

Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen

Maschke, Sabine; Hentschke, Anna-Kristen

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Maschke, S., & Hentschke, A.-K. (2017). Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 117-136. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55492-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Sabine Maschke und Anna-Kristen Hentschke

Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen

The Socio-Spatial Map as a Triangulating Procedure of the Documentary Method to Reconstruct Educational Processes and Strategies in Biographical Transitions

Zusammenfassung:

Fragstellungen zu Bildungsprozessen und -strategien sind komplex und beanspruchen ein methodisch-methodologisches Design, das eine möglichst ganzheitliche Rekonstruktion grundständiger Dispositionen und unterschiedlicher Erfahrungsbedingungen und Verarbeitungsformen ermöglicht. Zur Umsetzung dieses Ziels eignet sich die modifizierte Methode der Narrativen Landkarte von Behnken und Zinnecker (1991, 2010), die in einem Durchgang Zeichnungen/Skizzen sowie einen narrativen Anteil erhebt. Um die Validität der Ergebnisse vertiefen, die Eigengesetzlichkeiten des jeweiligen Vorgehens stärker berücksichtigen und die Bild- und Textinterpretation einander ergänzend – triangulierend – aufeinander beziehen zu können, wird im Folgenden eine Einordnung der Narrativen Landkarte unter das methodologische Dach der Dokumentarischen Methode unternommen.

Keywords: Dokumentarische Methode, Bildanalyse, Narrative Landkarte, Sozialräumliche Karte, Triangulation, Habitus unter Spannung

Abstract:

Issues about educational processes and strategies are complex and require a methodical-methodological research design, which makes a holistic reconstruction of basic dispositions and different conditions of experience and processing forms possible. A modified method of the narrative map by Behnken and Zinnecker (1991, 2010), which combines drawings/sketches and a narrative part in one step, is suitable to achieve this objective. In order to deepen the validity of the results, to take more account of the autonomy of the respective procedure, and to add image and text interpretation to one another – triangulating – in the following the narrative map is classified under the methodological roof of the documentary method.

Keywords: documentary method, interpretation of pictures, narrative map, socio-spatial map, triangulation, Habitus under pressure

1 Einführung

Zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien eignen sich triangulierende Verfahren unter dem Dach der Dokumentarischen Methode im Besonderen. Hervorzuheben ist dabei vor allem die Kombination von Bild- oder Fotoanalyse und verbalen Methoden, wie Narrativen Interviews oder Gruppendiskussionen (vgl. Maschke 2011, 2013, 2014, 2015; Wopfner 2015). Ein solches Design bezieht sowohl das Sprachliche bspw. in Form der Interviewanalyse, als auch die Analyse von körperlich-leiblichen Ausdrucksformen wie etwa im Rahmen der Fotoinszenierung oder der Interpretation von Zeichnungen und Skizzen ein. Damit einher geht die Annahme, dass sowohl das Kognitive und Sprachliche als auch das Körperlich-Leibliche und dessen visuelle Gestaltung über eigenständige Ausdrucks- und Darstellungsformen biografischer Reflexionsprozesse verfügen (vgl. Maschke 2015). Die Kombination beider Methoden kann zur Vertiefung und Steigerung der Validität der Ergebnisse beitragen, sofern sich die unterschiedlichen methodischen Zugänge auch auf „*denselben* Gegenstand“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 19) beziehen. Da dieser Gegenstand erst in der jeweiligen Methodologie und der damit verbundenen Forschungspraxis „konstruiert“ (ebd.) wird, ist es notwendig, dass sich die methodischen Zugänge „innerhalb *derselben Methodologie*“ (ebd.) bewegen.

Im Folgenden wollen wir die (modifizierte) Narrative Landkarte (Behnken/Zinnecker 1991, 2010) – die parallel in einem Durchgang Zeichnungen/Skizzen sowie einen narrativen Anteil erhebt – im Rahmen der Methodologie der Dokumentarischen Methode als Verfahren zur Triangulation von Bild und Text erschließen. Die Narrative Landkarte geht auf Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker und deren Forschungsarbeiten im Rahmen des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung (SiZe) zurück. Entwickelt wurde die Narrative Landkarte als Instrument der visuellen Sozialforschung (Ethnographie) bzw. Kindheitsforschung, um persönliche Lebensräume von Kindern und Jugendlichen sowie deren subjektive Bedeutung für die Interviewten zu rekonstruieren. Ein Anwendungsbereich war das Projekt ‚Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich‘, in dem 1991 10-Jährige sowie ihre Eltern und Großeltern einbezogen wurden. Erkennbar wird daran der breite Altersrange, in dem die Narrative Landkarte eingesetzt werden kann (vgl. Behnken/Zinnecker 1991; Behnken/Zinnecker 2010, S. 1–2, 23; Knizia 2015, S. 4). Das Verfahren kombiniert das grafische Element der Zeichnung mit narrativen, leitfadengestützten Interviewsegmenten (vgl. Dalhaus 2010, S. 175). Zu Beginn erfolgt ein altersangepasster Eingangsimpuls, der die/den Befragte/n auffordert, eine Skizze des persönlichen Raumes, z.B. den des Aufwachsens, mit biografisch relevanten Erfahrungsorten anzufertigen und diese parallel zu erläutern. Der gesamte Prozess wird protokolliert; mögliche offene Fragen werden für die nachfolgende Interviewphase notiert (vgl. ebd.; Behnken/Zinnecker 2010, S. 5–6). Ist die Zeichnung aus Sicht der/des Befragten vollständig, endet die erste Phase der Narrativen Landkarte. Im darauffolgenden zweistufigen Interview werden zuerst Bewertungen und Ergänzungen von den Interviewten abgegeben. Dazu wird auf die Zeichnung eine Klarsichtfolie aufgelegt und mit Hilfe standardisierter Zeichen (z.B. Plus- oder Minuszeichen) einzelne Bereiche/Elemente der Zeichnung erläutert, eingeordnet und bewertet. Es schließt ein Leitfadeninterview an, das die bis dahin individuell thematisierten Bereiche des/der Befragten erweitert und neue Inhalte

mitaufnimmt (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 7–8). Behnken und Zinnecker folgend nimmt die Durchführung der Narrativen Landkarte etwa eineinhalb bis zwei Stunden in Anspruch (vgl. ebd., S. 8).

Die verschiedenartigen Daten, die erhoben werden, folgen unterschiedlichen (Forschungs-)Logiken, und werden mit verschiedenen Methoden ausgewertet. Wie Behnken und Zinnecker zu bedenken geben, ist „im Bereich der Auswertung narrativer Landkarten noch einiges an Entwicklungsarbeit notwendig“ (2010, S. 16). Um eine gemeinsame methodologische und grundlagentheoretische Basis herzustellen (vgl. Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 20) werden wir im Folgenden die triangulierenden Bestandteile der Narrativen Landkarte – den verbalen und visuellen Teil – in die verbindende Klammer der Dokumentarischen Methode einordnen. Den verbalen Teil erfassen wir im Folgenden mit der Logik des Narrativen Interviews und den visuellen mit der Analyse von Zeichnungen; beide Verfahren orientieren sich dabei an der Dokumentarischen Methode.¹

Die ursprüngliche Narrative Landkarte erfährt dabei einige Modifikationen. Grundlage für die Analysen bildet die Triangulation von verbalen und visuell-zeichnerischen Materialien. Unser Augenmerk liegt – unter den methodisch-methodologischen Voraussetzungen der Dokumentarischen Methode – auf der Rekonstruktion von Biografien (individuelle Biografie und Bindungen an Kollektive) und sozialen Erfahrungs- und Handlungsräumen. In der Triangulation besteht die Möglichkeit, die Orientierungsrahmen der Befragten in zwei unterschiedlichen Logiken zum Ausdruck zu bringen: einmal verbal (und damit sequenziell), zum anderen zeichnerisch (und damit der Simultanstruktur des Bildes folgend) (vgl. Bohnsack 2009, S. 47). Um diese erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten und auch Interaktivität zwischen beiden Logiken und Verfahren sowie den (sozial)räumlichen Aspekt der Karte zu betonen, sprechen wir im Folgenden nicht von der Narrativen Landkarte, sondern von der „Sozialräumlichen Karte“.²

Zunächst gehen wir auf der Basis der Dokumentarischen Methode (2.) auf das Narrative Interview (2.1.) und die Zeichnung (2.2.) ein. Daran anschließend stellen wir ein empirisches Beispiel (3.) vor und fragen, mit Blick auf die Analyse von Bildungsprozessen und Strategien, welche (neuen) Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und der Anwendung sich durch die Kombination beider Verfahren (Kombination der parallelen Erhebung von Zeichnung/Skizzierung und narrativen Anteilen) – unter dem methodisch-methodologischen Dach der Dokumentarischen Methode – ergeben (4.).

