b.i.t.online
Bibliothek. Information. Technologie.

INNOVATIV BAND 55

Bild(er)leser wissen mehr!

Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“: Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?

Bettina Schröder

b.i.t. INNOVATIONSPREIS 2015

b.i.t.online
INNOVATIV

DINGES & FRICK
| Offsetdruck | Digitaldruck | Verlag |

Band 55

b.i.t.online – Innovativ

Band 55

Bild(er)leser wissen mehr!

Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“: Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?

2015
Verlag: Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden

Innovationspreis 2015

Bild(er)leser wissen mehr!

Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“:
Eine Aufgabe für die Kinder- und
Jugendbibliotheksarbeit?

Bachelorarbeit

vorgelegt von
BETTINA SCHRÖDER

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences
Department Information

erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert
zweite Prüferin: Sarah Wildeisen M.A.
Hamburg, August 2014

2015
Verlag: Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden

b.i.t.online – Innovativ

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.
ISBN 978-3-934997-71-4

ISBN 978-3-934997-71-4
ISSN 1615-1577

© Dinges & Frick GmbH, 2015 Wiesbaden
Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des Nachdrucks und der Übersetzung.
Ohne Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, dieses Werk oder Texte in einem photomechanischen oder sonstigen Reproduktionsverfahren oder unter Verwendung elektronischer Systeme zu verarbeiten, zu vervielfältigen und zu verbreiten.
Satz und Druck: Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden
Printed in Germany

Vorwort

Ausgezeichnet wurden mit dem b.i.t.online Innovationspreis des Jahres 2015 drei Bachelorarbeiten aus den Hochschulen in Hamburg und Köln. Die Auswahl der Preisträger war aufgrund der Vielzahl von Einsendungen und eines sehr breiten Themenspektrums eine nicht einfache Aufgabe und fiel dem Innovationspotential geschuldet auf eine spartenübergreifende Arbeit und je eine mit einem Themenschwerpunkt für wissenschaftliche bzw. Öffentliche Bibliotheken:

Zöller, Anthea (Köln): Konzeption und Bewertung von Online-Tutorials an wissenschaftlichen Bibliotheken: Ein Lern-Tutorial und Evaluationssystem für Bibliothekare

Schröder, Bettina (Hamburg): Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von "Visual Literacy": Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?

Hagen, Florian (Hamburg): Was können Bibliotheken vom Guerilla-Künstler Banksy für ihr Marketing lernen? Konzeptstudie zur Anwendung von Guerilla Marketing für die ZBW

Beginnend mit dem wissenschaftlichen Bibliotheksbereich: hier sind Online-Tutorials weit verbreitet, gut genutzt und fast unumgänglich, um bei sinkenden personellen und finanziellen Ressourcen einen steigendem Schulungsbedarf zu decken.

Allerdings erfordert deren Entwicklung einen hohen finanziellen, personellen und zeitlichen Aufwand, auch weil bedingt durch einen Mangel an verbindlichen Standards in Deutschland und lokale Besonderheiten in Bezug auf didaktische Konzepte, Zielgruppenorientierung und Einsatzzwecke eine Nachnutzung nur bedingt möglich ist.

Hier bietet die Bachelorarbeit von Anthea Zöller einen praxistauglichen Kriterienkatalog als Ausgangspunkt für die Entwicklung möglichst interaktiver, multimedialer Tutorials oder als Bewertungsgrundlage für existierende Online-Tutorials an. Basis für den umfassenden und handlungsorientierten Katalog waren die US-amerikanischen PRIMO Kriterien konzentriert auf die Lernschwerpunkte Didaktik und Mediales Design, die übertragen auf deutsche Verhältnisse ergänzt und angepasst wurden.

Da Qualifikationen zur Entwicklung und Betreuung von webbasierten Lernangeboten immer wichtiger werden, enthält die Abschlussarbeit zudem ein Lerntutorial als autodidaktisches Schulungsangebot für Bibliothekare mit dem Ziel, vorrangig didaktisches Grundlagenwissen (z.B. zu Lerntheorien) zu vermitteln, aber auch über typische gestalterische Mängel aufzuklären und dies mit dem besonderen Vorteil, dass der Lernprozess im selben Medium stattfindet, das es zu entwerfen gilt.

In Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands findet sich ein vielfältiges Angebot von Literacy-Angeboten, also zur Lese-, Schreib- sowie Erzähl- und Schriftkompetenz für verschiedene Altersstufen vom Bilderbuchkino bis zu Kamishibai, nicht jedoch – wie eine empirische Befragung von Bettina Schröder ermittelte – in Bezug auf das Erlernen des kundigen Umgangs mit visuellen Informationen, die Aneignung dessen, was im angloamerikanischen Sprachraum als „Visual Literacy" bezeichnet wird. Und obwohl wir täglich einer wahren Bilderflut ausgesetzt sind, existieren nur wenige US-amerikanische Publikationen zum Themengebiet mit explizit bibliothekarischem Bezug.

Bibliotheken wären jedoch aufgrund des dort vorhandenen Angebots qualitativ hochwertiger Bilderbücher bestens geeignet, (nicht nur) Kinder in die Sprache der Bilder einzuführen und ihnen damit eine neue ästhetische Welt zu eröffnen. Praxisorientiert enthält die Arbeit sowohl einen Leitfaden zur Vermittlung bibliothekarischer Bildkompetenz-Veranstaltungskonzepte in Kinder- und Jugendbibliotheken, Handreichungen zur Bilderschließung als auch Hinweise, die die Auswahl geeigneter Bilderbücher erleichtern.

Aktionen des Street Art-Künstlers Banksy sowie erfolgreiche Guerilla-Marketing-Aktionen der Privatwirtschaft fallen u.a. durch eine unkonventionelle, originelle und provokante Umsetzung auf. Vor allem durch überraschende Positionierung von Kunstinstallationen wird Aufmerksamkeit erregt, meist mittels einfacher Darstellung mit einem hohen Unterhaltungswert. Betrachter werden durch Illusionen, aber auch durch die Kombination von im Alltag nicht zusammengehörigen Elementen und der Einbeziehung der Umgebung irritiert, angesprochen, zum Enträtseln einer Botschaft oder Enttarnen von Zusammenhängen angeregt.

Bis dato findet man in Bibliotheken so gut wie keinen Einsatz von Guerilla-Marketing und auch kaum eine theoretische Beschäftigung mit dem Thema. Florian Hagen, der in seiner Abschlussarbeit vier Konzepte für Guerilla-Aktionen der Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften erarbeitet, zeigt in seiner Abschlussarbeit auf, wie Bibliotheken mittels Guerilla Marketing auch ohne große Budgets mit ausgefallenen, einfallsreichen, witzigen Ideen viel Aufmerksamkeit und Interesse für ihre Dienstleistungen erzeugen können, eine verbesserte Medienpräsenz erreichen und das eigene Image aufpolieren, indem sie an unerwarteten Orten informieren und unterhalten und so positive Emotionen entstehen lassen, die fortan mit den Dienstleistungen der Bibliothek in Verbindung gebracht werden.

Karin Holste-Flinspach

Vorsitzende der Kommission für Ausbildung und Berufsbilder des BIB

Bild(er)leser wissen mehr!

Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“: Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?

Bachelorarbeit

Abstract

In der Multimediagesellschaft, in der wir leben, sind wir täglich einer immer weiter anwachsenden „Bilderflut“ ausgesetzt. Obwohl Presse und Fernsehen, Internet und Computerspiele, Werbung und Kunst besonders auch Kinder und Jugendliche mit mehr visuellen Reizen überhäufen, als sie verarbeiten können, und obwohl der sogenannte „iconic“ oder „pictorial turn“ ein Phänomen ist, dem die Kultur-und Bildwissenschaften bereits seit geraumer Zeit ihre Aufmerksamkeit widmen, bereiten die deutschen Bildungsinstanzen – wie zu zeigen sein wird – Kinder und Jugendliche zum jetzigen Zeitpunkt nicht in ausreichendem Maß auf den kompetenten Umgang mit Bildmaterial vor. Während in den Schulen der produktive und rezeptive Umgang mit Schrift selbstverständlicher Teil des Lehrplans ist, wird das „Lesen“ von Bildern bisher allenfalls sporadisch und eher unsystematisch im Rahmen der Kunsterziehung gelehrt.

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszuarbeiten, ob und wie die Vermittlung von „Visual Literacy“ einen Platz in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit deutscher Öffentlicher Bibliotheken finden kann. Dazu werden im ersten Teil die Begriffe„Visual Literacy“ bzw. Bildkompetenz definiert und die konstituierenden Teilkompetenzen abgeleitet. Auch wird der Frage nachgegangen, warum eine „Visual Literacy“-Erziehung heutzutage überhaupt wichtig und notwendig ist. Der folgende Teil beschäftigt sich mit dem Medium Bilderbuch und seiner besonderen Eignung als Grundlage für eine bibliothekarische „Visual Literacy“-Veranstaltungsarbeit. Im letzten Teil werden zunächst Beispiele für Bildkompetenzvermittlung anhand verschiedener erprobter Methoden in ausländischen Bibliotheken und Museen vorgestellt und ihre Eignung einer kritischen Betrachtung unterzogen. Sodann wird auf der Grundlage einer Email-Befragung ausgewählter Öffentlicher Bibliotheken eine Tendenz hinsichtlich des IST-Zustands der Vermittlung von Bildkompetenz in deutschen Bibliotheken aufgezeigt. Es folgt die Entwicklung von Handreichungen, die es deutschen Öffentlichen Bibliotheken ermöglichen sollen, die Vermittlung von „Visual Literacy“ durch den Entwurf eigener Veranstaltungskonzepte in ihre Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit zu integrieren.

Schlagwörter

Bibliotheksarbeit, Bildanalyse, Bilderbuch, Bildgrammatik, Bildkompetenz, Bildliteralität, Iconic Turn, Jugendliche, Kinder, Öffentliche Bibliotheken, Visual Literacy

Meiner Mutter.

We are a visually illiterate society. … Three R's are no longer enough. Our world is changing fast – faster than we can keep up with our historical modes of thinking and communicating. Visual literacy – the ability to both read and write visual information; the ability to learn visually; to think and solve problems in the visual domain – will, as the information revolution evolves, become a requirement for success in business and in life.

- Dave Gray, founder of visual thinking company XPLANE

Danksagung

Mein Dank gebührt in erster Linie meiner Mutter. Ohne ihre tatkräftige, moralische und nicht zuletzt auch finanzielle Unterstützung wären weder das Studium noch die vorliegende Arbeit zu realisieren gewesen.

Auch meinem Sohn Simon möchte ich danken. Er hat besonders in den letzten Monaten viel Geduld mit mir aufgebracht und stand mir immer wieder gerne als „Testperson" zur Verfügung.

