

Kautny, Oliver

Das Cologne Hip Hop Institute. Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung

Martin, Kai [Hrsg.]: Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse. Weimar : Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, S. 5-35



Quellenangabe/ Reference:

Kautny, Oliver: Das Cologne Hip Hop Institute. Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung - In: Martin, Kai [Hrsg.]: Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse. Weimar : Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, S. 5-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325325 - DOI: 10.25656/01:32532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325325>

<https://doi.org/10.25656/01:32532>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kai Martin (Hrsg.)

Zukunft

Musikpädagogische Perspektiven auf soziale
und kulturelle Transformationsprozesse

Impressum

Dieser Band versammelt Beiträge, die im Nachgang eines musikpädagogischen Symposiums an der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar verfasst worden sind.
Das Copyright der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autor*innen.

Herausgeber: Kai Martin
Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar
Platz der Demokratie 2/3, 99423 Weimar

Weimar 2025

Redaktion und Layout: Jonas Brehm

Inhalt

Vorbemerkung	3
<i>Oliver Kautny</i> Das <i>Cologne Hip Hop Institute</i> . Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung	5
<i>Alexandra Kertz-Welzel</i> What we should consider before proposing music education for social change	36
<i>Kai Martin</i> Inneres und äußeres musikalisches Handeln. Aristoteles' Handlungstheorie aus musikpädagogischer Perspektive	44
<i>Stefan Orgass</i> Zur wissenschaftlichen Vernunft im Umgang mit dem konstitutiven Werten in Handlungen und Interaktionen musikpädagogischer (Forschungs-)Praxis	63

Oliver Kautny

Das Cologne Hip Hop Institute. Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung¹

1. Vorbemerkungen

Der vorliegende Band lädt Musikpädagoginnen und Musikpädagogen dazu ein, aktuelle gesellschaftliche Veränderungen in den Blick zu nehmen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für musikpädagogische Zusammenhänge zu beleuchten. Ich möchte einen musikkulturellen Aspekt dieses Themenkomplexes ansprechen und dies anhand eines von mir konzipierten universitären Projektes tun. Es handelt sich dabei um ein musikpädagogisches Projekt für Lehre, Forschung und Third Mission, das 2007 als *Hip Hop Academy Wuppertal* (Bergische Universität Wuppertal) gegründet wurde und seit 2020 an der Universität zu Köln unter dem Namen *Cologne Hip Hop Institute* konzeptionell weiterentwickelt wird. An diesem Beispiel möchte ich zeigen, wie dort auf musikkulturelle Veränderungen reagiert wurde und wird. Der Auslöser dieses Projektes ist die insbesondere bei Schüler*innen beliebte HipHop-Kultur², die relativ gesehen zu ihrer gesellschaftlichen Bedeutung in der musikpädagogischen Lehre und vor allem in der musikpädagogischen Forschung wenig Beachtung findet (Kautny 2022). Die Konzeption des Projektes werde ich im 3. Kapitel dieses Textes darstellen. Im darauffolgenden Abschnitt (Kapitel 4) diskutiere ich einige bisher noch offene Fragen, die das *Cologne Hip Hop Institute* in aktuellen Forschungsprojekten beschäftigen und die für den gegenwärtigen musikpädagogischen Diskurs interessant und ertragreich sein können. Ehe ich dies tun werde, möchte ich darlegen, aus welcher musikpädagogischen Denkrichtung heraus ich dieses Projekt entwickelt habe und – heute im Verbund mit einem Team³ – weiterentwickle (Kapitel 2). Um meine Sprecherposition⁴ offenzulegen und dabei zugleich den ggf. nicht selbstverständlich erscheinenden Umstand zu erläutern, warum wissenschaftliche Musikpädagogik sich mit einer spezifischen Musik⁵ ausei-

¹ Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - Projektnummer 448420255.

² Deren Teilpraxis Rap-Musik gegenwärtig eines der populärsten Genres der populären Musik ist.

³ Frieda Frost, Charlotte Furtwängler, Dr. Chris Kattenbeck, Dr. Linus Eusterbrock, Dr. Lukas Bugiel und Jason Carter.

⁴ Weitere soziokulturelle, biographische Aspekte, die meine Position als Autor dieses Textes mitbeeinflussen (Haraway 1988, 587-590; Süß 2021), werden jeweils dort kenntlich gemacht, wo dies inhaltlich relevant und aus methodischen Gründen notwendig ist, vgl. etwa Kapitel 3 und 4.

⁵ Wenn im Folgenden von Musik die Rede ist, können damit unterschiedliche Musikbegriffe impliziert sein. Der Autor dieses Beitrages vertritt eine rezeptionsästhetische Auffassung von Musik (vgl. Kapitel 4), wonach Musik als dialektisches, untrennbares Wechselspiel aus soziokulturellen Praxen, Menschen,

nersetzen soll, blicke ich im Folgenden skizzenhaft auf die Geschichte der akademischen Musikpädagogik und ihr sich wandelndes ‚In-Beziehung-Setzen‘ zur Musik zurück.

2. Musik als Gegenstand der Musikpädagogik im Wandel der Perspektiven

Die Frage, ob die akademische Musikpädagogik sich mit spezifischen Musikgenres bzw. Musikkulturen beschäftigen soll (und wenn ja: mit welchen?), wurde insbesondere im 20. Jahrhundert lebhaft und kontrovers diskutiert, und zwar häufig unter wechselnden Vorzeichen (Kautny 2025a i.V.).

Musikpädagogik im Zeichen musikästhetischer Normierung

So sei hier an die konzeptionellen, kontrovers geführten Debatten über ‚guten‘ Musikunterricht und damit assoziierte ‚geeignete‘ Musik erinnert, etwa an die musische Erziehung und ihre Orientierung u.a. am Volkslied (seit den 1920er Jahren; Gruhn 2003, 233f., 238), an die Kunstwerkorientierung und ihr Plädoyer für Kunstmusik (ab den 1960er Jahren; ebd., 301-305)⁶ oder an die Ästhetische Wahrnehmungserziehung und ihren – z. B. im Schulbuch *Sequenzen* aufscheinenden, an der Neuen Musik orientierten – offenen Musikbegriff (ab den 1970er Jahren; Ott 2006; Geuen 2018, 23; Kautny 2025a i.V.). Diese Art musikästhetischer ‚Normierung‘ wurde ab den 1980er Jahren – aus meiner Sicht völlig zu Recht – zusehends in Frage gestellt. Zwei Gründe für diesen normativen Wandel, der im Übrigen auch meine musikpädagogischen Forschungsschwerpunkte (populäre Musik, Interkulturalität) stark prägte, möchte ich nun kurz exemplarisch skizzieren.

Normative Öffnungstendenzen in der Musikpädagogik

Ein zentraler Impuls für eine weitere Öffnung bisheriger Musik- bzw. Kulturbegriffe in der Musikpädagogik ging nicht zuletzt von der Aufwertung populärer Kultur in bürgerlich-akademischen Kreisen aus, was nachfolgend die Musikpädagogik und ihre Arbeitsfelder verändern sollte. Dies begann nicht zuletzt mit der studentischen ‚Beat- und Rockgeneration‘ der 1960er Jahre, die im Laufe der 1970er und der 1980er Jahre eine neue Generation populärmusikaffiner Musikpädagog*innen und Musikwissenschaftler*innen hervorbrachte. Diese konzipierten im Kontext der Musiklehrer*innenbildung nicht nur das neue Feld der Didaktik der populären Musik (Hafen, Lugert, Jerrentrup, Maas, Schütz, Terhag, von Schoenebeck usw.), sondern etliche von ihnen trugen mit ihren musikwissenschaftlichen Arbeiten über Rockmusik, Techno oder

Dingen und klanglichen Strukturen, d. h. als Wechselbeziehung aus Rezeption, Produktion und Produkten gedacht wird.

⁶ Zur Kritik vgl. Schütz 1997a; vgl. auch Barths Kritik am normativen Kulturbegriff (Barth 2008).

Musicals dazu bei, dass sich zur gleichen Zeit die deutschsprachige Populärmusikforschung etablierte.⁷ Einen weiteren, sehr ähnlichen Impuls erhielt die Musikpädagogik durch musikethnologische Reflexionen globaler Musikpraxen⁸ (u.a. Helms 1976; Alge & Krämer 2013, 8-9) bzw. migrantischer Musikkulturen in der BRD (Merkt 1983; Merkt 1993). Hieraus entwickelte sich ab Mitte der 1980er Jahre allmählich ein weiteres neues Arbeitsfeld: die Interkulturelle Musikpädagogik (Clausen 2020, 45f.).

Dass sich die Musik- bzw. Kulturbegriffe in der Musikpädagogik spätestens ab den 1980er Jahren ausdifferenzierten und pluralisierten, lag aber nicht alleine an der musikpädagogischen Hinwendung zu neuen Musikkulturen, wie etwa der Rockmusik oder der türkischen Folklore. Der nun zusehends bedeutender werdende normative Pluralismus kann letztlich als Folge eines viel größeren gesellschaftlichen Wandels interpretiert werden (Schütz 1996): Die Öffnung ästhetischer Normen wäre demnach nur *eine* Facette allgemeiner gesellschaftlicher Individualisierungs- und Liberalisierungstendenzen, die in vielen sozialen Bereichen zu einer Relativierung und Subjektivierung von Normen führten (Reckwitz 2020). Diesem allgemeinen soziokulturellen Wandel entsprechend interessierte sich die Musikpädagogik nun verstärkt für die Musikpräferenzen und teilkulturellen Identitäten von unterschiedlichen Hörer*innengruppen im Allgemeinen (Behne 1983) sowie von Schüler*innen im Speziellen. Schüler*inneninteressen und -präferenzen wurden nicht nur verstärkt musikpsychologisch untersucht bzw. musikpädagogisch reflektiert (Behne 1986; Schulten 1990), sondern bisweilen musikdidaktisch so stark aufgewertet, dass sie im Zeichen der ab den 1980er Jahren aufkommenden Konzeption des schülerorientierten Musikunterrichts (Günther/Ott/Ritzel 1982) ins Zentrum konzeptioneller Debatten rückten.

Volker Schütz: Schülerorientierung, Interkulturalität und populäre Musik

Volker Schütz erkannte in den 1990er Jahren m. E. als einer der ersten in der deutschsprachigen Musikpädagogik die Verbindungslinien, die sich zwischen drei damals noch relativ neuen Aspekten des musikpädagogischen Diskurses – Schülerorientierung, Interkulturalität und populäre Musik – ziehen lassen. Seine Überlegungen möchte ich nachzeichnen, weil sie eine m. E. auch heute noch stichhaltige Begründung dafür liefern, warum sich die musikpädagogische Forschung mit speziellen Musikkulturen – z. B. HipHop – auseinandersetzen sollte, ohne dabei auf ästhetisch-normative Vorstellungen geschlossener ‚Kunstwerke‘ zurückzugreifen und auf die populäre Musik zu übertragen (vgl. Kapitel 4).

⁷ Vgl. dazu die frühen Publikationen (ab 1986) des damaligen ASPM (heute: *Gesellschaft für Populärmusikforschung*): http://wp.populärmusikforschung.de/?page_id=3490 (aufgerufen am 22.8.2024).

⁸ Die im deutschen Diskurs anfänglich mit dem problematischen Attribut ‚außereuropäisch‘ versehen wurden (Clausen 2020, 45f.).

