

Visuelles religiöses Lernen – mit oder gegen die medialen Fluten?

Text: **Claudia Gärtner**

Sollte die Religionspädagogik den teils überbordenden Bilderwelten zurückhaltend gegenüberstehen oder sprechen auch genuin religionspädagogische Gründe für den vermehrten Einsatz von visuellen Medien?

Schon ein kurzer Blick in religionspädagogische Medien bestätigt, dass heute religiöse Lernprozesse vielfältig visuell ausgestaltet werden. Die Religionspädagogik folgt damit dem gesellschaftlichen Trend, vornehmlich visuell zu kommunizieren. Während Bilder über Jahrhunderte hinweg streng auf den Text (von Bibel oder Katechismus) bezogen waren und als eine »parallele Stimme« zum Text betrachtet wurden, so avancieren sie heute häufig zu Haupt- oder Leitmedien, die in ihrer Eigenlogik und Eigenständigkeit wahrgenommen werden.

Dennoch ist z.B. bei Religionsbüchern auffällig, dass Bilder vornehmlich die christliche Botschaft unterstreichen oder vertiefen, aber nicht fundamental hinterfragen sollen (vgl. *Reese-Schmitker* 287). Der vielfältige Einsatz von Bildern in religiösen Lernprozessen besitzt in dieser Hinsicht eine »dienende« Funktion, nämlich die Aneignung, Einprägung und Reflexion der christlichen Lehre zu unterstützen. Auffällig dabei ist, dass der erhoffte religionspädagogische

Nutzen von Bildern in religiösen Lernprozessen in den letzten Jahren immer größer wird. Bilder, insbesondere Kunstwerke, sollen als »Seismografen« der Gegenwart dienen, zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins beitragen, spirituelle und existenzielle Erfahrungen ermöglichen, neue theologische Erkenntnisse generieren oder zur Reflexion und Fortschreibung der christlichen Tradition motivieren (vgl. dazu *Gärtner*). Angesichts wachsender Bilderfluten und dominanter visueller Weltaneignungsstrategien setzt die Religionspädagogik somit nicht auf Bilderverzicht oder Bilderskepsis, sondern ebenfalls auf visuelle Formen religiösen Lernens. Diese Reaktion mag der gesellschaftlichen Realität geschuldet sein. Mit Blick auf Entwicklungen in den bilddidaktischen Konzeptionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommt allerdings *Michael Künne* zu dem Schluss: Die Religionspädagogik greift »immer dann auf Bilder verstärkt zurück, wenn sie sich selbst in der Krise sieht« (*Künne* 160). Wenn diese These

durchträgt, dann wäre die derzeitige Konjunktur visuellen religiösen Lernens auch ein deutliches Krisenanzeichen für die Religionspädagogik.

Gegenwärtige Tendenzen

Betrachtet man den Einsatz visueller Medien in religiösen Lernprozessen genauer, dann lassen sich m.E. vier Tendenzen erkennen, die sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen, sondern sich auch ergänzen können.

1. Wahrnehmung schulen und verlangsamen

In zahlreichen Ansätzen visuellen oder ästhetischen Lernens wird die Schnelligkeit und Schnelllebigkeit von (multimedialen) Bildern skeptisch beurteilt, da sie häufig mit einer oberflächlichen Bildwahrnehmung einhergeht. Die Wahrnehmung zu verlangsamen und zu schulen ist somit ein zentrales religionspädagogisches Lernprinzip und zugleich Lernziel. Damit sollen die Heranwachsenden einerseits Kompetenzen erwerben, um sich kritisch Welt und Glauben visuell anzueignen. Andererseits sollen sie auch befähigt werden, visuelle Gestaltungsstrategien zur Selbstexpression und Welt Darstellung zu entwickeln. Die der Antike entlehnten Begrifflichkeiten *aisthesis*, *poiesis* und *katharsis* beschreiben diesen Prozess der geschulten Wahrnehmung, der Gestaltung von Selbst und Welt sowie der kritischen Bewusstseins- und Urteilsbildung (vgl. Hilger 335–340).

