

Nicole Kirchhoff

# Reden über den Körper als Handlungsproblem von Schüler/innen

Zur Erweiterung von Gruppendiskussionen durch Collagen und fotografische Selbst-Inszenierungen

Pupils' Talking about the Body as a Problem of Action

Triangulation of Group Discussions by Collages and Photographic Self-Portayals

## **Zusammenfassung:**

Der Beitrag diskutiert eine Forschungsanlage, die im Rahmen einer Untersuchung von Körperbildern von Jungen und Mädchen in der Pubertät das (verbale) Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion auf der visuellen Ebene um die „Bilder-Collage“ und um das „Gruppen-Selfie“ erweitert. Ihre Triangulation trägt dazu bei, Körper(re)präsentationen von Schüler/innen der 7. und 9. Klassen an Hauptschulen und Gymnasien besser erfassen und damit verstehen zu können als über ausschließlich verbalisierende Zugänge. Entlang empirischen Materials wird diskutiert, wie sukzessive ein Gruppenwerkprozess entsteht bzw. wie er verläuft und inwiefern dieser „innere Bilder“ der Jugendlichen von Körper(lichkeit) sichtbar werden lässt.

**Schlagworte:** Gruppendiskussion, Collage, Gruppen-Selfie, Körperbilder, Jugendliche

## **Abstract:**

This contribution discusses a research conception, which, within the framework of a survey of boys and girls in puberty, increases the (verbal) method of the group discussion on the visual level by the “collage of images” and by the “group-selfie”. Their triangulation is to help us record and with that understand body (re)presentations of pupils of the 7th and 9th grade of secondary schools and grammar schools better than by exclusively verbal approaches. It will be shown, along empirical data, how gradually a group work process develops or rather how it proceeds and in what way it makes the teenager's “inner pictures” of body and physicality visible.

**Keywords:** group discussion, collage, group-selfie, body images, teenager

## 1 Einleitung

Jugendliche (Körper)-Diskurse sind Bilder-Diskurse. Und wissenschaftliche Diskurse insistieren auf Text. Dies gilt einmal mehr für rekonstruktive Methodologien, wie sie im Fluss des *linguistic turn* ausdifferenziert wurden (vgl. u.a. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Bohnsack kritisiert die tief greifenden Konsequenzen

dieser sprachwissenschaftlich beeinflussten Wende in den Sozialwissenschaften mit Blick auf ihre Prämisse, der zufolge soziale Wirklichkeit in Form von Texten – und nur in diesen – vorliegen muss, zumindest dann, wenn sie wissenschaftliche Relevanz erlangen soll, wie es Popper 1971 zum ersten Mal vorgetragen hat (vgl. Bohnsack 2008, S. 155). Dass jedoch die ausdeutbaren Strukturen von Narrationen bzw. Versprachlichungen hinsichtlich bestimmter Erkenntnisinteressen und entsprechender Forschungsfelder oft nicht ausreichend greifen, um an vorreflexives und damit auch handlungsleitendes Wissen zu gelangen, ist nicht neu. Soziale Situationen und Szenerien etwa werden im Medium des Bildes erlernt, sedimentiert, als „*Innere Bilder*“ erinnert und sind sprachlich mitunter nicht unmittelbar zu erreichen (vgl. u.a. Bohnsack/Krüger 2004, S. 3; Mietzner/Pilarczyk 2005, S. 133ff.). Für den eingangs erwähnten Standpunkt bedeutet dies, dass jugendliche Diskurse sich der sprachlich dominierten Datenerhebung unter Umständen entziehen. Wie Erfahrungen im Feld eines aktuellen Projekts<sup>1</sup> zeigen, scheint sich diese Überlegung vor allem im Hinblick auf Gegenstände zu bewahrheiten, die eine Fraglosigkeit des Alltags von Jugendlichen darstellen. Der (eigene) Körper nebst seiner Repräsentation ist ein solcher Gegenstand (vgl. u.a. Gugutzer 2015; Hahn/Meuser 2002, S. 7ff.). Dies gilt vor allem für junge Angehörige sozialer Milieus, deren sprachliche Codes in soziolinguistischer Perspektive eine Art Gegenpo(o)l darstellen gegenüber den elaborierte(re)n Verbalisierungspraktiken etwa von Wissenschaftler/innen (vgl. u.a. Bernstein 1970,1975; Kaesler 2005)<sup>2</sup>. Auch ein verstehender Zugang zu den „inneren“ Körperbildern ist oftmals verstellt und insbesondere für (sehr) junge Menschen sprachlich kaum, oder nur schwer zu fassen (vgl. Terhart 2014). Wird an herkömmlichen Methoden sprachfixierter qualitativer Forschung festgehalten, sind vor diesem Hintergrund mindestens zwei Hürden zu überwinden: Erstens wird von den Beforschten ein unmittelbares Verstehen von Fragen erwartet, die dazu führen sollen, die „inneren“ bzw. „*mentalen*“ Körperbilder reflexiv verfügbar zu machen. Zweitens müssen diese in einen sprachlichen Rahmen transformiert werden, den die Jugendlichen mit den Forscher/innen teilen (müssen). Ob dies in allen Fällen beiderseitig gelingen kann, erscheint angesichts divergierender spezifischer Praktiken des Verstehens und Anwendens von Sprache als fraglich. Metaphorisch pointiert: Bewaffnet mit unserem Leitfaden begeben wir uns in den „*Schützengraben*“, wie Bourdieu ihn als Bild für die Paradigmen verstehender Forschung heranzieht und auf das Alheit in seiner Auseinandersetzung mit Narrativität rekurriert (Bourdieu 1992, S. 43f. zit. in Alheit 2007, S. 76). Jedoch realisieren wir in diesem Moment möglicherweise nicht, dass die – vom „*Feldherrenstandort*“ aus formuliert – bereits tiefer gelegte Position auf Augenhöhe trotzdem nicht immer ausreicht, um zu einer prosperierenden Kommunikation zu gelangen<sup>3</sup>. Unsere Fragen möchten verstehen, ohne selber verstanden zu werden. Der Impuls geht ins Leere.

Der vorliegende Beitrag diskutiert eine Forschungsanlage, die das (verbale) Erhebungsverfahren der *Gruppendiskussion* auf der visuellen Ebene um die *Bilder-Collage* und um das *Gruppen-Selfie* erweitert. Die drei genannten Zugänge verorte ich im theoretischen Rahmen der *Dokumentarischen Methode*. Ihre Triangulation bildet das Gerüst meines Dissertationsvorhabens, mit dem ich Körperbilder von Jungen und Mädchen in der Pubertät untersuche. Ziel meines Beitrages ist es erstens, zu diskutieren, inwiefern (ausschließlich) sprachlich basierte Forschungszugänge – mit Blick auf den Körper als Forschungsgegenstand sowie auf Jugendliche als Beforschte – an ihre Grenzen stoßen. Zweitens möchte ich auf der Grundlage erster empirischer Ergebnisse meiner Forschungsarbeit die suk-

zessive Erweiterung des Gruppendiskussionsverfahrens zu einem Gruppenwerkprozess plausibilisieren. Die Ermöglichungseffekte<sup>4</sup> oben genannter Bild-Zugänge in Bezug auf ein gelingendes Sprechen über Körper(lichkeit) stelle ich entlang von Auszügen vorliegenden Materials vor. Drittens werde ich über eine spezifische Art des Redens nachdenken, das in bislang jedem Diskussionsverlauf des Projekts die Phase der Collagenerstellung „illustriert“<sup>5</sup> und dem ich aktuell den Arbeitstitel „Körper-Reden“ verliehen habe. Damit macht der Beitrag vier Daten-Arten relevant: das zuletzt erwähnte „Körper-Reden“ während des Erstellens der Collage, das anschließende „Reden über den Körper“, die Collage selbst als Bearbeitung fremder Körper, sowie die fotografische Selbst-Inszenierung als Konklusion des Prozesses. Ich beginne mit der Skizzierung meines Dissertationsvorhabens als Ausgangspunkt meiner Überlegungen (2), um im Anschluss daran die Grenzen der Verbalisierung zunächst über die Schwierigkeit, Körper(lichkeit) generell zu versprachlichen (3.1) mit Blick auf eher bildungsfernere Milieus und jugendliche Altersphasen im Kontext einer digital verbreiteten „Bilderflut“ (3.2) aufzuzeigen. Als Problemlösung wird die Triangulation von Bild und Text vorgeschlagen (4), einmal in Form der Collage (4.1) sowie in Form des Gruppen-Selfies (4.2). Entlang eines Fallbeispiels zeige ich in einer ersten Annäherung die katalysatorische Wirkung des methodischen Zugangs hinsichtlich des Redens über den Körper (5), bevor ich zu meiner Schlussfolgerung gelange (6).

## 2 Fragen und Ausgangspunkte

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens gehe ich der Frage nach, *wie* Jungen und Mädchen in der Pubertät im Kontext von Schule und Sport Bilder des und vom Körper(s) konstruieren. Damit ziele ich einerseits auf idealisierte Vorstellungen ab, die innerhalb der Peergruppe ausgehandelt werden, andererseits auf ikonisierte Orientierungsfiguren, die über die Massenmedien auf Alltagsdiskurse von Jugendlichen und ihre Körperkulturen einwirken. Folglich wird sowohl die Wahrnehmung „fremder“ Körper(lichkeiten) in den Blick genommen als auch die Inszenierung des eigenen Körpers (vertiefend dazu Terhart 2014). Ich gehe davon aus, dass in beide Perspektiven Vorstellungen vom Körper eingelassen sind, die als „innere“ Körperbilder sedimentiert werden. Die Körper der Beforschten werden damit selbst zum Teil des Untersuchungsgegenstands, indem sie nicht nur in ihrer Selbstdarstellung als „Bildakte“ fungieren (vgl. Kanter 2013, S. 110), sondern als „Bildarchive“ eine zentrale Rolle spielen, weil in ihnen Bilder der Erinnerung entstehen, gespeichert und damit „innere“ Bilder hervorgerufen werden (vgl. Kanter 2015, S. 11). In der Analyse dieser inneren Körperbilder werden vor allem die Differenzlinien Geschlecht, Milieu und Ethnizität berücksichtigt, die ich vor dem Hintergrund intersektionalitätstheoretischer Ansätze miteinander verschränke (vgl. u.a. Klinger/Knapp 2003; Winker/Degele 2009; Aktan, Hippmann, Meuser 2015). Deren jeweilige Wirkungsmacht wird entlang des im Sample des Gesamtprojekts verankerten Prinzips maximaler wie minimaler Kontrastierung der berücksichtigten Schulform sichtbar gemacht (vgl. u.a. Strauss/Corbin 1996). Untersucht werden Peergroups der siebten und neunten Klassen an Hauptschulen und Gymnasien. Innerhalb der jeweiligen Schulform ergeben sich jedoch weitere Kontraste, die durch eher ländliche bzw. städtische Prägungen markiert sind,

durch divergierende Schulkulturen im Zusammenhang mit ihren (sozial)-räumlichen Einzugsgebieten sowie Schülerschaften unterschiedlicher Milieus und Ethnien. Es geht mithin darum, den jugendlichen Blick auf Körper(lichkeit) überhaupt erst zugänglich zu machen und diesen schließlich in milieuspezifischen Mustern von Fremd- und Eigen-Orientierungen rekonstruktiv auszudifferenzieren. Kurzum: es geht um die Frage, wie wir jugendliche Körperrepräsentationen generell, aber auch in unterschiedlichen Milieus erfassen können. Die Frage nach Körperbildern von Jugendlichen ist, wie bereits erwähnt, Teil eines körpersoziologischen und sportwissenschaftlichen Gesamtprojekts (siehe Fußnote 1). Da dessen Fokus weniger auf der Rekonstruktion individueller Perspektiven, sondern von kollektiv geteilten, in verschiedenen, teils „migrantischen“ Milieus verankerten Sinngehalten liegt, wird von Beginn an das Gruppendiskussionsverfahren als Feldzugang favorisiert (vgl. u.a. Behnke/Meuser 1999; Bohnsack 2008, Lamnek 2005; Loos/Schäffer 2001; Meuser 1998; vertiefend zur Schul- und Migrationsforschung u.a. Pfaff 2008, Wagner-Willi 2005).

