ISSN: 2190-4790

LBzM Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

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

Change is (im)possible! (Nicht-)Nachhaltigkeitsvorstellungen Jugendlicher aus Deutschland und Tansania: Ergebnisse eines transkulturellen medienpädagogischen Projekts

Michaela Kramer, Angela Tillmann, Johanna Fink und Alyssa Feick

Zusammenfassung

Am Beispiel eines partizipativ angelegten Forschungs- und Bildungsprojekts legt der Beitrag Potenziale einer visuellen Medienbildung *als* nachhaltige Entwicklung dar. Jugendliche aus Deutschland und Tansania haben sich in hybriden Workshopphasen mit aktuellen medialen Bildern und Narrativen in algorithmisch strukturierten Informationswelten sowie historischen Fotografien auseinandergesetzt, um anknüpfend daran eigene Vorstellungen von (Nicht-)Nachhaltigkeit zu entwickeln und fotografisch umzusetzen. Nachhaltigkeit wurde dabei nicht im Vorfeld mit Bezug z. B. auf eine nachhaltige Entwicklung definiert oder als normatives Ziel gesetzt, vielmehr wurde sich dem Thema zusammen mit den Jugendlichen ergebnisoffen und partizipativ-forschend in seinen vielfältigen lebensweltlich verankerten Dimensionen genähert.

Das Projekt eröffnet somit theoretisch-konzeptionelle Schnittstellen zwischen Medienpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und verweist gleichzeitig auch auf Dilemmata und Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Im Folgenden werden zunächst die konzeptionellen Zugänge von BNE und Medienpädagogik dargestellt, um dann mit Rückgriff auf die empirischen Ergebnisse des Projekts bzw. die Narrative der Jugendlichen, die sie im transkulturellen Austausch miteinander entwickelt und ausgestellt haben, Potenziale einer Medienbildung im Zusammenhang mit einer sich sozialökologisch wandelnden Welt aufzuzeigen.

Schlüsselbegriffe: ● *visuelle Medienbildung* ● *Nachhaltigkeit* ● *Partizipation* ● *Medienpädagogik* ● *BNE* ● *Transkulturalität*

1. Einleitung

Das medienpädagogische Forschungs- und Bildungsprojekt „Expanding Narratives. Youth and Their Images of Sustainability“[1] beschäftigte sich über zwei Jahre mit der Frage, wie Jugendliche aus Deutschland und Tansania historische und aktuelle Bilder und Narrative von Nachhaltigkeit in den (sozialen) Medien wahrnehmen und verhandeln, und ermutigte sie dazu, eigene Perspektiven zu entwickeln und fotografisch umzusetzen. „I do believe in change“ – so lautet ein Schriftzug auf der Fotografie einer Jugendlichen aus Deutschland. Er steht stellvertretend für mehrere Fotos der teilnehmenden Jugendlichen. Wenngleich sie aus ganz verschiedenen Situierungen heraus sprechen, ist es vielen ein Anliegen, diese positive Botschaft zu übermitteln. Zu einseitig und pessimistisch erscheint ihnen der öffentliche Diskurs um Nachhaltigkeit, und zu hoffnungslos und verharrend erscheinen ihnen die dominanten Bilder und Narrative. Über das Medium der Fotografie haben die Jugendlichen im Rahmen des Projekts ihre je eigenen vielfältigen Vorstellungen von Nachhaltigkeit im transkulturellen Austausch entwickelt und im Kontext einer Ausstellung und eines Booklets veröffentlicht. In der Ausstellung wurden über 80 Fotografien präsentiert, die nicht alle in Richtung eines möglichen nachhaltigen bzw. sozial-ökologischen Wandels weisen (wie etwa „I do believe in change“), sondern auch kritische Perspektiven auf nicht-nachhaltige Machtstrukturen einnehmen.

Im vorliegenden Beitrag werden diese Perspektiven in Form von empirisch herausgearbeiteten Clustern präsentiert und damit gleichzeitig – mit Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Potenziale einer Medienbildung im Zusammenhang einer sich sozial-ökologisch wandelnden Welt aufgezeigt. Es wird hierbei deutlich, wie sich das Thema Nachhaltigkeit bzw. der sozial-ökologische Wandel ohne vorschnelle normative Orientierung an einem wünschenswerten Handeln und mit einem hohen Maß an Offenheit bearbeiten lässt. Mit Bezug auf Nachhaltigkeit werden dabei theoretisch-konzeptionelle Schnittstellen zur BNE hergestellt.

Im Folgenden werden zunächst Zugänge der BNE und Medienpädagogik zur politischen und normativen Leitidee der Nachhaltigkeit skizziert, um daran die theoretisch-konzeptionellen Eckpunkte des Projekts *Expanding Narratives* anzuschließen. Nach einer Beschreibung der pädagogischen Umsetzung sowie der Forschungsziele und methodischen Herangehensweise werden zentrale Ergebnisse des Projekts vorgestellt und anknüpfend daran Potenziale und Limitationen einer engen Zusammenarbeit von Medienpädagogik und BNE dargelegt.

2. Zugänge von BNE und Medienpädagogik zur politischen und normativen Leitidee der Nachhaltigkeit

Der Begriff der Nachhaltigkeit hat sich im 21. Jahrhundert als normative Leitidee sowohl in politischen als auch in Bildungsdiskursen etabliert. Einen wichtigen Ausgangspunkt im Diskurs markiert der 1987 publizierte sogenannte „Brundtland-Bericht“ der Vereinten Nationen (UN), in dem dringlich darauf hingewiesen wurde, die zukünftige Entwicklung des Planeten nachhaltig zu gestalten. Hierbei sollte sichergestellt werden, dass man den Bedürfnissen der Gegenwart gerecht wird, ohne die Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und der Wahl des

[1] Das Projekt wurde von der Universität zu Köln (Jun.-Prof. Dr. Michaela Kramer) und der TH Köln (Prof. Dr. Angela Tillmann) durchgeführt und durch die RheinEnergieStiftung gefördert (Laufzeit: 05.2024 – 04.2026).

Lebensstils künftiger Generationen zu beeinträchtigen. Der hier gesetzte Begriff der nachhaltigen Entwicklung zielt damit auf eine intra- und intergenerationale Gerechtigkeit, die sich nicht nur auf ökologische, sondern auch soziale und ökonomische Herausforderungen bezieht. Kritisch in den Blick genommen werden seither gesellschaftliche Transformations- und Entwicklungsprozesse, die neben Themen wie Klima und natürlichen Ressourcen auch Armut, Hunger, Gesundheit, Konsum und Energie umfassen. Der Bildung wird in der Agenda 21, die im Nachgang der Konferenz der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro im Jahr 1992 publiziert wurde, eine besondere Rolle zugesprochen. So wird vor dem Hintergrund des gemeinsamen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung in Kapitel 36 eine Neuausrichtung von Bildung gefordert (BMU 1992). Formale und nicht-formale Bildung werden als unabdingbar „für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“ (ebd., S. 329) betrachtet. Auf der Nachfolgekonferenz der UNCED, dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (engl. World Summit on Sustainable Development, WSSD) standen neben der Bilanzierung der Agenda 21 die Fortschreibung neuer Ziele und Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung bis 2015/2017 im Mittelpunkt. Mit der Umsetzung einer Empfehlung des WSSD haben die Vereinten Nationen mit Beschluss vom 20. Dezember 2002 die Jahre 2005 bis 2014 zur *UN-Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung* erklärt. Die Mitgliedstaaten wurden angehalten, Werte und Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in die jeweiligen nationalen Bildungssysteme und -strategien zu integrieren bzw. langfristig eine systemische Veränderung des Bildungssystems zu bewirken. Im Jahr 2015 gaben die Vereinten Nationen in der *Agenda 2030* die *17 Sustainable Development Goals (SDGs) für eine bessere Zukunft* aus (UN 2015, S. 1-2). Die *UN-Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung* markierte somit den offiziellen Beginn von BNE als ein globales Bildungsprogramm.

Im Mittelpunkt stand zunächst die Vermittlung von Wissen, Werten und Kompetenzen für eine nachhaltige Lebensweise. Das wohl populärste BNE-Kompetenzmodell spricht sich z. B. für die Förderung einer Gestaltungskompetenz aus, die es dem Individuum ermögliche, „aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen“ (Programm-Transfer 21, zitiert nach de Haan 2008, S. 31). BNE wurde in Bildungspläne, Hochschulcurricula und Lehrer*innenbildung integriert (z. B. durch die UNESCO-Programme oder nationale Strategien wie die BNE-Strategie 2030 in Deutschland). Zivilgesellschaftliche Akteur*innen (z. B. NGOs, Fridays for Future) und die Wissenschaft kritisierten allerdings die teils individualistisch-reduktionistische und apolitische Perspektive auf Nachhaltigkeit sowie den instrumentellen Charakter von BNE (vgl. Vare/Scott 2007; Sterling 2010). So hat sich das Feld seit den 2010er-Jahren weiter ausdifferenziert, von einem recht engen bildungspolitischen Programm zu einem umkämpften Diskursfeld mit unterschiedlichen politischen, theoretischen und pädagogischen Positionierungen, in dem nicht mehr allein Nachhaltigkeit, sondern insbesondere auch ‚nicht-nachhaltige‘ Strukturen (Kapitalismus, Kolonialismus, Anthropozentrismus) (vgl. z. B. Andreotti 2021; Danielzik 2013; Hamborg 2017; Kopnina 2012; Obex/Scherrer

2023; Wobser 2023) und somit die sozialen Dimensionen bzw. hegemoniale Machtverhältnisse, Ungleichheitsstrukturen und gesellschaftliche Konflikte, die mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehen, reflektiert werden.

Spannung zwischen Normativität und Offenheit in der BNE

Im Zuge der oben beschriebenen Entwicklungen hat sich das normative Verständnis in der BNE stark gewandelt. War der Zugang im Nachgang der UN-Konferenz von Rio de Janeiro (1992) und der Verabschiedung der Agenda 21 zunächst noch stark durch das klassische Leitbild der Nachhaltigkeit geprägt und der Fokus v. a. auf eine natur- und umweltschutzbezogene Verhaltensänderung durch Wissensvermittlung gerichtet, stehen heute stärker kompetenz- (vgl. de Haan 2006, 2008) und partizipationsorientierte Ansätze im Mittelpunkt, wobei Partizipation sowohl als Mittel wie auch als Ziel von BNE betrachtet wird (vgl. Rieckmann/Stoltenberg 2011). Tiefgreifende Veränderungen in der Nachhaltigkeitsdebatte und auch BNE-Debatte werden zudem verstärkt mit Bezug auf das Transformationskonzept diskutiert. Im deutschen Raum prägten insbesondere die Gutachten des „Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen" (WBGU 2011, 2019) den Begriff der Transformation. Bildung wurde darin als eine „unbedingte Voraussetzung für den Erfolg der Transformation" (WBGU 2011, S. 380) in eine nachhaltige Zukunft beschrieben. Mit dem Begriff des transformativen Lernens wurde dann insbesondere von Mandy Singer-Brodowski eine Theorie-Perspektive in der BNE eingebracht (vgl. Getzin/Singer-Brodowski 2017; Singer-Brodowski 2016). Sie bezieht sich dabei auf Jack Mezirows „Theorie der Transformation" (Mezirow 1997, 2012), dessen Phasenmodell Transformationsprozesse idealtypisch beschreibt. Ausgelöst werden diese durch ein „desorientierendes Dilemma", über das bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse infrage gestellt und unter Umständen reformuliert oder verworfen werden, worüber Veränderungen von Einstellungen, Meinungen und Urteilen möglich würden. Resultat solcher Lernprozesse können sowohl biographische Veränderungen als auch ein begründetes politisches und gesellschaftliches Handeln sein (vgl. Mezirow 2000, S. 21). Diesen Überlegungen folgend, sei eine reine Wissensvermittlung nicht zielführend, auch, da nicht-nachhaltige Verhaltensweisen (z. B. Konsum- und Mobilitätsgewohnheiten) tief in individuellen Bedeutungsperspektiven verankert seien. Vielmehr entstünden Lernprozesse erst durch tief empfundene kognitive und emotionale Irritationen (Singer-Brodowski 2016).

