifiziert haben. Die oben genannten Merkmale sind mit ähnlichen Tendenzen in mehreren Jugendkulturen wiederzufinden, was eine Unterscheidung erschwert. Thole (2010) schreibt hierzu:

„Neu entwickelte Stile lösen die alten nicht mehr ab, sondern platzieren sich neben diesen und reaktivieren darüber hinaus längst verschwundene jugendkulturelle Muster.“ (Thole 2010, S. 177 f. zitiert nach Rüttgers, 2016: 16)

Rüttgers hebt damit hervor, dass Jugendkulturen in der heutigen Jugendkulturfor- schung weniger als stabile, subkulturelle Gegenwelten verstanden werden. Statt- dessen werden diese als fluide, temporäre und thematisch fokussierte Vergemein- schaftungen beschrieben und sind vor allem durch gemeinsame Events und geteilte Erlebniswelten gekennzeichnet. Die Organisation und Inszenierung dieser Erleb- nisse liegt dabei zunehmend bei professionellen Akteur:innen, während die Jugend- lichen selbst vor allem als Teilnehmende und Konsumierende auftreten (vgl. Rütt- gers 2016: 17).

2.3. Hip-Hop Pädagogik

Im Zuge der Literaturrecherche für diese Arbeit, wurden immer wieder verschiedene Begriffe für eine pädagogische Praxis im Kontext von Hip-Hop gesichtet. Besonders in englischsprachiger Literatur wurden Begriffe wie „Critical Hip Hop Pedagogy“ oder „Hip Hop Based Education“ (Akom 2009; Love 2016 zitiert nach Viertel 2020: 20) verwendet. Diese lassen sich jedoch nicht ohne weitere Analyse auf den Unter- suchungsraum Deutschland übertragen, da sie vom amerikanischen Bildungssys- tem geprägt sind, welches sich (im speziellen durch Reality Pedagogy und Culturally Relevant Pedagogy) auf die kulturellen und sozialen Lebensrealitäten von afroame- rikanischen und lateinamerikanischen Schüler:innen beziehen (vgl. Viertel 2020: 20).

Es gibt jedoch ein englischsprachiges Mini Review aus dem Jahr 2023, welches mehrere Definitionsversuche aufstellt, die sich durch ihre allgemein gehaltene Formulierung auch auf den Untersuchungsraum Deutschland übertragen lassen könnten. Die Autor:innen leiten ein:

„Recently, hip-hop pedagogy or Hip-Hop Based Education (HHBE) have become buzz words in the academic and public debate around hip-hop. However, we found that most definitions of hip-hop pedagogy are missing the concept of pedagogy itself.“ (Wei et al., 2023: 1)

Die Autor:innen des Reviews argumentieren, dass die Definition von Hip-Hop-Pädagogik klare Abgrenzungen enthalten muss, um überlappende und verwirrende Begriffe zu vermeiden (vgl. Wei et al. 2023: 2). Sie betonen, dass Pädagogik als lernorientiert an sozialen Bedürfnissen definiert werden sollte und dass die Lernergebnisse messbar sein müssen, um spezifische soziale, politische und wirtschaftliche Anforderungen zu erfüllen (vgl. ebd).

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, haben die Autor:innen durch eine Literaturanalyse versucht, den Terminus Pädagogik zu definieren, die möglichen Korrelationen im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Diskursen und praktischen Anwendungen von Hip-Hop im pädagogischen Kontext zu bestimmen und somit eine einheitliche Verwendung des Terminus Hip-Hop Pedagogy zu ermöglichen. Hierbei wurden drei Definitionen aufgestellt:

„1. Hip-hop pedagogy is defined as a learning experience through integrating hip-hop elements into teaching materials in formal or informal learning environments where students interact with instructors and other students and are not dependent on their physical location for participating in this learning experience. Learning aims to acquire the skills needed for specific social and economic development.

OR

2. Hip-hop pedagogy is a learning experience through integrating knowledge related to hip-hop into teaching materials in formal or informal learning environments where students engage with instructors and peers at a time of their convenience. The purpose of learning is to meet the skills needed in job markets.

OR

3. Hip-hop pedagogy is defined as learning activities through hip-hop elements in formal or informal learning environments. The dynamic feature of cipher allows students to choose whether to learn in a formal or informal learning space at their own pace. Students' learning achievement will be measured by faculty utilizing rubrics to determine whether students acquire skills needed for specific social or economic development.“ (Wei et al., 2023: 5)

Im Kern ist allen diesen Definitionen gemein, dass Lernerfahrungen durch Hip-Hop Pädagogik in formalen (z.B. Schulen) und informalen (z.B. Peer Groups) Lernumgebungen gemacht werden können.

Formale und informale Lernumgebungen sind auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland zu verorten. Zwar sei die Erforschung und Anerkennung von informalen Lernerfahrungen in den USA schon deutlich länger thematisiert, so wird jedoch auch hierzulande seit Anfang der 2000er Jahre eine intensivere Untersuchung vorangetrieben (vgl. Haring 2018: 13 ff.).

So sind informale Lernumgebungen eben jene, die im Freizeitbereich zu lokalisieren sind. Darunter z.B. Familie, Peer Groups oder auch digitale Medien. Nach Haring können informale Lernumgebungen zwar auch durch eine institutionalisierte Struktur geregelt sein, jedoch werden Lernerfahrungen hierbei freiwillig gemacht und verfolgen i.d.R. nicht das Ziel, eine Qualifizierung dadurch zu erreichen. Viel mehr dienen sie dem Erwerb sozialer, politischer oder auch personaler Kompetenzen (vgl. ebd.: 18).

Formale Lernumgebungen hingegen sind in Institutionen wie Schulen oder Universitäten zu lokalisieren, bei denen die Lerninhalte vorgegeben sind und zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Rahmen vermittelt werden und am Ende das Ziel einer Qualifizierung für z.B. den Arbeitsmarkt anstreben (vgl. ebd.).

Der digitale Raum, welcher als informaler Lernort genannt wurde, ist auch in der ersten Definition von Hip-Hop Pädagogik wiederzufinden. Digitales Lernen kann formal und informal ablaufen, allerdings ist der wichtige Faktor dabei, dass die lernende Person nicht zwangsläufig an einen physischen Ort gebunden ist, um bestimmte Lernerfahrungen zu machen.

Weiterhin stellt die erste Definition heraus, dass Ziele des Lernens durch Hip-Hop Pädagogik sowohl Fähigkeiten im sozialen als auch wirtschaftlichen Bereich sein können (vgl. Wei et al. 2023: 5).

Um neben der formalen auch die informale Lernumgebung zu berücksichtigen, könnte „[...]instructors and other students[...]“ (ebd.) mit *Anleitende und andere Teilnehmende* übersetzt werden. Dies sei an dieser Stelle angemerkt, da die englische Bezeichnung möglicherweise als rein formale Lernumgebung einer Schule oder Universität interpretiert werden kann.

In Anlehnung an (Wei et al. 2023) und den Vergleich mit dem bildungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland, soll hier nun folgende Definition in deutscher Sprache als Grundlage für diese Arbeit dienen:

Hip-Hop Pädagogik wird definiert als eine Lernerfahrung, bei der Hip-Hop-Elemente in Lehrmaterialien in formalen oder informalen Lernumgebungen integriert werden. Dabei interagieren Teilnehmende mit Anleitenden und anderen Teilnehmenden, ohne dass ihre physische Anwesenheit für die Teilnahme an dieser Lernerfahrung erforderlich ist. Das Lernen zielt darauf ab, Fähigkeiten zu erwerben, die für eine spezifische soziale und/oder wirtschaftliche Entwicklung benötigt werden.

3. Hip-Hop als Jugendkultur

Hitzler und Niederbacher identifizieren Hip-Hop als Jugendkultur, indem sie sie als Szene beschreiben, die sich durch spezifische Strukturen und Dynamiken auszeichnet. Eine Szene sei ein lockeres, thematisch fokussiertes Netzwerk, in dem sich Personen aufgrund gemeinsamer Interessen freiwillig zusammenschließen und für eine gewisse Zeit Zugehörigkeit erleben (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 16).

Charakteristisch für Szenen wie Hip-Hop sei der zentrale thematische Fokus. Die Szene gruppiert sich um ein zentrales Thema – im Fall von Hip-Hop etwa Musik, Tanz, Graffiti, Mode und Sprache.

Die Akteur:innen teilen typische Einstellungen, Handlungs- und Umgangsweisen, die sich auf diesen thematischen Rahmen beziehen. Ihre Existenz beruht auf der ständigen kommunikativen Erzeugung gemeinsamer Interessen und der Inszenierung von Zugehörigkeit durch Symbole, Zeichen und Rituale. (vgl. ebd.: 17-18).