2 Die Dokumentarische Methode, das Narrative Interview und die Analyse von Zeichnungen

Die Dokumentarische Methode hat als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, mit Bezug auf Karl Mannheim, eine praxeologische wissenssoziologische Begründung (vgl. Bohnsack 1996, 2003b, 2004). Damit gemeint ist „die Praxis des Handelns ebenso wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“ (Bohnsack 2003b, S. 42), die neben der interpretativen auch die „*handlungspraktische* Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009, S. 17) umfasst.

Grundlegend ist zudem die komparative Analyse, die „kontrollierte Operation mit empirischen Vergleichshorizonten resp. Vergleichsfällen“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 11).

Die rekonstruktive Forschung zielt darauf, die Konstruktionen der sozialen Akteure – deren Alltagshandeln – zu rekonstruieren. Das Material der Rekonstruktion bildet das „implizite“ oder auch „stillschweigende“ Wissen der Erforschten (Bohnsack 2009, S. 15). Gemeint ist das Wissen der Akteure über ihre Handlungspraxis, Regeln, Muster und Orientierungen. Dieses Wissen ist „den Erforschten zwar wissensmäßig verfügbar“, aber: „je tiefer diese in ihrer habitualisierten, routinemäßigen Handlungspraxis verankert sind – umso weniger [...] vermögen [sie dies selbst zu explizieren; dV]“ (Bohnsack 2003a, S. 198). Im Mittelpunkt der rekonstruktiven Sozialforschung steht das Bemühen, die alltagsweltliche Erfahrung der Erforschten hinsichtlich ihrer konstitutiven Prinzipien zu rekonstruieren (vgl. Soeffner 1991, 1992). Die Grundlage, auf der verallgemeinerbare (soziale) Regeln und Orientierungsmuster rekonstruiert werden können, bieten die Beschreibungen, Diskurse und Erzählungen der Akteure. Wie Bohnsack (2009, S. 16) ausführt, spielen aber auch inkorporierte Praktiken eine Rolle; zusätzlich zur empirischen Rekonstruktion und Interpretation von Texten „ist der Habitus [...] vor allem als Bild (körperliche Bewegungsabläufe) in methodisch kontrollierter Weise zugänglich.“ Die empirischen Analysen zielen auf eine Typenbildung, die sich entlang der Analysen „in einander aufbauenden Stufen der Abstraktion bzw. der Abduktion auf der Grundlage der komparativen Analyse – nach Art der Rekonstruktion von Gemeinsamkeiten im Kontrast und von Kontrasten in der Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 21) entwickelt.

2.1 Das Narrative Interview

Die Dokumentarische Methode findet in „modifizierter Weise“ auch bei der Interpretation Narrativer Interviews Anwendung (Bohnsack 2003a, S. 134). Der ‚Zugriff‘ im Narrativen Interview ist sowohl ein „individualisierender“, d.h. auf Autobiografisches bzw. auf einen biografiethoretischen Rahmen bezogener, als auch ein kollektiver, indem autobiografische Erzählungen auf Prozessstrukturen des Lebenslaufs, institutionelle Ablaufmuster und kollektive Verlaufskurven verweisen. Dem geht voraus, dass jede Kommunikation, auch der „innere Dialog“, einen „verallgemeinerten anderen“ voraussetzt (ebd., S. 116).

In der dokumentarischen Interpretation Narrativer Interviews geht es vor allem darum, „wie im Interview die Realität des Erzählenden produziert wird“ (Nohl 2006, S. 22; Hervorhebung dV). „Wesentlich sind beim Narrativen Interview die unterschiedlichen Textsorten“ (Maschke/Schittenhelm 2005, S. 331); diese werden in der „Spezifität des jeweiligen Falles“ analysiert (Fritzsche 2003, S. 91). Zugleich wird die Bedeutung des „kontrastiven Vergleich[s]“ unterschiedlicher Fallanalysen herausgestrichen, der auf Systematiken aufmerksam macht (vgl. Maschke/Schittenhelm 2005, S. 329).

Ähnlich der „Fokussierungsmetapher“, die sich in Form dramaturgischer Höhepunkte innerhalb eines Diskurses, an Stellen metaphorischer und interaktiver Dichte zeigt, gelten für Narrative Interviews die Kriterien des „Detaillierungsgrades“ (Bohnsack 2003a, S. 179). Gemeint sind damit unterschiedliche Detaillierungsniveaus, die Konsistenzen, Inkonsistenzen, Brüche etc. anzeigen.

Die Arbeitsschritte der Textinterpretation mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2009; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) gliedern sich in die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*. Die formulierende Interpretation nimmt eine thematische Feingliederung von Textpassagen vor. Die reflektierende Interpretation rekonstruiert anschließend die zentralen Orientierungen und Orientierungsrahmen. Teil der mehrstufigen Auswertung ist die *komparative Fallanalyse* (vgl. Bohnsack 2004; Nohl 2001) und die *Typenbildung* (vgl. Bohnsack 2001; Nentwig-Gesemann 2001).

2.2 Die Bildanalyse in der Dokumentarischen Methode – und die Zeichnung im Besonderen

Bezogen auf die Sozialwissenschaften, so Bohnsack, Michel und Przyborski (2015, S. 11), steckt die „empirische Fundierung der Bild- und Fotoanalyse, die den Ansprüchen sozialwissenschaftlicher Empirie gerecht zu werden vermag, [...] noch in den Anfängen“ (ebd., vgl. auch Bohnsack 2016). Dies gilt primär für Zeichnungen oder Skizzen, die bislang nur selten im Kontext von bildungs- oder auch sozialisationstheoretischen Fragestellungen untersucht wurden (vgl. Scheid 2013); eine empirisch-rekonstruktive Tradition der Analyse von Zeichnungen und Skizzen fehlt deshalb weitestgehend (ebd.).

Kommen wir zu den Besonderheiten der Analyse von Bildern. Nach Imdahl (1994, S. 309) zeigt sich eine „Bildkomposition in ihrer Totalität“ durch ihre „planimetrische[n] Ordnung“ und in ihrer „räumlichen Disposition“. Betont wird die Eigenständigkeit einer „Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder“ (Abel 2004, S. 349). Zur Eigenlogik des Bildes zählt nach Imdahl „Simultaneität“, die sich auf „die Darstellung von zeitlich od. räumlich auseinanderliegenden Ereignissen auf einem Bild“ bezieht (Duden, zit. n. Bohnsack 2007, S. 35). Machen wir uns die Eigenlogik des Bildes bewusst, wird deutlich, dass wir Verfahren der Textinterpretation, insbesondere die Sequenzanalyse, nicht auf das Bild anwenden können. „Sobald wir das Prinzip der Sequenzanalyse direkt auf das Bild zu übertragen suchen, zielen wir an dessen Eigengesetzlichkeit im Sinne von Imdahl vorbei“ (Bohnsack 2007, S. 34).

Die Gestaltung von Bildern ist keine beliebige oder zufällige; verknüpfen lassen sich verschiedene „Gestaltungs- und Kompositionsmöglichkeiten, in denen sich die Habitus der abbildenden und abgebildeten Bildproduzent(inn)en dokumentieren“ (ebd., S. 35). Dies gilt für das Foto wie für die Malerei und sollte sich deshalb auch in Zeichnungen und Skizzen widerspiegeln.

Noch einmal auf die Spezifika des Bildes bezogen, zeigt sich „aufgrund der essentiellen Simultaneität der Semantik des Bildes“ (ebd., S. 37), dass es nicht gelingt, diese Semantik an Ausschnitten oder Teilen sichtbar zu machen, wie dies bei der Auswahl von Sequenzen und Passagen in Interviews der Fall ist. Notwendig ist es, das Bild als eigengesetzliches „selbstreferentielles System“ zu erschließen, und zwar über die Formalstruktur (wie Planimetrie, „szenische Choreographie“ und „perspektivische Projektion“). Auf diese Weise „eröffnet sich uns [...] auch ein systematischer Zugang zur Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraums der Bildproduzent(inn)en“ (ebd., S. 38). Ein solcher Erfahrungsraum kann bspw. Zugang zu spezifischen habituellen (Bildungs-)Strategien eröffnen.

