

Wolfgang Reißmann / Rebecca Venema /
Ulla Autenrieth / Niels Brügger (Hrsg.)

Visual Literacy

Bildkompetenzen in den digitalen Medien

HERBERT VON HALEM VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Wolfgang Reißmann / Rebecca Venema /
Ulla Autenrieth / Niels Brügger (Hrsg.)
Visual Literacy.
Bildkompetenzen in den digitalen Medien
Köln: Halem, 2025

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme (inkl. Online-Netzwerken) gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2025 by Herbert von Halem Verlag, Köln

ISBN (Print): 978-3-86962-701-4
ISBN (PDF): 978-3-86962-702-1

Herbert von Halem Verlagsges. mbH & Co. KG
Boisseréestr. 9-11, 50674 Köln
<https://www.halem-verlag.de>
info@halem-verlag.de

SATZ: Herbert von Halem Verlag
LEKTORAT: Rabea Wolf
DRUCK: docupoint GmbH, Magdeburg
GESTALTUNG: Claudia Ott Grafischer Entwurf, Düsseldorf
COVERFOTO: Connect Images / Alamy Stock Photo
Copyright Lexicon ©1992 by The Enschedé Font Foundry
Lexicon® is a Registered Trademark of The Enschedé Font Foundry.

Inhalt

I. WAS IST VISUAL LITERACY HEUTE?

WOLFGANG REISSMANN / REBECCA VENEMA /
ULLA AUTENRIETH / NIELS BRÜGGEN 9

Medienkompetenz – Visuelle Kompetenz –
Digitalkompetenz.
Herleitung zentraler Begriffe und ihrer Verschränkung.
Zur Einführung in den Band

MICHAELA KRAMER 38

Narrativität und Fotografie –
pädagogische Perspektiven auf visuelle Selbst- und
Gesellschaftserzählungen in Zeiten der Transformation

CHRISTOF BARTH / KATHARINA CHRIST 56

Argumentieren mit Bildern?
Plädoyer für eine rezeptionsorientierte Perspektive

II. VISUAL LITERACY IM UMGANG MIT SOZIALEN MEDIEN

JANE MÜLLER / MORITZ TISCHER / MAREIKE THUMEL 78

Konstruktion von Agency am Beispiel invertierter Selfies.
Multi-methodische Analyse der Verwobenheit von
Bildpraktiken auf Snapchat mit dem Alltag Jugendlicher

MARIUS LIEDTKE / MARIA SCHREIBER 98
»Im Internet kann sich jeder Doktor nennen«:
Vertrauenspraktiken im Umgang mit visuellen
Darstellungen medizinischer Expertise

LAURA-MARIA ALTENDORFER 121
Filter, Fame, Fassade:
Motive und Bewertungen von Jugendlichen zur Nutzung
visueller Filter in sozialen Medien. Eine qualitative Analyse

KARIN LIEBHART 142
7 vs. *Wild*: Wildnis, Wildheit und Männlichkeit
in der YouTube-Reality-Show und
kommerzieller Werbung

III. VISUAL LITERACY IN DER ANEIGNUNG GESELLSCHAFTLICHER UND TECHNOLOGISCHER KOMPLEXITÄT

HARALD GAPSKI 162
Gesellschaft als »algorithmische Sozialmaschine«?
Visuell-metaphorische Maschinenbilder für eine digitale
Aufklärung

FABIAN BRAND / JOHANNA GEPPERT / GABY-FLEUR BÖL /
ANNETT SCHULZE 186
Dashboards und die Visualisierung von Gesundheitsdaten.
Ergebnisse eines Systematic Literature Reviews unter
besonderer Berücksichtigung von Literacys

NADJA DIETZE / KATHRIN KNAUTZ 208
Her mit den Sketchnotes!
Eine Methode zur Förderung von Visual Literacy aus
(medien-)didaktischer Perspektive

NICOLE KIRCHHOFF	232
Visuelles Wissen im Zeigen und Sehen: von der Rückkehr kampfbereiter Männlichkeiten in massenmedialen Bildern des Ukraine-Kriegs	
IV. VISUAL LITERACY IM KONTEXT VON KI UND GENERATIVER BILDLICHKEIT	
BURKARD MICHEL	259
KI-Bilder und das Ende der Wahrheit: die künstliche Aufregung um künstlich erzeugte Bilder	
KATHARINA LOBINGER	279
Literacy der KI-Bildproduktion im Forschungskontext. Eine Reflexion über (visuelle) Kompetenzen und den Einsatz von AI-Images zur Bewältigung forschungsethischer Probleme	
WOLFGANG REISSMANN / GEORG MATERNA / FABIAN WÖRZ	302
KI-generierte Bildlichkeit als medienpädagogische Herausforderung. Bildkompetenzen zwischen Post-Indexikalität, Kreativität und Kommerzialisierung	
Autorinnen und Autoren	326

I. WAS IST VISUAL LITERACY HEUTE?

WOLFGANG REISSMANN / REBECCA VENEMA /
ULLA AUTENRIETH / NIELS BRÜGGEN

Medienkompetenz – Visuelle Kompetenz – Digitalkompetenz. Herleitung zentraler Begriffe und ihrer Verschränkung. Zur Einführung in den Band

1. Einleitung

Lebenswelten sind Medienwelten (BAACKE/SANDER/VOLBRECHT 1990), so der Titel eines Klassikers der medienpädagogischen Jugendforschung. Und Medienwelten sind eben nicht nur sprachliche, sondern vor allem visuelle und audiovisuelle Welten, wie Dieter Baacke Ende der 1990er-Jahre mit Blick auf die Identifikation mit Medienobjekten (Bild, Video, Musikclips) und jugendkulturelle (Selbst-)Stilisierung befand (BAACKE 1998). Nicht nur die diskret gegliederten Elemente der Sprache, sondern mindestens genauso die analogen Wahrnehmungen von Bildern (und natürlich auch von Musik und Klang) prägen den Weltzugang, sind die Basis für Vergemeinschaftung, Zuordnung und Ablehnung, für Bewertungen und Urteile. Schon vor Jahrzehnten sprachen Jugendstudien der Cultural Studies von »*sensuous communities*« (WILLIS 1991: 179, Hervorhebung im Original), also Sinnesgemeinschaften, oder von Symbolmilieus (vgl. NIESYTO 2002; REISSMANN 2015: 80).

Das Visuelle und Bildliche hatte bereits in der prä-digitalen Ära einen hohen Stellenwert. Mit fortschreitender Mediatisierung und der permanenten Re-Mediatisierung (vgl. BOLTER/GRUSIN 1999) bereits etablierter Medien will *Visualisierung* allerdings als eigener Metaprozess verstanden und untersucht werden (vgl. LOBINGER/GEISE 2015). Kinder und Jugendliche wachsen auf und leben dann wie auch Erwachsene in und mit einer

Welt von Bildern und Bildräumen, sind von ihnen umgeben, müssen sie tagtäglich verarbeiten, drücken sich in und mit ihnen aus. In der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen ist Bildlichkeit ein Katalysator für die beständige (*Ent-*)*Ästhetisierung der Lebenswelt* (AUTENRIETH 2018). Sie führt zu einer sekundären Sensualisierung: sowohl im Sinne bildlich (ko-)konstituierter Umgebungen, die über Prozesse der Normalisierung den Weltbezug überformen und zum quasi-natürlichen, unhinterfragten Rahmen des Handelns werden; als auch im Sinne von symbolischer Auffälligkeit – denn Bilder, werden sie als solche identifiziert, zeigen sich immer selbst mit und implizieren eine Kommunikationsabsicht (vgl. zur Unterscheidung von natürlichen und symbolischen Zeichenereignissen WORTH/GROSS 1974).

Vor dem Hintergrund der *kontinuierlichen Bedeutung* von Bildern und Bildmedien mutet es befremdlich an, dass das Einfordern von und Sprechen über ›Visuelle Kompetenz‹, ›Visual Literacy‹ oder ›Bildkompetenz‹ in der Gegenwart weiter von einer Aura des Neuartigen umgeben ist. Fast scheint es, dass jede Generation Bildlichkeit neu als Thema für sich entdecken muss und überrascht davon ist, dass sich diese nicht so einfach fassen lässt. Die Perspektive dieses Buchs und der Beitragenden ist demgegenüber etwas anders: Die Notwendigkeit Visueller Kompetenz ist alles andere als neu, ganz im Gegenteil. Jedoch muss immer wieder aktualisiert und bestimmt werden, welche Fähigkeiten und Herausforderungen die jeweils aktuellen gesellschaftlichen und medialen Umgebungen einfordern. Denn beides, die Bilder wie auch die Medienumgebungen, in denen Bilder produziert, zirkuliert und angeeignet werden, verändern sich fortlaufend. Wandel ist dabei niemals eine absolute Kategorie. Er vollzieht sich selten disruptiv, eher schleichend, ist selten eindeutig, weist in verschiedene Richtungen, und setzt das Neue auf Basis inkorporierter Bildtraditionen und -praktiken ein. Entsprechend mischen sich in der Diskussion um *zeitgemäße Visual Literacys* teils altbekannte, teils aber auch veränderte sowie neue Phänomene und Fragen.

Die theoretischen, empirischen sowie pädagogisch-praktischen Beiträge in diesem Buch beschäftigen sich mit aktuellen Phänomenen, Einbettungen von Bildern in Digitalmedien und Plattformen, und der Frage, welche Kompetenzanforderungen – im weitesten Sinne – sich im Kontext von Rezeption und Produktion von und beim Umgang mit visuellen Inhalten und Objekten ergeben. Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen, Medien- und Kommunikationswissenschaftler:innen sowie Soziolog:innen und Politikwissenschaftler:innen gehen hierbei von je

spezifischen Verständnissen von Kompetenz, Literacy oder Bildung aus, teils auch von verwandten Konzepten wie Agency und Handlungsmacht.