Des Weiteren möchte ich ganz besonders meiner Freundin Mona Meibauer danken, die in zahlreichen Stunden diese Arbeit Korrektur gelesen hat. Sie spürte nicht nur sehr professionell sämtliche Tipp- und Flüchtigkeitsfehler auf, sondern konnte mir auch immer wieder zeigen, an welchen Stellen noch Unklarheiten bestanden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **5**
Abstract **8**
Inhaltsverzeichnis **10**
Abbildungsverzeichnis **12**
Tabellenverzeichnis **15**
Abkürzungsverzeichnis **15**
I Einleitung **16**
II Visual Literacy **23**
1 Definition „Visual Literacy" **23**
2 Modelle der Bildkompetenz **25**
2.1 Roland Posner – Ebenen der Bildkompetenz 25
2.2 Oliver R. Scholz – Stufen des Bildverstehens 27
2.3 Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft 29
2.4 Zusammenschau der Modelle und Ableitung der „Visual Literacy"-Teilkompetenzen 34
3 „Visual Literacy"-Erziehung – warum? **36**
3.1 Visuelle Einflüsse in der Multimediagesellschaft 37
3.2 Das Bild im wissenschaftlichen Diskurs und im deutschen Bildungssystem 38
3.3 Bildkompetenz – „Learning by doing"? 42
3.4 Zur Relevanz einer „Visual-Literacy"- Erziehung 44
III Das Bilderbuch **46**
1 Definition „Bilderbuch" **46**
2 Typologien des Bilderbuches **47**
3 Eignung des Bilderbuches für die „Visual Literacy"-Erziehung **49**
IV Praktische Umsetzung des „Visual Literacy"-Konzeptes **52**
1 Methoden der "Visual Literacy" Vermittlung **52**
1.1 Visual thinking Strategies (VTS) 53
1.2 „Whole Book Approach" (WBA) 54
1.3 What do you see? What do you think? What do you wonder? (STW) 57
1.4 Methodenvergleich und Eignung für die Veranstaltungskonzeption 60
2 „Visual Literacy"-Vermittlung in deutschen Öffentlichen Bibliotheken **61**
3. Entwicklung bibliothekarischer Bildkompetenz-Veranstaltungen **73**
3.1 Theoretische Grundlagen 73
3.2 Entwicklung der Beispielfragen 75

3.3 „Bilderlesen in drei Schritten“ – Grundlagen der Bilderschließung 77
3.3.1 Erster Schritt: Der Betrachter spricht – Die Bestimmung der subjektiven Bedeutung 77
3.3.2 Zweiter Schritt: Das Bild spricht – Die Bestimmung der inhärenten Bedeutung 78
3.3.2.1 Spontane Bedeutung 78
3.3.2.2 Feste Bedeutung 80
3.3.2.3 Artikulierte Bedeutung 87
3.3.2.3.1 Bildlexikon 87
3.3.2.3.2 Bildphonetik 87
3.3.2.3.3. Bildflexion 90
3.3.2.3.4. Bildsyntax 98
3.3.2.3.5. Bildmodus 126
3.3.2.3.6. Bildtempus 139
3.3.2.3.7. Bildstil 143
3.3.2.3.8. Typographie als bildnerisches Mittel 145
3.3.2.4. Latente Bedeutung 149
3.3.2.5. Intertextuelle Bedeutung 152
3.3.3. Dritter Schritt: Der Bildautor spricht – Die Bestimmung der intendierten Bedeutung 152
3.3.3.1 Deklarierte Bedeutung 152
3.3.3.2. Transtextuelle Bedeutung 155
3.3.3.3. Intertextuelle Bedeutung 156
3.3.3.4. Kontextuelle Bedeutung. 159
3.3.3.5. Funktionale Bedeutung 160
3.4. Die Auswahl geeigneter Bilderbücher 163
3.4.1. Kriterien der Buchauswahl 163
3.4.2. Quellen zur Buchauswahl 165
V. Fazit 169
VI. Literaturverzeichnis 173
Anhang 183

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Visual Literacy Array, basierend auf den Visual Literacy Standards der ACRL	19
Abb. 2	Komponenten der Visual Literacy-Theorie nach Avegerinou/Petterson	24
Abb. 3	Bildkompetenzmodell nach Doelker	31
Abb. 4	Bilderbuch-Typologie nach Nikolajeva/Scott	48
Abb. 5	Details aus Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen und Tan: Der rote Baum	79
Abb. 6	Details aus Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen und Bougaeva: Zwei Schwestern bekommen Besuch	79
Abb. 7	Details aus Tan: Der rote Baum und Browne: Stimmen im Park	79
Abb. 8	F.K. Waechter: Wir können noch viel zusammen machen	81
Abb. 9	Anthony Browne: Stimmen im Park	81
Abb. 10	Sebastian Meschenmoser: 3 Wünsche für Mopsmann	88
Abb. 11	Sonja Bougaeva: Zwei Schwestern bekommen Besuch	89
Abb. 12	David Wiesner: Strandgut	90
Abb. 13	David Wiesner: Strandgut	91
Abb. 14	Shaun Tan: Ein neues Land	91
Abb. 15	David Wiesner: Strandgut	92
Abb. 16	David Wiesner: Strandgut	92
Abb. 17	David Wiesner: Strandgut	93
Abb. 18	F.K. Waechter: Der rote Wolf	95
Abb. 19	F.K. Waechter: Der rote Wolf	95
Abb. 20	Shaun Tan: Ein neues Land	96
Abb. 21	Shaun Tan: Ein neues Land	97
Abb. 22	F.K. Waechter: Da bin ich	98
Abb. 23	Die Dimensionen des visuellen Raumes nach Kress/Van Leeuwen	99
Abb. 24	F.K. Waechter: Da bin ich	100
Abb. 25	Shaun Tan: Der rote Baum	101
Abb. 26	Shaun Tan: Der rote Baum	102
Abb. 27	Shaun Tan: Der rote Baum	102
Abb. 28	Stian Hole: Garmans Sommer	103
Abb. 29	J.P. Lewis/Roberto Innocenti: Das Hotel zur Sehnsucht	103
Abb. 30	F.K. Waechter: Der rote Wolf	104
Abb. 31	Anthony Browne: Stimmen im Park	105
Abb. 32	Shaun Tan: Ein neues Land	106
Abb. 33	Nikolaus Heidelbach: Ein Buch für Bruno	107
Abb. 34	Sonja Bougaeva: Zwei Schwestern bekommen Besuch	107
Abb. 35	Detail aus Ali Mitgutsch: Rundherum in meiner Stadt	108

Abb. 36 Anthony Browne: Mein Papi, nur meiner! Oder: Besucher die zum Bleiben kamen 109
Abb. 37 Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen 110
Abb. 38 Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen 110
Abb. 39 Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen 111
Abb. 40 Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen 111
Abb. 41 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 43 113
Abb. 42 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 44 113
Abb. 43 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 53 113
Abb. 44 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 46 113
Abb. 45 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 70 114
Abb. 46 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 71 114
Abb. 47 Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good 115
Abb. 48 Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good 115
Abb. 49 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 77 116
Abb. 50 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 33 116
Abb. 51 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 39 117
Abb. 52 Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 40 117
Abb. 53 F.K. Waechter. Prinz Hamlet 118
Abb. 54 Leo Lionni: Frederick 118
Abb. 55 Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good 120
Abb. 56 Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good 120
Abb. 57 Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein 122
Abb. 58 Anthony Browne: Stimmen im Park 122
Abb. 59 David Wiesner: Strandgut 123
Abb. 60 David Wiesner: Strandgut 123
Abb. 61 Anthony Browne: Stimmen im Park 124
Abb. 62 David Wiesner: Strandgut 125
Abb. 63 Anthony Browne: Stimmen im Park 125
Abb. 64 F.K. Waechter: Da bin ich 127
Abb. 65 F.K. Waechter: Da bin ich 128
Abb. 66 Stian Hole: Garmans Sommer 129
Abb. 67 Anthony Browne: Stimmen im Park 130
Abb. 68 Stian Hole: Garmans Sommer 130
Abb. 69 Modalitätsskala der Farbsättigung nach Kress/Van Leeuwen 131
Abb. 70 David Wiesner: Strandgut 131
Abb. 71 David Wiesner: Strandgut 132
Abb. 72 Anthony Browne: Stimmen im Park 132
Abb. 73 Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein 132
Abb. 74 Nikolaus Heidelbach: Die dreizehnte Fee 134
Abb. 75 Shaun Tan: Ein neues Land 134
Abb. 76 Leo Lionni: Das kleine Blau und das kleine Gelb 135

Abb. 77 David Wiesner: Die drei Schweine 135
Abb. 78 Müller/Steiner: Der Aufstand der Tiere oder Die neuen Bremer Stadtmusikanten 136
Abb. 79 Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein 137
Abb. 80 P.J. Lewis/Roberto Innocenti: Das Hotel zur Sehnsucht 137
Abb. 81 Jutta Bauer: Die Königin der Farben 138
Abb. 82 Einar Turkowski: Als die Häuser heimwärts schwebten 138
Abb. 83 Albert Sixtus/Fritz Koch-Gotha: Die Häschenschule 139
Abb. 84 Maurice Sendak: Als Papa fort war 139
Abb. 85 Carlo Collodi/Roberto Innocenti: Pinocchio 140
Abb. 86 Shaun Tan: Ein neues Land 141
Abb. 87 David Wiesner: Strandgut 142
Abb. 88 Kveta Pacovská: Rotkäppchen 144
Abb. 89 Warja Lavater: Schneewittchen 144
Abb. 90 F.K. Waechter: Da bin ich 144
Abb. 91 Müller/Steiner: Der Aufstand der Tiere oder die neuen Bremer Stadtmusikanten 145
Abb. 92 Müller/Steiner: Der Aufstand der Tiere oder die neuen Bremer Stadtmusikanten 145
Abb. 93 Anthony Browne: Stimmen im Park 146
Abb. 94 Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor 147
Abb. 95 Geisel/Johnson/Fancher: My many colored days 147
Abb. 96 Mies van Hout: Heute bin ich 148
Abb. 97 Anthony Browne: Stimmen im Park 149
Abb. 98 Stian Hole: Garmans Sommer 150
Abb. 99 Shaun Tan: der rote Baum 151
Abb. 100 F.K. Waechter: Der rote Wolf 151
Abb. 101 F.K. Waechter: der Anti-Struwwelpeter 155
Abb. 102 Anthony Browne: Stimmen im Park 157
Abb. 103 Anthony Browne: Stimmen im Park 158
Abb. 104 René Magritte: Das Reich der Lichter 158
Abb. 105 René Magritte: Der falsche Spiegel 158
Abb. 106 Anthony Browne: Stimmen im Park 160
Abb. 107 Anthony Browne: Willi der Träumer 160

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Gegenüberstellung der Bildkompetenzmodelle Posners, Scholz' und Doelkers. 35

Tab. 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der Email-Befragung von deutschen Öffentlichen Bibliotheken 68

Abkürzungsverzeichnis

CAF	Common Assessment Framework
DIN	Deutsches Institut für Normung
EFQM	European Foundation for Quality Management
EN	Europäische Normen
ISO	International Organization for Standardization
NPO	Non-Profit-Organisation
QM	Qualitätsmanagement
TQM	Total Quality Management

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Abhandlung auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

I Einleitung

„Die guten Leute wissen gar nicht, was es für Zeit und Mühe kostet, das Lesen zu lernen und von dem Gelesenen Nutzen zu haben; ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht“, soll Goethe in einem Gespräch mit Frédéric Soret gesagt haben (vgl. Burkhardt 1905, S. 68). Dass die Entschlüsselung von Wörtern, das verstehende Erfassen ihrer Bedeutung und der kompetente Umgang mit ihnen sich nicht von alleine erschließt, sondern erlernt werden muss, kann als Selbstverständlichkeit gelten, die wohl heutzutage niemand jemals in Frage stellen würde.

