

Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung: Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes "Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung: Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews"

Rundel, Stefan

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rundel, S. (2020). Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung: Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes "Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung: Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews". In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 143-152). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70903>

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>

Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung.

Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes „Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen-professionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews“

Hilke Pallesen und Dominique Matthes leisten in ihrem sehr aufschlussreichen Artikel einen Beitrag für eine praxeologische Professionsforschung. Sie schließen an ein DFG-Forschungsprojekt zu „(De-)Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Lehrer*innenhabitus und symbolischer Ordnung der Einzelschule“ an.¹ In ihrer gegenstands- und grundlagentheoretischen Rahmung geht es den Autorinnen darum, den Lehrer*innenhabitus in Relation zum beruflichen Feld der Schule zu betrachten und für die empirische Forschung nutzbar zu machen. Dafür schlagen sie eine Heuristik vor, bei der u. a. die Analyse der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses darüber Aufschluss gibt, ob ein professionalisierter oder ein nicht-professionalisierter Lehrer*innenhabitus vorliegt. Am Beispiel des Falles von Herrn Thomas rekonstruieren sie in der Lehrer-Schüler*innen-Beziehung, sowie in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, eine „Orientierung an Asymmetrie und Distanz“. Aufgrund der einseitigen Orientierung an Asymmetrie vermuten die Autorinnen deprofessionalisierende Tendenzen hinsichtlich der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses und kommen in ihrem Fazit zu der Schlussfolgerung, dass sich die

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Pallesen und Matthes i. d. B.

Orientierung „harmonisch zu den Ansprüchen eines exklusiven Gymnasiums“ gestaltet.

Auf der methodologisch-methodischen Ebene diskutieren die Autorinnen den Einsatz von Bildvignetten. Dabei wird innerhalb des Interviews ein Bild vorgelegt und in der Art und Weise der verbalen Bearbeitung des Bildes mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2018) die Habitusformation des Betrachtenden rekonstruiert. Der Bildstimulus wird von den Autorinnen mithilfe der Dokumentarischen Bildinterpretation interpretiert, um Orientierungsgehalte aufzuzeigen, „die bei der Bearbeitung von den Befragten verhandelt werden können“. Auf dieses Vorgehen möchte ich in meiner Replik näher eingehen und vor allem an die methodologisch-methodischen Überlegungen von Pallesen und Matthes anschließen. Meines Erachtens kann auch 25 Jahre nach dem von Gottfried Boehm (1995) ausgerufenen „iconic turn“ von einer „Marginalisierung des Bildes“ (Bohnsack 2014, S. 157) in der qualitativen Sozialforschung gesprochen werden. Zwar sind inzwischen innerhalb der Dokumentarischen Methode einige Arbeiten zu Bildern, wie auch die der Autorinnen, entstanden (vgl. u.a. Stoetzer 2004; Dörner et al. 2011; Maschke 2015; Hoffmann 2015; Kanter 2016; Stützel 2019), aber narrative Interviews oder Gruppendiskussionen dominieren nach wie vor. Dabei werden Bilder häufig nicht, wie von W. J. T. Mitchell (2008) gefordert, in einem wechselseitigen Verhältnis zum Text betrachtet, sondern hierarchisch dem Text untergeordnet. Im Folgenden möchte ich zunächst auf der Ebene einer methodologischen Betrachtung das Bild als eigene Datensorte in den Vordergrund rücken, um darauf aufbauend, die Verwendung des Bildes als Stimulus im Forschungsdesign von Pallesen und Matthes zu reflektieren.

1 Das Bild als eigenständige Datensorte

Als Symptomanalyse einer zunehmenden Bedeutung des Bildes und der „Erscheinungsvielfalt des Bildlichen im 20. Jhd.“ (Boehm 2014, S. 24), rief Boehm Anfang der 1990er Jahre den „iconic turn“ (vgl. Boehm 1995) aus und stellte die „grundsätzliche Frage nach dem Bild“ (Pfisterer 2019, S. 186). Dabei zeichnet sich für ihn das materielle Bild einerseits durch eine begrenzte, überschaubare Gesamtfläche aus, das „anschauliche Ganze“ (Boehm 1995, S. 30), und andererseits durch die darin als Einzelbestimmungen eingeschlossenen Binnenergebnisse. Durch die Besonderheit des ikonischen Kontrasts (vgl. ebd., S. 32), nämlich die Gleichzeitigkeit von flach und tief, opak und transparent, materiell und völlig ungreifbar, wird nicht nur etwas dargestellt, sondern das Dargestellte zum Bild und gewinnt an Sichtbarkeit und Präsenz. Es erzeugt damit aus sich selbst heraus einen Überschuss an Sinn (vgl. ebd., S. 38) und ist im besten Fall „ein Muster an Wirklichkeit, eine kleine Welt“

(ebd., S. 21). Für Boehm ist das Bild, ähnlich der Metapher, ein „Mittelglied“ (ebd., S. 16) zwischen Welt und Mensch.