Die Autoren heben hervor, dass das Outfit, wie weite Hosen, Kapuzenpullover, Sneakers und Basecaps genutzt werden, um Zugehörigkeit zur Szene zu signalisieren und sich von anderen Jugendkulturen abzugrenzen (vgl. ebd.: 85).

Ein weiteres zentrales Symbol sei die Sprache. Die Verwendung von Slang, bestimmten Begriffen und englischen Ausdrücken ist ein charakteristisches Zeichen der Szene, das sowohl für Zugehörigkeit sorgt, als auch nach außen abgrenzt (vgl. ebd.: 86).

Als Rituale werden sogenannte „Battles“ (ebd.) erkannt. Battles sind Wettkämpfe im Rap, Breakdance, Graffiti oder DJing, in denen sich die Mitglieder der Szene messen und gegenseitig Anerkennung verschaffen. Diese Battles sind ritualisierte Formen der Auseinandersetzung, bei denen es nicht nur um Konkurrenz, sondern auch um Respekt und die Bestätigung der eigenen Szenezugehörigkeit geht (vgl. ebd.: 87).

Darüber hinaus sind regelmäßige Treffen wie Jams typisch, bei denen sich verschiedene Akteure der Szene austauschen, gemeinsam Musik machen, tanzen oder Graffiti sprühen. Solche Events dienen der Intensivierung von Gefühlen der Zusammengehörigkeit und dessen kollektiver Inszenierung (vgl. ebd.: 88).

3.1. Historische Perspektiven auf Hip-Hop in Deutschland

In diesem Kapitel wird untersucht, welche historischen Perspektiven auf die Entstehung bzw. Adaption und Verbreitung von Hip-Hop in Deutschland entstanden sind. Dabei sollen verschiedene Perspektiven aus wissenschaftlichen Analysen, sowie Berichte von Akteur:innen der deutschen Hip-Hop Kultur herangezogen und miteinander verglichen werden.

Die historischen Perspektiven auf Hip-Hop in Deutschland können indes, als ebenso vielfältig und divers betrachtet werden, wie Hip-Hop als (Jugend-)Kultur selbst.

Rüttgers, dessen Ausführungen zu Jugendkulturen in Deutschland bereits weiter oben untersucht wurden, schreibt, dass Hip-Hop Anfang der 1980er Jahre „[...] zuerst bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Interesse [stieß] [...]“ (Rüttgers 2016: 294).

Güler Saied dagegen schreibt:

„HipHop in den frühen 1980er Jahren erfuhr eine breite Form der Aneignung sowohl durch autochthone als auch durch allochthone Jugendliche. Hierbei spielte die ethnische Zugehörigkeit und Definition und kulturelle Selbstverortung keine Rolle.“ (Güler Saied 2012: 58)

An den Zitaten der beiden Autor:innen lässt sich feststellen, dass ihnen die zeitliche Einordnung, wann Hip-Hop in Deutschland das erste Mal wahrgenommen wurde, gemeinsam ist. Jedoch besteht eine Differenz, bei der Darstellung der Akteur:innen.

Güler Saied stellt diese unterschiedlichen Darstellungen in ihrer Untersuchung fest. Sie nimmt an, dass die verstärkte Wahrnehmung der Akteur:innen mit Migrationshintergrund daraus resultiert, dass Hip-Hop die erste Jugendkultur in Deutschland war, in der auch Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten waren (vgl. ebd.: 57).

Hip-Hop in Deutschland, war Anfang der 1980er noch nicht medial verbreitet, da sich zunächst einzelne Akteur:innen und Gruppen mit der damals neuen Bewegung aus den USA beschäftigten. Sie mussten sich bei den Jams und in Jugendzentren austauschen und vernetzen. (vgl. ebd.). Dies bestätigt auch der Rapper *Roey Marquis II* in der Dokumentation *Dichtung und Wahrheit* des NDR:

„Ich hab als DJ begonnen. Plattenteller, das hat mich angezogen. Die damalige Zeit war nicht so, dass man auf YouTube geht, gibt „DJ“ ein, bekommt dann irgendwelche Tutorials und sagt „Wow!“ [lacht] Damals wars wirklich so, dass, irgendwie ein amerikanischer DJ, Platten aufgelegt hat... Und dann hat man halt geguckt: „Was machen die?“ Und das war sone Inspiration. Letztendlich wars Ausprobieren. [...]“ (Roey Marquis II 2021: 20:23-20:51)

Rüttgers nennt als erste kulturelle Elemente des Hip-Hops in Deutschland „[...]Rap, Breakdance und Graffiti“ (Rüttgers 2016: 288), wohingegen Güler Saied statt Rap

das DJing nennt und feststellt, dass Rap erst später rezipiert wurde (vgl. Güler Saied 2012: 58).

Welche Elemente des Hip-Hops nun zuerst in Deutschland rezipiert wurden, lässt sich nicht falsifizieren. Allerdings stellen die beiden Autor:innen fest, dass die ersten Einflüsse amerikanischer Herkunft waren (vgl. Güler Saied 2012: 57 ff.; Rüttgers 2016: 289 ff.). Dies bestätigen auch die Protagonist:innen in der oben genannten Dokumentation. Darin sind es vorrangig Akteur:innen aus Frankfurt, die über den Austausch mit amerikanischen Soldaten und deren Familien berichten, wodurch sie erste Praktiken von Hip-Hop kennenlernten (vgl. „Die Anfänge | Wie Hip Hop nach Deutschland kam | Dichtung und Wahrheit (1/4)“ 2021: 01:00 – 03:40).

In diesem Austauschprozess haben sich die vier grundlegenden Elemente (DJ-ing, Graffiti, Breakdance und Rap) in Deutschland etabliert und wurden zunächst bei Jams und in Jugendzentren praktiziert. Das inoffizielle fünfte Element ist „Knowledge“, was als „Wissen“ übersetzt werden kann. Der Begriff wurde durch die amerikanischen Künstler *Africa Bambaatta* und *KRS One* geprägt und soll Hip-Hop neben den vier Elementen auch als Kultur mit Bewusstsein, Bildung und Reflexion auszeichnen. Güler Saied nennt hierzu die Gruppe *Advanced Chemistry* und die Rapperin Cora E, welche als erste Persönlichkeiten der deutschsprachigen Hip-Hop Kultur gelten sollen (vgl. Güler Saied 2012: 58).

In der oben genannten Dokumentation wird jedoch nicht „Knowledge“ als fünftes Element genannt, sondern „Fashion“. Kleidung im Hip-Hop-Stil, der z.B. durch RUN DMC geprägt wurde, soll wie ein Code funktioniert haben, der den Betrachter:innen suggeriert, dass jemand sich mit Hip-Hop ‚auskenne‘:

„Damals war das ein Code. Dass man halt wusste: „Ok, der trägt auch diese Turnschuhe. Das heißt, der muss irgendwie Plan haben“ (Denyo 2021: 25:03-25:10)

„Wenn man sich dafür interessiert hat, lief man sich auch zwangsläufig dadurch über den Weg, weil man in den selben Klamotten-Läden war“ (König Boris/Fettes Brot 2021: 25:10-25:14)

Eine breitere Öffentlichkeit der Kultur vermittelten die Filme *Wild Style* und *Beat Street* aus den USA. *Beat Street* stellt dabei einen besonderen Initiator in der Verbreitung der Hip-Hop Kultur dar, weil der Film auch in der damaligen DDR ausgestrahlt wurde. Mit der Begründung, dass die maroden Verhältnisse in der Bronx

gezeigt und damit die westliche Gesellschaft herabgewürdigt werden konnte, verschafften die Kulturbehörden der DDR auch den Bürgern des damaligen Ostens einen Zugang zu Hip-Hop, welcher junge Menschen inspirierte, sich selbst in den kulturellen Praktiken der vier Elemente auszuprobieren (vgl. Lippitz 2016).

3.1.1 Graffiti

Die Graffiti-Szene der BRD in den 80er Jahren, war geprägt von politischen und gesellschaftlichen Konflikten. Die sogenannten „Writer“⁴ (Papenbrock 2019: 108) bedienten sich der Sprüche von berühmten Politikern, wie Ronald Reagan und Helmut Kohl und stellten ihre Missbilligung durch Graffiti dar (vgl. ebd.).

Als Auslöser der Graffiti-Szene in der BRD, wird das von Buch *Subway Art* von Martha Cooper und Harry Chalfant genannt, welches aufgrund widriger Umstände, nicht in den USA, sondern in Deutschland verlegt wurde. Es zeigt Bilder von Graffiti in den USA und liefert Erklärungen zur Hip-Hop-Kultur. Damit soll es das wichtigste Medium, für die Verbreitung von Graffiti in Deutschland gewesen sein.

Erfahrene Writer berichten aus heutiger Perspektive, dass sie durch dieses Buch inspiriert wurden und daraufhin ihren eigenen Stil entwickelten (vgl. Peters 2024).