2. Bilderwelten der Heranwachsenden wahrnehmen und einsetzen

Die Zahl der Publikationen, die sich der Populärkultur der Kinder und Jugendlichen widmet, wird immer unüberschaubarer. War es jahrelang vor allem Musik, die Einzug in die religiöse Bildung gefunden hat, so werden mit Videoclips, Film, Computerspielen oder Internet in den letzten Jahren verstärkt visuelle Ausdrucksformen jugendlicher Kulturen wahrgenommen, religionspädagogisch reflektiert und in religiöse Lernprozesse integriert (vgl. die

Homepage des Arbeitskreises Populäre Kultur und Religion, www.akpop.de). Diese Medien werden zumeist auf ihren religiösen Gehalt hin analysiert. Religiös relevante Medien der Populärkultur werden z.B. mit dem Ziel eingesetzt, das Gespräch über Religion zu initiieren, auf religiöse Spuren im Alltagsleben aufmerksam zu machen, Transformationsprozesse von Religion zu diskutieren, zeitgenössische Formen religiösen Ausdrucks anzubieten uvm. Damit stellen diese visuellen Medien eine Brücke dar, die den oftmals konstatierten Graben zwischen tradierter Religion und zeitgenössischer Kultur überwinden soll.

3. Bilderwelten der Heranwachsenden adaptieren

Die Bibel als Bilderbuch oder Comic zu illustrieren, zählt sicherlich zu den geläufigsten Versuchen, die Bilderwelten von Kindern und Jugendlichen für religiöse Themen zu übernehmen. Mittlerweile sind auch hier Animationsfilme oder Computerspiele weitverbreitet. Als jüngere Beispiele können die Zeichentrickserie und das Computerspiel CHI RHO, die eine Abenteuerreise einer 13-jährigen in das Alte und Neue Testament zeigen und die mit Unterstützung der katholischen und evangelischen Kirche produziert wurden, betrachtet werden (vgl. www.chirho.tv). Diese visuellen Medien werden explizit aus religiösem oder religionspädagogischem Interesse heraus produziert. Die Bilderwelten stellen primär die visuelle Gestalt des vorgegebenen religiösen Gehalts dar. Da allerdings Gehalt und Gestalt nicht voneinander zu trennen sind und in einem vielschichtigen Wechselprozess stehen, prägen die jugendlichen Bilderwelten den religiösen Gehalt auch mit. Hier soll die den jugendlichen Bilderwelten entnommene visuelle Gestalt die Brücke zwischen Tradition und heutigem Glauben bilden.

4. Unbekannte, sperrige Bilder integrieren

Während die letztgenannten Tendenzen an dem Zusammenhang von jugendlichen Lebens-

3 | WORT-BILDER |

Leo Zogmayer, *weniger wissen, Sitzbuchstaben* (Modell; Projekt für Universitätscampus, 2003)

Aus urheberrechtlichen Gründen keine Abbildung

welten und visuellen religionspädagogischen Medien interessiert sind, setzt eine vierte Tendenz auf Differenz, Sperrigkeit und Diskontinuität. Hierzu wird vornehmlich bildende Kunst eingesetzt, die auf die Überschreitung von Alltagserfahrungen und -gewohnheiten zielt. Ausgehend von der These, dass religiöse Erfahrungen stets auch Kontrasterfahrungen, Erfahrungen des ganz Anderen implizieren, wird durch Kunst versucht, diese Erfahrungsdimensionen in religiöse Bildungsprozesse einzubringen. Dabei geht es nicht um eine Negierung von Alltagswelt oder Populärkultur, sondern vielmehr um einen ungewohnten Blick hierauf, um kritische Reflexion, um Überschreiten oder Transformation des Gewohnten. Kunst soll so zu einer Quelle von Reflexion, neuer Erkenntnis und Erfahrung werden (vgl. Gärtner).

Einige Eckpfeiler

Ich möchte die genannten vier Tendenzen nicht gegeneinander ausspielen oder nacheinander einer Kritik unterziehen. Vielmehr werde ich im Folgenden einige Grundlagen für visuelles religiöses Lernen aus verschiedenen Blickwinkeln konturieren, die zum einen dazu beitragen können, die beschriebenen vier Tendenzen

kritisch zu reflektieren, zum anderen aber auch die grundlegende Bedeutung visueller Medien herauszustellen.

