ISSN: 2190-4790

LBzM Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg

Verantwortung im Widerspruch. Von der Rede über Nachhaltigkeit und dem Ringen mit der Digitalität.

Carlo Schmidt

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie innerhalb aktueller medienpädagogischer Diskurse der Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Digitalität konstruiert wird. Was wird wie problematisiert? Wem wird wofür Verantwortung zugerechnet? Wie wird Spannung zwischen normativem Nachhaltigkeitsanspruch und technologischer Abhängigkeit diskursiv verarbeitet? Mithilfe einer wissenssoziologischen Diskursanalyse werden medienpädagogische Deutungsmuster im Feld Nachhaltigkeit und Digitalität herausgearbeitet.

Schlüsselbegriffe: ● *Nachhaltigkeit* ● *Verantwortung* ● *Wissenssoziologische Diskursanalyse* ● *Struktur und Subjekt*

1. Einleitung

Digitale Endgeräte und ihre Infrastrukturen haben – wie beinahe alle Industrieprodukte – in Sachen Nachhaltigkeit eine mindestens problematische Bilanz. Sie beanspruchen die planetaren Belastungsgrenzen erheblich und werden ohne drastische Gegenmaßnahmen die Erde weiter überlasten (vgl. Istrate et al. 2024). Trotz einiger Chancen für die Umwelt wie z. B. Optimierungs- und Substitutionseffekten oder dem Wandel hin zu nachhaltigen Verhaltens- und Konsummustern gehen mit der Digitalisierung also vor allem negative Umwelteffekte einher (vgl. Technopolis 2024, S. 10 f.). So ist für die Funktion von digitalen Endgeräten u. a. der Abbau von seltenen Erden erforderlich, dessen soziale Effekte, je nach Mineralien und Region durchaus unterschiedlich ausfallen (vgl. Haes/Brink 2025, S. 10 f.). Jedoch ist festzuhalten, dass schlecht beschaffte (also aus problematischen Quellen stammende) Mineralien nicht nur Terrorismus finanzieren und Menschenhandel sowie andere gravierende gesellschaftliche Probleme befördern. Sie halten auch bewusst verantwortungsvolle Organisationen davon ab,

wirklich nachhaltige Produkte herzustellen, die Umwelt und Gesellschaft gleichermaßen berücksichtigen (vgl. Kapoor/Pratt-Rogers/Kahraman 2022). Wenn man demnach Nachhaltigkeit um eine soziale Dimension erweitert, fällt es umso schwerer, ernsthaft nach Chancen und positiven Effekten zu suchen, ohne dabei in einen imperialen Zynismus zu verfallen.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach der Verantwortung für Nachhaltigkeit in der Kultur der Digitalität (Stalder 2019) zu erörtern. Das erscheint nötig, da die Forderung nach einer nachhaltigeren Entwicklung innerhalb oder jenseits digital-kapitalistischer Strukturen im Diskurs als gesetzt angesehen werden kann (vgl. Grünberger/Dander 2024, S. 51). Mit den Befunden von Nina Grünberger (vgl. 2020, S. 190) sollte eine solche Diskussion aber weniger zu der Frage führen, ob nun (a) Einzelpersonen, (b) Institutionen oder (c) strukturellen Gegebenheiten Verantwortung zukommt, da es sich um kein komplementäres Verhältnis handle. Ganz im Sinne der gleichzeitigen *Hervorbringung von* und *Unterwerfung unter* Diskurse durch Subjekte (vgl. Foucault 2016, S. 37) schließt Grünberger, dass strukturelle Gegebenheiten menschliches Handeln zwar leiten, aber nicht determinieren, und gleichzeitig unterliegen interpersonale Praktiken eben auch strukturellen Bedingungen (vgl. Grünberger 2020, S. 190 f.). Diesen Befunden folgend ist die Hoffnung auf eine eindeutige Perspektive gegenstandslos.

Zu fragen ist demnach auch, welche Verantwortung *der* Medienpädagogik zugeschrieben werden kann. Auch in diesem Fall ist es ein *Sowohl-als-auch*: Verantwortung könnte zugeschrieben werden, da bspw. die pädagogische Praxis den Einsatz digitaler Endgeräte mit wissenschaftlichen Argumenten rechtfertigen kann – ob sie das in Zeiten digitaler und affektiver Öffentlichkeit (Leineweber 2025) immer macht, oder andere Rechtfertigungen gewählt werden, sei hier einmal dahingestellt. Es lässt sich aber festhalten: Diskurse der Praxis können durch die *der* Wissenschaft geprägt werden. Sie – *die* Wissenschaft – kann auch, sofern sie sich nicht aktiv dagegenstellt, die „Einflugschneise" (Schluchter/Maurer 2021, S. 7) für Ed-Tech-Unternehmen öffnen, die sich der Nachhaltigkeit, genauso wie einer anzustrebenden – demokratischen – Urteilsbildung, wenn überhaupt, vermittels einer Zweck-Mittel-Rationalität verschrieben haben (vgl. Schmidt 2025, S. 7). Diesbezüglich hat Horst Niesyto bereits vor neun Jahren darauf hingewiesen, dass sich die Medienpädagogik „entweder mehr zu einem Ausbildungs- oder Reparaturbetrieb des digitalen Kapitalismus" (Niesyto 2017, S. 21) entwickeln wird. So wird teilweise konstatiert, dass die kritische Reflexion wirtschaftlicher Aspekte und der Verwertungslogiken von Unternehmen vernachlässigt wird (vgl. Ketter 2021, S. 52).