### 3 Grenzen der Verbalisierung

#### 3.1 Die Sprachlosigkeit des Körpers

Erst die explizite Fokussierung von Fragen zum Körper lassen implizite methodische Probleme in den Blick geraten. So identifiziert Gugutzer die „*Sprachlosigkeit*“ des Körpers als zentrales Problem seiner Erforschung (vgl. 2015, S. 137ff.), worauf in ähnlicher Weise auch Abraham (vgl. 2002, S. 15ff.) und Fischer (vgl. 2003, 12ff.) hinweisen. Sprachlos ist der Körper zumindest im Verständnis der herkömmlich sprachfixierten qualitativen Forschung insofern, als er kein *unmittelbar* verwendbares empirisches Datum sein kann, sondern immer nur ein *mittelbares*, worauf unter anderem auch Kanter (2013, S. 108ff.) hinweist. In Diskursen der Geschlechterforschung (vgl. Hirschauer 1993, 2015; Lindemann 1993, 2005) sowie der visuellen Soziologie (vgl. u.a. Bohnsack 2007; Breckner 2003, 2010 und Raab 2008) zeigt sich jedoch, dass dieses Problem zu überwinden ist. Unter anderem zeugen Diskussionen in der Forscher/innengruppe des hier skizzierten Gesamtprojekts davon, dass method(olog)ischen Ansätzen zur Überwindung des angesprochenen Problems zunächst mit Unbehagen begegnet wird, wenn es darum geht, die Prädominanz des Verbalen in Forschungsanlagen durch das Visuelle zu relativieren. So setzt die weitere Argumentation erneut bei Gugutzer an. Dieser problematisiert explizit das im Gesamtprojekt präferierte Gruppendiskussionsverfahren, da dessen Auswertungsgrundlage nicht mehr der Körper „an sich“, sondern ein immer schon interpretierter Körper und damit letztlich ein Text sei (vgl. 2015, S. 137ff.). Interpretationen von Sozialforscher/innen setzten in diesem Sinne die entsprechende Übersetzungsarbeit der Diskussionsteilnehmer/innen voraus, die für ihre Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen ebenfalls auf bereits verfügbare kulturelle Wissensbestände und Deutungsmuster zurückgreifen würden (2015, S. 139)<sup>6</sup>. Wie auch im vorliegenden Material sichtbar wird, sollten Forscher/innen diese Voraussetzungen und die daraus folgenden Transformationsverluste reflektieren, da – je nach Beschaffenheit des

Feldes und der Erhebungssituation – einerseits die sprachliche Vermittlung zu erheblichen Verstehens-Hürden zwischen ihnen und den Beforschten in Bezug auf den Körper führen kann (siehe Kap. 1). Andererseits stellt bereits die Transformation des leiblichen Erlebens in ein Beschreiben des Körpers eine Verstehens-Hürde auch für die Beforschten selbst dar. Sobald der Körper zum Gesprächsgegenstand wird, scheinen – ohne weitere Arten der Kommunikation wie etwa die Visualisierung – Konstruktionen erster Ordnung (Schütz 1971) nicht mehr zu gelingen. Sie sind in der Konsequenz eines an sich sprachlosen Körpers schlicht nicht möglich. Diese Schlussfolgerung wird gestützt durch eine Überlegung von Terhart (2014) zur Triangulation visueller und verbaler Datenarten in ihrer Arbeit über Körperinszenierungen junger Migrantinnen: Der Autorin zufolge stellt sich der Körper *per se* als ein sprachlich nicht ohne weiteres zugängliches Thema dar, über das problemlos eine eigene „Körpergeschichte“ präsentiert werden könne. Sie begründet ihre Annahme mit Verweis auf Bette (2005). Dieser macht einerseits das grundsätzliche Fehlen einer Sprache für eigene Körperempfindungen in modernen Gesellschaften für den versperrten Zugang zu individuellen Darstellungen von Körper(lichkeit) verantwortlich, und andererseits die (unhinterfragte) Nutzung bestehender Körper(lichkeits)floskeln, wie sie etwa in medialen Darstellungen zu Gesundheit und Wellness Verwendung finden.

### 3.2 Reden über den Körper: ein Handlungsproblem

Stellt der Körper, dessen Erforschung ausschließlich mittels verbalisierender Verfahren erfolgt, an sich bereits ein Problem dar, gilt dies in besonderer Weise im Hinblick auf seine Relevanz für und Repräsentation durch Akteur/innen im Kindes- und Jugendalter unterschiedlicher (Bildungs)-Milieus. Dies betrifft auch seine bildliche Repräsentation. Es sind nicht nur jugendliche Lebenswelten gemeint, wenn Gegenwartsdiagnosen von der „*Allgegenwart des Ikonischen*“ sprechen und damit auf die beschleunigte Ausdifferenzierung technischer Möglichkeiten zielen, die den Zugang zu Bildern und damit zu allen bildbasierten Formen postmoderner Gesellschaft gegenüber früheren Zeiträumen erheblich vereinfachen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014 S. 148ff., vertiefend u.a. Boehm 1994 und Rogoff 1998). Bildern wird in einschlägigen Diskursen generell eine wichtige Bedeutung für viele alltägliche und außeralltägliche Bereiche des Lebens zugesprochen. Bohnsack (vgl. u.a. 2007, 2009) konstatiert, dass Bilder handlungsleitend seien und Wirklichkeit konstituierten. Dies trifft – übertragen auf die Ebene alltäglicher Praxen – jedoch vor allem auf die Angehörigen junger Generationen zu; die alltägliche Wahrnehmung von und der Umgang mit Ikonen des Fernsehens, den Oberflächen „neuer“ Medien, und hier insbesondere der sozialen Netzwerke, gilt als selbstverständlich (vgl. u.a. Richard 2005). Publikationen aus einem Projekt von Neumann-Braun und Autenrieth zu „*Jugendbildern im Netz*“ (vgl. 2011 und <http://netzbilder.net/schwerpunkte/projekt/>) belegen diese Feststellung über die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation Jugendlicher vor allem in den Online-Netzwerken. Mehr noch, scheint das Web 2.0 über Internet, Handy, Tablets und Computer die im Wandel befindliche Lebenswelt von Jugendlichen nicht nur zu beeinflussen, sondern konstitutiv für diese zu sein (vgl. auch Forschungsverbund DJI und TU Dortmund 2015). Dies könnte vor allem für Jugendliche aus so genannten „bildungsbenachteiligten Milieus“ gelten und für solche mit Migra-

tionshintergrund (vgl. ebd.). Die selbstverständliche Nutzung u.a. elektronischer (Massen)-Medien durch Angehörige junger Generationen wird nicht nur im 14. Kinder- und Jugendbericht sowie einer zeitgleich erstellten „Bestandsaufnahme zur Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend“ (2013) beschrieben. Dort, wie in weiterer einschlägiger Literatur (vgl. u.a. Zinnecker 1991, und 1991, Töpfer/Mikos 2006, Bonfadelli et.al. 2011), wird auch eine erhöhte Partizipations-Chance in Aussicht gestellt für Kinder und Jugendliche mit genannten Hintergründen, zumindest als positiver Gegenhorizont über die Hinweise auf Gefahren des (ausfernden) Medienkonsums hinaus.

In meinem Forschungsvorhaben spielen Körperrepräsentationen eine entscheidende Rolle in zweifacher Weise: einerseits umspülen Massen öffentlich verbreiteter Darstellungen von Körper(lichkeit) die Nutzer/innen, andererseits verfügen diese über ebenso vielfältige Möglichkeiten, den eigenen Körper darzustellen. Dieser kann verändert, in jeder gewünschten Hinsicht inszeniert und damit zugänglich gemacht werden für den Blick einer zwar gezielt adressierten, gleichzeitig jedoch unklar umrissenen Öffentlichkeit. Als Beispiel dient hier die kostenlose App „Instagram“, eine Mischung aus Microblog und audiovisueller Plattform, die durch das Medium Fotografie vor allem in Form des „Selfies“ als einer bevorzugten (Selbst)-Darstellungspraktik getragen wird (vgl. <https://instagram.com/>, letzter Zugriff am 22.05.2015). Nimmt die Fotografie in „konventionellen“, d.h. gedruckten Medien wie Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen – weitgehend – noch die Rolle ein, geschriebenes Wort zu illustrieren, hat sich das Verhältnis zu „Instagram“ und vergleichbaren Plattformen allem Anschein nach umgekehrt. Hier stehen fortlaufend eingestellte Bilder erkennbar im Vordergrund, während verbal nur noch über das gezielte Aufrufen von „Hashtags“ – im Stil verknappter Blogs bzw. einfacher Frage/Antwort-Formate – kommuniziert wird.<sup>7</sup> Ausgehend von Instagram als Beispiel kann einerseits geschlussfolgert werden, dass die ausgeprägte Selbstverständlichkeit des „Computerwissens“ (vgl. Schäffer 2013, S. 51ff.) von Jugendlichen zu Kompetenzen über die Ebene des technischen Gebrauchs hinaus geführt hat, welche möglicherweise auch eine (gelingende) Kommunikation *in*, *über* und *durch* die Bilder-„Fluten“ untereinander ermöglichen, wie Bohnsack dies generell für die Bedeutung des Ikonischen herausstellt (vgl. u.a. 2013, S. 75ff.). Andererseits sagt das nichts darüber aus, ob und inwiefern die verselbständigte Wahrnehmung und Selektion von sowie Orientierung an (Körper)-Bildern reflexiv verfügbar sind, um schließlich im Sinne einer abrufbaren Verinnerlichung *verbalisiert* werden zu können.

Die erste Erhebungswelle im Rahmen unseres Gesamtprojekts zeigt, dass Fragen nach Abläufen etwa des Sportunterrichts, von Unterrichtspausen auf dem Schulhof, teils auch Präferenzen der Freizeitgestaltung von Schüler/innen beider Schulformen – mehr oder weniger – fließend beantwortet werden. Auch verbesserungswürdige Praktiken des (Sport)-Unterrichts werden, neben den persönlichen Qualitäten einzelner Lehrer/innen, außerordentlich lebhaft verhandelt. Spätestens mit Umkehrung der Gesprächsperspektive auf die Schüler/innen selbst – was hier die eigene Körper(lichkeit) ebenso impliziert, wie die anderer Personen – gerät die Diskussion ins Stocken, oder mehr noch, bricht die Diskussion ab bzw. kommt gar nicht erst zustande. Dies ist in den bisherigen Gruppendiskussionen an Gymnasien weniger ausgeprägt zu beobachten als an Hauptschulen. Vor allem im ersten, ausschließlich auf Verbalisierung beruhenden Teil des *Gruppenwerkprozesses*, fällt es Hauptschüler/innen schwerer als Gleichaltrigen am Gymnasi-

um, eine selbstläufige Unterhaltung entstehen zu lassen bzw. aufrecht zu erhalten. In einigen Fällen droht das Gespräch während dieser Phase zu einem Frage/Antwort-Dialog zu geraten, der kaum Narrationen seitens der Schüler/innen hervorbringt.

