

1. Visual Literacy

Im ersten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen von „Visual Literacy“ im Rahmen der übergeordneten Konzepte „Medienpädagogik“ und „Medienkompetenz“ erläutert, indem der Begriff „Visual Literacy“ definiert wird. Weiterhin wird die Notwendigkeit ihrer Vermittlung im Hinblick auf die Probleme und Gefahren des heutigen visuellen Phänomens untersucht. Anschließend werden die fünf Komponenten von „Visual Literacy“ diskutiert.

1.1 Definition von „Visual Literacy“

Unter „*Visual Literacy*“ versteht man im allgemeinen „visuelle Lesefähigkeit“ oder „visuelle Kompetenz“. Unser heutiges Leben wird in großem Maße durch alle Arten von visuellen Medien wie Foto, Fernsehen, Film, Video, Anzeigen etc. beeinflusst bzw. manipuliert, und wir kommunizieren durch sie. Solche visuellen Medien verdrängen im massenmedialen kommunikativen Diskurs unserer Gesellschaft sogar die bisher dominierende Sprache. Die Bilder werden heute zu einem entscheidenden kommunikativen Element. Wie wir die Bedeutung von Wörtern erlernen müssen, müssen wir heute ebenso die Bedeutung von visuellen Informationen und die Elemente der visuellen Sprache lernen (vgl. Pettersson 1994, S. 215). Darin liegt das Erfordernis der bewußten Auseinandersetzung mit Bildern bzw. der Erwerb von „Visual Literacy“ begründet. Nach Heinrich u. a. (1982, S. 62) ist „Visual Literacy“ die erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu interpretieren und solche Botschaften selbst herzustellen. Interpretieren und Herstellen von Botschaften im Konzept „Visual Literacy“ können in Analogie zum Lesen und Schreiben bei „Text-literacy“ gesehen werden (vgl. Pettersson 1994, S. 215).

Früher wurde mit dem Begriff „*Literacy*“ nur das Lesen und Schreiben von Wörtern (Sprache) bezeichnet. Aber diese Bedeutung verändert sich historisch, da Kommunikation und Sprache immer komplizierter werden. Barbara A. Seels (1994, S. 98) beschreibt die veränderte Bedeutung von „*Literacy*“ folgendermaßen: „A literate person today is an educated person, a person who has learned the fundamentals needed to function as a responsible citizen.“ Daher lassen sich verschiedene Konzepte von „*Literacy*“ entwickeln, beispielsweise Verbal Literacy, Media Literacy, Visual Literacy, Computer Literacy, Technological Literacy und Aesthetic Literacy (vgl. ebd.). In diesem Sinne besitzt der Begriff von „*Literacy*“ heute eine umfassende Bedeutung, die mehr als Lesen und Schreiben erfordert.

Das Konzept „*Visual Literacy*“ kann prinzipiell sehr schwer begrifflich bestimmt werden, weil es im Vergleich zu „Text Literacy“ weniger klar bestimmbar ist. Während „Text Literacy“ als „sequentiell“ und „diskursiv“ charakterisiert wird, wird „Visual Literacy“ als „simultan“ und „darstellend“ gekennzeichnet (vgl. Langer 1951; vgl. Seels 1994, S. 101).

Diese Ansicht unterstützt auch Dondis (1973, S. 12):

„Visual literacy could never be a clear-cut logical system similar to language. Languages are made-up systems, constructed by man to encode, store, and decode information. Therefore, their structure has a logic that visual literacy is unable to parallel.“ (zit. nach Seels 1994, S. 102)

Die diffusen Begriffsbestimmungen von „Visual Literacy“ rühren auch daher, daß „Visual Literacy“ ein breites interdisziplinäres Konzept in bezug auf visuelle Medien aller Art ist. Deswegen definieren die Forscher in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, z. B. in Linguistik, Kunst, Psychologie, Ästhetik, Kunstgeschichte, Kunsterziehung, Medien, visueller Kommunikation und Philosophie, das Konzept „Visual Literacy“ je nach ihrem theoretischen Standpunkt unterschiedlich.

Zum ersten Mal wurde der *Begriff* von „Visual Literacy“ bereits von Debes (1969, S. 26) nach dem ersten Visual-Literacy-Kongreß in Rochester / USA (1968) definiert. Diese Definition faßt „eine Gruppe von Wahrnehmungskompetenzen“ zusammen, die „für das menschliche Lernen von grundlegender Bedeutung sind“ (vgl. Pettersson 1994, S. 217). Seitdem haben sich mehrere Forscher für dieses Konzept interessiert und ihre eigenen Standpunkte, eigene Meinungen und Definitionen entwickelt (ebd., S. 216).

Im folgenden werden zuerst die unterschiedlichen Definitionen von „Visual Literacy“ beschrieben und dann diese Inhalte in der Tabelle 1 kategorisiert, um einen Überblick über die Begriffsbestimmungen zu geben.

- *Ausburn & Ausburn* (1978, S. 293): „Visual literacy kann als eine Gruppe von Fertigkeiten definiert werden, die es einem Individuum ermöglichen, visuelle Produkte zu verstehen und sie zu verwenden, um mit anderen zu kommunizieren“ (zit. nach Pettersson 1993, S. 217).
- *Heinich, Molenda & Russell* (1982, S. 62): “Visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages” (zit. nach Seels 1994, S. 104).
- *Braden & Hortin* (1982, S. 41): “Visual literacy is the ability to understand and use images, including the ability to think, learn, and express oneself in terms of images“ (zit. nach Seels 1994, S. 104; vgl. Pettersson 1993, S. 218).
- *Considine* (1986, S. 40): „Visual literacy bezieht sich auf die Fähigkeit, Bilder in verschiedenen Medien zu verstehen und zu konstruieren, um effektiver kommunizieren zu können“ (zit. nach Pettersson 1993, S. 219).
- *Lacy* (1987, S. 46): „Visual literacy kann als die Fähigkeit definiert werden, visuelle Botschaften zu erkennen, zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren“ (zit. nach Pettersson 1993, S. 219).

1. Visual Literacy

- Curtiss (1987, S. 3): “Visual literacy is the ability to understand the communication of a visual statement in any medium and the ability to express oneself with at least one visual discipline. It entails the ability to: understand the subject matter and meaning within the context of the culture that produced the work, analyze the syntax-compositional and stylistic principles of the work, evaluate the disciplinary and aesthetic merits of the work, and grasp intuitively the Gestalt, the interactive and synergistic quality of the work” (zit. nach Seels 1994, S. 104).
- IVLA¹: Von IVLA wird der Begriff „Visual Literacy“ offiziell folgendermaßen definiert:
 - „Visual Literacy“ ist eine Gruppe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch durch das Sehen und die Einbeziehung anderer sensorischer Erfahrungen entwickeln kann.
 - „Visual Literacy“ ist die erlernte Fertigkeit, Kommunikation mit visuellen Symbolen (Bilder) zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole Nachrichten zu erzeugen.
 - „Visual Literacy“ ist die Fertigkeit, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und umgekehrt.
 - „Visual Literacy“ ist die Fertigkeit, visuelle Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten (zit. nach ebd.).

Tabelle 1: Verschiedene Definition von „Visual Literacy“

| Wissenschaftler Kategorien zur Fähigkeit | Ausburn & Ausburn | Heinich, M olenda & Russell | Braden & Hortin | Considine | Lacy | Curtiss | IVLA |
|--|----------------------|-----------------------------------|--------------------|-----------|------|---------|------|
| Visuelle Botschaft (Medien) verstehen | X | | X | X | | X | X |
| - erkennen | | | | | X | | X |
| - verwenden | X | | X | | | | |
| - produzieren / herstellen | | X | X | X | X | X | X |
| - interpretieren | | X | | | | | X |
| - analysieren | | | | | X | X | |
| - kommunizieren | X | | | | | | |
| - evaluieren | | | | | X | X | X |

Wenn man diese Tabelle zusammenfaßt, kann man den Begriff „Visual Literacy“ vielleicht folgendermaßen bestimmen: „Visual Literacy“ ist die erlernte Fähigkeit, visuelle Produkte

¹ Die „International Visual Literacy Association“ (IVLA), die 1968 im Staat New York als gemeinnütziger Verein gegründet wurde, dient als multidisziplinäres Forum der Erforschung, Präsentation und Diskussion aller Aspekte der visuellen Kommunikation und ihrer verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten (vgl. Pettersson 1994, S. 222).

oder Botschaften in verschiedenen Medien verstehen, erkennen, interpretieren, sinnhaft in der sozialen Wirklichkeit verwenden, selbst herstellen, analysieren, evaluieren und mit anderen kommunizieren zu können.

