

Lehnhoff, Laura

Praktiken des Filmens und Gefilmtwerdens im Sportunterricht

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 13 (2024) 13, S. 31-44



Quellenangabe/ Reference:

Lehnhoff, Laura: Praktiken des Filmens und Gefilmtwerdens im Sportunterricht - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 13 (2024) 13, S. 31-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356214 - DOI: 10.25656/01:35621; 10.3224/zisu.v13i1.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356214>

<https://doi.org/10.25656/01:35621>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Praktiken des Filmens und Gefilmtwerdens im Sportunterricht

Zusammenfassung

Der sportpädagogische Diskurs um digitale Medien vollzieht sich in weiten Teilen auf Grundlage eines simplifizierten Medienbegriffs. Demzufolge werden digitale Medien als ‚neutrale‘ Werkzeuge im Sportunterricht eingesetzt, in der Annahme, dass sie Unterrichtsprozesse unterstützen, in Teilen erleichtern und schließlich optimieren. Vernachlässigt wird dabei die Tatsache, dass digitale Medien als meist nicht wahrgenommene Akteure wirksam werden. Der vorliegende Beitrag nimmt am Beispiel des Filmens und Gefilmtwerdens im Sportunterricht das Zusammenspiel von Materialitäten, Inhalten, Praktiken und Wissensordnungen sowie Subjektpositionen in den Blick. Auf der Grundlage eines medienwissenschaftlichen Modells wird anhand von Fallbeispielen veranschaulicht, wie Schüler*innen als Subjekte des medialisierten Sportunterrichts positioniert werden bzw. sich in diesem Zusammenspiel zueinander sowie zu den Anforderungen und Spielräumen der Unterrichtspraxis positionieren. Auf diese Weise kann gezeigt werden, dass digitale Technologien im Sportunterricht wesentlich an Subjektpositionierungen und Bedeutungsaus-handlungen mitwirken.

Schlagwörter: Sportunterricht, Medienkonstellationen, Filmaufnahmen, Praktiken

Practices of filming and being filmed in Physical Education

The discourse on digital media in physical education is largely based on a simplified concept of media. According to this, digital media are used as ‚neutral‘ tools in physical education, assuming that they support teaching processes, facilitate them in parts and optimize them. This neglects the fact that digital media become effective as mostly unnoticed actors. Using the example of filming and being filmed in physical education, this article takes a closer look at the interplay of materialities, contents, practices, knowledge systems and subject positions. On the basis of a model from media studies, case studies are used to illustrate how students are positioned as subjects of medialized physical education and how they position themselves in this interplay with one another and with the demands and scope of teaching practice. In this way, it can be shown that digital technologies in physical education play an essential role in subject positioning and meaning negotiation.

Keywords: physical education, media constellation, filming, practices

1 Digitale Medien im sportpädagogischen Diskurs

Der Diskurs über digitale Medien wird in der Sportpädagogik überwiegend ausgehend von einem simplifizierten Medienbegriff geführt. In unzähligen Empfehlungen wird der Einsatz der Videoanalyse propagiert und die Kamera, insbesondere im Bereich des motorischen (Technik-)Lernens, als neutrales Werkzeug für Optimierungsprozesse verstanden. Versprochen werden effektive Feedbackprozesse, eine objektive Leistungsbewertung und ein optimiertes Trainieren (vgl. Krick & Nowak 2022; Krieger & Veit 2019). Ein solches ‚Trainieren‘ könne zudem durch bestimmte Kamerafunktionen (Standbild,

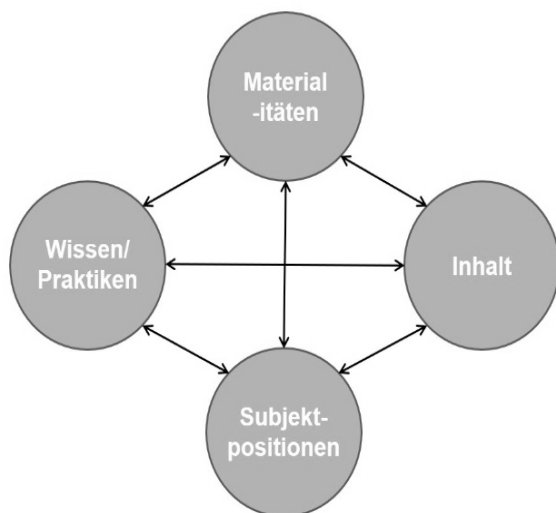
Slowmotion, Splitscreen) unterstützt werden, um im Sinne eines Ist-Sollwert-Vergleichs zu ermitteln, welche Teilbewegungen noch nicht dem vorgegebenen Idealbild entsprechen (vgl. Reismann 2022; Bohr & Kaczmarek 2021).

Neben einer solch ausschließlich „anwendungsorientierten“ (Rode 2021: 42) und stark „technikbezogenen Betrachtungsweise“ (ebd.) gehen Empfehlungen zur Auseinandersetzung mit Social Media Inhalten von einer „*technikseparatistischen* oder gar *technikdeterministischen Position* [Herv. i. O.]“ (ebd.: 44) aus. Intransparente Absichten, ungeprüfte Inhalte und die Körperfokussierung auf Social Media Plattformen würden sich zum „digitalen Problemfall für Kinder und Jugendliche“ (Wendeborn 2022: 534) entwickeln, sodass Schüler*innen vor der Übernahme „medial inszenierter, teilweise unrealistischer Körperideale“ (ebd.: 535) bewahrt und hinsichtlich des eigenen Nutzungsverhaltens aufgeklärt werden sollten (vgl. Reil et al. 2022; Breuer & Guardiera 2021). Digitale Medientechnologien werden hier als etwas Externes dargestellt, das auf die Schüler*innen einwirkt und mit dem sie adäquat und gesundheitsbewusst umzugehen lernen müssen.