## 4 Perspektivtriangulation von Bild und Text

Es stellt sich unter Einbeziehung der voran gegangenen Überlegungen mithin die Frage, wie anders als ausschließlich über die Verbalisierung zum Körper geforscht werden kann, oder, wie Konstruktionen ersten Grades evoziert werden können, die den Körper in jugendlicher Perspektive sichtbar machen. Zur Überwindung der skizzierten Hürden das Bild in den Forschungsprozess zu integrieren, basiert einerseits auf dem ihm zugrunde gelegten Verständnis, als Medium des Lernens, der Sozialisation und Bildung, der Verständigung generell zu fungieren. Andererseits trägt dies der Annahme Rechnung, dass sich über Ikonizität innere Bilder und Gefühle leichter ausdrücken lassen. (vgl. Wopfner 2012a, S. 65 und 2012b, S. 3). Im hier skizzierten Projekt Bilder zu verwenden liegt gewissermaßen auf der Hand. Vollzieht sich jugendliche Praktik in Form von Bildern – vor allem in Bezug auf die Repräsentation von Körper(n) – sollten diese auch Eingang finden in die Rekonstruktion ihrer Logik bzw. ihrer handlungsleitenden Orientierungen. Wenn „innere Körperbilder“ durch „äußere“ Bilder medialer Diskurse beeinflusst werden, erscheint es naheliegend, diese methodisch nutzbar zu machen. In der rezenten Sozialforschung hat sich zudem der Zugriff auf und über das Bild, wie Przyborski/Wohlrab-Sahar herausheben (2014, S. 150; vertiefend vgl. u.a. Przyborski 2013; Bohnsack 2009, S. 73ff; Wopfner 2012), nicht nur als Dokument einer Epoche bewährt, sondern ebenfalls als Dokument von anderen Sinnzusammenhängen, wie etwa von Milieus, vom familialen Habitus, oder von verschiedenen Entwicklungsphasen.

Gleichwohl stellt die ausschließliche Fokussierung auf das Bild ebenso wenig eine befriedigende Lösung dar, wie jene, die ausschließlich auf Verbalisierung beruht. In beiden Fällen würde dies zu einer verengten Sichtweise auf den zugrunde liegenden Forschungsgegenstand führen (vgl. u.a. Müller et.al. 2014). Wie Terhart (vgl. 2014, S. 130) konstatiert, können Bilder immer nur eine *andere* Perspektive auf den Gegenstand eröffnen, so dass Körper(lichkeit) nicht per se *besser*, sondern anders und vor allem unmittelbarer über das Bild erforscht werden kann als über den Text. Durch die Kombination von beidem als zwei voneinander verschiedenen Datenarten ist eine erweiterte und vor allem den im Feld befindlichen Akteuren entgegen kommende Sicht auf das hier relevante Forschungsinteresse zu erwarten. Mittels Gruppendiskussion lassen sich implizite Wissensbestände der befragten Gruppen zwar rekonstruieren, auf der Grundlage von Bildern kann deren Inkorporation etwa über die Deutung von Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. noch spezifischer gefasst werden (vgl. Bohnsack 2009, S. 73). Damit wird eine Datentriangulation, wie Flick sie versteht, insofern favorisiert, als weder das Ausgangsmaterial noch die Analyseergebnisse ohne weiteres miteinander zu vergleichen sind. Erst nach Vollendung der dokumentarischen Auswertung jeweiliger Datenarten sind diese im Zuge von Fallrekonstruktionen aufeinander zu bezie-

hen. Damit kann ein- und derselbe Gegenstandsbereich vertieft verstanden werden (2009 zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 155). Darüber hinaus zieht die Integration des Mediums Bild mit Blick auf die Schwierigkeit jugendlicher Schüler/innen verschiedener Milieus und Schulformen, Körper(lichkeit) zu verbalisieren, eine Ebene ein, auf der eine Kommunikation der Teilnehmer/innen untereinander sowie mit den Diskussionsleiter/innen *durch* das Bild ermöglicht wird: eine Ebene, die nach Terhart in der qualitativen Sozialforschung nicht oder nur selten berücksichtigt wird (vgl. Terhart 2014, S. 130; vgl. dazu auch Bohnsack 2007, S. 24). Sie wird hier jedoch als stiftend für ein Reden über Körper(lichkeit) angesehen.

Freilich sind trotz einer Datentriangulation von Bild und Text die von Gugutzer (2015, S. 139) problematisierten Transformationsverluste nicht vollständig zu vermeiden. Dies unter anderem, weil das Bild im Zuge seiner Interpretation in Text überführt werden muss, oder, wie Terhart (2014, S. 131) es formuliert, Forscher/innen auf „geronnene“ Daten, wie Transkriptionen, Bilder und Beschreibungen zurückgreifen müssen, um Erfahrenes einer systematischen Analyse zugänglich zu machen. Insofern kann es sich auch bei einer Näherung aus verschiedenen Perspektiven immer nur um eine größtmögliche interpretative *An*-Näherung an den Forschungsgegenstand handeln. Nachdem die Frage nach dem methodischen Vorgehen bei der Untersuchung von jugendlichen Körperbildern zunächst grundsätzlich durch die Triangulation des Gruppendiskussionsverfahrens mit visualisierenden Erhebungsmethoden beantwortet wurde, soll im Folgenden plausibilisiert werden, warum im Rahmen des hier skizzierten Forschungsvorhabens das Verfahren der (Bilder)-Collage zur Anwendung gelangt und am Ende des Erhebungsprozesses durch das Gruppen-Selfie ergänzt wird.

## 4.1 Die Bilder-Collage

Unter einer Collage ist ein aus Teilen unterschiedlicher Herkunft zusammengesetztes neues Ganzes zu verstehen. In diesem Prinzip dekontextualisiert sie einzelne Elemente einer bereits bestehenden (Sinn)-Einheit, um diese in einer weiteren, im Entstehen begriffenen Gesamtheit neu zu kontextualisieren. Angewandt stellt die Collage sowohl eine Technik der bildenden Kunst, der Literatur, des Filmgenres etc. dar, als auch ein mittels dieser Techniken geschaffenes Kunstwerk (vertiefend u.a. Hille et.al. 2000; Digby/Digby 1985; Wescher 1968). Die Collage ist im Rahmen meines Forschungsvorhabens zugleich Methode und Ergebnis. Mit Hilfe digitaler Technik können Collagen durch eine entsprechende Bildbearbeitung erstellt werden. Herkömmlich erfolgt ihre Herstellung, indem die ausgewählten Elemente etwa aus Zeitschriften, Zeitungen oder anderen Materialien auf eine Unterlage geklebt werden, wodurch sie in der Regel sukzessive die Gesamtgestalt eines in sich geschlossenen Bildes annimmt.

Im Sinne der Forschungslogik sind vier Aspekte zu nennen, die durch die Collage berücksichtigt werden (müssen): Erstens zielt dieser Bild-Zugang – äquivalent zur Gruppendiskussion – auf die gesamte Schüler/innen-Gruppe bzw. schließt sämtliche ihrer Mitglieder ein. Zweitens wird die Methode der Annahme gerecht, dass „inneren“ Körperbildern idealisierte Vorbilder zugrunde liegen (können). Diese werden im Zuge von Sozialisationsprozessen hergestellt, während vor allem in der Phase der Pubertät die – mehr oder weniger – konfliktträchtige Auseinan-



dersetzung bzw. Identitätsfindung des und mit dem eigenen Körper(s) in den Fokus rückt (vertiefend u.a. Flaake 2001; Baur 1988, 1989 und 1991; Bette 1989; Bourdieu 1985; Zinnecker 1989). Ein großer Teil dieser Idealfiguren wird vor allem mit Blick auf den Körper durch die verschiedenen Massenmedien präsentiert, diskursiviert und in Verbindung gebracht mit Bereichen wie u.a. Musik, Mode und Sport. Es ist davon auszugehen, dass sie hoch relevant sind für die Suchbewegungen von Jugendlichen in pubertären Orientierungsphasen. Drittens ist entscheidend, dass das Bildmedium in Form der Collage einen Impuls setzt zwecks Ermöglichung eines selbstläufigen Gesprächs der Diskussionsteilnehmer/innen über den Körper, im Sinne einer Kommunikation durch und über das Bild. In diesem Zusammenhang ermöglicht die Collage, viertens, den Beforschten, über die Rezeption bzw. Auswahl massenmedialer Bilder hinaus, ihre eigenen Körper dazu zu „benutzen“, um sich von einer verbal reflektierenden auf eine konkret handelnde Ebene im Erhebungsprozess zu verlegen. Das Blättern im Material, (das heißt, in den zur Verfügung gestellten Zeitschriften), das Erfassen einzelner Elemente daraus sowie das anschließende Ausschneiden und Kleben evozieren nicht nur optische, sondern auch haptische, mithin leibliche Wahrnehmungen. Mittels dieses Wechsels ist es möglich, zumindest eine Brücke zwischen Konstruktionen zweiter und erster Ordnung des Körpers hervorzubringen. Dies bedeutet zum einen, dass der Zugang über das Bild produktiv sein muss im Sinne eines prozessualen Geschehens, an dem alle Gruppenmitglieder beteiligt sind und an dessen Ende ein Produkt, hier folglich ein Bild, entstanden ist, das von den Forscher/innen als Datum interpretiert werden kann.

Über die Collage entstehen somit dreierlei Arten von Daten: 1. Die (Audio)-Aufzeichnung des Redens in der Phase des gemeinsamen Erstellens der Collage, 2. das anschließende Reden über das entstandene Bild und 3. das Bild selbst, durch das kommuniziert wird. Die entstehenden Datenarten sind als Einzeldaten zu begreifen. Sie bedingen, dass nicht nur das „Sprechen während und über die Collage“, sondern auch die Collage selbst, und zwar getrennt voneinander durch die Forscher/innen analysiert und erst im Anschluss daran aufeinander bezogen werden. Jeder einzelne Schritt wird diesem Verständnis nach als Sequenz eines Kontinuums bearbeitet und ist jeweils einzeln zu interpretieren.

