DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades: Mag.art.

Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung -
Kunstuniversität Linz

Institut für Kunst und Bildung
Lehramtsstudium: Unterrichtsfach Textile Gestaltung &
Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung
Diplomarbeit verfasst in der Abt. Fachdidaktik

Titel der Diplomarbeit:

Welche ästhetischen Elemente tragen die Hip-Hop-Kultur in die Gegenwart von Jugendlichen?

Eine kunstpädagogische Untersuchung und künstlerische Reflexion von szene-typografischen Codierungen in unterschiedlichen Medien.

Verfasserin: Magdalena Neuburger
Matrikelnummer: 1120011
Kontakt: magdalena.neuburger@ufg.at

Gutachterin und Betreuerin: Univ.-Prof. Dr.phil. Anna Maria Loffredo

Datum der Abgabe: 20. März 2017
Unterschrift der Betreuerin:

Linz, 2017

Inhalt

1 Abstract 5

2 Einleitung 5

3 Definitionen und Begriffsgenese 7

3.1 Die historische Begriffsgenese von der Gegen- bis zur Jugendkultur 7

3.1.1 Juvenile Mikrokosmen – Die Grenzen des Szene-Lebens 8

3.1.2 Subkulturen als Resultate von Lebensbedingungen? – Die Grenzen eines Begriffes 9

3.1.3 Zwischen Suchen und Finden – Die identitätsbildende Funktion von Jugendkulturen 10

3.2 Normative Individualitätskonstruktion – Was macht Hip-Hop für Jugendliche als ästhetische Ausdrucksform so attraktiv? 12

4 Methodisches Vorgehen und Positionierung der Literaturgrundlage 14

5 Habituelle, linguistische und ästhetische Codes der Hip-Hop-Kultur – eine Analyse szeneformender Inszenierungen 15

5.1 Die vier Elemente als ästhetische Lebenswelt von Jugendlichen 16

5.2 Eine historische Reflexion von Hip-Hop-Bekleidung im Alltag und im Tanz 18

5.2.1 Von der kulturellen Brachlandschaft hin zum Nährboden soziokultureller Entwicklungen 18

5.2.2 100% Polyester – Eine textilphänomenologische Analyse der Tanzbekleidung des Bboying/Bgirling 22

5.3 Stereotypen und Selbstinszenierungen – Ästhetische Inszenierung als Kern jugendlicher (Selbst-) Darstellung 26

5.3.1 Schwarz, hetero, männlich sucht – Eine an Stereotypen gekettete Kultur? 26

5.3.2 Zwischen Schein und Sein – Inszenierungspraxen zur Formung individueller Biografien 26

5.3.3 Die Konsequenzen einer gesteigerten Ästhetisierung für jugendkulturelle Lebenswelten 27

5.3.4 Die Verleiblichung kollektiver Praktiken und die habituelle Nachahmung als Quellen der Identitätsbildung 28

5.4 Mainstream vs. Realness – Glaubwürdigkeitskriterien einer an Authentizität orientierten Kultur 29

5.4.1 Back to the Roots – Eine Annäherung an den Ethnizitätsdiskurs in der Hip-Hop-Kultur 29

5.4.2 Zwischen Ruinen und Goldketten – Das urbane Bilderrepertoire und seine Anwendung 30

5.4.3 Hip-Hop als glokales Phänomen – Eine Beobachtung zum Kultur-Transit 31

5.4.4 Strategische Platzierungen von jugendkulturellen Symboliken in den Massenmedien 33

5.5 Sprachverkümmerung oder Ressource identitätsstiftenden Ausdrucks? – Sprachwissenschaftliche Positionen zum Phänomen Jugendsprache 35

6 Ein fachdidaktischer Blick auf die Potenziale der Hip-Hop-Kultur für den Unterricht unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben 38

6.1 Ästhetische Navigation und Orientierungshilfe für ein Leben in gestalterisch-strukturierten Welten – Über die Notwendigkeit von Designpädagogik 41

6.2 Schnittstellen curricularer Vorgaben und juveniler Lebenswelten am Beispiel der jugendkulturellen Kernkompetenz „Style“ 43

6.3 Geschlecht als Teil der Identitätskonstruktion – Queere Aspekte in der Hip-Hop-Kultur 47

6.4 Unterschätzte Lernangebote der Low Culture: Remix, Mashup, Sampling und Crossover als Gestaltungsprinzipien 51

6.5 Die Exklusivität der Handschrift – Typografie als bildnerisches Mittel zur Identitätskonstruktion 54

6.5.1 Graffiti sinnstiftend einbinden: Ein erprobter Unterrichtsentwurf zum Thema Schrift 55

7 Echt „fresh“ – Eine künstlerische Auseinandersetzung als Konsequenz der wissenschaftlichen Forschung 57

7.1 Die Auswahl der ästhetischen und linguistischen Codes 58

7.2 Welche Elemente konstruieren eine Serie? Eine Analyse der Printdesigns 59

7.3 Wirtschaftliche und Ökonomische Ansprüche des Projektes 59

7.4 Bin ich fachdidaktisch „real“? Eine Selbstreflexion zu den Einflüssen aus der wissenschaftlichen Arbeit und der Partizipation in der Szene 60

8 Fazit 60

9 Literaturverzeichnis 64

10 Abbildungsverzeichnis 70

11 Anhang 75

11.1 Materialblätter 75

11.2 Entwürfe 81

12 Eigenständigkeitserklärung 87

1 Abstract

Ein sowohl am Subjekt als auch an Kompetenzen orientierter Kunstunterricht steht in der Pflicht, jugendkulturelle Lebens- und Lernwelten fachdidaktisch zu berücksichtigen. Anhand der Hip-Hop-Kultur als meist frequentierte Jugendkultur werden die linguistischen, habituellen und ästhetischen Codes, die eine juvenile Vergemeinschaftung formen, entschlüsselt und auf ihre lernförderlichen Potenziale hin untersucht. Dem muss eine historische Reflexion der Kultur vorangestellt werden, wobei das Augenmerk auf den Elementen des Authentizitäts-Konstruktes als Leitbild einer szenespezifischen Werteskala liegt. An den Schnittstellen von curricularen Bildungszielen und den manifestierten Kernthemen der Hip-Hop-Kultur wird nach fachdidaktisch ertragreichen Prinzipien geforscht. Insbesondere die Implementierung von Low Culture Techniken in den Kunstunterricht wird auf mögliche Ansätze untersucht und anhand einer erprobten Unterrichtsreihe veranschaulicht. Sozialkritische Themen, von der Geschlechterkonstruktion über Diskriminierung bis hin zu Migration, können anhand der Hip-Hop-Kultur für den Kunstunterricht aufbereitet werden. Ebenso verhält es sich mit gestalterischen Prinzipien der Kultur, die Unterrichtsinhalte bilden können und anhand eigener künstlerischer Entwürfe anwendungsbezogen veranschaulicht werden.

2 Einleitung

„Fly sein“ ist das Jugendwort 2016[1] und entstammt dem Sprachgebrauch der Hip-Hop-Kultur. Der emotionsbekundende Anglizismus beschreibt ein lässiges Lebensgefühl, bzw. wird er ebenfalls zur Bekundung von Style verwendet (vgl. Kurrier, 2016). Der von Jugendlichen verwendete Sprachcode verschafft ihnen die Möglichkeit der Abgrenzung zur Erwachsenenwelt und verleiht ihrem Kreis etwas Exklusives. Die Eingrenzung durch Ausgrenzung führt zur Bildung von Gruppen mit ähnlichen Interessen und Wertvorstellungen. Jugendkulturen operieren auf verschiedenen Ebenen mit ästhetischen Codes, nicht nur auf der Ebene der Sprache. Anhand dieser wissenschatlich-künstlerischen Untersuchung sollen an der größten Jugendkultur Hip-Hop[2] jene ästhetischen Elemente analysiert werden, die die Kultur in die Gegenwart der jungen Menschen sprichwörtlich „tragen“.

Zunächst bedarf es einiger Begriffsdefinitionen um die Basis der weiteren Ausführungen abzustecken. Die historische Genese wird ebenso thematisiert wie die Grenzen und

[1] Die Debatte um den tatsächlichen Sprachgebrauch der jährlich gewählten Jugendwörter lasse ich hier außen vor.
[2] In dieser Arbeit wird die Schreibweise „Hip-Hop“ verwendet, bei Zitaten werden jedoch die Schreibweisen „HipHop“ oder „Hip Hop“ übernommen.

Probleme der Begrifflichkeiten. Danach liegt der Fokus auf jenen Faktoren, die die Hip-Hop-Kultur als ästhetische Ausdrucksform für Jugendliche so anziehend machen. Dabei wird konkret auf die Besonderheit der vier Elemente[3], die diese Jugendkultur charakterisieren, eingegangen. Nach der Dokumentation der Ausgangslage wird ein Methoden-Kapitel darüber Aufschluss geben, auf Basis welcher Literaturgrundlage der nachfolgende Teil erforscht und die Herangehensweise strukturiert wurde. Das fünfte Kapitel bildet einen Schwerpunkt in dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Es beschäftigt sich mit der Frage nach den ästhetischen Elementen, die die Jugendkultur Hip-Hop als solche definieren. Bei dieser Analyse wird näher auf den Lebensraum dieser Vergemeinschaftungsform eingegangen und somit eine genauere Untersuchung der vier Elemente jener Kultur unternommen. An diesem Punkt scheint eine historische Reflexion unerlässlich. In der geschichtlichen Systematisierung in Bezug auf die modischen Ausformungen beschränkt sich diese Arbeit auf die prägnantesten und wesentlichsten Ausprägungen des Modekults, wobei dies nur einen ersten Einblick in die weitreichenden Vernetzungen des Themas wiedergeben wird. Denn Stile sind einerseits fluide und bis zu einem bestimmten Grad miteinander kombinierbar, andererseits fallen bestimmte Konstanten auf, die den Wiedererkennungswert markieren, kurzzeitig verschwinden und später ggf. wieder fortgeführt werden.

Ein wesentlicher Punkt in dieser Forschung sind die theatralen Aspekten der Hip-Hop-Kultur, weshalb in einem weiteren Kapitel eine Untersuchung zur Inszenierungspraxis stattfindet. Des Weiteren gilt es nachzufragen, inwiefern eine individuelle Entfaltung unter der ästhetischen Normierung der Kultur möglich ist.

Schlüsselbegriffe im Sprachgebrauch wie „Realness“ und „Authentizität“ werden in ihren Ansätzen erläutert und ihre ethnischen, globalen, medialen sowie gestalterischen Phänomene fachspezifisch näher beleuchtet. Letztere bilden den Kern des sechsten Kapitels, das sich mit den gestalterisch-pädagogischen Potenzialen der Hip-Hop-Kultur auseinandersetzt. Darauf aufbauend wird in der fachdidaktischen Begründung nach den Schnittstellen von High und Low Culture gefragt. Dieses Kapitel beinhaltet ebenfalls die Anführung einiger jugendkultureller Techniken, sowie deren Relevanz und Anwendungsmöglichkeiten für den Kunstunterricht. Das zentrale Thema der Identitätskonstruktion in Jugendkulturen umfasst auch die individuelle Geschlechter-Inszenierung. Aus diesem Grund scheint ein Exkurs zum Thema „Gender“ unentbehrlich.

[3] Die vier Elemente der Hip-Hop-Kultur sind DJing, MCing, Breaking und Writing (vgl. Robitzky, 2000, S. 12).

Im letzten Kapitel soll die künstlerische Auseinandersetzung zum wissenschaftlichen Teil dokumentiert und reflektiert werden. Aspekte der tatsächlichen praktischen Anwendung der Designs werden ebenfalls in diesem Kapitel näher erläutert.

3 Definitionen und Begriffsgenese

Einleitend möchte ich drei für diese Arbeit wesentliche Begriffe definieren: Jugendkultur, Subkultur und Szene. Die Thematik der Identitätsbildung wird anschließend aufgegriffen und im Zusammenhang mit Jugendkulturen näher betrachtet. Daran knüpft die Frage, wie Hip-Hop im jugendkulturellen Kontext wirken kann.

3.1 Die historische Begriffsgenese von der Gegen- bis zur Jugendkultur

Der historische Bogen lässt sich noch viel weiter spannen, doch für meine weiteren Ausführungen möchte ich den roten Faden ab der Nachkriegszeit verfolgen. Ab diesem Zeitpunkt erlebten die Jugendlichen einen regelrechten Überfluss an Kulturangeboten und erstmals stellten Jugendkulturen eine Opposition dar (vgl. Nordmann, 2010). Diese müssen jedoch nicht zwingend eine Gegenkultur bilden. Den Begriff Jugendkultur abzugrenzen gestaltet sich als schwierig, da der Terminus sowohl in Fremd- als auch in Alltagssprache gebräuchlich ist. Es wird jedoch meist von mehreren Jugendkulturen gesprochen, sodass man von einer charakteristischen Vielzahl nebeneinander bestehenden Verbindungen ausgehen kann. Greift man den historischen roten Faden der Jugendforschung in den 1960er Jahren wieder auf, stößt man auf die Vorstellung einer Jugendkultur (Singular), die als einheitliche Teilkultur besteht und als Loslösungsstrategie hin zur Adoleszenz fungiert (vgl. Krüger, 2010, S.13). Diese Entwicklungslinie wurde 1970 nicht weiter fortgesetzt. Stattdessen wurde nun der kulturtheoretische Ansatz des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) verfolgt, der die Jugendkulturen sehr wohl als oppositionelle Rezeptionsgemeinschaft betrachtet. Dabei bilden die Jugendkulturen (nun wieder im Plural) eine Sub- bzw. Gegenkultur zur etablierten Stammkultur, deren Artikulation als Gruppe darin besteht, die Widersprüche der vorherrschenden Gesellschaft aufzuzeigen und zu verarbeiten (ebd.). Der dritte Ansatz muss mit einem sozialphänomenologischen Auge betrachtet werden, da hier die Jugendkulturen als eine Vielfalt von netzwerkstrukturierten Szenen beschrieben werden Die Wahrnehmung von Jugendkulturen nach den Soziologen Hitzler & Niederbacher (2010) scheint mir das gegenwärtige Phänomen ganzheitlich zu erfassen. Sie beschreiben die Vergemeinschaftungsformen als dynamische und fluide Konstrukte, die eine identitätsstiftende Sozialisationsinstanz bieten (S. 20-22).

Doch nicht nur der Begrenzungsrahmen für die Begrifflichkeit ist im Wandel, auch die zeitliche Verankerung des Lebensabschnittes „Jugend“ unterliegt einer Verschiebung. Die Jugend als Bezeichnung der Zeitspanne zwischen Pubertät und Eheschließung ist eine Erfindung der Aufklärung, die spätestens mit den Einbußen der Ehe als hohe Instanz ihre Gültigkeit verlor (ebd., S. 9). Seit den 1980er Jahre lässt sich eine Entstrukturierung der Jugendphase beobachten, der zufolge die Metapher „Jugend“ in alle Altersklassen hineinwirkt (vgl. Rüttgers, 2016, S. 6). Die Grenze zwischen Jugendlichkeit und Erwachsensein wird dadurch immer verschwommener. Traditionelle Initiationsriten und Teilmündigkeiten (in Bereichen der Wirtschaft, Sexualität, mediale Mündigkeit, Berufseintritt) bieten keine Orientierungspunkte mehr (vgl. Ferchhoff, 2013, S. 76-77). Der Jugend-Begriff hat sich von einer Altersspanne abgelöst und ist nun nur noch „[…] mit der Etablierung eines rechtlichen Status verbunden, der jungen Menschen von staatlicher Seite bestimmte Schutzrechte garantiert“ (Rüttgers, 2016, S. 6). Die Kindheitsphase wird infolgedessen subjektiv verkürzt, wobei die Jugendlichkeit so lange wie möglich erhalten wird (vgl. Ferchhoff, 2013, S. 76). Daraus lässt sich schließen, dass das Erwachsenwerden keinen erstrebenswerten Zustand mehr darstellt, da viele Statuserfolge oder Mündigkeitsansprüche immer früher greifbar werden.

3.1.1 Juvenile Mikrokosmen – Die Grenzen des Szene-Lebens

Bei Szenen handelt es sich um „[e]Eine Form von lockerem Netzwerk; einem Netzwerk, in dem sich unbestimmt viele beteiligte Personen und Personengruppen vergemeinschaften“ (Hitzler & Niederbacher, 2010, S. 15). Zu den Strukturierungseigenschaften von Szenen zählen kommunikative und interaktive Muster sowie die freie Wähl- und Abwählbarkeit der Zugehörigkeit. Laut Hitzler & Niederbacher wird man weder in sie hineingeboren noch hineinsozialisiert, man entscheidet sich für eine Szene aufgrund von Interessen. Ihr Charakter ist nicht lokal, sondern weltumgreifend und verpflichtet zu keinerlei förmlicher Mitgliedschaft. Die Szenen wirkt von außen betrachtet klare definiert, doch je näher man sich mit ihren Grenzen beschäftigt, desto mehr verschwimmen diese. Hitzler & Niederbacher skizzieren die Form von Szenen als gewölkt und ohne klare Ränder, dadurch ergibt sich ein ungehinderter Zu- und Ausgang. Die Szeneanhänger arrangieren ihre Aktivitäten rund um das inhaltliche Thema ihrer Gemeinschaft. Dabei unterscheiden sich die Reichweiten der Szenen in die Alltagskultur der Jugendlichen sehr. Jedoch lässt sich festmachen, dass kaum eine Gesinnungsgenossenschaft alle Lebensbereiche mit einschließt (ebd. 15-19). Daher ist es möglich, multiplen Szenen anzugehören.

Szenen verfolgen keineswegs eine Funktionalität oder gar Nützlichkeit für die dominierende Gesellschaftsform. Die Mikro-Kosmen fokussieren sich auf ihre Inhalte und wirken nicht über die Szene hinaus. Die Soziologin Michaela Pfadenhauer spricht gar von einem parasitären Verhältnis zur Gesellschaft und sieht ihre Argumentation darin begründet, dass das Szene-Leben viele von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Leistungen nutzt (z.B. Infrastruktur, Grundversorgung, Öffentlichkeitsarbeit…). Dennoch sieht sie die Szenen auch als Orte des Kompetenzerwerbs, dazu Näheres im Kapitel 6.2 (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 281-282).

3.1.2 Subkulturen als Resultate von Lebensbedingungen? – Die Grenzen eines Begriffes

Der Begriff Subkultur findet das erste Mal beim Soziologen Milton Gordon Verwendung, der ihn in einer Studie zu ethnischen Gruppen in den USA 1947 gebraucht (vgl. Brake, 1981, S. 15).

In der Forschung zu Jugendkulturen und Cultural Studies bilden sich einige Schnittstellen bei der Definition dieser Gefüge. Sowohl der Sozialwissenschaftler Rolf Schwendter als auch der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke sehen die Abspaltung einer Minderheit von ihrer Hauptkultur durch die Verfolgung eigener Normen und Werte als bezeichnende Elemente von Subkulturen. Auch der Jugendforscher Robert R. Bell (1965) definiert Subkulturen als Kulturen, „[…] die innerhalb des Gesamtsystems unserer nationalen Kultur eine Welt für sich darstellen. Solche Subkulturen entwickeln strukturelle und funktionale Eigenheiten, die ihre Mitglieder in einem gewissen Grade von der übrigen Gesellschaft unterscheiden“ (S. 83).

1970 stellten verschiedene Cultural Studies-AutorInnen wie Angela McRobbie, Dick Hebdige oder Paul Willis die These auf, „[…] daß die Entstehung von lokalen Subkulturen vor allem aus den ökonomischen, sozialen und politischen Lebensbedingungen von Jugendlichen in großen Städten resultiert“ (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 101). Dabei muss man in unfreiwillige Subkulturen (z.B. ethnische Minderheiten) und freiwillige Subkulturen (z.B. politische Gruppen) unterscheiden (vgl. www.soziologie.soz.uni-linz.ac.at, 2017). Damit sich eine Subkultur bilden kann, muss es eine Hauptkultur geben. Wobei diese Überlegung den ersten Schwachpunkt des Begriffes Subkultur darstellt, denn was gilt heute noch als vorherrschende Hauptkultur? Baacke begründet seine Ablehnung gegenüber dem Begriff der Subkultur darin, dass zum einen die Vorsilbe „Sub“ eine Unterordnung unter eine etablierte Hauptkultur voraussetzte, und zum anderen, das sich

die Grenzen zwischen den Subkulturen als Teilbereiche von Gesamtkulturen sehr fließend gestalten (vgl. Baacke, 1987, S. 95-98).

Daraus lässt sich die These ableiten, dass der Übergang von jugendlichen Subkulturen hin zu einer altersübergreifenden Populärkultur ebenfalls diffus ist.

3.1.3 Zwischen Suchen und Finden – Die identitätsbildende Funktion von Jugendkulturen

Als zentrales Anliegen in der Entwicklung von Jugendlichen ist die Identitätsfindung auch in der Jugendforschung ein großes Thema. Laut Gottfried Heinelt wird die Identitätsfindung von den Faktoren Selbstwahrnehmung und Selbstreflektion beeinflusst. Die Selbstwahrnehmung wird dabei stark von den Medien geleitet, was oftmals zu einer Diskrepanz zwischen Sein und Sein-Können führt. Das Überangebot von Identifikationsmöglichkeiten und Leitbildern wird den Jugendlichen ununterbrochen zugeführt und ist dabei formgebend. Dem steht die Fähigkeit der Selbstannahme gegenüber, die stark mit dem „angenommen werden“ der näheren Umgebung zusammenhängt. Ein weiterer entscheidender Schritt am (niemals endenden) Weg zur Identitätsformung ist die Ablösung vom behüteten familiären Sozialgefüge und die daraus resultierende Suche nach neuen Bindungen. Hierbei bieten die Jugendkulturen Konzepte, die mit vorstrukturierten Lebensräumen locken (vgl. Heinelt, 1982, S. 90-91).

Jugendkulturen bilden ihre Struktur durch ein- und ausgrenzende Prozesse. Motor dieser Prozesse ist der Wunsch nach personaler, sozialer und kultureller Identität im Rahmen eines klar eingegrenzten Gruppenstils (vgl. Großegger, 2010, S. 4). Durch kollektive Selbststilisierung anhand von Kleidungs- und Sprachcodes, Habitus und Ritualen entsteht eine juvenile Gemeinschaftung Gleichgesinnter. Diese ganzheitliche Inszenierung führt zu einer allumfassenden Lebenswelt für in Jugendkulturen lebende Jugendliche (vgl. Ferchhoff, 2013, S. 74).

Nach der wissenschaftlichen Leiterin des Instituts für Jugendkulturforschung, Beate Großegger, regiert die heutige Jugendkultur ein starkes Ausdrucksverhalten, das das Appellverhalten vom Thron zu stoßen scheint. „Appell: der will die Welt bewegen, sich zu verändern, er ist Aufschrei, Anrede, Diskussion. Wer sich ausdrückt, hat hingegen mit sich selbst zu tun, will sich darstellen, ein Stück Selbstverwirklichung am eigenen Leibe erproben“ (Ferchhoff, 2003, S. 251). Im Zitat vom Sozialpädagogen Ferchhoff, der sich hier an den Ethnologen Claude Lévi-Strauss anlehnt, wird deutlich, dass die ästhetische Praxis an Stellenwert gewonnen hat, was wiederum durch die vermehrte Anwendung des

Bricolage-Prinzips[4] gestützt werde (ebd.). Jugendliche nutzen die Elemente der Jugendkulturen als Identitätsbereicherung und basteln damit ihr, wohl gemerkt nur vorübergehend aktuelles, Selbst (vgl. Großegger, 2010, S. 6).

In der Jugendkulturforschung gehen die Meinungen hin zu einer auf die Gegenwart ausgerichtete Jugend, die laut Ferchhoff (2003) nach Unterhaltung und Zerstreuung sucht, jedoch kein Interesse an tieferen Bindungen und längerfristigen Verpflichtungen zeigte (S. 248). Diese neue Gegenwartsorientierung wird durch die omnipräsenten Medien verstärkt, wenn nicht hervorgerufen. Strukturelle gesellschaftliche Veränderungen, wie das in den Hintergrund treten von ritualisierten Übergängen vom Jugendlichsein zum Erwachsensein, tragen dazu bei, dass sich, wie bereits zu Beginn erwähnt, die Jugendphase zu einem relativ offenen Lebensbereich umstrukturiert. Zusammenfassend meint Ferchhoff dazu: „Die Aktualität des Augenblicks gewinnt Prominenz und Übergewicht gegenüber der prekären, ungewissen Zukunft“ (S. 82).

Identitäten befinden sich in ständiger Umschreibung und werden vor allem seit dem neuen Jahrtausend durch Bildgenerierung und Bilddistribution geformt. Durch die qualitative und quantitative Steigerung der digitalen Bilder werden Medien zu einem wichtigen Träger von Identitätsangeboten. Dabei werden die Medien selbst zu einem Quell an Codes, die aber auch danach verlangen, interpretiert und bespielt zu werden (vgl. Kirschenmann, 2013, S. 637-638).

Die neugewonnene Ästhetisierung greift in sämtliche Lebensbereiche ein. Von Gebrauchsgegenständen über Medien bis hin zur sportiven Ästhetisierung des eigenen Körpers, die Selbstgestaltung bestimmt die Gruppenartikulation (vgl. Ferchhoff, 2013, S. 78). Dafür sind einige Kompetenzen aus fachdidaktischer Perspektive vonnöten (vgl. Kapitel 6.2)

Wie bereits zu Anfang erwähnt, fließt die Jugendphase bereits in mehrere Altersstufen hinein. Die Potenziale von Jugendkulturen im Zusammenhang mit der Institution Schule werden im Kapitel 6 näher analysiert, dennoch möchte ich an dieser Stelle auf die soziale, außerschulische Form der Wissensvermittlung eingehen.

Die Verschiebung kultureller Systeme hat zur Folge, dass die Machtbalance zwischen Hoch-, Trivial-, und Subkulturen einer Bewegung unterliegt (vgl. Ferchhoff, 2003, S. 245). Dies hat wiederum Einfluss auf verschiedene gesellschaftliche und soziale Komponenten. Die Umkehr des Generationenverhältnisses dient als Beispiel für eine solche

[4] Der Begriff der Bricolage wurde von Claude Lévi-Strauss 1962 eingeführt. Vom französischen „bricoler“ für herumbasteln, zusammenfummeln steht der Begriff für Strategien, bei denen man mittels den zur Verfügung stehenden Ressourcen Probleme löst und nicht extra dafür erschaffene Mittel verwendet (vgl. www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/bricolage#, 2017).

Veränderung. Jugendliche und Kinder stehen in Fragen der Gestaltung, der Codes und Symboliken des modernen Alltags, auf der Seite der PädagogInnen, wodurch sich auch eine Verschiebung der pädagogischen Tradition ergibt (vgl. Ferchhoff, 2013, S. 82-83).

3.2 Normative Individualitätskonstruktion – Was macht Hip-Hop für Jugendliche als ästhetische Ausdrucksform so attraktiv?

