

Lebenslanges Lernen als Schulalptraum? Ikonographische, ikonologische und ikonische Aspekte einer Debatte

Burkhard Schäffer

Dieser Beitrag widmet sich, vor dem Hintergrund der anhaltenden bildungspolitischen Diskussion um lebenslanges Lernen, der bildhaften Darstellung dieses Diskurses. Es wird die These vertreten, dass in der Ikonographie des lebenslangen Lernens ikonologisch analysierbare Wissens- und Orientierungsgehalte aufgehoben sind, die in den zumeist programmatischen Debatten zum lebenslangen Lernen nicht oder nur wenig Berücksichtigung finden, diesen aber implizit stark beeinflussen. Zu diesen Gehalten gehören zentral überlieferte Alter(n)sbilder, die nach wie vor an eine Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorerwerbs, Erwerbs- und Nacherwerbsphase anschließen, wobei gerade im mittleren Lebensalter kein Platz für Weiterbildungsaktivitäten vorgesehen ist. Anhand der Analyse einer als Karikatur angelegten Illustration innerhalb eines Artikels zum lebenslangen Lernen wird diese These exemplarisch herausgearbeitet. Einer einleitenden Differenzierung zwischen bildhaften und schriftlichen Diskursen zum lebenslangen Lernen (1) folgt eine kurze quantitative Charakterisierung der Bebilderung des Weiterbildungsdiskurses im Internet (2), die als Vorbereitung für eine exemplarische dokumentarische Bildanalyse einer Weiterbildungskarikatur dient (3). Im Anschluss daran wird die These von der Korrespondenz von Bildern lebenslangen Lernens mit Alter(n)sbildern etwas abstrakter weiterentwickelt (4) und einige Hinweise auf ein daran anschließendes laufendes Forschungsprojekt zu Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (WAB) gegeben (5). In diesem stellt die im Beitrag dargestellte Abbildanalyse einen Teil eines umfassenderen Forschungsdesigns dar, das bildanalytische Verfahren mit anderen qualitativen Verfahren trianguliert.⁵³

⁵³ Ich bin vielen Kolleginnen und Kollegen zu Dank verpflichtet, die das Manuskript dieses Beitrages mit ihren Anmerkungen besser gemacht haben. In alphabetischer Reihenfolge: Ralf Bohnsack, Olaf Dörner, Franziska Endreß, Jochen Kade, Arnd-Michael Nohl, Jürgen Wittpoth.

1. Lebenslanges Lernen als schriftlicher und als bildhafter Diskurs

Das bildungspolitische Rasonieren über „lebenslanges Lernen“ ist Gegenstand vieler diskursanalytisch geprägter Arbeiten in der Erwachsenenbildungswissenschaft (vgl. expl.: Kraus 2001). Der Begriff des Diskurses wird hierbei unterschiedlich gehandhabt: Deskriptiv gehaltene Zugänge (Dietsche/Meyer 2004) stehen solchen gegenüber, die sich bspw. auf den Foucaultschen Ansatz beziehen und Diskursanalyse als einen spezifischen, nämlich gouvernementalitäts-theoretischen Zugang zum „parzellierten Feld“ der Erwachsenenbildung sehen (Forneck/Wrana 2005; siehe auch Alheit 2009). Unbeschadet der Differenzen zwischen derartigen Ansätzen ist den ‚diskursanalytischen‘ Arbeiten zum lebenslangen Lernen eines gemeinsam: Sie beziehen ihre Analysen vor allem auf *schriftlich verfasste Dokumente aus einem Zeitraum von knapp 50 Jahren*. Untersucht werden wissenschaftliche Periodika der Disziplin Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung und professions- sowie bildungspolitisch orientierte programmatische Schriften nationaler, internationaler und supranationaler Organisationen (BIBB, BMBF, EU, OECD, Weltbank, Unesco etc.). Zumeist werden Methoden der Dokumentenanalyse eingesetzt, wobei begriffliche Konjunkturen herausgearbeitet und in einigen Fällen auch Semantiken und Argumentationen untersucht werden (jüngst: Schemmann 2007; Dewe/Weber 2009).

Es herrscht Übereinstimmung darin, dass die Anfänge des ‚Diskurses‘ zum lebenslangen Lernen in den 1960er und -70er Jahren liegen, ohne jedoch nennenswerte bildungspolitische Folgen zu zeitigen. Bildungspolitisch-programmatischen ‚Impact‘ gewann der Diskurs, so die Diskursanalytiker, erst in den 1990er Jahren, als bspw. in Deutschland die Programmatik lebenslangen Lernens insbesondere in Folge des Gutachtens von Dohmen (1996) auf nationaler und europäischer Ebene in Handlungsprogramme und sog. „Strategien“ (BLK 2004) wie bspw. die Etablierung eines „Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen“ umgesetzt wurde.

So weit, kurz zusammengefasst, die diskursanalytischen Arbeiten, auf deren z.T. interessante Analysen, etwa aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive, hier nicht näher eingegangen werden soll. Die Beschränkung der meisten Diskursanalysen auf programmatische Dokumente, die in einer „seltsamen Grauzone zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik angesiedelt“ sind (Alheit 2009, S.4), birgt natürlich die Gefahr, sich in der immanenten Selbstreferenzialität dieser Diskurse und deren Begrifflichkeiten zu verstricken. Jenseits

dieser begrifflich fixierbaren und explizit benenn- und damit theoretisierbaren Ebene schriftlich verfasster Dokumente wohnen jedem Diskurs jedoch implizite *Bilder und Vorstellungen* inne, die sich einer eindeutigen Benennung zunächst entziehen. Sie sind daher *nicht* auf der begrifflichen, sondern auf der bildlichen Ebene zu suchen, wo sie sich in entsprechenden Ikonographien, also in „Bildwelten“ (vgl. etwa Gruschka 1999; ders. 2005) bzw. „Bildräumen“ (vgl. Demuth 2007) niederschlagen, die z.T. historisch sehr weit zurückreichen. Für das Verständnis von Diskursen zum lebenslangen Lernen ist es insofern von hoher Relevanz, sich nicht nur mit den in textförmigen, sondern auch mit den in *bildhaften* Repräsentationen zum Ausdruck kommenden Gehalten zu beschäftigen, da sich in ihnen – so die grundlegende These dieses Beitrags – überlieferte, handlungsleitende Orientierungen herausarbeiten lassen, die partiell in einem Spannungsverhältnis zu den Inhalten der programmatischen Diskurse zum lebenslangen Lernen stehen.⁵⁴