Schütz' Denkweise, die sich exemplarisch an drei Artikeln zwischen 1996 und 1997 ablesen lässt, gründet insbesondere auf den folgenden vier Teilargumenten:

Wenn sich die Gestaltung von Musikunterricht u.a. im Zeichen soziokultureller Individualisierung bzw. Diversifizierung⁹ (auch) an den Präferenzen der Lernenden orientiert, so ist nach Schütz eine Öffnung eines absolut gesetzten Werkbegriffs der Kunstmusik genauso unausweichlich wie eine grundsätzliche interkulturelle Orientierung angesichts einer musikkulturell heterogenen Situation musikalischen Lernens und Lehrens (Schütz 1997b, 7).

Populärmusikalische Musikstile spielen in dieser Konstellation nicht zwangsläufig, aber doch mit großer Wahrscheinlichkeit – gemäß ihrer statistisch wahrscheinlichen Relevanz für Schüler*inneninteressen – eine große Rolle.

Für Schütz sind dabei die Erfahrungen, die Schüler*innen mit Musik machen, in zweifacher Hinsicht besonders wichtig. Zum einen sind es die musikbezogenen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die ihm zufolge viel stärker in die Unterrichtsplanung einfließen sollen, etwa bei der Auswahl von Musikstilen, Stücken, Themen und Methoden (Schütz 1996, 1997a). Zum anderen rückt Schütz nun auch die musikbezogenen Erfahrungen selbst, die im Musikunterricht gemacht werden, ins unterrichtliche Zentrum:¹⁰ Ausgehend insbesondere vom praktischen Umgang mit Musik solle, so Schütz, die musikbezogene Wahrnehmung der Schüler*innen sensibilisiert und reflektiert werden. Musikunterricht solle dabei eine besondere Qualität an Erfahrung von Musik eröffnen, die Schütz als ‚ästhetische Erfahrung‘¹¹ bezeichnet. Ziel des Musikunterrichts ist für ihn daher – konzeptionell im Anschluss u.a. an Hermann-Josef Kaiser – die „Förderung von ästhetisch-musikalischer Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit“ (Schütz 1997a, 3¹²).

Eine weitere Überlegung von Schütz (1997a) erscheint mir dabei als besonders interessant und auch für heutige Zusammenhänge – u.a. auch zur Begründung meiner eigenen Projektstätigkeit – relevant. Schütz nennt eine elementare Bedingung, damit seine – von mir zuvor skizzierten – konzeptionellen Überlegungen für den Musikunterricht fruchten können: Die Lehrkraft müsse die „Wahrnehmungsformen und -gegenstände“ der Lernenden kennenlernen, sich in diese hineinfinden, „um damit zum einen die Qualität dieser Formen und Gegenstände selbst zu erfahren und zum anderen die dahinterstehenden musikbezogenen Interessen seiner Schüler angemessener erfassen, beurteilen und berücksichtigen zu können“ (Schütz 1997a, 2). Das bedeutet also,

⁹ Verstärkt u.a. durch Globalisierung und Migrationsbewegungen.

¹⁰ Vgl. hierzu Herbst 2014, 190.

¹¹ Vgl. näher dazu Kapitel 4.

¹² Ich gebe zur besseren Nachvollziehbarkeit die Seitenangaben des heute online verfügbaren Nachdrucks dieses Artikels an, siehe Literaturverzeichnis.

dass Lehrende zugleich Lernende sein müssen, die „die in der jeweiligen Musik angelegten Möglichkeiten“ (Schütz 1997a, 2) für ästhetische Erfahrungen aufspüren und reflektieren sollen.

Schütz skizziert also einen Musikunterricht, der die ästhetische Erfahrung und ihre Reflexion für alle Beteiligten des Lern-Lehrprozesses in den Mittelpunkt stellt und sich dafür an konkreten „Wahrnehmungsformen und -gegenstände(n)“ (Schütz 1997a, 2), die für Schüler*innen relevant sind, orientiert – was im Übrigen aufs Engste mit seinem rezeptionsästhetischen Musikbegriff verknüpft ist, auf den ich in Kapitel 4 noch zu sprechen kommen werde. Dabei ist zu betonen, dass die spezifischen, zu behandelnden Musikkulturen nicht als neuer Kanon des Musikunterrichts festgelegt werden. Diese Überlegungen publizierte Schütz¹³ in Zeitschriften, die sich vor allem im Fall des *AfS-Magazins* (1996, 1997a) im besonderen Maße an die musikdidaktische Praxis richtete, so dass auf den ersten Blick fraglich erscheinen könnte, warum Schütz' Vorstellungen von Musikunterricht auch für musikpädagogische Lehre und Forschung gelten sollten. Dass Schütz' unterrichtspraktische Überlegungen auch eine mit ihnen korrespondierende musikpädagogische Lehre und Forschung nahelegen, die sich ebenfalls mit aktuellen Musikkulturen auseinandersetzen, ließe sich m. E. – über Schütz hinausgehend – mit Abel-Struth folgendermaßen zweifach begründen:

Zum einen sind das Lehren und -lernen von Musik für Abel-Struth zentrale Gegenstände wissenschaftlicher Musikpädagogik (Abel-Struth 1985, 604), womit diese damit beauftragt ist, sich forschend mit *allen* Teilaspekten und Bedingungen aktueller oder historischer Unterrichtspraxen bzw. Konzeptionen, Modelle usw. von Musikunterricht auseinanderzusetzen – einschließlich der dort verwendeten Musik. Abel-Struth bezeichnet Musik¹⁴ sogar als eine der fundamentalsten Bedingung des Musik-Lehrens und -lernens, die überdies durch musikpädagogische Forschung sträflich vernachlässigt wurde (1985, 184).

Zum anderen sollte musikdidaktische Praxis – so Abel-Struth – von der musikpädagogischen Forschung bei ihrer Urteilsfindung für Praxisentscheidungen durch Informationen und Reflexionen musikpädagogischer Forschung unterstützt werden (Abel-Struth 1985, 608).

¹³ Das gilt etwa für Teil 1 und 2 des Textes *Welchen Musikunterricht brauchen wir?*, die beide im Magazin des Arbeitskreis für Schulmusik erschienen und sich primär an Lehrende in der Praxis richteten (Schütz 1996, 1997a).

¹⁴ Schatt (2021, 175-176) kritisiert m. E. zu Recht den Musikbegriff von Abel-Struth als zu einseitige Idee von Musik als objektivierbares Material, das Abel-Struth nicht hinreichend in seiner Wechselbeziehung zu musikbezogenen Praxen betrachtet. Dieses Manko lässt sich – wie ich in Kapitel 4 andeuten werde – durch einen rezeptionsästhetischen Begriff von Musik, den auch Schütz verwendet, beheben, ohne dass dabei der Hinweis Abel-Struths, dass auch die Musik musikpädagogisch beforscht werden müsse, ungültig würde.

Schütz' Vision – ein Desiderat gegenwärtiger Musikpädagogik

Blicken wir auf musikpädagogische Forschungsarbeiten der letzten Jahre, so spielen dort verschiedenste Aspekte des Lehrens und Lernens eine – fast selbstverständlich wirkende – große Rolle. Um dies zu illustrieren, möchte ich exemplarisch zwei Bereiche der Forschung herausgreifen.

Zum einen gibt es etliche Arbeiten, welche die ethischen, ästhetischen bzw. kulturellen Normen des Musikunterrichts untersuchen. Denken wir – bezogen auf den deutschsprachigen Diskurs – z. B. an musikpädagogische Reflexionen zu ästhetischer Streitkompetenz (Rolle 2017), ethischen Normen (Bartels 2016; Kautny 2023b), Machtdynamiken (Honnens 2017) und Kulturbegriffen (Barth 2008, 2012).

Zum anderen greift die musikpädagogische Forschung die aus Praxissicht zentrale Frage nach den Methoden des Musikunterrichts auf. Exemplarisch sei an Forschungsarbeiten im Bereich der Kompositionsdidaktik (Buchborn, Theison & Treß 2019) oder der Methodik des Musikhörens (Höller 2019) hingewiesen.

Anders sieht dies hingegen mit Blick auf Schütz' Vision aus. Seine Idee einer dialektischen Auseinandersetzung der Musikpädagogik mit musikbezogener Erfahrung und den damit verbundenen ‚Gegenständen‘, d. h. z. B. Musikstücken und ihren musikalischen Strukturen („Grammatik“¹⁵), Instrumenten etc. (nicht nur, aber doch verstärkt im Horizont populärer Musikkulturen), wurde in den letzten Jahrzehnten nur von wenigen Autor*innen verfolgt.¹⁶

Während sich die musikpädagogische Forschung also in den letzten Jahren mit einigen zentralen Aspekten des Musikunterrichts auseinandersetzte, vernachlässigte sie die Reflexion über jene (populär-)musikalischen Artefakte und musikkulturellen Praxen (einschließlich darin aufscheinender informeller Lernformen), die der Musikunterricht musikpraktisch behandeln, sprachlich reflektieren und dabei ggf. kontrovers erörtern möchte.

Dass diese Leerstelle musikpädagogischer Forschung weitreichende negative Folgen für die musikdidaktische Praxis haben kann, erlebte ich selbst Mitte der 2000er Jahre.

¹⁵ Ich verwende Schütz' Begriff der musikalischen ‚Gegenstände‘ in diesem Text synonym mit dem praxeologischen Begriff der Artefakte bei Klose (2019), womit z. B. das akustisch Erklingende, die Aufnahmemedien, die Notation und Instrumente usw. gemeint sind. Diese Artefakte erzeugen als Trägerinnen potentieller Sinn- und Wirkungsstrukturen im Wechselspiel mit musikalischen Praxen spezifischen Sinn bzw. spezifische Wirkungen mit. Vgl. auch Hillebrandt 2014, 69: „Menschen beteiligen sich vor dem Hintergrund ihrer inkorporierten Erfahrungen schöpferisch an der Praxis, indem sie Praktiken inszenieren, die sich zu Praxisformen verketteten und dadurch den in den Dingen, Artefakten und Körpern materialisierten Sinn praktisch relevant werden lassen.“

¹⁶ Hier wären z. B. die Arbeiten von Klingmann (2010), Herbst (2014), Honnens (2017), Stöger & Rappe (2016, 2024) und diverse Beiträge des Autors dieses Beitrages sowie seines Forschungsteams des *Cologne Hip Hop Institute* zu nennen, vgl. hierzu z. B. Kautny 2022 bzw. 2024.

Um 2005 wollte ich als Musiklehrer – unbewusst im Schütz’schen Sinne¹⁷ – auf die Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen, die gerade vom dritten großen HipHop-Boom¹⁸ in Deutschland geprägt waren. Zwar konnte ich damals auf einige Unterrichtsmaterialien und allgemeine Überblickswerke zur HipHop-Geschichte zurückgreifen (Janosa 2001; Loh & Verlan 2000; Neumann 2001; Verlan 2003). Über die ästhetischen Qualitäten im HipHop, z. B. bezogen auf den Rhythmus des Rap (Kautny 2015b) oder das informelle Lernen im HipHop (Beatmaking: Kattenbeck 2023; Tanz: Rappe & Stöger 2016, 2024), gab es damals im gesamten internationalen musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Diskurs jedoch kaum Sachinformationen.

Hier zeigte sich die Schwachstelle der Idee von Schütz. Lehrkräfte können überfordert werden, wenn diese sich vertieft mit den Musikkulturen der Schüler*innen auseinandersetzen sollen, gleichzeitig aber keine hinreichenden Sachinformationen und überdies auch nur wenig Zeit haben, um sich diese ggf. selbst informell anzueignen. Es liegt auf der Hand, dass Schütz’ Utopie lernender Lehrer*innen nur mit viel Zeit seitens der Lehrenden realisieren lässt. Genau dies widerspricht aber in der Regel dem Setting schülerorientierten Arbeitens, das ja gerade oft vom spontanen Schüler*innen-votum für eine Musikkultur lebt, die der Lehrkraft angesichts der Vielzahl „musikbezogener Teilkulturen“ (Schütz 1996, 5) ggf. wenig geläufig ist. Wie sollte ich etwa als eine Lehrkraft, die von Neuer Musik, Klassik, Jazz, Rock und Techno, nicht aber durch HipHop geprägt war, diese Musik hinreichend sachkundig – und wie Schütz es sich gewünscht hätte: handlungsorientiert (Schütz 1997a) – unterrichten?

