
Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

Zur (Bildungs-)Gerechtigkeit im Zusammenhang mit digitalen kollektiven Aushandlungsprozessen zur nachhaltigen Entwicklung

Helge Kminek¹  und Johannes Wahl² 

¹ Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

² Eberhard Karls Universität Tübingen

Zusammenfassung

Der Beitrag befragt den Konnex und die Interdependenz von Nachhaltigkeit, Digitalität und (Bildungs-)Gerechtigkeit grundlagentheoretisch und diskutiert auf Basis medienpädagogischer Perspektiven Konsequenzen für kollektive Aushandlungsprozesse zur nachhaltigen Entwicklung. Im Zentrum steht die Frage nach den Wesenszügen der drei relational zu denkenden Begriffe und welche Konsequenzen aus dieser Konstellation für die Gestaltung gerechter und nachhaltiger Bildungserfahrungen in einer Kultur der Digitalität resultieren. Es werden drei Topografien entwickelt, die unterschiedliche Akzentuierungen des Konnexes von Digitalität, Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit vornehmen. Hinsichtlich der kontrovers diskutierten Begriffsbestimmungen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit werden Grundpositionen systematisch entfaltet und die aus diesen Positionen zu ziehenden Konsequenzen für den Konnex und die Interdependenz skizziert. Insbesondere wird das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit verhandelt und es wird die Schwierigkeit der Bestimmung diskutiert, was Nachhaltigkeit sei unter dem Einbezug der Konzepte der schwachen und der starken Nachhaltigkeit. Die Argumentation kulminiert in der These, die Nutzung digitaler Medien und ihrer Infrastrukturen für Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit auf ein notwendiges Minimum zu begrenzen und in diesem Rahmen so viele Kontexte für Medienbildung für nachhaltige Entwicklung wie nötig zu schaffen.

On (Educational) Justice in the Context of Digital Collective Negotiation Processes on Sustainable Development

Abstract

The contribution explores the connection and interdependence of sustainability, digitality and (educational) justice from a fundamental theoretical perspective and discusses consequences for collective negotiation processes on sustainable development based on media education perspectives. The focus is on the characteristics of the three terms. The terms are to be thought of relationally, and what consequences result from this constellation for designing just and sustainable educational experiences in a culture of digitality. Three topographical have been developed, each with a different accentuation of the connection between digitality, sustainability and educational equity. Concerning the controversially discussed definitions of justice and sustainability, basic positions are systematically unfolded, and the consequences to be drawn from these positions for the connection and interdependence are outlined. In particular, the tension between equality and justice is negotiated, and the difficulty of determining what sustainability is discussed, considering the concepts of weak and strong sustainability. Finally, the argumentation culminates in the thesis that the use of digital media and their infrastructures for sustainability and justice should be limited to a minimum. Furthermore, as many contexts of media education as necessary for sustainable development within this framework should be created.

1. Einleitung

Sowohl die Phänomene der Digitalität als auch der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) erhalten seit einigen Jahren erhebliche öffentliche und politische Aufmerksamkeit. Angesichts der mit beiden Entwicklungen verbundenen individuellen wie gesellschaftlichen Implikationen bzw. Verantwortlichkeiten zur Gestaltung von Rahmenbedingungen für und Durchführung von Bildungs- und Lernprozessen bildet die Berücksichtigung struktureller Ungleichheiten einen wichtigen Fokus hinsichtlich der Kontexte für Medienbildung bzw. Fragen inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit in der BNE.

Vor diesem Hintergrund lotet der vorliegende Beitrag den Konnex von Digitalität (als einer spezifischen Gesellschaftskonfiguration), Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit (zum Umgang mit strukturellen Ungleichheiten) im Kontext von BNE grundlagentheoretisch aus. Neben medienpädagogischen Bezügen werden dazu philosophische Perspektiven herangezogen, auf die Interdependenz der drei Themenfelder angewandt und es wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen sich daraus für kollektive Aushandlungsprozesse zur nachhaltigen Entwicklung ergeben.

Im Forschungsfeld BNE handelt es sich formal um einen interdisziplinären Beitrag, der normativ-präskriptive Setzungen und Hintergrundannahmen sowohl reflektiert als auch normativ-präskriptive Annahmen begründend setzt (Kminek 2022).

In einem ersten Schritt werden gesellschaftliche Entwicklungen im Zeitalter der Digitalität skizziert, die zur Einschätzung von Partizipationschancen im Aushandlungsprozess hin zu mehr nachhaltiger Entwicklung angesichts struktureller Ungleichheiten notwendig sind. Hierbei wird die Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung als Möglichkeit herausgestellt, um die Transformation des Orientierungsrahmens möglichst vieler Menschen hin zu mehr Sensibilität gegenüber dem Thema Nachhaltigkeit anzuregen. Dies impliziert die Schaffung von Kontexten, innerhalb derer die Individuen zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen angeregt werden können. Darüberhinaus kann die Grundlage für entsprechende Artikulationsmöglichkeiten in kollektiven Aushandlungsprozessen verbessern, die die Bedingung für die kollektiv-demokratisch gestaltete Transformation von Strukturen, Prozessen und Handlungen sind. Das hierbei verwendete Verständnis von Gerechtigkeit wird im darauffolgenden Kapitel philosophisch betrachtet und angesichts des Verhältnisses zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit bei der Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung abgewogen. In einem weiteren Schritt werden die diesbezüglichen Herausforderungen für die Schaffung eines angemessenen Ausmasses an Kontexten für Medienbildung angesichts der zunehmenden Nutzung digitaler Medien und Infrastrukturen diskutiert und in Form von Topografien ins Verhältnis zu den Konzepten schwacher und starker Nachhaltigkeit gesetzt.

2. Partizipation und Bildungsgerechtigkeit im Zeitalter der Digitalität

Ein wesentliches von der Weltgemeinschaft gegenwärtig anvisiertes Ziel ist die nachhaltige Entwicklung bzw. die sozial-ökologische Transformation. Ihre globale und damit kollektiv hohe Bedeutung dokumentiert sich in ihrer juristischen Kodifizierung in den Sustainable Development Goals (SDG) der Vereinten Nationen (UN 2017; UN 2020), wobei die Ziele auf verschiedene Dimensionen von Nachhaltigkeit ausgerichtet und als kollektiver Zukunftsentwurf zu verstehen sind. Um diesen in die Tat umzusetzen und alle 17 Ziele zu erreichen, bedarf es gesellschaftlicher Transformationen. So stellt die deutsche Bundesregierung (2021) heraus, dass der gesellschaftliche Wandel nur dann gelingen kann, «wenn er als Gemeinschaftswerk verstanden, d. h. von Bund, Ländern, Kommunen und den gesellschaftlichen Gruppen gemeinsam gegangen wird» (Bundesregierung 2021, 15). Die hier genutzte Gemeinschaftsmetapher markiert die zentrale Anforderung, innerhalb der bestehenden Orientierungsrahmen möglichst aller Individuen eine Sensibilisierung für ein gemeinsames Ziel anzuregen und die Basis für Transformationen zu schaffen.

