



Creative Commons Lizenzvertrag

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative

Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Hoffnung auf und Bildung für eine Zukunft vereinen sich im Bildungskonzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, welches seit mehreren Dekaden Kinder, Jugendliche und Erwachsene befähigen möchte, zu Gestalter*innen einer (nachhaltigen) Gegenwart und Zukunft zu werden. Diese Perspektiven zur Mitgestaltung von nachhaltigen Gesellschaften stehen in enger Verbindung mit den (ungleichen) Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen im Rahmen ihrer Alltags- und Lebenswelten und tangieren somit Fragen gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses. Fragen, welche in derzeitigen Gesellschaften auf Medien und deren vielfältige Kristallisationen und Bildungskonzepte ansprechen – wie jedoch Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion/Inklusive Bildung zusammengedacht werden können, ist noch wenig überlegt...

MEDIENBILDUNG, BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND INKLUSION/ INKLUSIVE BILDUNG

EINE ANNÄHERUNG

Jan-René Schluchter

Mit dem Begriff der Nachhaltigkeit eröffnete sich in den letzten Dekaden eine Perspektive auf gesellschaftliche Transformations- und Entwicklungsprozesse, welche als Orientierung

für die (Weiter)Entwicklung von Gesellschaften die Frage nach der Zukunftsfähigkeit des Interdependenzgefüges von Ökonomien, von Mensch-Natur-Verhältnissen und von sozialen Verhältnissen (in nationaler und internationaler Perspektive) in den Mittelpunkt stellte (vgl.

unter anderem Pufé 2017a; von Hauff 2014). In diesem Zusammenhang stellt Nachhaltigkeit eine regulative Idee für die Weiterentwicklung von Gesellschaft(en) dar, welche ihren Fokus auf die Herstellung und Aufrechterhaltung, von Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen hinsichtlich ihrer Lebensbedingungen, -chancen und -qualität – im Jetzt und in der Zukunft – legt (vgl. unter anderem Pufé 2017a). Mit dem Begriff der Inklusion liegt gleichermaßen eine Perspektive, eine regulative Idee für die Weiterentwicklung von Gesellschaften vor, welche neben Fragen der Anerkennung und Wertschätzung von menschlicher Vielfalt (vgl. unter anderem Dederich 2017, S. 80) im Besonderen die Ermöglichung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe für alle Menschen in den Fokus stellt (vgl. unter anderem Kronauer 2013). Nachhaltigkeit als auch Inklusion, als regulative Ideen gesellschaftlicher Transformationsprozesse, tragen einerseits eine Vision¹ von Gesellschaft in sich und andererseits sind sie als steter und unaufhebbarer Moment der Reflexion von gesellschaftlicher Weiterentwicklung hin zu dieser Vision von Gesellschaft zu begreifen. Nachhaltigkeit und Inklusion sind eng miteinander verwoben bzw. bedingen sich gegenseitig. Infolgedessen erwächst die Relevanz einer gemeinsamen, interdependenten Betrachtung der regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion. Nachhaltigkeit und Inklusion setzen an den durch gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Individualisierung, Globalisierung, Mediatisierung und Kommerzialisierung (vgl. Krotz 2007) hervorgebrachten und/oder verschärften Dysbalancen im interdependenten Verhältnis von Mensch, Gesellschaft, Ökonomie und Natur an. Diese ge-

sellschaftlichen Transformationsprozesse werden in den letzten Dekaden zunehmend davon begleitet und geprägt, dass, Digitalisierung als aktuellen Mediatisierungsschub begreifend, (digitale) Medien (und mediale/digitale Infrastruktur) in beinahe alle Bereiche von Gesellschaft hineinwirken, deren Strukturen mitgestalten und das Denken und Handeln von Menschen beeinflussen (vgl. Krotz 2007). In Anbetracht dessen sind Mediatisierungs-/Digitalisierungsprozesse im Kontext von gesellschaftlicher Transformation, in ihrer Verwobenheit mit weiteren Meta-Prozessen gesellschaftlichen Wandels wie Individualisierung, Globalisierung und Kommerzialisierung ebenso in Verbindung mit den regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion zu bringen. Mit Blick auf die in Verbindung mit Digitalisierung hervorgebrachten und/oder verschärften Dysbalancen sind beispielhaft anzuführen: der wachsende Bedarf an Energie und Ressourcen für die Herstellung und Nutzung von Medien(technik), die Verletzung von Menschenrechten in Zusammenhang mit dem Rohstoffaufbau für Medien(technik), die Entstehung von ‚Elektroschrott‘ und dessen Entsorgung, das Sammeln, Aus- und Verwerten von persönlichen (Nutzer*innen-) Daten als ökonomisches, als auch machbezogenes Prinzip (unter anderem ‚Digitaler Kapitalismus‘), das Auseinanderdriften der Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe via Medien et cetera (vgl. unter anderem Sühlmann-Faul/Rammler 2018; Sühlmann-Faul 2020; Lange/Santarius 2018). Vor diesem Hintergrund erwächst die Notwendigkeit einer steten Auseinandersetzung mit und Reflexion von Gesellschaft sowie gesellschaftlichen Transformationsprozessen entlang der Ziele und Intentionen von Nach-

