



Vom sportdidaktischen Handeln zum ökologischen Wandel?

Diskurse zu Praktiken nachhaltiger Entwicklungsförderung aus der
Perspektive Lehramtsstudierender mit Fach Sport

Sabine Hafner^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Heidelberg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Institut für Gesellschaftswissenschaften,
Abteilung Sportwissenschaft / Sportpädagogik,
Im Neuenheimer Feld 720, 69120 Heidelberg
Mail: <mailto:hafner1@ph-heidelberg.de>

Zusammenfassung: Dieser Beitrag nimmt im wissenschaftlichen Interesse an Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Lehr- und Lernpraxen von Lehramtsstudierenden mit Fach Sport bezüglich der Förderlichkeit ihrer Vorbildrolle in den Blick. Die Forschung geht der praxeologischen Frage nach, ob nachhaltiges Handeln in Sportpraktiken aus Lehramtsstudierenden nachhaltige Subjekte macht. Das in einer Projektlehrveranstaltung theoretisch geweckte und über sozio-körperliche Bewegungspraktiken entfaltete Verständnis von nachhaltiger Entwicklung wird im Kontext zukunftsgerichteter transformatorischer Bildung empirisch vor dem Hintergrund ausgelotet, wie Praktiken konstitutiv in das individuelle Weltverständnis hineinspielen. Dabei veranschaulichen in Gruppengesprächen hervorgebrachte Diskurse über Nachhaltigkeitspraktiken, wie der Umgang mit Lernprozessen in die Bildung von Subjektpositionen hineinspielt und wie Subjektivierungsweisen zu Annahme oder Zurückweisung nachhaltiger Entwicklungsförderung im Schulsport führen.

Schlagerwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung; Sportpädagogik; Lehramtsstudium; Praxeologie; Diskurs; Subjekt (Phil)



1 Potenziale sportlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung

Schon vor 50 Jahren hat der *Club of Rome* in seinem Bericht zur Lage der Menschheit die Grenzen des Wachstums dargestellt und aufgezeigt, wie humane Lebensweisen die ökologischen und gesellschaftlichen Lebensgrundlagen gefährden (Meadows et al., 1972). Trotz der Warnungen etablierten sich nachhaltige Lebensstile nur in Ansätzen, so dass der Entwicklungsrahmen für Gerechtigkeit, Frieden, Lebensqualität, Wohlstand und Gesundheit zunehmend instabiler wurde (Nikendei et al., 2020; Schneidewind, 2018). Erst im Jahre 2015 reagierte die Weltgemeinschaft mit der Verabschiedung der Agenda 2030 und stellte 17 globale Ziele für eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung vor, mit denen im beharrlichen Bewahren natürlicher Lebensgrundlagen für die Gegenwart und Zukunft wieder ein weltweit menschenwürdiges Leben ermöglicht werden soll. Ziel Nr. 4 legt mit einem Appell an die Gewährleistung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung und lebenslangen Lernens für alle Menschen die pädagogische Grundlage für nachhaltige Entwicklung (UN, 2015). Bildungsprozesse sollen das Wahrnehmen und das Verstehen der Auswirkungen des individuellen Handelns und Denkens auf die Umwelt und auf andere Menschen mit einbeziehen.

Mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind alternative Formen gesellschaftlicher Solidarität symbolhaft, faktisch, beispielhaft und glaubwürdig darzustellen, zu reflektieren, zu kommunizieren und mit individuellen Handlungsentscheidungen auch vorzuleben (vgl. Rieckmann, 2016, S. 17). BNE soll Wirkung erzeugen, indem möglichst viele Lehrende die Rolle als „*Change Agents*“ einnehmen und Lernende beim nachhaltigen praktischen Handeln und kritischen Denken unterstützen (vgl. DUK, 2014, S. 20).

Lehramtsstudierende werden bislang in den Erziehungswissenschaften mit curricularen Ansprüchen einer BNE konfrontiert. Disziplinär können sich Lehramtsstudierende in verfügbaren Kernfächern fragen, inwiefern sie sich mit der Thematik identifizieren und sich motivational antreiben, neben rationalem Faktenwissen auch identitätsstiftende Triebkräfte zu entfalten. Transformative Bildungspotenziale anderer Fachdidaktiken werden kaum genutzt (Keil et al., 2020). Während diese spezifische Einschränkung die Wirkung neuer Affekt- und Erfahrungsaneignung mindert, wird sie außerdem der Brisanz der Thematik nicht gerecht. BNE als Querschnittsaufgabe präziser zu machen, auch wenn dadurch nach Gräsel die Gefahr besteht, fachspezifische Bildung zu überfrachten, ist der Versuch, sozio-ökologischem Konfliktgeschehen mit schulfachspezifisch intensivierter Bildung entgegen zu treten (vgl. 2020, S. 27–28). Die Verknüpfung fachlicher Inhalte mit BNE soll als genereller Auftrag an Lehrkräfte verstanden werden, mit Potenzialen der Fachkulturen den Wandel zum Besseren zu beschleunigen.

Lohmann, Tittlbach und Steinbauer (2024) geben in einem Sonderheft zur nachhaltigen Entwicklung durch Bewegung und Sport einen aktuellen forschungsbasierten Überblick über die vielfältigen Aspekte und Fragestellungen, die die Bedeutung von körperlicher Aktivität und Sport für das Erreichen fast aller Nachhaltigkeitsziele belegen, aber auch nachteilige Auswirkungen des Sports auf die nachhaltige Entwicklung beleuchten. Thurm, Frank, Greve und Schröder publizierten in diesem Heft eine systematische Literaturübersicht zu Potenzialen von Sport und körperlicher Aktivität und zeigten auf, dass im Kontext der BNE den formellen Sport- und Bewegungsangeboten und bewegungsbezogenen informellen Bildungssettings bislang forschungsbasiert noch nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. Thurm et al., 2024, S. 29). Insbesondere über den Kontakt mit der Natur (Lohmann et al., 2021) liegen Befunde dazu vor, wie Schüler*innen mit den in körperlich-ästhetischen Praktiken liegenden Potenzialen auf ökologische und gesellschaftliche Problemstellungen eingehen und sich dabei als transformations-treibende Kraft wahrnehmen (vgl. Reinwand-Weiss, 2023, S. 7) können. Empirische Studien zu BNE-Fördermaßnahmen zeigen bei Schüler*innen während schulsportlicher

Outdooraktivitäten positive Effekte auf Verhaltensänderungen beim nachhaltigen Handeln in der Natur (Zafeiroudi, 2020) und bei Lehrenden einen Kompetenzzuwachs im Verbraucherverhalten mit einer Sensibilisierung in den Bereichen Abfall, Mobilität und Ressourceneinsparung (Fröberg et al., 2022). Offen ist, ob nachhaltige Entwicklung in weiteren Bildungsmomenten der Sportdidaktik aufgegriffen werden kann.

2 Praxen sportlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung

Trotz der formulierten Ansprüche an eine nachhaltigkeitskompetente Handlungsfähigkeit von Sportlehrkräften liegen bislang für die entsprechende Professionalisierung von angehenden Sportlehrkräften noch keine Konzepte vor. Zur Überprüfung der Potenziale des Sports wurde deshalb in einem Projektseminar hervorgehoben, was die Sportdidaktik den Studierenden „bildungstheoretisch und -praktisch anzubieten hat, um sich als Subjekt in einer Gesellschaft, die derzeit einen massiven Transformationsdruck spürt, zu orientieren und zur Transformation gestaltend beizutragen“ (Reinwand-Weiss, 2023, S. 2). Vor diesem Hintergrund führten 50 Lehramtsstudierende mit Fach Sport Möglichkeiten zum Erproben, Reflektieren und Abwägen von nachhaltigen Zukunftsaufgaben und Verhaltensweisen für den bewegungsweltlichen Alltag in Gruppenarbeit herbei und entwarfen, über Handlungsentscheidungen in der Gemeinschaft (vgl. Wissenschaftsrat, 2022, S. 7–8), zu etablierten Vermittlungs- und Darstellungsweisen veränderte Sportprojekte. Zur handlungsorientierten sportdidaktischen Ausgestaltung von Nachhaltigkeitswelten orientierten sich die Studierenden an den allgemeinen didaktischen BNE-Prinzipien

„Lernendenzentrierung und Zugänglichkeit, Handlungs- und Reflexionsorientierung, transformatives und transgressives Lernen, Partizipationsorientierung, entdeckendes Lernen, vernetztes Lernen, Visionsorientierung, Verbindung von sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem mit sachbezogenem Lernen“ (Rieckmann, 2021, o. S.).