Auf diese Fragen gab es damals seitens der musikpädagogischen Forschung kaum Antworten und Forschungsbemühungen. Mein eigenes Kennen-Lernen der HipHop-Kultur weckte in mir als Lehrer also nicht nur Neugierde und Faszination, sondern offenbarte zugleich eine Fülle dringend zu bearbeitender Desiderata für die musikpädagogische Forschung. Diesen ‚Arbeitsauftrag‘ nahm ich bei meinem beruflichen Wechsel von der Lehrpraxis in die akademische Lehre und Forschung mit, was mich zu dem Projekt motivierte, das ich im folgenden Kapitel porträtieren werde.

¹⁷Der Autor dieses Textes lernte Schütz’ Texte erst nach seiner Zeit als Lehrer kennen.

¹⁸Der erste HipHop-Boom zeigte sich um 1984 mit der Breakdance-Welle, der zweite Boom fand Ende der 1990er Jahre statt mit den Erfolgen von Freundeskreis, Beginner u.a., der dritte Boom begann mit dem Aufstieg des US-Rap (50 Cent, Eminem, Snoop Dogg) in Deutschland sowie dem kommerziellen Durchbruch des deutschsprachigen Gangsta-Rap (u.a. Aggro Berlin) ab ca. Mitte der 2000er Jahre.

3. HipHop in Forschung, Lehre und Third Mission

Die unbeantworteten Fragen meiner Schulpraxis wurden nun zu Leitfragen meiner Aktivitäten an der Universität¹⁹:

- Welche musikbezogenen Praxen, musikalischen Phänomene, Gegenstände usw. spielen im HipHop eine Rolle und wie lassen sich diese beschreiben?
- Welche soziokulturellen Prozesse spielen dabei eine Rolle, welche Formen der Bedeutungszuschreibungen gibt es dort?
- Was und wie wird in musikbezogenen Praxen des HipHop musikalisch gelernt?
- Wie kann dies für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen nutzbar gemacht werden? (Kautny 2022, 2024)

Abb. 1: Leitfragen für Forschung, Lehre und Transfer

Auf der Suche nach einer Antwort auf diese Fragen versuchte ich, die drei zentralen Bereiche akademischen Handelns – *Lehre*, *Forschung* und *Third Mission* (Berghäuser & Hölscher 2020; Roessler & Hachtmeister 2021)²⁰ – dialektisch aufeinander zu beziehen und dies innerhalb eines lang angelegten Projekts fruchtbar zu machen. Diese Idee dreier miteinander wechselwirkender, z.T. ineinandergreifender Bereiche prägte bereits die *Hip Hop Academy Wuppertal* (2007-2019; Kautny 2010a) und wurde im *Cologne Hip Hop Institute* (ab 2020) kontinuierlich weiterreflektiert und -entwickelt.

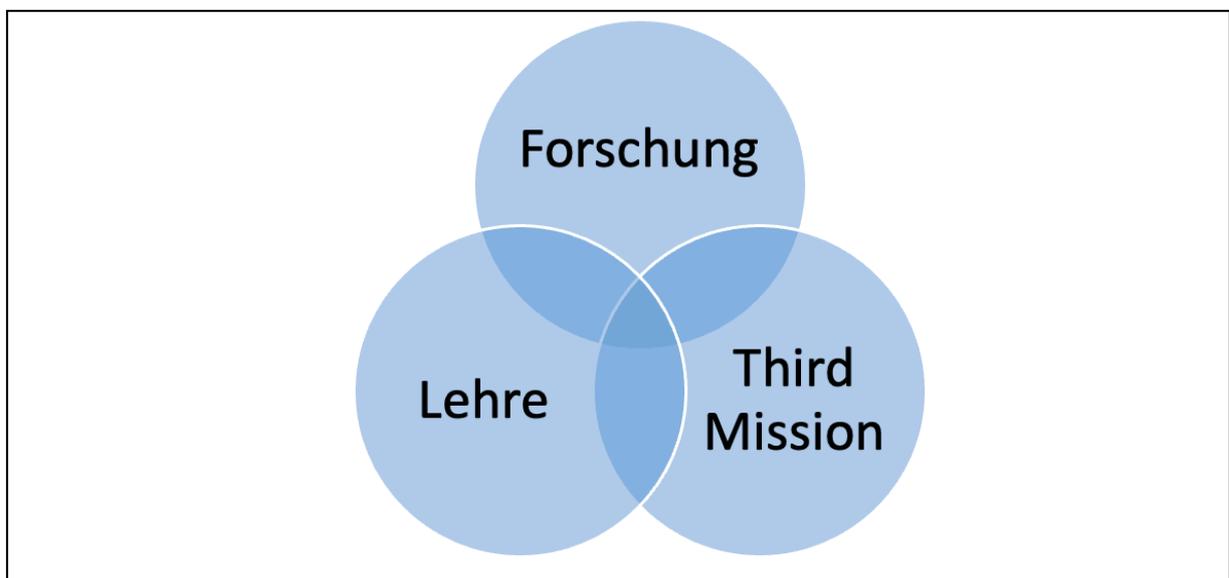


Abb. 2: Drei Arbeitsbereiche des *Cologne Hip Hop Institute*

¹⁹ Ich verstehe den Begriff ‚Hochschule‘ als allgemeinen Oberbegriff für Universitäten, Musikhochschulen etc. Den Begriff ‚Universität‘ benutze ich dann, wenn ich von meinen konkreten akademischen Projekten an der Bergischen Universität Wuppertal bzw. an der Universität zu Köln berichte.

²⁰ Verstanden als wechselseitiger Austausch zwischen der Universität und dem außeruniversitären Kontext, s.u.

a. Forschung

Eine der drei Sphären des Projektes ist die wissenschaftliche Erforschung der ästhetischen, soziokulturellen und (musik-)pädagogischen Dimensionen der HipHop-Kultur und der ihr zugerechneten musikbezogenen Teilpraxen, d. h. der Rap-Musik, der HipHop-Tänze, des DJings und Beatmakings, Beatboxings. Diese Aufgabe war aufgrund der Größe des Desiderats – und der anfänglich geringen personellen Ressourcen in Wuppertal²¹ – von vorneherein als Langzeitprojekt angelegt. Nach mittlerweile achtzehn Jahren sind zahlreiche musikwissenschaftliche und musikpädagogische Forschungsarbeiten zu Rhythmus im Rap (Kautny 2009, 2015b, Kautny 2024, 2025b/c i. V.), Beatproducing (Kautny & Krims 2010), künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking (Kattenbeck 2023), Gangsta-Rap und Musikpädagogik (Kautny & Erwe 2013; Kautny 2018; Furtwängler 2022, 2024), Kindheitsbildern im HipHop (Kautny 2018, 2022), dem disziplinären Verhältnis zwischen Musikpädagogik, Musikdidaktik und HipHop-Studies (Kautny 2022, 2024) sowie Unterrichtsmaterialien für Schulen entstanden (Kautny 2006; Kautny 2017a/b).²²

Das *Cologne Hip Hop Institute* unterscheidet sich infrastrukturell und inhaltlich in einigen Aspekten von seinem Vorgängerprojekt, der *Hip Hop Academy Wuppertal*.²³ Es verfügt etwa über ein größeres Stellentableaux²⁴ sowie einen eigenen Lehr- und Forschungsraum, das DJing-Lab. Zudem ist das *Cologne Hip Hop Institute* derzeit in ein internationales DFG-Projekt (*Hip-Hop's Fifth Element: Knowledge, Pedagogy and Artist-Scholar-Collaboration*) eingebunden, das von Prof. Dr. Justin Williams (University of Bristol) und mir geleitet wird. Dabei verfolgen wir im Kölner Teilprojekt u.a. das Ziel, die musikpädagogische, auf HipHop bezogene Forschung zu intensivieren und diese bezogen auf ihre Methoden, Gegenstandsbereiche und normativen Implikationen noch stärker zu reflektieren und zu konzeptionalisieren.

b. Lehre

Eine zweite Sphäre ist die akademische musikpädagogische und musikwissenschaftliche Lehre, die in einem lebendigen Wechselverhältnis zur Forschung steht. Die angebotenen musikpädagogischen bzw. musikwissenschaftlichen Seminare

²¹ Zwischen 2007-2020 wurde die *Hip Hop Academy Wuppertal* durch eine einzige dauerhafte Mittelbaustelle gestaltet.

²² Die gesamte Forschungsliteratur, die im Rahmen des Wuppertaler und Kölner Projektes bis 2022 entstanden ist, findet sich hier: Vgl. <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/research/> (aufgerufen am 22.8.2024).

²³ Zu den Aktivitäten in Lehre und Forschung der *Hip Hop Academy Wuppertal*, vgl. Kautny 2010a, Bergische Universität Wuppertal (2017), 7-8 sowie: <https://de-de.facebook.com/HipHopAcademyWuppertal/>.

²⁴ Aktuell: eine Professur, 1,5 Wissenschaftliche Mitarbeitende-Stellen sowie eine SHK.

beschäftigen sich mit unterschiedlichen Facetten des HipHop (vgl. Abb. 3a). Das thematische Spektrum der Seminare reicht von ethnographischen Erkundungen in der Kölner HipHop-Kultur über das Beatmaking im HipHop bis hin zur Produktion einer LP mit geflüchteten Musikern aus Westafrika (Voelkel 2022).²⁵ Curricular verankert sind diese Kurse in allen vier Studiengängen des Faches Musik an der Universität zu Köln (Intermedia, Musikvermittlung, Lehramt Musik, Lehramt Ästhetische Erziehung), was die ursprünglich stark auf die Schulmusik bezogene Projekt-Entwicklung für andere wissenschaftliche Domänen und Berufsfelder sensibilisiert (vgl. Kapitel 4). Flankiert werden diese Kurse durch ein künstlerisches Workshop-Angebot (vgl. Abb. 3b), das teilweise an die Seminare angebunden, teilweise aber auch darüber hinausgehend für alle Studierenden und Nicht-Studierenden geöffnet wird. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass im Fach Musik an der Universität zu Köln der instrumentale Einzelunterricht des Lehramtstudiums jüngst dahingehend reformiert wurde, dass Studierende im künstlerischen Haupt- bzw. Nebenfach künftig alle erdenklichen Instrumente bzw. Musikpraxen studieren können. Mittlerweile wird künstlerischer Einzelunterricht z. B. auch in den Bereichen DJing, Songwriting und Beatmaking angeboten.