2. Empirische Annäherung an den bildhaften Diskurs zum lebenslangen Lernen: Schul- versus Weiterbildungskonographien

Beim „Diskurs der Bilder“ lebenslangen Lernens fällt auf, dass die Phasen der Kindheit-, der Jugend- und die frühe Erwachsenenphase gut repräsentiert sind. Dagegen sind Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen insgesamt weniger abgebildet und es fehlen auch eindeutige Sujets. Sucht man mittels der Google Bildersuche⁵⁵ im Internet nach organisationsförmig verfassten Orten le-

⁵⁴ Die theoretisch und empirisch geführte erziehungswissenschaftliche Bilddebatte kann hier nicht in ihrer ganzen Komplexität aufgerollt werden (vgl. Ehrenspeck/Schäffer 2003; Schäffer 2005; Marotzki/Nyesto 2006; von Felden/Friebertshäuser/Schäffer 2011). Nur soviel: wenngleich auch Sprache unhintergebar das wissenschaftliche Medium der Verständigung über Bilder darstellt, kann hiervon nicht darauf geschlossen werden, dass bei der Analyse von Bildern analog zur Analyse von Sprache (oder Texten) vorgegangen werden kann. Dazu sind die Differenzen zu groß: Bilder haben kein Vokabular, keine Syntax und auch keine Grammatik wie die Sprache (vgl. bereits Langer 1942/1992, S. 101f.): Wenn vom ‚Bildvokabular‘ oder gar von der „Rhetorik des Bildes“ (Barthes 1990) die Rede ist, ist das immer im übertragenen Sinne gemeint. Einer der vielleicht wichtigsten Unterschiede zwischen Bild und Sprache ist zudem der Sachverhalt, dass sich Bilder dem Betrachter simultan darbieten, während die sprachliche Syntax sequentiell organisiert ist (vgl. hierzu Bohnsack 2007b, S. 34ff).

⁵⁵ Die Google Bildersuche sucht nach Internetseiten, auf denen sich zum einen der ein-

benslangen Lernens über den Lebenslauf, erhält man höchst unterschiedliche Trefferquoten: Während bei dem auch international benutzten Begriff „Kindergarten“ (8.450.000 Treffer), sowie bei „Schule“ (12.600.000) und „Universität“ (3.920.000) sehr hohe Trefferzahlen beeindruckend sind, sind es bei „Weiterbildung“ (1.940.000), Volkshochschule (190.000) oder „Erwachsenenbildung“ (167.000) schon weitaus weniger Treffer, und die Quote bei den Begriffen Alters- (1060), Senioren- (1.720) oder Altenbildung (1120) ließe sich beinahe vernachlässigen. Nun sind diese Zahlen nicht wirklich belastbar, da der genaue Algorithmus, den Google benutzt von dem Unternehmen nicht veröffentlicht wird. Aber dennoch kann man sich angesichts dieser Zahlen des Eindrucks nicht erwehren, dass, zumindest im Internet, die *bildhafte Repräsentation organisationsförmig verfasster Orte lebenslangen Lernens* mit dem dargestellten Alter abnimmt: Im Verhältnis zum primären, sekundären und tertiären Bildungssektor fallen die quartären Bereiche Weiterbildung/ Erwachsenenbildung und erst recht die Bereiche Alters-, Alten- und Seniorenbildung weit ab.

Was wird nun auf diesen im Internet veröffentlichten Bildern dargestellt? Vergleicht man exemplarisch die Bereiche „Schule“ und „Weiterbildung“, wird deutlich, dass zum Thema Schule eine ausgeprägte *Ikono-graphie* mit klar identifizierbaren Orten und Praktiken existiert, wie sie auch in der historischen Schulforschung in Bildbänden (Schiffler/Winkler 1999) bzw. im Kontext einer Ikonologie der Pädagogik (expl. Mollenhauer 1983; Schulze 1999; vgl. auch Schäffer 2005) herausgearbeitet wurde: Es sind Tafeln mit und ohne Schüler zu sehen, historische Darstellungen von Schulszenen (Prügelstrafe), Bücher, Schulhöfe und Schulgebäude, Schüler während der Pause, Schülerzeichnungen u.ä. (vgl. expl. die Abbildungen 1 bis 3).

gegebene Begriff (also bspw. „Weiterbildung“ oder „Schule“) und zum anderen irgendwo auf der Seite Bilddateien beliebiger Größe mit den Endungen JPG, GIF, PNG, BMP befinden.



Abbildungen 1 bis 3: Schularstellungen. Quelle Abbildung 1: www.gah.vs.bw-schule.de/leb1800/schule2.jpg Quelle Abbildung 2: www.aachen-reims.de/img/ak_schule.jpg, Quelle Abbildung 3: www.sfz-hof.de/schule-g2.jpg

Dagegen ist „Weiterbildung“ ein ikonographisch offensichtlich deutlich weniger präzise definierbarer und definierter Ort: Auf den ersten 20 Bildern, die Google anbietet, sind neben verschiedenen Graphiken (z.B. ein unvollständiges Puzzle) etwa Bilder von Männern mittleren Alters beim Zuhören in einer Seminarsituation, zwei tanzende Personen oder eine Klassenraumkarikatur mit Erwachsenen in der Schülerrolle (vgl. expl. Abbildungen 4 bis 6) zu sehen. Es scheint, als ob es für organisierte Bildungs- und Lernprozesse im mittleren und fortgeschrittenen Erwachsenenalter keine solch ikonographisch eindeutig identifizierbaren Bilder wie für die Schule zur Verfügung stehen, denn außer der Karikatur ließen sich die Bilder auch für die Illustration anderer Handlungssituationen (etwa von einem geschäftlichen „Meeting“ oder aus einer Tanzschule) verwenden, was bei den Schulbildern nicht so ohne Weiteres der Fall ist.



Abbildungen 4 bis 6: Darstellungen von Weiterbildung. Quelle Abbildung 4: www.ulm.ihk24.de; Quelle Abbildung 5: www.bbp-bildung.ch; Quelle Abbildung 6: http://www.eu-fahrer.de/?page_id=6.

