ISSN: 2190-4790

LBzM Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

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

Memes der (Nicht)Nachhaltigkeit. Ikonologie gesellschaftlicher Transformation

Denise Klinge und Thomas Wendt

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Kommunikation über Nachhaltigkeit ist in hohem Maße pädagogisch geprägt, da sie auf die Veränderung individueller wie sozialer Praxis zielt. In diesem Zusammenhang stellt Meme-Kultur eine mediale Praxis digitaler Öffentlichkeit dar, in der Herausforderungen gesellschaftlicher Transformation ästhetisch-humoristisch vermittelt und kollektiv verhandelt werden. Der Beitrag untersucht Memes der (Nicht)Nachhaltigkeit als einen bisher unterbelichteten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Nachhaltigkeitsforschung. Auf Grundlage eines rekonstruktiven Zugangs werden empirisch Meme-Räume erschlossen, in denen sich typische ikonologische Muster der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit zeigen.

Die Analyse macht sichtbar, wie Memes zwischen moralischer Normierung, individueller Handlungsohnmacht sowie der Delegitimierung alternativer Wissenskonstruktionen changieren. Als polysemiotische, affektiv-partizipative Form digitaler Sinnproduktion eröffnen Memes einen Kommunikationsraum, in dem gesellschaftliche Krisenerfahrungen kollektiv bearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund rekonstruiert der Beitrag pädagogische Dimensionen von Meme-Kultur als Form digitaler Öffentlichkeit und zeigt, wie Fragen der Transformation jenseits formal organisierter Bildungs- und Lernsettings sichtbar gemacht, interpretiert und kollektiv verhandelt werden.

Schlüsselbegriffe: ● *Memes* ● *Nachhaltigkeit* ● *Ikonologie* ● *Transformation* ● *Medienpädagogik* ● *digitale Öffentlichkeit*

Einleitung

Gesellschaftliche Kommunikation über Nachhaltigkeit ist durch die Notwendigkeit der Veränderung individueller wie sozialer Praxis pädagogisch geprägt (vgl. Wendt 2024). Die Klimakrise wird bspw. erziehungswissenschaftlich nicht nur intensiv als Lernanlass diskutiert (vgl. Dinkelaker/Stimm 2022). Vielmehr werden Lernen und Bildung auch bildungspolitisch als

Voraussetzung dafür in Anspruch genommen, dass im Sinne der Nachhaltigkeit „informierte Entscheidungen“ (UNESCO 2014, S. 12) der gesellschaftlichen Transformation den Weg bereiten. Pädagogische Vermittlungsweisen, Handlungsvorgaben und Aufforderungsstrukturen erschöpfen sich aber auch im Kontext von Nachhaltigkeit genauso wenig in bildungsprogrammatischen Strategien und Konzepten, wie sie auf formal organisierte Bildungskontexte oder bestimmte Lebensalter beschränkt sind (vgl. Abschnitt 1). Das Formenspektrum pädagogischer Adressierungen umfasst neben Bildungsprogrammen für nachhaltige Entwicklung etwa auch einen spezifischen Modus gesellschaftlichen Krisenlernens (vgl. Manhart/Wendt 2025), die pädagogischen Handlungsvorgaben von Organisationen (vgl. Wendt 2020, 2024; Wendt/Manhart 2025) – etwa in Gestalt von messförmigen Grenzwerten oder Umweltauflagen (vgl. Manhart 2018) – oder eine Pädagogik der nachhaltigen Dinge als Gegenstand einer gesellschaftsweit verbreiteten Designpraxis (vgl. Wendt/Klinge 2026). Pädagogische Orientierungs-, Vermittlungs- und Veränderungsansprüche sind deshalb strukturprägend für die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit. Dazu gehört, dass das Thema Nachhaltigkeit im Ausbleiben und der Notwendigkeit der Transformation in der digitalen Öffentlichkeit aufgegriffen und verhandelt wird. Dies gilt auch für Memes, die als affektiv-partizipative Formen digitaler Sinnproduktion gesellschaftliche Stimmungen, Meinungen oder Haltungen sichtbar machen (vgl. Klinge/Müller 2023) und im Hinblick auf Krisen als Coping-Möglichkeiten genutzt werden (vgl. Ponton/Mantello 2021). Als mediale Artefakte digitaler Öffentlichkeit greifen Memes gesellschaftliche Deutungen von Nachhaltigkeit, Verantwortung und Transformation auf, verdichten sie polysemiotisch und machen sie öffentlich sichtbar (vgl. Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, inwiefern sich in Memes pädagogisch relevante Aspekte gesellschaftlicher Nachhaltigkeitskommunikation rekonstruieren lassen.

In einem qualitativ rekonstruktiven Vorgehen werden im Beitrag Meme-Räume zum Thema (Nicht)Nachhaltigkeit analysiert. Auf diese Weise wird empirisch aufgezeigt, wie Memes Nachhaltigkeit verhandeln und zur Vermittlung aufbereiten. Dabei wird sichtbar, wie Memes auf nichtnachhaltiges Verhalten, ausbleibende Transformation und ungleiche Einflussverhältnisse referieren (vgl. Abschnitt 3). So thematisieren Memes beispielsweise Nachhaltigkeit als gesellschaftliche Norm, zielen durch die Betonung individueller Handlungsohnmacht auf die Konstitution von Solidargemeinschaften oder wirken belehrend, indem nichtnachhaltiges Verhalten als verurteilenswert markiert wird. Darüber hinaus bebildern Memes ‚alternative Fakten‘ als Formen der Realitätsdestruktion (vgl. Kumkar 2022). Ein abschließendes Fazit diskutiert die medienpädagogische Relevanz von Meme-Kultur und verweist auf die analytische Aufgabe der Medienpädagogik, neben formal organisierten Bildungskontexten auch andere gesellschaftliche Pädagogiken der Nachhaltigkeit (vgl. Wendt 2024) in Theorie und Praxis zu erschließen. Auf diese Weise geraten experimentelle Formate wie Media Labs in den Blick, die Möglichkeiten eröffnen, digitale Öffentlichkeiten, polysemiotische Kommunikationsformen (vgl. Manhart 2023) und gesellschaftliche Transformationsdiskurse reflexiv zu bearbeiten. Die ikonologische Analyse von Memes fungiert als Beitrag zur Erschließung digital-medialer Öffentlichkeit und stellt deshalb einen Ausgangspunkt dar, Prozesse digitaler Sinn- und Bedeutungsproduktion, der affektiven Adressierung und der Aushandlung von (Nicht)Nachhaltigkeit zum Gegenstand medienpädagogischer Forschung und Vermittlung zu machen (vgl. Abschnitt 4).