Semester	Musikpädagogik	Musikwissenschaft
SoSe 2020	HipHop in der Musikpädagogik (Kautny)	
WiSe 2020/21	Konstruktion von Kindheit: in der populären Musik und in musikpädagogischen Kontexten (Kautny) „It’s how you flip it“. Potentiale für HipHop für die Musikpädagogik (Kattenbeck)	Eminem im Kontext des US-HipHop (Kautny)
SoSe 2021	„It’s how you flip it“. Potentiale für HipHop für die Musikpädagogik (Kattenbeck)	HipHop Cologne. Auf der Suche nach lokalen und globalen Phänomenen aktueller Musikkultur (Kautny) Köln – Ouagadougou I. Kollaborative Albumproduktion mit Westafrikanischen Musikern (Pistrick ²⁶ /Kautny)
WiSe 2021/22		Doppelseminar: a. Köln – Ouagadougou. Kollaborative Albumproduktion mit Westafrikanischen Musikern II (Pistrick/Kautny) b. Migration, Gender, Religion: HipHop im Spiegel sozialer Konflikte (Kautny/Pistrick)
SoSe 2022	Clubkulturen und Musikpädagogik (Kautny) Endroducing. Theorie und Praxis des Beatmaking (Kattenbeck)	Performing Knowledge. Ästhetische Strategien der Wissensvermittlung im HipHop (Kurt Tallert aka Retrogott ²⁷ , Kattenbeck, Kautny)

²⁵ Auf dieser LP finden sich u.a. auch Rap-Songs.

²⁶ Prof. Dr. Eckehard Pistrick, Institut für Europäische Musikethnologie, Universität zu Köln (bis 2023).

²⁷ Retrogott ist ein Kölner Rapper und Produzent. Er leitete dieses Seminar.

WiSe 2022/2023		
SoSe 2023	Rap, DJing, Breaking, Graffiti – HipHop verstehen und vermitteln (Kautny)	Konzeptalben: Beatles – Eminem – Kendrick Lamar – OG Keemo (Kautny)
WiSe 2023/2024		Populäre Musik und Politik (Kautny)
SoSe 2024	Von Gamelan bis HipHop – Interkultureller Musikunterricht und Musikvermittlung (Kautny)	„Bitches brauchen Rap“ – Deutschrapp, Gender und ‚hiphop-feminism‘ (Furtwängler)

Abb. 3a – Lehrangebot des *Cologne Hip Hop Institute* im Fach Musik seit dem SoSe 2020: Seminare

c. Third Mission

Der dritte Bereich, der inhaltlich und methodisch die beiden bereits genannten Sphären mitbestimmt und durchdringt, ist Third Mission. Im Anschluss an aktuelle Debatten über die zentralen Aufgaben der Institution ‚Hochschule‘ wird Third Mission im Folgenden als wechselseitiger Austausch zwischen der Universität und außeruniversitären Akteur*innen aufgefasst (Berghäuser & Hölscher 2020). Third Mission wird häufig unterteilt in Wissenstransfer²⁸, Weiterbildung und soziales Engagement. Third Mission zielt nach Berghäuser & Hölscher darauf ab, die Entwicklung der Gesellschaft positiv zu befördern (ebd. 2020, 59). Diese Zielsetzung von Third Mission deckt sich im hohen Maße mit den Gründungszielen des *Cologne Hip Hop Institute* (wie auch mit denen der *Hip Hop Academy Wuppertal*). Denn das *Cologne Hip Hop Institute* beabsichtigt, durch seine auf HipHop bezogene Forschung und Lehre den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen – und im Laufe der aktuellen Fortentwicklung des Projektes zunehmend auch die außerschulische Musikpädagogik – im praktischen Umgang mit musikkulturellem Wandel zu unterstützen.

Wie gesehen ist dieses Ziel aber nur möglich, wenn wir mehr über HipHop wissen: über seine musikalischen Artefakte, musikbezogenen Praxen sowie Lehr- und Lernformen außerhalb und innerhalb formaler Kontexte (Abb. 1). Erst dann kann dieses fundierte Wissen wiederum so kommuniziert werden, dass es der musikpädagogischen Praxis gleichzeitig potentiell hilft und gegenüber seinem ‚Gegenstand‘ HipHop verantwortbar ist (Kattenbeck & Kautny 2024).

Fundiert kann dieses Wissen über eine komplexe Kultur, die sich überdies im steten Wandel befindet, aber nur sein, wenn sich das *Cologne Hip Hop Institute* dem Austausch gegenüber der Welt des HipHop öffnet, was sich bereits im Wuppertaler Vorgängerprojekt sehr bewährt hat.²⁹ In der musikpädagogischen und musikwissen-

²⁸ Wenn im Folgenden nur von ‚Wissen‘ die Rede ist, sind in diesem Artikel verschiedenste Formen des Wissens (historisches, musikästhetisches, kulturelles, ethisches, politisches Wissen usw.) mitgemeint, ebenso Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichsten für HipHop relevanten Praxen (Rap, DJing usw.).

²⁹ Z. B. in der Rhythmusforschung zusammen mit Samy Deluxe (Deluxe/Kautny 2024), der Analyse des Samplings (Kautny/Krims 2010) mit DJ Rick Ski, DJ Quasimodo und DJ Hank Shocklee.

schaftlichen Auseinandersetzung mit HipHop an Hochschulen bedarf es insbesondere der Expertise von Kooperationspartner*innen aus der HipHop-Szene. Ihr historisches, ästhetisches oder pädagogisches Wissen ist für die Erforschung z. B. von HipHop-Geschichte oder von ästhetischen Lernpraxen von höchster Bedeutung: So ist etwa die ‚oral history‘ in vielen Fällen eine wichtige, manchmal sogar die einzige verfügbare Quelle wissenschaftlichen Arbeitens (Kautny & Krims 2010). Dieses Wissen kann im späteren Transfer von Wissen in Richtung musikpädagogischer Praxis helfen zu vermeiden, dass in Unterrichtsmaterialien verzerrte Perspektiven auf HipHop konstruiert werden, wie es z. B. in den aktuell zugelassenen Schulbüchern für den Musikunterricht für die 7. und 8. Klasse in Deutschland leider oft der Fall ist (Furtwängler 2022, 2024). Auch für eine künstlerische Lehre, die historischen oder gegenwärtigen Praxen im HipHop gemäß sein will, ist die Mitwirkung von HipHop-Künstler*innen zentral.

Daher arbeitet das *Cologne Hip Hop Institute* in Köln regelmäßig u.a. mit Rapper*innen, DJs, Tänzer*innen (B-Boys, B-Girls), Graffiti-Künstler*innen (Writer*innen) sowie Produzent*innen zusammen und bittet sie darum, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in der künstlerischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Lehre sowie in der Forschung einzubringen: Die Künstler*innen beteiligen sich aktuell etwa als Kooperationspartner*innen bei der Erforschung von Wissens- und Lernstrategien im HipHop. Sie sind ebenso involviert als Gastreferent*innen oder Workshopleiter*innen, als kooperativ mit Studierenden arbeitende Produzenten eines Albums, als Ko-Leiter³⁰ eines mit Hochschullehrenden gestalteten Seminars sowie als Autor*innen von Forschungspublikationen (Eusterbrock, Kattenbeck & Kautny 2024) (vgl. Abb. 3b).³¹

Semester	Veranstaltungen
SoSe 2020	Rick Ski (B-Boy, Musikproduzent): „Die Entstehung der westdeutschen Hip Hop-Szene durch die ‚Breakdancewelle‘ der frühen 1980er Jahre“, Gastvortrag (online) Retrogott (Rapper/DJ/Musikproduzent): „Die Reproduzierbarkeit im Zeitalter ihrer künstlerischen Autonomie. HipHop als die Befreiung der kommodifizierten Kunst“, Gastvortrag (online)
WiSe 2021/22	DJ Lifeforce (DJ): DJing-Workshop für Anfänger*innen DJ Lifeforce (DJ): DJing-Workshop für Fortgeschrittene Retrogott (Rapper/DJ/Musikproduzent): Beatmaking- & Sampling-Workshop

³⁰ Vgl. Abb. 3a, Retrogott zusammen mit Kattenbeck und Kautny.

³¹ Eine Praxis, die durch die Corona-Pandemie erst verzögert im Herbst 2021 bzw. ab Frühjahr 2022 allmählich in Präsenz stattfinden konnte.

SoSe 2022	<p>FlyJay (DJ/Musikproduzent): Vier DJing-Workshops für Anfänger*innen</p> <p>Ket (Rapperin): Rap-Workshop</p> <p>Torch (Rapper/Musikproduzent): „Blauer Samt – Philosophien & Methoden“, Gastvortrag</p> <p>Gabriel Riquelme (Club Bahnhof Ehrenfeld): „Clubkultur, Politik und Pädagogik“, Gastvortrag</p> <p>DJ Cem (DJ): „Über Clubkultur und DJing-Skills“, Gastvortrag & DJ-Showcase</p>
WiSe 2022/2023	<p>Keno (Rapper), Torgeir Vassik, Rasmus Kjørstad, MusicEcology: Rap und Sami-Musik im Dialog³² – Konzert-Workshop (zusammen mit dem Institut für Europäische Musikethnologie, Prof. Dr. Eckehard Pistrick und Klangkosmos NRW)</p> <p>Workshop „Institutionalization of HipHop in Music Education“, 5th Meeting of the European Hip Hop Studies Network</p> <p>Keno (Rapper): Songwriting-Coaching & Forschungsgespräch</p> <p>Schulprojekt: Werkstatt „4/4-Takt-Poesie. Hip-Hop-Beats & Rap-Texte“ Heliosschule, Köln (Kattenbeck)</p> <p>Schulprojekt: Dessau, Kurt-Weill-Fest 2022 (Kautny)³³ mit Joerg Schnurre (Writer) und Magic Mayer (B-Boy)</p> <p>Schulprojekt: GES, Deutsche Auslandsschule Singapur, März, 2023 (Kautny)</p>
SoSe 2023	<p>Megaloh (Rapper, Musikproduzent): Gastvortrag</p> <p>Ket (Rapperin): Rap-Workshop</p> <p>FlyJay (DJ/Musikproduzent): DJing-Workshops für Anfänger*innen</p> <p>Steffen Peters (Writer/Künstler): Graffiti-Workshop</p> <p>Frieda Frost (B-Girl/Wissenschaftlerin, HipHop-Studies): Breaking-Workshop</p>
WiSe 2023/24	<p>Koljah (Rapper, Antilopengang): Gastvortrag im Seminar „Populäre Musik und Politik“ (Kautny)</p>
SoSe 2024	<p>Sooke/Sukini (Rapperin): Gastvortrag & Interview</p> <p>FlyJay (DJ/Musikproduzent): DJing-Workshops für Anfänger*innen</p> <p>Jesué ehemals Horst Wegener (Rapper): Konzert, HumFestival & Forschungsgespräch</p> <p>HipHop im Musikunterricht, Schulprojekt an der Marienschule Offenbach (Bugiel)³⁴</p>

Abb. 3b – Lehrangebot des *Cologne Hip Hop Institute* im Fach Musik seit dem SoSe 2020: Workshops, Gastvorträge & Showcases (wenn nicht anders gekennzeichnet: in Präsenz)

Das *Cologne Hip Hop Institute* versteht sich aber nicht nur als ‚Empfängerin‘ von Transfers aus der HipHop-Kultur, sondern auch als Impulsgeberin für Transfers in Richtung

³² <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2023/01/13/konzert-workshop-musecology-rap-and-sami-music-in-dialogue-02-02/> (aufgerufen am 22.8.2024).

³³ <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2022/10/11/schulprojekt-in-dessau-kurt-weill-fest-2022/>. (aufgerufen am 22.8.2024).