## 4.2 Das Gruppen-Selfie

Die zusätzliche Einbeziehung des *Gruppen-Selfies* in das methodische Vorgehen ist das Ergebnis einer Suchbewegung experimentellen Charakters. Ein Grund dafür ist, dass trotz seiner explosionsartigen Verbreitung, Publikationen zum Selfie weltweit erst in jüngerer Vergangenheit und vor allem als Online-Ressource zugänglich bzw. im Entstehen begriffen sind<sup>8</sup>. Dies gilt erst recht für die synchrone Selbstdarstellung mehrerer Personen.<sup>9</sup> Ihre Integration in den Erhebungsprozess verfolgt das Ziel, über einen weiteren und abschließenden Erhebungsschritt den Fokus von Körperrepräsentationen, die sich an massenmedial verbreiteten, demnach bereits existierenden (Vor)-Bildern orientieren, auf die Körper(lichkeit) der Schüler/innen selbst zu verlegen. Einer ersten Anwendung im Feld liegen, neben der genannten, einige weitere Überlegungen zugrunde. Erstens ist das Gruppen-Selfie ein Selbst-Bild(nis) der Gruppe. Es bewirkt die spontane Selbst-Präsentation bzw. -Inszenierung von Körper(lichkeit) der beforschten Gruppe. Von Bedeu-

tung ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Schüler/innen mittels einer entsprechenden Software am Laptop selber sehen können. Das heißt, sie erhalten die Möglichkeit der Kontrolle über ihre fotografische Inszenierung, was möglicherweise Rückschlüsse auf die Vorstellungen der Gruppe bzw. einzelner Mitglieder von sich selbst zulässt (vgl. Terhart 2014, S. 140). Zweitens berücksichtigt die methodische Ergänzung des Forschungsprozesses durch das Gruppen-Selfie, u.a. aufgrund seiner potenziellen Kurzlebigkeit, Widerrufbarkeit und seines virtuellen Verwendungszusammenhangs, den gegenwärtigen Stand technischer Veränderungen in der materiellen Kultur der Bilder. Diese Überlegung erinnert an eine Abhandlung Walter Benjamins, in der er die voranschreitende technische Entwicklung bereits 1935 mit Blick auf die Erscheinungen der Fotografie und der Möglichkeit exakter Nachdrucke reflektiert und problematisiert hat hinsichtlich der stetig sich verändernden Wahrnehmung von Bildern (vgl. 1989, S. 11–52). Das heißt jedoch auch, dass durch den Forschungsprozess die kulturell gerahmte Produktion und Rezeption elektronischer Bilderfluten die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen durch die Verwendung des Selfies als gegenwärtiger Alltagsroutine noch weitreichender anerkannt werden als durch die Collage. Letztere ist durch die Auswahl von Bildern aus eher konventionellen Massenmedien gekennzeichnet, wobei auch diese auf Ikonen der digitalen Bilderwelt zurückgreifen. Die Produktion eines Selfies setzt den Gebrauch einer Alltagstechnologie voraus, die zum Selbstverständnis jugendlicher Lebenswelten gehört. Dass hier die zur Produktion eines Selfies gebräuchliche Verwendung des Smartphones durch die Nutzung eines Laptops ersetzt wird – damit die gesamte Gruppe sich abbilden kann – wird von den Schüler/innen (bislang) anstandslos akzeptiert. Der Laptop zählt offenbar ebenso wie das Smartphone zu den bevorzugten Alltagsgegenständen im Kontext mediatisierter Routinen der Jugendlichen. Wie im Zuge des Forschungsverlaufs sichtbar wird, stellen beide Gegenstände über ihren routinierten Gebrauch hinaus materielle Prestigeobjekte dar, die im Kontext sozialer Situationen und Beziehungen in Form von Anerkennung durch andere zur Selbstvergewisserung der Jugendlichen beitragen. Drittens stellt das Gruppen-Selfie aufgrund der Beteiligung von mehr als einer Person am Prozess der Bilderstellung – wie bereits die Bilder-Collage – ein Produkt gemeinsamen sozialen Handelns dar (vgl. u.a. Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 28). Mit der Deutung der darin beobachtbaren Mimesis im Sinne einer Darstellung bzw. Nachahmung geläufiger sozialer Praktiken, Gesten und Mimiken wird einerseits die Rekonstruktion habituellen Handelns der Beteiligten ermöglicht (vgl. Bohnsack 2011, S. 18f.). Andererseits können Rückschlüsse gezogen werden auf Beziehungen, die im Rahmen des miteinander Agierens der Diskussionsteilnehmer/innen während des Gruppenwerkprozesses ausgehandelt werden. Diese wiederum lassen sich vergleichend beziehen auf Interpretationen besonders verdichteter Stellen der Gruppendiskussion sowie einzelner Sequenzen der Collagenwerke. In diesem Sinne übernimmt das Gruppen-Selfie am Ende des jeweiligen Erhebungsverlaufs die synthetisierende Funktion der Konklusion.

## 5 Der Gruppenwerkprozess als empirisches Kontinuum

Um auf der forschungspraktischen Ebene zu demonstrieren, an welche Grenzen die Gruppendiskussion mit Schüler/innen stoßen kann, wird im Folgenden exemplarisch der Verlauf eines Gruppenwerkprozesses der „Fußballbegeisterten Rapper“ vorgestellt. Dieser fokussiert zunächst die Collage in ihrer Transposition innerhalb des Werkprozesses und zeigt gleichermaßen ihre katalysatorische Wirkung auf, welche im anschließenden Reden über Körper(lichkeit) sichtbar wird. Daran anknüpfend wird deutlich gemacht, inwiefern das Gruppen-Selfie als abschließender Selbstinszenierung inkorporierte Wissensbestände in der fotografischen Körperrepräsentation der Schüler/innen selbst widerspiegelt, die in Collage und Gespräch bereits auftauchen und hier in die Form einer gemeinsamen Alltagsroutine münden.

### 5.1 „Aussehen ist nicht wichtig“ – Die Collage als Katalysator

Die Gruppe der „Fußballbegeisterten Rapper“ treffen wir im Werkraum einer eher ländlich gelegenen Hauptschule. Es handelt sich dabei um eine Jungengruppe der siebten Klasse, zwei der Schüler sind autochthon, drei allochthon. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde erfolgt die Erzählaufforderung durch einen der beiden Diskussionsleiter/innen (Y2):

*„Erzählt doch mal, wie Ihr zu einer Gruppe geworden seid“.*

Der Impuls zielt explizit auf die Art der Verbindungen der Schüler untereinander. Darüber hinaus wird implizit nach ersten Hinweisen auf (gemeinsame) Interessen an inner- wie außerschulischen Aktivitäten gefragt sowie den dahinter befindlichen Orientierungen, die auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppenmitglieder schließen lassen. Im entstehenden Gespräch wird deutlich, dass sich die Jungen oftmals mit anderen Mitschüler/innen<sup>10</sup> informell zum „Bolzen“ treffen, wobei einer von ihnen auch regelmäßig im Verein spielt. Die Diskussion über nationale wie internationale Fußballspieler nimmt einen großen Raum ein, allerdings werden jeweilige Präferenzen nicht an Körperrepräsentationen der Spieler festgemacht, sondern – trotz entsprechend impliziter Nachfragen – ausschließlich an deren sportlichen Qualitäten. Bei schlechtem Wetter spielen die Jungen gerne (gemeinsam) Computerspiele, vor allem „Wii“<sup>11</sup>. Innerhalb der Schule versteht die Gruppe sich – wenn nötig – als „Streitschlichter“, vor allem während der Pausen auf dem Schulhof. Ansonsten „labern“ die Freunde viel miteinander, worüber, bleibt unklar. Im Verlauf dieses ersten, ausschließlich auf verbaler Aushandlung beruhenden Teils des vorwiegend sport- und schulpädagogisch aufschlussreichen Erhebungsprozesses, werden vor allem die gemeinsamen Interessen am Fußballsport deutlich gemacht. Zudem zeigt sich in dieser Phase, dass es den Jungen schwer fällt, ein selbstläufiges Gespräch zu führen. Was sich hier entwickelt, ist eher ein Frage/Antwort-Dialog zwischen den Diskussions-Teilnehmer/innen und den –Leiter/innen. Die Methode des Befragens führt bei dieser (wie bei anderen) Gruppe(n) zu keinerlei geäußerten Relevanzen hinsichtlich des Körpers bzw. leiblicher Befindlichkeiten. Dies spitzt sich in der Reaktion der Gruppe auf den Ein-

stiegsimpuls zu, mit dem die Diskussionsleiterin (Y1) die Collage in Auftrag gibt zu einem Zeitpunkt, an dem zugunsten – mehr oder weniger flüssiger – Explikationen der Freizeitgestaltung sämtliche (Nach)-Fragen vom Körper regelrecht wegzuführen scheinen:

*Y1: und zwar möchte ich, äh dass Ihr versucht 'n Bild zusammen zu kleben, zusammen zu stellen. Ähm uns die Frage zu beantworten, wie man aussehen muss, um von Euch in der Gruppe gut gefunden zu werden.*

Die Frage von Y1 zielt unmittelbar auf Körperrepräsentation. Mit dieser Formulierung wird die Annahme transportiert, dass das Wahrnehmen eines anderen Menschen, seine Anerkennung sowie das Ausbilden von Sympathie vor allem über dessen körperliche Erscheinung erfolgt, wie Cornelia Koppetsch (vgl. 2000, S. 108) in ihrer Diskussion über die „Die Verkörperung des schönen Selbst“ herausstellt. Ein ausschließlich auf Persönlichkeit beruhendes Attraktivitätsideal wird hinsichtlich seiner Gültigkeit durch Koppetsch insofern relativiert, als sie auf der Basis empirischer Daten aufzeigt, dass es zu einer unmittelbaren Verknüpfung von Körperbild und Persönlichkeit kommt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn körperliche Schönheit als authentisch, individuell und natürlich erscheint (vgl. ebd., S. 110). Gleichwohl ist das, was unter Schönheit verstanden wird und in diesem Sinne als inneres Körperbild archiviert ist (Kap. 2), abhängig von Strukturen u.a. des Sozialmilieus. Für das Interpretieren der entstehenden Collage ist damit erstens entscheidend, *was* entlang der Bild-Auswahl als Schönheit konzeptualisiert wird durch die Schüler und, zweitens, wie dies in aufeinander bezogenen sinntragenden Elementen innerhalb eines (Bilder)-Rahmens im Goffman'schen Sinne (1981) (neu) arrangiert wird. Haben sich damit sinngenerierende Bedeutungszusammenhänge kohärent und prägnant entwickelt, entsteht eine immanente visuelle Ordnung, die in ihrer Bestimmtheit, Gliederung und Komposition über die Analyse sichtbar gemacht werden kann (dazu vertiefend Raab 2012, S. 127ff.). Darüber hinaus stellt die Collage einen methodischen Zugang dar, der den verbalen Teil der Gruppendiskussion – zunächst – auf einer ästhetisch-praktischen Ebene abschließt. Bemerkenswert ist hier die latent opponierende Reaktion der Jungen auf die Aufforderung durch Y1, eine Collage zu produzieren:

*Em: Man muss korrekt sein. Man man darf wenn man mit jemand abhängt,*

*Y1: mhm*

*Em: und ma passiert einen von unseren Freunden was Peinliches*

*Y1: mhm*

*Em: und man direkt nicht dass er jetzt ähm äh jeden weitererzählt oh den und den ist das und das passiert.*

*Cm: Ja. Zum Beispiel*

*Dm: ↳Der keine Geheimnisse weiter erzählt.*

*Cm: Ja lästern (.) oder halt so hinterlistig ist.*

*Dm: ↳Scheiße labern*

*Em: Aus-Aussehen ist mir eigentlich völlig egal.*

Der Charakter ist wichtiger als das Aussehen. In dieser unmittelbaren Abwehrhaltung begegnen die Jungen der Frage nach Äußerlichkeiten zunächst über die moralisch vertretbarere Betonung charakterlicher Stärken. Loyalität, Verschwiegenheit und Ehrlichkeit werden dem Einstiegsimpuls als kameradschaftliche Tugenden entgegen gesetzt. In dieser Reaktion wird vor allem eine mittels Sozialisation vermittelte Norm reproduziert, etwas sozial Erwünschtes akzentuiert. Die

Entgegnung kann als Ausweichbewegung gelesen werden – als Versuch, dem Reden über Körper(lichkeit) zu entgehen. Die kritische Positionierung der Gruppe gegenüber dem Auftrag ist jedoch von kurzer Dauer. Die Zeitschriften, die von den Forscher/innen beiläufig auf die Mitte des Tisches gelegt werden, wecken das Interesse der Schüler. Zur Verfügung steht jeweils eine Ausgabe der Titel „*Bravo*“, „*Gala*“, „*Fit for Fun*“, „*Men's Health*“, „*Myself*“ und „*Autobild*“. Sie wurden ausgewählt vor dem Hintergrund der Annahme, darin Relevanzen jugendlicher Lebenswelten thematisiert zu sehen, welche gleichzeitig aufschlussreich sein würden für das Erkenntnisinteresse vor allem hinsichtlich des Körpers. Eine durch die Zeitschriften repräsentierte Engführung etwa hinsichtlich eines stereotypen und dualistischen Geschlechterverständnisses sowie heteronormativer Beziehungs-, Sexual- und Körpervorstellungen ist durchaus beabsichtigt. Untersucht wird mittels dieser starken Setzung u.a., ob und inwiefern opponierende Reaktionen auf einzelne Exemplare oder die gesamte Auswahl zu beobachten sind und wie daraufhin mit dem Material umgegangen wird. Auf diese Weise können gegebenenfalls divergente Positionen seitens der Jugendlichen zum abgebildeten „Common Sense“ sichtbar gemacht werden. Vor allem sollte gewährleistet sein, dass sich Körper(lichkeit) über Themen wie Sport/Fitness, Mode, Schönheit, Statussymbol etc. in Bildern ausdrückt.