haltigkeit und Inklusion, um be- und entstehende Dysbalancen im Verhältnis von Mensch, Gesellschaft, Ökonomie und Natur zu bearbeiten. Die grundlegende Frage hierbei ist, welche Vision von Gesellschaft als die zu erstrebende gilt – was sind die leitenden ethisch-normativen Orientierungen der Weiterentwicklung von Gesellschaft? Verdichtet: In welcher Gesellschaft wollen wir leben? In Anbetracht dessen erwächst ebenso die Frage nach der (jeweiligen) Gestaltung von Digitalisierung(sprozessen) und deren Auswirkung(en) auf gesellschaftliche Strukturen von und (Transformations)Prozessen in aktuellen Gesellschaft(en) (vgl. unter anderem Sühlmann-Faul/ Rammler 2018; Lange/ Santarius 2018, aber auch Staab 2019); diesbezügliche Annäherungen, welche ihren Fokus auf die Konsequenzen der mit Digitalisierung(sprozessen) in Verbindung stehenden Dysbalancen legen, finden sich zum Beispiel in Diskursen um Digital Divide (zum Beispiel Zilien 2009), Medien und Soziale Ungleichheit/Soziale Benachteiligung (zum Beispiel Niesyto 2009), Medien und Nachhaltigkeit (zum Beispiel Sühlmann-Faul/Rammler 2018; Lange/Santarius 2018), aber auch im Kontext von Inklusion (zum Beispiel Schluchter 2012).

Bildungskontexte sehen sich gleichermaßen von diesen gesellschaftlichen Transformationsprozessen geprägt, eröffnen jedoch (die Hoffnung) über Bildungskonzepte wie Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion/Inklusive Bildung Perspektiven für die Gestaltung dieser Entwicklungen von Gesellschaft (anzubahnen) (für BNE vgl. exemplarisch Di Giulio 2004). Nachhaltigkeit und Inklusion erfahren im Kontext von Bildung mehrere Bedeutungen, zum Beispiel: (a) Bildung als Möglichkeit die

Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion im Sinne der Bewusstseinsbildung zu vermitteln, (b) Bildung als Möglichkeit (Teil)Bereiche von Gesellschaft entsprechend der normativen Idee umzugestalten, (c) Bildung als Möglichkeit bzw. Voraussetzung für Teilhabe in der Gesellschaft in Perspektive Nachhaltigkeit und Inklusion (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion entfaltet sich mit Blick auf die Medienpädagogik, in ihrer erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung, die Frage nach den ihr, disziplinär und professionell, zugrundeliegenden Wertorientierungen (vgl. hierzu unter anderem Ring 2020, Grünberger 2020; Dander 2017)^{2 3}

NACHHALTIGKEIT UND INKLUSION ALS REGULATIVE IDEEN DER WEITERENTWICKLUNG VON GESELLSCHAFT

Nachhaltigkeit (vgl. unter anderem. Künzli David 2007) und Inklusion (vgl. unter anderem Dederich 2017) können als regulative Ideen der Weiterentwicklung von Gesellschaften begriffen werden, sie stellen normative, in diesem Sinne wertgebundene Leibbilder dar. Hierbei sind Nachhaltigkeit und Inklusion nicht statisch zu begreifen, sondern als dynamische Prozesse, welche nie zu einem endgültigen Abschluss kommen können, sondern gesellschaftliche Transformationsprozesse immer wieder, von immer neuen Ausgangspunkten aus, formen (vgl. Dederich 2017, S. 80; auch Dannenbeck/Dorrance 2009; Künzli David 2007, S. 20). In dieser Perspektive gehen Nachhaltigkeit und Inklusion – neben bzw. in Verbindung mit ihrer regulativen Funktion – zu

verschiedenen Zeitpunkten der Weiterentwicklung von Gesellschaft auch in vielfältiger Weise und immer wieder in den Strukturen von Gesellschaft sowie in den Alltags- und Lebenspraxen von Menschen auf.

- **Nachhaltigkeit als regulative Idee**

Nachhaltigkeit stellt eine regulative Idee für die Weiterentwicklung von Gesellschaft dar, welche ihren Fokus auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen hinsichtlich ihrer Lebensbedingungen, -chancen und -qualität – im Jetzt und in der Zukunft – legt (vgl. unter anderem Pufé 2017a). Nachhaltigkeit bezieht sich hierbei im Besonderen auf die Bewahrung des ökologischen Systems als Lebensgrundlage, die Erhaltung des gesellschaftlichen Produktivpotenzials zur Steigerung beziehungsweise zur Gewährleistung der Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten heutiger und künftiger Generationen weltweit auf der Grundlage von Humanität, Freiheit und Gerechtigkeit verbunden (vgl. unter anderem Pufé 2017, S. 22; von Hauff 2014, S. 31–44)

- **Inklusion als regulative Idee**

Inklusion stellt als regulative Idee eine Perspektive für die Weiterentwicklung von Gesellschaft dar, welche neben Fragen der Anerkennung und Wertschätzung von menschlicher Vielfalt (vgl. unter anderem Dederich 2017, S. 80) im Besonderen die Ermöglichung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe für alle Menschen in den Fokus stellt (vgl. unter anderem Kronauer 2013). Inklusion verlangt nach gesellschaftlichen Verhältnissen, welche Formen des sozialen Ausschlusses und der

Benachteiligung von Menschen überwinden und eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Menschen in zentrale Bereiche und Ressourcen von Gesellschaft ermöglicht: etwa in Bezug auf Erwerbsarbeit, im Hinblick auf Bürgerrechte (persönlich, politisch, sozial) sowie in wechselseitige Sozialbeziehungen (vgl. ebd., S. 18). Inklusion begründet sich des Weiteren über die Perspektive der allgemeinen Menschenrechte (vgl. unter anderem Boban/Hinz 2017).