1. Erziehungswissenschaftliche Anknüpfungspunkte medienpädagogischer Nachhaltigkeitsforschung

Der gesellschaftliche Status quo der Nichtnachhaltigkeit (vgl. Blühdorn et al. 2020) konfrontiert nicht nur die Erziehungswissenschaft mit der Notwendigkeit, Konzepte, Umgangsweisen und Anpassungsstrategien zu entwickeln. So stellen sich politische Fragen nach gangbaren, d. h. kollektiv bindenden Entscheidungen, nach tragfähigen wirtschaftlichen Konzepten oder nach gesetzgeberischen Normen, die den Weg in Richtung einer nachhaltigen Zukunft gewährleisten. Dass das Thema Nachhaltigkeit über alle gesellschaftlichen Teilbereiche hinweg Aufmerksamkeit erfährt und dabei Perspektiven der Transformation regelmäßig mit individuellem wie sozialem Lernen verknüpft werden, verweist darauf, dass genuin erziehungswissenschaftliche Fragen nach Vermittlung und Aneignung längst in überfachliche Zusammenhänge integriert sind (vgl. Wendt 2024).

Trotz der vielfältigen pädagogischen Adressierungen, Lern- und Veränderungszumutungen im Kontext gesellschaftlicher (Nicht)Nachhaltigkeit hat in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) besondere Aufmerksamkeit erfahren. Diese eher einseitige Ausrichtung steht bereits seit längerem in der Kritik. Kritisiert wird beispielsweise, dass BNE Fragen der Nachhaltigkeitstransformation zumeist auf formale Bildungskontexte und zu vermittelnde Kompetenzen zuspitzt (vgl. Budde/Blasse 2023; Costa et al. 2025) – etwa wenn in der Lehrer*innenbildung die didaktische Konzeption von Lernumgebungen diskutiert wird (vgl. Fischer et al. 2022). Informelle Bildung wird demgegenüber als „Begleiterscheinung" (Beifuss/Holzbaur 2025, S. 83) beschrieben oder als didaktisierbarer Lernort verstanden, indem dort Wissen vermittelt und „nachhaltige Entwicklung erlebbar" (ebd., S. 254) gemacht werden soll. Dass mit der pädagogischen Reklamation von Gestaltungskompetenz und Verantwortung (vgl. Manhart 2021) auch im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung eine normative Ausrichtung und Engführung einhergeht, ist mindestens seit den 1990er-Jahren ein Kritikpunkt der internationalen Debatte (vgl. Jickling 1992). Die mit der Ausrichtung auf nachhaltiges Handeln verbundene Zweckgebundenheit wird genauso wie die damit verknüpfte Normativität als Antithese zu einem offenen, kritischen Bildungsverständnis verstanden, das dazu befähigen würde, Nachhaltigkeit aus eigener vernunftgemäßer Einsicht zur Zielgröße werden zu lassen. Kritisiert wird darüber hinaus eine Entpolitisierung globaler Krisen: Statt strukturelle Rahmenbedingungen, Machtverhältnisse und politische Verantwortung zu thematisieren, soll die Nichtnachhaltigkeit der Gesellschaft durch individuelle Bildung korrigiert werden (vgl. Kehren 2016), was dazu führe, dass die damit einhergehende individuelle Responsibilisierung die Ursachen verfehle (vgl. Budde/Blasse 2023, S. 6 f.). Letztlich drückt sich im unbedingten Willen der Transformation in Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur ein „Zuviel des Guten" (Hamborg 2023) aus, das pädagogische „Machbarkeitsphantasien" (vgl. Schäfer/Wimmer 2003) befeuert; vielmehr verweist dies zugleich auf ein Zuwenig theoriesystematischer und empirischer Analysen der vielfältigen Modi pädagogischer Kommunikation sowie ihrer Funktionen und Eigenlogiken.

Pädagogiken der Nachhaltigkeit (vgl. Wendt 2024) erschöpfen sich nicht im Diskurs ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung'. Es sind nicht nur die formalen Vorgaben im Kontext von Organisationen, die als Verhaltenserwartungen und Handlungsimperative den nachhaltigen

Umgang mit Ressourcen normieren sollen. Auch wird die Bedeutung sozialer Bewegungen als informelle oder non-formale Umgebung für Nachhaltigkeitsbildung betont (vgl. Overwien 2020). Nicht zuletzt ist das Thema Nachhaltigkeit über designte Vermittlungsweisen und Aufforderungsstrukturen längst ein zentraler Gegenstand gesellschaftlicher Alltagspraxis (vgl. Wendt/Klinge 2026). In Form von Ökolabels, Logos oder Nachhaltigkeitsstatements realisiert sich auf Dingen ebenso eine Nachhaltigkeitspädagogik, wie sie in Steuerungsmodulen oder Eco-Modi auf der Ebene der Performanz der Dinge wirksam wird.

Design- und Gestaltungspraktiken finden sich auch als Grundlage digitaler Bildkommunikation wie Memes, die sich hinsichtlich ihrer pädagogischen Dimensionen analysieren lassen. Die Analyse von Memes ist insofern instruktiv, als „Popkultur, Politik und Partizipation [...] miteinander verschmelzen" (Shifman 2014, S. 4), indem Themen oder Adressierungen der Nachhaltigkeitsdebatte aufgegriffen, politische Maßnahmen diskutiert, Verantwortung zugeschrieben oder Kritik an der ausbleibenden Transformation formuliert wird. Auf diese Weise lässt sich Meme-Kultur als partizipative Praxis rekonstruieren, in der Bildungs- und Reflexionsräume eröffnet werden, indem das gemeinsame Erleben der Klimakrise thematisiert und die Möglichkeit vorgehalten wird, mit der damit verbundenen Unsicherheit umzugehen (vgl. Myrick/Nabi/Eng 2021).