Man kann hier aber auch, in Anlehnung an das Argument von Grünberger (keine Determinierung menschlichen Handelns), anbringen, die (Medien)Pädagogik trage, in Sachen der Nachhaltigkeit, keine Verantwortung. Selbst wenn sie normativ auftritt – was sie nicht immerzu tut –, ist sie keine Gesetzgeberin. In diesem Sinne kann sie viel normativ setzen, vorschreiben, problematisieren etc. – was letztlich in der pädagogischen Praxis gemacht wird, das liegt an politisch-administrativen Vorgaben und der pädagogischen Praxis der jeweiligen Bildungsinstitutionen. Und nur, um hier sprachlich genau zu sein: Das entscheiden nicht die abstrakten Institutionen, sondern die Menschen, die dort – wohlweislich innerhalb eines (auch durch Menschen gesetzten) Handlungsrahmens – tätig sind. Ein Ansatzpunkt könnte hier aber das Auftreten als Korrektiv in der öffentlichen Debatte und der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und pädagogischen Fachkräften sein (vgl. Autenrieth/Schluchter 2025, S. 24).

Wenn also Verantwortung nicht exklusiv bei Individuen, Institutionen oder Strukturen verortet werden kann, sondern in einer Verschränkung von Handlungspraktiken und Rahmenbedingungen zirkuliert, kommt der Art und Weise, wie diese Verschränkung sprachlich organisiert wird, besondere Bedeutung zu: Diskurse „legitimieren oder delegitimieren bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen“ (Schmidt 2024, S. 83). Damit können Diskurse auch strukturieren, was als Problem gilt, wer als verantwortlich erscheint und welche Lösungen als plausibel oder überhaupt „machbar“ in den Horizont rücken. Demzufolge ist vor allem die Frage entscheidend, welche Deutungsmuster, Zurechnungen und Legitimationen im wissenschaftlichen Fachdiskurs der Medienpädagogik (ausführlicher siehe nächster Abschnitt) dominieren, denn es sind Deutungsmuster, die Verantwortung verteilen (z. B. auf Subjekte oder auf infrastrukturelle/politische Akteure), Prioritäten setzen (*das* machen wir, *das* nicht) und Entlastungen ermöglichen (etwa Haltung, Orientierung, Komplexität) und letztlich Ambivalenzen bearbeitbar machen, ohne sie notwendig strukturell aufzulösen.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die leitende Forschungsfrage:
Wie wird „Nachhaltigkeit“ in medienpädagogischen Diskursen an den Schnittstellen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung semantisch hergestellt – und welche Verantwortungsordnungen, Handlungshorizonte und Entlastungsfiguren gehen mit dieser Herstellung einher?

Damit verbindet sich *erstens* die Frage, welche Problemdefinitionen (z. B. in Bezug auf Geräte/Infrastrukturen, globale Rohstoff- und Machtverhältnisse, Plattformökonomien) im Feld überhaupt als relevant markiert oder marginalisiert werden. *Zweitens* rückt damit in den Fokus, wie Verantwortung zugerechnet wird (Subjektadressierungen wie „nachhaltige Mediennutzung“, Schutz-/Selbstschutz oder stärker strukturpolitische Zurechnungen an Regulierungs-, Infrastruktur- und Marktakteure). *Drittens* interessiert, welche Formen diskursiver Bearbeitung dominieren, wenn die Spannung zwischen normativem Nachhaltigkeitsanspruch und technologischer Abhängigkeit sichtbar wird (z. B. Kompetenz- und Haltungssemantiken, Orientierungsangebote, Komplexitätsannahmen).

Dieser Frage geht der Beitrag im Folgenden nach. Zunächst wird das methodische Vorgehen dargelegt (2.). Im Anschluss daran wird die rekonstruierte Rede über Nachhaltigkeit präsentiert (3.). Die in den untersuchten Texten gefundenen Deutungsmuster gliedern diesen Abschnitt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Rekonstruktion (4.).

2. Methodisches Vorgehen

Ziel des Beitrags ist es, mit einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) nach Keller (vgl. 2011a; 2011b) zu rekonstruieren, wie „Nachhaltigkeit“ in medienpädagogischen Diskursen sprachlich hergestellt, plausibilisiert und als Orientierungsgröße konstruiert wird und welche Deutungsmuster dabei zirkulieren. Im Fokus steht damit nicht primär, wie oft bestimmte Begriffe auftreten oder welche vorab festgelegten Kategorien dominieren, sondern wie Bedeutungen entstehen, wie sie sich im Diskurs verknüpfen und welche Regeln der Sagbarkeit (vgl. Foucault 2017) sich dabei abzeichnen.

Alternative qualitative Verfahren wären grundsätzlich möglich gewesen, wurden aber aus forschungslogischen Gründen nicht gewählt. Eine qualitative Inhaltsanalyse würde – trotz interpretativer Spielräume – tendenziell stärker über vordefinierte Kategoriensysteme und die strukturierende Zuordnung des Materials arbeiten; damit geriete der zentrale Erkenntnisanspruch, nämlich die Rekonstruktion diskursiver Formationen und ihrer Dynamiken, leichter aus dem Blick. Eine Argumentationsanalyse wäre ebenfalls anschlussfähig, würde jedoch stärker die Binnenlogik einzelner Argumente (Prämissen–Schlussfolgerungen) in den Vordergrund stellen, während meine Analyse breiter danach fragt, welche Formationsregeln, semantischen Kopplungen und performativen Effekte die Nachhaltigkeitsrede insgesamt prägen.