Während die Schüler lebhaft in den Zeitschriften blättern und unter Verwendung von Scheren, Klebestiften und Filzschreibern damit beginnen, ihre Collage zu erstellen, entwickelt sich eine Art der Kommunikation, die deutlich abzugrenzen ist von den Versprachlichungen jeder anderen Phase des Erhebungsprozesses. Zunächst wird darin ein Bruch gegenüber der ausweichenden Reaktion auf den Arbeitsauftrag deutlich. Von der Bedeutungslosigkeit des Aussehens ist nun nicht mehr die Rede:

*Bm: Das wär was für Dich, ne? (lacht)*

*Dm: (lacht)*

*Am: Zeig ma.*

*Dm: Oder die hier Bm, Jennifer Michaels*

*Em: <sup>└</sup>Voll die Heinis!*

*Dm: Hier sind ja nur Frauen, Alter.*

*Em: Und ich mach gleich so 'n richtig geiles Bild, hab ich grad gesehen, das mach ich dran.*

*Am: (unverständlich)*

*Dm: <sup>└</sup>Cm, die wär was für Dich Alter. Blaue Augen, (unverständlich)*

*Em: Guck ma hier.*

*Dm: Ah Jennifer*

*Bm: Oh Mann Air Max die sehen geil aus.*

*Dm: Ah die braucht man! Zeig das! Sind die neu?*

*Bm: Ja Mann.*

Formal fällt hier auf, dass höchstens in kurzen Sätzen bzw. in Satzfragmenten kommuniziert wird. Das Sprechen richtet sich durchaus an andere Gruppenmitglieder, trägt jedoch stellenweise Züge einer Autokommunikation, eines ungerichteten „Vor-sich-hin-Sprechens“. In dieser Phase erscheinen die Sätze als voneinander getrennte Elemente von Mustern, die sich zwar berühren, jedoch nur teilweise aufeinander beziehen: „*Das wär was für Dich, ne?/Lachen/Zeig ma/(...)Jennifer Michaels/Voll die Heinis*“. In dieser Weise erinnert auch das Sprechen an eine Art von Collage. Abgeschlossene Sätze oder Satzteile kommentierenden Charakters einzelner Diskussionsteilnehmer werden ohne erkennbare Ge-

sprächsabsicht ausgesprochen, aneinander gereiht bzw. nebeneinander gestellt. Die Art des Redens begleitet die gesamte ca. 20-minütige Entstehungsphase der Collage, sie scheint diese – ähnlich einer Comic-Sprechblase – ohne Unterbrechung zu „illustrieren“. Es werden augenfällig zwei Themen verhandelt: die sexuelle Attraktivität Jennifer Michaels sowie weiterer abgebildeter Frauenfiguren und die Bedeutung von Turnschuhen, die „man“ als Statussymbol benötigt, um soziale Anerkennung zu erhalten. Für den Verlauf dieser und bislang aller anderen Werkprozesse ist dieses Sprechen insofern bedeutsam, als die Schüler/innen sich weitgehend unreflektiert gruppen-, alters- und milieu-interner Sprachcodes und Sprechformen bedienen, über die Körper(lichkeit) sukzessive nun doch verbalisierbar wird. Dies wird dadurch erleichtert, dass die Diskussionsleiter/innen sich in dieser Phase von der Gruppe räumlich entfernen. Gleichwohl sind sie anwesend. Es scheint unter anderem der körperlich-haptische Umgang mit dem Bild-Material zu sein sowie dessen zeitgleiche Wahrnehmung über das Auge, die den Schülern das Sprechen über Körper(lichkeit) ermöglichen. So kristallisiert sich die Collage an dieser Stelle als non-verbale Variante des mäeutischen Verfahrens heraus: Ihr Vorgehen beruht hier zwar nicht auf einem Erkenntnis (be-)fördernden Dialog zwischen Diskussionsleiter/innen und -Teilnehmer/innen (vgl. u.a. Jakob 1997), sondern auf dem bearbeiteten Bildprodukt als Medium, das zumindest in Fragmenten ein Sprechen seitens der Schüler hervor bringt, in dem Körper(lichkeit) gewissermaßen anwesend ist und für die Forscher/innen greifbar wird. Aus diesem Grund bezeichne ich die Kommunikation in dieser Phase als „Körper-Reden“.



Abb. 1: Collage Teil 1



Abb. 2: Collage Teil 2

Die Collage selbst (siehe Abbildung 1 und 2) stellt als Bildwerk ein für die Forscher/innen interpretierbares Datum dar und dient ihnen gleichzeitig als Grundlage für einen weiteren Gesprächsimpuls, der die Gruppe in einen neuen Diskussionsteil führt. Die dokumentarische Bildinterpretation (vgl. u.a. Bohnsack 2009) dieser Datenart gestaltet sich zunächst schwierig. Erste Versuche einer reflektierenden Analyse der Formalstruktur des ersten Collage-Teils (Abb. 1a) drohen vor allem mit Blick auf die Planimetrie zu scheitern<sup>12</sup>. Zu unübersichtlich wirkt die Anordnung, um zentrale Formen oder Feldlinien darin zu identifizieren. Als weniger sperrig erweist sich schließlich die Rekonstruktion der perspektivischen Projektion sowie der szenischen Choreografie(n). Sie ermöglicht u.a. Erkenntnisse hinsichtlich des Vorgehens der Gruppe beim Erstellen der Collage. Im vorliegenden Fall scheint jedes Gruppenmitglied von seinem Platz aus gearbeitet zu haben,

wodurch keine einheitliche Perspektive ermittelt werden kann, sondern verschiedene Perspektiven bzw. eine Art Multiperspektive, die den gesamten Bogen einbezieht. Daraus ergeben sich auch mit Blick auf die szenische Anordnung in den Bildern vielgestaltige Bezugsmöglichkeiten. Einzelne Choreografien werden u.a. durch Überlappungen von Bildelementen sichtbar, wobei diese gleichzeitig Bestandteil von mehr als einer Choreografie sein können. Szenisch bewegen sich beide Collagen-Teile u.a. auf Themenfeldern wie „Partnerschaft“, „Familie“, „Männlichkeit“ – dies einmal in „gangsterhaftem“ (Hip-Hop)-Kontext in Form des starken, ein weiteres Mal im Kontext von Sport(lichkeit) in Form des trainierten Körpers. Weiblichkeit wird vor allem als attraktive Weiblichkeit im Sinne eines körperlichen Wahrgenommen-Seins (vgl. Bourdieu 1997, S. 229) thematisiert. Dies trifft unbedingt auf eine szenische Anordnung auf dem zweiten Collage-Bogen (Abb. 2) zu. Hier wird innerhalb eines Triptychons bestehend aus der linken männlichen Person, der überdimensioniert großen Uhr sowie der daneben befindlichen weiblichen Person u.a. ein weibliches Stereotyp dargestellt, wie es Neumann-Braun/Mikos (vgl. 2006) für traditionelle Geschlechterdarstellungen in Musikvideos identifizieren. Durch die übergroße Damenuhr wird einerseits eine (materielle) Abhängigkeit der Frau vom Mann repräsentiert, andererseits ihre Eigenschaft als dekoratives Accessoire (vgl. Neumann-Braun/Mikos 2006, S. 3f.) betont. Demgegenüber stehen Darstellungen auf dem ersten Teil der Collage, die sowohl Männlichkeit als auch Weiblichkeit hinsichtlich ihrer Attraktivität mittels monsterhafter Maskierung verfremden, was eine Kontrastierung darstellt<sup>13</sup>.

Unmittelbarer als die formalstrukturelle Interpretation der Collage erschließt sich ihre Bedeutung als Impuls für ein Sprechen über Körper(lichkeit): Während das entstandene Bild, bzw. wie im vorliegenden Fall, die entstandenen Bilder in die Mitte des Tisches gelegt werden, um den herum sich die Gruppenmitglieder platzieren, übernehmen die Interviewer/innen für einen kurzen Moment wieder die Regie des Gesprächs: „*Erzählt doch mal, was da auf der Collage zu sehen ist*“. Im Gegensatz zu früheren Phasen des Gruppenwerkprozesses kommt es nun umgehend zu einem selbstläufigen Gespräch. Es umfasst einerseits Explikationen die Collage betreffend bzw. die Auswahl einzelner Elemente und andererseits weiterführende Erzählungen. Als Katalysator eines Prozesses der Hinwendung zum Körper ermöglicht die Collage mithin ein „*Reden über den Körper*“. Dabei entfernen sich die Schüler/innen zum Teil von den Inhalten, die in der Collage abgebildet sind, bleiben in der Regel aber beim Körper. Im vorliegenden Fall vollzieht sich dies u.a. entlang einer Situation, die in der Umkleidekabine zu Beginn des Sportunterrichts von den Schülern beobachtet wurde und in die sie sich – wenn auch widerstrebend – involviert fühlten. Die Beschreibung der Gruppe fokussiert einen offenbar übergewichtigen Jungen, für den der Schulsport zur Belastung wird:

*Em:* *der is ja ´n bisschen dicker. Also also was heißt – ich bin auch dick.*

*Y1:* *↳mhm. ↳mhm*

*Em:* *Der hat ja hier so so Striche, weil er so bisschen breiter is und dann*

*Bm:* *↳Schwangerschaftsstreifen.*

*Em:* *der schämt sich umzuziehen. Er er zieht nur seine Hose an, er zieh-*

*Bm:* *↳Das hat der.*

*Em:* *er will sich Sport – er will T-Shirt anziehen ähm ein Sport- T-Shirt, aber*

*Bm:* *↳Und die Hose rutscht immer noch! (lacht)*

*Y1:* *↳mhm*

*Em:* *der lässt das andere T- Shirt aus seiner Schule an drunter (...) weil er will das weil er will sein Bauch glaub ich nicht zeigen, oder so.*