Bikkar S. Randhawa (1978) schlägt vor, daß „Visual Literacy“ aus den Begriffen „Visual Thinking“, „- Learning“ und „- Communication“ konstruiert wird (vgl. Seels 1994, S. 104). Diese drei theoretischen Konstruktionen bieten einen Weg, den Begriff „Visual Literacy“ konkreter zu definieren.

„*Visual Thinking*“ (ebd. S. 104, 106) wird als „the interaction of seeing, drawing, and imagining“ (McKim 1980) definiert. Arnheim (1969) bezeichnet „Visual Thinking“ als „preconscious, metaphorical thought“. Er beschreibt es als Einheit von Wahrnehmung und Auffassung, die die Fähigkeit erfordert, visuelle Formen als Vorstellungen (Bilder, Zeichen, Symbole) zu sehen. Wileman (1980, S. 13) definiert auch „Visual Thinking“ als „organizing mental images around shapes, lines, color, textures, and compositions“.

„*Visual Learning*“ (Seels 1994, S. 107) ist eine kompliziertere theoretische Konstruktion, weil es sich nicht nur auf Lernen durch Bilder (learning from visuals), sondern auch auf die Forschung über den visuellen Entwurf zum Unterricht (research on designing visuals for instruction) bezieht. „In the past the terms “reading pictures” or “learning from pictures” were used to refer to a student's visual learning“ (ebd.). Nach Heinich, Molenda und Russell (1982) werden die zwei voneinander abhängigen Phasen von „learning from visuals“ als „Differentiation“ und „Interpretation²“ der visuellen Botschaft beschrieben. „Today, visual learning refers to the acquisition and construction of knowledge as a result of interaction with visual phenomenon“ (ebd.).

„*Visual Communication*“ (Seels 1994, S. 108) definiert Wileman (1980, S. 13) als „the attempt by human beings to use pictorial and graphic symbols to express ideas and to teach people in and out of the school setting“. Kommunikation wird hier als ein interaktiver oder transaktiver Prozeß definiert. Die Bestandteile des Prozesses sind im allgemeinen „sender, message, channel, and receiver“ (Ball / Brynes, 1960). Der Lernprozeß ist eine Form von Kommunikation. „We must learn to read symbols for both content and form, i.e., for concrete and metaphoric meaning. Visual communication, therefore, is using visual symbols to express ideas and convey meaning. The ability to interact critically with the symbols of mass media is perhaps the most important aspect of visual literacy today“ (Seels 1994, S. 108).

² Couch, Caropreso und Miller (1994, S. 279) erklären dazu noch konkret: “The first stage of visual learning is *differentiation*: Differentiation is the critical or analytical component of decoding during which relevant information is identified or recognized and classified into categories. ...In essence, differentiation, the analytical component of decoding, extracts relevant information from visual messages. This information can be described as the factual, realistic, or literal elements of the visual....The second stage of visual learning is *interpretation* of the visual message: (...) Interpretation involves synthesizing the analyzed factual or realistic information, connecting the new or unfamiliar information with existing knowledge, and then making inferences and judgments about the new and newly integrated information.”

Die Begriffe „Visual Thinking“, „Visual Learning“ und „Visual Communication“ bilden ein Kontinuum. In Richtung „Visual Thinking“ ist der interne Charakter und in Richtung „Visual Communication“ der externe Charakter stärker ausgeprägt. Das dazwischen liegende „Visual Learning“ vereint beide Charakteristika. Auch bezüglich Gegenständen gibt es Unterschiede. Während „Visual Thinking“ die Aufmerksamkeit auf das „Ich“ (Self) richtet, konzentriert sich „Visual Communication“ auf „andere“ (Others). „Visual Learning“ bezieht sich sowohl auf das „Ich“ als auch auf „andere“ (vgl. Seels 1994, S. 104) (siehe Abb. 1).

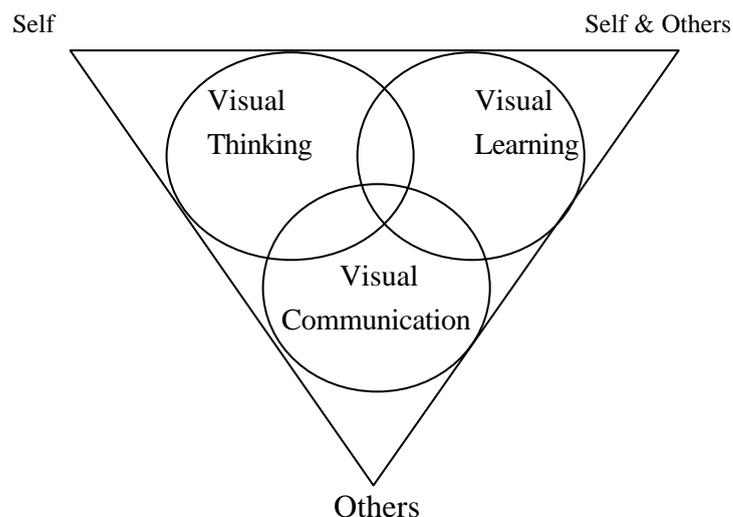


Abbildung 1: Directionality of „Visual Literacy“ Components (aus: Seels 1994, S. 106)

Von dieser theoretischen Konstruktion von „Visual Thinking“, „- Learning“ und „- Communication“ her läßt sich eine Begriffsbestimmung von „Visual Literacy“ geben: „Visual Literacy“ ist die Fähigkeit, Bilder zu verstehen und zu verwenden, einschließlich der Fähigkeit, sich in bildhaften Begriffen auszudrücken, bildlich zu denken und mit Bildern zu lernen (Braden / Hortin 1982, S 169; Seels 1994, S. 109; zit. nach Pettersson 1993, S. 218).

„Visual Literacy“ beinhaltet die Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich visueller Medien, die das Individuum in der immer stärker von visuellen Medien dominierten Gesellschaft benötigt. Daher eröffnet „Visual Literacy“ als „eine lebensnotwendige Fähigkeit in unserer Kultur“ (Miller 1987 S 105; zit. nach Pettersson 1994, S. 225) einen interdisziplinären Zugang zu visuellen Medien.

Da die Bilder eine immer bedeutendere Rolle in unserer Medienwelt erhalten, muß die bewußte Förderung der „Visual Literacy“ im Bereich der Medienpädagogik auch stärker berücksichtigt werden. Im Rahmen von Medienpädagogik läßt sich „Visual Literacy“

folgendermaßen definieren: „*Visual Literacy*“ sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bilder und visuelle Aussagen in verschiedenen Medien bewußt wahrzunehmen, kritisch zu rezipieren, angemessen und sinnvoll zu nutzen sowie aktiv und kreativ zu gestalten.

Man muß aber noch die Aufmerksamkeit darauf richten, daß je nach den technischen Merkmalen und Mitteilungsmöglichkeiten eines visuellen Mediums das Erlernen unterschiedlicher Fähigkeiten erfordert wird (vgl. Pettersson 1994, S. 220). Deswegen läßt sich die Definition „Visual Literacy“ aufgrund dieses umfassenden Grundrisses noch konkreter im Hinblick auf charakteristisches Profil jeden visuellen Mediums auseinandersetzen.

1.2 Einbindung der „Visual Literacy“ in Medienpädagogik und Medienkompetenz

Ein übergeordnetes Ziel der medienpädagogischen Arbeit ist der Erwerb von Medienkompetenz, d. h. der Fähigkeit, mit vielfältigen Medien angemessen, bewußt und aktiv umzugehen. Um die Medienkompetenz in der immer stärker durch visuelle Medien dominierten Medienwelt zu fördern, muß „Visual Literacy“ für den *kompetenten Umgang mit visuellen Medien* berücksichtigt werden. „Visual Literacy“ läßt sich daher als Teilgebiet der Medienkompetenz und im weiteren Sinne der Medienpädagogik begreifen (siehe Abb. 2). In diesem Abschnitt werden diese Zusammenhänge noch konkret betrachtet.