Die untersuchten Texte haben das Spannungsfeld *Medienpädagogik und Nachhaltigkeit* zum Thema. Alle untersuchten Texte entstammen dem medienpädagogischen Fachdiskurs, haben wissenschaftlichen Anspruch und wurden in medienpädagogischen Zeitschriften oder Sammelbänden im Zeitraum von 2021–2025 veröffentlicht. Der Zeitraum wurde gewählt, weil sich seit 2021 die Digitalisierung nach der Pandemie institutionell stabilisiert hat und dadurch Nachhaltigkeit – auch bedingt durch die Klimakrise als Gegenwartsproblem – als begleitende Orientierungssemantik vermehrt verhandelt wird. Die Identifikation der Texte erfolgte über Datenbanken (FIS-Bildung, SSOAR) und die Archive der Zeitschriften anhand von Suchbegriffen wie „Medienpädagogik“, „Nachhaltigkeit“, „BNE“ bzw. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Medienbildung“, „-kompetenz“, „-nutzung“, „-kritik“ – und Kombinationen daraus. Unberücksichtigt bleiben Nachhaltigkeitstexte ohne Medienpädagogikbezug. Es wurden keine populärwissenschaftlichen Texte, Zeitungs- oder Blogartikel oder Social-Media-Posts untersucht. Texte wurden so lange gesucht, bis eine theoretische Sättigung erreicht war. Der feinanalysierte Korpus umfasst insgesamt 21 Beiträge (siehe Auflistung im Literaturverzeichnis).

Analytisch orientiert sich die WDA an mehreren, miteinander verschränkten Ebenen (vgl. Keller 2011a, S. 100): (a) sprachlich-rhetorische Gestaltung (z. B. Schlüsselbegriffe, Metaphern, moralische Markierungen, Narrative, Zuschreibungen), (b) diskursive Praktiken (z. B. Problematisierungen, Legitimierungen, Verantwortungszuschreibungen, Entlastungs- und Kompensationsannahmen) und (c) Kontextbezüge (z. B. Verweise auf institutionelle Logiken, techno-ökonomische Rahmenbedingungen, globale Ungleichheiten etc.). Zur Auswertung wurden Arbeitsschritte aus der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) genutzt: Das mini- und maximale Kontrastieren, das Codieren (offen, axial und selektiv) und das Schreiben von Memos, da diese in der WDA als Analysewerkzeuge zur Rekonstruktion von Deutungsmustern und Diskursen eingesetzt werden können (vgl. Keller 2011a, S. 92).

Im Rahmen der Analyse konnten fünf Deutungsmuster rekonstruiert werden, die im nächsten Abschnitt genauer erörtert werden:

(1) Das Fehlen eines normativen Kompasses
(2) Komplexität und deren Handhabbarkeit durch Modelle
(3) Verantwortung als Befähigung
(4) Verantwortung der Struktur
(5) Digitalität und Nachhaltigkeit als Ambivalenzfigur.

An dieser Stelle sei kurz auf die Grenzen dieses Beitrags verwiesen, die in der Materialbasis liegen: Analysiert wurde der medienpädagogische Fachdiskurs (2021–2025). Beispielsweise wurden Praxis- und Policy-Diskurse nicht einbezogen. Weiterführend ergeben sich Anschlussfragen, etwa nach der Dominanz bestimmter Deutungsmuster in unterschiedlichen Diskursarenen, nach ihren Effekten auf Verantwortungszuschreibungen sowie nach Verschiebungen im Zeitverlauf.

3. Die rekonstruierte Rede über Nachhaltigkeit

3.1 Das Fehlen eines normativen Kompasses

Zunächst fällt auf, dass davon ausgegangen wird, dass, anders als bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung, „der eine pointierte Vorstellung davon zugrunde liegt, entlang welcher Werte Gesellschaften sich entwickeln sollen", solch „ein vergleichbarer normativer Kompass in der Medienpädagogik weniger stark ausgeprägt" (Schluchter/Maurer 2021, S. 9) ist. In den untersuchten Texten wird die Erwartung formuliert, dass sich Akteur*innen zur Idee der Nachhaltigkeit und zu der Frage, welche Bedeutung diese für ihr Handeln hat, positionieren (vgl. ebd.). Es geht also zunächst darum, Nachhaltigkeit, als eine „regulative Idee für die Weiterentwicklung von Gesellschaft" (Schluchter 2021, S. 4) zu rahmen, die dem pädagogischen Handeln als normativer Kompass dienen kann. Als normativer Kompass könne das deshalb gerahmt werden, da dort Nachhaltigkeit als ein Prozess begriffen wird, der zu keinem endgültigen Abschluss kommen könne (vgl. ebd., S. 3). Nachhaltigkeit wird damit als Orientierungsfigur („Kompass") eingeführt und markiert einen normativen Bezugspunkt, ohne die Kriterien dieser Orientierung abschließend festzulegen. Ergänzend wird davon ausgegangen, dass „Nachhaltigkeit einen ethischen Horizont bilden [kann], der es ermöglicht, Bildungsanstrengungen an der Frage zu messen: Tragen sie zur Nachhaltigkeit, einem zukunftsfähigen Leben, bei?" (Sieben 2021, S. 34). Das habe, so Gerda Sieben weiter, „immer eine faktenbezogene und eine ethische, emotional unterlegte Seite" (ebd.). Diese zunächst etwas tautologisch anmutende Erklärung verdeutlicht jedoch das Suchen (mit Kompass auf dem Weg zum Horizont) nach einer – und wenn auch nur subjektrelativ verortbaren – Legitimation des disziplineigenen Denkens und Handelns. Im Korpus wird normative Eindeutigkeit zugleich gesucht und relativiert: Nachhaltigkeit erscheint als regulative Idee (Kompass), während die Kriterien und Zukunftsentwürfe als plural und strittig gerahmt werden (vgl. Grünberger/Dander 2024, S. 53), sich aber einer Eindeutigkeit entziehen. In den Texten wird (implizit) sichtbar, dass normative Setzungen die dargestellte Widersprüchlichkeit nicht auflösen, sondern begründungspflichtig machen. Nachhaltigkeit und Digitalität werden so als komplexer Sachverhalt markiert, der bearbeitbar gemacht werden soll.