Neben solch anwendungsorientierten und bewahrpädagogischen Ansätzen sind nur wenige Ansätze zu vernehmen, die digitale Medien als Mitwirkende in Konstellationen von Körper, Medien und Selbst verstehen (vgl. Stern 2019), wodurch beispielsweise auch Adressierungen und Subjektpositionen medialisierter Konstellationen in den Blick geraten (vgl. Klinge & Przybylka 2021). Rode (2019) und Steinberg et al. (2020) arbeiteten in ihren Studien zum Videoeinsatz in der Tanzvermittlung heraus, dass sich sowohl für Filmende als auch für Gefilmte „je spezifische Handlungs- und Erfahrungsräume, Beobachtungsregime und körperliche Positionierungsmöglichkeiten“ (Rode 2021: 53) ergeben. Die Praxisforscherin Brümmer konnte zum Einsatz der im team- und leistungssportlichen Training üblich gewordenen Videoanalyse zeigen, dass digitale Medien „die Kriterien von kompetenter Spielpraxis und (professioneller) Subjekthaftigkeit grundlegend mitdefinieren und transformieren“ (Brümmer 2021: 37). Diese praxistheoretische Perspektive auf den Einsatz von Videos in Vermittlungs- und Trainingssituationen deckt sowohl ungeprüfte sportdidaktische Narrative auf als auch die Notwendigkeit, das Mediale grundsätzlich „als konstitutiven Teil soziokultureller Prozesse“ (Rode 2021: 46) zu begreifen und damit den Blick für die ‚heimliche‘ Wirkung digitaler Medien im Vermittlungsgeschehen zu schärfen. Hier setzt die eigene Untersuchung an, indem sie ein medienwissenschaftliches Modell zugrunde legt, das im Kontext von Fragen zur Medienbildung von Andreas Weich (2023) entwickelt wurde und für die Analyse medialisierter Praktiken im Sportunterricht vielversprechend ist.

2 Medien als Konstellationen

Das Medienkonstellationsmodell (Weich 2023) betrachtet Medialität als das Zusammenspiel von Materialitäten, Wissen und Praktiken, Inhalten sowie Subjektpositionen und damit als „Produkt heterogener Konstellationen“ (ebd.: 4), in denen die Elemente sich wechselseitig aufeinander beziehen, sich beeinflussen und gegenseitig bedingen. Als *Materialitäten* werden die materiell essentiellen Bestandteile einer Medienkonstellation

Abbildung 1: Medienkonstellationsmodell (Weich 2023: 2)

beschrieben: Medientechnologien und deren Bestandteile, Infrastrukturen, räumliche Umgebungen und die Körperlichkeit der an der Medienkonstellation Beteiligten. Unter *Inhalt* ist das im Medium über verschiedene Kanäle Dargestellte bzw. Gezeigte zu verstehen. Als weiteres Element werden das zur Hervorbringung von und zur Teilhabe an der Medienkonstellation sowie ihrer Bestandteile notwendige *Wis-*

sen beschrieben. Dieses Wissen kann innerhalb der Medienkonstellation produziert oder als außerhalb einer spezifischen Medienkonstellation situiertes Wissen ‚von außen‘ eingebracht, reproduziert und irritiert werden. Mit *Praktiken* sind symbolische und/oder körperliche Handlungen der an der Medienkonstellation beteiligten Akteure gemeint. Schließlich werden mit der Betrachtung der *Subjektpositionen* Funktionsstellen (im Sinne von Anforderungsprofilen) ins Auge gefasst, die für menschliche Akteure in der Medienkonstellationen vorgesehen oder möglich sind. Das Subjekt muss somit als ein in der Medienkonstellation hervorgebrachtes aufgefasst werden, das durch die beteiligten Elemente verschieden positioniert wird. Ausgegangen wird von Subjektpositionen, die es (un-)bewusst, bereit- oder widerwillig bekleiden, aber auch ablehnen kann.

Das Modell nimmt somit die „vielgestaltigen ko-konstitutiven Verflechtungen digitaler und analoger Elemente“ (ebd.: 6) von Medienkonstellationen in den Blick und kann Tiefenstrukturen offenbaren, die in einer Medienkonstellation für Subjekte von Bedeutung sind. Es zeigt eine Vielzahl von Interdependenzen, denen in der (sport-)unterrichtlichen Praxisanalyse nachgegangen werden muss. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und betrachtet das Filmen und Gefilmtwerden als eine der häufigsten Praktiken des Einsatzes digitaler Medien im Sportunterricht.¹

1 Der hier dargestellte Forschungsausschnitt ist Teil einer Dissertation zum Thema ‚Medienbildung im Fach Sport‘, die am Lehr- und Forschungsbereich Sportpädagogik der Ruhr-Universität Bochum angesiedelt ist.

3 Methode und Fragestellung

Mit einem ethnografisch-praxeologischen Zugang wurden teilnehmende Beobachtungen (n=36) im Sportunterricht verschiedener Schulen und Klassen (Jg. 5-12) durchgeführt, in denen sich Schüler*innen filmten bzw. gefilmt wurden. Die angelegte praxeologische Perspektive nimmt das Soziale, seine Materialität und seine impliziten und informellen Logiken in den Blick. Technische Artefakte erscheinen somit nicht als Objekte, sondern als „Gegenstände, deren sinnhafter *Gebrauch* [Herv. i. O.], deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt“ (Reckwitz 2003: 291). Wissen wird nicht aus einer rein rationalistischen Logik her begründet, sondern meint auch ein implizites und häufig nicht explizierbares oder explizierungsbedürftiges Wissen (vgl. ebd.: 292), ein körperlich-leibliches, ein „verkörperte[s] Praxiswissen[s]“ (Alkemeyer 2017: 141). Das Subjekt wird verstanden als ein „lose gekoppeltes Bündel von Wissensformen“ (Reckwitz 2003: 296), als „Produkt historisch und kulturell spezifischer Praktiken“ (ebd.), das nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken besteht.

Die während oder unmittelbar nach den Beobachtungen angefertigten Notizen und Skizzen wurden im direkten Anschluss eines Feldaufenthaltes in Beobachtungsprotokolle überführt, um „den ersten Eindruck sofort zu explizieren und maximal auszubeuten“ (Hirschauer 2001: 445). Auf das Videographieren des Unterrichts wurde bewusst verzichtet, da die Kamera als weiterer ‚Akteur‘ des sozialen Geschehens dieses selbst zu stark beeinflusst hätte. In dieser ersten Phase des Feldaufenthaltes ging es vor allem darum, einen ersten Einblick darüber zu erlangen, wie die Kamera und das gefilmte Bild im Sportunterricht eingesetzt werden und welche Wechselwirkungen sich aus dem Umgang damit ergeben.