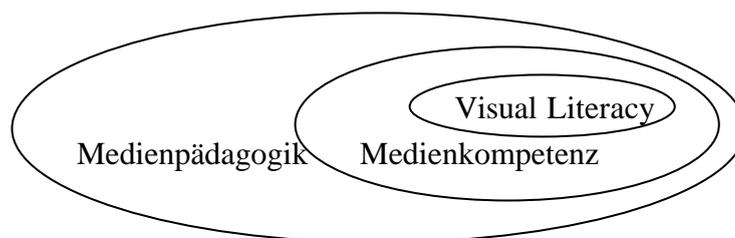


Abbildung 2: Kategorien der Begriffe

Von der zunehmenden Bedeutung der Medien³ in den heutigen gesellschaftlichen Lebensbereichen läßt sich ein Ausgangspunkt medienpädagogischer Forschung fixieren. Medien sind immer mehr zum relevanten Bestandteil unserer modernen alltäglichen

³ Medien werden heute zu „einem entscheidenden Träger der Alltagskultur“ (Baacke / Lauffer 1996, S. 224; zit. nach Röhl 1998, S. 298).

Lebenswelten geworden, wobei sie eine herausragende Funktion für die Sozialisation des Menschen ausüben. Medien werden heute nicht nur als „Mittel“, sondern auch als eine wichtige „Komponente der Kommunikation“ (Boeckmann 1994, S. 9) in ihrer weitergehenden Bedeutung beachtet. Insbesondere ermöglichen elektronische Medien den Prozeß der „Massenkommunikation“⁴ noch leichter und schneller als Buchdruck.

Der Begriff „*Medienpädagogik*“ taucht als Fachterminus erstmals zu Beginn der 60er Jahre im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch auf (Müller 1987, S. 49; zit. Hüther / Schorb 1997, S. 243). Im allgemeinen wird „Medienpädagogik“ als „Oberbegriff“ (Fröhlich u. a. 1983, S. 15) für alle Gebiete bezeichnet, in denen Medien unter pädagogischen Gesichtspunkten in Erscheinung treten. Daher fließen verschiedene medienspezifische Aspekte in die Medienpädagogik ein. Der Medienpädagoge Tulodziecki (1992, S. 17) schlägt eine Einteilung der Medienpädagogik in die Teilbereiche Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde, Medienforschung, Medientheorie und Medienpraxis vor (vgl. Jaklin 1997, S. 127, 311; vgl. Pöttinger 1997, S. 54). In der medienpädagogischen Diskussion jedoch werden generell zwei unterschiedliche Perspektiven, nämlich die „mediendidaktische und medienerzieherische Perspektiven“ diskutiert (vgl. Tulodziecki 1992, S. 15; ders. 1995a, S. 502; vgl. Fröhlich u. a. 1983, S. 15).

In der „*Mediendidaktik*“ geht es vor allem um Überlegungen zu einer sinnvollen Medienverwendung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen (Medien als Unterrichtsmittel; Lernen mit Medien). „Mediendidaktische Fragestellungen“ (Fröhlich u. a. 1983, S. 15) zielen also darauf ab, herauszufinden, wie, wann und wo technische Medien im Unterricht sinnvoll, dem Stoff und den Schülern angemessen, und methodisch richtig eingesetzt werden können.⁵

In der „*Medienerziehung*“ werden die Medien zum Instrument eigener medialer Gestaltung sowie zum Gegenstand des Lernens und der erzieherischen Reflexion (Medien als Gegenstand des Unterrichts; Lernen über Medien). Thomas A. Bauer (1979, S. 33) behauptet, daß Medienerziehung den Schüler durch Vermittlung kritischer Einsicht in die Kommunikationsphänomene zu einem in seinem jeweiligen Lebensbereich möglichen bewußten und mitbestimmenden Konsumverhalten zu führen hat:

⁴ Die technischen Verbreitungsmittel für die „Massenkommunikation“ (vgl. Kübler 2 / 1995; vgl. Stiehler 1997, S. 276) nennt man „Massenmedien“, die eine spezielle Form der Kommunikation sind. Es gibt verschiedene Formen der Massenmedien: auditive (Hörfunk, Schallplatte, Hörcassette), visuelle (Stummfilm, Dias), Print (Buch, Zeitung, Zeitschrift), audio-visuelle (Film, Fernsehen, Video) und digitale (Computer).

⁵ Mit den Überlegungen zur pädagogisch sinnvollen Medienverwendung beschäftigte sich schon Johann Amos Comenius (1592-1670). Mit dem 1658 erschienenen berühmten bebilderten Lehrbuch „*Orbis sensualium pictus*“ war er der bedeutendste Gelehrte in der mediendidaktischen Geschichte.

„Der Schüler soll durch die Medienerziehung befähigt werden, sich in einer Welt zurechtzufinden, über die er zum großen Teil durch Massenmedien informiert wird; er soll die Struktur, die Gestaltungsmittel und die Wirkungsmöglichkeit der Kommunikationsmedien erkennen und verstehen; er soll die Massenmedien und ihre Angebote selbständig und kritisch beurteilen können, um sich ihrer sinnvoll zu bedienen und sie eigenverantwortlich in sein Leben einzuordnen.“

Im Mittelpunkt der Medienpädagogik stehen also nicht mehr die technischen und didaktischen Möglichkeiten der Medien, sondern ihre gesellschaftliche Relevanz und ihr konkreter Nutzen für den Einzelnen. Dazu trägt die sogenannte „emanzipatorische bzw. handlungs- und teilnehmerorientierte Medienpädagogik“ (vgl. Hüther / Schorb 1997, S. 244) bei, weil dadurch die Kinder und Jugendlichen besser als durch die Bewahr-Medienpädagogik befähigt werden können, die in den Medien verdinglichte Wirklichkeit wiederzuerkennen, zu analysieren und zu kritisieren und vorhandene Medienangebote bewußt sinnvoll zu nutzen und zu gestalten. Das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt diese Fähigkeit im kompetenten und aktiven Umgang mit Medien, nämlich „Medienkompetenz“. Der Begriff „Medienkompetenz“ läßt sich daher in einer wesentlichen Zielsetzung medienpädagogischer Bemühungen einordnen.

Die „*Medienkompetenz*“ oder „*media literacy*“ (Bonfadelli / Saxer 1986, S. 23; Hamm 1995, S. 119; Volkmer 1995) umfaßt die Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Gebrauch aller Medien, beispielsweise von den Printmedien über Rundfunk und Fernsehen, Kassetten und Videorekorder, Telefon und Walkman bis zu den interaktiv und multimedial entwickelten Kommunikationsformen von Computer und Internet. Aber das Verständnis der Medien wurde durch die Einbeziehung nicht-technischer Ausdrucksmedien noch erweitert. Der Medienbegriff umfaßt also Medien als Geräte und Techniken von Kommunikation, Medien als Systeme von Zeichen und Symbolen sowie Medien als Organisation. In der medienpädagogischen Fachdiskussion hat sich entsprechend dieses breite Verständnis von Medien durchgesetzt. Der Begriff „Medienkompetenz“ wird aber in der Medienpädagogik noch nicht klar bestimmt. Beispielsweise wurde bei der Definition von „Medienkompetenz“ auf einer Fachtagung zum Thema „Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung⁶“ der Schwerpunkt auf bestimmte Fähigkeiten im Umgang mit Medien von deutschen und amerikanischen Teilnehmern jeweils etwas unterschiedlich gelegt.

Von den meisten deutschen Teilnehmern wurden die folgenden Fähigkeiten genannt:

- die Fähigkeit, die Medien – ihre Strukturen, ihre Gestaltungsformen und ihre Wirkungsmöglichkeiten – zu durchschauen.

⁶ Konferenz der Bertelsmann Stiftung, März 1992 in Gütersloh.

- die Fähigkeit, die Medien und ihre Angebote zielgerichtet und angemessen zu nutzen.