Nachhaltigkeit und Inklusion, als regulative Ideen für die Weiterentwicklung von Gesellschaft(en), sind eng miteinander verwoben bzw. bedingen sich gegenseitig (vgl. unter anderem Pufé 2017b) – dies sollen die folgenden Blickwinkel auf das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Inklusion deutlich machen:⁴

- **Nachhaltigkeit als Ausgangspunkt und Voraussetzung von Inklusion**

Nicht-Nachhaltigkeit als Bedingung und Konsequenz gesellschaftlicher Transformationsprozesse und deren Niederschlag in den Verfasstheiten von Gesellschaften kann Dysbalancen im Geflecht von Mensch, Gesellschaft, Ökonomie und Natur und somit eine Minderung der Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen – in inter- und intragenerationeller Perspektive – mit Blick auf deren Lebensbedingungen und -zusammenhänge bedingen (vgl. Pufé 2017b, S. 81–82); entsprechend kann Nicht-Nachhaltigkeit als Katalysator von Formen der Sozialen Ungleichheit/der Sozialen Benachteiligung sowie Formen des sozialen Ausschlusses betrachtet werden. In Anbetracht des mit Inklusion verbundenen Anspruchs nach gesell-

schaftlichen Verhältnissen, welche Formen des sozialen Ausschlusses und der Benachteiligung von Menschen überwinden sowie gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe ermöglichen, wird Nachhaltigkeit zum Ausgangspunkt und zur Voraussetzung von Inklusion.

- **Inklusion als Ausgangspunkt und Voraussetzung von Nachhaltigkeit**

Inklusion kann als Ausgangspunkt und Voraussetzung von Nachhaltigkeit angesehen werden, da Bedingungen und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Teilhabe ungleich sind und für bestimmte Menschen/bestimmte Gruppen von Gesellschaft mit einem Mehr an Barrieren als für andere versehen sind (vgl. unter anderem Vierbuchen/Rieckmann 2020, S. 9); dementsprechend sind mit Inklusion verbundene Perspektiven der Bearbeitung von Barrieren der Zugehörigkeit zu und Teilhabe an Gesellschaft notwendig für eine Mitgestaltung von Gesellschaften in Perspektive Nachhaltigkeit (vgl. unter anderem Böhnisch 2020). Zugehörigkeit und Teilhabe von Menschen zu und an Gesellschaft bedingen und rahmen wesentlich deren (Möglichkeiten der) gesellschaftlichen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit (vgl. Kronauer 2013).

Zentrale Schnittbereiche beider Ideen stellen hierbei Fragen von intra- und intergenerationeller, im Besonderen sozialer Gerechtigkeit (auch mit Blick auf Menschenrechte), von Partizipation (im Sinne gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe) sowie von Empowerment (gesellschaftlicher Akteur*innen) dar (vgl. unter anderem Böhnisch 2020; Führung/Böhme 2015; Pufé

2017b, S. 79; Vierbuchen/Rieckmann 2020). Übergreifend finden sich ebenso Figurationen der Emanzipation und Mündigkeit von Menschen, unter anderem in Verbindung mit Bezügen zur Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere (vgl. unter anderem Böhnisch 2020).

NACHHALTIGKEIT, INKLUSION UND BILDUNG⁵

Die mit den regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion verknüpften Bildungskonzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung⁶ und Inklusivbildung können als Ansätze der graduellen Verwirklichung sowie als Wege der Umsetzung dieser Ideen angesehen werden (vgl. Wulff 2007, S. 6; vgl. Dederich 2017, S. 80).

Bildung für nachhaltige Entwicklung bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit und Reflexion von Fragen nach der Zukunftsfähigkeit von Ökonomie, von Mensch-Natur-Verhältnissen und von sozialen Verhältnissen (in nationaler und internationaler Perspektive) und konzentriert sich auf den Wandel im Kontext der Verwobenheit von Mensch, Ökonomie, Gesellschaft und Natur. Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt ein Bildungskonzept dar, welches zum Ziel hat, Menschen in die Lage zu versetzen, sich an gesellschaftlichen Transformations- und Entwicklungsprozessen aus der Perspektive Nachhaltigkeit einzubringen und diese gemeinsam mit anderen zu gestalten (vgl. de Haan 2000). Es geht um Verknüpfungen von Bildung und der (Fähigkeit zur) aktiven Gestaltung von und Partizipation an Gesellschaft – mit Blick auf *Nachhaltigkeit* (vgl. Böhnisch 2020, S. 113; 152). Hierbei ist Bildung eng mit Emanzipation und Mündigkeit

verknüpft (vgl. ebd., S. 149–153). Neben Bildung stellt Partizipation einen zentralen Moment von Nachhaltigkeit/Bildung für nachhaltige Entwicklung dar (vgl. Böhnisch 2020, S. 113). In dieser Perspektive stellt die regulative Idee der Nachhaltigkeit (und nicht deren Konkretisierung) die Grundlage und den jeweiligen Ausgangspunkt für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung dar (Künzli David 2007, S. 36).