Sie hatten die Aufgabe, ein Video-Tutorial zu erstellen, das die Nachhaltigkeitsziele in ein potenzielles Schulsportprojekt für ausgewählte gymnasiale Klassenstufen übersetzt. Die semesterbegleitend sukzessiv gestellten nachhaltigen Handlungs- und Reflexionsaufgaben sollten visualisieren, wie Nachhaltigkeitsthemen an sportliche Aktivitäten von Schüler*innen angepasst, praktiziert und reflektiert werden können. Gleichzeitig sollte damit verdeutlicht werden, über welche sportdidaktisch-methodischen Überlegungen Schüler*innen für ausgewählte Nachhaltigkeitsziele sensibilisiert werden. Die Studierenden verankerten Ressourcenarmut, Naturverträglichkeit oder Gerechtigkeit in schulsportlichen Situationen (vgl. Supplement 1: Projektthemen, Nachhaltigkeits- und Sportbezüge der Video-Projekte). Zur Ausgestaltung von Nachhaltigkeitspraktiken nutzten die einzelnen Gruppen unterschiedliche Vermittlungsweisen sowie sportliche Impulse mit vielfältiger Charakterisierung auf mögliche Ansatzpunkte gesellschaftlichen Bewegungshandelns.

An dieser Stelle entwickelt der Beitrag keine Evaluation der Seminarkonzeption zur Förderung nachhaltigkeitsbezogener Professionalisierung von Sportlehrkräften. Ausgehend vom Forschungsziel, das Verhältnis von theorieinformierten sportlichen Nachhaltigkeitspraxen und den Positionierungen der Subjekte zu untersuchen, sollen vielmehr die Einschätzungen der teilnehmenden Studierenden hinsichtlich der Einflussnahme auf deren Subjektivierung qualitativ empirisch expliziert werden. Im Forschungsinteresse soll analysiert werden, inwiefern Vermittlungs- und Bewegungspraktiken gleichermaßen nachhaltige Akteur*innen hervorbringen.

3 Diskurse nachhaltiger Bewegungspraktiken

Im Folgesemester wurde in Gruppendiskussionen aufgegriffen, wie die Lehramtsstudierenden mit nachhaltigen Bildungsapellen umgehen und was der professionsbezogene Erwartungsdruck mit ihnen macht. In der Verknüpfung von Handlungs- mit Reflexionswissenschaft liegt der besondere Akzent auf Positionierungen der Studierenden zum Bildungswandel für die Analyse, ob körperbezogenes Lernen Einfluss auf nachhaltige Subjektwerdung hat. Indem in das Bedingungsgefüge empirisches Material aus Reflexionen der Studierenden zu erlebten Praktiken und auch zum Erleben von Ermangelung an Praktiken des Vermittelns hineinwirkt, wird die Bedeutsamkeit von Wissen, Erfahrung und Intuition aus der Perspektive der Bewegungspraxis als möglichem Ort für Subjektwerdung analysiert. Die Frage, inwieweit dem Verhältnis von Verkörperung und Reflexion eine nachhaltige Transformation innewohnt, kann dabei mit didaktischer Professionalisierung von Lehrkräften nicht beantwortet werden. Erst die Verknüpfung praktischen Handelns mit Positionierungen – also dem Kritik-Üben an von Normen aufgeladenen Praktiken – bedingt das kognitive Erkennen, Denken und Fühlen (Boström et al., 2018).

Diskurse enthalten interpretative Ordnungen des Sagbaren und eignen sich als Verfahren, die in Praktiken inkorporierten Wissensordnungen und Kompetenzen zu repräsentieren (vgl. Reckwitz, 2021, S. 53).¹ Mit praxeologischer Analytik wurde das für das Nachhaltig-Werden voraussetzungsrelevante Zusammenwirken von praktischem Handeln und kritisch-reflexiver Sprache untersucht (Alkemeyer, 2013), indem die Sportlehramtsstudierenden im kritischen Dialog mit Wissens-Standards zur Selbstreflexion, Diskurs- und Konsensfähigkeit aufgerufen wurden.

3.1 Methode

Im kritischen Dialog mit Nachhaltigkeitsapellen wurden die Studierenden in den Gruppendiskussionen zur Selbstreflexion, Diskurs- und Konsensfähigkeit aufgerufen und stellten entlang eines Diskussionsleitfadens (vgl. Online-Supplement 2: Leitfaden) dar, wer sie als Lehrende bereits sind und was sie zukünftig sein wollen. Über die Erfahrungen der Studierenden mit verkörperter und reflektierter Bewegungsbildung hinaus flossen auch biografische Voraussetzungen in die Suche nach Antworten zur Sicht auf Nachhaltigkeit und dem Umstellen von Handeln mit ein. Die im Leitfaden enthaltenen Fragen und Gesprächsanlässe bezogen sich angesichts globaler sozio-ökologischer Herausforderungen neben Einblicken in die Sportsozialisation, den Schulsport und ins Sportlehramtsstudium auch auf Erfahrungen der Studierenden mit der Video-Produktion.

¹ Der Diskursbegriff wird in Anlehnung an Mills (2007) für den dialogartig offen geführten Aushandlungsprozess zur Herstellung sozialen Sinns und der Rechtfertigung von Handlungsweisen gegenüber anderen verwendet.

Tabelle 1: Erhebungsfokus und Diskurskategorien (eigene Darstellung)

Reihenfolge der Gesprächsanlässe im Erhebungsfokus	
Subjektwerdung und Sportsozialisation	
Subjektwerdung und Schulsport/Sportlehramtsstudium	
Subjektwerdung und das Video-Projekt im Kontext von Professionalisierung	
Imaginationen zu Subjektwerdung im Schulsport	
Oberkategorie	Oberkategorie
Diskurse der Verzögerung nachhaltiger Entwicklung nach Lamb et al. (2020)	Diskurse des (imaginierten) Anschiebens nachhaltiger Entwicklung
Unterkategorien	Unterkategorien
Nicht ich: Verantwortung umlenken	Ich: Verantwortung übernehmen
Nicht jetzt: Auf Scheinlösungen verweisen	Jetzt: auf machbare Lösungen verweisen
Nicht so: Nachteile von Maßnahmen betonen	So: Vorteile von Maßnahmen betonen
Zu spät: Vorschnell kapitulieren	Rechtzeitig: Beharrlich und entschlossen aktiv bleiben

Tabelle 1 zeigt, wie die Praxis-Experimente, in denen sich die Studierenden mit Bewegungsthemen auseinandersetzten und dargestellte Wissensquellen und erfahrungsbaasierte Aktivitäten in die Gestaltung neuer Lernumgebung einbezogen, in den Gruppendiskussionen ebenso verhandelt wurden wie darüber hinaus gemachte Erfahrungen. Kontextuale Impulse zu Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen begleiteten die Gespräche entlang des Leitfadens und legten gleichzeitig die Reihenfolge für die Analyse fest. Nach Döbler beschreiben *Subjektpositionen* die

„diskursive Positionierung von Einzelnen und Kollektiven sowie die Anleitung, wer wann wie (und auch warum) in Relation zu anderen Subjekten oder entlang einer Bewertungsdimension als Subjekt dieser oder jener Art gedeutet und positioniert werden soll. [...] *Subjektivierungsweisen* [...] sind das Resultat je gegenwärtiger Selbstpräsentationen innerhalb bestimmter situativer und biografischer Kontexte, die sich mehr oder weniger stark und direkt mit angebotenen Adressierungen und Subjektpositionen affirmativ/ablehnend auseinandersetzen“ (2019, S. 179–180, H.i.O.).

Beide Tendenzen wurden in den Diskussionen aufgegriffen: Einerseits innerhalb biografischer Identitätsbildung, andererseits indem die Studierenden das bildende Potenzial nachhaltiger Vermittlungspraktiken durch Bildungssozialisation in Schule und Hochschule fokussierten. Gesprächsverläufe darüber, was der praktische Umgang mit der Nachhaltigkeitsthematik innerhalb der Video-Projektstätigkeit aus den Aktiven macht, bringen weitere Subjektivierungsweisen zum Ausdruck.