Die medialen Entwicklungen betreffen die Lebensumstände der Gesellschaftsmitglieder, wofür die Einführung des Smartphones 2007 und das damit verbundene Potenzial einer erhöhten Flexibilisierung im Bereich der digitalen Mediennutzung nur *ein* Beispiel darstellt. Im Kontext dieser Ausdifferenzierung treten zu analogen Medien (McLuhan 1962) zusätzliche digitale Austauschwege hinzu, die in medialen sozialen Arenen (Jörissen 2011) wie Plattformen bspw. den politischen Meinungsbildungsprozess ermöglichen (Hauk 2016). Eine grenzüberschreitende Möglichkeit, möglichst viele Menschen in politische Aushandlungsprozesse einzubeziehen, bildet die verstärkte Nutzung der digitalen Austauschkontexte. Dies verdeutlicht den digital erweiterten Diskussionsraum, der als ein Teil des gesamtgesellschaftlichen demokratischen Aushandlungsprozesses mittels viel(fältig)er Partizipation über und für zukünftige gesellschaftliche Perspektiven genutzt werden kann (Schönhuth und Jerrentrup 2019).

Betrachtet man die gegenwärtigen Artikulationsmöglichkeiten in demokratischen Staaten im Vergleich zur Mitte des letzten Jahrhunderts, so fällt auf, dass sich die «soziale Basis der Kultur» (Stalder 2017, 23) deutlich verbreitert hat, also immer mehr Menschen die Möglichkeit haben, sich auch über digitale Infrastrukturen öffentlich und damit öffentlichkeitswirksam zu äussern. Zugleich rückten vor allem im Kontext von politischen Meinungsbildungsprozessen in den letzten Jahren Phänomene in den Fokus der Öffentlichkeit, die unter dem Label Fake News zusammengefasst werden (Leineweber 2020). Diese Zunahme an öffentlichkeitswirksamen Akteur:innen und die steigende Vielfalt an (un)zuverlässigen Informationen bilden wesentliche Kontextvariablen für die gesellschaftliche Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung (Mann 2021). Eine weitere Komplexitätszunahme erfährt diese gesamtgesellschaftliche Aufgabe durch ein Phänomen, das mit Stalder (2017) als Gemeinschaftlichkeit beschrieben werden kann. Diese Form der Vergemeinschaftung ist durch die Auflösung vormals langlebiger Wertemuster und Sozialstrukturen geprägt, die die individualisierte Lebensführung jenseits tradierter Verhaltensnormen ermöglicht und gleichzeitig als neue Herausforderung bei der Bildung eines kohärenten Selbstbildes angesehen werden kann. Diese Charakteristik, die ein enormes Bildungspotenzial teils auch im Sinn einer transformatorischen Relationierung von Welt- und Selbstverhältnissen birgt, ermöglicht neben der zunehmenden Autonomisierung des Individuums von tradierten Wertemustern neue Formen des Sozialen, die sich durch eine geringere Persistenz auszeichnen und stärker auf die freiwillige Bearbeitung konkreter Herausforderungen fokussieren. Es stehen hier weniger die Verstetigung der Verbundenheit als vielmehr das gemeinsame Handeln von Menschen mit ähnlichen Orientierungsrahmen als konkreter Modus der Problembearbeitung und dessen Reflexion im Fokus.

Um in diesen Zeiten der Unübersichtlichkeit (Stalder 2017) möglichst viele Menschen in den Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess hin zu mehr nachhaltiger Entwicklung einzubinden, bietet sich zunächst angesichts der bereits beschriebenen Verfügbarkeit digitaler Austauschwege ihre stärkere Berücksichtigung in den betreffenden Aushandlungen, gerade auch aufgrund der grenzüberschreitenden Möglichkeiten an. Die dazu notwendigen Voraussetzungen lassen sich aus unserer Perspektive durch einen Fokus auf die Institutionalisierung von Kontexten zur Medienbildung unterstützen. Durch eine entsprechende Sensibilisierung ihrer Orientierungsrahmen kann das Ziel verfolgt werden, allen Menschen die gleichen Möglichkeiten zur Artikulation in und damit Partizipation an kollektiven digitalen Aushandlungsprozessen zu eröffnen.

Angesichts der hohen Anforderungen, die die Verfolgung der Ziele an Gesellschaften und ihre Mitglieder stellt, wird sich diese Aufgabe – so unsere Position – nur durch enorme Bildungs- und Lernprozesse möglichst aller Menschen zur Veränderung ihres Orientierungsrahmens und Handelns erreichen lassen (Rieckmann 2018). Diese erstrecken sich, wie auch im Nachhaltigkeitsziel «Hochwertige Bildung» fixiert, über die gesamte Lebensspanne, weshalb zudem das lebensalterumfassende Konzept der strukturalen Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) herangezogen wird. Medienbildung wird dabei nicht als Ziel pädagogischer Interventionen verstanden, sondern als transformatives Prozessgeschehen für Veränderungen des Orientierungsrahmens der Menschen im Kontext ihrer Medialität hin zu mehr Sensibilität für die Bedingungen, Kontexte, Prozesse und Folgen der Präsenz, Nutzung und Reflexion digitaler Medien und Infrastrukturen im Horizont einer nachhaltigen Entwicklung. Als Kontexte für Medienbildung werden alle pädagogisch intendierten oder nicht intendierten Gelegenheiten verstanden, in denen Individuen im Horizont ihrer Medialität Erfahrungen zur fortwährenden Transformation ihres Orientierungsrahmens sammeln können. Pädagogische Interventionen spielen hierbei aufgrund ihrer ubiquitären Präsenz bis weit ins Erwachsenenalter eine nicht zu unterschätzende Rolle. Sie sind zwar nicht in der Lage, einen Wechsel des Orientierungsrahmens unmittelbar zu initiieren, doch können sie dieses transformativische Prozessgeschehen anregen (Jörissen 2011). Medienbildung ist dabei auf die lebensumspannende Relationierung von Selbst und Welt ausgerichtet und damit für die Reflexion der komplexen Phänomene von individuellem Handeln im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung geeignet. Sie bietet hinsichtlich der Diskussion um Nachhaltigkeit daher den wesentlichen Vorteil, dass sie den Blick auf die Bedeutung des individuellen Orientierungsrahmens bzw. seiner potenziellen Wandlungsfähigkeit als grundlegende Voraussetzung für kollektive Aushandlungen zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung richtet.

Soll möglichst vielen Menschen die Partizipation an Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozessen im digitalen Raum ermöglicht werden, müssen im Kontext der Medienbildung zudem strukturelle Disparitäten beachtet werden. Um das damit verbundene Nachhaltigkeitsziel der hochwertigen Bildung zu erreichen und im Sinn von Bildungsgerechtigkeit die Voraussetzungen für inklusive und gleichberechtigte Bildung über die Lebensspanne für alle Gesellschaftsmitglieder zu schaffen, müssen auch medienpädagogische Perspektiven auf diese Disparitäten berücksichtigt werden. Dabei stellen sich genuin Fragen nach dem gleich(wertig)en Zugang zu digitalen Austauschräumen und den abweichenden Nutzungsweisen digitaler Technik. Hinsichtlich dieser Punkte, die auf die soziale Dimension von Nachhaltigkeit verweisen, lassen sich im Anschluss an Verständig, Klein und Iske (2016) mehrere Ebenen der digitalen gesellschaftlichen Disparitäten unterscheiden. Diese reichen von Spaltungen auf Basis der Konfiguration digitaler Infrastrukturen (zero-level digital divide) über den ungleichen Zugang zum Internet und der dazu benötigten Hard- und Software (first-level digital divide) bis hin zu ungleichen Nutzungsweisen des Internets (second-level digital divide).