Im Folgenden soll mittels der dokumentarischen Bildanalyse (Bohnsack 2009) ein genauerer Blick auf die Klassenraumkarikatur (Abbildung 6) geworfen werden, da sich in ihr zwei bildhafte Diskurse gewissermaßen kreuzen bzw. brechen: der schulische und der weiterbildungsbezogene. Eine genauere Analyse dieser Karikatur verspricht insofern Aufschlüsse über das Verhältnis dieser beiden Diskursarenen im Kontext einer Ikonographie des lebenslangen Lernens.

3. Exemplarische Analyse einer Klassenraumkarikatur

Google zeigt an, dass das Bild u.a. auf den Internetseiten einer vom ADAC legitimierten Fahrerakademie zur Illustration von Weiterbildung verwendet wird. Die Karikatur stammt ursprünglich von der Illustratorin Isabel Klett (www.isabelklett.de) und ist in einem Artikel des Beihefts der Financial Times Deutschland zum Thema Weiterbildung enthalten (Jansen 2006). Hier noch einmal das Bild in größerer Ausführung. Die nachträglich eingezeichneten Linien und Pfeile werden weiter unten im Text erläutert.



Abbildung 7: Weiterbildungscartoon von Isabell Klett, gefunden am 15.10.2010 unter http://www.eu-fahrer.de/?page_id=6, ursprünglich aus Jansen 2006 wird inzwischen auch von Mondial Reisen verwendet: http://www.mondial.ch/w_mondial/site/s_top.asp?GID=64&RID=148&AID=1121

Bei der dokumentarischen Bildinterpretation (Bohnsack 2009) werden grundsätzlich vorikonographische und ikonographische Gehalte von ikonologischen (Panofsky 1996) und ikonischen (Imdahl 1994) Dimensionen geschieden. Im Rahmen der Analyse der Karikatur werden diese Dimensionen jeweils zu Beginn kurz erläutert.

3.1. Klassenraumsituation mit Erwachsenen als Schülern: Vorikonographische und ikonographische Interpretation

In *vorikonographischer Einstellung* lassen sich Gegenstände und Personen einer bildhaften Darstellung in alltagsnahen Begriffen und vor allem: möglichst ohne auf spezifische soziokulturelle oder historische Wissensbestände zurückzugreifen, beschreiben. Bezogen auf den Cartoon heißt das, dass auf dem Bild insgesamt fünf Personen unterschiedlichen Alters abgebildet sind, die an voneinander separierten, in drei Reihen hintereinander aufgestellten Tischen sitzen. Die Tische sind teilweise mit Inschriften versehen und auf ihnen liegen ungeordnet Hefte, Bücher und Stifte herum. An den vorderen zwei Tischen sitzen ein älterer Mann mit grau meliertem Haar, Halbglatze und Schnurrbart sowie ein Junge. In der mittleren Reihe eine Frau und ein Mann in den mittleren Jahren und ganz

hinten, rechts oben im Bild sitzt ein jüngeres Mädchen, das seine Arme unter dem Tisch verborgen hält. Auf der linken Seite des Bildes sind noch Teile eines weiteren Tisches zu erkennen. Drei Personen haben je einen Arm (in einem Falle angewinkelt) und den dazugehörigen Zeigefinger nach oben gestreckt.

Wechselt man zur *ikonographischen Einstellung*, ist man daran interessiert, welche typischen Motive verwendet werden, in welche (institutionellen) Kontexte das Bild typischerweise gestellt ist und vor allem daran, welche Narrative zu dem Bild existieren. Die Illustratorin greift, um ein Weiterbildungsszenario darzustellen, zum einen auf ‚typische Schulmotive‘ zurück, wie sie sich in der Ikonographie schulischen Lernens und Unterrichtens in einem Jahrhunderte dauernden Prozess ausdifferenziert haben. So lassen sich etwa die bekritzelten Schultische und -bänke oder die Meldeaktivitäten in vielen medialen Darstellungen von Schulsituationen wieder finden (für Schulbilder: vgl. Schiffler/Winkler 1999; Kirk 2004; Schäffer 2005; für Schulspielfilme: Schäffer 2003a). Aber auch der nach oben gerichtete Blick der ‚Schüler‘ auf einen in der Karikatur nicht sichtbaren Katheder ist bspw. bereits im Kontext mittelalterlicher Schuldarstellungen zu finden und zieht sich auch durch andere Unterrichtsdarstellungen (vgl. expl. Abbildung 8).



Abbildung 8: Petrarca aus *Pictura paedagogica online*

Zum anderen benutzt die Illustratorin zur Charakterisierung der Altersunterschiede zwischen den Personen eine *Ikonographie der Darstellung von Alters- und Rangunterschieden*: Die Männer auf der Klassenraumkarikatur sind mit weißen Hemden und Krawatten angetan, was auf einen formellen Zusammenhang

hinweist, etwa auf einen Kontext beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung; der Kleidungsstil der Frau dagegen wäre in solch einem Zusammenhang unpassend. Das ärmelfreie Trägerkleid verweist, wenn überhaupt, eher auf einen Bereich allgemeiner Weiterbildung; die Kinder sind mit einem T-Shirt (der Junge vorn) bzw. mit einem langärmeligem Kleid (das Mädchen) bekleidet. Am Kleidungsstil ist zudem erkenntlich, dass das Bild nicht als historische Darstellung konzipiert, sondern in der näheren Gegenwart angesiedelt ist.

Vorikonographische und ikonographische Analysen dienen zur Vergewisserung des Bildinhalts auf der Ebene des immanenten Sinngehalts. Bei der dokumentarischen Bildinterpretation bilden diese beiden Ebenen die „formulierende Interpretation“ (Bohnsack 2009, S. 56), die nachstehend genannten ikonischen und ikonologischen Ebenen sind dagegen der „reflektierenden Interpretation“ (ebd., S. 57) vorbehalten.