Medientheoretische Perspektive

Was ist eigentlich ein visuelles Medium und wie läuft dessen Wahrnehmung (in religiösen Lernprozessen) ab? Der Kunstwissenschaftler *Hans Belting* geht von einem triadischen Bildbegriff aus: Bild – Medium – Körper. Das Medium ist dabei das *missing link* von Bild und Körper (vgl. *Belting* 13). Genauer gesagt besitzt das Medium einen doppelten Körperbezug. Es ist zum einen das Trägermedium (z.B. Leinwand, Fotopapier, Marmor einer Skulptur) des Dargestellten (z.B. Person, Landschaft, biblische Szene). In diesem Sinne ist das Trägermedium der symbolische, der virtuelle Körper des Dargestellten. Zum anderen prägt sich dieses Trägermedium im körperlichen Akt der Wahrnehmung in die BetrachterInnen ein, verändert diese und wird dort zum Bild. Mit und in diesem doppelten Körperbezug des Mediums entsteht das Bild. Zugleich bewahrt uns das Medium davor, Bilder mit echten Körpern oder Dingen zu verwechseln. Denn das Bild wird erst zum Bild, wenn das Trägermedium von seinem Betrachter »einverleibt« wird. Dabei wird das Bild als mentale

Vorstellung vom Trägermedium getrennt. In diesem ersten Akt wird somit das Medium »entkörperlicht«. In einem zweiten Akt wird es neu verkörpert, indem es vom Betrachter verarbeitet, sozusagen neu »einverleibt« wird. Dieser Prozess ist zum einen ein historisch und kulturell bedingter (vgl. *Belting* 21f). Die Entstehung eines Bildes im Betrachter ist an einen historisch und kulturell geprägten Körper gebunden. Zum anderen ist dieser Prozess durch das Medium bedingt. Das Medium scheint durch und in das Bild hinein: »Dabei wird das opake Medium transparent für das Bild, das es trägt: das Bild scheint gleichsam durch das Medium durch, wenn wir es betrachten« (*Belting* 30).

Ein solcher Prozess hat durchaus Konsequenzen für den Einsatz visueller Medien in Lehr-Lern-Prozessen. Denn LehrerInnen sehen Bilder oder Filme anders als SchülerInnen. Pointiert formuliert sehen sie sogar »andere« Bilder oder Filme, da das gleiche Medium bei der »Verkörperung« im Betrachter zu einem anderen Bild wird. Während sich die Erkenntnis, dass Kunstwerke mehrdeutig sind, weitgehend etabliert hat, gilt Ähnliches auch für jedwede Medienerschließung zu veranschlagen. Ein von einer Lehrperson religiös gedeuteter Videoclip wird von SchülerInnen ggf. gänzlich anders wahrgenommen. Religiöse Symbole in der Werbung funktionieren somit in der Wahrnehmung von Heranwachsenden anders als bei KatechetInnen. Die über Populärkultur errichtete Brücke zwischen Alltagswelt der Jugendlichen und der christlichen Tradition kann dadurch auch sehr schmal oder brüchig sein.

Dies bedeutet, dass – nicht nur visuelle – Medien keine »Container« zur Vermittlung von vorgegebenen Inhalten sein können, die zu festen Lernergebnissen führen. Andererseits herrschen hier auch nicht Beliebigkeit und Willkür, die jegliche Lernziele obsolet werden lassen. Denn das Trägermedium bestimmt in seiner Opazität den Prozess der Wahrnehmung und Bildwerdung durchaus mit. Das Foto einer Kuh wird schwerlich in der Betrachtung zu einem Christbaum. Es ist vielmehr von offenen Lernstrukturen aus-

zugehen, von breiteren Lernarealen, die Spielraum für individuell und historisch-kulturell bedingtes Wahrnehmen und Lernen lassen, die aber zugleich durch die spezifische Gestalt visueller Medien begrenzt sind.