Die Arbeitsschritte der Interpretation von Bildern folgen „der Leitdifferenz von *immanentem* und *dokumentarischem Sinngehalt* und der daraus resultierenden Differenzierung von *formulierender* und *reflektierender* Interpretation“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 20). *Die formulierende Interpretation* fragt nach dem immanenten Sinngehalt, danach, *was* auf dem Bild dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2003a) bzw. „WAS gezeichnet wird“ (Wopfner 2008, S. 167), differenziert in die vorikonografische und ikonografische Dimension. Die *reflektierende Interpretation* befasst sich mit dem dokumentarischen Sinngehalt, fragt nach dem *Wie* der Herstellung der Darstellung, nach dem „modus operandi“ (Bohnsack 2003b, S. 42), nach dem, „WIE gezeichnet wird“ (Wopfner 2008, S. 167). Gemeint ist die „Rekonstruktion der Formalstruktur“ (Bohnsack/Michel/Przyborski 2015, S. 22). Ziel ist die Erfassung der „formale[n] Konstruktion des Bildes in der Fläche“ (Bohnsack 2006, S. 54), und zwar durch das „sehende Sehen“, das den „Eigensinn“ des Bildes eröffnet. Dazu zählen die Schritte der „perspektivischen Projektion“, der „szenischen Choreografie“ und der „planimetrischen Ganzheitsstruktur“ (Bohnsack 2009, S. 57). Die zentrale Frage mit Blick auf Zeichnungen/Skizzen ist, was sich über die UntersuchungsteilnehmerInnen und ihre konjunktiven Erfahrungsräume durch die Zeichnung/Skizze dokumentiert (vgl. Wopfner 2015, S. 173). Insbesondere die Rekonstruktion der Formalstruktur soll Aufschluss über die impliziten und internalisierten Wissensbestände geben und ihre „Selbst- und Weltkonstruktionsprozesse jenseits sprachlicher Explizierbarkeit“ (ebd.) zum Ausdruck bringen.

In der Dimension der *perspektivischen Projektion* wird über eine spezifische Herstellung von Perspektivität „Räumlichkeit und Körperlichkeit konstruiert“ (Bohnsack 2009, S. 38). Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion der vom Produzenten gewählten Standorte, Fluchtpunkte, Fluchtachsen – als „Einblicke in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschauung“ (Bohnsack 2006, S. 54). Im Bereich der Fotoanalyse haben wir es zumeist mit der „Zentralperspektive“ (ebd.) zu tun; dabei stellt sich vor allem die Frage, „welche Personen und sozialen Szenerien durch den abbildenden Bildproduzenten, durch das ‚Kameraauge‘ in Form des Fluchtpunktes und der Horizontlinie fokussiert und damit ins Zentrum des sozialen Geschehens gerückt werden“ (ebd.). In Zeichnungen/Skizzen ist die perspektivische Projektion oft weniger eindeutig zu bestimmen.

In der *szenischen Choreografie* rückt „die szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander“ (Imdahl 1996, zit. n. Bohnsack 2003a, S. 167) in den Fokus. Arrangements abgebildeter Personen bzw. Körper zueinander, in ihrer sozialen „Bezo-genheit“ (Bohnsack 2009, S. 39), werden analysiert.

Die ikonologisch-ikonische Interpretation bezieht sich auf das Bild „als gestaltetes Ganzes“ (Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 141) und berücksichtigt im Idealfall alle möglichen „Lesarten“ eines Bildes. Bohnsack (2006, S. 55) betont in der „ikonologisch-ikonischen“ Interpretation die formale Komposition oder Kompositionselemente und nähert sich damit der Ikonik von Imdahl an. Dabei verliert die dokumentarische Bildinterpretation den sozialwissenschaftlichen Bezug, wie sie die ikonologische Interpretation von Panofsky vorsieht, nicht aus den Augen – weshalb Bohnsack von einer ikonologisch-ikonischen (Gesamt-)Interpretation spricht.

Gesucht wird abschließend im Rahmen der Typenbildung nach systematischen Unterschieden zwischen den Fällen, die in unterschiedlichen habituellen Strukturen liegen.

3 Die Sozialräumliche Karte und die Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien

3.1 Vorüberlegungen

3.1.1 Von der Geschlossenheit des Habitus...

Das Bourdieusche Konzept des Habitus betont die Geschlossenheit biografischer Entscheidungsprozesse (vgl. Koller 2009, S. 21). Im Rückgriff auf *frühere* Erfahrungen gewährleistet der Habitus die Bearbeitung *aktueller* Handlungsanforderungen. Michel (2006, S. 119) beschreibt die Entwicklung des Habitus als einen Prozess der Erfahrungsaufschichtung. Dieser beruht darauf, dass der Habitus auf der Grundlage von „Ersterfahrungen“ neue Erfahrungen selektiert. Durch eine Bevorzugung sich selbst verstärkender Erfahrungen „versucht der Habitus seinen Fortbestand zu sichern und sich gegen Veränderungen zu wappnen“ (ebd.). Ausgehend von diesem Prinzip lässt sich der Habitus als eine handlungswirksame Struktur von Grenzen (Bourdieu 1993) definieren, die bestimmte Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen wahrscheinlich, bestimmte andere hingegen unwahrscheinlich werden lässt. Allerdings ist der Habitus, wie Bourdieu (2001, S. 207) selbst formuliert, nicht unveränderbar: „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen.“ Wie und wodurch kann die Geschlossenheit des Habitus durchbrochen werden?

3.1.2 ... zum Habitus unter Spannung

Der Habitus kann – bspw. durch Bildungsprozesse im Übergang – „unter Spannung“ gesetzt werden (vgl. dazu ausführlich Maschke 2013). Wir schließen an das Konzept „transformatorischer Bildungsprozesse“ an, wie es etwa von Rosenberg (2011), Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015), Koller (2009, 2010), Marotzki (1990), Koller, Marotzki und Sanders (2007) formuliert wurde. Das Konzept der transformatorischen Bildungsprozesse geht grundsätzlich von einer Veränderbarkeit des Habitus aus. Die Transformation des Habitus kommt dabei durch Bildung(sprozesse) zustande. Koller versteht in diesem Sinne Bildung als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2009, S. 20).

Auslöser von Bildungsprozessen, so Koller, ist eine „Konfrontation [des Habitus; dV] mit Problemen [...], für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (2010, S. 289). Diese Konfrontation stellt eine Herausforderung dar, die den Einzelnen in seinen bisherigen Selbstgewissheiten und Orientierungen irritiert und den Habitus „unter Spannung“ (Maschke 2013) setzt. Eine Konfrontation mit irritierenden Situationen und Erfahrungen, für die sich keine ad hoc-Lösungen anbieten und die Bildungs- und Transformationsprozesse auslösen können, stellen zum Beispiel Übergänge dar (vgl. Maschke 2013). Übergänge sind geprägt von einer „wachsenden Komplexität der Bewältigungsaufgaben“ (Walther/Stauber 2007, S. 36) und umfassen mehr als nur die berufliche Entscheidung. Im Zuge des Übergangs wird eine Viel-

zahl biografischer Themen virulent, die auf die Lebensplanung als ganze zielen. Angesprochen ist damit der biografisch herausfordernde Charakter von Übergängen³. Eine Herausforderung, die Freiräume zur biografischen Gestaltung bietet, andererseits aber auch überfordernd wirken kann. In den Blick geraten damit Übergänge als Bildungsherausforderungen oder -anstöße. Zur Bewältigung solcher biografischen Herausforderungen bedarf es spezifischer Bewältigungsformen und Strategien. Dazu später mehr im empirischen Beispiel.