3.2. Übergegensätzlichkeiten und Perspektivenverwirrungen: Ikonische Interpretation

Für unsere Zwecke interessant ist nun zunächst die *ikonische Einstellung* nach Max Imdahl (1994), die sich dem rein Bildhaften (dem „Bild als Bild“) bzw. genauer: den formalen Aspekten des Bildes widmet und für die Zeit der Analyse die vorikonographischen, ikonographischen und auch ikonologischen Wissensbestände suspendiert. Wichtige Arbeitsschritte der ikonischen Interpretation beziehen sich auf die Analyse der planimetrischen Komposition (Frage nach den dominanten Flächen, Farben und Linien, die das gesamte Bild „zusammenhalten“), der szenischen Choreographie (Frage nach der dargestellten Interaktion) und der perspektivischen Projektion (aus welcher Perspektive ist das Bild dargestellt [bzw. fotografiert] worden? (vgl. hierzu Bohnsack 2009, S. 57f.).

Analysiert man das Bild aus *planimetrischer Perspektive*, fallen als dominante Flächen und Linien des Bildes einerseits die waagrecht angeordneten Tische auf, die jedoch von den Diagonalen an der Wand gebrochen werden. Zum anderen drängt sich die Flächigkeit der weißen Hemden mit den markanten Schlipsen der beiden Männer in den Vordergrund. Die Frau und die Kinder treten dagegen tendenziell in der Hintergrund (zumal der vordere Mann die ‚Sicht‘ auf die Frau teilweise durch seinen rechten Arm behindert). Die Konturierung von Gesichtern und Gegenständen ist flächig, hart, unabgestuft und zeichnet sich insgesamt durch eine geringe Tiefenschärfe aus, wodurch ein räumlicher bzw. perspektivischer Effekt verhindert wird. Dieser wird auch durch die Darstellung der Augenpartien der Protagonisten gestört: Während die Augenparti-

en der drei Erwachsenen eine von links nach rechts abfallende Diagonale bilden, sind sie bei dem Mädchen von rechts nach links abfallend und beim Jungen parallel gezeichnet. Die Gesichter der Frau, des Mädchens und z.T. des Mannes im mittleren Lebensalter sind vor dem Hintergrund der waagerechten Diagonale platziert (im Bild eingezeichnet als 1, siehe hierzu auch die Ausführungen über die perspektivische Projektion), die des älteren Mannes und des Jungen dagegen vor einem uneindeutigeren Hintergrund. Aus planimetrischer Perspektive sind die beiden Männern durch ihre Uniformität der Kleidung eindeutig zentral postiert, die Frau dagegen und mehr noch die Kinder werden an die jeweiligen Bildränder gedrängt.

Bei der Analyse der *szenischen Choreographie* sind zum einen die Blickrichtungen der Protagonisten wichtig: Bis auf das Mädchen in der rechten oberen Ecke blicken alle Personen auf die vom Betrachter aus rechte Seite. Sie ‚schauen‘ den Bildbetrachtenden also nicht an, sondern an ihm vorbei auf jemanden (eine Lehrperson?), der ihnen offensichtlich eine Frage gestellt oder sie zur Mitarbeit aufgefordert hat. Ihm (oder ihr) gelten die Blicke, die von unten nach oben, also eine Hierarchie anzeigend und zugleich etablierend, gerichtet sind (zu verschiedenen pädagogischen Blickqualitäten vgl. Schäffer 2003a, S. 403ff.). Zwischen den Beteiligten finden offensichtlich auch keine ‚intendierten‘ Prozesse der Interaktion und Kommunikation statt – sieht man einmal davon ab, dass eine Meldegeste natürlich nicht nur dem Lehrenden gilt, sondern auch für die ‚Mitschüler‘ ein bedeutungstragendes Verhalten darstellt (vgl. hierzu die Kursanalysen von Kade & 2007, S. 172ff.). Interessant ist nun die von der Illustratorin vorgenommene *Variation der Meldegesten*: Während der Junge, der ältere Mann mit dem graumelierten Haar und die Frau sich in Abstufungen deutlich (selbstbewusst?) melden, scheint sich der Mann im mittleren Alter (in der Mitte des Bildes!) nicht so recht zu trauen. Seine Hand ist nur zaghaft bis auf Brusthöhe ausgestreckt. Diese *Geste der Zaghaftigkeit* kontextuiert die gesamte Darstellung dieses Mannes: Obwohl nicht anders gezeichnet, machen seine Schultern bei ihm – im Gegensatz zum Älteren in der ersten Reihe – den Eindruck, als seien sie ängstlich hochgezogen und auch seine Mimik bekommt etwas schreckhaft Verängstigtes. Es zeigt sich hier, dass eine Interpretation von Elementen der Mimik und Gestik in valider Weise letztlich nur in deren auf den gesamten Körper bezogenen Zusammenspiel möglich ist (Bohnsack 2009, S. 151ff.) im Sinne der „‘whole body‘ conception“ bei Birdwhistell (ders. 1952, S. 8).

Kommen wir abschließend zur *perspektivischen Projektion*. Sie stellt für die Analyse dieses Bildes m.E. eine der aufschlussreichsten Analyseebenen dar, weil die Illustratorin hier Stilmittel angewendet hat, welche die Identifizierung