Graffiti gewann an Popularität. Filme wie *Wild Style* oder *Style Wars* trugen zur Verbreitung der kulturellen Praxis bei. Als sich Ende der 80er bis Anfang der 90er die ersten Gruppen bildeten, hat die Polizei auch die Strafverfolgung erhöht. Dies hatte zur Folge, dass sich die Szene verkleinerte. Mitte der 90er Jahre sei eine neue Welle zu vernehmen gewesen in der sich die Writer professionalisierten.

In dieser Zeit soll es erste große Events und Ausstellungen gegeben haben, bei denen sich die Writer ihre Werke darstellen und sich miteinander vernetzen konnten (vgl. Papenbrock/Tophinke 2018)

„Sprüher begannen vermehrt legal zu arbeiten und in der Folge ihre handwerklichen und künstlerischen Fähigkeiten zu verbessern. Zum anderen bildete sich eine »Graffiti-Industrie« mit eigenen Vertriebs- und Vermarktungsinstrumenten heraus, zu denen vor allem Magazine und Websites gehörten.“ (ebd.)

⁴ Als Writer oder Sprüher werden in diesem Zusammenhang alle Akteur:innen genannt, die in illegaler und legaler Weise mit Sprühdosen den öffentlichen Raum gestalten

Im Verlauf der 00er bis 10er Jahre professionalisierte sich die Szene weiter und wurde zunehmend als Kunstform anerkannt. Das Internet bot die Möglichkeit, sich überregional und sogar international zu vernetzen. Zudem wurden auch die Aktionen, bei denen ein Bild gemalt wurde, zum Teil aufwändiger und riskanter. So berichtet Peters von den *Berlin Kidz*, die sich für ihr Graffiti im *Pixação-Stil*⁵ an Hauswänden abseilen, um diese möglichst hoch und damit sichtbar zu platzieren (vgl. Peters 2024).

Die Illegalität soll in der Graffiti-Szene immer ein zentrales Element gewesen sein. Jedoch seien Debatten über Graffiti seit Beginn der wissenschaftlichen und journalistischen Berichterstattung davon geprägt, ob eben jene als Kunst oder Vandalismus einzuordnen sei (vgl. Häuser 2021: 13).

Häuser stellt in ihren Untersuchungen fest, dass illegale Graffiti unter hoher Risikobereitschaft entstehen und diese einer „gewisse[n] Geschicklichkeit“ (ebd.) bedürfen. Aus rechtlicher Perspektive würden diese als Bedrohung gesehen und infolgedessen kriminalisiert (vgl. ebd.)

„Die Entwicklungen der Rahmenbedingungen in den letzten Jahren betreffen jedoch nicht nur die Graffitiszene, sondern den Raum, in dem wir alle uns bewegen. Umfassende Überwachungstechnologien haben enormen Einfluss auf die Mach- und Sichtbarkeit von Graffiti. Mit dem immer mehr wachsenden Selbstverständnis, dass der öffentlich Raum überwacht, kontrolliert und reguliert wird, wird Graffiti immer mehr verdrängt, bzw. nimmt neue Formen an.“ (ebd.: 14)

Häuser kritisiert außerdem, dass es bis dato keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Graffiti-Szene gab und Graffiti-Publikationen eher eine künstlerische Perspektive einnehmen (vgl. ebd.: 15).

3.1.2 Rap

Hip-Hop wurde im Verlauf der 80er Jahre immer populärer in Deutschland. Mit Beginn der 90er Jahre gab es eigene Sendungen zum Thema, wie z.B. *Yo MTV Raps* und die *Fantastischen Vier* erlangten den ersten kommerziellen Erfolg mit dem Song *Die Da*. Aus einer oberflächlichen Perspektive, könnte damit der Beginn des Rap auf Deutsch datiert werden. Güler Saied bietet dazu jedoch einen Kontrast:

⁵ *Pixação* o.a. *Pichação* bezeichnet eine brasilianische Variante des Graffiti, die durch kantige Buchstaben und starke Kontraste der Farben bekannt ist (vgl. Shane 2025)

„Anfang der 1990er Jahre war HipHop schon längst deutschsprachig und nicht erst mit dem Auftauchen der Fantastischen Vier. Die zentrale Frage ist hierbei, weshalb die Fantastischen Vier als die Vorreiter des deutschsprachigen Rap gelten und beispielsweise nicht die Fresh Familie. Diese Antwort ist aus dem Kontext des Nationalstaatsdiskurses heraus ganz einfach zu beantworten: Die Mitglieder der Fresh Familie sind in dem Sinne keine Deutschen, sie haben „Vorfahren“ aus einem anderen Land.“ (Güler Saied 2012: 62)

Die Autorin erkennt in diesem Zusammenhang einen Exklusionsmechanismus. Jugendliche Künstler:innen mit Migrationshintergrund, würden aufgrund ethnischer Eigenschaften stigmatisiert und aus der medialen Berichterstattung ausgeschlossen. Nach der Wiedervereinigung 1989/90, hat es in Deutschland einen Anstieg von rassistischen Anfeindungen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund gegeben, welcher zu einer zunehmend stigmatisierten Berichterstattung o.a. Wahrnehmung über eben jene Akteur:innen der Hip-Hop-Kultur beigetragen haben soll (vgl. ebd.: 62 ff.)

„Die Besinnung auf eine kollektive nationale Identität nach der Wiedervereinigung hat sich auch negativ auf die Hip-Hop-Kultur ausgewirkt, in der jenseits von ethnischen Kategorien praktiziert wurde. Rapper sahen sich mit nationalen Erzählungen konfrontiert, die Rap-Musik als neuen deutschen Sprechgesang konstruierten.“ (ebd.: 69)

Rassistische Pogrome, wie in Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda, Mölln und Solingen, beeinflussten auch die Inhalte von deutschen Rap-Texten, welche sich zunehmend mit diesen Ereignissen und der generellen politischen Kultur in Deutschland auseinandersetzten (vgl. ebd.).

„Das war ein historischer Moment, der mich stark beschäftigt, auch inspiriert hat, noch mehr Songs zu machen und sich noch besser zu organisieren. Also es hat uns auch geholfen und es hat auch Hip-Hop geholfen, sich zu politisieren.“ (Denyo 2024: 13:44-13:56)

„Ich erinnere mich noch an eine Hip-Hop-Jam, wo wir aufgetreten sind und uns die Antifa danach besucht hat und mit uns über unsere Texte reden wollten. Ob die irgendwie frauenfeindlich wären oder was wir da gesagt haben und so“ (König Boris/Fettes Brot 2024: 15:13-15:27)

Rapper *Denyo* beschreibt im weiteren Verlauf der Dokumentation, dass es in Hamburg kulturelle Überschneidungen zwischen Akteur:innen der Hip-Hop- und der Punk-Kultur gegeben haben soll, weil in beiden Kulturen widerständische Verhaltensweisen gegen Rassismus geteilt wurden (vgl. Denyo 2024: 16:04-16:18).

Aus der Untersuchung durch Güler Saied und den Berichten der Rapper *Denyo* und *König Boris* ist also festzustellen, dass Hip-Hop und vor allem Rap, sich in

Deutschland während der 90er Jahre, einerseits kommerzialisiert und andererseits auch politisiert haben.

Rap wird in Folge der Kommerzialisierung und im Zusammenhang mit kontroversen Texten über Politik und Gesellschaft, zum dominierenden Element des deutschen Hip-Hop. Infolgedessen, wird der Begriff Hip-Hop, in wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Kontexten mit Rap synonym verwendet.

„Mit den Produktionen des 2001 gegründeten Berlin Labels Aggro Berlin, das aber ohne das 1998 von Marcus Staiger gegründete Independent-Label Royal Bunker nicht denkbar gewesen wäre, hat es eine deutliche Zäsur im deutschen Hip-Hop gegeben.“ (Uschmann, Kleiner 2022: 26)

Uschmann und Kleiner stellen heraus, dass Gangster-Rap in den 00er-Jahren in Deutschland, neue Narrative im Hip-Hop hervorgebracht hat, die von US-amerikanischen Vorbildern adaptiert wurden. Neben sozialem Aufstieg, Glaubwürdigkeit und Loyalität, stellen auch die Übermacht der eigenen Gruppe – der sogenannte „Rücken“ (ebd.: 34) -, sowie der Ausbruch aus der früheren Gesellschaft, zentrale Narrative der Gangster-Rapper in Deutschland dar (vgl. ebd.: 29-36).

Gangster-Rap bildet somit ein Sub-Genre, das sich als langlebigste und erfolgreichste Form der Hip-Hop-Kultur in Deutschland etabliert (vgl. ebd.: 26).