Indem Memes ganz unterschiedliche Aspekte der (Nicht)Nachhaltigkeit der Gesellschaft aufgreifen, bilden sie einen relevanten Gegenstand, um Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Nachhaltigkeitsforschung jenseits von Bildungsprogrammen für nachhaltige Entwicklung zu erschließen. Dabei wird an Ansätze angeschlossen, die das Analysevermögen der Erziehungswissenschaft erweitern, um gesellschaftliche Praxis in ihrer organisationalen, medialen oder materiellen Verfasstheit adäquat erfassen zu können. Die damit verbundene Ausweitung medienpädagogischer Analyseperspektiven folgt der erziehungswissenschaftlichen Theorietradition, die pädagogische Prozesse jenseits professioneller zwischenmenschlicher Lehr-Lerninteraktionen in den Blick nimmt. Prominent gilt das etwa nicht nur für Überlegungen zur Pädagogik der Dinge (vgl. Nohl 2011), das Interesse an pädagogischen Räumen (vgl. Wittwer/Diettrich/Walber 2015), die erziehungswissenschaftliche Reflexion von Materialität (vgl. Priem/Diettrich/Walber 2012), die Pädagogik der Organisation (vgl. Wendt 2020, 2024; Wendt/Manhart 2025) oder die pädagogischen Vermittlungsweisen im Kontext digitaler Technologie (vgl. Klinge 2024; Wendt/Klinge 2025), die allesamt die Multidimensionalität pädagogischer Praxis spiegeln. Anschlussfähig ist auch die Diskussion um public pedagogy (vgl. Biesta 2012; Sandlin et al. 2011), die Bildungs- und Lernprozesse fokussiert, die in öffentlichen, medialen und popkulturellen Kontexten stattfinden. Public pedagogy bezeichnet dabei keine Auflösung der Grenzen professioneller Pädagogik, sondern eine analytische Perspektive auf gesellschaftliche Kommunikationsformen, denen Lern- und Bildungspotenziale eingeschrieben sind. Im Übertrag auf (Nicht)Nachhaltigkeit ist diesen Ansätzen die Annahme gemein, dass Nachhaltigkeit nicht allein in formalen Bildungsorganisationen vermittelt wird, sondern in und durch vielfältige gesellschaftliche Praktiken, Diskurse und Artefakte. Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata und damit verbundene Orientierungen entstehen nicht ausschließlich in organisierten Lehr-Lern-Settings, sondern ebenso in medial öffentlichen Kommunikations- und Vermittlungszusammenhängen (vgl. Wendt/Manhart 2025). Nachhaltigkeit lässt sich daher als Gegenstand unterschiedlicher pädagogischer Vermittlungs-

und Aneignungsweisen analysieren, die innerhalb wie außerhalb formaler Bildungssettings wirksam werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint Medienpädagogik nicht nur als professionelle Praxis, sondern vor allem auch als erziehungswissenschaftliche Disziplin, die pädagogische Dimensionen medialer Öffentlichkeiten analytisch sichtbar und kritisierbar macht. Angesichts der Vielgestaltigkeit pädagogischer Praxis erscheint es notwendig, zwischen professionellen pädagogischen Akteuren und anderen pädagogisch wirksamen Akteuren zu unterscheiden, die nicht an professionelle Selbstverständnisse, pädagogische Ethiken oder menschliche Handlungsstandards gebunden sind (vgl. Wendt/Manhart 2026). Die analytische Berücksichtigung dieser pädagogischen Akteurspluralität (vgl. Wendt 2026) eröffnet die Möglichkeit, digitale Öffentlichkeiten und ihre Artefakte als Teil gesellschaftlicher Vermittlungs- und Orientierungszusammenhänge zu untersuchen und pädagogische Dimensionen gesellschaftlicher Kommunikation nicht auf professionelle pädagogische Kontexte zu beschränken. Konsequenterweise werden Memes im Folgenden als mediale Artefakte digitaler Öffentlichkeit verstanden, in denen gesellschaftliche Transformation in Form polysemiotischer Arrangements (vgl. Manhart 2023) affektiv, normativ und symbolisch verhandelt wird. Aus dieser Perspektive untersucht der Beitrag, inwiefern sich in Memes Modi öffentlicher Adressierung und kollektiver Sinnbildung rekonstruieren lassen und wie sich darin pädagogische Vermittlungsweisen und Orientierungen gesellschaftlicher (Nicht)Nachhaltigkeit artikulieren.

2. Memes als polysemiotische Arrangements und Form digitaler Öffentlichkeit

In Memes werden Probleme des Alltags oder tagespolitische Geschehnisse – gerade in Bezug auf Krisenerfahrungen – kollektiv verhandelt (vgl. Shifman 2014) und auf diese Weise Räume der Verständigung und Aushandlung eröffnet (vgl. Ponton/Mantello 2021). Das Erstellen und Teilen von Memes ist eine soziale Praxis, in der insofern kollektiv-partizipativ Sinn hergestellt wird (vgl. Zanette et al. 2019), als Memes an kulturelle und soziale Wissensbestände, an Praktiken, Ästhetiken und popkulturelle Referenzen anschließen. Obwohl Memes auf den ersten Blick womöglich als digitaler „Nonsense“ (Katz/Shifman 2017) erscheinen, können sie deshalb zu einer soziokulturellen „Konventionalisierung“ (Osterroth 2015, S. 26 f.) bestimmter Bedeutungen führen. Auf diese Weise formiert Meme-Kultur zugleich konjunktive Erfahrungsräume, in denen geteilte Erfahrungen und Deutungsmuster kollektiv anschlussfähig werden. Dabei führt die Integration von Information, Unterhaltung und Emotionalität (vgl. Wagener 2021, S. 847) dazu, dass sich Deutungen und Kritik mitunter schnell verbreiten und entsprechend auch Reaktionen auf tagespolitische Geschehnisse oder politische Beschlüsse anlassspezifisch formuliert werden können.

Als gemeinsame Sphäre zwischen Öffentlichem und Privaten ist Meme-Kultur aber nicht nur als Spielart digitaler Popkultur interessant, sondern auch als ein Phänomen, das sich im Horizont von public pedagogy (vgl. Biesta 2012) analysieren lässt. Gerade im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Krisendiskursen – wie im Fall von (Nicht)Nachhaltigkeit – lässt sich public pedagogy als ein Feld beschreiben, in dem gesellschaftliche Themen verhandelt und dabei auch Kritik geübt werden kann (vgl. Sandlin/O’Malley/Burdick 2011, S. 347). Dabei gilt Popkultur als ein zentraler Bereich von public pedagogy, da hier bestimmte Vorstellungen von

Subjektbildung und Sozialität zum Ausdruck kommen (vgl. Giroux 2011, S. 688 f.). Dass gesellschaftliche Normalitätserwartungen, Rollenbilder oder Formen gesellschaftlicher Devianz durch Praxen der Darstellung medial vermittelt werden (vgl. Wendt/Manhart 2025), verweist auf pädagogisch relevante Prozesse öffentlicher Orientierung und Sinnbildung. Im Kontext von public pedagogy lässt sich Meme-Kultur somit als popkulturelle Praxis beschreiben, in der gesellschaftliche Auseinandersetzungen um (Nicht)Nachhaltigkeit öffentlich verhandelt werden und pädagogische Dimensionen dieser Kommunikation analytisch rekonstruiert werden können.