Von amerikanischen Teilnehmern wurde eine andere Fähigkeit als unerlässlich akzentuiert:

- die Fähigkeit, Medien als Ausdruck der Persönlichkeit, der Interessen und Anliegen aktiv zu gestalten (vgl. Hamm / Mooren 1992, S. 180; vgl. Pöttinger 1997, S. 73).

Einer der führenden Medienpädagogen in Deutschland, Dieter Baacke verwendet den Begriff „Medienkompetenz“ erst, seit er in den 90er Jahren in der Medienpädagogik weite Verbreitung gefunden hat (Vollbrecht 1 / 1999, S. 13). Er betont, daß „Medienkompetenz eine Spezialform der allgemeineren ‚kommunikativen Kompetenz⁷‘ (Baacke, 1973) des Menschen ist“ (7, 8 / 1995, S. 10). Weiterhin definiert er die „Medienkompetenz“ als die Fähigkeit, „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 2 / 1996a, S. 8; zit. Röhl 1998, S. 9). Die Medien nehmen in unserer Gesellschaft einen herausragenden Stellenwert im Kommunikationsprozeß ein. Daher ist die Medienkompetenz als ein wesentlicher Bestandteil „kommunikativer Kompetenz“ anzusehen.

Im massenmedialen kommunikativen Diskurs unserer Gesellschaft ist erkennbar, daß die *Bilder* die bisher dominierende Sprache und Schrift verdrängen und einen höheren Stellenwert im kommunikativen Alltag erhalten. Der Grund liegt darin, daß die Bilder schnell, leicht, unterhaltsam und anregend im Vergleich zur sequentiellen und schweren Lektüre von Texten sind (vgl. Schmidt 1996, S. 157). Bilder spielen also eine immer bedeutendere Rolle in unserer Medienkultur. Daraus folgt die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit den visuellen Medien in der Medienpädagogik. Viele Medientheoretiker betonen auch die „Notwendigkeit des Bilderlesens“ (Schmidt 1996, S. 157).

Wie bei der Sprache, die ohne Grammatik bedeutungslos wäre, gibt es eine durch ästhetische Regeln geprägte (sub)textuale Grammatik für Bildmedien (vgl. Röhl 1998, S. 11). Ohne diese Lesefähigkeit der Bildmedien könnte man passiv mit den Bildmedien umgehen und viel weniger die visuellen Informationen rezipieren. Die zunehmende „Bildwerdung“ (ebd., S. 20) der Medien bedeutet eine Veränderung in unserer Kommunikationskultur. Um die subtextuale Kommunikationsstruktur visueller Medienbotschaften besser und angemessen zu verstehen, zu interpretieren und anzuwenden, müssen die unterschiedlichen Leseformen der Bilder,

⁷ Mit seiner Veröffentlichung „Kommunikation und Kompetenz“ hat Dieter Baacke (1973) den Begriff der „Kommunikativen Kompetenz“ – über die Sprachkompetenz hinaus – als Verhaltens- bzw. Handlungskompetenz gedeutet. Damit sind von ihm wichtige Grundlagen für eine handlungsorientierte Medienpädagogik erarbeitet worden (vgl. Baacke 1979; zit. nach Tulodziecki (1995b, S. 95). Das kommunikativ kompetente Subjekt kann einerseits Kommunikationsstrukturen und -bedingungen erkennen und damit angemessen an gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion teilhaben und andererseits qualifizierte Kenntnisse über den Gegenstand der Kommunikation haben (vgl. Schorb u. a. 1980; vgl. Hüther / Terlinden 1982; vgl. Schell, 1997, S. 11).

beispielsweise die gestalterischen, ästhetischen Strukturen und die subtextualen Kontexte der visuellen Medien, analysiert und entziffert werden. Dadurch erwirbt man auch die Fähigkeit, die gesellschaftliche Kommunikation über Bilder zu analysieren und auf die dahinter stehende soziale Wirklichkeit zu schließen.

„*Visual Literacy*“ eröffnet einen Ansatzpunkt für den kompetenten Umgang mit visuellen Medien. In den immer mehr durch visuelle Medien beherrschten gesellschaftlichen Lebensbereichen ist „*Visual Literacy*“ daher heute als ein unverzichtbarer Bestandteil der Medienkompetenz, im weiteren Sinne der Medienpädagogik, anzusehen.

Fransecky und Debes (1972), Dondis (1973) sowie Sless (1981; 1984) plädieren als Vertreter der „*Visual Literacy*-Bewegung⁸“ (Weidenmann 3 / 1988, S. 54) auch für ein systematisches Erlernen des Umgangs mit allen Arten von Bildern in der Schule, um „*Visual Literacy*“ zu vermitteln. Einige Forscher haben von Experimenten und Erfahrungen zum Training von „*Visual Literacy*“ berichtet, u. a. Lacy (1987). In einem interdisziplinären Ansatz für Schüler der 12. Klasse, bei dem Bilder aller Art verwendet werden, vermittelt er, daß Schüler über die Analyse von Inhalt und Gestaltung eines Bildes erkennen, ob es sich um ein realistisches, weniger realistisches oder völlig unrealistisches Bild handelt (zit. nach Pettersson 1994, S. 225).

In Deutschland konzentriert sich Gunter Otto (1976; 1987) hierfür auf drei methodische Stränge in bezug auf ästhetische Erziehung:

- Vermittlung von Grundlagenwissen über bildnerische/bildliche Gestaltungsmittel
- Sammeln und Vergleichen von Bildern zu einer Thematik mit den Lernern
- Herstellen von Bildern in einer bestimmten kommunikativen Absicht durch die Lerner (vgl. Weidenmann 1988, S. 177).

Es gibt auch einige Untersuchungen über „Sehen lernen“ im kulturellen Produktions- und Reproduktionsprozeß. Helmut Hartwig (1978) versucht die emanzipatorischen Aspekte der Visuellen Kommunikation weiterzuführen. Schnoor (1992) diskutiert in „Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft“ den Ansatzpunkt, daß das Fernsehen als heutzutage dominantes Medium im Alltag von Kindern und Jugendlichen die gegenwärtig verbreitetste Form von Bildern bietet. Franz Josef Röhl (1998) behandelt symbolorientierte Bilder in populären Medien (z. B. Spielfilm, Videoclip, Werbung, Videokunst, Computeranimation etc.) von einem wahrnehmungsorientierten medienpädagogischen Ansatz aus. Hennig Freiberg

⁸ Die Visual-Literacy-Bewegung in den USA fordert eine intensive Erziehung für den Umgang mit Bildern - sowohl im Hinblick auf das Bildverstehen wie auf den produktiven Umgang mit bildlichen Ausdrucksmöglichkeiten - und publiziert entsprechende Unterrichtsmaterialien. In Deutschland finden sich ähnliche Bestrebungen im Bereich der „Ästhetischen Erziehung“ (Otto 1976, 1987) sowie der Erziehung zur „Visuellen Kommunikation“ (Hartwig 1978) und der Medienpädagogik (Schnoor 1992; Röhl 1998; Freiberg 230, 231 / 1999).

(130, 131 / 1999) bezeichnet mit dem Arbeitsbegriff „Medien-Kunst-Pädagogik“ ein integratives Konzept kunstpädagogischer Theorie und Praxis, das sich vor allem mit Medienkunst beschäftigt und eine künstlerisch erweiterte, auf das Bild bezogene Medienkompetenz entwickeln soll.

1.3 Probleme und Gefahren mit heutigen visuellen Phänomen

Die *Mediatisierung der Wirklichkeit* ist heute etwas Alltägliches und Selbstverständliches geworden. Wir lernen die Wirklichkeit viel mehr über die Medien als durch den direkten Kontakt mit der Realität kennen. Unser Fühlen, Denken, Handeln und unser Verhältnis zur Welt werden daher durch die Medien stark beeinflusst. In der von den Medien vermittelten Wirklichkeit verschiebt sich die Gewichtung vom begrifflichen Denken hin zur bildhaften Kommunikation (vgl. Baacke / Röhl 1995, S. 15). Die Wirklichkeit in der heutigen Welt ist also in hohem Maße visuell begründet. Die Bildlichkeit in der medialen Welt eröffnet eine neue Dimension für die umfassende Welterfahrung und Kommunikation.