Wie in diesem Kapitel herausgearbeitet wurde, bietet die aktuelle Gesellschaftskonfiguration aufgrund zusätzlicher digitaler Austauschmöglichkeiten, verbesserte Artikulationsmöglichkeiten und trotz einer zunehmenden Vielfalt an (un)zuverlässigen Informationen sowie der geringen Persistenz gesellschaftlicher Entitäten grundsätzlich vielfältige Möglichkeiten, um möglichst viele Gesellschaftsmitglieder an den Aushandlungsprozessen hin zu nachhaltiger Entwicklung zu beteiligen. Die dazu notwendigen Bildungs- und Lernprozesse könnten durch den Fokus auf die Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung erreicht werden. Angesichts struktureller Disparitäten stellt sich jedoch die Frage, inwiefern eine Institutionalisierung gleicher Kontexte für alle Gesellschaftsmitglieder zu einer optimalen Förderung der nachhaltigen Entwicklung führt.

3. Grundlagentheoretische und (bildungs-)philosophische Perspektiven im Allgemeinen und der Nachhaltigkeit im Besonderen¹

In Analogie zum platonischen Dialog «Menon», in dem die Frage ins Zentrum gerückt wird, was Tugend sei, um die Frage ihrer Lehrbarkeit überhaupt erst erörtern zu können, möchten wir nun aus philosophischer Sicht danach fragen, was unter (Bildungs-)Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit verstanden werden kann und soll. Das Reflektieren dieser Fragestellung erscheint uns als die Bedingung der Möglichkeit, nach der Gestaltung – also nach dem Wie – von gerechten Bildungserfahrungen zu

¹ Anbieten würde sich die Reflexion zum Verhältnis der pädagogischen Programmatiken BNE und Inklusion. Diese Fragestellung bearbeiten wir hier jedoch nicht dezidiert. Einen pädagogisch-programmatischen Überblick bieten die Kollegen Vierbuchen und Rieckmann (2020) an.

fragen. Zunächst rufen wir (bildungs-)philosophische Perspektiven bzw. Dimensionen auf, die im weiteren Verlauf um die Perspektive/Dimension der Nachhaltigkeit ergänzt und fokussiert wird.

3.1 Zu Gerechtigkeit und Gleichheit in Bezug auf die Förderung von Medienbildung aus philosophischer Perspektive

Die erste Dimension in der Frage nach der Gestaltung von Bildungsgerechtigkeit lässt sich als Fragestellung nach dem Verhältnis von Gerechtigkeit und Gleichheit in Bezug auf Subjekte verstehen.² Zunächst liesse sich denken, gerecht sei, wenn allen Subjekten die *nominal* gleichen Kontexte für Medienbildung zur Verfügung stünden. Dies wäre deshalb gerecht, da bei der Gleichheit der Kontexte vermeintlich niemand bevorzugt oder auf der anderen Seite benachteiligt werden würde. Dieses Argument steht jedoch in Spannung zu den realen (gesellschaftlichen) ungleichen Verhältnissen, die im vorigen Abschnitt beschrieben wurden. So sind bspw. Schüler:innen aus bestimmten sozio-ökonomischen Verhältnissen bereits hervorragend mit medialen Endgeräten ausgestattet und haben mit diesen bereits vielfältige Kontextoptionen, um Erfahrungen zu sammeln und Orientierungen auszuprägen. Währenddessen verfügen Schüler:innen aus sogenannten niedrigeren sozio-ökonomischen Verhältnissen häufig nicht oder kaum über diese Ausstattung und diesen Erfahrungshintergrund. Wenn nun allen Menschen gleiche Kontexte zur Verfügung stünden, dann handelte es sich vor dem skizzierten Hintergrund de facto um eine Ungleichbehandlung – auch wenn empirisch die Schüler:innen aus sogenannten niedrigeren sozio-ökonomischen Verhältnissen möglicherweise mehr von diesen Kontexten profitieren als die anderen Schüler:innen.

Diese Problematisierung lässt sich nun zu einer Gegenposition aufbauen, nach der gerade die (begründete) Institutionalisierung ungleicher Kontexte für Medienbildung von Menschen gerecht ist.³ Entsprechend dieser Position wäre es auch die Aufgabe in (non)formalen Kontexten, die unterschiedlichen Ausgangssituationen durch eine Ungleichbehandlung hinsichtlich der Kontexte für Medienbildung auszugleichen. Wie bei der vorherigen Position und dem Argument, alle Menschen als Ausdruck der Gerechtigkeit gleich zu behandeln, so ist auch die Position und das Argument, alle Menschen ungleich zu behandeln, um sie gerecht zu behandeln, abschliessend nicht überzeugend. Dies hat historische und systematische Gründe.

² Die folgenden Ausführungen bauen wesentlich auf Ritsert (1997) auf.

³ Die Kontexte müssten nicht nur ungleich sein, um die Ungerechtigkeit auszugleichen. Darüber hinaus müssten sie von einer die Ungerechtigkeit ausgleichenden Qualität sein. Dieser – gerade auch empirischen – Frage können wir im Rahmen dieses Aufsatzes nicht nachkommen. Wir können hier lediglich die Grundprobleme des Konnexes und der Interdependenz von Nachhaltigkeit, Digitalität und (Bildungs-)Gerechtigkeit skizzieren.

Historisch wurde (und wird?) gerade die Idee der gleichen Behandlung als Erungenschaft im Sinn der Gerechtigkeit angesehen. Denn die gleiche Behandlung Aller brach mit der offenen ungleichen Behandlung der Menschen unterschiedlicher Stände und der damit verbundenen Bevorzugung Weniger.

Und systematisch führt die ungleiche Behandlung, die die reale Ausgangssituation der Ungleichheit ausgleichen soll, in das zumindest kaum zu lösende Problem, wann die ungleiche Ausgangssituation gerecht ausgeglichen sei und wann nicht. Aus der Sicht einer kompetenzorientierten Forschung liesse sich zwar argumentieren, dass die Ungleichheit ausgeglichen sei, wenn (möglichst) alle ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht haben.⁴ Dies dürfte zwar bei einer strukturellen Ungleichheit der Kontexte für Medienbildung erreichbar sein, wäre jedoch aus der Sicht spezifischer Spielarten des Egalitarismus ebenfalls ungerecht.⁵

Mit diesen Ausführungen wurde ein erstes Spannungsfeld aufgezeigt. Sowohl die Institutionalisierung gleicher wie ungleicher Kontexte für Medienbildung kann als gerecht wie auch als ungerecht begründet, bezeichnet und diagnostiziert werden. Die folgende Perspektive der Aneignungs(un)gerechtigkeit lässt sich analog aufbauen, wie nun zu zeigen ist.