Bereits das Beobachten und Beschreiben ist als unvermeidlich selektiv anzusehen (vgl. Breidenstein 2006: 23-24). Mithilfe des Medienkonstellationsmodells, das als theoretische Sehhilfe im Feld als auch zur Beschreibung und Auswertung des Beobachteten herangezogen wurde, konnte diese unvermeidliche und notwendige Selektivität bewusst gestaltet und der Fokus auf konkrete Wechselwirkungen gerichtet werden. Beobachtete Mikro-Sequenzen der Auseinandersetzung von Schüler*innen mit dem Videographieren konnten mithilfe des Modells „verstehend und situationssensitiv“ (ebd.: 24) sowie dem Postulat der dichten Beschreibung (Geertz 1983) folgend festgehalten werden. Das Protokollieren lässt sich somit als erster Schritt einer fortschreitenden Systematisierung und Theoretisierung der Beobachtungen verstehen. Die Erhebung und Auswertung sind im ethnografischen Prozess nicht strikt voneinander zu trennen. Die ethnografisch Forschende ist immer „Entdeckerin und Analystin der empirischen Sachverhalte zugleich“ (Breidenstein 2006: 24). Stehen nicht von Anfang an die Daten im Fokus eines selektiven und dadurch geschärften Blickes, bleiben die Beobachtungen orientierungslos. Dennoch besteht eine entscheidende Phase darin, vom Feld zurückzutreten, um aus analytischer Sicht auf die Daten blicken zu können (vgl. ebd.: 25). Das Medienkonstellationsmodell wurde auch in dieser Phase der intensiven und interpretierenden Lektüre der Beobachtungsprotokolle herangezogen. Im Fokus dieser Auswertungsphase stand die Frage, welche Praktiken beobachtet wurden, die in

Wechselwirkung zu den anderen Elementen der Medienkonstellation Subjekte spezifisch positionieren und wie die Kamera und das gefilmte Bild die sozialen Praktiken und den Vollzug von Unterricht mitstrukturieren. Die beschriebenen Praktiken wurden insbesondere hinsichtlich der Wechselwirkungen mit Wissensordnungen und Subjektpositionen analysiert, ohne dabei die anderen Elemente, als daran wesentlich beteiligte, aus den Augen zu verlieren.

Durch ein entsprechendes ‚Herauszoomen‘ wurden identifizierte Praktiken zunehmend als ein „geordnetes, von wiederkehrenden Mustern geprägtes Geschehen“ (Alkemeyer 2017: 4) erkenntlich. Diese wiederkehrenden Muster eröffneten theoretische Anschlüsse und „analytische Themen“ (Breidenstein et al. 2020: 134) als Ergebnisse einer ersten Analysephase. Es handelt sich hierbei explizit um keine vollends aufgeschlüsselte „Exegese des tieferen Bedeutungsgehaltes“ (Thomas 2019: 121), sondern vielmehr um erste Interpretationsansätze, die Themenfelder und weiterführende Fragen ans Licht bringen, die im Fazit zusammengefasst werden und denen in einem nächsten Feldaufenthalt weiter nachzugehen ist. Die in Kapitel vier vorgestellten Fallbeispiele sind Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen. Sie wurden als Schlüsselszenen ausgemacht, die spezifische, wiederkehrende Praktiken und Themen beispielhaft darstellen.

4 Fallbeispiele und Analysen

Im Folgenden werden zwei Fallbeispiele beschrieben, die jeweils kurz in den unterrichtlichen Kontext eingebunden und analysiert werden. Während es im ersten Beispiel um die Produktion eines Fitnessvideos geht, zeigt Beispiel zwei die am häufigsten beobachtete Form des Kameraeinsatzes im Sportunterricht, die Videoanalyse. Anhand der Beispiele wird deutlich, dass mithilfe eines differenzierten Medienbegriffs Wechselwirkungen medialisierter Praktiken aufgedeckt werden können, die unter dem Deckmantel der Wirksamkeitsannahmen und eines verkürzten Medienverständnisses unsichtbar und unreflektiert bleiben, welche jedoch hinsichtlich der Erfahrungen und Erwartungen der Schüler*innen und auch der Lehrkräfte höchst relevant sind.

4.1 Fallbeispiel 1: „Sagt mal bitte, ob das gut aussieht!“

Die Schüler*innen des Sportkurses der Einführungsphase (Jgst. 10) eines Gymnasiums erhalten ein Aufgabenblatt mit einem Einleitungstext, der auf die Problematik des Fitnesstrends auf Social Media Plattformen verweist. Darunter ist ein Screenshot eines Fitnessvideos von Pamela Reif² zu sehen. Der Fitnesskult auf Instagram sei gefährlich, denn er gebe vor, es gehe um Gesundheit, obwohl eigentlich Schönheitsideale im Vordergrund stünden, heißt es im Einleitungstext. Die Schüler*innen werden beauftragt, ein „authentisches 20-minütiges ganzheitliches Fitness-Video“ (inklusive Aufwärm- und Dehnprogramm) zu entwickeln und zu gestalten, das sich klar von „kommerziellen

2 Pamela Reif ist eine deutsche Influencerin mit großer Reichweite auf Instagram. Sie produziert u. a. Fitness-Videos, die auf der Plattform YouTube frei zugänglich sind.

Workouts à la Pamela Reif“ unterscheide. Bewertet werde die Funktionalität der Übungen und deren Modifikationen sowie deren gesundheitlich korrekte Ausführung und sinnvolle Abfolge. Zudem stelle die videografische Gestaltung (Schnitt, Ton, Beschriftungen) ein weiteres Bewertungskriterium dar. Im Bewegungsfeld „Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014: 21) wird mit diesem Vorhaben das Erstellen, Durchführen und Präsentieren eines Fitnessprogramms aus gesundheits- sowie leistungsorientierter Perspektive beabsichtigt. Die Schüler*innen sollen unterschiedliche Belastungsgrößen sowie unterschiedliche Dehnübungen zur Gestaltung eines Trainings kennen, erläutern und in Form eines Fitnessworkouts umsetzen (vgl. ebd.). Ebenfalls abverlangt wird den Schüler*innen technologisches Anwendungswissen hinsichtlich der Bearbeitung der Videos (Schnitt, Ton etc.).

