

Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens

Olaf Dörner

Ausgehend von einem bildhaften Diskurs lebenslangen Lernens soll hier die These vertreten werden, dass Bebilderungen lebenslangen Lernens eine diskursive Verortung von Bildern im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellen. Erst über ihre Verwendung im Zusammenhang lebenslangen Lernens werden Bilder zu Bildern lebenslangen Lernen. Dem wird grundlegend vorangestellt, dass im Anschluss an eine ikonische Wendung (vgl. Böhm 1994) von sozialer Praxis als einer bildhaften auszugehen ist. Bilder stellen eine Möglichkeit dar, sich dieser Praxis zu vergewissern, etwa der Praxis derjenigen, die Bilder herstellen, auf ihnen abgebildet sind oder mit ihnen umgehen. Im folgenden Beitrag soll es um Fragen und Überlegungen zur Praxis einer diskursiven Verortung von Bildern im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung gehen. Dazu ist es notwendig, nicht nur die Bilder selbst, sondern auch ihre ikonotopische Dimension in den Blick zu nehmen. Die Berücksichtigung von Bild-Orten als Ausdruck sozialer Praxis eröffnet Möglichkeiten, erfahrungsgebundene Orientierungen verschiedener Akteure und Akteursgruppen als konstitutive Elemente einer ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens zu betrachten. Es folgen zunächst einige grundlagentheoretische Ausführungen zu Ikonotop als sinnkonstituierendes Element sozialer Praxis (1). Im Anschluss werden Bebilderungen lebenslangen Lernens als diskursive Verortung von Bildern im Feld Erwachsenenbildung näher bestimmt (2). Anhand empirischer Beispiele sollen Aspekte des bildhaften Umgangs mit lebenslangem Lernen in Weiterbildungskontexten skizziert werden. (3). Inwieweit von einer ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens die Rede sein kann, soll im Fazit resümiert werden (4).

1. Ikonotop als sinnstiftendes Element sozialer Praxis in praxeologischer Perspektive

Im Anschluss an Konzepte zum sinnhaften und erfahrungsgebundenen Handeln (Bourdieu 2009; Mannheim 1980) ist soziale Praxis praxeologisch als wissensstrukturiertes und -strukturierendes Gebilde menschlicher Handlungsweisen zu denken. Bohnsack unterscheidet in Bezug auf Mannheim zwei Arten von

Wissen (vgl. Bohnsack 2003, 60): Das „atheoretische“ Wissen als das handlungspraktische und -leitende Erfahrungswissen (vgl. Mannheim 1995 229 ff.) ermöglicht das Verstehen von Handlungen; Akteure verstehen einander intuitiv bzw. unmittelbar ohne Interpretation. Hingegen dient das theoretische als kommunikativ-generalisierendes Wissen der Interpretation von Handlungen; Akteure interpretieren auf allgemeinverständlicher Ebene (common sense) einander, um sich bzw. Handlungen zu verstehen. Während das theoretische Wissen den Akteuren reflexiv verfügbar sein kann, bleibt das atheoretische Wissen im Verborgenen und ist damit schwierig, theoretisch zu beschreiben. Dieses atheoretische Wissen ist konjunktiv generiert (vgl. Mannheim 1980, 157 ff.) und strukturiert als inkorporiertes Wissen wesentlich Handlungssinn und -praxen (vgl. Bourdieu 1996, 730). Soziale Praxis ist demzufolge als relationales Gefüge von theoretischem und atheoretischem Wissen zu verstehen, das soziale Praxis strukturiert und durch diese strukturiert wird.

Wird nun davon ausgegangen, das gesellschaftliche Wirklichkeit immer auch eine bildlich repräsentierte und konstituierte ist (vgl. Mitchell 1994, 41), so vollzieht sich Weltdeutung nicht nur im Medium der Ikonizität, vielmehr sind Bilder zugleich handlungsleitend (vgl. Bohnsack 2009, 28). Alltägliches Handeln und Verstehen erfolgt in diesem Sinne bildhaft. Als Bestandteile atheoretischen Wissens strukturieren Bilder habituelles Handeln, das vor allem mimetisch über das Medium Bild erlernt wird (vgl. ebd.). Von einer solchen Verständigung *durch* das Bild ist die einer *über* das Bild zu unterscheiden, die unter Rückgriff auf kommunikativ-generalisierende Wissensbestände im Medium von Sprache und Schrift bzw. von ‚Text‘ erfolgt (vgl. Verständnis von der „Textförmigkeit der Welt“ bei Garz/Kraimer 1994).

Insofern soll nun soziale Praxis mit dem Verhältnis von Wissen auf der sprachlich-schriftlichen Ebene (textförmiges Wissen *über* Bilder) und Wissen auf der bildlichen Ebene (bildförmiges Wissen *durch* Bilder) verstanden werden. Bildlichkeit als gemeinsame Ebene von Sprache und Bild (vgl. Boehm 1978, 447) ist zentrales Merkmal dieser Relation und *haftet* im Schütz’schen Verständnis von Sinnhaftigkeit der Welt dieser in all ihren Ausprägungen an. Wenn im Folgenden von *bildhafter Praxis* die Rede ist, so ist dieses Verhältnis der Verständigung über und durch Bilder gemeint.

Solche bildhaften Praxen in ihrer Sinnhaftigkeit rekonstruieren zu können wird – ausgehend von Mannheims Unterscheidung zwischen immanenter, intentionaler und dokumentarischer Sinnebene (vgl. Mannheim 1980) – in Perspektive der dokumentarischen Bildinterpretation auf Konzepte zur Ikonographie und Ikonologie (Erwin Panofsky) zur Ikonik (Max Imdahl) zurück gegriffen (vgl.

Bohnsack 2009). Von Interesse sind dabei die Bildproduzenten, die unterschieden werden in Produzenten vor und hinter der ‚Kamera‘ (vgl. Bohnsack 2009, 31). So geht es in erster Linie um Praxen der Abgebildeten und Abbildenden (vgl. auch Praxis der Photographie bei Bourdieu u.a. 1983), die im Bild bzw. durch das Bild hindurch deutlich werden. Versteht man nun unter bildhafter Praxis auch den Umgang mit bzw. die Verwendung von Bildern im Sinne von Kontextuierung bzw. Verortung, so bedarf es der Berücksichtigung von Bild-Orten, wie Bücher, Prospekte, Kataloge, Internetseiten u.ä. Solche Orte sind Ausdruck von bildhaften Praxen derjenigen, die die Bilder dort hingestellt haben, die diese Orte gestalten oder gestalten lassen, um Bilder dort zu installieren, zu präsentieren oder zu inszenieren. Als dritte Gruppe von Bildproduzenten kommen somit auch die Bildverwendenden ins Spiel.