Inzwischen beschleunigt die elektronische Entwicklung (Fernsehen, Film, Video, Computer etc.) die *Verbreitung bewegter Bilder*. Insbesondere der technische Fortschritt des Computers trägt hier zu vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten bei, beispielsweise zu höherer Geschwindigkeit, zur Montage verschiedener Bildebenen, zu abwechslungsreicher Schnittmontage, dreidimensionaler Darstellung, Interaktivität mit der Scheinwelt etc. Die durch Medien generierten oder inszenierten Bilder bilden die Realität nicht direkt ab, sondern behandeln eine künstlich manipulierbare, scheinbare Bildwelt, nämlich eine fiktive, imaginäre Realität. Die Tendenz zur *technischen Manipulation der Bilder* steigert sich immer mehr und dabei wird sich unsere alltägliche Erfahrung zunehmend eher an der Fiktion als an der Realität orientieren.

Heutige Kinder und Jugendliche leben in einer visualisierten Medienwelt und gehen gleichzeitig auch immer häufiger mit den visuellen Massenmedien um.⁹ Sie erfahren die Wirklichkeit viel stärker durch die Erfahrung medialer Wahrnehmung, die von der Wirklichkeit entfernt ist. Bei ihnen gibt es dann im Vergleich zu den Erwachsenen

⁹ Beispielsweise nahm die Nutzung des Fernsehens als Leitmedium 1996 im Vergleich zu 1989 zu. 98% der deutschen Haushalte besaßen im Jahre 1996 ein Fernsehgerät (vgl. Darschin / Frank 1997, S. 174). 1996 waren die Fernseher durchschnittlich 312 min. täglich eingeschaltet (1989 waren es 251 min.). Die Sehdauer der Erwachsenen betrug 1996 durchschnittlich 195 min. (1989: 153 min.), die Sehdauer der Kinder betrug 100 min. (1989: 86 min.) (vgl. Darschin / Frank 1994, S. 98; ebd. 1997, S. 175; vgl. Röhl 1998, S. 29). Zur Zeit wächst die Mediennutzung beim Computer am schnellsten.

wahrscheinlich „Wahrnehmungsveränderungen¹⁰“ (Röll 1998, S. 33). Sie gehen von anderen Prämissen, anderen Vorstellungen von Wirklichkeit, aus als die Erwachsenen.

Es ist deshalb erforderlich, die Probleme und Gefahren, die die Dominanz der durch digitale Technik immer fiktionaler werdenden visuellen Medien bei Kindern und Jugendlichen verursachen kann, noch genauer zu untersuchen. Dies geschieht im folgenden Unterkapitel.

1.3.1 Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Real- und Scheinwelt

Die Bildwelten durch Computer besitzen rechnerisch und synthetisch einen eigenständigen Realitätsgrad, der in unserer Wirklichkeit nicht notwendig existiert. Dagegen vermitteln die herkömmlichen visuellen Medien wie Fotografie, Film und Video in der Regel eine real existierende dinghafte Wirklichkeit, indem sie Realität abbilden (vgl. Stoppa-Sehlbach 1988, S. 194, 195). Ein spezifisches Merkmal der Bilderzeugung durch Computer ist die *Simulation der Realität*. Dies geschieht beispielsweise durch die Verarbeitung digitalisierter Bilder. Durch die Kombination von computererzeugten fiktiven und realistisch abgefilmten Bildern kann man so perfekt eine neue Realität mit dem Computer schaffen, daß man das Verschwinden der ursprünglichen Realität kaum noch wahrnehmen kann. In der Folge kann eine Scheinwelt, vergleichbar mit Träumen, Wunschbildern, Phantasien und Vorstellungen mit dem Computer visuell gänzlich realistisch erzeugt werden.

Besonders im Cyberspace als noch weiter entwickelter Form der Computeranimation wird die simulierte Scheinwelt nicht nur beobachtet sondern auch gleichzeitig erlebt. Deswegen werden die empfundenen Gefühle und Sinnesreizungen um so realer. Das Eindringen von Virtualität in die Realität, nämlich „*Virtual Reality*“ eröffnet eine völlig neue Dimension im Umgang mit visuellen Medien. Der Mensch kann mit Hilfe von bewegungssensitiven Anzügen oder einer Datenbrille direkt in die Welt des Computers bzw. in die virtuelle Welt des Bildes eindringen. Er kann mit der im Rechner vorhandenen Scheinwelt so umgehen, wie er sich auch in seiner realen Umgebung verhalten würde (vgl. Brugger 1994, S. 31, 32). Das Prinzip der Virtuellen Realität besteht nach Fisher (124 / 1993, S. 191) darin, gleichzeitig in zwei Welten zu sein. Man bewegt sich mit seinem physischen Körper in der wirklichen Welt und zur gleichen Zeit mit seinem virtuellen Körper in der virtuellen Welt oder mit einem ferngesteuerten System, etwa einem Roboter, in einer räumlich entfernten Situation.¹¹ Indem man in die virtuelle Welt wie in eine reale eintritt, macht man konkret die Erfahrung, daß das

¹⁰ Die Jugend der achtziger/neunziger Jahre hat im Vergleich zu Erwachsenen eine andere Disposition zur Wahrnehmung von Welt, sie geht von anderen Prämissen, anderen Vorstellungen von Wirklichkeit aus (Röll 1998, S. 33).

¹¹ Beschreibende Texte in Büchern erzeugen auch eine virtuelle Welt, in die man sich hinein versetzt, aber man nimmt seinen Körper nicht mit, denn man kann mit den beschriebenen Objekten nicht interagieren.

Virtuelle auch real sein kann. Daraus mag die Vermutung erwachsen, daß vielleicht alles Reale in anderer Hinsicht auch virtuell sein könnte (vgl. Baacke / Röhl 1995, S. 87).¹²

In der visuellen Medienwelt sind fast immer reale und irreale (fiktionale) Bilder gemischt vorhanden. Diese Tendenz wird wahrscheinlich mit der Entwicklung der Computertechnik weiter verstärkt. Wenn etwas für Kinder Unbekanntes durch Computer realitätsnahe Strukturen bekommt, wird es von ihnen als real aufgefaßt. *Die Grenze zwischen Realität (Realwelt) und Virtualität (Scheinwelt) wird immer fließender.* Die Unterscheidung der Scheinwelt von der Realwelt fällt insbesondere Kindern und Jugendlichen schwer. Nach der Untersuchung von Hodge und Tripp (1986, S. 119) nehmen viele Kinder die fiktionalen Bilder der Medien als real wahr (vgl. Schnoor 1992, S. 62).¹³ Problematisch ist es, daß Kinder wichtige Entscheidungen auf eine irreale Scheinwelt gründen könnten.

1.3.2 Identitätsverlust der Objekte

Die computeranimierte Scheinwelt erschwert nicht nur die Unterscheidung zwischen Schein- und Realwelt, sondern kann auch zum *Identitätsverlust eines realen Objektes* führen. Jean Francois Lyotard (1985, S. 10) bezeichnet „Interaktionsprozesse mit dem Computer“ als „entmaterialisierte Prozesse“. Hier ist die materielle Wirklichkeit unbegreiflich und auch ungreifbar (vgl. Kapitel „3.2. Immaterielle Ästhetik“). Die computererzeugte scheinbare Welt, auch wenn sie nicht real existiert, ist in der entkörperlichten und entmaterialisierten Welt vorhanden und wird als Wirklichkeit wahrgenommen. Die Körper- und Materialunabhängigkeit ist nicht nur für die Computerbilder, sondern auch für visuelle Informationen, die durch elektronische Medien vermittelt werden, charakteristisch. Wo die Realität zunehmend medial vermittelt und seltener authentisch an materiellen Objekten erfahren wird, erhöhen sich die Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der materiellen Wirklichkeit. Besonders die prinzipiell unbegrenzten Verarbeitungs- und Vervielfältigungsmöglichkeiten des Computers verursachen Sinnverlust bzw. Identitätsverlust, da der originale Charakter des Objektes verloren geht und die reale Wirklichkeit sich verflüchtigt. Wenn man ein Objekt oder ein Lebewesen nicht real, sondern nur am Bildschirm erfahren bzw. gesehen hätte, könnte man seine inhärenten Eigenschaften