Das materielle Bild, wie es vor allem von der Kunsthistorik betrachtet wurde, wurde im Zuge der ikonischen Wende um weitere Bildarten ergänzt, wie beispielsweise geistige, sprachliche oder innere Bilder (vgl. Mitchell 2008, S. 20). Darauf Bezug nehmend setzen sich Burkhard Schäffer und Olaf Dörner in ihrem Forschungsprojekt zu Alter(n)sbilder mit der Beziehung zwischen inneren und materiellen Bildern auseinander. Sie differenzieren zwischen erstens Abbildern, als „materielle bildhafte Darstellungen“ (Schäffer 2010, S. 212), wie Gemälde, Fotos oder Skulpturen, zweitens Denkbildern, als „begrifflich fassbare Vorstellungen“ (ebd.), wie beispielsweise Stereotype, und drittens Erfahrungsbildern, als „innere Bilder“, als „innere bildliche Repräsentationen“ (ebd.). Dabei prägen Erfahrungsbilder nicht nur Ab- und Denkbilder, sondern sind gleichzeitig durch sie mitkonstituiert. Das Verhältnis kann dementsprechend als wechselseitig beschrieben werden, das nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden kann (vgl. ebd., S. 213). In Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) verstehen sie Ab- und Denkbilder als explizites, theoretisches Wissen, das reflexiv zugänglich ist und verorten die Erfahrungsbilder auf der Ebene des impliziten, atheoretischen Wissens, das von den Personen nur bedingt reflexiv erfasst werden kann. Vor allem Erfahrungsbilder orientieren als implizites Wissen das Handeln und sind daher von vorrangigem Interesse. Das Abbild hingegen stellt gewissermaßen das ‚Mittelglied‘ zwischen Welt und Mensch dar, indem es die Erfahrungsbilder (rekonstruktiv) zugänglich macht.

(Ab-)Bilder können dabei nicht unabhängig des Bild-Ortes betrachtet werden, wie Dörner mit seinem Verweis auf die ikonotopische Dimension des Bildes herausstellt. Mit Bezug auf Beat Wyss und Markus Buschhaus schlägt Dörner die Berücksichtigung von Bild-Orten in der dokumentarischen Bildinterpretation vor und fragt nach der „Ortsbezüglichkeit von Bildern“ (Dörner 2013, S. 219). Dies geschieht in einem doppelten Sinn, in dem dadurch „grundsätzlich alle Schrift- und Bildmedien“ von Interesse sind, wie auch „Orte im geographisch-physischen Sinne“ (ebd., S. 220). Das Bild wird dann in seiner „unmittelbaren Verortung betrachtet“ (ebd.). Dazu kann die Verortung eines Bildes auf einer Homepage zählen (vgl. Dörner 2011) genauso wie die Anordnung von Schriftelementen (vgl. Dörner 2013, S. 220).

Damit wird zudem die Frage nach dem Verhältnis von Text und Bild relevant, wie beispielsweise bei Schäffer und Dörner, die Bilder zum Alter(n) interpretieren und diese als Stimulus in einer Gruppendiskussion nutzen, oder in einem eigenen Forschungsprojekt, bei dem in Bezug auf Berufsbilder biografisch-narrative Interviews geführt und Fotografien der Befragten interpretiert werden (vgl. Rundel 2019). Boehm fasst dieses Verhältnis, indem er den ikonischen Sinn fundamental vom sprachlichen Sinn unterscheidet: „Die Rede

vom Ikonischen meint nie, dass es sich der Sprache entzieht, sie meint vielmehr, dass eine Differenz gegenüber der Sprache ins Spiel kommt“ (Boehm 2014, S. 23). So gesehen können Bild und Text als zwei unterschiedliche Datensorten betrachtet werden, die nebeneinander und nicht hierarchisch geordnet interpretiert werden müssen. Hierbei finde ich den Gedanken von Dörner im Anschluss an Boehm lohnenswert, dass sich Sprache und Bild auf einer gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit befinden (vgl. Dörner 2013, S. 214). In diesem Sinne sind Abbilder und Texte zwei Objektivationen dieser Ebene, in denen sich implizite und inkorporierte Wissensbestände dokumentieren. Ob sich die Wissensbestände in Bild und Text ergänzen, validieren oder kongruent zueinander verhalten, muss genauso empirisch geklärt werden, wie der Vorschlag einer spiralförmigen Sinngene (vgl. Hoffmann 2015) zwischen Bild und Text.

