

Digitale Kompetenzen und präfigurative Kommunikationskulturen: De-Codierung leib-räumlicher virealer Handlungspraxen von jungen Menschen in der (außer-)schulischen Bildung als Ko-Produktion

Susanne Lang

Zusammenfassung des Beitrags

Im Beitrag wird auf das Konzept pluraler lebensweltbezogener Kulturen der Digitalität (vgl. Stalder 2016) und auf die Konzeptualisierung von Digitalisierung, als einer „Erweiterung von Welt“ (INM 1996) und nicht einer „Verdoppelung der Welt in Datenform“ (Nassehi 2019) referiert. Lebenswelt- und handlungsorientierte (vgl. Thiersch 2016; Baacke 1996) sowie medien- und kulturwissenschaftliche Perspektiven werden in Bezug auf die Eigenschaften der Kultur der Digitalität im Anschluss an Felix Stalder und seiner Analyse ihrer Formen und ihrer Bedeutung für reflexive informelle Bildungsprozesse von jungen Menschen in der globalisierten Netzwerkgesellschaft (vgl. Castells 2017) beispielsweise rekonstruiert. Dabei wird dem Postulat von Dieter Wiedemann gefolgt, dass sich Medienbildung im Zusammenhang mit neuen Kommunikationstechnologien „primär auf die Kultur der Inhalte“ und eher darüber „vermittelt, sekundär auf die Vermittlungsformen von Inhalten“ orientieren sollte (vgl. Wiedemann 2001, S. 29).

In Abgrenzung zu einem rein technizistischen Verständnis wird Digitalität weiterhin im Anschluss an Jörg Noller „als Form virtueller Realität im Sinne der Erweiterung unserer Freiheit“ (Noller 2022) aufgefasst. Herausgearbeitet werden epochaltypische Bedarfe an Digitalkompetenzen, die sich vor dem Hintergrund der skizzierten kulturellen Handlungsräume von Kindern und Jugendlichen in der außer-schulischen und politischen Medienbildung als Bildungsherausforderungen zeigen.

Schlüsselbegriffe: ● *Kulturen der Digitalität* ● *außerschulische Kinder-, Jugend und Medienbildung* ● *virtuelle Handlungsräume* ● *narrativ-performative Praxis* ● *Zwischenleiblichkeit und Lebensweltorientierung*

Präfigurative Kommunikationskulturen und digitale Bildung als Ko-Produktion

Die Fragen nach digitalen Kompetenzen berühren heute weltgesellschaftliche Themen, wie sie als Nachhaltigkeitsziele der UNESCO Bildungsdekade 2030 ausgerufen wurden. Hier verschränken sich die generativen Topoi, welche in den digitalen thematischen Netzwerken weit

oben stehen, insbesondere zum Hashtag Nachhaltigkeit: *#sustainability* mit gut sechzehn Millionen Beiträgen. Es sind vor allem diejenigen generativen Themen oder epochaltypischen Schlüsselprobleme (vgl. Klafki 1996), die schon ebenfalls seit der Jahrtausendwende zentrale Inhalte der Bildung für nachhaltige Entwicklung darstellen. Neben der Globalisierung als Megatrend tritt nun die Perspektive auf die digital vernetzte Welt hinzu. Nach wie vor bleibt es – in Anlehnung an Annette Scheunpflug (2001) – eine zentrale Herausforderung, die ungleichen Rechtsverhältnisse und Rechtsverständnisse über ethische Diskurse (insbesondere im Hinblick auf die Durchsetzung der Menschenrechte) zu bearbeiten. Die globalen ungleichen Wirtschafts- und Handelsverhältnisse stellen weiterhin eine der größten Herausforderungen dar, da in der Zwischenzeit Menschen nicht nur in der Peripherie, sondern auch in den Zentren westlicher Wohlfahrtsnationen nicht nur ausgegrenzt, sondern „vertrieben“ (Sassen 2015, S. 7 ff.) werden. Ein großer Anteil der Menschen im globalen Süden – aber auch eine zunehmende Anzahl in den wohlhabenden Zentren – leben in Armut oder unter dem Existenzminimum (vgl. Sassen 2015, S. 20 ff.)

Diese „Problemlast“ (Scheunpflug 2001, S. 2), die von den jüngsten artikulationsfähigen Mitgliedern weltgesellschaftlich und vernetzt über digitale Kommunikationsplattformen unter dem Hashtag *#fridaysforfuture* und auf den Straßen unter anderem von Afghanistan, Südafrika, Amerika und Schweden (unvollständige Nennung) mit nachhaltiger Vehemenz vorgebracht wird, gilt es generationenübergreifend zu bewältigen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten sehr ungleich verteilt sind und dass Menschen weltweit, vor allem aber in Staaten des globalen Südens, Sicherheitsrisiken und Gefährdungen, z. B. durch bewaffnete Konflikte, durch Bürgerkriege und durch Kriminalität ausgesetzt sind. Wesentliche Ziele der UNESCO Bildungsdekade 2030 sind es daher, mit den Nachhaltigkeitszielen dem exponentiellen Wachstum des Ressourcenverbrauchs und der Zerstörung der natürlichen Umwelt Einhalt zu gebieten (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2023).

Werden Bildungsziele im Blick auf digitale Kompetenzen im Zusammenhang mit den neuen Kommunikationstechnologien „primär auf die Kultur der Inhalte“ (Wiedemann 2001, S. 29) und damit auf die dringlichen Nachhaltigkeitsziele bezogen, so stellen diese als Querschnittsaufgabe zusätzliche Herausforderungen dar, insbesondere im Blick auf didaktische Aspekte. Die Arten und die Formen der virealen jugendlichen Artikulationen zeigen, wie sich das Politische in das Subjekt verlagert, welches sich durch die „Interobjektivität“ der Themenbefassung in einschlägigen Netzwerken und durch „Transsubjektivität im Internet öffentliche Freiheitsräume“ (Noller 2022, S. 101) erschließt.