Eine Mädchengruppe hat ein Tablet auf einem kleinen Kasten positioniert und so ausgerichtet, dass die Sprossenwand den Hintergrund bildet. Mittig liegt eine Fitnessmatte. Im Hintergrund werden ein Eiweiß-Shaker sowie eine Sporttasche positioniert, aus der ein Handtuch mit dem Slogan eines Fitnessstudios heraushängt. Die Mädchen tragen enge Leggings, einige von ihnen bauchfreie Sporttops, auf denen Labels von Sportmarken zu erkennen sind, die eindeutig der Fitnessszene zugeordnet werden können. Emily ist an der Reihe. Ihre Gruppenmitglieder stehen bereits hinter dem Tablet. Emily führt einen Unterarmstütz aus. Das Video wird gestartet und Emily verharrt 40 Sekunden in der Position. Die anderen beobachten die Ausführung durch den Screen. Ein Gruppenmitglied kommentiert Richtung Bildschirm: „Lächle mal mehr!“. Nach 40 Sekunden rufen die Mädchen hinter der Kamera, sie sei fertig. Nun ist Anna an der Reihe. Sie betritt die Matte mit einem Springseil. Sophie fragt verwundert: „Wieso denn Seil springen?“. Eine andere Schülerin zuckt mit den Schultern. Anna startet mit den Sprüngen. Nach 20 Sekunden tritt sie auf das Seil und muss erneut starten. Auch in den folgenden Versuchen gelingt es ihr nicht, die Sprünge 40 Sekunden ohne Fehler durchzuhalten. Sie versucht es mehrfach, während die anderen Mädchen hinter dem iPad stehen und sie über den Bildschirm beobachten. Zwei Mädchen beginnen unterdrückt zu lachen und drehen sich weg. „Jetzt mach einfach!“, ruft ihr Emily zu. Anna gerät zunehmend unter Druck, ihr Gesichtsausdruck wirkt wie eingefroren, ein Großteil ihrer Haare haben sich durch die Sprungbewegungen aus dem gebundenen Zopf gelöst. Die Abstände, in denen sie auf das Seil tritt, werden nun immer kürzer. Ihre Mitschülerinnen lassen das Video die gesamte Zeit laufen und fordern sie immer wieder auf, es noch einmal zu versuchen. Hektisch führt Anna das Seil wieder nach hinten, scheitert jedoch erneut. „Dann gucken wir jetzt halt alle nicht“, schlägt Emily vor und fordert die Gruppe auf, sich wegzudrehen. Sie halten sich kichernd die Augen zu, während sie sich vom Bildschirm abwenden. Dennoch gelingt Anna so gut wie kein Sprung mehr. Die Schülerinnen entscheiden, dass nun erst einmal jemand anderes gefilmt werden solle. Sophie positioniert sich seitlich zur Kamera in einer Stretching-Position auf der Matte. Sie fordert ihre Mitschüler*innen auf: „Sagt mal bitte, ob das gut aussieht“. „Ja sieht gut aus!“, antwortet Rieke in Richtung Bildschirm, während auch die anderen Mädchen weiterhin auf das Tablet schauen. Anna wirft jedoch ein, dass die Übung anders auszuführen sei und zeigt Sophie, welche Hand wohin ausgerichtet werden müsse. Sie tritt immer wieder hinter dem Tablet hervor, geht zu ihr und korrigiert ihre Ausführung. Die

anderen Mädchen werden ungeduldig, unterbrechen jeweils die Aufnahme, wenn Anna ins Bild tritt. Emily ruft: „Oh, ist doch egal! Mach das doch einfach so wie vorher, das sah gut aus, so sieht das jetzt komisch aus.“ Anna ist jedoch weiterhin unzufrieden mit Sophies Ausführung. Diese sei so nicht richtig. Sie habe sich die Übungen zuhause alle genau angeschaut. Es sei auf jeden Fall die andere Hand gewesen, die man nach hinten führen müsse. Sophie entscheidet: „Egal, ich dreh mich einfach um, dann sieht man das doch eh nicht“. Sie dreht sich frontal zur Kamera und hält die Position die geforderten 40 Sekunden. Nach der Ausführung geht sie zum iPad und schaut sich die Aufnahme an. Sie zoomt an ihr Gesicht heran und geht daraufhin zurück zur Matte, richtet ihre Haare, indem sie sie bis auf zwei vordere Strähnen über die Schultern lang nach vorne zieht und begibt sich erneut in Position. Nach 40 Sekunden ruft Rieke, sie sei fertig. Sophie lächelt still sitzend mehrere Sekunden in die Kamera, steht dann langsam auf und verlässt den Filmbereich mit langen Schritten.

Das Beispiel (1) zeigt, wie sich durch die Kamera, deren Funktionen, assoziierte Praktiken und Inhalte ein zur Aufgabenstellung entgegengesetzter Bedeutungshorizont einschleicht. Das Phänomen ‚Fitnessvideo‘ ist für Schüler*innen eng mit klaren Vorstellungen über eine bestimmte Ästhetik verbunden, die hier eine enorme Bedeutung erhält. Die Raumgestaltung (Platzierung von typischen Hilfsmitteln und Zubehör) und die Auswahl körperbetonter Fitness-Bekleidung deuten auf eine spezifische Wissenskultur und die Reproduktion der durch Social Media Plattformen bekannten Bestimmungsmerkmale zur videografischen Gestaltung hin. Gefilmt wird immer nur eine Schülerin, die vor die Kamera tritt. Ohne dies sprachlich zu artikulieren, positionieren sich die Schülerinnen, die nicht gefilmt werden, alle samt hinter dem Tablet. In keiner Situation kann beobachtet werden, dass sich Schülerinnen parallel zum ‚Bühnengeschehen‘ mit der Durchführung oder Vorbereitung einer Übung auseinandersetzen. Sobald gefilmt wird, werden die Übrigen zu den Zuschauenden. Die Kamera erzeugt einen nahezu bereinigten ‚Drehort‘, eine ‚Bühne‘ mit hoher Aufmerksamkeitsrelevanz, die ausschließlich von der Ausführenden betreten wird. Die Gefilmte muss in exponierter Position abliefern und Perfektion zeigen. Vermeintliche Fehler werden nicht akzeptiert und müssen ausgebessert (Seilchenspringen) oder vertuscht werden (Neupositionierung zur Kamera). Schon hierdurch wird erkennbar, wie die Materialität der Kamera und ein mit ihr verbundenes Wissen über ‚legitime‘ Inhalte, die Anordnung der Körper sowie damit einhergehende Praktiken und Subjektpositionierungen mitbestimmen.