3.2 Komplexität und deren Handhabbarkeit durch Modelle

Unter der Bedingung von Digitalität gilt Nachhaltigkeit als komplex (vgl. Schrüfer/Eckstein 2022), da sich durch veränderte Nutzung und Gestaltung andere fachliche und pädagogische Fragen eröffnen (vgl. Muheim 2021, S. 38). In den untersuchten Texten wird Komplexität didaktisch gerahmt und in bearbeitbare Perspektiven übersetzt. Eine solche findet sich bspw. in Form der Idee der digital geprägten nachhaltigen Bildung (digBNE) (vgl. Ketter 2021, S. 49). Dort wird versucht, Nachhaltigkeit und Medienpädagogik zusammenzudenken, indem ein

Orientierungsrahmen entwickelt wird, in dessen Mittelpunkt ein digital geprägtes Selbst-, Menschen- und Weltverhältnis steht, das wiederum die Dimensionen Ökologie, soziale Gerechtigkeit, Kultur, Partizipation und Ökonomie als mögliche medienpädagogische Bildungsangebote perspektiviert (vgl. ebd., S. 50 ff.).

Ein weiteres Beispiel für den Umgang mit Komplexität durch Modelle ist die Wahl von Mehrperspektivität in Form des Frankfurt-Dreiecks (vgl. Weich 2019), das sich der Frage annimmt, was Bildung in einer digital vernetzten Welt sein kann, welche Themen und Fragen also für das Verständnis einer digital vernetzten Welt aufgegriffen werden könnten oder sollten (vgl. Muheim 2021, S. 43). Verena Muheim versteht dies als eine Möglichkeit, im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die Entscheidungsfähigkeit von Menschen zu fördern. Im Zentrum stehen dabei die Wechselwirkungen zwischen digitalen Systemen und ihren Nutzer*innen. Diese sollen dazu befähigt werden, mögliche Zukunftsentwürfe, die Folgen eigener Entscheidungen sowie wünschenswerte Entwicklungen gegeneinander abzuwägen und daraus konkrete Handlungsoptionen abzuleiten (vgl. ebd.). Damit wird eine Zukunftssemantik (wünschenswerte Entwicklungen) als Anschlussfigur sichtbar.

3.3 Verantwortung als Befähigung

Geht es um den Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Verantwortung, so wird Verantwortung pädagogisch als Befähigung zu Teilhabe, Gestaltung und Wirksamkeit semantisiert. Diese Form der „Empowermentpraxis“ findet sich als „(Wieder)Aneignung sozialer Handlungsfähigkeit“ (Schluchter 2021, S. 8). Eines der Ziele dabei ist, in Bildungsprozessen den Fokus auf das Engagement der Schüler*innen zu lenken und dabei sicherzustellen, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihren Fähigkeiten, Hintergründen oder Vorlieben aktiv und gleichberechtigt mittels einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Kultur der Digitalität teilhaben (vgl. Rončević/Schulz 2024, S. 76). Dies erscheint notwendig, da an anderer Stelle darauf hingewiesen wird, dass angesichts ökonomischer Interessen und Fragen globaler Gerechtigkeit, auch vor dem Hintergrund der tatsächlichen Endlichkeit planetarer Ressourcen, die Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten im Rahmen intensiver kollektiver Aushandlungsprozesse verortet wird (vgl. Kminek/Bonnes 2024, S. 66). Individuelle Mediennutzung wird dabei lediglich als Teil einer strategischen Gesamtreflexion diskursiv platziert (vgl. ebd., S. 65 f., siehe auch Macgilchrist 2024) und wird nicht als zentraler Fluchtpunkt betrachtet. Entsprechend diesem Verständnis sieht Haskamp (vgl. 2024, S. 110) die Verbindung von Kompetenzen, die durch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Rieckmann 2018) und Medienkompetenz (Baacke 1998) entstehen, als bedeutsam für den systemischen Blick auf Mediensysteme und Nachhaltigkeit sowie für die Demokratiebildung an.

In den Texten wird dies – auch in Bezug auf künstliche Intelligenzen – als doppelte Herausforderung formuliert: Die Medienpädagogik müsse aktive Mitgestalterin sein, nicht nur Prüfinstanz und Nutzungsbegleitung, und gleichzeitig gelten Nachhaltigkeit und Verantwortung als Kernfragen medienpädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Autenrieth/Schluchter 2025, S. 33 f.). Auffällig ist, dass Verantwortung dabei weniger als Vertreten bestimmter Normativitäten gerahmt wird, sondern als Ermöglichung von Urteilsfähigkeit/Aushandlung. Das entspricht einer Vorstellung von Bildung, die Gemeinsinn und Urteilskraft in den Fokus rückt (vgl. Reichenbach 2025, S. 183 ff.).