Nicht nur für die Adressat*innen der verschiedenen Bildungsinstitutionen und der Jugendhilfe, sondern insbesondere für die (sozial-)pädagogisch Handelnden selbst gilt es, das Internet als erweiterten virealen Handlungsraum zu begreifen und diesen auch virtuell zu gebrauchen (vgl. Noller 2022), statt ihn zur reinen Informationsbeschaffung oder zum Konsum zu (be)nutzen. Analog zu Lefebvre (1974/2006) sind die digitalen Handlungsräume junger Menschen als zugleich individuell und kollektiv hergestellt – und in diesem Sinne als produzierte und soziale Konstrukte – zu verstehen, welche unter Bezug auf Lefebvre (1974/2006) einer „tripolaren Dialektik der gegenseitigen Beeinflussung, Einschränkung und Überlappung“ (Löw/Sturm 2005, S. 37) unterliegen, die sich auf die Faktoren Wahrnehmen, Konzipieren und Erleben bezieht (ebd.).

Im Gegensatz zu politischen und ökonomischen Konzeptualisierungen von Bildung und von Bildungszielen – auch und insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion um Digitalkompetenzen und nachhaltige Bildungsinhalte und -ziele – haben die meisten Bildungstheorien gemein, dass sie „Bildung prinzipiell als einen offenen, auf Dauer angelegten Prozess verstehen, der sich bei Weitem nicht in Wissensaneignung und Informationsaufnahme erschöpft“ (Grunert 2006, S. 16). Bildung ist im Humboldt'schen Sinne als „Transformationsprozess der Persönlichkeit zu verstehen, der sich in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt vollzieht“ (vgl. Koch/Marotzki/Schäfer 1997, zit. nach Grunert 2006, S. 16).

Innerhalb des Bildungsprozesses werden auch Kompetenzen erworben, die als „habitualisierte Fähigkeiten zur Erzeugung von Verhalten und damit als Persönlichkeitspotenziale“ (Grunert 2006, S. 16) zu identifizieren sind, die es Menschen ermöglichen, mit herausfordernden Situationen umzugehen. Um eine Analyse der im 21. Jahrhundert besonders diskutierten „Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter“ und Persönlichkeitsstärken vorzunehmen, analysierte Sarah Genner (2019) insgesamt sechszwanzig Modelle und Auflistungen mit knapp einhundert Kompetenzen und „Skills“, die sie anschließend aggregierte (vgl. Genner 2019, S. 13).

Sarah Genners Analyse zeigt: Der Fokus liegt auf Bildung der Zukunft, auf dem Arbeitsmarkt, auf der Berufsberatung, auf sogenannten „Life Skills“ sowie auf der globalen Entwicklung in Bezug auf die Adressat*innen als Mitglieder der Weltbevölkerung. Die Modelle entstammen mehrheitlich Bildungsinstitutionen (Hochschulen und privaten Bildungsorganisationen), aus der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, aus der Trendforschung, aus wirtschaftsnahen Beratungskontexten und von der WHO¹. Die meistgenannten Kompetenz-Cluster sind demnach:

- Selbstkompetenzen wie Selbstreflexion, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstdisziplin, Selbstwirksamkeit
- Soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Kollaboration, Kooperation, Teamfähigkeit, Beziehungen pflegen, soziale Verantwortung, Empathie, Umgang mit Diversität, kulturelles Bewusstsein
- Analytisches Denken sowie Problemlösung, kritisches Denken und Kreativität

Über alle verwendeten Modelle und Auflistungen gesehen tauchen nach Genner drei Kompetenzen auf, die als konsensfähigste gelten könnten: Kommunikation, Problemlösung und kritisches Denken. In wirtschafts- und techniknahen Publikationen, jedoch auch im bildungsnahen 4-K-Modell (Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken), werde Kreativität in Abgrenzung zu maschinellen Fähigkeiten oft besonders hervorgehoben. Verschiedene Prognosen zur Zukunft der Arbeit gingen davon aus, dass Routine-Arbeiten, bei denen keine Kreativität oder Problemlösefähigkeit nötig sei, am schnellsten automatisiert werden. Es gebe jedoch zahlreiche Hinweise darauf, dass viele Routine-Aufgaben trotz theoretischer Automatisierbarkeit nicht automatisiert werden, da es sich ökonomisch gesehen nicht rechnen würde.

¹ Vgl. auch das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, in der Fassung vom 07.12.2017, [kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf).

Sarah Genner kritisiert an allen Modellen, dass Grundwerte wie soziale Gerechtigkeit, Ehrlichkeit und Wertschätzung kaum Teil bisheriger Modelle (Genner 2019, S. 4 ff.) sind. Schließlich ergänzt Genner die zentralen Kompetenzcluster mit Grundwerten, wie sie aus der Persönlichkeitspsychologie oder Ich-Psychologie bekannt sind, und individualisiert diese damit (vgl. Genner 2019, S. 13). Um Gerechtigkeit auch über die eigene Interessensgruppe hinaus im Sinne einer auf die Weltgemeinschaft orientierten Solidarität auszurichten, die auf die Inklusion aller zielt, bedarf es nach Christina Thürmer-Rohr jedoch einer Gerechtigkeitsperspektive, in der die „Verbesserung der Situation von Anderen ein dauerhaftes, glaubhaftes und tragfähiges Motiv des Handelns“ (Thürmer-Rohr 1993, S. 13) ist.

Sind es bei den von Sarah Genner identifizierten „Kompetenzen und Grundwerte[n] im digitalen Zeitalter“ (Genner 2019, S. 2) für das 21. Jahrhundert deutlich arbeitsfeldbezogene Kompetenzen auf der einen Seite und individualpsychologisch ausgerichtete Grundwerte auf der anderen Seite, bedarf es angesichts der dringenden Fragen um das Thema „Nachhaltigkeit“ als zentrale partizipative Perspektive einer Anerkennung und Integration von widerständigen sowie präfigurativen Wissenskulturen (Mead 2003), wie dies weiter unten noch beispielhaft dargestellt wird. Dabei gilt gleichzeitig, eine normative Positionierung hinsichtlich der in Bildungssettings anzustrebenden „Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter“ (Genner 2019, S. 3 ff.) einzunehmen: „je nach Perspektive – ob man von der Seite der Menschenrechte, Fragen der Weltwirtschaftsordnung oder globaler Umweltgefährdungen auf unsere globalisierte Welt blickt – wird der Zugriff ein anderer sein“ (Scheunpflug 2001, S. 1).