Die Aufnahme wird nahezu durchgängig laufen gelassen, sobald eine Schülerin die Bühne betritt. Diese Möglichkeit ergibt sich bedingt durch die Materialität, welche über einen nahezu unbegrenzten Speicherplatz sowie die Funktion des nachträglichen Selektierens durch Löschen oder auch Favorisieren von Dateien verfügt. Zum anderen zeigt sich hier eine Praktik des umfangreichen und dauerhaften Dokumentierens, die darin begründet scheint, möglichst nichts ‚Verwertbares‘ verpassen zu wollen. Wertvoll ist das, was gefilmt und damit konserviert und nutzbar ist. Dies führt zu einer Art Dauerbeobachtung, die mit dem Wissen einhergeht, dass tendenziell alles, was auf der Bühne geschieht (gelingt oder misslingt), archiviert wird und somit tendenziell erneut betrachtet werden kann. Anders formuliert, der*die Gefilmte wird zum*r ‚Überwachte*n‘. Ein Üben oder Ausprobieren findet nicht statt oder aber wird ‚sicherheitshalber‘ mitgefilmt und damit zu einem bewertbaren Leistungsdokument.

Die Position hinter der Kamera geht unmittelbar mit einer Praktik des Kommentierens und Bewertens des ‚Schaubjekts‘ auf der Bühne einher. Dabei richten die Zuschauenden nicht nur ihre Blicke auf den Bildschirm, auch die Kommentare werden zum ‚digitalen Abbild‘ der Gefilmten Richtung Screen gesprochen. Die artikulierten Kommentare erfolgen vornehmlich auf Grundlage der ermittelten Wirkung im Video („komisch“ oder „gut“ aussehen). Um sicher zu gehen, ob Sophie diesen unausgesprochen konsensuellen Anforderungen gerecht wird, fordert sie hierzu explizit eine Rückmeldung bei ihren Mitschülerinnen ein („Sagt mal bitte, ob das gut aussieht!“).

Die Praktik der detaillierten Selbstbetrachtung ergibt sich durch die Möglichkeit des wiederholten Abspielens und die Zoomfunktion und zeigt sich in der ‚üblichen‘ Fingergeste als geräteübergreifende Medienpraktik. Sophie vergrößert ausschließlich ihr Gesicht in der Aufnahme, sodass deutlich wird, dass auch hier das Überprüfen des Erscheinungsbilds im Vordergrund steht. Dieses bedarf in ihren Augen einer Korrektur, da sie unmittelbar nach der Betrachtung ihrer Selbst ihre Haare richtet und die gleiche Übung ein weiteres Mal durchführt.³ Auch das Verweilen und Lächeln sowie der kontrollierte Abgang nach der Übungsausführung, wie er auch in einer Vielzahl der Videos von Pamela Reif vorzufinden ist, verweisen auf ein in die Medienkonstellation eingebrachtes Wissen um ein legitimes Erscheinungsbild und damit einhergehende Inszenierungspraktiken im Genre Fitnessvideo. Von besonderer Relevanz ist in dieser Unterrichtssequenz somit ein prozedurales Wissen, ein ‚knowing how‘, das einer impliziten Logik der Selbstinszenierung nach unausgesprochenen, aber, wie es scheint, nahezu allen Teilnehmerinnen bekannten Kriterien folgt.

Anna hingegen verfügt nicht über dieses Wissen entsprechender, als legitim geltender Praktiken, oder veranschlagt diese in der beschriebenen Situation nicht als handlungsleitend. Sie orientiert sich im Sinne der Aufgabenstellung an der funktionsgerechten Ausführung sowie einer gesundheitsbewussten Gestaltung des Trainingsprogramms, wodurch sie in der peer-group eine Außenseiterrolle erhält. Ihre Übungsauswahl geht zum einen mit Seilsprüngen einher, die, im Gegensatz zur Übungsauswahl der Mitschülerinnen, ein kontrolliertes Erscheinungsbild erschweren. Auch wird das Springseil von ihren Mitschülerinnen als für ein Fitnessvideo passendes Gerät in Frage gestellt. Annas mehrmalige Fehlversuche und ihr unkontrolliertes Erscheinungsbild widersprechen den Perfektionserwartungen der anderen, wodurch Annas Außenseiterrolle verstärkt wird. Auch ein Wegschauen der Mitschülerinnen kann die Situation für Anna nicht entspannen, schließlich schaut und dokumentiert die Kamera weiter. Zudem durchkreuzt Anna die implizite Logik der Situation, indem sie die Bühne betritt, während Sophie in Aktion gefilmt wird. Dabei gibt sie sich als Expertin für die ‚richtige‘ Bewegungsausführung aus. Ein solches (deklaratives) Wissen über die funktionsgerechte Ausführung der entsprechenden Übung wird von ihren Mitschülerinnen nicht als relevant, vielmehr als störend erachtet. Handlungsleitend ist, was ‚gut‘ aussieht und den Vorstellungen über einen legitimen ‚Fitnesskörper‘ und dessen Inszenierung gerecht wird.

3 Die Praktik der Selbstbetrachtung konnte zudem immer dann beobachtet werden, wenn Schüler*innen eine geforderte Leistung erbracht hatten, wie z. B. das Überspringen der Hochsprunglatte. Hier diente die Betrachtung als Bestätigung der eigenen Leistung, während misslungene Versuche gar nicht erst betrachtet wurden.

Die beobachteten Praktiken der Schülerinnen in unterschiedlichen Positionen sind offensichtlich in erster Linie auf deren Selbstdarstellung und Wirkung im Video ausgerichtet. Sie zeigen auftauchende Unstimmigkeiten und Konflikte auf zwei Ebenen: Erstens zur Zielsetzung der Aufgabe und zweitens zwischen Anna und den anderen Mädchen. Die Schülerinnen scheinen ihre Praktiken an einer gemeinsamen, impliziten Logik (entgegen der Aufgabenstellung) auszurichten und sich eröffnende Spielräume entsprechend zu nutzen (Übungsauswahl, Positionierung zur Kamera, Selbstinszenierung). Anna wird den implizit ausgehandelten Ansprüchen der anderen Mädchen weder in der Rolle der Gefilmten noch der Zuschauerin gerecht und gerät unter Druck. Mit dieser Unsicherheit versucht sie fertig zu werden, indem sie sich in der Rolle der Zuschauerin als Expertin hervortut, was jedoch wiederum nicht mit den Erwartungen der anderen an ihre Rolle übereinstimmt. Die durch Social Media und Technologien der Selbstdokumentation transportierten (impliziten) Wissensordnungen, die jedoch nicht allen Schülerinnen gleichermaßen bewusst bzw. zugänglich sind, gestalten die beobachtete Unterrichtssituation demnach entscheidend mit. Entsprechende Praktiken der Selbstdarstellung und Inszenierung verweisen auf implizite soziale sowie einverlebte Erwartungen eines idealen, sportiven Körpers.