In der Sichtbarmachung kollektiv-partizipativen Sinns lassen sich durch die Analyse von Meme-Kultur Räume öffentlicher Orientierung und Reflexion jenseits formal organisierter Settings rekonstruieren, die verschiedene Erfahrungen „between thinking and feeling" (Ellsworth 2005, S. 17) ermöglichen. Durch humoristische Rahmung und Überzeichnung erzeugen Memes affektive Resonanz, die eine niedrigschwellige Aneignung und Reflexion gesellschaftlicher Krisen ermöglicht. Die Anschlussfähigkeit von Memes für Haltungen, Gefühle und Meinungen sowie ihre Eignung als Kommunikationsmedium zur kollektiven Verhandlung von Krisenereignissen erschließen sich über ihre Medialität. In der Verknüpfung von Bildlichkeit, Textebenen und sozial- und popkulturellen Referenzen können verschiedene Bedeutungsebenen komponiert werden (vgl. Wagener 2021, S. 833): Zum einen basieren Memes auf einer bildlichen Darstellung, die einen anderen Sinn erzeugt als z. B. Sprache. „Alles, was in den Blick oder vor das innere Auge tritt" (Belting 2001, S. 11), wird zum Bild und gleichzeitig sind Bilder – und ihr Sinn – durch mediale Erfahrungen immer auch kollektiviert. Entsprechend ist Bildlichkeit in zeithistorische und soziokulturelle Kontexte eingebunden, sodass ein „sinnerzeugender Überschuss wirksam" (Boehm 2007, S. 15) wird. Neben der Medialität des Bildes und seiner hohen Anschlussfähigkeit an kollektive Erfahrungen und Emotionen erhöht sich dieser Effekt durch eine humoristische Gestaltung in Form von Über- und Untertreibung, Ironie oder Sarkasmus (vgl. Kindt 2017). Die spezifische Komik von Memes schließt an geteiltes Wissen und gemeinsame Erfahrungen an und aktualisiert auf diese Weise konjunktive Erfahrungsräume.

Memes zeichnen sich aber nicht nur durch die Integration von Bildlichkeit und Komik aus, sondern auch durch eine besondere Text-Bild-Komposition, in welcher der Text eine Kontextualisierung im Modus des pädagogischen Zeigens vornimmt (vgl. Klinge/Müller 2023, S. 329). Text fungiert nicht nur als reine Information, sondern legt eine Lesart des Bildes nahe, die eine Haltung offenbart oder Komik durch Überzeichnung realisiert, wodurch emotional-kollektivierende Sinnangebote verstärkt werden. In der Verbindung bildhafter Darstellung, humoristischer Rahmung und textlicher Kontextualisierung entsteht ein Kommunikationsraum für die gesellschaftliche Bearbeitung von (Nicht)Nachhaltigkeit, der über allgemeine Informationsvermittlung oder individuellen Kompetenzerwerb hinausgeht, weil der kollektiv-partizipativ erzeugte Sinn vor allem emotional anschlussfähig ist. Als Teil einer digitalen „remix culture" (Denisova 2019, S. 9), die verschiedene Ebenen soziokultureller Sinnbildung in einem Modus komplexer Verweisungsstrukturen integriert (vgl. Nowotny/Reidy 2022, S. 36), lassen sich Memes als polysemiotische Arrangements (vgl. Manhart 2023, S. 375 f.) verstehen, die verschiedene Zeichenformen und Anschlusslogiken miteinander verbinden.

3. Transformationsikonologie zwischen individueller Handlungsohnmacht, gesellschaftlicher Normierung und kommunikativer Erkenntnisverweigerung

In der kollektiven Bearbeitung von Krisen und der Mobilisierung von Öffentlichkeit setzt Meme-Kultur im Hinblick auf Nachhaltigkeit eine Traditionslinie fort. Schon einer der Greenpeace Begründer, Bob Hunter, setzt mit der Strategie des ‚mindbombing' auf die Medialität des Bildes, um mittels emotionalisierender Darstellungen zum nachhaltigen Handeln zu bewegen (vgl. Denisova 2019, S. 33). Es ist deshalb kein Zufall, dass sich auch im aktuellen Kontext der Klimakatastrophe eine intensive Nutzung bildlicher Darstellungen findet. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass mit der gesellschaftlichen Infrastruktur – Energie, Bauen, Landwirtschaft, Industrie etc. – keine nachhaltigen Rahmenbedingungen für die individuelle Lebenspraxis vorliegen, kommt Meme-Kultur dabei eine spezifische Funktion zu: Im Sinne einer Gegenöffentlichkeit konstituiert sich durch die Gestaltung und das Teilen von Memes eine bestimmte Form der Agency, indem individuelle Handlungsohnmacht im Zusammenhang mit der Nichtnachhaltigkeit der Gesellschaft entweder selbst thematisch oder durch das Adressieren von Kritik in eine Form von digitalem Aktivismus überführt wird (vgl. Elgaaied-Gambier/Mandler 2021).

Die Gestaltung von Memes lenkt die Aufmerksamkeit auf die ausbleibende Transformation, formuliert Kritik am staatlichen Umgang mit Krisen und eröffnet damit einen empirischen Zugang zu gesellschaftlichen Haltungen, Deutungen und Orientierungen (vgl. Klinge/Müller 2023). Empirisch erschließen lassen sich Memes im Kontext von (Nicht)Nachhaltigkeit mithilfe eines rekonstruktiven Zugangs, der sowohl einzelne Memes als auch Bildcluster in den Blick nimmt. Im vorliegenden Fall bildete ein über eine explorative Internetrecherche zu den Suchbegriffen ‚Meme' und ‚sustainability', ‚environmental' oder ‚Nachhaltigkeit' zusammengestelltes Sample den Ausgangspunkt der Analyse. Berücksichtigt wurden deutsch- und englischsprachige Memes aus öffentlich zugänglichen Internetquellen, die im Frühjahr 2026 anhand der genannten Suchbegriffe identifiziert wurden und einen expliziten Bezug zu Nachhaltigkeit, Klimawandel oder Umweltfragen aufweisen. Das Sample hatte am Anfang heuristischen Charakter und wurde im Verlauf der Analyse durch theoretisches Sampling entlang der rekonstruierten Sinnstrukturen schrittweise erweitert und verdichtet. Zunächst wurden einzelne Memes interpretiert. Grundlage hierfür bildete eine dokumentarische Bildanalyse (vgl. Bohnsack 2009), in der sowohl die ikonische Ebene – die formale Logik der Bildkomposition – als auch die ikonographische Ebene – die Darstellung der Motive und ihre inhaltliche Bedeutung – analysiert wurden. Die sich daraus ergebenden gesellschaftlichen und soziokulturellen Zusammenhänge wurden anschließend ikonologisch interpretiert (vgl. Bohnsack 2013, S. 81 f.). Auf Basis der Ergebnisse dieser Einzelanalysen wurden nicht nur weitere Memes in das Sample einbezogen, sondern zugleich Bildcluster (vgl. Müller 2016) zusammengestellt. Aus den Bildclustern wurden Meme-Räume (vgl. Klinge/Müller 2023) rekonstruiert, die sich als Generalisierung der zum Ausdruck kommenden Haltungen und Perspektiven verstehen lassen. Im weiteren Verlauf der Analyse wurden die identifizierten Meme-Räume zu Sinntypisierungen verdichtet und durch ein erweitertes Sampling ergänzt, sodass sowohl bestehende Meme-Räume weiter ausdifferenziert als auch zusätzliche, sich abgrenzende Meme-Räume rekonstruiert werden konnten.