Zurück zu den Bildungsprozessen. Die Pädagogik hat Bildung lange Zeit als vornehmlich geistigen bzw. kognitiven Prozess verstanden. Wie in der Einleitung erwähnt, richtet sich der triangulierende Forschungsblick zunehmend auf das Situative, auf das Performative und Körperliche – auf Bildung als ganzheitlichen Prozess (vgl. Maschke 2013). Ohne ganzheitliche Ansprache scheinen Bildungsprozesse nicht möglich. Von großer Bedeutung sind dabei mimetische Prozesse. Als Prozesse der „kreative[n] Nachahmung“ (Wulf 2005, S. 26) gewähren sie einen kreativ-mimetischen Freiraum, in dem die „habitualisierten, alltäglich-vorreflexiven Handlungsmuster“ (Zirfas/Jörissen 2007, S. 65) verändert werden können. Dies ist als Begründung für das kombinierte Verfahren der Sozialräumlichen Karte – die eine verbale wie körperliche Aktivierung zum Ziel hat – von Bedeutung.

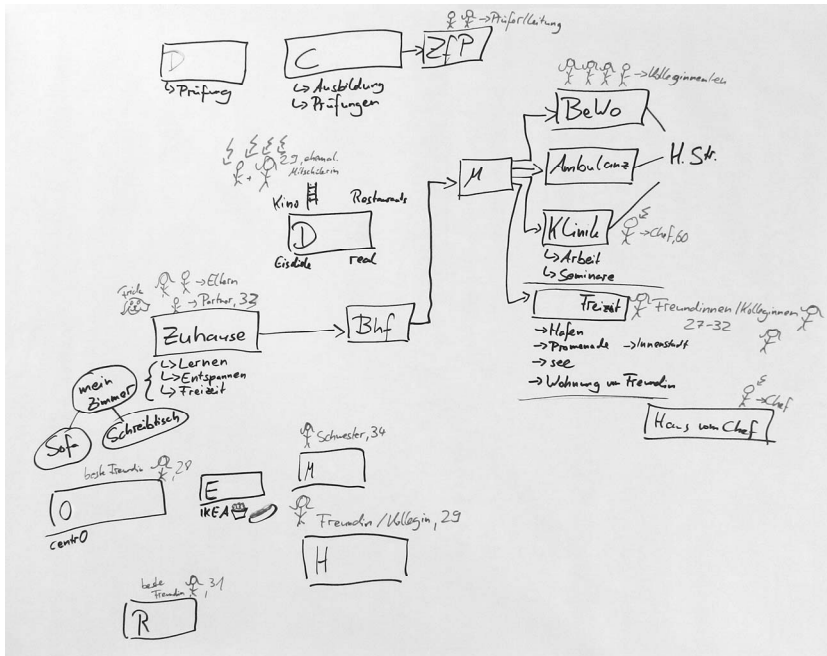
3.2 Exemplarische Analyse einer Sozialräumlichen Karte

H. ist 28 Jahre alt und hat Psychologie studiert. Im Anschluss an sein Studium hat er eine Ausbildung zum Psychotherapeuten begonnen, die zum Zeitpunkt des Interviews so gut wie abgeschlossen ist. H. wohnt mit seinem Lebenspartner in einem Ort mit etwa 2000 Einwohnern im Haus seiner Eltern (im alten Jugendzimmer). Zur Zeit des Interviews hat er keine feste Arbeitsstelle und kaum eigenes Einkommen.

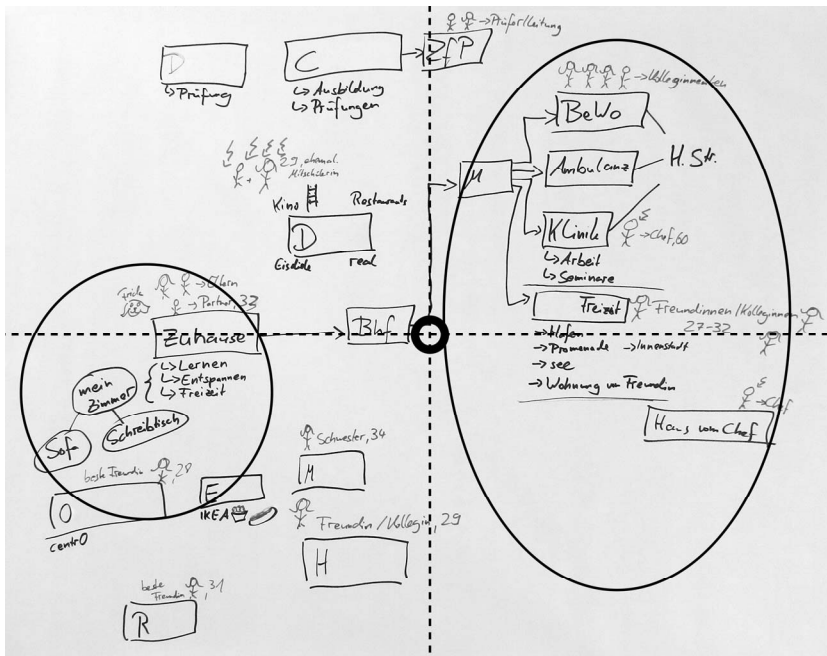
3.2.1 Die Karte – die Dokumentarische Bildanalyse

Auf die vor-ikonografische Darstellung im Rahmen der formulierenden Interpretation müssen wir aus Platzgründen verzichten. Der Interviewte hat ein Flip-Chart-Papier, in der Größe 68 x 92 cm, im Querformat genutzt. In der ikonografischen Interpretation können wir die Skizze in „stereotyper Weise“ (Bohnsack 2009, S. 60) als eine Form der grafischen Darstellung identifizieren, in der Fakten, Funktionen etc. zeichnerisch – in strukturierter Weise – verdichtet dargestellt werden. Häufig finden solche Darstellungen Anwendung bei der Vermittlung komplexer quantitativer (auch technischer) Daten, um z.B. Verläufe darzustellen etc. Anders als bspw. beim MindMapping leiten sich jedoch (Unter-)Kategorien nicht aus einem in der Regel mittig zentrierten Hauptbegriff ab. Die in der grafischen Darstellung farblich hervorgehobenen Symbole oder Piktogramme vermitteln Informationen in anschaulicher Weise „auf den ersten Blick“: die Unterscheidung in männlich/weiblich, der Blitz für schwierige Situationen („aufgeladene Atmosphäre“), Symbole für Essen etc.

Karte 1 aus der Haupterhebung



Karte 2 aus der Haupterhebung mit Einzeichnungen (gestrichelte Linien und Kreis/Ellipse) zur Interpretation



Beginnen wir mit der *planimetrischen Komposition*. Ziel ist es, „mit möglichst wenig Linien die Gesamtkomposition des Bildes in der Fläche zu markieren“ (ebd., S. 61). Folgen wir dem vertikalen, nach oben führenden Pfeil, der in etwa in der Bildmitte ansetzt und führen diesen (s. gestrichelte Linie Karte 2) nach unten und oben weiter fort, ergeben sich eine linke und eine rechte Bildhälfte. Ebenso verfahren wir mit dem horizontal verlaufenden Pfeil, der auf der linken Seite beginnt. Führen wir diesen fort, teilt sich das Blatt in eine obere und eine untere Bildhälfte.

Auf der linken Bildhälfte, etwa im unteren linken Abschnitt, können die Bereiche „Zuhause“ (rechteckige Einfassung), „mein Zimmer“ und dazugehörig (durch Striche markiert) „Sofa“ und „Schreibtisch“ (Einfassung ellipsenförmig) mit einem Kreis versehen werden. Die rechteckigen Einfassungen darunter stehen unverbunden neben- und untereinander. Im oberen linken Abschnitt steht das mit „D“ bezeichnete Rechteck (bezeichnet eine Stadt) mit den dazugehörigen Symbolen und Bezeichnungen für sich. Die drei Rechtecke am oberen Rand des Blattes stehen eigenständig, das dritte Rechteck „ZfP“ (gemeint ist ein psychologisches Zentrum) befindet sich auf der rechten Bildseite. Ein zweiter zusammengehörig erscheinender Bereich kann auf der rechten Seite durch eine Ellipse markiert werden; sie umfasst den Ort der Arbeit, mit der dazugehörigen Klinik und Ambulanz, aber auch den dazugehörigen Freizeitort und KollegInnenkreis sowie den Chef. Eine Verbindung zwischen der linken und rechten Seite und dem unten und oben ergibt sich durch das Rechteck „Bhf“ (gemeint ist der Bahnhof), das das „Zuhause“ und den Arbeitsbereich in einer Richtung, aufsteigend, miteinander verbindet. Das Rechteck „Bhf“ scheint, auch in Bezug auf die fast mittige Position im Bild, eine zentrale Position einzunehmen.