3.1.3 DJ-ing

Die Etablierung des DJ-ing in Deutschland, kann historisch betrachtet auch mit den ersten Einflüssen durch die amerikanischen Siedlungen in Frankfurt am Main eingeordnet werden. Wie in diesem Kapitel bereits einleitend durch Roey Marquis II berichtet, waren die ersten Jams in dieser Stadt ausschlaggebend dafür, dass auch Jugendliche in Deutschland begannen, Schallplatten zu mixen und die Musik durch Praktiken wie Looping, Cutting und Scratching zu manipulieren.

Diese Praktiken bedürfen, verglichen mit den anderen Elementen des Hip-Hops, einen hohen technischen Aufwand und eine gewisse Übung bei der Anwendung. Zunächst wurden die in den 80ern noch üblichen Plattenspieler, sowie Schallplatten gebraucht und dazu eben auch ein Mischpult sowie ein Soundsystem. Somit stellte das DJ-ing eine Praxis dar, für die die Akteur:innen einen hohen technischen

Aufwand sowie Übung und nicht zuletzt auch Geld investieren mussten (vgl. Androutsopoulos 2003: 10 ff.).

3.1.4 Breakdance

„Stylewarz: ...und davon leitet sich auch Breakdance ab: Bei den Partys warteten alle auf den Break, um zu zeigen, was sie tänzerisch draufhatten.“ (Friedmann 2019)

Eine relevante Persönlichkeit soll ein B-Boy aus New York mit dem Namen *Rico Sparks* gewesen sein. Er zog, im Zuge seines Militärdienstes, in den 80er Jahren nach Frankfurt und gab dort sein Wissen, über die Hip-Hop-Kultur aus den USA, an jugendliche Interessent:innen weiter (vgl. Güngör/Loh 2003: 44).

Die Breaker-Szene wuchs bis Mitte der 80er, wo Akteur:innen von gesteigerter medialer Präsenz berichten. Die Zeitschrift „Bravo“ publizierte eine Sonderausgabe, in der Anleitungen zum Nachmachen von Tanzbewegungen aus dem Breakdance zu finden waren. Das mediale Interesse soll sich dann aber wieder verringert haben, weshalb es weniger Berichte über den jugendkulturellen Sport gab (vgl. Nguyen 2013 in „Breakdance in Deutschland - es begann in den 80er Jahren“).

Die Akteur:innen trainierten jedoch weiter an Plätzen, wie Trainingshallen, Sportplätzen, sowie Bahn- und Hinterhöfen. 1990 gab es dann das „Battle of the Year“ bei dem Akteure wie *Swiftrock, Speedy und Storm* in Gruppen gegeneinander antraten und dabei ihre tänzerischen Bewegungen von einer Jury bewertet wurden (vgl. ebd).

Die Aufnahme von Breakdance in das olympische Programm 2024 löste kontroverse Debatten aus. Befürworterinnen wie Thomas Hergenröther (Gründer der *Battle of the Year*) sehen darin eine längst überfällige Anerkennung.

Kritikerinnen warnen vor Kommerzialisierung und dem Verlust des „Szene-Spirits“ – etwa durch standardisierte Bewertungskriterien, die kreative Freiheit einschränken könnten (Cavert 2024).

4. Aktuelle Studien zur Bedeutung von Hip-Hop für Jugendliche in Deutschland

Zunächst lässt sich feststellen, dass die Erforschung der Bedeutung von Hip Hop für Jugendliche in Deutschland noch relativ jung ist. In den USA wurde durch das spezielle Forschungsfeld „Hip Hop Pedagogy“ bereits ein größerer Fortschritt in die Untersuchung verschiedener Phänomene im Zusammenhang von Hip-Hop und pädagogischer Praxis erzielt (vgl. Viertel 2022: 395).

Christiane Imort-Viertel konnte in ihrer 2020 erschienenen Untersuchung „Battle-Rap, Beatboxing und Breaking – Hip-Hop in schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Kontexten“ feststellen, dass Rap zu den beliebtesten Musikrichtungen der von ihr befragten Jugendlichen gehört. Dabei stellte sie fest, dass die Jugendlichen sich inhaltlich mit den Texten auseinandersetzen und auch eigene Konflikte darin wiedererkennen und verarbeiten. Darüber hinaus können sie dadurch sogar Lösungen für diese Konflikte entwickeln (vgl. Viertel 2020: 181). Viertel schreibt hierzu:

„Die Ausübung der Praxen und das Hören der Musik begleitet sie, dient dem Moodmanagement und bietet diverse Möglichkeiten des individuellen Ausdrucks, der Selbstdarstellung und der Identitätskonstruktion.“ (Viertel 2020: 250 ff.)

Die SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche? 2024“ hat ergeben, dass Rap im Vergleich zur Vorgängerstudie im Jahr 2020, nach wie vor das beliebteste Musikgenre von Jugendlichen ist (vgl. Calmbach et al., 2024: 137). In der Studie werden verschiedene soziale Milieus o.a. Lebenswelten konstruiert, um Interessen und Lebensumstände von Jugendlichen in Deutschland zu differenzieren.

Folgende zwei Lebenswelten, weisen laut der Studie eine besonders hohe Affinität zur Rapmusik auf:

1. **Prekäre:** „Die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität“ (ebd.: 40)

Laut der Studie haben Prekäre oft Vorbilder, die es trotz schwerer Voraussetzungen (z.B. geringen finanziellen Mitteln oder sozialen Schwierigkeiten) „nach oben“ geschafft haben. Neben der subjektiven Wahrnehmung geringer Aufstiegschancen, weisen Prekäre häufig kaum Affinität zu formaler Bildung auf (vgl. ebd.: 72).

„Bei Prekären fallen teilweise widersprüchliche Werte zusammen: Einerseits sind Unauffälligkeit und Zurückhaltung eine wichtige Überlebensstrategie, andererseits hegt man aber auch Wünsche nach einem exzentrischen, luxuriösen Leben oder tendiert gelegentlich zu Dominanzgebaren (vor allem die Jungs).“ (ebd.: 73)

Prekäre seien popkulturell interessiert. Viele hören Deutschrap und können sich mit den Texten und Lebenswelten der Künstler:innen identifizieren. Jedoch wird eine tiefere Auseinandersetzung (z.B. Sammeln von Musik, Konzerte besuchen oder selbst Musik machen) als „eher untypisch“ herausgestellt (ebd.: 77).

2. **Konsum-Materialist:innen:** „Die freizeit- und familienorientierte untere Mitte mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen“ (ebd.)

Die Konsum-Materialist:innen legen großen Wert auf ihren Status, den sie durch aktuelle Mode sowie Schmuck darstellen und sehen eine große Bedeutung im Erwerb von klassischen Luxusgütern (vgl. ebd.: 83).

„Die Konsumwünsche sind daher auch von einer starken Markenorientierung geprägt, weil Marken in dieser Lebenswelt Anerkennung garantieren. Konsum-Materialisten haben ein feines Gespür dafür, welche Brands derzeit angesagt sind. Die meisten legen Wert darauf, dass Markenlogos auffällig positioniert sind, da sie sonst ihren Zweck nicht erfüllen – das kommuniziert die Botschaft: „Schaut her, was ich mir leisten kann.“ Konsum-Materialisten fühlen sich besonders auf den großen Shoppingmeilen und in Malls wohl.“ (ebd.)

Auch in dieser Lebenswelt sind diejenigen Vorbilder, die es aus prekären Verhältnissen zu Reichtum und Anerkennung geschafft haben. Zudem wurde ähnlich wenig Affinität zur formalen Bildung festgestellt, wie bei den o.g. Prekären.

Weiterhin stellt die Studie heraus, dass die Konsum-Materialist:innen genervt seien „[...] vom Diktat der Nachhaltigkeit und Political Correctness“ (ebd.: 85). Jugendliche orientieren sich musikalisch am Mainstream, hören jedoch vor allem Rap und R&B aus Deutschland, USA. Jugendliche mit Migrationshintergrund hören zudem häufig auch Musik von Künstler:innen aus ihren jeweiligen Herkunftsländern bzw. den Herkunftsländern ihrer Vorfahren (vgl. ebd.: 89-90).

Die Bedeutung von Hip-Hop für Menschen in Deutschland und insbesondere die Markenorientierung in der Hip-Hop-Kultur, wird durch den sogenannten „Ambition Score 2024“ untersucht. Dieser soll einen Index der Kreditibilität von bestimmten Marken o.a. Brands darstellen und wird von der Düsseldorfer Beratung für Kulturmarketing und YouGov veröffentlicht.