3.1 Nachhaltigkeit als gesellschaftliche Norm

Das Thema Nachhaltigkeit ist insofern von einer spezifischen Gleichzeitigkeit geprägt, als finanzielle Ressourcen, politische Strategien, wissenschaftliches Wissen oder rechtliche Rahmenbedingungen prinzipiell zur Verfügung stehen oder mobilisiert werden können (vgl. Neckel 2023), während ausreichende Schritte der Transformation unterbleiben (vgl. Beckert 2024). Diese Konstellation spiegelt sich auch in der Doppelseitigkeit, dass Nachhaltigkeit einerseits als konsensuelles gesellschaftliches Ziel institutionalisiert ist (vgl. Wendt/Haarbusch 2025), während konkrete Handlungsvorgaben und Verhaltenszumutungen als Triggerpunkte andererseits konflikthaft sind und als Veränderungsabsichten zurückgewiesen werden (vgl. Mau/Lux/Westheuser 2023). Entsprechend wird „Streit um die Lebensführung" (Neckel 2020) virulent, werden „Kämpfe um die Lebensweise" (Eversberg 2022) ausgetragen und hitzige Debatten nicht nur über Fleischkonsum, die Notwendigkeit von Geländewagen in urbanen Räumen oder die An- bzw. Unangemessenheit von Flugreisen geführt. Dass Auseinandersetzungen über Fragen der Nachhaltigkeit häufig polemogenen Charakters sind, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass es sich um ein Musterbeispiel für Moralkommunikation handelt (vgl. Honnacker 2021). Moralische Kommunikation ist stets „nahe am Streit" (Luhmann 1990, S. 26) gelagert, indem ihr die Unterscheidung von gut/schlecht bzw. gut/böse zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 42 f.) und damit eine Unzulänglichkeit subjektiver Handlungspraxis angeprangert wird, die nicht auf die Kritik an Einzelhandlungen beschränkt bleibt, sondern die ganze Person adressiert (vgl. Wendt 2024, S. 632).

Die mit Nachhaltigkeit verbundene Konflikthaftigkeit zeigt sich auch in Memes, die Nachhaltigkeit als gesellschaftliche Norm und Sollgröße thematisieren. Die in Abbildung 1 versammelten Memes arbeiten mit einer Gegenüberstellung von als nachhaltig sozial erwünschtem und als nichtnachhaltig sozial missbilligtem Verhalten.



Abbildung 1: Nachhaltigkeit als gesellschaftliche Norm

Das für Moralkommunikation typische Aufrufen von Achtungsbedingungen (vgl. Luhmann 1990) findet in den Memes seinen Ausdruck in einem ästhetisch-humoristisch inszenierten Achtungsentzug. Überspitzt gesagt, wird im Meme-Raum ein moralisierendes Panoptikum nichtnachhaltigen Verhaltens symbolisiert und gleichzeitig ironisiert. Ikonologisch verweist dieser Meme-Raum damit auf die gesellschaftliche Institutionalisierung von Nachhaltigkeit als normativem Erwartungshorizont, vor dessen Hintergrund alltägliche Praktiken zum Gegenstand symbolischer Anerkennung oder Missachtung werden und individuelle Lebensführung öffentlich bewertbar erscheint.

3.2 Individuelle Handlungsohnmacht und Fatalismus

In Memes spiegelt sich auch die Gegenüberstellung gesellschaftlicher Infrastruktur und individueller Verantwortung, die typisch für Nachhaltigkeitsdebatten ist (vgl. Neckel 2023). Angesichts der sich immer stärker abzeichnenden Auswirkungen der Klimakatastrophe wird in Memes der (Nicht)Nachhaltigkeit die eigene Positionierung und das eigene Einflusspotenzial kritisch reflektiert und zur kollektiven Erfahrung stilisiert. Die in Abbildung 2 versammelten Memes arbeiten ikonographisch mit Kontrasten zwischen individueller Alltagspraxis und dem Verhalten besonders ressourcenstarker Akteure.



Abbildung 2: Individuelle Handlungsohnmacht und Fatalismus

Im Bildraum zeigt sich beispielsweise, dass die individuelle Verantwortung und die Konsequenzen des eigenen Handelns vor dem Hintergrund des Handelns von ‚Superreichen' und Akteuren der Industrie kontextualisiert wird. So wird etwa Recyceln als absichtsvoll nachhaltige Praxis positiv markiert, zugleich jedoch als weitgehend wirkungslos dargestellt. Auf diese

Weise wird eine nachhaltige Lebensweise grundsätzlich bejaht, während gleichzeitig ihre gesellschaftliche Wirksamkeit infrage gestellt wird. Darüber hinaus finden sich wiederholt Darstellungen, in denen nachhaltige Praktiken Einzelner symbolisch der Umweltbelastung durch Industrie, Privatjets oder luxuriösen Konsum gegenübergestellt werden. Damit wird die Diskrepanz zwischen individuellem Engagement und wahrgenommener struktureller Ohnmacht polysemiotisch verdichtet, wobei die eigene Handlungsohnmacht insbesondere mit dem Verhalten einer elitären Klasse begründet wird. Bemerkenswerterweise wird in den Memes Kapitalismuskritik insbesondere als Kapitalistenkritik artikuliert, d. h. personalisiert und individuell zugerechnet.

Die Zurechnung auf das Verhalten individueller Einzelpersonen reproduziert dabei die Komplexitätsreduktion, die im Kontrast von Struktur und Individuum immer wieder angemahnt wird (vgl. ebd.). Dabei zielt die Gegenüberstellung von oben und unten in der Symbolisierung der eigenen Handlungsohnmacht auf die Bildung von Schicksals- und Solidargemeinschaften, indem Transformationsanstrengungen als zu spät oder das eigene Handeln als unbedeutend markiert werden. Die Transformationsikonologie der Memes vollzieht sich hier im Modus des Fatalismus und bringt eine kollektiv geteilte Negativstimmung auf den Punkt. Zusammengefasst verweist dieser Meme-Raum ikonologisch auf ein Spannungsverhältnis zwischen individueller Verantwortungszuschreibung und wahrgenommener gesellschaftsstrukturell bedingter Ohnmacht, in dem nachhaltiges Handeln als gesellschaftlich folgenlos erlebt wird.