Um die argumentativen Verhandlungen besser darstellen zu können und neben Einzelmeinungen auch den in den Gesprächen ausgehandelten kollektiven Konsens sowie Unstimmigkeiten festzuhalten, diskutierten die Teilnehmenden die in ihrem Handeln steckenden Bedeutungsdimensionen für nachhaltige Subjektwerdung in den zur Videoproduktion gebildeten Gruppen. Verständigungsprozesse handelnd-verkörperter und reflektierender Subjekte können gerade in Gruppendiskussionen gelingen, wenn sich die Gruppenmitglieder in natürlichen Gesprächssituationen gegenseitig öffnen und basierend auf individuellen Perspektiven Positionen verändern, ohne dass in den im Nachhinein festgehaltenen Phänomenen noch zwischen ursprünglichem*r Impulsgeber*in und Kollektivmeinung unterschieden werden kann (vgl. Liebig & Nentwig-Gensemann, 2009, S. 104). Die leitfadengestützte Moderation griff auf diese Weise sowohl das spezifische Vorwissen und erlebte und gelebte Erfahrung auf als auch tiefenreflektierte – auch einmal selbstkritische – Auseinandersetzungen mit möglichst vielen Aspekten gegenwärtiger ökologischer und gesellschaftlicher Krisen. Die dadurch in den Gesprächen aufkommende Themenvielfalt hat zur Folge, dass – zusätzlich zur Fokussierung auf spezifische Nachhaltigkeits-Praktiken – gesellschaftliche Perspektivierungen in den Blick

geraten, die für die Analyse ausdifferenziert und kontextualisiert wurden. In doppelter Empirie konnte so diskursiv rekonstruiert werden, welche Bedeutungen den von Nachhaltigkeitsnormen ausgelösten Realisierungspraxen bereits vor der Projektstätigkeit zugrunde lagen und – aus der Rezeption von (Selbst)Kritik – welche Subjektivierungsweisen dem Projekt immanent waren. Die Analyse greift damit in der Reihenfolge der Gesprächsverläufe auf, wie Praktiken in das Subjektwerden hineinwirken und Diskurse angenommen oder zurückgewiesen werden (vgl. Zobel, 2022, S. 256–257).

Lösen Appelle an ein umweltfreundliches Verhalten persönliche Konflikte aus, kann das zur Zurückhaltung führen, sich zum Gruppenkonsens gegenläufig oder skeptisch zu positionieren. Nach Koller (2018) tragen gerade Kontroversen Wirkungsfähigkeit für gesellschaftliche Transformationsprozesse in sich und können, wenn die Diskutierenden ihren Blick für Verhältnisse zur Welt auf neue Weise erweitern, dazu beitragen, sich selbst und andere zu verändern. Da sich die Zeitfenster zum Abfedern schwerwiegender Folgen nicht-nachhaltiger Entwicklungen zunehmend schließen (Brand, 2016), sollten die Diskutierenden in den Gesprächen auch die transformationstreibende Bedeutung von Nichtübereinstimmungen und persönlichen Differenzlinien in den Gesprächen mit verhandeln.

Argumente, die die Diskutierenden explizit dazu nutzten, um nicht aktiv zu werden, wurden nach Lamb et al. (2020) der Oberkategorie „*Verzögerung nachhaltiger Entwicklung*“ zugeschrieben und in den vier unterkategorialen Argumentationsschemata *Verantwortung umlenken, auf Scheinlösungen verweisen, Nachteile von Maßnahmen betonen oder vorschnell kapitulieren* gedeutet. Um nicht nur diejenigen diskursiven Strategien zu analysieren, die transformative Bildung blockieren, sondern auch wahrgenommene Aussichten auf Transformation aufzugreifen, wurden die von Lamb et al. (2020) als Transformation verzögernd wahrzunehmenden Diskurse ins Gegenteil gekehrt (s. Tab. 1). In der zweiten Oberkategorie bekräftigen „*Diskurse der Produktivität*“, wie die Studierenden *Verantwortung übernehmen, auf machbare Lösungen verweisen, Vorteile von Maßnahmen hervorheben oder beharrlich und entschlossen dranbleiben*. Die Reflexionen wurden anonymisiert auf der digitalen und kollaborativen Leinwand „Padlet“ protokolliert und mit MAXQDA entlang der Leitfragen thematisch strukturiert, inhaltsanalytisch kategorisiert (Kuckartz, 2018) und anschließend im einschlägigen Problemhorizont diskursstrategisch ausgewertet. Zur reliablen und validen Darstellung des kursierenden Gesprächsverlaufs greifen die sprachlichen Verhandlungsweisen in den Analysen den orthografisch – zum besseren Verständnis stellenweise auch syntaktisch – geglätteten Originalton auf.

4 Analyse der Befunde mit Einordnungen in das methodische Design

4.1 Subjektwerdung und Sportsozialisation

Die Ausgangssubjektpositionen der Diskutierenden tragen Bedeutungen des Aufschubs nachhaltigen Handelns in sich und stehen über die Körperlichkeit dem notwendigen Wandel von Handlungsweisen nicht direkt zur Verfügung. In den gesellschaftlichen Vorstellungswelten der Studierenden sind die bewegungskulturellen Ordnungen von gewohnten Bewegungspraktiken prozesshaft inkorporiert, so dass der Reflexionsfokus nur schwer auf Auswirkungen des eigenen Bewegungshandelns auf die sozio-ökologische Zukunft gerichtet werden kann. Die Studierenden wissen, dass ein sportlicher Lebensstil Umweltbelastungen verstärkt: „*Ja klar hat Sporttreiben einen Einfluss auf die Umwelt*“ (G.4:126). Bewegungsgewohnheiten werden dennoch nicht zwingend überdacht, da „*wenig Alternativen geboten*“ werden und Nachhaltigkeit darüber hinaus „*mit Arbeit verbunden ist, während Sport meist positive Assoziationen hervorruft*“ (G.6:3). Die Studierenden können ihre Bewegungsroutinen dann nur noch schwer reflexiv aufbrechen,

wenn sie „mit diesem Sport aufgewachsen“ (G.7:3) sind. Hinzu merken sie systemische Verbindlichkeiten an, etwa im Studienbetrieb, „wo bestimmte Sportarten zwingend erforderlich sind“ (G.3:98–99) und die Verantwortung gegenüber der Nachhaltigkeit im Handeln außerhalb des Veranstaltungsfokus liegt. Die Kontexte deuten auf etablierte Selbstverständnisse hin, die den Diskutierenden eine „sinnhafte Organisation der Wirklichkeit“ (Reckwitz, 2021, S. 53) in Bezug auf ihr Bewegungsverhalten ermöglichen und nachhaltige Bildungsprozesse blockieren. Weil prädisponierte Positionen subjektive Wahrnehmungsprozesse verzerren, können die Studierenden auf weniger transformative Kräfte zurückgreifen, um die im Körper liegenden Bedeutungen effektiv für den neuerworbenen Nachhaltigkeitsbezug ins Private zu überführen.

Zielkonflikte sprechen die Studierenden insbesondere zum Skifahren an: Die Umweltbelastungen sind ein „Grund, es nicht so oft zu machen“ (G.4:93). Doch „ist es ein Grund die Sportart [gar] nicht zu betreiben? Rahmenbedingungen werden versucht nachhaltig zu gestalten“ (G.3:34). Am Skifahren wird festgehalten, „denn das möchte man so lange machen, wie es noch geht“ (G.4:36). Die ökonomische, ökologische und soziale Verantwortung scheint in den auf sportlichem Erleben von individuellem Glück basierenden Lebensentwürfen unterzugehen und den unvermittelten Zugriff auf die Umwelt zu verweigern. Die Diskutierenden halten etwa mit nicht-nachhaltigen Erfordernissen am Skifahren fest, „die Ausrüstung ist unabdingbar für die Sicherheit“ (G.7:3), oder verschieben gesellschaftliche Verantwortung auf ökonomische Entwicklungen: „Der (Sport-)Tourismus zerstört die Landschaft“ (G.4:93). Skifahr-Diskurse implizieren eine Entkopplung der Handlung von der ökologischen Verantwortung. Als Skifahrer*innen-Subjekte identifizieren sich die Diskutierenden nicht mit Umweltbelastungen, die diese angeeignete performative Praktik verursacht. Bei der Suche nach Alternativen mit gleichem Erlebnisgehalt wird imaginär begrenzt argumentiert, indem in der Vorstellungswelt der Studierenden etwa das „Umschwenken vom Snowboard/Skifahren auf Skitouring“ (G.7:3) als nachhaltige Bewegungspraxis gedeutet wird.