Insgesamt zeichnet sich hier bereits ein Wandel von einem eher moralischen zu einem offeneren Umgang mit Nachhaltigkeit ab, gleichwohl bleiben die Paradoxien und Antinomien der BNE – so resümieren Fabian Pettig und Mandy Singer-Brodowski – Gegenstand intensiver Diskussionen in der wissenschaftlichen Debatte über BNE. Um ernüchternden Einschätzungen zur „anhaltenden Nichtnachhaltigkeit" (Boström et al. 2018, S. 1, Übersetzung d. A.) wie auch inhärenten Spannungen zwischen der Umsetzung einer Nachhaltigkeitsagenda einerseits und der Förderung eines kritischen Verständnisses sowie der Verfolgung bildungspolitischer Ziele andererseits zu begegnen, schlagen Pettig und Singer-Brodowski vor, die Unterscheidung zwischen instrumentellen und emanzipatorischen Ansätzen in der BNE zu transformieren (vgl. Pettig/Singer-Brodowski 2025). Dabei beziehen sie sich auf einen vielzitierten Vorschlag zur Strukturierung des Diskurses von Paul Vare und William Scott, in dem diese zwischen einer instrumentellen Bildung *für* nachhaltige Entwicklung (BNE 1) und einer emanzipatorischen Bildung *als* nachhaltige Entwicklung (BNE 2) differenzieren (vgl. Vare/Scott 2007). Laut Vare und

Scott (2007, S. 192–193) zielt BNE 1 darauf ab, ein bestimmtes Verhalten zu fördern, das als ‚nachhaltig' bzw. förderlich für eine nachhaltige Entwicklung bezeichnet wird. Dabei wird ein klares Zukunftsszenario vorausgesetzt. Wenn aber BNE selbst als ein offener sozialer Lernprozess verstanden wird, werden die Kompetenzen und die Bereitschaft, heute und in Zukunft an diesem Prozess teilzunehmen, zu entscheidenden Bildungszielen (BNE 2). Lernen ist dann ein kollaborativer und reflexiver Prozess, in dem vermeintliches Expert*innenwissen hinterfragt und reflektiert wird, Möglichkeiten und Alternativen gesucht sowie kontrovers und kritisch diskutiert und abgewogen werden. Vare und Scott argumentieren, dass beide Ansätze im Bildungskontext notwendig sind, die instrumental-objektivistische BNE 1 jedoch erst im Kontext der emanzipatorisch-relativistischen BNE 2 an Bedeutung gewinne (vgl. Vare/Scott 2007, S. 194).

Pettig und Singer-Brodowski schlagen vor, über die Gegenüberstellung von instrumenteller (BNE 1) und emanzipatorischer (BNE 2) Bildung hinauszugehen und ‚Nachhaltigkeit' als Gegenstand transformativer Verhandlungen zu konzeptualisieren – BNE damit als einen stärker prozessualen, nicht-menschenzentrierten bzw. planetarischen, repolitisierenden und emotionssensiblen Suchprozess (BNE 3) zu verstehen, der ein „Lernen im Zusammenhang mit einer sich wandelnden Welt" ermögliche (vgl. Pettig/Singer-Brodowski 2025, S. 179, Übersetzung d. A.). Ein solcher Ansatz würde die vielfältigen Unsicherheiten im Umgang mit Nachhaltigkeit anerkennen, einen reflexiven, dekolonialen Ansatz in Bezug auf die eigenen Denk- und Handlungsmuster verfolgen und eine ethisch geleitete Repolitisierung aller den Planeten betreffenden Themen anstreben sowie auch die emotionalen Dimensionen des Lernens mit einbeziehen. Das Ziel einer BNE 3 bestehe dann darin, „Lernende zu befähigen, lebenswerte Zukünfte mit offenem Ausgang entlang der normativen Orientierung der planetarischen Gerechtigkeit zu imaginieren und zu gestalten" (Pettig/Singer-Brodowski 2025, S. 189, Übersetzung d. A.).

Den Diskurs an dieser Stelle wissentlich verkürzt dargestellt, zeichnen sich hier bereits grundlegende Spannungsverhältnisse der BNE ab – zwischen einer stärker normativen Herangehensweise, die sich eng am (politischen) Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert, und zunächst die Wissensvermittlung, später dann den Erwerb von Gestaltungs- und Handlungskompetenzen in den Mittelpunkt rückte, zu einem offeneren Zugang, der Verhaltensänderungen als Ziel ablehnt, sich normativ an Werten wie Menschenrechten, Demokratie und planetaren Grenzen orientiert, sich diesen jedoch reflexiv und offen nähert. Im Fokus stehen dann v. a. der Umgang mit Krisen, Komplexität und Unsicherheiten sowie die Teilhabe an Aushandlungsprozessen von Zukunft.

Medienpädagogik und BNE

Verbindungslinien zwischen BNE und Medienpädagogik zeigen sich auch in Bezugnahme auf den vielzitierten WBGU-Bericht „Unsere gemeinsame digitale Zukunft" (WBGU 2019) (bspw. durch Demmler et al. 2021; Grünberger 2022, 2023; Maurer/Rieckmann/Schluchter 2024; Rau/Rieckmann 2023; Schluchter 2020). Hierin wird die Forderung formuliert, die Digitalisierung konsequent „in den Dienst der Großen Transformation zur Nachhaltigkeit zu stellen" (WBGU 2019, S. 8). Dabei wurde in der Medienpädagogik zunächst auf die Zusammenhänge zwischen digitalen Medientechnologien und Nicht-Nachhaltigkeit geschaut. Inzwischen wird mit Bezug auch auf den Brundtland-Bericht „Our common future" (WCED 1987) das Verhältnis von Digitalität und nachhaltiger Entwicklung differenzierter betrachtet

und eine erweiterte und internationale Perspektive eingenommen, die auch (post)koloniale Machtverhältnisse reflektiert (vgl. u. a. Eckert/Grünberger 2024; Grünberger 2022; Kramer et al. 2025). Digitale Medien werden dabei nicht nur hinsichtlich ihres Mehrwerts oder Beitrags zur Transformation, sondern als (visuelle) Kommunikationsmedien in den Blick genommen, über die (Nicht-)Nachhaltigkeit repräsentiert (vgl. Beranek 2025; Gurt/Kloos 2025; Tykwer 2020; Waldvogel/Hermann 2024), produktiv bearbeitet (vgl. Adick 2024; Kontny 2020; von Hören 2020), kommuniziert (vgl. Winter 2025) und auch Desinformationen über Nachhaltigkeit verbreitet wird (vgl. Hornig 2025). Sigrid Kannengießer et al. (2023) liefern hier einen Überblick über Projekte aus dem schulischen und außerschulischen Bereich, die unterschiedliche nachhaltige Medienpraktiken adressieren, um zu Nachhaltigkeit beizutragen (z. B. Repair Cafés, Handy-Fasten, Digital Detox). Überlegt wird in der Medienpädagogik auch, wie sich medienpädagogische Bildungsangebote und BNE verknüpfen lassen, z. B. im Rahmen mediendidaktischer Ansätze im Kontext von Schule (vgl. Grünberger 2021). Auch wird die Frage nach einer nachhaltigen Medienpädagogik aufgeworfen bzw. angeregt, das Feld inhaltlich weiter zu erschließen (vgl. Sieben 2020). Dies erfolgt unter anderem hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen KI-Systemen und (Nicht-)Nachhaltigkeit bzw. den ökologischen und sozialen Folgen von KI-Systemen (vgl. Autenrieth/Schluchter 2025). Eine Verbindungslinie zwischen Medienpädagogik und BNE sehen Daniel Autenrieth und Jan-René Schluchter bspw. darin, Ermöglichungsräume anzubieten, in denen junge Menschen Zukunftsentwürfe mit KI entwickeln, um diese dann in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse einzubringen (ebd., S. 49). Auch Nina Grünberger und Valentin Dander thematisieren den Umgang mit offenen Zukünften – sie sehen darin eine Gemeinsamkeit von Medienpädagogik und BNE und sprechen sich für „die Unentscheidbarkeit, die Unsicherheit und die Komplexität“ (Grünberger/Dander 2024, S. 54) im Umgang mit normativen Setzungen aus. Für die pädagogische Praxis setzen sie ebenfalls auf das Konzept der Ermöglichung, indem sie mit Bezug auf Marco Rieckmann (2017, S. 153f.) für die Eröffnung von Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Werthaltungen plädieren. Der Erweiterung individueller Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Rau/Rieckmann 2023) und auch der Befähigung von Individuen zur Teilnahme an öffentlichen oder kollektiv ausgehandelten Meinungsbildungsprozessen zu Nachhaltigkeit (vgl. Kminek/Bonnes 2025, S. 65) werden dabei zentrale Rollen zugewiesen.

Den Diskurs an dieser Stelle wissentlich ebenfalls verkürzt dargestellt, zeichnen sich auch in der Medienpädagogik bereits grundlegende Spannungsverhältnisse ab, ähnlich der BNE. Einerseits wird sich eng am (politischen) Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert, und überlegt, wie die sozial-ökologischen Folgen aktueller Digitalisierungsprozesse bzw. Medien und Medienpraktiken eine nachhaltige Entwicklung befördern oder begrenzen können und wie dies in der Medienpädagogik thematisiert und bearbeitet werden kann. Medienpädagogik ließe sich hier – in der Perspektivierung von Vare und Scott (2007) – dann als eine Medienbildung *für* eine nachhaltige Entwicklung verstehen. Als normatives Ziel kann dann eine nachhaltige Medienbildung angeführt werden. In weiteren Überlegungen werden stärker die Herausforderungen der Normativität und Anknüpfungspunkte an die BNE, vor allem bezogen auf die Auseinandersetzung mit (offenen) Zukunftsvorstellungen, thematisiert. In Anlehnung an Vare und Scott (2007) lässt sich hier von Medienbildung *als* nachhaltige Entwicklung sprechen.

Das Projekt *Expanding Narratives* schließt an diese Diskurse an. Es eröffnet jungen Menschen einen Reflexions- und Gestaltungsraum, in dem sie mit Rückgriff auf Bilder und Narrative zu Nachhaltigkeit im transkulturellen Austausch eigene Perspektiven und Zukunftsentwürfe bezogen auf Nachhaltigkeit reflektieren, kreativ weiterentwickeln, sichtbar machen und in den Diskurs einbringen. Dabei lassen sich auch Bezüge zur BNE 3 und Pettig und Singer-Brodowski (vgl. 2025) herstellen, da ‚Nachhaltigkeit' hier als Gegenstand transformativer Verhandlungen konzeptualisiert wird – und auf diese Weise ein Lernen in und mit Medien im Zusammenhang mit einer sich wandelnden sozial-ökologischen Welt ermöglicht wird.

3. Theoretisch-konzeptionelle Eckpunkte des Projekts

Das medienpädagogische Bildungs- und Forschungsprojekt *Expanding Narratives* ist im Feld der kulturellen Medienbildung verortet. Jugendliche in Dar es Salaam in Tansania und in Remscheid in Deutschland setzten sich von Mai 2024 bis April 2026 im außerschulischen Kontext aus freien Stücken mit Narrativen zum Thema Nachhaltigkeit auseinander. Sie entwickelten, im engen Austausch miteinander, ihre je eigenen fotografischen Ausdrucksweisen im Umgang mit den in den Medien repräsentierten Themen rund um Nachhaltigkeit. Es standen somit nicht politische Zielsetzungen und normative Bezugspunkte im Vordergrund, vielmehr näherte sich das Projekt dem Thema Nachhaltigkeit über mediale Recherchen zu Diskursen, den kritischen und gemeinschaftlichen Austausch darüber und der Entwicklung eigener Perspektiven. Den Jugendlichen wurde damit die Möglichkeit eröffnet, einen Platz für sich im komplexen Diskurs zu finden und den Diskurs durch eigene Geschichten und Perspektiven zu erweitern.

Anschließend an Vare und Scott (2007) und Pettig und Singer-Brodowski (2025) sprechen wir in diesem Beitrag daher von einer *visuellen Medienbildung als nachhaltige Entwicklung*.[2] Aus unserer Perspektive lässt sich das Potenzial einer Verschränkung von BNE und Medienpädagogik somit darin verorten, dass Bildungsräume für Heranwachsende innerhalb der gegenwärtigen und zukünftigen herausfordernden Lebensbedingungen eröffnet werden und sie ein Bewusstsein für die Verankerung von Bildern in gesellschaftlichen Narrativen samt ihrer historischen und globalen Variabilität entwickeln können. Jugendliche erhalten die Möglichkeit, sich das Thema Nachhaltigkeit gemeinsam, partizipativ-forschend im Rahmen einer analytischen, kritischen und kreativen Auseinandersetzung mit Medien bzw. Bildern und Narrativen zu erschließen und eigene Vorstellungen zu entfalten. Dabei lassen sich Gerechtigkeitsfragen als Teil der analysierten Narrative mit verhandeln. Es bleibt dabei offen, welche Vorstellungen und Perspektiven entwickelt werden, gleichwohl eröffnet der forschende Zugang – die immer wieder erfolgende Reflexion der eigenen Situiertheit, die historische Einbettung und der gemeinsame Austausch – Möglichkeiten eines kritischen und zugleich emanzipativen Zugangs.