Zunächst könnte auch hier die Position vertreten werden, dass jedes Subjekt, das sich etwas lernend aneignen möchte und/oder sich bildet, die Möglichkeit auf nominal gleiche Aneignungsmöglichkeiten haben sollte. Dann wäre Aneignung im Sinn einer Relationierung von Selbst und Welt gerecht. Auch wenn man die praktische Frage beiseitelässt, ob und wenn ja, wie nominale gleiche Aneignungsmöglichkeiten konzipiert, prozessiert und monitorisiert werden könnten, greift analog das bereits entfaltete Gegenargument: Wenn alle Subjekte vor dem Hintergrund ungleicher Voraussetzungen ein gleiches Recht auf Aneignung haben, handelt es sich de facto nicht um Aneignungsgerechtigkeit im Sinn einer Gleichheit. Letztere Position – dass also aufgrund der ungleichen Voraussetzungen jedes Subjekt ein Anrecht auf ungleiche Aneignungsmöglichkeiten habe, damit Gleichheit herrsche – steht vor dem Problem, zu begründen, wann die gerechte Ungleichheit, die zu gerechter Gleichheit führen soll, eine ungerechte Ungleichheit zur Folge hat. Doch diese Grenze muss angegeben werden können, um das Problem auszuschliessen.

4 Die notwendige Bedingung hier ist, dass zunächst alle Fragen und Probleme der Kompetenzorientierung gelöst wären. Zur Kritik an der Kompetenzorientierung im Bereich BNE vgl. bspw. Kminek (2020). Die international einschlägige Konzeption der Kompetenzorientierung für BNE findet sich in UNESCO 2017.

5 Um Missverständnissen vorzubeugen, sei klargestellt, dass es sich hier um systematische Ausführungen handelt, die auch, aber bei Weitem nicht nur die Personen innerhalb der Länder des sogenannten Globalen Nordens betreffen. Die hier skizzierten Fragestellungen zu Gleichheit und Gerechtigkeit können auf alle Personen weltweit, also gerade auch aus den Ländern des sogenannten Globalen Südens (zur BNE-Problematik von Carstensen-Egwuom und Schröder (2022)), bezogen werden. Dies ist gerade auch deshalb der Fall, weil die Thematik Nachhaltigkeit bzw. der Transformation hin zu nachhaltigen Gesellschaften eine durch die gesamte Menschheit zu lösende Problemlage darstellt.

Die Rede von gerechten und ungerechten Aneignungsmöglichkeiten irritiert möglicherweise, klingt sie doch primär ökonomisch, nicht pädagogisch. Und dennoch handelt es sich auch um eine Reflexionsperspektive für die Erziehungswissenschaft bzw. die Medienpädagogik. Während die Frage nach der Verteilungs(un)gerechtigkeit in der Tendenz auf der institutionellen Ebene verhandelt wurde, bewegte sich die Verhandlung der Frage nach der Aneignungs(un)gerechtigkeit in der Tendenz auf der Ebene des Subjekts – das immer innerhalb institutioneller Rahmen agiert. Unabhängig davon, ob ein Subjekt nun einen intrinsisch oder extrinsisch motivierten grösseren Antrieb aufbringt, sich zu bilden, oder aus diversen Gründen einen grösseren Bedarf an Bildungs- und damit eben auch Aneignungsmöglichkeiten hat, stellt sich stets die Frage nach (un)gerechten Aneignungsmöglichkeiten.

Aufheben liesse sich die Spannung von Gleichheit und Gerechtigkeit, indem jeder Person die jeweils passendsten Kontexte für Medienbildung zur Verfügung stünden und hierfür entsprechende Aneignungsmöglichkeiten und Verteilungsoptionen eingerichtet würden.

Den Ausführungen zur Verteilungs(un)- und Aneignungs(un)gerechtigkeit unterliegt die Vorstellung, dass die Verfügbarkeit und Nutzung von mehr Kontexten bildsamer ist als die Verfügbarkeit von weniger Kontexten. Diese Vorstellung wird nun in zwei Dimensionen entfaltet.

Zunächst ist grundlagentheoretisch nach der Gerechtigkeit innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens zu fragen, denn jede Verteilung und Aneignung im Kontext von Medienbildung vollzieht sich innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens. In der Folge ist die Frage nach der gerechten Aneignung und Verteilung nun auch sowohl in Relation zu Verteilungs- und Aneignungsalternativen als auch zu der Gesamtheit aller Gesellschaftsmitglieder zu setzen – die planetaren Grenzen und die damit einhergehende Begrenzung der materiellen Ressourcen greifen wir später auf (siehe Kapitel 3.2.2).

Für die Institutionalisierung und Nutzung von Kontexten für Medienbildung werden Ressourcen eingesetzt, die für andere Themen und/oder Gesellschaftsmitglieder ggf. nicht mehr zur Verfügung stehen (Ferraro, Gasterstädt, und Wahl 2021). Eine jede Entscheidung der Ressourcennutzung muss daher begründet werden. Und erneut ist die auf den ersten Blick einfache Antwort, die Ressourcen schlicht gleich zu verteilen, weder unplausibel noch überzeugend. Plausibel ist die Antwort, weil so Ungerechtigkeit im Sinn von Ungleichheit vermieden wird. Sie überzeugt jedoch nicht, weil Gleichheit nicht automatisch identisch ist mit Gerechtigkeit.

Wird der enge institutionell-pädagogische Kontext verlassen und die Frage der Verteilung und Aneignung von Ressourcen in den weiten gesellschaftlichen Rahmen gestellt, dann wiederholt sich das Spannungsverhältnis von Gerechtigkeit und Gleichheit auch hier. Die Verteilung und die Möglichkeit der Aneignung von finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen im Kontext von Medienbildung muss sich

gegenüber einer alternativen Nutzung der Ressourcen argumentativ legitimieren. Es lässt sich nun die Position vertreten, dass die Institutionalisierung von Kontexten, die die Transformation des individuellen Orientierungsrahmens besonders gut anregen, durch monetäre Ressourcen zumindest mittel- und langfristig sowohl die Bildungsprozesse der Einzelnen begünstigt als auch den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand signifikant erhöht und somit beispielsweise auch die Entlohnung für Pflegekräfte ansteigen würde. Und so zeigt sich auch hier, dass eine gleiche Verteilung als ungerecht und eine ungleiche Verteilung als gerecht – in diesem Fall als effizienter – angesehen werden kann. Oder noch einmal anders formuliert: Auf der anderen Seite lässt sich dafür argumentieren, dass gerade an jene Subjekte Ressourcen für Medienbildung verteilt bzw. diese die Ressourcen zu diesem Zweck nutzen dürfen, die besonders talentiert, motiviert etc. sind, wenn begründet in Aussicht gestellt ist, dass diese Subjekte mit ihren Erfahrungen signifikant zum gesamtgesellschaftlichen Wohlstand beitragen werden. Von diesem Wohlstand werden auch die Subjekte indirekt profitieren, an die wenige Ressourcen verteilt bzw. denen eine geringere Aneignung von Ressourcen zugestanden wurde.

3.2 *Zu Gerechtigkeit und Gleichheit in Bezug auf die Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung aus der Perspektive der Nachhaltigkeit*

Die bisherigen Reflexionen zu Gerechtigkeit und Gleichheit in Bezug auf Medienbildung liessen die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung noch aussen vor. Gefragt wird nun, wie das Verhältnis von Medienbildung und der Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung verstanden werden kann, bzw. wie eine gerechte Verteilung und Aneignung von Ressourcen eingedenk der Forderung nach nachhaltiger Entwicklung zu konzipieren ist.