Im Kontext der Politischen Bildung, im Rahmen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und der Sozialpädagogik (beispielweise Schulsozialarbeit) ist die Bestimmung von Bildungsinhalten im Blick auf die von Genner (2019) definierten digitalen Kompetenzen und Grundwerte, unter Berücksichtigung von Fragen der Gerechtigkeit und Partizipation aus der Weltgesellschafts- und Netzwerkperspektive, wie oben hergeleitet, sachlich und räumlich, sozial und leib-räumlich sowie zeitlich in den folgenden drei Kategorien zu erfassen: Herausforderungen, generative und kulturelle Themen der Bildung sowie die angestrebten Qualifikationen (vgl. Abbildung 1).

Herausforderungen	Generative und kulturelle Themen der Bildung	Qualifikationen
sachlich und räumlich: - Einhaltung der Menschenrechte und Kinderschutz - Mensch-Natur/Tier-Verhältnis - kontextuell	- Wissen und Nichtwissen im Bereich von Umwelt und Nachhaltigkeitsstrategien - Kulturen der Digitalität und Weltgesellschaft - Historie weltgesellschaftlicher Abhängigkeiten (Postkolonialismus)	Transformativer Umgang mit sachlichen Widersprüchen: - Perspektivenwechsel - Gerechtigkeitsorientierung - Lernen von Abstrakta und abduktiv-iterativen Handelns

sozial und leib-räumlich: -Veränderung von Fremdheit und Vertrautheit -Veränderung von Privatheit und Öffentlichkeit	- Kennenlernen unterschiedlicher Menschen, Lebensstile und -lagen, Sozialerfahrungen und Artikulationsweisen - Erfahrungen und Reflexion von Zwischenleiblichkeit	De-/Codierungskompetenzen: - Erwerb reflexiver interkultureller Kommunikationskompetenz - Erwerb differenzierter Sprache und ästhetisch-kultureller Ausdrucksformen
zeitlich: - schneller sozio-kultureller Wandel	- Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit	Strukturierungs- und Methodenkompetenzen

Abbildung 1: Generative Themen, Bildungsherausforderungen sowie Qualifikationen im 21. Jahrhundert in Anlehnung an Scheunpflug (2001)

In einer bildungstheoretischen Perspektive soll nun das 4-K-Modell (Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken) in Bezug auf seine vielfältigen didaktischen Funktionen hin vorgestellt und um den Aspekt des ko-produktiven Handelns von Lehrenden und von Adressat*innen zusammen mit den Lernenden zum 5-K-Modell erweitert werden (vgl. Abbildung 2). In der Bestimmung des Internets als erweiterter virtueller Handlungsraum, *gründet kommunikatives Handeln auf virtuellem Kooperieren* (vgl. Noller 2022, S. 68). Die Intentionen der *Kommunikation* sind dabei zentral auf transformative Veränderungen gerichtet. Die kommunikative Haltung orientiert sich methodisch am Prinzip des Dialogs und rahmt fragend, intervenierend, unterstützend und narrativ-performativ die abduktiv-iterativen raumbildenden Prozesse. Vernetzte digitale Kommunikation eröffnet Sprachräume für Artikulationen und transsubjektive Repräsentationen mit relevanten Anderen über individuelle und gemeinsam geteilte oder konflikthaft erfahrene Interessen in Gruppen oder Netzwerken. Die *Kollaboration* zielt in der transformierenden Perspektive auf die Überwindung des Status Quo, insbesondere über epochaltypische generative Schlüsselthemen wie Nachhaltigkeit und weltgesellschaftliche Inklusion.

Virtuelle Handlungsräume eröffnen Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks, in dem die ästhetische Individualisierung durch die „Interobjektivität“ (Noller 2022, S. 80) eingeschränkt werden könnte. Auf der anderen Seite ergeben gerade Möglichkeiten des Probehandelns, insbesondere in Computerspielen, eine kritische Reflexion gesellschaftlich relevanter Fragen. *Kritisches Denken* kann so bezüglich ethischer Fragen der Gerechtigkeit unter Berücksichtigung von erweiterten Grundrechten (digital use, safety, security & rights in Anlehnung an die DigComp 2018) sowie des Kinder- und Jugendschutzes angeregt werden. Der Jugendmedienschutz kann heutzutage – angesichts der Hybridisierung des raumbezogenen Gewalthandelns (online wie offline) gegenüber Kindern und Jugendlichen – die erforderlichen raumübergreifenden Schutzerfordernisse nicht vollständig abdecken.

Im Rahmen der Demokratisierung von Bildungsprozessen bedarf es im Blick auf eine Didaktik der Digitalität der Aufhebung der Differenz von Lehrenden und Lernenden, von Produzent*in und Rezipient*in. Wie an den Medienbeispielen im nachfolgenden Abschnitt gezeigt wird, sind virtuelle Kommunikationsplattformen, wie *YouTube* und *Instagram*, als virtuelle,

im Sinne von ermöglichenden Vermittlungsräumen zu begreifen, in denen Informationen beständig relativiert und Wissensordnungen reflektiert werden: „Wissen wird performativ mitvollzogen statt passiv rezipiert“ (Noller 2022, S. 84).