³⁴ Als Teil des BMBF-Projektes COMeArts Musik der Universität zu Köln, <https://www.hf.uni-koeln.de/42530> (aufgerufen am 22.8.2024).

außeruniversitärer Umwelt, z. B. in Form von Publikationen, die aus Sicht der Third Mission als Transfermedien der Wissenskommunikation z. B. zwischen akademischer Welt und musikpädagogischer Praxis betrachtet werden können (Berghäuser & Hölischer 2020, Abb. 1, S. 61). Hierzu zählen z. B. kuratorische Beiträge für Museen³⁵, Studien zur Verwendung von HipHop in Schulbüchern (Furtwängler 2022, 2024) sowie zur musikpädagogischen Dimension des Beatmaking (Kattenbeck 2023). Diese Transfermedien sind überdies nicht selten das Ergebnis der Reflexion und Aneignung jenes ‚Wissens‘, das zuvor von außen in die Hochschule transferiert wurde. Dies ist z. B. bei der Forschung zu Rhythmus im Rap der Fall, deren Wurzeln bereits im Vorgängerprojekt in Wuppertal liegen (Kautny 2009, 2015, 2025 b/c i. V.). Diese Forschung initiierte letztlich die didaktische Reflexion und Entwicklung von Unterrichtsmaterial für das Rhythmuslernen an Schulen (Kautny 2017b).

Ein weiteres Beispiel für die möglichst enge Verzahnung von HipHop-Kultur und akademischer Arbeit für die Produktion von Transfermedien ist der Song „Endlich eindeutig“ von Kurt Tallert aka Retrogott (2022).³⁶ Der HipHop-Künstler komponierte diesen Song für das von ihm geleitete musikwissenschaftliche Seminar „Performing Knowledge. Ästhetische Strategien der Wissensvermittlung im HipHop“ (SoSe 2022), um daran seine Vorstellung von performativer HipHop-Ästhetik in einem Song zu verdichten und exemplarisch darzustellen. In der Zusammenarbeit zwischen Retrogott und Niclas Stockel (Intermedia, Universität zu Köln) entstand hieraus ein Video (Stockel 2023; vgl. Abb. 4)³⁷, das ästhetische Reflexionen über diesen Song veranschaulicht und als musikdidaktisches Lehr- und Lernmaterial benutzt werden kann (Tallert 2024). Weitere Arbeiten, in denen es um die Praxis mit HipHop an Schulen und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien gehen wird, sind in Planung.

Darüber hinaus gestaltet das *Cologne Hip Hop Institute* verschiedene wissenskommunikative Praxen. Hierunter fallen z. B. musikpädagogische Projekte mit Schulen (vgl. Abb. 3b, Schulprojekte in Köln, Dessau und Singapur). Letztlich zielt natürlich die gesamte Lehrpraxis des *Cologne Hip Hop Institute* darauf ab, dass jene HipHop-bezogenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Studierenden oder andere Interessierte erwerben, sich später positiv auf ihre musikpädagogische Berufspraxis auswirken.³⁸

³⁵ Oliver Kautny und Charlotte Furtwängler boten 2024 die Frankfurter Schirn für ihre Ausstellung „The Culture. HipHop und Zeitgenössische Kunst im 21. Jahrhundert“, <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2024/07/16/mitarbeit-des-cologne-hiphop-institutes-an-der-ausstellung-the-culture-hiphop-und-zeitgenoessische-kunst-im-21-jahrhundert-frankfurter-schirn/> (aufgerufen am 22.8.2024).

³⁶ Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=qU4JwLjCuqI> (aufgerufen am 22.8.2024).

³⁷ Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=u_rrZdgEapE (aufgerufen am 22.8.2024).

³⁸ Vgl. hierzu ein Beispiel, in dem es um Transfer der musikpädagogischen Hochschuldidaktik in die Schule geht: Malmberg 2021.

In der Debatte um Third Mission werden neben dem Transfer von Wissen oft zwei weitere Formen des Transfers genannt, die Hochschulen gegenüber ihrer Umwelt auf eine bestimmte Art öffnen und die konzeptionell im *Cologne Hip Hop Institute* ebenfalls angelegt sind: Weiterbildung und soziales Engagement (Berghäuser & Hölscher 2020). Das *Cologne Hip Hop Institute* bietet etwa Workshops an, die auch von Interessierten außerhalb der Hochschule besucht und als Weiterbildung genutzt werden können (z. B. für Lehrer*innen, Akteur*innen der Jugendsozialarbeit usw.), womit das Projekt die Institution Hochschule nach außen hin öffnet.³⁹ Besonderes gesellschaftliches Engagement manifestiert sich etwa in einem Projektseminar mit Musikern aus dem Niger und Burkina Faso (zusammen mit Prof. Dr. Eckehard Pistrick), das u.a. auf die direkte Unterstützung und Teilhabe geflüchteter Musiker*innen abzielte (Voelkel 2022). Diese Form sozio-ökonomischer Intervention greift direkter, aber auch punktueller in gesellschaftliche Entwicklungen ein, als dies ‚herkömmliche‘ akademische Lehre in der Regel tun kann (Lehmann-Wermser 2021). Letztere prägt die spätere Berufswelt im Idealfall zeitversetzt und ggf. langfristig, wenn die Studienabsolvent*innen ihr im Studium erworbenes Wissen über HipHop in die Praxis einbringen.

4. Das *Cologne Hip Hop Institute* im Lichte musikpädagogischer Grundfragen

Abschließend möchte ich die Arbeit am *Cologne Hip Hop Institute* auf einer abstrakteren Ebene, mit besonderem Fokus auf die Bereiche Forschung und Third Mission reflektieren. Die folgenden Gedankenskizzen zielen weniger auf eine umfassende Beantwortung der dort angesprochenen Fragen, sondern deuten schlaglichtartig noch zu lösende Probleme an. Ausgehen werde ich von der Frage nach den Gegenständen⁴⁰ musikpädagogischer Forschung am *Cologne Hip Hop Institute* einschließlich des dort verwendeten Musikbegriffs (Kapitel 4.1.). Dies führt mich anschließend zu der damit zusammenhängenden Wahl wissenschaftlicher (Bezug-/Nachbar-)Disziplinen bzw. außerakademischer Wissenssysteme. Dies ist wiederum eng mit den Möglichkeiten und Herausforderungen des in Kapitel 3 vorgestellten Transfergedankens verbunden (Kap 4.2.).

4.1. Gegenstände der Forschung

Die Frage danach, was in HipHop-bezogener musikpädagogischer Forschung in den Blick genommen werden sollte, möchte ich im Folgenden anhand eines fiktiven Beispiels erläutern:

³⁹ Dieses Beispiel zeigt, dass sich die verschiedenen Dimensionen der Third Mission auch überschneiden können, z. B. Wissenstransfer und Weiterbildung.

⁴⁰ Dies ist nach Abel-Struth eine entscheidende Grundfrage akademischer Musikpädagogik (1985, 605).

Stellen wir uns vor, dass eine musikpädagogische Lehrkraft mit Kindern rappen will. Während ihrer Vorbereitungen stößt sie – wie damals auch der Autor dieser Zeilen in seiner Berufspraxis als Lehrer – auf den seit über zwei Jahrzehnten beliebten Klassiker unter den für pädagogische Zwecke komponierten Rap-Songs: Das *Rap-Huhn* von Felix Janosa (2001). Im weiteren Verlauf der Unterrichtsplanung liest die Lehrkraft jedoch ein Praxishandbuch für Rap-Workshops von Nico Hartung (2019). So erfährt sie dort, dass das *Rap-Huhn* gemessen an den Maßstäben der HipHop-Kultur hinsichtlich Sprache, Melodie und Rhythmus kein authentischer Rap-Song sei, da es keinen Flow evozieren könne (ebd., 140) und sich daher zum Kennenlernen bzw. Erlernen von Rap als Teil der HipHop-Kultur nicht eigne (ebd., 139-141). An diesem fiktiven Fallbeispiel (mit realen Quellen) lassen sich drei verschiedene voneinander unterscheidbare und zugleich miteinander zusammenhängende Bereiche unterscheiden, denen sich musikpädagogische Forschung im Dienst der Praxis m. E. widmen sollte.

a) Zu klären wäre etwa, ob Hartungs Urteil sachlich begründet ist, ob sich also die Formen sprachlich-melodischer Gestaltung in Geschichte und Gegenwart des HipHop von der im *Rap-Huhn* unterscheiden. Musikpädagogische Forschung stehen hierfür etwa Methoden der musik- und kulturwissenschaftlich informierten Rhythmusforschung zur Verfügung (Kautny 2024, 139ff.).⁴¹

b) Hartungs Urteil – das *Rap-Huhn* sei unauthentisch und habe kein Flow-Potential – zeigt ferner an, dass die musikalisch-sprachliche Strukturen des *Rap-Huhn* bei Hartung mit Bedeutungen verknüpft werden, die er soziokulturellen Praxen und Normen des HipHop entlehnt. Er verwendet u.a. ästhetische Bewertungskategorien wie etwa Flow oder Authentizität im HipHop. Solche Zuschreibungen diskursanalytisch sowie im Rekurs u.a. auf musikethnologische Methoden zu rekonstruieren und in Bezug zu den Ergebnissen der in a) erwähnten Rhythmusforschung zu setzen, ist m. E. eine wichtige Aufgabe der Musikpädagogik (Kautny 2024, 149ff.).

c) Hartung fordert schließlich, dass sich pädagogisch angeleitetes Lehren und Lernen mit HipHop (auch) an den Praxen und Normen der HipHop-Kultur orientiert. Dies berührt die noch wenig systematisch untersuchte Frage, welche musikbezogenen

⁴¹ Hartung übersieht hier interessanterweise, dass das *Rap-Huhn* sich musikstrukturell in einigen Passagen sehr nah an den Rhythmen eines der bekanntesten und wichtigsten US-Rap-Songs orientiert: *The Message* von Grandmaster Flash und The Furious Five (1982). Insofern überdeckt sein Urteil die Tatsache, dass sich beide Songs in gewisser Hinsicht stark ähneln. Allerdings verändert Janosa tatsächlich einige zentrale musikalische Aspekte des US-Klassikers (Stimmklang in der Vollplaybackversion, Eliminierung von Mikrotiming), was Anlass zu Kritik sein kann (Kautny 2022, 2024). Diese musikalischen Aspekte könnte Hartungs Wahrnehmung mitgeprägt haben. Zudem überschreibt Janosa den Text des sozialkritischen Rap-Songs aus den USA: Die Kritik an den Lebensverhältnissen insbesondere in afro-amerikanischen Ghettos Anfang der 1980er Jahre weicht bei Janosa einer komödiantischen Bauernhof-Szenerie mit einem vorwitzigen Rap-Huhn (Kautny 2022, 2024).

Lehr- und Lernpotentiale die in a) und b) genannten Artefakte und Praxen jeweils entfalten können. Dies impliziert ferner danach zu fragen, welche spezifischen Lehr- und Lernformen es im HipHop gibt, wie sich diese ggf. – z. B. im Grad der Formalisierung – von Lehr- und Lernformen in schulischen Settings unterscheiden und welche Konsequenzen dies – in Abhängigkeit der jeweils gewählten didaktisch-normativen Position – für die musikpädagogische Praxis hätte (Kautny 2022; Kattenbeck 2023; Kautny 2024, 144ff.).