Dieses Kapitel sucht Antworten auf die Frage, was Jugendliche dazu bewegt, die Hip-Hop-Kultur als ihre Jugendkulturheimat zu wählen. Zunächst muss die Jugendkultur Hip-Hop in der Landschaft der juvenilen Gesinnungsformationen systematisch verortet werden. Zu ihrer Position lässt sich sagen: „Hip-Hop ist eine Spezialkultur unter vielen anderen Jugendkulturen. Obwohl sie in einigen Parametern von anderen Jugendkulturen stark abweicht, sind die Grundkonstanten von Jugendkulturen, namentlich Solidarisierung und damit einhergehende Distinktion, in ihr besonders gut deduzierbar“ (Berns, 2003, S. 325).

Hip-Hop unterscheidet sich von anderen Jugendkulturen durch ihre hohe partizipative Forderung. Die tiefergehende Auseinandersetzung und somit Identifikation mit ein oder besser noch mehreren Elementen der Kultur, macht die Teilnehmenden zu AkteurInnen die eigenständig Rezeptionsästhetiken etablieren. „Keine Kultur hat neben einer eigenen Form des Gesangs, eine eigene Kunstform, die auf Hauswände und Zugwaggons projiziert wird und eine spezielle Tanzform. HipHop lebt also aus der inneren Differenziertheit und dem Zusammenspiel der verschiedenen Elemente. Andere Jugendkulturen beziehen sich meist nur auf eine bestimmte Musikrichtung als Identifizierungsobjekt“ (Brinkop, 2008, S. 5).

Die Verwobenheit der vier Teilbereiche implementiert eine soziale Zusammengehörigkeit. Dabei wird die Gemeinschaft außerdem durch geteilte Werte, Normen und Regeln erfahrbar. „Denn HipHop ist eine Lebenswelt mit einem klaren sozialen Ordnungssystem, festen Regeln, definierten Orten und einem tradierten Normen- und Wertesystem“ (Klein, 2003, S. 159). Dieses Gefüge bietet die Sicherheit und Struktur, die entscheidend für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes ist. Hip-Hop ist eine, sich stark auf ihre Wurzeln beziehende Kultur (vgl. Sahin, 2006, S. 199). Als höchstes Gut gilt es, die Authentizität der Kultur zu schützen und möglichst „real“ weiterzugeben (vgl. Realness-Begriff Kapitel 5.4). Die Ernte von Respekt und Anerkennung spielt im Zusammenhang mit Feedback aus der Community eine große Rolle. Besonders ergiebig ist dieser Ansatz für KunsterzieherInnen, da hauptsächlich für die Entwicklung eines eigenen Styles, und somit eines kreativen Ausdrucks, Respekt gezollt wird (vgl. Klein, 2003, S. 40-43).

Als „ErzieherInnen“ der Hip-Hop-Kultur können die RapperInnen gesehen werden. Durch das Wiederholen des Wertekanons und die ständige Präsenz der Traditionen in ihren Texten, etabliert sich das Ordnungssystem quasi über den Lautsprecher (ebd., S. 66). Doch nicht nur durch die akustische Beschallung manifestiert sich die Hip-Hop-Kultur samt ihrer Werte als identitätsstiftender Herd, sondern die bereits erwähnte eingeforderte Partizipation verfestigt den Habitus in allen ästhetischen Ausdrucksformen. Durch die Imitation von ProtagonistInnen der (Sub-) Kultur arbeiten sich Jugendliche an den Quellen ästhetischer Erfahrungen ab.

Die Hip-Hop-Kultur als breites Feld der Identitätsressourcen bietet die für Jugendliche erstrebenswerte Abgrenzung von der Erwachsenenwelt. „Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zwischen den Kulturen stehen, erreichen durch die Gruppenzugehörigkeit eine Identitätsfindung“ (Brinkop, 2008, S. 15), wodurch eine stärkere Einbindung von außerschulischen KooperationspartnerInnen mit entsprechenden Bildungsangeboten aus dem Hip-Hop-Feld für Schulen mit inklusivem Förderbedarf im Bereich Migration bedeutsam werden könnte.

Laut der Kulturwissenschaftlerin Eva Kimminich (2010) wurde die Hip-Hop-Kultur „[…] in Frankreich vor allem von den Kindern nord-, west- und schwarzafrikanischer Immigranten aufgegriffen […]“ (S. 83). In Deutschland waren es die Kinder türkischer Gastarbeiter und im Senegal arbeits- und hoffnungslose Jugendliche, die in der Hip-Hop-Kultur ein Sprachrohr für ihre Marginalisierungserfahrung fanden (ebd.).

Hip-Hop beheimatet als hybride Gemeinschaft viele kulturelle Mischformen. Hierbei kann der bereits erwähnte Begriff der Bricolage (vgl. Kapitel 3.1.4) wieder aufgenommen werden. Am Beispiel von türkischstämmigen Jugendlichen in Deutschland lässt sich dieses Phänomen gut festmachen. Sie vereinen mehrere kulturelle Muster in einer Biografie. Die nicht abstreifbare Heimatkultur, die neue, fremde, deutsche Kultur, mit der sie durch Peer Groups in Verbindung stehen, und der Hip-Hop-Kultur, derer sie sich sowohl an ästhetischen wie auch linguistischen Codes bedienen (vgl. Klein, 2003, S. 64-69). Aus diesem komplexen Gefüge heraus ergibt sich wiederum ein neues Phänomen: Der „Oriental Hip-Hop“. Das jugendkulturelle Spektrum wird um die Rückbezüge auf ihre Heimatkultur erweitert. Die musikalische Komponente der Hip-Hop-Kultur dient dabei als Krücke um auf die Missstände und Benachteiligungen aufmerksam zu machen (vgl. Krüger, 2010, S. 28).

Doch warum entscheiden sich so viele jugendliche MigrantInnen für die Hip-Hop-Kultur als Individualisierungsquelle? Eine mögliche Antwort könnte sein, dass ihnen nicht das gesamte Angebot der Jugendkulturlandschaft zur Verfügung steht. Vor allem muslimische

Jugendliche können im Kaufhaus der Jugendkulturen nicht bedenkenlos in jedes Gewand schlüpfen. Die Assimilation als Angleichungsprozess an die jeweilige Szene und deren Ausdrucksform geht oftmals nicht mit der traditionellen Wertvorstellung ihrer Herkunftstraditionen konform (z.B. sexualisierte Körperästhetik, Drogen- und Alkoholkonsum). Sie stehen im Spannungsfeld zwischen der familiären Tradition, ihrem Glauben und den modernen Individualisierungsverfahren (ebd., S. 37).

Während die MigrantInnen mit dem Zusammentreffen verschiedener Identitätsprofile zu kämpfen haben, präsentiert sich den AkteurInnen der Hip-Hop-Kultur eine andere strukturelle Veränderung. Medien- und Kulturindustrie befördern die Codes der (Sub-) Kultur in die Gegenwart des Mainstreams. Symbole, Produkte, Bilder und Charaktere werden den kulturellen Zusammenhängen entnommen und neu platziert (vgl. Klein, 2003, S. 85). Rap in Werbetexten, Bboying/Bgirling als Symbol für Vitalität oder die Buchstabenästhetik der WriterInnen, die ästhetischen Codes werden in der Alltagswelt der Hauptkultur verankert (vgl. Kimminich, 2010, S. 84). Dabei stehen Sub- und Primärkultur im ständigen Wechselverhältnis zueinander.

Mittels visueller Tools findet ein Aneignungsprozess statt, der das Hauptanliegen „Realness“ des ehemaligen Mikrokosmos Hip-Hop nicht priorisiert. Die Industrie bewertete die Potenziale der Kultur für den Mainstream-Markt und schöpfte aus ihrer Substanz. Dies darf jedoch nicht als reine Abwertung betrachtet werden. Der Entdeckung für die Populärkultur entspringt die Neugewinnung von Hip-Hop als lebensunterhaltsstiftendes Kapital vieler marginalisierter Gruppen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Hip-Hop in einem transitorischen Zustand zwischen einer, alle Lebensbereiche umfassenden Kultur und einem erlebnisorientierten Freizeitstil befindet. Der Übergang von einer authentischen, juvenilen Subkultur zu einer altersresistenten Populärkultur gestaltet sich fluide. Der Einstieg in eine Jugendkultur verschiebt sich immer weiter in Richtung Kindheit, während man länger in einer Jugendkultur verweilt bzw. diese für einzelne Biografien an großer Bedeutung gewinnt (vgl. Krüger, 2010, S. 38).

4 Methodisches Vorgehen und Positionierung der Literaturgrundlage

Zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage werden unterschiedliche Methoden herangezogen. Ansätze der Jugendkulturforschung werden zusammen mit Fallstudien und Theorien aus Psychologie sowie Ethnologie dazu verwendet, die Phänomene der Jugendkulturen näher zu begreifen. Daran knüpfen Erkenntnisse aus der Erziehungs-, Kultur- und Sozialwissenschaft, sowie die historische Forschung zu kulturellen

Phänomenen der Hip-Hop-Kultur. Die hermeneutische Herangehensweise findet in dieser Arbeit insofern Anwendung, dass ich als Künstlerin, Tänzerin und Tanzpädagogin sowie angehende Lehrende für Bildnerische Erziehung und Textile Gestaltung diese Arbeit an eben diesen Schnittstellen positionieren und relevante Bezüge herstelle. Anhand der Bezugnahme zum tänzerischen Aspekt der Kultur können komplexere Gedankengänge anschaulicher aufbereitet werden. Die künstlerisch-gestaltende Komponente kommt im letzten Teil der Arbeit zum Tragen, der ein praktisches Anwendungsbeispiel konkretisiert. Um nicht aus dem Blick zu verlieren, in welchem geografischen Rahmen sich diese schriftliche Auseinandersetzung bewegt, erscheint es mit sinnvoll, die Curricula des österreichischen Schulsystems für didaktische Untersuchungen heranzuziehen. Die Recherche beschränkt sich nicht nur auf analoge Literatur und Informationen aus dem World Wide Web, sondern bindet auch originale Quellen von ProtagonistInnen der ersten Hip-Hop-Generation mit ein, da es in dem Feld vergleichsweise wenig akademisch anerkannte Quellen und Studien gibt. Ebenso verhält es sich mit fehlenden Fachlexika auf diesem Gebiet, weshalb ich auf das Urban Dictionary zurückgreife.

Im Fortlaufenden werden in dieser Arbeit einige Begriffe aus dem Englischen übernommen, um die Authentizität nicht durch impraktikable Übersetzungen zu schwächen. Ebenfalls ist mir dabei wichtig, eine ausgewogene Recherche zu beiden Geschlechtern zu betreiben, da es mir besonders als urbane Tänzerin und Tanzpädagogin notwendig erscheint, die weibliche Partizipation in der männlich dominierten Kultur zu unterstreichen.

5 Habituelle, linguistische und ästhetische Codes der Hip-Hop-Kultur – eine Analyse szeneformender Inszenierungen

Zu Beginn der weiteren Ausführungen wird näher auf den wortwörtlichen Lebensraum von Jugendlichen in Jugendkulturen sowie deren soziale Struktur eingegangen. Im Kapitel 5.2 steht außerdem eine historische Reflexion der Kultur bevor. Des Weiteren fällt der Fokus auf die Einschreibung eines Habitus durch Stereotypenbildung und Inszenierungspraxen und die kulturellen Schlüsselbegriffe „Realness“ und „Authentizität“ werden in ihren Ansätzen erläutert. Abschließend wird das Gestaltungsvermögen von Sprache und Typografie als Exempel für identitätsstiftende Mittel der Jugendkultur Hip-Hop abgewogen. Dies leitet zum dritten Kapitel über, welches den Potenzialen von Jugendkulturen im kunstpädagogischen Kontext nachgeht.

5.1 Die vier Elemente als ästhetische Lebenswelt von Jugendlichen

Wie im bereits erwähnten Zitat von Anna-Maria Brinkop (vgl. Kapitel 3.2). klar wird, bietet Hip-Hop den Jugendlichen mehr als ein bloßes Kratzen an der Oberfläche juveniler Inszenierung, sie nimmt die Lebenswelt der Heranwachsenden ganzheitlich ein. In diesem Zusammenhang spielen Jugendhäuser eine große Rolle. Als niederschwellige Jugendkulturquelle eröffnen Jugendhäuser wichtige soziokulturelle Erprobungsräume. Die Offene Jugendarbeit Lustenau/Österreich (OJAL) sieht eine zentrale Aufgabe der Jugendarbeit darin, „[…] Jugendliche bei der Aneignung von Räumen zur eigenständigen kulturellen Aktivität zu unterstützen“ (Eisendle & Schoibl, 2015, S. 12). Das Potenzial von Jugendhäusern kann möglicherweise in der Kompetenzvermittlung im entpädagogisierten Rahmen fernab vom Schulbetrieb liegen. Ein interessanter weiterführender Ansatz, der in dieser Arbeit leider keinen Platz findet, wäre die Frage nach der Art der Kompetenzvermittlung. Möglicherweise kommt hier das „Each One Teach One-Prinzip“[5] vermehrt zum Einsatz. Jugendhäuser beheimaten oftmals auch die vier Elemente der Hip-Hop-Kultur und bilden so eine Schnittstelle für themenübergreifende Kompetenzaneignung.

Persönlichkeitstrainerin Martina Eisendle und Sozialforscher Heinz Schoibl (2015) üben in ihrem Konzept zur Jugendarbeit Kritik an der Verwaltung offen zugänglicher Freiräume der Gemeinden. Die selbstbestimmten und allgemein zugänglichen Plätze verschwinden ersatzlos aus den Lebenswelten von Jugendlichen. Stattdessen entwickelt sich ein Konflikt zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Diskurs um die Aneignung öffentlichen Raumes (ebd. S. 21-22).

Nach der Definition von Hitzler & Neubacher (2010) fallen Jugendhäuser in die Kategorie der „Treffpunkte“ juveniler Vergemeinschaftungsformen. Beständige Anlaufstellen dieser Art sind für das Alltagsleben in Jugendkulturen von maßgeblicher Bedeutung. Im Gegensatz dazu stellen die sogenannten „Events“ einen Höhepunkt im Alltag jugendlicher Paralleluniversen dar. Beide Gesellschaftsformen sind wesentlich für die Manifestation des Gemeinschaftsgefühls und der Verfestigung ästhetischer Praxen. Den Kern der Events bildet die Organisationselite, die oftmals ebenfalls das Zentrum der Szene repräsentiert (ebd. S. 30). Die hegemonialen Events der Hip-Hop-Szene sind die Jams und Battles. Beide beruhen auf dem interaktiven „Call-and-Response-Prinzip“[6], welches den Dialog zwischen Akteur und Betrachter fordert. Alle vier darstellenden und bildenden

[5] Each One Teach One ist ein afro-amerikanisches Prinzip des informellen Wissensaustausches zwischen Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen.
[6] Das Call-and-Response-Prinzip stammt aus der Musik und beruht auf Ruf und Antwort.

Elemente der Hip-Hop-Kultur können sich in Battles messen, der Wettstreit zwischen TänzerInnen ist jedoch mittlerweile der populärste (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 44-45).

Eines der vier Elemente stellt das Bboying/Bgirling dar, ein Bewegungsstil, der viele (vorwiegend männliche) Jugendliche in seinen Bann zieht. „Für sie ist der Körper eine wichtige (für viele auch die einzige, weil kostenfreie) Ressource für Lebensgestaltung und Lebensfreude“ (Kimminich, 2010, S. 87). Durch Filme wie Beat Street oder Wild Style schwappte die „Breakdance-Welle“[7] letztendlich nach Europa über, wobei MTV und andere Musiksender die Verbreitung in den Mainstream vorantrieben. Selbst staatliche Institutionen wie das Kulturministerium der ehemaligen DDR wurden auf das Phänomen aufmerksam und förderten einige sportive Events (vgl. Farin, 2001, S. 145). Das gegenwärtige Mekka der Bboys/Bgirls bildet das seit 1990 jährlich stattfindende „Battle of the Year“ (BOTY). Aufgrund meiner bisherigen Ausführungen lässt sich darauf schließen, dass die Jugendlichen unterschiedliche Kompetenzen vereinen müssen, um den dort gegeneinander antretenden Idolen folgen zu können. Jahrelanges diszipliniertes Training, Durchhaltevermögen, sowohl physische als auch mentale Stärke, soziale Fähigkeiten, Körperbeherrschung, Respekt vor den Lehrenden, selbstständiges Arbeiten und die Fähigkeit mit Misserfolgen umgehen zu können sind nur einige von vielen Eigenschaften (vgl. Kimminich, 2010, S. 84-85).

Wie auch bei Battles bestimmte habituelle Codes[8] verwendet werden, so überspannen die vestimentären Codes alle Elemente der Hip-Hop-Kultur. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, wurden alle ästhetischen Erscheinungsformen in die Gegenwart der Populärkultur katapultiert, so auch die Mode. Schnitte wurden assimiliert und die Hip-Hop-Bekleidung fand Einzug in die Massenmode, Spezifischeres dazu im Kapitel 5.2. Akzentuierende Verweise auf die Ursprungskultur sind jedoch auch in der Kleidung noch vorhanden. Diese bestimmten Tragweisen oder Kombinationsarten von Kleidungsstücken bleiben unter dem Radar kulturfremder SzenenutzerInnen. Auch Accessoires und die Wahl der Marken sowie deren Kombination tragen zur Manifestierung solcher Codes bei. Die distinktive Komponente lässt sich nicht anhand einer Checkliste festmachen. Vielmehr kommt in diesem Fall wiederum der Authentizitätsbegriff wortwörtlich zum „Tragen“. Für kulturangehörige Hip-HopperInnen ist es wichtig, die eigene Identität möglichst kreativ, doch innerhalb der etablierten Konventionen auszudrücken (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 35-36). Daraus lässt sich ableiten, dass Kleidung in der Hip-Hop-Kultur als identitäts- und authentizitätsstiftend gleichermaßen angesehen werden kann. Die Soziologin

[7] Der Begriff „Breakdance“ wurde von den Medien aus vermarktungstechnischen Gründen eingeführt (vgl. Robitzky, 2000, S. 13).

[8] Unterschiedliche Finger- oder Handzeichen zeigen in bestimmten Kontexten Missgefallen oder Gefallen an, z.B. drückt das gegeneinander klatschen der Unterarme parallel zum Oberkörper aus, dass soeben ein Bewegung nachgemacht wurde, auch bekannt als „biting“.

Gabriele Klein und der Soziologe Malte Friedrich (2003) gehen noch einen Schritt weiter und nennen in diesem Zusammenhang Kleidung auch als Autorisierungsstrategie. Diese Funktion der Kleidung wird besonders bei der Ein- bzw. Ausschließung von Personen aus Veranstaltungen deutlich. Die „Türpolitik“ setzt einen gewissen Kleidungs-Jargon voraus, der von SzenenutzerInnen erfüllt werden muss. Ebenso gibt es hier wiederum keine Kleidungs-Checkliste. Stattdessen wird bei jedem Clubbesuch zwischen TürsteherIn und Gast verhandelt (ebd. S. 177).

Neben den habituellen und vestimentären Codes muss bei einer Untersuchung der Jugendkultur Hip-Hop die sprachliche Ausdrucksform näher betrachtet werden. An dieser Stelle soll jedoch nur auf die ähnliche Struktur im Vergleich zu den anderen Codes und die Sinnhaftigkeit der linguistischen Codes aufmerksam gemacht werden. Hierzu trifft der Sprachwissenschaftler Jannis Androutsopoulos (2003) mit seiner Aussage den Nagel auf den Kopf: „Sprache an sich ist zwar keine kulturelle Ausdrucksform des HipHop wie Tanzen oder Malen – sie ist aber das Zeichensystem des populärsten Elements, des Rap und darüber hinaus Mittel der gesellschaftlichen Verständigungen über die Kultur“ (S. 111). Die sprachlichen Ausdrucksformen ordnen sich einer globalen Struktur unter, folgen aber lokalen Strömungen (ebd.).

Daraus ergibt sich im Vergleich zu den vorangegangenen Ansätzen zur Decodierung, dass der etablierte globale Kodex nicht verlassen wird, es aber innerhalb des dynamischen und fluiden Konstruktes Hip-Hop einen eigenen Style zu erarbeiten gilt.

5.2 Eine historische Reflexion von Hip-Hop-Bekleidung im Alltag und im Tanz

Um die Entstehung der Hip-Hop-Kultur näher zu beleuchten, ist es unerlässlich, die vorhergehenden gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen zu betrachten.

5.2.1 Von der kulturellen Brachlandschaft hin zum Nährboden soziokultureller Entwicklungen

Gedrängt vom Rassismus und gelockt von den Industriestädten des Nordens, entschieden sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts viele AfroamerikanerInnen für eine Abwanderung in die Südstaaten. Mit dem Ende des ersten Weltkriegs kam jedoch auch das Ende dieser scheinbar so heilvollen Lösung. Die weißen Kriegsdiener kehrten an ihre Arbeitsplätze zurück und lösten damit eine Kündigungswelle der AfroamerikanerInnen

aus. Aus dieser Notlage heraus entstanden die Ghettos als Sammelbecken der ehemaligen IndustriearbeiterInnen (vgl. Zips & Kämpfer, 2001, S. 134).

Eine weitere einschneidende Entwicklung, die maßgeblich zur Entstehung des größten New Yorker Ghettos, der Bronx, beitrug, war der Bau des Cross Bronx Expressways. Soziale Gefüge wurden zerrissen und bereits bestehende Infrastrukturen ignoriert. Der offizielle Prozentsatz zur Jugend-Arbeitslosigkeit betrug 60 Prozent, inoffiziell sprach man jedoch von 80 Prozent (vgl. Chang, 2007, S. 11-15). Sascha Verlan & Hannes Loh (2000) beschreiben den Cross Bronx Expressway als verfehlte Modernisierungspolitik der New Yorker Stadtverwaltung (vgl. S. 47).

„The troubled sixties give rise to the violent 70s" erinnerte sich der ehemalige Bürgermeister Ed Koch im Interview im Film „Rubble Kings" (vgl. Nicholson, 2015). Die aufsteigenden Idole der damaligen Jugend waren tot. Die Enttäuschung über den Verlust von John F. Kennedy, Malcom X und Martin Luther King schlug in den darauffolgenden Jahren in Wut um (vgl. Chang, 2007, S. 9). Mit dem großen Stromausfall am 13.7.1977 eskalierte die Situation in der Bronx und die Stadtverwaltung wurde von ihren selbst erschaffenen Problemen überrollt (ebd. S. 15).

Die durch illegale Machenschaften finanzierten Gangs fanden großen Zulauf, da sie Schutz und Aufstiegsmöglichkeiten in ihrer Hierarchie boten. Die größeren kriminellen Verbände, wie die Savage Skulls oder die Black Spades, vereinten über 250 Mitglieder, die ihre Zusammengehörigkeit durch vestimentäre Codes wie z.B. Aufnäher auf ihren Jeansjacken (Abb. 1), deutlich machten. Diese wiederum wurden nach Kämpfen dem Verlierer abgenommen und als Trophäen aufgehängt (vgl. Nicholson, 2015).

An diesem Punkt beginnt die Reise zu den Wurzeln der Hip-Hop-Mode. Die Gangs bedienten sich ausstattungstechnisch an den Symbolen und Emblemen der Motorrad-Banden. Dieser Look war durch den Film „Easy Rider" (1969) weit verbreitet. Jorge Pabon fortlaufend Popmaster Fabel genannt, beschreibt im Film „Fresh Dressed" (2015) die Jeansjacke als wichtigen Teil des „Classic Outlaw Look", also dem Outfit der Gesetzlosen. Bei beiden Geschlechtern waren Lee Jeansjacken mit abgetrennten Ärmeln beliebt, die mit Fransen, Nieten, Perlen, Aufnähern, Fellimitaten und großen Schriftzügen der Gangs personalisiert wurden (vgl. Jenkins, 2015).

Da die Stadt New York die Bronx sich selbst überließ, nahmen die marginalisierten Bewohner ihr Schicksal selbst in die Hand. Sie beschlossen, die vorhandene Energie zu bündeln und sie zu etwas Positivem zu bündeln. Immer mehr Gangs schlossen sich ihrem neuen Leitgedanken an und so kam es zur Ausschreibung eines friedlichen Zusammenkommens der Präsidenten der hegemonialen Gangs. Die Anführer von 40

Gangs versammelten sich im Madison Square Boys & Girls Club und schlossen Frieden. Die Kämpfe wurden niedergelegt und ein Austausch zwischen zuvor verfeindeten Blocks konnte erfolgen. Hausparties und Jams wurden abgehalten und die Grenzen verblassten. Den vier Elementen des Hip-Hop (vgl. Kapitel 3.2) war es in dieser Umgebung möglich, sich in voller Pracht zu entfalten. Aus dieser Situation heraus gründete der ehemalige Anführer der Black Spades, Afrika Bambaataa die Zulu Nation, deren Motto „peace, love, unity and having fun" war und nach wie vor ist (vgl. Nicholson, 2015).

Nun wurden auch die ersten Symbole der Gangkultur, die Jeansjacken, assimiliert. Aus den Namen der Gangs wurden die Namen der Crews und statt Nieten und Fellimitaten, schmückten die Sweatshirts der Crews nun ihre Namen (Abb. 2) oder sogenannte Backpieces[9] bzw. Colours (Abb. 3). Die gestalteten Jeansjacken wurden zum Fashion Statement. Die Graffiti KünstlerInnen nutzten die diversen Auftragsarbeiten dazu, ihren Namen wiederum auf einem bewegten Objekt zu zeigen. Die Züge wie auch die Jacken, die sie nun gestalteten, verbreiteten ihre Namen, mit dem sie jede Jacke am Bund signierten (vgl. Worisch, 2014, S. 35-38).

„Graffiti conquered the art world and the dogmatism of style was no longer relevant" (Cooper, 2004, S. 143) meint der in New York lebende Österreicher Stefan Eins. Er ermöglichte es der Graffiti Kunst sich in seiner Galerie „Fashion Moda" in einem neuen Kontext zu präsentieren, woraufhin weitere Galerien ihre Türen für urbane KünstlerInnen öffneten. Lady Pink, Futura, Lee, Crash, Noc 167, Jenny Holzer und Keith Haring stellten ihre Werke bei Fashion Moda aus und erreichten somit ein neues und breiteres Publikum (vgl. Pabon, 2004, S. 143).

Wie bereits zuvor erwähnt, darf die Öffnung der Hip-Hop-Kultur hin zur breiteren Masse nicht nur negativ konnotiert werden, denn das finanzielle Potenzial schlug sich für einige Akteure durchaus positiv nieder. Im Interview mit Niklas Worisch erklärt zum Beispiel Sandra Fabara alias Lady Pink, dass es natürlich auch darum ging, die eigenen Werke zu verkaufen.

„Die Bronx [war] ist alles andere als eine kulturelle Einöde. Trotz Zerstörung und Vernachlässigung war hier das Zentrum einer lebendigen, von der Öffentlichkeit nicht wahr genommenen zukunftsweisenden Kreativität, die nur in dieser extremen Mischung

[9] Backpieces bzw. Colours sind die bunt bemalten Rückseiten der Jeansjacken. Der erste Schritt in der korrekten Herstellung eines Backpieces ist das Bügeln und Aufspannen der Jacke. Eine Grundierung in Weiß ist notwendig, da der unvorbereitete Stoff nicht bemalt werden kann und die Farben auf weißem Untergrund ihre Leuchtkraft besser erhalten. Die Acrylfarbe wird Schicht für Schicht aufgetragen, wobei das Bild von den mit Klebeband abgedeckten Nähten auf allen vier Seiten begrenzt wird. Damit die Farbe nicht spröde wird und vom Gewebe bröckelt, empfiehlt Caine One, die Jacken monatlich mit Vaseline einzufetten, besonders an beanspruchten Stellen wie den Ärmeln (vgl. Cooper, 2015, S. 35-40).

der Ethnien und ihrer relativen Isolation gegenüber dem Rest von New York entstehen konnte“ (George, 2002, S. 29).