3.2.1 *Zur Definition der nachhaltigen Entwicklung*

Was ist unter nachhaltiger Entwicklung zu verstehen bzw. wie ist der Begriff definiert? Die wohl einflussreichste Definition wurde im sogenannten Brundtland-Report festgehalten. Der Bericht definierte nachhaltige Entwicklung als «Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne die Fähigkeit künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen» (World Commission on Environment and Development 1987, 41 – Übersetzung der Autoren).⁶ Der Einbezug dieser Perspektive steigert die Komplexität der Frage nach dem Verhältnis von Gerechtigkeit (und Gleichheit) und Medienbildung signifikant, denn nun stellt sich die Frage nach Gerechtigkeit und Medienbildung nicht mehr nur innerhalb eines

⁶ Das Problem, dass die Definition unterbestimmt ist, wird hier nicht aufgegriffen da es für die Fragestellung des Beitrags nicht relevant ist; vergleiche zu dieser Problematik Kminek (2022).

pädagogischen Settings, innerhalb einer pädagogischen Institution und innerhalb einer Gesellschaft, sondern die Frage ist nun um die Dimension der intergenerationalen Gerechtigkeit zu erweitern.⁷

3.2.2 Nachhaltige Entwicklung und Medienbildung

Zunächst könnte die Position vertreten werden, dass der Fokus auf Medienbildung die Fähigkeit künftiger Generationen, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, nicht gefährdet. Aus diesem Grund stelle sich überhaupt gar keine Gerechtigkeitsfrage im Verhältnis von Medienbildung zur Nachhaltigkeit. Diese Position liesse sich sogar mit dem Argument steigern, dass die Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung heute zu einer Erhöhung der Bedürfnisbefriedigung zukünftiger Generationen beitrage. Somit wäre jede Art der Fokussierung auf solche Kontexte nachhaltig. Und nicht nur das, mit diesem Argument liesse sie sich zusätzlich argumentativ gegen Positionen stärken, die bspw. die Nutzung monetärer Ressourcen im Pflegesektor präferieren. Doch sieht sich diese Position starken Gegenargumenten ausgesetzt, die sogleich in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen skizziert werden sollen. Doch ist zunächst die Definition des Begriffs Nachhaltigkeit zu ergänzen.

Nachhaltigkeit wird für den hiesigen Zweck mit dem Verweis auf die 17 Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen (UN 2017; UN 2020) erweitert, deren gleichzeitige Zielerreichung keineswegs unproblematisch ist (Randers et al. 2019). Die Ziele sollen weltweit einer nachhaltigen Entwicklung in ökonomischer, sozialer sowie ökologischer Hinsicht dienen und diese ermöglichen. Unabhängig von der Frage, wie die drei Sphären oder Ebenen (Ökonomie, Soziales und Ökologie) miteinander ins Verhältnis gesetzt werden – dies ist eine Diskussion für sich –, wird nun im Folgenden zu fragen und zu problematisieren sein, wie sich die Nutzung digitaler Medien, auf die die Kontexte für Medienbildung zwangsläufig angewiesen sind, zur Sphäre oder Ebene der Ökologie verhält.

Und auch hier tritt ein spannungsreiches Problem zutage: Denn so sehr auf der einen Seite ein entsprechender Orientierungsrahmen und Reflexionen zum Einsatz digitaler Medien und der dahinterliegenden Infrastrukturen gerade auch dazu beitragen können, die Ökologie und damit die sogenannten planetaren Grenzen (vgl. Steffen et al. 2015) zu schonen, so sehr trägt die Etablierung und Nutzung von Kontexten zur Medienbildung substanziell zur Vernutzung der ökologischen Ressourcen bei (Freitag et al. 2021). Dies betrifft nicht nur den Ausstoss klimaschädlicher Gase im Zuge der Stromerzeugung bspw. für die Servernutzung von Onlinekonferenzen, sondern auch lokale Umweltschäden im Zuge des Raubbaus zum Abbau seltener Erden sowie die Entsorgung von Hardware (Brand und Wissen 2017; Damberger 2021; Lessenich 2016).

⁷ Vergleiche auch den Überblicksartikel zu intergenerationaler Gerechtigkeit von Meyer (2021) und überblicksartig zu den Nachhaltigkeitswissenschaften Heinrichs und Michelsen (2014).

Hierdurch wird die Wahrscheinlichkeit des Überschreitens der planetaren Grenzen erhöht. *Planetare Grenzen* sind ein aus den Nachhaltigkeitswissenschaften stammendes Konzept, mit dem ökologische Grenzen der Erde bestimmt werden. Ihre Überschreitung, bspw. durch die Destabilisierung von für das Überleben der Menschheit notwendigen Ökosystemen, gefährdet ebendiese (Steffen et al. 2015).

4. Entwicklung von Topografien im Konnex von Digitalität, Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit

Auf der Grundlage und vor dem Hintergrund der vorherigen Reflexionen sollen nun drei Topografien entwickelt werden, die unterschiedliche Akzentuierungen des Konnexes von Digitalität, Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit vornehmen.⁸

Auf Nachhaltigkeit bezogen differenzieren wir im Folgenden in Anlehnung an Ott (2021) zwischen Konzeptionen der schwachen und der starken Nachhaltigkeit mit den Komponenten der ökonomischen, sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit.

Die schwache Nachhaltigkeit unterteilen wir in zwei Möglichkeiten mit dem Prius sozialer Nachhaltigkeit und dem Prius ökonomischer Nachhaltigkeit. Der Prius der starken Nachhaltigkeit ist die Ökologie. Mit dem jeweiligen Prius wird angezeigt, welchem Bereich eine signifikant grössere Bedeutung zugewiesen wird als den beiden anderen, die dennoch immer jeweils enthalten sind.

Nachhaltigkeit		
schwache Nachhaltigkeit		starke Nachhaltigkeit
ökonomische Nachhaltigkeit (Prius)	soziale Nachhaltigkeit (Prius)	ökologische Nachhaltigkeit (Prius)

Tab. 1: Starke und schwache Nachhaltigkeit (eigene Darstellung).

Als hier unbefragte Prämisse wird angenommen, dass den beiden Konzeptionen der schwachen und der starken Nachhaltigkeit gemein ist, dass sie Zukunftsverantwortung als Anforderung konzeptualisieren, nach der «es (durchschnittlichen) Mitgliedern zukünftiger Generationen (alles in allem) nicht schlechter gehen soll als gegenwärtigen» (Ott 2021, 168). Das heisst, diese Zielvorstellung muss bei allen folgenden Optionen in der Summe erreicht werden. Da für den Fall der schwachen

⁸ In diesem Beitrag entwickeln wir drei erste systematische Topografien, die angesichts der Frage- und Problemstellungen von Gerechtigkeit im Nexus mit nachhaltiger Entwicklung in weiteren Beiträgen auszuweiten und auszudifferenzieren bzw. zu diskutieren und zu bewerten sind. So sind nicht nur Frage- und Problemstellungen der intergenerationalen Gerechtigkeit aufzugreifen, sondern darüber hinaus stellt sich bspw. die Frage, ob die erwartbaren gerechtigkeitstheoretischen Problemlagen bei einem Ausbleiben einer Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung (Mulgan 2014) aufzeigen, dass es Werte objektiv gibt (Scanlon 2000), die geachtet werden müssen. Darüber hinaus stellen sich die spezifischen Fragen, ob und wenn ja, wie BNE rassismuskritische Perspektiven aufzugreifen (Carstensen-Egwuom und Schröder 2022), und ob Medienbildung bspw. zur Entschleunigung und zur Regenerierung beizutragen habe (Macgilchrist 2021). Allgemein lässt sich die Frage aufrufen, ob die Legitimität von Pädagogik als solche infrage steht, solange keine nachhaltige Entwicklung auszumachen ist (Kminek et al. 2022).