An diesen drei Facetten des Praxisbeispiels sollte deutlich werden, dass sich musikpädagogische Forschung nicht nur mit Lehren und Lernen im HipHop beschäftigen sollte, sondern auch mit der Rap-Musik selbst. Um Rap-Musik, wie im Beispiel beschrieben als Wechselspiel aus musikalischen Strukturen und soziokulturellen Bedeutungszuschreibungen abbilden zu können, bietet sich – wie eingangs in Kapitel 1 bereits angedeutet – m. E. ein rezeptionsästhetischer Musikbegriff an (Schütz 1996, 1997a/b; Kautny 2002). Dieser deckt sich in vielen Punkten mit aktuell diskutierten praxeologischen Vorstellungen (Klose 2019; Schatt 2021). In beiden Theoriefamilien wird Musik als wechselseitiges Verhältnis musikalischer ‚Artefakte‘ (Musikstücke, Medien, Instrumente/Musikmachdinge usw.) und soziokultureller Praxen verstanden (Akteur*innen, Handlungen usw.). Entscheidend ist für beide theoretische Sichtweisen die Dynamik spezifischer sozialer, kultureller, historischer usw. Situationen, in der emotionale Wirkungen entstehen bzw. Sinn hergestellt wird, z. B. in Form (musik-)ästhetischer Kategorien. Und diese Kategorien wiederum fundieren letztlich auch den musikpädagogisch-praktischen Umgang mit HipHop, z. B. bei der Wahl rhythmischer Rap-Patterns für das Klassenmusizieren oder bei der Klassendiskussion über ‚gelungenen‘ Flow im HipHop (Rolle 2017). Daher ist es zentral, dass sich die Musikpädagogik sowohl mit den ‚Artefakten‘ als auch den musikkulturellen Praxen des HipHop forschend befasst. Das bringt mit sich, dass die Musikpädagogik sich einer großen inhaltlichen Bandbreite sowie einer großen Zahl an möglichen akademischen Bezugsdisziplinen bzw. außerakademischen Akteur*innen aus der HipHop-Kultur, die – wie der Rapper Nico Hartung (2019) – ebenfalls über HipHop und Musikpädagogik reflektieren, gegenüberübersieht. Wie sich die Musikpädagogik im *Cologne Hip Hop Institute* hier ggf. disziplinar verorten kann und was dies für Chancen und Herausforderungen mit sich bringt, soll im Folgenden angedeutet werden.

4.2. Disziplinäre Verortung und interdisziplinäre Vernetzung

Abbildung 5 zeigt eine Auswahl an akademischen Fachgebieten und (auch nicht-akademischen) Akteur*innen⁴², die in Forschungsprozessen mit HipHop involviert sein

⁴² Die komplexe Frage, was eine Disziplin im engeren Sinne ist, ist m. E. im Rahmen dieses Aufsatzes nicht lösbar und überdies überhaupt nicht wichtig, weshalb dieser Begriff hier so gut wie möglich vermieden und durch Synonyme ersetzt wird. Die Geltung eines wissenschaftlichen Bereiches als Disziplin

können. Mit einem Stern (*) markiert sind jene Bereiche, die den Autor dieses Beitrags (als ‚weißen‘ Europäer) und damit das Projekt aus biographischen Gründen wie ein- gangs angedeutet bis heute mitprägen. Sie sorgen für ein bestimmtes Set an Perspek- tiven, die der Musikpädagogik (für allgemeinbildende Schulen; Schwerpunkt: Populärmusik & Interkulturalität) sowie der Musikwissenschaft entstammen. Dies hat sicherlich dazu beigetragen, dass ich den facettenreichen Forschungsgegenstand ‚Hip- Hop‘ auf (m)eine spezifisch interdisziplinäre Weise – z. B. unter Einbezug musikpäda- gogischer, musik- und kulturwissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden – erforsche.

- Musikpädagogik*/Musikdidaktik*/Music Education
- Interkulturelle Musikpädagogik*
- Didaktik der populären Musik* / Popular Music Education
- Musikvermittlung
- Kulturelle Bildung
- Sozialpädagogik / Soziale Arbeit mit Musik
- Community Music
- Sportdidaktik
- Kunstdidaktik
- Deutschdidaktik / Deutsch als Fremdsprache
- Förderpädagogik
- Bildungswissenschaft
- Critical Pedagogy
- HipHop Education / HipHop Pedagogy etc.
- Musikwissenschaft* (Historische Musikwissenschaft, Musiktheorie, Musikethnologie usw.)
- Cultural Studies*
- Popular Music Studies* (in diesem Bereich sind unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt, u.a. Gender-, African American-, Cultural-Studies, Literatur-, Medien- und Musikwissenschaft, Musikpädagogik usw.)
- HipHop Studies* (in diesem Bereich sind unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt, u.a. Gender-, African American-, Cultural-Studies, Literatur-, Medien- und Musikwissenschaft, Musikpädagogik usw.)
- außeruniversitäre künstlerische Akteur*innen*, Institutionen*, Künstlerische Forschung*

Abb. 5: HipHop als Gegenstand in (Hochschul)-Didaktik und Forschung: Fachgebiete und Akteur*innen

In Abbildung 5 wird zudem ersichtlich, dass es eine Vielzahl an akademischen Arbeitsfeldern bzw. Akteur*innen gibt, auf die ich mich in meiner Arbeit (bisher) auf Grund der mehrfach beschriebenen Genese meiner ‚Sprecher-Position‘ nicht, kaum

wird innerhalb und zwischen Disziplinen kontrovers diskutiert und an unterschiedlichen und unterschiedlich gewichteten Merkmalen festgemacht, z. B. an der Existenz einer ‚scientific community‘, einem Bestand von spezifischer Fachliteratur und geteilten Methoden, Themen, Problemstellungen oder auch institutionalen Strukturen (Lehrstühlen, Studiengängen usw.) (Balsiger 2005, 72). Der Begriff Disziplin wird hier deswegen im weitesten Sinne von Fachgebiet, Forschungsbereich oder Arbeitsgebiet verstanden (Froese, Woiwode & Suckow 2019). Da es zum Begriff ‚interdisziplinär‘ m. E. kein gebräuchliches Synonym gibt, halte ich an ihm fest. Ich definiere ihn pragmatisch so: „Interdisziplinäre Forschung integriert Methoden, Daten und theoretische Perspektiven aus verschiedenen Fachgebieten, um grundlegende Wissensfortschritte zu erzielen und Probleme zu lösen, die das Wissen mehrerer Diszip

bzw. noch nicht bezogen habe. Dies ist mit Herausforderungen für die musikpädagogische HipHop-Forschung verbunden, die für die zukünftige Entwicklung des *Cologne Hip Hop Institute* eine Rolle spielen dürften.

a) Verstärkter interdisziplinärer Austausch ist notwendig

Third Mission wurde in Kapitel 3 als ein zentrales Handlungsfeld im *Cologne Hip Hop Institute* beschrieben. Third Mission bedeutet für die Forschung im *Cologne Hip Hop Institute*, dass sie sich gegenüber außeruniversitären Wissenssystemen öffnet, z. B. gegenüber der HipHop-Kultur und ihren künstlerischen Praxen, um mit ihnen z. B. gemeinsam zu forschen und dabei andere, z. B. künstlerische Formen des Erkenntnisgewinns kennenzulernen und ggf. zu erproben.⁴³ Auch wenn Künstler*innen in der Forschung am *Cologne Hip Hop Institute* und in seinem Vorgängerprojekt bereits eine große Rolle gespielt haben, steht die systematische methodologische Reflexion kooperativer Formen der Forschung für das *Cologne Hip Hop Institute* noch aus.

Am Kölner Standort liegt es überdies aus zwei Gründen nahe, dass die beiden hier vertretenen musikpädagogischen Teildisziplinen sowie ihre Studiengänge, die schulbezogene Musikpädagogik und die stärker auf außerschulische musikpädagogische Praxen bezogene Musikvermittlung, verstärkt miteinander in Austausch treten. Erstens verfügt die Musikvermittlung, die eine ihrer Kernaufgabe bisweilen als Vermittlung zwischen künstlerischer Praxis und verschiedensten musikpädagogischen Arbeitsfeldern sieht (z. B. im Berufsfeld der Jugendsozialarbeit, Konzertpädagogik, Arbeit mit geflüchteten Musiker*innen, Community Music usw.), über hohe Kompetenzen in den Bereichen Transfer und Kooperationen mit Musiker*innen (Müller-Brozovic 2017). Zweitens sind die Sphären ‚Schulmusik‘ und ‚Musikvermittlung‘ weder in Hochschuldidaktik noch in der Berufspraxis strikt getrennt. Vielmehr berühren oder überlappen sie sich häufig, wie am Beispiel des Musikvermittlungs-Projekt *Jazz meets Hip-Hop*, das aus dem Kölner Studiengang Musikvermittlung heraus entwickelt wurde und Musiker*innen, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen zusammenbringt⁴⁴, ersichtlich wird.

linien erfordern“ (Froese, Woiwode & Suckow 2019, 1).

⁴³ Diese Form des Forschens wird derzeit etwa unter dem Label ‚künstlerische Forschung‘ verstärkt diskutiert (Zaddach 2021).

⁴⁴ Vgl. <https://netzwerk-musikvermittlung.de/projekt-2020/> (aufgerufen am 22.8.2024).

b) Herausforderungen interdisziplinären Arbeitens

Sobald man jedoch über den Tellerrand seines Arbeitsbereichs blickt, ergeben sich diverse Herausforderungen, von denen ich nur einige – jeweils aus meiner Sicht des Musikpädagogen – exemplarisch benennen möchte:

Hier ist etwa die anwachsende Menge an Forschungsliteratur in sich immer weiter ausdifferenzierenden Forschungsbereichen zu nennen. In mehreren anderen Disziplinen den aktuellen, internationalen Forschungsstand zu kennen und deren Methoden zu beherrschen, erfordert enorm viel Zeit und Kraft. So dürfte es in absehbarer Zeit durch eine Person kaum mehr zu bewältigen sein, z. B. den stetig wachsenden Literaturkorpus der US-amerikanischen HipHop Education und den der internationalen Rhythmusforschung im Rap gleichzeitig zu überblicken.

Bei der Beschäftigung mit anderen auf HipHop bezogenen pädagogischen Disziplinen ist zudem festzustellen, dass dort bisweilen mit auf den ersten Blick ähnlichen Gegenständen, Methoden, Begriffen und normativen Grundannahmen gearbeitet wird, ohne dass diese Bereiche sich darüber austauschen. So wird z. B. das Thema ‚HipHop im Kontext einer politisch-ethisch normativ ausgerichteten musikbezogenen Pädagogik‘ von der (Critical) HipHop Pedagogy bzw. HipHop Education genauso behandelt wie von der Community Music, der Kulturellen Bildung, der Musikvermittlung, der Interkulturellen Musikpädagogik (Schulmusik) oder der Migrationspädagogik usw. Dies zeigt exemplarisch, dass sich viele Akteur*innen bisweilen mit sehr ähnlichen Dingen beschäftigen, ohne dabei ihre jeweiligen Erkenntnisse darüber miteinander zu teilen, was die Gefahr mit sich bringt, dass das ‚Rad‘ in verschiedenen Fachgebieten gleichzeitig erfunden wird, was einer Verschwendung von zeitlichen, personellen und anderen Ressourcen in der Forschung gleichkäme.