„We surveyed a total of 3,844 people, of which 1,183 identify with hiphop. The results of those who belong to the hiphop community were compared with the general population. Our sample of hiphop fans in Germany is representative of the German population and therefore of hiphop culture.“ (Ambition Score 2024: 7)

Die Befragten wurden in folgende Altersgruppen unterteilt: 18-24 (17%), 25-29 (7%), 30-39 (30%), 40-49 (18%), 50-59 (17%), 60-69 (9%), 70+ (7%). Die Befragten haben Angaben zu ihren Interessen bezüglich der Hip-Hop-Kultur gemacht und werden in der Studie wie folgt ausgewertet: Rap Music (45%), Street Art (27%), Street Dance (30%), Street Fashion (46%) und Sneaker Culture (41 %) (vgl. ebd.).

„A look at the differences in results by demographics reveals that most brands seem to have high cultural relevance for the youngest age group of 18 to 24 years, which then decreases with age.“ (ibd.: 15)

Insgesamt lässt sich durch die aufgeführten Studien feststellen, dass die Bedeutung von Hip Hop für Jugendliche in Deutschland anhand verschiedener Kriterien gemessen wird und dabei Erkenntnisse für die soziologische, pädagogische und marktwirtschaftliche Forschung erzielt werden konnten.

5. Pädagogische Ansätze im Kontext von Hip-Hop

In der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen, besteht das Interesse, ein ganzheitliches Verständnis für die alltäglichen Themen der Zielgruppe zu entwickeln. Dabei können Themen wie Freude, Angst, Trauer, Migration, Glück, Tod u.v.m. in den Blick genommen werden und schaffen dabei die Grundlage für die pädagogische Arbeit. Künstlerische Verfahren sollen dazu dienen, den Jugendlichen Räume zu bieten, in denen sie sich ausleben und engagieren können. Diese zielen auf einen Zuwachs an Erfahrungen und Fähigkeiten im Bezug auf die alltäglichen Themen ab und sollen zudem auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen o.a. mit sich selbst ermöglichen. Meis schreibt, dass künstlerische Verfahren in unserer Gesellschaft häufig mit formal-ästhetischen Ansprüchen verknüpft sind und dass es in der pädagogischen Praxis zunächst nicht um das „Können“ sondern um das „Ausprobieren“ geht. Es soll also das Hauptinteresse der Pädagog:innen sein, die Persönlichkeit und Identität der Jugendlichen für sie erfahrbar zu machen sie somit zu empowern (vgl. Meis 2018: 87-90).

Elke Josties nennt das „Biografieren [...] über das die künstlerische Arbeit in der Kulturellen Bildung mit der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe verschränkt werden kann.“ (Josties 2018: 89). Dabei beschreiben die Teilnehmenden sich selbst und ihre Lebensgeschichte, um daraus „dokumentarisches Material“ (ebd.) zu gewinnen und ggf. weitere künstlerische Prozesse anzuregen (vgl. ebd.).

Dieses Verfahren lässt sich mit dem Storytelling vergleichen, welches auch in pädagogischen Angeboten im Kontext von Hip-Hop zur Anwendung kommt. Der Schwerpunkt kann dabei auf dem gemeinsamen Austausch liegen, der durch die Arbeit in einer Gruppe befördert werden kann.

Die Biografiearbeit und das Storytelling finden sich z.B. in pädagogischen Angeboten im Kontext von Rap wieder. Denn beim Rap geht es um das Erzählen einer Geschichte mit künstlerischen Mitteln wie Reimen, Metaphern oder Wortumdeutungen, die der Erzählung einen individuellen o.a. kollektiven Charakter verleihen können. Generell bietet Musik die Möglichkeit, verschiedene Identitäten zu erproben und sich durch die gestalterischen Mittel einer Kunstform, wie z.B. Rap mit der

Wirkung der eigenen Haltungen und Ausdrucksweisen zu beschäftigen (vgl. Viertel 2020: 68).

In der Hip-Hop-Kultur gibt es zwei zentrale Prinzipien die eine mögliche Lernumgebung rahmen können: Zum einen das Prinzip des „each one teach one“ (Rappe, Stöger 2022: 355), welches die Teilnehmenden motiviert, sich gegenseitig zu unterstützen, unabhängig davon, welchen Fortschritt einzelne Personen haben oder in welcher Rolle sie agieren. Das bedeutet, alle Teilnehmenden können sowohl etwas von den anderen lernen und diese gleichwohl beim Lernen unterstützen. Dieses Prinzip hat ebenfalls Relevanz im Verhältnis zwischen Anleiter:innen und Teilnehmenden, die in Bezug auf die Lerninhalte auf kollaborativer Ebene agieren können.

Zum anderen nennen Rappe und Stöger das kompetitive Element des Battles o.a. Wettstreits. Dabei geht es darum, die eigenen Fähigkeiten zu zeigen und mit den Fähigkeiten anderer zu messen. Diese Praxis erfordert besonders im pädagogischen Kontext einen respektvollen und wertschätzenden Umgang der Akteur:innen untereinander und wird durch das Prinzip des „each one teach one“ positiv beeinflusst (vgl. Rappe, Stöger 2022: 355 ff.)

„Aus unserer Sicht ist es gerade das Spannungsverhältnis dieser beiden Aspekte des Zeigens, das die Organisation des Sozialen in Hinblick auf Bildungsprozesse prägt und energetisiert.“ (ebd.)

Im Zusammenhang dieser zwei Prinzipien, verhandeln Rappe und Stöger den Begriff des Zeigens als pädagogische Kategorie und erörtern darin einen Ansatz, der die Prozesse des Zeigens und Lernens auf die Cypher überträgt. Die Cypher kann durch einen Kreis visualisiert werden, in dem sich die Akteur:innen einerseits in der Mitte befinden und ihre Tanzbewegungen (Breaks) oder Sprechgesang (Raps) präsentieren.

Ihnen gehört die Aufmerksamkeit der anderen Akteur:innen, welche in stetiger Bereitschaft sind, selbst in den Kreis einzutreten, um sich und ihre Fähigkeiten zu präsentieren. Insbesondere beim Breaking werden somit gelernte Bewegungen vorgeführt und variiert, sodass sie einen individuellen Charakter entwickeln. Diese bieten wiederum Inspiration für die Zuschauenden und motivieren sie zur Adaption und Variation dieser Bewegungen (vgl. ebd.: 358 ff.).

„Die Aufmerksamkeit spannt sich, weil der Ablauf offenbleibt. Man entscheidet im Prozess, worauf man reagiert und wann man selbst einsteigt. Die Beschreibungen der B-Boys und -Girls verweisen darauf, dass das Zentrum des Geschehens zwar der Kreismittelpunkt sein mag, dass aber die Umstehenden in eine Art Schwellenraum zwischen Akteur bzw. Akteurin und Publikum eintreten.“ (ebd.: 361)

Anna Groß und Marie Jäger betonen die Relevanz der Szeneorientierung bei pädagogischen Angeboten im Kontext von Hip-Hop. Demnach sind die Akteur:innen unterschiedlich sozialisiert und haben einen individuellen Zugang zur Kultur (vgl. Groß/Jäger 2023: 22).

„Es sollte also darum gehen, den Jugendlichen Raum für ihr Verständnis von HipHop zu geben und die unterschiedlichen Zugänge anzuerkennen.“ (ebd.)

Außerdem formulieren sie dabei einen lebensweltorientierten Ansatz, der eine bewusste Orientierung an den Alltagserfahrungen und Interessen der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Damit geht eine kritische Reflexion von politischer Bildung und Machtpositionierung einher, welche die Vertreter:innen der Sozialarbeit in ihre Angebote integrieren sollen. Jugendliche sollen indes als Expert:innen ihrer Lebenswelt gesehen werden, um diesen einen Zugang zum Bildungsangebot zu ermöglichen (vgl. ebd.: 23).

6. Pädagogische Implikationen

Anhand der vorangegangenen Darstellungen soll nun untersucht werden, welche pädagogischen Implikationen daraus erschlossen werden können. Hierzu liefern die Autor:innen, deren Ausführungen hier bereits analysiert wurden, teilweise konkrete und teilweise offene Forderungen.

Im vorherigen Kapitel wurden bereits einige pädagogische Ansätze im Kontext von Hip-Hop dargestellt. Die Transformation solcher Ansätze in tatsächliche Konzepte ist dabei einerseits abhängig von dem Bildungsraum, in dem diese umgesetzt werden sollen, sowie von der Fähigkeit, Bereitschaft und Kapazität der einzelnen Akteur:innen, welche eben jene Konzepte planen und durchführen sollen.

Christiane Viertel kritisiert, dass diese und ähnliche Ansätze, wie sie im vorherigen Kapitel dargestellt wurden, noch zu selten im Rahmen des schulischen

Musikunterrichts zu verorten sind. Ihres Erachtens, könnte die Anknüpfung an die persönlichen Interessen durch Hip-Hop zu einer erhöhten Motivation und Involviertheit beitragen (vgl. Viertel 2022: 404). Der Zugang zu Kultur und musikalischer Theorie, sowie Praxis könne Schüler:innen in Deutschland besser gelingen, wenn sie im Kontext der Schule - im speziellen dem Musikunterricht - diejenigen musikalisch-ästhetischen Praxen behandeln würden, denen sie in ihrer Freizeit bereits nachgehen (vgl. Barth o.D.: 4).