Auch in Bezug auf andere Bewegungsfelder ist die Argumentationsspannweite zu nachhaltigen Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Affektpotenzialitäten gering. Die persönliche Teilhabe an Bewegungspraktiken wird von den Diskutierenden als akzeptabel und naturverträglich dargestellt, weil sie „keine Extremsportarten machen und nicht bei der WM mitspielen, aber lieber Wandern in den Bergen statt Crossbiken“ (G.2:32–33).

4.2 Subjektwerdung und Schulsport/Sportlehramtsstudium

„Schulische Erfahrungen, haben uns nicht in unserer Nachhaltigkeit beeinflusst“ (G6:11). Weil „Hinweise für Lebensweisen“ fehlten und „Konsequenzen des eigenen Handelns nicht deutlich wurden“ (G.4:40–42), dienen schulische Impulse sogar als negative Vergleichsfolie. Für die Diskutierenden oszilliert die Wirkungslosigkeit exemplarisch zwischen dem fehlenden Praxisbezug und einer Bedeutungslosigkeit schulischer Nachhaltigkeitsbildung, in der sich Wissen, Kompetenzen und Werte nur wenig erfolgreich mit dem gesellschaftlichen Wandel verknüpfen (DUK, 2014). „Alles, außer der Schule hat mehr beeinflusst“ (G.4:52–54). Ablenken vom Tätigwerden und reflexiver Spürfähigkeit der eigenen Verantwortung wird etwa damit begründet, dass „andere Probleme schwerer wiegen“ (G.5:140), so dass in den retrospektiven Vorstellungen kaum Erinnerungen an Vermittlungsweisen in der Schule wach werden, in denen Nachhaltigkeit als Motiv zum Aktivwerden hätte einverleibt werden können. Indem keine Beiträge reflexiv dazu aufriefen, wie man nachhaltig ist oder wird, wurde in den diskursiven Angeboten die Rolle des Schulsports negiert. Die Diskutierenden erinnerten sich außer an einen „Umweltlauf“ (G7:11) an kein schulsportliches Anschließen nachhaltiger Entwicklung. Es konnten keine weiteren Aktivitäten ins Gedächtnis gerufen werden, bei denen die Diskutierenden im Schulsport Verantwortung für Umweltthemen übernehmen sollten oder auf machbare Lösungen im Umgang mit der über den Sport verursachten Umweltproblematik verwiesen wurden.

Auch werden die Diskutierenden kaum über hochschulische Nachhaltigkeitspraktiken zu immanenten sozialen Ordnungen oder subjektiven Handlungen aufgerufen. Nach Einschätzung der Studierenden fehlen Praktiken zum Involvieren, Engagieren oder Gestalten von nachhaltiger Entwicklung. Aus einer einzigen körperlich subjektivierten Geschichte zum „*Naturschutz beim Rudern*“ (G.2:51) gehen nur begrenzte sinn- und affekttragende Auswirkungen auf Welt- und Selbstbildung (vgl. Alkemeyer, 2021, S. 28) im Rahmen des Sportstudiums hervor.

Gemessen an der Relevanz zukünftiger Aufgaben von Lehrkräften für nachhaltige Entwicklung an Schulen bewerten die Diskutierenden das Engagement der Universität bei der Übernahme thematischer Verantwortung als „*nicht groß*“ (G.4:83). „*Der universitäre Input ist nicht ausreichend, um für die Schulpraxis eine Grundlage zu schaffen*“ (G.3:38). „*Die Hochschule bietet Möglichkeiten zur nachhaltigen Bildung, jedoch fehlt dabei die Offenheit, einen kreativen Raum für Studierende zu schaffen*“ (G6:17–19). In den Erzählungen fehlen die subjektivierungsweisenden Lösungen für eine Verhaltens- und Bewusstseinsbildung. Das Sensorium der Diskutierenden verweist auf einen Mangel an Praktiken, in denen Nachhaltigkeit eingeübt wird, so dass Überzeugungen und Identitäten möglicherweise noch nicht in die Körper eingehen konnten. Die angehenden Lehrkräfte fühlen sich auf ihre Lehrtätigkeit hinsichtlich der Verwirklichung der Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Schulsport nicht ausreichend vorbereitet. Damit solche nachhaltig verkörperten Bildungsmomente zum hochschulischen Selbstverständnis werden können, müssen sich Systemeffekte über die bildungsbezogene Neugestaltung der „*pädagogische[n] Arbeit am verkörperten Selbst*“ (Alkemeyer, 2021, S. 31) einstellen. Die Diskutierenden konnten kaum nachhaltige Entwicklungen anschließende Aktivitäten ins Gedächtnis rufen, so dass die Suche nach einer verantwortlichen Einflussnahme auf die nachhaltige Subjektwerdung in der hochschulischen (Sport-) Lehramtsbildung nahezu ergebnislos blieb.

Die über Erfahrungen bekräftigten Ausgangssubjektpositionen kennzeichnen den „*Stoff, aus dem das gesellschaftliche Imaginäre auch noch der Gegenwart*“ (Lessenich, 2022, S. 81, H.i.O.) gewoben ist. Dieser steht im Widerspruch zur Wahrnehmung des Klimawandels. Die Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule haben die in den Mentalitäten verwurzelte Kraft noch nicht auf die Realität einstellen können.

4.3 Subjektwerdung und das Video-Projekt im Kontext von Professionalisierung

Die Relevanz des Projektes vor dem Hintergrund seiner Bedeutung für die Vorbildrolle wurde mit dem Zitat relativiert „*höchstens rief es BNE mehr ins Gedächtnis, bis jetzt sind aber noch keine direkten Verhaltensänderungen zu bemerken*“ (G.3:98–99). Hier wird argumentiert, dass aus dem zweisemestrigen lehramtsbezogenen Umgang mit BNE in Sportprojekten keine Konsequenz auf das persönliche Verhalten bei sportlichen Aktivitäten gezogen wurde. Eine andere Gruppe thematisiert die über die körperlich-praktische Aktivierung hervorgebrachten positiven Emotionen. Diese haben jedoch nicht dazu geführt, mit aktiven Maßnahmen eigenen Handelns sich persönlich für den ökologischen und sozialen Wandel zu engagieren. „*Es hat Spaß gemacht auch einmal praxisnah zu arbeiten, ändert aber nichts für das persönliche Leben*“ (G6:25).

Für Andere hat der Einfluss verkörperten Wissens auf die eigene Praxis die Nachhaltigkeitsthematik greifbarer gemacht: „*Sport und Nachhaltigkeit hatten vor dem Projekt für uns nichts miteinander zu tun. Jetzt wird der Nachhaltigkeitsgedanke im Sportunterricht hinterfragt und hat Einfluss auf die eigene Reflektionsfähigkeit*“ (G8:25). In diesen das Bewusstsein anschließenden Stimmen hat das Projekt „*das eigene Denken und Handeln sehr positiv beeinflusst*“ (G8:18). Diese Gruppe bestätigt eine bessere Wissensverankerung und verstärktes Nachdenken über die persönliche Verantwortungsübernahme. In diesem Zusammenhang stellen auch Lyngstad und Sæther (2021) eine stärkere Reflektionsbereitschaft bei Schüler*innen nach Outdoor-Aktivitäten mit BNE-Bezügen fest.

Sie beobachteten, dass Naturerlebnisse die Grundlage dafür boten, die Schüler*innen für die Reflexion der eigenen und gruppenbezogenen (Mit-)Verantwortung zu öffnen.