Neben dem historischen Kontext ist es auch wichtig, die modische Ausgangssituation näher zu beschreiben. Eine Einbettung der frühen Entwicklungen des Modekults in die Trends der 1980er Jahre gibt Aufschluss über die darauffolgende Entfaltung.

Ganz nach der Redewendung „Kleider machen Leute“ legten die BewohnerInnen der Ghettos großen Wert auf saubere und neu aussehende Kleidung. Schon die afroamerikanischen SklavInnen besaßen zumindest einen edlen Sonntagsanzug, den sie mit höchster Sorgfalt trugen. Die Sklaverei gehörte nun der Vergangenheit an, doch der Umgang mit ihrer Kleidung ging in das kulturelle Erbe ein (vgl. Wolkenstein, 1996).

Auf dem Weg zum erfolgreichen Mitglied des Mittelstands bot die Mode die Möglichkeit, sich dem Ziel des sozialen Aufstiegs ein Stück näher zu fühlen. Luxusmarken wie Gucci, Louis Vuitton, Yves Saint Laurent, Fendi und Tommy Hilfiger waren zwar beliebt, aber nicht erschwinglich für die GhettobewohnerInnen. Daniel Day alias Dapper Dan wurde als der Hip-Hop-Schneider von Harlem bekannt und machte es möglich, zumindest äußerlich ein Teil der Oberschicht zu werden. Er „sampelte“ verschiedenste Stoffe der Luxusmarken und entwickelte neue Schnitte, die er im Interview mit Fresh Dressed als „blackanised“ bezeichnet. Hip-Hop-Größen wie Big Daddy Kane, Run DMC, Public Enemy, LL Cool J und Salt ‘n’ Pepa zählten zu seinen Kunden und trugen seine Mode via MTV und anderen Fernsehshows in die Welt hinaus (Abb. 4). Dapper Dan’s war die wichtigste Anlaufstelle in Sachen Mode bis die europäischen Modehäuser seinen Laden schließen ließen und ihn wegen Copyright-Verletzungen strafrechtlich verfolgten. Was die musikalischen ProtagonistInnen der Kultur trugen war gefragt und so wurden die Luxuslabels auf den neuen Kundenstamm aufmerksam. Man erkannte das Gewinnpotenzial des Ghettos für den Mainstreammarkt (vgl. Jenkins, 2015).

Die Marke Cross Colours machte 1989 mit ihren weit geschnittenen und tief sitzenden Hosen auf sich aufmerksam. Die Inspiration zu diesem neuen Schnitt kam von den weit herunterhängenden Hosen, die die New Yorker Jugendlichen ohne Gürtel trugen. Dieser Look entspringt wiederum dem Gefängnisalltag, in dem Einheitsgrößen auf Gürtelverbot stießen und folglich der Schritt etwas nach unten rutschte. Carl Jones von Cross Colours veränderte den Schnitt der vormals schmalen Hose zu einer Hose mit passender Taille, aber weitem Bein mit pludriger Silhouette. Die Marke beschloss einen Deal mit Will Smith, der in „The Prince from Bel Air“ von nun an Cross Colours Mode repräsentierte (Abb. 5). Bald schon begann die Industrie, ihre Palette anzupassen und ihre Schnitte zu verändern (ebd.).

Die Frauengruppe TLC sprengten die bisherige Mode-Tradition und trug übergroße Männerbekleidung, da es zu dieser Zeit für die weiblichen Akteure der Hip-Hop-Kultur keine eigene Mode gab. Infolgedessen reihte sich „Oversized“ zu den Silhouetten für die Frau. Kombiniert mit dem vom Soul übrig gebliebenen Faible für Pailletten, Glitzer, Lurex und Lamé entwickelte sich später die weibliche Hip-Hop-Mode. Großer Ohr- und Halsschmuck, bevorzugt in Gold, blieb ebenfalls über die Zeit hin bestehen (Abb. 6) (ebd.).

Run DMC prägten die Hip-Hop-Modelandschaft ebenfalls nachhaltig. Sie traten im All-Black-Look auf, trugen weiße Adidas mit extra breiten Schuhbändern, schwarze Trainingsanzüge oder Lederjacken mit Lederhosen (Abb. 7). Dazu kombinierten sie schwarze Fedora Hüte wie aus dem Film „der Pate“, Cazal-Brillen (Näheres Kapitel 7.1) mit dickem Rand und eine nicht zu übersehende Goldkette. Zu dieser Zeit waren die einzigen, die sich solche Goldketten leisten konnten, entweder DrogendealerInnen, ZuhälterInnen oder RapperInnen. Drei- oder Vier-Finger-Ringe gehörten ebenfalls zur repräsentativen Ausstattung dieses Looks. In einem Interview geben Run DMC an, sich so zu stylen wie ihre Fans, um zu zeigen, dass es keinen Unterschied zwischen ihnen gibt. Zwischen RezipientInnen und ProtagonistInnen wurde durch die Kleidung nicht unterschieden (vgl. Wolkenstein, 1996).

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den modischen Erscheinungen des Tanzstiles Bboying/Bgirling. Des Weiteren werden die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Textilien näher erläutert,

5.2.2 100% Polyester – Eine textilphänomenologische Analyse der Tanzbekleidung des Bboying/Bgirling

Der ursprünglichste aller Tanzstile im Hip-Hop-Kontext entwickelte sich in den frühen 1970er Jahren in New York City und wurde vorerst hauptsächlich von Puerto-RicanerInnen und AfroamerikanerInnen getanzt. Richard Colón, im weiteren Crazy Legs genannt, beschreibt Bboying/Bgirling als Tanzform, die unter den Einflüssen von James Brown, Kung Fu Filmen, Gymnastik und später auch Capoeira, entstanden ist (vgl. Colón, 2001). Der Aufbau des Tanzes gliedert sich in im Stehen getanzte Toprocks, am Boden ausgeführte Downrocks, akrobatische Powermoves und das Halten von außergewöhnlichen Positionen, den sogenannten Freezes (vgl. www.bboydancing.blogspot.co.at, 2010). Getanzt wird zum Instrumentalteil der Musik, dem sogenannten Break. Clive Campbell alias DJ Kool Herc entwickelte das „Merry Go Round“-System, das es möglich machte, zwei Platten nebeneinander abzuspielen und

den Break-Teil zu Loopen[10] (vgl. Chang, 2007, S. 79). Wie bereits erwähnt, wurde der Name „Breakdance“ von den Medien zugunsten von Marketingstrategien kreiert.

Um ihre Performance zu verbessern, waren die TänzerInnen ständig auf der Suche nach passender Ausrüstung, die ihre Bewegungen unterstützt. Weder früher noch heute galt es jedoch als eine wirkliche Option, sichtbare Schutzausrüstung zu tragen. In den 1980ern wurden Headspins noch mit robusten Eishockey-Helmen trainiert, doch bald kam der Wunsch nach praktikablen Kopfbedeckungen, die weder so offensichtlich zum Schutz des Kopfes dienten, noch den Look zerstörten. Die Entwicklung der heute meist genutzten Kopfbedeckung führte von Wollmützen, Do-Rags[11] (Abb. 8), gepolsterten Baseball-Kappen bis hin zum revolutionären Spincap aus Nylon Mesh. Ebenso wurde der Untergrund mit verschiedensten Mitteln bearbeitet. Von Boden-Politur über Auto-Wachs, Babypuder und Teflonspray wurde so gut wie alles ausprobiert, was den Untergrund rutschiger machte. Die zufriedenstellendste Lösung scheint bis heute der Silikonspray zu bieten (vgl. Robitzky, 2016).

Um auch auf anderen Körperteilen drehen zu können, wurden von Spinsleeves über Ellbowpads und Handgloves hierfür alles verwendet, was gleichzeitig schützt und die Bewegung unterstützt. Zu den wichtigsten Oberbekleidungen neben dem Mockneck (Abb. 9), einer langärmeligen Wirkware aus 100% Polyester, gehört die Windjacke, die wegen ihres rutschigen Materials ebenfalls gerne verwendet wird. Ein T-Shirt aus Polyester-Lochstoff bietet neben dem perfekten, rutschigen Material auch die Möglichkeit, die eigenen Crew-Shirts darunter zu tragen und diese somit zu vertreten. Zusammengehörigkeit mit einer bestimmten Crew ist ein zentrales Repräsentationsmotiv, das sowohl über ausgewählte Bewegungen als auch über Kleidungsstücke vollzogen werden kann (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Teil der Ausstattung sind die Schuhe. Bevorzugt wurden Sneaker mit dicken Gummisohlen, da auf Asphalt getanzt wurde. Wie schon zu Beginn dieses Abschnitts erläutert, war es in der Kultur äußerst wichtig, sowohl seine Kleidung als auch die Schuhe sauber zu halten. Um den Look der neuen Fußbekleidung so lange wie möglich zu erhalten, passten die TänzerInnen ihre Technik an und tanzten so geschmeidig, das die Farbe der Schuhe nicht abging (vgl. Wolkenstein, 1996). Geputzt wurden sie mit Zahnbürsten und Reinigern von Ajax oder Comet (vgl. Pabon, 2004, S. 225).

[10] Loop bedeutet Endlosschleife.
[11] Der Do-Rag stammt aus der afroamerikanischen Alltagskleidung und dient zum Schutz der Haare während des Schlafens. Hier gewinnt der Do-Rag funktionsspezifische Anwendung für BreakerInnen allgemein, obwohl diese eventuell nicht aus jenem Kulturkreis stammen.

Die Converse All-Stars wurden von der Rocksteady Crew getragen und so zum Symbol der ersten Bboy/Bgirl Generation. Die wahrscheinlich leichtesten Sneaker erlauben schnelles Footwork[12], bieten jedoch kaum Schutz vor Verletzungen der Knöchel oder der Fuß-Außenkante. Das Canvas Material schien prädestiniert für die eigene Gestaltung der Sneaker mittels Farbe und Pinsel. Eine weitere Schuhikone ist der durch sein Obermaterial äußerst rutschige Puma Suede. Er bietet etwas mehr Schutz als der Converse All-Star, ist aber auch schwerer durch die robuste Gummi-Sohle. Regen und Schmutz setzen diesem Sneaker schnell zu. Der Adidas Superstar verdankt seine Berühmtheit Run DMC und ihrem Hit „My Adidas“. Die Shell Toes bieten den Bboys den größten Schutz für ihre Zehen und erlauben sogar einige Drehungen auf der Kappe. Durch ihr Gewicht eignen sie sich kaum für Powermoves, dafür aber zum Konditionieren der Beinarbeit. So ist jeder BBoy/jedes BGirl auf der Suche nach dem Sneaker, der eine Kombination aus genügend Schutz sowie geringem Gewicht bietet und auch die modische Komponente erfüllt (vgl. Huang, 2015).

Ein auffälliger Trend waren die Phat/Fat Laces[13] die inspiriert waren von den Graffiti Künstlern die in ihren Werken die menschlichen Proportionen veränderten und ihre Characters[14] (Abb. 10) mit breiten Schuhen und übertrieben dicken Schuhbändern darstellten. Um dieses Ideal zu erreichen, wurden oft mehrere Sockenpaare übereinander getragen, um die Schuhe breiter wirken zu lassen und trotzdem den Halt nicht zu verlieren (vgl. Wolkenstein, 1996). Um die Extrabreite der Schuhbänder zu realisieren, musste man eine lange Behandlung dieser durchführen. Zuerst wurden sie gedehnt und flach gebügelt danach mit Wäschestärke behandelt und der ganze Prozess mehrmals wiederholt. Die Schuhbänder verfärbten sich aber sehr schnell, sodass sie oft gewaschen und das Prozedere wiederholt werden musste. Das erneute Einfädeln war ein Geduldsspiel, das nicht alle bereit waren zu spielen und so ging man auch ohne Schuhbänder außer Haus. Dore FBA und Popmaster Fabel kamen zu einer neuen Lösung und tauschten die Original Schuhbänder gegen breite Stoffbänder und sogar Gummischnüre aus, die dem flachen und breiten Look am nächsten kamen (vgl. Clemente, 2016). Neben den Schuhbändern beschäftigte man sich zusätzlich mit verschiedenen Schnürtechniken und Farbkombinationen. Oftmals wurden sogar die Labels von den Schuhseiten entfernt, um mehr Platz für die individuelle Gestaltung mittels Farbe zu schaffen. Filme aus dem Martial-Arts Bereich inspirierten die TänzerInnen dazu, ihre Schuhbänder von den Knöcheln zu den Knien hoch zu wickeln. Dies brachte neben dem gewünschten Look

[12] Als Footwork werden schnelle Bewegungsabläufe der Beine bzw. Füße verstanden.
[13] In der Jugendsprache steht das Wort „Phat“ für Cool.
[14] Ein Character ist eine Figuren die zum ausschmücken eines Graffitis benutzt wird (vgl. Ganter, 2015, S. 83).

auch einen positiven Effekt auf die Aerodynamik der Hosen (vgl. Cooper, 2004, S. 210-214).

Neben den Backpieces und der bemalten Hosenbeine war die Individualisierung des Stils anhand von Name Belts möglich (Abb. 11). Ein weiteres wichtiges Accessoire der Kultur, das sogar gesellschaftliche Kritik übte, waren die Skibrillen, die die Ablehnung von „Schnee“, also Kokain, verdeutlichten, erklärt Niels „Storm“ Robitzky in einem Interview (vgl. Wolkenstein, 1996).

Auf den Fotografien der Zeitzeugin Martha Cooper sind immer wieder Bboys und Bgirls mit verschiedensten Kopfbedeckungen der Marke Kangol sowie mit Trainingsanzügen von Adidas zu sehen. Dazu erklärt Popmaster Fabel den Aspekt der sozialen Identitäten. Symbole verschiedener Kulturen manifestierten sich mittels Kleidung und Accessoires. Beispielsweise stopften sie ihre Kangol-Hüte mit Papier oder Plastik-Tüten aus, um die ballonförmige Ästhetik der Rastafari-Hüte zu erreichen (Abb. 12) (vgl. Pabon, 2004, S. 210).

Einige modische Elemente entwickelten sich demnach aus vorangehenden Strömungen und verankern somit kulturelle und soziale Identität. Dabei ergibt sich, dass das visuelle Geschehen stark von der Neukontextualisierung bekannter Marken sowie deren Decodierung geprägt war. Die Aneignung von Elementen der dominanten Kulturen wurde von den marginalisierten Gesellschaftsschichten mit dem „Customizing“ an die Spitze getrieben.

Neben der historischen Reflexion zur Entstehung der Kultur ergibt sich immer wieder der Vergleich zu gegenwärtigen Entwicklungen. Hier kann festgehalten werden, dass das visuelle Geschehen in New York City von der Industrie aufgegriffen wurde und nun das Straßenbild der Städte prägt. Um dem Mainstream zu entkommen und sich von der Majorität zu unterscheiden, ist es unumgänglich, dass die Kultur im stetigen Wandel bleibt. Mode als Aspekt der nonverbalen Kommunikation wird als kulturelles Identifikationsmittel einer äußerlichen Distinktion verwendet. Dabei muss jedoch eine Balance zwischen der Einhaltung des gesamtkulturellen Kleidungskodexes und der Inszenierung autonomer Individualität gefunden werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich diese Elemente des kulturellen Kleidungskodexes zu visuellen Symbolen entwickelt haben, welche bis heute mit ihren Ursprüngen wie zum Beispiel der Community (Gemeinschaft) oder der Realness (Authentizität) assoziiert werden.

5.3 Stereotypen und Selbstinszenierungen – Ästhetische Inszenierung als Kern jugendlicher (Selbst-) Darstellung

5.3.1 Schwarz, hetero, männlich sucht – Eine an Stereotypen gekettete Kultur?

Klein & Friedrich beschreiben in ihrem Buch „Is this real?“ (2003) den afroamerikanischen, im Ghetto aufgewachsenen Hip-Hopper als Ideal der Kultur. Demnach ist der Stereotypus an Geschlecht, Herkunft und kultureller und wie ich ergänzen möchte, sexueller Orientierung festgemacht. Dem Prototyp können starke weibliche Persönlichkeiten wie Queen Latifah oder Missy Elliott entgegen, jedoch nicht auf gleiche Ebene gesetzt werden. Das „schwache Geschlecht“ bildet in allen vier Ausdrucksformen der Hip-Hop-Kultur die Minderheit. Während die Männer in ihrem kreativen Output ihre Männlichkeit reproduzieren, manifestieren sie die traditionelle Hierarchie der Geschlechter (ebd., S. 24-30).

Mit der Verbreitung der Kultur geht auch eine Umschreibung des angestrebten Typus einher. Das Ideal ist nun nur noch an Geschlecht und Heterosexualität geknüpft, der geografischen Verortung sowie dem kulturellen Kontext entrissen. Als kommerziell erfolgreichstes Beispiel gilt hier der Rapper Eminem, der weder aus dem Ghetto der Ballungszentren New York oder Los Angeles stammt, noch eine dunkle Hautfarbe aufweist. Er streift jedoch die Lebensweise der vormaligen Stereotype über. Der 2011 vom Magazin Rolling Stone zum „King of Hip-Hop“ gekürte Rapper (vgl. Molanphy, 2011) wandte sich nach der Ablehnung der Primärgesellschaft der Kultur der AfroamerikanerInnen zu. Diese Aneignungspraxis wird im 1957 veröffentlichten Essay von Norman Mailer als neues Ideal des „White Negro“ vorgestellt und gewinnt durch die stilbildende Funktion Eminems wieder an Aktualität. Sowohl der dunkel- als auch der hellhäutige männliche Hip-Hopper wurden zu global einflussreichen Stereotypen.

5.3.2 Zwischen Schein und Sein – Inszenierungspraxen zur Formung individueller Biografien

Die hegemoniale Männlichkeit reproduziert sich, wie bereits erwähnt, selbst. Diese Vorgehensweise lässt sich schon seit der Geburtsstunde der Hip-Hop-Kultur (aus dem männlichen Schoß) beobachten. Der MC, der die Menge animiert, feiert sich selbst, seine (Neighbour-) Hood und den DJ. Lobgesänge auf die eigene Person sind in Raptexten keine Seltenheit, gemeinsam mit Angeberei und Selbstironie wird diese Art des Textgehalts als „boasting“ (engl.) bezeichnet. Weitere Inhalte bilden Sexualität, Politik, Alltagsleben, afroamerikanische Kultur und Marginalisierungserlebnisse. Rapper formen

ihre Identität in ihren Texten und inszenieren sich als Frauenheld, Sunnyboy oder auch Pimp, der im Geld schwimmt (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 26-30). Inszenierung gilt in der Kultur- und Sozialwissenschaft als ein Schlüsselbegriff, und somit steht er in der Hip-Hop-Kultur auf der Liste authentizitätsstiftender Praktiken. Nicht minder wichtig wird Inszenierung im künstlerisch-bildnerischen Feld der Fachdidaktik behandelt (vgl. Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 12-28). Hier stehen sich zwei Ansätze gegenüber.

Die KulturpessimistInnen kritisieren den Zwang zur Distinktion anhand von Selbstinszenierung. Nach ihren Ausführungen ist der Mensch gezwungen, sich zu idealisieren, den Körper zu stilisieren und individuelle Biografien zu dramatisieren, um erst interessant zu werden. Demnach ist die Welt des Hip-Hop eine Scheinwelt, die oberflächliche Gefäße nicht einmal zu füllen versucht (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 146-148). Dieser prekären Darstellung der Inszenierungsästhetik der Hip-Hop-Kultur steht die tatsächliche Praxis gegenüber. „In der HipHop-Kultur stellt sich Selbst-Inszenierung als ein Modus von Individualisierung dar und diese wiederum als spezifische Form eines Vergemeinschaftungstypus“ (ebd., S. 148). Das Aufrechterhalten des Scheins und die Inszenierung des Subjekts können schlussfolgernd als Teil des authentischen (Er-)Lebens der Hip-Hop-Kultur gesehen werden.

Der dramaturgische Bogen in den Lebenswelten der Hip-Hop-ProtagonistInnen ist von theatralen Praktiken geprägt. Shakespeares Aussage „Die ganze Welt ist Bühne“ (ebd., S.141) mit der Klein & Friedrich ihr Kapitel „Theatralität/Realität“ eröffnen, könnte auch einem Raptext der 1980er Jahre entstammen, denn alle vier Elemente der Hip-Hop-Kultur befinden sich auf einer unermüdlichen Suche nach Bühnen im urbanen Raum. Verlassene Industriehallen bieten eine Arena für Bboys/Bgirls und kahle Mauern werden von Graffiti KünstlerInnen als geteilte Leinwände interpretiert. Das Publikum für die AkteurInnen des Hip-Hop-Theaters ist die Gesinnungsgenossenschaft, die im besten Fall Respekt zollt (ebd.).

5.3.3 Die Konsequenzen einer gesteigerten Ästhetisierung für jugendkulturelle Lebenswelten

Der Philosoph Wolfgang Welsch (1993) befürchtet eine „Überzuckerung des Realen mit ästhetischem Flair“ (S. 15). In Bezug auf die Hip-Hop-Kultur tritt diese Sorge in Form von ästhetisierten Konsumprodukten ans Tageslicht. Gebrauchsgegenstände, aber auch Körper und Medien, unterliegen den Verschönerungsstendenzen. Die Erhöhung der ästhetischen Dimensionen in sämtlichen Lebensbereichen macht es möglich, sich selbst zu modellieren (vgl. Ferchhoff, 2013, S. 76). Die Inszenierung erfolgt mittels

konsumaffinen Emblemen, die die populäre Ästhetik auf einer breiten Ebene vertraut machen (ebd., S. 74).

Die im Hintergrund ablaufenden Beziehungsnetzwerke funktionieren durch ästhetische Codes selbst ohne Wortwechsel. Das äußere Erscheinungsbild gibt Aufschluss über die AnhängerInnen einer Jugendkultur. Selbst die Abschätzung, ob es sich bei der betrachteten Person um tief in der Szene verwurzelte KennerInnen oder um an der Oberfläche mitschwimmende NutzerInnen handelt, gelingt anhand der Identifizierung von ästhetischen Codes. Diese Zeichenensembles machen einen Identifikationsausweis der angehörigen Jugendkultur obsolet (vgl. Farin, S. 99-103).

5.3.4 Die Verleiblichung kollektiver Praktiken und die habituelle Nachahmung als Quellen der Identitätsbildung

„Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu, 1987, S. 132). Der französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu äußert sich in seinen Texten zwar mehrmals zum Habitus-Begriff, jedoch sucht man vergeblich nach einer eindeutigen Definition. Angenommen werden kann jedoch, dass der Habitus für ihn die Reproduktion der Lebenswirklichkeit durch dessen Verleiblichung und die Einschreibung subjektiver und kollektiver Praktiken in den Körper meint. Die habituellen Handlungen werden zu einer körpergewordenen Struktur. Diese konnotieren das Denken, Handeln und Fühlen (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 191-198). Durch Mimese implizieren die individuellen AkteurInnen den Habitus. Hierbei passiert die körperliche Einschreibung durch Assimilation an das Vorbild. Die später näher beschriebene Theorie zur Mimese nach Aristoteles (vgl. Kapitel 6.3), meint auch hier nicht die Nachahmung als reine Imitation, sondern als erweiterbares Konstrukt (ebd.).

Daraus lässt sich schließen, dass bei habituellen Codes wie bei den verschwesterten linguistischen und ästhetischen Emblemen, gleich verfahren wird. Dabei gilt es, Eigenheiten innerhalb eines Gesamtkonzeptes zu entwickeln oder anders ausgedrückt, subjektive Qualitäten zu ergänzen und dennoch Zugehörigkeit zu signalisieren. Den Tanz könnte man folglich als die gesteigerte Form des habituellen Ausdrucks in Hip-Hop-Kultur betrachten.

Exemplarisch dafür können die Bewegungsformen der Bboys/Bgirls betrachtet werden. Sie gestalten ihren physischen Ausdruck innerhalb des Konzeptes des Breaking, das Toprocks, Downrocks, Freezes und Powermoves inkludiert (vgl. Kapitel 5.2). Doch sie entwickeln beispielsweise innerhalb des Powermove-Konzeptes, das auf akrobatischen

Elementen, Drehungen um verschiedene Körperachsen und einem Momentum beruht, eigene Bewegungsabwandlungen, die wiederum zu einem „Signature Move“[15] etabliert werden können. Dieser repräsentiert den Wiedererkennungswert der TänzerInnen, wodurch nun der Kreis zu dem immer wiederkehrenden Gedanken von Individualitätsausdruck innerhalb einer kollektiven Praxis geschlossen wird.

5.4 Mainstream vs. Realness – Glaubwürdigkeitskriterien einer an Authentizität orientierten Kultur

Klaus Farin (2008) bezeichnet die Hip-Hop-Kultur als die weltweit größte Jugendkultur (S. 99). Hier gilt es, die Frage zu stellen, woran er die Zugehörigkeit zu dieser Jugendkultur festmacht. Reicht es, die neuesten Rap-Alben in Endlosschleife zu hören, eine Vorliebe zum Sneaker-Kult auszuleben oder gilt nur, wer sich durch Partizipation an einem der vier Elemente Respekt verschafft, als Mitglied der Jugendkultur?

Fest steht, die AkteurInnen müssen in irgendeiner Form Glaubwürdigkeit gewährleisten. Die Hip-Hop-Kultur ist eine Gemeinschaft der ProduzentInnen die ihre Authentizität performativ vollzieht. Dabei ist es wichtig, die Kultur so „real“ wie möglich zu erhalten. Die Kriterien für eine solche Echtheitsgarantie bestehen laut Klein & Friedrich (2003) aus der Rückbezüglichkeit auf das kulturelle Erbe, dem Verinnerlichen traditioneller Konventionen und der aktiven Teilhabe an einem der vier Elemente sowie dem glaubwürdiger Outputs dieser Tätigkeiten. Die „Realness“ wird dabei durch die Inszenierungspraxis des Normenkodexes hergestellt. Hier lässt sich also erneut eine Brücke zur Hip-Hop-Kultur als eine im Theatralitätskonzept operierende Gemeinschaft schlagen, deren Inhalt unter anderem der stetige Diskurs um Original und Fälschung bildet (ebd., S. 7-11).

5.4.1 Back to the Roots – Eine Annäherung an den Ethnizitätsdiskurs in der Hip-Hop-Kultur

Das bei Klein & Friedrich (2003) erwähnte kulturelle Erbe als Garant für Authentizität wirft einen weitreichenden Diskurs auf. Die AutorInnen verweisen auf den Konsens der unterschiedlichen Kulturforschungen wie Afro-American Studies und Cultural Studies, dass die Dekontextualisierung afroamerikanischer Traditionen an den Verlust von Authentizität gekoppelt sei. Dem gegenüber steht die These, dass die Hip-Hop-Kultur schon lange nicht mehr nur afroamerikanischer Herkunft ist, da sie hybride Strukturen aufweist und in verschiedenen ethnischen Kulturen verankert ist. Demnach ist die Hip-

[15] Ein „Signature Move“ (engl.) ist ein einzigartiger Bewegungsablauf der einen bzw. eine TänzerIn auszeichnet.