Untersuchungen zu Topologien von Bildern im Bereich der Bildwissenschaften (vgl. Hinterwaldner/Juwig/Klemm/Meyer 2008; Wyss 2008; Buschhaus 2006, 2008) eröffnen mit der Fokussierung auf Ikonotope und Ikonotopie Möglichkeiten, die praxeologische Perspektive auf Bild um die ikonotopische Sinnebene zu erweitern. Kern der Ikonotopie ist die Beschreibung dessen, was um die Bildflächen herum geschieht, „also mit Bildern, nicht auf Bildflächen“ (Buschhaus 2006, 454). Dem liegt ein Verständnis von Bild zugrunde, wonach Ikonotope, also Bild-Orte, die Bedingung der Möglichkeit von Bildern sind, hinsichtlich ihrer Entstehung, Verwendung und Betrachtung. Bild-Orte lassen Bilder überhaupt erst sichtbar werden, sie „entstehen als Hof um Bilder, so gut wie Bilder erst, gerahmt von Orten, sichtbar werden“ (Wyss 2008, 12). Ort und Bild bilden demnach ein Verhältnis, welches sich in der Wahrnehmung von Bildern als ikonotopischer Prozess zu entfalten vermag. Speziell wird nach den Orten von Bildern gefragt und nach den Logistiken, welche Bilder an eben diese Orte bringen (vgl. Buschhaus 2006, 453). Es wird nicht davon ausgegangen, den Bild-Ort als Ort des *image* zu begreifen, also das allein der Betrachter der Ort von Bildern ist und sich Bilder erst in und durch ihn ereignen (vgl. Belting 2001). Vielmehr sei die Frage nach dem Ort der Bilder als dem materiellen Ort des *picture* aufzufassen, die sich komplementär zur Frage nach dem Ort der Bilder als dem Ort des *image* verhalte (vgl. Buschhaus 2006, 437).

Als Ikonotope kommen sämtliche Medien wie Bücher, Kataloge, Prospekte, Internetseiten u.ä. (aber auch Personen, Gebäude, Maschinen etc.) in Frage, insbesondere die Schrift-Dimension von Publikationsmedien. So enthalten etwa Buchtitel, Vorworte oder Bildlegenden von bebilderten Büchern Informationen zur Medientechnik (Photographie), zur Gattung (Essay) zu Autoren (Künstler) und werden als Teile des textuellen Apparates einer Publikation verstanden,

ohne deren Berücksichtigung „autorisierte Lesarten“ nicht sicher gestellt werden können (vgl. Buschhaus 2006, 440). Von ikonotopischen Interesse sind somit auch inhaltlicher Aufbau, Formen, Materialien und Buchbindetechniken von Publikationen, die ihre Verwendung bzw. Handhabung mit bestimmen. Als empirisches Datenmaterial für die Rekonstruktion bildhafter Praxen von Bildverwendenden können Bild-Orte für die Rekonstruktion bildhafter Praxen von *Bildverwendenden* genutzt werden. Insofern sind sie Ausdruck einer visuellen Logik von Praxis und verweisen auf eine Erzeugungslogik von Bildpraxen (vgl. Burri 2008, 343-346). Bereits kurze Schrifttexte, etwa Bildtitel und –legenden sind wichtige ikonotopische Merkmale. In Frage kommen aber grundsätzlich alle Schrift- und Bildmedien, darüber hinaus auch Orte im geographisch-physischen Sinne wie Museen, Galerien, Schulen, Plätze, Stadtviertel etc.

2. Bebilderungen lebenslangen Lernens als diskursive Verortung von Bildern

Bebilderungen von Bildung, Erziehung, Lehren und Lernen haben vor allem in der Schulgeschichte eine lange Tradition. Insbesondere in Form der Bebilderung einer Geschichte von Ideen darüber, wie Bildung und Erziehung in schulischer Form in verschiedenen Epochen verstanden wurde oder verstanden werden sollte. Die Rede ist von Bildungswelten etwa im Mittelalter oder der Neuzeit (vgl. etwa Helmer 1997; Schiffler & Winkeler 1991; Keck, Kirk & Schröder 2004); verwiesen sei aber auch auf Arbeiten zur Einordnung von Erziehungswissenschaft als Bildwissenschaft (vgl. Schäffer 2005). Auf Bebilderungen von Erwachsenenbildung hingegen trifft man ungleich weniger; auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit solchen Bebilderungen ist eher wenig ausgeprägt. Verwiesen sei auf Ausnahmen, etwa zu historisch orientierten Arbeiten zur bildlichen Darstellung lernender, sich bildender oder unterrichteter Erwachsener in Flugblättern der Neuzeit (vgl. te Heesen 2010 und in dieser Ausgabe), zu Erwachsenenbildung in der Zeit des Nationalsozialismus anhand von Programmen aus dieser Zeit (vgl. Nolda in dieser Ausgabe) oder auch zu Bildungswelten in populären Medien wie Comics (vgl. Dörner 2009).

In jüngerer Zeit haben wir es mit der Idee vom Lebenslangen Lernen (LL) zu tun, die spätestens seit den 1970er Jahren zum Gegenstand bildungspolitischer, -ökonomischer und –wissenschaftlicher Debatten geworden und insbesondere für den Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung (Eb/Wb)⁵⁸ von besonderer Bedeutung ist. Herausgebildet hat sich ein Diskurs über lebenslanges Lernen, der

⁵⁸ Beide Begriffe werden hier synonym verwendet werden.

durch die spezifischen Bedingungen des Feldes Eb konstituiert ist. Im Bourdieuschen Verständnis handelt es sich um Auseinandersetzungen von Akteuren in einem Kraft- und Konkurrenzfeld, bei denen es darum geht, Kräfteverhältnisse zu wahren oder zum eigenen Gunsten zu verändern (vgl. Bourdieu 2001, 49; Wittpoth 2005). Je nach verfügbaren Handlungsressourcen in Form von Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches) und daraus resultierenden Positionen im Feld (vgl. ebd.) gehen die Akteure mit lebenslangem Lernen je spezifisch um und versuchen ihre diesbezüglichen Interessen zu formulieren, gegenüber anderen zu behaupten und durchzusetzen. (In Foucaultscher Lesart haben wir es hier auch mit historisch und epochenbedingten Aussagen bzw. Aussagemustern zu tun, die in ihrer Gesamtheit einen Diskurs generieren und um deren Stabilität ‚gerungen‘ wird (vgl. Foucault 1973, 171, 188). In diesem Sinne geht es um die möglichst kraftvolle und durchsetzungsfähige Stabilität von Aussagen über lebenslanges Lernen, was es sein soll und ist, wie es umgesetzt werden soll und wird.) So können etwa Akteure ausgemacht werden, die primär bildungspolitisch auf internationaler und nationaler Ebene agieren, solche, die in Organisationen Eb/Wb verantwortlich gestalten und schließlich jene Akteure, die lebenslanges Lernen praktizieren oder nicht. Akteure, die je nach Position und in vielfältiger Weise Diskurse, Strukturen und Praxen lebenslangen Lernens mit bestimmen und somit je unterschiedliche Sinnkonstellationen mit konstituieren. Der Diskurs über lebenslanges Lernen ist in diesem Verständnis nun einer, der stark durch bildungspolitisch-normative Ideen charakterisiert ist, aber auch im Verhältnis mit je spezifischen Entwicklungen auf der Ebene institutionell-organisatorischer Strukturen und auf der Ebene der Praxis von Akteuren steht (vgl. Weber/Wittpoth 1999; Schemmann 2007; Alheit 2009; Dewe/Weber 2009).