Angestoßen durch die PISA-Ergebnisse gelangte in den letzten Jahren im bibliothekarischen Diskurs ein Begriff zu einiger Popularität, der zuvor kaum oder höchstens in pädagogischen Fachkreisen bekannt war: der Terminus „Literacy“. Für diesen englischen Ausdruck gibt es im Deutschen keine direkte Übersetzung; er umfasst die Bereiche Lese- und Schreibkompetenz, sowie Erzähl- und Schriftkompetenz (vgl. Fliegerbauer 2009, S. 206). Aufgrund der Problematik, all diese Aspekte möglichst prägnant in einem Wort zusammenzufassen, hat sich die Bezeichnung überwiegend auch im deutschen Sprachraum durchgesetzt und in deutschen Öffentlichen Bibliotheken entstand ein ausgesprochen vielfältiges Angebot von „Literacy“-Maßnahmen für verschiedene Altersstufen (vgl. Brandt 2010, S.1).

Was jedoch das Erlernen des kundigen Umgangs mit visuellen Informationen angeht, die Aneignung dessen, was im angloamerikanischen Sprachraum als „Visual Literacy“ bezeichnet wird, stellt sich die Situation in Deutschland völlig anders dar. Obwohl wir in der modernen Multimediagesellschaft täglich einer wahren „Bilderflut“ ausgesetzt sind, Presse und Fernsehen, Internet und Computerspiele, Werbung und Kunst uns mit mehr visuellen Reizen überhäufen, als wir verarbeiten können, tragen – wie im ersten Teil dieser Arbeit zu zeigen sein wird – die deutschen Bildungsinstanzen diesen Erscheinungen einer veränderten und sich weiter verändernden Lebenswelt bisher kaum Rechnung. In den Schulen gelehrte Kulturtechniken sind immer noch weitgehend auf die Schriftlichkeit beschränkt, denn Lesen gilt auch heute noch als gebildeter als das „Konsumieren von Bildern“ (Doelker 1997, S. 16). So kommt es zu einem ausgeprägten Missverhältnis von ständig zunehmender Bildmenge auf der einen Seite und mangelnder Qualifikation zum Umgang mit Bildern auf der anderen. Die Illustratorin und Autorin Claudia de Weck nennt den Zustand, der sich aus dieser Situation ergibt, „visuellen Analphabetismus“ (de Weck 2006, S.7).

Wie oft hörte ich während meiner Praktikumszeit Aussagen wie: „Komm mal da aus der Babyecke raus! Die richtigen Bücher stehen da drüben!“ von Müttern, die ihre Schulkinder in die Stadtbücherei Norderstedt begleiteten, um mit Argusaugen über die angemessene Buchauswahl ihrer Sprösslinge zu wachen. Mehr als einmal konnte ich Kinder widerstrebend die Bilderbuchecke verlassen und sich resigniert den „richtigen“ Büchern zuwenden sehen. Ich fand das nicht nur sehr schade, weil ich eine

große Affinität zu qualitativ hochwertigen und künstlerisch anspruchsvollen Bilderbüchern habe, sondern auch weil es seit Beginn der 1990er Jahre eine stark wachsende Anzahl von qualitativ hervorragenden Exemplaren dieser Buchgattung jenseits von Kitsch, Massenproduktion und Kommerz auf dem Markt und damit auch in den Beständen engagierter Bibliotheken gibt. Immer wieder konnte ich beobachten, dass jüngere wie ältere Kinder, ließ man sie gewähren, mit Begeisterung in den Bilderbüchern stöberten und oft innerhalb kürzester Zeit „ihr" Buch fanden. Dieses durfte freilich nur ein Teil der Finder auch ausleihen, da viele Mütter nicht nur ganz eigene Ansichten über das, was „kindgerecht" und für das jeweilige Alter angemessen ist, sondern auch eine festgefügte Meinung zum Thema Bildästhetik haben. In diesen Momenten habe ich mich oft gefragt, ob es nicht in Öffentlichen Bibliotheken statt des hundertsten Bilderbuchkinos auf Basis der immer wieder gleichen, oft crossmedial vermarkteten Bilderbücher eine der so einzigartigen und vielfältigen Textsorte angemessene Bibliotheksarbeit geben könnte, die den Kindern neue ästhetische Welten öffnet, sie die Sprache der Bilder lehrt und dabei auch noch den Bilderbüchern zu ihrem Recht verhilft.

Durch Gespräche mit Frau Sarah Wildeisen im Rahmen des Wahlseminars „Kinder- und Jugendliteratur und ihre bibliothekarische Vermittlung" an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg erfuhr ich vom Konzept „Visual Literacy". Nachdem ich mich darüber informiert hatte, erschien es mir nicht nur völlig offensichtlich, dass Bildkompetenz heutzutage eine Fertigkeit von wachsender Relevanz ist, mir wurde auch bewusst, dass die Vermittlung von Bildkompetenz in der Bibliotheksarbeit sich sehr effektiv mit der Nutzung qualitätsvoller, in Bibliotheken vorhandener, oft aber eher wenig genutzter Bilderbücher verbinden ließe. Nach einiger Recherche konnte ich Hinweise auf eine Umsetzung des Konzeptes in ausländischen Bibliotheken und Museen finden, nicht jedoch in deutschen Institutionen, was die Vermutung nahelegte, dass dieser vorläufige Befund Hinweise auf den Ist-Zustand in deutschen Öffentlichen Bibliotheken gibt.

Aus dem Spannungsfeld, das sich aus alltäglicher „Bilderflut" und mangelnder Vermittlung von Bildkompetenz durch die üblichen Bildungsinstanzen wie Schulen, Kindergärten, Bibliotheken oder Museen ergibt, und meinem Wunsch zu zeigen, dass Bilderbücher einen wesentlichen Beitrag zur „Visual Literacy"-Vermittlung zu leisten in der Lage sind, ging die Themenwahl für diese Arbeit hervor.

Der begrenzte Rahmen einer Bachelorarbeit macht einige Eingrenzungen der Thematik unumgänglich, die ich an dieser Stelle vorausschicken und erläutern möchte. „Visual Literacy" ist, wie im Verlauf meiner Argumentationen in Teil II zu zeigen sein wird, ein interdisziplinäres und äußerst komplexes Konzept, das sich aus diversen Komponenten zusammensetzt, die für die Vermittlung in verschiedenen Umfeldern (Schule, höhere Bildung, Öffentliche Bibliotheken, Museen) von unterschiedlicher Relevanz sind. Als Beispiel dafür, welche Aspekte „Visual Literacy" zugeschrieben werden, kann Abbildung 1 dienen, die die „Visual Literacy Competency Standards for Higher Educa-

tion“ der ACRL (Association of College and Research Libraries) visualisiert (vgl. ACRL 2011).

Da ich, meinem Interesse für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit folgend, den Fokus auf die „Visual Literacy“-Vermittlung in Öffentlichen Bibliotheken lege, werden in dieser Arbeit nur diejenigen Komponenten thematisiert werden, die für diesen Kontext von Bedeutung sind. Für die Bildkompetenzvermittlung in Öffentlichen Bibliotheken sind, legt man Abbildung 1 zugrunde, aus meiner Sicht vor allem die Aspekte „Interpretation und Analyse“ (rezeptive Komponente) und „Erstellung visueller Medien“ (produktive Komponente) relevant. Obwohl auch der produktive Aspekt bei der Entwicklung von Bildkompetenz eine wichtige Rolle spielt, soll in dieser Abhandlung nur die rezeptive Komponente in den Fokus gerückt werden, da diese allein schon Betrachtungen erheblichen Umfangs erfordert.

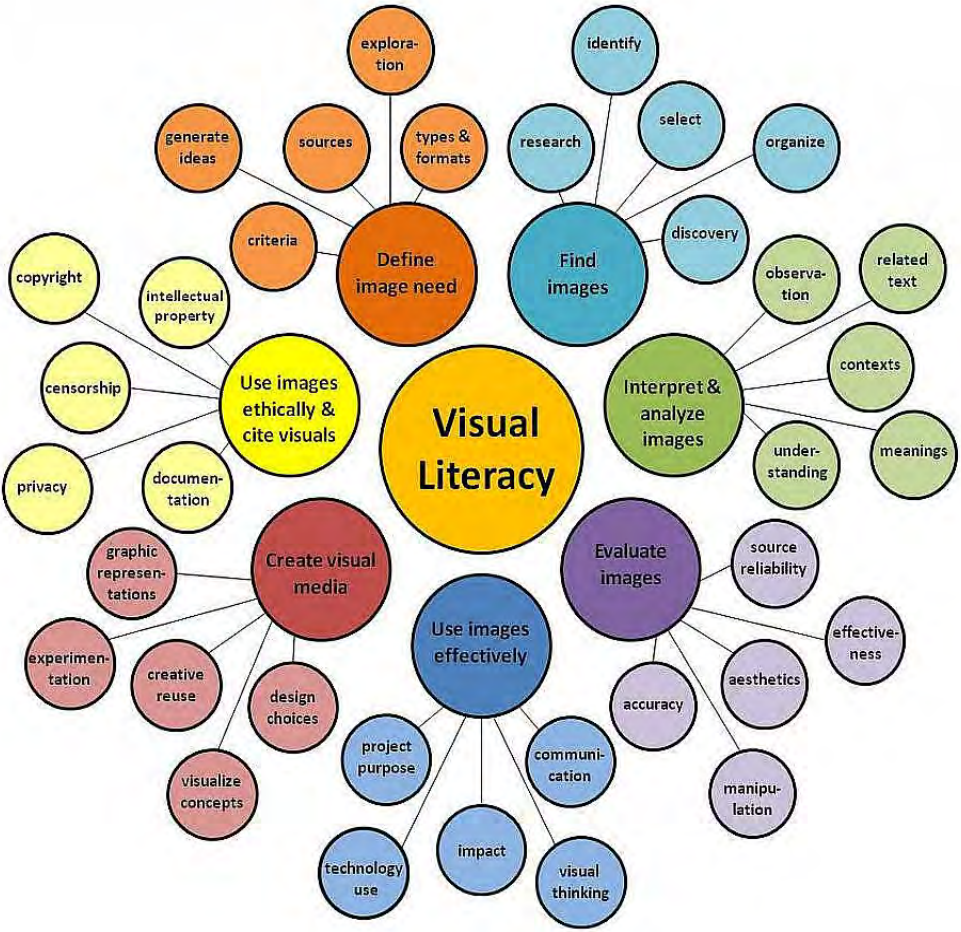

Abb. 1: Visual Literacy Array, basierend auf den Visual Literacy Standards der ACRL.
Quelle: http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/visual_literacy