2 Das Bild ‚nur‘ als Stimulus?

Die folgenden Gedanken sind weniger als grundsätzliche Kritik am Forschungsdesign von Pallesen und Matthes zu verstehen, als vielmehr als Anregungen zum Weiterdenken über die Verwendung von Bildern in der qualitativen Sozialforschung. Ohne den Beitrag in seiner Gänze würdigen zu können, beziehe ich mich hier, wie eingangs erwähnt, ausschließlich auf den Aspekt der Bildvignette. Hierbei möchte ich drei Punkte aus dem Artikel der Autorinnen herausgreifen und im Hinblick auf die im ersten Kapitel ausgeführten methodologischen Überlegungen diskutieren: Die Auswahl und Verwendung der Bildvignette (1), das Abbild als Irritation von Erfahrungsbildern (2) sowie das Verhältnis von Text und Bild (3).

Zur *Auswahl und Verwendung der Bildvignette (1)* lässt sich zunächst feststellen, dass es innerhalb der Dokumentarischen Methode kaum Studien gibt, die sich nur auf Bilder stützen (Ausnahme: Kanter 2016). Oftmals werden Bild und Text trianguliert (vgl. Stoetzer 2004; Maschke 2015; Hoffmann 2015; Stützel 2019) oder als Stimuli eingesetzt (beispielsweise bei Fotogruppendifkussionen, vgl. Dörner et al. 2011). Diese letztgenannte Funktion erfüllt das Bild auch im Forschungsdesign der Autorinnen. Die Bildvignette wird den Befragten im Interview vorgelegt und die daran anschließenden Aussagen mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion interpretiert. Das Bild muss den Autorinnen zufolge „eine authentische Momentaufnahme“ sein, die ein „unterrichtliches Setting nahelegt“, um „Anknüpfungspunkte an die Erfahrungsräume der Befragten“ zu bieten, aber auch „unbestimmt genug“ sein, um zum „Nachdenken und Sprechen“ anzuregen. Das Bild ermöglicht damit „eine offene Aufforderung als spezifischen Erzählanreiz“ und eine „Vielzahl an Bedeutungszuweisungen“ durch die Betrachtenden. In der Art und Weise der verbalen Auseinandersetzung mit dem Bild und der Fokussierung je spezifischer

Aspekte des Bildes, so die zugrundeliegende These, dokumentiert sich der Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Befragten.

Damit eröffnen sich meines Erachtens zwei Problematiken: Erstens wird die Auswahl der Bildvignette sehr voraussetzungsvoll, was sich auch darin zeigt, dass die Autorinnen selbst die Auswahl als nicht einfach beschreiben. Sie wählen ein Bild, in dem „v.a. zentrale Antinomien [...] in der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse wie die Antinomie von Nähe und Distanz, von Symmetrie und Asymmetrie, von Sache und Person thematisch werden können“. Im Fazit wird die rekonstruierte Orientierung von Herrn Thomas an Asymmetrie und Distanz von den Autorinnen normativ bewertet, wohingegen Symmetrie und Nähe als Ideal gesetzt werden (so schreiben sie, dass „Unterricht [...] zwar auch mit dieser Orientierung [von Herrn Thomas an Asymmetrie und Distanz, SR] ‚funktionieren‘ [könnte], aber es würde die Gefahr bestehen, dass er dann auch an den Entwicklungsständen der Schüler*innen vorbeigehen könnte“). Zwar wird diese doch recht starke propositionale Setzung des Themas an ihre Heuristik rückgebunden (und die Frage nach dem normativen Gehalt soll in der vorliegenden Replik nicht per se diskutiert werden), jedoch sehe ich in der normativen Bewertung auch ein methodisches Problem: Es stellt sich meines Erachtens die Frage, ob die von den Autorinnen angesprochene Offenheit und Unbestimmtheit des Bildes berücksichtigt wurde oder ob der Stimulus von ihnen (nicht vielmehr) in Bezug auf die Frage richtigen pädagogischen Handelns ausgewählt wurde und sie damit die Thematik bereits in eine bestimmte Richtung lenken.