In praxeologischer Perspektive stellen Diskurse Praxen dar, also habituell gebundene Handlungsweisen verschiedener Akteure. Und da solche Praxen immer auch bildhafte Praxen sind und der Diskurs lebenslangen Lernens mehr denn je ein *bebildeter* ist, ist konsequenterweise von einem *bildhaften Diskurs* lebenslangen Lernens auszugehen (vgl. auch Schäffer und Wilke in dieser Ausgabe).

Angesichts der Vernachlässigung der Bilddimension zu Gunsten eines textlich verfassten Diskurses plädiert Schäffer (2009a) dafür, den Blick auf den *Diskurs der Bilder über lebenslanges Lernen* zu richten. Während der Diskurs der Texte über lebenslanges Lernen durch programmatische und erfahrungsferne Vorstellungen geprägt sei, offenbare bzw. aktualisiere der Diskurs der Bilder über lebenslanges Lernen andere, nicht immer mit dem Text-Diskurs konforme Be-

deutungen (vgl. ebd., 107). Etwa wenn mit Bildern von Älteren in Lernsituationen positive Altersbilder im Zusammenhang des lebenslangen Lernens etabliert werden sollen, jedoch unerschwinglich eher negative, zumindest andere Bilder aktualisiert und erzeugt werden (vgl. Bsp. des ‚hilfebedürftigen Quotenalten‘ bei Schäffer 2009a). Diskrepanzen dieser Art sind Ausdruck einer Ambiguität des Bildes (Bohnsack 2009, 36), die vor allem über interpretative Analysen etwa der ikonographischen, ikonologischen und ikonischen Ebenen von Bildern unter mehr oder weniger ausdrücklicher gemachter Berücksichtigung der ikonotopischen Dimension⁵⁹ offenbar werden: Das Verhältnis des Offensichtlichen auf der ikonographischen Ebene einerseits und des Nichtoffensichtlichen auf der ikonischen und ikonologischen Ebene andererseits sind Ausdruck und Dokument dieser Diskrepanzen bzw. struktureller Ausdruck von erfahrungsgesunden Orientierungen unterschiedlicher Akteure und Akteursgruppen. Insofern spricht Schäffer nicht nur von Bildern lebenslangen Lernens, sondern auch von einer Ikonographie, Ikonologie und Ikonik lebenslangen Lernens (vgl. Schäffer 2009a, 96 und in dieser Ausgabe), deren empirische Ausprägungen zu rekonstruieren sind, will man sich bei der ursächlichen Ergründung von Handlungen und Einstellungen im Umgang mit lebenslangem Lernen nicht mit der textlichen Verfasstheit von Diskursen zufrieden geben.

Inwieweit von Bildern lebenslangen Lernens und einer Ikonographie, Ikonologie und Ikonik lebenslangen Lernens gesprochen werden kann, bedarf insofern einer weiteren systematischen und komparativen Analyse, um etwa historische Bild-Verwandte und –Nachbarn identifizieren zu können (vgl. Endreß in dieser Ausgabe). Insbesondere der Vergleich von Bildern lebenslangen Lernens mit anderen Bildern kann Aufschluss darüber geben, inwieweit es sich um für den Diskurs der Bilder über lebenslanges Lernen Erwachsener *typische* Bilder handelt. Ein solcher kontrastiver Vergleich ist vor allem dann unabdingbar, wenn man von einer kontextabhängigen Bedeutungsvielfalt von Bildern (vgl. auch Polysemie von Bildern bei Barthes 1990, 34) ausgeht, also davon, dass die verwendeten Bilder als solche ikonographisch mit vielem anderen assoziiert werden können als mit Lernen oder Bildung.

Wenn also nun hier davon ausgegangen wird, dass Diskurse immer auch diskursive Praxen sind, die sich im Umgang mit bestimmten Themen und im Ringen

⁵⁹ Schäffer arbeitet nicht mit der ikonotopischen Dimension. Gleichwohl berücksichtigt er in seinen Analysen auch die Bildkontexte, um ikonographische Sinngehalte von Bildern in den Blick zu bekommen. Unter Berücksichtigung der dargelegten Bedeutung von Orten für die Konstitution von Bildern sind jene ikonographischen Informationen, die nicht dem Bild selbst entnommen sind, allerdings als ikonotopische zu verstehen.

um entsprechende Deutungshoheiten äußern und Praxen immer auch bildhafte Praxen sind, die sich u.a. im Umgang mit Bildern zeigen, die zur Bebilderung der Themen genutzt werden, dann haben wir es auch mit einer diskursiven Verortung von Bildern zum Thema lebenslanges Lernen im Feld der Erwachsenenbildung zu tun.

Dies kann anhand dreier Bildbeispiele m.E. ansatzweise sehr schön gezeigt werden. So verwendet das brandenburgische Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie für die Rubrik lebenslanges Lernen auf ihrer Website zum Europäischen Sozialfonds (ESF) ein Bild⁶⁰ (Abbildung 1), das vom audiovisuellen Service der Europäischen Kommission (EK)⁶¹ zur Verfügung gestellt wird. Allerdings wird dieses Bild von der EK unter dem Titel „Growth and jobs – Working together for Europe’s future“ angeboten. Das Bild steht in zweierlei Referenzen: lebenslanges Lernen und Wachstum-Beschäftigung-Europa. Es wurde seinem ursprünglichen Ort entnommen und an anderer Stelle neu verortet. Die ikonographischen Referenzen verweisen so bereits ikonographisch auf mindestens zwei unterschiedliche Bildbedeutungen: gemeinsames Lernen von Jungen und Alten (von- /miteinander) und gemeinsames Arbeiten von Jungen und Alten.

⁶⁰ Dieses Bild wird als Bild „Senior“ im Projekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer“ (WAB) als Stimulanz in Fotogruppendifkussionen genutzt und ist bildanalytisch interpretiert worden (vgl. Schäffer 2009a+b).

⁶¹ Die Europäische Kommission ist im übrigen auch neben anderen supra- und internationalen Organisationen der Weltbühne ein wichtiger Akteur des Diskurses lebenslangen Lernens (vgl. Schemmann 2007).