¹² „Realität und Fiktion sind nicht mehr auseinanderzuhalten, da die Unterscheidungssignale häufig unscharf geworden sind. Es entsteht eine Surrealität, in der aus Ketchup Blut wird und aus Blut Ketchup. Was scheinbar ist, erweist sich dann doch als Fiktion, und umgekehrt“ (Baacke 1984, 38; zit. nach Röhl 1998, S. 44)

¹³ In einer Studie von Hodge und Tripp (1986, S. 119) wurden Kinder nach dem Realitätsgrad des Fernsehens befragt. Demnach glaubten 40% der Zwölfjährigen, die Wirklichkeit im Fernsehen sei mit der Realität gleichzusetzen und 4% der Kinder hielten sogar das Fernsehen für realistischer als die Wirklichkeit. Dagegen war bei jüngeren Kindern die Vermischung von Realität und Fiktion noch nicht so stark ausgeprägt: So gaben immerhin 80% der befragten Sechsjährigen an, das Leben sei realer als das Fernsehen und nur 20% hielten das Fernsehen und die Wirklichkeit für gleich real (vgl. Schnoor 1992, S. 62).

wie Farbe, Größe, Material, Oberflächenstruktur etc. schwer erkennen, weil am Bildschirm die fertigen Ergebnisse über viele verschiedene Bearbeitungsvorgänge vermittelt werden.

1.3.3 Probleme beim Übergang in die Realität

Die Erfahrung mit einer Scheinwelt kann *unbewußt* auf reales Handeln übertragen werden. Insbesondere in „Virtual Reality“ und Computerspielen nehmen die meisten Benutzer ihre Aktionen wie in der Wirklichkeit wahr, da der physikalisch existente Raum und die vom Rechner generierte Welt nicht nur beobachtet, sondern bewußt erlebt werden. Hier wird den Benutzern eine lebensnahe Realität vorgespiegelt. Wenn Kinder und Jugendliche sehr häufig mit Computerspielen oder „Virtual Reality“ Umgang haben, können sie daher die wirklichen Dinge oft nicht richtig erkennen oder Schwierigkeiten beim Handeln in der Realität haben. Das *Handeln in der Scheinwelt* unterscheidet sich vom Handeln in der Realität. Bei den mit dem Computer verbundenen Tätigkeiten ist das Handeln ziemlich reduziert, da ein paar Knopfdrücke die differenzierten Handlungsvollzüge der Realität ersetzen. Bernd Willim (1992, S. 276) formuliert es so:

„Je länger man sich beispielsweise in einem Simulator aufhält, um so größer können die Umstellungsprobleme werden. (...) es geht um die unbewußt ablaufenden körperlichen und geistigen Reaktionen.“

Aus diesen Umstellungsproblemen und dem damit verbundenen Fehlverhalten in der Realität hat die US Air Force die Konsequenz gezogen, daß ein Testpilot, der eine Stunde in einem Flugsimulator geflogen ist, erst wieder nach 24 Stunden ein echtes Flugzeug fliegen darf (vgl. ebd.).

Problemlösungen oder Handlungen in einer Scheinwelt bedeuten daher keine angemessenen Problemlösungen oder Handlungen in der realen Welt. Die Beschäftigung nur mit der Scheinwelt kann sogar den Verlust der realen Handlungsvielfältigkeit verursachen. Im schlimmsten Fall wollen die Benutzer für immer in der Scheinwelt bzw. im Cyberspace bleiben und sich aus dem wirklichen Leben zurückziehen.¹⁴ Als ein ähnliches Beispiel kann man die *bildliche Gestaltungsaktivität mit dem Computer* betrachten. Beim Herstellungsprozeß eines klassischen Gemäldes muß man zuerst eine unterschiedliche und diffizile Pinselführung, je nach den materiellen Merkmalen (z. B. bei Ölfarbe oder Wasserfarbe), bewältigen. Aber bei der bildlichen Gestaltung mit dem Computer werden Tastatur oder Maus zur Führung eines „elektronischen Stifts“ eingesetzt, wobei die Effekte der Materialstruktur (z. B. Marmor, Holz, Metall etc.) vom Programm gesteuert werden. Hier haben die erforderlichen Handbewegungen oft nur noch motorische Funktion, wie ein Tippen

¹⁴ Bernd Willim (1992, S. 277) bezeichnet aufgrund dieser Annahme Virtual Reality als „mediale Droge der Zukunft“.

mit dem Finger oder Auf- und Abbewegungen der Maus. Selbst an solchen Stellen, wo die Maus oder ein elektronischer Stift auf zeichnerische Art und Weise geführt werden müssen, übernimmt die Hand lediglich einen Teil der diesbezüglichen Funktionen. Um die jeweilige Stärke und Breite des elektronischen Pinselstrichs festzulegen, benötigt man normalerweise kein Feingefühl in den Fingern (vgl. Pieper 1994, S. 67). Daher können die Personen, die längere Zeit nur den Computer zur Bildgestaltung benutzen, die eigenen materiellen Gefühle für Farbe oder Pinsel beim Gestaltungsprozeß eines echten Gemäldes verlieren und sogar auf die Herstellung eines Gemäldes verzichten, weil die Darstellungen per Computer viel einfacher für sie sind.

1.3.4 Gefahren der Informationsmanipulation

Die ursprünglich direkt abfotografierten oder abgefilmten Bilder lassen sich in größter Perfektion durch Computertechnik manipulieren. Der Unterschied zwischen Originalbild und manipuliertem Bild ist daher immer schwieriger zu erkennen. Die Manipulation kann relativ einfach ausgeführt werden. Eine Gefahr besteht im möglichen Mißbrauch dieser Manipulationsmöglichkeiten von digitalisierten Originalbildvorlagen vor allem im dokumentarischen Bereich. Mit dem Computer kann man beispielsweise einen originalen, dokumentarischen Film (oder ein Bild) durch Montieren mit einem anderen Filmteil (oder Bildteil) verfälschen, wichtige Namen oder Informationen verändern oder verwischen. Dadurch können die ursprünglichen Inhalte verschwinden und nie geschehene Dinge (oder irrealen Sachverhalte) als geschehene (oder reale) präsentiert werden. Deswegen ist eine besondere Ethik des Bildgestalters gegenüber der Bildmanipulation oder Retusche nötig.

1.3.5 Unzulängliche Verarbeitungsmöglichkeit

In den Bildschirmmedien spielen die bewegten Bilder eine dominierende Rolle. Die technische Entwicklung der Bildschirmmedien beschleunigt die „*Geschwindigkeit*“¹⁵ und „*Vergänglichkeit*“ von Sinneseindrücken. Laut Rudolf Arnheim (1977, S. 39) braucht Wahrnehmung ein bestimmtes Maß an Zeit (vgl. Schnoor 1992, S. 34). Aber die Bilder laufen immer schneller, so daß die Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen sie nicht mehr erfassen kann. Folglich können die bewegten Bilder nur kurz und flüchtig betrachtet und deshalb nur oberflächlich oder gedankenlos verarbeitet werden, da keine Zeit für intensivere Wahrnehmung der Bilder bleibt. Vor allem ist für das Bildverstehen weniger mentale Anstrengung als für das Textlesen erforderlich. Nach Peacock (1990, S. 64) zeigen Bilder

¹⁵ Peter Weibel (1986) weist auf folgenden Aspekt von Geschwindigkeit hin: „Der perspektivische Taumel und der Rausch der Geschwindigkeit erklärt sich nicht nur aus den technischen Möglichkeiten, sondern auch aus den Wünschen, der psychischen Morphologie. Sie sind nicht nur spezifische Merkmale der Digitalkultur, sondern Ausdruck unserer Gesamtkultur.“ (vgl. Claus 1987; zit. nach Steller 1992, S. 320)

anders als Wörter nicht Begriffe, sondern Dinge. Daher wird die ikonische Vermittlung häufig auf einer unbewußten Ebene ‚verstanden‘ (vgl. ebd., S. 155). Hier kann man die Bedeutung viel leichter falsch auffassen als bei Wörtern. Deswegen können bewegte Bilder das Risiko des ‚*Overload*‘ und damit einer unzulänglichen Verarbeitung durch die Rezipienten mit sich bringen (vgl. Weidenmann 1995b, S. 118, 119).¹⁶ Dadurch sind die „tieferen Einsichten und inneren Vorstellungen“ (Schnoor 1992, S. 17) des Rezipienten noch schwieriger zu erreichen.

Die Bedeutung technisch manipulierter bewegter Bilder nimmt in der modernen Informations- und Mediengesellschaft immer weiter zu. Die heutigen Kinder und Jugendlichen konsumieren infolgedessen zunehmend solche visuellen Medien in ihrem Lebensalltag. Von der implizierten Vermutung ausgehend, daß die Bilder einen direkten Einfluß auf die Wahrnehmung und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen ausüben, läßt sich die aktive Auseinandersetzung mit den visuellen Medien, bzw. „*Visual Literacy*“ in den Mittelpunkt medienpädagogischer Aktivitäten stellen. In der von Bildern beherrschten Medienwelt wird die *Vermittlung der Kompetenz im Umgang mit Bildern* zu einer unumgänglichen Basisqualifikation in der Medienpädagogik.

1.4 Komponenten von „*Visual Literacy*“

„*Visual Literacy*“ sollte daher hinsichtlich „visueller Alphabetisierung¹⁷“ im rezeptiven und produktiven Umgang mit den visuellen Medien folgende Komponenten umfassen.

1.4.1 Bewußte Wahrnehmung

Die zunehmende Visualisierung der Medien im Alltag beeinflußt das Fühlen, das Denken und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen stark. Die visuellen Medien können Kinder und Jugendliche zu irreführenden Vorstellungen über die Realität oder zu problematischen

¹⁶ Bernd Weidenmann (1995b, S. 118, 119) meint hierzu: „Dieses Risiko läßt sich u. a. mindern durch Verlangsamung der Animationen, durch eine mentale Vorbereitung des Rezipienten (*advanced organizer*), durch Wiederholungen und Standbildverlängerungen, durch strukturierende Schrifteinblendungen, durch kongruente und synchrone auditive Kommentierung und durch eine Beschränkung der Bewegtbilder auf das erforderliche Mindestmaß.“

¹⁷ Eine „Alphabetisierung“ kann es eigentlich nur in der Weise geben, daß „Analphabeten“ das Lesen und Schreiben eines solchen Zeichensystems lernen (der lateinischen, griechischen, arabischen...Alphabete). Der Lernprozeß bei analogen Zeichen ist weit komplexer. (...) „Visuelle Alphabetisierung“ kann jedenfalls nur heißen, daß Grunderfahrungen mit visuellen Elementen gemacht werden; der Aufbau einer umfassenden „visuellen Sprache/Schrift“ ist ein langer Prozeß, der als Ziel die „*visual literacy*“ hat, die Fähigkeit, den gesamten Kontext visueller Zeichengebung zu erfassen (Wiese 1983, S. 57).

Verhaltensorientierungen führen, weil diese Bilder manipulierte Wirklichkeit präsentieren. Daher sollte „Visual Literacy“ den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur *bewußten, sinnvollen Wahrnehmung visueller Medien* eröffnen. Dazu gehört im Hinblick auf verschiedene visuelle Medien die Fähigkeit, ihre Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten zu verstehen, zu erkennen und zu unterscheiden.

Die Wirklichkeit konstituiert sich wesentlich über Wahrnehmungsprozesse (vgl. Baacke / Röhl 1995, S. 15). Über Wahrnehmung steuern wir unser Selbstbild und das Bild von unserer Umgebung, weil Wahrnehmung die „*Grundlage aller Erkenntnis und allen Erkennens*“ (Pöttinger 1997, S. 76) ist. Wahrnehmungsfähigkeit wird daher zu einer entscheidenden Kompetenz bei der angemessenen Beurteilung von realer und medialer Wirklichkeit (Röhl 1998, S. 64). In der alltäglichen technisch produzierten Bildwirklichkeit eröffnet die bewußte¹⁸ „*Sinneswahrnehmung*“¹⁹ den Weg zum besseren Verständnis unserer vielfältigen visuellen Medienbotschaften.

1.4.2 Kritische Rezeption

Mit der Determinante, kritische Rezeption zu fördern, wird die Notwendigkeit unterstrichen, die visuellen Medienangebote hinsichtlich ihrer Inhalte, Absichten und ihrer Form zu analysieren und die trivialisierten medialen Bilder aufgrund ästhetischer Maßstäbe kritisch zu beurteilen. Dadurch gelangt man im allgemeinen zu adäquateren Einstellungen und Meinungen. Das heißt, „Visual Literacy“ soll Kinder und Jugendliche zu *aufgeklärten, kritischen Rezipienten* bzw. zu *aktiven, emanzipierten Medienkonsumenten* machen.

Die quantitative Veränderung der Bildwelt durch elektronische Medien bzw. die „*Flut elektronischer Bilder*“ (Oesker 1990, S. 21) kann aus Rezipienten einfach passive Konsumenten ohne bewußte Sinneswahrnehmung machen. Das heißt, man sieht Bilder in großer Zahl, aber ohne sich Gedanken zu machen. Diese einfache passive Konsumtion kann zur kritiklosen oberflächlichen Rezeption führen. Das kann die Rezipienten weder zu einem

¹⁸ Marx nennt den Prozeß von der unbewußten zur bewußten Wahrnehmung die „*Emanzipation der Sinne*“ (Grünewald / Sengstmann 1973, S. 56).

¹⁹ Baacke (2 / 1996b, S. 16) hat die sinnliche Wahrnehmung bei der Erklärung der zwei Bedeutungskomponenten von Aisthesis aufgrund von Welschs Theorie (1993, S. 40) folgendermaßen beschrieben: „*Aisthesis*“ hat zwei Bedeutungskomponenten. Zum einen ist damit ‚*Wahrnehmung*‘ gemeint, zum anderen aber auch ‚*Empfindung*‘. Was wir wahrnehmen, löst in uns emotionale Reaktionen, eben Empfindungen aus. Die Wahrnehmungskomponente der Aisthesis richtet sich auf genuine Sinnesqualitäten wie Farben, Töne, Geschmäcke, Gerüche. Die Wahrnehmung dient deren Erkenntnis. Die Empfindungskomponente der Aisthesis hingegen ist gefühlhaft. Die Empfindung bewertet das Sinnhafte im Horizont von Lust und Unlust (Welsch 1993, S. 40). Wahrnehmung in unserer europäischen Kultur ist stets auch ein Akt des Erkennens; um etwas wirklich wahrzunehmen, müssen wir genau hinschauen. Gefühle hindern uns dabei. Darum ist in der ‚*Ästhetik*‘ sehr früh die unmittelbare Empfindung von der Wahrnehmung getrennt worden.“

angemessenen und zielgerichteten Medienkonsum noch zur ästhetischen Selbstbestimmung in der visuellen Medienkultur führen. Hinsichtlich der vielfältigen visuellen Angebote der Massenmedien sollten die Rezipienten daher analysieren und kritisch beurteilen können, ob die unterschiedlichen Gestaltungsformen für die eigenen Benutzungsziele der verschiedenen Medien geeignet dargestellt sind und ob sie ästhetisch gut oder schlecht gestaltet sind. Dieser *analytische kritische Umgang mit den visuellen Medienangeboten* macht aus einfachen passiven Konsumenten aktive Rezipienten. Die aktiven Rezipienten können eine mündige, kritische Position gegenüber den Aussagen der Medien haben und Einsichten bezüglich der Bedeutung sowie bezüglich der Wirkung der Massenmedien gewinnen. Die analytische und kritische Rezeption hat eine unmittelbare Bedeutung für den emanzipatorischen Mediengebrauch in einer massenmedialen Kommunikationskultur.

1.4.3 Sinnvolle Nutzung

Die dritte Komponente von „Visual Literacy“ bezieht sich auf eine sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote für Information, Unterhaltung, Entspannung, Lernen, Kunstrezeption und vor allem auch Kommunikation. Um die visuellen Medien *zielgerichtet* und *angemessen* im schulischen und privaten Leben zu nutzen, sollen die Kinder und Jugendlichen Anwendungswissen, also eine Fertigkeit im Umgang mit Medien als technischen Geräten zur selbständigen Nutzung, und die Befähigung zu einer bewußten Auswahl aus verschiedenen Medienprodukten erwerben.