Hop-Kultur synkretisch, sie verbindet also Elemente verschiedener Kulturen zu einer neuen. Hierfür kann der zuvor erwähnte „Oriental-Hip Hop“ als Beispiel dienen, der aus der Vermischung türkischer Traditionen mit den kulturellen Phänomenen des Hip-Hop entsprang.

Authentizität wird also nicht nur durch das kulturelle Erbe konstruiert, sondern muss immer wieder neu initiiert werden. In Deutschland spalteten sich Meinungen ab, die dafür plädierten, dass ethnische Minderheiten der ursprünglichen kulturellen Situation am nächsten stünden und daher besonders „real“ seien. Die Debatte geht in ihren neuesten Entwicklungen von der sozialen Situation weg und hin zur Intensitätsabhängigkeit der Verinnerlichung des Lebensgefühls (ebd., S. 53-61). Dies schlägt sich beispielsweise in der kompromisslosen Praxis der vestimentären Ästhetisierung auch im außer-jugendkulturellen Kontext sowie in der Verkörperung szenerelevanter Komponenten nieder (vgl. Hitzler & Niederbacher, 2010, S. 192). Grundsätzlich ist die Einverleibung der Ethnizitäts-Debatte mit Vorsicht zu betrachten, denn je nachdem ob die AutorInnen afroamerikanische WissenschaftlerInnen, ForscherInnen außerhalb der USA, Deutsche JournalistInnen oder AkteurInnen der Szene sind, muss ihre Position dementsprechend reflektiert werden (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 55).

5.4.2 Zwischen Ruinen und Goldketten – Das urbane Bilderrepertoire und seine Anwendung

Der in meiner Recherche immer wiederkehrende Begriff des Städtischen veranlasste mich dazu, den Zusammenhang zwischen urbanem Raum und der Hip-Hop-Kultur näher zu betrachten. Der Terminus des Urbanen wird im allgemeinen Sprachgebrauch als das Städtische bzw. für städtisches Leben Charakteristische verwendet. Vor allem im deutschsprachigen Raum bringen die Anglizismen der Hip-Hop-Kultur einige Probleme mit sich. So ist das Wort „Street“ in diversen Verwendungen negativ konnotiert. Dies führte exemplarisch im Bereich des Tanzes zur vermehrten Verwendung des urbanen Begriffes. Anstelle von „Streetdance“, übersetzt „Straßentanz“ etablierte sich der Wortgebrauch „Urban Dance“[16].

Das Ghetto ist bis heute die wichtigste Bildkulisse der vier Elemente. Das städtische Motiv ist auf Plattencovern, in Musikvideos oder Pressefotos präsent. Hinterhöfe und Ruinen, Basketballkörbe ohne Netz, laute Menschenmengen und überquellende Mülleimer, ausgeschlachtete Karosserien und Industrieabfall – mitten in diesen Kulissen steht die

[16] Als Beispiel für eine Verwendung des Begriffs dient der Lehrgang für Urban Dance Styles an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz (Näheres siehe http://www.bruckneruni.at/Studium/ausseruniversitaere-Studien-Lehrgaenge/Lehrgang-Urban-Dance-Styles).

Figur der Hip-HopperInnen, die als Überlebende des Ghettos hervorgehen. Mit der wiederholten Nutzung dieser Schauplätze generiert sich ein Bilderrepertoire des Hip-Hop (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 22).

Viele KünstlerInnen operieren mit der Bildlichkeit des Städtischen. Der urbane Raum mit seinen eingezäunten Spielplätzen, der Skyline der Megastädte und dem rauschenden Verkehrsnetz wird oft als stilbildendes Mittel in Musikvideos eingesetzt. Doch auch in ihren Texten verweisen die Anhänger der Hip-Hop-Kultur auf ihre Herkunft und so wird das Ghetto schnell zum Klischeebild (ebd., S. 99-103).

Beispielsweise singt Jennifer Lopez in ihrem Hit „Jenny from the Block“ (2002) davon, dass sie trotz ihres kommerziellen Erfolges immer noch das Mädchen vom Block sei und beruft sich gleichzeitig auf ihre Herkunft aus der South Bronx:

> „Don't be fooled by the rocks that I got
>
> I'm still, I'm still Jenny from the block
>
> Used to have a little, now I have a lot
>
> No matter where I go, I know where I came from (South-Side Bronx!)“ (AZLyrics, 2017).

Das Lied sampelt einige Tracks wie etwa „South Bronx“ von den Urgesteinen „Boogie Down Productions“[17], was die Authentizität des Songs unterstreichen soll.

In der Medieninszenierung von Hip-Hop ist die urbane Kulisse obligat, doch inwiefern ist das Ghetto in die reale Welt der Kultur noch eingebunden? Zur Beantwortung dieser Frage gibt es die These, dass die Authentizität nur gegeben ist, wenn das Original an spezifische Orte gebunden bleibt. Daraus ergibt sich, dass Hip-Hop in ländlicheren Gebieten, fernab vom urbanen Raum und praktiziert von Mittel- und Oberschichtskindern, allenfalls einer Mimesis nahekommt. Dem kann jedoch entgegengesetzt werden, dass Hip-Hop zwar seine Bildproduktionen aus städtischen Codes konzipiert, diese Bilderkultur jedoch in andere Lokalitäten transferiert werden kann (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S. 99-103).

5.4.3 Hip-Hop als glokales Phänomen – Eine Beobachtung zum Kultur-Transit

Die flexiblen Dimensionen der Hip-Hop-Kultur machen eine Assimilation an lokale Lebensformen möglich und so bleibt die Kultur in den Traditionen ihrer Kulturtechniken

[17] Boogie Down Productions bestand im Original aus den Künstlern KRS-One, D-Nice und DJ Scott La Rock. Sie vermischten Dancehall Reggae und Hip Hop Musik und ebneten den Weg für den späteren Gangsta-Rap (vgl. https://genius.com/artists/Boogie-down-productions)

des Remixes und Samplings. Aus der Globalisierung der Kultur ergibt sich jedoch nicht, wie zunächst befürchtet, ein Einheitsbrei, sondern der Bilderkanon und die medial vermittelten Codes werden in lokale Praktiken integriert. Anhand dessen konstruiert sich ein wechselwirksamer Prozess, der die transnationale Kultur stärkt (vgl. Klein & Friedrich, 2003, S.11).

„Die globale Verbreitung von US-amerikanischem HipHop hat zwar einerseits zur Kommerzialisierung des afroamerikanischen HipHop geführt, andererseits nahezu überall auf der Welt die Bildung lokaler HipHop-Szenen angeregt, die wiederum ihre eigenen Stile entwickelt haben“ (Klein & Friedrich, 2003, S. 84-85). Die Entwicklung dieser glokalen Phänomene förderten auf globaler Ebene der Fernsehsender MTV sowie auf lokaler Frequenz im deutschsprachigen Raum der Sender VIVA (ebd., S. 115).

Im Kulturtransit kommt dem Fernsehen generell eine tragende Rolle zu. Filme wie „Wild Style“ (1982) brachten Praktiken der Ghetto-Kultur in die europäischen Wohnzimmer. Zwei Jahre später wurden Bboys/Bgirls in „Beat Street“ (1984) gezeigt[18] und animierten zahlreiche junge Menschen zur Nachahmung. Selbst das bereits erwähnte neue Ideal des „white negro“ wurde mit Eminem im Film „8 Mile“ (2002) in die europäischen Kinos getragen (ebd., S. 7-8). Doch vor der globalen Überschwemmung fand die lokale Verbreitung der Kultur in den USA statt. Dies geschah vorwiegend über die Sendung „Soultrain“ von Fernsehproduzent Don Cornelius, die ab 1971 landesweit ausgestrahlt wurde und größtenteils schwarze TänzerInnen zeigte, deren Bewegungen vielfach in den heimischen vier Wänden kopiert wurden (vgl. McMillian, 2015).

Zur Position der Hip-Hop-Kultur im Mainstream kann zusammenfassend ein Zitat vom Medien- und Kommunikationswissenschaftler Rainer Winter (2004) herangezogen werden:

> „Obwohl HipHop zu einer Ware geworden ist, die von den transnationalen Kulturindustrien der westlichen Welt vertrieben wird, können sich dennoch mittels seiner Formen und Praktiken, wenn sie in lokalen Kontexten angeeignet und mit eigenen Bedeutungen aufgeladen werden, subalterne Sensibilitäten ausdrücken – in unserem Fall die von Jugendlichen, die sich mit sozialen Problemen und ihrer Lebenssituation auseinandersetzen. Auf diese Weise changiert die Bedeutung von HipHop wie die anderer populärer Texte zwischen kommerzieller Trivialisierung und kreativer Neubestimmung“ (S. 224).

[18] Zum ersten Mal waren Bboys/Bgirls bereits 1983 in Flashdance zu sehen.

5.4.4 Strategische Platzierungen von jugendkulturellen Symboliken in den Massenmedien

Die Werbung ist eines der wichtigsten Medieninstrumente, die jugendkulturelle Symboliken verwenden. Im Gegensatz zum zweidimensionalen Print, ist es dem Film möglich, multiple Sinne anzusprechen. Daraus ergibt sich eine Zusammenführung von Grafik, Musik, Mode und anderen Schnittstellen zur Alltagsrealität. Unter Verwendung dieser visuellen ästhetischen Tools spricht die Werbung explizit juvenile Strömungen an (Klein & Friedrich, 2003, S. 194). Auf der Grundlage der Körperlichkeit baut die Kulturindustrie eine ästhetische Praxis auf. Der Körper ist repräsentative Hülle personaler Identität und die Werbung bedient sich dieses Konstrukts, um Gruppenidentität zu artikulieren. Als Personalausweis wird der Körper in den Medien mit diversen Produkten ausstaffiert und präsentiert den ZuschauerInnen eine Reihe von möglichen Identitätskonzepten (ebd., S. 38).

„Die Massenmedien – mit dem Fernsehen als der (immer noch) alles übertragenden Variante – bilden Raum-, Zeit- und Sozialgrenzen übergreifende Bühnen, auf denen die verschiedensten Sinntypen vermittelt und entfaltet, um- und abgesetzt werden“ (ebd., S. 39). Dieses Zitat macht durch die Verwendung des Bühnen-Begriffs auf die Theatralität der Werbung aufmerksam. Diese greift auf vorhandene Lebensmuster zurück und bedient sich deren Bildressourcen. Aus vorhandenen kulturellen Strukturen wird der wesentliche Habitus der BetrachterInnen herausgelöst und strategisch in Werbungen eingesetzt. Die Überführung der realen Lebenswelt von Jugendlichen in die Massenmedien macht eine kulturelle Unterordnung unter die Ästhetik der Zielgruppe obligat. Die massenmediale Wirklichkeit verdoppelt und übersteigert den kollektiven Wertekanon seines Publikums (ebd., S. 39-40). Dabei haben die Marketingentwickler mit dem Misstrauen der Jugendlichen zu kämpfen. Die jungen BetrachterInnen entlarven selbst gute Imitationen ihrer ästhetischen Lebenswelt als unglaubwürdige Mimesis. Die Authentizität wird daher zu einer werbestrategischen Voraussetzung. Um diese Glaubwürdigkeit zu erreichen, setzen viele Produkte auf berühmte ProtagonistInnen der jeweiligen Zielgruppe (ebd., S. 192), wie in Kapitel 5.2 erwähnt, Will Smith als Echtheitsrepräsentant für die Marke Cross Colours.

Die Unterhaltungs-, Mode- und Lebensmittelindustrie hat bereits erkannt, dass die Authentizität der Marke für Jugendliche von großer Bedeutung ist. Daher schwenken viele Marketingabteilungen auf nicht-klassische Werbe- und Kommunikationsmaßnahmen um. Die sogenannten „below the line“-Praktiken werden je nach Zielgruppe angepasst. Darunter fällt Online-Werbung, Sponsoring, Product Placement und Eventmarketing. Der Pädagoge Niels Nordmann (2010) schreibt, dass ca. 40% aller Mittel für den jugendlichen

Markt in ebendiese Maßnahmen investiert werden. Ein weiterer Versuch, die jugendlichen Wünsche in das Marketing einzubinden, ist das „Customizing“. Mit der Möglichkeit der Abgrenzung von der Masse (in der Masse) durch das individuelle Gestalten seines Produkts lockt z.B. die Sportmarke Nike (ebd.).

In der massenmedialen Anwendung muss jedoch nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner einer Kultur geforscht werden, um möglichst viele Kern- und RandakteurInnen dieser Szene anzusprechen. Extrempositionen bergen zwar das Potenzial, eine kleine Gruppe intensiv zu ködern, jedoch kann dies auch zur Abschreckung der Mehrheit führen. Durch die fortwährende Inszenierung, Stilisierung und Schönung entsteht ein Image (Klein & Friedrich, 2003, S. 58). Das Image vieler Werbestrategien repräsentiert die Phase der Jugendlichkeit als Zentralwert aller Altersstufen, dem das Altern als betrauernswerter Degenerationsprozess gegenüber steht (ebd., S. 175).

Als Beispiel für die Anwendung jugendlicher Versatzstücke aus der Hip-Hop-Kultur dient die TV-Werbung der Marke Ferrero. Sowohl 2007 als auch 2009 wirbt sie mit einem Fernsehspot für ihren „Maxi King“ Schokoriegel. Dabei wird beide Male die stereotype Haus- bzw. Poolparty als Kulisse verwendet. Die Geschlechterrollen scheinen klar verteilt, Frauen zeigen sich in knappen Bikinis, Männer mit repräsentativem Goldschmuck behängt. Im Spot von 2007 fährt ein weißes Luxusauto vor, aus dem ein Mann mit weißem Anzug, Pelzkragen und Hut aussteigt, um den Hals trägt er ein Goldkette mit dem Namen „Maxi King“ (Abb. 13). Zwei Frauen dienen als Beischmuck rechts und links. Dazu ertönt der Rap „Harte Schale weicher Kern, ihn haben alle Ladies gern“. 2009 setzt die Firma Ferrero auf die Repräsentation durch den Rapper Shaggy (Abb. 14). Auch hier werden die typischen musikalischen Arrangements wie Scratches, Loops, Samples und Rap aus der Hip-Hop-Musik übernommen. Die Marke wirbt also mit Symbolen der „street credibility“.[19] Noch näher an die Alltagskultur heran trauen sie sich mit den 2015 veröffentlichten Videos. Ein Rapper stellt die gecasteten Jugendlichen mittels Sprechgesang vor, neben dem Maxi King gibt es nun auch eine Maxi Queen. Als Kulisse dienen dabei eine Yacht, eine Limousine und ein Club. Im zweiten Musikvideo wirbt ein junges Rapper-Duo in schulischer Umgebung für das Schokoladenprodukt. Die Authentizität des Spots soll durch den Einsatz von urbanen TänzerInnen zusätzlich unterstrichen werden. Beide Videos wurden auf der Maxi King Webseite und auf Youtube veröffentlicht.

[19] Der Begriff „street credibility“ meint: „Commanding a level of respect in an urban environment due to experience in or knowledge of issues affecting those environments“ (Urbandictionary, 2009).

5.5 Sprachverkümmerung oder Ressource identitätsstiftenden Ausdrucks? – Sprachwissenschaftliche Positionen zum Phänomen Jugendsprache

Der rote Faden der szenetypografischen Codierungen zieht sich von den vestimentären Emblemen über die habituellen Zeichen weiter zum authentischen linguistischen Ausdruck in der Jugendkultur Hip-Hop.

Eine Kultur entsteht erst durch die Distinktion gegenüber weiteren Gesellschaftsformen. Die Repräsentation des Individuums innerhalb einer Jugendkultur erfolgt im konstruierten Selbstentwurf neben anderen authentizitätsstiftenden Mitteln auch durch den sprachlichen Ausdruck. Besonders in der Hip-Hop-Kultur läuft das Streben nach stilistischen Eigenheiten zur Höchstform auf (vgl. Menrath, 2001, S. 88). Daher muss Sprache in diesem Kontext über eine „universal language“ hinaus gesehen werden. Die lokal differenzierten Ausdrucksweisen stehen in einem Wechselverhältnis zur globalen Hip-Hop-Sprache. Das gemeinschaftliche Gut des Globalen wird, wie zuvor schon erwähnt, auch hier wieder durch lokale Eigenheiten ergänzt. Die Zuordnung von Jugendlichen zu einer bestimmten Peer-Group kann jedoch nicht nur durch deren sprachlichen Ausdruck erfolgen. Weitere ästhetische Tools müssen die Artikulation der Gruppenidentität untermauern. Das Zusammenspiel von Kleidung, Musikgeschmack und der habituellen Expression muss ein authentisches Erscheinungsbild abgeben (vgl. Nordmann, 2010).

Es ist notwendig das Verhältnis von Standardsprache und Jugendsprache abzuwägen, um einen kurzen Einblick in die linguistische Forschung zum Thema Hip-Hop-Sprache zu erhalten. Die Standardsprache im deutschsprachigen Raum ist eine angepasste Form von Dialekten, die einer Normierung unterliegen und deren schriftliche Form in Grammatiken und Lexika niedergeschrieben steht. Jugendsprache kann jedoch nicht mit Umgangssprache gleichgesetzt werden, selbst wenn einige Jugendwörter in die Umgangssprache eingehen. Der juvenile Ausdruck kommt eher in Sprechweisen zu tragen, als das er als eine eigenständige Sprache konstruiert wurde. Folglich ist Jugendsprache eine Variation der Standardsprache (vgl. Neuland, 2003, S. 135-136).

Historisch gesehen kann von der Jugendsprache als linguistisches Forschungsfeld erst seit 30 Jahren gesprochen werden. Letztlich durch Jugendrevolten kam die Eigenart ihrer Sprechweise zum Vorschein, welche von der Primärgesellschaft als Sprachverfall angesehen wurde (vgl. Neuland, 2008, S. 1-5). Schon im 19. Jahrhundert entwickelten Studenten einen eigenen sprachlichen Ausdruck, doch in den 1980er Jahren kam eine Neuerung hinzu, die die Jugendsprache in das Forschungsgebiet der Sprache rückte: Die „[…] massenmediale Verbreitung in der Öffentlichkeit“ (ebd., S. 5).

Ein Merkmal von Jugendkultur zeigt sich im Sprachgebrauch intensivierender Wörter wie z.B. voll krass, fett oder mega. Ein weiteres Charakteristikum ist der schnelle Wandel, dem die jugendliche Sprache unterliegt. Dies liegt an der Übernahme juveniler Begrifflichkeiten in die Erwachsenenwelt wie z.B. cool oder geil. Das sogenannte Code-Switching, also die Vermischung mehrerer Sprachen und das Verwenden von Anglizismen sind ebenfalls typische Kennzeichen. Um die szeneabhängigen linguistischen Eigenheiten decodieren zu können, ist ein spezifisches kulturelles Wissen von Nöten. Dadurch ist die Sprache innerhalb einer Jugendkultur für Außenstehende nur schwer verständlich (vgl. Dürscheid, 2015).

Der Sprachwissenschaftler Jannis Androutsopoulos (2001) bezeichnet Jugendsprache „[…] als altersspezifische Teilmenge von Umgangssprache“ (S. 3). Wie die Germanistin Eva Neuland bestreitet er nicht, das es gewisse Schnittmengen von Jugend- und Umgangssprache gibt, und geht ebenfalls davon aus, „[…] dass es eine allgemein gebräuchliche Jugendsprache, aber gleichzeitig regionale, schichten- und gruppenspezifische Variationen gibt“ (ebd.). Einen wichtigen Aspekt in seiner Darlegung bildet die These, dass keine homogene Jugendsprache existiere, stattdessen ebenso viele Jugendsprachen wie auch Subkulturen präsent seien. Die Komplexität der Jugendsprachforschung liegt in den unterschiedlichen Herangehensweisen. Aus Untersuchungen aus der OutGroup-Perspektive, also von Personen, die sich nicht im jugendkulturellen Geflecht befinden, resultieren oft missverstandene Fehlinterpretationen, die wiederum zu verallgemeinernden Rückschlüssen führen. Wie zuvor erwähnt, baut der jugendliche Sprachschatz auf einem gruppeninternen Sprachkanon auf der von außen betrachtet bestimmte Sachverhalte verschließt. Dadurch entstehen verzerrte Stereotypen, die das Bild der Jugendsprache verwässern (vgl. Brinkop, 2008).

„Eins der auffälligsten Merkmale der Jugendsprache ist ihre Offenheit für prestigeträchtige Begriffe aus der Sprache ihrer Kultur, auch wenn diese in anderen Ländern entwickelt wurde“ (Hartig, 1993, S. 223). Der Begriff des Anglizismus taucht heute oft im Zusammenhang mit Musik und Jugendlichkeit auf. In der Sprachentlehnung aus anderen Ländern sieht der Sprachwissenschaftler Marc Lilienkamp Tendenzen zur Globalisierung einer „[…] angloamerikanischen Überdachungssprache […]“ (S. 382). Folgt man der Definition von Winfried Ulrich, so ist der Anglizismus ein aus „dem Englischen oder Amerikanischen in eine andere Sprache übernommene Eigenheit lexikalischer (z.B. Band, Jeans), syntaktischer (z.B. einmal mehr statt noch einmal < once more) oder idiomatischer (Lexem) Art (z.B. jemanden schneiden < geflissentlich übersehen < nach engl. to cut someone)“ (Ulrich, 2001, S. 29-30).

Androutsopoulos (1998) übt Kritik an der Anglizismenforschung, denn laut ihm kommt der Tatsache, dass Anglizismen als Ergebnis des Kulturtransfers hervorgehen, nicht genügend Gewichtung zu (S. 578). Weiters beschreibt er das „Black English“ als globales kulturelles Kapital, welches allen Ebenen des Hip-Hop als Ressource dient (vgl. Androutsopoulus, 2003, S. 131-132).

Am Beispiel des Songtextes „Wie Jetzt?“ der Hamburger Gruppe „Dynamite Deluxe“ (2000) wird deutlich, wie die genannten Charakteristika der jugendlichen Alltagssprache auch im Rap Anwendung finden. Der verwendete Sprachcode mischt Anglizismen mit intensivierenden Ausdrücken und der bereits erwähnten Rap-Technik des „Boastings“.

> In euern billigen Raps auf unchilligen Tracks
>
> Redet ihr über's real keepen, Gewalt, Phillies und Sex
>
> Was an sich nicht schlimm ist, doch ich weiß, ihr lügt wie gedruckt,
>
> Und könnt es nicht mit Skills ausgleichen, denn ihr übt nicht genug.
>
> Ihr Wannabestars, fliegt selbst doch noch Economyclass,
>
> Doch posed auf extra large und hofft so, ihr kommt in die Charts (Genius Media Group Inc., 2017).

In diesem Musikstück von Dynamite Deluxe werden viele szenetypische Begriffe verwendet. Die Formation greift dabei keineswegs auf ihr Schulenglisch zurück, vielmehr werden gruppeninterne Abwandlungen verwendet die für die Out-Group Mitglieder nur schwer bzw. unmöglich zu entziffern sind. Die immer wiederkehrende Systematik der Eingrenzung durch Ausgrenzung findet auch im linguistischen Kontext wieder Anwendung, da der sprachliche Code eine gewisse Exklusivität garantiert. Doch eine bloße Abhandlung des jugendlichen Hip-Hop-Jargons steht noch nicht für Authentizität. In der alltagskulturellen Praxis kommt es auf die Einbettung in eine bestimmte Kommunikationskultur und den richtigen Kontext an. Das bloße Aneinanderreihen von Slang-Wörtern wird als peinlich und unglaubwürdig empfunden (vgl. Nordmann, 2010).

Die größte Sorge der Hauptgesellschaft gilt dem scheinbar drohenden Sprachverlust der Jugend (vgl. Neuland, 2008, S. 3). Diese Sorge erstickt Eva Neuland im Spiegel-Interview (2016) mit einer Studie, die rund 1300 Jugendliche inkludiert, im Kern. Ein Jahr lang habe sie ebendiese Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen befragt sowie innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers beobachtet. Dabei kam sie zu dem Schluss, dass es keineswegs zu jenem prekären Sprachverfall kommt, manche Lehrkräfte würden das zwar so empfinden, jedoch kann dies nicht wissenschaftlich belegt werden. Dazu sagt Neuland (2016) im Interview: „Ich nehme an, dass negative Einzelbeispiele, aber auch Vorurteile

die Wahrnehmung verzerren“. Sie sieht diese Sorge eher in einem Verständigungsproblem zwischen den Generationen keimend (ebd.).

Anhand dieser Ausführungen kann der Kreis zum geschichtlichen Hintergrund geschlossen werden. Die Alltagsrhetorik floss schon seit den Anfängen durch den MC in die Hip-Hop-Kultur ein. Die Situation in Europa gestaltet sich noch komplexer, da verschiedene Einflüsse aus Dialekten, Migrantensprache, Muttersprache und Umgangssprache zusammen mit bildungssprachlichen Wörtern in Songtexten münden und somit über den Lautsprecher gestreut werden (vgl. Androutsopoulos, 2003, S. 118-123).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die linguistische Basis, die eine Gruppe teilt, das Zusammengehörigkeitsgefühl mit aufbaut. Ein gemeinsames Wissen wird vorausgesetzt, das dazu befähigt, Alltagssprache zu decodieren.

6 Ein fachdidaktischer Blick auf die Potenziale der Hip-Hop-Kultur für den Unterricht unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben

Das Fach Bildnerische Erziehung liefert einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung durch die Bildung kulturellen Bewusstseins und kultureller Toleranz, der Wertschätzung ästhetischer Vielfalt und der Erkenntnis des gesellschaftlichen Bildungsbereichs samt der Wechselbeziehung zwischen Kunst und gesellschaftlichen Entwicklungen. Außerdem wird im Lehrplan festgehalten, dass die Selbsterfahrung durch die eigenständige Gestaltungsarbeit sowie die Selbstdarstellung und die Manifestation einer ästhetischen und emotionalen Bildung ein Lernziel beschreiben. Nicht zu vergessen sind natürlich die Befähigung zum Darstellungsvermögen, ebenso wie die Gestaltungslösungen durch den Einsatz der bildnerischen Mittel, welche die technische und handwerklichen Fähigkeiten miteinschließen (vgl. Lehrplan BE & TG, Bildungsministerium, 2017).

Die eben genannten, sind nur einige Bildungsziele, die eine Verbindung mit den vier bildnerischen und darstellenden Elementen der Jugendkultur Hip-Hop zu lassen. Sogar die Tanzform des Bboying/Bgirling findet im Lehrplan Anknüpfungspunkte; „Förderung von motorischen und sensorischen Fähigkeiten; der menschliche Körper als Ausdrucksmittel und künstlerisches Medium“ (ebd.). Die existenzielle Schnittstelle für die körperliche Expression könnte beispielsweise in einer fächerübergreifenden Projektarbeit mit dem Fach Bewegung und Sport erfolgen. An dieser Stelle könnten diverse Überschneidungen mit der Jugendkultur Hip-Hop additiv präsentiert werden, es werden stattdessen nun exemplarisch einige Knotenpunkte angeführt.