3.4 Verantwortung der Struktur

Was beim Deutungsmuster *Verantwortung als Befähigung* schon anklang, zeigt sich hier noch deutlicher: Verantwortung wird von individueller Moral weg auf Strukturen und Regulierung verschoben, da Wahlmöglichkeiten und Wissen als strukturell begrenzt betrachtet werden. Deutlich wird das, wenn davon ausgegangen wird, dass bspw. eine Reduktion der Mediennutzung durch politisch und demokratisch entschiedene Strukturen wirksamer als individuelle Entscheidungen betrachtet wird und dass dadurch zusätzlich Individuen von normativen Handlungsanforderungen entlastet würden, aktiv gegen nicht-nachhaltige Strukturen ankämpfen zu müssen (vgl. Kminek/Bonnes 2024, S. 60). In der Folge lässt sich der Hinweis auf epistemische Gemeinschaften lesen, die in der Verantwortung gesehen werden, gegen ungerechte Strukturen zu kämpfen, wobei problematisiert wird, dass es dabei Personengruppen gibt, die Zugang zu Wissensbereichen haben, und solche, denen dieser Zugang verschränkt bleibe und es eben diesen demnach an attraktiven Optionen fehle (vgl. Grünberger 2023, S. 366). Einen solch ungleichen Zugang zeigt Jannis Graber[1] am Beispiel der FridaysForFuture-Bewegung, die über eine Selbst/Fremd-Differenz funktioniere und Partizipation am *Wir* verspreche, gleichzeitig aber eine zentrale Paradoxie aufweise: Die Teilnahme setze das voraus, was sie als Ziel vorgebe, und stabilisiere damit ein Machtpotenzial derjenigen Wissensordnung, die Deutungshoheit beanspruche – wer sich zum Engagement positiv positioniere, wird als klimagebildet gedeutet, wer den Ansprüchen nicht entspreche, gelte als unmündig (vgl. Graber 2024, S. 116). Eine Möglichkeit, solchen Wissenskluften mit digitalen Medien (VR-Technologie) entgegenzuwirken – gemünzt auf spezifische Belange der Bildung für nachhaltige Entwicklung – präsentieren Daniel Wirth und Ulrike Ohl (vgl. 2022, S. 137).

Des Weiteren fällt auf, dass digital-kapitalistische Strukturen als zentrale Begrenzungsfigur individueller Verantwortungszuschreibungen markiert werden, die es verunmöglichen würden, individuelle Verantwortung für eine nachhaltigere Entwicklung in der Digitalität oder dem individuellen Medienhandeln zu übernehmen (vgl. Grünberger 2023, S. 378, auch Macgilchrist 2024, S. 80). Mit Bezug auf Jugendliche wird eine Ohnmachts-/Affektfigur sichtbar, da Jugendliche Themen wie Nachhaltigkeit und Klimawandel emotional verarbeiten und neben Interesse auch Angst, Hilflosigkeit und Zorn verspüren (vgl. Büssing et al. 2022, S. 102).

3.5 Digitalität und Nachhaltigkeit als Ambivalenzfigur

In den untersuchten Texten ist eine rhetorische Figur wiederkehrend: Digitalität wird als ambivalente Figur konstruiert, deren Stabilität aus gegenläufigen Zuschreibungen (Ermöglichung vs. Belastung) hervorgeht. Einerseits produziere sie Krisen mit, andererseits ermögliche sie aber auch Krisenwissen und Transformation. Die Tatsache, dass Digitalität Klimawissen sichtbar mache und zugleich auch das Klima schädige, wird als Herausforderung für die Medienpädagogik betrachtet (vgl. Grünberger 2023, S. 363). Die Medienpädagogik sei „gleich auf mehreren Ebenen“ betroffen: Sie arbeitet zum einen mit digitalen Medien, die selbst Ressourcen (seltene Erden, Wasser, Energie) verbrauchen, zum anderen habe sie den Auftrag, lebensweltnah

[1] Grabers Text ist kein medienpädagogischer Beitrag, wurde hier aber zur Verdeutlichung des Arguments eingesetzt. Als gerechtfertigt wird dies auch betrachtet, da die FFF-Bewegung, trotz ihrer analogen Problembekämpfung, zutiefst medial vermittelt ist.

zu arbeiten und relevante gesellschaftliche Themen aufzugreifen (vgl. Beranek/Drechsel 2025, S. 7). Eine weitere Deutung, die die Ambivalenzen der Kombination Nachhaltigkeit und Digitalität fokussiert, verortet Digitalität gleichzeitig als didaktisches Werkzeug, als Problemfeld und als Transformationsbedingung, womit Digitalität trotz Nachhaltigkeitskritik legitimierbar bleibe (vgl. Grünberger et al. 2024, S. 340 f.).

In den untersuchten Texten wird Nachhaltigkeit als Grundkonflikt gerahmt, der häufig über Abwehr- und Entlastungssemantiken bearbeitet wird. Diesem Bearbeitungsmodus werden Gegenfiguren gegenübergestellt, wie etwa Aktivismus und planetare Kollektivität. Exemplarisch problematisiert Lothar Böhnisch, dass hinter den Abwehr- und Entlastungssemantiken ein bedrohtes Selbst in dessen Hilflosigkeit in kritischen Lebenssituationen stehe, das so die innere Hilflosigkeit ausdrücke, die gesellschaftlich nicht thematisiert werden könne, weil sie die Wachstumsillusion gefährden (vgl. Böhnisch 2021, S. 22). Als wiederkehrender Problemhorizont (bspw. auch in Abschnitt 3.3) wird der digitale Kapitalismus markiert (vgl. Barberi/Paterno 2025). Als pädagogisches Gegenmittel schlägt Böhnisch (2021, S. 23) *Innehalten* vor, das zum einen der andauernden Beschleunigung entgegenwirke (hier nimmt Böhnisch Bezug auf Hartmut Rosa), der Menschen sowohl ausgesetzt als auch deren Akteur*innen seien. Zum anderen bedeute Innehalten, Zeit zu haben, um die Hilferufe von Natur und Mensch überhaupt erst zu erkennen – in diesem Sinne eigne es sich dann auch als pädagogisches Prinzip. Felicitas Macgilchrist (2024, S. 93) rahmt die Lösung in Richtung „kritisch-utopischer Interventionen“, anstatt in (individualisierenden) Best-Practice-Rezepten. Wobei die Entlastung eben darin bestehe, Nachhaltigkeit nicht als lösbares Steuerungsproblem zu behandeln, sondern als fortgesetzten Kampf um andere Praktiken und Zukünfte im Modus kritisch-utopischer Unterbrechungen (vgl. ebd., auch S. 98). Robin Aniobi et al. (vgl. 2021, S. 8) markieren es als die fortlaufende Herausforderung der Medienpädagogik eine Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung zu vermitteln, wozu eine fortlaufende Positionsbestimmung der Medienkompetenzförderung als nötig erachtet wird (vgl. Aniobi et al. 2021, S. 8).