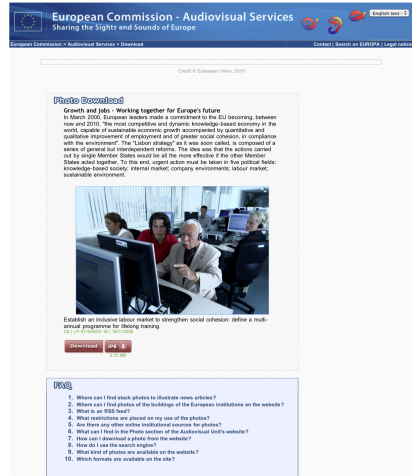


Abbildung 1: Bild-Verwendungen „Senior“: Europäischer Sozialfond (ESF) Brandenburg (2010) und European Commission (2010)

Weitere Referenzen werden über gezielte Bildsuchen im Internet offenbar⁶² (siehe Abbildung 2). So wird das Bild in die Referenz der französischen Rentenreform gestellt „Retraites: la réforme dévoilée mercredi matin“. Die Meldung zur politischen Auseinandersetzung um die geplante Anhebung des Renteneinstiegalters von 60 auf 62 oder 63 Jahre verortet das Bild zu einem „Bild arbeitender Rentner“. In der Referenz „5-Jahres-Internet-Masterplan“ (EU, Brüssel) wird es in den Zusammenhang der Internetbefähigung für Jung und Alt gestellt. Mit Blick auf die Bildunterschrift „Most digital virgins are pensioners or come from lower socio-economic backgrounds“ liefert es einen zentralen Begründungsaspekt für diesen Masterplan: Unterschicht-Senioren als jungfräuliche Internetbedürftige. (Das solche bildhaften Bedeutungszuschreibungen auf ikonotopischer und ikonographischer Ebene nicht zwangsläufig zu ihrer Übernahme oder Aneignung in Rezeptionsprozessen führt, ist bereits mit dem Theorem der Bildpolysemie zu erklären, zeigen aber eindrucksvoll auch Fotogruppendifkus-

⁶² Zwei Bildersuchvarianten wurden genutzt: Einmal die Bildersuchfunktion von Google, die über der Eingabe von Begriffen funktioniert und einmal das Programm TinEye, mit dem im Internet über die Eingabe von Bildadressen (Dateinamen, URL) nach weiteren Orten im Internet gesucht werden kann.

sionen im Projekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Baby-boomer“ (WAB) (Dörner, Maes & Schäffer 2008; Dörner & Schäffer 2010a.)



Abbildung 2: Bild-Verwendungen „Senior“: TF1 News (2010) und EU-ObsERVER (2010)

Ebenfalls vom audio-visuellen Service der EK unter Überschrift „Growth and Jobs – Working together“ wird das Bild einer Hörsaal-Veranstaltung angeboten (Abbildung 3). Die Referenz Wachstum-Beschäftigung-Europa wird mit dem Bilduntertitel präzisiert: Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Wiederzufinden ist das Bild auf der Internetseite des ESF Österreich. Hier allerdings steht es in der Referenz von integrativem Wachstum und sozialem Europa.

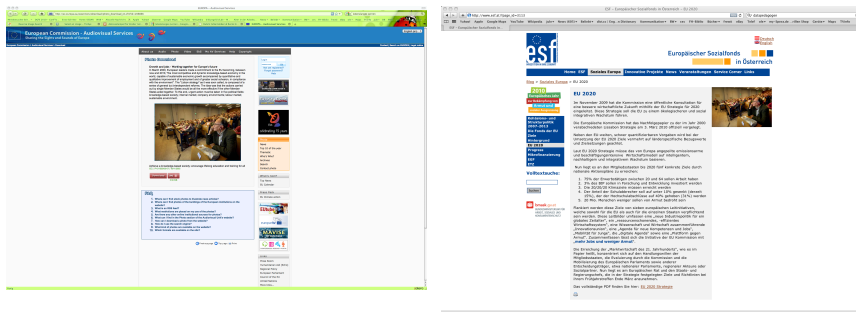


Abbildung 3: Bild-Verwendungen „Hörsaal“: European-Commission (2010) und ESF Österreich (2010)

Zwar sind beide Referenzen programmatisch miteinander verbunden, jedoch wird deutlich, dass auf ikonotopischer Ebene die Bedeutung desselben Bildmotivs variiert. Einmal vereint die Universität als die gesellschaftlich legitimierte höchste Institution der Wissensproduktion Alt und Jung beim für eine Wissensgesellschaft notwendigen lebenslangen Lernen. Und einmal steht das Bild in der programmatischen Referenz von einem „ökologischeren und sozial integrativen Wachstum“ bzw. „Mehr Jobs und weniger Armut“.

Ein weiteres Beispiel ist Wilhelm Buschs bekannte Bildfigur „Lehrer Lämpel“, die etwa als Briefmarke in die unmittelbare Referenz von lebenslangem Lernen gestellt wird, aber auch in die von Servicewüste oder Autorität (siehe Abbildung 4). Auch hier haben wir es mit einer jeweiligen Entortung und neuerlichen Verortung eines Bildes zu tun, das am ehesten in der Briefmarkenvariante einem Bild lebenslangen Lernens entspricht.



Abbildung 4: Bild-Verwendungen „Lehrer Lämpel“: Briefmarke, Servicewüste (Tetinger 2004), Titelblatt (Die Zeit 7.10.10)

Angesichts der Annahmen zur Bildhaftigkeit sozialer Praxis, zur Bedeutung des Ortes von Bildern, zur Bedeutungsvielfalt von Bildern sowie zum Diskurs lebenslangen Lernens spricht einiges dafür, Bebilderungen lebenslangen Lernens als diskursive Bildpraxis bzw. *diskursive Verortung von Bildern* im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu verstehen. Die Bilder selbst sind Bestandteil dieser Perspektive, aber auch – und vor allem in der Konsequenz der grund-

legenden Annahme, dass Bilder erst über ihre Orte zu Bildern werden – der Umgang mit ihnen bzw. ihre Verortung. In dieser Perspektive geht es nicht mehr ausschließlich um einen *Diskurs der Bilder über lebenslanges Lernen*, sondern vielmehr um einen *bildhaften Diskurs lebenslangen Lernen*. Schäffer, der mit seinen Analysen zwar primär auf der Bildebene verbleibt, verweist bereits ausdrücklich darauf, dass die Bildinterpretationen letztendlich dazu dienen, „die spezifische Selektivität des Bildzugriffs herauszuarbeiten“ (ebd. 99), also die Weltanschauung derjenigen zu analysieren, die die Bilder zur Bebilderung lebenslangen Lernens auswählen und zuordnen (vgl. ebd., 100). Empirische Zugänge bieten hierbei etwa dokumentarische Interview-, Gruppen- und Fotogruppendifkussionsverfahren (Nohl 2006; Schäffer & Loos 2001; Michel 2006), insbesondere auch in der Kombination mit Bildinterpretationsverfahren (vgl. Dörner, Schäffer & Loos 2011). Unter Berücksichtigung der Bedeutung der ikonotopischen Dimension für den Sinngehalt eines Bildes insgesamt – nicht nur als impliziter Bestandteil der ikonographischen Dimension neben der ikonischen und ikonologischen – bieten auch Bildinterpretationsverfahren Möglichkeiten, der *Bildhaftigkeit* diskursiver Praxis auf ‚die Spur‘ zu kommen (vgl. Dörner 2011 in methodisch-methodologischer Neuaufarbeitung von Dörner & Schäffer 2010b).

3. Zum bildhaften Umgang mit lebenslangem Lernen: Aspekte der diskursiven Verortung von Bildern zum lebenslangem Lernen im Feld der Erwachsenenbildung

Im Folgenden möchte ich nun Aspekte einer solchen Bildhaftigkeit diskursiver Praxis des Umgangs mit lebenslangem Lernen etwas genau betrachten. Dazu nutze ich Ergebnisse aus dem Projekt „Zur Bildhaftigkeit pädagogischer Ordnungen“ im Netzwerkprojekt „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ (vgl. Meseth, Bollig & Dinkelaker 2009; Dörner 2010, 2011; Neumann 2010), bei dem es primär um methodisch-methodologische Fragen bei der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen in Unterscheidung zu anderen Ordnungen geht. Gegenstand ist die bildhafte Verfassung des Pädagogischen. Genauer wird die Frage nach der bildhaften Inszenierung des Pädagogischen gestellt bzw. danach, inwieweit mit bildhaften Darstellungen zum lebenslangem Lernen und zu Weiterbildung auf Pädagogisches als Differenz oder Kongruenz von Vermittlung und Aneignung verwiesen wird. In erster Linie ist das Pädagogische jedoch nicht als *inszenierende* Ordnung, sondern vielmehr als

inszenierte Ordnung von Interesse (vgl. Dörner 2011): Wie wird das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung dargestellt?

Die Untersuchung erfolgt anhand von Bildern, die von Einrichtungen / Organisationen (im weitesten Sinne) genutzt werden, um für oder mit Bildung und lebenslangem Lernen zu werben. Dies sind in erster Linie Bilder, die von Bildungseinrichtungen zur Selbstdarstellung und Werbung genutzt werden. Aber auch Einrichtungen und Organisationen, die nicht primär pädagogisch sind, kommen in Frage, etwa diskursdominante politische oder ökonomische, wie etwa OECD, EU, UNESCO, Weltbank (vgl. Schemmann 2007) und auch Regierungsorganisationen und Ministerien. In der Auswahl enthalten sind auch Bilder aus dem Projekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder“, die dort für Fotogruppendifkussionen genutzt (vgl. Dörner, Maes & Schäffer 2007; Dörner & Schäffer 2010a) und bildanalytisch ausgewertet werden (vgl. Schäffer 2009a+b, Wilke 2010; auch in dieser Ausgabe).

Die ergebnisorientierte Darstellung ist als perspektivische Verweisung auf die weitere Beschäftigung mit Bildern im Projekt zur Bildhaftigkeit pädagogischer Ordnungen gedacht. Auf die Darstellung der einzelnen methodischen Schritte und ihrer praktischen Anwendung wird hier verzichtet (für eine Beispielanalyse vgl. Dörner 2011). Nur soviel: Die Analyse erfolgt mit Hilfe der dokumentarischen Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2009). Die Arbeitsschritte der vor- und ikonographischen (formulierenden), sowie der ikonischen und ikonologischen Interpretation werden um den Schritt der ikonotopischen Interpretation ergänzt.

Auf drei zentrale Ergebnisse vorliegender Bildanalysen möchte ich im Sinne forschungsperspektivischer Überlegungen eingehen⁶³:

1. Thematische Vermeidung von Schule und Erziehung
2. Inszenierte pädagogische Ordnung von Vermittlung und Aneignung
3. Inszenierung von Professionalität, Bildungsversprechen und –garantie

1. Thematische Vermeidung von Schule und Erziehung

Die bereits angesprochene Bedeutungsvielfalt wird noch einmal verstärkt, wenn Bilder nicht mit Hinweisen in Form von archetypischen oder stereotypischen Zeichen versehen sind, die eine eindeutige ikonographische Identifizierung ermöglichen, wie das etwa bei vielen Bebilderungen schulischen Lernens

⁶³ Ebenfalls zentral sind Altersbilder, auf deren Aufnahme jedoch hier verzichtet wird (vgl. dazu Schäffer 2009a+b; Dörner/Loos/Schäffer 2011).

von Kindern und Jugendlichen der Fall ist. Bilder, die stereotype Darstellungen von Lehrern und Schülern, Gesten des Lehrens und Lernens, Accessoires der Schule wie Schulbänke, Tafeln, Zeigemittel enthalten, werden eher im Zusammenhang mit Schule und Lernen gesehen als andere Bilder. Solche Stereotypen zeichnen sich durch ihre mittelbare Gebundenheit an konjunktive Erfahrungsräume bzw. übergreifende Perspektivität (von z.B. Milieu, Geschlecht, Generation) aus und bezeichnen den allgemeinen, üblichen *common sense* (vgl. perpektivische Stereotypen bei Mannheim 1980, 222/223). Gleichwohl eröffnen sie als kontextualisierte Bilder über ihren stereotypen Gehalt hinaus je spezifische Bedeutungskonstellationen, wie etwa das „Lehrer Lämpel“-Bild zur Bebilderung des Themas Autorität zeigt.

Hingegen weisen zur Bebilderung lebenslangen Lernens Erwachsener genutzte Bilder eine ungleich höhere ikonographische Bedeutungsvielfalt auf, da sich der Diskurs lebenslangen Lernens eben gerade durch die Vermeidung solcher Bildelemente auszuzeichnen scheint (vgl. auch Schäffer 2009a, 99)⁶⁴. Allerdings gibt es Ausnahmen, wenn lebenslanges Lernen etwa mit einem Augenzwinkern, unernst, ironisch oder auch in kritischer Distanzierung mit Hilfe von satirischen Zeichnungen oder Cartoons gerahmt wird (Abbildung 5; s. auch „Lehrer Lämpel“).

⁶⁴ Schule und Erziehung sind für die Erwachsenenbildung keine zentralen normativen Leitprinzipien, da das Lernen Erwachsener primär in den Rahmen von Freiwilligkeit und Selbstverantwortung gestellt wird.



Abbildung 5: Unernte Bild-Rahmungen von lebenslangem Lernen: Allgemeiner Deutscher Automobilclub (ADAC) (2010) und Kittihwak (2009)

In ernster Rahmung wird vielmehr auf Bildmaterial zurückgegriffen bzw. werden Motive genutzt, die zwar auch für den Bereich Schule Anwendung finden, aber allgemeingültige Stereotypen zu Bildung und Lernen enthalten. Eine un-systematische und partielle Sichtung von Bebilderungen des lebenslangen Lernens veranlassen zur Unterscheidung zweier Typen von Darstellungsmotiven:

1. Interaktions- und Kommunikationssituationen: Hier werden zum einen Personen gezeigt, die sich einzeln oder in Gruppen mit Medien beschäftigen, bspw. Lesende oder Personen am Computer. Zum anderen zählen hierzu auch Darstellungen von Personen, die miteinander im Austausch stehen, miteinander reden, sich gegenseitig etwas zeigen u.ä. (vgl. Beispiele in Abbildung 6).