Der Ausschnitt dieser Szene bezieht sich nicht direkt auf die Collage. Ausgehend von der Bitte, das fertig gestellte Bildwerk, wie oben bereits erwähnt, zu erklären, entwickelt die Gruppe souveränere Kompetenzen als zuvor, Fragen der Diskussionsleiter/innen nicht nur zu beantworten, sondern entlang der (impliziten) Dimension des Körpers zu bearbeiten. Es entsteht eine diskursive Choreographie, in der aufschlussreiche „Geschichten“ über den Körper miteinander verbunden werden. Die hier angedeutete ist eine davon. Der Körper des Mitschülers wird zur Spiegelfläche eigener Körperlichkeit (vor allem *Ems*), über die nun aus einer teils leiblichen Perspektive, wie sie nach Plessner zu verstehen ist (vertiefend u.a. Gututzer 2015, S. 13ff.) gesprochen werden kann. In diesem Sinne nimmt die sorgfältige Beschreibung der „*Striche*“ am Bauch und der sonderbaren Praktik des Umkleidens den Körper des Anderen in den Blick. Die Tatsache, dass *Em* offenbar in der Lage ist, ein schamhaftes Gefühl seines Mitschülers zu identifizieren („*schämt der sich*“) verweist auf die körperlich-leibliche Dimension der Erzählung von *Em*: „*ich bin auch dick*“. Hier findet offensichtlich ein Transformationsprozess statt von der Selbstwahrnehmung *Ems* selbst zur Fremdwahrnehmung seines Gegenübers. In das Wissen um seinen eigenen „*dicken*“ Körper ist das Wissen um das einhergehende Schamgefühl eingelassen. Hier wird ein Hinweis darauf sichtbar, dass die Collage in ihrer Transposition – als Produkt und Impuls – die Verbalisierung von Körper(lichkeit) ermöglicht.

## 5.2 „Gruppen-Selfie! Kommt Leute!“ – die Choreographie der Selbstinszenierung

Das fotografische Selbstportrait richtet am Ende des Gruppenwerkprozesses den Fokus auf die körperliche Inszenierung der Schüler/innen selbst. Es wird durch die Diskussionsleiter/innen im Anschluss an jene Phase in Auftrag gegeben, in der das Reden der Schüler/innen über den Körper bereits erfolgt, das Gespräch mithin gesättigt ist. Damit kommt dem Gruppen-Selfie – im Gegensatz zur Collage – nicht die Aufgabe zu, weitere Reflexionen „innerer“ Körperbilder hervorzu- bringen. Eher sollen diese nun eingelassen werden in und vergleichbar gemacht werden mit fotografischen Körperrepräsentationen der Gruppenmitglieder. Es wird hier folglich der Frage nachgegangen, ob und inwiefern über das Gruppen-Selfie Elemente inkorporierten körper(lichen) Wissens identifiziert werden können, die im Zusammenhang stehen mit den zuvor entstandenen Datenarten. Die aus ihnen rekonstruierten habituellen Orientierungen münden gewissermaßen in die fotografischen Selbstinszenierungen der Gruppen. Insofern konkludiert das Selfie den Erhebungsprozess.

Im Gegensatz zum herkömmlichen Vorgang der Selfie-Produktion werden die Bilder hier nicht mittels Handys über den ausgestreckten Arm der abgebildeten Person „von schräg oben“ aufgenommen. Wie oben bereits erwähnt, wird ein Laptop von den Diskussionsleiter/innen so auf einem Tisch positioniert, dass sich die Schüler/innen auch aufgrund des technisch vorgegebenen Querformats in der Frontalperspektive sitzend, oder mit etwas größerem Abstand stehend, aufnehmen. Bedingt durch die geringere Distanz zum Aufnahmegerät wird in beiden Fällen das Augenmerk der (Selbst)-Betrachter/innen – stärker als dies bei der üblichen Vorgehensweise z.B. über den „Selfie-Stick“ der Fall ist – auf deren Gesichter gelenkt (vgl. u.a. Arnheim 1964, S. 240)<sup>14</sup>. Mit Goffman (1977) und Simmel



(1992) kann daran anknüpfend gefragt werden, welche Rolle der Laptop bzw. dessen rechtwinkliges Rahmenrechteck (vgl. Raab 2012, S. 127) im Moment des gemeinsamen Posierens der Gruppenmitglieder spielt. Zunächst kann entlang des entstandenen Gruppen-Selfies (Abb. 2) gezeigt werden, dass der medial-technische Rahmen des Laptops den Bildraum nach innen verdichtet (vgl. ebd.). Dies führt dazu, dass die Gruppenmitglieder sich entlang ihrer ad hoc abgerufenen Regieanweisungen in spezifischer Weise eben diesen Raum zu eigen machen (müssen), um – im wahrsten Sinne des Wortes – nicht aus dem Rahmen (des Laptops) zu fallen. Des Weiteren ist zu reflektieren, ob und an welcher Stelle über das technische Gerät eine „Quasi-Interaktion“ ermöglicht wird. Freilich handelt es sich bei der Gegenüberstellung von Gruppe und Gerät nicht um eine „face-to-face“-Interaktion in engerem Sinne, da diese nach Simmel (vgl. 1992, S. 722ff.) und Goffman (vgl. u.a. 1981) in dem konkreten sich wechselseitigen Anblicken sozialer Interaktionspartner besteht, wie Breckner (2014, S. 125ff.) in ihren Überlegungen zur Interpretation einer Porträtfotografie aufgreift. Indirekt erfolgt ein gegenseitiges Sich-Anblicken hier dennoch zumindest über die Spiegelungsfunktion des Laptops, über die eine artifizielle Reproduktion von Interaktion erzeugt wird. Das heißt, dass durch den Laptop während des Posierens ein potenzieller Interaktionspartner nachgeahmt wird bzw. der Bildschirm nebst (unsichtbarer) Kamera durch die Schüler/innen zu einem stellvertretenden „Anderen“ gemacht werden, auf den sie gleichzeitig mit ihrer (Selbst-)Aufführung (Goffman 1986) reagieren. Auch im Moment dieser „als ob“-Interaktion kommt dem jeweiligen Gesicht der Schüler als zuerst *wahrgenommenem* Teil des Körpers eine ebenso große Bedeutung zu wie dem Auge als seinem *wahrnehmendem* Organ (vgl. Simmel 1992, S. 722ff.). Bei Simmel gilt das Gesicht als Ausdruck der Lebensgeschichte (vgl. ebd.). Im Fall der oben skizzierten Jungengruppe erscheint es als legitim, den Begriff der *Lebensgeschichte* im Rahmen meiner Arbeit zu einer *Körpergeschichte* zu verengen. Wie der oben verwendete Gesprächsausschnitt zeigt, spielt die beobachtete Szene im Umkleideraum eine zentrale Rolle im Zuge des *Redens über den Körper* im Anschluss an die Collage, vor allem in ihrer Darstellung durch *Em* (vgl. Kap. 5.1). Hier (und über den eingefügten Textausschnitt hinaus) erzählt *Em* von einer Befindlichkeit im Rahmen seiner Körpergeschichte – nicht nur *eine* Körpergeschichte, die von einem anderen Jungen handelt („*ich bin auch dick*“). Dabei wird *Em* durch *Bm* und im weiteren Verlauf des Gesprächs auch durch andere Gruppenmitglieder unterstützt bzw. eingerahmt. Die Position, die *Em* u.a. damit erhält und während des gesamten Gruppenwerkprozesses auch beibehält, wird im Gruppen-Selfie (siehe Abbildung 3) reproduziert: *Em* stellt im Mittelgrund des Bildes dessen zentrale Figur dar, wie (unter anderem) über planimetrische und szenisch-choreographische Rekonstruktionen gezeigt werden kann (vgl. Bohnsack 2009). Die anderen Gruppenmitglieder formieren sich um den Jungen herum, wobei nicht klar wird, ob sie ihn als Leitfigur inszenieren, oder schützen als Gruppenmitglied, das angreifbar ist durch sein Übergewicht als eingeräumter „Schwachstelle“ seines Körperbildes.



Abb. 3: Gruppen-Selfie

Die Bedeutung des Gesichts, wie sie oben in Anlehnung an Simmel und mit Blick auf die Rolle des Laptops modifiziert verstanden wird, muss in einer weiteren Hinsicht relevant gemacht werden (vgl. Simmel 1992, S.723, zit. nach Gugutzer 2015, S. 36): Die Dynamik des gegenseitigen Sich-Anblickens heißt für die Teilnehmer/innen des Gruppenwerkprozesses, sich selbst *und* die anderen *gleichzeitig* anzublicken im „Spiegelbild“ des technischen Geräts. Zum ersten Mal werden durch das methodische Vorgehen die Körper der Diskussionsteilnehmer/innen explizit in den Blick genommen, um zu einer gemeinsamen Repräsentation im Bild zusammengeführt zu werden. In der Regel initiiert dies lebhafte Abstimmungsprozesse im Zuge des „Posings“ (vgl. vertiefend Brandl-Risi 2012). Bemerkenswert ist dabei vor allem das Selbstverständnis, mit dem bestimmte Variationen von Mimik und Gestik erprobt und in den meisten Fällen als Serie in mehreren Bildern festgehalten werden, typischerweise in Form einer zuvor scheinbar bereits festgelegten Choreografie: erster Versuch, Optimierung, Ironisierung. Diese Praktik kennzeichnet beinahe alle Gruppen – unabhängig vom schulischen Hintergrund ihrer Mitglieder. Sie wird über das Gruppen-Selfie als implizites Wissen sichtbar und damit rekonstruierbar. Bislang ist zu beobachten, dass die Mädchen sich zeitaufwändiger und skrupulöser mit der Regieführung ihrer Selbstdarstellung beschäftigen als die Jungen:

*Mädchengruppe I (Hauptschule):*

*Y1: So passt mal auf, ich stell ich euch das jetzt mal wo haben wir denn Platz? Vielleicht machen wir das mal hier so*

*Cw: Gruppen-Selfie! Kommt Leute!*

*Y1: Gruppen-Selfie, genau. So -*

*Bw: Soll ich nach hinten?*

*Cw: Also ich bin klein Leute.*

*Mädchengruppe II (Gymnasium):*

*Aw: Lasst uns mal anders hinstellen. Ja anders hinstellen.*

*Bw: Jetzt komm her.*

*Aw: Komm, wir machen die Pose wir machen die Pose.*

*Cw: Ah ja ok.*

*Bw: Dw! (lacht) Du musst auch mitmachen!*

*Dw: <sup>L</sup>Ja? (lacht) Ok. Und in welche Richtung?*

*Bw: In die äh ja jetzt und äh Cw muss in die Richtung.*

*Y1: <sup>L</sup>Ok.*

*Cw: Ja aber dann sieht man mich nicht mehr.*

Am zweiten Textausschnitt wird deutlich, dass es Routinen gemeinsamen Handelns innerhalb der Gruppe gibt, auf die hier ad hoc rekurriert wird und die im entstehenden Bild sichtbar gemacht werden sollen. Die Aufforderung „wir machen die Pose“ kann gelesen werden als Äußerung, die sich auf einen bestimmten Teil des Handlungsrepertoires der Gruppe bezieht und den sich ihre Mitglieder etwa über Einübung bzw. Ausprobieren einer bestimmten Art von Körperrepräsentation mimetisch angeeignet haben. Allein *Dw* scheint diesbezüglich aus dem Rahmen zu fallen. Nachdem sie der eingeforderten Praktik erst noch zustimmt, bedarf es einer Erklärung durch *Bw*, „in welche Richtung“ *Dw* zu schauen bzw. sich mittels ihres Körpers zu orientieren hat.