4. Zum Umgang mit dem Grundwiderspruch

Das Ziel dieser Analyse war es, eine Antwort darauf zu finden, wie „Nachhaltigkeit“ in medienpädagogischen Diskursen an den Schnittstellen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung semantisch hergestellt wird und welche Verantwortungsordnungen, Handlungshorizonte und Entlastungsfiguren mit dieser Herstellung einhergehen. Zentraler Befund der Rekonstruktionen ist das medienpädagogische Ringen um die Möglichkeitsbedingungen der Gemeinsamkeit von Digitalität und Nachhaltigkeit, das über den gesamten Abschnitt 3 deutlich wurde. Dabei scheint ein materieller Grundwiderspruch leitend zu sein: Die Feststellung, dass eine Pädagogik *mit*, *durch* und *über* Medien an nicht-nachhaltige Endgeräte gebunden ist. Orientiert an Dieter Baacke (1998) sei eingeworfen, dass Medienkritik und der informative Teil der Medienkunde auch funktionieren können, ohne dabei selbst mit einem Endgerät zu arbeiten. Spätestens beim instrumentell-qualifikatorischen Teil der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung würde das jedoch ungleich schwerer. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der Grundwiderspruch bestehen bleibt.

Die rekonstruierten Deutungsmuster lassen sich als Varianten lesen, den Grundwiderspruch diskursiv bearbeitbar zu machen. *Variante 1* rahmt Nachhaltigkeit primär als Orientierungsproblem („fehlender Kompass"): Nachhaltigkeit fungiert als normative Bezugnahme, während die Kriterien dieser Orientierung als strittig und begründungspflichtig erscheinen. *Variante 2* konstruiert den Widerspruch als Komplexitätsproblem und stellt Handhabbarkeit über Modelle, Raster und heuristische Ordnung her. Die Bearbeitung wird damit in Reflexions- und Modellierungsformen überführt, während Entscheidungsebenen häufig nur indirekt sichtbar werden. *Variante 3* adressiert Verantwortung als Befähigung: Nachhaltigkeit erscheint als Bildungsanlass, der auf Handlungsfähigkeit, Teilhabe und Gestaltung sowie auf Urteilskraft unter Unsicherheit zielt. *Variante 4* verschiebt Verantwortung dagegen auf Strukturen und macht politisch-organisationale Zuständigkeiten, institutionelle Regeln und ökonomische Rahmenbedingungen zum Fluchtpunkt. Individuelle Verantwortungszuschreibungen werden relativiert. Die letzte *Variante 5* verdeutlicht den Grundwiderspruch durch eine Gegensätzlichkeit: Digitalität erscheint zugleich als Bedingung von Bildung und Teilhabe und als Mitverursachung ökologischer Belastungen, sodass Nachhaltigkeit als notwendige Orientierung und zugleich als Quelle von Überforderung, Abwehr und Entlastung plausibilisiert wird.

Im Vergleich sind diese Varianten als unterscheidbare, teils widersprüchliche Bearbeitungsweisen desselben Grundwiderspruchs zu verstehen. Sie variieren darin, ob der Konflikt vor allem als Frage normativer Orientierung, als Komplexitätsmanagement, als Subjektbildungsaufgabe, als Strukturverantwortung oder als ambivalente Konstellation gerahmt wird. Damit gehen unterschiedliche Verantwortungsverschiebungen einher. Sichtbar werden zugleich Grenzen der jeweiligen Bearbeitung: Beispielsweise kann Orientierung auf der Ebene normativer Plausibilisierung verbleiben, Modellierung kann Entscheidungen verdecken, Befähigung kann in die Nähe impliziter Individualisierung geraten, Strukturverantwortung kann pädagogische Vermittlung unbestimmt lassen, und Ambivalenz kann den Widerspruch stabilisieren, ohne ihn zu klären.

Des Weiteren lässt sich vor allem das Deutungsmuster *Verantwortung als Befähigung* als pädagogischen Impuls lesen, der Handlungsfähigkeit, Teilhabe und Gestaltung ermöglicht. Mit Wolfgang Klafki (1994): Selbstbestimmung, Solidaritätsfähigkeit und Mitbestimmung. Im Sinne der in Abschnitt 3.3 herausgearbeiteten Deutungen liegt ein zentrales Risiko der Nachhaltigkeitsrede – gerade unter Bedingungen von Angst, Hilflosigkeit und Zorn (Büssing et al. 2022) – darin, Verantwortung als moralische Last auf jene zu verschieben, die strukturell am wenigsten entscheiden können: Kinder und Jugendliche. Um das hier auch noch einmal im Hinblick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu betonen: Die neoliberale Idee, systemische Probleme zu individualisieren, entlastet einzelne Individuen und lässt systemische Probleme unbeleuchtet. Angelehnt an Slavoj Žižek (2017) lässt sich das als ein ideologischer Akt lesen: Wir kaufen uns symbolisch frei, indem wir das Richtige tun, und stabilisieren die Ordnung, die dieses Richtige überhaupt erst als Konsumentscheidung anbietet. Das bedeutet nun nicht etwa, dass individuelle Praxis sinnlos sei. Ihre gesellschaftliche Wirksamkeit wird jedoch überschätzt und diese Überschätzung ist funktional, da sie Verantwortung von Infrastrukturen und Politik auf Konsument*innen – im hier untersuchten Kontext also insbesondere auf

Minderjährige – verschiebt. Wenn also Nachhaltigkeit primär als Nutzungs- und Haltungsthema gerahmt würde (was es in den in Abschnitt 3 untersuchten Texten nicht wird), würde Medienpädagogik kompatibel mit dem, was schon in der Einleitung dieses Beitrages problematisiert wurde: der Zweck-Mittel-Rationalität digital-kapitalistischer Arrangements.