Die Lernchancen des Faches Bildnerische Erziehung im Zusammenhang mit der Jugendkultur Hip-Hop können des Weiteren nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch z.B. im didaktischen Grundsatz der außerschulischen Lernorte gesehen werden. Die Begegnung mit dem Original sei zusätzlich äußerst erstrebenswert (ebd). Hierzu schreibt Peez (2002) „Kunst verbleibt nicht nur im Atelier und Museum, sie wirkt in vielen sozialen, gesellschaftlichen und alltäglichen Bereichen, sie diffundiert häufig mit diesen“ (S. 11). Die Wahrnehmung von Kunst geht über Museen und Ateliers hinaus und ebenso muss das erweiterte Verständnis von Pädagogik zur Kenntnis genommen werden. Zum klassischen informellen Lernen im schulischen Kontext gesellen sich sog. „Miterzieher“ wie die Gesellschaftsform der Jugendkultur, die eine weitere Säule neben der traditionellen Pädagogik bildet. Das oberste Ziel der Kunstpädagogik, die ästhetische Erfahrung, gliedert Peez in verschiedene Strukturmomente auf. Gleich zu Beginn seiner Ausführungen steht, die Aufgabe der Kunstpädagogik sei es, ästhetische Erfahrungen als Erfahrungen der Diskontinuität zum bisher Erfahrenen einzugliedern (ebd., S. 11-73).

Beim Betreten der Institution Schule werden die Jugendkulturen von den Heranwachsenden nicht abgestreift, sondern mit ins Klassenzimmer getragen. Juvenile Sondergemeinschaften bilden personale, soziale und kulturelle Identitäten, die eine Gestaltungswut bergen, für die in der Schule weder mental noch räumlich genügend Platz geboten wird. Die aktuellen Lebensthemen in eine ästhetische Auseinandersetzung einzubinden, bedarf didaktisch innovativer Unterrichtsansätze. An den Alltagskompetenzen orientierter Unterricht muss zuvor erprobt und auf ihre Potenziale abgewogen werden. Die stark handlungs- und erlebnisorientierten Jugendkulturen fordern nach dem Transfer in den Unterricht auch eine ebenso aktive Methodik. Hierbei gilt es „[…] entlang der den Kindern und Jugendlichen vertrauten Kulturformen neue Perspektiven [zu] suchen und unkonventionelle Verknüpfungen [zu] finden“ (Großegger 2010, S. 13). Doch warum ist es überhaupt notwendig, den jungen Lernenden auf der Ebene ihrer Alltagskultur entgegenzukommen? Hitzler & Pfadenhauer (2006) beschreiben die Antwort auf diese Frage mit der Problematik der veralteten Lern-Intention; „Die meisten der überkommenen Bildungsziele, die darauf abzielen, mittels formeller Qualifikationen zur beruflichen Erwerbsarbeit zu befähigen sind für Heranwachsende vor dem Hintergrund ihrer eigenen Realitätserfahrung und Zukunftsaussichten heutzutage“ (S. 237) obsolet. Die von den jugendlichen als zukunftstauglich bewerteten Kompetenzen eignen sie sich auf informellem bzw. non-formalem Wege[20] an (ebd.).

[20] Formelles lernen findet beabsichtigt statt, wie z.B. im schulischen Kontext. Informelles Lernen passiert beiläufig und das non formale Lernen findet immer außerhalb des staatlichen Ausbildungssystems statt (vgl. Dreyer, 2017).

Jugendkulturen bergen gerade wegen ihrer Art der Wissensvermittlung enormes Potenzial für den Unterricht. Das Lernen steht in diesen Vergesellschaftungsformen nicht im Vordergrund, stattdessen erfolgt es meist informell, fast beiläufig. Der Kompetenzerwerb ist also sozusagen nur die Nebenwirkung des Lebens in Szenen. Es wäre jedoch ein völlig kontraproduktiver Ansatz, das Szeneleben als eine Art Schulung zu verwenden. Dennoch sollten Jugendkulturen als Brunnen motivationaler Partizipation ernst genommen werden (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 284-291).

Die Kunstdidaktikerin Anna Maria Loffredo (2016a) sieht in der Einbindung jugendkultureller Lebenswelten eine Herausforderung, die die Verknüpfung der juvenilen Alltagsthematiken mit den curricularen Vorgaben miteinschließt. Ihr kunstdidaktischer Ansatz geht von Jugendkulturen als verpflichtend ästhetischen Kulturen aus. „Die Branche als kommerziell-kapitalistisch infernal abzutun, ist ein bildungsbürgerlich exkludierender Blick, der Chancen auf einen an Teilhabe ausgerichteten Kunstunterricht vergibt“ (S. 167). Sie sieht die positive Auswirkung der Inklusion von jugendkulturellen Inhalten auf den Kunstunterricht darin, dass der gesellschaftliche Wandel einem globalen Kontext unterworfen sei und sich somit die Grenze zwischen „High und Low Culture“ beugen müsse. Die Kunst als „High Culture“ wird von Bereichen der „Low Culture“ wie z.B. Print, Werbung, Musikvideos und Graffiti, ergänzt. Seit den 1960er Jahren fällt die herkömmliche Grenzziehung zwischen Hoch- und Trivialkultur zunehmed schwerer, da sich eine wechselseitige Einverleibung etabliert hat (Loffredo, 2014, S. 19).

Daraus resultiert die Notwendigkeit, dass objektive Lerninhalte individuell der Situation der SchülerInnen angepasst werden müssen (vgl. Bering & Niehoff, 2013, S. 26). Zur Gestaltung eines fach- und schülerInnengerechten Unterrichts bietet der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1991) mit seinem didaktischen Analyse-Modell ein Instrument zur Reflexions- und Entscheidungshilfe. Er stellt fünf Grundfragen:

1. die nach der Struktur des Inhalts,
2. der Zugänglichkeit,
3. der Gegenwartsbedeutung,
4. der Zukunftsbedeutung sowie
5. der exemplarischen Bedeutung (ebd., S. 270-275).

6.1 Ästhetische Navigation und Orientierungshilfe für ein Leben in gestalterisch-strukturierten Welten – Über die Notwendigkeit von Designpädagogik

Durch die gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Konsumwelt wird die Ausbildung der SchülerInnen zu einem „homo aestheticus“ laut Kunstpädagoge Johannes Kirschenmann (2016) unerlässlich. Ästhetische Kompetenzen können helfen, die Ohnmacht über die kulturelle Orientierungslosigkeit zu überwinden. Gleichzeitig nennt Kirschenmann hier den Begriff des emotionalen Kapitalismus, der die allumfassende Ästhetisierung der Lebenswelt meint. Durch designpädagogische Bildung wird es demnach möglich, sich in dieser Produktkultur zurechtzufinden (ebd., S. 9-10).

Der Designpädagoge Karl-Eckhard Carius (2016) stellt sich die Frage, inwiefern „[…] unser Bildungssystem die kulturell-ästhetische Anschlussfähigkeit der jüngeren Generationen an die fortschreitende Ästhetisierung der Lebenswelt mit einer Überdeterminierung von Design – und vor allem des Konsums – noch zu leisten vermag“ (S. 15). Ob die Designpädagogik diese Aufgabe innehat, wird sich im Laufe dieser Ausführung zeigen. Carius fordert PädagogInnen in seinem Text nachdrücklich zur Eigeninitiative auf, die bestenfalls zu einer radikalen Neustrukturierung des Schulsystems führe. Er hinterfragt die ästhetische Bildung zukünftiger LehrerInnen und appelliert an diese, sie mögen innovativen, nachhaltigen und flexiblen Unterricht konzipieren. Des Weiteren drängt er zu einer „[…] Abkehr von der engen Lehrplanschule, was bedeutet, dass Pädagogen sich selbst als Konzeptorgan begreifen und Themen sowie Leitfäden aus dem Kultur- bzw. Zeitgeschehen für die unterrichtliche Praxis herauszulesen und zu interpretieren verstehen […]“ (S. 18).

Doch wenn Designpädagogik einer so dringenden kulturellen Notwendigkeit bedarf, weshalb hat sie nicht schon längst Eingang in den Kunstunterricht gefunden? Um diese Frage in ihren Aspekten näher beleuchten zu können, muss an die Wurzel der Designpädagogik zurückgekehrt werden. Das staatliche Weimarer Bauhaus umfasste bereits 1919 ein umfassendes Designpädagogisches Konzept. Auch als es bereits 1933 von den Nationalsozialisten geschlossen wurde, konnte ihr Leitgedanke in verschiedene Institutionen weitergetragen werden. Der Designpädagoge June H. Park (2016) schreibt dazu, dass die künstlerische und formalästhetische Fassade eine „sozialästhetische Programmatik mit pädagogischer Intention“ (S. 37) birgt. Daraus resultiert die Designpädagogik als eigenständiges Unterrichtsfach, die oft unter dem Mantel der Werkpädagogik agiert. 1993 wurde erstmals das Fach Designpädagogik an der Universität Vechta eingeführt. Diese neue Position stellt gleichzeitig die eigenständige Existenz der Fächer textiles Gestalten und Werkerziehung infrage (vgl. Carius, 2016, S.

17). Dabei fließen designpädagogische Themen neben den Kunstfächern auch in andere Schulfächer wie Naturwissenschaften und technikbezogene Fächer mit ein, wodurch das Unterrichtsprinzip der Werkstatt zum Tragen kommt. Die Behandlung curricular relevanter Themen kann daher Crossover stattfinden (vgl. Kapitel 6.3).

Die Relevanz von Designpädagogik wird durch ihre ungenaue Begriffsdefinition geschwächt. Die inflationär gebräuchliche Begriffshülse muss mit Lerninhalten gefüllt werden, was wiederum durch die immer noch stattfinde Theoriebildung auf diesem Sektor erschwert wird. Ein Definitionsversuch von Park (2016) lautet: „Designpädagogik ist: Design-Verständnis-Vermittlungs-Gestaltungs-Wissenschaft“ (S. 41). Diese Definition kann aufgeschlüsselt werden in drei grundlegende Kernelemente von Designpädagogik: Produkt-, Grafik- und Kommunikationsdesign. Rund um die Tätigkeitsbereiche des bildenden Gestaltens, rationalen Planens und ideellen Entwerfens arrangieren sich fortlaufend neue Sparten, wodurch eine klare Abgrenzung des Design-Begriffs schwierig wird (ebd.).

Der Designwissenschaftler Philip Zerweck (2016) sieht die Aufgaben der Designpädagogik in der Wegebnung hin zu gestalterischen Berufen, der Vermittlung von Design als Kulturproduzent und der Aneignung von Design als Handlungsweise, die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, ihre Zukunft selbstständig zu entwickeln (S. 54-55). Der zukunftsgestaltende Gedanke wiederholt sich auch in Parks Ausführungen. Er sieht in der Lehre der Designpädagogik die Innovationskompetenz verankert, die die Welt für SchülerInnen gestaltbar macht. „Während die Aufgabe der Historiker darin besteht, die Vergangenheit rückblickend zu rekonstruieren, übernimmt der Designer die Aufgabe, die Zukunft proaktiv zu konstruieren“ (Park, 2016, S. 40). Er erläutert außerdem drei wesentliche erzieherische Momente von Design. Zuerst beschreibt er das emphatische Moment durch die Distanzierung vom Ich. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es kaum klare Abgrenzungen zwischen Kunst- und Designpädagogik gibt, wobei sich aus Parks Text ergibt, dass Kunst subjektorientiert ist, wohingegen Design sich nach außen wendet. Dafür nötig sei, laut Park, die Entwicklung hoher Sozialkompetenz. Das antizipatorische Moment verlange die Distanzierung vom Jetzt. Das zukunftsorientierte Denken könne gegenwärtige Probleme lösen. Das dritte utopische Moment inkludiere die Ablösung vom Hier. Dabei werden unkonventionelle Handlungs- und Denkweisen impliziert (ebd., S. 41-42).

Neben der Kritik an unzulänglichen Definitionsversuchen des Designbegriffs und an der unklaren Eingrenzung des Lehrinhaltes wird auch die designpädagogische Ausbildung zukünftiger PädagogInnen bemängelt. Der Kunsterzieher Roland Meinel dazu; „Was fehlt, sind sach- und fachgerechte Materialien für die Pädagogen, die intensive Verankerung in

den Curricula, praxisnahe Studien- und Fortbildungsmöglichkeiten und besser ausgestattete Bildungseinrichtungen in Bezug auf das Fachgebiet“ (Meinel, 2016, S. 24). Außerdem steht er für die Subjektorientierung im Unterricht ein, da er die Designrealität von Kindern und Jugendlichen als größtenteils fremdbestimmten Raum wahrnimmt. In der Lebenswelt der SchülerInnen tritt Design vermehrt in von erwachsenen Händen gestalteter Form auf. Vom Elternhaus und dem schulischen Umfeld über die Stadtgestaltung bis hin zu den Medien, die Designrealität von Kindern und Jugendlichen ist geprägt von vorgegebenen Mustern. Meinel (2016) hat an die Designpädagogik den Anspruch, dass sie von der Lebenswelt der SchülerInnen ausgeht und diese mit einem Designverständnis ausbildet. Dadurch soll eine Orientierung in der design- und konsumorientierten Welt möglich gemacht, und autoritäre Gestaltungsprozesse und Problemlösestrategien angetrieben werden (S. 19-28).

Der Weg von der Idee im Kopf über die Hand in den Stift und auf das Papier bedarf also einer Betreuung, die Bezug auf die Lebenswelt des Subjekts nimmt. Dabei ist die breite Fächerung der Designpädagogik Fluch und Segen zugleich. Während die Konkretisierung des Faches durch die vielfältigen Anwendungsbereiche erschwert wird, profitiert gleichzeitig das Individuum vom fächerübergreifenden Charakter.

Wie es zur heutigen Unterrichtslage im österreichischen Schulsystem kam, kann im begrenzten Rahmen der Untersuchung nicht näher nachgezeichnet werden (vgl. vertiefter Park 2016, Zerweck 2016), fest steht jedoch, dass sie eine Herausforderung für SchülerInnen sowie LehrerInnen darstellt. In den österreichischen Curricula der Fächer Bildnerische Erziehung und Textile Gestaltung finden sich immer wieder Schnittstellen zum Bereich Design: Von Grafikdesign als visuelles Medium über die Designaspekte der Umweltgestaltung bis hin zum Design als Gestaltungsgrundlage, das sich mit Farb- und Formgebung beschäftigt (vgl. Lehrplan BE & TG, Bildungsministerium, 2017). Es muss ein Spagat zwischen formfindungsorientierter Lehre und subjektorientierter Bildung gelingen, der die Schulung bzw. Reflexion der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit inkludiert.

6.2 Schnittstellen curricularer Vorgaben und juveniler Lebenswelten am Beispiel der jugendkulturellen Kernkompetenz „Style“

Die Kulturkompetenz als allgemeinbildender Auftrag des schulischen Fächerkanons inkludiert auch die Ausbildung der Bildkompetenzen (vgl. Bering & Niehoff, 2013, S. 38). Dem Bildungsauftrag des Kunstunterrichts kommt mit dem Fokus auf das Bild als fachcurricularem Gegenstand eine Besonderheit im Fächerkanon zu. Die Handlungsfelder

Produktion, Rezeption und Reflexion bilden die drei Säulen unter dem Dachbegriff der Bildkompetenz (vgl. Niehoff, 2016, S. 63). Als KunstpädagogIn liegt die „Kunst“ darin, sich an den relevanten Schnittstellen zu positionieren die eine Vermittlung zwischen Bild und SchülerInnen durch ebendiese Handlungsfelder möglich zu machen. Durch das gesteigerte Bildvorkommen der gegenwärtigen Kultur ist auch die Ausformung der Bildkompetenz im Kunstunterricht von höherer Wertigkeit. Hier bleibt die Miteinbeziehung alltagskultureller Bildwelten nicht aus (Bering & Niehoff, 2013, S. 17). Der vom, ehemaligen Direktor des Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Saul B. Robinsohn (1967) geprägte Begriff des „visuellen Analphabeten“ (ebd., S. 16) muss als veraltet deklariert werden. Die SchülerInnen benötigen keinesfalls eine Grundeinschulung in ein „optisches ABC“, „[…] vielmehr leben sie von Anfang an in einer visuell geprägten Umwelt und verfügen über einen entsprechenden Umgang mit Bildern“ (Bering & Niehoff, 2013, S. 21). Der Begriff der visuellen Kompetenz beschreibt eher eine Auseinandersetzung in der Analyse und Reflexion. Die kumulativ ineinander greifende Bildkompetenz schließt dahingegen eine individuelle, im Umgang mit bildnerischen Mitteln versierte, gestalterische Leistung mit ein.

Der fachdidaktische Ansatz der Bildkompetenz baut auf der Grundlage der Wahrnehmung auf (ebd.). „Die menschliche Wahrnehmung stellt einen komplexen Prozess der simultanen Verarbeitung mehrere sensorischer Eindrücke durch die jeweiligen Sinnesorgane dar“ (Hickisch, 1995 S. 4). Zum biologischen Ablauf kann außerdem ergänzt werden, dass die Wahrnehmung erst im Gehirn konstruiert wird. Ein Reiz wird aufgenommen und in ein bereits gespeichertes Ordnungssystem eingegliedert, dieses stammt aus zuvor erlebten Strukturen, die eine individuelle innere Welt repräsentieren. Dies geschieht meist unbewusst. Diese Sehgewohnheiten verfestigen sich und tragen so zur Architektur von Wirklichkeit bei. Eine kollektive Wahrnehmung manifestiert ein Repertoire von Bildvorstellungen und verwurzelt diese in der gesellschaftlichen Tradition (vgl. Bering & Niehoff, 2009, S. 116-120).

Die heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder sind mit divergierenden Bildverständnissen konfrontiert. Im städtischen Raum begegnen ihnen Bildträger diverser künstlerischer Expressionen, zu denen im schulischen Kontext nur selten für sie lebensrelevante Bezüge hergestellt werden. Doch gerade im Bereich der urbanen Kunst, die in einer gesellschaftlichen, rechtlichen und künstlerischen Grauzone agiert, partizipieren Jugendliche. Auch der Diskurs um die für diese Kunstform essenzielle Vereinnahmung des öffentlichen Raumes scheint Jugendliche regelrecht anzuziehen (vgl. Drechsel & Kittel, 2013, S. 180-189). „Für Schüler ist die bildnerische Ausdrucksform der ‚Low Culture‘ besonders reizvoll, weil es die Grenzen des sozial Akzeptierten offenlegt und

Sprengkraft auslösen kann“ (Loffredo, 2014, S. 21). Weiters beschreibt Loffredo in diesem Text den Zwiespalt der KunstpädagogInnen, den dieses Thema auslöst. Der ästhetischen Anziehungskraft und Motivation für SchülerInnen steht die fragliche rechtliche Situation gegenüber. Darüber hinaus fordert die Thematik der urbanen Kunst samt ihrer Tabubrüche ein verträgliches Vermittlungskonzept, das sowohl auf die Strukturen der Institution Schule und die Pflichten ihrer RepräsentantInnen als auch auf die der Lernenden eingeht (ebd., S. 16-21).

Die vorangegangenen Ansätze sind nur einige der Optionen, die eine Verknüpfung mit den vier bildnerischen und darstellenden Elementen der Jugendkultur Hip-Hop zulassen. Selbst die Tanzform des Bboying/Bgirling findet im Lehrplan Anknüpfungspunkte; „Förderung von motorischen und sensorischen Fähigkeiten; der menschliche Körper als Ausdrucksmittel und künstlerisches Medium“ (ebd.). Die existenzielle Schnittstelle für die körperliche Expression könnte beispielsweise in einer fächerübergreifenden Projektarbeit mit dem Fach Bewegung und Sport erfolgen. Hier könnten diverse Schnittstellen mit der Jugendkultur Hip-Hop additiv präsentiert werden, es werden stattdessen nun exemplarisch einige Knotenpunkte angeführt.

Als Beispiel für allgegenwärtige urbane Kunst kann das Graffiti angeführt werden. Diese Form ist gegenwärtiger Teil des realen Umfelds und unterscheidet sich durch seine kommunikativen Absichten und die Situierung im zivilisationsnahen Stadtbild stark von der abgegrenzten Museumskunst. Graffiti ist jedoch nicht gleich Graffiti. Vom Stammwort „graffito“ (ital. ritzen) abgeleitet kann in Bild, Text und Mediengraffiti unterschieden werden[21]. Aus kunstpädagogischer Sicht kann der Herstellungsprozess eines solchen Graffitis die Wahrnehmung schärfen, die soziale und kommunikative Kompetenz fordern und die Abwendung von der „einseitigen Feedbackkultur des benotenden Lehrers“ (Drechsel & Kittel, 2013, S. 189) zur Folge haben. Diese Neuausrichtung der Rückmeldungen hin zur weiten Öffentlichkeit, wenn nicht sogar zu szeneangehörigem Publikum, kann den SchülerInnen eine neue reflexive sowie motivationale Dimension eröffnen.

Der Wahrnehmungsprozess, der an die Bildkompetenz gekoppelt ist, enthält auch eine komparative Dimension. Das Bild wird im Vergleich zum Wort beispielsweise simultan statt sukzessive wahrgenommen, als ein syntaktisches, dichtes Zeichensystem (vgl.

[21] Das Bildgraffiti ist ein komplexes, großes Motiv, das durch seine Farbwucht imponiert. Das Text- und Namensgraffiti ist oft von politischer Substanz oder beinhaltet die Ausgestaltung eines Pseudonyms und somit die Erschaffung einer eigenen Künstlerpersönlichkeit. Mediengraffiti bergen große technische Potenziale durch Kopien und Drucke, und ihr Variantenreichtum bietet einen breiten Zugang. Weiters zählen zur Urban Art die Schablonenkunst (Stencil Art), Chalk Art, Sticker Art, Tape Art, Reverse Graffiti oder auch der gegenwärtig große Trend des Urban Knitting. Die Ausformungen dieser Kunst divergieren in Historie, Inhalt, Raumbezug und technisch sowie motivationalen Aspekten (vgl. Drechsel & Knittel, 2013, S. 180-189).

Niehoff, 2009, S. 13-42). Die Schulung der Wahrnehmung gewinnt dann an Bedeutung, wenn man die Ästhetisierung der juvenilen Lebenswelten mittels Bilder in den Fokus pädagogischer Betrachtung stellt. Wie oben erwähnt, ist im Lehrplan festgehalten, dass das Lösen von Gestaltungsproblemen durch den Einsatz bildnerischer Mittel eine Kernkompetenz darstellt. Um diverse Problemlösestrategien anwenden zu können, ist eine Wahrnehmungsschulung unerlässlich.

Bildkompetenz ist jedoch keine einspurige Straße, sie wird nicht nur durch die Intervention der Lehrperson gebildet, vielmehr manifestiert sie sich in unterschiedlichen Ausdrucksweisen der Jugendkulturen. Vom äußeren Erscheinungsbild über die Innenraumgestaltung des Kinderzimmers bis hin zur Mode entstehen Elemente der Identitätskonstruktion, die durch gestaltende Selbstdarstellung Ausdruck finden. Die Bilderwelten der Jugendlichen werden aus der vorangegangenen Historie gespeist und fordern daher einen kompetenten Umgang mit dem Repertoire (vgl. Bering & Niehoff, 2013, S. 10-13).

Als „kompetent“ gilt, wer befähigt, bereit und zuständig ist. Anders formuliert muss also können, wollen und dürfen vorausgesetzt werden. Alle drei Aspekte zentrieren das Subjekt. Im Gegensatz dazu steht die Qualifikation, die nur auf ein Objekt gerichtete Anforderungen betrifft. In Szenen können Kompetenzen in Kern- und Rahmenkompetenzen gegliedert werden. Langfristige Szenebiografien benötigen Rahmenkompetenzen, die das Konstrukt einer Szene aufrechterhalten und erst möglich machen. Zentrale Kernkompetenzen, um die sich der Inhalt der Szene meist dreht werden auch basale Kompetenzen genannt, sie ermöglichen einen niederschwelligen Einstieg in die Jugendkultur. In den meisten Jugendkulturen ist eine Partizipation nur möglich, wenn man dem „Lifelong Learning“ offen gegenüber steht. Die Holschuld der Wissensbestände ist ebenfalls Teil des Weiterbildungsprozesses in Jugendkulturen, dadurch wird klar, dass Jugendkulturen auch immer Lernorte darstellen (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 284-291). Aus dem Kompetenzen-Pool der Hip-Hop-Kultur, die für die pädagogische Vermittlung im Kunstunterricht geeignet sind, konzentriert sich der folgende Abschnitt auf die für mehrere Jugendgemeinschaften kulturelle Kernkompetenz „Style“.

Anhand der Kulturtechnik des Graffiti wird deutlich, dass explizit durch die Ausformung eines eigenen Styles in technischem und gestalterischen Ausdruck Anerkennung erfolgt (Pfadenhauer, 2010, S. 284-291). Das illegale oder legale Anbringen von repräsentativen und expressiven Motiven mittels Sprühdose oder ähnlichen Farben bzw. Techniken erfolgt innerhalb von einem „‚Kanon‘ von stilistischen Grundformen und Mitteln“ (ebd., S. 286). Die Ästhetisierungspraxis lässt sich demnach auch auf alle vier Elemente der Hip-Hop-Kultur anwenden. Die Werkästhetik des Graffitis, die Inszenierungsästhetik der MCs und

DJs wie auch später der RapperInnen in Musikvideos, wobei Mode als allgemeine Inszenierungspraxis gesehen werden kann, und die Bewegungsästhetik der Bboys/Bgirls, die motorisch-technisches Können voraussetzt (ebd.). „Dementsprechend lässt sich die Kernkompetenz ‚Style' in eine symbolisch-stilistische, eine körperlich-praktische, eine ästhetisch-instrumentelle und schließlich eine ästhetisch-kommunikative Dimension differenzieren" (ebd., S. 290).

Die im Lehrplan geforderte Ausbildung des Geschmacks, des persönlichen Stils und das Erkennen eigener Interessen korrespondiert mit der Kernkompetenz Style der Jugendkultur Hip-Hop. Entlang dieser inhaltlichen Struktur kann außerdem die Sicherheit bei ästhetischen Entscheidungen sowie die Wahl unkonventioneller Formen, Farben, Materialien und Techniken gefördert werden, was ebenfalls zum Lehrinhalt des Faches textile Gestaltung zählt (vgl. Lehrplan TG, Bildungsministerium, 2017). Daraus lässt sich schließen, dass die Kompetenzspezifika der Hip-Hop-Kultur im kunstpädagogischen Kontext dazu beitragen können, einen eigenen Ausdruck zu entwickeln und somit eine künstlerische Monokultur der Individuen zu vermeiden. Dies kann durch eine Rückbindung der kulturellen Bildungsziele an die jugendkulturellen Inhalte realisiert werden.