Nachhaltigkeit strukturell immer zweifelbehaftet bleiben muss, was zukünftige Generationen für sich als schlechter oder gut ansehen werden und welche Ressourcen und Bedingungen hierfür erfüllt sein müssen, geht mit den Modellen der schwachen Nachhaltigkeit eine schwache Operationalisierung einher. Für den Fall der starken Nachhaltigkeit kann von einer starken Operationalisierung gesprochen werden.⁹

Topografie I: zur schwachen Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der Medienbildung

Wie zeichnet sich schwache Nachhaltigkeit in den beiden Varianten aus? Für beide Varianten gilt, dass die «summativ-aggregative Erhaltung aller Kapitalbestände einer Gesellschaft ausreichend für die Erfüllung beider Standards der Zukunftsverantwortung ist» (Ott 2021, 169). Dies hat im Unterschied zur starken Nachhaltigkeit zur Konsequenz, «dass Naturkapitalien abgebaut werden dürfen» (ebd.), wenn im Gegenzug entsprechend andere nutzbringende Kapitalien (Ökonomie und Soziales) aufgebaut werden. Oder anders formuliert: In den beiden Varianten der schwachen Nachhaltigkeit muss die Summe der Addition der drei Kapitalbestände so beschaffen sein, dass es den (durchschnittlichen) Mitgliedern zukünftiger Generationen durch die (Ver-)Nutzung der Kapitalbestände heute nicht schlechter ergeht als der heutigen Generation. Zudem muss die Summe aus den beiden Varianten der schwachen Nachhaltigkeit identisch sein, die Summanden jedoch können variieren bzw. variiert werden.

Topografie Ia: zur schwachen Nachhaltigkeit und dem Prius der ökonomischen Nachhaltigkeit

Für den Fall der schwachen Nachhaltigkeit mit dem Prius der ökonomischen Nachhaltigkeit bedeutet dies, dass unter den genannten Bedingungen die Kapitalbestände der Ökologie und des Sozialen reduziert sein können, sofern die Summe durch den Summanden der Ökonomie entsprechend ausgeglichen wird. Hinsichtlich der hier zentral relevanten Frage nach der Bildungsgerechtigkeit bzgl. der Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung hat dies zur Folge, dass irrelevant wird, wer welche Kontexte für Medienbildung nutzt, solange die Summe erreicht wird. Eingedenk weiterer pädagogischer Zielvorstellungen – bspw. der vorherigen Überlegungen zur Partizipation in der Gesellschaft und im politisch-demokratischen Meinungsbildungsprozess – erscheint diese Variante der schwachen Nachhaltigkeit als eine ökonomistische Verkürzung, die daher zu verwerfen ist.

9 Im Rahmen dieses Beitrags muss die Frage ausgeklammert bleiben, ob aus Gründen der intergenerationalen Gerechtigkeit im Allgemeinen (Gosseries 2009) und der Klimagerechtigkeit im Besonderen (Cripps 2022), die moralische Forderung besteht, die ökologische und damit die starke Nachhaltigkeit als Prius zu verfolgen. Zu möglichen Argumenten, die diese Position aus der Nachhaltigkeitswissenschaft stützen könnten, siehe Wiegandt (2022).

Topografie Ib: zur schwachen Nachhaltigkeit und dem Prius der sozialen Nachhaltigkeit
Die sieben skizzierten Schwächen der Argumentation für die schwache Nachhaltigkeit mit dem Prius ökonomischer Nachhaltigkeit können für den Fall der schwachen Nachhaltigkeit mit dem Prius der sozialen Nachhaltigkeit vermieden werden, sofern erneut die erforderliche Summe mit den Summanden der Ökonomie und der Ökologie erreicht wird. Wenn Letzteres gegeben ist, dann wäre ein Fokus auf die Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung begründbar und legitimiert, der das Maximum an Möglichkeiten zur Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse für alle anvisiert, ganz gleich welche ökonomischen Kosten hierfür zu erbringen und welche Naturkapitalien hierfür zu vernutzen sind. Doch herausgefordert wird diese Variante der schwachen Nachhaltigkeit im Kontext der Medienbildung von der Forderung nach starker Nachhaltigkeit.

Topografie II: zur starken Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf die Kontexte der Medienbildung

Gegenüber der schwachen Nachhaltigkeit besteht der Geltungsanspruch der starken Nachhaltigkeit darin, «dass das vernetzte Ensemble von Naturgütern nicht weiter reduziert bzw. geschmälert werden, sondern insgesamt (mindestens) konstant gehalten werden soll» (Ott 2021, 170). Diese Variante zeichnet sich durch eine starke Operationalisierung aus, denn der Summand ist mit dem Ziel der Erhaltung der Naturgüter (vergleichsweise) festgelegt. Die starke Nachhaltigkeit fordert die mit Digitalität verbundenen Aspekte von Medienbildung nun deutlich heraus, da mit der Position implizit die Frage aufgerufen wird, ob Kontexte für Medienbildung, die häufig in enger Verzahnung mit der Nutzung digitaler Medien bzw. Infrastrukturen zu sehen sind, im Einklang mit oder im Widerspruch zum Erhalt der Naturgüter stehen. Auf die spezifische Frage der Begrenzung der Erderwärmung lässt sich bspw. konkret fragen: Ist begründet in Aussicht gestellt, dass mit der Digitalität und einem korrespondierenden Orientierungsrahmen, der die nicht reflektierte Nutzung digitaler Medien und Infrastrukturen als schlichte Gegebenheit einstuft, das 1,5°-Ziel des Pariser Klimaabkommens erreicht werden kann? Oder führt die zunehmende Präsenz digitaler Medien und Infrastrukturen in der Lebenswelt zu einer immer stärkeren Vernutzung von Ressourcen?

Die Frage zu beantworten bzw. eine begründete Positionierung zu Antwortmöglichkeiten einzunehmen, liegt ausserhalb unserer Expertise. Vor dem Hintergrund unserer Literaturkenntnisse in diesem Themenfeld lässt sich jedoch annehmen, dass die Beantwortung der Frage gegenwärtig weder leicht noch eindeutig ausfallen dürfte.

So lassen sich auf der einen Seite Forschungsarbeiten wie bspw. von Canzler und Knie 2016, Fritz 2016 sowie Klinkow 2017 anführen, die positive Beiträge in und durch die Digitalität für den Erhalt der Naturgüter im Allgemeinen und die

Beschränkung der Erderwärmung im Besonderen nahelegen. Auf der anderen Seite weisen unterschiedliche Studien auf die negativen Folgen sowohl für die Naturgüter im Allgemeinen als auch nach der Frage der Erderwärmung im Besonderen hin (Lange und Santarius 2018; Williams, Sovacool, und Foxon 2022). Eine zunehmend bedeutende Rolle spielt gerade auch die Mediennutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie (Freitag et al. 2021), selbst die deutliche Reduzierung von klimaschädlichen Gasen im Zuge der Lockdownmassnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie 2020 waren nicht von langer Dauer (Liu et al. 2020a; Liu et al. 2020b). Die zuletzt genannten empirischen Befunde rufen die Frage nach der Notwendigkeit der Reduktion von digitaler Mediennutzung und der Ausprägung eines entsprechenden Orientierungsrahmens auf, ganz unabhängig von der Frage, welche der hier entwickelten Topografien der Nachhaltigkeit präferiert bzw. für angemessen gehalten werden. Das Konstatieren einer Notwendigkeit der Reduktion von digitaler Mediennutzung hätte unmittelbare Auswirkungen für die Institutionalisierung von Kontexten zur Medienbildung.