Theologiegeschichtliche Perspektive

Visuelle Medien werden nicht erst seit der multimedialen Bilderflut in religiösen Lernprozessen eingesetzt. Vielmehr werden Bilder seit Jahrhunderten in Religionsunterricht und Katechese verwendet (vgl. *Ringshausen*). Seit *Gregor der Große* Bilder im Christentum weitgehend über ihre didaktisch-katechetische Funktion legitimierte, wurden Bilder primär in Hinblick auf ihren didaktischen Nutzen eingesetzt. Dabei bildeten sich drei Hauptfunktionen visueller Medien heraus: Sie dienen (1) der Belehrung, indem sie als »parallele Stimme« die verbale Lehre oder Predigt unterstützen. Sie fördern (2) die Erinnerung an die Heilsgeschichte, da sich diese durch die bildliche Vergegenwärtigung besonders nachhaltig einprägt. Bilder sollten (3) zu religiösem Lernen motivieren, indem sie Emotionen weckten, Seele und Herz berührten und Andacht sowie Meditation förderten. Somit standen Vermittlungsprozesse von christlicher Lehre und die Generierung religiöser Erfahrungen im Zentrum des Bildereinsatzes, Bildfunktionen also, die sich in heutigen religionspädagogischen Entwürfen visuellen Lernens durchaus widerspiegeln. Zugleich geht insbesondere die oben skizzierte vierte und bedingt die zweite skizzierte Tendenz darüber hinaus. Hier sollen Kunst und Kultur mehr sein als eine »parallele Stimme« zur Lehre. Es geht vielmehr um die Eigenständigkeit und Eigenlogik der visuellen Medien – auch in ihrer Fremdheit und Andersartigkeit zur Tradition des Christentums.

Lernpsychologische Perspektive

In der Lernpsychologie werden dem visuellen Lernen vor allem drei Funktionen zugesprochen: eine affektive bzw. motivationale, eine kognitive sowie eine mnemonische Funktion (*Peek* 59–94). Visuelle Objekte wecken das Interesse

am Lerninhalt, rufen Emotionen hervor oder lockern das Lernen auf (affektive, motivationale Funktion). Allerdings sind empirische Studien zur Validität solcher Annahmen selten. Ein lernpsychologischer Schwerpunkt liegt vielmehr in der empirischen Erforschung der kognitiven Funktion von visuellen Objekten in Lernprozessen. Grundsätzlich erweist sich hierbei die visuelle Unterstützung dem Lernen als zuträglich. Hierbei sind allerdings Lernsetting und Lernvoraussetzungen entscheidend. Gerade im Vergleich mit verbaler Instruktion erscheint es bedeutsam, in welchem Verhältnis Text und Bild stehen. Erleichtert wird das Erlernen von Textinformationen, wenn Illustrationen textreduzierende Informationen liefern, die zusätzlich im Bild dargestellt werden (vgl. *Levie/Lentz 225*). Zugleich lässt sich aber auch feststellen, dass Lernende mit geringen Lernvoraussetzungen bei gleichzeitiger Präsentation von Text und Bild den Text weniger detailliert wahrnehmen. Häufig ist auch zu konstatieren, dass Bilder unterkomplex wahrgenommen werden (vgl. *Weiden-*

mann 450). Visuelles Lernen sollte daher immer einhergehen mit dem expliziten Erwerb von Bildkompetenzen.

Die mnemonische Funktion wird zumeist durch die Theorie der dualen Kodierung bildlicher Informationen (vgl. *Paivio, Engelkamp*) erklärt. Demnach werden bildliche Informationen sowohl in einem verbalen als auch imaginalen System im Gehirn kodiert. Dieses duale Kodieren wird besonders dann unterstützt, wenn Informationen vom Text und Bild zugleich geliefert werden. Der mnemonische Effekt ist dann besonders hoch.

Die lernpsychologische Forschung bestätigt damit im Wesentlichen die theologiegeschichtlich herausgestellten drei Funktionen von Bildern in religiösen Lernprozessen. Allerdings unterstreicht sie auch, dass visuelles Lernen nicht »leichter« als textgestütztes ist. Es sind sowohl Bildkompetenzen als auch intensive Aufmerksamkeit für visuelle Medien nötig, damit sich der Lernerfolg einstellt. Ansonsten kann visuelles Lernen auch zu oberflächlichem religiösen

4 | WORT-BILDER |

Leo Zogmayer,
Ex 3,5, Gravur auf
Edelstahlplatte,
Seitenportal im
Karmel St. Josef,
Innsbruck 2003

Aus urheberrechtlichen Gründen keine Abbildung

Lernen verkümmern. Doch was ist unter »Bildkompetenzen« näherhin zu fassen?