Mit Inklusion/Inklusiver Bildung ergibt sich für das Bildungssystem die Aufgabe, Barrieren und Mechanismen des Ausschlusses im Kontext von Bildung – auch in Verbindung mit sozialen Ungleichheiten, Benachteiligungen und Formen des Ausschlusses in anderen (Teil)Bereichen von Gesellschaft – zu analysieren, zu reflektieren und zu bearbeiten. Mögliche Perspektiven hierfür liegen in den divergenten Überlegungen zu Formen inklusiver Bildung; diese kristallisieren sich in einer Vielzahl an inklusiven pädagogischen Ansätzen, welche ihrerseits zum Beispiel Aussagen zu Aspekten wie ‚inklusive Didaktik‘ oder ‚inklusive Schulentwicklung‘ machen; zum Beispiel „Entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989), „Gemeinsame Lernsituationen“ (Wocken 1998), „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) (vgl. überblicksartig Schluchter 2019). Verdichten – auf die Gefahr der Verkürzung hin – lassen sich diese divergenten inklusiven pädagogischen Ansätze in folgenden, normativen Orientierungen: gleiche Wertschätzung aller Schüler*innen in Ihrer Singularität, Verständnis der Unterschiede von Menschen als Chance (einhergehend die Weiterentwicklung pädagogischer Kulturen, Strukturen und Praktiken unter der Perspektive der Vielfalt der Menschen und ihrer individuellen Bedürfnisse), Idee der umfassenden Teilhabe (einherge-

hend mit dem Abbau von Barrieren des Zugangs, unter anderem zu Bildung) (vgl. Dederich 2017, S. 72–73). Darüber hinaus bezieht inklusive Bildung verschiedene Ansätze zu Reformen des Bildungssystems mit ein (vgl. unter anderem für Schule und Unterricht Moser/Egger 2017).

In der Zusammenführung beider Perspektiven ergeben sich zunächst folgende Interdependenzen:

- Inklusion als (weiteres) Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung⁷ – Nachhaltigkeit als (weiteres) Ziel von Inklusiver Bildung
- Bildung für nachhaltige Entwicklung, auf Ebene der didaktischen Konkretisierung, muss Überlegungen von inklusiver Bildung/inklusive Didaktik zugrunde legen, Inklusiver Bildung/Didaktik als Voraussetzung von BNE

Inklusion/Inklusive Bildung muss Voraussetzung für und Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung sein, da die Möglichkeit zur Mitgestaltung von Gesellschaft in Perspektive Nachhaltigkeit – von allen Menschen – Grundlage von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist (vgl. Vierbuchen/Rieckmann 2020, S. 7; Böhme 2018). Entsprechend bedarf es einerseits gesellschaftlicher Bedingungen, welche es Menschen ermöglichen Gesellschaft zugehörig zu sein und diese mitzugestalten (vgl. Böhme 2018), und andererseits Bildung (für nachhaltige Entwicklung), welche die Heterogenität der Menschen zum Ausgangspunkt und zur Orientierung ihres pädagogischen Handelns macht, um somit Gestaltungsfähigkeit zu fördern und Gestaltungsfähigkeit zu leben (zu BNE und Heterogenität vgl. auch Künzli David 2007, S. 63).

„Denn erst wenn eine Förderung aller Lernenden gemäß ihrer individuellen Bedarfe si-

chergestellt (und Zugänge zu Gesellschaft und Bildung für alle gewährleistet) ist, wird es möglich, dass alle entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen Nachhaltigkeitskompetenzen entwickeln und einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten können.“ (Böhme 2018)⁸

MEDIENBILDUNG, BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND INKLUSION/ INKLUSIVE BILDUNG

In mediatisierten Gesellschaften, in denen Medien beinahe in alle Alltags- und Lebensbereiche hineinwirken, deren Strukturen mitgestalten sowie das Denken und Handeln der Menschen beeinflussen, sind Fragen der Zugehörigkeit zu sowie Teilhabe an und Mitgestaltung von Gesellschaft(en) eng an diese gebunden (vgl. Schluchter 2016). In Anbetracht dessen entfalten sich Bezüge zur Vision von Gesellschaft im Horizont von Inklusion sowie zu den Voraussetzungen und Bedingungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. dem Handeln gesellschaftlicher Akteur*innen in Perspektive Nachhaltigkeit, in der Form, dass Medien in ihren vielfältigen Niederschlägen in Gesellschaft in Bildung(skonzepten)⁹ einzubeziehen sind. Hierbei sind zum Beispiel durch Medien re-produzierte Dysbalancen im Verhältnis von Mensch, Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie (beispielhaft angeführt oben) genauso einbeziehen wie Möglichkeitsräume und Perspektiven für die Mitgestaltung von Gesellschaft entlang der regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion (beispielhaft siehe unten) (vgl.

überblicksartig Schluchter 2020b). Eine verbindende Betrachtung von Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion/Inklusiver Bildung – unter Berücksichtigung der jeweiligen Vielzahl an Bezugsdisziplinen – kann in diesem Zusammenhang als Ort der gemeinsamen Analyse, Reflexion sowie (möglichen) Veränderung von Handeln in Perspektive Nachhaltigkeit und Inklusion in mediatisierten Gesellschaften angesehen werden (vgl. unter anderem Schluchter 2020b; Sieben 2020).

Wird ein Blick auf die den Bildungskonzepten Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie inklusive Bildung zugrunde liegende Bildungstheorien geworfen, so lassen sich – trotz der Divergenz an jeweiligen bildungstheoretischen Bezugspunkten – Verbindungslinien im Verständnis als (kritisch-)emanzipatorische Bildung beobachten (vgl. für Medienpädagogik unter anderem Niesyto 2017; für Bildung für nachhaltige Entwicklung unter anderem Getzin/ Singer-Brodowski 2016; für Inklusive Bildung unter anderem Schneider-Reisinger 2018). Ebenso finden sich Ausführungen zu Verbindungen von Medienkompetenz(modellen) und Inklusion/Inklusiver Bildung (unter anderem Zorn/Schluchter/ Bosse 2019) und Nachhaltigkeit/Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. unter anderem Sühlmann-Faul 2020; Lange/Santarius 2018; Gräser/Hagedorn 2013).

Ein Ansatz, welcher sich in Diskursen um Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusive Bildung sowie Medienbildung findet, ist der Ansatz des Empowerments – ein Ansatz, welcher Momente von Bildung mit Momenten von Partizipation verbindet (für Bildung für nachhaltige Entwicklung vgl. unter anderem Böhme 2018; für Medi-

enbildung und Inklusion/Inklusive Bildung vgl. unter anderem Schluchter 2012). Empowerment kann hierbei als gemeinsamer Kern von Bildungspraxis betrachtet werden; von Bildungspraxen, welche in Bezug auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion/Inklusive Bildung diese als regulative Idee, als normative Leitidee, aufgreifen (in diesem Sinne auch (Persönlichkeits)Bildung und Partizipation verzahnen).

Das Verhältnis von Empowerment, Inklusion/Inklusiver Bildung, Medienbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung lässt sich folgendermaßen beschreiben: Empowerment(praxis) kann als Weg hin zu Inklusion, im Sinne gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe, angesehen werden. Formen inklusiver pädagogischer Ansätze/Formen inklusiver Bildung stellen eine (mögliche) Rahmung von Empowermentpraxis dar. Medienbildung kann in Formen von Empowermentpraxis aufgehen, zum Beispiel in Form von Aktiver Medienarbeit. Nachhaltigkeit, in Verbindung mit dem Bildungskonzept BNE kann neben bzw. in Verbindung mit den in Inklusion angelegten Wertorientierungen entsprechende (medienpädagogische) Empowermentpraxis leiten und Orientierung geben.

Im Fokus einer Empowermentpraxis steht die (Wieder)Aneignung von sozialer Handlungsfähigkeit von Menschen (vgl. Herriger 2006, S. 20). In dieser Perspektive setzt Empowerment an Formen sozialer Benachteiligung, Diskriminierung und/oder Ausgrenzung und deren Niederschlag in den Lebensbedingungen und -zusammenhängen von Menschen an. Ausgehend von diesen Momenten der Benachteiligung, Diskriminierung und/oder Ausgrenzung wird nach Interventionsbedarfen und -möglichkeiten gesucht, um in

einem ersten Schritt Gestaltungs- und Bewältigungsstrategien für die eigenen Lebenssituation zu entdecken, zu entfalten und zu nutzen sowie in einem zweiten Schritt Ursachen und Katalysatoren der Benachteiligung, Diskriminierung und/oder Ausgrenzung zu bearbeiten. Prozesse der Ungleichverteilung von politischer Macht und der Möglichkeit zur Gestaltung von Gesellschaft sind hierbei genauso berücksichtigt wie Prozesse der Individualisierung von Gesellschaft und deren Folgen (vgl. ebd.). Mit dem Fokus auf Digitalisierung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse zeigen sich in diesem Zusammenhang folgende Risiken mit Blick auf Formen der sozialen Benachteiligung und des sozialen Ausschlusses: zum Beispiel Wegfall von und Veränderung von Arbeitsplätzen/ Sektoren des Arbeitsmarktes, Zerstörung von Natur als Lebensraum und -grundlage, Verletzung von Menschenrechten, Verlagerung von sozialer und politischer Partizipation in Medien(angebote) (vgl. unter anderem Sühlmann-Faul/ Rammner 2018; Lange/ Santarius 2018). Der Ansatz des Empowerments entfaltet sich hierbei auf verschiedenen miteinander verwobenen Ebenen:

- einer individuellen Ebene von Bildungspraxen, welche sich auf die Entdeckung, Entfaltung und Nutzung der eigenen Stärken und vorhandenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, um die (Wieder)Aneignung von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Alltags- und Lebensbedingungen zu ermöglichen
- einer sozialen und politischen Ebene, welche sich auf das Hervorbringen gesellschaftlicher Verhältnisse bezieht, die es Menschen ermöglicht, die Gestaltungs- und Handlungsfähig-

keit in Bezug auf die eigenen Alltags- und Lebensbedingungen im Besonderen sowie von Gesellschaft im Allgemeinen (eingeschlossen eine gruppenbezogene Ebene und eine institutionelle Ebene) wiederanzueignen

Zentral für Empowerment ist die Orientierung an den individuellen Stärken von Menschen – deren vorhandenen Ressourcen (körperlich, motorisch, materiell, psychosozial) – welche Ausgangspunkt und Orientierung von Empowerment(prozessen) sind. Empowerment kann in zweierlei Perspektiven gedacht werden: einerseits als professionelle Intervention (zum Beispiel von Pädagog*innen) und andererseits als selbstinitiierte und -gesteuerte Praxis von Menschen (zum Beispiel von Menschen, deren Lebenssituation von Benachteiligung, Diskriminierung und/oder Ausgrenzung gezeichnet ist).

Empowerment fokussiert auf marginalisierte Gruppen von Gesellschaften, diesen muss – im Kontext professioneller Interventionen – Partizipation, Teilhabe, Zugehörigkeit ermöglicht werden, sodass gesellschaftliche Transformationsprozesse mitgestaltet werden können (unter anderem Böhme 2015, S. 14). Oft sind es marginalisierte Gruppen von Gesellschaft, welche umso mehr von den Auswirkungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie Individualisierung, Globalisierung etc. – vor allem in negativer Weise – betroffen sind. Oft fehlt diesen Gruppen auch die notwendige Lobby (ebd.)¹⁰. Empowerment kann helfen, dass diese marginalisierten Gruppen „eine Stimme“ bekommen und diese in gesellschaftlichen Transformationen „hörbar machen“. Darüber hinaus erfordert es in immer komplexer werdenden Welten Kompetenzen für die Gestaltung der eigenen Alltags- und Lebens-

welten im Besonderen und Gesellschaft im Allgemeinen (vgl. ebd.).