Die Projektstätigkeit führt zu disparaten Diskursen hinsichtlich der normativen Überzeugungskraft einer BNE im Schulsport. Das Ergreifen aktiver Maßnahmen erschöpft sich nach den Berichten der Studierenden im Wesentlichen in Individualismus, Zweifel am Einfluss Einzelner und in Transformations-Bequemlichkeit: Die praktische Verkörperung von Nachhaltigkeitsverantwortung wird im Ausbildungskontext zwar als bildungsrelevant für die Hervorbringung von nachhaltiger Entwicklung angesehen. Die Beziehung zwischen den in den Praktiken gemachten spezifischen räumlichen und materiellen Wahrnehmungen und den Bedingungen für Subjektwerdung (vgl. Hallmann, 2021, S. 229) geht jedoch außerhalb der Bildungskontexte kaum mit der Hervorbringung eines veränderten Selbst- oder Weltverständnisses einher. Die Gespräche über die Vermittlungspraxen konfrontieren die Studierenden mit ihren nicht-nachhaltigen Routinen. Angeschoben durch das Projekt können sie sich vorstellen, zukünftig mehr auf „*second-hand Sportkleidung*“ (G6:31) zu achten. Gleichzeitig will man „*dennoch Nutzen aus seinem Sport ziehen*“ (G6:25).

Die Studierenden nehmen in den Diskussionen um Beschränkungen von Subjektwerdung an, dass einzelne Problemlagen auf der Wissensebene identifiziert werden konnten. Für große persönliche Umwandlungsprozesse konnten sie sich allerdings nicht entscheiden. Um über grundlegende Veränderungen nachzudenken, verlassen die Diskutierenden die persönliche Handlungsebene und verweisen auf überindividuelle Grenzen bei der Hervorbringung von Lösungsansätzen. Verschulden für den eigenen fehlgeschlagenen Wandel schreiben sie den Sportartikelhersteller*innen zu. „*Der Markt bietet momentan noch zu wenige Artikel, die es einfacher machen, Nachhaltigkeit in den Alltag zu integrieren*“ (G6:32). Nachhaltigkeitsappelle lösen im Nachdenken über den eigenen Umgang mit Transformationen ein „*Gefühl der Wirkungslosigkeit als Individuum aus. Firmen und Politik sollten Vorbilder sein, die jedoch oftmals nichts ändern*“ (G6:37). Argumentativ verengen die Diskurse den Lösungsraum auf das Betonen von Schattenseiten: „*Umfeld, Kosten, gesellschaftliches Ansehen*“ (G9:35), „*Bequemlichkeit, zeitlicher Aspekt und fehlende Sichtbarkeit der Auswirkungen durch das eigene Verhalten*“ (G10:34–35). Die bildungsbezogene Stärkung von Nachhaltigkeitssubjekten scheint für die Studierenden kein Lösungsansatz für eine Gesellschaft im „*Überfluss zu sein, da es für viele Menschen wichtigere Dinge gibt und keiner die Dringlichkeit sieht und Verantwortung übernehmen möchte*“ (G.5:141). Eine Sport- und Bewegungsbildung zur Wahrnehmung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Problemlagen führt nicht zwangsläufig zu veränderten Dispositionen der Diskutierenden. Vor dem Hintergrund einzuhaltender verbindlicher Strukturen werden „*weite Fahrten zu Wettkämpfen und Lehrgängen und Anschaffungen von Trikots als systembedingt*“ (G7:36) wahrgenommen.

Nehmen die Studierenden ihre zukünftige Lehrkräfteprofession mit in den Blick, „*kommt vermehrt die Frage auf, wie man BNE im Schulalltag etablieren und im Unterricht umsetzen kann*“ (G.3:93). Es kann als zentrales Anliegen einer BNE angesehen werden, veränderte Lebensweisen in sozio-ökologischen Prozessen zu erproben und, wenn dies kritische, Veränderung einfordernde Subjekte hervorbringt, transformative Bildung auszulösen (vgl. Waldmann, 2023, S. 2). Entsprechende Diskurse bringen zur transformativen Bildung potenziell neuer und kritischer Subjekte anders wahrgenommene Vermittlungsweisen in eine inhaltliche Beziehung zu den Aktivitäten. „*Es soll induktiv, problemorientiert gearbeitet werden. Lebensweltbezug soll hergestellt werden*“ (G6:23). Machbare Lösungen verknüpfen Möglichkeiten des Handelns mit tatsächlich verantwortlich handelnden Lernenden und gründen in der zentralen Bedeutung nachhaltiger Vermittlung bei einer „*tieferen und spielerischen Auseinandersetzung mit dem Thema*“ (G7:28). Sport und körperliche Aktivität werden als ideale Voraussetzung für

ganzheitliches – Herz, Hand und Verstand aktivierendes – transformatives Lernen hervorgehoben.

Bezüglich didaktischer Ermunterungen dazu, mit ganzheitlicher, Herz, Hand und Verstand aktivierender, transformativer Bildung, idealerweise mit Sport und körperlicher Aktivität, das hegemoniale Denken und Handeln zu dekonstruieren, bekennen sich die Diskutierenden zum persönlichen Mangel an Visionen. Um schrittweise Neues zu denken und Anderes zu tun, waren *„didaktische Umsetzungsideen in selbstständiger Auseinandersetzung knapp“* (G.4:105). Die Studierenden räumen einen Mangel an sportdidaktischen Empfehlungen für praktikable Bewegungslösungen und die damit verbundene Schwierigkeit ein, auf vielfältige didaktische Ordnungen maßsuchend zu antworten und *„sich auf Themenbereiche festzulegen und diese gleichzeitig mit ansprechenden, passenden Praxisbezug zu verknüpfen“* (G.3:86–89). Hamborg (2023) vertritt diesbezüglich die These, dass die Kritikwürdigkeit einer BNE nicht allein in didaktischen Defiziten, sondern in der normativen Aufladung der Ansprüche aus 17 Nachhaltigkeitszielen in einem *„zu viel des Guten“* begründet ist, so dass BNE als *„zugleich Ausdruck und Katalysator einer pädagogischen Hybris, einer (Selbst-)Überschätzung der Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme auf Andere und Künftiges in einem gesellschaftlich-geschichtlichen Maßstab“* in den Blick zu nehmen ist (2023, S. 155).

Die Diskutierenden stellen dem Angebotscharakter einer BNE ein darüberhinausgehendes Netz aus strukturellen und personellen Schwierigkeiten für eine kritische sozio-ökologische Bewusstseinsbildung im Schulsport entgegen, die auf einem faktischen Umgang mit der Umwelt gründet: Strukturell sollte *„jedes Fach seinen Beitrag leisten, dazu zählt auch, dass dies im Sportunterricht thematisiert wird“* (G.3:101). Dennoch wird dem Sportunterricht Wirksamkeit allenfalls *„als Träger für BNE in der Oberstufe“* (G.3:109) zugesprochen, etwa im *„Sporttheorie Kurs“* (G.2:133). Im Prozess gebildete diskursive Subjektpositionen bringen Vorbehalte gegenüber einem genuinen Auftrag hervor, der *„aufgrund des Lehrplans“* (G6:27) mit *„zu vielen Anforderungen“* (G7:32) gegen eine nachhaltige Subjektwerdung spricht sowie durch *„Curriculums-Zwang und fehlende Rahmenbedingungen, wie Benotung und Klassengröße“* (G7:43) transformative Bildung erschwert. Im Wunsch nach dem Fortbestehen herkömmlicher Versprechen der Sportdidaktik ist das Einstimmen auf BNE im Sportunterricht *„in der Unterstufe eher schwierig, da sonst die Bewegungslernzeit zu Gunsten der theoretischen Lernzeit einge kürzt wird“* (G.3:109). *„Es kommt die Frage auf, inwiefern der zeitliche Aufwand für die Vorbereitung in Relation mit dem Ergebnis steht“* (G.3:39). Die *„Unsicherheit, ob Sportunterricht BNE als übergeordnetes Ziel verkörpern soll“* (G.1:103) ist getragen von einer prognostizierten Überfrachtung des Fachunterrichts durch zusätzliche interdisziplinäre Erwartungen (vgl. Gräsel, 2020, S. 27–28). Während sich Kuckuck und Lindau (2020) für die explizite Einbindung von BNE in den Fachunterricht aussprechen, der nach Gieß-Stüber und Thiel (2016) facettenreich mit Bewegung und Sport begegnet werden kann, positionieren sich die Diskutierenden gegen eine generelle Auseinandersetzung mit gesellschaftskritischen Themen im Schulsport. Vereinzelt fließen stabilere Ordnungen vor dem Hintergrund des Sportunterrichts in die Diskussion mit ein: *„Eignen würde sich BNE schon, da man im Sportunterricht viele verschiedene Bereiche ansprechen kann“* (G.5:112–114), allerdings sind *„alltägliche Bezüge zu BNE eher nebenbei oder außerhalb des Unterrichts zu thematisieren“* (G.1:105–109).