Als Handlungsfeld haben wir die *Kulturelle Bildung* und als Medium die Fotografie gewählt, um Möglichkeiten der ästhetischen (Selbst-)Erfahrung und die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt anzuregen bzw. zu vielfältigen Wechselspielen „zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen

[2] Während sich im medienpädagogischen Diskurs die Formulierung „Medienbildung für nachhaltige Entwicklung" als geeigneter Sammelbegriff für die vielfältigen Bezugnahmen auf das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung erwies (z. B. Kramer et al. 2025; Schluchter/Maurer 2021), dient die Konjunktion „als" in diesem Beitrag einer theoretischen Präzision und sprachlichen Verankerung in aktuelleren Diskursen der BNE.

Bestimmtem und Unbestimmtem“ (Brandstätter 2012, S. 180) einzuladen. Mit Rückgriff auf die medienpädagogische Methode der Aktiven Medienarbeit (vgl. Schell 1989) wurden Möglichkeiten geschaffen, um diese Erfahrungen reflexiv und kollektiv einordnen, in Beziehung zu globalen Entwicklungen setzen und Fähigkeiten und Wissensbestände im Umgang mit Fotografie gemeinsam weiterentwickeln zu können. Ziel des Prozesses war es, „sich mit medialen Ausdrucksformen intensiver zu befassen, Mediengestaltung mit Medienkritik zu verbinden und im gemeinsamen Produzieren und Öffentlichmachen von Medien soziale und kommunikative Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen“ (Niesyto 2009, S. 855).

Ein wichtiges Element bildete dabei der transkulturelle Austausch zwischen den Jugendlichen, aber auch zwischen den Workshopleitenden und Wissenschaftler*innen aus Deutschland und Tansania. *Transkulturalität* wird im Kontext kultureller Bildung als Möglichkeit gesehen, „das Eigene und das Fremde, Hybridität sowie Differenz- und Fremdheitserfahrungen“ reflexiv zu verhandeln, wie Meike Lettau und Michèle Brand (2026, o. S.) es bezugnehmend auf Inga Eremjan (2016, S. 185) formulieren. Wie das Präfix „trans“ markiert, geht es hierbei nicht um eine binäre Vergleichslogik nationalstaatlicher Differenzen. Ohne auf die interdisziplinären Diskurse rund um den Kulturbegriff an dieser Stelle eingehen zu können, besteht eine pädagogisch und analytisch wichtige Grundannahme für das Projekt darin, dass Kulturen nicht als in sich geschlossene und eindeutig von anderen abgrenzbare gegebene Einheiten verstanden werden können, sondern es sich um „global verknüpfte Lebenswelten und -formen“ (ebd., S. 36) handelt. In kritischer Auseinandersetzung u. a. mit Wolfgang Welschs (1994) Begriff der Transkulturalität stellt Inga Eremjan (2016) heraus, dass „Kultur keine gegebene Größe ist, die wesenhaft einer bestimmten Menschengruppe zugeordnet werden kann, sondern die gelebte und geteilte Lebenswelt des Einzelnen“ (S. 43) – eine Transkultur, in die auch soziale, ökonomische, religiöse, geschlechtliche und geschichtliche Faktoren hineinspielen. In den Blick geraten dann nicht die Übereinstimmungen oder Nicht-Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Staatsangehörigen oder Unterschiede zwischen Eigenkultur und Fremdkultur. Vielmehr wird der Blick auf Möglichkeiten und pädagogische Räume gerichtet, in denen sich Fremdes und Eigenes begegnen kann und „Verzahnungen des Ich, Du und der Welt“ (ebd., S. 43) sichtbar werden. In diesem Beitrag schließen wir an diese knapp skizzierte Vorstellung transkultureller Prozesse in kritisch und kreativer Auseinandersetzung mit medialen und ästhetischen Ausdrucksformen der Fotografie an, die sich schließlich auch in veränderten „Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen materialisieren können“ (Eremjan 2016, S. 185). Hier zeigt sich bereits eine Brücke zum Konzept transformativen Lernens (vgl. Singer-Brodowski 2016), wie es in der BNE eine bedeutende Rolle einnimmt (vgl. Kapitel 2). Denn wenn davon ausgegangen wird, dass tief in individuellen Bedeutungsperspektiven verankerte nicht-nachhaltige Verhaltensweisen nicht durch Wissensvermittlung, sondern durch tief empfundene kognitive und emotionale Irritationen transformiert werden können, so knüpfen transkulturelle Räume der Auseinandersetzung mit den Verflechtungen des Eigenen und Fremden hier nahtlos an. Es handelt sich hierbei um einen ergebnisoffenen Prozess, der schwer zu steuern ist und stark von den Situierungen und den persönlichen, sozialen und gesellschaftspolitischen Erfahrungshintergründen der Personen abhängig ist. Zugleich sind Veränderungen von Denk- und Wahrnehmungsweisen, die aus transkulturellem Austausch resultieren, analytisch schwer zu rekonstruieren und bedürfen einer kontextsensiblen Interpretationspraxis, die die Uneindeutigkeit dieser Prozesse berücksichtigt.

Erschlossen wurde das Thema der Nachhaltigkeit im Rahmen eines partizipativen Bildungs- und Forschungsprojekts. *Partizipativ* meint im Projekt *Expanding Narratives* dabei einerseits, dass Jugendliche von Beginn an aktiv eingebunden wurden, ihre (Medien-)Erfahrungen in das Projekt eingeflossen sind und die Ermöglichung und Förderung von Handlungs- bzw. Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe angestrebt wurde. So wurden sie beispielsweise auch in die Planung und Bewerbung der Ausstellung miteinbezogen – gestalteten bspw. eigenständig Flyer und Poster für die Veranstaltung und entwickelten Beiträge auf dem Instagramkanal des Projektes, mit denen sie Werbung für die Ausstellung machten. Bezugnehmend auf Rieckmann und Stoltenberg (2011) ging es hierbei um eine Befähigung zur Partizipation sowie um partizipatives Lernen. Andererseits spielte Partizipation als Forschungsstil eine entscheidende Rolle (vgl. von Unger 2014). So wurden die Jugendlichen von Beginn an als Co-Forschende eingebunden – im Rahmen einer Begleitforschung und einer gemeinsamen hermeneutischen Bildanalyse und -interpretation (vgl. Holzbrecher/Tell 2006), in die sie im Vorfeld eingeführt wurden. Gemeinsam wurde reflektiert und analysiert, welche aktuellen Bilder und Narrative der Nachhaltigkeit in den selbst genutzten, v. a. Sozialen Medien kursieren, um dann im transkulturellen Austausch miteinander – mit Rückgriff auch auf zur Verfügung gestelltes Foto-Archivmaterial aus Deutschland und Tansania – zu schauen, wie sich die Bilder und Narrative möglicherweise über die Jahre gewandelt haben. Die Jugendlichen erstellten dazu während der hybriden gemeinsamen Workshopphasen Audioaufnahmen, fertigten Fotos an und führten kurze Interviews mit den anderen Teilnehmenden. Die erhobenen Daten wurden ergänzend von den Forscherinnen mit Blick auf die verhandelten Perspektiven ausgewertet und von den Jugendlichen final kommunikativ validiert.

Das Medium *Fotografie* wurde im Projekt gewählt, da es in diesem Zusammenhang in besonderer Weise eine Beteiligung an bildbasierten öffentlichen Diskurslandschaften sowie auch ein Sprechen über Sprachgrenzen hinweg in einer globalisierten gesellschaftlichen Realität (vgl. u. a. Schmolling 2013) ermöglicht; dies auch, da es vor dem Hintergrund einer global medialvernetzten Welt auch verstärkt postkoloniale, „weltumspannende Perspektiven" (Grünberger 2021, S. 213) auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Globalen Nordens und Südens zu berücksichtigen gilt. Neben der Fotografie spielten die damit verknüpften *Narrative* eine bedeutsame Rolle. Narrative, Erzählungen und Geschichten verstehen wir dabei als „kulturelle Weisen der Welterzeugung" (Hoiß 2023, S. 59): So können Ereignisse und Zusammenhänge von Menschen in narrativer Form konstruiert werden, was zu gewissen verdichteten Vorstellungen von Welt führen kann. Sie können dabei auf individueller und kollektiver Ebene sinn- und identitätsstiftend wirken und transportieren spezifische Werte und Grundhaltungen. Während in Bezug auf Erzählungen und das Erzählen zumeist stillschweigend von einem kognitiven, sprachlichen Prozess ausgegangen wird, nimmt der hier skizzierte Ansatz zuvorderst bildhafte Narrative in den Blick. Im Hinblick auf den öffentlichen medialen Diskurs zu Nachhaltigkeit können Bilder dabei als „Verkörperungen" (Wagner 2020, o. S.), als „konzentrierter Ausdruck" (ebd.) von gesellschaftlich oder politisch dominanten Narrativen betrachtet werden, die Werte und Emotionen transportieren und v. a. auch affizieren (wollen) (vgl. Urner 2019; Wagner 2020). Diese konzeptionellen Überlegungen zu BNE, kultureller Bildung, Partizipation, Transkulturalität, Fototheorie und Narratologie waren für unser internationales Forschungs- und Bildungsprojekt *Expanding Narratives* leitend.

4. Umsetzung des Projekts

Das Projekt wurde vom 1. Mai 2024 bis 30. April 2026 parallel an den zwei Standorten Dar es Salaam in Tansania und Remscheid in Deutschland mit jeweils einer Kleingruppe von Jugendlichen realisiert. Der Aufruf und Projektinformationen wurden digital, telefonisch und über Flyer verbreitet, wobei die Mehrheit der Teilnehmenden über einen Open Call auf der Social Media-Plattform Instagram akquiriert wurde. Ein Kernelement des Projekts bildeten die beiden Workshopwochenenden (04. bis 06. Oktober 2024 und 07. bis 09. März 2025), an denen parallel in Tansania und Deutschland zusammengearbeitet wurde. Hierbei wechselten sich lokale Phasen an den jeweiligen Orten mit hybriden Phasen ab, zu denen beide Gruppen über ein Videokonferenztool verbunden waren. Es wurde über Fotografien in den Medien zum Thema Nachhaltigkeit reflektiert (Rezeptionsebene), die Entwicklung eigener Ideen zu Nachhaltigkeit und die Produktion eigener Fotografien begleitet (Produktionsebene), Analysen von Fotografien vorgenommen und historische Fotografien aus beiden Ländern vergleichend diskutiert. In diesem Kontext wurde auch die Rolle von Algorithmen reflektiert, bspw. anhand der Frage, welche Wirkungen sie im Prozess der Bildrecherche haben können.

Zudem wurde in Kooperation mit dem Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) auf das Archiv des Deutschen Jugendfotopreises und ergänzend auf ein privates Archiv aus Tansania zurückgegriffen. Während der Austausch im Rahmen der Wochenendveranstaltungen überwiegend in der großen Gruppe – moderiert durch die Workshopleitenden (bestehend aus je einer*m Fotokünstler*in und Pädagog*in) – erfolgte, ermöglichte ein parallel organisiertes Buddy-System intensiveren Austausch in Zweier- oder Dreierkonstellationen, wofür digitale Kommunikationskanäle sowie Reflexions- und Gesprächsanlässe bereitgestellt wurden wie auch die Option eröffnet wurde, gemeinsam den Social-Media-Kanal des Projekts zu übernehmen. In diesem Zuge wurden die gemeinsamen und sich unterscheidenden Perspektiven auf Nachhaltigkeit sowie deren Bedeutung für die Jugendlichen und ihre eigene Situierung in besonderer Weise erlebbar. Einige Wochen nach dem letzten Workshop-Wochenende wählten die Teilnehmenden schließlich jene eigenen Fotografien und Bildserien aus, die sie im Rahmen einer öffentlichen Ausstellung im Januar 2026 teilweise hybrid, mit einer Liveschaltung in Dar es Salaam und Deutschland präsentierten.

5. Forschungsfragen und Forschungsdesign

Ziel des Projekts war es, Nachhaltigkeit partizipativ-forschend mit Jugendlichen in seinen vielfältigen Dimensionen zu erschließen.

Forschungsfragen

Die folgenden drei übergeordneten Forschungsfragen standen zu Beginn des Projekts im Mittelpunkt: 1) welche (vor allem auch über mediale Bilder transportierten) Narrative über Nachhaltigkeit nehmen junge Menschen aus dem sog. Globalen Norden und Globalen Süden wahr und wie ordnen sie diese für sich ein, sowie 2) welche für sie bedeutsamen Narrative über Nachhaltigkeit entwickeln sie im transkulturellen Austausch miteinander und wie bringen sie diese fotografisch zum Ausdruck und 3) wie haben sich Nachhaltigkeitsbilder und -narrative (von Jugendlichen) historisch gewandelt?

Transdisziplinarität

Um diesen Zielsetzungen nachzukommen, wurde *Expanding Narratives* als transdisziplinäres Projekt konzipiert, das Forschung und Praxis systematisch miteinander verschränkt. Transdisziplinarität wird gerade bei großen gesellschaftlichen Herausforderungen wie dem Erreichen von Nachhaltigkeitszielen großes Potenzial zugesprochen, da sie die Entwicklung praxisnaher Lösungen begünstigt (vgl. Fritz/Binder 2020). Ziel war es, einer ursprünglichen Idee von Transdisziplinarität in der Nachhaltigkeitsforschung folgend (vgl. Lang et al. 2012), von einer akademischen Problembeschreibung zu einer gemeinsamen Erzeugung und Integration von Wissen zu gelangen. Wenngleich die anfangs formulierten Forschungsfragen nicht kollaborativ erarbeitet wurden, erfolgte die Teilnahme der Jugendlichen zum Projekt auf freiwilliger Basis – aus Eigeninteresse und -motivation. Die Fragen wurden im Folgenden gemeinsam mit den Jugendlichen als Ko-Forschende bearbeitet, dabei gingen wissenschaftliche und partizipative Praxis-Methoden Hand in Hand: Die Workshops wurden gemeinsam mit den Pädagog*innen und Fotokünstler*innen in beiden Ländern ausgestaltet und von den Mitarbeitenden der Hochschulen unter Einbezug der Jugendlichen bei der Erhebung und Auswertung der Daten forschend begleitet.[3] Die Ergebnisse des Projekts liefern der Praxis zum Projektende konkrete Handlungsoptionen (z. B. in Form von publizierten OER-Materialien[4]), gleichzeitig konnten die hier im Artikel dargelegten Perspektiven Jugendlicher auf Nachhaltigkeit, Überlegungen für eine visuelle Medienbildung sowie Schnittstellen zu einer konzeptionellen engeren Verschränkung von Medienpädagogik und BNE entwickelt werden. Sichtbar wurde die Verschränkung von praktischem und empirischem Wissen zudem in der Abschlussveranstaltung bzw. Ausstellung der Fotos der Jugendlichen in beiden Ländern. Hier dienten die analytisch herausgearbeiteten Cluster der Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 5) zugleich der Kuration der Ausstellung.[5]

Sampling

Die Teilnehmenden des Bildungsangebots bildeten zugleich das Sample für das Projekt. Es handelte sich hierbei um achtzehn junge Menschen, die zum Projektstart zwischen 16 und 21 Jahre alt waren und von denen zehn in Deutschland und acht in Tansania lebten. Die Teilnahmebedingungen, die im Open Call formuliert wurden, bestanden in der Freude am internationalen Austausch sowie im Interesse an Fotografie und/oder an Nachhaltigkeit. Zudem bildeten zeitliche Ressourcen und kommunikative Englischkenntnisse Voraussetzungen. Die Jugendlichen bewarben sich mit einem kurzen Motivationsschreiben für die Teilnahme und wurden vom Projektteam nach dem Kriterium der möglichst großen Heterogenität der Gruppe hinsichtlich Alter, Geschlecht, Vorerfahrung und Hauptmotivation ausgewählt. Im hier vorliegenden Beitrag werden zur Anonymisierung Kürzel verwendet, wobei T für Tanzania, G für Germany und W für Workshop-Leader steht.

[3] Beschreibungen zu den Herausforderungen der Zusammenarbeit finden sich bei Remi Busch et al. (2025).

[4] Die OER-Materialien sind über Twillo abrufbar – das Portal für Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre: www.twillo.de/edu-sharing/components/render/92296e73-1a42-4391-a96e-731a4243914f.

[5] Zur Ausstellung ist ein Booklet entstanden, das digital unter folgendem Link betrachtet werden kann: www.th-koeln.de/mam/bilder/booklet_expanding_narratives.pdf.

Erhebung, Co-Research und Datenkorpus

Zur Erhebung der Forschungsdaten wurde der Prozess im ethnografischen Forschungsstil begleitet. Es wurden hierzu während der zwei Workshops von den Forschenden Beobachtungsprotokolle (in Anlehnung an Przyborski/Wohlrab Sahr 2014, S. 49ff.) angefertigt, auf denen neben Angaben zu Ort und Zeit sowie Kontextinformationen jegliche Beobachtungen (in Bezug auf die Gruppenzusammenarbeit, die Inhalte des Workshops und die Forschungsfragen) schriftlich dokumentiert wurden. Der Prozess des Beobachtens gestaltete sich, wie es für den Forschungsstil kennzeichnend ist, als „Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 46).

Die teilnehmenden Jugendlichen wurden ergänzend dazu angeregt, selbst eine Zeit lang aus dem Workshop herauszutreten und als Co-Researcher*innen ihre Beobachtungen in Text-, Foto-, Audio- und Videoform allein, oder in Form kurzer Interviews mit anderen Jugendlichen vor Ort zu dokumentieren. Ihnen wurde hierzu eine kurze Einführung in Form einer Präsentation (Deutschland) bzw. eines selbst erstellten Erklärvideos (Tansania) gegeben. In diesem Zusammenhang haben sich 14 Teilnehmende beteiligt – bspw. als interviewende oder interviewte Person. Der Datenkorpus besteht somit insgesamt aus Transkripten der Online-Meetings, Beobachtungsprotokollen von Forscher*innen und Co-Forschenden und eigenen Texten der Jugendlichen zu ausgestellten Fotos.

Auswertung

Die schriftlichen Daten wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) im Wechsel von deduktiver und induktiver Kategorienbildung mit dem Programm MaxQDA ausgewertet, wobei im Vieraugenprinzip codiert wurde. Einige Fotos zu Nachhaltigkeit wurden mit einem hermeneutischen Bildanalyseverfahren (angelehnt an Holzbrecher/Tell 2006) unter Einbezug der Perspektive der Jugendlichen (zum Zwecke der kommunikativen Validierung) analysiert; deren Interpretationen flossen in die Clusterbildung, die im folgenden Kapitel dargelegt wird, ein. Einige der dort präsentierten Fotos dienen dazu, die Erkenntnisse über visuell transportierte Narrative an geeigneten Stellen beispielhaft zu verdeutlichen. Forschungsdaten wurden über den gesamten Projektverlauf hinweg erhoben und analysiert, sodass durch vergleichende Analysen verschiedener Zeitpunkte auch Veränderungen und Entwicklungen (etwa in Bezug auf Verständnisse oder Haltungen gegenüber Nachhaltigkeit) untersucht werden konnten.

6. Bilder und Narrative junger Menschen aus Deutschland und Tansania zum Thema Nachhaltigkeit

Im Rahmen dieses Beitrags wird aus den übergeordneten Forschungszielen die Frage in den Vordergrund gerückt, welche für sie bedeutsamen Narrative über Nachhaltigkeit Jugendliche im transkulturellen Austausch miteinander entwickeln und wie sie diese fotografisch zum Ausdruck bringen (Forschungsziel 2). Es wurden aus den visuellen und sprachlichen Daten, die im Rahmen der Bildrecherche, -analyse, -produktion und -beschriftung gesammelt wurden, induktiv fünf Cluster an Bildern und Narrativen über Nachhaltigkeit gebildet. Sie verdeutlichen die Perspektiven der jungen Menschen aus Deutschland und Tansania zu folgenden Bereichen:

A. Mensch-Natur-Verhältnisse
B. Verantwortungsübernahme und -zuschreibung
C. Nicht-nachhaltige Machtstrukturen
D. Bedeutung von Gemeinschaft
E. Transgenerationale Wissensweitergabe

Im Folgenden werden die Cluster A bis C genauer vorgestellt. Die darunter versammelten Bilder und Narrative lassen sich in besonderer Weise an den zu Beginn des Beitrags beschriebenen Umgang mit normativen Setzungen und Werthaltungen im Rahmen einer BNE anschließen. Darüber hinaus handelt es sich um die drei Cluster mit dem umfangreichsten codierten Datenmaterial. Dieses umfasst transkribierte Audiodateien von den Online-Meetings (T), Beobachtungsprotokolle von den Workshopphasen vor Ort (B), Transkripte von Co-Research-Interviewaufnahmen der Workshops (WS 1 oder WS 2) vor Ort in Tansania (TZ-CoR) und Deutschland (G-CoR) und eigene Texte von den Jugendlichen zu ausgestellten Fotos (A).

6.1 Bilder und Narrative über Mensch-Natur-Verhältnisse

Im ersten Cluster werden Perspektiven zusammengeführt, in denen die Jugendlichen das Verhältnis von Menschen und Natur beleuchten. Es handelt sich um das Cluster, in das sich die meisten der produzierten Bilder einsortieren lassen. Die Jugendlichen beschreiben die Beziehung zur Natur dabei insgesamt vielfältig. Sie weisen zum einen darauf hin, dass Mensch und Natur „untrennbar verbunden" (T_G7, Pos. 3) und Teil eines „Circle of life" (TZ-CoR WS1, T5/T2, Pos. 5) seien. Dabei wird Natur nicht als etwas Passiv-lebloses betrachtet, sondern auch als Teil eines Kreislaufes und eigenständige Kraftquelle. Darauf gehen insbesondere zwei Jugendliche aus Tansania ein. Eine der teilnehmenden Personen bezieht sich auf ein online recherchiertes Bild, auf dem mehrere Geier abgebildet sind, während sie am Boden Tierreste verzehren. Für T2 symbolisiert das Bild das Narrativ „*Circle of life*"[6]: „Wenn wir sterben, fallen wir wieder in den Kreislauf des Lebens zurück und unsere Körper werden an die Erde zurückgegeben"[7] (ebd.). Eine andere teilnehmende Person fotografierte einen großen freistehenden Fels in der Landschaft und fügt als Erläuterung hinzu: „Der riesige Stein sieht aus, als könnte er jederzeit fallen, doch er ist seit Jahrhunderten an Ort und Stelle – fast wie Magie. (...) Darunter stehend und sitzend genießt man den Moment in Frieden, vertrauend auf die Kraft und Harmonie der Natur." (A_T1, Pos. 2).

Gleichzeitig weisen Jugendliche kritisch auf eine Entwicklung hin, im Zuge derer es zu einer zunehmenden „*Entfremdung*" von der Natur (A_G3, Pos. 1–4) gekommen sei. So fragt eine der jugendlichen Teilnehmenden aus Deutschland in der Fotoserie „no name" (G1) danach, was der Mensch brauche, um mit sich und der Natur verbunden zu sein. Auf einem der Fotos sind zwei Personen fotografiert, die im Wald sitzen, aber augenscheinlich dort nicht hingehören – sich wie Fremdkörper einfügen. Die beiden Personen sind in Anzüge gekleidet, tippen auf je einer Tastatur und nehmen zeitgleich Telefongespräche an: „Die Bilder spielen mit Nähe und Distanz, mit Natur und System, mit der Frage, was wir brauchen, um wirklich verbunden zu sein" (A_G1, Pos. 1).

[6] Die von den Jugendlichen selbst formulierten Überschriften für ihre Bilder und Bildserien werden im Original genannt.
[7] Die wörtlichen Zitate aus dem Datenmaterial wurden für einen besseren Lesefluss dieses Beitrags aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und sprachlich leicht geglättet, ohne jedoch den Inhalt zu verändern.