Wird Befähigung hier als Urteilskraft und Gemeinsinn (vgl. Reichenbach 2025) verstanden und nicht im Sinne neoliberal inspirierter – jetzt ökologischer – Selbstoptimierung, legt das nahe, das markierte Risiko einer moralischen Überadressierung pädagogisch mitzudenken. In dieser Perspektive lässt sich Medienpädagogik als Akteurin denken, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten und (zugeschriebenen) Deutungshoheiten als Korrektiv öffentlicher Debatten, als Professionalisierung von Lehrenden (vgl. Autenrieth/Schluchter 2025) und als Impulsgeberin für institutionelle Regeln auftritt. Um dem näher zu kommen, wäre eine Möglichkeit, den Fokus darauf zu legen, wo Entscheidungen tatsächlich fallen, und zwar hinsichtlich Beschaffung, Vergabe, Curricula, Prüfungen, Leistung, Haushaltsmittel, Verwaltungsrecht etc. Aus dieser Perspektive lässt sich Reflexion dann verstehen als ein Nachdenken über Zuständigkeiten, Hebel, Organisation und Macht. Anders formuliert rückt damit die Frage in den Blick, unter welchen politisch-infrastrukturellen Bedingungen medienpädagogisches Handeln im digitalen Kapitalismus (vgl. Niesyto 2017; Schmidt 2025) und in affektiv-medialen Öffentlichkeiten (vgl. Leineweber 2025) möglich ist.

Literatur

Analysierte Artikel

Aniobi, Robin/Patricia, Rothweiler/Marlis, Wiedemann/Rebecca, Aimée (2021): Die Bedeutung der UN Sustainable Development Goals für die Medienpädagogik. In: merz – Medien und Erziehung, 65(4), S. 1–10. doi.org/10.21240/merz/2021.4.14.

Autenrieth, Daniel/Schluchter, Jan-René (2025): Menschliche Existenz, (Nicht)Nachhaltigkeit & Künstliche Intelligenz. AI-Safety und AIAlignment als Reflexionsgröße der Medienpädagogik. In: Medienimpulse, 63(1), S. 1–46. doi.org/10.21243/mi-01-25-25.

Beranek, Angelika/Drechsel, Tina (2025): Was hat Medienpädagogik mit der Klimakrise zu tun? Editorial. merz – Medien und Erziehung, 69(2), S. 7–10. doi.org/10.21240/merz/2025.2.7.

Böhnisch, Lothar (2021): Nachhaltigkeit als Konflikt: Medienpädagogische Anregungen. merz – Medien und Erziehung, 65(4), S. 20–26. doi.org/10.21240/merz/2021.4.8.

Büssing, Alexander/Gruber, Lyy/Kresin, Soraya/Kremer, Kerstin (2022): Soziale Medien in einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Eberth, Andreas/Goller, Antje/Günther, Julia/Hanke, Melissa/Holz, Verena/Krug, Alexandria/Rončević, Katarina/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Opladen: Budrich, S. 92–113. doi:10.25656/01:2554.

Graber, Jannis (2024): „Wandel fängt mit Bildung an!" – diskursanalytische Studie und erziehungswissenschaftliche Reflexion der ‚Public Climate School'. In: Kminek, Helge/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche. Opladen: Budrich, S. 103–122. doi:10.25656/01:29219; 10.3224/84742736.

Grünberger, Nina (2023): Was soll ich schon richten, wenn Google seine Spielchen treibt? Zur Verantwortungsfrage von Medienpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Digitalität. In: Medienpädagogik, 52, S. 361–382. doi. org/10.21240/mpaed/52/2023.02.18.X.

Grünberger, Nina/Dander, Valentin (2024): Über die Diskutierbarkeit bevorzugter Zukünfte in einer nachhaltigen Digitalität. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz, S. 52–56. doi.org/10.3262/978-3-7799-7627-1.

Grünberger, Nina/Himpsl-Gutermann, Klaus/Revyakina, Elena/Hoehling, Judith/Danhel, Florian/Szucsich, Petra,/Sankofi, Martin (2024): Education for Sustainability via, despite and in Digital Media Ways of Teaching Sustainability in Digitality. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz, S. 330–343. doi.org/10.3262/978-3-7799-7627-1.

Haskamp, Thomas (2024): Beziehungen zwischen BNE- und Medien-Kompetenzen. Eine Repertory-Grid-Analyse. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz, S. 110–125. doi.org/10.3262/978-3-7799-7627-1.

Ketter, Verena (2021): Digital geprägte Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine systematische Betrachtung medienpädagogischer Praxis. In: merz – Medien und Erziehung, 65 (4), S. 46–55. doi.org/10.21240/merz/2021.4.11.

Kminek, Helge/Bonnes, Johannes (2024): As Little Digital Media Use as Possible, as Much Media Education as Necessary. On the Content-related Provisions of a Normative Demand. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz, S. 57–68. doi.org/10.3262/978-3-7799-7627-1.

Macgilchrist, Felicitas (2024): Technology, Activism and Living among Planetary Ruins. In: Kminek, Helge/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche. Opladen: Budrich, S. 79–102. doi:10.25656/01:29219; 10.3224/84742736.

Muheim, Verena (2021): Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Medienpädagogik. Desiderate und Denkanstösse. In: merz – Medien und Erziehung, 65(4), S. 38–45. doi.org/10.21240/merz/2021.4.10.

Rončević, Katarina/Schulz, Lea (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusive Bildung und Digitalität Impulse für gesellschaftliche Transformationsprozesse. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim: Beltz, S. 69–82. doi.org/10.3262/978-3-7799-7627-1.

Sieben, Gerda (2021): Offene Enden endlich verknüpfen. Medienbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: merz – Medien und Erziehung, 65(4), S. 27–37. doi.org/10.21240/merz/2021.4.9.