4.2 Fallbeispiel 2: „Ist das so richtig?“

An einem Gymnasium sollen die Schüler*innen einer siebten Klasse zur Vorbereitung auf die anstehende Leistungsüberprüfung, in der die maximal erreichte Sprunghöhe benotet wird, die Hochsprungtechnik Fosbury-Flop üben. In den vorherigen Stunden wurden die Bewegungsmerkmale der Technik besprochen und Übungsreihen durchlaufen. In der Stunde der dargestellten Unterrichtssituation sollen sich die Schüler*innen mit ihren Schul-IPads gegenseitig filmen, um mithilfe des visuellen Feedbacks selbstständig Fehler in ihrer Bewegungsausführung erkennen und beheben zu können.

Greta lässt sich bei einer Vorübung filmen, bei der sie von einem Sprungbrett rücklings in Brückenhaltung über eine Schnur auf eine dicke Matte springt. Eine Mitschülerin hat sich hierzu mit ihrem iPad in den Bereich begeben, der für die Filmenden vorgesehen und durch einen auf dem Boden liegenden Reifen gekennzeichnet ist. Neben Greta führt Leonie auf einem weiteren Sprungbrett gleichzeitig dieselbe Übung aus. Auf dem Video sind Greta vorne im Bild und Leonie im Hintergrund zu sehen. Greta erkennt in der Videoaufnahme die gewünschte Bogenförmigkeit ihres Körpers, was sie lautstark kundtut, während Leonie zwar das Seil überwindet, ohne es zu berühren, jedoch nicht mit der Überstreckung wie sie bei Greta zu erkennen ist. Greta rennt, gefolgt von Leonie, sofort mit dem iPad zur Lehrkraft und fragt: „Ist das so richtig?“ Beide Schülerinnen verfolgen über das iPad gebeugt die Videosequenz zusammen mit der Lehrkraft, die das Video im Moment der Flugphase stoppt und kommentiert: „Ja super, bei dir Greta ist das schon sehr gut! Guck, man sieht richtig die Brücke“. Durch Gretas ausgeprägtes Hohlkreuz im Vordergrund des Bildes ist im Gegensatz dazu die gerade Haltung von Leonies Oberkörper im Moment der Seilüberquerung deutlich zu erkennen. Die Köpfe der Schülerinnen sind aufgrund der gewählten Kameraperspektive im Video nicht zu sehen.

Zurück an der Übungsstation berichtet Greta den anderen Mitschüler*innen, dass sie die Brücke geschafft habe und auch von der Lehrerin darin bestätigt worden sei, „richtig im Hohlkreuz“ zu sein. Greta führt die Übung daraufhin mit einer anderen Mitschülerin aus, die die Hüftstreckung ebenfalls beherrscht. Beim Betrachten des Videos freuen sich die beiden lauthals, da sie „voll synchron“ seien und das „voll cool aussähe“. Leonie und die anderen Mitschüler*innen schauen gespannt auf das iPad, lassen Greta und ihre Partnerin im Video durch ein Vor- und Zurückspulen immer wieder synchron über das Seil springen. Leonie vollzieht weitere Sprünge, bei denen sie kein einziges Mal das Seil berührt, ihre Bewegungsausführung verändert sich allerdings nicht. Nach einigen gefilmten Sprüngen setzt sie sich auf die Bank, geht dann aber zurück zur Gruppe und bietet sich als Filmende an. Sie motiviert Greta nun auch die Gesamtbewegung zu üben, da sie die Vorübung ja „schon super“ mache. In der selbstgewählten Rolle als Filmende wartet Leonie geduldig, bis Greta erneut zum Sprung ansetzt und weist andere wartende Mitschüler*innen darauf hin, dass jetzt erst einmal Greta an der Reihe sei und sie Platz machen sollen. Leonie filmt jeden ihrer Sprünge und schaut sie sich mit ihr zusammen an. Im Moment der Seilüberquerung pausiert sie das Video und lobt Greta für ihr ausgeprägtes Hohlkreuz. Greta wirkt sehr motiviert und wird nun auffallend häufig auch von anderen Mitschüler*innen gelobt, wobei einige ihr den Vortritt in der Warteschlange anbieten. Leonie bleibt in der Rolle der Filmenden. Greta resümiert begeistert am Ende der Stunde: „Boar, das war richtig gut heute!“

Im Vordergrund der Stunde steht das Üben und Überprüfen einer sportspezifischen Technik im Bewegungsfeld *Laufen, Springen, Werfen* mit Hilfe des Videofeedbacks. Das Videographieren der Ausführungen forciert ein Bewegungslernen, das auf ein ideales Bewegungsbild ausgerichtet ist, und Können von Nicht-Können unterscheidet, dokumentiert und sichtbar macht. Die Videoaufnahme wird nicht nur als Beweismittel des eigenen Könnens angeführt (Greta), sondern dokumentiert gleichzeitig das ‚Nicht-Können‘ anderer. Der direkte Vergleich mit Greta, die im Vordergrund des Standbildes zu sehen ist, verstärkt für Leonie den Eindruck des ‚Nicht-Könnens‘, wenngleich sie in keinem ihrer Sprünge das Seil berührt. Gretas Suche nach Bestätigung bei der Lehrkraft führt somit gleichzeitig zur indirekten Abwertung Leonies. Von da an sichtet Leonie ihre Videoaufnahmen, so scheint es, ausschließlich auf die durch die Lehrkraft fokussierte und im Video leicht zu überprüfende Brückenhaltung. Aufgrund der gewählten Kameraperspektive ist die Ursache der unterschiedlichen Bewegungsausführungen, die ausgeführte bzw. ausbleibende Kopfüberstreckung, für Leonie jedoch erst gar nicht ersichtlich. Der Inhalt erzeugt zudem zwischenzeitlich eine neue, von der Aufgabe entkoppelte Perspektive (Synchronität der Bewegungsausführung), die hohe Anerkennung von der Gruppe erfährt. Greta hat eine Partnerin gefunden, mit der sie diese Wirkung erzielt und genießt die Anerkennung der anderen. Leonie kann auch dieser Perspektive nicht gerecht werden und steigt aus. Nach einer kurzen Pause entdeckt sie in der Rolle der Filmenden offensichtlich eine Chance, wie sie zu größerer Selbstwirksamkeit gelangen kann. Indem sie sich als helfende Hand Gretas anbietet, wird sie zur ‚Regisseurin‘. Sie fordert Greta auf, den Sprung zu wiederholen und lobt sie in besonderem Maße. Hierzu macht sie sich die Funktion des Standbildes zunutze, indem sie, so wie die Lehrkraft zuvor, im Moment der Lattenüberquerung die Aufnahme anhält und Greta für ihr ausgeprägtes Hohlkreuz lobt. Auch hinsichtlich der Ausführung der Gesamtbewegung scheinen aus-