Zweitens wird die Verwendung des Bildes auf die Funktion als Stimulus beschränkt. Im Fokus der Analyse der Autorinnen steht weniger das Bild selbst als vielmehr „performative Formen des Umgangs mit dieser Bildvignette“. Zwar findet eine dokumentarische Interpretation des Bildes statt, jedoch vor allem mit Blick auf Orientierungsgehalte im Bild, an die dann von den Befragten im Interview angeschlossen werden kann. Damit liegt die Aufmerksamkeit überwiegend auf dem Text und weniger auf dem Bild, das in diesem Fall dem Text hierarchisch untergeordnet wird. Wie im ersten Kapitel dargelegt, könnten meines Erachtens nicht erst in der Auseinandersetzung mit dem Bild, sondern bereits aus dem Bild heraus Erkenntnisse zum pädagogischen Arbeitsbündnis gewonnen werden. Dafür könnten Bilder verschiedener Schulen zum pädagogischen Arbeitsbündnis miteinander verglichen und somit der Lehrer*innenhabitus (der auf den Bildern dargestellten Lehrenden) im Verhältnis zu den Schüler*innen und der Einzelschule analysiert werden. Mithilfe der ikonotopischen Dimension könnte der Bildort, beispielsweise die Homepage der Schule mit in die Interpretation einbezogen werden.

Als zweiten Punkt möchte ich die Möglichkeit der *Irritation von Erfahrungsbildern durch das Abbild (2)* aufgreifen. Pallesen und Matthes stellen fest, dass „das Bild nicht als bloßes Abbild fungiert, sondern v. a. als Sinnbild in Relation zum Eigenen gedeutet wird“. Damit könnten Bildvignetten ihrer

Ansicht nach als Reflexionsanlass in der Lehrer*innenbildung eingesetzt werden, um die „wirkmächtigen impliziten biografisch aufgebauten Wissensbestände“ zu irritieren. Für diesen von den Autorinnen am Ende ihres Artikels behandelte Aspekt des Bildes möchte ich eine Differenzierung von Schäffer in Auseinandersetzung mit Burkard Michel (2006) vorschlagen. Schäffer stellt fest, dass bei der Betrachtung von Abbildern (als Stimuli) die Bildgehalte von den Personen zunächst „vor dem Hintergrund ihrer konjunktiven inneren Erfahrungsbilder“ (Schäffer 2010, S. 227) simultan erfasst und erst dann in die sequentielle Abarbeitung im Medium der Sprache übersetzt werden. Dabei unterscheidet er Phasen der Sinnbildung und der Sinnaktualisierung (vgl. ebd.). Diejenigen Aspekte des Bildes, die innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes (vgl. Mannheim 1980) verstanden werden, führen zu Sinnaktualisierungsprozessen, während diejenigen Aspekte des Bildes, die nicht unmittelbar verstanden werden, interpretiert werden müssen (vgl. Bohnsack 2014, S. 60ff). Bei ersterem kommt es zu einer Verständigung „durch das Bild“, während bei letzterem eine Verständigung „über das Bild“ (ebd., S. 158f) stattfindet. Die Bildvignette, wie sie die Autorinnen für die Lehrer*innenbildung vorschlagen, könnte dann in einer Verständigung ‚durch das Bild‘ Wissensbestände aktualisieren oder im Modus einer Verständigung ‚über das Bild‘ bisherige Erfahrungsbilder irritieren und zu Sinnbildungsprozessen führen. Das Abbild würde nicht mehr in einem konjunktiven Erfahrungsraum des Lehrer*inseins verstanden, sondern müsste interpretiert und dadurch müssten eigene Annahmen hinterfragt werden. In diesem Sinne könnte weiterführend empirisch gefragt werden, inwiefern die Bildvignette als „Widerfahrnis“ (Meyer-Drawe 2012, S. 17) das Potential hätte, (Sinn-)Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Schließlich thematisieren die Autorinnen mit Blick auf das *Verhältnis von Text und Bild* (3), dass die Arbeit mit Textvignetten in der Lehrer*innenforschung dominiert und ihr Vorgehen nicht neu ist. Den Unterschied zwischen Text und Bild verfolgen sie nicht weitergehend und verweisen darauf, dass „Bezüge zur visuellen Sozialforschung hergestellt werden müssen“. Dabei lassen sie aber offen, inwiefern dies geschehen kann. Hier sehe ich zwei Anschlussmöglichkeiten: Erstens an die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Text und Bild (Datensorte Text und Bild). Hierbei habe ich im ersten Kapitel für eine gleichwertige Verwendung der beiden Datensorten plädiert und in diesem Kapitel mit Verweis auf die ikonotopische Dimension einen Vorschlag für die Analyse von Bildern *neben* der Datensorte Text gemacht. Zweitens stellt sich mir die Frage nach dem Unterschied von Text und Bild als Stimulus (Text- oder Bildvignetten). Dazu schreiben die Autorinnen, dass es oftmals eine Herausforderung ist, über verbale Äußerungen Lehrer*innen „gezielt zu Situationen pädagogischen Handelns zu befragen“ und gleichzeitig die Offenheit zu wahren. Das Bild bietet ihnen zufolge diese Möglichkeit, da es sich durch „Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit“ auszeichnet. Damit lasse sich