Eine teilnehmende Person aus Tansania reflektiert weiterhin die planetare Bedeutung von Bäumen. Auf dem von ihr ausgestelltem Foto ist eine junge Person zu erkennen, die am Boden sitzend aus einer Flasche Sauerstoff einatmet. Die Person ist über einen Schlauch mit der Flasche verbunden. In der blau eingefärbten Flasche befindet sich eine grüne Pflanze (vgl. Abbildung 1). Mit dem Bild möchte T6 zum Ausdruck bringen, dass Bäume nicht nur ein Teil der Umwelt sind, sondern die Behüter*innen des Gleichgewichts einer geteilten Welt: „Bäume sind mehr als nur ein Teil unserer Umwelt; sie sind die stillen Versorgenden mit Sauerstoff, die Wächterinnen und Wächter der Wasserquellen und die Hüterinnen und Hüter des Gleichgewichts unserer Welt“ (A_T6, Pos. 2–5). Den Bäumen bzw. der Natur wird hier ergänzend zur instrumentellen Funktion als Ressource, auch ein Eigenwert und Bedeutung im Weltzusammenhang zugesprochen.

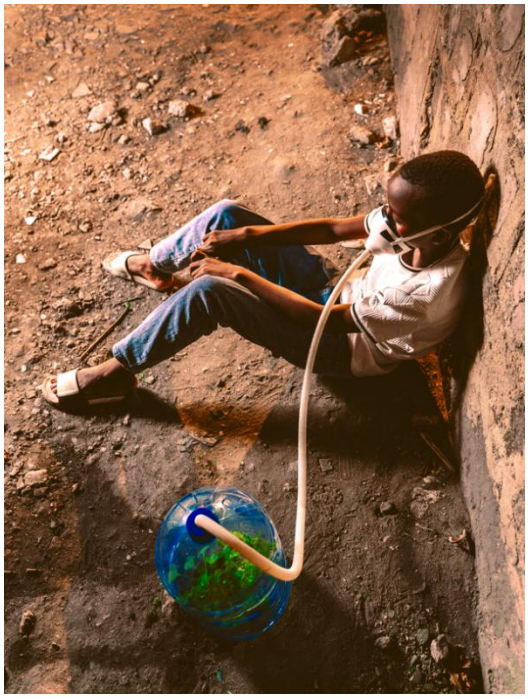


Abbildung 1: „Breath of life“ von T6

Zwei Jugendliche aus Deutschland thematisieren weiterhin auch die Funktion der Natur als Lebensgrundlage für heutige und zukünftige Generationen. In der ausgestellten Fotoserie „Out of my Bubble“ blickt G3 kritisch darauf, „wie der Mensch versucht, sich von seinem natürlichen Umfeld abzugrenzen und sich davor zu schützen. Seine so widersprüchliche Beziehung zur Natur ist geprägt von Abgrenzung und Entfremdung, wobei er die Natur oft meidet aber vor allem ausraubt und damit zerstört. Er braucht ihre Ressourcen und macht sie sich zunutze, um sich selbst vor ihr zu schützen. Kleidung, Betonwände oder Metallkarosserien sind seine neuen Barrieren, die ihn vor Gefahren, Kälte und Witterung bewahren – eine fatale Beziehung!“ (A_G3, Pos. 1–4).

Auf einem weiteren Bild in diesem Cluster weist G7 auf die Abhängigkeit des Menschen vom Planeten Erde hin. Abgebildet ist eine Person, die mit Klarsichtfolie an einen Baum gefesselt ist und sich davon zu befreien versucht. Das Foto repräsentiere, so G7, „wie Menschen versuchen, ihre Natur zu überwinden, indem sie künstliche Produkte und Technologien erfinden. Doch am Ende ist das, was ursprünglich dazu gedacht war, uns zu helfen, unsere Existenz als

sterbliche und begrenzte Wesen zu überwinden – nämlich unsere *Abhängigkeit* von diesem Planeten – ein zweischneidiges Schwert: Technologie und unsere Ignoranz gegenüber unseren Grenzen zerstören unsere aller Lebensgrundlage und schränken uns gleichzeitig ein, sei es durch Umweltverschmutzung oder die Zerstörung der Umwelt durch Ressourcengewinnung, was letztlich unser Wohlbefinden und unsere Gesundheit beeinträchtigt. Natur und Mensch sind untrennbar verbunden; daher können wir uns nicht von der Natur abwenden" (A_G7, Pos. 3).

Über die Bilder und verknüpften Narrative zum Verhältnis Mensch-Natur thematisieren und reflektieren die Jugendlichen vielfältige Aspekte einer nicht-/nachhaltigen Entwicklung. Dabei sprechen sie einerseits menschengemachte ökologische Herausforderungen und deren Folgen für den Menschen an, liefern ergänzend dazu aber auch Bilder und Erzählungen, die über eine anthropozentristische Perspektive hinausgehen und der Natur einen Eigenwert zuschreiben. Die Umwelt erscheint hier gleichermaßen als Teil eines „circle of life" als auch als Ressource bzw. Lebensgrundlage heutiger und zukünftiger Generationen.

6.2 Bilder und Narrative über Verantwortungsübernahme und -zuschreibung

In diesem Cluster finden sich Bilder und Narrative, die sich mit Fragen der Verantwortung auseinandersetzen. Die Jugendlichen differenzieren zwischen individueller, generationaler, gesellschaftlicher und politischer Verantwortung. Nachhaltigkeit im Kontext individueller Entscheidungen und alltäglicher Praktiken wird z. B. in der Serie „zu verschenken" von G1 thematisiert. G1 zeigt hier sechs Fotografien, auf denen mehrere Kisten abgebildet sind, in denen sich verschiedene Kleinigkeiten und zum Teil auch Müll befinden. G1 reflektiert im Rahmen des zur Serie erstellten Ausstellungstextes eigene Handlungsspielräume im Umgang mit Dingen, die ihre Funktion verloren haben – scheinbar überflüssig geworden sind: „Überfluss, Überflüssiges – und die kleinen Möglichkeiten, Dinge weiterzugeben" (A_G1). G1 möchte dazu anregen, Dinge nicht gleich auf- sondern weiterzugeben. An anderer Stelle, im Gespräch mit einer der Co-Researcher*innen, reflektiert G1 auf eine Nachfrage, dass es vielleicht stimme, dass „man als Einzelperson nicht den großen Impact hat. Aber es bringt auch nichts, nichts zu machen. Also das ist so ein bisschen; *dann kann man es doch wenigstens probieren* [...]. Dieses ‚der Einzelne kann nichts machen' oder ‚die Einzelne', ist Quatsch, weil dann kann keiner was machen." (G_CoR WS1, R1/G1, Pos. 42–45). In diesem Zusammenhang ist von G1 ein Foto entstanden, auf das bereits in der Einleitung hingewiesen wurde und auch in den Titel dieses Beitrags eingeflossen ist. Es zeigt einen Overheadprojektor, der „I do believe in change" an die Wand projiziert. Die Reflexion über die eigene, damit eng verknüpfte auch intergenerationale Verantwortung, steht bei zwei anderen Teilnehmenden im Fokus eines Co-Research-Gesprächs. Die zwei Jugendlichen tauschen sich über ein Bild aus, das zwei Personen zeigt, die über mehrere, zu einer Leine zusammengebundener Kleidungsstücke miteinander verbunden sind. Die eine Person kniet, die andere steht neben der Leine und trägt einen Regenschirm. Ausgehend von diesem Bild fragen sich die Jugendlichen, welche Auswirkungen das Handeln in Deutschland in globaler Hinsicht hat und inwiefern Menschen außerhalb Deutschlands Konsequenzen davontragen. Sie reflektieren, dass „selbst wenn man nur eine Kleinigkeit macht, dass das dann doch so riesen Auswirkungen hat. Zum Beispiel die ältere Generation, die teilweise das Ganze nicht wirklich interessiert und die sagen ‚ach Klimawandel kriege ich eh nichts mehr von mit.' Wie mit dem Regenschirm, dass das alles abschirmt, dass mich das alles nicht interessiert und ich trotzdem aber jedes Jahr auf eine Kreuzfahrt fahre [...] Aber ja, halt eine

Person baut Kacke und die andere muss es ausbaden“ (G_CoR WS1, G2/G4, Pos. 8–9). Eine weitere teilnehmende Person aus Deutschland kritisiert im Zuge dessen auch die intergenerational ungleichen Machtverhältnisse: „Wenn man die Realität betrachtet, wer an der Macht ist, sind es immer noch ältere Menschen. Der neue Kanzler ist etwa 70 Jahre alt. Die meisten Menschen im Parlament und in der Politik sind ebenfalls älter. Ich denke, wir sollten versuchen, dieses Narrativ zu verändern, denn die Menschen, die in Zukunft am meisten betroffen sein werden, sind wir. Ich würde sagen, wir werden mehr von den aktuellen Ereignissen in der Welt beeinflusst als ältere Menschen. Dennoch haben *die älteren Menschen momentan noch mehr Macht, um Veränderungen herbeizuführen*.“ (T_WS2, G7, Pos. 100).

Gleichwohl fühlen sich Jugendliche in der Pflicht, auch individuell Verantwortung zu übernehmen. Dies bedeutet für sie, ins Handeln zu kommen. So kritisiert G7 explizit Untätigkeit in ihrem Bild „untitled“ (Abbildung 2). Das Foto zeigt eine Person, die an einem Ast hängt und starr in die Kamera blickt. An der Person klebt ein Schild mit der Aufschrift „Ich warte auf mein Glück“. Eine teilnehmende Person aus Tansania warnt mit Bezug auf dieses Foto (vgl. Abbildung 2) vor Untätigkeit: „Wenn wir weiterhin die Natur für selbstverständlich halten, könnten wir eines Tages nach dem Atem ringen, was einst in Fülle um uns herum war – egal, wo wir leben. Es ist die *Verantwortung eines jeden Einzelnen von uns auf der ganzen Welt*, unsere Umwelt zu schützen“ (A_T6, Pos. 2–5).



Abbildung 2: „untitled“ von G7

Ergänzend zur individuellen und intergenerationalen Verantwortung sehen die Jugendlichen auch die Gesellschaft als Kollektiv in der Verantwortung. So thematisiert G1 im Rahmen eines Co-Research-Gesprächs, dass das Individuum zwar eine (Teil-)Schuld an nicht-nachhaltigen Situationen habe, „aber das sind auch, also ist noch viel mehr. Und nicht nur der Einzelne ist schuld an dem, was gerade aktuell passiert.“ (G_CoR WS1, R1/G1, Pos. 44). Auf die Nachfrage, wer denn „Schuld trage“, antwortet G1: „Naja, das ist, also es ist ja unsere Gesellschaft

und unsere Gesellschaft besteht aber nicht nur aus den Einzelnen, sondern irgendwie aus dem Gesamtkonstrukt auch. Und aus der Politik." (ebd., Pos. 46).

Die Möglichkeit einer gesellschaftlichen bzw. kollektiven Verantwortungsübernahme reflektieren die Jugendlichen auch im Prozess der Sichtung und dem Vergleich von Archivbildern und den eigenen entstandenen Bildern, auf denen gesellschaftliche Proteste zu sehen sind. G9 führt in diesem Kontext ein Dilemma an, das G9 für sich persönlich über politisches Handeln auflösen kann. Dabei bringt G9 kritisch ein, dass sie als Individuum nicht viel machen könne, um die Erde zu retten. Obwohl G9 vegetarisch lebe und Müll reduziere, ändere G9 allein damit nicht viel: „Aber ich habe eine Stimme, die beeinflussen und die Menschen zum Zuhören bringen kann. Und mehrere Stimmen sind schwer zu ignorieren. Deshalb gehe ich am Samstag zur Demonstration." (T_WS2, G9, Pos. 4). G9 hat ein Foto mitgebracht, auf dem mehrere Menschen auf einer Demonstration mit Pappschildern zu sehen sind, auf denen steht: „Nie wieder Faschismus". Anknüpfend daran kritisiert G9 in einer Online-Session, in der dieses Foto gezeigt wird, den Einsatz einer Partei für Atomkraft. So handele es sich um ein Thema, gegen das vor Jahrzehnten schon protestiert wurde, weil die Menschen aber nicht daraus gelernt hätten, bestehe die Notwendigkeit des Protests aber weiterhin (T_WS2, G9, Pos. 165). Das verknüpfte Narrativ, dass *gemeinsam mehr erreicht werden könne*, lässt sich auch mit zwei Bildern einer tansanischen Person verknüpfen. So zeigt das von T7 mit „Fabric of Unity" betitelte Bild eine gemeinschaftliche Müllsammelaktion am Strand und das Foto „Stinging Realities" einen großen Stein, auf dem eine Vielzahl von gebrauchten Spritzen und anderer medizinischer Bedarf gesammelt wurde. In beiden Bildern wird gemeinsam Verantwortung übernommen bzw. an diese appelliert.