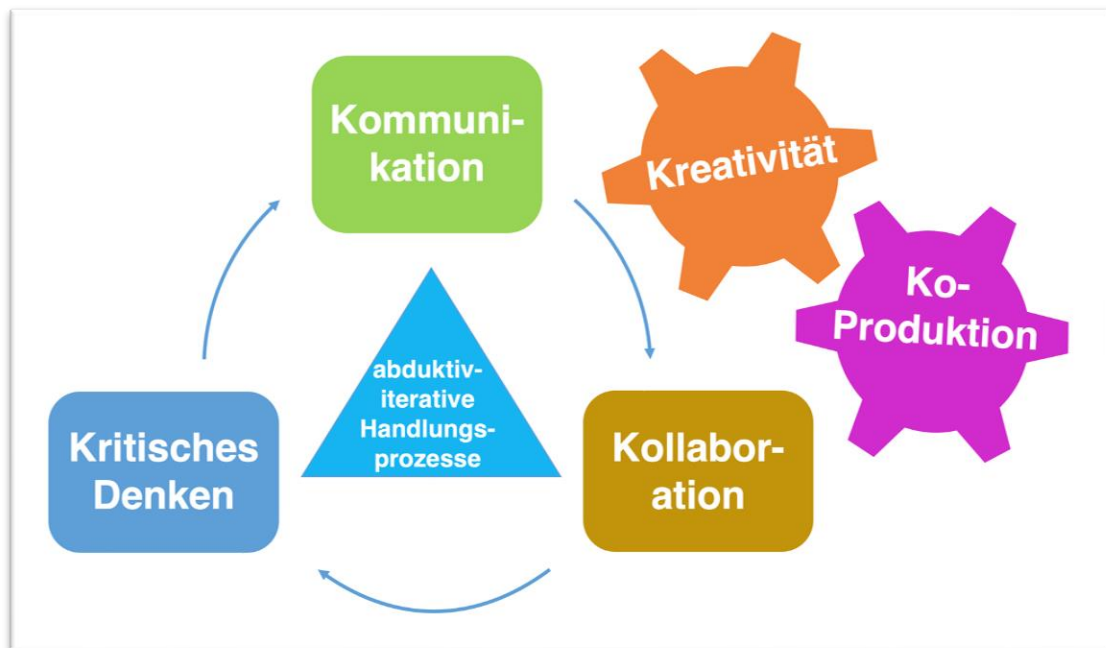


Abbildung 2: 5-K-Modell

Digitale Artikulationen und leib-räumliche vireale Handlungspraxen

In seinem im Jahr 2022 erschienenen Buch „Digitalität. Zur Philosophie der digitalen Lebenswelt“ konstatiert Jörg Noller, dass die Digitalität *neue Lebensformen der Virtualität* hervorbringen vermag, die sich gegen Individualisierungstendenzen und Verobjektivierungen von Subjekten virtuell und „transsubjektiv“ konstituieren: „Dies geschieht jedoch auf eine Weise, die unsere Würde und unsere Freiheit gerade nicht einschränkt, sondern vielmehr neue, virtuelle Räume der Verwirklichung, Vernetzung, Entfaltung und Bildung eröffnet“ (Noller 2022, S. 101).

Digitalität wird dabei von Noller nicht technizistisch verstanden als ein Ergebnis rein technologischer Entwicklung oder im Kontext von Phänomenen wie Medialität, Konsum, Simulation, Fiktion oder Illusion, sondern in einer anthropologischen Perspektive als eine „*Lebensform*“ und als eine „Freiheitsdimension“ (ebd., S. 102, Hervorhebung im Original), die immer schon zur „menschlichen Natur“ gehört habe und sich in ganz verschiedenen Bereichen manifestiert: „Nicht mehr erscheint darin die digitale Technik als etwas Fremdes, Entfremdetes oder Entfremdendes. Vielmehr wird Digitalität transparent auf virtuelle Realität als genuine Lebensform des Menschen – sie ist ihm zur Natur geworden. Menschliche Existenz wird darin sichtbar als permanente Virtualisierung, als Schaffung von neuen Realitäten in der Notwendigkeit der Alterität zwischen Eigentlichkeit und Uneigentlichkeit“ (Noller 2022, S. 102).

Im Gegensatz zu einem funktionsbestimmenden techniksoziologischen und -kritischen Verständnis von „Digitalisierung“ im Sinne einer „Verdoppelung der Welt in Datenform“ (Nassehi 2019, S. 33) können Nollers Überlegungen an die Welt-Erweiterungsthesen, wie diese

in der Medienkunst noch vor der Jahrtausendwende formuliert wurden, anknüpfen (vgl. INM 1996). Hier wird die digitale Kultur nicht auf eine Spiegelfunktion reduziert, mit der ein gesellschaftliches Unbehagen einhergeht oder gar eine überforderte Gesellschaft nicht zurechtkommt, da die Digitalisierung strukturelle Regelmäßigkeiten sichtbar macht, die zuvor unter Latenzschutz standen (vgl. Nassehi 2019, S. 42). Im Gegenteil, die digitale Kultur schafft neue virtuelle „Erfahrungsräume, nie gesehene Welten“ (INM 1996, S. 2), durch die Möglichkeiten der virtuellen Immersion in grenzenlosen Räumen entstehen, die Noller als erweiterte Handlungsräume begreift (vgl. Noller 2022, S. 98).

Die von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen heutzutage genutzten dynamischen digitalen Kommunikationsplattformen wie *Instagram* und *YouTube* dienen ihnen im Sinne „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Schäffer 2003, S. 77) dabei gleichsam als Sprachräume, in denen sie ihre lebensweltlichen Interessen in der Gestalt epochaltypischer Schlüsselprobleme (vgl. Klafki 1996) adressieren und selbst Lösungen für diese zu formulieren suchen. Die epochaltypischen generativen Themen der Kinder und Jugendlichen handeln u. a. von psychiatrischen Diagnosen, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, Erfahrungen von Deprivation und (sexualisierter) Gewalt bis hin zur Kritik an hegemonialen ausbeuterischen Mensch-Natur-Verhältnissen. Auf den digitalen Kommunikationsplattformen finden sich politische Deutungskämpfe in und zwischen thematisch vernetzten Gruppierungen wieder, die regressiv oder dezidiert emanzipatorisch positioniert sein können und in dieser Weise entweder Hassrede oder „Counterspeech“ (Hate Aid 2023) hervorbringen.