Der erste Teil des Bandes, dieser Beitrag eingeschlossen, widmet sich der Grundsatzfrage, was *Bildkompetenz heute* eigentlich bedeutet. Der vorliegende Artikel gibt eine Einführung in grundsätzliche theoretische Perspektiven, Begriffe und Konzepte, Kontexte ihrer Genese und ihrer Verschränkung. Die folgenden Kapitel bestimmen pädagogische Zielperspektiven im Umgang mit Bildlichkeit und arbeiten sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen von Bildlichkeit als Mittel visueller Verständigung und Argumentation heraus.

Der zweite Teil des Bandes rückt *Bildkompetenzen im Umgang mit sozialen Medien* in den Fokus. Soziale Medien und Plattformen sind (nicht nur) für junge Menschen die zentralen Medienräume, in denen sie Bilder sehen, interpretieren und mit anderen verhandeln; und in denen sie sich selbst mit Bildern ausdrücken und kommunizieren. Die Beiträge in diesem Abschnitt erfragen und bestimmen exemplarisch und gegenstandszentriert Bildkompetenzen in Relation zu kontextspezifischen Einflüssen und Themen: von Plattformlogiken und -affordanzen, Vertrauen, über *peer pressure*, bis zur Dekodierung von Geschlechterbildern in rezenten Formaten.

Im dritten Teil des Bandes wird *Visual Literacy in Bezug auf die Aneignung gesellschaftlicher und technologischer Komplexität* entfaltet. Digitale Bildströme, Datenpraktiken und Plattformkommunikation erzeugen – wie die Beiträge in diesem Teil deutlich machen – Komplexität, deren Reflexion und Verarbeitung für die Subjekte eine Herausforderung sind. Die Beiträge in diesem Abschnitt eint, dass sie Potenziale, Limitationen und Ermöglichungsbedingungen von Bildern erkunden, um Komplexität darzustellen und diese gesellschaftlich-diskursiv besprech- und verhandelbar zu machen. Damit richten sie den Blick darauf, wie der ›kompetente‹ Umgang mit Bildern helfen kann, gesellschaftliche (z. B. Krisen, politische Grundsatzfragen, Geschlechterverhältnisse, Migration und Diversität) und technologische Komplexität (Digitalwirtschaft, Algorithmizität) zu erfassen und welche Voraussetzungen es dafür braucht.

Der vierte Teil des Bandes widmet sich schließlich den jüngsten Diskursen: *Visual Literacy im Kontext von Künstlicher Intelligenz und generativer Bildlichkeit*. Die hier versammelten Beiträge stellen KI-generierte Bilder in den Fokus ihrer Überlegungen und diskutieren aus unterschiedlichen Perspektiven (Semiotik, Medienpädagogik, Forschungsethik), von welchen Chancen und Herausforderungen KI-Darstellungen und ihre Nutzung begleitet werden

(z. B. Vertrauen, Glaubwürdigkeit, Ethik). Zentral sind dabei insbesondere Bezüge zu den notwendigen visuellen Kompetenzen im Umgang mit den künstlich erzeugten Bildern.

Entstanden ist dieses Buch im Anschluss an die gemeinsame Jahrestagung »Visual Literacy – Bildkompetenzen in digitalen Medienwelten« der Fachgruppen Medienpädagogik und Visuelle Kommunikation der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) in Kooperation mit dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, die im Oktober 2023 in München stattfand. Als Herausgeber:innen dieses Bandes und als Repräsentant:innen der Fachgruppe Visuelle Kommunikation bzw. des JFF danken wir ganz herzlich Fabian Wiedel, Ada Fehr und Jessica Kühn, dem damaligen Sprecher:innenteam der Fachgruppe Medienpädagogik. Die Tagung war ein gemeinsam entwickeltes und realisiertes Projekt und auch der vorliegende Band und seine Inhalte stehen für die zusammen erarbeiteten Fragen und Schwerpunkte.

Der Band *Visual Literacy. Bildkompetenzen in den digitalen Medien* nähert sich der Thematik vorwiegend gegenstandsbezogen und je nach Beitrag mit variierenden »theoretischen Brillen«. In der Summe ist er ein Schaufenster für Forschung, Fragen und Reflexionen in den genannten Schwerpunktbereichen und lädt dazu ein, die behandelten Themen weiter zu vertiefen und für die medienpädagogische Praxis fruchtbar zu machen.

Die Vielfalt der in den einzelnen Artikeln gewählten Perspektiven und untersuchten Gegenstände soll und kann hier nicht eingeehgt werden durch eine vorangestellte Begriffsbestimmung, die *a posteriori* (Pseudo-) Ordnung simuliert. Wohl aber möchten wir zur Einführung in das Thema eine grundlegende Orientierung im »Dickicht« der Begrifflichkeiten ermöglichen.

2. Visual Literacy: Aktualität gestern wie heute

Die erste dezidierte Beschäftigung mit *Visual Literacy* wird in der internationalen Literatur häufig auf einen kurzen Artikel von John Debes aus dem Jahr 1969 datiert. Er bestimmte diese damals wie folgt:

»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: 27).

Obleich diese Definition alles einbezieht, was gesehen werden kann – von der natürlichen Umwelt, über Kunstwerke bis zu medialen Bildern – ist die Entstehung der Visual-Literacy-Bewegung und der ihr zuordenbaren Forschung historisch untrennbar mit dem Siegeszug des Mediums Fernsehen und der damals bang gestellten Frage gekoppelt, ob die Rezipient:innen ausreichend auf die neuen Bilderwelten vorbereitet sind. Diese Fragestellung wiederholte sich bei fast jedem neuen Medium und begleitete schon das Aufkommen des Kinos. Die pädagogische Beschäftigung mit Bildern ist freilich wesentlich älter und erfolgte nicht nur, wie weiter unten dargestellt, über den ›Literacy‹-Begriff. In Form religiöser Unterrichtung, Belehrung und Erbauung, und spätestens mit Comenius' *Orbis Sensualium Pictus*, einem Lehrbuch basierend auf der systematischen Verschränkung von Text und Bild (erstmalig 1658 erschienen), war das Bild als didaktisches Mittel in Erziehungs- und Bildungskontexten präsent (vgl. für eine historische und systematische Rekonstruktion des Stellenwerts des Bildes in der Medienpädagogik NIESYTO 2021 [2024]).

Doch zurück in die Zeitgeschichte: Rund zehn Jahre nach Debes' Aufsatz definieren Ausburn und Ausburn Visual Literacy Ende der 1970er-Jahre mit klarem Bezug auf materielle (Ab-)Bilder als »group of skills which enable an individual to understand and use visuals for intentionally communicating with others« (AUSBURN/AUSBURN 1978: 291). Und fügen einschränkend hinzu: »Defining visual literacy has since become much more complex as people from more and more disciplines have become interested and involved in it« (ebd.). Es ist leicht auszudenken, dass die Suche nach einer konsensfähigen Definition 45 Jahre nach dieser Einsicht in die Disparität der Perspektiven nicht leichter fällt. Visual Literacy bzw. Visuelle Kompetenz – darin ihrer ›großen Schwester‹, der Medienkompetenz, ganz ähnlich – ist ein begriffliches Gefäß, das von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen unterschiedlicher Provenienz und disziplinärer Anbindung gefüllt wird. In Anbetracht der Vielzahl an Visual-Literacy-Definitionen bekennt sich Joanna Kędra im Jahr 2018 demonstrativ zum praktischen Tun: »Instead of endlessly, although sometimes significantly, revising and compiling studies on VL, I propose to turn

the focus towards the practical application of VL theory into education« (KEDRA 2018: 68).

In der folgenden Einführung in zentrale Begriffe und ihre Verschränkung schreiten wir vom Allgemeinen zum Besonderen voran. Den Beginn macht eine knappe Verortung der drei Basisbegriffe, die den Diskurs um medienbezogene Wissensbestände und Fähigkeiten prägen: *Kompetenz, Literacy und Bildung* (Kapitel 3). Danach beschäftigen wir uns näher mit dem Begriff der *Visuellen Kompetenz bzw. Visual Literacy* (Kapitel 4), für dessen Aktualisierung wir eine Brücke zu den Debatten um *Digitalkompetenzen* schlagen (Kapitel 5). Insgesamt plädieren wir für ein relationales Verständnis der heterogenen Begrifflichkeiten, die oft Schnittflächen aufweisen, dabei aber unterschiedliche Schwerpunkte setzen, die alle gebraucht und in der praktischen medienpädagogischen Arbeit kombiniert werden können und müssen.

3. Perspektivenvielfalt: Kompetenz-, Bildungs- und Literacy-Begriffe

Die Unterschiede zwischen Kompetenz-, Bildungs- und Literacy-Begriffen bleiben oft vage. Zu Recht fragt Theo Hug im Blick auf die diversen Media-Literacy- und Kompetenz-Begriffe nach »Sinn und Unsinn im Spannungsfeld von zukunftsweisender Innovation und Worthülsenmarketing« (HUG 2011: 166). Auf der Ebene des öffentlich-politischen Sprachgebrauchs sind die Begriffe meist nicht trennscharf zu unterscheiden und folgen gesellschaftlicher und politischer Logiken der Problemdiagnose und darauf aufbauender Förder- und Unterstützungsagenden. Aber auch in der medienpädagogischen Praxis, die sich mal auf den einen, mal den anderen Begriff bezieht, sind die Unterschiede mithin kleiner als begriffliche Dispute annehmen lassen. In anspruchsvollen Settings ist unabhängig orientierender Begrifflichkeiten oft ähnliches angestrebt: nämlich den Teilnehmenden einen Raum für die Entfaltung eigener Perspektiven zu geben, produktive Lern-, Aneignungs- und Bildungsprozesse anzustoßen, die auf die Reflexion und Vertiefung von Wissen und Produktionsfähigkeiten zielen, und die Möglichkeit bieten, eingeschliffene Blicke auf sich selbst, die anderen und die (Medien-)Welt zu irritieren.

