

Magdalena Rozenberg

Ästhetik und Fremdsprachendidaktik

Studia Germanica Gedanensia 15, 153-161

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena Rozenberg
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Ästhetik und Fremdsprachendidaktik¹

Dinge, die sich durch einen dynamischen Charakter auszeichnen und zu fruchtbaren Ergebnissen führen, ergeben sich meistens aus einer Schnittstelle zwischen zwei Disziplinen. Die Grundlagen, die sich voneinander massiv unterscheiden, ziehen sich an und provozieren neue Impulse, neue Handlungen auszuführen. In unserem Fall handelt es sich also um eine Schnittstelle zwischen Ästhetik und Fremdsprachendidaktik.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass es wünschenswert wäre, die Ästhetik in den Fremdsprachenunterricht einzubinden. Denn eine so verstandene Annäherung der Ästhetik und Fremdsprachendidaktik kann dazu beitragen, dass fremdsprachlichen Lernprozessen neue Impulse gegeben werden können.

1. Zur Begriffserklärung

Der Begriff *Ästhetik*² kommt aus dem Griechischen von dem Wort *aisthetike* /episteme/, was mit Wahrnehmung, Gefühl, Empfindung, Sinn, Erkenntnis, Bewusstsein übersetzt werden kann. Der Begriff *Ästhetik* und das Adjektiv *ästhetisch* werden in der Alltagssprache einerseits als Synonym für *schön*, *geschmackvoll*, *ansprechend* oder für *sinnlichen Wert* von Gegenständen gebraucht (z.B. die Ästhetik des Bildes, des Hauses usw.), andererseits versteht sich Ästhetik in einem präzisierenden Sprachgebrauch, bezogen auf

¹ Dieser Beitrag ist ein überarbeiteter Auszug aus meiner Dissertation *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen*. Frankfurt am Main: Lang, 2006.

² Als Quelle: *Lexikon der Kunst. Architektur, Bildende Kunst, Angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie*. Bd. I: A–F, Westberlin 1983, S. 300–312. *Brockhaus Enzyklopädie*. Bd. I: A–ATE, 1966, S. 152–157. *Lexikon der Kunst: Malerei, Architektur, Bildhauerkunst*. Freiburg, Basel, Wien: 1987, S. 291–296.

eine genaue Übersetzung aus dem Griechischen, als wissenschaftliche Disziplin von der sinnlichen Erkenntnis.³ *Ästhetisch* bedeutet also für Lernprozesse nicht das *Schöne*, sondern nur Wahrnehmung oder Wahrnehmbares, *visuell wahrgenommen* oder *visuell wahrnehmbar* (Giffhorn 1972: 174 und Otto 1969:12).

Wenn *ästhetisch* im Sinne von Wahrnehmung konzipiert wird, dann soll der Wahrnehmungsbegriff diskutiert werden. Otto (1976: 28) definiert ihn so: „Wahrnehmung ist Aufnahme und Verarbeitung von Information. Dieser Prozeß tendiert zur Einbeziehung mehrerer Sinnesbereiche, ist sprachabhängig, ermöglicht und erfordert Artikulation, ist realitätsbezogen und sozial gebunden; soziale Bedürfnisse und Erwartungen sind abhängig von der Sozialisation der Wahrnehmenden, weil diese aber nicht ´wählbar´ ist, sondern Resultat gesellschaftlicher Bedingungen, ist Wahrnehmung immer *gesellschaftlich* vermittelt.“ Aus Ottos Zweischrittigkeit von ´Aufnahme und Verarbeitung´ leitet Hellwig (1989:5) für den fremdsprachdidaktischen Umgang mit Bildkunst einen in zwei Phasen ablaufenden Verstehensprozess ab: eine eher reproduktive differenzierten Sehens und Bildlesens und eine eher produktive differenzierten Sprechens und Schreibens. Hellwig (ebd.) schreibt dazu: „Beide Phasen lassen sich im Hinblick auf ihre aktivierende Eigenart begrifflich konkretisieren. Das ist eine Fülle von wahrscheinlichen Aktivitäten des Wahrnehmens und Versprachlichens.“