Abbildung 6: Typ "Interaktions- und Kommunikationssituationen" (Quellen: www.philognosie.net, www.pronosoft.com/schullizenz, www.studiosus.com)

2. Symbole: Es handelt sich um ikonographische Zeichen, die für eine Person, einen Ort, eine Sache oder eine Idee stehen (vgl. McCloud 2001, 35) und – oftmals auch im Sinne von metaphorischen Archetypen als Figuren der Bedeutsamkeit (vgl. Blumenberg 1979, 68 ff., 80 ff.) oder Pathosformeln als mnemonische Hilfen in piktorialer Form (im Verständnis von Aby Warburg vgl. Ginzburg 2002, 279) – recht präzise mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht werden können (z.B. Lehrer Lämpel, Eule, Buch, Puzzle, Doktorhut) (Abbildung 7).

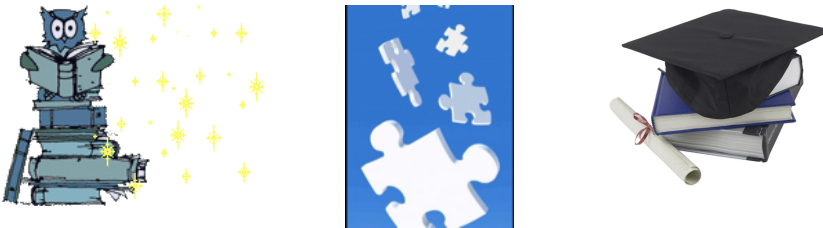


Abbildung 7: Typ „Symbole“. Quelle: <http://www.abendgymnasium.info/alltag.html>, www.vhs-kempton.de, www.mea-vita.at

Hier zeigt sich einmal mehr, dass die weitest gehende Vermeidung von Bild-Stereotypen zu Schule und Erziehung im Bilddiskurs lebenslangen Lernens die Bedeutungsvielfalt von verwendeten Bildern erhöht, wodurch sie in Rezeptionsprozessen nicht ohne weiteres im Zusammenhang von lebenslangem Lernen gesehen werden müssen. Das zumindest zeigen auch Fotogruppendifkus-

sionen im WAB-Projekt. So wird beispielsweise das Pärchen-Bild (in Abbildung 8) am wenigsten in die Referenz von Bildung und Lernen gestellt, vielmehr in die von privater Zweisamkeit (vgl. Dörner & Schäffer 2010a, 164). Erst über die Ortsbestimmung, wie sie bereits durch Angabe der Internetseiten von Bildungseinrichtungen angezeigt wird, ist ein Zusammenhang zu Lernen und Bildung herstellbar. Die Betrachtung der ikonographischen ohne Berücksichtigung der ikonotopischen Dimension – selbst bei weniger abstrakten Bildern (Typ 1) – reicht nicht aus, um von Bildern lebenslangen Lernens sprechen zu können.

2. Pädagogische Ordnung von Vermittlung und Aneignung

Der Blick auf Aspekte pädagogischer Ordnungen bzw. auf Aspekte von Vermittlung und Aneignung offenbart auf ikonographischer Ebene folgendes (Abbildung 8): Die von einer schweizer Eb-Einrichtung genutzte Eule, ausgestattet mit Brille und in einem Buch lesend, verweist auf Klugheit und Gebildetheit und in diesem Sinne auf Bildung und Erziehung als Ergebnis. Das Pädagogische äußert sich hier als Erfolg bzw. als Ergebnis einer erfolgreichen Bearbeitung der Differenz von Vermittlung und Aneignung. Im Vergleich dazu ist das Puzzle, verwendet von einer Einrichtung der evangelischen Eb, auf der common-sense-typischen Ebene etwas schwieriger zu entschlüsseln. Die Rahmung Eb verweist auf selbstorganisiertes und informelles Lernen; wie bei einem Puzzle können Lerner zu beliebiger Zeit und an vielen Orten jenseits von institutionell-organisierter Bildung kleine Lern- und Bildungseinheiten zum großen Ganzen zusammenfügen. Das Pädagogische wäre hier als deutliche Differenz von Vermittlung und Aneignung repräsentiert. Die fotografische Darstellung der beiden Männer unterschiedlichen Alters bei gemeinsamer Buchlektüre/-besprechung erhält ebenfalls erst durch ihre Verwendung auf einer Internetseite für Senioren zum Thema Lebenslanges Lernen einen Verweis auf Pädagogisches, hier als Kongruenz von Vermittlungsinstanz (Buch) und Aneignung (freudige, problemlose Aneignung). Inwieweit einer der Protagonisten Vermittler sein kann, bleibt unklar.



Abbildung 8: Bildhafte Verweise auf Pädagogisches in unterschiedlichen Abstraktionen, Quelle: http://www.laupen.ch/content/e1021/e1245/index_ger.html; www.ev-kirche-goepplingen.de/erwachsenenbildung/, www.seniorino.de

Die hier ikonographisch – also auf der Ebene kommunikativen Wissens – formulierten Thesen können als erste Hinweise auf eine Ikonographie des Pädagogischen verstanden werden. Die Beispiele zeigen, dass diese recht uneindeutig ist, zumal wenn sie sich erst in Praxen des Umgangs mit Bildern zeigt. Für die Frage, welche Sinn- und Bedeutungszusammenhänge in solchen Praxen enthalten sind, die auf Pädagogisches verweisen, ist die genauere Interpretation von Bildern einschließlich ihrer Verortung nötig, wie dies für das folgende Bild durchgeführt wurde.

3. Inszenierung von Professionalität, Bildungsversprechen und -garantie

Die Bildinterpretation des Studiosus-Bildes (Abbildung 9) unter Berücksichtigung der ikonotopischen Dimension (vgl. Dörner & Schäffer 2010b; Dörner 2011;) offenbarte die Professionalitätsinszenierung einer Einrichtung, die primär mit Bildung für Bildungsreisen wirbt. Reisen wird als unbeschwerter Freizeitbetätigung von zumeist älteren Menschen thematisiert, die Wert auf Individualität, Exklusivität, Genuss und Lebensfreude legen und dafür bereit sind, u. U. auch viel Geld zu bezahlen. Dem Bild liegt strukturell das Versprechen eines gelungenen Bildungserlebnisses in Form einer interkulturellen Verständigung in der Referenz von Gesellig- und Mühelosigkeit inne. Der Erfolg wird über die Figur des Reiseleiters garantiert und gewährleistet, indem seine Professionalität im Umfeld, im paratextuellen Apparat des Bildes unter Verweis auf Auswahlprozedere, hohe Qualifikationsanforderungen, Aus- und Weiterbildung dargestellt werden. Die Inszenierung von Professionalität und des Ideals einer freiwil-

ligen und geselligen Bildung (vgl. Kaiser 1989) dokumentieren sich in besonderer Weise in der Formalstruktur des Bildes selbst (ikonographische, ikonische und ikonologische Dimension) und seiner Verortung (ikonotopische Dimension). Der Reiseleiter im Hintergrund gewährleistet und ermöglicht die Begegnung ohne erzieherische Direktive.



Abbildung 9: Startseite Studiosus (Studiosus 2008); Quelle: Studiosus (2008). <http://www.studiosus.com> [Zugriff: 15.11.2008].