Ein weiteres Narrativ verweist darauf, dass bereits *kleine Schritte eine große Wirkung erzielen können*. So diskutieren die Jugendlichen z. B. bei einer Online-Session ein Foto einer Nichtregierungsorganisation, auf das sie bei ihrer Social-Media-Recherche gestoßen sind. Auf dem Foto ist ein Mädchen mit einem Fahrrad zu sehen. T2 macht deutlich, dass sie das Bild mit Nachhaltigkeit verknüpfe, weil Mädchen durch dieses alternative Transportmittel der Zugang zu Bildung eröffnet werden könne. Die „kleine Veränderung", die Fahrräder brächten, sei für die Gemeinschaft dort transformativ (T_WS1, T2, Pos. 21). In Bezug auf das Thema Transport weist T5 in der Fotoserie „Green Mobility" auch politischen Entscheidungsträgern Verantwortung zu. Für Herausforderungen wie Staus, dem Verbrauch fossiler Brennstoffe und zugänglicher Mobilität für alle, brauche es innovative Lösungen und öffentliche Subventionen in E-Autos, öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) und effiziente(re) digitale Systeme (A_T5, Pos. 29–53).

In den Beiträgen und Bildern der jungen Menschen wird deutlich, dass aus ihrer Sicht Nachhaltigkeit nicht allein durch individuelle Handlungen erreicht werden kann, gleichwohl sie sich in der persönlichen Verantwortung sehen und sich im eigenen Alltag an Kriterien der Nachhaltigkeit orientieren. Sie reflektieren ergänzend dazu die gesellschaftliche und insbesondere auch intergenerationale Verantwortung und sehen hier ein Ungleichgewicht im Hinblick auf Machtverhältnisse und Möglichkeiten des politischen Einflusses. Sie reflektieren zudem gesellschaftliche Konflikte, die mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehen, und suchen in Narrativen wie *gemeinsam können wir mehr erreichen* und *kleine Schritte erzielen eine große Wirkung* eine Orientierung.

6.3 Bilder und Narrative über nicht-nachhaltige Machtstrukturen

Ungerechtigkeitsstrukturen sind ein zentrales und vielschichtiges Querschnittsthema in allen Clustern, sie werden von den Jugendlichen explizit artikuliert – als nicht-nachhaltige Machtverhältnisse und -strukturen. Thematisiert werden von den Jugendlichen Kapitalismus, (Post-)Kolonialismus und Geschlechter(un)gerechtigkeit. Zwei Serien und zwei Einzelbilder werden in diesem Zusammenhang im Folgenden vorgestellt.

Im ersten Bild setzt sich eine jugendliche Person aus Deutschland mit dem Thema Kolonialismus und der generationalen Schuld und Übernahme von Verantwortung auseinander. Das Bild zeigt G9 als Frau, die sich mit blutigen Händen und von der Kamera abgewandtem Blick in einem Moment der „Gedenkpause" – so der Titel des Bildes – inszeniert (Abbildung 3).



Abbildung 3: „Gedenkpause" von G9

Mit dem Bild möchte G9 dazu aufrufen, sich „mit den eigenen Vorfahren auseinanderzusetzen. Viele wissen, dass unsere Familien, mehr oder weniger, Teil unserer dunklen Geschichte (in diesem Falle: Genozid an Herero und Nama in Namibia, Anm.) waren. Die Geschichte scheint meist abstrakt und weit von uns als Person entfernt zu sein. Doch wenn wir ein Gesicht zu dieser Geschichte haben, wird die Vergangenheit persönlich." (A_G9, Pos. 1–2). Damit spielt G9 auf einen in der Vergangenheit irritierenden Moment an, in dem G9 ihren Urgroßvater in einem Familienalbum mit SS-Uniform posieren sah: „Plötzlich war der SS-Soldat kein anonymer Mann mehr, sondern mein Urgroßvater." Das Potenzial von Bildern sehe G9 darin, dass Bilder Geschichten erzählen und damit „Räume für Dialog" schaffen (ebd.). So würden viele Geschichten nicht erzählt, weil darüber zu sprechen schwierig oder schmerzhaft sei. Im Ausstellungstext zu diesem Bild betont G9 weiterhin, dass die „Spuren der Kolonisation (...) bis heute in der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik Namibias sichtbar" (ebd.) seien. Umso wichtiger sei es, sich bewusst mit der (Familien-)Geschichte auseinanderzusetzen, um Verantwortung zu übernehmen, sich zu informieren, Wissen weiterzugeben und einen respektvollen Umgang mit der Geschichte zu pflegen (ebd.).

Auch zwei Jugendliche aus Tansania beschäftigen sich mit der Frage der globalen Verantwortung und sehen hier vor allem die mediale Berichterstattung in der Pflicht. Sie kritisieren „Single Stories" – vereinfachende Darstellungen insbesondere des sogenannten Globalen Südens durch eine Reduktion komplexer Realitäten auf stereotype Bilder. Im Kontext eines Co-Research-Austauschs über aktuelle mediale Bilder der Nachhaltigkeit problematisieren die Jugendlichen aus einer postkolonialen Perspektive, dass „wenn Menschen Afrika zeigen, dann zeigen sie oft

die schlechten Seiten davon. Es gibt aber auch positive Aspekte Afrikas. Wir sind nicht in allem zu 100% nachhaltig. Aber es gibt Dinge, die wir nachhaltig machen" (TZ_CoR WS1, T3/T4, Pos. 3). T7 spricht ergänzend dazu kritisch an, dass Kriege wie der in der Ukraine große mediale Aufmerksamkeit im Westen erfahren, anders als die Kriege im Kongo oder in Somalia. T7 verbindet dies mit einer „globale[n] Agenda" (T_WS2, T7, Pos. 153–156) und einem Eigeninteresse der berichtenden Staaten.

Weitere nicht-nachhaltige Machtstrukturen, die von Jugendlichen thematisiert werden, beziehen sich auf patriarchale Machtstrukturen und das Thema Geschlechter(un)gerechtigkeit. So bricht eine teilnehmende Person aus Deutschland in zwei Serien bewusst mit traditionellen Geschlechterrollen, indem darin eine junge Frau in „gewalt-anmutenden Posen (...) mit starkem Blick" (A_G8, Pos. 9) und ein junger Mann in einem „intime[n] Moment auf dem Badezimmerboden, der Verletzlichkeit vermittelt" (ebd., Pos. 13), abgelichtet wird. Die Serien mit den Titeln „Was soll weiblich sein?" bzw. „Was soll männlich sein?" liefern für G8 alternative Möglichkeiten, sich mit der Frage nach geschlechtlicher Identität auseinanderzusetzen. Gleichberechtigung wird dabei von G8 als „einer der wichtigsten Bausteine einer nachhaltigen Welt und Gesellschaft" (ebd.) beschrieben, wobei diese um eine intersektionale Perspektive „aller unterdrückte[r] Personengruppen" (ebd.) erweitert wird. Die Diskriminierung von Frauen* ist für G8 ein Grund, weshalb „intersektionaler Feminismus für mich ein großer, großer Teil der Nachhaltigkeit ist" (T_WS2, G8, Pos. 111), der einer nachhaltigen Gesellschaft oder einer „nachhaltigen Welt" (ebd.) im Wege steht. Ein „gutes, freies Leben für alle" könne nur dann geschaffen werden, wenn Geschlechterstereotype vergessen würden und „wenn alle einfach so leben könnten, wie sie sich fühlen" (T_WS2, G8, Pos. 263).

Bei der kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse im Workshop äußert G8, dass nicht nur nach Lösungen gesucht werden solle, vielmehr müsse die Frage gestellt werden, was das eigentliche Problem sei. G8 kommt zu dem Schluss: „Okay, was ist das eigentliche Problem? Vielleicht ist es unser System, das Patriarchat und der Kapitalismus." (T_WS2, G8, Pos. 96). Kritisiert wird von G10 ergänzend auch der kapitalistische Leistungsdruck, der dazu führe, dass soziale und psychische Bedürfnisse der Arbeit untergeordnet würden. Mit dem Bild „Drowned" möchte G10 daher auf „die ungesunde Beziehung (...), die viele von uns zu ihrer Arbeit haben" (A_G10) hinweisen. Auf dem dazugehörigen Bild ist eine Person in Bürokleidung zu sehen, die an einem Flussufer liegt. Ihr Kopf hängt im Wasser und neben ihr liegen durcheinander gewirbelte weiße, unbeschriebene Blätter.

Die Jugendlichen thematisieren in diesem Cluster nicht-nachhaltige Strukturen bzw. Machtverhältnisse und bewerten diese moralisch und politisch. Vor allem kognitiv und emotional empfundene Ungerechtigkeiten motivieren sie zur Auseinandersetzung mit den Strukturen und zu einer kritischen Perspektive auf Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Transformation.

7. Diskussion der Ergebnisse in transkultureller Perspektive

Die Bilder und Narrative zu Nachhaltigkeit entwickelten die Jugendlichen entlang der eigenen Situiertheit – der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen, Wissensbestände, sozialen Positionierungen und Vorstellungen von Normalität. Während der gemeinsamen Sichtung und Interpretation der Bilder machten sie sich gegenseitig auf Details, Kontexte und Zusammenhänge aufmerksam und trugen zum gegenseitigen Verständnis bei. Im Zuge des transkulturellen Aus-

tausches kam es hierbei immer wieder auch zu Irritationen, dahingehend, dass Bilddetails unterschiedlich wahrgenommen oder eingeordnet wurden. Mitunter führte das dazu, dass die eigene Situiertheit reflektiert und das Verständnis von Nachhaltigkeit erweitert wurde. Deutlich wird dies z. B. bei der Diskussion eines Bildes einer tansanischen teilnehmenden Person, das verschiedene sogenannte Bajajis – Motorradtaxis zeigt. Einige deutsche Teilnehmende erkennen zunächst assoziativ einen vermeintlichen Bach am Bildrand, woraufhin die Person, die das Bild gemacht hat, erklärt, dass es sich hier um ein Abwassersystem handele. Durch weitere Rückmeldungen und Einordnungen aus Dar es Salaam verlagerte sich der Fokus der Diskussion auf Fragen zu Mobilität, Klasse und Zugänglichkeit. Im Kontext der Analyse des Bildes merkt T3 an, dass Tansania „immer noch ein Entwicklungsland" sei (T_WS2, T3, Pos. 216), da viele Menschen in Tansania kein Auto besitzen würden und Bajajis ein simples, allen zugängliches Fortbewegungsmittel darstellen würden. Es sei daher wichtig, dass alte Bajajis repariert und recycelt würden. Die Garagen, in denen das passiere, seien gleichzeitig Verkaufsstände und Bushaltestellen. Die Workshopleitung W3 führt später ergänzend an, dass Mobilität auch eine Frage des sozioökonomischen Status sei, da die meisten öffentlichen Verkehrsmittel in Tansania privatisiert seien: „Das ist ein interessanter Aspekt, wenn man über Nachhaltigkeit nachdenkt, darüber, was wir uns leisten können. Richtig?" (T_WS2, WL3, Pos. 259). Diese Kontextinformationen und lebensweltlichen Erfahrungen ermöglichten die Reflexion der eigenen Situiertheit sowohl auf Seiten der tansanischen als auch der deutschen Teilnehmenden. Ein weiterer Moment der Erweiterung bisheriger Vorstellungen wurde im Austausch über ein Bild von G2 deutlich. Das Bild zeigt eine Leine zusammengebundener Kleidungsstücke, über die zwei Personen verbunden sind (siehe auch Kapitel 6.2). T4 nimmt das Foto zunächst als „kreative Aufnahme" wahr (T_WS1, T4, Pos. 127). Die Fotografin G2 weist sodann darauf hin, dass das Foto für sie auf die globalen und intergenerationalen Auswirkungen des eigenen Handelns hindeuten würde, der Regenschirm hier – aus egoistischen Motiven heraus – vor Konsequenzen schützt (B_WS1, Pos. 25). T4 zeigte sich beeindruckt: „Jetzt, wo du es erklärt hast, ergibt es definitiv mehr Sinn, und ich kann mir das Bild förmlich vorstellen und es so sehen, wie es gerade ist (...) Ich schätze es sehr/ mir hat die Überlegung, die dahintersteckt, sehr gut gefallen" (T_WS1, T4, Pos. 127).