Die politischen (Selbst-)Artikulationen auf den digitalen Kommunikationsplattformen erfolgen „transsubjektiv“ (Noller 2022, S. 64) in thematischen Netzwerken, die vermittelt über kulturelle inhaltliche Klammern (Hashtags) aktiv handelnd hergestellt werden: *#handsoffmyhijab* (8.408 Beiträge), *#sexualviolence* (134.234 Beiträge), *#representationmatters* (1.500.512 Beiträge), *#fridaysforfuture* (1.167.733 Beiträge), *#depressionawareness* (1.453.374 Beiträge), *#racism* (2.786.370 Beiträge), *#metoo* (3.188.862 Beiträge), *#earthday* (7.111.092 Beiträge), *#sustainability* (16.199.026 Beiträge)².

Im Folgenden sollen beispielhaft digitale Artikulationen von kulturell minorisierten jungen muslimischen Frauen in ihren Netzwerken auf digitalen Kommunikationsplattformen vorgestellt und dabei gezeigt werden, wie dabei selbsttätige vireale Raumbildungsprozesse (vgl. Ketter 2011) gelingen, welche durch ihren Anspruch auf Sichtbarkeit und Anerkennung gleichsam moderne netzwerkübergreifende Bildungsräume konstituieren. In diesen virealen Bildungsräumen lassen sich präfigurative Kommunikationskulturen (vgl. Mead 2003) erkennen, in denen sich die jungen Frauen mit alltags- und popkulturellen Codes herrschaftskritisch gegenüber oppressiv erfahrenen (Ohn-)Machtkonstellationen positionieren. Hier insbesondere gegenüber gesellschaftlichen Klischees der durch das eigene religiöse Milieu vermeintlich unterdrückten Muslima und im Blick auf Vorbehalte gegenüber der muslimischen Minderheit

² Auf Instagram verwendete Hashtags, die Anzahl der jeweiligen Beiträge in Klammern (aktualisierter Stand am 25. September 2023).

im Allgemeinen. Ein „(un)sichtbares und reales Problem“ (BMI 2023, S. 2), welchem die Angehörigen muslimischen Glaubens nicht nur in der digitalen Netzkommunikation im Zusammenhang von Hassrede begegnen, sondern das sich neben alltäglich erfahrenen Vorurteilen, auch in struktureller Marginalisierung zeigt (vgl. ebd., S. 114 ff.).

Die Ergebnisse der JIM-Studien (mpfs 2017, S. 33 ff.; mpfs 2022, S. 29 ff.) verweisen darauf, dass Jugendliche zunehmend (bewegt-)bildbasierte gegenüber textbasierten digitalen Plattformen bevorzugen. Die Kommunikation der widerständigen Selbstdarstellungen findet dementsprechend vermehrt im und durch das Medium des (Bewegt-)Bildes statt. Dieser allgemeine Trend spiegelt sich auch in der Analyse der folgenden Fallbeispiele wider, welche exemplarisch anhand der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2013) bild- und diskursanalytisch untersucht wurden.

„Somewhere in America #MIPSTERZ“ ist der Titel eines Videoclips, der auf der Video-Streaming-Plattform *YouTube* von Abbas Rattani and Habib Yazdi (2013) veröffentlicht wurde. In diesem *YouTube*-Video sind junge Muslima zu sehen, wie sie in High Heels Skateboard fahren, in ländlichen Umgebungen spazieren gehen und turnen, in urbanen Umgebungen in Amerika feiern, dabei Eis essen und tanzen, in einer Sporthalle fechten oder mit einem Ghetto-Blaster vor einem Auto posieren. Alle jungen Frauen, die in diesem Video auftreten, tragen einen Hijab und jede von ihnen trägt diesen in ihrem eigenen Stil. Dieses Video hat nach seiner Veröffentlichung zu einer kontroversen Debatte sowohl im englischsprachigen Raum insgesamt als auch innerhalb der muslimischen Community geführt³. Gleichzeitig gilt diese Repräsentation von muslimischer Weiblichkeit als einer der sichtbaren Ursprünge des virtuellen Phänomens der Mipster, Hijabi Hipster, Hijabista oder Hijabster; als Bezeichnungen für junge Frauen, die sowohl der islamischen Kleiderordnung gerecht werden, als auch modisch gekleidet sein wollen und dies im digitalen Raum sichtbar werden lassen (vgl. Toursel 2018, S. 5).

In dieser Art und Weise der Repräsentation von weiblichen muslimischen Lebenswelten werden narrativ-performativ und mit bildsprachlichen Mitteln bewegte Körper und wechselnde sozialräumliche Kontexte im Rahmen alltäglicher Freizeitaktivitäten und Begegnungen mit relevanten Anderen zur Sprache gebracht. Die dabei gezeigten Räumlichkeiten werden nicht nur angeeignet, sondern als eigene und dabei kollektive Räume produziert und damit als Ermöglichungsräume konstituiert, die ein Freiheitsversprechen (vgl. Noller 2022, S. 103) einlösen. So schreibt die Followerin Jillian Goodtree in einem Kommentar unter dem ausgewählten *YouTube*-

³ Das Video erfuhr Kritik nicht nur von verschiedenen muslimischen Communities, die sich auf eine vermeintlich nicht adäquate Repräsentation von muslimischen Frauen, insbesondere im Zusammenhang mit der dargestellten modischen Kleidung und den gezeigten jugendlichen Lifestyle-Attributen, bezog. Kirstin M. Peterson führt gegen diese Kritik im Rahmen einer diskursanalytischen Auseinandersetzung mit den performativen Praxen der jungen Frauen im Video aus: “Contrary to some evaluations, the mipsterz fashion video is about so much more than a group of young Muslim women showing off their fashion styles on camera. This video and the fashion displayed within the video allow these women the opportunities to express what it means to be members of the mipsterz community, to subvert dominant discourses about the oppression of Islam, to calm anxieties within Islam about fashion and women’s appearances, and to push against pressures of neoliberalism and postfeminism. [...] These women express the mipsterz identity through a creative, hybrid style that brings together elements of Islam, contemporary fashion styles and the originality and anti-commercialism of the hipster movement. Ultimately, these young American Muslims strive to use fashion and social media to claim a space for mipsterz identity within the larger spaces of Islam and American culture” (Peterson 2018, p. 94).