6.3 Geschlecht als Teil der Identitätskonstruktion – Queere Aspekte in der Hip-Hop-Kultur

Das zentrale Thema der Identitätskonstruktion in Jugendkulturen inkludiert auch die individuelle Geschlechter-Inszenierung. Die Spielarten der Inszenierungspraxen werden größtenteils im Umgang mit Medienbildern erprobt und durch performative Nachahmung, Imitation und Assimilation an eigene Interessen angeeignet. Diese Vorgänge stellen ein entscheidendes Kriterium der juvenilen Vergemeinschaftungsformen dar und bieten einen fruchtbaren Boden für den Individualisierungsprozess. Die Kunstpädaogin Anne Eßer schreibt dazu, dass es einer bewussten Reflexion dieser Prozesse bedarf, die einer erkenntnislosen Widerspiegelung der Medienmanipulation entgegensteuert. Die Heranwachsenden werden von allen Seiten mit divergierenden Geschlechterbildern konfrontiert, während sie eine eigene Positionierung vornehmen müssen. Denn schon lange wird Geschlecht nicht mehr nur als biologisches Phänomen angesehen, stattdessen aber in Anbetracht gesellschaftlicher Normen neu diskutiert. Es kann eine Öffnung hin zu mehr Selbstbestimmung beobachtet werden, doch wo ein Trend, da auch ein Gegentrend, und so konterkarieren gegenläufige Strömungen diese aufstrebende Aufgeschlossenheit. Dies erleichtert die Situation für Jugendliche keineswegs.

Die mediale Flut an Geschlechternormen, die auf die Heranwachsenden niederströmt, verwässert einerseits die traditionellen Geschlechterkonzepte und zementiert andererseits die Klischees von Mann- und Frau-Sein. Dem gegenüber steht wiederum ein enormer medialer Assimilationsdruck, mit dem die Jugendlichen ganz unterschiedlich umgehen (vgl. Eßer, 2016, S. 48-50). Der Analyse der Kim-2003- und Jim-2002-Studie zufolge lässt sich sagen, dass je jünger die Medienkonsumenten und je geringer ihr Bildungsniveau ist, desto mehr Beachtung finden die stereotypischen Medienkonzepte der beiden Geschlechter (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / KIM-Studie, 2003, S. 26; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / JIM-Studie, 2002, S. 8). Kollektive Strukturen werden verinnerlicht und gehen damit in den Habitus der Subjekte über. Dieser wird, wie bereits erwähnt, durch Routinen, Rituale, Handlungsmuster usw. gebildet und in den Körper eingeprägt, sodass er sich stetig reproduziert und wiederum zur Bildung geschlechts-hierarchischer Strukturen beiträgt (vgl. Eßer, 2016, S. 248). Oder wie die Philosophin und Philologin Judith Butler es ausdrückt, wird Geschlecht durch den gesellschaftlichen Diskurs konstruiert und durch Replikation manifestiert (vgl. Butler, 1997, S. 21-24).

Klaus Farin (2008) stellt fest, dass in fast allen Jugendkulturen Frauen einen marginalen Anteil bilden. Den Grund darin sieht er einerseits in den von Frauen oft nur schwer vertretbaren reaktionären Anschauungen der Jugendkulturen. Andererseits macht er die „[...] geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Erziehung [sind] für das Fehlen von jungen Frauen in den meisten anderen Kulturen verantwortlich“ (S. 37).

In Jugendkulturen sind immer noch Konzepte zu finden, die der geschlechterspezifischen Benachteiligung zuzuordnen sind. Auch die Hip-Hop-Kultur ist durch rigide Rollenbilder von hegemonialer Männlichkeit und unterwürfiger Weiblichkeit bestimmt (vgl. Krüger, 2010, S. 36-37). In Kapitel 5.3. wurde bereits der vorherrschende Stereotypus genauer analysiert.

Betrachtet man die Hip-Hop-Kultur von der Warte der Geschlechterforschung aus, bietet sich einem ein kontroverses Feld. Die Kritik an den oftmals sexistischen und gewaltverherrlichenden Songtexte stehen deren ebenso subversive Kräften gegenüber (Klein & Friedrich, 2003, S. 205-207). Zur maskulinen Herrschaft schreiben Klein & Friedrich: „HipHop ist eine patriarchalisch organisierte, männlich dominierte und sexistische Kulturpraxis, gekennzeichnet dadurch, dass primär zwischen Mann und Nicht-Mann unterschieden und Weiblichkeit als Projektionsfläche für männliche Phantasien begriffen wird. Das ‚Subjekt Frau‘ kann sich demzufolge in der Welt des HipHop nur über mimetische Angleichung an eine männliche Bilderwelt herstellen. Es muß sich dabei am

Spektrum männlicher produzierter Weiblichkeitsbilder orientieren, die der Kategorie ‚Sexualität' entstammen" (ebd., S. 206).

Um jedoch den Rahmen der Subkulturen, innerhalb derer sich die Hip-Hop-Kultur bewegt, nicht außen vor zu lassen, kann die Argumentation von Christian Béthune (2004), Professor für Philosophie, herangezogen werden. „Wenn eines der Mittel zur Bewertung der Frauenfeindlichkeit einer Praktik also darin bestünde, die jeweilige Anzahl an beteiligten AkteurInnen beider Geschlechter zu vergleichen, so schiene Rap eher frauenfeindlich [...]. Jedoch immer noch weit weniger als Rock oder klassische Musik. Wenngleich weibliche Persönlichkeiten im hip-hop selten sind, scheint es ebenso schwierig, spontan eine weibliche Rock-Gruppe zu nennen; schwieriger noch, den Namen einer Komponistin, oder der Dirigentin eines Orchesters zu nennen. […]" (S. 57).

Die Herausforderung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Hip-Hop-Kultur in Bezug auf Geschlechterrollen besteht unter anderem darin, dass eine Vielzahl von AkteurInnen partizipieren, die divergierende Provenienzen beherbergen. Die unterschiedlichen Zugangsweisen beinhalten gleichermaßen das Potenzial für Fehldeutungen und individuelle Interpretationen. Die Hip-Hop-Kultur erlaubt ebenso viele Geschlechterrollen wie auch Stilrichtungen, was eine verallgemeinernde Aussage zur kulturellen Verhandlung der Geschlechter unmöglich macht.

Im Nachfolgenden wird einem oft unbeachteten Phänomen nachgegangen, das sich am kulturellen Horizont gebildet hat. Die vier Elemente der Hip-Hop-Kultur inkludieren unter anderem urbane Tanzformen. Breaking, Locking, Popping, House,[22] Waacking und Voguing, um nur einige der populärsten Stile zu nennen. Im Folgenden fällt das Augenmerk auf die beiden zuletzt Genannten. Die Tanzstile Waacking und Voguing entspringen beide der LGBT Community[23], die sehr spielerisch mit dem sozialen Konstrukt von Geschlecht umgeht und gleichzeitig ästhetisch sowie sozial bis zu einem gewissen Grad anerkannt werden.

1980 verfestigte sich in der Harlemer Ballroom Szene[24] ein eigener Tanzstil, der fest mit der gesamten LGBT[25] Subkultur verbunden ist. Die Wurzeln dieses neuen Stils gehen auf homosexuelle AfroamerikanerInnen und Latinos bzw. Latinas zurück, die bereits in den

[22] Der Tanzstil Breaking wurde bereits im Kapitel 5.1 näher ausgeführt. Locking ist ein clownesker Tanz, der zu Funk Musik ausgeübt wird. Popping beinhaltet harte Bewegungsstops zu elektronischem G-Funk. House wird zu House Musik getanzt und enthält Einflüsse aus Tap und Jazz, was zu schnellen Schrittfolgen führt.

[23] LGBT steht für lesbian, gay, bisexual & transgender.

[24] „New York City's ball culture is the product of the underground drag balls that had been going on in and around New York City since the thirties. Those balls were merely drag fashion shows staged by white men two or three times a year in gay bars, with prizes given for the most outrageous costumes. Black queens sometimes showed up but they were expected to whiten their faces and they rarely won a prize" (Cunningham, o.A.).

1960er Jahren ähnliche Bälle veranstalteten. Diese Szene spielt mit den Bildern der Mainstream Mode ebenso wie mit ihren Erscheinungsformen in Bewegung und Kostüm. Die „Crews“ wurden durch sogenannte „Häuser“ ersetzt, die eine familienähnliche Hierarchie mit Mutter, Vater, Kinder usw. festlegten und der marginalisierten Subkultur eine Struktur boten. Viele orientierten sich bei der Namenswahl an großen Modehäusern wie zum Beispiel „House of Saint Laurent“, „House of Dior“ oder erfanden eigene Namen wie „House of Dupree“, „House of Ninja“ oder „House of Milan“ (vgl. Walworth, Bronstein & Low, 1989).

Die Bewegungsqualität liegt bei diesem Tanzstil in der präzisen Nachformung von Linien und Winkeln mit dem eigenen Körper. Der Laufsteg bietet die Grundlage dieser Stilrichtung, daher bewegen sich die TänzerInnen entlang einer Linie vor und zurück. Neben dem Catwalk werden Eindrücke aus der rhythmischen Gymnastik, Martial-Arts Filmen und ägyptischen Hieroglyphen im Tanz verarbeitet. Posen aus Modemagazinen werden auf dem Laufsteg nachgeahmt und übertrieben dargestellt, sodass jede Bewegung ein perfektes Foto ergeben könnte. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für diesen Tanz die Modewelt im Print sowie auf den Laufstegen stilbildend war (Abb. 15) (vgl. Buhre, 2014).

Der Einfluss der Medien zieht sich auch bis in diesen Winkel der Hip-Hop-Kultur durch. Der neue Tanzstil aus dem Untergrund wurde 1990 durch den Hit „Vogue“ von Madonna samt entsprechendem Musikvideo an die Oberfläche befördert und war spätestens seit dem Dokumentarfilm „Paris is burning“ in aller Munde. Voguing lässt keine Trennung zwischen Mode und Tanzstil zu, beide Teile sind von Beginn an stark miteinander verstrickt. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass einige große Modehäuser diesen Tanzstil in ihre Modeschauen einbinden, so zum Beispiel bei der Präsentation von Jean Paul Gaultiers Frühjahr/Sommer Kollektion 2014 (Abb. 16) (vgl. Sargent, 2013).

Während sich in New York Voguing zu House Musik entwickelte, entsprang an der Westküste die neue Tanzform Waacking dem „Disco Fever“. Die Begriffe Waacking und Punking werden teils synonym verwendet, teils werden aber mit dem Begriff Punking heterosexuelle Waacking Tänzer bezeichnet. Andere wiederum bestehen auf einen tänzerischen und zeitlichen Unterschied zwischen beiden Termini (vgl. Barcelona Dance, 2015). Letztere These ist auch die, auf die sich die folgenden Ausführungen stützen.

Der Tanzstil unterlag dem Funkbeat und hatte nicht nur deshalb große Ähnlichkeit zu Locking. Der farbenfrohe Kleidungsstil ähnelte ebenfalls dem der Locker. Als sich 1974 die Musik hin zum Disco-Sound veränderte, wandelte sich auch das äußere

Erscheinungsbild. Frauen trugen Kleider und hohe Schuhe und Männer tauschten das lockere Shirt gegen Hemd und Sakko (Abb. 17) (vgl. Hip Hop Unite, 2012).

Der Jazz begann sich einzuschleichen und komplettierte den Tanzstil zunehmend, nun Waacking genannt. Wie auch im Voguing gehören Linien und Posen zum fixen Bewegungsrepertoire. Die Inspiration der Waacker kam jedoch nicht aus dem Printbereich der Modemagazine, sondern vielmehr aus den Hollywood Filmen und deren weiblichen Stars, insbesondere von jenen der 1930er Jahre. Schrittabfolgen aus dem Jazz werden kombiniert mit großen dramatischen Armbewegungen, die die Musik akzentuieren. Da sich der Kleidungsstil von Punking zu Waacking veränderte, insbesondere das Schuhwerk, veränderte dies die Haltung der Tänzer. Die hohen Absätze hatten eine aufrechtere Haltung zufolge, die wiederum nach grazileren Bewegungen verlangte. Via Soultrain verbreitete sich dieser Tanzstil, wie so viele andere, unter der Bevölkerung und verschaffte vielen Waacking-TänzerInnen Auftritte in diversen Hollywood Shows (vgl. Hip Hop Unite, 2012).

Beide Tanzrichtungen werden eindeutig den urbanen Tänzen zugeordnet, die wiederum an die Hip-Hop-Kultur geknüpft sind. Ebenso umfassen beide Tänze den äußerst freien Umgang mit Geschlechterrollen, wenn man nicht sogar sagen kann, sie thematisieren diesen. Durch das Einbringen dieser beiden Tanzformen als Aufbruch der hegemonial-männlich besetzten Kultur wird die Vielfalt der Deutungsweisen umso sichtbarer. An ebendieser Stelle lässt sich ein globales Problem festnageln. Die, die bewerten, und die, die produzieren, agieren in divergierenden Kultur- und Sozialkontexten. Gerade anhand der Gender-Thematik im Hip-Hop wird klar, dass die Bildung einer Gendertheorie nicht ohne Miteinbezug möglichst unterschiedlicher Anschauungen gelingen kann.

6.4 Unterschätzte Lernangebote der Low Culture: Remix, Mashup, Sampling und Crossover als Gestaltungsprinzipien

Das mimetische Konzept, wie es schon von Aristoteles beschrieben wurde, ebnete den Weg für eine neue Kulturtechnik. Statt des blinden Kopierens und bloßer Nachahmung, hat die mimetische Handlung das Ziel, das Original zu bereichern und zu verbessern. Hier kommt der Begriff des Samplings ins Spiel. Dabei werden verschiedene Elemente ihres Kontextes entfremdet und neu arrangiert (vgl. Großegger, 2010, S. 5). Aus der Musikwissenschaft stammend beschreibt Sampling das Herausfiltern von fragmentarischen Klängen sowie deren neue kompositorische Anordnung. Dabei geschieht ein Transfer, der über Melodik und Rhythmik hinausgeht und sowohl Geschichte, Politik als auch andere kulturelle Kontexte in das neue Arrangement

überstellt (vgl. Loffredo, 2016b, S. 46). In der Hip-Hop-Musik wird diese Einspeisung kultureller Kontexte durch die Verwendung von Alltagsgeräuschen erweitert. Diese sollen die von der Hip-Hop-Gemeinschaft so angestrebte Authentizität garantieren. Die musikalische Inszenierung des Ghettos erfolgt über das Einspielen von Geräuschen aus dem städtischen Raum wie z.B. Verkehrslärm, Sirenen, Schreie oder Schüsse. Dabei haben die Produzenten keinen dokumentarischen Anspruch im Sinne einer Realitätswiedergabe, sondern betonen anhand dieser akustischen Symbolik die Street Credibility[26] (siehe Kapitel 5.4). Anhand der gesampelten Hintergrundgeräusche evozieren sie das Image des harten Ghettos. (vgl. Androutsopoulos, 2003, S. 79). Hip-Hop ist jedoch nicht die erste Kulturform die diese Techniken verwendet.

Die Architektur dieses Denkgebäudes geht bis an den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, wo schon die Kubisten das Prinzip der Collage verwendeten. In der spielerischen Kombination von Text und Bild erweiterten sie ihre künstlerische Ausdrucksweise. Später folgten diesem Beispiel auch andere Kunstströmungen, wie der Surrealismus und die Pop Art. Eine verschwesterte Form dieser Technik bildet die Assemblage, die die dritte Dimension durch das Einbinden verschiedener trivialer Ausgangsmedien (z.B. Zeitungen) ergänzt. In ihrem Charakter liegt die Zerstörung von Bestehendem, das Verbinden von Entgegengesetztem und vor allem das sprunghafte Vorgehen (Loffredo, 2014, S. 117). „Der Zufallscharakter des spielerischen Entdeckens und Kombinierens wird bestimmendes Gestaltungsprinzip in der Bildenden Kunst […] (ebd.).

Diesem Prinzip folgt auch die Technik des Crossovers. Hier wird der kollektive Werkzeugkasten um neue Materialien und Techniken aus anderen Bereichen erweitert. „Dabei geht es nicht um die vorbehaltlose Bewahrung bzw. den rücksichtslosen Ersatz des Alten, sondern um die Integration, das ‚CROSSOVER'" (Meinel, 2013, Hervorhebung im Original, S. 218). Durch diese Technik wird eine Werkstattatmosphäre geschaffen, aus der handlungsorientierte Lernsituationen resultieren können (ebd.). Fragmente unterschiedlicher Provenienz werden zu einer neuen Sache zusammengeführt. Dieser Vorgang spielt sich jedoch nicht nur innerhalb bestimmter Strukturen ab, sondern überwindet die Grenze zwischen Hoch- und Trivialkultur. In der Wechselwirkung kann eine Befruchtung beider Kulturebenen geschehen, die identitätsstiftende Früchte tragen kann (vgl. Loffredo, 2014, S. 113-115).

[26] Hier würde sich ein fächerübergreifendes Projekt mit dem Musikunterricht anbieten. Die SchülerInnen könnten beispielsweise Samples aus Alltagsgeräuschen erstellt, die die eigene Lebenswelt widerspiegeln, ein dazu passendes individuelles Album-Cover könnte anhand der Collagen Technik im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung angefertigt werden.

Das Prinzip des Crossovers lässt sich ebenso in der Hip-Hop-Kultur beobachten, wo sich die vier Elemente im Wechsel aufeinander beziehen und in ihrer Reproduktion die Architektur der (Sub)-Kultur aufrechterhalten. In ihrem Artikel zum Sampling in der Kunstdidaktik beschreibt Anna Maria Loffredo den Crossover-Begriff basal als Wechsel, Überschneidung, Vermischung, Verschmelzung oder Überkreuzung (vgl. Loffredo, 2016b, S. 46-47). An dieser Stelle lässt sich die Brücke zum linguistischen Crossover schlagen, dass in Kapitel 5.5 unter dem Begriff „Code-Switching“ getarnt in Erscheinung tritt. Jugendliche verwenden das Crossover-Prinzip im linguistischen Ausdruck in der Vermischung mehrerer Sprachen, wie sie z.B. durch die Verwendung von Anglizismen entsteht.

Unabhängig davon, ob Sampling und Remix aus der Musikwissenschaft, Mashup und Crossover aus dem Bereich der digitalen Medien oder der Begriff der Rekreativität, der nun ebenfalls Einzug in den Sprachgebrauch findet, stößt man an allen Enden auf unzulängliche Definitionsversuche, die ein eigenes Buch füllen könnten. Als Kunstpädagogin lege ich meinen Fokus in der nachfolgenden Ausführung nicht auf wissenschaftliche Definitionen, sondern auf den Konsens dieser Techniken. Der gemeinsame Nenner kann darauf reduziert werden, dass diese Techniken des Vermischens, Erweiterns, Verbindens und Rekontextualisierens das gestalterische Repertoire von Jugendlichen enorm vergrößern, da sie identitätsstiftendes Erprobungsmaterial bieten.

Ebendiese Tools kommen in Jugendkulturen vermehrt zum Einsatz, ohne dass sie dabei reflektiert werden. Die Kultivierung dieser Denkprinzipien als Kreativitätsstrategien kann durch ihre Nähe zur jugendlichen Lebenswelt ästhetische Praxen zugänglich machen (vgl. Großegger, 2010, S. 5-11). Diese Techniken können in der Kunstpädagogik verwendet werden, um Lernschleifen zur Alltagskultur der Heranwachsenden zu binden und somit einen sinnhaften, zukunftsorientierten und lustvollen Unterricht gestalten (vgl. Loffredo, 2016a, S. 175). Die von Rolf Niehoff (2009) entwickelten Dimensionen für den Erwerb von Bildkompetenzen inkludieren neben der bereits in Kapitel 6.1 erwähnten komparativen Dimension auch eine crossmediale Dimension. Hierbei wird eine Vernetzung von Bereichen hergestellt, die Medienübergreifend handelt und zum Teil kollektive Bildbestände reproduziert (ebd., S. 13-42). Dabei zählt nicht der schöpferische Prozess der Originalität, sondern der Umgang mit Materialien aus Fremd- und Eigenproduktion.

Anna Maria Loffredo (2016b) sieht die bislang eher kleine Rolle des Samplings im kunstpädagogischen Kontext darin begründet, dass diese Kreativitätstechnik aus dem Bereich der „Low Culture“ stammt. „Lernangebote zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und dem kulturellen Gedächtnis aufzubereiten, stellt mitunter *die* Maxime

der Allgemeinen wie auch der Fachdidaktik dar“ (Hervorhebung im Original, S. 44). Demnach wäre die Implementierung der, von der Hip-Hop-Kultur entwickelten, Techniken wie „Scratching“[27], „Signifying“[28] und Sampling, von der „Low Culture“ in die „High Culture“ der Fachdidaktik, eine Bereicherung für den Kunstunterricht (ebd., S. 44-47).

6.5 Die Exklusivität der Handschrift – Typografie als bildnerisches Mittel zur Identitätskonstruktion

Graffiti kommt aus dem Lateinischen (lat. sgraffiare), ist die Pluralform von Graffito und bedeutet so viel wie Kratzbild. Schon die ersten Höhlenmalereien gehören somit laut Definition zu dieser künstlerischen Ausdrucksform. Der Begriff Graffiti wurde zum ersten Mal 1865 vom italienischen Archäologen Raffaele Garucci verwendet, welcher ein Buch über die Wandkritzeleien in Pompeji veröffentlichte. Der Tag (engl.) ist ein Signaturkürzel, welches das Pseudonym eines Graffiti-Künstlers darstellt. Er dient als Unterschrift, zum Markieren seines Territoriums oder zur Verbreitung seines Namens. Schon im frühen 19. Jhdt. hinterließ der Wiener Josef Kyselak seinen Nachnamen im österreich-ungarischen Raum. „Graffiti ist also kein Phänomen der jüngsten Vergangenheit, sondern nur eine weitere Ausprägungsform einer langen Tradition von Kommunikation im öffentlichen Raum“ (Ganter, 2013, S. 13). Eine technische Entwicklung ebnete dem modernen Graffiti den Weg. Der Amerikaner Edward Seymour erfand 1949 die Sprühdose und eröffnete so die Möglichkeit effektiv, schnell und flächenunabhängig zu gestalten. Ab 1970 war das Stadtbild von der neuen Graffiti-Kunst geprägt (ebd.).

Doch nicht nur der Westen brachte aus historischer Sicht gestaltende Schriftzeichen hervor. Der Weg der Schriftgestaltung kann auch über die islamische Kalligrafie gegangen werden. In islamischen Ländern erhielt die Kalligrafie, als lange Zeit einzige erlaubte Kunstform, einen hohen Stellenwert die in ihrem Ausdruck und ihrer Form der einer Bildsprache ebenbürtig ist (vgl. http://www.schriftkunst.de/rundbrief/05.htm, 2001). Dieser Zugang über die kulturelle Vielfalt könnte in Klassen mit hohem islamischen Migrantenanteil zur besseren Integration der Individuen und Bereicherung des Kunstunterrichts verwendet werden. Auch im europäischen Raum lassen sich Anwendungsbeispiele für aufwendig gestaltete Bild-Schrift Symbiosen finden. Die christliche Buchmalerei des Mittelalters setzt sog. „bewohnte Initialen“[29] ein, um die

[27] Als „Scratching“ bezeichnet man das „Ineinandermixen von Musiktiteln und Vor- und Zurückschieben von Platten während des Auflegens“ (Thomas, 2011, S. 211).
[28] „Signifiying meint ein Sprachspiel, bei dem mit Zitaten, Ironisierungen und Übertreibungen gespielt und zwischen elaboriertem Code und Szenesprache gewechselt wird“ (Klein, 2003, S. 102).
[29] Als „bewohnte Initiale“ wird der besonders ausgeschmückte Anfangsbuchstabe bezeichnet der mit kleinen Szenen oder Gestalten gefüllt ist (vgl. Schneider, 2016).

handgeschriebenen Schriftstücke auszuschmücken, dabei wird aber darauf geachtet, die Leserlichkeit der Texte nicht zu gefährden, da diese zur Übermittlung wichtiger Botschaften aufgesetzt wurde (vgl. Schneider, 2016).

Schrift dient im historischen Kontext zur Kommunikation und dem Transport von Inhalten. In der Verwendung von Schrift im Graffiti hingegen, wird eine Verschlüsselung angestrebt, die aus der „Out-Group" Perspektive nicht lesbar ist. In der Werbung hingegen werden Schriften verwendet, die möglichst gut und vor allem von vielen Menschen erfasst werden können. Dieser Kommunikationsregel der Typografie folgt das Graffiti nicht. Durch die abstrakte Abwandlung der Schriftzeichen soll nur eine kleine Zielgruppe angesprochen werden, Schrift wirkt hier also exklusiv (vgl. Treek, 2003, S. 102-110).

Mit dieser neuen Form eines Codierungssystems durch Schriftzeichen, die zu Symbolen werden, beschäftigte sich der Medientheoretiker, Soziologe und Philosoph Jean Baudrillard schon 1978. In seinem Aufsatz „Kool Killer oder Der Aufstand durch Zeichen" aus seinem Hauptwerk „Der symbolische Tausch und der Tod". Seine Ausführungen beschäftigen sich unter anderem mit der Veränderung des Stadtbildes, das sich zu Beginn der 1980er Jahre im ökonomischen und politischen Wandel befand. Die Stadt als Bedeutungsraum für Arbeitskraft und somit Produktion tritt „zurück hinter der gesamten Stadt als Raum des Codes" (2005, S. 121-123). Des Weiteren sieht er den urbanen Raum eingenommen von der „terroristischen Macht der Medien, der Zeichen und der herrschenden Kultur" (S. 120-121).

Täglich sind Jugendliche mit der Macht der Zeichen konfrontiert, da ihr Lebensraum von formal-ordnenden, z.B. Straßenschilder, als auch von künstlerisch-expressiven Zeichen, z.B. Graffiti, durchzogen ist. Diese Begegnung nur selten in den Klassenraum überstellt und reflektiert. Anschließend soll ein Versuch dieser Einbindung dokumentiert werden.

6.5.1 Graffiti sinnstiftend einbinden: Ein erprobter Unterrichtsentwurf zum Thema Schrift

Worte in Sprache und Schrift genießen einen hohen identitätsstiftenden Wert. Gerade das Element Graffiti aus der Hip-Hop-Kultur bietet Material zur Identitätskonstruktion. Über den kunsthistorischen Kontext kann deutlich gemacht werden, dass eine Signatur zur Identifikation eines Werkes von großer Bedeutung ist. In einigen Fällen konnten Unterschriften sogar Kultstatus erlangen. Wie am Beispiel der Automarke CITROËN klar wird, die die Unterschrift Picassos auf ihre Wagen setzte. Eine unverwechselbare und somit fälschungsimmanente Unterschrift ist für KünstlerInnen von großer Wichtigkeit, ebenso aber auch für Eltern, deren Unterschriften als die womöglich meistkopierten

gelten. Es lassen sich demnach genügend Beispiele aus Alltags-und Hochkultur finden, die eine Verknüpfung zum Lerninhalt Schrift ermöglichen.

In meiner Unterrichtsreihe zum Thema Schrift im Fach Bildnerische Erziehung verwendete ich die Methode des Stationenbetriebs aus der Reformpädagogik. Bei dieser Form des Unterrichts ist trotz freien Arbeitens eine inhaltliche Steuerung möglich (vgl. Hegele, 1997, S. 58-72). Die einzelnen Anlaufstellen bieten thematische Schwerpunkte in den Bereichen Kalligrafie, Typografie, Werbung, Kunstgeschichte, Schrift und Bild, Graffiti sowie einer auf haptisch-sinnlicher Erfahrung ausgerichtete Zusatzstation. Die einzelnen Bereiche sind ausgelegt auf experimentelles, handlungsorientiertes Gestalten, das von theoretischem sowie kunstgeschichtlichem Zusatzwissen flankiert wird.