Immer wieder verknüpfen die Jugendlichen in den gemeinsamen Sitzungen Produktionsverhältnisse, Konsum und Klimafolgen und setzen sich sowohl lokal als auch global dazu in Beziehung. Naturschutz wird beispielsweise von tansanischen Jugendlichen zunächst anhand eines Fotos thematisiert, auf dem die lokale Aufforstung von Mangrovenwäldern zu sehen ist. Im Verlauf der weiteren Diskussion wird der Schutz der Natur dann weiterhin auch als globale gesellschaftliche Aufgabe thematisiert, mit Verweis darauf, dass junge Menschen „überall auf der Welt" gegen den Klimawandel kämpfen würden (ebd., Pos. 89).

Wie unterschiedliche Wahrnehmungen und Fremdheitserfahrungen situativ immer wieder auch zu Irritationen, Reinterpretationen und einer veränderten Wahrnehmung führten, zeigt auch die gemeinsame Analyse eines Archivfotos, auf dem eine tansanische Schulklasse in einer wüstenähnlichen Umgebung gezeigt wird, die Buchstaben in den Sand malt. Im Rahmen der gemeinsamen Betrachtung entfaltete sich unter den Jugendlichen alsbald eine Auseinandersetzung über Bildungszugänge, eigene Privilegien und Vorstellungen von Normalität. Die Jugendlichen diskutieren darüber, inwiefern Bildung selbstverständlich oder überhaupt möglich

sei. Perspektiviert wurde Bildung dabei als schwer zugängliche Ressource sowie auch biografischer Suchprozess im Rahmen von Studienabbrüchen. Im weiteren Austausch wurden die unterschiedlichen Perspektiven dann in Beziehung zu übergeordneten gesellschaftlichen Fragen gesetzt, etwa zum Thema „Bildung als Menschenrecht".

Im transkulturellen Austausch wurde damit insgesamt deutlich, dass unterschiedliche Lebenswelten und -bedingungen die Deutung nachhaltigkeitsbezogener Bilder und Narrative prägen und zu unterschiedlichen Interpretationen führen. Das Medium der Fotografie bildete hier die Brücke, um diese Unterschiede zur Sprache zu bringen (siehe auch Niesyto 2009). Der gemeinsame Austausch wurde dabei auf beiden Seiten als inspirierend erlebt. Die Verankerung der rezipierten und selbst produzierten visuellen Narrationen in dem jeweiligen kulturellen, sozialen und mitunter postkolonialen Kontext (siehe auch Straub 2020) motivierte die Jugendlichen, sich tiefergehend mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Dabei zeigte sich, dass zu Beginn des Projekts bei den Jugendlichen aus Deutschland der Fokus auf Ökologie ausgeprägter war, die tansanischen Jugendlichen stärker die sozialen und ökonomischen Aspekte und die Bedeutung der Kolonialgeschichte, der eigenen Kultur und Tradition hervorhoben (B_WS1, Pos. 33). Wenngleich sich damit schon zu Beginn erste nationalkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede andeuteten, standen diese im weiteren Verlauf des Projekts nicht im Vordergrund. Ziel des Projekts war es vielmehr, Möglichkeits- und damit Bildungsräume zu eröffnen, in denen Jugendliche die eigene Situiertheit reflektieren, fremde Perspektiven erschließen und ihre Vorstellungen von Nachhaltigkeit relational erweitern bzw. neu aushandeln können. Dies verdeutlicht auch ein Co-Research-Gespräch zweier deutscher Teilnehmender untereinander. In diesem wird gefragt, was der jeweils anderen Person aus einer der hybriden Austauschphasen am eindrücklichsten in Erinnerung geblieben sei. Eine der beiden Teilnehmenden antwortet, dass sie „davor auf Nachhaltigkeit ja in einem nur ökologischen Sinne geblickt [habe]. Jetzt sehe ich das eben anders und habe eben noch mal diesen ökonomischen und vor allem den sozialen Blickwinkel darauf irgendwie so eröffnet bekommen" (G_CoR_WS2, G3/G10, Pos. 7).

8. Fazit: Medienbildung in einer sich sozial-ökologisch wandelnden Welt

Nach sechzehn Monaten des Austauschs und der foto- und medienpädagogischen wie auch forschenden Begleitung des Prozesses, konnten sich bei den Jugendlichen aus Tansania und Deutschland vielfältige Perspektiven auf Nachhaltigkeit entwickeln. Diese materialisierten sich in Form von über 80 ausgestellten Fotografien und ließen sich in der analytischen Betrachtung zu fünf Clustern zusammenfassen, von denen drei im Rahmen dieses Beitrags präsentiert wurden: (1.) Mensch-Natur-Verhältnisse, (2.) Verantwortungsübernahme und -zuschreibung sowie (3.) nicht-nachhaltige Machtstrukturen. Die präsentierten Erkenntnisse sind das Ergebnis eines Forschungsprozesses, der unweigerlich auch Limitationen aufweist. So sind die Cluster nicht als gänzlich trennscharf anzusehen. Vielmehr verschränken sich die Bedeutungsschichten. Zudem erschwerte das hybride Format des Projekts den ethnografischen Zugang auf tansanischer Seite. Und nicht zuletzt ist an den Interpretationen aus postkolonialem Blickwinkel zu kritisieren, dass diese maßgeblich aus einer westlichen akademischen Perspektive entwickelt wurden. Die Elemente des Co-Research und der kommunikativen Validierung versuchten, dieser Problematik entgegenzuwirken.

Eine Stärke der Studie ist der qualitative Zugang, über den deutlich wurde, wie die teilnehmenden Jugendlichen verschiedener Weltregionen das Thema Nachhaltigkeit im Austausch miteinander verhandelten und sich dafür aussprachen, gleichzeitig sowohl optimistische als auch pessimistische Perspektiven zu veröffentlichen. So zeichnete sich die Beschäftigung mit dem Thema Nachhaltigkeit vor allem durch ein Nebeneinander und eine Gleichzeitigkeit von Themen aus, die die Jugendlichen teils eng miteinander verknüpften – das erklärt die benannte Unschärfe der Cluster. So steht beispielsweise nicht nur die Frage nach der Zukunft von Umwelt und Klima im Fokus, sondern eng damit verknüpft auch die Frage, wie das Mensch-Natur-Verhältnis insgesamt wahrgenommen wird, wie sich Verantwortung verteilt, wie gerecht dies ist und wie bedeutsam die Gemeinschaft und transgenerationale Wissensweitergabe bezogen auf das Thema erfahren werden. Ergänzt wird damit die Perspektive bisheriger deutschsprachiger quantitativer (Trend-)Studien. Diese legen den Fokus auf ‚Zukunftsperspektiven' im Hinblick auf Gesamtgesellschaft, Umwelt und Klima (UBA 2025) oder das ‚Wertesystem' (vgl. Schnetzer/Hampel/Kolleck 2026) und berichten, bei den jungen Menschen zunehmenden Pessimismus (vgl. UBA 2025) und wachsende Perspektivlosigkeit (vgl. Schnetzer/Hampel/Kolleck 2026) zu erkennen. Pessimistisch äußern sich die teilnehmenden Jugendlichen in *Expanding Narratives* teils auch, doch lässt sich Nachhaltigkeit in unseren Daten auch immer wieder als ein relationales Geschehen verstehen, in das die Jugendlichen verstrickt sind. Sie agieren nicht als isolierte und untätige Individuen, sondern in Wechselwirkung mit anderen Menschen, Mächten, der globalen Welt.

Der Mehrwert eines partizipativen Projekts liegt darin, dass sich nicht nur bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse erweitern, sondern auch neue Formen der Beteiligung eröffnet werden können. So ist eine Erkenntnis des Projekts *Expanding Narratives* ebenfalls, dass pädagogische Räume an der Schnittstelle von BNE und Medienpädagogik geschaffen werden können, um „Lernende zu befähigen, lebenswerte Zukünfte mit offenem Ausgang entlang der normativen Orientierung der planetarischen Gerechtigkeit zu imaginieren und zu gestalten" (Pettig/Singer-Brodowski 2025, S. 188, Übersetzung d. A.). So lässt sich anschließend an *Expanding Narratives* ein Plädoyer für partizipative, transkulturelle und medienkulturelle Zugänge formulieren, um einen „produktiven Umgang mit den lähmenden Paradoxien und Antinomien der nachhaltigen Entwicklung zu finden (Vare 2014, S. 104) und sich gemeinsam auf die Suche nach Wegen und Optionen *für ein gutes Leben für alle* zu begeben" (ebd., S. 193, Übersetzung d. A.). Die im Projekt entstandene Fotografie mit dem Schriftzug *Change is possible* liefert hierfür ein treffendes Beispiel. Sie illustriert zudem, ebenso wie die im Beitrag gezeigten Bilder, die Möglichkeiten, anhand von medialen Ausdrucksweisen die Komplexitäten, Unsicherheiten und Emotionalität in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit greif- und kommunizierbar sowie dann auch produktiv bearbeitbar zu machen. Damit reiht sich das Projekt in den aktuellen Diskurs der Medienpädagogik ein, in dem sich für das Schaffen von Ermöglichungsräumen zur Auseinandersetzung mit Werthaltungen und Normen ausgesprochen wird (Autenrieth/Schluchter 2025; Grünberger/Dander 2024). Das Ziel von *Expanding Narratives* bestand so auch nicht primär in der Förderung einer nachhaltigen Lebensführung, sondern in der Eröffnung von Möglichkeiten, sich selbst ein Bild zu machen. Im Sinne partizipativen Lernens (Rieckmann/Stoltenberg 2011) wurde Nachhaltigkeit nicht vorab definitorisch gesetzt, sondern von den Jugendlichen, im Kontext eigener Recherchen und gegenseitiger

Interviews wie auch Diskussionen, themenspezifisch erarbeitet. Gleichsam nahmen die Workshopleitenden unweigerlich Einfluss auf die Ausgestaltung der Workshops und somit darauf, welche Prozesse und Themen vertieft wurden. Sie motivierten die Jugendlichen, gesellschaftliche Narrative zu dekonstruieren, Desinformation zu erkennen, eigene Perspektiven zu entwickeln und sich in den (globalen) Diskurs einzubringen. Im Sinne einer Bildung *als* nachhaltige Entwicklung (Vare/Scott 2007, S. 192–193) wurde so ein reflexives Verständnis von nachhaltiger Entwicklung gefördert und gleichsam über das Medium Fotografie das Erzählen eigener Geschichten und ein kritisches Bildverstehen angeregt, das auch strukturelle globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (an-)erkennt. Im Fokus stand dabei die Vielfalt an Perspektiven, die sich im transkulturellen Austausch reiben und weiterentwickeln konnten – ohne, dass sie vorschnell normativ bewertet wurden. Welche Perspektiven entstanden und auch in diesem Beitrag beschrieben wurden, hängt natürlich eng mit der Zusammenstellung des Samples zusammen. Während für das Projekt, das von Beginn an als ein Pilotprojekt konzipiert war, recht anspruchsvolle Zugangsvoraussetzungen angelegt wurden, wäre für Folgeprojekte – sowohl pädagogische als auch wissenschaftliche – eine niedrigschwellige und stärker auf Diversität konzentrierte Strategie von großem Wert.

Literatur

Adick, Christel (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung visuell: Entstehungskontext und pädagogische Anwendungen der SDG-Icons. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung: Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 215–242.

Andreotti, Vanessa (2021): Depth education and the possibility of GCE otherwise. In: Globalisation, Societies and Education, 19(4), pp. 496–509.

Autenrieth, Daniel/Schluchter, Jan-René (2025): Künstliche Intelligenz, Klima und Bildung. In: merz, 69 (2), S. 41–49. doi.org/10.21240/merz/2025.2.12.

Beranek, Angelika (2025): Psychologische Aspekte der Klimakrise erfahrbar machen: Das Projekt Mini-Games. In: merz, 69 (2), S. 55–57. doi.org/10.21240/merz/2025.2.14.

Boström, Magnus/Andersson, Erik/Berg, Monika/Gustafsson, Karin/Gustavsson, Erik/Hysing, Erika/Lidskog, Rolf/Löfmarck, Erik/Ojala, Maria/Olsson, Jan/Singleton, Benedict E./Svenberg, Sebastian/Uggla, Ylva/Öhman, Johan (2018): Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach. In: Sustainability, 10 (12), pp. 1–21. doi.org/10.3390/su10124479.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 168–181.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (1992): Agenda 21 Aktionsprogramm der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro 1992. Bonn: Köllen Druck+Verlag.