Die *perspektivische Projektion* soll „Einblicke in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschauung“ (Bohnsack 2006, S. 54) geben. In Zeichnungen/Skizzen ist die perspektivische Projektion oft weniger eindeutig zu bestimmen. In gewisser Weise öffnet sich eine Art ‚Panorama‘; Wopfner (2015) bezeichnet in einer von ihr analysierten Zeichnung – in Rückgriff auf Mollenhauer (1996) – die Perspektive als Panoramastil, der „alle Details in gleicher Weise wichtig“ (ebd., S. 177) darstellt. Auch in unserer Skizze findet sich kein Bereich, der gestalterisch besonders hervorgehoben würde. Allerdings ist ein „zentrierender Blickpunkt“ (Mollenhauer 1996, S. 129) zu erkennen, der auf den sich kreuzenden Linien in der Mitte der Zeichnung nahe des Rechtecks „Bhf“ liegt.

Szenische Choreografie: Kreis und Ellipse bringen zwei „soziale Szenerien“ (Bohnsack 2009, S. 63) oder auch Lebensbereiche zum Ausdruck: Den Bereich des „Zuhause“, der sich (räumlich) trennt vom außerhalb und höher liegenden Bereich der Ausbildung, Prüfung, Arbeit und (durch einen Strich abgetrennt davon) den Bereich der Freizeit. Die rechte Szenerie führt – markiert durch richtungsweisende Pfeile – aus der linken Szenerie, die das aktuelle (und nicht zeitlich zurückliegende, frühere) Zuhause und Elternhaus beschreiben, heraus. Pfeile, die zurückführen, sind nicht vorhanden. Insgesamt wirkt die rechte Szenerie aufgefächerter und differenzierter, in sich homogener, als die linke. Diese Aufteilung in voneinander getrennte Szenerien wie auch die vereinzelt dargestellten Orte (in Rechtecken dargestellt) und die dazugehörigen Personen bzw. Funktionen, die untereinander keine Beziehung aufweisen, spricht für eine geringe soziale Bezogenheit und Einbindung.

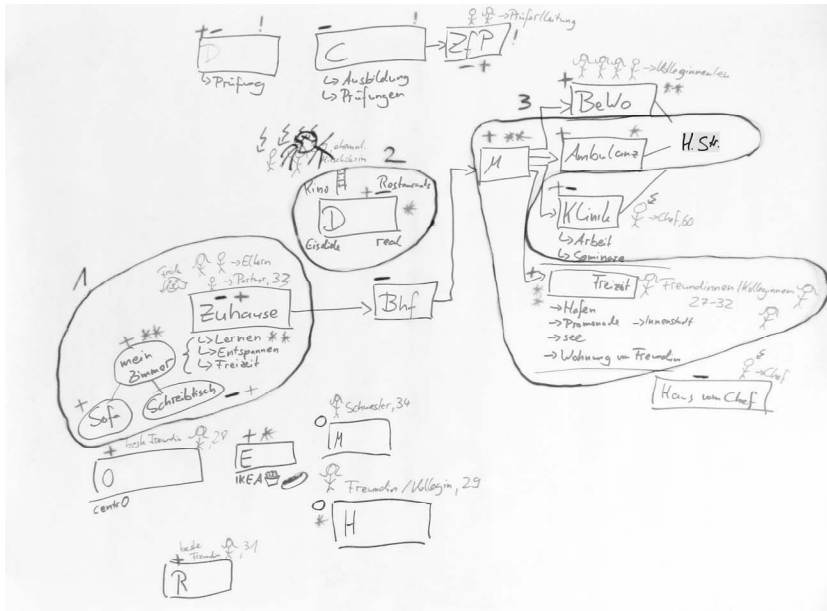
Ikonologisch-ikonische Interpretation. Der Impuls („Du schließt gerade etwas ab und etwas Neues beginnt. Zeichne oder skizziere – und erzähle dazu – wie das für dich ist. Fang bitte mit dem an, was dir zuerst in den Sinn kommt“) stellt den Übergang in den Fokus. Zu erwarten sind dementsprechend Ausführungen über die Gegenwart (über das, was gerade kurz vor dem Abschluss steht) und die Zukunft (zu dem, was für die Zukunft geplant wird, z.B. Erwartungen, Selbst-Entwürfe etc.). Die Skizze verdeutlicht jedoch, dass fast ausschließlich die gegenwärtige Situation dargestellt wird; Vergangenheits- wie auch Zukunftsbezüge fehlen weitestgehend. Die Bereiche, die zeichnend verortet werden, weisen deutliche Trennungen auf. Jeder Bereich steht für sich – separat. Überschneidungen, in Form von wechselseitigen Beziehungen, Austausch oder ähnlichem, sind nicht zu finden. Der Bahnhof, der in etwa den Mittelpunkt der Skizze darstellt, nimmt auf den ersten Blick eine Art Dreh- und Angelpunkt ein. Allerdings bietet er eher eine rein räumliche Verbindung bzw. Überbrückung an, jedoch keine Vermittlung zwischen den beiden getrennten Bereichen. Darauf deutet hin, dass die Pfeile nur eine Richtung vorsehen; sie weisen – von zu Hause weg – auf die höher gelegene Ebene des Ausbildungs- und Arbeitsortes hin. Die Ablösung vom Elternhaus scheint nur auf dem Wege des erfolgreichen beruflichen Einstiegs möglich, der – dargestellt als ‚höhere Ebene‘ – das Bildungsniveau der Eltern (beide LehrerInnen) übertreffen muss.

Die Altersangaben, die an vielen Stellen zu finden sind, verdeutlichen den Gegenwartsbezug. Zudem können sie als Ausdruck einer Suchrichtung, als eine Orientierung an etwa Altersgleichen (mit Ausnahme des 60jährigen Chefs) interpretiert werden. Dieser Vergleich mit etwa Gleichaltrigen (die nicht mit Namen genannt, sondern in ihren Funktionen als Partner, Freundin oder Kollegin etc. bezeichnet werden), kann eine Basis zur eigenen Standortbestimmung, zur Selbstbewertung, zur Abgrenzung etc. schaffen. ‚Wie gelingt ihnen der Weg in die Welt der Erwachsenen?‘ könnte eine damit verbundene Frage lauten. Da in der szenischen Choreografie jedoch die Trennung zwischen verschiedenen sozialen Szenarien und Beziehungen bestimmend ist, ist der Vergleichshorizont ‚Peers‘ ambivalent. Habituelle Nähe und Übereinstimmung wird gesucht, erlebt werden jedoch Distanz, Fremdheit und Vereinzelung. Verbindende und vergemeinschaftende Erfahrungen (im Sinne des von Karl Mannheim (1964) verwendeten Begriffs des konjunktiven Erfahrungsraums) und damit habituelle Übereinstimmungen zwischen den Peers, finden sich kaum. Übertragen auf die Alters- oder Zeitmarkierungen vergegenwärtigen diese die soziale Erwartung der anderen und zugleich den biografischen Druck, den Übergang in absehbarer Zeit – und dies vor dem Hintergrund der Erfahrung des eigenen ‚Andersseins‘ – bewältigen zu müssen.

Der soziale Aktionsraum ist deutlich begrenzt und auf die aktuelle (andere (Zeit-)Bezüge ausschließende) Situation bezogen. Eine solch starke Eingrenzung, in zeitlicher wie auch örtlicher Ausprägung, kann als Ausdruck einer Handlungspraxis⁴ verstanden werden, die sich in gewohntem Terrain bewegt und das Neue und Unvertraute meidet. Der Raum, der hier dargestellt wird, beschreibt – als körperlicher Ausdruck der Handlungspraxis – einen begrenzten Bewegungs- und Gestaltungsraum.

Die Bedeutungen, negative wie positive Aspekte, werden im Folienteil dargestellt (s. Karte 3); der Interviewte ist bemüht, alle für ihn bedeutsamen sozialen Bezüge differenziert darzustellen.