eine „pädagogische Spezifik“ abbilden, ein „thematische[r] Horizont[...]" eröffnen sowie „die Differenz im Umgang mit dieser [im Bild dargestellten; S.R.] Anforderung“ erfassen. Offen bleibt, weshalb dies beispielsweise nicht durch Metaphern geschehen kann, die sich ebenfalls durch Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit auszeichnen und ein ‚Mittelglied‘ zwischen Welt und Mensch darstellen (vgl. Boehm 1995; Schäffer 2013). Hier könnte eine weitere Auseinandersetzung über die Spezifik des Bildes im Unterschied zum Text ansetzen.

3 Fazit

In ihrem Artikel setzen sich die Autorinnen im Kontext einer praxeologischen Professionsforschung mit dem Verhältnis von Lehrer*innenhabitus und beruflichem Feld der Schule auseinander. Mithilfe einer Bildvignette fokussieren sie dabei den Aspekt des pädagogischen Arbeitsbündnisses und nutzen sie als Stimulus innerhalb eines Interviews. Der Beitrag konnte in dieser Replik nicht in seinem vollen Umfang gewürdigt werden, lediglich der Aspekt der Bildvignette wurde auf einer methodologisch-methodischen Ebene diskutiert und versucht Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung aufzuzeigen. Zentraler Punkt meiner Argumentation war es, das Bild als eigene Datensorte in das Forschungsdesign mitaufzunehmen, ohne die Möglichkeit des Bildes als Stimulus in Abrede zu stellen. Als „Mittelglied“ (Boehm 1995, S. 16) stellt das Abbild eine Verbindung zwischen Welt und Mensch her, die sich über die Trias Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild denken lässt. Hierbei bleibt es weiter empirisch zu klären, inwiefern sich sprachlicher und ikonischer Sinngehalt im Forschungsdesign miteinander in Verbindung setzen lassen.

Literatur

- Boehm, G. (Hrsg.). (1995). Was ist ein Bild? (2. Aufl.). München: W. Fink.
- Boehm, G. (2014). Iconic turn. Ein Brief. In M. Rimmele, K. Sachs-Hombach & B. Stiegler (Hrsg.), Bildwissenschaft und Visual Culture (S. 19–29). Bielefeld: Transcript.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. (2011). Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. Bildungsforschung, Heft 1(8. Jg.), 167–190.
- Dörner, O. (2013). Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), Dokumentarische Methode: Grundlagen—Entwicklungen—Anwendungen (S. 213–223). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O., Loos, P., Schäffer, B., & Wilke, C. (2011). Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 13, 14 Seiten.
- Hoffmann, N. F. (2015). „There is no magic in triangulation“ – Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis (S. 325–342). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Kanter, H. (2016). Ästhetisches Agieren und die Auslegung von Welt – ikonische Macht in der Gestaltung von Pressefotografien. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 2, 187–211.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Maschke, S. (2015). Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Lernen aus Passion. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmid-Lauff (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Lernen: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg (S. 9–20). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Michel, B. (2006). Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mitchell, W. J. T. (2008). Bildtheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pfisterer, U. (2019). Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe – Sonderausgabe. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.

- Rundel, S. (2019). Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmittelebene. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 137–154). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2010). *Abbild—Denkbild—Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern*. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 207–232). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2013). Die Versprachlichung des Bildes in bildhafter Sprache oder: Ikonizität und Metaphorik – zwei Seiten einer Medaille? In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen—Entwicklungen—Anwendungen* (S. 224–242). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stoetzer, K. (2004). Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text. *ZBBS*, Heft 2(5. Jg.), 361–370.
- Stützel, K. (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen: Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

