

Lebenslanges Lernen als passives Altenlernen? Aspekte in der bildlichen Darstellung lebenslangen Lernens in der Europäischen Kommission

Christoph Wilke

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden in wie weit das Konzept des lebenslangen Lernens ikonographisch von der EU umgesetzt wird und welche impliziten Gehalte in Bezug auf Altersbilder und Bilder lebenslangen Lernens durch sie transportiert werden. Dazu wird exemplarisch ein Bild, welches die Europäische Kommission zum Zweck der Illustration der Thematik lebenslangen Lernens herausgegeben hat, mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert und in Kontrast zu den programmatischen Aussagen seiner Veröffentlichung gestellt. - Zunächst wird zwischen dem schriftlichen und bildhaften Diskurs lebenslangen Lernens differenziert (1). Dann wird das Konzept des lebenslangen Lernens in der Programmatik der Europäischen Kommission kurz skizziert (2), woraufhin exemplarisch ein Bild wie es auf der Webseite der Europäischen Kommission zum Thema lebenslangen Lernens bereitgestellt wird analysiert und auf seinen impliziten Gehalt hin hinterfragt wird (3). Im Anschluss hieran werden dann die impliziten Bildaussagen zu dem Kontext und den begrifflich theoretischen Aussagen seiner Veröffentlichung in Beziehung gesetzt (4) gefolgt von einer Zusammenfassung und einem Ausblick (5).

1. Differenzierung zwischen schriftlichen und bildhaftem Diskurs lebenslangen Lernens

In dem jahrzehntelang geführten Diskurs über lebenslanges Lernen (im Folgenden LLL) ist eine ausführliche Bearbeitung schriftlicher Dokumente erfolgt. So werden die wichtigsten Dokumente zum LLL in den Veröffentlichungen durch nationale (BIBB, BMBF), internationale (EU) und supranationale Institutionen (UNESCO, OECD, Weltbank) bildungspolitisch analysiert (vgl. expl: Kraus 2001, Ohidy 2009). Auch in bildungstheoretischer Perspektive empirischer Bildungsforschung (expl: Schiersmann 2006, Eckert 2008, Kollant 2008, Kuhlenkamp 2010) wird der Diskurs aufgerollt und auch kritisch reflektiert. Grundlage der

meisten bisherigen Betrachtungen sind dabei hauptsächlich schriftliche Dokumente. Die Methodologie der qualitativen Textanalyse steht dabei ganz in der Tradition textförmiger Vorlagen von Wirklichkeit, die vorausgesetzt wird, will man wissenschaftliche Relevanz erreichen (vgl. Bohnsack 2008, 155ff.). Genau dies hat allerdings zu einer „Marginalisierung des Bildes“ in der qualitativen Forschung geführt (ebd.).

Bohnsack vertritt die These, dass Bilder ein wesentliches Medium alltäglicher Verständigung und des Handelns sind und soziale Situationen v.a. durch „innere Bilder“ gelernt werden. Dabei haben implizite und explizite Bilder auf der fundamentalen Ebene der Verständigung, des Lernens, der Sozialisation und der Bildung eine große Bedeutung. Somit kommt Bildern auch eine handlungsleitende Qualität zu. (ebd. 157, vgl. zum Umgang mit Bildern auch Dörner in dieser Ausgabe).

Allerdings entziehen sich solche impliziten Bilder im Gegensatz zu bewusster und expliziter sprachlicher Begrifflichkeit dem direkten Zugriff, da die Verständigung im Medium von Bildern eine weitgehend vorreflexive ist. Sie bezieht sich nach Mannheim auf die „atheoretischen Wissensbestände“ (vgl. Mannheim 1980, 73ff, sowie Dörner in dieser Ausgabe). Also Wissen über das man praktisch verfügt, aber auf welches man nicht ohne weiteres zugreifen kann, welches sich aber in Handlungen und sozialen Produkten dokumentiert. Die Dokumentarische Methode bietet durch den Wechsel der Analyseeinstellung vom immanenten zum dokumentarischen Sinngehalt einen Zugang zu diesem atheoretischen Wissen.

Nun sind auch im Diskurs über LLL implizite Bilder und Orientierungen eingebettet, auf welche eben nicht direkt zugegriffen werden kann (vgl. Schäffer in dieser Ausgabe). So existieren in den Köpfen derer, die für die Produktion oder Veröffentlichung von illustrierenden Abbildern von LLL verantwortlich sind, ebenfalls bestimmte diesbezügliche bildhafte Vorstellungen und es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese auch in den bereitgestellten Bildern der Europäischen Kommission dokumentieren. Daher erscheint eine Analyse dieses exemplarischen Abbildes von LLL lohnenswert (expl. Schäffer 2009a). Zunächst muss sich allerdings des begrifflich theoretischen Verständnisses dieser Thematik versichert werden, um die impliziten Bildaussagen zu ihnen in Kontrast setzen zu können.

2. Das Konzept des lebenslangen Lernens in der Programmatik der Europäischen Kommission

Der Diskurs zum lebenslangen Lernen ist auch heute noch nach jahrzehntelanger Debatte ein unscharfer Begriff. Der Grund hierfür liegt in der bewusst offen gehaltenen Definition von LLL, welcher viel Spielraum für Interpretationen lässt. In dem bis heute einflussreichen Dokument „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 wird LLL definiert als:

„...jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“ (Europäische Kommission 2000, 3).

und als eine Notwendigkeit zum Grundprinzip erhoben (vgl. ebd.). Begründet wird dies mit der Entwicklung Europas zu einer wissensbasierten Gesellschaft (ebd. 5) und einer Perspektive von Bildung als dem Schlüssel um dem stetig komplexer werdenden sozialen und politischen Umfeld zu begegnen (ebd.).