Ein global betrachtet kluger Einsatz von Forschungsressourcen gebietet es daher, dass sich z. B. die Musikpädagogik interdisziplinär gegenüber der Forschung aus verwandten Gebieten öffnet, z. B. gegenüber den US-amerikanischen Black Studies und der HipHop Education. Hier zeigt sich jedoch eine weitere Herausforderung: Das, was in anderen Forschungszusammenhängen auf den ersten Blick ähnlich oder gleich erscheint, bedeutet dort möglicherweise dann doch etwas Anderes. Wenn etwa Travis L. Gosa (2015) über Knowledge im HipHop sowie über den Einbezug von HipHop-Künstler*innen als Gastdozent*innen in der Hochschullehre der US spricht, dann ähnelt dies scheinbar sehr den im *Cologne Hip Hop Institute* praktizierten, kooperativen Formen des Wissenstransfer mit Akteur*innen aus der HipHop-Kultur. Gosa, Professor für Africana Studies⁴⁵ (Cornell University, New York State) verwendet die Begriffe ‚HipHop‘ und Wissen („Knowledge“) aber in einer spezifischen, in den USA weit ver-

⁴⁵ Diese Bezeichnung wird oft synonym gebraucht mit Black Studies.

breiteten Weise: Wissenschaftliche Reflexionen von und pädagogische Praxis mit Hip-Hop werden hier oft als Beitrag zum Empowerment der afroamerikanischen Bevölkerung verstanden. Aus diesem Grunde bezieht sich Gosa nicht auf alle Wissensformen im HipHop gleichermaßen. Vielmehr wird von ihm vor allem die politisch-kritische Spielart des afroamerikanischen US-Conscious-Rap favorisiert, ohne diese Setzung m. E. ausreichend zu begründen und kritisch zu hinterfragen.⁴⁶ Gosa definiert m. E. Wissenschaft funktional als politischen Aktivismus. Die Vehemenz, mit der diese Position vertreten wird, kann für eine musikpädagogische akademische Perspektive in Deutschland durchaus irritierend wirken und Fragen aufwerfen:⁴⁷ Welche Aussagen von Gosa lassen sich aus dem US-Kontext in einen anderen soziokulturellen Kontext transferieren? Wie stark dürfen normative Setzungen, politische Parteinahme und soziale Verantwortung, z. B. im Kontext Third Mission, die Wahl sowie die Bewertung wissenschaftlicher Gegenstände und Methoden beeinflussen?

Dieses Beispiel zeigt, dass es künftig noch mehr vergleichender Forschungsbemühungen bedarf, z. B. bezogen auf Begriffe, Normen oder Methoden diverser pädagogischer Fachgebiete, die sich mit HipHop beschäftigen (Eusterbrock, Kattenbeck & Kautny 2024).

Die Tatsache, dass es zwischen Fachgebieten zu potentiellen Irritationen kommen kann, zeigt dabei überdies an, wie komplex es bisweilen ist, unterschiedliche Disziplinen füreinander anschlussfähig zu machen. Wenn man Fachgebiete systemtheoretisch als Systeme deutet, scheint in der beschriebenen Übersetzungsschwierigkeit eine grundsätzliche Problematik auf: Systeme operieren, so der Soziologe Niklas Luhmann, nach eigenen Gesetzen. Sie lassen sich von außen nicht direkt steuern. Sie lassen sich allenfalls anregen. Interdisziplinärer Austausch zwischen akademischen Disziplinen würde – genauso wie Transfer zwischen Hochschule und nicht-akademischen Systemen (HipHop, Schule etc., Schmidt & Röser 2021, 14-17) – demnach nicht gemäß Sender-Empfänger- oder Export-Import-Modellen ablaufen (Kautny 2002). Interdisziplinarität wie auch Transfer im Rahmen von Third Mission müssten sich dann von der Vorstellung verabschieden, inhaltliche, methodische und andere Inputs oder Outputs zu generieren und dabei etwas direkt und linear von A nach B zu transferieren wie ein Postpaket (Schmidt & Röser 2021, 9-10). Systemtheoretisch wäre eher

⁴⁶ Vgl. etwa zur Würdigung, aber auch zur Kritik bezüglich einer der wichtigsten US-Conscious-Rap-Bands Public Enemy Kautny 2023a.

⁴⁷ Mit Heidi Süß lässt sich ergänzen, dass Gosa als Afroamerikaner zu den Betroffenen rassistischer Missstände zählt, während jene HipHop-Forschende, die – wie ich als der Autor dieses Textes – vergleichsweise etwas ‚distanziertere‘ wissenschaftliche Perspektiven einnehmen, nicht selten akademischen Kreisen angehören, die relativ gesehen weniger von sozialen Missständen betroffen sind (Süß 2021). Rolf Elberfeld (2021) weist ferner darauf hin, dass das Verständnis wissenschaftlicher Objektivität historisch Teil einer spezifischen europäischen Perspektive ist, die wiederum untrennbar mit dem europäischen Kolonialismus verwoben ist.

davon auszugehen, dass Interdisziplinarität und Transfer Anregungs- und Wirkungspotentiale erzeugen, wobei die Wirkungen des einen Systems auf ein anderes sowie die Aneignung des ‚Außersystemischen‘ durch ein System nicht immer exakt vorherbestimmt werden kann. Dies würde zu einer etwas gelasseneren Wirksamkeitserwartung an solche Prozesse führen, die natürlich erfolgreich sein können, aber bedingt durch die Eigenlogiken von Systemen oft etwas ganz anderes erzeugen könnten als beabsichtigt.

Neben der inhaltlichen Seite dieses Austauschs ist ebenso zu beachten, *wie* dieser Austausch als *sozialer* Prozess gestaltet ist. Dies ist insbesondere hinsichtlich der in Kapitel 3 angesprochenen sozialen Zielsetzung von Third Mission wichtig. Indem sich die Akteur*innen in diesem Austausch in einer ethisch verantwortlichen Weise begegnen, können jene sozial wünschenswerte kommunikative Prozesse bzw. soziale Räume entstehen, die Third Mission als Beitrag zum sozialen Wandel erzeugen möchte. Was bedeutet dies etwa für das *Cologne Hip Hop Institute* und seine Kooperationen mit Künstler*innen aus der HipHop-Kultur? Hier stellt sich etwa die Frage, wer von dem Austausch profitiert, z. B. in materieller oder ideeller Hinsicht? Und wer kann inhaltlich, methodisch etc. die Agenda des Austausches mitgestalten? Inwiefern gelingt es, eine Dialog-Kultur der Anerkennung (Kautny 2018, 2023b), des Zuhörens und der Selbst-Zurücknahme (Elberfeld 2021) zu etablieren? Inwiefern verändert sich die Universität, indem sie sich durch wechselseitigen Austausch gegenüber sozialem Wandel öffnet?

Die Institution Universität hat m. E. hierbei eine besondere Verantwortung, sich selbst in den von ihr initiierten Transferprozessen machtkritisch zu hinterfragen. Die eigene Institutionalisierung des HipHop an der Universität theoretisch – insbesondere auch gemeinsam mit Künstler*innen – zu reflektieren, ist daher eine der zentralen künftigen Aufgaben des *Cologne Hip Hop Institute* (Eusterbrock, Kattenbeck & Kautny 2024).⁴⁸

⁴⁸ Dies geschah etwa auf der Klausurtagung „Institutionalization of HipHop in Music Education“ an der Universität zu Köln. Sie wurde vom *Cologne Hip Hop Institute* im Rahmen des dort verorteten DFG-Projekts (15.-16.9.2022) initiiert. Daran nahmen u.a. teil: Kurt Tallert aka Retrogott, Kristine Ringsager (Universität Copenhagen), Johan Söderman (Universität Göteborg), Griff Rollefson (University of Cork), Justin Williams (University of Bristol), Michael Rappe (Hochschule für Musik und Tanz Köln), Sina Nitzsche (FH Dortmund, Leitung: European Hip Hop Studies Network) sowie die Forschungsgruppe des *Cologne Hip Hop Institutes*, vgl. <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2022/09/30/international-research-workshop/> (aufgerufen am 22.8.2024).

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz u. a.: Schott.
- Alge, Barbara/Krämer, Oliver (2013) (Hrsg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik. Berliner Schriften, 116). Augsburg: Wißner.
- Balsiger, Philipp W. (2005): Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis. München: Wilhelm Fink. Online unter: https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041712_00002.html (Zugriff am 22.8.2024).
- Bartels, Daniela (2016): Musikpraxis und ein gutes Leben. Ein Versuch, Verbindungen zwischen Musikpädagogik und Ethik sichtbar zu machen. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 72, 4-8.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Forum Musikpädagogik, 78). Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothea (2012): Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik. In: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.): Aspekte Interkulturelle Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2), Augsburg, 73-92.
- Behne, Klaus-Ernst (1983): Der musikalisch Andersdenkende. Zur Sozialpsychologie musikalischer Teilkulturen. In: Werner Klüppelholz (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (=Musikpädagogische Forschung, 4). Laaber: Laaber-Verlag, 11-34. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11574/pdf/AMPF_1983_Band_4_Behne_Der_musikalisch_Andersdenkende.pdf (Zugriff am 22.8.2024)
- Behne, Klaus-Ernst (1986): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse.
- Bergische Universität Wuppertal (2017): Hip Hop Academy Wuppertal. In: Ders. (Hrsg.): Starke Partner für starke Ideen. Ergebnisse erfolgreicher Kooperationen. Wuppertal: Ohne Verlag, 8-9.
- Berghäuser, Hendrik / Hölscher, Michael (2020): Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. In: Tertiary Education and Management, H. 26, 57-76, Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11233-019-09030-3#citeas> (Zugriff am 30.1.2023).
- Buchborn, Thade / Theison, Elisabeth / Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Re-

- konstruktion von Gruppenimprovisations- und kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hrsg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, 40)*. Münster: Waxmann, 69-85. Online unter: https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF_2019_40_Weidner_Rolle_Praxen_und_Diskurse.pdf (Zugriff am 22.8.2024).
- Clausen, Bernd (2020): *Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung*. In: Thade Buchborn, Eva Maria Tralle und Jonas Völker (Hrsg.): *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*. Hildesheim: Olms, 35-52.
- Deluxe, Samy/ Kautny, Oliver (2024). "Urgency. [...] It's so much more than just interest or passion!". *On Learning and Teaching in Hip-Hop*. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): *Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript, 71-80. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-005> (Zugriff am 22.8.2024).
- Elberfeld, Rolf (2021): *Dekoloniales Philosophieren. Versuch über philosophische Verantwortung und Kritik im Horizont europäischer Expansion*. Hildesheim: Olms.
- Eusterbrock, Linus / Kattenbeck, Chris / Kautny, Oliver (2024): *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript. Online unter: <https://www.transcript-open.de/isbn/6667> (Zugriff am 22.8.2024).
- Froese, Anna / Woiwode, Hendrik / Suckow, Silvio (2019): *Mission Impossible? Neue Wege zu Interdisziplinarität. Empfehlungen für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis*. Discussion Paper SP III 2019-601. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/iii19-601.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Furtwängler, Charlotte (2022): *Die Darstellung von Hip-Hop in zugelassenen Schulbüchern für das Fach Musik. Unter besonderer Berücksichtigung des Subgenres Gangsta-Rap*. Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education, Fach Musik, Universität zu Köln.
- Furtwängler, Charlotte (2024): *The Representation of Gangsta Rap in Music Education Textbooks*. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript, 179-199. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-013> (Zugriff am 22.8.2024).

- Geuen, Heinz (2018): Musikbegriffe. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster u.a.: Waxmann, 18-24.
- Gosa, Travis L. (2015): The Fifth Element: Knowledge. In: Justin A. Williams (Hrsg.): The Cambridge Companion to Hip-Hop. Cambridge: Cambridge University Press, 56-70.
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2. überarbeitete Auflage, Hofheim: Wolke (1. Auflage: 1993).
- Günther, Ulrich/Ott, Thomas/Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1-6. Weinheim u.a.: Beltz.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, H. 3, 14. Jg., 575-599. Online unter: <https://philpapers.org/archive/HARSKT.pdf> (Zugriff am 22.8.2024)
- Hartung, Nico (2019): Rap-Pädagogik. Praxisbuch zur Anleitung von Rap-Workshops. Selze: Kallmeyer und Klett.
- Helms, Siegmund (1976): Musikpädagogik und außereuropäische Musik. In: Musik und Bildung, H. 4, 192-195.
- Herbst, Jan-Peter (2014): Netzwerk Sound. Eine didaktische Herausforderung der populären Musik (=Forum Musikpädagogik. Augsburger Schriften, 129). Augsburg: Wißner Verlag.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Höller, Katharina (2019): Alternativen konstruieren und erproben. Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, 40). Münster: Waxmann, 205-218. Online unter: https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF_2019_40_Weidner_Rolle_Praxen_und_Diskurse.pdf (Zugriff am 22.8.2024).
- Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 7). Münster: Waxmann.
- Janosa, Felix (2001): Das Rap-Huhn. 10 tierische Raps. Lilienthal/Bremen: Eres (1. Auflage: 1995).