Mit Blick auf pädagogische Ordnungen ist die Frage nach der inszenierten Ordnung interessant. Pädagogische Ordnung gerät als Ideal in den Blick, nämlich als harmonische Einheit von Vermittlung und Aneignung (erfolgreiche Vermittlung und Aneignung einer fremden Kultur). Allerdings äußert sich das Pädagogische in zweierlei Modi: Als sich ergebene Gelegenheit kommt der Kontakt zufällig zustande. Der Reiseleiter ist durch ein partnerschaftliches Dabeisein charakterisiert (Hilfe etwa bei Sprach-/Verständigungsschwierigkeiten). Das Pädagogische zeigt sich hier als erfolgreiche Bearbeitung der Differenz von Aneignung und Vermittlung durch beide Kulturen. Im Modus der ermöglichten Gelegenheit wird der Kontakt durch den Reiseleiter herbeigeführt, dessen Rolle sich nun durch hierarchisches Sosein auszeichnet. Und hier kommt die erzieherische Direktive unterschwellig mit ins Spiel. Das Pädagogische äußert sich als Kongruenz von (einer an) Vermittlung (orientierten) und (kontrollierten) Aneignung,

die vom Reiseleiter gerahmt und gesetzt ist. Der eine Fall entspricht dem Strukturmodell Bildung (vgl. Kade & Seitter 2005, 53) als einer selbsttätigen und freiwilligen Angelegenheit, bei der ggf. professionelle Hilfe in Anspruch genommen werden kann. Im anderen Fall steht primär das Strukturmodell Erziehung (vgl. ebd.) als einer professionell herbei geführten und kontrollierten Angelegenheit im Vordergrund.

4. Ikonotopische Diskursivität lebenslangen Lernens?

Aufgezeigt wurde eine Forschungsperspektive zum Umgang mit Bildern im Diskurs des lebenslangen Lernens. Grundlagentheoretisch spricht einiges dafür, von bildhafter Praxis auszugehen, die sich in Bebilderungen lebenslangen Lernen niederschlägt und dokumentiert. Nicht nur die unterschiedlichen Rahmungen der Bilder „Senior“ und „Hörsaal“ zeigen, dass Bilder in Abhängigkeit ihrer Orte je spezifische Bedeutungen erhalten und somit die ikonische Dimension des Diskurses über lebenslanges Lernen ohne die ikonotopische nicht zu denken ist. Bildhafte Praxis ist immer mehr oder weniger ortsgebunden, auch und vor allem im Sinne der Seinsverbundenheit bei Mannheim (vgl. Mannheim 1995, 230ff.) Die dargelegten Bildbetrachtungen sind lediglich aspekthafte Verweise auf Merkmale einer solchen Praxis, genauer der Bildverwendungspraxis. Inwieweit sie allerdings typisch für den Diskurs lebenslangen Lernens sind, bedarf der weiteren empirischen Analyse der hier gezeigten Bilder und des Vergleichs mit Bildern aus anderen Feldern, etwa des Journalismus oder der Wirtschaft. Wenn sich etwa die gezeigten Ergebnisse als typische Merkmale des bildhaften Diskurses über lebenslanges Lernen herausstellen, so wäre dies ein Beleg dafür, dass sich im Feld der Erwachsenenbildung diskursiv eine Ikonographie lebenslangen Lernens durchgesetzt und kollektiv ratifiziert hat. Das allerdings wäre zunächst lediglich ein – wenn auch wichtiger – Aspekt der ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. Die gezeigten Bilder entstammen dem aktuellen Diskurs und stellen lediglich eine Momentaufnahme dar. Um von Diskursivität und Ratifizierung sprechen zu können, bedarf es Vergewisserung darüber, wie Bebilderungen lebenslangen Lernens seit Beginn der Debatten um lebenslanges Lernen praktiziert wurden und werden. Hier würden dann jeweils auch Erkenntnisse zur Soziogenese im Rahmen der ikonologischen und ikonischen Interpretationen Aufschluss zum Verstehen des bildhaften Diskurses lebenslangen Lernens und insbesondere der ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens geben. Und schließlich soll an dieser Stelle noch auf eine interessante Perspektive hingewiesen werden. Knorr-Cetina (2001) spricht im Fall

der kollektiven Ratifizierung auch von Viskurs⁶⁵, den allerdings die Kommunikation *mit* Bildern zu Lasten des sprachlichen Austausches etwa über wissenschaftliche Ergebnisse auszeichnet. Im Unterschied zum bildhaften Diskurs über lebenslanges Lernen geht es zudem in der Viskurs-Perspektive weniger um in anderen Bereichen entortete und diskursiv neu verortete Bilder, als vielmehr um *diskursiv generierte* – also exklusive Stereotypen – Bilder, bspw. Präsentationen physikalischer Ergebnisse in Form von Tabellen und Diagrammen. Eine solche Perspektive würde Erkenntnismöglichkeiten darüber eröffnen, inwieweit überhaupt auf kommunikativer Ebene bildliches Handeln als Aspekt bildhaften Handelns diskursiv in Erscheinung tritt bzw. diskursiv generiert wird. Für den Diskurs lebenslangen Lernens wäre dann auch zu untersuchen, inwieweit Bilder überhaupt *neu* entstehen, also nicht nur bestehende verwendet werden. Gibt es Bildmotive, die nicht nur typisch, sondern auch exklusiv für die Bebilderung lebenslangen Lernens sind?

Autor

Dr. phil. Olaf Dörner
Universität der Bundeswehr München
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
E-Mail: olaf.doerner@unibw.de

Literatur

- ADAC (Allgemeiner Deutscher Automobilclub) (2010). www.fahrerakademie.de/weiterbildung/ (Zugriff: 26.11.10)
- Alheit, Peter (2009). „Diskursive Politiken“ – Lebenslanges Lernen als Surrogat?. In: Hof, Christiane, Ludwig, Joachim & Zeuner, Christine (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 4-14.
- Barthes, Roland (1990). *Der entgegenkommende und stumpfe Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Belting, Hans (2001). *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Fink.
- Blumenberg, Hans (1979). *Arbeit am Mythos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, Gottfried (1978). Zu einer Hermeneutik des Bildes. In: Gadamer, Hans-Georg, Böhm, Gottfried (Hrsg.), *(Prozess) Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 444-471.