Karte 3 aus dem Nachfrageteil mit aufgelegter Folienziehung



Zusätzlich zur Hauptkarte (Karte 1) finden sich hier freihändig gestaltete, kreis- und ellipsenförmige sowie organisch geformte Umrahmungen in blauer Farbe, die den Eindruck der Separation der Bereiche voneinander noch verstärken. „Der Partikularisierung des Raums entspricht so auch eine Partikularisierung der sozialen Beziehungen“ (Zeiber 1994, S. 365). Die Konturierungen erscheinen wie Inseln, die eigenständige Sozialräume darstellen. Diese Inseln sind durchnummeriert (von 1 bis 3) und deuten auf die drei Teilbereiche von H. hin, in denen sich sein Leben aktuell hauptsächlich abspielt und die er auf diese Art und Weise voneinander trennen möchte. Mit 1 versteht er sein Zuhause, seine Familie. Mit 2 benennt er die nächstgrößere Stadt, in der er sich in seiner Freizeit hauptsächlich aufhält und 3 steht für seinen beruflichen Kontext. Zudem sind Plus- und Minuszeichen eingetragen, die die verschiedenen Einzel-Szenarien bewerten. Auffällig ist, dass das Zuhause, der Bereich D und die Klinik mit einem Plus und einem Minus versehen werden. Dies spricht dafür, dass Situationen in diesen Bereichen oder Szenarien ambivalent und damit äußerst spannungsreich erlebt werden.

3.2.2 Der verbale Teil – das Narrative Interview

3.2.2.1 Die Ausgangssituation

H. reflektiert seine aktuelle Wohn- und Lebenssituation: „Und es ist einfach was, weiß ich nicht, das () ist jetzt nicht der Weltuntergang, aber das soll jetzt mal irgendwann aufhören. Ich will, was weiß ich, ne eigene Wohnung, wo ich nur mit meinem Partner alleine bin. Ja. (2 Sek) Also, das Negative überwiegt quasi grade (.) Also nicht das Negative, aber so vom Gefühl her, dass ich einfach hier weg will.“ H. bringt zum Ausdruck, dass er „hier weg will“. Damit verbinden sich je-

doch keine konkreten Handlungsplanungen, sondern vielmehr der Wunsch, das möge „irgendwann aufhören“.

Außerdem bringt er zum Ausdruck, dass es keine „bewusste Entscheidung“ war, wieder Zuhause zu wohnen. „Irgendwie“ und „ungewollt“ findet er sich in einer Lebenssituation wieder, die starke negative Gefühle hervorruft. „So bin ich jetzt halt irgendwie hiergeblieben. Das ärgert mich halt, dass das so () weiß ich nicht () dass das so ungewollt (). Das war ja jetzt keine bewusste Entscheidung von mir, ja, jetzt find ich hier alles so toll, sondern das war dann alles eher so mmh () und dann warte ich halt noch ein Jahr länger. Ach Scheisse, jetzt warte ich halt noch ein Jahr länger, ach Scheisse, jetzt wart ich noch ‘n Jahr länger.“

3.2.2.2 Trennung von privat und öffentlich

Am Anfang stand der Wunsch, Musik zu studieren. „Lange Zeit war für mich relevant das Musikmachen. Das war ja auch lange Zeit für mich ein () Berufswunsch, Komponist zu werden, oder Dirigent, oder beides, ich glaub beides, ich weiß jetzt nicht mehr so genau. War mir irgendwie unsicher, was ich () studieren sollte. Dann plötzlich *doch*, weil ich festgestellt habe, dass ich zwar das können möchte, dass ich damit aber kein Geld verdienen möchte.“ Von diesem Wunsch rückt H. jedoch ab, weil ihm dieses Fach zum Geldverdienen nicht geeignet erscheint. Deutlich wird, dass für H. Musik und Geldverdienen nicht zusammenpassen; beide Bereiche – Studium und Beruf einerseits und Musik und persönliche Interessen andererseits – *sollen* voneinander getrennt sein. Das heißt auch, dass die persönliche Leidenschaft für Musik und die eigene Begabung nicht Teil seines öffentlich-beruflichen Lebens werden sollen. Dies bringt eine Handlungspraxis zum Ausdruck, die Privates und Öffentliches trennt. Die Wahl fällt letztendlich eher zufällig und recht pragmatisch auf die Psychologie: „und [bin] dann eigentlich mehr durch Zufall bei der Psychologie gelandet, weil das so verschiedene Dinge miteinander verband, die ich ganz gut finde.“

3.2.2.3 Thema „Isolation“ und „Andersein“

Beschrieben wird eine begrenzte und in sich geschlossene (Innen-)Welt, die nur wenig Verbindung zum Außen bzw. zu den Personen außerhalb aufnimmt. Auch bezogen auf die aktuelle Lebenssituation ist das Thema Isolation relevant, bspw. mit Blick auf das Zuhause von H. Er stellt selber fest, dass sich sein Leben fast ausschließlich „Zuhause“ abspielt: „Also [...] das meiste meiner Freizeit spielt sich irgendwie Zuhause ab. Auch wegen meiner () beruflichen Situation gerade. Ich stehe ja quasi zwischen zwei () zwei Stationen. Ich arbeite jetzt nicht mehr bzw. hab nur noch ‘n paar ambulante Patienten, hab nicht so viel Geld, bin nich () kriege kein Arbeitslosengeld, weil ich nicht sozialversicherungspflichtig gearbeitet habe [...]. Ähm (2 Sek) dementsprechend habe ich nicht so viel Geld, um groß was zu unternehmen (). Ähm () und verbring meistens meine Freizeit eben Zuhause.“

Auch Freundschaften werden nur sporadisch und kaum aktiv im Alltag gelebt: „Viel Kontakt, den ich habe, zu meinen Freunden () weil, wie man hier schon sieht, sind die alle ziemlich verteilt, bis auf so ‘n paar, die in M[...] sind, läuft per Telefon oder WhatsApp, SMS. [...] Genau, und der Kontakt zu den Freunden in M[...] der ist gerade eher unregelmäßig, und auch zu den Kollegen, weil äh, ich ja, halt nicht mehr arbeite oder nur noch unregelmäßig arbeite [...].“

H. bringt in seiner Selbstbeschreibung sein „Anderssein“ zum Ausdruck: „Einfach weil ich, glaube ich, schon immer so ‘n bisschen *anders* war, ein bisschen andere Interessen hatte als andere“. Zudem erwartet er, dass die künstlerischen Tätigkeiten, für die er sich interessiert, für andere Personen keine Bedeutung haben. „Aber mir fällt gerade auf, dass relativ viel von dem, wofür ich mich interessiere, eigentlich *niemanden sonst* interessiert. Also, was heißt, niemanden sonst interessiert, was weiß ich (2 Sek) das ist ja auch irgendwie Musik machen, am Klavier sitzen oder irgendwie ein Stück schreiben eher eine Tätigkeit, die man alleine macht und was weiß ich (2 Sek). Wo soll ich da groß irgendwie, keine Ahnung, ich kann ja schlecht ständig rumgehen und angeben mit ‚Guck mal, jetzt hab ich das geschrieben, jetzt hab ich das geschrieben‘“. Diese Selbstbeschreibung spiegelt in ihrem distanzierten Verhältnis zu den anderen zugleich eine Abgrenzung von privatem und öffentlichem Raum wider. Der private Bereich stellt eine Art Schutz- und Rückzugsort dar.