Des Weiteren fällt die Ähnlichkeit des (beginnenden) Aushandlungsschemas beider Gruppen auf, das sich auf den Vorgang des „Posings“ bezieht. Das Label des *Selfies* scheint eine Handlungsabfolge nach sich zu ziehen, der eine im Common Sense der Jugendlichen verankerten Choreographie „innerer Bilder“ und damit verbundenen Repräsentations-Routinen zugrunde liegt. „*Gruppenselfie! Kommt Leute!*“ ist eine Aufforderung, die nicht weiter erklärungsbedürftig ist. Die Gruppenmitglieder müssen zusammen kommen, sich so positionieren, dass auf dem beengten Blickfeld alle einen Platz finden, damit ein vorteilhaftes oder lustiges Bild entstehen kann. Die daran gebundenen Handlungen scheinen in beiden Fällen als (verkörperte) Routine abrufbar zu sein und verweisen damit auf hohe Relevanzen innerhalb vorreflexiver Wissensbestände, die die Angehörigen jüngerer Generationen miteinander vereinen. Was sich hier – zaghaft noch – andeutet und durch weitere Interpretationsvorgänge vor allem der entstandenen Bilder überprüft werden muss, ist, ob hier eine milieu-unabhängige Gemeinsamkeit der Schüler/innen beider Schulformen sichtbar wird und inwiefern dieser Erkenntnisgewinn nutzbar gemacht werden kann.

## 6 Jugendliche Diskurse sind Bilder-Diskurse

Dass nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige als der Analphabet der Zukunft gelten würde, hat Benjamin in seiner Reflexion über die Reproduzierbarkeit des Kunstwerks im Jahr 1935 nicht ohne kritischen Unterton prognostiziert (vgl. 1989). Er scheint insofern Recht zu behalten, als die Bedeutung von Bildern und die Beschleunigung sowohl ihrer Reproduzierbarkeit als auch ihrer Verbreitung die Verständigung über die Sprache eingeholt hat. Wie dieser Beitrag einmal mehr zeigt, lässt sich das Primat des Textes in den Sozialwissen-

schaften nicht uneingeschränkt halten. Dies gilt erst recht für die Erforschung jugendlicher Lebenswelten und für Gegenstände, die per se nicht ohne weiteres sprachlich-reflexiv zugänglich sind. Körper(lichkeit) ist ein Beispiel dafür. Vorstellungen vom und des Körper(s) scheinen als „innere Bilder“ u.a. durch fluktuierende Körperikonen der Medienwelt beeinflusst und mit erlebter Körpergeschichte auf der emotionalen Ebene verankert zu werden. Wie hier aufgezeigt wird, können (jugendliche) Körperbilder besser, oder überhaupt nur unter Einbeziehung einer Kommunikation durch und über das Bild zugänglich gemacht werden.

„*Aussehen ist mir eigentlich egal*“: In dieser spontanen Entgegnung auf die Frage nach der Wahrnehmung *des* bzw. *der* Anderen über Körperrepräsentation, d.h. über Attraktivität, wird die Aneignung einer (gesellschaftlich vermittelten) Erwartungshaltung sichtbar. Die normativ aufgeladene Dominanz des Geistes über den Körper, des „Charakters“ über die Erscheinung versperrt den Zugang zu den inneren Bildern Jugendlicher, soweit man explizit danach fragt. Der Gruppenwerkprozess findet hingegen einen Weg zu den Körperbildern der Schüler/innen, indem er die Bedeutung des eher beiläufig verwendeten Adverbs „*eigentlich*“ in drei Schritten expliziert. Zunächst wird auf der Ebene des Bildes über die Collage ein produktiver Umgang der Beforschten mit Bildern vom und des Körper(s) bewirkt. Erst danach kann das Gespräch über den Körper aufgenommen werden, auch über den eigenen. Das Gruppen-Selfie nimmt als weit verbreitete Praktik digitaler Selbstinszenierung nun explizit die Körper(lichkeit) der Schüler/innen selbst in den Blick. Es konkludiert den Gruppenwerkprozess insofern, als darin Muster bereits voraus gegangener Aushandlungen interpretativ wieder entdeckt bzw. als Fortsetzung sichtbar gemacht werden können, wie das Beispiel der Jungengruppe zeigt. Der Dreischritt aus Gruppendiskussion, Collage und Gruppen-Selfie stellt ein methodisches Kontinuum dar, das einen Zugriff auf Körperbilder über Text *und* Bild ermöglicht, wobei insgesamt fünf Datenarten entstehen: das Sprechen in der Gruppendiskussion, das Körper-Reden während des Erstellens der Collage, das anschließende Reden über den Körper, die Collage selbst sowie das Gruppen-Selfie. Mithin ermöglicht hier das Bild den Text und dieser wiederum das Bild in sukzessiver Annäherung an die Körper(lichkeit) der Beforschten und ihre inneren Bilder. Das Reden über den Körper erweist sich als ein Handlungsproblem von Schüler/innen, in das die Forscher/innen verwickelt sind. Gemeinsam können sie es lösen über das Bild. Denn jugendliche Diskurse sind Bilder-Diskurse.

## Anmerkungen

- 1 Es handelt sich dabei um ein DFG-gefördertes Projekt zu Körperkulturen und sportiven Orientierungen jugendlicher Migrant/innen, das gegenwärtig unter der Leitung von Michael Meuser und Jörg Thiele an der TU Dortmund umgesetzt wird. Das Projekt bewegt sich im Grenzgebiet von der Soziologie des Körpers und der Geschlechterverhältnisse sowie der Sportwissenschaft. Insgesamt werden 32 Gruppenwerkprozesse in einem Vergleich von Schüler/innen der siebten und neunten Klassen an westdeutschen Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt. Die erste Welle, das heißt, die 16 Gruppendiskussionen mit Schüler/innen der siebten Klasse beider Schulformen, ist bereits abgeschlossen. Die Gruppendiskussionen vollziehen sich zwar in den jeweiligen Gebäuden der Schulen, stellen jedoch keine schulische (Unterrichts-)Situation dar, da sich die einzelnen Peer-Gruppen außerhalb des regulären Unterrichts – getrennt von ihrer Klasse – mit den bei-

- den Forscher/innen ins Gespräch begeben. In der Regel dauert ein Gruppenwerkprozess 90 Minuten, was einer Unterrichtsdoppelstunde entspricht. Dass die Erhebungssituation durch die Schule im Sinne einer Bühne gerahmt ist, wird im Zuge der Analyse berücksichtigt und entsprechend reflektiert. Die hier skizzierte Forschungsarbeit geht aus dem körpersoziologischen Teilprojekt hervor.
- 2 Bernsteins Unterscheidung von elaborierten und restringierten Codes als Mikropraktiken der Umsetzung von Faktoren sozialer Ungleichheit soll in diesem Beitrag nicht explizit behandelt werden (vgl. Bernstein 1970 und 1975; Kaesler 2005). Darin eingeflossene Überlegungen stützten zu Projektbeginn jedoch die Antizipation einer zurückhaltenden Beteiligung der Schüler/innen an ausschließlich sprachlich basierten Phasen des Gruppenwerkprozesses während meiner Untersuchung. Entgegen kritischer Positionen gegenüber der „Defizithypothese“, die infolge von Bernsteins Codetheorie entstanden ist, weisen u.a. Sadovnik (2012), Brüsemeister (2008) und Sertl/Leufer (2012) auf die Konkurrenzlosigkeit von Bernsteins „eigenständigem Zugang zur Mikro-/Makro-Problematik“ im Feld der gegenwärtigen Bildungssoziologie hin. Diesem Verständnis nach gilt Bernsteins Analyse von Bildungsungleichheiten eben nicht als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Defiziten. Vielmehr wird sie hier als Beschreibung einer „Varietät von Sprache“ verständlich gemacht, durch die sich jeder Mensch sozial verortet, die allerdings als Barriere den Zugang zu Inhalten absperren kann. Damit ist Sprache gleichzeitig Verständigungs- und Distinktionsmerkmal (vgl. Kaesler 2005, S. 137ff, zitiert nach Brüsemeister 2008, S. 98ff.). Im Zuge der Methodenreflexion meiner Untersuchung war mithin nicht auszuschließen, dass Fragen, die an die Beforschten gerichtet wurden, unbeabsichtigt distinktive Sprachpraktiken seitens der Forscher/innen inne wohnten, deren – verbale Verhandlung (zu) voraussetzungsvoll ist. Sie könnten implizit ein Verständnis der Jugendlichen unterstellen, das an deren Sprachpraktiken vorbei geht.
  - 3 Der Autorin ist bewusst, dass Bourdieu die Metapher des „Feldherrenstandorts“ gegenüber dem „Schützengraben“ dazu verwendet, die verstehenden von den erklärenden Verfahren wissenschaftlicher Forschung abzugrenzen (Bourdieu 1992, S. 43f.). Hier soll sie in modifizierter Ausdeutung darauf hinweisen, dass die herkömmlichen sprachfixierten Methoden qualitativer Forschung das angestrebte Verlassen des „Feldherrenstandorts“ unbeabsichtigt verhindern können.
  - 4 Hier bietet sich ein Vergleich an mit dem Prinzip der Mäeutik, das u.a. von Jakob (1997) in Zusammenhang gebracht wird mit dem methodischen Vorgehen narrativer Interviews in der Biographieforschung. Im Kontext des hier relevanten Forschungsinteresses befördert das Medium des Bildes das Reden über Körper(lichkeit) und nicht die dialogische Gesprächsführung von Forscher/innen. Damit ersetzt das Bild ein „sokratisches“ Fragen.
  - 5 Das Prinzip der Illustration wird hier bewusst paradox verwendet. Üblicherweise illustrieren Bilder Texte. Hier scheint sich das Prinzip – ähnlich wie auf der oben erwähnten social-media-Plattform „Instagram“ – zu verkehren. In Kapitel (5.1) erläutere ich, inwiefern in meiner Analyse das Sprechen während des Erstellens der Collage mit dem Comic-Prinzip verglichen werden kann, das ebenfalls eine Betonung des Bildes gegenüber dem Text darstellt.
  - 6 Dies gilt freilich ebenfalls für die Darstellungen von Körpern etwa in Collagen, welchen eine Übersetzung „innerer Bilder“ in bereits bestehende, vorinterpretierte Bilder der Massenmedien zugrunde liegt. Jedoch ist der Zugang zu eben diesen „inneren Bildern“ ein unmittelbarer als auf der verbalen Ebene.
  - 7 Dies illustriert der Instagram-Account der Internet-Seite ask.fm (letzter Zugriff am 22.05.2015)
  - 8 Die Zotero-Liste des Selfie-Research-Networks zeugt von einem sich gegenwärtig beschleunigenden Interesse in verschiedenen Perspektiven an der Forschung zur fotografischen Selbstdarstellung (siehe <http://www.selfieresearchers.com/bibliographies/>).
  - 9 Die fotografische Aufnahme von Selbstportraits nebst ihrer unmittelbaren, teils massenhaften digitalen Verfügbarmachung, wird im deutschsprachigen Raum bislang vorwiegend in Diskursen zur Medienlandschaft aufgegriffen (vgl. u.a. Heine 2013; Kreutzer 2015).