Bildkompetenzen in kunstdidaktischer Perspektive

Die Kunstdidaktik widmet sich angesichts des *iconic turns* (vgl. dazu den Beitrag von Jens Bonnemann in diesem Heft, S. 241) auch dem Erwerb von Bildkompetenzen. Da der Kunstunterricht gegenwärtig der vornehmliche Ort in institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen ist, der sowohl eine Tradition des Bildumgangs besitzt als auch systematisch einen reflektierten Umgang mit Bildproduktion und Bildrezeption einübt, ist die Kunstdidaktik eine bevorzugte Referenzdisziplin für Fragen nach Bildkompetenzen. Die dortigen Debatten stecken – ähnlich wie die Diskussionen um religiöse Kompetenzen – noch in den Kinderschuhen. Gegenwärtig bilden sich folgende Bildkompetenzen als zentral heraus (vgl. Niehoff 38): SchülerInnen können

- Bilder als komplexe gestaltete Phänomene wahrnehmen, untersuchen und gestalten (*bildstrukturelle Dimension*),
- Bilder als komplexe Form-Inhalt-Gefüge wahrnehmen, untersuchen, deuten und gestalten (*bildinhaltliche Dimension*),
- Bilder als subjektiv-biografisch bedingt wahrnehmen, untersuchen und deuten (*biografische Dimension*),
- Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen der menschlichen Kommunikation unterscheiden (*komparative Dimension*),
- Bilder unterschiedlicher Typen und medialer Provenienz sowohl rezeptiv als auch gestalterisch in Wechselbeziehung bringen (*crossmediale Dimension*),
- Bilder als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, untersuchen und deuten (*bildgeschichtliche Dimension*),
- Bilder in ihren interkulturellen Differenzen und transkulturellen Zusammenhängen wahrnehmen, untersuchen und deuten (*transkulturelle Dimension*).

Diese vielfältigen Bildkompetenzen können in religiösen Bildungsprozessen nicht eigens und umfassend erworben werden. In Bezug auf schulische Bildung bedarf es hierzu der Zusammenarbeit aller Fächer. Ohne dies hier ausführlich analysieren zu können, so erscheinen alle diese Kompetenzen ebenfalls für religiöses Lernen mit visuellen Medien notwendig zu sein – wenn auch nicht in Bezug auf jede einzelne Lernsituation. Diese Aufzählung veranschaulicht damit zugleich den hohen Anspruch, der an Lernen mit Bildern gerichtet ist.

Bildkompetenzen in religionspädagogischer Perspektive

Abschließend stellt sich die Frage, ob sich die für religiöses Lernen notwendige *pictural literacy* auf die im Vorangegangenen fachunspezifisch formulierten Bildkompetenzen beschränkt oder ob es darüber hinaus für religiöse Lernprozesse spezifisch religiöser Bildkompetenzen bedarf. Zumindest in Bezug auf Lesekompetenzen deuten empirische Studien darauf hin, dass spezifisch religiöse Lesekompetenzen erforderlich sind (vgl. Benner u.a. 154). Da bislang keine vergleichbaren Studien für visuelles religiöses Lernen vorliegen, möchte ich abschließend mögliche religiöse Bildkompetenzen formulieren, die ich für religiöse Lernprozesse für unabdingbar betrachte und deren Plausibilität in weiterführenden Studien zu diskutieren wäre. Demnach sollten Heranwachsende befähigt werden,

- religiöse visuelle Medien in ihrem spezifisch religiösen Charakter differenziert wahrzunehmen (z.B. in Hinblick auf ihre Funktion in Liturgie und Katechese) und diese unter Einbeziehung des jeweiligen historischen, religiösen Kontextes angemessen zu erschließen, zu deuten und zu beurteilen,
- visuelle Medien als unentbehrliche Quelle von Christentum und Spiritualität wahrzunehmen und zu erschließen,
- visuelle Medien, insbesondere Kunstwerke, als Formen existenzieller Sinn- und Wirklichkeitsdeutung zu betrachten, in ihnen entsprechende Antwortversuche auf Sinnfragen zu entdecken,

diese mit der eigenen Lebens- und Wirklichkeitsdeutung zu verknüpfen und zugleich Differenzen zwischen Bild- und Lebenserfahrung auszuhalten,