Mit dieser Uneindeutigkeit hinsichtlich des Nutzens und des Schadens der Verwendung digitaler Medien bzw. ihrer Infrastrukturen steigert sich die Komplexität der Reflexion zu der Frage, welches Ausmass an Kontexten für Medienbildung im Zeitalter der Digitalität als gerecht und nachhaltig anzusehen ist. Diese Frage im jeweiligen historisch-soziokulturellen Kontext unter möglichst breiter Partizipation vieler Gesellschaftsmitglieder zu diskutieren und die Anforderungen von Digitalität, Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit kontextspezifisch auszubalancieren, kann als zentraler Gegenstand kollektiver Aushandlungsprozesse zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung angesehen werden. Als wichtigste Voraussetzung für diesen im Idealfall ergebnisoffenen Prozess sehen wir die Figuration eines Orientierungsrahmens an, der für die oben beschriebenen Herausforderungen bei der Relationierung des Konnexes an die eigene Person wie deren Umwelt sensibel ist. Eine Transformation der Orientierungsrahmen in diese Richtung anzuregen, kann dabei auch durch pädagogische Interventionen unterstützt werden.

5. Fazit und Ausblick

Das Konzept der schwachen Nachhaltigkeit muss sich aus dieser Perspektive die Rückfrage gefallen lassen, ob sie nicht zu sehr im Hier und Jetzt verhaftet ist. Denn die Überschreitung der planetaren Grenzen, auch durch eine zunehmende Nutzung digitaler Medien und Infrastrukturen, gefährdet die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Menschen in Zukunft. Das mit dem Konzept der schwachen Nachhaltigkeit verwobene Risikoprinzip scheint uns angesichts der jüngsten wissenschaftlichen Metastudien (IPBES 2019; IPCC 2021; Dixson-Decleve et al. 2022) als nicht haltbar.

Legt man stattdessen das Vorsorgeprinzip zugrunde, nach dem Schädigungen der Naturkapitalien im Sinn des Konzeptes der starken Nachhaltigkeit zu vermeiden sind, dann führt uns dies für das hiesige Thema der Medienbildung im Konnex von Digitalität, Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit zu der plakativen Forderung: *So wenig digitale Mediennutzung wie möglich und so viel Medienbildung wie nötig!*

Zentral ist dabei die Annahme, dass der Fokus auf die Schaffung von Kontexten für Medienbildung grundsätzlich wichtig ist, jedoch auf kollektive Aushandlungsprozesse zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung begrenzt sein kann. Während mit dem Blick auf das Individuum ein Maximum an Kontexten für Medienbildung wünschenswert erscheint (so viel Medienbildung wie möglich), muss mit Blick auf die begrenzte Verfügbarkeit von Ressourcen eine Limitierung aller Aktivitäten, die zur Vernutzung der planetaren Ressourcen beitragen können, zumindest gedankenexperimentell in Erwägung gezogen werden (so wenig Mediennutzung wie nötig). Die Institutionalisierung der Kontexte für Medienbildung scheint aus dieser Perspektive lediglich insofern (global) wünschenswert, als sie für die Ermöglichung kollektiver Aushandlungsprozesse zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung notwendig ist.

Mit der Auszeichnung der Forderung als plakativ zeigen wir an, dass wir zumindest aktuell nicht entfalten können, was dies konkret operationalisiert heisst. Ohne diese Kalamität kaschieren und aus der Not eine Tugend machen zu wollen, sei doch die Frage aufgeworfen, ob die entfaltete Problematik nicht gerade auch Reflexionsanlass für und zum Gegenstand von (Medien)Bildungsprozessen gemacht werden könnte, in denen die Probleme konsequent entfaltet würden (Kminek und Wallmeier 2020).¹⁰

So kommen wir am Ende unserer Reflexion zu einem vorläufigen Fazit im Vergleich zur Unterhaltung von Menon mit Platon zu der Frage, ob Tugend lehrbar sei. In Anlehnung an diesen Dialog können wir sagen, das

«Bestimmtere darüber werden wir aber erst dann wissen, wenn wir, ehe wir fragen, auf welche Art und Weise die Menschen zur Tugend (bzw. zur gerechten und im Einklang mit der Forderung zu einer gesellschaftlichen Transformation im Sinn der Nachhaltigkeit beizutragen – die Autoren) gelangen, zuvor an und für sich untersuchen, was die Tugend [bzw. die gerechte und nachhaltige Institutionalisierung von Kontexten für Medienbildung – die Autoren] ist» (Platon 2009, 500).

¹⁰ In einem sich in Vorbereitung befindenden Beitrag wollen wir der Frage nachgehen, was die Forderung «so wenig digitale Mediennutzung wie möglich und so viel Medienbildung wie nötig» konkret(er) bedeuten kann (Kminek und Wahl 2023).

In diesem Zusammenhang ist der vorliegende Text als ein Beitrag zur Auslotung des Verhältnisses von Digitalität, gesellschaftlicher Ungleichheit und dem prospektiven Ziel der Nachhaltigkeit zu verstehen. Dies betrifft nicht nur die grundlagentheoretische Erörterung dieses Wechselverhältnisses, sondern kann auch für kollektive Aushandlungsprozesse zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung von Nutzen sein.

Literatur

- Brand, Ulrich, und Markus Wissen. 2017. *Imperiale Lebensweise: zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: Oekom.
- Bundesregierung. 2021. *Bericht über die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Freiwilliger Staatenbericht Deutschlands zum HLPF 2021*. Berlin: Bundesdruckerei.
- Canzler, Weert, und Andreas Knie. 2016. *Die digitale Mobilitätsrevolution: vom Ende des Verkehrs, wie wir ihn kannten*. München: Oekom.
- Carstensen-Egwuom, Inken, und Birte Schröder. 2022. «The planetary justice crisis, structural racism and sustainability education». *On Education. Journal for Research and Debate*, 5 (13). https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.13.2.
- Cripps, Elizabeth. 2022. *What Climate Justice Means And Why We Should Care*. London: Bloomsbury Publishing.
- Damberger, Thomas. 2021. «Zum Verhältnis von Bildung, Nachhaltigkeit und Digitalisierung». *medienimpulse* 59 (1): 1–30. <https://doi.org/10.21243/mi-01-21-06>.
- Dixon-Decleve, Sandine, Owen Gaffney, Jayati Ghosh, Jørgen Randers, Johan Rockström and Per Espen Stocknes. 2022. *Earth for All: A Survival Guide for Humanity*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Ferraro, Estella, Julia Gasterstädt, und Johannes Wahl. 2021. «Anforderungsstrukturen inklusiv-medialen pädagogischen Handelns». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.01.X>.
- Freitag, Charlotte, Mike Berners-Lee, Kelly Widdicks, Bran Knowles, Gordon S. Blair, und Adrian Friday. 2021. «The Real Climate and Transformative Impact of ICT: A Critique of Estimates, Trends, and Regulations». *Patterns* 2 (9): 100340. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100340>.
- Fritz, Stefan. 2016. «Wie wir mit echter Digitaler Landwirtschaft unseren Planeten retten können». *stefanfritz* (blog). 2016. https://stefanfritz.de/wie_wir_mit_echter_digitaler_landwirtschaft_unseren_planeten_rennen_koennen.
- Gosseries, Axel. 2009. *Intergenerational justice* (A. Gosseries, Übers.). Oxford [et al.]: Oxford Univ. Press.