3.2.2.4 Vorerfahrungen – das Erleben von Mobbing

Eine bedeutsame Vorerfahrung ist das Erleben von Mobbing während der Schulzeit: „Also ich hab früh Erfahrungen mit Mobbing und Ausschluss gemacht [...] natürlich auch irgendwie so ‘n bisschen so ‘n Streber war. Ich hatte ja relativ gute schulische Leistungen. Das führt ja auch schon wieder dazu, dass man irgendwie auf der Abschussliste ist. Eigentlich schon irgendwie seit den letzten Klassen der Grundschule () derjenige, bei dem am ehesten vermutet wurde, dass er schwul ist, quasi, und solche Beschimpfungen irgendwie zu hören bekommen hat. Scheisse, hat sich halt irgendwie als richtig rausgestellt, aber das konnten die ja nicht wirklich wissen (lacht). Ähm (2 Sek) inklusive also so ner ganz dramatischen () ja, ach dramatisch () damals schon, jetzt mittlerweile nicht mehr so (.) Reaktion, nach der sich im Endeffekt meine gesamten männlichen Freunde von mir abgewandt haben, als ich so 13, 14 war () haben die irgendwie sowas Beleidigendes über mich auf irgend so einer Internetseite gepostet () mit Adresse und Telefonnummer, das war unmöglich. Da brach dann gleichzeitig irgendwie mein ganzer männlicher Freundesblock weg [...]“. Das gegenwärtige Thema Isolation verbindet sich mit den Vorerfahrungen, die eine Ausgrenzung durch Peers beschreiben. Rückzug und Abschottung sind Antworten darauf. Warum sind solche Erfahrungen stark prägend? Im Zusammenhang mit der „körperlichen *hexis*“ (Bourdieu 2001, S. 181), die Dispositionen in „Naturgegebenheiten“ verwandelt, führt Bourdieu den Begriff des „psychosomatische[n] Handeln[s]“ ein (ebd.). Dieses Handeln wird durch „psychisches oder sogar körperliches Leiden eingeübt“, und zwar in der „täglichen pädagogischen Praxis“ (ebd.). Die Schule vermittelt als umfassende ‚Einübungspraxis‘ neben der Familie – über emotionale und leidvolle Erfahrungen (wie sie beim Mobbing gegeben sind) – Dispositionen und legt damit einen zentralen habituellen Grundstein.

3.3 Die Triangulation – Komplementäres und Disparates

Ein Großteil der Ergebnisse aus der jeweiligen Eigenlogik der Methode heraus ergänzt und vertieft sich in der Triangulation. Insgesamt zeigt sich, dass die biografischen Herausforderungen für H. komplex sind – die Frage der Eigen- und Selbst-

ständigkeit muss sowohl mit Blick auf das Wohnen und Leben, der Gestaltung der Paarbeziehung außerhalb des Elternhauses bzw. des (Jugend-)„Zimmers“, wie auch hinsichtlich der beruflichen Etablierung nach dem Studium bewältigt werden. Dies findet sich in der Zeichnung/Skizze (dargestellt z.B. durch eine Vielzahl von (Funktions-)Bereichen und Altersangaben) und im Interview in Form einer immensen Bewältigungsanforderung. Dies entspricht recht allgemein der gesellschaftlichen Diagnose, dass Übergänge – einhergehend mit der Verlängerung der „Ausbildungs- und weiterführenden Bildungslaufbahnen“ (Stauber 2007, S. 131) – nicht nur länger werden, sie verlieren auch ihren „linearen Charakter“ und werden „komplizierter“. In gewisser Weise führen Übergänge zu „eigenen Lebenslagen“ (Walther/Stauber 2007, S. 20).

In der Bildinterpretation und im Interview dokumentiert sich jedoch auch das Thema Isolation, eine Art ‚Verinselung‘, die Raum und Beziehungen partikularisiert (vgl. Zeiher 1994). In der Zeichnung/Skizze zeigt sich dies in voneinander abgetrennten und isolierten Szenerien (Inseln) besonders deutlich – als ein Ausdruck einer (körperlichen) Erfahrung der Raum- und Aktivitätsbegrenzung⁵ – und homolog im Interview in prägenden Erfahrungen der Ausgrenzung durch Mobbing. Dies ist in etwa vergleichbar mit dem, was Fuchs-Heinritz und Krüger (1991) in einer qualitativen Studie mit Jugendlichen identifizieren konnten. Biografische Brüche, „die derart tiefgehend waren (...), daß bis heute eine Integration mehrerer Lebensabschnitte nicht oder nicht vollständig gelungen ist“ (ebd., S. 218); sie bezeichnen sie als „krisenhafte Bewegungsform“ (ebd.).

Wir finden jedoch neben diesen komplementären Ergebnissen auch ein dispa-rates. Die drängende Notwendigkeit des Handelns – hin zu einer Ablösung vom Elternhaus und eine selbstbestimmte Lebensführung – ist u.a. Gegenstand der verbalen Ausführungen; im körperlich-darstellerischen Teil der Skizze findet sich keine Entsprechung dazu. Vielmehr dokumentiert sich in der Skizze, dass dieser im Interview zum Ausdruck gebrachte starke Wunsch nach Veränderung (der mit einer Analyse der Situation einhergeht) nicht umgesetzt werden kann, weil eine entsprechende (körperliche) Handlungspraxis und Strategie fehlt. Dies wird deutlich im begrenzt dargestellten (körperlichen) Aktionsraum der Karte. Der öffentliche und private Bereich scheinen unvereinbar und undurchlässig; in gewisser Weise werden beide Bereiche als eine Art Widerspruch gelebt. Diese Ambivalenz erschwert den Aufbruch. H. hält vielmehr am Altbekanntem, an einer Strategie des Verharrens und Vermeidens fest; Bildungsprozesse werden damit (vorerst) *blockiert*. Die aktuelle krisenhafte Beschäftigung mit der Herausforderung des Übergangs ins berufliche Leben bindet in gewisser Weise die Kräfte: Der „biografischen Konsolidierungsarbeit am gegenwärtigen ‚Standort‘ kommt eine größere Bedeutung zu als den Zukunftsentwürfen. Der Aushandlungsprozess und die biografische Passungsarbeit werden dadurch zeitweise erheblich blockiert und erschwert“ (Maschke 2013, S. 328). Die Unmöglichkeit, die Situation (vorerst) zu verändern, wird dabei insbesondere im Medium der Zeichnung/Skizze – die die Möglichkeiten und Grenzen der körperlichen Handlungspraxis aufzeigt – pointiert zum Ausdruck gebracht.

Mit Rückgriff auf Ergebnisse einer empirischen Studie (Maschke 2013), die die Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden im Übergang ins Studium in der Triangulation von Interviews und Foto-Selbstinszenierungen untersucht, wollen wir im Folgenden eine Einordnung vornehmen. Konturieren ließen sich in der Studie zwei *Gesamtfiguren*, die sich allgemein als *offensive* und spannungsreiche oder *defensive* und spannungsvermeidende Strategien bezeichnen lassen (in An-

lehnung an die von Ziehe (1996, S. 930) eingeführten Begriffe des „defensiven“ und „offensiven“ Selbstverhältnisses). Diese Strategien beschreiben unterschiedliche Zugänge zur Welt bzw. zum Verhältnis Selbst und Welt: Bezogen auf die defensive Haltung ein fest gefügtes Ordnungs- und Orientierungsschema, das Neues, als verunsichernde Erfahrungen und Einbrüche von außen, weitestgehend vermeidet. Auf der anderen Seite eine offensive Strategie, die zwar auch vertraute Orientierungsrahmen (insbesondere Sicherheit) kennt, sich jedoch neuen Erfahrungen experimentierend überlässt und neue Orientierungen hinzu gewinnt.

Wie aufgezeigt, finden sich in der triangulierenden Interpretation der Sozialräumlichen Karte bei H. disparate Spannungsverhältnisse, die ein Ungleichgewicht zwischen Interview und Zeichnung/Skizze beschreiben: Kognitiv-verbal wird die Notwendigkeit der Veränderung und des Aufbruchs thematisiert und reflektiert, aber nicht in eine körperliche Handlungspraxis überführt. Das Fallbeispiel H. kann demnach zwischen Aufbruch und Verharren und damit zugleich zwischen den beiden strategischen Positionen verortet werden.

4 Ausblick – die dokumentarische Interpretation der Sozialräumlichen Karte

In der Komplexität von Fragstellungen zu Bildungsprozessen und -strategien liegt die Notwendigkeit, ein methodisch-methodologisches Design zugrunde zu legen, das eine Rekonstruktion der Genese grundständiger Dispositionen und unterschiedlicher Erfahrungsbedingungen und Verarbeitungsformen ermöglicht: Sowohl über das Sprachliche in Form der Interviewanalyse, als auch über die Analyse von körperlichen Ausdrucks- und ikonischen Gestaltungsformen von (zukunftsbezogenen) Selbstentwürfen im Setting der Zeichnung/Skizzierung. Ein Vorschlag zur Umsetzung dieses Ziels liegt in der Anwendung der Sozialräumlichen Karte.