- visuelle Medien zur religiösen Selbstexpression und zum Ausdruck eigener religiöser Vorstellungen zu verwenden,
- in (zeitgenössischer) Kunst und Kultur religiöse Traditionslinien und Transformationen zu entdecken, zu deuten und zu beurteilen,
- (zeitgenössische) Kunst und Kultur als potenziell religiös relevante Ausdrucksformen wahrzunehmen und auf den Deutungsrahmen der jüdisch-christlichen Erzähltradition zu beziehen.

Ausblick

Die Eckpfeiler aus Medientheorie, Theologiegeschichte, Lernpsychologie und (religiösen) Bildkompetenzen verdeutlichen, dass eine Didaktik visuellen religiösen Lernens nicht allein auf dem gegenwärtigen *iconic turn* gründet. Sie lässt sich ebenfalls nicht auf Fragen nach Auswahl oder inhaltlichem bzw. motivationalem Gehalt von Bildern reduzieren. Visuelles Lernen, das allein auf einen – wie auch immer eruierten – religiösen Gehalt von (aktuellen) Bildern setzt, greift zu kurz. Vielmehr sind die RezipientInnen ebenso in den Blick zu nehmen wie deren Bildkompetenzen und das komplexe Zusammenspiel von Medium (Trägermedium), Bild (Dargestelltes) und Körper (Betrachter, Trägermedium; vgl. dazu *Bonnemann* in diesem Heft). Und noch mehr: Da religiöses Lernen – wie Religion allgemein – nicht anders als medial vermittelt geschehen kann, sind visuelle Medien Teil grundlegend medial orientierter Lernprozesse. Die Frage nach und die Notwendigkeit von visuellen Lernmedien wird so zu einer fundamentaldidaktischen – und ist damit bedingt unabhängig von den aktuellen Bilderfluten zu reflektieren. ■

PD Dr. Claudia Gärtner ist abgeordnete Lehrkraft am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Katholisch-Theologischen Fakultät Münster.

Literatur

- Benner, Dieter u.a.*, Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua, in: Ders. (Hg.), Bildungsstandards, Paderborn 2007, 141–156.
- Engelkamp, Johannes*, Gedächtnis für Bilder, in: Klaus Sachs-Hombach/Klaus Rehkämper (Hg.), Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung, Wiesbaden 1998, 227–242.
- Gärtner, Claudia*, Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg u.a. 2011 (s. Rezension S. 309).
- Hilger, Georg*, Ästhetisches Lernen, in: Ders./Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Neuausgabe, München 2010, 334–343.
- Künne, Michael*, Bildbetrachtung im Wandel. Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik, Münster 1999.
- Levie, H./Lentz, R.*, Effects of text illustrations. A review of research, in: Educational Communication and Technology Journal 30 (1982) 195–232.
- Niehoff, Rolf*, Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en): Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts, in: Ders./Kunibert Bering (Hg.), Bildkompetenz(en), Oberhausen 2009, 13–42.
- Paivio, Allan*, Mental representation. A dual-coding approach, New York 1986.
- Peek, Joan*, Wissenserwerb mit darstellenden Bildern, in: Bernd Weidenmann (Hg.), Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u.a. 1994, 59–94.
- Reese-Schnitker, Annegret*, Vielfältige ästhetische Zugänge zur vielschichtigen biblischen Wirklichkeit. Eine kritische Analyse der didaktischen Bild-Text-Komposition zur Bibel in aktuellen Religionsbüchern der Sekundarstufe I, in: rhs 53 (2010) 281–289.
- Ringshausen, Gerhard*, Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes, Weinheim/Basel 1976.
- Weidenmann, Bernd*, Lernen mit Medien, in: Ders./Andreas Krapp (Hg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim/Basel 2006, 423–476.