Unter Einhaltung der Rahmenbedingungen zum Stationenbetrieb müssen die SchülerInnen selbstorganisiert arbeiten. Es wird zuvor ein Reglement festgelegt, das gewünschtes Sozial- und Lernverhalten beschreibt. Die SchülerInnen sollen beim Stationenbetrieb durch hilfreiche Einschränkung und notwendige Offenheit vielfältige Lernchancen nützen können. Durch diese Methodik werden verschiedene Lerntypen angesprochen und es ist den SchülerInnen möglich, Schwerpunkte auf persönliche Interessen zu setzen. Die Eigenverantwortlichkeit wird dadurch gefördert, dass die SchülerInnen eigene Entscheidungen treffen, begründen und dokumentieren müssen. Das vernetzte Denken wird gefördert und es werden Fähigkeiten geschult, die zur Transferleistung komplexer Inhalte notwendig sind. Alle Lernenden werden zu ForscherInnen die die Stationen erkunden, zu DokumentarInnen die die Ergebnisse darstellen und zu DiskussionsteilnehmerInnen die genügend Informationen und Fachvokabular gewonnen haben, um sich in eine Diskussion einbringen zu können. In Mappen werden die Ergebnisse ihrer praktischen Arbeit und der theoretischen Auseinandersetzung in repräsentativer Form zusammengestellt, um die persönliche Leistung und Entwicklung adäquat dokumentieren zu lernen.

Alle Stationen sind ähnlich strukturiert, damit sich die SchülerInnen schnell zurechtfinden können. Ein farbiges laminiertes Informationsblatt bildet den Einstieg in das Thema der Station. Nachdem dieses gelesen wurde, stehen mehrere Arbeitsblätter und eigens angefertigte Materialien bereit, die so aufbereitet sind, dass sie eigenständig und ohne Hilfe des Lehrers bzw. der Lehrerin bearbeitet werden können. Um die Inhalte der Station zu reflektieren, füllen die SchülerInnen ein Merkblatt aus, das sich auf die zu Beginn gelesenen Informationen bezieht. Ebenfalls in diesem Merkblatt inkludiert ist ein Abschnitt für sog. Kunstvokabeln. Pro Station werden drei bis vier essenzielle Begriffe festgehalten, die eine spätere verbale fachsprachliche Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen. Diese Vokabel wurden im Vorhinein festgelegt, müssen aber von den

SchülerInnen in eigenen Worten an dieser Stelle definiert werden. Diese selbstständige Formulierung hat zur Folge, dass ein Verständnis dieser Begriffe vorausgesetzt werden kann.

Die Graffiti-Station gibt vorerst einen historischen Einblick, dazu liegen groß ausgedruckte Bilder und Bücher mit Fotografien urbaner Kunst bereit. Die Arbeitsblätter beschäftigen sich einerseits mit der eigenen künstlerischen Auseinandersetzung, andererseits mit der Decodierung von Kunstwerken bekannter Graffiti Writer. Der Tag als Ursprung des urbanen Schriftbildes, der auch gleichzeitig die einfachste Praxis des Graffiti darstellt, eignet sich für die erste Berührung mit dem Thema. Die Entwicklung eines Tags inkludiert bereits viele Faktoren der Graffiti Gestaltung. Durch die Einfachheit werden grundlegende Regeln wie Komposition und Flächenaufteilung besonders deutlich. Das 1. Arbeitsblatt fordert zur Entwicklung eines Pseudonyms mit nicht mehr als fünf Buchstaben auf. Dieser Name durchläuft verschiedene Aufgaben, die ihre Komplexität von der Veränderung der Größe einzelner Buchstabenfragmente bis hin zur Ergänzung eines dreidimensionalen Blocks fortwährend steigern. Das zweite Arbeitsblatt schult das Auge der SchülerInnen. Die ebenfalls in ihrer Schwierigkeit gestaffelten Bilder von hochwertigen Graffitis sollen von den BetrachterInnen gelesen werden. Ein Lösungsblatt dient zum Vergleich und zur Nachvollziehbarkeit der Zeichen- und Formgebung (siehe Mat.1-5).

Wie in Kapitel 6.2. bereits thematisiert wurde, birgt dieses für SchülerInnen so attraktive Thema auch die Gefahr, ebendiese dazu zu animieren, das gerade erlernte sogleich an der Schulmauer umzusetzen. Um dem entgegenzuwirken, enthält die Graffiti Station auch den Inhalt der Strafrechtlichen Situation in Österreich. Der dementsprechende Paragraph[30] liegt dem Informationsblatt bei und wird auch im Merkblatt noch einmal reflektiert.

7 Echt „fresh“ – Eine künstlerische Auseinandersetzung als Konsequenz der wissenschaftlichen Forschung

Als künstlerischer Output der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden im Folgenden drei Designs vorgestellt. Ihre Essenz bilden zwei Elemente: Die Handzeichnung und die Handschrift. Vier Authentizität versprechende

[30] „§ 304 Gemeinschädliche Sachbeschädigung (1) Wer rechtswidrig Gegenstände der Verehrung einer im Staat bestehenden Religionsgesellschaft oder Sachen, die dem Gottesdienst gewidmet sind, oder Grabmäler, öffentliche Denkmäler, Naturdenkmäler, Gegenstände der Kunst, der Wissenschaft oder des Gewerbes, welche in öffentlichen Sammlungen aufbewahrt werden oder öffentlich aufgestellt sind, oder Gegenstände, welche zum öffentlichen Nutzen oder zur Verschönerung öffentlicher Wege, Plätze oder Anlagen dienen, beschädigt oder zerstört, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. (2) Ebenso wird bestraft, wer unbefugt das Erscheinungsbild einer in Absatz 1 bezeichneten Sache oder eines dort bezeichneten Gegenstandes nicht nur unerheblich und nicht nur vorübergehend verändert. (3) Der Versuch ist strafbar“ (http://dejure.org/gesetze/StGB/304.html, 2017).

Bekleidungsaccessoires der Hip-Hop-Kultur sowie vier umgangssprachliche Adjektive die dazu verwendet werden, Style zu beschreiben, wurden in Handzeichnung bzw. Handschrift umgesetzt. Die Entwürfe befinden sich im Anhang.

7.1 Die Auswahl der ästhetischen und linguistischen Codes

Aus der Forschung zum wissenschaftlichen Teil dieser Auseinandersetzung kehrten einige vestimentäre Symbole immer wieder zurück und bildeten einen Kanon Glaubwürdigkeit garantierender Stücke. Um das Feld eben dieser Bekleidungs-Emblemata weiter einzugrenzen, fiel die Wahl auf den Bereich der Accessoires, da durch sorgfältige Selektion von Bekleidungszubehör in der Hip-Hop-Kultur das Individuum repräsentiert und konstruiert wird. Die vier Accessoires sind: Kangol Hats, Cazal Glasses, Phat Laces und übergroßer Golschmuck. Die Kangol Hats wurden durch den Rapper James Todd Smith alias LL Cool J in die Hip-Hop-Kultur eingeführt, als dieser in den späten 1980er Jahren diese charakteristische Kopfbedeckung auf einem Albumcover trug (vgl. Complex Media Inc., 2015). Ein weiteres Accessoire, an das eine hohe kulturelle Glaubwürdigkeit gekoppelt ist, sind die Brillen der Marke Cazal. Die Brillen des österreichischen Designers Cari Zalloni tauchten seit dem Erscheinen 1979 in unzähligen Musikvideos auf (vgl. Infographic Portal, 2017). Wie bereits in Kapitel 5.2 erwähnt, entwickelten sich die Phat Laces als Analogie zu den Characters der Graffiti KünstlerInnen. Im selben Kapitel wurde die historische Begründung für den vermehrten Gebrauch übergroßer Goldketten angeführt.

Die Auswahl der linguistischen Codes erfolgte ebenso unter dem Kriterium der Authentizität. Da die Umgangssprache ein fluides Konstrukt mit schnell wechselnden Konstanten bildet, ist es sinnvoll, einen zeitlichen Rahmen einzugrenzen. Um so nahe wie möglich an den Ursprüngen der Kultur zu verweilen, erschien es sinnvoll, Slang Wörter die wiederholt in Footage mit dokumentarischem Charakter benutzt werden, zu verwenden:

- phat
- fresh
- crispy
- dipped

Natürlich gibt es in juvenilen Sprechweisen regionale und gruppenspezifische Ausformungen (vgl. Kapitel 5.5), die hier Angeführten wurden jedoch allesamt an den Entstehungsorten der Kultur als Beschreibung für Style verwendet.

7.2 Welche Elemente konstruieren eine Serie? Eine Analyse der Printdesigns

Eine Serie ist, egal ob in der industriellen, maschinellen oder künstlerischen Verarbeitung, eine bestimmte Anzahl bzw. Reihe zusammenpassender Dinge, die wiederum ein Ganzes ergeben oder eine zusammenhängende Folge bilden. Diese Zusammengehörigkeit der Designs wird durch verschiedene gestalterische Elemente erzeugt. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Anwendungsvarianten der Designs ergibt sich die formale Ausrichtung. Mit dem Fokus auf den Print deckt das Hochformat weitaus mehr Umsetzungsmöglichkeiten als ein Querformat ab. Die Handzeichnung sowie die Handschrift ergeben zusammen einen kompakten Block. Dieser enthält eine größere kompositorische Gewichtung auf die lineare Illustration, was durch die flächig gestaltete Handschrift ausgeglichen wird. Einer drohenden Kopflastigkeit der prägnanten Schrift wird durch die verdichteten Linien der Zeichnung entgegengesteuert. Ein weiteres Element, das zur Erschaffung der Serie dient ist die Linie. Die Illustrationen werden nicht flächig schattiert, sondern bleiben auf eine rein lineare Darstellung reduziert. Nur durch Variationen der Linienstärke wird eine Dynamik erschaffen. Kleine bewusst gesetzte Flächen in der Illustration korrespondieren mit den großen Flächen der Buchstaben. Das gesamte Design ist auf Schwarz und Weiß reduziert. Dadurch öffnet es sich mehreren Anwendungsbereichen, wie z.B. einer Verwendung als eigenständige Grafik. Hierbei ist die einfarbige und lineare Gestaltung essenziell, da sich damit auf vielen Untergründen visuell am prägnantesten verfahren lässt.

7.3 Wirtschaftliche und Ökonomische Ansprüche des Projektes

Der Einsatzbereich der Designs bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf den Print und nicht auf die digitale Verwendung, wobei diese nicht ausgeschlossen ist. Der in dieser Arbeit durchgängige Schwerpunkt auf Bekleidungsphänomene der Hip-Hop-Kultur zieht sich bis in die künstlerische Auseinandersetzung durch. Die Designs finden praktische Anwendung auf Beuteln und T-shirts der von mir mitbegründeten Marke „Urban Artists“ (Abb. 18). Der Linzer Kultur-, Kunst- und Bildungsverein Urban Artists sieht seine Aufgabe darin, die urbanen Kunstformen zu pflegen und die Kultur durch Szeneveranstaltungen, wie z.B. Battles zu fördern. Dazu gehört ebenfalls die Pflege kultureller Werte durch szenetypische Mode. Dieses Angebot schließt die Verwendung des „Phat“-Designs auf Taschen und T-Shirts mit ein. Bei der Auswahl der Grundprodukte wurde speziell bei den Bekleidungstextilien auf ökologische Qualität geachtet. Das Design wurde mittels Siebdruck auf die Shirts transferiert und die Produktion von einer österreichischen Firma

durchgeführt. Somit wird in der praktischen Umsetzung der Designs auf ökonomische und wirtschaftliche Aspekte geachtet. Die Kompetenzen, die hier zur Anwendung kommen, können auch Teil der schulischen Vermittlung sein. Der britische Pädagoge Sir Ken Robinson (2011) beschreibt drei Funktionen von Bildung:

1. die individuelle Förderung

2. die kulturelle Förderung

3. die ökonomische Förderung

Letztere soll dazu beitragen einen autonom handelnden, finanziell unabhängigen Menschen auszubilden, der seine Lebensziele selbstständig erreichen kann (o.S.). Die Erstellung eines solchen Entwurfs kann also ein an der unternehmerischen Zukunft ausgerichteter Inhalt des Kunstunterrichts sein. Die Umsetzung der eigenen Idee auf Papier fördert die individuelle Ausdrucksweise, wobei die Aufgabenstellung Bezug auf Ikonografie nehmen könnte. Unter Berücksichtigung ökonomisch-kalkulatorischer Aspekte könnten die Entwürfe realisiert werden.

7.4 Bin ich fachdidaktisch „real“? Eine Selbstreflexion zu den Einflüssen aus der wissenschaftlichen Arbeit und der Partizipation in der Szene

Als partizipierende Akteurin der Hip-Hop-Kultur gerät man schnell unter Verdacht, eine Werbebroschüre für die eigene Sache zu verfassen. Durch die strikte Anbindung an meine wissenschaftliche Forschungsfrage gestaltete es sich als äußerst einfach, dieser Versuchung auszuweichen. Denn wie in den vorangegangenen Seiten bereits deutlich gemacht wurde, werden nur jene von der Szene selbst respektiert, die sich authentisch an der Kultur beteiligen. Dementsprechend tief verwurzelt in der Thematik bin auch ich als urbane Tänzerin, Textil-Designerin und Eventgestalterin. Die Decodierung szenetypografischer Embleme gestaltete sich als Reise zur eigenen Handlungs-Analyse, wodurch gleichzeitig auch die tatsächlichen Anwendungen der wissenschaftlich erforschten Codes an mir selbst überprüfbar wurden. Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der privat sehr vertrauten Thematik gewann auch meine künstlerische Arbeit an Gewicht und Tiefe.

8 Fazit

Diese schriftliche und künstlerische Studie fragte nach den ästhetischen Elementen, die die Hip-Hop-Kultur in die Gegenwart von Jugendlichen tragen. Dabei suchte sie nach Antworten in der Historie sowie der gegenwärtigen Alltagswelt von Jugendlichen. Des

Weiteren wurde nach möglichen Schnittstellen für den Kunstunterricht geforscht. Der Diskurs rund um das von mir gewählte Thema erwies sich als ein sehr kleiner. Untersuchungen aus der OutGroup-Perspektive bergen das Risiko missverstandener Fehlinterpretationen, die wiederum verzerrte Stereotypen manifestieren. Das Prinzip der Eingrenzung durch Ausgrenzung ist für außenstehende BetrachterInnen schwer zu deuten und verschließt szeneinterne Sachverhalte. Währenddessen haftet Texten, die aus der InGroup-Perspektive verfasst wurden, oft etwas Affirmatives an. Daraus resultiert die überschaubare Auswahl der Literaturgrundlage. Die Positionen von Klein & Friedrich als szenenahe Autoren wurden wegweisend für die Inhalte dieser Abhandlung. Auch das fachdidaktische Duo Bering & Niehoff beschreibt essenzielle Stellungnahmen aus kunstpädagogischer Sicht. Aufgrund des Mangels an Studien in den Bereichen der Jugendkultur Hip-Hop, insbesondere im Zusammenhang mit Kunstunterricht, war es unumgänglich auf andere Disziplinen zurück zu greifen. So kam es zur engeren Einbindung der Kulturwissenschaften durch Autoren wie Jannis Androtsoupolous.

Bereits in Kapitel drei wird durch Aufschlüsse aus der Jugendkulturforschung klar, dass die Hip-Hop-Kultur jenen eine breit gefächerte Angebotspalette präsentiert, die infolge der Abwendung vom elterlichen Umfeld auf der Suche nach neuen Identitätsressourcen sind. Im Unterschied zu anderen Jugendkulturen fordert sie eine hohe Partizipation, besser noch, eine tiefergehende Auseinandersetzung und Identifikation mit einem oder mehreren der vier Elemente (Kapitel 5.1). In der historischen Reflexion (Kapitel 5.2) wird nachvollziehbar, woraus sich die Grundsäulen der Hip-Hop-Kultur entwickelten und wie die Teilhabenden den vestimentären Kanon manifestieren. Die Verankerung kultureller Identität durch Bekleidung gipfelte in der Aneignungspraxis des „Customizing“. Mode als Transmitter nonverbaler Kommunikation gibt Aufschluss über die Zugehörigkeit zu einer Kultur. Egal ob Mode, Graffiti, Tanz oder Sprache, der Ausdruck der Individualität muss in feinfühlig erprobter Balance zur gesamtkulturellen Norm stehen. Die Inszenierung spielt dabei eine große Rolle, denn die Konstruktion eines Charakters verspricht Authentizität (Kapitel 5.3). Diese wird durch die Positionierung innerhalb der vorstrukturierten Codes erreicht. Es kristallisierten sich drei Kernelemente der ästhetischen Aussage der Hip-Hop-Kultur heraus: Der linguistische, der habituelle und der vestimentäre Code. Der Ausdruck der Zusammengehörigkeit durch ein modisches Reglement wurde bereits in der geschichtlichen Aufarbeitung der Kultur aufgegriffen. Die sprachliche Basis, auf der eine Gruppe kommuniziert, stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl und erschafft eine Art Exklusivität. Worte genießen ihren hohen identitätsstiftenden Wert nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Schrift. Dies wird in der vorgestellten Unterrichtsreihe zum Thema Schrift, exemplarisch am Beispiel Graffiti, deutlich (Kapitel 6.5.1). Auf den

habituellen Ausdruck wurde anhand des Tanzes näher eingegangen (Kapitel 5.2.2). Weiters zählt hierzu aber auch das Verhalten in der Szene, wie z.B. die Teilnahme an szeneinternen Events, die Positionierung in Gruppengefügen und jeglicher performativer Ausdruck durch den Körper (Kapitel 5.1). Die Wiederkehr dieser jugendkulturellen Struktur wurde durch den globalen Kulturtransit der Medien möglich, die das urbane Bilderrepertoire (Kapitel 5.4.2) weltweit manifestierten. Erst während der Recherche wurde mir das Wirkungsausmaß der Medien, auch im jugendkulturellen Bereich, bewusst. Daher erweiterte ich die Arbeit um einen kurzen Einblick in Marketing- und Werbe-Strategien (Kapitel 5.4.4), die auf vorhandene juvenile Lebensmuster zurückgreifen und sich deren Bildressourcen bedienen. Ebenso wurde mir zum Zeitpunkt des vertiefenden Literaturstudiums klar, wie umfangreich sich die Ethnizitätsdebatte (Kapitel 5.4.1) in Bezug auf die Hip-Hop-Kultur gestaltet. Es fächerte sich ein so weites Diskussionsfeld auf, das den Rahmen meiner Studie übersteigt um einen differenzierten und kompetenten Blick erörtern zu können. Folgeuntersuchungen dazu wären somit wichtige Ergänzungen für den Fachdiskurs.

Die Ausführungen der Jugendkulturforschung in Kapitel drei eröffneten die Tatsache, dass durch die Umkehr des Generationsverhältnisses die Jugendphase in alle Altersstufen hineinfließt. Folglich nehmen Jugendliche und Kinder in Fragen der Gestaltung des modernen Alltags oftmals die Position der PädagogInnen ein. Damit könnte eine Umgestaltung der Kompetenzvermittlung einhergehen, die jugendkulturelle Konzepte wie etwa das Each One Teach One-Prinzip in der Methodenpalette des Kunstunterrichts berücksichtigt. Das enorme Potenzial der Jugendkulturen liegt somit auch in der Art der Wissensvermittlung. Die auf Teilhabe ausgerichtete Jugendkultur Hip-Hop stellt eine für Jugendliche lebensnahe Low Culture dar, die durch ihre pädagogische Einbindung zu einem subjektorientierten, auf Partizipation ausgerichteten Unterricht führen kann. Bestenfalls kann eine Balance zwischen der Ausbildung der Gestaltungsfähigkeit und der individuellen Ausdrucksmöglichkeiten gefunden werden. An genau diesen Schnittstellen müssen sich KunstpädagogInnen positionieren, um den SchülerInnen die passenden Handlungsfelder zu eröffnen. Aus dem Kompetenzen-Pool der Hip-Hop-Kultur sind einige Elemente der Identitätskonstruktion durch gestaltende Selbstdarstellung für die pädagogische Anwendung im Kunstunterricht geeignet. Aus diesem Pool wurde die Kernkompetenz Style ausgewählt, um exemplarisch festzuhalten, dass die Kompetenzspezifika der Jugendkultur Hip-Hop im kunstpädagogischen Handlungsraum dazu beitragen können, einen individuellen Ausdruck zu entwickeln. Doch nicht nur methodische Prinzipien aus der Hip-Hop-Kultur stellen sich als pädagogisch wertvoll heraus. Auch verschiedene Kulturtechniken wie Remix, Sampling, Crossover usw. stellen

durchaus Denkprinzipien zur Verfügung, die durch ihre Nähe zur juvenilen Lebenswelt ästhetische Praxen begreifbarer machen. Dieser Erkenntnisgewinn ist auf die Ausführungen der Kunstdidaktikerin Anna Maria Loffredo zurückzuführen.

Wie bereits erwähnt, entwickelte sich innerhalb der Hip-Hop-Kultur ein Kleidungskodex, der bis heute mit Authentizität assoziiert wird. Die Provenienz einiger dieser visuellen Symbole wurde in der historischen Reflexion festgehalten und treten wiederum in exklusiver Auswahl in den Designs der künstlerischen Auseinandersetzung in Aktion. Während der Recherche schloss sich immer wieder der Kreis zum Individualitätsausdruck innerhalb einer kollektiven Praxis durch Einhaltung anerkannter Codes von Bekleidung, Verhalten und sprachlichem Ausdruck. Die Forschung nach der ästhetischen (selbstverständlich sehr subjektiven) Quintessenz resultiert in der künstlerischen Auseinandersetzung. Da die Glaubwürdigkeit des Outputs an oberster Stelle steht, beinhalten die vier Designs besonders authentische Embleme. Die Designs setzen sich aus vestimentären und linguistischen Codes zusammen. Einerseits beinhalten sie je ein Authentizität versprechendes Symbol der Hip-Hop-Bekleidung, andererseits ein Slang-Wort dieser Jugendkultur, das dazu verwendet wird, Style zu beschreiben.

Eine Frage, die offen blieb, aber in einer weiterführenden Arbeit behandelt werden könnte, ist die nach der Grenzziehung zwischen Jugendkultur und Kultur, besonders anhand des Phänomens Hip-Hop. Der Übergang von einer juvenilen Subkultur zu einer altersimmanenten Populärkultur ist einerseits fluide, doch wo befinden sich andererseits die Eckpunkte, die diese Unterscheidung möglich machen?

Ein Kunstunterricht mit dem Fokus auf individuelle Förderung und Kompetenzvermittlung muss in seinen fachdidaktischen Handlungen die Welten Jugendlicher miteinbeziehen. Demnach könnte eine stärkere Einbindung entsprechender Vereinsarbeit einen Mehrwert für den Kunstunterricht darstellen. Die strukturelle Öffnung des Schulapparates hin zu einer flexiblen Lernumgebung könnte ebenfalls den Anschluss an jugendkulturelle Lebenswelten erleichtern und somit eine individuelle Entfaltungsmöglichkeit in einem vertrauten Terrain zur Verfügung stellen.

9 Literaturverzeichnis

Androutsopoulos, J. (2003). HipHop und Sprache: Vertikale Intertextualität und die drei Sphären der Popkultur. In Ders. (Hrsg.), *HipHop: globale Kultur – lokale Praktiken* (S. 111-136). Bielefeld: transcript.

Androutsopoulos, J. (1998). *Deutsche Jugendsprache – Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Baacke, D. (1987). *Jugend und Jugendkulturen – Darstellung und Deutung* (5. Auflage). Weinheim/München: Juventa.

Baudrillard, J. (2005). *Der symbolische Tausch und der Tod*. Berlin: Matthes & Seitz.

Bell, R. (1965). Die Teilkultur der Jugendlichen. In L. von Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (S. 83-86). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Bering, K. (Hrsg.) & Niehoff, R. (2013). *Bildkompetenz – Eine kunstdidaktische Perspektive*. Oberhausen: Athena.

Berns, J. (2003). „Ich geb dir gleich'n battle“ – Sprachliche Initiation innerhalb deutscher HipHop-Kultur. In Neuland E. (Hrsg.), *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Sprache - Kommunikaktion – Kultur (S. 323-334).* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Béthune, C. (2004). *Pour une ésthétique du rap.* Klincksieck: Paris.

Brake, M., R. Lindner (Hrsg.) (1981). *Soziologie der jugendlichen Subkulturen – Eine Einführung.* Frankfurt: Campus.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn – Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht – Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Carius, K.-E. (2016). Designpädagogik: Das neue Fach zu denken – fällt schwer. In J. H. Park (Hrsg.), *Didaktik des Designs* (S. 14-18). München: kopaed.

Chang, J. (2007). *Can't Stop Won't Stop.* United States: Ebury Publishing.

Drechsel, S. & Kittel, S. (2013). Urban Art – die Stadt als Leinwand. In F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.), *U20 Kindheit – Jugend – Bildsprache (S. 180-189).* München: kopaed.

Eins, S. (2004). Graffiti Art. (2. Auflage). In M. Cooper, *Hip Hop Files – 1979-1984* (S. 143). Köln: From Here To Fame Publishing.

Eßer, A. (2016). *Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterrricht.* München: kopaed.

Farin, K. (2008). *Über die Jugend und andere Krankheiten – Essays und Reden 1994-2008*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG.

Farin, K. (2003). Jugend(sub)kulturen heute. In E. Neuland (Hrsg.) *Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher. Sprache - Kommuniaktion - Kultur. Soziolinguistische Beiträge* (S. 63-81). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Farin K. (2001). *generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute*. München: Beck.

Ferchhoff, W. (2013). Jugendkulturen und Ästhetik. In F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.), *U20 Kindheit – Jugend – Bildsprache* (S. 74-89). München: kopaed.

Ganter, J. (2015). *Graffiti School – Der Weg zum eigenen Style* (3. Auflage). München: Prestel.

George, N. (2002). *XXX Drei Jahrzehnte HipHop*. Freiburg: Orange press.

Hartig, M. (1986). Aspekte der Jugendsprache. Sozialer Wandel und der Einfluß der Jugendsprache. In T. Lewandowski, H. Rölleke & W. Schemme (Hrsg.), *Wirkendes Wort 33* (Seite 220-236). Düsseldorf: Schwann.

Hegele, I. (2001). Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In J. Wiechman, Zwölf Unterrichtsmethoden (S. 58-72). Basel: Beltz.

Heinelt, G. (1982). *Einführung in die Psychologie des Jugendalters.* Freiburg: Herder.

Hitzler, R. & Niederbacher, A. (2010). *Leben in Szenen – Formen juveniler Vergemeinschaftungen heute* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS.

Jenkins, S. (Regisseur). (2015). *Fresh Dressed* [Kinofilm].

Kimminich, E. (2010). HipHop, B-Boys, Tanz und Körperwissen. In B. Richard, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Inter-Cool 3.0 Jugend – Bild – Medien – Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 81-97). München: Wilhelm Fink.

Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). Kunst unterrichten – Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze: Friedrich.

Kirschenmann, J. (2013). Identität und Subjektkonstruktionen in sozialen Netzwerken. In F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.), *U20 Kindheit – Jugend – Bildsprache.* (S. 636-650). München: kopaed.