einer eindeutigen Perspektive verhindern. Zunächst einmal haben wir es hier mit einer leichten Vogelperspektive zu tun. Der Betrachtende blickt nicht von unten (=Froschperspektive) oder auf gleicher Höhe (=Normalperspektive) auf die Szenerie, sondern von schräg oben. Im Allgemeinen lässt eine solche Perspektive die Personen kleiner erscheinen, als sie sind. Dies wird von der Illustratorin jedoch dadurch tendenziell aufgehoben, dass sie die Erwachsenen größer zeichnet, als sie aus einer ‚echten‘ Vogelperspektive sein dürften. Sie verwendet mithin eine *Bedeutungsperspektive*, d.h. sie zeichnet diejenigen Personen größer, um die es im Bild hauptsächlich gehen soll: die Erwachsenen. Zu dieser ersten perspektivischen Irritation gesellen sich noch andere hinzu: Versucht man einen zentralen Fluchtpunkt einzuzeichnen, wird man diesen vergeblich suchen: Die perspektivische Wirkung der angedeuteten Wanddiagonalen, nach der man einen Fluchtpunkt in der oberen rechten Ecke des Bildes annehmen könnte (vgl. die eingezeichnete Fläche 1), wird aufgehoben durch die von den Tischen etablierten Perspektiven: Sie sind mit unterschiedlichen Perspektiven versehen (angedeutet durch die Pfeile), was sich auch am stilisierten Schattenschwurf der Tische zeigt. Jede Person-Tisch-Konstellation bildet somit einen eigenen perspektivischen Raum, wodurch diese Konstellationen voneinander und vom Gesamtraum isoliert werden. Im Sinne Goffmans kann man hier von „Boxen“ sprechen, d.h. von (hier mit den Mitteln der Perspektivierung) gezogenen „Markierungen“ (ders. 1982, S. 71f.). Gestützt wird dies auch dadurch, dass nicht nur die Perspektivität der Tische unterschiedlich ist, sondern sie auch je schräg zueinander positioniert sind (vgl. hierzu auch Wagner-Willis Analyse von „Boxen“ im Klassenraum: dies. 2005, bspw. S. 87f.). Zudem sind die Größenverhältnisse zwischen den Abgebildeten nicht eingehalten: Um eine ‚realistische‘ Perspektive zu etablieren, müssten gerade die Erwachsenen im mittleren Alter kleiner dargestellt werden, um im Bildmittelgrund platziert zu werden und das Mädchen im Bildhintergrund in der Ecke ist wiederum ‚zu klein‘. Auch die Verhältnisse zwischen den Personen und den Dingen ‚stimmen nicht‘: die Tische sind für die Erwachsenen zu klein. Ihre Oberkörper sind beinahe so groß wie die Tischflächen und sie müssen ihre Füße seitlich unter den Tisch stellen. Die Personen sind nicht perspektivisch und diesem Sinne körperlich gezeichnet, sondern eher flächig. Sie wirken wie aufgeklebt und somit auch von daher räumlich wenig integriert. Durch die angewendeten zeichnerischen Mittel wird ein Eindruck der Nichteingebettetheit in einer eindeutigen Perspektive erzeugt. Die Personen schweben hierdurch seltsam starr nebeneinander im Bildraum herum, ohne eine eindeutige Position zugewiesen zu bekommen.

3.3. Zusammenfassung der ikonographischen und ikonischen Interpretation

Fasst man die bisherigen Erträge aus der ikonographischen und ikonischen Interpretation zusammen, so zeigt sich, dass bei den unterschiedlichen Dimensionen der ikonischen Analyse etwas Widersprüchliches bzw. „Übergegensätzliches“ (Imdahl 1994, S. 312, vgl. auch Bohnsack 2009, S. 36f.) zum Vorschein kommt. Wie vor allem bei der perspektivischen Projektion des Bildes deutlich wurde, ist es in einem Bild, im Gegensatz zu einem Text, möglich, simultan „eigentlich Unanschauliches anschaulich zu repräsentieren“ (Imdahl 1994, S. 313): Die Illustratorin etabliert verschiedenste Perspektiven simultan in einem Bild. Dieses ikonische Mittel entfaltet eine, den Blick irritierende, surreale Wirkung, deren Hauptmerkmal die Brechung des vermeintlichen, durch die Wanddiagonalen angedeuteten, zentralen Fluchtpunkts durch die Darstellung der Tische ist. Hinzu kommt das Changieren zwischen Vogel- und Bedeutungsperspektive, was zu der disproportionalen Darstellung der Größenverhältnisse zwischen den Personen und zwischen diesen und den Tischen führt. Dem Bild wird hierdurch und auch durch die Flächigkeit und Kantigkeit der Darstellung die Räumlichkeit genommen bzw. der Betrachtende der Illusion beraubt, ein dreidimensionales Abbild zu sehen. Er wird immer wieder auf die Zweidimensionalität des Bildes zurückgeworfen, obgleich ein ikonographisches Wissen darüber vorhanden ist, dass derartige Personengruppen in einen dreidimensionalen Raum gestellt sind. Im Bild ist also eine zweite fundamentale Widersprüchlichkeit angelegt: die zwischen der ikonischen und der ikonographischen Ebene.

Homolog zu dieser Perspektivenverwirrung ist die simultane Präsentation von Angehörigen verschiedener Altersgruppen in einer Situation zu sehen, die auf Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist. Das Bild schließt hierfür ikonographisch an gängige Schulmotive an, verfremdet diese aber durch die Platzierung von Personen, die aufgrund eindeutiger ikonographischer Merkmale (Schlips, weiße Hemden, graue Haare) als ‚Erwachsene‘ identifizierbar sind (zur Definition des Begriffs vgl. Schäffer 2004).

3.4. Ikonologische Interpretation: Lebenslanges Lernen im Modus von Weiterbildung? Ein individualisierter Schulalptraum!

Der Illustratorin ist es m.E. gelungen, in einem einzigen Bild grundlegende Widersprüchlichkeiten zu thematisieren, welche mit der Durchsetzung der Programmatik lebenslangen Lernens verbunden sind: Die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung ist etwas, das mit herkömmlichen, an klar definierten

Ausbildungs-, Erwerbs- und Nacherwerbphasen orientierten Vorstellungen darüber, was man in welchem Alter zu tun und zu lassen hat, nicht konform geht. Die Darstellung bekommt durch die auf mehreren Ebenen verschobenen Perspektiven etwas Surrealistisch-Traumartiges, ja Kafkaeskes. Sie erinnert durchaus an *Schulalpträume*, bei denen der träumende Erwachsene sich unvermittelt in einem Klassenraum in der Schülerrolle wieder findet und sich gezwungen sieht, am Unterricht teilzunehmen, wohl wissend, dass er ‚eigentlich‘ die Schulzeit und damit die Zeit der „Erziehung“ bereits hinter sich hat. Aus ikonologischer Perspektive lässt sich dieses Bild insofern auch als ein Hinweis auf einen potenziellen Wandel im Verhältnis von „Erziehung“ und „Bildung“ in Weiterbildungskontexten deuten (vgl. hierzu Nittel 2003; Wittpoth 2003). Das Bild kann mithin als ein Dokument für die gesamte Widersprüchlichkeit und Ambivalenz des erwachsenenbildnerischen Feldes zwischen den Polen ‚Schüler‘ und ‚Teilnehmer an einer Bildungsveranstaltung‘ und zwischen ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ des Erwachsenen angesehen werden und bringt auf diese Weise einen, dem Diskurs zum lebenslangen Lernen immanenten Gegensatz auf den Punkt: den zwischen dem ‚Zwang‘ und der ‚Möglichkeit‘ zum lebenslangen Lernen‘.

4. Zur Korrespondenz von Bildern lebenslangen Lernens und Altersbildern

Es scheint, dass institutionalisierte Aktivitäten lebenslangen Lernens im „mittleren Erwachsenenalter“ (Schäffer 2010a) nur deshalb als Schulalptraum dargestellt werden können, weil gerade für diese Altersphase lern- und bildungsbezogene Altersbilder und -vorstellungen nicht in unserem „soziokulturellen Repertoire“ vorhanden sind. Denn die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ist – das geht aus dem Bild hervor – gerade für männliche Angehörige des mittleren Erwachsenenalters ein im Grunde prekäres, weil altersunangemessenes Unterfangen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, an welche *kollektiven Altersbilder* die Illustratorin bei ihrer Darstellung lebenslangen Lernens letztlich anschließt. Denn es ist evident, dass sie sich neben der Ikonographie von Schuldarstellungen an einer überlieferten *Ikonographie von Altersdarstellungen und darin implizierten Altersbildern* orientiert. So zieht die Zeichnung ihren cartoonistischen Mehrwert ja gerade daraus, Erwachsene in eine offensichtlich altersunangemessene Situation zu stellen. Wertvolle Hinweise kommen hier aus der psychologischen und sozialgerontologischen Debatte über medial vermittelte Altersbilder (vgl. exempl.: Fillip/Mayer 1999; Göckenjan 2000). Hier wird von einer stark handlungsleitenden Orientierungsfunktion von Altersbildern in den unterschiedlichsten Bereichen gesellschaftlichen Handelns

(Gesundheitswesen, Wirtschaft, Politik etc.) ausgegangen. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, empirisch herauszuarbeiten, ob institutionelle und außerinstitutionelle Aktivitäten lebenslangen Lernens altersbildgeprägt sind. Es scheint nämlich, als ob es zu den common sense Vorstellungen über altersangemessenes Verhalten bisher dazu gehörte, sich in *bestimmten* Lebens- bzw. Altersphasen in institutionalisierte Lernkontexte, wie Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Studium, zu begeben und in anderen Zeiten nicht. Das hieße, dass mit Altersbildern auch Vorstellungen und Bilder von lebensphasenbezogenen Bildungs-, Erziehungs- und Lernabschnitten im Lebenslauf transportiert würden, die zudem mit Vorstellungen von Reife, Mündigkeit und Autonomie des Subjekts einher gingen. Ist man hierfür sensibilisiert, begegnet man solchen *Ikonographien lebenslangen Lernens* allenthalben: Historisch sind sie zum Beispiel implizit in den 10stufigen Lebenstreppeendarstellungen vom 16ten bis zum 19ten Jahrhundert enthalten (Ehmer 2007), bei denen Erwachsene grundsätzlich nicht als lernend dargestellt werden. Ikonographien lebenslangen Lernens begegnen uns aber auch in zeitgenössischen Darstellungen, von denen die oben analysierte Klassenraumkarikatur natürlich sehr explizit daherkommt; in anderen Darstellungen werden diese Zusammenhänge eher implizit vermittelt, wobei gerade bei der Darstellung älterer Menschen in Weiterbildungssituationen ein Hiatus zwischen Programmatik und Empirie zu Tage tritt, der teilweise groteske Züge annimmt. So dokumentiert sich an einem Bild, das vom Bildservice der Europäischen Union zur Illustration lebenslangen Lernens angeboten wird eine äußerst alterstigmatisierende Sicht auf Ältere, was jedoch Bildungsträger nicht davon abhält, dieses Bild auf Ihren Internetseiten zentral zum Thema lebenslangen Lernens zu platzieren (vgl. Schäffer 2009, vgl. auch die Interpretation von Wilke in dieser Ausgabe).

5. Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (WAB)

Die Evidenz des Zusammenhanges zwischen Altersbildern und Bildern lebenslangen Lernens entlastet nicht vom Nachweis, wie Personengruppen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und formalen Bildungsniveaus mit solchen und ähnlichen Bildern vor dem Hintergrund ihrer je spezifischen Erfahrungen umgehen und über welche handlungsleitenden Orientierungen im Hinblick auf lebenslanges Lernen sie verfügen. Dieser Frage gehen wir in einem aktuellen interdisziplinären und multimethodisch angelegten Forschungsprojekt⁵⁶ zum Zu-

⁵⁶ Das Projekt wird von der VW-Stiftung unter dem Aktenzeichen Az.: II/83 191 für drei

sammenhang von Weiterbildungsbeteiligung und Altersbildern der Generation der (1954-1964 geborenen) „Babyboomer“ nach (Dörner, Endreß & Schäffer 2010; www.wab-projekt.de). Die präsentierte exemplarische Analyse der Klassenraumkarikatur stellt hieraus einen kleinen Ausschnitt dar: eine exemplarische sog. *Abbildanalyse*. In dem Projekt werden solche *Abbildanalysen* von Darstellungen lebenslangen Lernens systematisch mit der Analyse von *Denk- und Erfahrungsbildern* unterschiedlicher Personengruppen kombiniert. Der *Abbild*-begriff verweist dabei auf eine wörtliche Verwendung im Sinne von bewegten und unbewegten *materiellen bildhaften Darstellungen*. Der oben interpretierte Cartoon ist in diesem Sinne ein *Abbild*. Dagegen sind mit *Denkbildern* vor allem begrifflich fassbare *Vorstellungen* gefasst, während mit dem Begriff des *Erfahrungsbildes* Orientierungen angesprochen sind, die für Formen der impliziten, *inneren bildlichen Repräsentation* stehen⁵⁷.

Um die Denk- und Erfahrungsbilder einer empirischen Analyse zugänglich zu machen, werden in dem Projekt Gruppen von Personen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und Bildungsmilieus Abbilder wie das oben analysierte Klassenraumszenario im Setting von Photogruppendifkussionen (Michel 2006; Schäffer 2010b) zur Diskussion vorgelegt. Den ausgewählten Bildern gemeinsam ist, dass sie a) im Internet zur Bebilderung von Seiten zum Thema Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen zu finden sind b), dass auf ihnen unterschiedliche Altersgruppen abgebildet sind und c) dass Situationen des Lehrens und Lernens dargestellt werden. Aus den Diskussionen über die Bilder lassen sich, so die durch erste Ergebnisse bestätigte Erwartung, „kollektive Sinnbildungs-

Jahre gefördert und läuft seit 03/2010.

⁵⁷ Mit dieser Unterscheidung wird auf eine weitere Unschärfe bei dem in der psychologischen und auch historischen Debatte verwendeten Altersbildbegriff reagiert: denn es wird dort nicht unterschieden zwischen *Bildern*, sprachlich explizit kommunizierbaren *Vorstellungen* und sich sprachlicher Verständigung entziehenden impliziten *Orientierungen* im Hinblick auf Alter, Altern und Alte. Bspw. werden im psychologischen Altersbilddiskurs in den meisten Fällen nicht Bilder, sondern sprachlich verfasste bzw. sprachlich artikulierbare *Stereotype* und *Einstellungen* behandelt (exempl. Filipp/Mayer 1999, Kap. 4 + 5). Im historisch orientierten Diskurs der Sozialgerontologie (Göckenjan 2000) wiederum wird mit einem metaphorischen, nicht weiter ausbuchstabierten Bildbegriff gearbeitet. So werden Altersbilder als Untergruppe von „Alterskonzepten“ bzw. als „Kommunikationskonzepte“ im Kontext von „Deutungsmustern“ des Alters angesprochen (Göckenjan 2000, S. 15), ohne den Bildbegriff weiter zu präzisieren. In beiden Fällen wird die „ikonische Differenz“ (Boehm 1994, S. 29f.), also das, was ein Bild als Bild ausmacht, eingegeben zugunsten einer auf Stereotype verengten bzw. einer eher metaphorischen Verwendung des Bildbegriffs.

prozesse“ (Michel 2006) der Rezipienten im Hinblick auf die Frage rekonstruieren, was auf den Bildern zu sehen ist und was dies bedeuten könnte. Diese Sinnbildungsprozesse sind nun u.E. keinesfalls zufällig, sondern verweisen auf generations-, milieu- und geschlechtstypisch gerahmte Zuschreibungsprozesse, an denen sich grundlegende Orientierungen im Hinblick auf lebenslanges Lernen und lebenslange Bildungsprozesse dokumentieren. Wir sehen solche Orientierungen als wichtige Regulative von Weiterbildungsbeteiligung (Wittpoth 2006), d.h. von Orientierungen, die im Hinblick auf die Entscheidung, an einer Weiterbildung teilzunehmen, eine Rolle spielen. Unser besonderes Interesse gilt hierbei insbesondere der Frage, welche Weiterbildungsorientierungen für unterschiedliche Generationeneinheiten der Babyboomer-Generation handlungsleitende Qualität entfalten (vgl. hierzu Dörner, Endreß & Schäffer 2010). Darüberhinaus sind durch das triangulierende Setting genauere Befunde über den überaus komplexen Zusammenhang des *Diskurses der Bilder* mit den *Diskursen über die Bilder* von Personen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und bildungsmilieuspezifischer Herkunft zu erwarten.

6. Schluss und Ausblick: Altersbilder, der bildhafte Diskurs zum lebenslangen Lernen und Weiterbildungsorientierungen

An der Abbildanalyse der Klassenraumkarikatur ließ sich exemplarisch aufzeigen, dass sich ein von kollektiven Altersbildern durchdrungener, visueller Diskurs über lebenslanges Lernen (Schäffer 2009a) etabliert hat, der eine gewisse Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit gegenüber textförmig verfassten Diskursen aufweist. Neben der Verständigung „über Bilder“ kommt so die „Verständigung durch Bilder“ (Bohnsack 2007a, S. 156f) in den Blick, also eine Verständigung, die sich diesseits sprachlicher Vergegenwärtigung im Medium des Bildhaften vollzieht: In zeitgenössischen Medien werden explizit und implizit Alters-, Alterns- und Altenbilder multipliziert, die mit Bildern und Vorstellungen über lebenslanges Lernens im Zusammenhang stehen. Eine breiter angelegte Analyse der Ikonographie, Ikonik und Ikonologie lebenslangen Lernens und ihrer Korrespondenz mit Altersbildern müsste historisch und kulturvergleichend eruieren, welche Formen, Inhalte und typische Motive der Bildung, des Lernens, der Qualifikation und auch der Erziehung Erwachsener unterschiedlicher Altersgruppen, Milieus, Geschlechter etc. existieren, wie sie sich wandeln und wie diese Bildwelten in Kontexte eingebunden werden und wurden bzw. selbst als Kontexte fungier(t)en (wie bspw. die analysierte Schulbildwelt, die als Kontext für Weiterbildung figuriert). Um die hier angedeutete Perspektive zu vertiefen, bedarf es mithin einer systematischen komparativen Analyse (Nohl

2007) von Abbildern, in denen Bildungs-, Lern-, Erziehungs-, Vermittlungs- und „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) Erwachsener in unterschiedlichen Alter(n)sphasen bildhaft thematisiert werden und wurden (vgl. hierzu Endreß in dieser Ausgabe)⁵⁸. Darüber hinaus bedarf es einer empirischen Vergewisserung des Zusammenhanges von Altersbildern, Bildern lebenslangen Lernens und Weiterbildungsorientierungen, die über die alleinige Analyse von bildhaften Darstellungen lebenslangen Lernens hinaus geht und die Orientierungen der Rezipienten dieser Bilder mit erfasst.

Autor

Prof. Dr. Burkhard Schäffer
Universität der Bundeswehr München
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
E-Mail: burkhard.schaeffer@unibw.de

Literatur

- Alheit, P. (2009). „Diskursive Politiken“ – Lebenslanges Lernen als Surrogat? In: Hof, C.; Ludwig, J. & Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 27.-29.9.2007 an der Universität Bremen, Baltmannsweiler, S. 4-14.
- Barthes, R. (1990). Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays. Frankfurt.
- Birdwhistell, R.L. (1952). Introduction to Kinesics (An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture), Louisville.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004). Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried: Was ist ein Bild, München, S. 11-38.
- Bohnsack, R. (2007a). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007b). Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Felden, H. v.; Friebertshäuser, B. & Schäffer, B.: Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 21-45.

⁵⁸ vgl. hierzu ein Dissertationsprojekt von Franziska Endreß an der Universität der Bundeswehr München, die sich eine genauere historisch und soziokulturell kontrastierende Analyse des „Bildraums Weiterbildung“ zur Aufgabe gestellt hat.

- Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, 2te Auflage.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2001: Dritter Bericht zur Lage der älteren Generation. Alter und Gesellschaft. Die Lebenssituation älterer Menschen in Deutschland, Berlin.
- Demuth, V. (2007). Textwelten und Bildräume. Essays zu Literatur und Medien. Würzburg.
- Dewe, B./Weber, P. (2009). Der Einfluss inter- und transnationaler Organisationen auf das Bildungskonzept „Lebenslanges Lernen“. In: Hof, C.; Ludwig, J. & Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 27.-29.9.2007 an der Universität Bremen, Baltmannsweiler, S. 16-26.
- Dohmen, G. (1996). Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Dörner, Olaf; Endreß, Franziska & 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: Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung 2009 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155-170.
- Ehmer, J.(1990). Sozialgeschichte des Alters. Frankfurt/M.
- Ehmer, J. (2007). Die Lebenstreppe. In: Enzyklopädie der Neuzeit, hg. von F. Jaeger im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachherausgebern, Band 7, S. 882-885.
- Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hrsg.)(2003). Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen.
- Felden, H. v.; Friebertshäuser, B. & Schäffer, B. (2011). Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, zweite, aktualisierte u. erweiterte Auflage. Opladen.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (1999). Bilder des Alters: Altersstereotype und die Beziehungen zwischen den Generationen. Köln.
- Forneck, H.-J. & Wrana, D. (2005). Ein parzelliertes Feld: eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Göckenjan, G. (2000). Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt/M.
- Goffman, E. (1982). Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt.

- Gruschka, A. (1999). Bestimmte Unbestimmtheit. Chardins Pädagogische Lektionen. Eine Entdeckungsreise durch die Bildwelten des Jean-Baptiste Siméon Chardin und seiner Zeit. Wetzlar.
- Gruschka, A. (2005). Der heitere Ernst der Erziehung. Jan Steens malt Kinder und Erwachsene als Erzieher und Erzogene. Wetzlar.
- Hof, C.; Ludwig, J. & Zeuner, C. (Hrsg.)(2009). Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren.
- Imdahl, M. (1994). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried: Was ist ein Bild, München, S. 300-324.
- Jansen, S. A. (2006). Auf ewig Schüler. Eher widerstrebend erfindet sich das deutsche Bildungssystem neu und erkennt: Weiterbildung hört nie auf – sie verlagert sich in die Betriebe. In: enable 06/06, Beilage der Financial Times Deutschland, S. 24-25.
- Kade, J. (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: ZfPäd. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Nr. 3, 391-408.
- Kade, J. & Nolda, S. (2007). Das Bild als Kommentar und Irritation. Zur Analyse von Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf der Basis von Videodokumentationen. In: Felden, H. v., Friebertshäuser, B. & Schäffer, B. (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 159-177.
- Kirk, S. (2004). Lehrer und Schüler auf Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Schultheorie im Bild? In: Keck, R., W.; Kirk, S. & Schröder, H. (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 38-66.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, 1-29.
- Kraus, K. (2001). Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Langer, S. (1992). Philosophie auf neuem Wege: das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M. Original: Dies.: (1942): Philosophy in a New Key, Cambridge.
- Marotzki, W. & Niesyto, H. (Hrsg.) (2006). Bildverstehen und Bildinterpretation: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden.
- Michel, B. (2006). Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden.
- Mitchell, W.J.T. (1994). The Pictorial Turn. In: Mitchell, W.J.T.: Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation, Chicago: S. 11-34.
- Mollenhauer, K. (1983). Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 2, 173-194.
- Nittel, D. (2003). Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2003/1, S. 7-20.

- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen, 2te Auflage, S. 255-276.
- Panofsky, E. (1996). Sinn und Deutung in der bildenden Kunst = Meaning in the visual arts. Köln.
- Schäffer, B. (2003a). „Ein Blick sagt mehr als tausend Worte! Zur generationsspezifischen Inszenierung pädagogischer Blickwechsel in Spielfilmen. In: Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B.: Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen, S. 395-417.
- Schäffer, B. (2003b). Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Schäffer, B. (2004). Erwachsenenalter. In: Krüger, H.-H. & Grunert, Cathleen: Wörterbuch Erziehungswissenschaft., Wiesbaden, S. 116-122.
- Schäffer, B. (2005). Erziehungswissenschaft. In: Sachs-Hombach, K.: Bildwissenschaften und Bildwissenschaft, Frankfurt/M., S. 213-225.
- Schäffer, B., Maes, J. & Dörner, O. (2007). Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer („WAB“). Zur Bedeutung von Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Typoskript, München.
- Schäffer, B. (2009). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Hof, C., Ludwig, J. & Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren, S. 94-111.
- Schäffer, Burkhard (2010a). Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder der „Babyboomer“. In: ZfPäd, Zeitschrift für Pädagogik, Themenheft ‚Zeit in der Erwachsenenbildung‘, 56 Jg., Heft 3, S. 366-377.
- Schäffer, Burkhard (2010b). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns und Altenbildern. In: Ecarius, Jutta & Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 207-232.
- Schemmann, M. (2007). Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung: Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld.
- Schiffler, H. & Winkeler, R. (1999). Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart.
- Schulze, Th. (1999). Bilder zur Erziehung. Annäherungen an eine Pädagogische Ikonologie. In: Schäfer, G. & Wulf, C. (1999): Bild – Bilder Bildung. Weinheim, S. 59-87.
- Wagner-Willi, Monika (2005). Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Wittpöth, J. (2003). Erziehung – Bildung – lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In: Rustemeyer, D.: Erziehung in der Moderne, Würzburg, S. 509-520.

Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation In: Meisel, K./ Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld, S. 53-68.

Online zugänglich unter:

Burkhard Schäffer (2011). Lebenslanges Lernen als Schulaptraum? Ikonographische, ikonologische und ikonische Aspekte einer Debatte. In: bildungsforschung, Jahrgang 8, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/>