Die Entscheidung, das Bilderbuch als Basis für die „Visual Literacy"-Vermittlung heranzuziehen, ist meiner bereits erwähnten Affinität zu diese Buchgattung geschuldet, zudem erwächst sie aus der Fokussierung auf die Öffentlichen Bibliotheken. Der Umgang mit dem Bilderbuch gehört z. B. im Rahmen von Bilderbuchkinos, Kamishibai oder Vorlesestunden zur Kernkompetenz des Bibliothekars in Öffentlichen Bibliothe-

ken, wie die große Anzahl von Veranstaltungen rund um das Bilderbuch zeigt (vgl. Keller-Loibl 2009). Dies ist im Hinblick auf andere Medienarten wie Fotos, Filme, Gemälde oder Werbegrafiken nicht oder nur begrenzt der Fall, weshalb die „Visual Literacy"-Vermittlung auf dieser Basis sicherlich im Rahmen des geschichtlichen, kunsterzieherischen oder sprachlichen Schulunterrichts oder in der Museumspädagogik in kompetenteren Händen ist.

Schließlich habe ich mich noch zu einer methodischen Eingrenzung entschieden, die den Bereich der Bilderbuchanalyse betrifft. Wie in Teil III ausführlich dargestellt, ist das Bilderbuch geprägt durch eine ganz besondere Bild-Text-Struktur. Eine umfassende Analyse, die den Eigenheiten dieses Mediums und seinen Möglichkeiten vollständig gerecht würde, sollte deshalb nicht nur die Bilder, sondern auch die Verflechtung von Text und visuellen Darstellungen berücksichtigen, denn diese Struktur trägt maßgeblich zum Bildverstehen bei. Die Notwendigkeit zur Eingrenzung des Themas führt jedoch dazu, dass ich mich auf eine „bildfokussierende Bilderbuchanalyse" (Wildeisen 2013, S. 13) beschränken werde. Verfahren, die Bild-Text-Interdependenzen stärker berücksichtigen, wie z. B. bei Nikolajeva/Scott (vgl. Nikolajeva/Scott 2001) dargestellt, müssen deshalb hier unberücksichtigt bleiben.

Die Frage nach Stand der Forschung und Quellenlage erfordert eine differenzierte Antwort. Im Hinblick auf das Konzept „Visual Literacy" existieren, schon bedingt durch den interdisziplinären Charakter des wissenschaftlichen Diskurses zu diesem Thema, eine fast unüberschaubare Vielzahl von englisch- und deutschsprachigen Publikationen aller Art (Monografien, Beiträge in Sammelwerken, Zeitschriftenaufsätze, Hochschulschriften, Internetdokumente etc.). Variiert man die Suchtermini und sucht neben „Visual Literacy" nach „Bildkompetenz", „Bildsprachenkompetenz", „Bildlesekompetenz", „Bildliteralität", „Bildalphabetisierung", „visuelle Literalität" und „Sehverstehenskompetenz", erhöht sich die Anzahl der Treffer noch einmal beträchtlich. Die meisten Veröffentlichungen beleuchten das Sujet zwar aus der Perspektive ganz unterschiedlicher Disziplinen wie z. B. Pädagogik, Kunstgeschichte oder Kulturwissenschaft, gleichwohl sind die Inhalte größtenteils für dieses Thema relevant. Gleiches gilt für das Material, das zum Themenkomplex Bilderbuch ausfindig gemacht werden konnte. Auch hier ist die Quellenlage dank der sich in den letzten Jahren entfaltenden Aktivitäten der Bilderbuchforschung gut. Diese positive Ausgangslage wird erheblich beeinträchtig durch die Tatsache, dass die HAW-Bibliotheken in Bezug auf mein Vorhaben nicht gerade als „El Dorado" der Literaturbestände zu bezeichnen sind. Besonders negativ fiel dabei auf, dass kaum Lizenzen für themenrelevante Onlineressourcen vorliegen. Leider sind aber auch alle anderen Hamburger Bibliotheken nicht überreichlich mit den von mir benötigten Medien gesegnet. So war es nötig, eine größere Anzahl von Fernleihbestellungen aufzugeben, die überdies in einigen Fällen nicht erfolgreich verliefen.

Insgesamt ist bei der Beurteilung der Quellen festzustellen, dass der explizit bibliothekarische Bezug nur bei einigen wenigen (amerikanischen) Onlinequellen gegeben ist. Positiver Aspekt dieses Befundes ist, dass sich offensichtlich vor mir noch niemand im Rahmen einer Abschlussarbeit mit der Vermittlung von „Visual Literacy" im bibliothekarischen Kontext beschäftigt hat, das Thema also innovativ ist.

Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, ob und wie sich die Vermittlung von „Visual Literacy" auf der Grundlage von Bilderbüchern in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit deutscher Öffentlicher Bibliotheken umsetzen lässt. Um sich dieser Frage zu nähern, sind im Verlauf der Betrachtungen eine Reihe von Teilfragen zu erörtern:

„Warum ist die Vermittlung von „Visual Literacy"/Bildkompetenz an Kinder und Jugendliche heutzutage essenziell?"

„Welche Eigenschaften des Bilderbuches qualifizieren es in besonderer Weise als Grundlage für diese Aufgabe?"

„Wie lassen sich Bildanalyseverfahren auf das Bilderbuch anwenden und für Bildkompetenz-Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken nutzbar machen?"

„Gibt es innerhalb oder außerhalb von Deutschland Beispiele für „Visual Literacy"-Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken und was lässt sich aus diesen Veranstaltungsformaten lernen?"

„Warum sollten sich deutsche Öffentliche Bibliotheken dieser Aufgabe stellen?"

Dabei stütze ich mich auf die im Folgenden ausführlich zu erörternden Annahmen, dass

- die Vermittlung von „Visual Literacy" vor dem Hintergrund der Anforderungen der Multimedia-Gesellschaft an den modernen Menschen ein Erfordernis ist
- in deutschen Öffentlichen Bibliotheken das Konzept „Visual Literacy" noch weitgehend unbekannt ist und bisher auch nur keine oder wenig Vermittlung stattfindet.
- mit Hilfe von zu entwickelnden Handreichungen Bibliothekare in die Lage versetzt werden können, Veranstaltungskonzepte zur Bildkompetenzvermittlung zu erstellen und durchzuführen.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst eine Definition des Begriffes „Visual Literacy" gegeben und mit Hilfe dreier Bildkompetenzmodelle die konstituierenden Teilkompetenzen bestimmt. Dieser Teil wird sich außerdem mit der Frage befassen, warum die Vermittlung von „Visual Literacy" von so großer Relevanz ist. Indem die multimedialen Rahmenbedingungen, ihre Einflüsse auf junge Menschen und der positive Beitrag, den der Erwerb von Bildkompetenz zu leisten in der Lage ist, diskutiert werden, soll ein Be-

wusstsein für das Problemfeld geschaffen werden. Dabei kommen Entwicklungen in den Kulturwissenschaften (i.e. „Iconic Turn“) ebenso zur Sprache wie die Lehrpraxis der deutschen Bildungsinstanzen und die Frage, ob „das Sehen“ von Bildern gelernt werden muss oder sich naturwüchsig einstellt.

Im zweiten Teil wird zunächst definiert, was ein Bilderbuch ist und seine Charakteristika werden erörtert. Es folgt ein Abschnitt, der sich mit der besonderen Eignung des Mediums im Hinblick auf die Vermittlung von „Visual Literacy“ befasst.

Im dritten Teil werden auf verschiedenen Methoden basierende Beispiele für bibliothekarische „Visual Literacy“-Veranstaltungen in den USA vorgestellt und die Methoden auf ihre Eignung für die Entwicklung eigener Veranstaltungskonzepte überprüft. Es folgt die Auswertung der Ergebnisse der Email-Anfrage an verschiedene deutsche Öffentliche Bibliotheken und Fachstellen, in der danach gefragt wurde, ob das Konzept „Visual Literacy“ bekannt ist bzw. umgesetzt wird und die Rückschlüsse auf den IST-Zustand zulässt. Im Anschluss daran werden auf der Grundlage von Bildgrammatiken, anhand von Bildbeispielen aus besonders geeigneten Bilderbüchern und unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte der Praxisbeispiele Handreichungen zur Bilderschließung entwickelt, die Bibliothekare befähigen sollen, auf Grundlage ihres Bestandes eigene Bildkompetenz-Veranstaltungskonzepte zu entwickeln. Dabei werden in jedem Teilabschnitt konkrete Bildanalysefragen abgeleitet und diese Ableitung auf Basis einer Theorie zu kindlichen Reaktionsformen theoretisch begründet. Den Abschluss der Arbeit bilden Hinweise zu Kriterien und Quellen, die an der Entwicklung von Veranstaltungsformaten interessierten Bibliothekaren die Auswahl geeigneter Bilderbücher erleichtern sollen.

II Visual Literacy

1 Definition „Visual Literacy"

Der Ausdruck „Visual Literacy" tauchte im anglo-amerikanischen Sprachraum erstmals Ende der 1960er Jahre auf, zu einer Zeit, als in den USA die Besorgnis bezüglich des schädlichen Einflusses des Fernsehens auf Kinder wuchs (vgl. Avgerinou/Ericson 1997, S. 287). Geprägt wurde der Terminus von John Debes, einem der Mitbegründer der IVLA. Im Anschluss an die „First National Conference on Visual Literacy" in Rochester/USA wagte Debes folgenden Versuch einer ersten Definition:

> Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication. (Debes 1969, S. 26 zit. nach Petterson 1994, S. 217).

Dieser ersten Begriffsbestimmung folgte bis zum heutigen Tag eine große Anzahl weiterer Definitionen und inhaltlicher Analysen. Alleine für den Zeitraum zwischen 1969 und 2011 listet Rune Pettersson, ehemaliger Professor für Informationsdesign und Vizepräsident der „International Visual Literacy Association (IVLA), 94 „Visual Literacy"-Definitionen aus fachlichen Veröffentlichungen auf (vgl. Petterson 2012, S. 24-26) und stellt fest:

> Visual literacy is really a broad and interdisciplinary concept including biological perspectives, communication perspectives, presentational perspectives, religious perspectives, social perspectives, technological perspectives, visual language perspectives, and bits and pieces from several other 'established fields' of research. Many researchers from different disciplines have explained their views and interpretations and written about visual literacy from their various perspectives. (Pettersson 2012, S.44).

Zur Illustration dieser Aussage führt der Autor nicht weniger als 80 Bereiche an, in denen Wissenschaftler sich mit dem Konzept auseinandergesetzt haben (vgl. Pettersson 2012, S.44) und filtert aus einer großen Menge von Definitionen die seiner Meinung nach treffendste heraus: „Visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages. Thus interpretation and creation in

visual literacy can be said to parallel reading and writing in print literacy" (Heinrich, Molenda und Russell 1982, zit. nach Pettersson 2012, S. 29).

Diese Deutung hebt „Visual Literacy" nicht nur als Konzept hervor, durch das Fertigkeiten und Wissensinhalte gelehrt und gelernt werden können, die die visuelle Interpretationsfähigkeit entwickeln helfen; es wird auch deutlich, dass es nicht allein um die Interpretation visueller Botschaften geht, sondern auch um die Fähigkeit, diese selber zu erstellen. Auch für Brumberger ist dies ein zentraler Punkt. Sie betont, dass die dichtesten Definitionen von „Visual Literacy" immer sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Komponente enthielten. Die Fähigkeit visuelles Material zu analysieren und zu interpretieren sei, obwohl wesentlich, nicht ausreichend für eine voll ausgeprägte „Visual Literacy", sie müsse immer von der Fähigkeit begleitet sein, visuelles Material zu erschaffen (vgl. Brumberger 2011, S. 21).

Obwohl also seit dem ersten Auftauchen des Terminus „Visual Literacy" in der Fachliteratur vielfach versucht wurde, zu einer Begriffsbestimmung zu gelangen, existiert bis zum heutigen Tag keine von allen involvierten Disziplinen anerkannte Definition (vgl. Pettersson 2012, S. 26). Dies ist nicht verwunderlich, misst doch jeder der zahlreichen Wissensbereiche anderen, für die jeweilige Disziplin relevanten Aspekten Bedeutung bei und formuliert auf dieser Basis seine Definition.

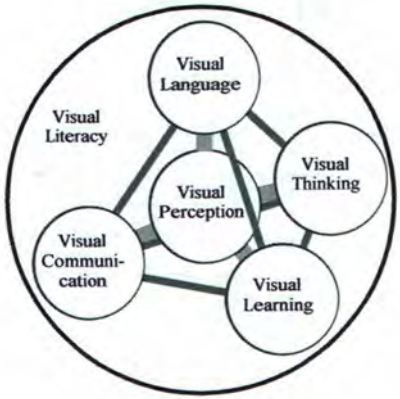

Abb. 2: Komponenten der Visual Literacy-Theorie (Avgerinou/Pettersson 2011, S. 5)

Um diesem Problem zu begegnen, unternahmen Pettersson und Avgerinou den Versuch, durch Auswertung der Übereinstimmungen innerhalb der großen Anzahl von Definitionen und Untersuchungen eine geschlossene „Visual Literacy"-Theorie zu erschaffen (vgl. Avgerinou/Pettersson 2011, S. 4). Sie gelangten zu der Auffassung, dass diese sich auf die bei der Interpretation und Erstellung visueller Botschaften interagierenden Komponenten „visuelle Sprache", „visuelle Wahrnehmung", „visuelles Lernen", „visuelles Denken" und „visuelle Kommunikation" gründen sollten (vgl. Avgerinou/Pettersson 2011, S. 5) und formulierten auf Basis dieser Erkenntnisse folgende Definition von „Visual Literacy", die ich dieser Arbeit zugrunde lege:

In the context of human, intentional visual communication, *visual literacy* refers to a group of largely acquired abilities, i.e. the abilities to understand (read), and use (write) images, as well as to think and learn in terms of images." (Avgerinou 2000, zit. nach Pettersson 2012, S. 32).

2 Modelle der Bildkompetenz

Während im angloamerikanischen Sprachraum relativ einheitlich der Terminus „Visual Literacy" verwendet wird, ist der Sprachgebrauch im deutschen Sprachraum heterogener. Auch hier findet zwar der Begriff „Visual Literacy" Anwendung (z. B. Weidenmann 1990, Dehn 2008, Hopp 2007, Brendel-Perpina 2011), häufig wird er aber auch durch eine Reihe anderer Termini ersetzt. So bedienen sich zum Beispiel Roland Posner (vgl. Posner 2003), Oliver R. Scholz (vgl. Scholz 1998) und Klaus Sachs- Hombach (vgl. Sachs-Hombach 2003) des Begriffs „Bildkompetenz". Christian Doelker (vgl. Doelker 1997 ; Doelker 2010) spricht von „visueller Kompetenz", und Gabriele Lieber (vgl. Lieber 2008 ; Lieber 2009) und Ludwig Duncker (vgl. Duncker/Lieber 2013) verwenden den Begriff „Bildliteralität". Des Weiteren stößt man zuweilen auf die Begriffe „Sehverstehenskompetenz", „Bildlesekompetenz", „Bild-Alphabetisierung" oder „visuelle Literalität. Der Mangel an Bildkompetenz wird manchmal mit „visuellem Analphabetismus" umschrieben (vgl. de Weck 2006). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Ausdrücke „Visual Literacy" und Bildkompetenz" synonym verwendet, da eventuell vorhandene Bedeutungsnuancen hier nicht von Bedeutung sind.

Um zu bestimmen, welche (rezeptiven)Teilkompetenzen das Verstehen („Lesen") und Verwenden („Schreiben") von Bildern erfordern, werden im Folgenden drei Bildkompetenzmodelle vorgestellt: das des Semiotikers Roland Posner, das Modell des Philosophen Oliver Scholz und das in eine umfangreiche Abhandlung über die Bedeutungsebenen von Bildern und die Phasen ihres Erschließungsprozesses eingebettete Bildkompetenzmodell des Kommunikationswissenschaftlers Christian Doelker.

2.1 Roland Posner – Ebenen der Bildkompetenz

In seinem Artikel mit dem Titel „Ebenen der Bildkompetenz"(vgl. Posner 2003, S.20-22) stellt Posner die Besonderheiten bildbezogener Zeichenprozesse dar, indem er analysiert „was einer können muss, wenn er etwas als Bild wahrnehmen soll" (Posner 2003, S. 17). Er identifiziert zehn spezifische Fähigkeiten umfassende Ebenen der Bildkompetenz, die seiner Einschätzung nach zum Verstehen eines Bildes „notwendig und hinreichend" sind (Posner 2003, S. 21).

Ebene 1: Perzeptuelle Kompetenz

Die perzeptuelle Kompetenz ist diejenige Fähigkeit, die es Menschen ermöglicht, ein Bild als solches wahrzunehmen. Diese Kompetenz weisen alle Menschen außer den blinden auf.

Ebene 2: Plastische Kompetenz

Die plastische Kompetenz ist die Fähigkeit, die es einem Betrachter ermöglicht, die ihn umgebenden Gegenstände nicht nur als Farb-Form-Konfigurationen wahrzunehmen, sondern als Körper im Raum zu erkennen.

Ebene 3: Signitive Kompetenz

Die signitive Kompetenz ist die Fähigkeit, einen Gegenstand als Zeichen zu erkennen, der auf etwas anderes verweist.

Ebene 4: Syntaktische Kompetenz:

Die syntaktische Kompetenz ist die Fähigkeit, Farb-Form-Konfigurationen in Segmente zu zerlegen und in ihnen eine Ordnung zu erkennen.

Ebene 5: Piktorale Kompetenz

Die piktorale Kompetenz ist die Fähigkeit, ein Sujet in einem Bild zu erkennen. Wem diese Kompetenz fehlt, der sieht nur Farb-Form-Strukturen.

Ebene 6: Referentielle Kompetenz

Die referentielle Kompetenz befähigt den Betrachter, auf einem Bild eine bekannte Person oder Situation zu erkennen.

Ebene 7: Exemplifikationale Kompetenz

Die exemplifikationale Kompetenz befähigt den Betrachter zu erkennen, was das Bild direkt oder metaphorisch veranschaulicht. Wem diese Fähigkeit fehlt, der kann Stil, Stimmung und Anmutungscharakter des Bildes nicht erfassen.

Ebene 8: Funktionale Kompetenz

Die funktionale Kompetenz erlaubt es dem Betrachter zu erkennen, welchem Zweck das piktoral, referentiell oder exemplifikational Mitgeteilte dient. Wem diese Fähigkeit fehlt, der wird z. B. ein Schild, das vor einem Hund warnt, als Tierportrait missverstehen.

Ebene 9: Pragmatische Kompetenz

Die pragmatische Kompetenz ermöglicht es dem Betrachter, das auf der piktoralen, referentiellen, exemplifikationalen und funktionalen Ebene durch das Bild Kommunizierte situationsbezogen zu interpretieren. Wer diese Kompetenz nicht hat, der kann

Bildinhalte nicht verstehen, wenn sie abgewandelt dargestellt sind; er wird z. B. eine Karikatur nicht angemessen deuten können.

Ebene 10: Modale Kompetenz

Die modale Kompetenz ermöglicht es dem Betrachter, das im Bild Dargestellte als real oder fiktional einzustufen.

2.2 Oliver R. Scholz – Stufen des Bildverstehens

Auch Scholz stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten man besitzen muss, um mit Bildern verstehend umzugehen (vgl. Scholz 1998, S. 105). Bildkompetenz sei, so der Autor, eine komplexe Fertigkeit, innerhalb derer sich eine Reihe von Teilkompetenzen unterscheiden ließen; einige davon seien angeboren, andere müssten erworben werden. Zur Darstellung dieser Kompetenzen entwirft Scholz ein Modell von aufeinander aufbauenden Stufen des Bildverstehens. Um die zur Bewältigung dieser Stufen notwendigen kognitiven Leistungen zu ermitteln, fragt der Autor nach den charakteristischen Formen des Nicht- oder Missverstehens (vgl. Scholz 1998, S. 108). Scholz identifiziert auf diese Weise folgende acht Stufen des Bildverstehens (vgl. Scholz 1998, S. 108-116):

Stufe 1: Perzeptives Verstehen

Um ein Bild überhaupt verstehend wahrnehmen zu können, müssen auf der untersten Ebene des Stufensystems für die Wahrnehmung zuträgliche Bedingungen gegeben sein. Dabei sind äußere, physikalisch beschreibbare Bedingungen wie Lichtverhältnisse, Abstand vom Bild und Betrachtungswinkel sowie subjektbezogene Fähigkeiten wie Sehschärfe und farbliche Diskriminationsfähigkeit zu unterscheiden. Zudem ist der Faktor "Zeit" für die Wahrnehmung von fundamentaler Bedeutung, denn Bilder werden nicht auf einen Schlag erfasst, sondern nach und nach von den Blicken des Betrachters abgetastet. Unterschreitet die Zeit der Wahrnehmung eine bestimmte Schwelle, ist ein vollständiges Verstehen auf den folgenden Stufen nicht mehr möglich.

Stufe 2: Verstehen als Zeichen

Stimmen die Bedingungen im Hinblick auf das perzeptive Verstehen, kann man trotzdem einen „Bildkandidaten“ sehen, ohne ihn als Zeichen oder Symbol zu verstehen. Dabei kann ein Bild einerseits als vollkommen gehalt- und bedeutungsloser, gar nicht zeichenhafter Gegenstand wahrgenommen werden. Andererseits ist es möglich, dass der „Bildkandidat“ nicht als das Bild eines Gegenstandes wahrgenommen, sondern als der Gegenstand selber missdeutet wird.

Stufe 3: Verstehen als bildhaftes Zeichen

Hat der Betrachter ein Objekt als Zeichen oder Symbol erkannt, kann es dennoch sein, dass er nicht weiß, welchem Zeichensystem er es zuordnen soll. Zur Verdeutlichung dieser Form des Nichtverstehens führt Scholz das Beispiel der Frühgeschichtler an, die oft vor der Frage stehen, ob es sich bei der betrachteten Form, Figur oder Markierung um ein sprachliches Symbol, ein Zahlzeichen, eine Karte, ein Bild oder etwas ganz anderes handelt.

Stufe 4: Verstehen des Bildinhalts

Ab dieser Ebene beginnt das semantische Verstehen. Der Bildbetrachter ist bei Beherrschung dieser Stufe in der Lage, das Bild auf einer Ebene zu klassifizieren, die nicht mit seinen physischen oder formalen Eigenschaften allein zu tun hat. So kann ein Bild nach verwendeten Materialien (Ölbild, Kreidezeichnung etc.), nach Formaten (Großformat, Hochformat etc.), nach angewandten Techniken (Radierung, Aquarell etc.), aber auch nach Stilrichtungen (Impressionismus etc.), nach Epochen (Barock etc.), nach Künstler (ein Caravaggio etc.) und nach noch vielen anderen Gesichtspunkten eingeordnet werden. Möglichkeiten des Missverstehens auf dieser Ebene sind die, dass dem Betrachter das Sujet des Bildes vollkommen unbekannt ist oder dass er mit den allgemeinen (z. B. Konventionen der perspektivischen Darstellung) oder gegenstandsspezifischen Darstellungskonventionen (z. B. fremdes Schema), nach denen das Bild erstellt wurde, nicht vertraut ist.

Stufe 5: Verstehen des denotativen Sachbezugs

Hat der Betrachter das Sujet eines Bildes verstanden, bedeutet das nicht, dass er auch den Sachbezug erfasst hat. Hier ist anzumerken, dass nicht jedes Bild, das ein erkennbares Thema hat, auch einen Sachbezug, also einen oder mehrere real existierende Gegenstände, auf die es sich beschreibend bezieht, haben muss. So steht z. B. das Bild eines Einhorns oder ein anderes fiktionales Bild nicht in einer Urbild-Abbild-Beziehung zu einem real existierenden Gegenstand. Daraus wird deutlich, dass diese Verstehensstufe nicht auf jedes Bild anwendbar und deshalb eine fakultative Verstehensebene ist. Diejenigen Bilder jedoch, die einen Sachbezug aufweisen, lassen sich in singulär denotierende (Portraits) und multipel denotierende (Allgemeinbilder) einteilen. Singulär denotierende Bilder nehmen auf eine bestimmte Person oder einen bestimmten Gegenstand Bezug, während multipel denotierende Bilder nicht ein bestimmtes sondern jedes beliebige Ding aus einer bestimmten Klasse bezeichnen (z. B. das Bild einer Fichte in einem Lexikon). Aus diesem Unterschied erwächst eine weitere Möglichkeit des Missverstehens: Ein Allgemeinbild kann für ein Portrait oder ein Portrait für ein Allgemeinbild gehalten werden.

Stufe 6: Verstehen nicht-denotativer Bezüge

Fungiert ein Gegenstand als Muster für eine bestimmte Eigenschaft, ist er ein nicht-denotatives, exemplifikatorisches Symbol. Dabei werden aus den vielen Eigenschaften, die ein Gegenstand besitzt, umgebungs- und interessenabhängig nur einige besonders hervorgehoben. Scholz nennt als Beispiel die Attrappe einer Torte in einem Schaufenster, die im Zusammenhang der Angebotssituation als Muster für die Größe, die Farbe und die Verzierung, nicht aber für den Geschmack oder die Haltbarkeit dient. Grundsätzlich gehörten, so Scholz, zum Verstehen exemplifizierender Symbole zwei Momente: das Erfassen, ob der Gegenstand in der gegebenen Situation überhaupt etwas exemplifiziert und die Beurteilung, welche Prädikate im Einzelnen exemplifiziert werden.

Stufe 7: Modales Verstehen

Hat der Bildbetrachter den Bildinhalt, die direkten und indirekten, die denotativen und nicht-denotativen Bezüge verstanden, kann es dennoch passieren, dass er eine mögliche kommunikative Rolle des Bildes nicht erfasst. Wie Posner (vgl.„funktionale Kompetenz“) führt auch Scholz als Beispiel für die Missdeutung eines modalen Sinns die Hunde-Warntafel an, die unter Umständen vom Betrachter als Hundeportrait missverstanden werden kann.

Stufe 8: Verstehen des indirekt Mitgeteilten

Auf der obersten Stufe des Modells, d.h. nachdem der Betrachter alle vorhergehenden Stufen des Verstehens gemeistert hat, steht noch die Herausforderung, die indirekten, vor allem metaphorischen Bezugnahmen des Bildes zu erschließen. Dem Betrachter kann auf dieser Stufe ein Bild unpassend, irrelevant oder überflüssig erscheinen. Dieser Art des Nichtverstehens kann dadurch begegnet werden, dass man die Zeichenhandlung als Ironie, Übertreibung oder Metapher zu interpretieren versucht.

Scholz zieht das Fazit, dass ein Gegenstand nur dann ein Bild sei, wenn mindestens die ersten drei Stufen des Verstehens auf ihn angewendet werden könnten. Bei gegenständlichen Bildern kämen noch die Stufen 4 und manchmal sogar 5 hinzu.

2.3 Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft

Christian Doelker entwirft als Teil seines Grundlagenwerkes „Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft“ (vgl. Doelker 1997) ein ausführliches Bildkompetenzmodell, welches er in einer späteren Veröffentlichung (vgl. Doelker 2010) noch erweitert und leicht modifiziert. Dieses Modell enthält, wie Petterssons „Visual Literacy“-Definition, eine rezeptive und eine produktive Komponente. Obwohl die produktive Dimension

ein wichtiger Bestandteil der Bildkompetenz ist, wird sie, wie in der Einleitung begründet, in dieser Arbeit nicht thematisiert werden.

Gleichwohl sei an dieser Stelle kurz auf die Definition von Bildkompetenz von Ludwig Duncker und Gabriele Lieber verwiesen (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 19-20), die sogar drei Komponenten identifizieren: Analyse (Bildrezeption) Verwendung (Bilddistribution) und Produktion (Bildproduktion). Die Komponente „Analyse" ist dabei als inhaltlich deckungsgleich mit den Ausführungen von Posner, Scholz und Doelker zu sehen und entspricht Petterssons und Avgerinous Komponente der „visuellen Wahrnehmung". Die Bereiche „Verwendung" und „Produktion" können dem zugeordnet werden, was Pettersson und Avgerinou als „visuelle Kommunikation" bezeichnen. Da soziale Wirklichkeit als eine Übereinkunft aufzufassen ist, die durch Kommunikation und gemeinsamen Produkt- und Mediengebrauch erzeugt wird, sind Bilder Werkzeuge, mit denen die Wirklichkeit aktiv beeinflusst werden kann. Dafür sind Kenntnisse in visueller Rhetorik unerlässlich. Als bildkompetent kann derjenige gelten, der weiß, wie man mit Bildern argumentiert und kommuniziert, aber auch manipuliert; der Kenntnisse darüber hat, welche Bilder für welche Zielgruppe geeignet sind und wie man bei dieser Vertrauen erzeugt; und der weiß, wie er mit Bildern Aufsehen erregen und diese effektiv verbreiten kann. In Fällen, wo die entsprechenden Bilder zur Erreichung der genannten Ziele nicht zur Verfügung stehen, muss der bildkompetente Mensch auch in der Lage sein, diese selber nach den Prinzipien des Bildaufbaus und unter Gesichtspunkten der Bildwirkung zu entwerfen und herzustellen.

Der Interpretationsprozess eines Bildes verläuft laut Doelker wie in Abbildung 3 dargestellt. Sie kann in drei Phasen eingeteilt werden: die „Bilderschließung", die „Bildbewertung" und die „Bildbewältigung" (vgl. Doelker 1997, S. 146 ff.).

Die Phase der „Bildbewältigung", die Doelker für problematische oder verstörende Bilder vorschlägt, wird, obwohl sie der Vollständigkeit halber in Abbildung 2 integriert wurde, im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. „Problematisch" sind für Doelker hauptsächlich Bilder aus dem „Brutalo- und Pornobereich", also Bilder, die vor allem in den Medien ungefiltert auf Kinder und Jugendliche einwirken und Doelkers Ansicht nach unter Umständen Traumata auslösen können. Zwar kann man heutzutage auch für die Buchgattung "Bilderbuch" Beispiele finden, die als mehr oder weniger umstritten gelten (z. B. „Die Menschenfresserin" von Dayre/Erlbruch), diese Werke sind jedoch nicht mit den Bildern der Medien zu vergleichen, da sie mit einem ganz anderen ästhetischen und pädagogischen Anspruch produziert wurden. Auch „problematische" Bilderbücher haben, wenn sie den Kriterien für ein geeignetes Bilderbuch entsprechen (vgl. Teil III, 3.4.), ohne Frage das Potential, als Grundlage für „Visual Literacy"-Veranstaltungen zu dienen; die das Konzept entwickelnde Person sollte jedoch abwägen, ob unter den Bedingungen der angestrebten Veranstaltung (Zeit zum Reflektieren und Verarbeiten der schwierigen Aspekte) und im Hinblick auf die Altersstruktur und die möglichen Reaktionen der Eltern der Zielgruppe die Auswahl eines „problematischen" Bilderbuches sinnvoll ist. Die Phase der „Bildbewertung" wird

ebenfalls in Teil III, 3.4. zur Sprache kommen, wo es um Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern geht.

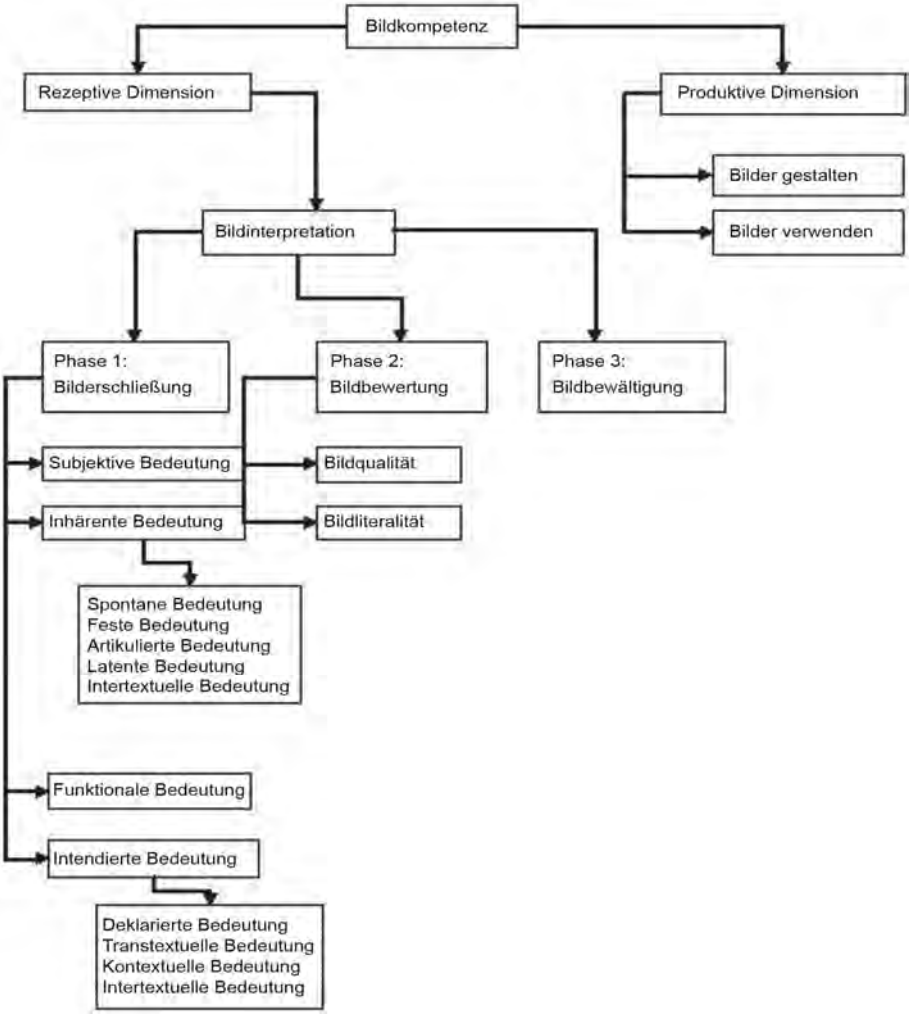

Abb. 3: Bildkompetenzmodell nach Doelker
(Doelker 1997, S. 146-151). Eigene Darstellung

Die „Bilderschließung“ erfolgt in drei Schritten, die laut Doelker für eine vollständige Interpretation eines Bildes durchlaufen werden müssen (vgl. Doelker 1997, S. 146-151; Doelker 2010, S. 20-21).

1. Phase: In der ersten Phase wird die „subjektive Bedeutung“ bestimmt, die von der Persönlichkeit des Betrachters und der jeweiligen Betrachtungssituation abhängt.

2. Phase: In der zweiten Phase wird die „inhärente Bedeutung“ ermittelt, wobei unabhängig von der Intention des Bildherstellers die größtmögliche Anzahl von Bedeutungen erschlossen werden sollte. Die „inhärente Bedeutung“ des Bildes setzt sich aus folgenden „Bedeutungsschichten“ zusammen:

- Spontane Bedeutung

  Zur Bestimmung der „spontanen Bedeutung“ des Bildes muss der Betrachter einschätzen können, wie „archaische“ und „biologische Codes“ (z. B. nonverbale Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und sogenannte „Insinuierungsstrategien“ wie Sexualität und Gewalt) wirken. Dabei muss er auch abwägen, inwieweit Auffälligkeit der Darstellung nur als Mittel zur Erzielung von Aufmerksamkeit oder tatsächlich als inhaltliche Botschaft eingesetzt wird.

- Feste Bedeutung

  Für die Entschlüsselung der „festen Bedeutung“ des Bildes muss der Betrachter Kenntnisse der „konventionalen Codes“ aufweisen, also die „Schlüssel“ für die Bildphänomene besitzen. Die „feste Bedeutung“ ergibt sich aus kulturhistorisch gewachsenen oder durch religiöse oder mythische Bezüge bestimmte Bedeutungsstrukturen. Um diese zu ermitteln, bedarf es in manchen Fällen einer aufwendigen ikonographischen Recherche.

- Artikulierte Bedeutung

  „Aus dieser Ebene erwächst die semantische Fülle eines Bildtextes“ (Doelker 1997, S. 148). Die artikulierte Bedeutung umfasst einerseits die inhaltliche, andererseits die formale Seite eines Bildes. Der Betrachter muss auf der inhaltlichen Ebene zunächst in der Lage sein, die Denotation des Bildes zu bestimmen, also aufzuzählen, welche Bildgegenstände oder unterscheidbaren Konfigurationen zu sehen sind. Auf der formalen Ebene sollte er die Flexion des Bildes (Einstellungswinkel, Licht, Blickwinkel), die Bildsyntax (Bildaufbau) und weitere formale Modalitäten wie Bildmodus, Bildtempus und Stil des Bildes erkennen und beschreiben können.

- Latente Bedeutung

  Die dargestellten Bildgegenstände und Strukturen lassen sich nicht auf ihre denotatorische Erscheinungsweise reduzieren. Zur Bestimmung der latenten Bedeutung

eines Bildes muss der Betrachter in der Lage sein, auch die Konnotationen, die „symbolischen Resonanzen“ (Doelker 1997, S. 149) des Dargestellten zu erkennen, die in manchen Fällen sogar die Hauptaussage des Bildes bilden können.

- Intertextuelle Bedeutung

  Bei der intertextuellen Bedeutung eines Bildes auf der Ebene der „inhärenten Bedeutung“ geht es darum, die Spuren genretypischer Gepflogenheiten im Bild zu erkennen. Doelker nennt Beispiele aus der Fernsehberichterstattung, bei der der Kamerablick auf eine geschlossene Tür immer andeutet, dass hinter dieser Tür Verhandlungen stattfinden, die nicht gefilmt werden dürfen, und bei der eine schwarze Limousine immer ein genretypisches Element für einen Staatsbesuch ist.

3. Phase: In der dritten Phase der Bilderschließung wird die „intendierte Bedeutung“, also die vom Bildhersteller beabsichtigte Bedeutung, bestimmt.

Zur intendierten Bedeutung gehören folgende „Bedeutungsschichten“:

- Deklarierte Bedeutung

  Zur Erschließung der deklarierten Bedeutung sollte der Betrachter aus dem Titel oder einer Legende des Bildes die Absicht des Autors erschließen können und dabei wenn vorhanden weitere Aussagen des Bildautors über das Bild mit einbeziehen.

- Transtextuelle Bedeutung

  Um die transtextuelle Bedeutung eines Bildes zu ermitteln, muss der Betrachter in der Lage sein, die Bildphänomene im Hinblick auf den Zeitpunkt der Erstellung und die Lebensdaten des Bildproduzenten zu beurteilen, sie also vor dem Hintergrund des biographischen und zeitgeschichtlichen Hintergrunds zu interpretieren.

- Intertextuelle Bedeutung

  Die Fähigkeit zur Bestimmung der intertextuelle Bedeutung hat ein Betrachter, wenn er vom Bildautor bewusst gesetzte Zitate, Anspielungen oder strukturelle Parallelen erkennen und ihre Bedeutung für die Bildaussage bestimmen kann.

- Kontextuelle Bedeutung

  Die kontextuelle Bedeutung sollte der Betrachter aus dem Vergleich des Bildes mit anderen Werken desselben Bildautors erschließen können. Wiederkehrende Motive oder Macharten können wichtige Anhaltspunkte für die richtige Interpretation bieten.

- Funktionale Bedeutung

  Bilder haben immer eine gewisse Funktion, die ihnen vom Bildhersteller zugedacht wurde. Der Betrachter sollte bei der Erschließung der funktionalen Bedeutung diese Funktionen erkennen können. Bilder können beispielsweise „Spurbilder" sein, die ein Ereignis mit der Realität verknüpfen (Foto als „Abklatsch der Wirklichkeit"); „Abbilder", die die Realität nachbilden, um auf diese zu verweisen, oder „Pushbilder", die einen appellativen Charakter haben.

Diese „ Bedeutungsschichten" können, müssen aber nicht alle in einem Bild angelegt sein. Lediglich die „artikulierte Bedeutung" ist naturgemäß immer vorhanden, da jede visuelle Konfiguration „schließlich nur dadurch [existiert], dass sie produziert […] worden" ist (Doelker 2010. S. 21). Zudem sind die Schichten, ähnlich wie geologische Straten, von Fall zu Fall unterschiedlich stark ausgeprägt, aber im Gegensatz zu diesen „durchsichtig"; für den Blick der bildkompetenten Person schimmerten, so Doelker, „alle vorhandenen Bedeutungsschichten durch und [fügten] sich zu einer Gesamtaussage" (Doelker 2010, S. 21).