- Hauk, Dennis. 2016. *Digitale Medien in der politischen Bildung. Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13043-5>.
- Heinrichs, Harald, und Gerd Michelsen. 2014. *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Springer Spektrum.
- IPBES. 2019. *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the intergovernmental science-policy platform on biodiversity and ecosystem services*, herausgegeben von S. Díaz, J. Settele, E. S. Brondízio, H. T. Ngo, M. Guèze, J. Agard, A. Arneth, P. Balvanera, K. A. Brauman, S. H. M. Butchart, K. M. A. Chan, L. A. Garibaldi, K. Ichii, J. Liu, S. M. Subramanian, G. F. Midgley, P. Miloslavich, Z. Molnár, D. Obura, A. Pfaff, S. Polasky, A. Purvis, J. Razzaque, B. Reyers, R. Roy Chowdhury, Y. J. Shin, I. J. Visseren-Hamakers, K. J. Willis, and C. N. Zayas. Bonn: IPBES Secretariat.
- IPCC. 2021. «Summary for Policymakers». In *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Beitrag der Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, herausgegeben von Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, und B. Zhou. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM_final.pdf.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und -reichweiten». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz): 211–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klinkow, Sven. 2017. «Eine Option für das nachhaltige Wirtschaften?». *Ökologisches Wirtschaften – Fachzeitschrift* 32 (3): 16. <https://doi.org/10.14512/OEW320316>.
- Kminek, Helge. 2020. «Concept of Education in Education for Sustainable Development – the Necessity of Exposing the Uncertainty». In *Kontroverses Miteinander: interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Band 23. Nordestedt: BoD, 153–168.
- Kminek, Helge. 2022. «A Contribution from the Philosophy of Science for Education for Sustainable Development». In *Transdisciplinary Impulses towards Socio-Ecological Transformation Engaged Reflections – Reflected Engagements*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kminek, Helge und Johannes Wahl. 2023. «As Little Media Use as Possible, as Much Media Education as Necessary – on the Content-related Provisions of a Normative Demand». In *Media – Education – Sustainable Development. Inter- and transdisciplinary discourses*. (in Vorbereitung).

- Kminek, Helge, und Philip Wallmeier. 2020. «Nicht abschließbare Problemorientierung als Leitprinzip – Zur Bildung für die sozial-ökologische Transformation in polarisierten Zeiten». In *Bildung, Macht, Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Kminek, Helge, Anne-Katrin Holfelder, und Mandy Singer-Brodowski. 2022. «Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise». In *Jahrbuch für Pädagogik 2021: Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange, Steffen, und Tilman Santarius. 2018. *Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit*. München: Oekom.
- Leineweber, Christian. 2020. «Das (Un-)Wahre der Bildung: Zum Verhältnis von Autonomie, Fake News und Wahrheit». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 38 (Aneignung polit. Information): 1–20. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.01.X>.
- Lessenich, Stephan. 2016. *Neben uns die Sintflut: die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. München: Hanser.
- Liu, Zhu, Philippe Ciais, Zhu Deng, Ruixue Lei, Steven J. Davis, Sha Feng, Bo Zheng, et al. 2020a. «Author Correction: Near-Real-Time Monitoring of Global CO2 Emissions Reveals the Effects of the COVID-19 Pandemic». *Nature Communications* 11 (1): 6292. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-20254-5>.
- Liu, Zhu, Philippe Ciais, Zhu Deng, Ruixue Lei, Steven J. Davis, Sha Feng, Bo Zheng, et al.. 2020b. «Near-Real-Time Monitoring of Global CO2 Emissions Reveals the Effects of the COVID-19 Pandemic». *Nature Communications* 11 (1): 5172. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18922-7>.
- Macgilchrist, Felicitas. 2021. «Rewilding technology». *On Education. Journal for Research and Debate* 4 (12). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.12.2.
- Mann, Michael E. 2021. *The new climate war: the fight to take back our planet*. New York: PublicAffairs.
- McLuhan, Marshall. 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: Toronto University Press.
- Meyer, Lukas. 2021. «Intergenerational Justice». In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, herausgegeben von Edward N. Zalta, Summer 2021. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Mulgan, Tim. 2014. *Ethics for a broken world: imagining philosophy after catastrophe*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ott, Konrad. 2021. *Umweltethik zur Einführung*. 3., ergänzte Auflage. Hamburg: Junius.
- Platon. 2009. *Sämtliche Werke. Band 1*. Neu herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek: Rowohlt.
- Randers, Jorgen, Johan Rockström, Per-Espen Stoknes, Ulrich Goluke, David Collste, Sarah E. Cornell, und Jonathan Donges. 2019. «Achieving the 17 Sustainable Development Goals within 9 Planetary Boundaries». *Global Sustainability* 2: e24. <https://doi.org/10.1017/sus.2019.22>.

- Rieckmann, Marco. 2018. «Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs)». *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2018 (2): 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>.
- Ritsert, Jürgen. 1997. *Gerechtigkeit und Gleichheit. Einstiege 1*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Scanlon, Thomas. 2000. *What We Owe to Each Other*. Cambridge (Mass.): the Belknap press of Harvard University Press.
- Schönhuth, Michael, und Maja Tabea Jerrentrup. 2019. *Partizipation und nachhaltige Entwicklung: Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27854-0>.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Steffen, Will, Katherine Richardson, Johan Rockström, Sarah E. Cornell, Ingo Fetzer, Elena M. Bennett, Reinette Biggs, et al. 2015. «Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet». *Science* 347 (6223): 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>.
- UNESCO. 2017. *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. London, UK.
- United Nations. 2017. *Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017 (A/RES/71/313 Archived 28 November 2020)*.
- United Nations. 2020. *SDG Indicators – Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations Statistics Division (UNSD)*. Retrieved 6 August 2020. <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>.
- Verständig, Dan, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2016. «Zero-Level Digital Divide: neues Netz und neue Ungleichheiten». *SIEGEN:SOZIAL – Analysen, Berichte, Kontroversen*, 2016.
- Vierbuchen, Marie-Christine, und Marco Rieckmann. 2020. «Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale». *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43 (2020) 1: 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:20442>.
- Wiegandt, Klaus, Hrsg. 2022. *3 Grad mehr. Ein Blick in die drohende Heißzeit und wie uns die Natur helfen kann, sie zu verhindern*. München: Oekom
- Williams, Laurence, Benjamin K. Sovacool, und Timothy J. Foxon. 2022. «The Energy Use Implications of 5G: Reviewing Whole Network Operational Energy, Embodied Energy, and Indirect Effects». *Renewable and Sustainable Energy Reviews* 157 (April): 112033. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2021.112033>.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.