3.3 Kommunikative Realitätsdestruktion und Klimaaktivismus

Dass Nachhaltigkeitsziele „Reizwörter [beinhalten], die gesellschaftliche Spaltungstendenzen vorantreiben“ (Zilles/Drewing/Janik 2022, S. 416), macht in der wahlweisen Befürwortung oder Ablehnung von Klimaschutzmaßnahmen das Thema Nachhaltigkeit nicht nur konfliktthaft, sondern führt auch dazu, dass der menschengemachte Klimawandel ein zentraler Generator alternativer Fakten ist, die als Realitätsdestruktion darauf abzielen, Transformationsbemühungen zu sabotieren (vgl. Kumkar 2022). Thematisiert werden in Memes entsprechend auch alternative Wissenskonstruktionen, die die Evidenz des Klimawandels negieren. Die in Abbildung 3 versammelten Memes arbeiten ikonographisch mit der Gegenüberstellung von wissenschaftlich legitimiertem Wissen und als irrational markierten Positionen. Das Zurückweisen und die Infragestellung des menschengemachten Klimawandels stehen dabei im Gegensatz zur eigenen Haltung („How to slap someone through the internet“) und werden als abwegige Perspektive auf die Welt gerahmt, die die Anerkennung der Realität verweigert. Wiederkehrend sind humoristische Zuspitzungen, in denen Klimawandelleugnung als Ausdruck mangelnder Expertise, fehlender Bildung oder bewusster Realitätsverweigerung dargestellt wird. Auf diese Weise werden Konflikte um Wahrheit, Evidenz und wissenschaftliche Autorität in Memes verdichtet.

Durch den Verweis auf alternative Fakten (vgl. Kumkar 2022) wird in Memes Erkenntnisverweigerung thematisiert, aber nicht nur als individuelle Handlungsohnmacht gerahmt. Vielmehr wird eine Linie zwischen denjenigen gezogen, die den Klimawandel als Faktum anerkennen, und denjenigen, die dies nicht tun. Auch im vorliegenden Material finden sich soziale Differenzierungen entlang der Verfügbarkeit von Kapital, zwischen Generationen, einem ausgeprägten Umweltbewusstsein oder der eigenen Lebensweise (‚me against others‘), wie sie als

typisch für Memes im Kontext von Nachhaltigkeit beschrieben werden (vgl. Elgaaied-Gambier/Mandler 2021). Auf diese Weise wird als kollektiver Sinn eine gemeinsame Perspektive auf den destruktiven Charakter alternativer Fakten entworfen; zugleich werden Expertise verhandelt („the guy who failed science at school") und Umgangsweisen mit Fake News thematisiert, indem diese delegitimiert werden.



Abbildung 3: Kommunikative Realitätsdestruktion

Dieser Zusammenhang wird indirekt auch im Hinblick auf die Rolle von Klimaaktivist*innen bebildert, denen eine Sisyphos-Rolle zukommt. Die in Abbildung 4 versammelten Memes inszenieren Klimaaktivist*innen als Akteure, deren Engagement auf gesellschaftliche Gleichgültigkeit oder Ablehnung trifft. Ikonographisch werden dabei Kontraste zwischen der Sichtbarkeit ökologischer Schäden und der mangelnden Resonanz auf Protesthandlungen hervorgehoben. Die Memes verdichten so Erfahrungen des Nicht-Gehört-Werdens und der wiederkehrenden Erfolglosigkeit politischen Handelns. Während Umweltverschmutzung geduldet wird, wird Verschmutzung als Protestform geächtet, wie dies beispielsweise für Formen zivilen Ungehorsams untersucht wurde (vgl. Herbers 2023). Nicht nur wird die fehlende Anerkennung für die Arbeit von Klimaaktivist*innen thematisiert, auch werden die Bestrafungen für Aktivismus als unverhältnismäßig interpretiert. Ebenso erscheint ihr Engagement im öffentlichen Diskurs im Vergleich zu wissenschaftlicher Arbeit als wenig attraktiv, sodass über das ironische Referenzieren eine mitleidige Perspektive eröffnet wird.

Ikonologisch verweisen die Meme-Räume der kommunikativen Erkenntnisverweigerung und des Klimaaktivismus auf einen Konflikt um gesellschaftliche Wirklichkeitsdefinitionen. Während alternative Fakten als Gefährdung gemeinsamer Wissensgrundlagen markiert werden, erscheinen Klimaaktivist*innen als Akteure, die trotz wissenschaftlicher Evidenz mühsam

oder vergeblich um gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung ringen. Die Transformationsikonologie dieses Meme-Raums verdichtet sich damit in der Erfahrung eines fortwährenden Kampfes um Sichtbarkeit, Legitimität und öffentliche Resonanz.



Abbildung 4: Klimaaktivismus

4. Memes als Form digitaler Öffentlichkeit und ihre medienpädagogische Relevanz

Die Analyse von Memes der (Nicht)Nachhaltigkeit macht deutlich, dass digitale Popkultur nicht lediglich digitaler „Nonsense“ (Katz/Shifman 2017) oder bloße Unterhaltung ist. Memes integrieren Bild, Text und Humor zu polysemiotischen Arrangements, die soziale Wissensbestände, popkulturelle Referenzen und emotionale Reaktionen verbinden und auf diese Weise Räume öffentlicher Sinnbildung eröffnen, in denen gesellschaftliche Krisenerfahrungen, Konflikte, Normen und individuelle Handlungs(ohn)macht kollektiv verhandelt werden. Die rekonstruierten Meme-Räume zeigen, dass Fragen der (Nicht)Nachhaltigkeit in digitalen Öffentlichkeiten nicht nur kommuniziert, sondern zugleich symbolisch verdichtet, affektiv aufgeladen und öffentlich adressiert werden. Memes erscheinen vor diesem Hintergrund als mediale Artefakte, anhand derer sich pädagogisch relevante Prozesse der Orientierung, Aushandlung und Sinnproduktion rekonstruieren lassen, die für die Medienpädagogik von besonderem Interesse sind.

Aus den rekonstruierten Meme-Räumen ergeben sich für die medienpädagogische Nachhaltigkeitsforschung deshalb mehrere Implikationen. Als polysemiotische, affektiv-partizipative Formen digitaler Sinnproduktion bieten Memes einen instruktiven Analysegegenstand, da hier wesentliche Aspekte der Nachhaltigkeitsdebatte aufgegriffen und verhandelt werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit formale Bildungssettings von der gestalterisch offenen, niedrigschwelligen, humorhaften und affektiv anschlussfähigen Logik digitaler Meme-Kultur profitieren können, ohne deren spontane und nicht-hierarchische Qualität zu nivellieren. Damit verbunden ist die Herausforderung, Formen der Aneignung und kritischen Reflexion digitaler Bild- und Popkultur in Curricula, Lehr-Lern-Settings und schulische wie außerschulische Programme zu integrieren.