In Übereinstimmung mit Hemmer et al. (2021), die zeigen konnten, dass sich durch BNE-Angebote bei Lehramtsstudierenden zwar das Professionswissen signifikant verbessert, eine positive Verstärkung der Selbstwirksamkeit jedoch ausbleibt, *„bezweifeln“* auch die Diskutierenden die *„Bereitschaft von Lehrkräften und Schüler*innen zur Umsetzung“* (G.3:107) von BNE im Unterricht. Nach Ansicht der Diskutierenden ist es schwierig, transformative Bildung in einen Prozess des kritischen Denkens und der (Selbst-)Reflexion zu führen und eigene Vorannahmen darzustellen oder zu erweitern.

„Lehrkräfte sind nicht dafür ausgebildet, haben kein Verantwortungsbewusstsein, Schüler*innen fehlt das Interesse“ (G8:29) und deren „Gewohnheiten von Zuhause erschweren nachhaltiges Handeln“ (G9:35) in der Schule. Die Diskutierenden befürchten fehlende kooperative „Prozesse zwischen Schule und Eltern, großen zeitlichen Aufwand und Kosten, Bürokratie, mangende Einstellung und Motivation der Kolleg*innen und Unwissenheit“ (G6:37).

Diskurse zur Vorbildrolle von Lehrkräften bedenken, dass „man selber nicht das vermeintlich Richtige macht, obwohl man weiß, dass man es tun sollte, weil die anderen es auch nicht tun“ (G.4:139–142). Diskutiert wird hier, dass nachhaltige Realisierungen wahrscheinlicher werden, wenn neben dem Verstehen dessen, wie solche Maßnahmen wirken, man sich außerdem in guter Gesellschaft mit anderen aktiven Mehrheiten befindet (vgl. Jenny & Betsch, 2022, S. 1447). Auch sehen die Diskutierenden, dass restriktive Maßnahmen Reaktanz auslösen können. Es kann ein „Gefühl von Ungerechtigkeit erhalten bleiben, wenn andere trotzdem z.B. Skifahren gehen und ich verzichte“ (G.1:117–122). Aus der Debatte um die gesellschaftliche Relevanz des Schulsports für die zukunftsfähige Handlungsfähigkeit geht zudem der Wunsch nach „Alternativen zu Skifahrten hervor, denn viele Schüler*innen sind durch das Schulangebot erst zum Skifahren gekommen“ (G6:28). Die erzieherische Verantwortung gegenüber dem Umgang mit der Natur liegt in diesem Gedanken im Verzicht auf Skifahren und Aufgreifen von ökologisch vertretbaren natursportlichen Alternativen.

Die konsensuale Tendenz zur Verknüpfung von BNE mit Sportdidaktik ist in der Aussage repräsentiert: „Wir werden Nachhaltigkeit nicht wirklich im Sportunterricht mit einbeziehen“ (G.1:67–68). Die Diskussion darüber, wie über gemachte Bewegungserfahrungen nicht-nachhaltige Entwicklung ausgeklammert und nachhaltige Entwicklung vorangebracht werden kann, ist von bildungsinstitutionellen und sozialen Verbindlichkeiten weitgehend entkoppelt. Sie fällt hinter den herausfordernden Anspruch einer BNE zurück, in einer globalisierten, plural von Interessengegensätzen charakterisierten Welt Nachhaltigkeit zu verhandeln und transformatives und transgressives Lernen (vgl. Rieckmann, 2021, S. 13) herbeizuführen.

4.4 Imaginationen zu Subjektwerdung im Schulsport

Diskurse, die dem Klimawandel handelnd entgegenarbeiten, hoben in diesem Punkt die Vorstellung der Diskutierenden vom Beitrag der Bewegungsbildung zur Bewältigung der Transformation hervor. Einer Mitgestaltung sehen die Diskutierenden weniger bei sich selbst oder über schulische Bildung entgegen, sondern aus „möglicherweise dem Hobbybereich. Eventuell bilden sich neue nachhaltigere Sportarten“ (G.1:114–115), die im Schulsport aufgegriffen werden können. Die die Vorbildrolle thematisierenden Diskurse bringen Erfordernisse mit sich, „Gewohnheiten zu ändern, Abstriche zu machen. Man muss aus seiner Komfortzone rauskommen“ (G.3:117–118). Während sich die Studierenden hinsichtlich persönlicher Ich-Verantwortung zurückhaltend positionieren, beziehen sie sich bezüglich postwendend produktiv zu verhandelnder Aussichten beim Vermitteln im Schulsport auf ein Umdenken „im Bereich von Ausflügen, Fahrten und Wandertagen“ (G.3:116). An außerschulischen Lernorten und in Kooperation mit externen Partner*innen sollen nachhaltige Themenkomplexe zeitnah umgesetzt werden. In der im Projektcharakter liegenden Flexibilität und Offenheit nehmen die Diskutierenden Ermöglichung von Verantwortungsübernahme wahr und verweisen auf machbare Lösungsvorschläge, wenn man vom Bildungsplan abweicht.

Vorteile von Maßnahmen sprechen die Diskutierenden bei Lösungsvorschlägen an, die über die Nachhaltigkeit hinaus außerdem auf die Gesundheit Einfluss nehmen, indem über BNE erreicht wird, dass Schüler*innen „mit dem Fahrrad zur Schule kommen und ein Bewusstsein für Materialien“ (G8:27) entwickeln. Zwar sprechen die Diskutierenden nicht direkt zielzugehörige Themen an, etwa soziale Kohäsion, Gleichheit oder Menschenrechte, sehen bei der Thematik aber pauschal die Gelegenheit, ein Gegengewicht

zum Sport als Treiber von gesellschaftlichen Problemen (Abu-Omar & Gelius, 2020) zu schaffen. Schwierigkeiten mit kognitiven Dissonanzen bezwingen die Diskutierenden mit eher belanglosen Effizienzstrategien und empfehlen, „mit kleinen Dingen anzufangen“ (G.5:117–118). Größere Effekte versprechen sie sich dagegen im Vermittlungstaktischen und schlagen einen „stärkeren Einbezug der Nachhaltigkeitsziele in den Unterricht“ (G7:40) vor, ohne konkrete Sachbezüge zu benennen.

Die Diskurse des persönlichen Aufschiebens von Transformation und der Zurückweisung von transformativer Bildung im Schulsport decken sich weitgehend mit der Typologie nach Lamb et al. (2020). Den ins Gegenteil gewendeten Maßnahmen fehlt es an diskursiver Kraft, so dass es eher unwahrscheinlich ist, dass die Studierenden aufgrund schulischer und hochschulischer Bildung sowie der Teilnahme am Projekt nachhaltige Initiativen beharrlicher und entschlossener ergreifen. Es besteht jedoch Einsicht darin, dass gegen den Klimawandel vorgegangen werden muss. „Ohne konkrete Empfehlungen und Beispiele scheint die Umsetzung noch sehr schwierig und insbesondere zeitintensiv“ (G.3:39), so dass die Thematik mehr Probleme aufwirft, als Lösungen vorgeschlagen werden können. Die nach Lessenich erforderliche

„veritable Transformation des gesellschaftlichen Imaginären: ein wahres Neudenken der kollektiven Möglichkeiten einer Befreiung von Zwängen, die uns immer noch als Freiheiten erscheinen – obwohl sie uns doch an eine Welt binden, die keine Zukunft mehr hat“ (2022, S. 130),

ist verkapselt in der Infragestellung der eigenen Fähigkeiten, sich konsequent an nachhaltige Prinzipien halten und Transformation – körperlich vermittelt – souverän denken zu können. Die Studierenden nehmen die Nachhaltigkeitsthematik an, geraten in den Gesprächen allerdings auch in Interessenskonflikte. So bedienen sie sich zwar defensiver Diskurse der Verzögerung, reproduzieren allerdings auch Hoffnung auf ein Überwinden von Transformation behindernden Faktoren. In den hinsichtlich Visionsbezügen kraftlos vorgetragenen Debatten zum Wandel des Schulsports repetieren die Diskutierenden ihre aufgabenbezogenen Lösungen aus der Video-Produktion und denken zurück an „mit Ergometern Strom erzeugen, Plogging“ (G6:39), „Anreise zur Schule mit dem Fahrrad“ (G7:45), „fächerübergreifende Projekte, wöchentliche Projektstage im Sport, Mitbestimmung durch die Schülerschaft“ (G8:31), „Exkursionen im Sinne der Nachhaltigkeit“ (G9:37) und eine „gesunde Ernährung“ (G10:37).