Video: “I love this video and the up and coming Mipster movement! These women should be applauded on their individuality and courage. America is supposed to be all about freedom of choice and democracy, and I am so happy that these women are making a stand and feeling that freedom”.

Das Video „Somewhere in America #MIPSTERZ“ stellt eine Referenzebene im thematischen Netzwerk dar. Hier werden Kategorisierungen der westlichen Mehrheitsgesellschaften in Frage gestellt und eurozentrische Blickweisen decodiert (vgl. Hall 2011; BMI 2023) und gleichsam die Marginalisierung postkolonialer Subjekte thematisiert (vgl. Stalder 2016, S. 52).

Die Handlungsräume, die hier sichtbar werden, referieren auf Freizeit- und Freiheitssymbole urbaner westlicher Jugendkulturen, wie der Skater*innen respektive der Skateboardfahrer*innen. Durch die Referenz auf jugendkulturelle Praxen der männlich codierten Mehrheitsgesellschaft wird eine Bewegung von der Peripherie ins Zentrum narrativ-performativ vollzogen. Im Anschluss an Homi K. Bhabha bezeichnet Stalder diese Inszenierungen sozialräumlicher Handlungspraxen als Prozesse „der Hybridisierung“, die gleichsam *Bildungsräume der Aneignung und der Ermächtigung* (vgl. Bhabha 2000, S. 5 zitiert in Stalder 2016, S. 53 f.) darstellen, in denen Bedeutung im Rahmen ästhetisch-kultureller Strategien neu angeeignet wird: „Es handelt sich also um eine Strategie, mit der hegemoniale kulturelle Rahmenbedingungen aufgebrochen werden können, die Handlungsfähigkeit sehr ungleich verteilen und mit der das, was aus der Perspektive der kulturellen Autorität als Fehllektüre, Missverständnis oder ganz einfach als Unwissenheit abgetan wird, als eigenständige und eigenwertige kulturelle Produktion zumindest verhandelbar gemacht werden kann“ (Stalder 2016, S. 54).

Die Referenz auf bestehende – auch hegemoniale –, soziokulturell und historisch gewachsene Bedeutungshorizonte ist nach Stalder als grundlegende Methode der kollektiven Verhandlung von Bedeutung anzunehmen (vgl. Stalder 2016, S. 96). Bedeutung und Handlungsfähigkeit könnten nur im Austausch mit anderen entstehen, sich festigen und wandeln.

Die Kultur der Digitalität bringt Formen der *Gemeinschaftlichkeit* hervor. Diese sind geprägt durch informellen Austausch, generieren neue Wissens- und Handlungsmöglichkeiten und werden durch die reflexive Interpretation der eigenen Praxis zusammengehalten (vgl. Stalder 2016, S. 136 f.) So schreibt die Followerin Fari Liyah in einem weiteren Kommentar unter das Video „Somewhere in America #MIPSTERZ“, proklamiert dabei ihre Zugehörigkeit als „Hijabi“ und artikuliert sich auch als nicht unterdrückte Muslima: “I’m a hijabi and I love this!! It’s about time people realize Muslim women are just people too...not oppressed or any of that nonsense...we like ice-cream too!! ^_^”.

In der Zwischenzeit findet sich im angelsächsischen Sprachraum eine Vielzahl an muslimischen Netzprotagonistinnen, die unter den Mipster, Hijabi Hipster, Hijabista, oder Hijabster-Bezeichnungen (inter-)agieren, indem sie Modeblogs schreiben, Videos auf *YouTube* hochladen oder ihre Fotografien auf digitalen Kommunikationsplattformen wie *Instagram* veröffentlichen. Einige haben sich erfolgreich auf digitalen Kommunikationsplattformen als Influencerinnen etabliert und sind dabei in der Lage, ihre Internetpräsenz zu kommodifizieren (vgl. Toursel 2018, S. 5).

Miriam Toursel zeigt in ihrer Arbeit mit dem Titel „Hijabi Hipster zwischen jugendkultureller Selbstdarstellung und Kommodifizierung von Authentizität“ (Toursel 2018), dass im deutschsprachigen Raum die Netzpräsenzen junger muslimischer Frauen noch kaum aufgegriffen werden. Eine Ausnahme davon stelle der *Instagram-Blog* „ami.coco“ dar, „der als deutsches Beispiel für das Webphänomen Hijabi Hipster auch in mehrheitsgesellschaftlichen Medien erfasst wurde“ (Toursel 2018, S. 5). Während für den deutschsprachigen Raum bereits einige Arbeiten vorliegen, die sich mit den vestimentären Praktiken junger Hijab tragender Muslimas befassen, und darauf hinweisen, dass das Tragen eines Hijabs keine Aussage über eine religiöse Positionierung oder einen etwaigen Wertekonservatismus zulässt (vgl. Boos-Nünning 2007; Nökel 2007; Kanitz 2017, zit. nach Toursel 2018, S. 5), ist der deutsche Mehrheitsdiskurs beim Thema Hijab in einem Modernitäts-Differenz-Diskurs gefangen und kennzeichnet das Kopftuch zu einem Symbol eines vermeintlichen Kulturkonflikts zwischen Muslim*innen und westlichen Gesellschaften. Gleichzeitig wird jedoch auch die Figur des Hijabi Hipster als neue, virtuelle Form der Sichtbarkeit junger muslimischer Frauen verhandelt (vgl. Tabti 2015, zit. in Toursel 2018, S. 5).