Oliver Kautny formuliert hierzu unter anderem folgende Fragen:

„Wollen wir durch HipHop primär Anerkennung aussprechen (z.B. gegenüber einer jugendkulturellen (ggfs. migrantischen) Identität) oder Haltungen verändern? Suchen wir im HipHop das Fremde? Welche Spielarten des HipHop würden sich mit Blick auf die Klasse dazu eignen? Oder reizt uns im HipHop vielmehr das allseits Bekannte? Interessiert uns die Schnittstelle ‚HipHop‘ in integrativer Absicht, um etwa eine gemeinsame ‚Ausdrucksform‘ in der Klasse zu finden? Wollen wir ggfs. beim Identischen stehen bleiben oder Differenzen erlebbar machen?“ (Kautny 2010: 41)

Anna Groß und Marie Jäger fordern „[...] Jugendlichen Raum für ihr Verständnis von HipHop zu geben und die unterschiedlichen Zugänge anzuerkennen.“ (Groß/Jäger 2023: 22). Die Autorinnen verweisen auf die Vielfalt von Rap-Texten und diese nicht auf teilweise „[...] destruktive[n] Ausdrucksformen zu reduzieren.“ (ebd.).

6.1. Ansätze zur Integration von Hip-Hop in die schulische Bildung

Christiane Viertel stellt fest, dass der Bildungsraum Schule in Deutschland alternativer Lehr- sowie Lernkonzepte bedarf. Pädagogische Konzepte, wie sie in der *Hip Hop Pedagogy* oder auch der deutschen Kultur- und Sozialarbeit bereits angewendet werden, sollen auch in den schulischen Unterricht integriert werden. Dies kann ihres Erachtens gelingen, indem sich der Unterricht mehr an den alltäglichen Praxen und Interessen von Kindern und Jugendlichen orientiert (vgl. Viertel 2022: 404).

Die Umsetzung des oben beschriebenen Prinzips „each one teach one“ (Rappe, Stöger 2022: 355), stellt Viertel wie folgt dar:

*„So ist es denkbar, dass Schüler*innen, als Expert*innen für einzelne ästhetische Praxen im Musikunterricht die Rolle der Lehrenden einnehmen, was ihnen nicht nur die Möglichkeit gibt, zu zeigen was sie können und damit Anerkennung und Respekt zu erwerben, es fördert auch emotionale Involviertheit und Motivation, in dieser neuen Rolle sein Bestes zu geben.“ (Viertel 2022, S. 404)*

Schüler:innen seien motiviert, weil sie ihren persönlichen Interessen im Unterricht nachgehen dürfen. Dadurch können „[...] akademische Kompetenzen wie Lese- und schreibfähigkeit oder Recherchekompetenz [...] (ebd.: 400) gefördert werden. Weiterhin soll eine „Erziehung zur Kritikfähigkeit und Selbstermächtigung“ (ebd.) unterstützt werden.

Spezifische Angebote könnten durch Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern realisiert werden. Diese können in Abstimmung mit den Lehrenden bereits erprobte Konzepte in den Unterricht integrieren und haben gegebenenfalls auch direkte Kontakte zu erfahrenen Akteur:innen und Anleiter:innen aus der Hip Hop-Kultur. Denn es sei wichtig, authentische Persönlichkeiten aus der Hip Hop-Kultur zu involvieren, um eine gewisse „Realness“ (ebd.: 405) zu gewährleisten und einen ästhetischen und künstlerischen Anspruch zu garantieren (vgl. ebd.).

Um beispielhaft die Analysekompetenz der Schüler:innen zu fördern, könnten verschiedene Video-Tutorials verwendet werden, die über bestimmte Techniken, wie z.B. Scratching informieren.

Die Schüler:innen lernen dabei einerseits etwas über den Inhalt der Video-Tutorials sowie auch die Aufbereitung dieser und inwiefern sie sich voneinander unterscheiden. Somit könnte ein Lernprozess aktiviert werden, bei dem die gezeigten Informationen kritisch bewertet werden (vgl. ebd.: 406).

Das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg hat ein Unterrichtsheft herausgebracht, welche konkreten Anleitungen zur Integration von Rap in den Deutschunterricht liefert. Indes sollen sich Schüler:innen mit Hass und Hetze in Sozialen Medien sowie im öffentlichen Raum auseinandersetzen und dabei eigene mediale Produktionen erschaffen, um somit Strategien zum gesunden Umgang zu entwickeln (vgl. Unterrichtsheft „#Komplimente Rap-Challenge“ 2022: 4).

Aus diesen Beispielen pädagogischer Ansätze, lassen sich bereits einige Potenziale für die Förderung spezifischer Kompetenzen erkennen. Diese sollen im folgenden Unterkapitel dargestellt werden.

6.2. Potenziale zur Förderung von Kompetenzen

Anna Groß, Marie Jäger und Stefan Anwander haben einige Potenziale zur Förderung verschiedener Kompetenzen von Jugendlichen erarbeitet. Hip-Hop bietet durch den ständigen Bezug zu populärer Musik eine besondere Möglichkeit der Vermittlung von Kompetenzen wie „[...] Rhythmus und Groove, Taktgefühl und Soundempfinden, Musikproduktion und -recording, Sprachgefühl und -rhythmen sowie das Einüben von Bühnenpräsenz und Auftritten vor Gruppen [...]“ (Groß/Jäger/Anwander 2023: 24).

Des Weiteren kann ein Interesse für Computertechnik entwickelt werden, wenn niedrigschwellige Mittel, wie Smartphones eingesetzt werden. Diese bieten u.a. die Möglichkeit der Produktion von Videos, Audio-Aufnahmen oder die Nutzung von Apps zur Erstellung eigener Songs, sowie für das DJing. Die vertraute Bedienung des Smartphones ermöglicht Jugendlichen direkte Ergebnisse und eine Selbsterfahrung von Kompetenz, die sie ermutigen kann, sich für anspruchsvollere Produktionen mit komplexerer Hard- und Software zu beschäftigen (vgl. ebd.).

Beim Schreiben von Rap-Texten sehen die Autorinnen ein Potenzial, den Sprachschatz und das Vokabular zu erweitern und sich darüber hinaus auch mit Themen wie diskriminierender Sprache auseinanderzusetzen und Probleme zu verbalisieren. Besonders im Kontext vielfältiger kultureller Hintergründe, wird hier eine Möglichkeit der Erfahrung verschiedener Sprachen und kultureller Praxen erkannt. Zudem bietet Hip-Hop durch seine Entstehungsgeschichte und politischen Kontext die Möglichkeit, niedrigschwellig politische Bildung zu gestalten und sich mit Vorstellungen über Gesellschaft und verschiedene Lebensentwürfe auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 25-27).

„HipHop gibt nicht nur die Möglichkeit, Marginalisierungserfahrungen zu verbalisieren, es eignet sich auch für niedrigschwellige Empowerment-Arbeit, ganz im Sinne des ‚Do-it-yourself‘ (DIY)-Prinzips. Ob ein erstes kleines Graffiti, eine Punchline, ein Beatbox-Skill, neue Tanzmoves: Für Jugendliche kann es eine enorm wichtige Erfahrung sein, sich selbst als kompetent zu erleben und zu sehen, dass sie Ideen umsetzen können ohne zu ‚scheitern‘.“ (ebd.: 27)

Ein weiteres Potenzial sei die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen im Hip-Hop. Die Autor:innen stellen heraus, dass die steigende Zahl weiblicher MC's im Rap als Projektionsfläche genutzt werden kann, um in der „[...] Mädchen*arbeit [...] Vorstellungen zu dekonstruieren, es gäbe eine ‚richtige‘ Weiblichkeit.“ (ebd.: 29). Gleichwohl können Männlichkeitsbilder in Rap-Texten analysiert und somit in einen sachlichen Rahmen integriert werden, um auch diese zu dekonstruieren und ethische Werte zu vermitteln (vgl. ebd.).

*„Ein großes Potenzial für Diversität liegt in den Akteur*innen der Szene und ihren Geschichten, den Inhalten der diversen Texte, der Selbstverständlichkeit verschiedenster Muttersprachen sowie der Vielfalt der Szene(n) selbst.“ (ebd.: 30)*

Neben der Diversität kultureller Hintergründe, verweisen die Autorinnen hier auch auf sogenannte „Sub-Szenen“ (ebd.):

„Ein weiteres Potenzial für gelebte Diversität liegt auch in dem im Producing/Beatmaking weit verbreiteten Sampling: „Wie kaum ein anderes Genre der populären Musik generiert sich Rapmusik durch die Bezugnahme auf andere musikalische, sprachliche oder visuelle Quellen.“ (Kautny 2010, S. 1) und öffnet den Blick auf und die Möglichkeit für verschiedenste Einflüsse aus potenziell allen global existierenden Musikkulturen.“ (Groß et al. 2023: 30)

Insgesamt lassen sich anhand der Ausführungen von Groß, Jäger und Anwander diverse Potenziale zu Förderung von Kompetenzen junger Menschen erkennen. Im folgenden Abschnitt wird daher eine kritische Einordnung spezifischer Herausforderungen und Widerstände in der Praxis vorgenommen.