Ermöglichungsräume, welche in pädagogischen Kontexten erschlossen werden (sollen), können einen ersten Ausgangspunkt um Empowerment mit Bildungspraxen im Kontext Nachhaltigkeit und Medien zusammenzudenken, darstellen; Ermöglichungsräume sollen dem jeweiligen Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen Rahmenbedingungen, Anregungen und Impulse und/oder Anlässe und Situationen bieten, welche die eigene Handlungsfähigkeit, den eigenen Selbstwert und sozialer Anerkennung erfahrbar machen. In der Ausgestaltung dieser Ermöglichungsräume, welche in hohem Maße subjektzentriert sind, lassen sich in dynamischer, situativer und flexibler Weise Überlegungen aus inklusiven, pädagogischen Ansätzen einbeziehen (vgl. unter anderem Schluchter 2019).

Aktive Medienarbeit, als Eigenproduktion von Medien mit Foto, Video, Audio et cetera – in pädagogischen Kontexten – kann eine Methode medienpädagogischer Empowermentpraxis darstellen (vgl. Schluchter 2016). In diesem Zusammenhang kann Aktive Medienarbeit als Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, der sozialen Kommunikation, der Erweiterung individueller Erfahrungsräume, Handlungs- und Kommunikationsräume sowie der Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen angesehen werden, welche sich ihrerseits – wie im Ansatz des Empowerments angelegt – auf die Entdeckung, Entfaltung und Nutzung der eigenen Stärken und vorhandenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen als aber auch auf (benachteiligende) gesellschaftliche Verhältnisse einzuwirken suchen (vgl. ebd.).

Bezugnehmend auf die Idee der medienpädagogischen Ermöglichungsräume (vgl. Schluchter 2020a) kann im Besonderen Aktive Medienarbeit im Rahmen des Empowerment-Ansatzes einen (pädagogischen) Impuls darstellen, welcher, auf verschiedene Methoden/Instrumente zurückgreifend, darauf zielt, gemeinsam – von Pädagog*innen und Heranwachsenden – Perspektiven für die Wiederaneignung der Selbstbestimmung über das eigene Leben zu entwickeln (vgl. unter anderem Herriger 2006, S. 86–186). Ausgangspunkt für medienpädagogisches Empowerment sind verschiedene Methoden/Instrumente, welche sich im Wesentlichen auf das Entdecken, die Bewusstwerdung eigener Stärken, eigener Ressourcen (individuelle und soziale Ressourcen) beziehen, verbunden mit der Perspektive diese in positiver Weise für Entwicklung der eigenen Identität und zur Alltags- und Lebensbewältigung zu nutzen (vgl. ebd., S. 89). Individuelle und soziale Ressourcen stellen Potenziale dar, welche aktiviert, wahrgenommen und in Abhängigkeit von jeweils relevanten Lebenszielen bestimmt werden (vgl. ebd., S. 88–89). Diese Ermöglichungsräume eröffnen auch Perspektiven der Einflussnahme auf und Veränderung von (benachteiligenden) gesellschaftlichen Verhältnissen und der Aneignung eines Mehr an sozialem und politischem Partizipationsvermögen und Entscheidungsmacht (vgl. ebd., S. 14). Ausgehend von einer (Wieder)Aneignung gesellschaftlicher Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit eröffnen sich – wie mit Blick auf Pufé (2017b) zur Relevanz von Inklusion für Nachhaltigkeit ausgeführt – mögliche Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit Impulsen in Perspektive Nachhaltigkeit, welche sich entlang des Wahr-

nehmens und Ernstnehmens der alltags- und lebensweltlichen Sinn- und Anerkennungsstrukturen von Menschen und deren sinnhaften Verknüpfens mit Nachhaltigkeitsfragen entfalten (vgl. auch Böhme 2018; in ähnlicher Weise für die Medienpädagogik vgl. Sieben 2020, S. 64).

FAZIT

„Vergiss den Quatsch...“ – „Was ist morgen noch wichtig?“ – „Aus alt mach’ neu!“ – Gesellschaftliche Blickwinkel auf Nachhaltigkeit sind vielfältig, doch eines nie, ohne Vorstellung davon wie Gesellschaft zu sein hat, im Jetzt und in der Zukunft. Auch nie ohne die Hoffnung, dass die Zukunft von Gesellschaft gestaltbar ist – die Frage ist nur, welche Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch, Gesellschaft, Wirtschaft und Natur im Kontext der Gestaltung von gesellschaftlichen Transformationsprozessen zum Tragen kommen. Mit Nachhaltigkeit und Inklusion liegen Visionen von Gesellschaft, Orientierungen für die Transformation von Gesellschaft vor, welche Antworten auf diese Fragen anbieten, sich hierbei im Besonderen an Gerechtigkeit (und Verantwortung) als Prinzip zwischen aktuell lebenden und zukünftigen Generationen (auch zwischen Mensch und Natur?!, Mensch und Tier?!)¹¹ orientiert. Kristallisiert finden sich diese ethisch-normativen Orientierungen für gesellschaftliche Weiterentwicklung in den Bildungskonzepten Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusive Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusive Bildung als auch Medienbildung vereinen sich im Konzept des Empowerments und eröffnen, in Verbindung mit Bildungsimpulsen, Perspektiven für die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit von

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in mediatisierten Gesellschaften – und vereinen somit medienpädagogisches Handeln mit der Vision einer durch die regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion gestalteten Gesellschaft.