Da diese Drei-Schritt-Methode der Bestimmung von Bildbedeutungen in Abschnitt IV, 3.3. als Rahmenwerk für die Entwicklung der Handreichungen dienen wird, werden die Bedeutungsschichten dort eingehender behandelt und ihre Anwendung auf Bilder in Bilderbüchern gezeigt.

2.4 Zusammenschau der Modelle und Ableitung der „Visual Literacy"-Teilkompetenzen

Zur besseren Übersicht über die Inhalte der vorgestellten Bildkompetenzmodelle erscheint eine direkte Gegenüberstellung in Form einer Tabelle hilfreich. Dabei sind die Ebenen oder Stufen miteinander nicht völlig deckungsgleich. Aus diesem Grund war es, wie man in der Tabelle sieht, nötig, einigen Ebenen zwei oder drei Stufen/ Bedeutungsschichten der jeweils anderen Modelle zuzuordnen. Doelkers Modell ist dabei weit ausführlicher als die der anderen Theoretiker und setzt die unteren Level der Modelle von Posner und Scholz, in denen es um rein physiologische und subjektbezogene Wahrnehmungsaspekte geht, voraus; sie werden bei Doelker nicht thematisiert. Diese grundlegenden Wahrnehmungskompetenzen sind auch für diese Arbeit irrelevant, da sie bei Bildkompetenz-Veranstaltungen mit Kindern oder Jugendlichen vorauszusetzen sind. In der Zusammenfassung werden also aus Posners Modell nur die Ebenen 5 bis 10, aus dem Modell von Scholz nur die Stufen 4 bis 8 berücksichtigt.

Posner	Scholz	Doelker
Perzeptuelle und plastische Kompetenz	Perzeptives Verstehen	-----
Signitive und syntaktische Kompetenz	Verstehen als Zeichen und Verstehen als bildhaftes Zeichen	-----
Piktorale Kompetenz	Verstehen des Bildinhaltes	Verstehen der Aspekte der inhärenten (artikulierte Bedeutung) und intendierten Bedeutung (deklarierte Bedeutung)
Referentielle Kompetenz	Verstehen des denotativen Sachbezugs	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung (artikulierte Bedeutung) und der funktionalen Bedeutung (registrative/mimetische Funktion)
Exemplifikationale Kompetenz	Verstehen nicht-denotativer Bezüge und Verstehen des indirekt Mitgeteilten	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung (latente Bedeutung)
Funktionale Kompetenz	Modales Verstehen	Verstehen der funktionalen Bedeutung
Pragmatische Kompetenz	Verstehen des denotativen Sachbezugs	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung
Modale Kompetenz	Verstehen des denotativen Sachbezugs	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung (artikulierte Bedeutung)

Tab. 1: Gegenüberstellung der Bildkompetenzmodelle Posners, Scholz' und Doelkers. Eigene Darstellung.

Fasst man die Ergebnisse aus dem Vergleich der Modelle zusammen, kristallisieren sich folgende Kernkompetenzen heraus, die für das Verstehen von Bildern von Bedeutung sind und deren Entwicklung deshalb im Rahmen von „Visual Literacy"- Veranstaltungen zu fördern ist.

Der Betrachter eines Bildes sollte

- in der Lage sein, Inhalt/Thema des Bildes zu erkennen und zu beschreiben
- erkennen können, wie formale Elemente Bedeutung kreieren
- die denotativen Gegenstands- und Sachbezüge des Bildes erkennen können
- in der Lage sein, die konnotativen Bezüge (Exemplifikationen, Metaphern, Ironie, Übertreibung, symbolische Resonanzen, konventionale Codes) des Bildes zu entschlüsseln
- verstehen, welche kommunikative Rolle das Bild hat, also welchem Zweck es dient

- die Bildinhalte als real oder fiktional einschätzen können
- archaische und biologische Codes (in Mimik, Gestik, Körper- und Formensprache) im Bild erkennen und im Hinblick auf ihre Wirkung einordnen können
- Bedeutungen durch Untersuchung des Bildes auf deklarierte, intertextuelle, transtextuelle und kontextuelle Bedeutungen erschließen können

3 „Visual Literacy"-Erziehung – warum?

Nachdem erörtert wurde, was „Visual Literacy" bzw. Bildkompetenz überhaupt ist, und welche (Teil-)Fähigkeiten für das Verstehen von Bildern von Bedeutung sind, stellt sich die Frage nach der Relevanz der Vermittlung dieser Kompetenzen.

Zweifelsohne bleibt das, was man im pädagogischen und bibliothekarischen Sprachgebrauch gemeinhin unter „Literacy" versteht, auch in der von neuen Technologien geprägten Welt eine essentielle Fähigkeit. Der Begriff "Literacy", im Deutschen zuweilen mit „Literalität" übersetzt, geht auf lateinisch „littera" = der Buchstabe zurück und „umfasst alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt" (Duncker/Lieber 2013b, S. 17), also die Kompetenz, die "die Bereiche Lese- und Schreibkompetenz, Erzähl- und Schriftkultur" umfasst (Fliegerbauer 2009, S. 206). Das Lesen ist heute nicht mehr ausschließlich an die Printmedien gebunden, auch die Benutzung von Internetportalen setzt z. B. die Fähigkeit des sinnentnehmenden Lesens voraus (vgl. Hopp/Lieber 2008, S. 296). Doch über das Internet wird schon längst nicht mehr rein verbal kommuniziert, sondern über vielfältige Bild-Text-Verbindungen, in denen Bilder zunehmend als selbstständige Informationsträger verwendet werden (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 24). Dass die technologischen Möglichkeiten der Massenkommunikation Auswirkungen auf die Strukturen des Lesens und Schreibens, aber auch des Bildbetrachtens und Bildproduzierens haben, zeigt sich an den „durchmischten Formen des Gebrauchs von Bild, Wort und Text" (Thiele 2003b, S. 44) in Handy-Botschaften und E-Mails, aber auch in Kinderzeichnungen.

Aus dieser ständig fortschreitenden Entwicklung ergibt sich zwangsläufig die Frage, ob die klassische „Literacy", diese dem Bereich der Verbal- und Schriftsprache zugehörige Kompetenz, in der heutigen Zeit wirklich die einzige Fertigkeit ist, die es bei Kindern und Jugendlichen zu fördern gilt. Dies soll im Folgenden mit Blick auf die Lebenswirklichkeit in der Multimediagesellschaft und die Struktur des Bildungssystems erörtert werden.

3.1 Visuelle Einflüsse in der Multimediagesellschaft

Im öffentlichen und (medien-)wissenschaftlichen Diskurs besteht ein breiter Konsens darüber, dass der moderne Mensch tagtäglich einer wahren „Bilderflut" ausgesetzt ist. „Wir werden von Bildern aus gedruckten und elektronischen Medien förmlich überschwemmt – eine Folge der technischen Entwicklung, die nahezu unbegrenzte Reproduktions- und Verbreitungsmöglichkeiten erschloß [sic!]" schrieb Christian Doelker schon im Jahre 1997 (Doelker 1997, S. 16). Seitdem hat die mediale Entwicklung zweifelsohne noch einmal eine neue Dynamik entwickelt. Zu den Einflüssen durch die „traditionellen" Print- und AV-Bildmedien wie Werbung, Zeitschriften, Fotografie, Film und Fernsehen gesellten sich eine Vielzahl neuer visueller Eindrücke, unter anderem vermittelt durch grafisch immer anspruchsvollere Computerspiele, Grafik- und Präsentationsprogramme, Videoclip-Plattformen, auf Bildinhalte ausgerichtete soziale Netzwerke wie Flickr, Tumblr, Instagram oder Pinterest und Bildagenturen wie Fotolia und iStockphoto.

Ein Beispiel dafür, wie stark die mit visuellen Medien verbundenen Aktivitäten und damit auch die Menge des im Internet verfügbaren Bildmaterials in den vergangenen Jahren gestiegen ist, sei am Beispiel von YouTube demonstriert: Wurden im Jahr 2007 erst acht Stunden Videomaterial pro Minute hochgeladen, so waren es 2010 schon 35 Stunden und im Jahre 2013 schließlich eindrucksvolle 72 Stunden. Das bedeutet, dass im vergangenen Jahr auf YouTube neunmal mehr visuelle Inhalte pro Minute veröffentlicht wurden als noch sechs Jahre zuvor (vgl. CNET 2013).

Avgerinou fasst diese Tendenzen und ihre Auswirkungen auf die multimediale Lebenswirklichkeit sehr treffend zusammen:

> Today, the pervasiveness of visual mass media is abundantly obvious to even the most casual observer. Whether we acknowledge it or not, we live in an era of visual culture, the so-called "bain d' images" (image bath), which influences enormously our perception of self and the surrounding world, our attitudes, beliefs, values, and general life-style. […] [T]he images that continuously inundate our environment, be it private or public, come in different forms and through several channels of visual communication. The almost ubiquitous TV set is not the only one to blame. Equally responsible for this flood of visual messages are the Internet and new information and communication technologies as well as film and advertising industries (Avgerinou 2009, S. 28)

Doch nicht nur die Menge unterschiedlichster visueller Reize, der wir, und vor allem auch Kinder und Jugendliche, ausgesetzt sind, nahm und nimmt unaufhörlich zu, die

In der Multimediagesellschaft, in der wir leben, sind wir täglich einer immer weiter anwachsenden „Bilderflut“ ausgesetzt. Obwohl Presse und Fernsehen, Internet und Computerspiele, Werbung und Kunst besonders auch Kinder und Jugendliche mit mehr visuellen Reizen überhäufen als sie verarbeiten können, und obwohl der sogenannte „iconic“ oder „pictorial turn“ ein Phänomen ist, dem die Kultur- und Bildwissenschaften bereits seit geraumer Zeit ihre Aufmerksamkeit widmen, bereiten die deutschen Bildungsinstanzen - wie zu zeigen sein wird - Kinder und Jugendliche zum jetzigen Zeitpunkt nicht in ausreichendem Maß auf den kompetenten Umgang mit Bildmaterial vor. Während in den Schulen der produktive und rezeptive Umgang mit Schrift selbstverständlicher Teil des Lehrplans ist, wird das „Lesen“ von Bildern bisher allenfalls sporadisch und eher unsystematisch im Rahmen der Kunsterziehung gelehrt.
Ziel des Buches ist es, herauszuarbeiten, ob und wie die Vermittlung von „Visual Literacy“ einen Platz in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit deutscher Öffentlicher Bibliotheken finden und wie „Visual Literacy“ durch den Entwurf eigener Veranstaltungskonzepte in die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit integriert werden kann.

Herausgegeben von
Verlag Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden
ISBN 978-3-934997-71-4
ISSN 1615-1577

€ 29,50