4.5 Limitationen

Die Kommunikationsdaten aus den Gruppengesprächen, die zur Analyse (nicht-)nachhaltiger (hoch-)schulischer Praktiken und deren Einfluss auf Positionierungen der Teilnehmenden herangezogen wurden, beziehen sich auf subjektiv verhandelte retrospektive Erfahrungen von 50 Sportlehramtsstudierenden. Die Repräsentativität der Analysen im Sinne verallgemeinerbarer Ergebnisse ist von potenziellen Erinnerungslücken an Praktiken, die teils bis in die Schulzeit zurückreichen, von persönlich befangener Zurückhaltung beziehungsweise selbstbewusster Dominanz einzelner Teilnehmenden an der Gesprächsführung oder von individuellen Vorpositionierungen der Teilnehmer*innen gegenüber der Nachhaltigkeitsthematik bereits limitiert. Der gewählte qualitativ empirische Forschungszugang nimmt für sich gar nicht in Anspruch, die aus den Diskursen ermittelten Positionierungen zu nachhaltigem Verhalten im und durch Sport auf eine generelle Mehrheit von Sportlehramtsstudierenden zu beziehen. Vielmehr konnten vielfältige Wirkungen erlebter Praktiken gerade durch die Wahl der Gruppengespräche und einen Leitfaden mit dem Fokus auf sportliche Aktivitäten aufgespürt werden. Um der Verkörperung als Voraussetzung für Positionierung nachgehen zu können, sollten die Lehramtsstudierenden ihre biografischen Färbungen in die Gruppendiskussionen mit einbringen. Mit Subjektivierung konnten die Gesprächsdaten gerade deshalb in Verbindung gebracht werden, weil die Praktiken länger zurücklagen und die Teilnehmenden

dadurch mit ihren Argumenten den Ereignissen entweder Bedeutung oder auch Unbedeutsamkeit zuschrieben. Die subjektiven Positionierungen zu Einstellungen und Einstellungsveränderungen und die Hürden, eine professionelle Identität zu entwickeln, sind bewusst eingebunden in dieses spezifische methodische Vorgehen und die innerhalb der Moderation selbst dirigierte und verselbstständigte Diskussionsverläufe, die solchen sozialwissenschaftlichen forschungsbasierten Reflexionen zu Handlungspraxen immanent anhaften. Welche Angebote und Verhältnisse zur Thematik wahrgenommen wurden, fokussierten in dieser Untersuchung die diskutierenden Studierenden. In Auseinandersetzung mit ihren eigenen Positionen, aber auch Subjektivierungsweisen durch biografische Bildungserfahrungen und die Projektveranstaltung tragen sie zur professionsbezogenen, in den Subjekten liegenden Betrachtung von BNE im Schulsport bei.

Darüberhinausgehende Untersuchungspotenziale bieten sich etwa durch das von Lohmann et al. (2024) entwickelte Messinstrument zur quantitativ empirischen Auswertung von Einstellungen und Überzeugungen von Sportlehrkräften, die für eine professionelle Vermittlung von BNE im Sportunterricht als voraussetzungsrelevant gelten. Mit dieser Forschungsrahmung konnten weder professionsbezogene BNE-Kompetenzen näher betrachtet werden, noch konnte die von den Gruppen entwickelte Umsetzung von BNE in Schulsportprojekten inhaltlich oder haltungsbasiert evaluiert werden. So bietet sich für weitere Forschung die Einbeziehung der Video-Tutorials zur Erarbeitung von Good-Practice-Interventionen vor dem Hintergrund des Seminarfahrplans an.

Die hervorgebrachten Veranschaulichungen, wie der Umgang mit Lernprozessen in die Bildung von Subjektpositionen hineinspielt, beziehen sich nicht nur darauf, wie Subjektivierungsweisen zur Annahme, sondern auch zur Zurückweisung nachhaltiger Entwicklungsförderung im Schulsport beitragen. Bei der Implementierung innovativer BNE in die (Hoch-)Schulsportentwicklung könnten mit dieser Forschung Maßnahmen anempfohlen werden, die nicht nur Regeln aufzeigen, wie Studierende und Schüler*innen BNE über sportliche Inhalte respektieren lernen, sondern diese Regeln darüber hinaus mit in moralischen Implikationen enthaltenen Anstrengungen verschmolzen sind.

5 Fazit

Die empirische Durchdringung der in den Gruppendiskursen artikulierten Eigen- und Gruppenlogiken mit der Offenlegung eines unterschiedlich praktizierten Nachhaltigkeitsverständnisses, ungleich verteilter Verantwortungsfähigkeit und verschiedenartiger Zugänge zu sportweltlichen Fähigkeitsnormen erzeugt Entfremdung und Akzeptanz von nachhaltiger Entwicklung im Sportunterricht. Im Bedingungsgeflecht treten dabei zwei vorherrschende Diskurse – größtenteils über Vermeidungs- und weniger über Aktivitätsstrategien – auf, die den gespaltenen Umgang der Studierenden mit der Nachhaltigkeitsthematik darlegen. Die Spielräume für Subjektivierung hin zu nachhaltigem Bewegungshandeln sind von mächtigerem, körperlichem und geistigem Handlungs- und Weltverstehen begrenzt. Die wesentlichen Diskurse sind im Folgenden, wie sie sich entlang der Leitfadenstruktur darstellen, noch einmal zusammengefasst:

- Mit der *Sportsozialisation* geht bereits eine reduzierte Selbstverpflichtung für nachhaltige Entwicklung einher. Eingenommen vom eigenen Sport, der individuelle Ansprüche bedient und Selbstzweck ermöglicht, fehlen den Studierenden die körperlichen Zugänge für nachhaltige Bewegungsvermittlung.
- Biografisch ist bislang weder der *Schulsport* noch die *Sportlehrkräftebildung* bei der nachhaltigen Subjektwerdung behilflich. Sportlehrkräftebildung wurde bis zur Teilnahme am Projekt erst gar nicht als subjektivierungsweisende Größe für gesellschaftlich-nachhaltige Verhaltens- und Bewusstseinsbildung wahrgenommen.

- Die Teilnehmenden identifizieren sich aus der *Projektarbeit* zu einen nicht eindeutig mit zukünftigen *Change Agents*. Die Blockade innerhalb der erwarteten *Sportlehrkräfteprofession*, den Schulsport mit der Nachhaltigkeitsthematik zu verknüpfen, zeigt sich vornehmlich im Abgeben von Verantwortung und Zuweisen von Zuständigkeit an andere Akteur*innen, Fächer und Institutionen. In den Diskursen rechtfertigen die Studierenden ihr Zögern bei der Übernahme einer persönlichen Vorbildrolle mit Widerständen gegen BNE im Schulsport, die sie in curriculärer Überfrachtung und bürokratischer Trägheit sowie im Schüler*innen- und Lehrkräfteunvermögen sowie -desinteresse vermuten und gemeinschaftlich mit anderen Lehrkräften besser entwickeln könnten, wäre umweltfreundliches Verhalten in der Schule strukturell besser verankert.
- Die Studierenden betonen zum anderen die Notwendigkeit schulsportlichen Wandels und erkennen außerunterrichtliche *Schulsportprojekte* zur Hervorbringung von Transformation an. Aktivität und Performance deuten dabei in manchen Diskursen auf eine Bewusstseinsweiterung für nachhaltige Subjektwerdung und bilden somit einen erkenntnisleitenden Ausgangspunkt für die forschungsbasierte Herleitung von Handlungsalternativen und Interventionsperspektiven. In anderen Gruppengesprächen behinderte der den ergebnisorientierten Projekten zugrunde liegende Gelingensbias die diskursive Durchdringung der sportdidaktischen Lehr- und Lernpraxis von Bildung und Erziehung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation.