Insbesondere die sich gegenwärtig stark verbreitenden Bildmedien erhalten einen höheren Stellenwert in unserem kommunikativen Alltag. Die visuellen Medien besitzen also einen Mitteilungs- bzw. Kommunikationscharakter in der heutigen Medienwelt. Daraus ergibt sich die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit für den aktiven Gebrauch visueller Medien. Die Kinder und Jugendlichen sollen die verborgenen Bedeutungen oder Informationen der Medienangebote entschlüsseln und ihre Meinungen über Medien austauschen können. Dadurch können sie angemessen und aktiv an der gesellschaftlichen Kommunikation teilnehmen. Die Bildkommunikation kann der Ästhetisierung des Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen dienen, weil „ästhetisches Lernen eine Auseinandersetzung mit Bildwelten bedeutet“ (vgl. Röhl 1998, S. 20, 21).

1.4.4 Aktive Gestaltung

Unter den Komponenten der „Visual Literacy“ ist insbesondere der *Gestaltungsaspekt* unverzichtbar. Kinder und Jugendliche sollen visuelle Medien als persönliche, individuelle Ausdrucksform betrachten. Weiterhin sollen sie die Fähigkeit entwickeln, ihre Gedanken und Ideen in entsprechender Form selbst zu gestalten. Dafür muß man zuerst die grundlegenden

Gestaltungsprinzipien des jeweiligen Mediums kennen und dann verschiedene Ausdrucksmittel und –möglichkeiten der Gestaltung in der Praxis kennenlernen.

Viele Kinder und Jugendliche begreifen aber die Gestaltungsmöglichkeit der visuellen Medien noch nicht als ihr Ausdrucksmittel. Im Vergleich zu Erfahrungen mit Medienkonsum in ihrem Alltag haben sie viel weniger Erfahrungen mit Mediengestaltung, also mit der gestalterischen Nutzung der Medien. Sie haben sich nur selten aktiv als Produzenten mit der Gestaltung visueller Medien beschäftigt, während sie als Rezipienten die technischen Geräte fast jeden Tag bedient haben. Ohne den Bildgestaltungsprozeß sind die Produktionen visueller Medien in der Regel nicht möglich. Um diese Produktionen noch besser zu verstehen, noch kritischer zu rezipieren und noch aktiver umzugehen, ist die *praktische Erfahrung der Bildgestaltung* als wichtig anzusehen. Der Schwerpunkt der Gestaltungsfähigkeit liegt also auf der praktischen Selbsterfahrung. Durch die praktische Erfahrung der Bildgestaltung, die über die Fertigkeit zur technischen Handhabung von Mediengeräten hinaus reicht, können die Kinder und Jugendlichen zum bewußteren Konsum und Genuß der Medienprodukte qualifiziert werden. Und dadurch lassen sich auch die unbegründeten Ängste oder Bedenken vor verschiedenen Medien abbauen.

1.4.5 Kreativitätsförderung

Die letzte Determinante von „Visual Literacy“ ist *„Kreativitätsförderung“*²⁰. Kreativität²¹ ist in einer Zeit schnellen technologischen Wandels und „ständig steigender Anforderungen an neue und bessere Bilder“²² (vgl. Pettersson 1994, S. 225) als unentbehrlich anzusehen, weil sie einen Weg zur experimentellen Entwicklung neuer Darstellungsmöglichkeiten und zur Problemlösung eröffnen kann. Die neuen Gestaltungsmöglichkeiten ermöglichen viele Neuschöpfungen. Daher kann man sagen, daß die Potentiale der Entfaltung von „Kreativität“ bei der Bildgestaltung mit neuen technischen Medien enthalten sind.

Um die Kreativität zu fördern, soll das „divergierende Denken, Fühlen und Handeln“ (Reinhold u. a. 1999, S. 312) zu einer problemdeckenden und problemlösenden Möglichkeit zwar in nicht erzwungenen und eingeschränkten, sondern motivierten und offenen Bildungsbedingungen unterstützt werden. Darüber hinaus wird die kreative

²⁰ Ammann (1979, S. 150) hat auch die „Förderung der Kreativität“ unter die allgemeinen Zielbeschreibungen der Medienerziehung eingeordnet. Die allgemeinen Ziele sind „Heranbildung kommunikationsfähiger Menschen“, „Förderung der Eigenständigkeit und Eigenaktivität (Ichstärkung)“ und „Förderung der Kreativität“ (vgl. Pöttinger 1997, S. 82).

²¹ Der Begriff Kreativität diente etwa bis Mitte des 20. Jahrhunderts allein der Kennzeichnung herausragender schöpferischer Leistungen. Diese eingeschränkte Bedeutung des Begriffs Kreativität beinhaltete damit, daß nur bestimmte Menschen zu kreativen Leistungen fähig sind. Heute bezeichnet der Begriff „Kreativität“ meist den Bereich des schöpferischen Denkens und Tätigseins des Menschen (vgl. Reinhold u. a. 1999, S. 309).

²² Die neuen, besseren Ausdrucksformen werden generell durch Kreativität eines Menschen entfaltet.

Selbstfindung und Selbstdarstellung häufig durch den Arbeitsprozeß, d. h. durch das Ausprobieren und Experimentieren mit neuen Techniken oder Ideen, gefördert. Ein kreativer Gestaltungsprozeß kann die Produktion künstlerisch und ästhetisch qualifizieren. Deswegen kann man sagen, daß die Kreativität Kinder und Jugendliche zum *künstlerisch, ästhetisch qualifizierten Umgang mit trivialen visuellen Massenmedien* führt. Außerdem wird unter Kreativität die „Fähigkeit des Menschen gefaßt, Situationen und Probleme des Alltags zu bewältigen“ (Reinhold u. a. 1999, S. 309). Gerade in Zeiten schnellen Wandels und im Hinblick auf die Entwicklung immer neuer visueller Medien sollte die Kreativitätsförderung daher als eine unverzichtbare Determinante der „Visual Literacy“ angesehen werden.

Zusammenfassend beinhaltet „Visual Literacy“ fünf Komponenten, die in der immer stärker von visuellen Medien dominierten Gesellschaft erforderlich sind. Dies sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die visuellen Medien bewußt wahrzunehmen, kritisch zu rezipieren, angemessen und sinnvoll zu nutzen sowie aktiv und kreativ zu gestalten.

Bei der Vermittlung von „Visual Literacy“ sollte die *einzelne visuelle Botschaft auf unterschiedlichen Erfahrungsebenen* behandelt werden, weil jedes Medium, beispielsweise Photographie, Film, Fernsehen, Computeranimation, Videoclip etc., spezifische Ausdrucksformen und strukturelle Eigenschaften neben seinen spezifischen Verwendungszwecken besitzt. Diese bestimmte Botschaft wird generell durch den *praktischen gestalterischen Umgang* gelernt und dabei lassen sich auch die Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Kritik, Nutzung und Kreativität besser fördern. Daher kann die Vermittlung von „Visual Literacy“ zuerst methodisch durch ein systematisches Erlernen des Umgangs mit jeder einzelnen medialen Bildart realisiert werden. Es wäre weiterhin zu erwarten, daß Kinder und Jugendliche, die sich die visuellen Kompetenzen hinsichtlich der visuellen Medienkultur aneignen, das Leben im ästhetischen Sinne mehr genießen können.

In der heutigen Mediengesellschaft spielen *digital bewegte Bilder* eine immer bedeutendere Rolle für die Informationsbeschaffung, Kommunikation, Unterhaltung etc. Sie sind ein repräsentatives Phänomen in unserer visuellen Medienwelt. In der Medienpädagogik wird daher eine aktive Beschäftigung mit digital bewegten Bildern für notwendig gehalten, um zu einem kompetenten Umgang mit neuen Medien zu gelangen. Vor diesem Hintergrund geht es in der vorliegenden Arbeit um digital bewegte Bilder bzw. Computeranimationen. Zur praktischen Realisierung kann das Fach „Kunst“ einen großen Beitrag leisten, da der ästhetische, gestalterische Umgang mit Bildern und Bildmedien Inhalt dieses Faches ist.