- 10 Es wird ausschließlich darauf hingewiesen, dass auch einige Mädchen der Klasse gut Fußball spielen können und deshalb auch bei den Treffen am Nachmittag dabei sind. Allerdings scheint dies nur für wenige Mädchen zu gelten.
- 11 Wii ist eine Heimkonsole von Nintendo. Sie wurde 2006 veröffentlicht und brachte einem großen Publikum von Nintendo-Fans und anderen Menschen, die normalerweise keine Videospiele gespielt haben, das Spielen mit Bewegungssteuerung näher. Eine preiswerte Variante der Wii – die Wii mini – wurde 2013 veröffentlicht, um es einem neuen Publikum zu ermöglichen, Spaß mit der Wii-Software zu haben. Die Wii mini kann nicht mit dem Internet verbunden werden und unterstützt daher auch keine Online-Funktionen (vgl. nintendo.de, letzter Zugriff 22. Januar 2016).
- 12 Als erleichternder Zugang zum Bild hat sich mittlerweile die Hinzuziehung eines Arbeitsschrittes bewährt, der dem segmentanalytischen Verfahren Breckners entlehnt ist und den sie als Versuch bezeichnet, der eigenen Wahrnehmung „nachzuspüren“ (vgl. 2014, S. 130f.) Die Vorgehensweise ermöglicht es der Betrachterin, das erste, durchaus auch intuitive Wahrnehmen des Bildes methodisch kontrolliert zu reflektieren. So können frühzeitig Relevanzen in den vielgestaltigen, auf den ersten Blick oft verwirrenden Collagen identifiziert werden, die in weiteren Schritten gezielt einer Formalanalyse unterzogen werden können.
- 13 Die Interpretation der Collagen wird zur Veranschaulichung lediglich knapp skizziert, indem nur wenige Aspekte herausgegriffen werden. In der Hauptsache soll es hier um die Plausibilisierung der Forschungsanlage gegenüber verbalisierenden Verfahren gehen.
- 14 Die Fokussierung des Gesichts ist nicht seitens der Forscher/innen beabsichtigt, sondern war erst im Prozess zu beobachten. Abstand, Perspektive und damit auch Fokussierung werden von den Gruppen eigenständig gewählt. Sie sind damit weniger festgelegt hinsichtlich der Choreographie ihrer Selbstdarstellung als dies beim „herkömmlichen“ Posing für das Selfie der Fall ist.

## Literatur

- Abraham, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80424-2>
- Aktan, O./Hippmann, C./Meuser, M. (2015): Brave Mädchen? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 7. Jg., H. 1, S. 11–28. <http://dx.doi.org/10.3224/gender.v7i1.18154>
- Alheit, P. (2007): Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 8. Jg., H.1, S. 75–96.
- Arnheim, R. (1964): Kunst und Sehen: Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin.
- Baur, J. (1991): Die Körperkarriere im Lebenslauf. Zur Entwicklung des Körperverhältnisses von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie, 11. Jg., H. 3, S. 165–188.
- Baur, J. (1989). Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. (1988): Über die geschlechtstypische Sozialisation des Körpers. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie, 8. Jg., H. 2, S. 152–160.
- Behnke, C. /Meuser, M. (1999). Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97403-7>
- Benjamin, W. (1989): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Stuttgart.
- Bernstein, B. (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970. Amsterdam.

- Bernstein, B. (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf
- Bette, K.-H. (2005): Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin.
- Boehm, G. (1994): Was ist ein Bild? München.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: R. Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 2. Auflage Wiesbaden, 225–253.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Opladen.
- Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden, S. 75–98. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_4)
- Bohnsack, R./Krüger (2004): Methoden der Bildinterpretation. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 3–6.
- Bonfadelli, H./Bucher, P./Hanetscher, C./Hermann, T./Ideli, M./Moser, H. (Hrsg.)(2011): Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen". Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg .
- Brandl-Risi, B. (2012): Hold it! Zur Pose zwischen Bild und Performance. Berlin.
- Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839412824>
- Breckner, R. (2014): Offenheit – Kontingenz – Grenze? Interpretation einer Porträtfotografie. In: Müller, M.R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden, S. 123–153. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03996-7\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03996-7_7)
- Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. In: Kron, T. (Hrsg.): Soziologische Theorie. Wiesbaden, S. 98–105.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (online-Quelle).
- Digby, J./Digby, J. (1985): The Collage Handbook. New York.
- Flaake, K. (2001): Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen. Gießen.
- Fischer, W. (2003): Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4. Jg., H. 3, S. 9–31.
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (2015): Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 – Chancen, Grenzen und Herausforderungen. Dortmund.
- Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt am Main.
- Goffman, E. (1981): Geschlecht und Werbung, Frankfurt am Main.
- Gugutzer, R. (2015): Soziologie des Körpers. 5. Auflage Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839425848>
- Hahn, K./Meuser, M. (2002): Zur Einführung: Soziale Repräsentation des Körpers – Körperliche Repräsentation des Sozialen. In: (dies.): Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper. Konstanz, S. 7–16.
- Heine, M. (2015): Das Selfie ist ein Foto-Quickie mit sich selbst. In: Die Welt online 19.11.2013 <http://www.welt.de/kultur/article> (22.05.2015)

- Hille, K./Hausmann, R./Höch, H. (2000): Eine Berliner Dada-Geschichte. Berlin
- Hirschauer, S. (2015): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K. H./ Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld, S. 73–91
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 445–458.
- Joas, H. (1992): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a.M.
- Kaesler, D. (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, München, S. 130–154.
- Kanter, H. (2013): Die Macht in Bildern – Habitus, Bildakt & ikonische Macht. In: Lucht, P./Schmidt, L.-M./Tuma, R. (Hrsg.): *Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen*. Wiesbaden, S. 107–122. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19204-8\\_6](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19204-8_6)
- Kanter, H. (2015): Das Körpergedächtnis und die Rahmung von Bildern. Zur Gestaltung von öffentlichen Fotografien als Akte der Erinnerung. In: Heinlein, M./Dimbarth, O./Schindler, L./Wehling, P. (Hrsg.): *Der Körper als soziales Gedächtnis*, S. 113–133
- Klinger, C./Knapp, G.-A. (2003): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, Rasse/Ethnizität. In: Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hrsg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, Frankfurt a.M./NewYork, S. 19–41.
- Köhler, D. (2001): *Die Mediatisierung der Jugend. Der kreative Umgang Jugendlicher mit Medien*. Aachen.
- Koppetsch, C. (2000): Die Verkörperung des schönen Selbst. Zur Statusrelevanz von Attraktivität. In: Kopftuch, C. (Hrsg.): *Körper und Status. Zur Soziologie der Attraktivität*. Konstanz, S. 99–124.
- Kreutzner, J. (2015): *Generation Selfie: Sind wir eigentlich krank? <http://zeitjung.de/selfies-verzerrtes-selbstbild-wahres-problem-unserer-generation/> (22.05.2015)*.
- Lamnek, S. (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel.
- Lindemann, G. (1996): Zeichentheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Körper und Leib. In: Barkhaus, A./Mayer M./Roughley, N./Thürmaier, D. (Hrsg.): *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a.M., S. 146–175.
- Lindemann, G. (2005): Die Verkörperung des Sozialen. Theoriekonstruktionen und empirische Forschungsperspektiven. In: Schroer, M. (Hrsg.), *Soziologie des Körpers*. Frankfurt/M., S. 114–138.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen.
- Meuser, M. (1998): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-95120-5>
- Meuser, M. (2004): Zwischen Leibvergessenheit" und Körperboom". *Die Soziologie und der Körper*. In: *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 1. Jg., H. 3, S. 197–218.
- Müller, M.R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (2014): *Grenzen der Bildinterpretation*. Wiesbaden.
- Neumann-Braun, K./Autenrieth, U. (2011): *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co*. Baden-Baden.
- Neumann-Braun, K./Mikos L. (2006): Geschlechterpräsentation [in Musikvideos]. In: *Video-clips und Musikfernsehen. Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 52. Düsseldorf. S. 42–52. [http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/neumann-braun\\_mikos\\_geschlecht/neumann-braun\\_mikos\\_geschlecht.pdf](http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/neumann-braun_mikos_geschlecht/neumann-braun_mikos_geschlecht.pdf) (22.05.2015)
- nintendo.de (letzter Zugriff 22. Januar 2016).
- Pfaff, N. (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – nur ein Risiko für die Schulkarriere? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H. 1, S. 34–38.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn.



- Przyborski, A./Sluneczek, T. (2013): Ikonizität – medientheoretisch gedacht und empirisch beleuchtet. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen. Entwicklungen. Anwendungen*. Opladen. S. 189–212.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage München.
- Raab, J. (2012): Visuelle Wissenssoziologie der Fotografie. Sozialwissenschaftliche Analysenarbeit zwischen Einzelbild, Bildkontexten und Sozialmilieu. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Bd. 37, H. 2, S. 121–142. <http://dx.doi.org/10.1007/s11614-012-0025-7>
- Richard, B. (2005): Clipping gender. Mediale Einzelbilder, Sequenzen und Bildnachbarschaften im Rahmen einer fokussierten Relationsanalyse. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 5. Jg., H.1, S. 29–48.
- Rogoff, I. (1998): *Studying Visual Culture*. In: Mirzoeff, N. (Hrsg.): *The Visual Culture Reader*. London/New York, S. 14–28.
- Sadovnik, A. R. (2012): Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: Bauer, U./ Bittlingmayer, U. H./ Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden. S. 27–60. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_2)
- Schäffer, B. (2013): Die Versprachlichung des Bildes in bildhafter Sprache oder: Ikonizität und Metaphorik – zwei Seiten einer Medaille? In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen. Entwicklungen. Anwendungen*. Opladen. S. 224–242.
- Schütz, A. (1971): *Gesammelte Aufsätze 1. Das Problem der Wirklichkeit*. Den Haag
- Sertl, M./ Leufer, N. (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts*. Weinheim, S. 15–62.
- Simmel, G. (1992): Exkurs über die Soziologie der Sinne. In: (ders.) *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a.M., S. 722–742.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Terhart, Henrike (2014): Körper und Migration. Eine Studie zu Körperinszenierungen junger Frauen in Text und Bild. Bielefeld. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839426180>
- Töpfer, C./Mikos, L. (2006): Chancen und Grenzen medienvermittelter politischer Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1. Jg., H. 3, S. 387–416.
- Wagner-Willi, M. (2005): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5. Jg., H. 1, S. 49–66.
- Wescher, H. (1968): *Die Collage. Geschichte eines künstlerischen Ausdrucksmittels*. Köln.
- Winker, G./Degele, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.
- Wopfner, G. (2012a): Zwischen Kindheit und Jugend – ein sehender Blick auf Kinderzeichnungen. In: *Journal für Psychologie*, 20. Jg., H. 3, <http://www.journal-fuerpsychologie.de/index.php/jfp/article/view/238/284> (22.05.2015).
- Wopfner, G. (2012b): Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen/Berlin/Toronto.
- Zinnecker, J. (1989): Die Versportung jugendlicher Körper. In: Brettschneider, W.D./Bräutigam, M. (Hrsg.): *Sport im Alltag von Jugendlichen*. Schorndorf, S. 133–159.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim/München, S. 9–25.
- Zinnecker, J./Stecher, L. (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A. (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland*. Leverkusen, S. 165–184.