Theoretisch-konzeptuell haben verschiedene Begriffe aber natürlich eine eigene Geschichte und Entwicklung, setzen Schwerpunkte und Prio-

ritäten. Zumindest kursorisch wollen wir für verschiedene Nuancierungen sensibilisieren und auf diese Weise grundlegende Frage- und Blickrichtungen kenntlich machen.

Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der *Medienkompetenz* dominant mit der Programmatik handlungsorientierter Medienpädagogik verknüpft (vgl. TULODZIECKI 2011: 20-24). Erste Arbeiten dazu sind in den 1970er-Jahren entstanden, dezidierte Begriffsentwicklungen folgten in den 1980er- und 1990er-Jahren. Vor allem über Baacke (1973) wurde der von Habermas (wiederum in Anlehnung an Chomsky) geprägte Begriff der »kommunikativen Kompetenz« auf technische Kommunikationsmedien übertragen. Gesellschaftstheoretisch instruktiv war zudem die Weiterentwicklung der kritischen Theorie *sensu* Brecht, Enzensberger u. a., die anders als Adorno, Horkheimer und Habermas auch in der Gegenwart produktive Möglichkeiten aktiver Realitätsgestaltung und Partizipation durch und mit Medien sahen. In den 1980er-Jahren entwickelte sich zudem eine Nähe zur damals neuen interaktionistischen Sozialisationsforschung, die das »produktiv realitätsverarbeitende Subjekt« (HURRELMANN 1983) als Mitgestalter seiner eigenen Umwelt entdeckte; ähnlich (wenn auch ohne direkte Verbindung) wie zeitgleich die Cultural Studies mit ihren Lesarten-Modellen in Bezug auf die Interpretation von Medientexten (vgl. KROTZ 2013).

Handlungstheoretisch wird Medienkompetenz – gesellschafts- und sozialtheoretisch eingebettet – als Vermögen von Subjekten verstanden, allein und in Gemeinschaft mit anderen rezeptiv wie produktiv mit Medien möglichst souverän bzw. mündig umgehen zu können (vgl. HUGGER 2021; PAUS-HASEBRINK 2021). In heuristischer Absicht sind diverse Dimensionalisierungen entstanden, die sich im Detail erheblich unterscheiden, im Kern aber fast immer auf das Zusammenspiel funktional-instrumenteller, kritisch-reflexiver, gestaltend-kreativer sowie interaktional-partizipativer Fähigkeiten abheben (z. B. BAACKE 1996; SCHORB 2017; DIGITALES DEUTSCHLAND 2020).

Teils vom linguistischen Regress, teils von pädagogischen Zielsetzungen, hat der Medienkompetenz-Begriff dabei die *Spannung zwischen Kompetenz und Performanz* geerbt (vgl. ausführlich TRÜLTZSCH-WIJNEN 2020: insbes. 129-135). In der handlungsorientierten Medienpädagogik meint Medienkompetenz beides zugleich: eine angeborene oder sozialisatorisch erworbene grundlegende Fähigkeit zu kommunizieren; sowie die unter normativen Gesichtspunkten bewertete, sozial-kulturell differenzierte

Anwendung/Performanz dieser Fähigkeit. Letztere ist das pädagogische Bezugsobjekt, aus ihr leiten sich Fragen nach Unterstützungs- und Förderbedarfen ab, damit Subjekte ihre gegebene Kommunikationsfähigkeit in der gesellschaftlichen Umwelt auch tatsächlich entfalten können. Prägnant lässt sich die Programmatik von Medienkompetenz so zusammenfassen: Kommunikationsfähigkeit unter Einschluss von Medien ist die anthropologische Voraussetzung; Gesellschafts- und Medienkritik ist der normative Kompass; die Befähigung der Menschen, sich medial selbst auszudrücken und über und mit Medien gemeinsam mit anderen die mediale und nicht-mediale gesellschaftliche Umwelt mitzugestalten, sind ihre Ziele. In der emanzipativen, gesellschafts- und machtkritischen Zielsetzung gibt es Überschneidungen mit internationalen Konzepten, etwa die in der Tradition der Cultural Studies stehende »critical media literacy«-Bewegung (vgl. KELLNER/SHARE 2005).

Oft wird der Begriff der *Medienbildung* synonym zum Begriff der Medienkompetenz benutzt. Wie Tulodziecki (2011: 27) herausarbeitet, wurde er »eher aus pragmatischen, denn aus bildungstheoretischen Gründen eingeführt«. Erst in den 2000er-Jahren folgte eine primär theoretisch motivierte Zuspitzung, die Medienbildung und Medienkompetenz als konkurrierende Konzepte gegenüberstellte. Maßgeblich hierfür ist das Aufkommen der biografiethoretisch orientierten, sogenannten strukturalen Medienbildungstheorie (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009; VERSTÄNDIG et al. 2016). Sie setzt sich im Anschluss an Bateson von reduktionistischen Lernbegriffen ab und sucht nach Bildungsprozessen auf »höherer Ebene«. Diese findet sie in transformatorischen Selbst- und Weltverhältnissen, in der biografisch positionierte Subjekte reflexiv über ihre Prägungen hinauswachsen. Solche (Selbst-)Bildungsprozesse lassen sich von außen kaum steuern oder planen, sie können maximal angeregt werden. Die bildungstheoretische Radikalität dieses Ansatzes erweist sich daher vor allem in der Absage an die Idee, es könne ein kanonisiertes, formales Wissen geben, das gleichsam als »Menü für Medienbildung« dargeboten und gelernt werden kann. Medienbildung als die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen entzieht sich curricularer Logiken.

Die in der Vergangenheit intensiv geführte Debatte um Medienbildung vs. Medienkompetenz kann hier nicht wiedergegeben werden (vgl. MOSER/GRELL/NIESYTO 2011). Kontrastiv gegenübergestellt bezeichnet a) Medienkompetenz eher eine Zielperspektive, Medienbildung eher einen Prozess; argumentiert b) Medienkompetenz stärker macht-, gesellschafts- und handlungstheoretisch, Medienbildung stärker biografiethoretisch;

und werden c) Medienkompetenzdebatten stärker normativ geführt, während Medienbildung eher Kontingenz und Unbestimmbarkeit betont. Bei näherem Hinsehen wirken diese Gegenüberstellungen jedoch schablonenhaft: Schließlich geht es der handlungsorientierten Medienpädagogik um produktives Tun und das daraus folgende Erfahrungslernen – Medienkompetenzerwerb ist ein Aneignungsprozess. Und das anti-curriculare Momentum des strukturalen Medienbildungsansatzes hindert keine Kultus- und Lehrplankommission daran, unter dem Leitbegriff von Medienbildung kanonisiertes Wissen in Curricula zu gießen. Auch (Nicht-)Normativität taugt nur bedingt als Unterschied. Wenn Prozessualität und Transformativität nicht zum theoretischen Fetisch werden sollen, stellt sich auch im Bildungsparadigma die Frage, ob alle Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen als gleichwertig zu betrachten sind oder ob es mehr oder weniger wünschenswerte Transformationen gibt (vgl. KOLLER 2016).

Der Begriff der *media literacy* stammt aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. AUFDERHEIDE 1993) und weist historisch keine starken Bezüge zur deutschsprachigen Diskussion um Kompetenz und Bildung auf. Mit Blick auf faktische Bedeutungsgehalte sieht Trültzsch-Wijnen (2020: 269) auf Basis eines Vergleichs diverser Literacy-Definitionen dennoch viele Überschneidungen zum Begriff der Medienkompetenz. Auch bei dieser Begrifflichkeit ist es jedoch sinnvoll, ihre Entwicklung mitzudenken.

Der Literacy-Begriff geht ursprünglich auf den Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeit zurück. Da der Zugang zu Büchern und Schriftkultur lange privilegierten Menschen vorbehalten war, ist die Unterscheidung in (nicht) belesene oder gebildete Personen historisch (auch) als ein Mittel hochkultureller Distinktion zu betrachten (kritisch dazu das Paradigma der *new literacy studies*, vgl. STREETS 2003). Im Zuge der Industrialisierung wurden Lese- und Schreibfähigkeiten zu allgemeinen Bildungsanforderungen, was sich sprachlich in der Differenzierung von *literate* und *literary* manifestierte (vgl. SWERTZ/FESSLER 2010: 2-3). Der historisch klare Bezug von Literacy auf eine spezifische Kulturtechnik mag erklären, weshalb der Begriff in seiner späteren Ausweitung auf andere Kulturtechniken und Medientechnologien bis heute alle möglichen Spezialfähigkeiten oft singular als Bindestrich-Literacys adressiert: von *television*, über *computer* bis *network* oder *data literacy*. Auch Kompetenz- und Bildungsbegriffe sind plural, scheinen in ihrer – der Begriffslogik nach medienunabhängigen – Genese jedoch eher eine integrative Stoßrichtung zu implizieren. Jedenfalls ist die Liste an medien- und/oder informationsbezogenen Literacys enorm lang

und man hat das Gefühl, dass täglich neue Wortschöpfungen hinzukommen. Obgleich oft nur lose und mithin schlagwortartig adaptiert, neigt die Literacy-Forschung zudem dazu, in Analogie zu Schrift und Sprache auch in Bezug auf ganz andere Medien und semiotische Ressourcen von *reading/writing* zu sprechen oder das Bestehen medienspezifischer Grammatiken zu unterstellen.

Kategorial unterscheiden Swertz und Fessler die Vielzahl an Literacy-Konzepten hinsichtlich ihrer Zielorientierung. Ähnlich wie in Kompetenzkonzepten werden anspruchsvollere Varianten, die auf »primär-interpretative« oder »sekundär-interpretative und kritische Fähigkeiten« (SWERTZ/FESSLER 2010: 3) zielen, von solchen unterschieden, die sich – etwa als Anpassung an veränderte Arbeitsumgebungen – lediglich auf »technisch-praktische Fertigkeiten der Handhabung« (ebd.) richten. Mit Tyner (1998) werden letztere als *tool literacies*, und erstere als *literacies of representation* gefasst (vgl. ebd.).

Media literacy firmiert in der Literatur als Erweiterung der *television literacy* mit dem Schwerpunkt auf der kritischen Decodierung und reflektierten Produktion auditiver, visueller und audiovisueller Mediendarstellungen (vgl. HOBBS 1998). In Abgrenzung zu Informationskompetenzen, die primär ausbildungsbezogen konzipiert wurden, steht hier die reflexive Bildung bzw. Qualifizierung des Subjekts im Vordergrund (vgl. SWERTZ/FESSLER 2010: 1). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts kamen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien jedoch mehr und mehr Anforderungen hinzu, die zuvor eher getrennt im Bereich informationstechnischer Systeme verhandelt wurden (vgl. LIVINGSTONE 2004). Folgerichtig entwickelten sich begriffliche Erweiterungen hin zu einer *media and information literacy* (FRAU-MEIGS 2017: 114-115; SCHIEFNER-ROHS 2012). Als *umbrella term* steht *media literacy* heute oft stellvertretend für einen integrativen Ansatz, der diverse Medien- und Informationskompetenzen umfasst und hierbei neben technisch-praktischen auch auf primär- wie sekundär-interpretative Fähigkeiten abzielt (vgl. TRÜLTZSCH-WIJNEN 2020: 234-237).

4. Fokussierung: Visuelle Kompetenz/Visual Literacy

Mit dem Ausgeführten sollte deutlich geworden sein, dass *media literacy* bzw. Medienkompetenz die Auseinandersetzung mit Visualität und Bild-

lichkeit prinzipiell einschließt (vgl. z.B. CHAUVIN 2003). Die internationale Media-Literacy-Bewegung hat sich primär in Reaktion auf das *Bildmedium* Fernsehen, seine Repräsentationen und Produktionsbedingungen, entwickelt. Entsprechend stellt sich die Frage, ob und inwiefern Visuelle Kompetenz und Medienkompetenz das Gleiche meinen oder signifikante Unterschiede aufweisen (vgl. GRIFFIN 2008; HUG 2010). Ähnlich wie in den skizzierten Diskursen um ›Kompetenz‹, ›Bildung‹ oder ›Literacy‹ als Basisbegriffe ist auch hier zu konstatieren, dass die Begriffe häufig synonym gebraucht werden.

Beziehen wir Visual Literacy ›nur‹ auf materialisierte (audio-)visuelle Formen (also nicht auf das Sehen schlechthin), liegt ein erster Unterschied begriffslogisch zunächst im Umfang: Während Medienkompetenz allgemein adressiert, ist der Gegenstand Visueller Kompetenz enger gefasst (vgl. TRÜLTZSCH-WIJNEN 2020: 217). Bild- und Bildlichkeitsdimensionen sind zwar auch plural bestimmt, Visuelle Kompetenz setzt dennoch einen Schwerpunkt: Es geht eben nicht um Hören, Lesen, Schreiben oder Rechnen – zumindest nicht in erster Instanz. Im Mittelpunkt von Visual Literacy stehen Fähigkeiten der Rezeption und Produktion von *Visueller Kommunikation*. Ziel ist, dass Menschen befähigt werden, visuelle Kommunikate verstehend zu erschließen und sie selbst erschaffen zu können. Je nach Bildverständnis geht es traditionell um zweidimensionale, stehende Bilder wie Fotografie, Malerei und Grafik und/oder um bewegte Filmbilder. Modalitätsspezifisch definiert Griffin (2008; den Begriff der Visual Competence¹ nutzend) komplementär zu allgemeiner Medienkompetenz:

»Specific to the visual mode, [...] competence therefore implies a conscious cultural and communicative awareness of visual experience and visual representation, including the ability to recognise and identify specific components of visual form and methods of visual representation, and the expressive creation and production of media« (GRIFFIN 2008: 117, im Original kursiv).

Anders als die allgemeine Medienkompetenz schließt Visuelle Kompetenz stärker an die Traditionen von Kunstwissenschaft, -geschichte und -unterricht an, die die ältesten Wurzeln in der Analyse von Bildern haben (vgl. etwa Beiträge in ELKINS 2007). Es überrascht daher nicht, dass die

1 Griffin (2008) ebenso wie Müller (2008) nutzen den Begriff der »Visual Competence«. Anders als die stark auf Anwendung zielenden Visual-Literacy-Ansätze, soll »Visual Competence« die zugehörige sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung zu Wahrnehmung, Interpretation, Rezeption und Produktion in den Vordergrund rücken (vgl. MÜLLER 2008: 103).

kunstanalytischen Basisverfahren von Ikonografie/Ikonologie (*sensu* Panofsky) und Ikonik (*sensu* Imdahl) instruktiv für die Vermittlung von Visual Literacy sind – zumindest was ihre rezeptiven, auf Bildverständnis orientierten Dimensionen betrifft. Sie ermöglichen ein tieferes Verständnis z. B. bildlicher Sujets und ihrer historischen Traditionen, kultureller Repräsentationsmuster, von visuellen Formen und formaler Bildkomposition. Bekanntlich wurden diese Basisverfahren auch für die Visuelle Kommunikationsforschung fruchtbar gemacht und weiterentwickelt (vgl. z. B. GRITTMANN 2019: 530-534). Die zunächst nur für die (wissenschaftliche) Bildanalyse entwickelten Verfahren sind – zielgruppenspezifisch angepasst – durchaus geeignet, um Visuelle Kompetenz anzuregen und pädagogische Prozesse zu informieren (vgl. KNIEPER 2003).

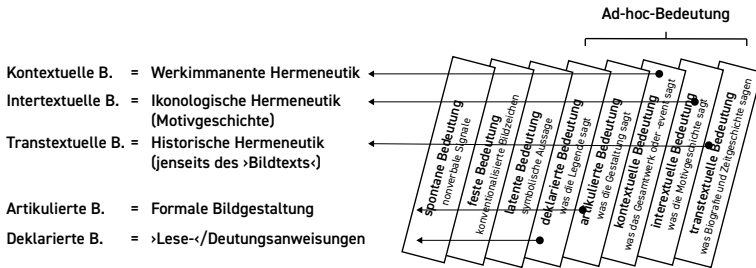
Die Doppeldeutigkeit von Kompetenz und Performanz gilt dabei (analog zum Diskurs um Medienkompetenz, s. o.) ebenso für Visuelle Kompetenz. Jede:r kann prinzipiell Bilder sehen, herstellen, zeigen, distribuieren usw. Wie gut und kunstfertig, wie reflektiert und intendiert, ob ethisch qualifiziert – all das sind wiederum normative Fragen der Performanz. Ebenso wiederholt sich der Diskurs darum, ob es gewollt ist, »visuell literate« von »visuell illiteraten« Menschen zu unterscheiden, und inwiefern sich darin letztlich hochkulturelle Distinktionen verbergen, die mehr Spiegel von Herrschaftsverhältnissen sowie der Definitionsmacht gesellschaftlicher Eliten sind, als dass sie sich als allgemeinverbindliche Maßstäbe für Kompetenz definieren ließen.

Von pädagogischer Seite war im deutschsprachigen Raum vor allem der Schweizer Medienpädagoge Christian Doelker maßgeblich an der Konzeptualisierung Visueller Kompetenz beteiligt (vgl. DOELKER 1997, 2010). In seinem integrativen Ansatz versucht er diverse kulturelle und bildkontextuelle Bedeutungsebenen, aber auch biologische und archaische Codes zu integrieren. Sein bildsemantisches Schichtenmodell unterscheidet in »spontane Bedeutungen« (biologische und archaische Codes), »feste Bedeutungen« (strikte kulturelle Konventionen, z. B. Icons), »latente Bedeutungen« (nicht eindeutige Bedeutungsaren symbolhafter Darstellungen) sowie »Ad-hoc-Bedeutungen«, die sich aus dem Kontext ergeben und zugeschrieben werden und wiederum – siehe Abbildung 1 – in fünf Subebenen gegliedert sind.

Es kann an dieser Stelle weder über Vollständigkeit des Modells noch über die Notwendigkeit der Gliederung in Ebenen diskutiert werden. Bildrezeption ist, das schreibt Doelker ebenso, ein holistischer Prozess,

ABBILDUNG 1

Bildsemantisches Schichtenmodell nach Doelker



Quelle: Doelker (2010: 20, Beschriftung ergänzt durch Autor:innen)

in dem etwa archaische Reaktionen interagieren mit kulturellen und subjektiven Zuschreibungen. Das Modell verdeutlicht jedoch gut die Nähe, die zwischen Bildanalyse- und Bildkompetenzmodellen besteht, und es demonstriert die Komplexität und Perspektivenvielfalt, in der Visuelle Kompetenz gedacht werden kann.

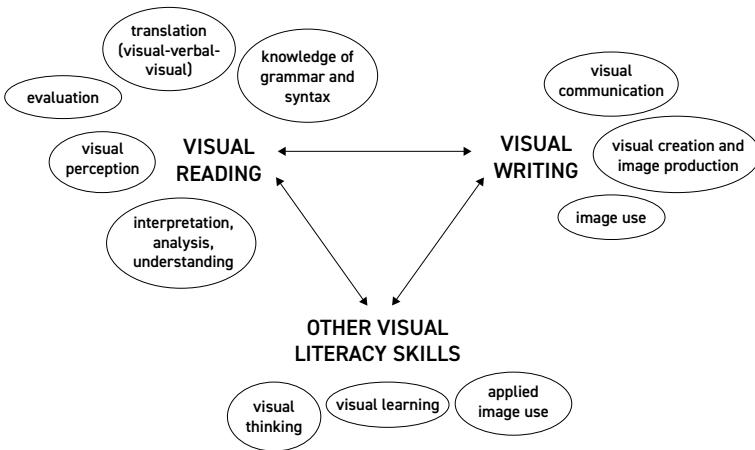
Außerdem sensibilisiert es für eine weitere grundlegende konzeptuelle Frage: *Wie modalitätsspezifisch* soll und kann Visuelle Kompetenz (überhaupt) ausgearbeitet werden? Schon Bilder selbst repräsentieren oder nutzen oft mehrere semiotische Ressourcen, beinhalten z. B. Text. Das setzt sich in ihren Ko-Texten, den Bildtiteln, sowie in ihrer Integration in Medienprodukten wie Presseartikeln oder Multi-Media-Stücken fort. Insofern impliziert ein kompetenter Umgang mit Bildern immer auch *multimodal literacy* (vgl. MILLS/UNSWORTH 2017). Mit Blick auf Fragen des Bildverstehens und der Bildrezeption stellen sich zudem Fragen danach, ob Gedächtnis, Wissensbestände und kognitionspsychologische Verarbeitungsprozesse als ›mono-modal‹ zu begreifen sind oder nicht per se besser von Inter- bzw. Intra-Aktions-Prozessen auszugehen ist, die mehrere Sinne zugleich involvieren oder auf integrale Formen kognitiver Repräsentation (z. B. Schemata) aufbauen (siehe zum Beispiel die Ausführungen in LOBINER 2012: 71-82). Die Inaugurierung der Bildwissenschaften und der Visuellen Kommunikationsforschung wurden zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit der ›Bildvergessenheit‹ bzw. der ›Sprachbesessenheit‹ der jeweiligen Bezugsdisziplinen wie Linguistik, Soziologie oder Publizistikwissenschaft begründet. Umgekehrt kann aber ebenso ein reduktionistisches Verständnis

von Sprache und Denken kritisiert werden, die sich bei näherem Hinsehen selbst als multimodal bzw. -codal verfasste Prozesse darstellen.

Die Frage, ob Visuelle Kompetenz entweder zu nah am Vorbild der Sprache gedacht oder genau das der richtige Weg ist, begleitet Theorie und Praxis jedenfalls von Beginn an. Insbesondere im Begriff der Visual Literacy – eben: der Literalität – ist die Analogie zur Sprache verankert (vgl. DOELKER 2010: 9-10; SWERTZ/FESSLER 2010: 11-12). Oft ist ja tatsächlich gewollt, Bilder zu lesen oder ihre Bedeutung kritisch zu erschließen und zu reflektieren. »Reading & writing images« bzw. »visual reading« & »visual writing« sind gängige Begriffe, mit denen Kompetenzanforderungen in Visual-Literacy-Konzepten gebündelt werden, wie beispielsweise hier in dem von Kędra (2018) auf Basis einer Literaturanalyse ausgearbeiteten Modell:

ABBILDUNG 2

Kategorien von »Visual Literacy Skills« nach Kędra



Quelle: Kędra (2018: 81)

Intendiert oder nicht, es manifestiert sich in Read-Write-Analogien ein Verständnis von Bildkritik und Abstraktion, das von der sequenziellen, linearen Logik sprachlicher Argumentation geleitet ist. Demgegenüber machen Vertreter:innen modalitätsspezifischer Positionen deutlich, dass sich Visuelle Kompetenz nicht in allgemeinen Ansprüchen von Medienkritik und Rationalität erschöpfen darf (vgl. MÜLLER 2008: 102). Vielmehr müsse sie zusätzlich für die genuin assoziative und präsentative Logik bildlicher

Bedeutungsvermittlung sensibilisieren (vgl. BOCK 2023), etwa das Denken in »visual analogies« (vgl. MESSARIS/MORIARTY 2005: 489-491). Vergleichbare Diskussionen bestehen in der Medienpädagogik in unterschiedlichen Gewichtungen zwischen einem kritisch-reflexiven Ansatz (der holistisch und eher medienunspezifisch ausgerichtet ist) und Ansätzen, die stärker vom ästhetischen Erleben und ästhetischer Rationalität ausgehen (vgl. RÖLL 1998), sowie Ansätzen, die mit Konzepten wie dem des »ästhetischen Werturteils« (BRÜGGEN 2018) eine Brücke schlagen wollen.

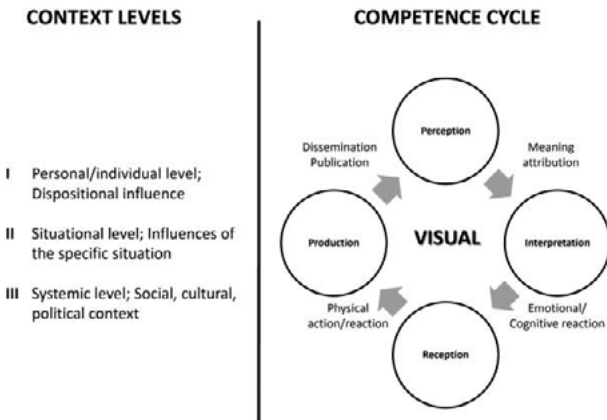
Die aus unserer Sicht überzeugendste Antwort auf solche Kontroversen ist die Verschränkung der Perspektiven, d. h. ein Changieren zwischen gegenstandszentrierten Foki, die von spezifischen Bildern, Bildtypen und Bildformen ausgehen, über zugehörige Rezeptions-, Erlebnis- und Produktionskontexte und -weisen, hin zu übergreifenden Fragen nach der Einbettung von visuellen Objekten in Medien, medialen Infrastrukturen, Kulturen und Systeme (vgl. z. B. GRIFFIN 2008). Je nach Fokus bewegt man sich mal stärker im Bereich genuin *Visueller Kompetenz*, mal stärker in *multimodalen* oder noch *allgemeineren Bezügen von Medienkompetenz*, die vergleichbar auch für Schrift, Ton, Diagrammatik und Audiovision relevant sind.

Von der Warte Visueller Kommunikationsforschung aus in jedem Fall wichtig ist eine höhere Gewichtung der *Prozessualität von Bildlichkeit*, produktiv wie rezeptiv. Gegenstandszentrierte Ansätze kunsthistorischer Provenienz inkl. deren Fortführung als Medien- und Repräsentationsanalyse tendieren dazu, spezifischen Bildern und Bildformen kanonisierte kulturelle Bedeutungen zuzuweisen. Wenn ergänzend die kommunikative Indienstnahme von Bildern berücksichtigt wird, also ihre Affordanz, für Kommunikation genutzt zu werden, braucht es eine Perspektive »that shifts the emphasis from images as messages to images used by messengers« (BOCK 2023: 2, Hervorhebung im Original). In Übertragung auf ihre medialen und kommunikativen Kontexte, zunächst der Massenmedien, später von Internet und Plattformen, verlaufen Kodierung und Dekodierung, De- und Rekontextualisierungen von Bildern fluide und selten in einem generalisierbaren Bezugsrahmen:

»The global dissemination of visuals that were originally produced in and for a particular local, regional or national context puts the same visuals into very different contexts. This process of de-contextualisation and re-contextualisation leads, in turn, to transformations of the particular meanings attributed to the visuals, because the cultural reception context differs from the original production context« (MÜLLER 2008: 102).

Vor diesem Hintergrund entwirft Müller (2008) einen ›Competence Cycle‹, in den Visuelle Kommunikation als Prozessgeschehen eingearbeitet ist und der auf individueller wie kultureller bzw. systemischer Ebene weiter modelliert werden kann. Diese Konzeptbildung erinnert an die Kulturkreisläufe der Cultural Studies, die obgleich nicht auf Visualität im engeren Sinn fokussiert, ebenfalls adaptiert werden können.

ABBILDUNG 3
Competence Cycle nach Müller



Quelle: Müller (2008: 103)

5. Relationalität: zur Verschränkung von Visueller Kompetenz und Digitalkompetenz in der Gegenwart

War früher medienbezogen von Kompetenz die Rede, ging es primär um Fernsehen und (Kino-)Film, in der Aktiven Medienarbeit wurden (und werden) zudem oft auditive Formate produziert und natürlich auch das Medium Fotografie genutzt. Ist heute von Kompetenz die Rede, steht meist der kritisch-reflexive Umgang mit Social Media und digitalen Plattformen im Vordergrund, sowie mit den Digitalunternehmen, die diese Dienste anbieten, mitsamt ihrer Geschäftsmodelle und Affordanzen. Je nach Begriffsverwendung inkludieren entweder allgemeine Begriff der Medien-

kompetenz resp. *media literacy* die hinzugekommenen Bereiche und Phänomene: von Influencer Marketing bis Hate Speech, von Algorithmic Bias bis Nudging. Oder es wird mit dem Begriff der *Digitalkompetenz* bzw. der *digital literacy* (vgl. PANGRAZIO/GODHE/LEDESMA 2020) eine Abgrenzung gesucht und ggf. noch weiter aufgefächert, etwa in Datenkompetenz (z. B. DANDER 2018: 77-89; PANGRAZIO/SELWYN 2019), *algorithmic literacy* (z. B. DOGRUEL 2021), *computational thinking* (z. B. EICKELMANN et al. 2019) u. a. m.

Wie bei anderen Komposita umgibt den Begriff der Digitalkompetenz die Aura des Zeitgemäßen. Zugleich droht ihm das Schicksal, ein leerer Signifikant zu sein, insofern die Medien der Medienkompetenz heute ja entweder ›neue‹ Digitalmedien oder digitalisierte ›alte‹ Medien sind. Zu Recht werden in Diskussionen um »Post-Digitalität« (CARNAP/FLASCHE 2020) simplifizierende Entwicklungsnarrative kritisiert und wird gefordert, sich auf Relationen und Verwobenheiten von Praktiken zu konzentrieren. Dennoch hat die Rede von Digitalkompetenz oder digitaler Bildung aus unserer Sicht ihre Berechtigung. Ähnlich wie das oben skizzierte Verhältnis zwischen Visueller Kompetenz und Multimodalität, sehen wir darin eine Fokussierungsstrategie, die weder Verwobenheit negiert noch inkompatibel zu allgemeineren Perspektiven ist. Der Mehrwert zeigt sich vor allem in der Rückschau der Begriffsentwicklung. Historische Vorläufer sind primär im Umfeld der Technik- und Informationswissenschaften zu suchen. Genealogisch verwandt sind sie – trotz aller Überschneidungen – zunächst weniger mit Vorstellungen von Fernseh-, Medien- oder Visueller Kompetenz als mit Vorstellungen zu *technological literacy*, *information literacy* (Umgang mit komplexen Informationssystemen im Kontext der Bibliothekswissenschaft), *computer literacy* oder *ICT literacy* (vgl. MARTIN/GRUDZIECKI 2006; LANKSHEAR/KNOBEL 2008).

Komplementär dazu haben die klassischen, aus Medienpädagogik und -bildung stammenden Ansätze ihr Themenspektrum ausgehend von den massenmedialen Symbolmedien um ein Verständnis digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien (ICTs) erweitert. Dieser schleichende Adaptionsprozess wurde beginnend in den 1990er-Jahren (erinnert sei an Metaphern wie ›Datenautobahn‹ und ›cyber space‹) verstärkt dann in den 2000er-Jahren vollzogen und führte zu einem breiteren Verständnis von (kritischer) Medien- und Informationskompetenz (vgl. KELLNER 2002; MILLS 2010; siehe oben Kapitel 2). Soll das Wort Digitalkompetenz innerhalb der massiven Begriffsvielfalt heute einen Mehrwert haben, dann besteht dieser vor allem darin, über die mit den neuen Digitalmedien

gewachsenen medialen Repräsentationen und sozialen Phänomene hinaus einen ›*infrastructural turn*‹ zu markieren. Gegenstand ist immer noch Medienkommunikation in all ihren Facetten: von Genres bis Repräsentation, von kommunikativer Vergemeinschaftung bis Verschwörungserzählung, von Bullying bis Empowerment. Zugleich indiziert Digitalkompetenz den Anspruch, die Eigenlogik und Spezifika digitaler Infrastrukturen und Affordanzen zu berücksichtigen. Damit erweitert sich der Blick von mediatisierten Kommunikationsinhalten und -formen hin zur Konstitution digitaler Umgebungen und ihrer digitaltechnischen Architektur.

Auffällig in diesem spezifischen Diskursfeld ist, dass Digitalkompetenzen und verwandte Spezialkonzepte wie *data literacy* häufig reduktionistisch und ausbildungsförmig als Anpassung an neue (ökonomische) Anforderungen bestimmt werden (vgl. kritisch z. B. NIESYTO 2017). Diese Schlagseite begründet sich recht simpel in der Bedeutung von Programmierfähigkeiten, *computational thinking* und IT-Affinität als ökonomische Ressourcen und Arbeitsmarktbedingungen. Entsprechend wichtig ist es, rein funktionalen Zugängen Vorstellungen entgegenzusetzen, die zu einem »Mehr als Digitalkompetenz« (GAPSKI 2019) bzw. »beyond ›data skills‹« (GRAY/GERLITZ/LILIANA BOUNEGRU 2018: 2) führen. Letztlich bedeutet das, auf dem Terrain des neuen Gegenstandsfelds die alten Forderungen der um Empowerment und Handlungsmacht bemühten Medienbildungs- bzw. Medienkompetenz-Bewegung sichtbar zu machen und durchzusetzen. Geschehen ist das etwa im sogenannten *Frankfurt-Dreieck* (BRINDA et al. 2020) oder dem Kompetenzmodell, das im Rahmen des Projektverbunds »Digitales Deutschland« entstanden ist und das in Bezug auf Digitalität fünf Kompetenzdimensionen differenziert: die instrumentell-qualifikatorische, die kognitive, die affektive, die kreative, die soziale sowie die kritisch-reflexive Dimension (vgl. DIGITALES DEUTSCHLAND 2020). Mit den *critical data studies* hat sich zudem eine theoretische und anwendungsorientierte Bewegung etabliert, die Expertise in der Analyse von Dateninfrastrukturen mit Gesellschaftskritik und Gestaltungsanspruch verknüpft (vgl. einführend HEPP/JARKE/KRAMP 2022). Auch handlungstheoretische Reformulierungen, die dem an Symbol- und Repräsentationsmedien entwickelten Begriff des Aktiven bzw. produktiven Medienhandelns den Begriff des »produktive[n] Technikhandeln[s]« (KNAUS/SCHMIDT/MERZ 2023: 43) zur Seite stellen, zeugen von diesem erweiterten Anspruch.

Die Diskurse um Chancen und Risiken von Digitalmedien und digitalen Kommunikationsinfrastrukturen verändern ebenfalls das Nachden-

ken über Bilder und Bildlichkeit. Das schlägt sich begrifflich nieder, wenn dann etwa von *digital visual literacy* (SPALTER/VAN DAM 2008) die Rede ist oder loser gekoppelt festgestellt wird, dass digitale Medienumgebungen spezifische Visuelle Kompetenzen erfordern (vgl. KRAMER et al. 2022). Es sei dahingestellt, ob es einer eigenen Begrifflichkeit bedarf und welchen Mehrwert es hat, den überbordenden Kompetenz- und Literacy-Diskursen immer neue Verästelungen hinzuzufügen. In jedem Fall notwendig ist für die permanente Aktualisierung von Visueller Kompetenz, fundamentale Relationen zwischen der Digitalität sowohl der Bilder als auch der Medienumgebungen zu untersuchen und daraus abzuleiten, welcher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände es bedarf, damit sich Menschen so selbstbestimmt wie möglich in ihren Medienwelten bewegen und die gesellschaftlich und technisch vorhandenen Spielräume und Begrenzungen erkennen können. Hierfür ist es sinnvoll, mindestens drei Ebenen des digitalen Wandels von Bildern und Medien zu unterscheiden:

Erstens kursieren digitale Bilder – die hinsichtlich Repräsentation, Nutzung und Aneignung an jeweils schon etablierte Praktiken des Sehens und Zeigens anschließen – in veränderten Medien- und Kommunikationsumgebungen, die zumeist als digitale Plattformen organisiert sind. Die digitaltechnischen Infrastrukturen schreiben sich als Rahmen, verkürzt gesprochen: als Affordanzen, in die bildkommunikativen Praktiken ein. Entsprechend braucht es einen differenzierenden Blick, welche Bildpraxis-kulturen in verschiedenen Plattformen bzw. *visual social media* (Instagram, TikTok etc.) und verschiedenen Mediengattungen (Journalismus, Werbung, Games etc.) – beziehungsweise auch übergreifend über sie hinweg – entstehen, aus welchen Kontexten Bilder ursprünglich stammen und wie sie dann (re-)kontextualisiert, angeeignet und genutzt werden (können).

Zweitens geht die Plastizität insbesondere digitaler Bilder mit einem gestiegenen Potenzial einher, sowohl historisch etablierte und tradierte Bildtypen und -formen mimetisch nachzubilden als auch neue zu kreieren. Hieraus ergeben sich Fragen bzgl. der Hybridisierung von Bildmaterial, der Verwischung einstmals stärker konturierter Genregrenzen (>Remixkultur<), bzgl. neuer Bilder und Möglichkeiten für Visual/Digital Storytelling (z. B. Datenvisualisierung), bzgl. Vertrauen und Unsicherheit bezogen auf die dokumentarische Indexikalität der Fotografie, bzgl. der Manipulierbarkeit von Bildmaterial (>Deep fakes<), bzgl. neuer Produktionsprinzipien (>KI-generierte Bilder<) u. v. a. m. Zwar sind weder Fragen der Gestaltbarkeit noch von Wahrheit oder Glaubwürdigkeit mit der Digitalität des Bildträgers

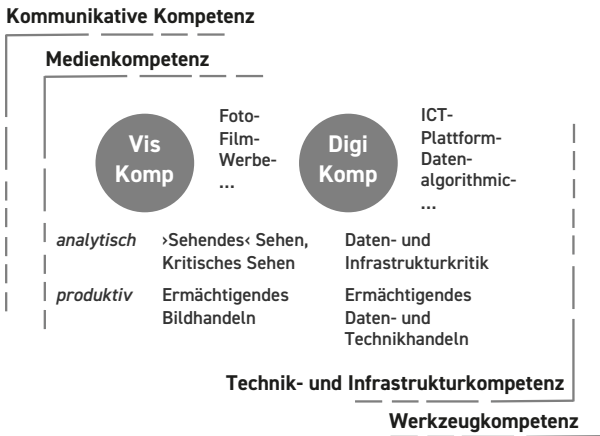
zu erklären. Bilder sind immer konstruiert und gemacht und ›Repräsentationskrisen‹ zuvorderst gesellschaftliche Krisen, die mehr über eingeschliffene und gebrochene Rezeptions- und Produktionsroutinen verraten sowie über den Kampf um Deutungshoheit und kommunikative Macht. Gleichwohl braucht es mehr Wissen und Fähigkeiten wie digitale Bildeditoren und automatisierte Bildgeneratoren funktionieren, was sie können, was nicht, und wo, wie und von wem die Bildprodukte genutzt werden.

Schließlich und *drittens* vermitteln sich digitale Umgebungen selbst visuell. Interface Design, Platform Design – das Frontend digitaler Infrastruktur wird uns als Bildraum bzw. Raumbild erfahrbar gemacht. Das gilt für komplett simulierte Welten im Game ebenso wie für jeden Button und Schieberegler auf Instagram & Co. Die Gestaltungsprinzipien von visuellem Design im Kontext von Digitalmedien sind ein integraler Bestandteil von digitaler Visueller Kompetenz, der über die Expertise von Informatik und Medienwissenschaft hinaus bislang nur rudimentär im allgemeineren Medienkompetenzdiskurs angekommen ist.

Heuristisch lässt sich das Verhältnis der hier einführend dargestellten diversen Kompetenz- und Literacy-Konzepte als relational ineinander verschachtelt denken (siehe Abb. 4). Anstatt die verschiedenen Begriffe als disjunkt zu betrachten und sie hart gegeneinander abzugrenzen, sehen wir sie als verschiedene Perspektiven, die auf mediale, soziale und digital-technische Phänomene von Bildlichkeit geworfen werden. Gerade in der praktischen medienpädagogischen Arbeit wird in verschiedenen Arbeitsschritten und Projektmodulen ohnehin beständig gewechselt zwischen bildspezifischen ›Nahaufnahmen‹ und einer an Kontextfragen interessierten ›Vogelperspektive‹.

In der Verschränkung von digitaler und Visueller Kompetenz ermöglicht die Darstellung zwei grundsätzliche Blickrichtungen, mit denen sich auch begrifflich-konzeptuelle Über- und Unterordnungen jeweils verändern. Wie diskutiert, beinhaltet digitale Kompetenz zwar ebenso sozial-mediale Phänomene, die sich aus dem Leben in und mit digitalen Medienumgebungen ergeben. Stellen wir konzeptuell als begrifflichen Mehrwert die Hinwendung zur zugrunde liegenden informationstechnologischen Architektur heraus, besteht ein Schwerpunkt jedoch in der kritischen Analyse von Datenpraktiken und -infrastrukturen sowie, produktiv gewendet, in einem ermächtigenden Daten- und Technikhandeln. Hier geht es nicht, zumindest nicht in erster Linie, um (Medien-)Kommunikation. Von dieser Blickrichtung aus erscheinen Medienkompetenz und

ABBILDUNG 4
Relationales Kompetenzverständnis



Quelle: eigene Darstellung

kommunikative Kompetenz als Teilbereiche von Digitalkompetenz, die ihrerseits wiederum ein Derivat von Technik- und Infrastrukturkompetenz ist, sowie – in letzter Instanz – der anthropologischen Basisfähigkeit, Werkzeuge und Dinge zu gestalten und zu gebrauchen.

Gehen wir hingegen zunächst von kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz aus und blicken von dieser Warte aus, präsentiert sich die digitaltechnische Basis als Grundlage aktueller Medienkommunikation und ist also ihr Teilbereich. Welche Blickrichtung jeweils dominiert und wie sehr die Auseinandersetzung mit Bildlichkeit sozial-kommunikative oder digitaltechnische Fragen fokussiert, ist dann jeweils projekt- und gegenstandsabhängig zu bestimmen.

Abschließend ist für sämtliche Kompetenz- und Literacy-Verständnisse zu konstatieren, dass das allein und in Gemeinschaft handelnde Subjekt die zentrale Bezugsgröße ist. Das gilt auch für das Subjektverständnis des Medienbildungsansatzes, der zwar weniger normativ ansetzt, aber letztlich ebenso dem idealistischen, aus der Aufklärung stammenden Subjektverständnis verhaftet ist. Das Festhalten an solchen – *cum grano salis* – ›starken‹ Subjektverständnissen ergibt für die Medienpädagogik als Handlungswissenschaft (weiterhin) Sinn, insofern ja bürgerliche und politische Rechte und Pflichten ebenso an Subjekte und ihrem Handeln

als imaginierte Letztelemente des Sozialen gebunden bleiben. Als theoretischem Programm wird dem starken Subjekt allerdings seit Jahrzehnten vielfach widersprochen und in Kultur- und Sozialwissenschaft wurden alternative Denkmodelle entwickelt, allen voran in der Diskursanalyse, der postmodernen Literaturtheorie, der Praxistheorie und der Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. für entsprechende Diskurse in der Medienbildung BETTINGER 2017; DANDER 2018: 31-62). Kritiker:innen aus der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft beklagen mithin (recht polemisch und wenig konstruktiv), dass die Medienpädagogik bei einer »strukturkonservative[n] Subjektkonzeption« (LESCHKE 2016: 29) stehen geblieben und nicht bereit sei, ein überzogenes, absolutes Subjektideal aus dem 18. Jahrhundert zu flexibilisieren. Dieser sozialtheoretische Dauerdiskurs um Fragen der Handlungsmacht intensiviert sich in Zeiten automatisierter Systeme und maschinellem Lernen (vgl. u.a. Beiträge in MERZWISSENSCHAFT 2022). Wohin diese Debatten führen und ob und wie sie das Nachdenken über Kompetenz und Literacy auf lange Sicht verändern, wird sich zeigen.

Literatur

- AUFDERHEIDE, PATRICIA (Hrsg.): *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO.: Aspen Institute, 1993
- AUSBURN, LYNNA. J.; AUSBURN, FLOYD B.: Visual literacy: Background, theory and practice. In: *Innovations in Education & Training International*, 15, 1978, S. 291–297
- AUTENRIETH, ULLA: (Ent-)Ästhetisierung als Phänomen in Zeiten von Mediatisierung und (Selbst-)Visualisierung. In: AUTENRIETH, ULLA; KLUG, DANIEL; SCHMIDT, AXEL; DEPPERMAN, ARNULF (Hrsg.): *Medien als Alltag. Festschrift für Klaus Neumann-Braun*. Köln: Herbert von Halem, 2018, S. 403–418
- BAACKE, DIETER: *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa, 1973
- BAACKE, DIETER: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch*, 2, 1996, S. 4–10
- BAACKE, DIETER: Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In: BAACKE, DIETER (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 29–57

- BAACKE, DIETER; SANDER, UWE; VOLLBRECHT, RALF: *Medienwelten Jugendlicher, Band 1. Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske+Budrich, 1990
- BETTINGER, PATRICK: Hybride Subjektivität(en) in mediatisierten Welten als Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. In: *MerzWissenschaft*, 61(6), 2017, S. 7–18
- BOCK, MARY ANGELA: Visual media literacy and ethics: Images as affordances in the digital public sphere. In: *First Monday*, 28(7), 2023. <https://dx.doi.org/10.5210/fm.v28i7.13233>
- BOLTER, JAY D.; GRUSIN, RICHARD: *Remediation: Understanding new media*. Cambridge: MIT Press, 1999
- BRINDA, TORSTEN; BRÜGGEN, NIELS; DIETHELM, IRA; KNAUS, THOMAS; KOMMER, SVEN; KOPE, CHRISTINE; MISSOMELIUS, PETRA; LESCHKE, RAINER; TILEMANN, FRIEDERIKE; WEICH, ANDREAS: Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In: KNAUS, THOMAS; MERZ, OLGA (Hrsg.): *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. München: kopaed, 2020, S. 157–167
- BRÜGGEN, NIELS: *Medienaneignung und ästhetische Werturteile: Zur Bedeutung des Urteils ›Gefällt mir!‹ in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik*. München: kopaed, 2018
- CARNAP, ANNA; FLASCHE, VIKTORIA: Diskursive Sichtbarkeiten – Aufführungen von Geschlechtlichkeit in (post)digitalen Jugendkulturen. In: HOFFAHRT, BRITTA; REUTER, EVA; RICHTER, SUSANNE (Hrsg.): *Geschlecht und Medien. Räume, Deutungen, Repräsentationen*. Frankfurt/M., New York: Campus, 2020, S. 43–64
- CHAUVIN, B. A.: Visual or media literacy? In: *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 2003, S. 119–128. <https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674596>
- DANDER, VALENTIN: *Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. »Subjekt«, »Bildung« und »Medien*Kritik« im Lichte | im Schatten digitaler Daten*. 2018. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.X>
- DEBES, JOHN L.: The loom of visual literacy: An overview. In: *Audiovisual Instruction*, 14, 1969, S. 25–27
- DIGITALES DEUTSCHLAND: Rahmenkonzept. Herausgegeben vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung Praxis, München, 07.02.2020. https://digid.jff.de/wp-content/uploads/2021/06/Rahmenkonzept_DigitalesDeutschland_Vollversion.pdf [31.03.2023]

- DOELKER, CHRISTIAN: *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, [1997] 2002
- DOELKER, CHRISTIAN: Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In: HUG, THEO; KRIWAK, ANDREAS (Hrsg.): *Visuelle Kompetenz*. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2010, S. 9–27
- DOGRUEL, LEILA: What is algorithm literacy? A conceptualization and challenges regarding its empirical measurement. In: TADDICKEN, MONIKA; SCHUMANN, CHRISTINA (Hrsg.): *Algorithms and communication*. Berlin, 2021, S. 67–93. <https://doi.org/10.48541/dcr.v9.3>
- EICKELMANN, BRIGITTE; BOS, WILFRIED; GERICK, JULIA; GOLDHAMMER, FRANK; SCHAUMBURG, HEIKE; SCHWIPPERT, KNUT; SENKBEIL, MARTIN; VAHRENHOLD, JAN (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann, 2019
- ELKINS, JAMES (Hrsg.): *Visual literacy*. New York: Routledge, 2007
- FRAU-MEIGS, DIVINA: Media and Information Literacy (MIL). Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0. In: TUMBER, HOWARD; WAISBORD, SILVIO (Hrsg.): *The Routledge Companion to Media and Human Rights*. London, New York: Routledge, 2017, S. 114–125
- GAPSKI, HARALD: Mehr als Digitalkompetenz. *Bildung und Big Data*. In: *ApuZ*, 69, 2019, S. 24–29
- GRAY, JONATHAN; GERLITZ, CAROLIN; BOUNEGRU, LILIANA: Data infrastructure literacy. In: *Big Data & Society*, 5(2), 2018, S. 1–13. <https://doi.org/10.1177/2053951718786316>
- GRIFFIN, MICHAEL: Visual competence and media literacy: can one exist without the other? In: *Visual Studies*, 23(2), 2008, S. 113–129. <https://doi.org/10.1080/14725860802276255>
- GRITTMANN, ELKE: Methoden der Medienbildanalyse in der Visuellen Kommunikationsforschung. In: LOBINGER, KATHARINA (Hrsg.): *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 2019, S. 527–546. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_25
- HEPP, ANDREAS; JARKE, JULIANE; KRAMP, LEIF: New perspectives in critical data studies. An introduction. In: HEPP, ANDREAS; JARKE, JULIANE; KRAMP, LEIF (Hrsg.): *New perspectives in critical data*

- studies. The ambivalences of data power.* Cham: Springer Nature, 2022.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-96180-0>
- HOBBS, RENÉE: The seven great debates in the media literacy movement.
In: *Journal of Communication*, 48(1), 1998, S. 16–32
- HUG, THEO: Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und ›New Literacies‹. Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft. In: HUG, THEO; KRIWAK, ANDREAS (Hrsg.): *Visuelle Kompetenz.* Innsbruck: Innsbruck University Press, 2010, S. 54–74
- HUG, THEO: Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den ›neuen Literalitäten‹ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, 2011, S. 159–174. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.18.X>
- HUGGER, KAI-UWE: Medienkompetenz. In: SANDER, UWE; VON GROSS, FRIEDERIKE; HUGGER, KAI-UWE (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik.* Wiesbaden: Springer vs, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_9-1
- HURRELMANN, KLAUS: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3(1), 1983, S. 91–103
- JÖRISSEN, BENJAMIN; MAROTZKI, WINFRIED: *Medienbildung. Eine Einführung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009
- KĘDRA, JOANNA: What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. In: *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 2018, S. 67–84
- KELLNER, DOUGLAS: New media and new literacies: Reconstructing education for the new millenium. In: LIEVROUW, LEAH; LIVINGSTONE, SONIA (Hrsg.): *The handbook of new media.* London: Sage, 2002, S. 90–104
- KELLNER, DOUGLAS; SHARE, JEFF: Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 2005, S. 369–286. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- KNAUS, THOMAS; SCHMIDT, JENNIFER; MERZ, OLGA: Aktive Medienarbeit als Vorbild. Handlungsorientierte Ansätze zur Förderung einer um digitaltechnische Dimensionen erweiterten Medienbildung. In: *merz*, 67(3), 2023, S. 42–49

- KNIEPER, THOMAS: Die ikonologische Analyse von Medienbildern und deren Beitrag zur Bildkompetenz. In: KNIEPER, THOMAS; MÜLLER, MARION G. (Hrsg.): *Authentizität und Inszenierung von Bilderwelten*. Köln: Herbert von Halem, 2003, S. 193–212
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH: Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: VERSTÄNDIG, DAN; HOLZE, JENS; BIERMANN, RALF (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki*. Wiesbaden: Springer vs, 2016, S. 149–161
- KRAMER, MICHAELA; MÜLLER, JANE; THUMEL, MAREIKE; POTZEL, KATRIN: »Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt«: Zur Notwendigkeit von Visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18, 2022, S. 89–117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.21.X>
- KROTZ, FRIEDRICH: Rekonstruktion der Kommunikationswissenschaft. Vom passiven Publikum zur Partizipation der User. In: HARTUNG, ANJA; LAUBER, ACHIM; REISSMANN, WOLFGANG (Hrsg.): *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*. München: kopaed, 2013, S. 57–72
- LANKSHEAR, COLIN; KNOBEL, MICHELE: *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008
- LESCHKE, RAINER: Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung. In: HUG, THEO; KOHN, TANJA; MISSOMELIUS, PETRA (Hrsg.): *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?* Innsbruck: Innsbruck University Press, 2016, S. 17–32
- LIVINGSTONE, SONIA: Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. In: *Communication Review*, 1(7), 2004, S. 3–14. <http://eprints.lse.ac.uk/1017>
- LOBINGER, KATHARINA; GEISE, STEPHANIE (Hrsg.): *Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften*. Köln: Herbert von Halem, 2015
- MARTIN, ALLAN; GRUDZIECKI, JAN: DigEuLit: Concepts and Tools for digital literacy development. In: *Innovation in Teaching and learning in information and computer sciences*, 5(4), 2006, S. 249–267

- MERZWISSENSCHAFT: Digitalität und Souveränität. Braucht es neue Leitbilder der Medienpädagogik? In: *merzWissenschaft*, 66(6), 2022
- MESSARIS, PAUL; MORIARTY, SANDRA: Visual literacy theory. In: SMITH, KENNETH L.; MORIARTY, SANDRA; KENNEY, KEITH; BARBATSIS, GRETCHEN (Hrsg.): *Handbook of visual communication. Theory, methods, and media*. Mahwah: Erlbaum, 2005, S. 479–502
- MILLS, KATHY ANN: A review of the »digital turn« in the new literacy studies. In: *Review of Educational Research*, 80(2), 2010, S. 246–271
- MILLS, KATHY A.; UNSWORTH, LEN: Multimodal literacy. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>
- MOSER, HEINZ; GRELL, PETRA; NIESYTO, HORST (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, 2011
- MÜLLER, MARION G.: Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences? In: *Visual Studies*, 23(2), 2008, S. 101–112
- NIESYTO, HORST: Medien und Wirklichkeitserfahrung. Symbolische Formen und soziale Welt. In: MIKOS, LOTHAR; NEUMANN, NORBERT (Hrsg.): *Wechselbeziehungen Medien, Wirklichkeit, Erfahrung*. Berlin: Vistas, 2003, S. 29–53
- NIESYTO, HORST: Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: *MedienPädagogik*, 27, 2017, S. 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>
- NIESYTO, HORST: Das Thema »Bild« in der Medienpädagogik. In: WOLFGARTEN, TIM; TROMPETA, MICHALINA (Hrsg.): *Bild und Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes*. Weinheim: Beltz Juventa, 2021 [2024], Preprint. https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2022/11/Niesyto_Bild_EW_Medpaed_Preprint_2021.pdf
- PANGRAZIO, LUCI; SELWYN, NEILL: »Personal data literacies«. A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. In: *new media & society*, 21(2), 2019, S. 1–19. <https://doi.org/10.1177/14614444818799523>
- PANGRAZIO, LUCI; GODHE, ANNA-LENA; LEDESMA, ALEJO G. L.: What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. In: *E-Learning and Digital Media*, 17(6), 2020, S. 442–459. <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>

- PAUS-HASEBRINK, INGRID: Medienkompetenz. Herausforderungen im Umgang mit konvergierenden Medienangeboten. In: KRONE, JAN; PELLEGRINI, TASSILO (Hrsg.): *Handbuch Medienökonomie*. Wiesbaden: Springer, 2021, S. 1217–1233
- REISSMANN, WOLFGANG: *Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis*. Baden-Baden: Nomos, 2015
- RÖLL, FRANZ JOSEF: *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt/M.: GEP, 1998
- SCHIEFNER-ROHS, MANDY: *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 2012
- SCHORB, BERND: Medienkompetenz. In: SCHORB, BERND; HARTUNG-GRIEMBERG, ANJA; DALLMANN, CHRISTINE (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6., neu verfasste Aufl. München: kopaed, 2017, S. 254–261
- SPALTER, ANNE M.; VAN DAM, ANDRIES: Digital visual literacy. In: *Theory into practice*, 47, 2008, S. xix–xxv. doi:10.1080/00405840801992256
- STREET, BRIAN: What's »new« in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 2003, S. 77–91
- SWERTZ, CHRISTIAN; FESSLER, CLEMENS: Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs. In: *Medienimpulse*, 4, 2010. http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Literacy_Swertz_20101109.pdf
- TRÜLTZSCH-WIJNEN, CHRISTINE W.: *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer vs, 2020
- TULODZIECKI, GERHARD: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MOSER, HEINZ; GRELL, PETRA; NIESYTO, HORST (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, 2011, S. 11–39
- TYNER, KATHLEEN: *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. London: Erlbaum, 1998
- VERSTÄNDIG, DAN; HOLZE, JENS; BIERMANN, RALF; MAROTZKI, WINFRIED (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*. Wiesbaden: Springer vs, 2016

WILLIS, PAUL: *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Hamburg/
Berlin: Argument, 1991

WORTH, SOL; GROSS, LARRY: Symbolic strategies. In: WORTH, SOL (Hrsg):
Studying visual communication. With an introduction, by Larry Gross.
Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974, S. 134–147