Anmerkungen

- 1 Mit Blick auf Bildung(stheorie und -prozesse) verweist Oelkers (1984) auf die Bedeutung von (gesellschaftlich getragenen) Visionen von (einer) Zukunft, wie zum Beispiel in den regulativen Ideen der Nachhaltigkeit und Inklusion angelegt. Hier eröffnet sich das Spannungsfeld der Subjektperspektiven/der Bildung des Subjekts und des großen Ganzen, also der – normativ aufgeladenen – Vorstellung von Zukunft, unter anderem von der Gestaltung von Gesellschaft(en) und deren Niederschlag in Bildungsimpulsen und -prozessen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass Bildung, Bildungsprozesse und -impulse immer normativ aufgeladen sind und einer Verständigung über ‚das große Ganze‘ bedürfen (vgl. auch Boger 2019).
- 2 Für Inklusion siehe unter anderem Boban/Hinz 2017, S. 45.
- 3 Auch in Diskursen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung werden die verschiedenen ideologischen Aufladungen einer BNE kritisch betrachtet (vgl. unter anderem Singer-Brodowski 2016). Kritik findet sich zum Beispiel hinsichtlich Formen der Annahme von Wirtschaftswachstum als zentrales Paradigma, eines primär instrumentell-utilitaristischen Blicks auf Natur und einer Widerspiegelung technologie-orientierter Logik der globalen Wirtschaft (vgl. ebd., S. 13–14).
- 4 Für beide Perspektiven lässt sich der Vorschlag Kronauers (2013) heranziehen, dass soziale Strukturen und Mechanismen des Ausschlusses von Gesellschaft/von (Teil) Bereichen von Gesellschaft – hervorgebracht durch die Gestaltung von Gesellschaft(en), in globaler Perspektive – dahingehend zu prüfen sind, ob die Voraussetzungen bzw. die Kriterien für den Ein- bzw. Ausschluss von Menschen berechtigt oder unberechtigt sind. Als unberechtigt können Formen des sozialen Ausschlusses angesehen werden, wenn sie die Lebensqualität, -verlauf und -chancen eines Menschen beeinträchtigen (vgl. ebd., S. 19–21). Im Zuge des Diskurses um Inklusion, als auch um Nachhaltigkeit, muss es Ziel sein, sich – aus Perspektive des einzelnen Menschen sowie aus Perspektive der Gesellschaft – über berechtigte, unberechtigte und/oder diskriminierende Formen des Ausschlusses zu verständigen und illegitime Formen des Ausschlusses zu bearbeiten.
- 5 Zu kritisieren ist eine eurozentristische Perspektive auf Fragen von Nachhaltigkeit (vgl. unter anderem Getzin/Singer-

Brodowski 2016), aber auch in bzw. in Verbindung mit der Medienpädagogik (vgl. unter anderem Grünberger 2021).

6 BNE, aber auch Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung als catch-all-phrase, diffuser Begriff, auch BNE; viele ‚Pädagogiken‘ (wie Umweltbildung, Globales Lernen et cetera) und schulische Fächer bzw. (Bezugs)Disziplinen, welche sich mit Fragen von Nachhaltigkeit/nachhaltiger Entwicklung befassen (vgl. Künzli David 2007, S. 11–12).

7 Verbindungen von Inklusion und Bildung bzw.

Ausführungen zu inklusiver Bildung sind auch in der Agenda 2030/ den ‚UN Sustainable Development Goals‘ (2015) zu finden: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten“ (UN SDG 4) (vgl. auch Vierbuchen/Rieckmann 2020).

8 Zitat aus Vierbuchen/Rieckmann (2020)

9 Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Bildungskonzepte, wohlwissend, dass Verbindungen von gesellschaftlicher Transformation und den regulativen Ideen Nachhaltigkeit und Inklusion sich über Bildung/Bildungskontexte hinaus auf alle Bereiche von Gesellschaft erstreckt.

10 Böhme (2018) verweist auf die Vergessenheit von Diskursen zum elitären Charakter einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (auch Böhnisch 2020); in der Form, dass eine Bildung für nachhaltige Entwicklung die unmittelbaren ‚existenziellen Nöte‘ von Heranwachsenden in den Blick nehmen muss, um ausgehend hiervon Perspektiven für die Gestaltung von Gesellschaft zu entwickeln – eine Perspektive, welche zu selten eingenommen wird.

11 Überlegungen und Begründungen der ethischen Betrachtung von Mensch und Natur sowie Mensch und Tier sind relevante Diskursstränge, zum Beispiel im Kontext von Umwelt- und Tierethik, welche sich im Kontext von Nachhaltigkeitsdiskursen wiederfinden, jedoch nicht in der Medienpädagogik – hier ist die Relevanz entsprechender Diskurse zu prüfen bzw. entsprechende Diskurse auf ihre Anschlussfähigkeit zu prüfen.

Literatur

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2017). Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze. In: Lütje-Klose, Birgit/Boger, Mai-Anh/Hopmann, Benedikt/Neumann, Philipp (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 39–47.

Boger, Mai-Anh (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42 (3), S. 4–10.