⁶⁵ als das „Zusammenspiel von visuellen Darstellungen und ihre Einbettung in einen fortlaufenden kommunikativen Diskurs“ (Knorr-Cetina 2001, 307)

- Böhm, Gottfried (1994). Wiederkehr der Bilder. In: ders. (Hrsg.), Was ist ein Bild?, München. Fink.
- Bohnsack, Ralf (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. die dokumentarische Methode. [Stuttgart]: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (5. Aufl. 2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen. Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc, Castel, Robert, Chamboredon, Jean-Claude, Lagneau, Gérard, Schnapper, Dominique (1983). Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2. Aufl. 2009). Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001). Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bourdieu, Pierre (8. Aufl. 1996). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Burri, Regula Valérie (2008). Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. In: Zeitschrift für Soziologie 4: 342-358.
- Buschhaus, Markus (2006). Die Buchseite als Bildträger. Ikonotopische Reflexionen am Beispiel von Douglas Grimp & Louise Lawler. In: Mersmann, Birgit, Schulz, Martin (Hrsg.), Kulturen des Bildes, München. Fink, 435-454.
- Buschhaus, Markus (2008). Zwischen >White Cube< und >Gutenberg-Galaxis<. Ikonotopische Annäherungen an den Ausstellungskatalog. In: Hinterwaldner, Inge, Juwig, Carsten, Klemm, Tanja, Meyer, Roland (Hrsg.), Topologien der Bilder, Paderborn [u.a.]: Wilhelm Fink, 29-44.
- Dewe, Bernd & Weber, Peter J. (2009). Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept "Lebenslanges Lernen". In: Hof, Christiane, Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine (Hrsg.), Strukturen Lebenslangen Lernens, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 16-26.
- Dörner, Olaf (2009). Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift "Mosaik". In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at 6.
- Dörner, Olaf (2010). Pädagogische Ordnungen in der Erwachsenenbildung (-wissenschaft). Praxeologische Perspektiven. In: Neumann, Sascha (Hrsg.), Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie, Luxembourg: Université du Luxembourg, 57-69.
- Dörner, Olaf (2011). Bilder 'des' Sozialen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion in Weiterbildungskontexten. In: Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung. (i. E.)
- Dörner, Olaf, Loos, Peter, Schäffer, Burkhard (2011 (i.E.)): Altersbilder und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Eine Perspektive zur Erforschung von (Nicht-) Teilnahme an beruflich-betrieblicher Weiterbildung von Beschäftigten. In: Niedermair, Gerhard (Hg.), Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung, Linz: Trauner.

- Dörner, Olaf; Maes, Jürgen & Schäffer, Burkhard: Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer ('WAB'). Zur Bedeutung von Alters-, Alterns- und Altenbilder als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. München. Typoskript (Antrag VW-Stiftung).
- Dörner, Olaf & Schäffer, Burkhard (2010). Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In: Hof, Christiane, Ludwig, Joachim & Schäffer, Burkhard (Hrsg.), Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 126-141.
- Dörner, Olaf & Schäffer, Burkhard (2010). Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer ('WAB'). Zu Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim & Schäffer, Burkhard (Hrsg.), Erwachsenenbildung im sozialen und demografischen Wandel, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 155-170.
- Europäischer Sozialfond Brandenburg (2010). www.esf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb3.c.208471.de (Zugriff 23.6.2010)
- Europäischer Sozialfond Österreich (2010). www.esf.at/?page_id=3113 (Zugriff 23.6.2010)
- EU-ObsERVER (2010). <http://euobserver.com/9/30105> (Zugriff: 6.10.2010)
- European-Commission - Audiovisual Services (2010). http://ec.europa.eu/avservices/download/photo_download_en.cfm?id=206058 (Zugriff: 23.6.2010)
- Foucault, Michel (1973). Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garz, Detlef, Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1. Aufl. 1994). Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Ginzburg, Carlo (2002). »Your Country Needs You!« Eine Fallstudie zur politischen Ikonographie. In: Belting, Hans, Kamper, Dietmar, Schulz, Martin (Hrsg.), Quel Corps? Eine Frage der Repräsentation, München. Wilhelm Fink, 271-294.
- Helmer, K. (1997). Bildungswelten des Mittelalters. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hinterwaldner, Inge; Juwig, Carsten; Klemm, Tanja & Meyer, Roland (Hrsg.) (2008). Topologien der Bilder. Paderborn [u.a.]: Wilhelm Fink.
- Kade, Jochen, Seitter, Wolfgang (2005). Wissensvermittlung – Kommunikation – Selbstbeobachtung. Zur Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: dies. (Hrsg.), Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener, Bielefeld: Bertelsmann, 47-61.
- Kaiser, Arnim (1989). Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.

- Keck, Rudolf W.; Kirk, Sabine; Schröder, Hartmut (Hrsg.) (2004). *Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kittihawk (2009). *Lebenslanges Lernen*, Oldenburg: Lappan
- Knorr Cetina, Karin (2001). „Viskurse“ der Physik Konsensbildung und visuelle Darstellung. In: Heintz, Bettina, Huber, Jörg (Hrsg.), *Mit dem Auge denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten*, Wien/New York: Springer, 305-320.
- Keck, Rudolf W. (Hrsg.) (2004). *Bildung im Bild: Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1995). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt/M.: Klostermann.
- McCloud, Scott (2001). *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. Hamburg: Carlsen Comics.
- Meseth, Wolfgang, Bollig, Sabine, Dinkelaker, Jörg (2009). *Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen*. (Typoskript).
- Michel, Burkard (2006). *Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Mitchell, W.J.Thomas (1994). *Picture Theory*. Chicago, Ill. [u.a.]: Univ. of Chicago Press.
- Neumann, Sascha (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Niedermaier, Gerhard (Hrsg.) (2011). *Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Linz. (i.E.)
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden. VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schäffer, Burkhard (2005). *Erziehungswissenschaft*. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.), *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 213-225.
- Schäffer, Burkhard (2009a). *Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigen-tümlichen Diskurs*. In: Hof, Christiane, Ludwig, Joachi & Zeuner, Christine (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 94-111.
- Schäffer, Burkhard (2009b). *Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern*. In: Ecarius, Jutta & Schäffer, Burkhard (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen&Farmington Hills: Barbara Budrich, 207-237.
- Schäffer, Burkhard, Loos, Peter (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen. Leske+Budrich.
- Schemmann, Michael (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schiffler, Horst, Winkeler, Rolf (1991). Bilderwelten der Erziehung : die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- te Heesen, Kerstin (2009). Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit. Bochum: unv. Diss.
- TF1 (2010). <http://ici.tf1.fr/politique/2010-06/retraites-le-gouvernement-va-devoiler-ses-batteries-5880891.htm>
- Tettinger, Michael (2004). Tetti-News (<http://tetti.de/news-200412.html>; Zugriff: 29.10.10)
- Weber, Karl, Wittpoth, Jürgen (1999). Discourse, structure and practice of continuing education. a comparison between Switzerland and Germany. In: International Review of Education. a comparison between Switzerland and Germany 5/6: 547-560.
- Wilke, Christoph (2010). Altersbilder am Beispiel eines Touristikunternehmens. Eine Analyse auf der Basis von Gruppendiskussionen. Berlin (unv. Dipl.arbeit). Freie Universität Berlin.
- Wittpoth, Jürgen (2005). Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1: 26-36
- Wyss, Beat (2008). Ikonotop. Ein Vorwort. In: Hinterwaldner, Inge; Juwig, Carsten; Klemm, Tanja & Meyer, Roland (Hrsg.), Topologien der Bilder, Paderborn [u.a.]: Wilhelm Fink, 11-14.

Online zugänglich unter:

Olaf Dörner (2011). Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. In: bildungsforschung, Jahrgang 8, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/>