Historisch hat die Idee des lebenslangen Lernens schon einen weiten Weg zurückgelegt. Bereits 1972 trat durch den Faure-Report der UNESCO und einschlägigen Publikationen der OECD (vgl. OECD/CERI 1973) die Thematik des LLL erstmals als bereichsübergreifendes Gesamtkonzept in einer großen Öffentlichkeit in Erscheinung (vgl. Gerlach 2000). Aber erst 1996 erzeugte das durch die Europäische Kommission ausgerufene „Jahr des Lebensbegleitenden Lernens“, sowie das Gutachten Dohmens (vgl. Dohmen 1996) bildungspolitisch eine strategische und funktionale Zuspitzung für den europäischen Raum.

Die Entstehungsgeschichte der EU als Wirtschaftsorganisation ist auch heute noch in der bildungsökonomischen Sichtweise der EU auf LLL erkennbar, durch das formulierte Ziel der Erreichung einer maximalen Beschäftigungsfähigkeit der Menschen durch Bildung. Aber auch die Entwicklung der EU hin zu einer politischen Gemeinschaft mit demokratischen Entscheidungsprozessen ist in der EU-Perspektive erkennbar, durch die weitere Zielbestimmung von LLL: der Schaffung einer „Europäischen Identität“ (vgl. Kraus 2001, 109). Mit der Verabschiedung der „Lissabonner Strategie“ im März 2000 soll die Europäische Union zu dem wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum weltweit gemacht werden (vgl. Dewe, 88). Eine Strategie, die zentral auf dem Konzept des LLL aufbaut und sich heute in vier Bildungsprogrammen COMENIUS (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), LEONARDO DA VINCI (Berufliche Bildung) und GRUNDTVIG (Allgemeine Erwachsenenbil-

dung) niederschlägt. Damit soll das Bedürfnis und die Notwendigkeit zum LLL gedeckt werden.

Der Diskurs über LLL ist auf der Ebene der EU also stark durch Bildungsprogramm und Bildungspolitik geprägt.

3. Exemplarische Bildanalyse

Als ein Beispiel des bildhaften Diskurses von LLL wird sich nun einem Bild gewidmet, welches zu dieser Thematik veröffentlicht wurde. Um nun die sich in dem Bild explizit sowie implizit dokumentierenden als auch die spezifisch bildhaft enthaltenen Inhalte dieses Abbildes zu erfassen, wird dieses einer vertiefenden dokumentarischen Bildanalyse unterzogen. Das untersuchte Bild (Abbildung 1) findet sich auf den Webseiten der Europäischen Kommission.



Abbildung 1: Foto auf der Seite des Audiovisual Service der Europäischen Kommission. Quelle: <http://ec.europa.eu/avservices/2010/photo/photoDetails.cfm?site-lang=en&ref=P-011555/00-07> letzter Abruf 17.1.11

Zunächst erscheint es sinnvoll, sich der Herkunft des Bildes und des Veröffentlichungskontextes zu versichern um die Validität späterer Aussagen über die abbildenden und publizierenden Bildproduzenten zu erhöhen.

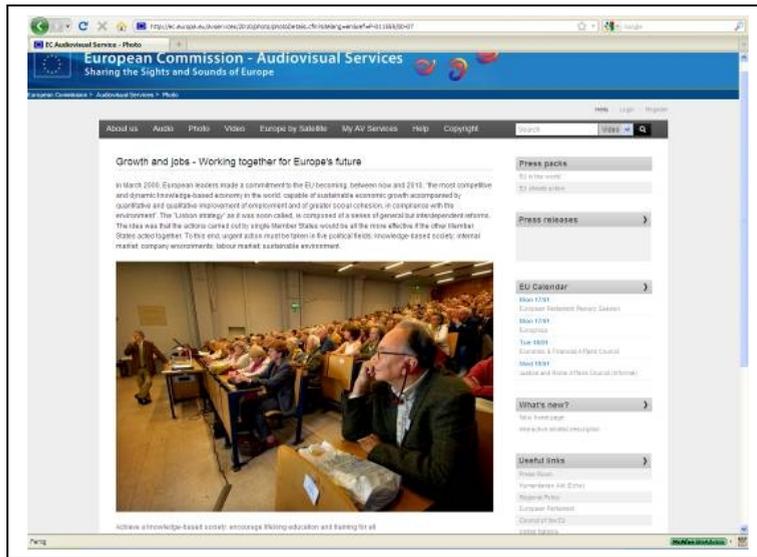


Abbildung 2: Screenshot der Website des Audiovisual Service der Europäischen Kommission

Das Bild entstammt dem „Photo“-Bereich der Webseite des Audiovisual Service der Europäischen Kommission (Abbildung 2) zu dem Unterthema: „Growth and jobs – Working together for Europe's future“ und steht damit im direkten Zusammenhang zur Lissabon-Strategie.

Das Foto wird mit dem Zweck zur Verfügung gestellt, professionellen Medienschaffenden zu den jeweiligen EU-spezifischen Themen illustrierende Bilder zur Verfügung zu stellen. Es ist anzunehmen, dass dieses Bild nicht das einzige war welches zur Auswahl stand, sondern aus einer unbestimmten Zahl an Bildern ausgewählt wurde. Damit ist es mit einer hochgradigen Intentionalität verbunden, zumal dieses Foto nicht nur zur Illustration auf den eigenen Veröffentlichungen gedacht ist, sondern darüber hinaus als Vorlage für fremde Veröffentlichungen absichtsvoll proklamiert wird.

Es zeigt sich damit, dass die Europäische Kommission dem Umgang mit Bildern eine ähnlich programmatische Intention und Funktion beimisst, wie den textförmigen Dokumenten.

So wie analog zu den Prämissen der dokumentarischen Methode das WIE der Herstellung des Bildes als ein Dokument für den Habitus des Bildproduzenten

genommen werden kann, so ist auch das WIE der Veröffentlichung des Bildes ein Dokument für den Charakter der distribuierenden Institution. So wäre die Intentionalität dieses Fotos eine entschieden andere, wenn es bspw. einem privaten Nachlass entstammend, in einem Bildband veröffentlicht worden wäre. Gerade durch die hohe Intentionalität der Veröffentlichung ist es also lohnenswert den ikonographisch-ikonologischen Bildgehalt genauer zu analysieren.

Die ikonographisch-ikonologische Bildanalyse geht davon aus, dass sowohl die abgebildeten, als auch die abbildenden Bildproduzenten das Bild in seiner Bedeutung strukturieren. Im Falle eines Fotos ist der abbildende Bildproduzent der Fotograf. Wenn es allerdings wie in diesem Fall von einer öffentlichen Institution veröffentlicht wird, ist eine weitere Unterscheidung zwischen Bildproduzenten und Bilddistribuenten notwendig.

Beide bedingen sich gegenseitig und unterliegen einer wechselseitigen Bezugnahme. Einerseits handelt es sich hierbei eventuell um eine durch die veröffentlichende Stelle in Auftrag gegebene Fotografie, andererseits wird das Bild gerade durch die Auswahl des Bildes und durch den Kontext seiner Veröffentlichung zusätzlich mit Bedeutung aufgeladen.



Abbildung 3: Ausschnitt mit Bildunterschrift

Die Bildunterschrift (siehe Abbildung 3) ist im Imperativ gehalten und im eigentlichen Sinne keine Beschreibung sondern eine Forderung, was die programmatische Bedeutung und Verwendung der Bildunterschrift unterstreicht.

Es stellt sich nun die Frage, welche impliziten Orientierungsgehalte eigentlich in dem Bild „per se“ stecken. Um dies zu untersuchen, wird im Folgenden gemäß der dokumentarischen Bildanalyse eine ikonographische, ikonische und ikonologische Analyse des Bildes vorgenommen. Die dokumentarische Methode unterscheidet hierzu in die Methodenschritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2008, 158ff.). Die formulierende Interpretation zielt dabei auf Beantwortung der Frage nach dem „WAS“ dargestellt wird, während die reflektierende Interpretation nach dem „WIE“ der Herstellung dieser dargestellten Inhalte fragt.

3.1. Formulierende Interpretation

Zweck dieses Methodenschrittes ist es also sich der abgebildeten Elemente zu versichern um zu erfahren was genau in dem Bild dargestellt wird und sich damit wiederum voreiligen Schlüssen zu entziehen. Die Dokumentarische Bildanalyse unterscheidet hierbei nach Panofsky (1975) die vorikonographische Ebene, bei der einzelne Bildelemente überhaupt erst identifiziert werden und die ikonographische Ebene der formulierenden Interpretation, auf welcher die Bildelemente dann im Modus von Common Sense-Typisierungen spezifiziert werden. An dieser Stelle wird kommunikativ, explizierbares, kulturelles Alltagswissen hinzugezogen, um nach dem „WAS“ der Darstellung zu fragen (vgl. Bohnsack 2008, 158). Ebenfalls auf der Ebene der formulierenden Interpretation wird nach Imdahl (vgl. 1994, 300) außerdem eine ikonische Interpretation in Form einer formalen Kompositionsanalyse vorgenommen, um den spezifischen Aspekten der Bildlichkeit gerecht zu werden.

Auf der *vor-ikonographischen Ebene* lässt sich ein Saal von vielleicht 5m Höhe erkennen. Der Saal ist gefüllt mit Menschen, die auf Stuhlreihen sitzen, die zum rechten Ende des Saales hin ansteigen. Die Sitzflächen sind hochklappbar und alle Plätze verfügen über eine ebenfalls abklappbare Ablagefläche. Es scheint, als wäre der Saal bis auf einen Platz, der sich in der Nähe der Bildmitte befindet, voll besetzt. Die Menschen sehen alle in die gleiche Richtung, nach vorn. Vor der ersten Sitzreihe ist ein Tisch zu erkennen, in dessen Arbeitsfläche ein Overheadprojektor eingelassen ist. An ihm stützt sich weiter links ein stehender Mann der ebenfalls in die Richtung blickt, wie alle anderen Personen auf dem Bild.

Den Bildvordergrund dominiert ein Mann der in der ersten regulären Sitzreihe des Saales sitzt. Er sitzt im rechten Drittel des Bildes. Von ihm ist nur die obere Hälfte zu sehen, die andere ist durch die vor ihm ausgeklappte Ablage verdeckt. Auf dieser liegt eine weiße Plastiktüte mit blauen Schriftzügen darauf. Er trägt ein dunkelgrünes Jackett, darunter ein weiß-kariertes Hemd, das er bis auf den Kragen zugeknöpft trägt. Weiterhin trägt er eine Brille mit dunklem Rahmen und ein nicht näher spezifizierbares technisches Gerät in seinen Ohren. Er besitzt eine hohe Stirn und sein Haupthaar ist licht und grau. Rechts neben ihm teilt ein Gang die Sitzreihen.

Den Übergang zum Bildmittelgrund bildet ein auf dem Boden liegendes schwarzes Kabel, das zum Teil mit einer Schiene abgedeckt wurde. Der Boden selbst ist mit Linoleumbahnen überzogen. Die links vom Gang erkennbaren Sitzreihen bestehen aus circa 10 Sitzplätzen pro Reihe. Deutlich zu erkennen ist

ein freier Platz in der zweiten Reihe, der sich genau am Gang befindet. Vor den Sitzreihen steht ein Mann, der sich mit seinem Arm auf einem vor den Sitzreihen stehenden Tisch abstützt.

Der Bildhintergrund besteht hauptsächlich aus den Köpfen der vielen Personen, die auf ihren Plätzen sitzen, einem Teil der Decke und der Wand des Saales. Letztere ist grau getüncht und vier rechteckige Säulen treten als Profil aus der Wand hervor. Links an der Wand hängt eine Tafel mit einer Inschrift, dessen Inhalt aber nicht zu entziffern ist. Am hinteren Ende des Saales befindet sich eine geschlossene Flügeltür. Über der Flügeltür ist eine grüne Leuchte zu erkennen, ebenso wie an der zweiten Säule von links. An der Decke sind Leuchtstoffröhren erkennbar. Die Sitzreihen steigen zum hinteren Ende des Raumes an, so dass die Menschen über die Köpfe der jeweils vor ihnen sitzenden blicken können.

Bei dem *ikonographischen* Methodenschritt werden nun Bezüge zum eigenen kulturellen Wissen hergestellt, um somit den von Panofsky so bezeichneten „Bedeutungssinn“ (Panofsky 1987, 208) des Bildes zu erschließen.

Aufgrund der Art und Bauweise, der nach hinten ansteigenden Sitzreihen und deren klappbaren Tischen, sowie aufgrund der Gestalt des Saales in seinen Ausmaßen kann hier auf einen Hörsaal geschlossen werden. Es handelt sich also um halböffentlichen Raum. Ein Hinweis darauf sind auch die Fluchtweglampen, die oft in öffentlichen Räumen zu finden sind, um Ortsfremden die Orientierung in den Räumlichkeiten zu ermöglichen. Im Gegensatz zu öffentlichem Raum, der allen zugänglich ist und privatem Raum, der nur ausgewählten Personen zugänglich gemacht wird, ist der halböffentliche Raum institutionell gebunden. Im Falle eines Hörsaales wäre dies beispielsweise eine Hochschule, was bedeutet, dass dieser Raum also normalerweise von Studenten benutzt wird.

In Bezug auf die abgebildeten Bildproduzenten, fallen Typisierungen im Sinne des Common Sense schwer, da sie nicht dem gebräuchlichen Bild von Studenten entsprechen. Es entsteht dadurch ein Spannungsverhältnis, auf das später vertieft eingegangen wird. Etwas lässt sich aber durchaus über die Menschen sagen: Der optisch freigestellte Mann im Vordergrund ist auf eine bestimmte Art und Weise gekleidet. Ein Hemd unter einem Jackett, ergrauende Haare, eine Brille – all dies sind stereotype Statuten eines Akademikers. Der Mann hinterlässt dadurch und durch seine Mimik und Gestik, einen gebildeten Eindruck. Die übrigen Hörer sind recht unterschiedlich gekleidet, aber sie sind der akademischen Umgebung angepasst.

Daraus lässt sich der Eindruck begründen, dass alle Hörer einem ähnlichen Milieu angehören. Ob es sich um eine deutsche oder internationale Zusammensetzung handelt, kann hier nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden. Durch die Menge der Menschen die nach vorn blickt, sowie ihre Haltung mit der sie nach vorn sehen, kann auf ein generelles Interesse geschlossen werden und damit wiederum auf einen großen Bedarf.

Der Overheadprojektor und die Blickrichtung der Menschen deuten auf etwas Projiziertes, und damit den wahrscheinlichen Gegenstand des Interesses hin, der allerdings außerhalb des Bildes liegt. Der Mann vor den Hörern ist im Rollenverständnis einer Vorlesung jemand der diese Veranstaltung moderiert, vorstellt oder lehrt. Es handelt sich um einen Vermittler von Informationen.

3.2. Ikonische Interpretation

Die ikonische Interpretation gehört zur formalen Rekonstruktion des Bildes und zielt mit der Analyse der Bildkomposition auf die ausschließlich bildhaften Elemente des Bildes. Dieser Schritt dient dazu dem Bild in seiner Eigengesetzlichkeit gerecht zu werden.



Abbildung 4: Dominante Bildlinien



Abbildung 5: Goldener Schnitt

In Hinsicht auf die *planimetrische Kompositionsanalyse* treten einige Auffälligkeiten zutage. Die Gesamtkomposition ist bestimmt durch eine Linie oberhalb der Menschenmenge, die sie scharf von der baulichen Struktur des Saales trennt (siehe Abbildung 4). Eine weitere Linie, folgt der Schattenmarkierung des ersten Pfeilers und wird aufgenommen in dem Verlauf des Kabels am Boden und der Unterkante der ersten Stuhldreie. Beide Markierungen trennen die Menschen und den Saal voneinander. Diese Linien sind als Grenzen geprägt durch die Kontraste zwischen Gedränge und Freiraum, bunt und einfarbig,

chaotischer und klarer Fläche. Diese zwei, jeweils in ihrer Farbgebung und Struktur recht einheitlichen Bildelemente, werden allerdings auch jeweils unterbrochen. Innerhalb des flächigen Hintergrundes, der durch die Wand und den Boden des Hörsaales bestimmt wird, hebt sich die Figur vor dem Projektor ab. Sie unterbricht die sie umgebende geometrische Einteilung und einheitliche Farbgebung und stellt gleichzeitig eine Verbindung zu der unstrukturierten „inneren“ Fläche der Zuhörer dar, welche von der „äußeren“ Fläche umrahmt wird. Ebenso hebt sich innerhalb des „inneren“ Elements, das durch eine eher chaotische Farbgebung und unstrukturierte Fläche gekennzeichnet ist ein Teil ab, der im Verhältnis zum Rest dieses partiellen Flächenelements relativ strukturiert und großflächig ist und durch die Person im Vordergrund bestimmt wird. Diese beiden „Unter“-Elemente sind also durch ihre Form und Eigenschaft miteinander verbunden.

Bei der Rekonstruktion des goldenen Schnittes (siehe Abbildung 5) ergibt sich eine sehr schön sichtbare Abtrennung der Person im Vordergrund. Sie wirkt fast wie ein Bild im Bild. Der Mann stellt auch die größte dunkle Fläche des Bildes dar.

Was bei der Rekonstruktion der *perspektivischen Projektion* auffällt, ist die starke räumliche Wirkung des Bildes. Sie entsteht durch eine Zentralperspektive mit einem bzw. mit zwei Fluchtpunkten, wobei der zweite Fluchtpunkt marginalisiert werden kann, da er weit außerhalb des Bildes liegt.



Abbildung 6: Fluchtpunkt

Der Fluchtpunkt (siehe Abbildung 6) befindet sich nach der Rekonstruktion der Fluchtlinien ungefähr im Bereich des Projektorspiegels. Verzerrungen zu den Rändern hin deuten auf die Verwendung eines Weitwinkelobjektivs. Das ließe wiederum darauf schließen, dass es dem abbildenden Bildproduzenten wichtig war, einen möglichst großen Ausschnitt der Szene abzulichten. Dadurch gelingt es ihm, sowohl den Referenten als auch die hintersten Reihen der Teilnehmer gleichzeitig und zusammen darzustellen. Die Person im Vordergrund wirkt durch die Tiefenwirkung der Perspektive und der damit einhergehenden Größenanordnung freigestellt. Allein sein sichtbarer Oberkörper ist doppelt so groß als der der nächstgrößten und erkennbaren Person, der Frau neben ihm.

Der Winkel, aus dem das Bild aufgenommen wurde, bringt es mit sich, dass die Menschen des Sitzblockes im Mittel- und besonders im Hintergrund Kopf an Kopf abgebildet wurden. Wäre das Bild frontal aufgenommen, fiel es leichter, einzelne Menschen mit deren Haltung und Tischutensilien zu identifizieren, was sie individueller erscheinen ließe. So muss man schon genau hinsehen, um einzelne Personen, ihren Gesichtsausdruck, geschweige denn ihre Tischutensilien auszumachen. Dadurch wirkt es, als ob die Individuen zu einer Masse verschwimmen – einer Menschenmasse. Auch wird durch die Auswahl der Perspektive ein Blick auf die Wand oder Tafel, auf die sich alle Blicke richten, ausgeschlossen. Im Zentrum des Sujets stehen die Menschen, insbesondere der Mann im Vordergrund.

Nicht nur durch die Perspektive der Aufnahme, sondern auch durch die *szenische Choreographie* wird der Herr im Vordergrund herausgestellt. Er hebt sich auch durch den Abstand zu seinen Nachbarn ab (Abbildung 7). Die zweite choreographische Komponente nehmen die Menschen hinter bzw. neben ihm ein (Abbildung 8). Diese erscheinen wie eine geschlossene Masse von Köpfen. Als drittes bildet die einzig stehende Person eine choreographische Einheit, welche zwar vor der Masse steht, aber dennoch Teil des Hintergrundes ist (Abb 9).



Abbildung 7: Repräsentant



Abbildung 8: Die Masse



Abbildung 9: Referent

Fast alle Personen auf dem Bild sehen in die gleiche Richtung, ausgenommen die Menschen die ihre Augen gerade geschlossen haben oder nach unten blicken.

Untereinander haben die Menschen keinen Blickkontakt, es entsteht also auch keine Kommunikation. Die einzige erkennbare Person, von der annehmbar wäre, dass sie in die Richtung der stehenden Person blickt, ist eine Frau oberhalb des leeren Platzes. Dass auch niemand in die Kamera schaut, kann als Hinweis auf die Beobachterperspektive des Fotografen gesehen werden. Dass niemand den Fotografen und seine Aktivität wahrnimmt, kann dem großen Interesse der Hörer an dem dargebotenen Veranstaltungsinhalt geschuldet sein, oder auch ein Hinweis auf die Alltäglichkeit bzw. Selbstverständlichkeit der Anwesenheit des Fotografen sein. Davon ausgehend handelt es sich vielleicht um eine Form der Veranstaltung, bei der es ebenso einem inkorporierten Verständnis entspricht, dass ein Fotograf anwesend ist und das Geschehen dokumentiert. Also könnte es sich in der Praxis um eine große Tagung oder ein Symposium handeln, welches von einem Pressefotografen für einen Zeitungsartikel dokumentiert wird.

Diese drei choreographischen Komponenten wirken wie eigenständige Einheiten des Ganzen. Der Mann im Vordergrund als Repräsentant der Masse der Zuhörer hinter ihm, die Masse der Interessierten und der Referent.

Die Überrepräsentation der Älteren erzeugt den Eindruck einer Selbstverständlichkeit der Teilnahme an der Veranstaltung. Ein einziger leerer Platz stellt das Selbstverständnis, mit der alle Plätze besetzt sind, in Frage. Es ist anscheinend gerade nicht selbstverständlich, dass alle Plätze belegt sind. Wie kommt es also, dass die übrigen alle besetzt sind? Der leere Platz wirkt in diesem Arrangement wie ein Ausrufezeichen, welches die übrige lückenlose Besetzung der Plätze umso mehr betont. Offensichtlich ist er durch den Zettel an der Rückenlehne gekennzeichnet. Vielleicht ist es der Platz der Person, welche gerade referiert, oder der des Fotografen? Die Menge der besetzten Plätze lässt einen Rückschluss auf den Bedarf der Veranstaltung zu. Dieser ist demzufolge ziemlich groß.

3.3. Ikonologische Interpretation: Lebenslanges Lernen als passives Altenlernen

Das Bild stellt also eine Situation in einem Hörsaalkontext dar. Der Bruch im Motiv besteht in dem Altersunterschied zwischen dem „klassischen“ Studien-

ten-Stereotyp und den hier abgebildeten „Studenten“. Altersbezogen sind Studenten ein Synonym für Jugend. Während stereotype Vorstellungen von Hörsälen mit einer Mehrzahl an jungen Studenten gegenüber einem älteren Referenten einhergehen, bricht dieses Bild mit diesem Stereotyp und irritiert dadurch. Auf diese Irritation wird im Kapitel 3.4 noch einmal Bezug genommen.

Die Senioren „passen“ nicht in dieses Bild. Die Perspektive (und damit auch die Perspektive des Fotografen, denn dieser hat den Bildausschnitt bestimmt) macht die Zuhörer zu einem Fremdkörper im Raum. Auch planimetrisch wird dieser Eindruck verstärkt: Die Menge der Senioren verschwimmt zu einer chaotischen Fläche, während die Fläche die durch die Räumlichkeiten des Saales geprägt ist, eine klare farbliche und geometrische Ordnung aufweist.

Und wie aufgezeigt entsteht der Eindruck einer „Altenveranstaltung“ nicht nur durch die Identifizierung einzelner Personen in der Masse, sondern v.a. durch den prominent platzierten Mann im Vordergrund mit all seinen sichtbaren ambivalenten Eigenschaften. Dieser befindet sich wie aufgezeigt nicht nur ikonographisch, durch die Platzierung im Bildvordergrund und ikonisch durch die Hervorhebung in der Masse, sowie des choreographischen Verhältnisses im Vordergrund, sondern damit auch ikonologisch im Vordergrund des Sujets. Es konnte aufgezeigt werden, dass und wie der Mann, sowohl ikonographisch durch die Platzierung im Bildvordergrund, als auch planimetrisch durch den goldenen Schnitt und die Loslösung vom Hintergrund, wie auch durch die perspektivische Projektion und auch seiner choreographischen Beziehung zum Rest der Abgebildeten zu einem zentralen Punkt des Bildmotivs erhoben wird. Der Fotograf misst ihm durch die mehrfache Fokussierung somit eine repräsentative Funktion zu. Es kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass in der Repräsentation dieses Mannes zu einem großen Teil auch die konjunktiven Repräsentationen der abbildenden Bildproduzenten und -distribuenten eingebettet sind. Es lohnt also eine genauere Betrachtung.

Viele Merkmale an ihm sind ambivalent und schwanken im Bedeutungsgehalt zwischen qualifizierend und unqualifizierend. Es fällt auf, dass die hervorgehobene Person unter allen Abgebildeten die Einzige ist, welche zur Teilnahme an der Veranstaltung auf technische Hilfe angewiesen ist. Er braucht technische Unterstützung beim Zuhören. Falls es sich dabei um ein Hörgerät handelt, stellt ihn dies physisch defizitär dar. Wenn es sich bei dem Gerät in den Ohren um einen Übersetzer handelt, mangelt es ihm offensichtlich an der Sprachkenntnis. Zudem trägt er eine Brille. Auf der kommunikativ generalisierenden Ebene kann eine Brille als ein Symbol für Intelligenz stehen, andererseits aber auch für behindernde Fehlsichtigkeit. Hinzu kommt die Plastiktüte auf dem Tisch vor

ihm. Zum einen wirkt sie provisorisch, als ob er gerade von einem Einkauf kommt. Zum anderen behindert sie auch die aktive Mitarbeit in Form einer Mitschrift, wodurch die Ernsthaftigkeit seiner Teilnahme infrage gestellt wird und er so eher zu einem interessierten Laien degradiert wird. Mit Bezug auf die Bildunterschrift die das Bild LLL zuordnet, spricht dieser Umstand dem Konzept von LLL implizit die Ernsthaftigkeit ab. Mit dem Fokus der auf ihm liegt dokumentiert sich also in jeder Hinsicht ein recht defizitäres und negativ konnotiertes Altenbild.

Die abgebildete Situation ist in der Form nicht mehr eindeutig einer Weiterbildung geschweige denn einer Vorlesung im Rahmen der Hochschulbildung zuzuordnen.

Eine weitere Perspektive auf LLL dokumentiert sich in der Mimik und Gestik des „Repräsentanten“. Er hält seine Hand vor dem Mund, die Nachdenklichkeit oder Gedankenverlorenheit ausdrückt. Fast wie ein Bildzitat der berühmten Plastik „Der Denker“ des französischen Künstlers Rodin. Dadurch, dass auch der Referent zur gleichen Zeit in ähnlicher Haltung abgebildet wurde, was sich auch auf planimetrischer Ebene ausdrückt, wird diese Geste erheblich betont. Es stellt sich die Frage warum der Fotograf genau in diesem Moment ausgelöst hat oder warum genau diese Momentaufnahme ausgewählt wurde? Es dokumentiert sich zwar in dieser Geste der Fokus der Bildproduzenten und -distribuenten ein Fokus auf den Prozess des Denkens, aber „Lernen“, wie es die Thematik LLL eigentlich impliziert, wird in der Regel durch das Lesen von Büchern oder der Mitschrift symbolisiert (expl. Bildersuche im Internet zum Stichwort „Lernen“).

4. Der Dokumentsinn des Bildes im Kontrast zum begrifflich-theoretischen Verständnis lebenslangen Lernens in der EU

So zeigt sich in der ikonologischen Interpretation, wie sich in diesem Abbild die Ambivalenz des Diskurses von LLL dokumentiert: Dass die beschriebene Irritation durchaus als die intendierte Wirkung der Bildproduzenten und -distribuenten genommen werden kann, erscheint vor dem programmatischen Hintergrund plausibel. Es sollen ja gerade stereotype Denkweisen aufgebrochen werden und zugunsten eines Perspektivwechsels hinterfragt werden.

Dennoch wird entgegen dem eigentlichen programmatischen Verständnis von LLL als „lifelong learning and training for all“ wie es im Untertitel des Bildes proklamiert wird, nur eine spezifische Altersgruppe dargestellt.

Die beschriebene akademische Ausstrahlung des Repräsentanten deckt sich mit dem Problem, dass derzeit die ohnehin gut gebildeten Bevölkerungsschichten viel eher an Weiterbildung teilnehmen, als Bevölkerungsgruppen mit niedrigerer Bildung (vgl. Rosenblatt & Bilger 2008).

Was sie alle trennt, ist eine fehlende Beziehung untereinander. Da niemand auf dem Bild Blickkontakt zu jemand anderen Anwesenden herstellt, wird auch kein sichtbarer sozialer Bezug aufeinander genommen. So drückt sich in der Anordnung der Personen auch eine Schulsituation aus. Jeder schaut auf seinen Vordermann vorbei auf den (vermutlich) präsentierten Inhalt an der Wand. Auch hierin spiegelt sich ein kontroverser Aspekt von LLL wieder. Die Aneignung von Welt nimmt im Kontext von LLL immer auch die Form lehrbezogenen Lernens an und damit einher geht eine entsprechende Generalisierung der Schülerrolle (vgl. Kade & Seitter 2007, 133) – eben auch in der Erwachsenenbildung. Dies führt zu generell prekären Situationen in denen sich ältere Menschen in altersunangemessenen Situationen wiederfinden (vgl. Schäffer 2009a und in dieser Ausgabe).

Perspektivisch konnte herausgearbeitet werden, dass der Fluchtpunkt in dem Bereich des Projektorkopfes liegt. Es entsteht daraus nicht nur ein Fluchtpunkt, sondern ein perspektivischer Fokuspunkt, der immer wieder den Blick auf sich zieht. Der so entstandene Punkt verweist damit u.a. auf jenen projizierten Inhalt an der Wand, die so viele der Anwesenden interessiert, aber dem Betrachter durch die Auswahl der Perspektive und des Bildausschnitts verborgen bleibt. Letztlich zeigt sich auch hier eine weitere Problematik von LLL: Der Programmatik LLL zufolge wird Wissen zur zentralen Ressource der Zukunft erklärt. Nach Alheit und Dausien (2009, 718f.) verdeckt dieser triviale Konsens darüber aber die Tatsache, dass die Funktion und der Charakter dieses Wissens nie genau bestimmt worden ist und allgemeine Ratlosigkeit im Diskurs LLL darüber herrscht. So ist dieser Aspekt deutlich zu sehen (oder gerade nicht) an dem sehr präsenten aber unsichtbaren Thema der Hörsaalveranstaltung – stellvertretend dargestellt durch die Aufmerksamkeitsgestik und -mimik der abgebildeten Bildproduzenten. Dieses Wissen kann auch gar nicht abgebildet werden, da es sich bei dem Wissen einer Informationsgesellschaft Alheit und Dausien zufolge um ein „doing knowledge“, eine Art „Lebensform“ handelt (ebd.).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand der Interpretation eines Abbildes von LLL sollte in diesem Artikel aufgezeigt werden, dass Bilder als Erkenntnisquelle nicht zu unterschätzen sind. In

solchen Bildern dokumentieren sich wie gezeigt, implizite Orientierungen, welche in nicht unerheblichem Maße den explizit ausgedrückten Orientierungen entgegenstehen können. In diesem Fall konnte exemplarisch dargestellt werden, wie das implizite Bild von LLL in Kontrast zu den expliziten bildungspolitisch- programmatischen Veröffentlichungen steht und welcher Art die impliziten Bilder LLL sind.

Dieses und weitere Bilder sind Bestandteil des Forschungsprojektes „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer WAB“, welches sich mit den handlungsleitenden Implikationen solcher impliziten Bilder auseinandersetzt. Zu diesem Zweck werden solche Abbilder des lebenslangen Lernens und Weiterbildung nicht nur dokumentarisch analysiert, sondern auch deren Rezeption genauer betrachtet. Die Bilder werden in einer nach Michel (2006) und Schäffer (2009b) methodisch erweiterten Form des Gruppendiskussionsverfahrens zu einem Fotogruppendiskussionsverfahren als sprachlicher Ersatzreiz vorgelegt. Ziel des Forschungsprojektes ist die Erhebung impliziter Orientierungen in Bezug auf Weiterbildung und lebenslanges Lernen, von denen erwartet wird, so die These, dass diese als Regulative von Weiterbildungsbeteiligung ein Rolle spielen.

Autor

Dipl. Päd. Christoph Wilke
Universität der Bundeswehr München
E-Mail: christoph.wilke@unibw.de

Literatur

- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard. Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 713-734
- Bohnsack, Ralf (2008). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dewe, Bernd; Weber, Peter J. (2007). Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bielefeld: Klinkhardt
- Dohmen, Günther (1996). Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF.
- 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: Erwachsenen-

- bildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung 2009 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Eckert, Thomas (2008). Ausbildungsfähigkeit und Lebenslanges Lernen unter biographischer und sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Schlemmer, Elisabeth/ Gerstberger, Herbert. Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis
- Europäische Kommission (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Europäische Kommission.
- Gerlach, Christiane (2000). Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen. 1972 bis 1997. Köln: Böhlau Verlag.
- Gnahn, Dieter (2009). Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt Rudolf /von Hippel, Aiga. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 279-292
- Imdahl, Max (1994). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.). Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink. S. 300-324
- Kade, Jochen & Hof, Christiane (2008). Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebungen. In: von Felden, Heide. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159-175
- Kessler, Eva-Marie; Lindenberger, Ulman & Staudinger, Ursula M. (2009). Stichwort: Entwicklung im Erwachsenenalter. Konsequenzen für Lernen und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, Volume 12, Nr 3, S. 361-381
- Kolland, Franz (2008). Lernen und Altern: Zwischen Expansion und sozialer Exklusion. In: Amann, Anton & Kolland, Franz (Hrsg.), Das erzwungene Paradies des Alters? Fragen an eine Kritische Gerontologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-161.
- Kolland, Franz (2008). Lebenslanges Lernen und soziale Ausgrenzung. Bildungsarmut im Alter. In: Sozial Extra.. Praxis aktuell: Soziale Arbeit mit älteren Menschen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Volume 32 / Numbers 5-6 / 2008. S. 15-17.
- Kraus, Katrin (2001). Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuhlenkamp, Detlef (2010). Lifelong Learning- Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (2006). Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, Kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Facherlage GmbH

- Michel, Burkard (2006). Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Morris, Charles W. (1972). Grundlagen der Zeichentheorie. München: Hanser.
- Ohidy, Andrea (2009). Lebenslanges Lernen in der deutschen und ungarischen Bildungspolitik 1996–2005 Analyse ausgewählter bildungspolitischer Dokumente. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Facherlage GmbH
- OECD/CERI (1973). Recurrent Education – A strategy for Lifelong Learning. A clarifying Report. Paris: OECD
- Panofsky, Erwin (1987). Ikonographie und Ikonologie. In: Kämmerling, Ekkehard. Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln: Dumont. S. 207-225
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008). Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007. München: BMBF
- Schäffer, B.: Generationen – Medien – Bildung : Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich, Opladen: Leske und Budrich
- Schäffer, Burkhard (2009a). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Grotlüschen, Anke, Hof, Christiane & Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine: Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung 2007 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94-111
- Schäffer, Burkhard & Ehrenspeck, Yvonne (2003). Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffer, Burkhard (2009b). 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.
- Schiersmann, Christiane (2006). Lebenslanges Lernen: Erfahrungen und Einstellungen der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. In: Klaus Kempster & Peter Meusburge (Hrsg.), Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher, Volume 49. Berlin Heidelberg: Springer Verlag
- von Felden, Heide; Friebertshäuser, Barbara & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007). Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Online zugänglich unter:

Christoph Wilke (2011). Lebenslanges Lernen als passives Altenlernen? Aspekte in der bildlichen Darstellung lebenslangen Lernens in der Europäischen Kommission. In: bildungsforschung, Jahrgang 8, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>