- Böhme, Lars (2018). Keine Transformation ohne Teilhabe? Globales Lernen im Kontext gesellschaftlicher Inklusion. In: VENRO (Hrsg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele*, S. 51–53. Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO). https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf [Zugriff: 13.10.2021]
- Böhme, Lars (2015). Globales Lernen und sonderpädagogische Förderung – ein Widerspruch? In: *Behinderung und internationale Entwicklung*, 26 (2), S. 14–21.
- Böhnisch, Lothar (2020). *Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dander, Valentin (2017). Wie ‚medienkritisch‘ ist die Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‚Disziplin‘. In: *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 29, S. 105–138. DOI: 10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns. Eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, 3 (2), o. S. Frankfurt a.M. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161 [Zugriff: 13.10.2021]
- Dederich, Markus (2017). Inklusion und Exklusion. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 69–82.
- Führung, Gisela/Böhme, Lars (2015). *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxis-relevante Überlegungen*. BGZ Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH. http://globfair.be-fair.eu/files/broschuere_globales_lernen_inklusiv__global_fairness_1.pdf [Zugriff: 13.10.2021]
- Getzin, Sofia/Singer-Brodowski, Mandy (2016). *Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft*. In: *SOCIENCE – Journal of Science-Society Interfaces*, 1 (1), S. 33–46.
- Di Giulio, Antonietta (2004). *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung, Schwierigkeiten*. Münster: LIT Verlag.
- Gräßer, Lars/Hagedorn, Friedrich (2013). *Medienkompetenz und Medienökologie – Ein Fazit*. In: Gräßer, Lars/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.), *Medien nachhaltig nutzen. Beiträge zur Medienökologie und zur Medienbildung*. München: kopaed, S. 105–109.
- Grünberger, Nina (2021). Postkolonial post-digital. Forschungsfelder und Anschlussstellen für die Medienpädagogik durch eine postkoloniale Perspektive auf eine Post-Digitalität. In: *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16, 211–229. DOI: 10.21240/mpaed/jb16/2021.02.25.X.
- 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 Verlag, S. 181–194.
- de Haan, Gerhard (2000). *Kompetent für die Gestaltung der Zukunft*. In: Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung, ANU Bayern e.V. (Hrsg.), *Schnittmenge Mensch. Bildung für nachhaltige Entwicklung als neue Lernkultur, Politische Ökologie*, Sonderheft 12.
- von Hauff, Michael (2014). *Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Umsetzung*. Oldenburg: de Gruyter.
- Herriger, Norbert (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kronauer, Martin (2013). *Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion*. In: Burtcher, Reinhard/Ditschek, Eduard/Ackermann, Karl Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17–25.
- Krotz, Friedrich (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Künzli David, Christine (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Lange, Steffen/Santarius, Tilman (2018). *Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit*. München: oekom Verlag.
- Moser, Vera/Egger, Marina (Hrsg.) (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Niesyto, Horst (2017). Kritische Medienpädagogik. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.), Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft - Bildung - Kultur. München: kopaed, S. 137-148.
- Niesyto, Horst (2009). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 17, S. 1-19. DOI: 10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X.
- Pufé, Iris (2017a). Nachhaltigkeit. Konstanz: UVK.
- Pufé, Iris (2017b). Nachhaltigkeit und Inklusion – mit Blick auf Behinderung. In: Gemeinsam leben, 25 (2), S. 78-84.
- Ring, Sebastian (2020). Digitalisierung – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Werte nachhaltiger Entwicklung für die Medienpädagogik. In: Dietrich, Michael/Friedrich, Björn/Ring, Sebastian (Hrsg.), MEDIEN BILDEN WERTE. Digitalisierung als pädagogische Aufgabe. München: kopaed, S. 85-94.
- Schluchter, Jan-René (2020b). Medienbildung und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung – Eine Annäherung. In: merz | medien + erziehung, 64 (5), S. 67-73.
- Schluchter, Jan-René (2020a). Aktive Medienarbeit als Empowerment. (Medien)Pädagogische Ermöglichungsräume für Inklusion und inklusive Bildung. In: Friedrich Jahresheft 2020, 38, S. 98-101.
- Schluchter, Jan-René (2019). Methoden inklusiver Medienbildung. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 198-206.
- Schluchter, Jan-René (2016). Medien, Medienbildung, Empowerment. In: merz | medien + erziehung, 60 (3), S. 24-30.
- Schluchter, Jan-René (2012). Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: merz | medien + erziehung, 56 (1), S. 16-21.
- Schneider-Reisinger, Robert (2018). Inklusive Bildung revisited?! Auf der Suche nach dem vergessenen Fundament von (pädagogischer) Inklusion. Oder auch: warum man keine Sonderpädagog*in sein muss, um sich für Inklusion zu engagieren. In: Pädagogische Horizonte, 3(2), S. 1-24.
- Sieben, Gerda (2020). Die digitale Umwelt gestalten – die Umwelt digital gestalten? Warum wir eine nachhaltige Medienpädagogik brauchen. In: medienconcret – Magazin für die pädagogische Praxis, 2020 (1), S. 63-67.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39 (1), S. 13-17.
- Sühlmann-Faul, Felix (2020). Kopf aus dem Sand! Digitale Mündigkeit als zentrales Element nachhaltiger Digitalisierung. In medienconcret – Magazin für die pädagogische Praxis, 2020 (1), S. 6-9.
- Sühlmann-Faul, Felix/Rammler, Stephan (2018). Der blinde Fleck der Digitalisierung. Wie sich Nachhaltigkeit und digitale Transformation in Einklang bringen lassen. München: oekom Verlag.
- Staab, Philipp (2019). Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vierbuchen, Marie-Christine/Rieckmann, Marco (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43 (1), S. 4-10.
- Wulf, Christoph (2007). Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30 (2), S. 2-6.
- Zilien, Nicole (2009). Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Zorn, Isabel/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 16-34.

Dr. Jan-René Schluchter ist akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Medienpädagogik und Inklusion, Medienpädagogik und Nachhaltigkeit, Filmbildung und Aktive Medienarbeit.