6.3. Herausforderungen und Widerstände in der Praxis

Ethische Konflikte

Wie in dieser Arbeit bereits festgestellt wurde, ist die Hip-Hop-Kultur geprägt von der Ambivalenz gesellschaftlich weitgehend akzeptierter o.a. normalisierter und provokativer Perspektiven. Besonders im Rap werden immer wieder Positionen vertreten, die nicht mit den Wertevorstellungen von Bildungsinstitutionen übereinstimmen. Diese Diskrepanz erschwert die Auswahl der ‚richtigen‘ Inhalte für eine

pädagogische Praxis, um eine kritische Auseinandersetzung mit sensiblen Themen wie Rassismus, Geschlechternormen, Gewalt etc. zu ermöglichen (vgl. Kattenbeck/Kautny 2024: 33).

Weiterhin wurde speziell im Bereich der Musikpädagogik festgestellt, dass Klassischer Musik ein höherer Wert zugeschrieben wird. Dadurch sei die Auseinandersetzung mit populärer Musik wie z.B. Hip-Hop und Rap eher marginal bis nicht vorhanden (vgl. ebd.) Dorothee Barth kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Schüler:innen durch diese Bewertungsgrundlage, ein Zugang zu musikalischer Bildung erschwert würde (vgl. Barth o.D.: 4 ff.).

Ressourcen und Lehrkompetenz

Oliver Kautny stellt heraus, dass der ständige Abgleich neuer Forschungsergebnisse und das Erlernen neuer Methoden im Bereich von Forschung und Lehre enorm energie- und zeitaufwändig ist und von einzelnen Lehrkräften kaum zu bewältigen sind (vgl. Kautny 2025: 24). Zudem seien viele Lehrende nicht vertraut mit den Praxen der Hip-Hop-Kultur:

„Moreover, many music educators are not familiar with how the practices of Hip-Hop, such as beatmaking, DJing, or MCing/rapping, actually work and have scarcely acknowledged or fully understood them in their difference to more traditional or institutionalized forms of musical practices“ (Kattenbeck/Kautny 2025: 33)

Dies korreliert ihres Erachtens, mit einem Defizit an Lehrmaterialien, konkreten Methoden sowie Fortbildungsmöglichkeiten, welche Lehrenden helfen könnten, die kulturellen Praxen von Hip-Hop zu verstehen und im Unterricht anzuwenden (vgl. ebd.: 34).

Differierende Anforderungen

Eine weitere Herausforderung stellen die heterogenen Perspektiven der Akteur:innen in der pädagogischen Praxis dar. Künstler:innen der Hip-Hop-Kultur befürchten eine Formalisierung ihrer Praxen und somit eine Störung elementarer kultureller Werte. Zudem konstatieren Kattenbeck und Kautny:

„Studies show that Hip-Hop artists who work in schools sometimes feel misunderstood, unappreciated, and not included by colleagues or the school system (Williams 2015; Evans in this volume).“ (Kattenbeck/Kautny 2025.: 35)

Daneben haben Teilnehmende den Anspruch, dass die Anleitenden authentisch sind und die Werte vertreten, die sie vermitteln wollen. In Anbetracht der oben erwähnten, mangelnden Kompetenz von Lehrkräften im Bezug auf die Hip-Hop-Kultur ist diesem nur schwer bis gar nicht gerecht zu werden.

Mangelnde Kommunikation in der Forschung

Kautny stellt fest, dass Akteur:innen der wissenschaftlichen Praxis mit ähnlichen Methoden und Grundannahmen arbeiten, darüber aber kaum in Austausch kommen. Der Autor befürchtet indes eine „[...] Verschwendung von zeitlichen, personellen und anderen Ressourcen in der Forschung [...]“ (Kautny 2025: 24).

*„Wenn etwa Travis L. Gosa (2015) über Knowledge im HipHop sowie über den Einbezug von HipHop-Künstler*innen als Gastdozent*innen in der Hochschullehre der US spricht, dann ähnelt dies scheinbar sehr den im Cologne Hip Hop Institute praktizierten, kooperativen Formen des Wissenstransfer mit Akteur*innen aus der HipHop-Kultur.“ (ebd.)*

Hier kann es, seines Erachtens, zu Irritationen in der Methodik kommen, da die wissenschaftlichen Fachgebiete aus verschiedenen Kontexten heraus argumentieren. So könnten einerseits wirksame Prozesse entstehen, jedoch können durch die „Eigenlogik von Systemen“ (ebd.: 26) auch andere Ergebnisse erzielt werden, als eigentlich beabsichtigt waren (vgl. ebd.).

7. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Hip-Hop in Deutschland weit mehr als ein musikalisches Genre ist. Hip-Hop stellt eine vielschichtige (Jugend-)Kultur dar, die sich durch kontinuierliche Dynamik, Diversität und eine hohe Relevanz für die Identitätsbildung junger Menschen auszeichnet. Die historische Analyse verdeutlicht, dass Hip-Hop seit den 1980er Jahren verschiedene gesellschaftliche Gruppen (insbesondere auch Jugendliche mit Migrationshintergrund) anspricht und ihnen Ausdrucks- und Teilhabemöglichkeiten bietet. Dabei fungieren die vier klassischen Elemente – Rap, DJing, Graffiti und Breakdance – als zentrale Ausdrucksformen, die sowohl individuelle als auch kollektive Erfahrungen ermöglichen.

Die Literaturanalyse und aktuelle empirische Studien belegen, dass Hip-Hop für Jugendliche in Deutschland eine bedeutende Rolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben spielt. Er bietet Räume für Selbstausdruck, Empowerment und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen wie Diskriminierung, sozialer Ungleichheit und Diversität. Gleichzeitig eröffnen die kulturellen Praxen im Hip-Hop niedrigschwellige Zugänge zu künstlerischer und politischer Bildung und fördern eine Vielzahl von Kompetenzen, wie Sprachfähigkeit, Kreativität, Medienkompetenz und soziale Interaktion.

Für die pädagogische Praxis ergeben sich daraus vielfältige Implikationen: Hip-Hop kann als Werkzeug genutzt werden, um Bildungsangebote lebensweltorientiert zu gestalten und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Besonders das Prinzip „each one teach one“ und die kollaborativen, szenetypischen Lernformen bieten Potenziale für partizipative und inklusive Bildungsprozesse. Die Integration von Hip-Hop in formale und informale Lernumgebungen kann Motivation und Involviertheit steigern, insbesondere wenn authentische Akteur:innen der Szene einbezogen werden.

Gleichzeitig zeigen sich Herausforderungen, etwa in der Auswahl geeigneter Inhalte, im Umgang mit provokativen Ausdrucksformen und in der Notwendigkeit, Lehrkräfte entsprechend fortzubilden. Die Gefahr einer Formalisierung und Kommerzialisierung der Kultur sowie die Diskrepanz zwischen schulischen Werten und

Hip-Hop-spezifischen Ausdrucksweisen erfordern eine sensible und reflektierte Herangehensweise.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Hip-Hop als Jugendkultur und pädagogisches Werkzeug ein großes Potenzial für die Bildungs- und Sozialarbeit bietet. Um dieses Potenzial auszuschöpfen, bedarf es einer anerkennenden, diversitätssensiblen und partizipativen Haltung sowie einer engen Zusammenarbeit zwischen Schule, außerschulischen Trägern und der Hip-Hop-Community. Nur so kann Hip-Hop als lebendige, empowernde und bildungsrelevante Kulturpraxis für Jugendliche in Deutschland nachhaltig wirksam werden.

8. Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos, Jannis 2003: *Einleitung*, in: Androutsopoulos, Jannis (Hg.): *HipHop: Globale Kultur - lokale Praktiken*. Bd. 3, 1. Auflage Bielefeld: transcript Verlag. S. 9-23.
- Bareither, Christoph 2022: *Kultur ist mehr*, in: Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft (Hg.): *Kultur ist: Beiträge der Empirischen Kulturwissenschaft in Tübingen*. Korrigierte Version. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Empirische Kulturwissenschaft e.V.. S. 11-46.
- Barth, Dorothee o. J.: *Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff*, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule 2007, S. 31-51
- Calmbach, Marc u. a. 2024: *Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Cavert, Philipp 2023: *Tanzstil Breakdance: Kunstform oder Sport?*, in: NDR Kultur [online] 14.08.2023, <https://www.ndr.de/kultur/Tanzstil-Breakdance-Kunstform-oder-Sport,breakdance226.html> [Stand 2025-04-25].
- Friedman, Florian 2019. *DJs, Breakdance, Rap: Als der Hip-Hop nach Deutschland kam*. *Der Spiegel*. 05.07.2019, <https://www.spiegel.de/geschichte/djs-breakdance-rap-als-der-hip-hop-nach-deutschland-kam-a-1273408.html> [Stand 2025-04-25].
- Galladé, Katharina 2021: *American Graffiti – Entstehung, Einordnung, Aneignung*, in Häuser, Friederike, *Graffiti: interdisziplinäre und kontemporäre Perspektiven*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. S.47-61.
- Groß, Anna & Jäger, Marie & Anwander Stefan 2023: *Warum HipHop in der Jugendarbeit?*, in: Groß, Anna & Jäger, Marie (Hg.): *It's more than just rap: HipHop in der Jugendarbeit*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S.
- Güler Saied, Ayla 2012: *Rap in Deutschland: Musik als Interaktionsmedium zwischen Partykultur und urbanen Anerkennungskämpfen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Güngör Murat & Loh, Hannes 2003: »Wir schreien null-sechs-neun«: *Ein Blick auf die Frankfurter Szene*, in: Androutsopoulos, Jannis (Hg.): *HipHop: Globale Kultur - lokale Praktiken*. Bd. 3, 1. Auflage Bielefeld, Germany: transcript Verlag. S. 43-61.
- Hafeneger, Benno 2022: *Was wir über Jugendliche wissen sollten. Eine Einführung in die Jugendforschung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Harring, Marius 2018: *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Aufl. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Beltz Juventa.
- Harring, Marius/Witte, Matthis D./Wrulich, Anja 2015: *Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland. Aufwachsen unter Bedingungen von Pluralität und Entgrenzung* in: Fischer, Jörg & Lutz, Ronald (Hg.), *Jugend im Blick: gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S.12-32.

- Häuser, Friederike 2021: *Einleitung: die unterschiedlichen Blicke auf Graffiti*, in: Häuser, Friederike, *Graffiti: interdisziplinäre und kontemporäre Perspektiven*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. S.13-17.
- Hessischer Rundfunk 2021: *Die Anfänge | Wie Hip Hop nach Deutschland kam | Dichtung und Wahrheit (1/4)*, 24.09.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=DR3nuWl5r9Y&t=221s> [Stand 2025-02-19].
- Josties, Elke, Menrath, Stefanie & Werschnitzke, Kristin 2018: *Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings als reflexive Praxis*, in: Keuchel S. & Werker B. (Hg.): *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 183–204.
- Kattenbeck, Chris & Kautny, Oliver 2024: *Hip-Hop and Music Education: Challenges and Current Issues*, in: Eusterbrock, Linus, Kattenbeck, Chris & Kautny, Oliver (Hg.): *It's How You Flip It: Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. 1. Auflage Bielefeld: transcript Verlag. S. 23-50.
- Kautny, Oliver 2010: *Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung*, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. S.26-46. [online] <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/1303/2044> [Stand 2025-05-18].
- Kautny, Oliver 2025: *Das Cologne Hip Hop Institute. Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung*, in: Martin, Kai [Hrsg.]: *Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse*. Weimar: Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, S. 5-35.
- Lippitz, Ulf 2016: *Die Geschichte: Ganz junge Pioniere: Hip-Hop in der DDR 2016*, in *Der Tagesspiegel [online]*, 29.09.2016, <https://www.tagesspiegel.de/kultur/pop/ganz-junge-pioniere-hip-hop-in-der-ddr-1782283.html> [Stand 2025-04-23].
- NDR Doku 2024: *90er: HipHop Hochburg Hamburg | Hiphop: Made in Germany | NDR Doku*, 14.10.2024, <https://www.youtube.com/watch?v=OXpqKZiLjhY&t=2147s> [Stand 2025-04-24].
- Nguyen, Khoa 2013: *Breakdance in Deutschland - es begann in den 80er Jahren*, in: Bboy Style Breakdance Blog [online]. 16.09.2013, <https://www.bboy-style.de/breakdance-kultur/breakdance-in-deutschland-es-begann-in-den-80er-jahren/> [Stand 2025-04-25].
- Nünning, Ansgar 2009: *Vielfalt der Kulturbegriffe - Dossier Kulturelle Bildung*, in: Bundeszentrale für politische Bildung [online] 23.07.2009, <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/> [Stand 2025-04-21].
- Papenbrock, Martin & Tophinke, Doris 2018: *Graffiti digital. Das Informationssystem Graffiti in Deutschland (INGRID)*, in: *Zeithistorische Forschungen - Studies in Contemporary History*. Potsdam: ZZF – Centre for Contemporary History: Zeithistorische Forschungen. Heft 1, S.159-172.
- Papenbrock, Martin 2019: *Wie alles anfing. Peter Kreuzer und das Münchner Graffiti der frühen Jahre*, in: Kikol, L. (Hg.): *Graffiti NOW – Ästhetik des Illegalen*. KUNSTFORUM International, Band 260, S. 99–109. [online] https://kg.ikb.kit.edu/downloads/Papenbrock_Kikol_Graffiti%20NOW.pdf [Stand 2025-04-24].

- Peters, Thomas 2024: *Graffiti: Kunst von unten. Die Entstehung von Hip-Hop Graffiti*, in: Untergrund-Blättle [online] 01.01.2024, <https://www.xn--untergrund-blittle-2qb.ch/kultur/kunst/graffiti-geschichte-entstehung-kriminalisierung-7953.html> [Stand 2025-04-24].
- Rappe, Michael & Stöger, Christiane 2022: *(Sich) zeigen – Bildungsprozesse im Breaking*, in: Wilke, Thomas & Rappe, Michael (Hg.): *HipHop im 21. Jahrhundert: Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 349-368.
- Reutlinger, Christian 2020: *Glokalisierung*, in: socialnet Lexikon [online] 03.09.2020, <https://www.socialnet.de/lexikon/Glokalisierung> [Stand 2025-05-13].
- Rüttgers, Peter 2016: *Von Rock'n'Roll bis Hip-Hop*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seitz, Philipp 2013: *Auf die Gemeinsamkeiten kommt es an. Ernst Cassirers Kultur- und Sprachphilosophie als kulturphilosophische Anthropologie*, in: *Arbeitskreis Kultur- Und Sozialphilosophie (Hg.): Der Begriff der Kultur: Kulturphilosophie als Aufgabe*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 89-108.
- Shane 2025: *Pichação Stil Graffiti: Authentische Straßenkunst mit individuellem Fla*, in: GRAFFITIARTIST [online] 17.01.2025, <https://graffitiartist.de/graffiti-stile/pichacao-stil/> [Stand 2025-05-16].
- Thole, Werner 2010: *Zwischen Clique, Pfadfinderheim und Gewerkschaftsjugend. In- und nonformelle Kulturen von Jugendlichen*, in: Richard, Birgit, Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Inter-cool 3.0. Jugend, Bild, Medien; ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. Gefälligkeitsübersetzung: Inter-cool 3.0. Adolescents, Bild, media, a compendium of current research on youth culture*. München: Fink, S. 175–186.
- Uschmann, Oliver & Kleiner, Marcus S. 2022: *Rückenprobleme*, in: Wilke, Thomas & Rappe, Michael (Hg.) 2022. *HipHop im 21. Jahrhundert: Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 25-60.
- Viertel, Christiane 2020. *Battle-Rap, Beatboxing und Breaking – Hip-Hop in schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Kontexten: eine quantitative Untersuchung mit Schüler*innen und Lehrenden in der Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann.
- Viertel, Christiane 2022: *Bildungspotenziale der Hip Hop-Kultur – eine Betrachtung aus musikpädagogischer Perspektive*, in: Wilke, Thomas & Rappe, Michael (Hg.): *Hip-Hop im 21. Jahrhundert: Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 393-410.
- Wei, Ming Tao et al. 2023: *Pitfalls of hip hop pedagogy: Re-examining and questioning the definition*. *Frontiers in Psychology* Volume 14 [online] 28.03.2023, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1135808> [Stand 2025-05-13].

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Maik Hamann, geb. 10.10.1996 in Hagenow an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe. Alle verwendeten Quellen, Hilfsmittel sowie Zitate, Abbildungen und sonstige Materialien sind von mir vollständig und ordnungsgemäß nach den geltenden wissenschaftlichen Standards angegeben und kenntlich gemacht worden. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Mir ist bekannt, dass ein Verstoß gegen diese Erklärung rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen kann, einschließlich der Aberkennung des akademischen Grades.

Ort, Datum: Merseburg, 20.05.2025

(Unterschrift)