Für die Medienpädagogik resultieren demzufolge Anschlussmöglichkeiten in zweierlei Hinsicht: Analytisch können Memes als Ausgangspunkt dienen, um digitale Öffentlichkeiten, die in ihnen zirkulierenden Deutungsangebote und die damit verbundenen Normierungen, Verantwortungszuschreibungen und Konfliktlinien zu erschließen. Gestalterisch können Memes

in medienpädagogischen Kontexten dazu genutzt werden, eigene Perspektiven auf Nachhaltigkeit, Verantwortung und gesellschaftliche Transformation zu artikulieren, sichtbar zu machen und zur Diskussion zu stellen. Auf diese Weise können Prozesse öffentlicher Sinnproduktion nicht nur analysiert, sondern auch praktisch erprobt und reflektiert werden. Insbesondere in medienpädagogischen Labs, Werkstätten oder projektförmigen Lernarrangements können Memes als Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen dienen. Im Zentrum steht dabei nicht primär der Erwerb technischer Fertigkeiten, sondern die Frage, wie gesellschaftliche Wirklichkeit durch Bildlichkeit, Humor, Ironie und digitale Verweisungsstrukturen hervorgebracht und verhandelt wird. Indem Teilnehmende gesellschaftliche Probleme, Konflikte oder Zukunftsvorstellungen in und mit polysemiotischen Arrangements analysieren und bearbeiten, setzen sie sich nicht nur mit bestehenden Deutungsmustern auseinander, sondern gestalten selbst Formen digital-öffentlicher Sinnproduktion. Gerade im Kontext von Nachhaltigkeit bietet dies die Möglichkeit, Erfahrungen von Handlungsmacht und -ohnmacht, Konflikte um Verantwortung oder Vorstellungen gelingender Transformation nicht allein zu diskutieren, sondern in ästhetisch-symbolischen Formen auszudrücken.

Die Fruchtbarmachung von Meme- und Popkultur für Lern- und Bildungsprozesse formiert eine medienpädagogische Aufgabe in Forschung und Praxis, insbesondere vor dem Hintergrund, dass bisherige Bemühungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht selten an mangelnden Ressourcen oder verbindlichen Strukturen scheitern. Memes bieten in diesem Zusammenhang ein analytisches wie praktisches Beispiel dafür, wie mediale Ästhetisierung, affektive Partizipation und kritische Reflexion miteinander verknüpft werden können. Sie machen sichtbar, dass Transformation nicht allein durch formal organisierte Bildung gesteuert oder realisiert wird, sondern dass digitale Bild- und Kommunikationspraktiken zentrale Formen gesellschaftlicher Aushandlungs-, Orientierungs- und Sinnbildungsprozesse darstellen, die für die Medienpädagogik analytisch wie praktisch relevant sind.

Literatur

Beifuss, Annika/Holzbaur, Ulrich (2025): Nachhaltigkeit lehren und leben. Ein Leitfaden für Bildungsakteure. Stuttgart: Eugen Ulmer.

Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink.

Beckert, Jens (2024): Verkaufte Zukunft. Warum der Kampf gegen den Klimawandel zu scheitern droht. Berlin: Suhrkamp.

Biesta, Gert (2012): Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. In: Social & Cultural Geography 13 (7), pp. 683–697. doi.org/10.1080/14649365.2012.723736.

Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript.

Boehm, Gottfried (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Köln, Berlin: Univ. Press.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In:

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–98.

Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 46 (2), S. 4–9. doi.org/10.31244/zep.2023.02.02.

Costa, Jana/Kminek, Helge/Ruckelhauß, Teresa/Singer-Brodowski, Mandy/Weselek, Johanna (Hrsg.) (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Denisova, Anastasia (2019): Internet memes and society. Social, cultural, and political contexts. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.

Dinkelaker, Jörg/Stimm, Maria (2022): Die Klimakrise als Lernanlass. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45(1), S. 33–50.

Elgaaied-Gambier, Leila/Mandler, Timo (2021): Me trying to talk about sustainability: Exploring the psychological and social implications of environmental threats through user-generated content. In: Ecological Economics 187, pp. 1–15. doi.org/10.1016/j.ecolecon.2021.107089.

Ellsworth, Elizabeth Ann (2005): Places of learning. Media, architecture, pedagogy. New York: Routledge Falmer.

Eversberg, Dennis (2022): Kämpfe um die Lebensweise: Praktische Dimensionen des sozial-ökologischen Transformationskonflikts. In Zilles, Julia/Drewing, Emily/Janik, Julia (Hrsg.): Umkämpfte Zukunft: Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Demokratie und Konflikt. Bielefeld: transcript, S. 139–166.

Fischer, Daniel/King, Jordan/Rieckmann, Marco/Barth, Matthias/Büssing, Alexander/Hemmer, Ingrid/Lindau-Bank, Detlev (2022): Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. In: Journal of Teacher Education 73 (5), pp. 509–524. doi.org/10.1177/00224871221105784.

Giroux, Henry A. (2011): Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film. In: Policy Futures in Education 9 (6), pp. 686–695. doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.686.

Hamborg, Steffen (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 115, Nr. 2, S. 153–161. doi.org/10.31244/dds.2023.02.10.

Herbers, Lena (2023): Ziviler Ungehorsam: Straftat oder legitimer Protest? In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 36 Jg., Heft 2, S. 314–327.

Honnacker, Ana (2021): Von Klimasünden, Flugscham und moralischen Streckübungen: Ökologisches (Schuld-)Bewusstsein im Anthropozän. In: The Germanic Review: Literature, Culture, Theory, 96 (2), S. 143–158.

Jickling, Bob (1992): Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. In: The Journal of Environmental Education, 23 (4): pp. 5–8. doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801.

Katz, Yuval/Shifman, Limor (2017): Making sense? The structure and meanings of digital memetic nonsense. In: Information, Communication & Society, 20 (6), pp. 825–842. doi.org/10.1080/1369118X.2017.1291702.

Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider.

Kindt, Tom (2017): Komik. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 2–6.

Klinge, Denise (2024): Algorithmische Wissenskonstruktionen und designte Vermittlungsweisen: Pädagogische Modi Operandi digitaler Technologie. Weinheim: Beltz.

Klinge, Denise/Müller, Christina (2023): Memes als Umgang mit der Corona-Pandemie – Aneignung und Auflehnung in Zeiten eines gesellschaftlichen Ausnahmezustandes. In: Klinge, Denise/Nohl, Arnd-Michael/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie. Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-42370-4_10, S. 317–368.