Kirschenmann, J. (2016). Die Musterkoffer des Lifestyles – Streifzüge zu einer Designpädagogik. In J. H. Park (Hrsg.), *Didaktik des Designs* (S. 9-10). München: kopaed.

Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Auflage). Basel: Beltz.

Klein, G. & Friedrich, M. (2003). *Is this real? Die Kultur des HipHop.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2010). Vom Punk bis zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und die aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile. In Ders. & B. Richard (Hrsg.), *Inter-Cool 3.0 Jugend – Bild – Medien – Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 13-41). München: Wilhelm Fink.

Lilienkamp, M. (2001). *Angloamerikanismus und Popkultur – Untersuchungen zur Sprache in französischen, deutschen und spanischen Musikmagazinen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Loffredo, A.M. (2014). *Kunstunterricht und Öffentlichkeit – Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie.* Oberhausen: Athena.

Loffredo, A. M. (Hrsg.) (2016a). *Kunstunterricht und Inklusion – Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufe.* Oberhausen: Athena.

Loffredo, A. M. (2016b). Mach‘ dir ein Bild von einem Bild! – Zum Sampling in der Kunstdidaktik (Teil 1). *Impulse.Kunstdidaktik, 16(20),* 44-53.

Meinel, R. (2016). Selbst gestalten statt fremdbestimmt! Zu einigen Aspekten der Designpädagogik. In J. H. Park (Hrsg.), *Didaktik des Designs* (S. 19-28). München: kopaed.

Menrath, S. (2001). *Represent what... – Performativität von Identitäten im HipHop*. Hamburg: Argument Hamburg.

Meinl, R. (2013). CROSSOVER – Arbeit mit digitalen Medien. In F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.), *U20 Kindheit – Jugend – Bildsprache* (S. 218-225). München: kopaed.

Neuland, E. (2008). *Jugendsprache – Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Nicholson, S. (Regisseur). (2015). *Rubble Kings* [Kinofilm].

Niehoff, R. (2009). Bildung – Bild(er) – Kompetent(en): Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrags des Kunstunterrichts. In K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.), *Bildkompetenz(en) – Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung* (S. 13-42). Oberhausen: Athena.

Niehoff, R. (2016). Zum Qualifikationsprofil des schulischen Kunstpädagogen. Impulse.Kunstdidaktik, 16*(20),* 59-69 .

Pabon, P. F. (2004). IT ISN’T WHAT WE WEAR, IT’S HOW WE ROCK IT (2. Auflage). In M. Cooper, *Hip Hop Files- Photographs 1979-1984* (S. 210). Köln: From Here To Fame Publishing.

Park, J. H. (2016). Designpädagogik – Bildungsbeitrag des Designs. In Ders. (Hrsg.), *Didaktik des Designs – Schriftenreihe zur Designpädagogik* (S. 36-42). München: kopaed.

Peez, G. (2002). Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer

Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenzen durch Szenen. In B. Richard, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Inter-Cool 3.0 Jugend – Bild – Medien – Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 281-292). München: Wilhelm Fink.

Rüttgers, P. (2016). *Von Rock'n'Roll bis Hip Hop – Geschlecht und Sexualität in Jugendkulturen.* Wiesbaden: Springer VS.

Robinsohn, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. München: Luchterhand.

Robitzky, N. (2000). *Von Swipe zu Storm – Breakdance in Deutschland*. Hamburg: Backspin HipHop Magazin.

Sahin, R. (2006). Jugendsprache anhand der Darstellung der Jugendkultur HipHop. In T. Stolz & C. Stroh (Hrsg.), *Possession, Quantitative Typologie und Semiotik – Georgisch, Irisch, Türkisch* (S. 143-242). Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer

Thomas, M. (2011). *Transformation moderner Gesellschaften und Überleben in alten Regionen – Debatten und Deutungen.* Münster: Lit.

Ulrich, W. (2001). *Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe* (5. völlig neu bearbeitete Auflage). Stuttgart: Borntraeger.

Verlan, S. & Loh, H. (2000). *20 Jahre HipHop in Deutschland* (2. überarbeitete Auflage). Höfen: Hannibal.

Welsch, W. (1993). Das Ästhetische – Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In Ders. (Hrsg.), *Die Aktualität des Ästhetischen*(S. 13-47). München: Wilhelm Fink.

Winter, R. (2004). HipHop als kulturelle Praxis in der globalen Postmoderne. Die kultursoziologische Perspektive der Cultural Studies. In A. Nünning & R. Sommer (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft* (S. 215-230), Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wolkenstein, R. S. (Regisseur). (1996). *S, M, L, XXL Out in the Streets-Geschichte der Streetwear* [Kinofilm].

Zerweck, P. (2016). Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik. In J. H. Park (Hrsg.), *Didaktik des Designs* (S. 49-56). München: kopaed.

Zips, W. & Kämpfer, H. (2001). *Nation X: Schwarzer Nationalismus, Black Exodus und Hip Hop.* Wien: Promedia.

Internetquellen

Brinkop, A.-M. (2008). *Charakteristika der HipHop Sprache in Raptexten.* http://www.grin.com/de/e-book/131683/charakteristika-der-hiphop-sprache-in-raptexten [24.01.2017].

Clemente, M. W. (2016). https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10157272980470487&set=a.231013785486.284803.680610486&type=3&theater [08.11.2016].

Colón, C. L. (2001). http://www.daveyd.com/crazylegsinterview.html [22.11.2016]

Cunningham, M. (o.A.). *The Slap of Love.* http://opencity.org/archive/issue-6/the-slap-of-love [02.02.2017]

Dreyer, S. (2017). *Was ist informelle Weiterbildung?* http://www.bildungsxperten.net/wissen/was-ist-informelle-weiterbildung/ [20.2.2017].

Dürscheid, C. (2015). *Was ist von der Jugendsprache zu halten?* http://www.linguistik.uzh.ch/de/easyling/faq/durscheid-jugendsprache.html [23.01.2017].

Eisendle M. & Schoibl H. (2015a). Konzept Offene Jugendkultur Lustenau – Culture Factory Y. http://www.ojal.at/wp-content/uploads/2015/04/Konzept-OJAL-gross-WEB.pdf [16.01.2017].

Eisendle M. & Schoibl H. (2015b). *Konzept Offene Jugendkultur Lustenau – Culture Factory Y.* http://www.ojal.at/wp-content/uploads/2016/01/PartizipationsCheck-Kultur-21-5-15.pdf [16.01.2017].

Ferchhoff, W. (2003). *Jugendkulturen und ihr (Nicht-)Bezug zur politischen Bildung.* https://www.die-bonn.de/doks/ferchhoff0301.pdf [20.02.2017].

Großegger, B. (2010). *Kinder- und Jugendkultur(en) – Rezeptionsästhetiken und ästhetischer Selbstausdruck im Spannungsfeld von Bellismus,* Realitätsbewältigung und neuen Formen der Kreativität. http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/beitrag_grossegger_tagungsband_BOEKWE.pdf [20.02.2017].

Hickisch, G. (1995). *Wahrnehmung*. http://www.ufg.ac.at/be/wahrnehmung [20.02.2017].

Hitzler, R. & Pfadenhauer, M. (2006). *Bildung in der Gemeinschaft – Zur Erfassung von Kompetenz-Aneignung in Jugendszenen.* http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen_Ronald/Sammelbaende/3-99.PDF [20.02.2017].

Huang, E. (2015). http://breakdancedecoded.com/wp-content/uploads/2015/12/Ebook-The-Definitive-Sneaker-Guide-for-Bboys-and-Bgirls.pdf [20.02.2017].

Mailer, N. (1957). *The White Negro*. https://www.dissentmagazine.org/online_articles/the-white-negro-fall-1957 [17.01.2017].

McMillian, S. (2015). *Soul Train History Book: Soul Train's Premiere*. www.soultrain.com. http://soultrain.com/2015/08/17/soul-train-history-book-soul-trains-premiere/ [22.01.2017].

Molanphy, C. (2011). *Introducing the King of Hip-Hop.* http://www.rollingstone.com/music/news/introducing-the-king-of-hip-hop-20110815 [17.01.2017].

Mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003). KIM-Studie 2003. Kinder und Medien – Computer und Internet. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2003/KIM_Studie_2003.pdf [07.01.2017].

Mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2002). JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-) Media. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2002/JIM_Studie_2002.pdf [07.01.2017].

Neuland, E. (2016). *Jugendsprache – Hey, ihr Missgeburten ;-)).* http://www.spiegel.de/spiegel/sprachforscherin-eva-neuland-ueber-jugendsprache-a-1123454.html [24.01.2017].

Nordmann, N. (2010). *Jugendkultur, Subkultur und Szene – Adoleszenz in einer pluralistisch-medialen Welt.* http://nilsnordmann.de/blog/?p=272 [12.01.2017].

Robinson, K. (2001/2011). *Out of our minds. Learning to be creative.* http://www.fredkemp.com/5365su12/robinsonchpt123.pdf [13.02.2017].

Robitzky, N. (2016). http://seriousbboy.com/story-of-the-mockneck/ [20.02.2017].

Worisch, N. (2014). https://issuu.com/niklasworisch/docs/backpiece_jackets_web_final [20.02.2017].

Links

http://www.azlyrics.com/lyrics/jenniferlopez/jennyfromtheblock.html [22.01.2017].

http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/freitour/FreiTour-Wiki/subkultur.html [12.01.2017].

https://kurier.at/leben/fly-sein-jugendwort-des-jahres-kennt-schon-wieder-keiner/231.354.975 [20.2.17]

http://www.urbandictionary.com/define.php?term=street%20cred [07.02.2017].

https://de.wikipedia.org/wiki/Jenny_from_the_Block [07.02.2017].

http://www.schriftkunst.de/rundbrief/05.htm [07.02.2017].

http://www.schriftkunst.de/rundbrief/05.htm [07.02.2017].

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs9_873.pdf?5i81oa [07.02.2017].

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs21_885.pdf?5i81oa [07.02.2017].

https://www.infographicportal.com/history-of-cazal-sunglasses/ [13.02.2017].

http://bboydancing.blogspot.co.at/2010/02/toprock-downrock.html [20.02.2017].

http://www.complex.com/style/2015/08/the-evolution-of-mens-headwear-in-hip-hop/ [13.02.2017].

https://genius.com/artists/Boogie-down-productions [02.02.2017]

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1
Jeansjacke der Gang Black Spades
http://www.cvltnation.com/wp-content/uploads/2013/08/BLACK-SPADES-MC-NEW-YORK.jpg
[10.12.2016]

Abbildung 2
Crew-Sweatshirts der Rocksteady Crew
http://www.itsnicethat.com/articles/heated-words
[10.12.2016]

Abbildung 3
Backpiece „Rocksteady Crew" von Mr. Wiggles
http://trainwriters.com/galleries.htm#
[10.12.2016]

Abbildung 4
Run DMC's Jam-Master Jay in Dapper Dan's Kreation
http://harlemcollective.tumblr.com/post/156088383486/run-dmcs-jam-master-jay-styled-by-harlems
[10.12.2016]

Abbildung 5
Will Smith in Cross Colours
http://i.huffpost.com/gen/1372329/thumbs/o-WILL-SMITH-570.jpg?7
[10.12.2016]

Abbildung 6
Missy Elliot mit Goldschmuck
https://www.pinterest.com/pin/468726273703715329/
[10.12.2016]

Abbildung 7
Run Dmc
https://www.pinterest.com/pin/437834395007536631/
[10.12.2016]

Abbildung 8
Do-Rag
https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/2e/a9/c8/2ea9c831c45285c41b91700ba347c919.gif
[10.12.2016]

Abbildung 9
Bboy Storm mit Mockneck und Spincap
http://www.bboy-shop.com/epages/62121122.sf/en_GB/?ObjectPath=/Shops/62121122/Products/ac_1403_serious
[10.12.2016]

Abbildung 10
Phat Laces an Graffiti-Characters
https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10157272980470487&set=a.231013785486.284803.680610486&type=3&theater
[24.08.2016]

Abbildung 11
Name Belt
http://ep.yimg.com/ay/villagestreetwear/personalized-custom-name-belt-buckle-with-free-belt-53.jpg
[20.02.2017]

Abbildung 12
Kangol Hat
https://www.amazon.co.uk/gp/product/B00AL1V-FLQ/ref=twister_B001V6ZEAS
[20.02.2017]

Abbildung 13
Screenshot Maxi King TV Spot 2007
https://www.youtube.com/watch?v=VHwJ-LCmusY
[10.03.2017]

Abbildung 14
Screenshot Maxi King TV Spot 2009
https://www.youtube.com/watch?v=BZjAfoFwxvc
[10.03.2017]

Abbildung 15
Voguing TänzerInnen
http://breloer.com/derblog/files/2013/08/Voguing_Eventfotografie_Berlin01.jpg
[10.03.2017]

Abbildung 16
Jean Paul Gaultier Fashionshow
http://www.newnownext.com/wp-content/uploads/2013/09/karlie-kloss-vogue.jpg
[10.03.2017]

Abbildung 17
Waacking TänzerInnen
https://www.and8.dance/gfx/g/461/1225/1438034545.jpg
[10.03.2017]

Abbildung 18
Logo „Urban Artists“
http://www.urbanartists.at/
[10.03.2017]

11 Anhang

11.1 Materialblätter

D GRAFFITI

Graffiti kommt aus dem Lateinischen, ist die Pluralform von Graffito und bedeutet so viel wie Kratzbild. Schon die ersten Höhlenmalereien gehören somit laut Definition zu dieser künstlerischen Ausdrucksform. Die modernen Graffiti entstanden mit den Anfängen der HipHop Kultur im New York der 70er Jahre. Der erste bekannte Graffiti Sprüher war ein Pizzajunge der den Namen „Taki 183“, mit dickem Filzstift an von ihm belieferten Häuserblocks hinterließ. Der Tag (= engl. sprich täg) ist ein Signaturkürzel, welches das Pseudonym eines Graffiti Künstlers darstellt, er dient als Unterschrift, zum Markieren seines Territoriums oder Verbreitung seines Namens. Er wurde infolgedessen oft kopiert und bald wurden die Sprühdosen und die dazugehörigen Sprühkappen entdeckt. Züge wurden ein besonders beliebter Maluntergrund, da sie die Möglichkeit boten als fahrende Leinwände mehr Publikum zu erreichen. Durch Filme wie „BeatStreet“ und „Wildstyle“ gelangte die neue Kunstform auch nach Europa. Heute ist das Besprühen öffentlicher Flächen strengstens verboten, stattdessen gibt es in jeder größeren Stadt sogenannte „Legal Walls“ an denen es erlaubt ist zu sprühen.

§ 304 Gemeinschädliche Sachbeschädigung

(1) Wer rechtswidrig Gegenstände der Verehrung einer im Staat bestehenden Religionsgesellschaft oder Sachen, die dem Gottesdienst gewidmet sind, oder Grabmäler, öffentliche Denkmäler, Naturdenkmäler, Gegenstände der Kunst, der Wissenschaft oder des Gewerbes, welche in öffentlichen Sammlungen aufbewahrt werden oder öffentlich aufgestellt sind, oder Gegenstände, welche zum öffentlichen Nutzen oder zur Verschönerung öffentlicher Wege, Plätze oder Anlagen dienen, beschädigt oder zerstört, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer unbefugt das Erscheinungsbild einer in Absatz 1 bezeichneten Sache oder eines dort bezeichneten Gegenstandes nicht nur unerheblich und nicht nur vorübergehend verändert.

(3) Der Versuch ist strafbar.

D GRAFFITI

Arbeitsblatt 1: Tag entwickeln

Denke dir einen Namen aus, den du schreiben willst. Er sollte nicht länger als fünf Buchstaben sein. Versuche die folgenden Schritte mit deinem eigenen Tag nachzumachen. Benutze dazu einen normalen Filzstift und probiere es auch einmal mit einem Stift aus der Box!

_____ ***1)***_____ ***2)***_____

3)_____ ***4)***_____ ***5)***_____

6)_____ ***7)***_____ ***8)***_____

9)_____ ***10)***_____ ***11)***_____

12)_____ 13)_____ 14)_____

15)_____ 16)_____ 17)_____

18)_____ 19)_____ 20)_____

21)_____ 22)_____ 23)_____

Name: _____

D GRAFFITI

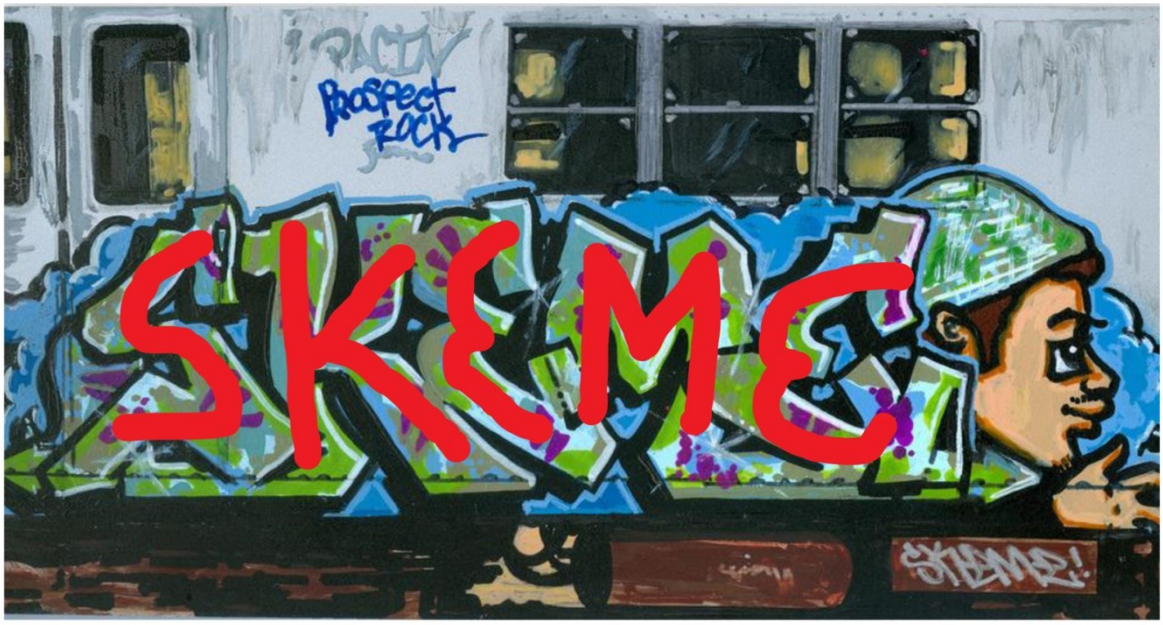
Arbeitsblatt 2: Graffitis lesen

Versuche zu erkennen, was hier geschrieben wurde! Lösungskarte findest du in der Box!

1)_____

2)_____

3)_____


SKEME

SOFLES

TIZER

Name: _____

D *MERKBLATT* GRAFFITI

Wodurch gelangte die Graffiti-Kunst nach Europa?

_____

Warum waren Züge als Maluntergrund so beliebt?

_____

Wie hieß der „Tag“ des ersten Graffiti Sprayers?

_____

Das Graffiti sprühen entstand in den 70er Jahren in

O Los Angeles O New York O Las Vegas

Was ich mir sonst noch merken möchte…

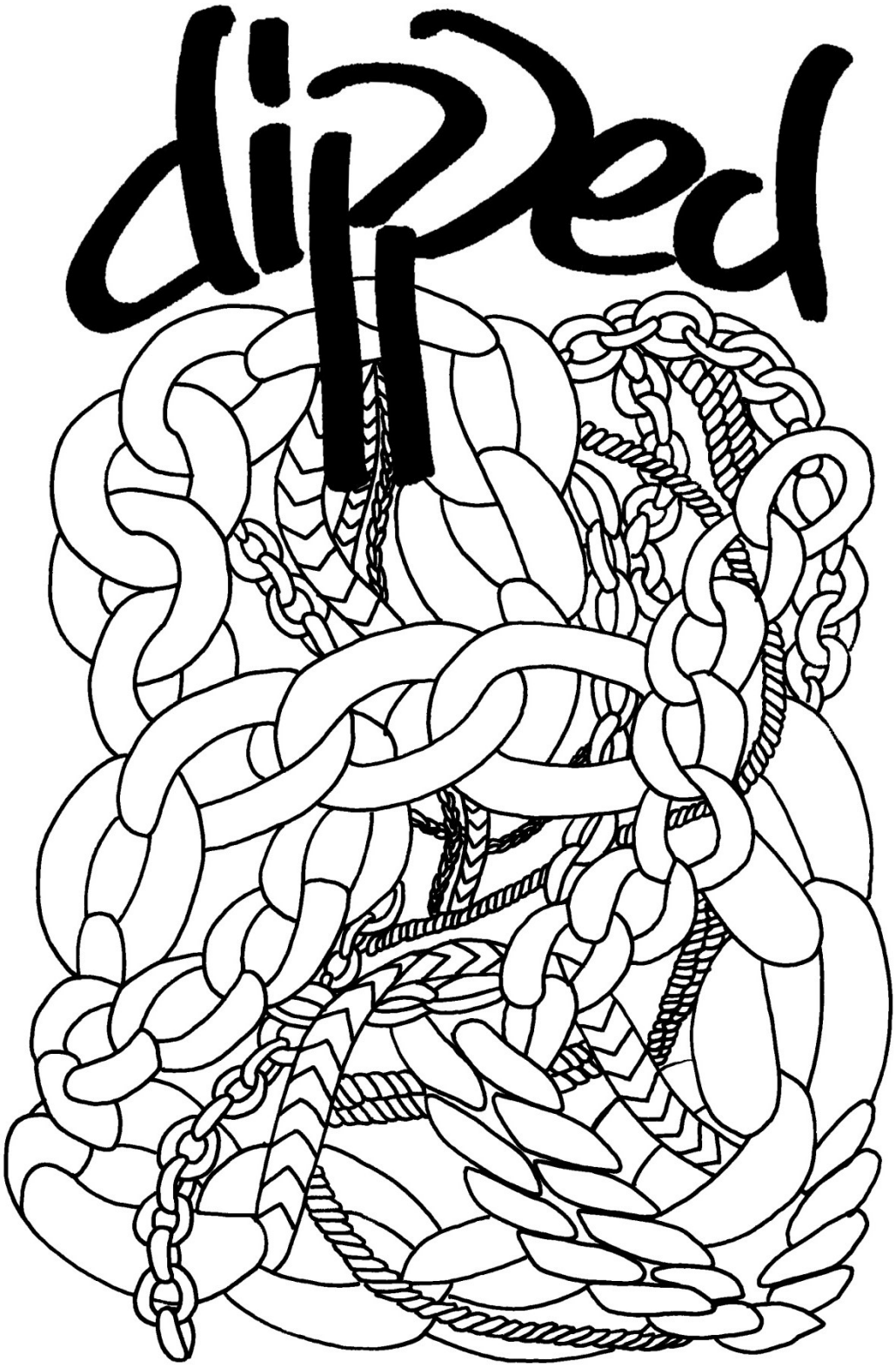
KUNSTVOKABELN

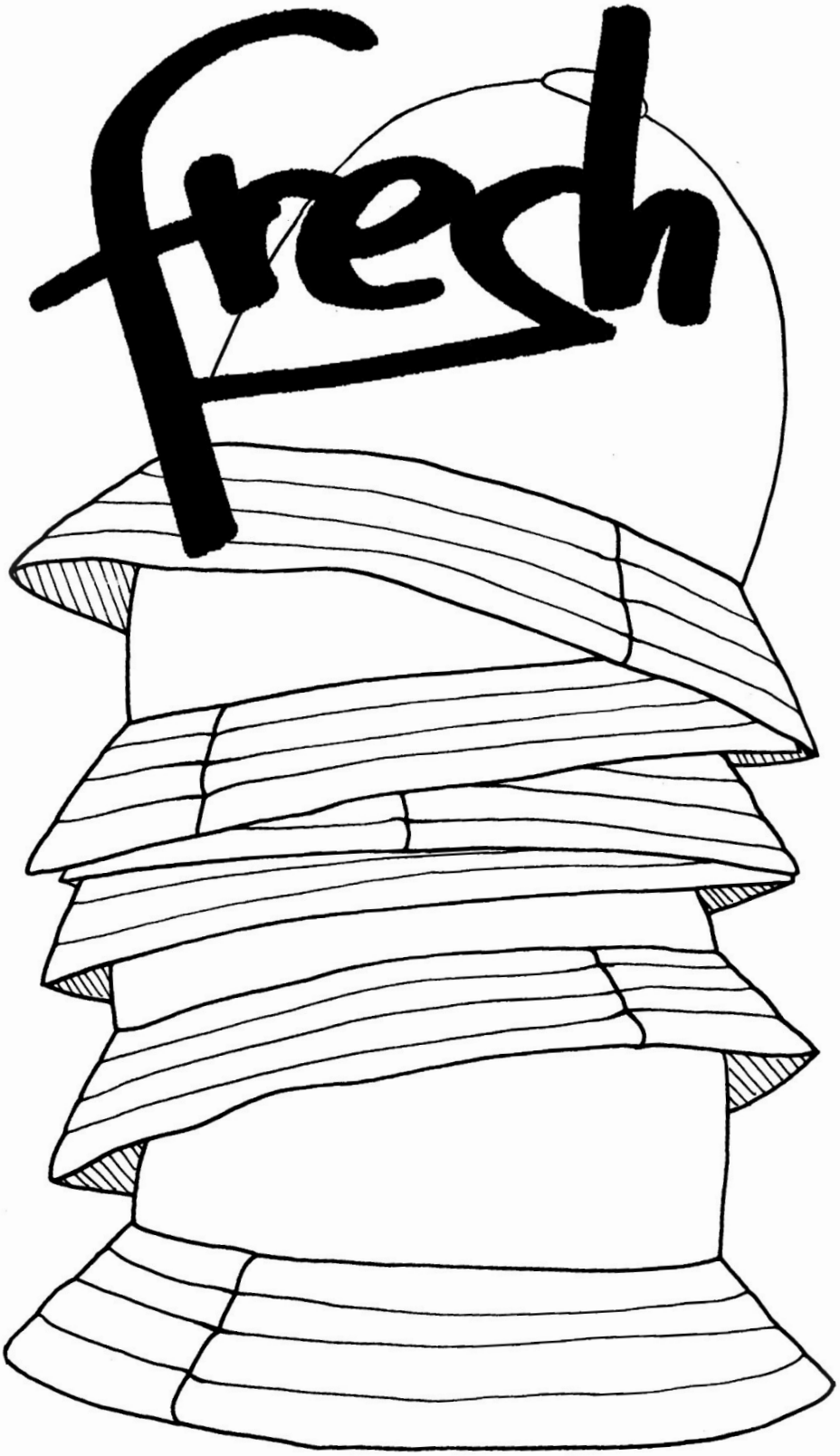
Das Wort Graffito bedeutet_____

Legal Walls =

Tag =

11.2 Entwürfe


dipped


fresh

„Phat“ Design – Siebdruck auf Baumwolltasche

„Phat“ Design – Siebdruck auf Bio-Baumwoll-T-Shirt

12 Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Ausarbeitung selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach (inkl. Übersetzungen) anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web sowie andere elektronische Datensammlungen) deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für angeführte Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen. Ich nehme zur Kenntnis, dass die nachgewiesene Unterlassung der Herkunftsangabe als versuchte Täuschung gewertet wird.

Linz, 20.03.2017 _____

CC BY-NC-ND 3.0 AT
Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 3.0 Österreich