Der *Instagram-Blog* von Amira alias „ami.coco“ verfolgt gut sichtbar individualisierte Marketing- und Monetarisierungszwecke (vgl. Amira 2023). Die überwiegende Mehrheit der fotografierten Posts ist in urbanen Kontexten aufgenommen und es werden hochpreisige Sportbekleidungen und -schuhe beworben. Alle Fotografien weisen einen hohen Inszenierungsgrad auf. Im Gegensatz zur urbanen öffentlichen Inszenierung sind nur wenige Fotografien im privaten Kontext aufgenommen worden. Bei diesen Fotografien handelt es sich um explizite Produktwerbungen für ein hochpreisiges Parfüm oder für Körperpflegeprodukte. Parfüms stellen ein Luxusgut dar und finden sich vor allem im Bereich weiblich konnotierter Artikel. Femininität wird in dieser Weise von der Bloggerin ins Private verlagert. Weiterhin zeigt sich in den Fotografien, dass die Kopfbedeckung nicht als Element hervorgehoben wird, sondern als Bestandteil in die Gesamtkomposition eingebunden ist, insbesondere in Hinsicht auf die Darstellung des beworbenen Sportoutfits. Dadurch können aus einer mehrheitsgesellschaftlichen Betrachter*innenposition unterschiedliche Lesarten der Kopfbedeckung als muslimische Kopfbedeckung abgeleitet werden.

Ein weiteres Merkmal aller Posts ist es, dass die Bloggerin allein abgebildet ist. Dieser Darstellungsmodus ist repräsentativ für das Profil und findet sich im Kontext anderer (Mode-)Blogs auch wieder. Die Fotografien dienen der Darstellung und der Vermittlung des Selbstkonzepts der Autorin. Die Funktion der Bilder besteht jedoch darin, dass die Bloggerin sich zu ihrem Profilvernetzwerk authentisch in Beziehung setzt. Die Profile der Kommentator*innen und die Profile der Blogabonent*innen lassen vermuten, dass der Blog vor allem auch von Personen, die sich der Mehrheitsgesellschaft zuordnen lassen, rezipiert wird. Die Autorin scheint sich demnach mit ihrem Blog nicht von mehrheitsgesellschaftlich orientierten Blogs abgrenzen zu wollen (vgl. Toursel 2018, S. 75).

Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Digitale Kommunikationsplattformen wie *YouTube* und *Instagram* können aufgrund ihrer hohen Nutzer*innen-Anzahl als bedeutsame kulturelle „Produktionsmittel der Gegenwart“

(Gunkel 2018, S. 36) angesehen werden. Die Artikulationen (vgl. Jörissen 2014) und Interaktionen auf diesen Plattformen ermöglichen eine Präsentation eigener positiver Selbstkonzepte und moderner diverser Gender-Konstruktionen, die mehrheitsgesellschaftlich – und dies insbesondere auch in Bildungsinstitutionen – noch unterrepräsentiert sind, und fordern den Erwerb reflexiver interkultureller Kommunikationskompetenzen der Majorität dringlich ein. Die Profile der Blogger*innen sind nicht statisch und werden inhaltlich oft umgearbeitet, wodurch jeweils die aktuellen Orientierungen und Positionierungen der Protagonist*innen sichtbar werden. Neben grundsätzlich auf das eigene Netzwerk gerichteten Profilgestaltungen lassen sich auch Erweiterungen in andere formale Bildungsräume erkennen – die Protagonistin Amira alias „ami.coco“ hat ein Soziologiestudium aufgenommen –, in denen biographische Übergänge dargestellt sowie etablierte Wege der politischen Artikulation und Vernetzung gewählt werden. So postet „ami.coco“ in einem der aktuelleren Posts ein *Reel* zu ihrer aktiven Beteiligung am Projekt *#saymyname* der Bundeszentrale für politische Bildung, welches sich an junge Frauen zwischen 14 und 25 Jahren richtet und „sich für wichtige gesellschaftliche Werte wie Vielfalt, Respekt, Emanzipation, Gleichheit sowie Solidarität“⁴ einsetzt.

Wird in den verschiedenen Bildungssettings von Schule, der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Kinder- und Jugendbildungsarbeit auf die virealen lebensweltlichen Handlungsräume der Zielgruppe referiert, so werden die Wissensproduktionen sowohl der Lehrenden als auch der Adressat*innen *kollaborativ* vollzogen und setzen gemeinschaftliche kreative Prozesse für ästhetisch-kulturelle Artikulationen in virealen Kunsträumen frei. Eine *ko-produktive* Prozessgestaltung berücksichtigt die Reflexion von Machtverhältnissen im Bildungs- oder Unterstützungsgefüge und ermöglicht partizipative (Selbst-)Produktionen (vgl. Hammerschmidt/Aner 2022, S. 175 f.) und Bildungsprozesse unter Anerkennung transsubjektiver Topoi.

Die Wissensproduktionen in virtuellen Kommunikationsräumen sind durch die Akteur*innen selbst ko-produktiv initiiert und werden anders als in der Gutenberg-Galaxis (vgl. McLuhan 1962, 1995) schneller und verstärkt in Videos, Foren, Webseiten und digitalen Kommunikations-Plattformen geteilt. Gerade die Orts-, Raum- und Zeitentkopplung ist es, welche die Verfügbarkeiten erhöhen und neue Zugänglichkeiten eröffnen kann. Die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik sowie auch die Schule sind hier im Blick auf eine erweiterte Professionalisierung aufgefordert, sich ko-produktiv auf die (Selbst-)Produktionen der Adressat*innen einzustellen. Vorrangig ist bei der Themenauswahl und der kreativen Bearbeitung von Inhalten zu beachten, die Erfahrungen und Handlungspraxis der Lernenden in den Vordergrund zu stellen und diese zum Ausgangspunkt von Reflexion und Veränderung anzunehmen.

Literatur

- Amira (2023): ami.coco – sociologist who’s eating waffles while talking about humanity & society. [instagram.com/ami.coco/?hl=de](https://www.instagram.com/ami.coco/?hl=de).
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und Sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112–124.

⁴ Vgl. [bpb.de/lernen/bewegt-bild-und-politische-bildung/saymyname](https://www.bpb.de/lernen/bewegt-bild-und-politische-bildung/saymyname).

- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- BMI – Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023): Muslimfeindlichkeit. Eine deutsche Bilanz 2023. bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/BMI23006-muslimfeindlichkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=9.
- Bohnsack, Ralf (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–98. doi.org: 10.1007/978-3-531-19895-8.
- Boos-Nünning, Ulrike (2007): Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext. In: von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 117–134.
- Castells, Manuel (2017): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur (Band 1). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2023): Agenda Bildung 2030. unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030/umsetzung-der-agenda.
- DigComp (2018): The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) provides a common understanding of what digital competence is. joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en.
- Genner, Sarah (2019): Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter. In: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ): Aufwachsen im digitalen Zeitalter. researchgate.net/publication/333652891_Kompetenzen_und_Grundwerte_im_digitalen_Zeitalter.
- Grunert, Cathleen (2006): Bildung – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München: Juventa, S. 15–34.
- Gunkel, Katja (2018): Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt. Bielefeld: transcript.
- Hate Aid (2023): hateaid.org/counterspeech.
- Hall, Stuart (2011): Encoding/Decoding. In: Durham, Meenakshi Gigi/Kellner, Douglas M. (Eds.): Media and Cultural Studies. KeyWorks. Maldon/Oxford/Victoria: Blackwell, pp. 163–173.
- Hammerschmidt, Peter/Aner, Kirsten (2022): Zeitgenössische Theorien der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- INM – Institut für Neue Medien (1996): partition 95-98. inm.de/fileupload/dateien/Folder_1995-98_600dpi_1-14.pdf.
- Jörissen, Benjamin (2014): Artikulationen – Bildung in und von medialen Architekturen. In: Aßmann, Sandra/Meister, Dorothee M./Pielsticker, Anja (Hrsg.): „School’s out? Informelle und formelle Medienbildung (Schriften zur Medienpädagogik 48). München: kopaed, S. 13–41.
- Kanitz, Juliane (2017): Das Kopftuch als Visitenkarte: Eine qualitative Fallstudie zu Stil- und Ausdrucksformen Berliner Musliminnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Ketter, Verena (2011): Mobile Jugendmedienbildung im Stadtteil als eine Methode viraler

- Sozialraumeignung. In: sozialraum.de (3), Ausgabe 1/2011. sozialraum.de/mobile-jugendmedienbildung-im-stadtteil.php.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred (1997): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Lefebvre, Henry (2006): *Die Produktion des Raumes*. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (frz. Original 1974). Frankfurt: Suhrkamp, S. 330–342.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2005): *Raumsoziologie*. In: Kessel, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–48.
- McLuhan, Marshall (1962, 1995): *The Gutenberg Galaxy*. London (1962); dt. Übersetzung: *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Bonn/Paris (1995): Addison Wesley.
- Mead, Margaret (2003): *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Englische Erstausgabe 1974. Eschborn: Klotz.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, Medien*. mpfs.de/studien/jim-studie/2017.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien*. mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: Beck.
- Noller, Jörg (2022): *Digitalität. Zur Philosophie der digitalen Lebenswelt*. Basel: Schwabe.
- Nökel, Sigrid (2007): ‚Neo-Muslima‘ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In: von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrsg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 135–154.
- Peterson, Kristin M. (2018): *Cultural Expressions and Criticisms in the US Mipsterz Fashion Video*. In: *Recherches sociologiques et anthropologiques*. Ausgabe 49-1/2018 *Mises en scène musulmanes sur internet*, S. 79–97. doi.org/10.4000/rsa.2421.
- Rattani, Abbas/Yazdi, Habib (2013): *Somewhere In America #MIPSTERZ*. www.youtube.com/watch?v=68sMkDKMia.
- Sassen, Saskia (2015): *Ausgrenzungen. Brutalität und Komplexität in der globalen Wirtschaft* (engl. Original 2014: *Expulsions. Brutality and Complexity in the Global Economy*. Cambridge, Mass./London: Harvard). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schäffer, Burkhard (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Scheunpflug, Annette (2001): *Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Thiersch, Heinz (2016): *Die Bedeutung von Lebensweltorientierung und sozialräumlicher Vernetzung in der Gesundheitsförderung*. Vortrag GUT DRAUF-Jahrestagung Köln, 29. September 2016. gutdrauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Jahrestagung_2016/Allgemein/Vortrag_Prof_Thiersch_160909.pdf.

- Tabti, Samira (2015): Hijab-Styles: Körperästhetische Figurationen sozialer Sichtbarkeit im Web 2.0. In: Hahn, Karin/Stempfhuber, Martin (Hrsg.): Präsenzen 2.0. Körperinszenierung in Medienkulturen. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–56.
- Thürmer-Rohr, Christina (1993): Weiße Frauen und Rassismus. In: taz vom 8. Januar 1993, S. 12–13.
- Toursel, Miriam (2018): Hijabi Hipster – zwischen jugendkultureller Selbstdarstellung und Kommodifizierung von Authentizität, unveröffentlichte Bachelor Thesis, Hochschule Mannheim, 87 Seiten.
- Wiedemann, Dieter (2001): Medienkompetenz und moderne Kommunikationstechnologien. Ein Begriff mit Zukunft? In: Palme, Hans-Jürgen/Basic, Natasa (Hrsg.): Medienkompetenz Version 2002 (Schriften zur Medienpädagogik 32). Bielefeld: AJZ, S. 18–36.

Informationen zur Autorin



Dr. Susanne Lang, Professorin für Jugend(bildungs)arbeit und Medienpädagogik, Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Bildungsforschung, Social Cultural Studies, Diversity und Raum, Kulturen der Digitalität, narrativ-performative Praxen in Bildungs- und Beratungskontexten

s.lang@hs-mannheim.de

Zitationshinweis:

Lang, Susanne (2023): Digitale Kompetenzen und präfigurative Kommunikationskulturen: De-Codierung leib-räumlicher virealer Handlungspraxen von jungen Menschen in der (außer-)schulischen Bildung als Ko-Produktion. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23/2023. S. 1–14. doi.org/10.21240/lbzm/23/10.