Kumkar, Nils C. (2022): Alternative Fakten. Zur Praxis der kommunikativen Erkenntnisverweigerung. Berlin: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1990): Paradigm lost: Über die ethnische Reflexion der Moral. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Manhart, Sebastian (2018): Complex learning and the significance of measurement. In: König, Ariane/Ravetz, Jerome (Eds.): Sustainability science. Key issues. London: Routledge, pp. 296–317.

Manhart, Sebastian (2021): Reflexive Verantwortung. (Organisations-)Pädagogische Praxis als Verantwortungsdistribution. In Schröer, Andreas/Köngeter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 309–322.

Manhart, Sebastian (2023): Die Kultivierung der Sprachlosigkeit. Zur sozialen Funktion der informatischen Sinnform vor und in der Digitalisierung. In Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–383.

Manhart, Sebastian/Wendt, Thomas (2025): Krisenlernen. Zur Andragogik der Krisenkommunikation. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 48 (1), S. 65–88.

Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Myrick, Jessica Gall/Nabi, Robin L./Eng, Nicholas J. (2021): Consuming memes during the COVID pandemic: Effects of memes and meme type on COVID-related stress and coping efficacy. In: Psychology of Popular Media. doi.org/10.1037/ppm0000371.

Müller, Michael R. (2016): Bildcluster. Zur Hermeneutik einer veränderten sozialen Gebrauchsweise der Fotografie. In: Sozialer Sinn 17 (1), S. 95–141. doi.org/10.1515/sosi-2016-0004.

Neckel, Sighard (2020): Der Streit um die Lebensführung. In: Mittelweg, 36 (6), S. 82–100.

Neckel, Sighard (2023): Das Dilemma der sozial-ökologischen Gleichzeitigkeit. Merkur, 77(894), S. 5–14.

Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nowotny, Joanna/Reidy, Julian (2022): Memes – Formen und Folgen eines Internetphänomens. Bielefeld: transcript.

Overwien, Bernd (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 53, S. 13–17. doi.org/10.25656/01:28406.

Osterroth, Andreas (2015): Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. In: IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft, 11 (22), S. 26–46. doi.org/10.25969/MEDIAREP/16478.

Ponton, Douglas Mark/Mantello, Peter (2021): Virality, Contagion and Public Discourse. The Role of Memes as Prophylaxis and Catharsis in an Age of Crisis. In: Rhetoric and Communications 46, pp. 44–63.

Priem, Karin/König, Gudrun M., /Casale, Rita (2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim: Beltz.

Sandlin, Jennifer A./O'Malley, Michael P./Burdick, Jake (2011): Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship. In: Review of Educational Research, 81 (3), pp. 338–375.

Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (2003) (Hrsg.): Machbarkeitsphantasien. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Shifman, Limor (2014): Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp Verlag.

UNESCO (2014): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Dt. UNESCO-Kommission. www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/DUK%20-%20Roadmap%20Weltaktionsprogramm%20BNE.pdf

Wagener, Albin (2021): The Postdigital Emergence of Memes and GIFs: Meaning, Discourse, and Hypernarrative Creativity. In: Postdigital Science and Education, 3 (3), pp. 831–850. doi.org/10.1007/s42438-020-00160-1.

Wendt, Björn/Haarbusch, Niklas (2025): Nachhaltigkeit. In: Althoff, Martina/Bereswill, Mechthild/Neuber, Anke (Hrsg.): Handbuch Soziale Probleme. Wiesbaden: Springer VS.

Wendt, Thomas (2020): Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne. Bielefeld: transcript.

Wendt, Thomas (2024): Pädagogik(en) der Nachhaltigkeit. Subjekt, Organisation und Gesellschaft im Anthropozän. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 47 (3), S. 627–644. doi.org/10.1007/s40955-024-00299-5.

Wendt, Thomas (2026): Jenseits des Menschen. Die gesellschaftliche Akteurspluralität vor und in der digitalen Transformation. In: Bettinger, Patrick/Farrenberg, Dominik/Wunder, Maik (Hrsg.): Posthumanismus – Pädagogische Anschlüsse und kritisches Potenzial. Weinheim: Beltz Juventa, S. 272–285.

Wendt, Thomas/Klinge, Denise (2025): Das Design der digitalen Mediengesellschaft. Zur Medien(bildungs)theorie designter Vermittlungsweisen und Aufforderungsstrukturen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik 22), S. 129–153.

Wendt, Thomas/Klinge, Denise (2026): Nachhaltigkeitsdesign auf und in Dingen der Alltagswelt. Über die gesellschaftliche Verbreitung von designten Vermittlungsweisen und Aufforderungsstrukturen. In: Soziologie und Nachhaltigkeit, 12 (1), S. 1–19. doi.org/10.17879/sun-2026-9297.

Wendt, Thomas/Manhart, Sebastian (2025): Der Organisationshabitus und die mediale Konstruktion organisationaler Wirklichkeit. Vom Leben und Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen in der digitalen Mediengesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 45 (4), S. 323–340.

Wendt, Thomas/Manhart, Sebastian (2026): Organisation, Profession und Künstliche Intelligenz. Akteure in der digitalen Transformation pädagogischer Praxis. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 20, S. 128–136.

Wittwer, Wolfgang/Diettrich, Andreas/Walber, Markus (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Zanette, Maria Carolina/Blikstein, Izidoro/Visconti, Luca M. (2019): Intertextual Virality and Vernacular Repertoires: Internet Memes as Objets Connecting Different Online Worlds. In: Revista de Administração de Empresas 59 (3), pp. 157–169. doi.org/10.1590/s0034-759020190302.

Zilles, Julia/Drewing, Emily/Janik, Julia (2022): Zurück in der Zukunft? Demokratie und Nachhaltigkeit zwischen fortgesetzter Gegenwart, Katastrophe und konkreter Utopie: Sieben Thesen zum Fazit. In: Zilles, Julia/Drewing, Emily/Janik, Julia (Hrsg.): Umkämpfte Zukunft: Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Demokratie und Konflikt. Bielefeld: transcript, S. 403–424.

Informationen zu den Autor*innen

Prof. Dr. Denise Klinge ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität der Bundeswehr München. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, Pädagogik der Medien sowie erziehungswissenschaftliche Digitalisierungsforschung.

denise.klinge@unibw.de

PD Dr. Thomas Wendt ist Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Trier. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Subjekt-, Organisations- und Gesellschaftstheorie aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sowie erziehungswissenschaftliche Transformations- und Designforschung im Kontext von Digitalisierung und Nachhaltigkeit.

wendtth@uni-trier.de

Zitationshinweis:
Klinge, Denise/Wendt, Thomas (2026): Memes der (Nicht)Nachhaltigkeit. Ikonologie gesellschaftlicher Transformation. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 26, S. 1–17. doi.org/10.21240/lbzm/26/09.