schließlich das Kriterium ‚Brückenposition‘ und dessen ästhetische Wirkung Relevanz zu haben. Das Unterrichtsziel, mit Hilfe der Videoaufnahmen selbstständig Fehler zu entdecken und zu beheben, tritt in den Hintergrund. Leonie reglementiert die anderen Mitschüler*innen, indem sie auf die Einhaltung der Reihenfolge und den Filmbereich verweist, der im Moment der Aufnahme ausschließlich für Greta vorgesehen sei. Damit gestaltet sie die Bühnensituation und Gretas Position als Hauptdarstellerin und ‚Star‘ aktiv mit. Anders als Anna (Bsp. 1) macht sich Leonie als vermeintlich ‚Schwächere‘ das Medium, durch das sie zunächst eine Abwertung erfahren hat, als Machtinstrument zu eigen und nimmt damit eine entscheidende Rolle als „Mitspieler[in]“⁴ (Brümmer 2014: 70) in der Situation ein. Greta beweist in exponierter Stellung fortlaufend ihr bereits durch die Lehrkraft bestätigtes ‚Können‘. Durch die nachträgliche Selbstbetrachtung, Leonies beständiges Lob sowie die Anerkennung der Mitschüler*innen wird sie in ihrem Handeln bestärkt und motiviert. Eine Notwendigkeit, ihre Bewegungsausführung zu verändern, ergibt sich für sie in der Situation nicht, während Leonie hierzu keine Gelegenheit erhält bzw. in Anspruch nimmt. Eine optimierte Bewegungsausführung oder Sprunghöhe lässt sich am Ende der Sequenz weder bei Leonie noch bei Greta feststellen.

Somit lassen sich auch in diesem Beispiel Mehrdeutigkeiten und Irritationen erkennen. Geht es der Lehrkraft um ein Erkennen und Korrigieren von Fehlern im Sinne einer Technikverbesserung, steht es für Greta im Vordergrund, ihr ‚Können‘ immer wieder mittels Videoaufnahme gegenüber der Lehrkraft, sich selbst und ihren Mitschüler*innen unter Beweis zu stellen. Als Kriterium des ‚Könnens‘ wird ausschließlich die ‚Brückenposition‘ angelegt, welche im Video leicht zu überprüfen und zudem mit einer besonderen Wirkung einhergeht, die ihr viel Anerkennung einbringt. Dass Leonie mit einer weniger dem Idealbild entsprechenden Technik dieselbe Höhe erreicht und damit in der anstehenden Leistungsüberprüfung, in der die Sprunghöhe der Schüler*innen ermittelt werden soll, vermutlich zu ähnlichem Erfolg gelangen würde, ist in der beschriebenen Situation irrelevant. Sie erkennt, der implizit ausgehandelten Anforderung nicht gerecht werden zu können und sucht auf anderem Wege nach Anerkennung. Greta erlebt ihr bewegungsbezogenes Handeln als durch unzählige Videos immer wieder ‚bewiesenen‘ Erfolg, während Leonie nach kurzer Zeit ihre Sprünge vermeintlich erfolglos einstellt.

5 Fazit und Ausblick

Es konnten über Mikro-Sequenzen hinweg Regelmäßigkeiten und wiedererkennbare Muster analysiert werden, die Rückschlüsse auf implizite Ordnungen der untersuchten Praxis geben. So zeigen sich in Medienkonstellationen des Filmens und Gefilmtwerdens übergeordnete Praktiken des Inszenierens, Dokumentierens, Bewertens und Beweisens mit denen spezifische Subjektpositionen einhergehen. Hierdurch ergeben sich spezifische Themen und Anschlussfragen.

4 Unter Mitspielfähigkeit werden, über die Ressource ‚Wissen‘ hinaus, weitere vielfältige „Voraussetzungen der Teilnahme an und des Vollzugs von Praktiken“ (Brümmer 2014: 6) gefasst, während der Wissensbegriff zumeist erworbene und erlernte Gehalte summiert.

Im sportpädagogischen Diskurs werden aufgrund des im Vordergrund stehenden Interesses an den Prinzipien des Gelingens und Befähigens Momente der Unfähigkeit und der „Entfähigung“ (Brümmer 2021: 3) vernachlässigt. Wird (Un-)Fähigkeit nicht als an Einzelne gebundene Eigenschaft, sondern als situierte Hervorbringung verstanden, ist zu fragen, wie Fähigkeit und Unfähigkeit in spezifischen Medienkonstellationen durch die Kamera und das gefilmte Bild mitkonstituiert werden. Entgegen der Annahme, digitale Medien seien als Werkzeuge für Befähigungsprozesse zu nutzen, ist aus praxeologischer Sicht zu fragen, durch welche Wechselwirkungen Schüler*innen in Medienkonstellationen als fähig oder unfähig positioniert, be- oder entfähigt werden.

Vor dem Hintergrund impliziter sozialer sowie einverleibter Erwartungen eines idealen, sportiven Körpers lässt insbesondere die Erfahrung eines unzureichenden Körpers damit einhergehende Subjektivierungserfahrungen vermuten, die eine Defizitwahrnehmung und eine damit verbundene Selbstabwertung befördern, anstatt sie zu vermeiden. Perspektivisch muss also auch nach der Bedeutung dieser medial bedingten Transformationen im Sportunterricht für die Entwicklung und Entfaltung der Schüler*innen vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags des Schulsports gefragt werden. Worin werden die Schüler*innen in ihrer je individuellen Auseinandersetzung mit und in entsprechenden Medienkonstellationen bestärkt und in welchem Verhältnis steht dies zu den intendierten Lernprozessen?

In zahlreichen Praxisempfehlungen wird der technologisch verstärkte defizitäre und vergleichende Blick als zuträglich für die Steigerung der sportlichen Leistungsfähigkeit beschrieben und als essentieller Bestandteil des Faches Sport akzeptiert. Hieran wird ein Fachverständnis sichtbar, das, trotz anders lautender curricularer Vorgaben, die in der Fachkultur Sport vorherrschende Optimierungslogik hinsichtlich einer körperlichen Leistungsfähigkeit vielfach reproduziert.⁵ Zu fragen ist somit auch, inwiefern ein alt tradiertes, verkürztes Verständnis des Faches Sport in spezifischen Medienkonstellationen nochmals verstärkt wird.