- Kattenbeck, Chris (2022): Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking. Münster: Waxmann.
- Kattenbeck, Chris / Kautny, Oliver (2024): Hip-Hop and Music Education. Challenges and Current Issues. (zusammen mit Chris Kattenbeck). In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education. Bielefeld: Transcript, 23-51. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-003#read-container> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2002): Musikalische Rezeptionsgeschichte: Die Differenz zwischen Wahrnehmung und Kommunikation. In: Musik und Ästhetik, H. 3 (Juli), 46-60.
- Kautny, Oliver (2006): Von Rap bis Graffiti – Hip-Hop fächerübergreifend. In: Oliver Kautny (Hrsg.): Grundschul-Fundgrube Musik (= Lehrer-Bücherei: Grundschule). Berlin: Cornelsen, 17-27. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/313023054_Grundschul-Fundgrube_Musik_Lehrer-Bucherei_Grundschule_Berlin_Cornelsen_2006_Rezension_o_Birgit_Schuller_Die_Grundschule_9_2007_Enter_title (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2009): Ridin' the Beat. Annäherungen an das Phänomen Flow. In: Fernand Hörner und Oliver Kautny (Hrsg.): Die Stimme im HipHop. Untersuchungen eines intermedialen Phänomens. Bielefeld: Transcript, 141-169. Online unter: https://www.transcript-verlag.de/chunk_detail_seite.php?doi=10.14361%2F9783839409985-007 (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2010a): Fruchtbares Miteinander. Über die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis in der Musiklehrerbildung. Fallbeispiel: die Hip Hop Academy Wuppertal. In: Musikforum, H. 2, 53-55.
- Kautny, Oliver (2010b): Talkin' all that Jazz. Ein Plädoyer für die Analyse des Sampling im HipHop. In: Oliver Kautny und Adam Krims (Hrsg.): Sampling im Hip-Hop. In: Samples, 9. Jg., 1-11. Online unter: <http://www.aspm-samples.de/Samples9/Kautny.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2010c): Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 26-46. Online unter: <http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2015a): Populäre Musik in der Primarstufe: Zwischen kindlichem ‚Schonraum‘ und ‚richtiger‘ Welt. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 67, 5-15.
- Kautny, Oliver (2015b): The Analysis of Linguistical and Rhythmical Aspects of Rap. In: Justin A. Williams (Hrsg.): The Cambridge Companion to Hip-Hop. Cambridge: Cambridge University Press, 99-117.
- Kautny, Oliver (2017a): HipHop in der Grundschule. Brücken zwischen Szene und Klassenzimmer (Basisartikel). In: Grundschule Musik, H. 81, 2-5.

- Kautny, Oliver (2017b): Vom Beatboxing zum eigenen Flow. Rhythmuslernen mit Rap-Musik. In: *Grundschule Musik*, H. 81, 6-9.
- Kautny, Oliver (2018): Kinder und die Narrative der Straße im Hip-Hop. Mediale Inszenierungen und pädagogische Perspektiven. In: *Das Sozialmagazin: Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 1 und 2, 35-41.
- Kautny, Oliver (2022): Musikpädagogische Forschung im Dialog mit den Hip Hop Studies. Interdisziplinäre Überlegungen zu ‚HipHop im Musikunterricht‘. In: Thomas Wilke und Michael Rappe (Hrsg.): *HipHop im 21. Jahrhundert. Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, 429-448. Online unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-36516-5_21 (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2023a): Public Enemy. In: *Musik in Geschichte und Gegenwart Online*, hrsg. von Laurenz Lütteken, New York, Kassel, Stuttgart 2016ff., 2023. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/509140> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2023b): Toleranz „revised“ – ethische Normen für musikbezogene Dialoge und ihre politische Dimension. In: Mario Dunkel und Tonio Oeftering (Hrsg.): *Politische Musik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 99-115.
- Kautny, Oliver (2024): Analyzing Flow & Deconstructing Childhood. How Music Education Can Benefit from Music Theory and Sociology of Childhood. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): *It’s How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript, 137-159. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-010#read-container> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2025a): Kap. 5.5. Genrespezifische Aspekte in der Musikdidaktik. In: Michael Dartsch u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik*. Neuausgabe. Münster: Waxmann (in Vorbereitung).
- Kautny, Oliver (2025b): Eminem: My Dad’s Gone Crazy. In: Tilo Haehnel u.a. (Hrsg.): *Konstruierte Stimmen. Vokaler Ausdruck in den Tonaufnahmen populärer Musik*. Laaber: Laaber (in Vorbereitung).
- Kautny, Oliver (2025c): Queen Latifah: U.N.I.T.Y. In: Tilo Haehnel u.a. (Hrsg.): *Konstruierte Stimmen. Vokaler Ausdruck in den Tonaufnahmen populärer Musik*. Laaber: Laaber (in Vorbereitung).
- Kautny, Oliver / Krims, Adam (Hrsg.) (2010): Sampling im HipHop. In: *Samples*, 9. Jg. Online unter: <https://gfpm-samples.de/index.php/samples/issue/view/17> (Zugriff am 22.8.2023).

- Kautny, Oliver / Erwe, Hans-Joachim (2013): Gangsta- und Porno-Rap im Spannungsfeld von Jugendkultur und Pädagogik. In: Anna Magdalena Ruile und Daniel Eberhard (Hrsg.): „each one teach one“ – Inklusion und kulturelle Bildung im Kontext von Jugendszenen (= Schriftenreihe des interdisziplinären Forschungsnetzwerks Forum Populärkultur der Universität Augsburg, 1). Marburg: Tectum, 189-208.
- Klingmann, Heinrich (2010). Groove – Kultur – Unterricht: Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik. Bielefeld: Transcript.
- Klose, Peter (2019): Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht Musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, 40). Münster: Waxmann, 19-33. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF_2019_40_Weidner_Rolle_Praxen_und_Diskurse.pdf (Zugriff am 22.8.2024).
- Lehmann-Wermser, Andreas (2021): „...es kömmt drauf an...“. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (= Musikpädagogische Forschung, 41). Münster u.a.: Waxmann, 15-31. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4272> (Zugriff am 22.8.2024).
- Loh, Hannes / Verlan, Sascha (2000): HipHop. Sprechgesang: Raplyriker und Reimkrieger. Ein Arbeitsbuch. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Malmberg, Isolde (2021): Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum – erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster u.a.: Waxmann (=Musikpädagogische Forschung, 41), 113-134. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4272> (Zugriff am 22.8.2024).
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. Berlin: Express-Edition.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht, H. 22, 4-7.
- Müller-Brozovic, Irena (2017): Musikvermittlung. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung> (Zugriff am 22.8.2024).

- Neumann, Friedrich (2001): Streiten nach den Regeln des Rap. Respect und Disrespect: zentrale Begriffe der Streitkultur im HipHop - Lernstationen ab Klasse 8. In: Musik und Bildung, H. 4, 6-14.
- Ott, Thomas (2006): Auditive Wahrnehmungserziehung. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 30, 47-52. Online unter: <https://thomasottpages.de/wp-content/uploads/2019/12/Auditive-Wahrnehmungserziehung.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Rappe, Michael / Stöger, Christine (2016): Lernen im Cypher. Die Tanzkultur des Breaking – eine Anregung für das Musizieren. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Rübke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hrsg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, 117-128.
- Rappe, Michael / Stöger, Christine (2024): The Archipelago as a Metaphor for the Creation of Collective Knowledge in Breaking. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education. Bielefeld: Transcript, 107-133. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-008#read-container> (Zugriff am 22.8.2024).
- Reckwitz, Andreas (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp (1. Auflage 2019).
- Roessler, Isabel / Hachtmeister, Cort-Denis (2021): Wissenstransfer als Bestandteil der Third Mission der Hochschulen. In: Uwe Schmidt und Katharina Schönheim (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, 195-214. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-33667-7.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Rolle, Christian (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In: Martina Schwarzbauer und Monika Oebelsberger (Hrsg.): Ästhetische Kompetenz - nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Berlin u. a.: LIT, 127-146.
- Schatt, Peter W. (2021): „geschichtlich durch und durch“? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (= Musikpädagogische Forschung, 41). Münster u.a.: Waxmann, 173-190. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4272> (Zugriff am 22.8.2024).
- Schmidt, Uwe / Röser, Annalena (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Uwe Schmidt

- und Katharina Schönheim (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, 3-21. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-33667-7.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Schulten, Maria Luise (1990): Musikpräferenz und Musikpädagogik: Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Schütz, Volker (1982): Rockmusik – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg: Isensee.
- Schütz, Volker (1996): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS-Magazin, H. 1, 3-8. Online unter: https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/AfS-Mag01_Schuetz..pdf (Zugriff am 22.8.2024).
- Schütz, Volker (1997a): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil II: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. In: AfS-Magazin, H. 3, 3-10. Online unter https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/nr._3_1997/AfS-Mag03_SchuetzND.pdf (Nachdruck weicht von originaler Seitenangabe ab; Zugriff am 22.8.2024).
- Schütz, Volker (1997b): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung, H. 5, 4-7. Online unter: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1997.htm> (weicht von originaler Seitenangabe ab; Zugriff am 22.8.2024).
- Schoenebeck, Mechthild von (1984): Aspekte der musikalischen Arbeit in der Musical-Werkstatt. In: Musik und Bildung, H. 6, 16. Jg., 426-429.
- Schoenebeck, Mechthild von (1988): Schulische Musikkultur heute – eine Bestandsaufnahme. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1985/86. In: Musik und Bildung, H. 1, 20. Jg., 32-37.
- Stockel, Niclas (2023): „Performing Knowledge im HipHop“ – Mit Kurt Tallert aka Retrogott (Videobeitrag). Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=u_rrZdgEapE (Zugriff am 22.8.2024).
- Süß, Heidi (2021): Rapresent whom? Über Selbstreflexion, situiertes Wissen und Androzentrismus in der deutschsprachigen HipHop-Forschung. Ein Kommentar aus dem (?)Off(?). In: Rap. Politisch. Rechts? Ästhetische Konservatismen im Deutschrapp, Weinheim u.a.: Beltz, 115-134. Online unter: https://www.heidisuess.de/wp-content/uploads/2021/03/Rapresent-whom_Suess.pdf (Zugriff am 22.8.2024).
- Tallert, Kurt (2024): “Music can really, really raise you” (Pete Rock). Hip-Hop as a (Creative) Space for Education. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): It’s How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education. Bielefeld: Transcript, 51-70. Online unter:

<https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-004#read-container>
(Zugriff am 22.8.2024).

Verlan, Sascha (2003): Rap-Texte. Für die Sekundarstufe. Erw. Ausg. Stuttgart: Reclam.

Voelkel, Jan (2022): RAPLab. In: Kölner Universitätsmagazin, H. 28, 30-32.

Online unter: <https://portal.uni-koeln.de/sites/uni/images/UNIMAG/2022/2-22/unimag-2-22.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).

Zaddach, Wolf-Georg (2021): Artistic Research in der Populären Musik? Zu den Potentialen und Herausforderungen einer künstlerischen Musikforschung für die Popular Music Studies. In: *Samples*, 19. Jg., 1-28. Online unter: <https://www.gfpm-samples.de/Samples19/Zaddach.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).