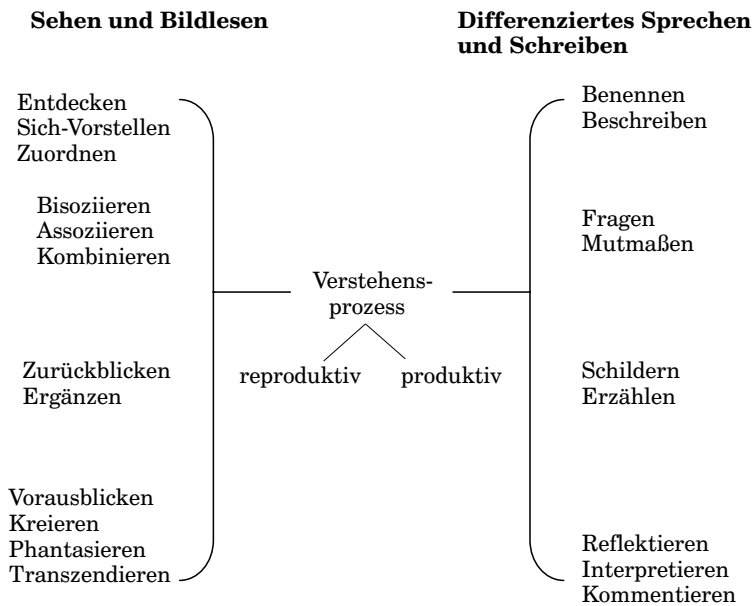


Abb. 1: Zwei Phasen des Verstehensprozesses für den fremdsprachdidaktischen Umgang mit Bildkunst nach Hellwig 1989:5

³ Den Begriff *Ästhetik* hat Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) geprägt. Mit seiner Dissertation *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (1735) hat er die Ästhetik als eigene wissenschaftliche Disziplin der sinnlichen Erkenntnis begründet.

Otto (1976) erklärt Wahrnehmung als einen Prozess von Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Murch/Woodworth (1978: 22) nennen Wahrnehmung einen aktiven⁴ Prozess. Murch/Woodworth setzen als grundlegende Annahme die Zielgerichtetheit des Prozesses voraus. Damit meinen sie, „daß die menschliche Wahrnehmung als ein gesteuerter, dynamischer Prozeß der Reizverarbeitung angesehen werden muß. Vor allem soll die Aktivität des Wahrnehmenden im Prozeß hervorgehoben werden. Es ist nicht so, daß Informationen aus der Umwelt dem Wahrnehmenden aufgezwungen werden“ (Murch/Woodworth 1978: 22). Es handelt sich vielmehr um eine aktive Suche nach Informationen. „Zweifellos gibt es Reize, die bestimmte Eigenschaften (wie besonders hohe Intensität) aufweisen und sich deswegen dem Beobachter 'aufdrängen', aber in der Regel bestimmen die spezifischen Erfahrungen einer Person, welche Reize aufgenommen werden“ (ebd.). Daher darf man die Wahrnehmung auf gar keinen Fall als passive Reaktion auf das Einwirken der Umweltreizung ansehen.

2. Wahrnehmung und Lernen

Welche Bedeutung hat also die Wahrnehmung auf den Prozess des Lernens?

Der Anspruch an das Lernen

Rudolf Bergius (1971: 61) weist auf einen Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Lernen hin: „Lernen und Wahrnehmung wirken in beiden Richtungen aufeinander. Einerseits gibt es Veränderungen des Wahrnehmungsverhaltens

⁴ Hubert D. Zimmer (1983) stellt sich die Frage: Was heißt es, dass Wahrnehmung aktiv und zielgerichtet ist? Und Zimmer beantwortet seine Frage wie folgt: „Dies kann m.E. nur heißen, dass Wahrnehmung eine Handlung ist. Mit ihrem zielgerichteten Charakter und der aktiven Übernahme des Handlungsvollzugs scheint sie die wesentlichen Kriterien einer Handlung zu erfüllen. [...] Die Wahrnehmung scheint zwar keine Handlung zu sein wie etwa einen Baum pflanzen oder ein Haus bauen, denn diese Handlungen machen in einem größeren Ausmaß Planungen und Bewertungen notwendig, als dies die Wahrnehmung zu tun scheint. Dennoch hat aber auch die Wahrnehmung Handlungscharakter, denn es gibt Wahrnehmungsalternativen, z.B. die diskutierten Klasseninklusionen, und die Wahrnehmung führt u.U. durch die kontextgebundenen top-down Prozesse zu verschiedenen Ergebnissen, worin man ein Analogon zu den Bewertungen von Handlungsausgängen sehen kann. Bedeutsamer dürfte aber noch ein anderer Unterschied zu den genannten Handlungen sein. Wahrnehmung wird im allgemeinen weniger bewußt und aktiv vollzogen als Handlungen der Art 'einen Baum pflanzen'. Wir scheinen ohne unser Zutun im Wachzustand wahrzunehmen, handeln aber nicht ständig in dem oben genannten Sinne. Gleichfalls ist die Wahrnehmung keine Handlung wie etwa 'ein Auto reparieren', denn sie läuft weniger bewußt geplant ab wie diese. Eher gleicht sie schon den Automatismen wie Fahrrad oder Auto fahren. Nur in den Grenzfällen der Wahrnehmung scheint der Konstruktionsprozeß des Abbildes des Wahrnehmungsgegenstandes die Bewußtseinsschwelle zu überschreiten und mit aktiver Aufmerksamkeit vollzogen zu werden“ (Zimmer 1983:71). In seiner Erörterung der Wahrnehmung als Handlung beruft sich Zimmer u.a. auf Aebli (1980), der Handeln als Stiften von Beziehungen, Erzeugen von Strukturen definiert. Und dies ist auch für Aebli die Leistung der Wahrnehmung. Zimmer verweist weiter auf die Möglichkeit der Einflussnahme der Sprache auf die Wahrnehmung. „Durch die Sprache kann man ein Handlungsziel, hier ein Wahrnehmungsziel, vorgeben“ (Zimmer 1983: 72).

durch Erfahrung, andererseits bestimmt die Art des Wahrnehmens das Lernen.“ Ein solcher Zusammenhang verweist auf eine *ästhetische* Entwicklungslinie, die mit Reflexionen über einen erweiterten Lernbegriff (Legler 1979) einhergeht. So steht der Begriff *ästhetisch* als Modus des Wissenserwerbs auf der Grundlage von Handlung, Sinnestätigkeit, Subjektbezug und im Zusammenhang mit Reflexion (vgl. Otto/Otto 1986: 14). Die Bedeutung des *Ästhetischen* liegt darin, dass es als Zugriffsmöglichkeit definiert werden kann, aus der eine eigene ästhetische Erkenntnisform entsteht. In der ästhetischen Erkenntnisform handelt es sich nicht um die „Bestimmung des Objektes“ (Paetzold 1983: 81), sondern darum, dass sich das Subjekt und die Gefühle des Subjekts verständlich machen. Die ästhetische Rationalität zielt nicht auf eindeutige begriffliche Fixierungen. Ästhetische Rationalität ist reflexiv. Reflexion kann als ein Nachdenken über sich und über ein Anderes verstanden werden, als ‚Thematisierung‘, als Auslegen. Und jedes Auslegen ist subjektives, emotionales und empfindungsmäßiges Interpretieren. Dornhaus (1981: 3) schreibt dazu: „Bildende Kunst ist ein elementares Ausdrucks-, Kommunikations- und Interpretationsmedium der menschlichen Gesellschaft und seit der Antike Gegenstand der Betrachtung und Reflexion. [...] Jede Wahrnehmung ist in mehrfacher Weise perspektiviert: durch die Begrenztheit unserer Sinne, durch die Ordnungskraft unserer Begriffe, durch die in einer Kultur geschichtlich ausgeprägten Wertmaßstäbe. Auch wer Kunst unter wissenschaftlichem Aspekt betrachtet, ordnet seine Erfahrung durch Begriffe. Er nimmt den Gegenstand seiner Erfahrung dadurch zwar bewußt und distanziert wahr, aber er kann sich dem Zwang der Begriffe nicht entziehen: Der Akt der Wahrnehmung ist bereits eine Interpretation; denn der Begriff ist nicht identisch mit dem Phänomen, auf das sich sein Vorstellungsinhalt bezieht. Anders ausgedrückt: Die objektive Wirklichkeit ist uns prinzipiell nur näherungsweise zugänglich, denn Wahrnehmung ist notwendigerweise selektiv und unvollständig, und der Prozeß des Selektierens ist weder zufällig noch beliebig, sondern wert- und interessengebunden.“ Und dies hat Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen.

Ästhetisch orientiertes Lernen bietet den Lernenden einen zusätzlichen Ausdrucks- und Interpretationsspielraum verbaler Äußerungen. Spiegeln sich subjektive Wahrnehmungen in der Sprache, dann kann hier auf die Chance der Selbständigkeit der Lernenden verwiesen werden. Eine Fokussierung der Wahrnehmung in Lernprozessen soll anerkannt werden, wenn man immer wieder feststellt, „daß die fast ausschließliche Beschränkung des Lernens auf die überwiegend kognitive (über verbal-diskursive Aneignungsformen vermittelte) Auseinandersetzung mit Wissensstoffen eine enorme Reduzierung der vielfältigen Möglichkeiten des Menschen bedeutet, empfindend, wahrnehmend, handelnd-machend und denkend mit seiner Umwelt in Beziehung zu treten“ (Legler 1979: 15). „Ästhetische Wahrnehmung – vielleicht träfe ‚ästhetische Erfahrung‘ das Gemeinte besser – ist eine grundlegende Form bzw. ein Moment unserer Beziehung zur Wirklichkeit,

eine Wahrnehmungs- bzw. Erfahrungsweise, in der Kognition (Erkenntnis) nicht von unserer sinnlichen Empfindungsfähigkeit, unseren Emotionen und 'Befindlichkeiten' sowie von unseren impliziten oder expliziten Urteilen über das jeweils Wahrgenommene bzw. Erfahrene geschieden ist" (Klafki 1993: 28).

Der Anspruch an den Unterricht

Das erste, was festgestellt werden muss, ist die Etablierung des *Ästhetischen* im (fremdsprachlichen) Unterricht. *Ästhetisch* orientiertes Lernen orientiert sich an Gefühlsbezügen, Affektivität der Lernenden und deren sinnlich-praktischen Zugriffen auf ihre Lebenswelt als Erkenntniswege. Da Lernen heute als überwiegend rezeptive Tätigkeit beinahe ausschließlich auf kognitive Prozesse konzentriert ist, müssen fachdidaktische Entscheidungen über Wahrnehmung im Unterricht diese Verengung und Vereinseitigung schulischer Aktivitäts- und Aneignungsformen minimieren (vgl. Legler 1979). Aus dieser Einseitigkeit im Sinne einer Desintegration von Wahrnehmen, Denken und Handeln ergeben sich die Defizite des schulischen Lernens. Um es nicht zu dieser Desintegration kommen zu lassen, suggeriert das ästhetische Lernen, unterschiedliche Aneignungsformen (wie Wahrnehmen, Denken, Erfahren und Handeln) in komplexen Lernprozessen zu *integrieren*.

Das *integrierte* Potential ermöglicht es,

- Lernprozesse in ihrer subjektbezogenen Vielfalt als Erkenntniswege bewusst zu machen,
- sich in den Lernwegen zu orientieren,
- sich als Erfahrenden wahrzunehmen.

In diesem Zusammenhang gilt für die Fremdsprachendidaktik eine Empfehlung, die lautet: „unterrichte anschaulich, erlebnisbezogen und erfahrungsorientiert. Anschaulichkeit beachten, heißt Inhalte visuell wahrnehmbar machen und z. B. nicht nur verbal vortragen. Erlebnisbezug heißt, affektive und soziale Beziehungen zum Unterrichtsinhalt herstellen. Erfahrungsorientierung heißt, an konkrete Lernbestände anschließen, seien sie sozialisationsbedingt oder durch Unterricht vermittelt" (Otto 1976: 30). Wahrnehmung, wie Otto (ebd.) zitiert:

- „bezieht mehrere Sinnesbereiche ein – das ist bereits ein entscheidender Unterschied zur Veranschaulichung,
- ist realitätsbezogen – das korrespondiert mit Erfahrungsorientierung, wenn Realerfahrungen in der Schule ermöglicht werden,
- ist sozial gebunden – das korrespondiert vielleicht in Ausschnitten mit dem Erlebnisbezug..."

3. Schlussbemerkung und Ausblick

Diese kurze Einführung in die Grundgedanken einer ästhetisch orientierten Fremdsprachendidaktik dürfte gezeigt haben, dass ästhetische Werte zur methodischen Förderung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne eines *mehrkanaligen* Lehrens und Lernens eingesetzt werden können. Wenn hier von Werten die Rede ist, so soll darunter eine stark affektive Dimension verstanden werden. Das impliziert, dass es das vordringliche Ziel innerhalb der Fremdsprachenforschung sein sollte, Emotionen als nicht verdecktes Potential der individuellen Ausdruckskraft im Unterricht zu wecken. Schwerdtfeger (2001: 35) schreibt dazu: „Emotionen sind bei Menschen immer vorhanden – gleichgültig, wo sie sich aufhalten – warum sollten sie also im Fremdsprachenunterricht unberücksichtigt bleiben?“

Mit solch einer Betonung der emotionalen Dimension wird auf das Prinzip der *Ganzheitlichkeit*⁵ hingewiesen, die auf einem Unterrichtsaufbau gründet, der multimodales Lernen aufgrund mehrkanaliger Wahrnehmung ermöglicht. Es handelt sich darum, „unterschiedliche Informationen mehrkanalig aufzunehmen, zu lernen und zu behalten, und zwar nicht nur sukzessiv, sondern auch simultan. Neues wird besser behalten, wenn es zumindest akustisch und visuell, möglichst auch sprachlich und nichtsprachlich präsentiert wird“ (Rohrer 1990: 18). Denn in einem herkömmlichen Unterricht werden sprachliche Kenntnisse häufig begrifflich und sachlogisch strukturiert vermittelt (vgl. Legutke 1988), worunter mit der Ganzheitlichkeit die Lernenden ihre sprachliche Kompetenz entwickeln, die sich nicht nur auf *einkanalige* Realisierungsmöglichkeiten bezieht, sondern eher *mehrkanalige* Lernprozesse erfordert. Denn Realisierungsmöglichkeiten in *mehrkanaligen* Lernprozessen verstehen sich als *Kraftquellen*, aus denen viele Lernsituationen geschaffen werden, in denen die Lernenden sowohl kognitiv als auch affektiv handeln können. So erklären sich unsere intimen Erfahrungen zugunsten unterschiedlicher Sinnenseindrücke mehrkanalig. „Ganzheitliches Lernen geht aus von der konkreten sinnlichen Erfahrung; es baut auf den unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lernenden auf“ (Klippel 2000: 242). Eine ganzheitliche Lernerfahrung ist immer mehrkanalig, da verschiedene Sinne angesprochen sind. Durch die mehrdimensionale Erfahrung erweist sich Lernen als multimodales Lernen.

Ganzheitliches Lernen soll aber nicht nur darauf abzielen, „die Sinne in das Lernen einzubeziehen. Von den Sinnen führt der Weg zum Sinn. [...] Die Rede vom Ästhetischen ist immer auch Rede über das, was man nicht sehen kann, worauf das Sichtbare, das sinnlich Wahrnehmbare aber verweist.“ (Klaffi 1993: 28). Das impliziert, dass ganzheitliche Lernprozesse „eine eigenständige

⁵ Durch das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* wird ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht charakterisiert. Für die Prinzipien der Handlungsorientierung gelten noch *Emanzipation* und *Unmittelbarkeit* (siehe dazu Bach/Timm 1996:13ff.).

und eigenwertige Weise der Wahrnehmung bzw. Erfahrung und der Gestaltung von Wirklichkeit [...]“ sind. Es kann gesagt werden: Jedem Lernenden „ästhetische Wahrnehmung [...] in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich zu machen“, soll eine Herausforderung recht verstandener Bildung sein, damit „menschliche Sinnerfahrungs- und Sinngestaltungsmöglichkeiten“ nicht verkürzt werden (ebd.: 29).

Betrachtet man das Ästhetische als die Erkenntnisaktivität, so gewinnt ganzheitliches Lernen noch einen anderen Aspekt, nämlich einen sprachlichen. Dies bedeutet, dass das Ästhetische sprachlich interpretiert, ausgelegt ist. „[...] Die über die Ohren, den Geschmack, den Geruchs- und Tastsinn und über die Augen gewonnenen Erfahrungen werden im Gedächtnis gespeichert und sind dann der weiteren Verarbeitung durch das Gefühl, den Verstand oder andere Prozessoren zugänglich. In diesem Verarbeitungsprozeß entstehen auch die sprachlich-begrifflichen Modelle, die dann in schriftlicher oder mündlicher Form geäußert und damit an die Umwelt abgegeben werden können“ (Giesecke 1998: 210 f.). Sprach- und fremdsprachenunterrichtlich ausgedrückt: Von Ästhetik über Lernprozesse zu Sprachprodukten. Wahrnehmung induziert im Lernenden individuelle Prozesse der sprachlichen Verarbeitung, die sich dann im Endeffekt in subjektiv-kreative Sprachproduktionsprozesse umsetzt (vgl. Blell/Hellwig 1996). Verfahren, die das sinnlich Wahrnehmbare in fremdsprachlichen Lernprozessen involvieren, „lösen individuell-eigenständige Sprachleistungen aus“, „vermitteln [...] nicht nur komplexes Wahrnehmungs-, sondern auch elaboriertes Sprachtraining“ und „fördern die Motivierung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht“ (Hellwig 1996: 26).

Geht man von dem oben genannten Dreischritt aus, dann bietet das ästhetische Lernen der Fremdsprachendidaktik einen neuen Zugang zur Handlungsfähigkeit der Lernenden (vgl. Grätz 1997: 8). „Wichtige geistige und persönlichkeitsfördernde Prozesse“ (Charpentier 1996: 89), die sich durch Wahrnehmung vollziehen, ermöglichen es, das fremdsprachliche Feld „Unterricht“ zu erweitern. Folgt man den hier dargestellten Überlegungen, so ergibt sich die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik, Perspektiven ästhetischen Lernens konzeptuell und praxisnah zu entwickeln mit dem Ziel der Fundierung der *ganzheitlichen* Fremdsprachendidaktik. Denn die Beziehungsstruktur zwischen ihr und der Ästhetik bietet sich für eine Illustration des konstitutiven Zusammenhangs von Wahrnehmungs- und Lernprozessen an.

Literaturverzeichnis

- Arnheim, Rudolf (1996): *Anschauliches Denken: zur Einheit von Bild und Begriff*. Köln: DuMont.
- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (1996): *Handlungsorientierung als Ziel und Methode*. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*.

- Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 2. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 1–21.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (1735): lat.-dt. = Philosophische Betrachtungen über einige Bedingungen des Gedichtes. Übers. u. mit e. Einl. hrsg. von Heinz Paetzold. Hamburg: Meiner.
- Bergius, Rudolf (1971): *Psychologie des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (1996): Zur Einführung: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 7–13.
- Brockhaus Enzyklopädie: in zwanzig Bänden (1966): 17., völlig Neubearb. Aufl. des Großen Brockhaus. Bd. I: A–ATE, Wiesbaden: Brockhaus, 152–157.
- Charpentier, Marc (1996): Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur. In: Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 67–89
- Dornhaus, Ellen (1981): *Methoden der Kunstbetrachtung. Materialien für die Sekundarstufe II. Arbeitstexte für den Kunstunterricht*. Hannover: Schroedel.
- Giesecke, Michael (1998): *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel: Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giffhorn, Hans (1972): *Kritik der Kunstpädagogik. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches*. Köln: DuMont Schauberg.
- Grätz, Roland (1997): Kunst und Musik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 2, 4–8.
- Hellwig, Karlheinz (1989): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht? In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, H. 23, 4–9.
- Hellwig, Karlheinz (1996): Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 15–31.
- Klafki, Wolfgang (1993): Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: *Kunst + Unterricht* 176, 28–29.
- Klippel, Friederike (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 242–248.
- Legler, Wolfgang (1979): Denken und Machen – ein offenes Problem. In: *Kunst + Unterricht*. Sonderheft 1979, 9–23.
- Legutke, Michael K. (1988): *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.
- Lenzi, Robert (1994): Bild und Wort- Kunst und Philosophie. In: *Kunst + Unterricht* 182, 16–20.
- Lexikon der Kunst. Architektur, Bildende Kunst, Angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie* (1983): Bd. I: A–F, Westberlin, 300–312.
- Lexikon der Kunst: Malerei, Architektur, Bildhauerkunst: in 12 Bänden* (1987): Freiburg, Basel, Wien: Herder, 291–296.
- Murch, Gerald M./Woodworth, Gail L. (1978): *Wahrnehmung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

-
- Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig: Westermann.
- Otto, Gunter (1976): Das erneute Interesse der Kunstpädagogik an der Wahrnehmungstheorie. In: Themenheft: Wahrnehmung der Zeitschrift Kunst + Unterricht, 26–35.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1986): Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. In: Kunst + Unterricht 107, 13–19.
- Paetzold, Heinz (1983): Ästhetik des Deutschen Idealismus. Zur Idee Ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer. Wiesbaden: Steiner.
- Rohrer, Josef (1990): Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht. In: Der fremdsprachliche Unterricht, H. 102, 12–19.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Zimmer, Hubert D. (1983): Sprache und Bildwahrnehmung. Die Repräsentation sprachlicher und visueller Informationen und deren Interaktion in der Wahrnehmung. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.