Mit dieser Analyse konnte gezeigt werden, dass die Beharrungskräfte stärker sind als die Impulse, diese zu überwinden. Dadurch wird das Ausmaß der zukünftig erforderlichen Anstrengungen deutlich, mit transformativer Sportlehrkräftebildung auf die Problematik zu reagieren. Aus der Perspektive Lehramtsstudierender mit Fach Sport tun sich Grenzen aus biografischer Erfahrung, „*unmittelbarer Interessen, der festgefahrenen Gewohnheiten und der Trägheit der technischen Dispositive*“ (Charbonnier, 2022, S. 429, H.i.O.) auf. Regulierungsdiskurse halten einer Analyse, aus der sich ein intellektueller und praktischer Kompass für zukunftsfähiges schulsportliches Handeln ableiten ließe, nicht stand. Studierende können (noch) keinen gesellschaftlichen Vermittlungs- und Handlungsentwurf aus einer harmonischen Beziehung zwischen Sport und Umwelt abstecken. Hochschulverwaltende und Hochschullehrende müssen infolgedessen die dargestellten Netzwerke der Vermeidung von Aktivität aus deren Abhängigkeiten befreien, so dass aus kritischen Denkprozessen konkrete Vermittlungsweisen und Handlungspraktiken hervorgehen. Ein solcher transformativer Vermittlungsschritt kann nicht (allein) die Aufgabe von Studierenden sein.

Literatur und Internetquellen

- Abu-Omar, K. & Gelius, P. (2020). Klima und Sport? Klima und Sport! *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 5–9. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00630-0>
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.33>
- Alkemeyer, T. (2021). Die Körper der (kulturellen) Bildung. Theoretisch-methodische Perspektiven und ihre Körperkonzepte. In N. Eger & A. Klinge (Hrsg.), *Wie viel Körper braucht die kulturelle Bildung?* (S. 19–34). kopaed.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B.E., Svenberg, S.,

- Uggla, Y. & Öhman, J. (2018). Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach. *Sustainability*, 10 (12), 4479. <https://doi.org/10.3390/su10124479>
- Brand, U. (2016). “Transformation” as a New Critical Orthodoxy. The Strategic Use of the Term “Transformation” Does Not Prevent Multiple Crises. *GAIA*, 25 (1), 23–27. <https://doi.org/10.14512/gaia.25.1.7>
- Charbonnier, P. (2022). *Überfluss und Freiheit. Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen*. Fischer.
- Döbler, M.-K. (2019). Ein spannungsreiches Verhältnis? Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen im Kontext von Paarbeziehungen mit Nicht-Präsenzphasen. In S. Bosančić & R. Keller (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen: Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung* (S. 177–203). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6_10
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission). (2014). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Dt. UNESCO-Kommission.
- Fröberg, A., Wiklander, P. & Lundvall, S. (2022). Sustainable Development Competencies among more than 1100 Certified Physical Education and Health Teachers in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (23), 15914. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315914>
- Gieß-Stüber, P. & Thiel, A. (2016). Beitrag des Schulsports zum Lernbereich Globale Entwicklung. Sekundarstufe I. In KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 357–378). Cornelsen.
- Gräsel, C. (2020). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 13) (S. 23–34). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>
- Hallmann, K. (2021). Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. In N. Eger & A. Klinge (Hrsg.), *Wie viel Körper braucht die kulturelle Bildung?* (S. 223–232). kopaed.
- Hamborg, S. (2023). Zuviel des Guten: Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (2), 153–161. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.02.10>
- Hemmer, I., Lindau, A.-K., Koch, C. & Peitz, A. (2021). *Abschlusspräsentation: Fortbildung von Hochschuldozierenden und Seminarlehrkräften für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bayern (FOLE-BNE-Bay)*.
- Jenny, M.A. & Betsch, C. (2022). Large-Scale Behavioural Data Are Key to Climate Policy. *Nature Human Behaviour*, 6, 1444–1447. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01479-4>
- Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.). (2020). *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.

- Kuckuck, M. & Lindau, A.-K. (2020). Wirklichkeit oder Wunschenken? BNE im Geografieunterricht – Studierende forschen in der Schulpraxis. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 149–166). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>
- Lamb, W.F., Mattioli, G., Levi, S., Roberts, J.T., Capstick, S., Creutzig, F., Minx, J.C., Müller-Hansen, F., Culhane, T. & Steinberger, J.K. (2020). Discourses of Climate Delay. *Global Sustainability*, 3 (e17), 1–5. <https://doi.org/10.1017/sus.2020.13>
- Lessenich, S. (2022). *Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Hanser.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Gruppendiskussion. In S. Kühl, A. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 102–123). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_6
- Lohmann, J., Breithecker, J., Ohl, U., Gieß-Stüber, P. & Brandl-Bredenbeck, H.P. (2021). Teachers' Professional Action Competence in Education for Sustainable Development: a Systematic Review from the Perspective of Physical Education. *Sustainability*, 13 (23), 13343. <https://doi.org/10.3390/su132313343>
- Lohmann, J., Nigg, C., Hertle, I. & Kugelmann, C. (2024). Preservice Physical Education Teachers' Beliefs about Sustainable Development in Physical Education – Scale Development and Validation. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54, 43–54. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00894-7>
- Lohmann, J., Tittlbach, S. & Steinbauer, M.J. (2024). Sustainable Development in Sport and Physical Activity—Perspectives and Challenges. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1–5. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00938-y>
- Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The Concept of “Friluftsliv Literacy” in Relation to Physical Literacy in Physical Education Pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26 (5), 514–526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. & Behrens, W. (1972). *The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books. <https://doi.org/10.1349/ddlp.1>
- Mills, S. (2007). *Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis*. Francke.
- Nikendei, C., Bugaj, T.J., Nikendei, F., Kühl, S.J. & Kühl, M. (2020). Klimawandel: Ursachen, Folgen, Lösungsansätze und Implikationen für das Gesundheitswesen. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 156–157, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2020.07.008>
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 24–150). Suhrkamp.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2023). Kulturelle Bildung und gesellschaftlich Transformation. Eine Zustandsbeschreibung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/v29k-0t76>
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 11–32). Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 65 (4), 12–19.
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Fischer.

- Thurm, S., Frank, P., Greve, S. & Schröder, S. (2024). Can Learning to Move Foster Sustainable Development? A Systematic Literature Review Examining the Potential of Sport and Physical Activity in the Context of Environmental and Sustainability Education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54, 29–42. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00908-4>
- UN (United Nations). (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1*. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- Waldmann, A. (2023). Potential Kultureller Bildung für die Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformative Prozesse. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/851x-9n14>
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Zafeiroudi, A. (2020). Enhancing Adolescents' Environmental Responsibility Through Outdoor Recreation Activities. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9 (6), 43–55. <https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0110>
- Zobel, Y. (2022). Das diagnostizierte Ich. Inklusion, Selbstvertretung und die Subjektivierung des autistischen Menschen. In S. Bosančić & R. Keller (Hrsg.), *Diskurse, Dispositive und Subjektivitäten* (S. 253–270). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31557-3_14

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hafner, S. (2024). Vom sportdidaktischen Handeln zum ökologischen Wandel? Diskurse zu Praktiken nachhaltiger Entwicklungsförderung aus der Perspektive Lehramtsstudierender mit Fach Sport. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 219–236. <https://doi.org/10.11576/hlz-6919>

Eingereicht: 10.12.2023 / Angenommen: 14.05.2024 / Online verfügbar: 17.06.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: From Sport Didactics to Ecological Change? Discourses on Practices of Sustainable Development Promotion from the Perspective of Student Teachers Specializing in Physical Education

Abstract: With a scientific interest in education for sustainable development (ESD), this article takes a look at the teaching and learning practices of student teachers in the subject of sport with regard to the promotion of their position as role models. The research examines the praxeological question of whether sustainable action in sports practices turns student teachers into sustainable subjects. The understanding of sustainable development, which was theoretically awakened in a project course and developed through socio-physical movement practices, is empirically explored in the context of future-oriented transformational education against the background of how practices constitutively play into the individual understanding of the world. Discourses on sustainability practices generated in group

discussions illustrate how the handling of learning processes plays into the formation of subject positions and how modes of subjectivation lead to the acceptance or rejection of sustainable development promotion in school sport.

Keywords: Education for sustainable development; sport pedagogy; teacher training; praxeology; discourse; subject