Busch, Remi/Feick, Alyssa/Fink, Johanna/Luyenga, Simon (2025): Challenges and opportunities of cultural media education in international contexts. www.kubi-online.de/artikel/challenges-and-opportunities-of-cultural-media-education-international-contexts, doi.org/10.25529/nc3n-nk30.

de Haan, Gerhard (2006): The BLK „21“ programme in Germany: a „Gestaltungskompetenz“-based model for Education for Sustainable Development. In: Environmental Education Research, 12 (1), pp. 19–32. doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4.

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige

Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer, S. 23–44.

Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36 (1), S. 26–33.

Demmler, Kathrin/Schorb, Bernd/JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (2021): medienBILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG. In: merz, 65 (4).

Eckert, Gregor/Grünberger, Nina (2024): Envisioning futures with the means of art: A pedagogical approach of polis in the context of education for sustainable development (ESD). In: Langer, Sabina/Agostini, Eva/Francesconi, Denis/Zambaldi, Nazario (Eds.): The PEA Conference, Mailand: FRANCOANGELI, pp. 144–152.

Eremjan, Inga (2016): Transkulturelle Kunstvermittlung: Zum Bildungsgehalt Ästhetisch-Künstlerischer Praxen. Bielefeld: transcript.

Fritz, Livia/Binder, Claudia R. (2020): Whose knowledge, whose values? An empirical analysis of power in transdisciplinary sustainability research. In: European Journal of Futures Research, 8, 3, doi.org/10.1186/s40309-020-0161-4.

Getzin, Sophia/Singer-Brodowski, Mandy (2017): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: SOCIENCE - Journal of Science-Society Interfaces, Vol. 1, pp. 33–46.

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 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 211–229.

Grünberger, Nina (2022): Didaktische Überlegungen an der Nahtstelle von Nachhaltigkeit und Digitalität: Skizze zur Implementierung von BNE und Medienbildung in das Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Wien. In: R&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education, S. 22. doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1035.

Grünberger, Nina (2023): Suffizienz, Digitalität und digitaler Kapitalismus: Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: Beinsteiner, Andreas/Grünberger, Nina/Hug, Theo/Kapelari, Suzanne (Hrsg.): Ökologische Krisen und Ökologien der Kritik. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 109–124.

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. Weinheim: Beltz Juventa, S. 42–56.

Gurt, Michael/Kloos, Nadine (2025): Kinder, Klima, Medien – Orientierung für Eltern: Erkenntnisse aus einer Flimmo-Kinderbefragung. In: merz, 69 (2), S. 24–31. doi.org/10.21240/merz/2025.2.10.

Hamborg, Steffen (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten' – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, Michael (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Logos, S. 15–31.

Hornig, Nico (2025): Klimawandel: Ein Desinformationsdauerbrenner. In: merz, 69 (2), S. 16–23. doi.org/10.21240/merz/2025.2.9.

Hoiß, Christian (2023): Zur Stofflichkeit digitaler Medien. Diskurse, Wahrnehmungspräferenzen und mediendidaktische Anregungen im Umgang mit Stoffen und Materialien im Kontext digitaler Bildung. In: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 52, S. 47–63.

Holzbrecher, Alfred/Tell, Sandra (2006): Jugendfotos verstehen. Bildhermeneutik in der medienpädagogischen Arbeit. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS, S. 107–119.

Kannengießer, Sigrid/Hoiß, Christian/Maurer, Björn/Schluchter, Jan-René/Schönherr, Karen (2023): Medienbildung für nachhaltige Entwicklung. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeit

und pädagogische Zugänge. In: Bröckling, Guido/Fris, Rüdiger/Narr, Kristin (Hrsg.): Mit Medienbildung die Welt retten?! Medienpädagogik in einer Kultur der Digitalität. München: kopaed, S. 55–80.

Kminek, Helge/Bonnes, Johannes (2025): 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, Basel: Beltz Juventa, S. 57–68.

Kontny, Susanne (2020): Welche Zukunft?! Naturbilder in der aktuellen jungen Fotografie. In: medienconcret, Magazin für die pädagogische Praxis, 1, S. 58–62.

Kopnina, Helen (2012): Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? In: Environmental Education Research 18 (5), pp. 699–717. doi.org/10.1080/13504622.2012.658028.

Kramer, Michaela/Tillmann, Angela/Feick, Alyssa/Fink, Johanna (2025): Bildkommunikation – Jugend – Nachhaltigkeit: Begründungslinien einer visuellen Medienbildung für nachhaltige Entwicklung im Projekt Expanding Narratives. In: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 22 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 177–205. doi.org/10.21240/mpaed/jb22/2025.11.29.X.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lang, Daniel J./Wiek, Arnim/Bergmann, Matthias/Stauffacher, Michael/Martens, Pim/Moll, Peter/Swilling, Mark/Thomas, Christopher J. (2012): Transdisciplinary in sustainability science – practice, principles, and challenges. In: Sustainability Science, 7 (Supplement 1), pp. 25–43. doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x.

Lettau, Meike/Brand, Michèle (2026): Wissenstransfer durch künstlerische Formate: Transkulturelle Bildungsprozesse und gesellschaftspolitische Dimensionen in der WANA-Region. www.kubi-online.de/artikel/wissenstransfer-durch-kuenstlerische-formate-transkulturelle-bildungsprozesse.

Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.) (2024): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung: Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mezirow, Jack (1997) Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mezirow, Jack (2000): Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Jack Mezirow & Associates: Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3–33.

Mezirow, Jack (2012): Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Theory. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Eds.): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey-Bass, p. 7395.

Niesyto, Horst (2009): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Teilband III/2: Umwelten. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 855–863.

Obex, Tanja/Scherrer, Madeleine (2023): Buen vivir. In: Journal für LehrerInnenbildung, 23, 3, S. 120–126. doi.org/10.35468/jlb-03-2023-12.

Pettig, Fabian/Singer-Brodowski, Mandy (2025): Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. In: Journal of Education for Sustainable Development, 18 (2). doi.org/10.1177/09734082251347383, S.176-201.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Rau, Franco/Rieckmann, Marco (2023): Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. Eine vergleichende Betrachtung grundlegender Diskurse und Konzepte. In: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 52, S. 21–46. doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.02.X.

Rieckmann, Marco (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen Vivir- und Postwachstumsdiskursen. In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Barbara Budrich, S. 147–159. doi.org/10.2307/j.ctvdf0hpp.13.

Rieckmann, Marco/Stoltenberg, Ute (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, Harald/Kuhn, Katina/Newig, Jens (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. Welche Rolle für Partizipation und Kooperation? Wiesbaden: VS Springer, S. 117–131. doi.org/10.1007/978-3-531-93020-6_8.

Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schluchter, Jan-René (2020): Medienbildung und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung: Eine Annäherung. In: merz, 64, Nr. 5, S. 67–73. doi.org/10.21240/merz/2020.5.18.

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

Schmolling, Jan (2013): Fotografie in der Kulturellen Bildung. www.kubi-online.de/index.php/artikel/fotografie-kulturellen-bildung, doi.org/10.25529/92552.179.

Schnetzer, Simon/Hampel, Kilian/Kolleck, Nina (2026): Trendstudie Jugend in Deutschland. Zukunft unter Druck. Kempten: Datajockey.

Sieben, Gerda (2020): Die digitale Umwelt gestalten – die Umwelt digital gestalten? Warum wir eine nachhaltige Medienpädagogik brauchen. In: medienconcret, Magazin für die pädagogische Praxis, 1, S. 63–67.

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen? Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39 (1), S. 13–17. doi.org/10.25656/01:15443.

Sterling, Stephen (2010): Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. In: Environmental Education Research, 16 (5–6), S. 511–528. doi.org/10.1080/13504622.2010.505427.

Straub, Jürgen (2020): Erzähltheorie/Narration: Narrative Psychologie und qualitative Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–21.

Tykwer, Mark (2020): How to change the world: Wie das Kino den Zukunftsdiskurs aufgreift – Eine Empfehlungsliste. In: medienconcret, Magazin für die pädagogische Praxis, 1, S. 36–41.

Umweltbundesamt (UBA) (Hrsg.) (2025): Zukunft? Jugend fragen! 2023. Texte 40/2025. doi.org/10.60810/openumwelt-7707.

United Nations (UN) (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, sdgs.un.org/2030agenda.

Urner, Maren (2019): Schluss mit dem täglichen Weltuntergang. Wie wir uns gegen die digitale Vermüllung unserer Gehirne wehren. München: Droemer.

Vare, Paul (2014): Are there inherent contradictions in attempting to implement education for sustainable development in schools? [Doctoral thesis, University of Bath]. researchportal.bath.ac.uk/en/studentTheses/are-there-inherent-contradictions-in-attempting-to-implement-educ/

Vare, Paul/Scott, William (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1 (2), pp. 191–198. doi.org/10.1177/097340820700100209.

von Hören, Andreas (2020): For future – Jugendliche filmen um ihr Leben. Filmproduktion mit Jugendlichen zu Umweltthemen. In: medienconcret, Magazin für die pädagogische Praxis, 1 (natürlIch digital!?), S. 68–71.

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8.

Waldvogel, Bettina/Hermann, Wolfgang (2024): Nachhaltigkeit in TV-Serien und -Reihen. In: Maurer, Björn/Rieckmann, Marco/Schluchter, Jan-René (Hrsg.): Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 180–198.

Wagner, Ernst (2020): Zum spannungsreichen Verhältnis von BNE und Kultureller Bildung. Oder: Wie Bildnarrative unsere Einstellungen formen. www.kubi-online.de/artikel/zum-spannungsreichen-verhaeltnis-bne-kultureller-bildung-oder-bildnarrative-unsere. doi.org/10.25529/92552.593.

Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147–169.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011): Hauptgutachten. Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin: WBGU.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019): Unsere gemeinsame digitale Zukunft: Zusammenfassung. Berlin: WBGU.

Winter, Romy (2025): Klimakommunikation in Social Media: Herausforderungen und Lösungsansätze. In: merz, 69, Nr. 2, S. 11–15. doi.org/10.21240/merz/2025.2.8.

Wobser, Florian (2023): Inwiefern und mit welchen Mitteln sollte der Anthropozentrismus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Philosophie- und Ethikunterricht kritisch hinterfragt werden? In: Bussmann, Bettina (Hrsg): Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie: Kontroversen und neue Aufgaben. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 65–81.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987): Our common future (Brundtland report), New York: United Nations. Secretary-General, World Commission on Environment and Development. digitallibrary.un.org/record/139811?v=pdf.

Informationen zu den Autorinnen

Michaela Kramer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt digitale Medien in der Bildung an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Bildung und Biografisierung in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften, politische Medienbildung, exzessive Medienpraktiken, digitale Bildpraktiken und qualitative Forschungsmethoden.

michaela.kramer@uni-koeln.de

Angela Tillmann, Professorin für Kultur- und Medienpädagogik am Institut für Medienforschung und Medienpädagogik an der TH Köln. Forschungsschwerpunkte: Geschlechter-/Sozialisation, Bildung und Kompetenz unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität, Soziale Arbeit und Digitalisierung, Medien und Diversität.

angela.tillmann@th-koeln.de

Johanna Fink, Referentin für Bildungsprojekte beim BWNRW in Düsseldorf. Bis Mai 2026 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Expanding Narratives“ an der TH Köln tätig. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung, Durchführung und Evaluation zukunftsorientierter Bildungsangebote.

Alyssa Feick, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Exzessivität digitaler Praktiken in der späten Jugendphase“ (Exis) an der Universität zu Köln. Bis Mai 2026 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Expanding Narratives“ tätig. Arbeitsschwerpunkte: Diskriminierungssensibilität, Emanzipation und Partizipation in pädagogischen Prozessen und Forschung, Transformative Bildung, Kulturelle Medienbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

alyssa.feick@uni-koeln.de

Zitationshinweis:
Kramer, Michaela/Tillmann, Angela/Fink, Johanna/Feick, Alyssa (2026): Change is (im)possible! (Nicht-) Nachhaltigkeitsvorstellungen Jugendlicher aus Deutschland und Tansania: Ergebnisse eines transkulturellen medienpädagogischen Projekts. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 26, S. 1–28. doi.org/10.21240/lbzm/26/11.