Schluchter, Jan-René (2021): Medienbildung, Bildung nachhaltige Entwicklung und Inklusion/inklusive Bildung. Eine Annäherung. In: merz – Medien und Erziehung, 65 (4), S. 1–14. doi.org/10.25969/mediarep/16847.

Schluchter, Jan-René/Maurer, Björn (2021): MedienBildung für nachhaltige Entwicklung. Editorial. In: merz – Medien und Erziehung, 65 (4), S. 7–11. doi.org/10.21240/merz/2021.4.6.

Schrüfer, Gabriele/Eckstein, Veronika (2022): Chancen und Möglichkeiten im Zeitalter der Digitalität aus Perspektiven Globalen Lernens/BNE. In: Eberth, Andreas/Goller, Antje/Günther, Julia/Hanke, Melissa/Holz, Verena/Krug, Alexandria/Rončević, Katarina/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und

Klimaschutz. Opladen: Budrich, S. 74–91. doi:10.25656/01:2554.

Wirth, Daniel/Ohl, Ulrike (2022): Virtual-Reality-Lernumgebungen in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Analyse der Potenziale von VR hinsichtlich des Erwerbs BNE-spezifischer Kompetenzen und gelingender BNE-Lernprozesse. In: Eberth, Andreas/Goller, Antje/Günther, Julia/Hanke, Melissa/Holz, Verena/Krug, Alexandria/Rončević, Katarina/Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Opladen: Budrich, S. 144–142. doi.org/10.3224/84742591.

Ergänzende Literatur

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz: Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In: Kubicek, Herbert (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg: Decker, S. 22–27.

Barberi, Alessandro/Paterno, Petra (2025): Editorial 4/45 – Digitaler Kapitalismus. In: Medienimpulse, 63 (4), S. 1–24. doi.org/10.21243/mi-04-25-25.

Foucault, Michel (2016): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2017): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.

Grünberger, Nina (2020): Klimaschutz und Digitalisierung als medienpädagogische Verantwortung? In: Trültzsch-Wijnen, Christine/Brandhofer, Gerhard (Hrsg.): Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen. Baden-Baden: Nomos, S.181–194.

Haes, Sabine/Brink, Hester (2025): Social impacts of mining critical raw materials. Challenges and entry points for governance. The Hague: Netherlands Environmental Assessment Agency. www.pbl.nl/system/files/document/2025-06/pbl-2025-social-impacts-of-mining-critical-raw-materials-5740.pdf.

Istrate, Robert/Tulus, Victor/Grass, Robert/Vanbever, Laurent/Stark, Wendelin/Guillén-Gosálbez, Gonzalo (2024): The environmental sustainability of digital content consumption. In: Nat Commun, 15, pp. 1–11. doi.org/10.1038/s41467-024-47621-w.

Kapoor, Ishaan/Pratt-Rogers, William/Kahraman, Muhammet (2022): The Problem of conflict minerals: A review of current approaches and a web 3.0 inspired road ahead. In: Resources Policy, 79, pp. 1–13. doi.org/10.1016/j.resourpol.2022.103064.

Keller, Reiner (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/0.1007/978-3-531-92085-6.

Keller, Reiner (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0.

Klafki, Wolfgang (1994): Achte Studie. Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 250–284.

Leineweber, Christian (2025): Digitale Öffentlichkeit und Affekte. Eine medienpädagogische Spurensuche. In: Hofhues, Sandra/Schütz, Julia (Hrsg.): Plattformen für Bildung. Bielefeld: transcript, S. 227–242.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: MedienPädagogik 27, S. 1–29. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.

Reichenbach, Roland (2025): Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay. Stuttgart: Kohlhammer.

Rieckmann, Marco (2018): Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In: Leicht, Alexander/Heiss, Julia/Byun, Won (Eds.): Issues and trends in education for sustainable development. Paris: UNESCO, pp. 39–59.

Schmidt, Carlo (2024): Schule, Gesellschaft und mediale Öffentlichkeit. Diskursive Formationen von Bildungsgerechtigkeit, Bildungspolitik und Akteursrollen am Beispiel der Corona-Pandemie. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-46675-6.

Schmidt, Carlo (2025): Ökonomisierung reloaded. Oder: Wie Ed-Tech Unterricht verändert. In: Medienimpulse, 63(4), S. 1–34. doi.org/1-34. 10.21243/mi-04-25-10.

Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Technopolis (2024): Metastudie „Nachhaltigkeitseffekte der Digitalisierung". Eine Auswertung aktueller Studien zur (quantitativen) Bemessung der Umwelteffekte durch die Digitalisierung. Berlin. www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/24_02_14_nachhaltigkeitseffekte_digitalisierung.pdf?__blob=publicationFile&v=5.

Weich, Andreas (2019): Das ‚Frankfurt-Dreieck'. Ein interdisziplinäres Modell zu Bildung und Digitalisierung. In: Medienimpulse, 57 (2), S. 1–15. doi.org/10.21243/mi-02-19-05.

Žižek, Slavoj (2017): Das erhabene Objekt der Ideologie. Wien: Passagen

Informationen zum Autor



Carlo Schmidt ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogik der Universität Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen Künstliche Intelligenz und Digitalisierung in Bildung, Schule und Unterricht, Logiken erziehungswissenschaftlicher und öffentlicher (auf Fragen der Erziehungswissenschaft bezogener) Diskurse und Bildungstheorien der Spätmoderne.

carlo.schmidt@ife.uni-stuttgart.de

Zitationshinweis:
Schmidt, Carlo (2026): Verantwortung im Widerspruch. Von der Rede über Nachhaltigkeit und dem Ringen mit der Digitalität. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 26, S. 1–13. doi.org/10.21240/lbzm/26/02.