In einem nächsten Schritt werden längerfristige Beobachtungen, ergänzende informelle Gespräche sowie der Einbezug der im Unterricht entstandenen videografischen Inhalte angestrebt, sodass die Beobachtungsprotokolle an Dichte und Detailreichtum gewinnen und eine vertiefte Analyse (z.B. hinsichtlich der Veränderungen von Umgangsweisen, Reaktionen auf vorherige Ereignisse etc.) ermöglicht wird. In Anbetracht der bereits analysierten Wechselwirkungen und insbesondere der damit einhergehenden unterschiedlichen Effekte für die Schüler*innen lässt sich aber bereits jetzt konstatieren, dass die im fachdidaktischen Diskurs aufgezeigten Wirkversprechen des Einsatzes von Videoaufnahmen im Sportunterricht hinterfragt werden müssen. Vor dem Hintergrund eines differenzierten Medienverständnisses wird eine „übersummativische Eigendynamik“ (Brümmer 2021: 26) in höchst komplexen Medienkonstellationen wie denen des Filmens und Gefilmtwerdens ersichtlich. Fallbeispiele, wie die hier analysierten, erhalten

5 Der Schulsport zielt auf eine mehrperspektivische und reflektierte Sport- und Bewegungspraxis, in der die „körperbetonte, spielerisch-sportliche Bewegung in unterschiedlichen Formen und Zugangsweisen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014: 6) im Vordergrund steht und geht über die historisch gewachsene und verbreitete Annahme hinaus, ausschließlich ein an normierten Sportarten ausgerichtetes sportmotorisches Lernen zu beinhalten.

damit eine besondere Relevanz im sportpädagogischen Diskurs sowie für die Sportlehrkräftebildung, da sie auf die vielschichtigen Interdependenzen zwischen digitalen Medien, menschlichen Praktiken und daraus resultierenden Subjektpositionierungen und Bedeutungszuschreibungen aufmerksam machen.

Autorinnenangaben

Laura Lehnhoff
Studienrätin im Hochschuldienst
Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Sportwissenschaft
Lehr- und Forschungsbereich Sportpädagogik
E-Mail: laura.lehnhoff@rub.de

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas (2017): Praktiken und Praxis. Zur Relationalität verkörperter Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In: Klein, Gabriele/Göbel, Hanna Katharina (Hrsg.): Die Performance der Praxis - die Praxis der Performance. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: transcript, S. 141-166.
- Bohr, Florian/Kaczmarek, Christian (2021): „Apps“ zum Bewegungslernen. Einige Beispiele. In: Sportunterricht, Jg. 70/H. 9, S. 416-418.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. überarb. Aufl. München: UVK Verlag.
- Breuer, Meike/Guardiera, Petra (2021): Digital total? In: Sportpädagogik, Jg. 45/H. 4, S. 2-9.
- Brümmer, Kristina (2014): Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis. Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Brümmer, Kristina (2021): Körper – Wissen – Gegenstände. Befähigung in Konstellationen gemeinsamer Praxis. Empirische Befunde, theoretische Reflexionen und methodische Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung team- und leistungssportlichen Trainings. Kumulative Habilitationsschrift. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität/Fakultät für Human- und Gesellschaftswissenschaften.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30/H. 6, S. 429-451.
- Klinge, Antje/Przybylka, Nicola (2021): Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung: alte Fragen neu gestellt. Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Medien im Fach Sport. In: Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, Jg. 4/H. 3, S. 54-60.
- Krick, Florian/Nowak, Dennis (2022): Digitale Medien im Sportunterricht. In: Sportunterricht, Jg. 71/H. 1, S. 23-31.
- Krieger, Claus/Veit, Janes (2019): Digitale Medien im Sportunterricht. WIMASU Wissen, online: <https://wimasu.de/digitale-medien-im-sportunterricht/>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32/H. 4, S. 282-301.
- Reil, Arne/Auerbach, Patrick/Nettersheim, Andreas (2022): Tanzvideos selbstbewusst gestalten und reflektieren: Erstellung einer Choreografie durch den Einsatz der App InShot. In: *Sportunterricht*, Jg. 71/H. 12, S. 549-555.
- Reismann, Marie (2022). Noch höher fliegen. Da geht doch noch was: Schüler:innen erarbeiten sich grundlegende Merkmale des Fosbury-Flops und optimieren ihre individuelle Hochsprungtechnik. Dabei helfen ihnen Partnerkorrekturen und die Bewegungsanalyse mit Tablets. In: *Sportpädagogik*, Jg. 46/H. 6, S. 28-34.
- Rode, Daniel (2019): „Ich hab’s falsch gemacht!“: Die ‚Feedbackgeladenheit‘ videogestützter Beobachtungspraktiken im Lehramtsstudium. Zur praxeologischen Erforschung von Professionalisierung in der (Sport-)Lehrer*innenbildung. In: Hardt, Yvonne/Stern, Martin (Hrsg.): *Körper – Feedback – Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken*. München: kopaed, S. 250-278.
- Rode, Daniel (2021): Digitalisierung als kultureller Prozess – Grundlegende Bestimmungen und sportpädagogische Anschlüsse jenseits der Technologie. In: Steinberg, Claudia/Bonn, Benjamin (Hrsg.): *Digitalisierung und Sportwissenschaft. Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 41. Baden-Baden: Academia, S. 39-62.
- Steinberg, Claudia/Zühlke, Maren/Bindel, Tim/Jenett, Florian (2020): Aesthetic education revised: a contribution to mobile learning in physical education. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* Jg. 50/H. 1, S. 92-101.
- Stern, Martin (2019): Körper - Medien - Selbst in neuen Sportpraktiken. In: Rode, Daniel/Stern, Martin (Hrsg.): *Self-Tracking, Selfies, Tinder und Co. Konstellationen von Körper, Medien und Selbst in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 37-54.
- Thomas, Stefan (2019): *Ethnografie. Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weich, Andreas (2023): Medienkonstellationsanalyse. In: Stofffuß, Sven/Niebling, Laura/Rackowski, Felix (Hrsg.): *Handbuch Digitale Medien und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-23.
- Wendeborn, Thomas (2022): Der Zusammenhang zwischen Fachlichkeit und Digitalisierung im Sportunterricht. Ein Strukturierungsangebot. In: *Sportunterricht*, Jg. 71/H. 22, S. 532.