Für die Kombination von Narrativem Interview und Zeichnungen/Skizzen unter dem Dach der Dokumentarischen Methode sprechen u.a. forschungspragmatische Argumente, die zeitlich-ökonomische Vorteile betonen oder auch solche, die eine größere Vergleichbarkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit voranstellen. Aus unserer Sicht ist jedoch von besonderer Bedeutung, dass unterschiedliche Aspekte und Dimensionen eines Forschungsgegenstandes innerhalb des Auswertungsprozesses intensiv aufeinander bezogen und sichtbar gemacht werden können (vgl. Maschke/Schittenhelm 2005, S. 332). Das Kognitiv-Sprachliche wie auch das Körperliche bzw. dessen visuelle Gestaltung verfügen über eigenständige Ausdrucks- und Darstellungsformen biografischer Reflexionsprozesse. Was drückt die Skizze/Zeichnung aus, das über die Analysen im Interview hinausreicht und lassen sich Homologien zu den am Interviewmaterial gebildeten Habitus- und Orientierungskomponenten im gezeichneten/skizzierten Material finden, und umgekehrt? Wesentlich sind also die Transfermöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Materialien. Der ständig wechselnde Blick zwischen den unterschiedlichen Materialien lässt Besonderheiten hervortreten. Wie Bohnsack (2009, S. 51) hervorhebt, finden sich wechselhafte Bezugnahmen oder auch „Verhältnisse der Gleichzeitigkeit“ darin, dass ein Medium, der körperliche Ausdruck, den

Kontext für ein anderes Medium, den sprachlichen Ausdruck, darstellt. Beide Medien bilden also „wechselseitig füreinander Kontexte“ (ebd.). Dieses Prinzip der ‚Gleichzeitigkeit‘ von sprachlichen und zeichnerischen/skizzierenden Äußerungen finden wir in der Sozialräumlichen Karte: In einem direkteren und ganzheitlicherem Zugang zum Prozess der (Ent-)Äußerung und Produktion der Befragten als dies im (zeitlichen und räumlichen) Nacheinander von Einzelerhebungen der Fall ist.

Angelehnt an die Narrative Landkarte sind auch für die modifizierte Version verschiedene Anwendungsmöglichkeiten denkbar (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 23). Knizia (2015) hebt die Anwendung des Verfahrens bspw. als Diagnoseinstrument in der Beratungs- und Therapiepraxis sowie in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hervor. Die Autorinnen dieses Beitrags erproben den Einsatz der Sozialräumlichen Karte im Rahmen der Erhebung und Auswertung von migrationsrelevanten Fragestellungen. Gerade der visuelle Teil stellt dabei eine spezifische Ausdrucksvariante all jenen zur Verfügung, die ihre Biografie eher bild- bzw. skizzenhaft darstellen wollen oder können, u.a., weil sie (noch) nicht in Worte zu fassen ist. Ferner ist der Einsatz in historisch-biografischen oder politisch-pädagogischen Kontexten denkbar. Auch gegenwartsbezogene sozialwissenschaftliche Forschung, Handlungsforschung und schulische Lernprozesse im Hinblick auf forschendes Lernen können Anwendungsfelder sein (vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 23).

Anmerkungen

- 1 Wir danken Ralf Bohnsack für seine hilfreichen Anregungen.
- 2 Wir sprechen auch von einer „Karte“ und nicht „Landkarte“, da Assoziationen mit einer offiziellen Kartografie, wie sie in der ursprünglichen Fassung der Narrativen Landkarte eine Rolle spielen (bspw. in der Objektivierung der gezeichneten Landkarte mit offiziellen Kartenwerken, vgl. Behnken/Zinnecker 2010, S. 18), vermieden werden sollen.
- 3 Dies ist übertragbar auf eine Vielzahl weiterer Übergänge und damit verbundenen Bildungsentscheidungen und Selbst-Findungsprozessen (z.B. im Rahmen von Studieneingangsphasen, vgl. dazu ausführlich Maschke 2013) oder auch auf Übergänge in unterschiedlichen Lebensphasen bspw. im mittleren Lebensalter (die Phase nach der Familienzeit).
- 4 Die Handlungspraxis gewährt Einblicke in „das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte [...] Orientierungswissen“ (Bohnsack 2003b, S. 40).
- 5 In dieser Analyse (s. auch die nachfolgenden Sätze) zeigt sich die Sozialräumlichkeit der Karte im Besonderen.

Literatur

- Abel, G. (2004): Zeichen der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (1991): Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Programm. Informationen zur Studie. Siegen.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. In: Maschke, S./Stecher, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Methoden der empirischen er-

- ziehungswissenschaftlichen Forschung. *Qualitative Forschungsmethoden*. Weinheim/München, S. 1–25.
- Bohnsack, R. (1996): Forschungsprozeß und Interpretation in wissenssoziologischer Perspektive. Umriss einer praxeologischen Methodologie. Vortrag auf dem 27. Kongress der deutschen Gesellschaft für Soziologie. Dresden.
- Bohnsack, R. (2001): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, S. 67–89.
- Bohnsack, R. (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003b): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen, S. 40–44.
- Bohnsack, R. (2004): Die dokumentarische Methode am Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jg., H. 2, S. 210–222.
- Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen*. Wiesbaden, S. 45–75.
- Bohnsack, R. (2007): Das Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Friebertshäuser, B./v. Felden, H./Schäffer, B. (Hrsg.): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 21–45.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2016): Bildinterpretation. In: *Soziopolis. Gesellschaft beobachten*. <http://www.sozipolis.de/verstehen/was-tut-die-wissenschaft/artikel/bildinterpretation/> (06.02.2017)
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Leverkusen/Farmington Hill, S. 171–193.
- Bourdieu, P. (1993): *Satz und Gegensatz*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Dalhaus, E. (2010): „Subjektives Bildungswissen“: Implikationen für die Beschreibung und Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in Bildungspraxis und -vorstellung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 30. Jg., H. 2, S. 166–180.
- Fritzsche, B. (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen.
- Fuchs-Heinritz, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1991): *Feste Fahrpläne durch die Jugendphase?* Opladen.
- Imdahl, M. (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: G. Boehm (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München, S. 300–324.
- Knizia, U. (2015): *Die Narrative Landkarte als Diagnoseinstrument. Zugang zur Lebenswelt in Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden.
- Koller, H.-Ch. (2009): Bildung als Habituswandel? In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim und München, S. 19–34.
- Koller, H.-Ch. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Stuttgart, S. 288–300.
- Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremderfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld.

- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied, S. 91–154.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Maschke, S. (2011): „Lehramtsstudierende und ihre beruflichen ‚Entscheidungs-Strategien‘. Eine empirische Analyse und Triangulation von Interview und Fotoin szenierung“. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen/Farmington Hill, S. 267–286.
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung - Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden. Weinheim/Basel.
- Maschke, S. (2014): „Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung“. In: Ricken, N./Koller, H.-Ch./Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, S. 209–228.
- Maschke, S. (2015): Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Leverkusen/Farmington Hill, S. 217–238.
- Maschke, S./Schittenhelm, K. (2005): Neue Auswertungsstrategien: Das narrative Interview und die dokumentarische Methode. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 25. Jg., H. 3, S. 325–335.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Wiesbaden.
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München.
- Nentwig-Gesemann, I. (2001): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 275–300.
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 253–273.
- Nohl, A.-M. (2006): „Bildung und Spontanität“. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M./v. Rosenberg, F./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Wiesbaden.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Rosenberg, F. v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Scheid, C. (2013): Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 14, Nr. 1, Art. 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1724/3454> (09.02.2017)
- Soeffner, H.-G. (1991): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 1. Jg., H. 2, S. 263–269.
- Soeffner, H.-G. (1992): Rekonstruktion statt Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 43. Jg., H. 4, S. 476–781.
- Stauber, B. (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim/München, S. 129–154.

- Walther, A./Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. In: Stauber, B./Pohl, B./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim/München, S. 19–40.
- Wopfner, G. (2008): Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen. In: Rendtorff, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen u.a., S. 163–176.
- Wopfner, G. (2015): Zeichnungen und Gruppendiskussionen in Triangulation - Zum Potenzial der dokumentarischen Interpretation anhand einer Untersuchung zu Individualisierungsprozessen 11-/12-Jähriger. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Leverkusen/Farmington Hill, S. 171–193.
- Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld.
- Zeiger, H. (1994): Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M., S. 353–375.
- Ziehe, T. (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 924–942.
- Zirfas, J./Jörissen, B. (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden.