

Sigrid Nolda

Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung – Anwendungsbereiche und Methoden

1. Einleitung

Die Erwachsenenbildungsforschung kann mit gutem Recht als schrift- und wortorientiert, oder pointierter als logophil und ikonophob, charakterisiert werden.¹ Damit beschränkt sie sich auf den Bereich des (primär kognitiven, auf mehr oder weniger klare Aussagen reduzierbaren) Verbalen und schließt das (weniger kognitiv organisierte und prinzipiell vieldeutigere) Visuelle weitgehend aus – eine Haltung, die im Zeitalter einer Veränderung des Wissens durch Visualisierung bzw. „sekundäre Sensualisierung“ (Knoblauch 2005, S. 331) zunehmend fragwürdig wird. In der (qualitativen) Erwachsenenbildungsforschung werden visuelle Elemente gelegentlich benutzt (z.B. in Protokollen teilnehmender Beobachtung oder bei Interaktionstranskripten zur Erklärung von Geräuschen oder Sprecherzuordnungen); es wird ihnen aber nur selten Aufmerksamkeit als eigenständige Datentypen geschenkt. Eine ausschließliche Befassung mit visuellen Daten findet dagegen kaum statt, und bei der Interpretation von Daten wird dementsprechend primär auf Verfahren zurückgegriffen, die an Verbaltexten entwickelt worden und primär auf diese bezogen sind.

Dies beginnt sich in dem Maße zu ändern, in dem die Erwachsenenbildungsforschung den in anderen Wissenschaften schon länger ernst genommenen „pictorial“, „iconic“ oder „visualistic turn“ (Mitchell 1994, Boehm 1994, Maar 2004, Sachs-Hombach 2009) aufnimmt. Auch beginnt die Erwachsenenbildungsforschung, die inzwischen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften aufgewerteten Dimensionen des Körperlichen, Räumlichen und Emotionalen praktisch-empirisch aufzugreifen, um Bilder und mit diesen verbundene Praktiken – im Sinne der Bildwissenschaft (Frank/Lange 2010) – zu interpretieren. Solche – mehr oder weniger ausgearbeiteten und als solche konzipierten oder präsentierten – bildwissenschaftlichen Ansätze finden sich bisher vorwiegend in vier Forschungsbereichen, die im Folgenden anhand einiger exemplarischer Studien beschrieben werden.

2. Programmforschung

In einer Übersicht über aktuelle Trends in der Weiterbildungsforschung wird die Programmforschung als einziger genuiner Forschungsbereich der Erwachsenenbildung

1 In diese Tradition fügt sich auch der vorliegende – bilderlose – Beitrag.

genannt (vgl. Nuissl 2010, S. 173). Trotzdem hat die Analyse von Programmen der Erwachsenen- und Weiterbildung lange Zeit eine eher randständige Rolle gespielt. So enthält erst die dritte Auflage des Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt/von Hippel 2010) einen darauf bezogenen Beitrag.

Mit Hilfe von Programmanalysen ist es möglich, Einsichten in Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung zu gewinnen (Schrader/Ioannidou 2009). Nach Käpplinger (2008) können verschiedene Mischungen von qualitativen und quantitativen Verfahren unterschieden werden, wobei thematische Einteilungen und Mengenverteilungen von besonderem Interesse sind. Bei der Analyse von Ankündigungen werden aber auch Texte als solche berücksichtigt und entsprechend zitiert oder aber faksimiliert verwendet. Dass auch die Analyse der Bildelemente in (mittlerweile größtenteils digitalisiert zugänglichen) Programmen aufschlussreich sein kann, wird bei der Berücksichtigung von Titelblättern bzw. Umschlagseiten unübersehbar. In einem Überblick über Formen der qualitativen Programmanalyse ist kurz nach der deutschen Wiedervereinigung eine Beispielinterpretation der Umschlagseite des Arbeitsplans einer Volkshochschule² aus neuen Bundesländern vorgelegt worden, bei der ein an der objektiven Hermeneutik Oevermanns bzw. Müller-Doohms orientiertes Verfahren verwendet wurde (vgl. Nolda 1998, S.190ff.).

Die Anwendung des strukturalhermeneutischen Verfahrens eröffnet mit der Dekontextualisierung und der Lesartendiskussion eine methodisch abgesicherte Möglichkeit, Bildinterpretationen von dem subjektiv-assoziativen Eindruck eines einzelnen Beobachters zu lösen. So können Bilder nicht als (rein willkürliche) Produktionen von einzelnen Bildproduzenten, sondern als Artefakte begriffen werden, in denen (unwillkürlich) überindividuelle Strukturen sichtbar werden.

Der Anteil bildlich übermittelter Informationen über Anbieter hat mit der Verbreitung digitaler Gestaltung und Bildverwendung stark zugenommen, so dass der Texttyp Programm bzw. Ankündigung heute kaum mehr nur aus rein sprachlichen Zeichen besteht. Mit der Milieuforschung und ihrer Aufnahme in die Erwachsenenbildungsforschung (Barz/Tippelt 2004, Tippelt u.a. 2008) steht diesen realen Entwicklungen ein Ansatz zur Seite, der auf die Relevanz ästhetischer Faktoren der Präsentation und Gestaltung (auch von Bildungseinrichtungen) für die Ansprache bestimmter Milieus aufmerksam macht. Folgerichtig finden sich in der Studie „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“ von Helmut Bremer (2007) auch einige Scans von mit Bildelementen versehenen Ankündigungen, an denen der Autor den Milieubezug von Angeboten und – mit Hilfe entsprechender Befragungen – den Grad der Akzeptanz durch Angehörige verschiedener Milieus deutlich macht. In modern gestalteten Programmen werden

2 Zu den Bildelementen in Bildungsprogrammen gehören auch die sogenannten Logotypen bzw. Logos als symbolische Darstellungen der anbietenden Institutionen. In ihnen werden in extremer Verdichtung Selbstbild und Ausrichtung kommuniziert – Informationen, die dann auffällig werden, wenn es zu Wechseln infolge von politischen Veränderungen oder allgemeinen Modernisierungen kommt (vgl. Nolda 1998 S.148ff., Nolda 2008).

häufig auch Programmbereiche durch Fotos, Zeichnungen oder Piktogramme visualisiert. Dies gibt Aufschluss über das Wissensverständnis und die Vermittlungskonzeption von Anbietern und Adressaten. Bezogen auf qualitative Analysen von Programmen der Erwachsenenbildung, die Bildelemente berücksichtigen, sind mittlerweile Vorschläge gemacht worden, die dekontextualisierende Verfahren (Feststellung der Bildsorte, Deskription der auf dem Bild zu sehenden Objekte, Erfassung der Formalstruktur) und (re-)kontextualisierende Verfahren (Rekonstruktion von Bildmustern, Analyse der Bild- Text und Bild-Bild-Relationen, zusammenfassende, auf organisierte Erwachsenenbildung bezogene Interpretation) verbinden (Nolda im Druck).

3. Teilnehmerforschung

Erst relativ spät und gewissermaßen unbemerkt wurden Bilder nicht nur in illustrativer Funktion, sondern auch als interpretierbare Daten genutzt. Eine solche unauffällige, weil primär auf schriftliche Materialien bezogene Analyse liegt in der Arbeit von Daniel Wrana vor. Er hat Lernjournale von Erwachsenen in einem Weiterbildungsstudiengang und damit eine reflexive Praktik untersucht, die sich vorwiegend in schriftlichen, nicht-sequenziellen und (teilweise) mit Bildelementen versehenen, für Außenstehende oft unverständlichen „vielstimmigen“ Texten äußert (zur „Polyvozität von Lernjournals“ vgl. Wrana 2006, S. 104). Wrana greift dabei auf eine von Foucault inspirierte Form der Diskursanalyse zurück, die auch nicht-sprachliche Praktiken untersucht. Diskurse haben demnach eigene Analyseebenen, die untereinander in Beziehung stehen. Dies sind die Menge der Texte, die zum untersuchten Bereich gehören, die Äußerungsakte und deren Produkte, die Äußerungen, der diskursive Raum, den die Aussagen formieren, die diskursiven Akteure, hier die Schreiber von Lernjournals, und die diskursive Arena, die die medialen Formen und institutionellen Orte bestimmt (vgl. Wrana 2006, S. 121f.).

Bei der Interpretation von Ausschnitten aus den Lernjournals ist Wrana mit der Notwendigkeit konfrontiert, auch nicht-sprachliche Zeichen zu berücksichtigen. Dies betrifft etwa einen Ausschnitt, in dem die Schreiberin nicht nur verschiedene Sprachen und Abkürzungen in einer nicht-sequenziellen Anordnung, sondern auch ein Bildelement verwendet – hier die Darstellung einer forsch ausschreitenden Walt-Disney-Figur. Das Bildelement wird als Bestandteil des untersuchten Objekts genau so intensiv berücksichtigt und zu seinen möglichen Bedeutungen hinterfragt wie die schriftlichen Bestandteile (vgl. ebd., S. 213). Im Zentrum steht dabei die Bild-Text-Relation, die ein Bildelement (in seiner Materialität, seiner Herkunft und mit den ihm zuzuordnenden Bedeutungen) in Beziehung zu den (möglichen) Aussagen des Verbaltextes setzt. Voraussetzung dafür ist die möglichst exakte Beschreibung des aus Bild- und Schriftelementen zusammengesetzten Untersuchungsobjekts. Dies trifft auch auf die Studie zu, die Petra Grell zum Thema Lernen und Lernwiderstände mit Hilfe der Methode der forschenden Lernwerkstatt durchgeführt hat (Grell 2006). Dabei handelt es sich

um ein mehrschrittiges Methodenensemble, das verbale und visuelle Ausdrucksmöglichkeiten miteinander verbindet. In diesem Zusammenhang werden u.a. Gruppen aufgefordert, ein vielschichtiges Bild in Form einer Collage zum Thema „Lernwünsche“ zu erstellen, die „Raum für andere Sinnpräsentationen“ (ebd., S. 103) eröffnen soll. Diese Collage wird dann im Plenum besprochen. Collage und Besprechung dienen wiederum (zusammen mit anderen Erhebungen) als Daten für die Untersuchung, die, ausgehend von der subjektorientierten Lerntheorie nach Holzkamp, die Perspektive von Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Dem gewählten Forschungsprinzip der Partizipation entsprechend, soll hier eine größtmögliche „Eigenstrukturierung des Gegenstands durch die Lernenden“ (ebd., S. 216) ermöglicht werden. Das Medium „Bild“ dient dazu, Gedanken und Einstellungen von Teilnehmenden, über die sie selbst nur bedingt kognitiv verfügen, erfassbar und analysierbar zu machen. Grell verwendet ein an Panofsky orientiertes, zwischen vor-ikonographischer Beschreibung und Interpretation unterscheidendes Verfahren der Bildinterpretation. Durch die prioritäre Berücksichtigung der verbalen Teilnehmerdeutungen unterscheidet sich dieses allerdings von einer reinen und systematischen Bildhermeneutik, wie sie in Bezug auf Kunstwerke entwickelt worden ist (vgl. ebd., S. 225). Die von den Teilnehmenden produzierten Collagen werden hier in ähnlich exakter Weise interpretiert wie die Journaleintragungen in der Studie von Wrana. In beiden Fällen wird versucht, komposite, nicht sequenziell lesbare Äußerungen von Teilnehmenden ähnlich methodisch abgesichert und nachvollziehbar zu interpretieren wie rein sprachliche, sequenziell organisierte und lesbare Texte. Die angewandte Methode wird als solche nicht genannt, entspricht aber dem bildhermeneutischen Vorgehen der Deskription der einzelnen Bestandteile, der Erschließung möglicher Bedeutung unter Berücksichtigung des mit (Trivial-)Bildern verbundenen Wissens³ und der Herstellung eines Bezugs der Einzelteile zum Gesamtbild und zu schriftlichen bzw. mündlichen Äußerungen der Bildverwender bzw. -produzenten.

4. Konzeptforschung

Mit den Begriffen der „Teilnehmer-“ und der „Programmforschung“ wurden eingeführte Termini verwendet; der Begriff der „Konzeptforschung“ verlangt dagegen eine Erläuterung. Mit diesem Wort sollen hier Untersuchungen verstanden werden, die sich der Herkunft, Entwicklung und Verwendung von Konzepten der Erwachsenenbildung widmen. Untersuchungen dieser Art waren bisher auf vorfindliche oder eigens erstellte Textdaten bezogen – z.B. zum Konzept der Teilnehmerorientierung (Luchte 2001), des Wissens (Hof 2001) oder der Kompetenz (Haeske 2008). Ein Großteil dieser Unter-

³ Unter „Bildwissen“ soll hier das kulturabhängige Wissen um (etablierte) Darstellungsinhalte und Darstellungsformen verstanden werden, das sich – im Gegensatz zum ikonographischen Wissen – vornehmlich auf triviale (Gebrauchs-)Bilder, nicht auf Kunstwerke bezieht.

suchungen verfährt nach mehr oder weniger streng angewandten diskursanalytischen Prinzipien; es interessiert primär die Verwendung der Begriffe, die diese Konzepte bezeichnen.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens, zu dem – vor allem im englischen Sprachraum – zahllose Untersuchungen erschienen sind, gilt im Bereich der Erwachsenenbildung aktuell zweifellos als zentral und übergeordnet. Für den deutschen Sprachraum ist hier insbesondere auf die Studien von Kraus (2001) und Schemmann (2008) zu verweisen, die die einschlägigen Dokumente und Programmschriften internationaler Organisationen untersuchen.

Ergänzend zu diesen schriftlichen Diskursen hat Burkhard Schäffer bildhafte Diskurse des Lebenslangen Lernens untersucht und aufgezeigt, „was sich (...) jenseits textförmiger Verlautbarungen an Bedeutungshorizonten bezüglich des LLL in exemplarischer empirischer Analyse aufschließen lässt“ (Schäffer 2009b, S. 94). Schäffer nimmt die spezifischen bildhaften Repräsentationen des Diskurses vom Lebenslangen Lernen in den Blick und entdeckt in ihnen handlungsleitende Orientierungen der Bildproduzenten und -distribuenten. Er greift dabei auf die von Ralf Bohnsack entwickelte dokumentarische Methode der Interpretation zurück und unterscheidet daher wie dieser im Anschluss an die Kunsthistoriker Panofsky und Imdahl nicht nur zwischen den Sinnebenen der Vorikonographie, Ikonographie und Ikonologie, sondern hebt zusätzlich die sogenannte Ikonik hervor. Diese widmet sich dem rein Bildhaften, und sie enthält die Arbeitsschritte der Analyse der planimetrischen Komposition, der szenischen Choreographie und der perspektivischen Projektion (vgl. ebd., S. 99).

Das von Bohnsack (2008) begründete und operationalisierte und von seinen Schülern auf erziehungswissenschaftliche Fragen angewandte Verfahren ist auf alle Arten von bildlichen Darstellungen anwendbar. Es steht im Gegensatz zur nur auf Fotos beschränkten, diese aber in ihrer Eigenart optimal berücksichtigenden seriell-ikonographischen Analyse der Erziehungswissenschaftlerinnen Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner (2005). Olaf Dörner (2009) wendet die dokumentarischen Bildinterpretation auf das Genre der Comics an – hier auf die Darstellung der Konzepte der formalen und informellen Bildung bzw. des formalen und informellen Lernens. Im Anschluss an Schäffer (2009a) unterscheidet er zwischen Ab-, Denk- und Erfahrungsbildern, also zwischen Bildern im unmittelbaren Wortsinn, begrifflich fassbaren Vorstellungen über Bildung und „Formen der inneren bildliche Repräsentation von Bildung, bezogen auf zumeist implizite, habitualisierte und damit handlungsleitende Orientierungen in bildungsrelevanten Kontexten“ (ebd., S. 04–3).

Im Ergebnis wird u.a. festgestellt, dass auf der Erfahrungsbildebene des untersuchten Comics zwei Bildungswelten thematisiert werden: die informell-gesellig-hedonistische und die formale Bildung. Darüber hinaus wird eine Polarisierung zwischen beiden Bildungsformen dargestellt, in der es der informellen Bildung gelingt, die formale – zumindest kurzfristig – zu irritieren. Wenn man davon ausgeht, dass die Lektüre von Comics Bestandteil von Sozialisations- und Erziehungsprozessen ist, dann

ist zu vermuten, dass die dort vermittelten Bildungsorientierungen und -einstellungen auch im Erwachsenenalter als regulierende Faktoren der Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung an Erwachsenenbildung wirksam sind. Dieses Thema verfolgen Schäffer und Dörner aktuell im Rahmen eines Projekts zum Thema Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder⁴ weiter. Die Autoren gehen dabei – wie schon Bohnsack selbst – davon aus, dass sowohl fotografische Spurbilder als auch künstlerische Abbilder⁵ nach der dokumentarischen Methode untersucht werden können.

5. Kursforschung und Wissens(-vermittlungs-)forschung

Zu den Spurbildern gehören auch Videos – bewegte Bilder, bei denen es sich letztlich um eine Folge unbewegter Bilder handelt. Diese werden seit einiger Zeit systematisch für Interaktionsanalysen von Kursen der Erwachsenenbildung erstellt, so dass die Möglichkeit besteht, die bisherige Beschränkung auf wortbezogene Analysen aufzuheben. Die Erwachsenenbildungsforschung kann dabei auf die videobasierte ethnographische Soziologie, die ethnographische Schulforschung, die Unterrichts(-qualitäts-)forschung sowie die gesprächsanalytische Erforschung multimodaler Interaktion zurückgreifen. Trotz des Fehlens einer ausgearbeiteten Methodologie können prinzipielle, die Dimensionen „Sequenzialität“ und „Simultaneität“ und die verbale wie die visuelle Ebene berücksichtigende Analyseformen von Videos bestimmt werden. Diese beziehen sich vor allem auf die Interaktion zwischen einzelnen Personen, die um (sichtbares) sprachbegleitendes oder sprachersetzendes Verhalten vervollständigt wird, bzw. auf die Rekonstruktion von Lehr-/Lernsituation prägenden Prozessen und Mustern, auf das Verhalten der Gesamtgruppe, den Umgang mit Artefakten, speziell Medien, sowie auf die räumlichen Vorgaben und ihre Aneignung (Nolda 2007)⁶. Im Rahmen der Empirisierung der Lernortdiskussion ist es so z.B. möglich, das Interaktionsgeschehen im Hinblick auf raumaneignende Praktiken der Beteiligten (Präparation von sozialen Gütern und Medien, Gestaltung der Übergangsphase, Konstitution einer pädagogische Zone) zu rekonstruieren (Kraus 2010). Den auch methodologisch-methodischen Ertrag von qualitativen Videoanalysen kann man an einer Studie von Matthias Herrle (2008) erkennen: Ausgehend von der systemtheoretischen Auffassung von Interaktion als Kommunikation unter sich wechselseitig wahrnehmenden Anwesenden hat er die auditive und die visuelle Ebene einer Kurssequenz nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass die hohe Datenkomplexität

4 Dort interessieren vor allem gruppenspezifische Bilder und Vorstellungen vom Alter, die Wahrnehmung und Handeln in Kontexten bestimmen, in denen das Alter eine Rolle spielt und die u.a. mit dem Mittel der Fotogruppendiskussion untersucht werden (Schäffer 2009a).

5 Zur Unterscheidung zwischen der registrativen und der mimetischen Funktion von Bildern vgl. Doelker 1999, S.70ff.

6 Zum Verfahren der Videoanalyse vgl. auch die mit Beispielen aus Lehr-Lernsituationen mit Erwachsenen versehene Einführung von Dinkelaker/Herrle (2009).

nur durch bewusste Selektionen bewältigt werden kann, die durch die Konservierung und prinzipielle Zugänglichkeit des Ausgangsmaterials kompensiert werden (vgl. ebd., S. 142). Dass der bei Videoanalysen naheliegende Aspekt der sequenziellen und simultanen Körperlichkeit, bzw. der Koordination von Körpern, durchaus auch auf die Dimension erwachsenpädagogischer Professionalität bezogen werden kann, zeigt ein Beitrag von Jörg Dinkelaker (2010). Die Verwendung von Videographien erlaubt auch empirische Einsichten in bisher vorwiegend programmatisch behandelte Bereiche, wie den der Körperbildung. So ermöglicht sie die empirisch begründete Differenzierung von Praktiken der Körperbildung und die Bestimmung pädagogisch orientierter Formen der operativen Einwirkung auf den Körper Erwachsener (Herrle/Dinkelaker/Kade 2009).

In dem Grade, in dem sich Erwachsenenbildungsforschung auch für Wissensvermittlungsprozesse außerhalb von Erwachsenenbildungsinstitutionen interessiert, erweitert sie nicht nur ihren eigenen Objektbereich, sondern kann auch auf Studien zurückgreifen, die in anderen disziplinären Zusammenhängen entstanden sind. Zu nennen sind hier die wissenssoziologische Videointeraktions- bzw. Videoperformanzforschung – in Deutschland vor allem durch Hubert Knoblauch und Bernt Schnettler vertreten, die die Vermittlung von Wissen an Computerarbeitsplätzen oder bei PowerPoint-Präsentationen untersucht haben (Knoblauch u.a. 2006; Schnettler/Knoblauch 2007).

6. Ausblick

Die in den referierten Studien erkennbaren Zuordnungen der einzelnen Forschungsbereiche (Teilnehmer-, Programm-, Konzept- und Kurs- bzw. Wissensvermittlungs- bzw. Professionsforschung) zu Datentypen (Zeichnung, Foto, Comic, Video), Methoden bzw. Methodologien (Diskursanalyse, objektive Hermeneutik, dokumentarische Methode, Wissenssoziologie) sowie Erhebungs- und Interpretationsverfahren (elizitierte oder vorfindliche Bildprodukte, Bildinterpretation durch Forscher oder Betroffene) sind nicht als bindend zu verstehen. Sie scheinen eher aus dem jeweils zugänglichen Material und einer auch bei der Interpretation nicht-visueller Daten erkennbaren Präferenz der Autoren entstanden zu sein. Künftige Untersuchungen sollten sich deshalb von diesen Zuordnungen inspirieren, nicht aber dirigieren lassen. Neben einschlägigen Arbeiten in der Allgemeinen und Historischen Erziehungswissenschaft oder der Kunstpädagogik⁷ sollten sie auch verstärkt die Forschung mit visuellen Daten in der ungefähr 30 Disziplinen übergreifenden Bildwissenschaft (Sachs-Hombach 2005⁸) rezipieren. Plädiert wird deshalb nicht für eine bestimmte Methode der Bildanalyse, sondern für ein bildwissenschaftliches Vorgehen, das Bilder und bildbezogene Prakti-

7 Hierzu zählen u.a. Pöggeler 1992, Ehrenspeck/Schäffer 2003, Keck/Kirk/Schröder 2004, Gruschka 2005, Marotzki/Niesyto 2006, Peez 2006 und Frieberthhäuser/von Felden/Schäffer 2007.

8 Dort ist auch ein Beitrag über die Erziehungswissenschaft (Schäffer 2005) enthalten.

ken als eigenständige und methodisch kontrolliert zu interpretierende Daten versteht. Dazu gehört auch der Bereich der Visualisierung von Wissen, der bildwissenschaftlich bisher vor allem in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Technologie bearbeitet wurde (z.B. Geimer 2002).

Die bisherigen Studien in der Erwachsenenbildungsforschung lassen erkennen, dass die gewählten Ansätze erweiterbar sind: Sie können nicht nur in Bezug auf reale, sondern auch potentielle Teilnehmende angewendet werden, außerdem nicht nur in Bezug auf organisiertes, sondern auch informelles Lernen, nicht nur in Bezug auf aktuelle, sondern auch historische Formen des Lehrens und Lernens Erwachsener und schließlich nicht nur auf dokumentarische, sondern auch künstlerische Daten.

Die Leistung einer – sich erst konturierenden – bildwissenschaftlich orientierten Erwachsenenbildungsforschung würde darin bestehen, einen bisher vernachlässigten Datentyp zur Generierung oder Abstützung von Wissen über Erwachsenenbildung systematisch zu nutzen. Die Forschung würde damit nicht nur auf einen allgemeinen disziplinübergreifenden Trend reagieren, sondern auf die Zunahme von visuellen (Selbst-)Präsentationen in der Praxis der Erwachsenenbildung. Die gegenwärtig diskutierten Verfahren können aber nicht nur auf aktuelle Gebrauchsbilder, sondern auch auf künstlerische, darunter auch historische Darstellungen, angewandt werden. Diese beziehen sich – in konkreter, simultaner Evidenz – auf das Lernen Erwachsener und präsentieren damit Dimensionen, die durch das Symbolsystem der Sprache nicht oder nur bedingt vermittelt werden können.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1.: Praxishandbuch Milieumar-keting. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- u. Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Boehm, G. (Hg.) (1994): Was ist ein Bild? München
- Bohnsack, R. (2008): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim
- Dinkelaker, J. (2010): Koordination von Körpern – eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmanns-weiler, S. 186–202
- Dinkelaker J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden
- Doelker, C. (1999): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. 2., durchges. Aufl. Stuttgart
- Dörner, O. (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 6, S. 04–1–13. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6_04_doerner.pdf
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hg.) (2003): Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen
- Frank, G./Lange, B. (2010): Einführung in die Bildwissenschaft: Bilder in der visuellen Kultur. Darmstadt
- Friebertshäuser, B./von Felden, H./Schäffer, B. (Hg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen

- Geimer, P. (Hg.) (2002): *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie*. Frankfurt a.M.
- Grell, P. (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster u.a.
- Gruschka, A. (Hg.) (2005): *Fotografische Erkundungen zur Pädagogik*. Wetzlar
- Haeske, U. (2008): *„Kompetenz“ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses*. Berlin
- Herrle, M. (2008): *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Frankfurt a.M.
- Herrle, M./Dinkelaker, J./Kade, J. (2009): *Einüben, Üben, Ausüben. Körperbildung in Kursen der Erwachsenenbildung*. In: Behnisch, M./Winkler, M. (Hg.): *Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven*. München, S. 134–152
- Hof, C. (2001): *Konzepte des Wissens*. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2008): *Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung*. Forum Qualitative Sozialforschung. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379> (Stand: 15.02.2011)
- Keck, R. W./Kirk, S./Schröder, H. (Hg.) (2004): *Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn
- Knoblauch, H. (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz
- Knoblauch, H. u.a. (Hg.) (2006): *Video analysis. Methodology and methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a.M. u.a.
- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld
- Kraus, K. (2010): *Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 2, S. 46–55
- Luchte, K. (2001): *Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung*. Weinheim
- Maar, C. u. a. (Hg.) (2004): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln
- Marotzki, W./Niesyto, H. (Hg.) (2006): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und mediendidaktischer Perspektive*. Wiesbaden
- Mitchell, W. J. Thomas (1994): *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago/London
- Nolda, S. (1998): *Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung*. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt a.M., S. 139–235
- Nolda, S. (2007): *Videobasierter Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 478–492
- Nolda, S. (2008): *The Role of History in Self-descriptions of National Organizations of Adult Education – a Closer Look at the Websites of WEA, ZNANIE, VÖV, and DVV*. In: Reischmann, J./Bron, M. (Hg.): *Comparative Adult Education 2008. Experiences and Examples*. Frankfurt a.M. u.a., S. 215–226
- Nolda, S. (im Druck): *Visuelle Dekontextualisierung und (Re-)Kontextualisierung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung*. In: *Bildungsforschung*, Bd. 2
- Nuissl, E. (2010): *Trends in der Weiterbildungsforschung*. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 171–181
- Peez, G. (2006): *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*. München
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn
- Pöggeler, F. (1992): *Bild und Bildung: Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt a.M. u.a.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2005): *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.
- Sachs-Hombach, K. (Hg.) (2009): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt a.M.
- Schäffer, B. (2005): *Erziehungswissenschaft*. In: Sachs-Hombach, K. (Hg.): *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M., S. 213–225

- Schäffer, B. (2009a): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alters und Altenbildern. In: Ecarius, J./ Schäffer, B. (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, S. 207–232
- Schäffer, B. (2009b): Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Hof, C./ Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 94–111
- Schemmann, M. (2008): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schnettler, B./Knoblauch, H. (Hg.) (2007): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz
- Schrader, J./Ioannidou, A. (2009): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Paderborn, S. 999–1009
- Tippelt, R. u.a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung: eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler