

Visual Literacy

Einleitung

Visual Literacy, die Förderung von Bildkompetenz, lässt sich in Hochschulbibliotheken und Public Libraries im anglo-amerikanischen Raum als Vermittlungsangebot nachweisen (Schröder 2015), wird in deutschen Bibliotheken jedoch kaum bis gar nicht zur Kenntnis genommen. Bilder – so scheint es – werden als so selbstverständlich selbst erklärend angenommen, dass die nähere Beschäftigung damit, was Bilder sind und wie sie wahrgenommen werden, wie, wo und warum sie produziert und eingesetzt werden, und welche Verantwortung daraus für diejenigen entsteht, die mit ihnen umgehen, als nachrangiges Fachwissen behandelt wird. Kaum eine Veranstaltung, die Wissen vermittelt, kommt heute jedoch ohne Präsentationen mit Bildmaterial, Diagrammen oder Infografiken aus, um Sachverhalte komplexitätsreduziert darzustellen. In Hochschulen und Universitäten sollten Bibliothekarinnen und Bibliothekare Studierende oder Forschende beim Suchen und Finden von Bildmaterialien unterstützen und vermitteln können, wie mit dem Thema Bildrechte umzugehen ist und wie ein gutes Abbildungsverzeichnis aussehen sollte.

Wer wissenschaftliches Schreiben unterstützt, kennt den Einsatz von Infografiken, Diagrammen, Tabellen oder Abbildungen in Artikeln und Forschungsarbeiten. Auch im Bereich des Forschungsdatenmanagements werden Daten zum Zweck der besseren Verständlichkeit visualisiert (Brown et al. 2016). In Öffentlichen Bibliotheken sind Bilder Teil von Bibliothekseinführungen, besonders bei Führungen für nicht-deutschsprachige Nutzerinnen und Nutzer, um beispielsweise die Bibliotheksregeln auf sichtbare Weise verständlich zu machen. In Kinder- und Jugendbibliotheken spielen Bilder in Rallies, Quiz und Coding-Veranstaltungen eine zentrale Rolle, um Inhalte ansprechender, einfacher und schneller zu transportieren. Bilderbuchkinos oder Kamishibai-Theatervorführungen sind per se Angebote, in denen Bilder im Mittelpunkt stehen, die narrativ und ästhetisch sind und über reine Vorleseangebote hinausgehen (Johnston 2020). Das Bild im Bildungskontext dient der Kommunikation, der Anschaulichung, der Datenvisualisierung und der Dokumentation. Kurz: Das Bild wird als Mittel zur schnelleren und einfacheren Vermittlung genutzt.

Begriff *Visual Literacy*

Schon 1969 wies der US-Amerikaner und Mitbegründer der *International Visual Literacy Association* (IVLA) John Debes mit Blick auf den wachsenden Fernsehkonsum bei Kindern die Wichtigkeit einer *Visual Literacy* hin, die zur Grundbildung des moder-

nen Menschen gehören müsse. Er versteht unter *Visual Literacy* die Fähigkeit, sämtliche visuelle Erscheinungsformen, ob natürlich oder vom Menschen gemacht, einordnen, interpretieren und selbst nutzen zu können. Obwohl der Begriff mittlerweile allein auf die von Menschen gemachte Bildlichkeit fokussiert, identifizieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen verschiedene Kompetenzen, die unter dem Schlüsselbegriff *Visual Literacy* vereint werden: von der Fähigkeit, Bilder verstehen, interpretieren und kontextuell einordnen, sowie sie selbst produzieren zu können, über das Suchen und Finden von Bildern für den eigenen Gebrauch, zum ethischen Umgang mit Bildern, der richtigen Zitation bis hin zu einem quellenkritischen Urteilsvermögen bei der Verwendung von Bildern (Visual literacy competency Standards der IVL).

Während sich im anglophonen Raum der Begriff *Visual Literacy* durchgesetzt hat, finden sich im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Übersetzungen oder Begriffe entsprechend der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin, durch die das Thema perspektiviert wird (Schröder 2015). Während Termini wie *Bildliteralität* und *Bildalphabetisierung* in schulischen Bildungsdiskursen die Forderung unterstreichen, dass das Lesen von Bildern ebenso wie das Lesen von Text zu lehren sei, kritisieren Bild- und Kunstwissenschaften, dass dadurch suggeriert würde, dass Bilder lesbar, also textförmig wären, was der Spezifik von Bildern widerspräche. Versteht man unter dem Konzept von *literacy* oder *Literalität* die Speicherung und Weitergabe kultureller Inhalte in textlich fixierter Form, wozu die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens Voraussetzung sind, so zeigt die im Zuge des iconic turn etablierte Bildwissenschaft, dass visuelle Phänomene sowohl Inhalte anders darstellen als Sprache und Texte als auch anders wahrgenommen werden (Uhlig 2014). „Ein Ineinander-Aufgehen bzw. Identisch-Sein von Bild und Text gibt es nicht, weil Bild und Text ein und dieselbe Mitteilung verschieden repräsentieren“ (Uhlig 2014, 13). Ein differenzierter Blick auf die Eigenheiten des Visuellen kann bibliothekspädagogisches Handeln bereichern und Ideen zur Konzeption von Veranstaltungen mit dem Fokus auf *Visual Literacy* initiieren.

Bilder sehen und verstehen

Ein Gemälde, eine Fotografie, eine Zeichnung, eine Infografik, eine Bilddatei, ein Filmbild, eine Illustration, ein Werbebild, ein Piktogramm, eine Landkarte, ein Diagramm, eine Vorstellung, ein Traumbild, ein Erinnerungsbild – während im Englischen zwischen *picture* – also äußeren Bildern, die wir sehen – und *image* – inneren Bildern, die in unseren Köpfen entstehen – unterschieden wird, verwendet das Deutsche für visuelle Phänomene nur das eine Wort *Bild*. Bemerkenswerter Weise entspricht dies auf neurophysiologischer Ebene dem Erkenntnisstand der Gehirnforschung, da sowohl innere als auch äußere Bilder in unseren Gehirnen auf die gleiche Art konstruiert werden. „Fast alle Hirnrindenareale, die bei der Wahrnehmung sichtbarer Objek-

te aktiv werden, [sind] auch aktiviert, wenn man sich die Objekte nur vorstellt“, so der Hirnforscher Wolf Singer (Singer 2004, 67). Die menschliche Wahrnehmung ist kein passives Registrieren einer objektiv existierenden Welt außerhalb des Menschen. Vielmehr handelt es sich um einen aktiven Konstruktionsprozess. Für das Sehen bedeutet das, dass eingehende Reize auf der Netzhaut keine reinen Abbildungen der Welt, sondern vieldeutig sind und erst durch Gehirnaktivitäten konstruiert werden.

Das Gehirn entwirft Modelle der Welt, vergleicht dann die einlaufenden Signale mit diesen Modellen und sucht nach den wahrscheinlichsten Lösungen. [...] Wir merken nicht, dass wir konstruieren, sondern wir glauben, dass wir abbilden. (Singer 2004, 75)

Trotz der dadurch zu vermutenden subjektiven, visuellen Wirklichkeitskonstruktion verfügt das menschliche Gehirn über eine Basis, die für ein gemeinschaftliches Bildverstehen sorgt. So werden biologisch bedingte, bestimmte visuelle Sinnesreize bei sehenden Menschen auf ähnliche Weise interpretiert. Gerade Linien in einem Bild zum Beispiel deutet das Gehirn als Linien in einem dreidimensionalen Raum und sich verändernde Farbabstufungen und Helligkeitswerte als sich ändernde Beleuchtungszustände. Innerhalb der Gesellschaft, in der ein Mensch aufwächst, verinnerlicht er zudem kulturelle Regeln der Bildkonstruktion sowie Bildkonventionen, sodass bestimmte Zeichen, Symbole und Piktogramme innerhalb einer Kultur eindeutig verstanden werden können. Außerdem überträgt sich während des Sozialisierungsprozesses innerhalb einer Kultur das sogenannte kollektive Gedächtnis, das ein Bildrepertoire einer gemeinsamen Erinnerungskultur einer Gesellschaft oder einer einzelnen Gruppe darstellt (Boehme-Neßler 2010). Dadurch, dass Sehen ein aktiver Konstruktionsprozess ist, der durch die Sozialisation und Erziehung beeinflusst wird, kann man sagen, dass Bilder die Gesellschaft und den Einzelnen hervorbringen. Lacan stellt einen Zusammenhang zwischen der Selbstbetrachtung im Spiegel und der Genese des Selbstbewusstseins und der Persönlichkeitsentwicklung her (Lacan 1948/1986). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das Sehen ein konstruktiver neuronaler Prozess ist: Bilder und Bildlichkeit formen das Selbstbild und das Bild von der Welt.

Sehen lernen

Der Sehsinn ist der wichtigste Sinn des Menschen, so nehmen wir unsere Umwelt zu etwa 70 Prozent über die Augen wahr. Durchschnittlich behalten wir nur 20 Prozent von dem, was wir hören, dagegen aber 30 Prozent von dem, was wir sehend aufnehmen. Ungefähr 60 Prozent der Großhirnrinde sind an der Verarbeitung eingehender visueller Informationen beteiligt. Da Menschen in der Sekunde zirka 10 Millionen Informationen aufnehmen, selektiert das Gehirn zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen. (Gegenfurtner et al. 2002, 89) Stammesgeschichtlich haben sich zwei Sehstrategien entwickelt, wobei der evolutionär ältere Sehmechanismus das wieder-

erkennende Sehen darstellt, das darauf ausgerichtet ist, schnell zu erfassen und zu identifizieren, wobei vor allem Formen, Farben und Hell-Dunkel-Unterschiede ausgewertet werden, um Bekanntes von Unbekanntem unterscheiden zu können, damit entsprechend (schnell) reagiert werden kann. Dieses Sehen wendet der Mensch auch auf Bilder an: Schnelles Überblicken der gezeigten Szenerie, Auffinden von prototypischen Merkmalen, um Referenzen zwischen dem Wahrgenommenen und dem eigenen Bildgedächtnis zu finden. Die Augen suchen im Bild nach Ähnlichkeitsbeziehungen zur äußeren Wirklichkeit, Motive und Inhalte des Bildes werden nach Repräsentationen von Wirklichem durchsucht.

Die Redewendung *auf den ersten Blick* gründet auf dieser Seherfahrung, die in den Kognitionswissenschaften als *präattentives Sehen* bezeichnet wird. Erschließt sich das Sichtbare nicht auf dem ersten Blick, aktiviert das Gehirn das *attentive Sehen*, das einen höheren Grad an Aufmerksamkeit und Konzentration erfordert. Dieser Modus des Sehens erlaubt es, komplexe Bilder zu erschließen und der Vieldeutigkeit von Bildern zu begegnen (Uhlig 2014). Bilder sehen und verstehen lernen beginnt in der frühesten Kindheit mit der Erkenntnis, dass das Motiv eines Bildes nicht das gleiche ist, wie beispielsweise ein Apfel, in den man hineinbeißen kann. In dem Moment, in dem das Kind nicht mehr nach dem dargestellten Apfel greift, sondern ihn betrachtet, hat es gelernt, dass der Apfel in dem Bild nur ein Abbild eines echten Apfels ist. Dabei lernt das Kind zudem, dass das Motiv des Bildes und der Hintergrund zwei verschiedene, unterschiedlich zu gewichtende Bildinhalte, sind. Die Konturlinien, Punkte, Flecken und Farben werden als Merkmale des gezeigten Gegenstandes erkannt und ein zweidimensional abgebildeter Gegenstand als dreidimensionaler Gegenstand in der Wirklichkeit identifiziert (Kümmerling-Meibauer 2012). Je mehr Berührung das Kind mit unterschiedlichen Darstellungsformen, künstlerischen Techniken und Bildkompositionen hat, desto größer der Umfang an visuellen Codes,

die im Laufe der Zeit erweitert und variiert werden, so dass das Kind, das regelmäßig Bilderbücher, aber auch Comics, Kinderfilme oder Bilder in Museen angesehen hat, beim Eintritt ins Schulalter bereits über zahlreiche visuelle Codes verfügt (Kümmerling-Meibauer 2012, 20).

Allerdings ist unser Sehen immer von unserem Erfahrungswissen geprägt, denn je nachdem, welche Informationen und Erfahrungen man im Laufe seines Lebens mit Äpfeln bemacht hat, schwingt dieses Wissen beim Sehen eines Apfels auf einem Bild mit, man sieht ihn durch die Brille des eigenen Weltwissens als *etwas*.

Dass wir etwas *als etwas* sehen, also in seiner Bedeutung für uns und andere, ist gerade für die Entwicklung der Bildkompetenz entscheidend. Denn mit diesem *als etwas* emanzipiert sich das Sehen vom reinen Wiedererkennen und fügt ihm etwas hinzu: Bedeutung. In diesem „Als-etwas-Bereich“ bewegen sich Künstlerinnen und Künstler, wenn sie Bilder gestalten. Dann ist eine Kuh nicht nur eine Kuh, sondern repräsentiert bereits die Betrachtungsweise einer Kuh. (Uhlig 2010, H. i. O.)

Auch Bildbegegnungsstrategien, also wie unser Blick die Farben, Formen und den Aufbau erschließt, werden gelernt und werden durch kulturelle Konventionen geprägt. Um der Komplexität von Bildern zu begegnen, reagieren die Betrachtenden auf Attraktoren, die die Aufmerksamkeit auf sich lenken, und wandern durch das Bild in einer Art Scanning-Verfahren. Zunächst sucht das Auge nach bekannten Motiven, die meist im Zentrum der Bildfläche vermutet werden. Im westlichen Kulturkreis ist der Weg durch das Bild durch die Leserichtung von links nach rechts angelernt (Uhlig 2010). Nachdem Motive und örtliche Umgebungen wiedererkannt wurden, werden Bezüge der einzelnen Elemente im Bild gesucht und nach Botschaften gesucht.

Sehen ist immer auf das Herstellen von Beziehungen und Sinnzusammenhängen, auf das Generieren von Bedeutung gerichtet. (Dehn 2014, 126)

Sehen fördern in der Kinderbibliothek

Das stehende Bild im Gegensatz zum Bewegtbild fördert das differenzierende und verweilende Sehen, bei dem es mehr zu entdecken gibt als Motive und Inhalte, nämlich das Bildliche selbst. Bilderbücher bieten den besten Zugang zur visuellen Kultur. Denn wer Bilderbücher, Bilderbuchkinos oder Kamishibai-Bildkarten einsetzt und im gemeinsamen Gespräch mit den Kindern die Bilder erschließt, fördert nicht nur die Sprachentwicklung der Kinder (Dehn 2014), sondern auch das genaue Hinsehen. Besonders dann, wenn Bilder sich nicht sofort erschließen, sondern zum Nachdenken anregen, bergen sie das Potenzial, das *attentive Sehen* zu aktivieren und so komplexere Bildinhalte zu enträtseln. Textfreie Bilderbücher eignen sich, um Kindern die Möglichkeit zu geben, Vermutungen über das Gesehene zu äußern und ihnen Zeit und Raum zu geben, um einzelne Bilderbuchbilder zu erforschen (Eder et al. 2017). Dazu braucht es jedoch eine entsprechende Haltung der betreuenden Begleitperson, des Bibliothekspersonals. Solange Erwachsene die Bildungsaufgaben von Bildern allein darin erkennen, Kindern Themen und Geschichten zu transportieren, weil diese noch nicht lesen können, reduzieren sie Bilder darauf, Mittel zu einem bestimmten Zweck zu sein. Doch sie sind mehr, nämlich Bilder. Rene Magritte verdeutlicht das in seinem berühmten Bild „Ceci n'est pas une pipe“ von 1929. Der Künstler malte eine Pfeife auf eine Leinwand und schrieb darunter „Dies ist keine Pfeife!“ und zeigt damit zum einen, dass Bild und Wort sich nicht-entsprechende Codes sind, zum anderen verweist das Bild auf die Tatsache, dass das, was auf dem Bild zu erkennen ist – die Pfeife – eben keine Pfeife ist, sondern ein Bild von einer Pfeife. Für gewöhnlich wird jedoch das, was das Bild zeigt, und das Objekt Bild selbst als ein und dasselbe wahrgenommen: „Das Bild und sein Inhalt verschmelzen bis zur Ununterscheidbarkeit“ (Boehm 1994, 330). Lernszenarien, in denen über die Beschaffenheit von Bildern, über ihre Stofflichkeit und Materialität gesprochen wird, schaffen ein Bewusstsein dafür, dass ein Bild ein Medium mit eigenen Qualitäten ist, hinter dem ein Produktionsprozess

steht. Eine Person hat das Bild gestaltet, um mit Hilfe bestimmter Mittel etwas auszudrücken, zum Beispiel eine *symbolische Repräsentation* von etwas, dass sich mit Sprache nicht ausdrücken lässt (Bering 2020).

Bezogen auf die literar-ästhetische Situation der dialogischen Bilderbuchbegegnung bietet es sich an, Fragen so zu stellen, dass die von dem Bildwissenschaftler Gottfried Boehm (1994) identifizierte Verschmelzung von Bildinhalt und Bild aufgehoben wird. „Was *siehst* du auf dem *Bild*?“ statt zu fragen „Was passiert hier?“ oder „Was siehst du?“ Wo ein Bewusstsein dafür entsteht, dass Bilder in einem Buch von einer Person hergestellt wurden, entsteht ein Wissen darüber, dass Bilder eine Eigenständigkeit haben. Jedes Bild wurde von einer Illustratorin oder einem Illustrator gestaltet: Wie wurden die Bilder gemalt oder gezeichnet? Welche Farben wurden verwendet?

Eine umfangreiche und brauchbare Darstellung zur praktischen Umsetzung von *Visual Literacy* für Kinder- und Jugendbibliotheken hat Schröder (2015) vorgelegt. Neben Schröders Konzeptionen können in Bibliotheken auch Begegnungen zwischen Illustratorinnen und Illustratoren und Kindern oder Jugendlichen *Visual Literacy* fördern. Wenn Illustratorinnen und Illustratoren während Workshops Originalbilder zeigen oder auf Fragen der Kinder, wie was warum so dargestellt wurde, Auskunft geben, öffnet das einen Raum, der deutlich macht, dass die Bilder durchdachte Kompositionen sind, die mit einer bestimmten künstlerischen Technik analog oder digital gestaltet wurden. Indem Kinder im Anschluss selbst Bilder mit der gleichen künstlerischen Technik gestalten, bekommen sie Informationen darüber, wie sich Farben, Stifte, Papiere und Materialien zueinander verhalten. Nicht das vermeintlich richtige abbildende Malen sollte dabei im Vordergrund stehen, sondern eine Auseinandersetzung mit Material und Stofflichkeit der jeweiligen Charakteristik und Qualität der Bilder (Wildeisen 2013). Anregungen für Methoden, die in Veranstaltungskonzepten von Bibliotheken hilfreich sind, stellt Schoppe (2011) vor.

Auch wenn Zeichenprogramme heute die spezifische Ästhetik einer künstlerischen Technik generieren können, ist es hilfreich, die analoge Herkunft einer speziellen Technik sinnlich erfahren zu haben, um prinzipiell die *Gemachtheit* von Bildern zu verstehen. Das genaue Hinsehen bei der Bilderbuchbetrachtung lässt sich dadurch initiieren, dass Detailkärtchen von scheinbar nebensächlichen Elementen von einzelnen Bilderbuchseiten erstellt und an die Kinder ausgegeben werden: Wer findet die Details? Um den Aufbau und die Komposition eines Bildes nachzuvollziehen, lohnt es sich, Farbkopien einzelner Seiten eines Bilderbuchs auszudrucken und die Kinder Vordergrund, Mittelgrund und Hintergrund oder einzelne Bildelemente ausschneiden zu lassen.

Fazit

Bildmaterial, das in Bibliotheken zur Informationsvermittlung verwendet wird, ist meistens digital oder wird auf digitale Weise präsentiert. Funktionale Bildsorten wie Landkarten, Infografiken, und Datenvisualisierung dienen dazu, Informationen sachlich und so objektiv wie möglich zu vermitteln. Genaues Hinschauen ist hier besonders gefragt: Da sie auf Zahlen basieren, wird ihnen eine große Wirkungsmacht zugeschrieben und ihre Darstellungsform suggeriert Wissenschaftlichkeit. Dennoch stellen Zahlen keine Fakten dar, sie sind „nur eine Annäherung an die Realität“ (Timcke 2021, 112). Eine hilfreiche Handreichung für den Umgang mit visuellen Materialien vor allem für Wissenschaftliche Bibliotheken haben amerikanische Bibliothekarinnen und Bibliothekaren mit *Visual Literacy for Libraries. A Practical, Standards-Based Guide* (Brown et al. 2016) zusammengetragen. Auch in medienpädagogischen Veranstaltungsangeboten spielen digitale Bilder und Bewegtbilder eine zentrale Rolle, um handlungs- und produktionsorientiert Medienkompetenz zu fördern. Obwohl fast jeder Mensch der westlichen Welt digitale Endgeräte täglich nutzt, um bildstark schnell, effizient und einfach zu kommunizieren, steht auch innerhalb der Medienpädagogik eine nähere Beschäftigung mit dem digitalen Bild im Sinne einer *Visual Literacy* noch aus (Missomelius 2017).

Die Verwendung von Farb- Kontrast-, Schärfe- und Zuschnittoptimierung der Handycameras oder Filter gehören zur täglichen Konvention digitaler Bildgestaltungspraxis. Mit Hilfe von Apps können wir digitale Fotos bearbeiten, verändern und generieren. Wo fängt Manipulation an? Wenn, wie oben gezeigt, das Sehen unser Welt- und Selbstbild beeinflusst, welche Realität prägt den Menschen mehr, die digitale oder die wirkliche? Selbst Pressefotografien können keinen Anspruch auf Authentizität mehr erheben (Gerth 2018).

Zudem fordern die jüngsten Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz eine höhere Dringlichkeit nach *Visual Literacy*, denn durch die Möglichkeiten, realistisch wirkende Medieninhalte durch Techniken künstlicher Intelligenz autonom zu erstellen, dem sogenannten Deepfake, scheint jeglicher Authentizitätsanspruch fotografischer oder audio-visueller Bildlichkeit aufgehoben. „Digitale Bilder entsprechen nicht mehr der Logik der Repräsentation, sondern der Simulation“ (Missomelius 2017, 1).

Die Bedeutung des Textes als dominierendes Informations- und Kommunikationsmittel hat sich durch „die Revolutionierung der Bildmedien durch das Digitale seit dem Siegeszug des Internets (seit 1995), der Sozialen Medien (seit 2004) und mobiler Endgeräte (seit 2007), sowie innovativer Bildtechnologien (VR/AR, AI etc.)“ (Klinke 2018, 1) relativiert. *Visual Literacy* sollte ein zentrales Thema in Bildungseinrichtungen und Bibliotheken sein.

Literatur

- Boehm, G. (1994) Die Bilderfrage. In: G. Boehm (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink, 325–343.
- Boehme-Neßler, V. (2010): *BilderRecht. Die Macht der Bilder und die Ohnmacht des Rechts. Wie die Dominanz der Bilder im Alltag das Recht verändert.* Berlin; Heidelberg: Springer.
- Bering, K. (2020): Bildkompetenz [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet, <https://www.socialnet.de/lexikon/29055>.
- Brown, N. E.; Bussert, K.; Hattwig, D.; Medaille, A. (2016): *Visual Literacy for Libraries. A Practical, Standards-Based Guide.* Chicago: ALA Editions.
- Dehn, M. (2014): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: J. Knopf; U. Abraham (Hrsg.): *Bilderbücher, Band 1 Theorie.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 125–134.
- Eder, K.; Seewald, K.; Wildeisen, S. (2017): Neunauge. *Von der Lust am Bild zur Bildung der Sprache.* Ludwigsfelde: LISUM.
- Gegenfurth, R. K.; Walter, S.; Braun, D. I. (2002): Visuelle Informationsverarbeitung im Gehirn. In: Huber, H. D.; Lockermann, B.; Scheibel, M. (Hrsg.): *Bild/Medien/Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter.* München: kopaed, 69–88.
- Gerth, S. (2018): Auf der Suche nach Visueller Wahrheit. Authentizitätszuschreibung und das Potenzial der Wirklichkeitsabbildung durch Pressefotografien im Zeitalter digitaler Medien. *IMAGE* 27/1, 5–23.
- Johnston, D. (2020): Seeing Sense: Visual Literacy as a Tool for Libraries. *Learning and Reader Development. Education in the North* 27/2. 272–273.
- Klinke, H. (2018): Brauchen wir eine Bildwissenschaft 2.0 für das digitale Bild? [online]. *dahblog.arthistoricum.net* <https://blog.arthistoricum.net/beitrag/2018/04/16/brauchen-wir-eine-bildwissenschaft-20-fuer-das-digitale-bild>.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2012): Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Anja Pompe (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 58–72.
- Lacan, J. (1986): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint (1948). In: J. Lacan: *Schriften I.*, Weinheim, Berlin: Quadriga, 61–70.
- Missomelius, P. (2017): Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27, 226–238.
- Missomelius, P. (2020): Die Spezifik digitaler Bildkulturen. Plädoyer für eine Perspektivenerweiterung auf mediale Strukturen und medienkulturelle Hintergründe. *Erziehung und Unterricht* 3–4, 224–232.
- Jacobs, H. (2008): Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. *Journal of Academic Librarianship* 34/3, 256–262.
- Schoppe, A. (2011): *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht.* Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schröder, B. (2015): *Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“. Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?* Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Singer, W. (2004): Das Bild in uns. Vom Bild zur Wahrnehmung. In: C. Maar; H. Burda (Hrsg.): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder.* Köln: Dumont-Literatur-und-Kunst, 56–76.
- Timcke, M.-L.; Schneider, B. (2021): Welt aus Daten. Datenjournalismus während der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 13/2, 102–114. <https://doi.org/10.25969/mediarep/16793>.
- Uhlig, B. (2010): Bildlichkeit. *Zur Bedeutung von Bildrezeption, Imagination und Visualisierung in Lernprozessen.* Vortrag auf der Aufschlussstagung „imago2010“. <https://docplayer.org/27029459-Bildlichkeit-zur-bedeutung-von-bildrezeption-imagination-und-visualisierung-in-lernprozessen.html>.
- Uhlig, B. (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildersehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: G. Scherer; S. Volz; M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 9–22.
- Wildeisen, S. (2013): Kunst am Bilderbuch. Aspekte einer bildfokussierten Bilderbuchanalyse. *kj&m. Forschung, Schule, Bibliothek* 1, 3–10.