

Bilder als Impulsgeber für Sprachproduktion und kritisches Denken im DaF-Unterricht

Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Görsellerin Dil Üretimi ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisi

Şengül Sarı Bıyık¹, Emel Erim²

¹Sorumlu Yazar, Öğretim Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, sengulsari@hacettepe.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0003-2256-2277>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, emelerim61@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1043-9274>)

Geliş Tarihi: 02.11.2025

Kabul Tarihi: 01.02.2025

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag untersucht das didaktische Potenzial von Bildern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) und zeigt, wie visuelle Impulse in einen kompetenzorientierten Sprachunterricht integriert werden können. Ausgehend von aktuellen theoretischen Ansätzen zur Rolle bildlicher Repräsentationen im Lernprozess wird argumentiert, dass Bilder nicht als illustratives Begleitmaterial, sondern als eigenständige Lerngegenstände zu verstehen sind. Sie eröffnen kognitive und emotionale Zugänge, aktivieren Imagination und fördern das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen sowie interkulturelle Reflexion. Die Studie wurde als qualitative Fallstudie mit 25 Lernenden auf dem GER-Niveau B1 durchgeführt und stützt sich auf Unterrichtsbeobachtungen, Lernprodukte sowie mündliche Rückmeldungen, die beschreibend und interpretativ ausgewertet wurden. Anhand eines Museumsbesuchs und eines „Minibuch-Projekts“ wird exemplarisch aufgezeigt, wie Bildarbeit phasenorientiert gestaltet und mit produktiven sowie reflexiven Lernformen verknüpft werden kann. Unterrichtsbezogene Beobachtungen verdeutlichen, dass bildgestützte Aufgaben die Sprachproduktion, Kreativität und Beteiligung der Lernenden erhöhen und zugleich kritisches Denken und Perspektivenübernahme anregen. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine systematische und reflektierte Bildarbeit kommunikative, interkulturelle und kognitive Kompetenzen stärkt und nachhaltige Lernprozesse fördert. Damit wird das Potenzial von Bildern als Medium sichtbar, das Wahrnehmung, Sprache und kulturelle Deutung miteinander verbindet und Lernenden ermöglicht, sich als aktiv handelnde und interpretierende Subjekte zu erfahren.

Schlüsselwörter: Bilder, Sprachproduktion, kritisches Denken, interkulturelle Kompetenz, Lernerautonomie

ÖZ

Bu makale, Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde görsellerin eğitici potansiyelini incelemekte ve görsellerin yeterlik temelli bir dil öğretimine nasıl entegre edilebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde görsel temsillerin rolüne ilişkin güncel kuramsal yaklaşımlardan hareketle, görsellerin yalnızca metinleri destekleyen süsleyici öğeler değil, kendi başına öğrenme aracı olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Görseller bilişsel ve duyuşsal erişim yolları açmakta, hayal gücünü harekete geçirmekte, anlamların ortaklaşa müzakere edilmesini ve kültürlerarası yansıtmayı teşvik etmektedir. Çalışma, B1 düzeyinde öğrenim gören 25 öğrencinin yer aldığı nitel bir durum çalışması olarak yürütülmüş; ders gözlemleri, öğrenci ürünleri ve sözlü geri bildirimler betimsel ve yorumlayıcı biçimde analiz edilmiştir. Bir müze ziyareti ve “mini kitap projesi” örneklerinden hareketle, görsel çalışmanın aşamalı bir yapı içinde

nasıl planlanabileceği ve üretken ile yansıtıcı öğrenme biçimleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği gösterilmektedir. Derse dayalı gözlemler, görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin dil üretimini, yaratıcılığını ve katılımını artırdığını; aynı zamanda eleştirel düşünme ve bakış açısı geliştirme becerilerini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, görsellerle sistematik ve yansıtıcı bir biçimde çalışmanın iletişimsel, kültürlerarası ve bilişsel yeterlikleri güçlendirdiğini ve sürdürülebilir öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Böylece görseller, dil öğrenimini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda kültürel ve estetik bir deneyime dönüştürmekte; öğrencilerin dili etkin, yaratıcı ve yorumlayıcı biçimde kullanmalarına zemin hazırlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görseller, dil üretimi, eleştirel düşünme, kültürlerarası yeterlik, öğrenen özerkliği.

EINLEITUNG

Eine Fremdsprache zu lernen trägt dazu bei, die Welt in neuen Zeichen, Bildern und Bedeutungen zu entdecken. Fremdsprachenunterricht zielt dabei nicht nur auf den Erwerb grammatischer Strukturen oder des Wortschatzes, sondern es geht vielmehr darum, die Welt durch eine andere sprachliche Perspektive wahrzunehmen. Bilder spielen dabei eine besondere Rolle: Sie sprechen Sinne, Emotionen und Vorstellungskraft gleichermaßen an und eröffnen Lernenden Zugänge, die über das rein Sprachliche hinausgehen.

Vor diesem Hintergrund bietet der Einsatz von Bildern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) ein breites Spektrum an didaktischen Möglichkeiten, die weit über eine rein illustrative Funktion hinausgehen. Bilder sind nicht nur visuelle Begleiter von Texten, sondern eigenständige Impulsgeber, die Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen initiieren können. Sie regen Vorstellungsvermögen und Imagination an, schaffen Sprechansätze und bieten Anlass zur Reflexion über Sprache, Kultur und Gesellschaft (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 114; Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 131; Ersch 2021, S. 21 f.). Damit können sie einen entscheidenden Beitrag zur Förderung von Sprachproduktion und kritischem Denken im Fremdsprachenunterricht leisten.

Besonders in den Sprachvorbereitungsklassen an der Universität, in denen Lernende innerhalb kurzer Zeit auf ein bestimmtes Sprachniveau geführt werden sollen, erweisen sich visuelle Impulse als didaktisch wertvoll. Sie ermöglichen es den Studierenden, unabhängig von ihrem vorhandenen Wortschatz produktiv zu werden, Hypothesen zu formulieren, Emotionen auszudrücken und kreative Texte zu verfassen. Bilder schaffen dabei Zugänge, die sowohl motivierend als auch differenzierbar sind. Diese Funktion ist von besonderer Bedeutung in heterogenen Lerngruppen, wie sie an vielen Universitäten und Hochschulen in der Anfangsphase des Studiums vorzufinden sind.

Die Forschung zur Rolle von Bildern im Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich erweitert: Bilder werden zunehmend als aktive Lernmedien verstanden, die sprachliche, kognitive und interkulturelle Prozesse anregen (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 113; Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 130 f.). Sie dienen nicht allein der visuellen Unterstützung von Texten, sondern eröffnen Räume für interkulturelles Lernen, für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen und ästhetische Bildung (vgl. Biechele 2006, S. 17 ff.; Lay & Koreik & Welke 2017, S. 661).

Die zentrale Fragestellung dieses Artikels lautet: Wie können Bilder im DaF-Unterricht systematisch eingesetzt werden, um Sprachproduktion und kritisches Denken der Lernenden nachhaltig zu fördern? Um dieser Frage nachzugehen, werden zunächst theoretische Grundlagen und didaktische Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht erörtert. Anschließend wird anhand eines praxisorientierten Unterrichtsprojekts - bestehend aus einem Museumsbesuch und einem Minibuch-Projekt - aufgezeigt, wie Bildimpulse konkret im universitären DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Abschließend werden Beobachtungen und Ergebnisse diskutiert sowie

didaktische Konsequenzen und Perspektiven für den künftigen Einsatz von Bildern im DaF-Unterricht entwickelt.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND FORSCHUNGSSTAND

Die Rolle von Bildern im Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Während sie in der traditionellen Sprachdidaktik meist als schmückendes Beiwerk verstanden wurden, wird heute zunehmend deutlich, dass Bilder eigenständige Lerngegenstände mit hohem didaktischem Potenzial darstellen (vgl. Biechele, 2006, S. 17 f.). In der modernen Bilddidaktik gelten sie als Impulsgeber, die Lernprozesse auf mehreren Ebenen anregen: Sie aktivieren mentale Repräsentationen (vgl. Paivio 1990, S. 54), fördern imaginative und kognitive Prozesse (vgl. Dammann-Thedens & Michalak, 2012, S. 131), ermöglichen soziales und kulturelles Lernen (vgl. Ersch, 2021, S. 22) und schaffen authentische Kommunikationsanlässe (vgl. Staiger 2012, S. 45).

Bilder besitzen im Fremdsprachenunterricht eine didaktische Mehrdimensionalität: Sie sprechen unterschiedliche Wahrnehmungskanäle an, regen Emotionen und Vorstellungen an und schaffen Sprechanlässe, ohne auf sprachliche Kompetenz angewiesen zu sein (vgl. Dammann-Thedens & Michalak, 2012, S. 131). Diese Eigenschaften machen sie zu besonders geeigneten Impulsgebern im Unterricht mit heterogenen Gruppen, in denen sich sprachliche Vorkenntnisse, Lernbiografien und kulturelle Prägungen deutlich unterscheiden (vgl. Bachtsevanidis, 2012, S. 114).

Eine lernpsychologische Erklärung für die Wirksamkeit visueller Impulse liefert die Dual Coding Theory von Paivio, die davon ausgeht, dass Informationen in zwei getrennten, jedoch verknüpften Systemen verarbeitet werden: einem verbalen System für sprachliche Informationen und einem nonverbalen System für bildliche Repräsentationen. Durch die parallele Aktivierung beider Systeme kann das Lernen vertieft und die Erinnerungsleistung gesteigert werden. Paivio formuliert: „*The two systems are assumed to be functionally independent, although interconnected. Activation of one system can trigger activity in the other*“ (Paivio 1990, S. 54). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Bilder nicht nur rezeptive Prozesse unterstützen, sondern auch produktive Sprachhandlungen anstoßen können. Insbesondere in sprachlich herausfordernden Phasen – etwa bei Textproduktion oder mündlicher Interaktion – eröffnen Bilder alternative Zugänge zum Ausdruck. Sie senken die Hemmschwelle zur Sprachverwendung und ermöglichen auch weniger sprachlich erfahrenen Lernenden eine aktive Teilhabe. Damit leisten sie einen bedeutenden Beitrag zur Differenzierung und Individualisierung im DaF-Unterricht (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 114).

Darüber hinaus sind Bilder nicht als neutrale Darstellungen zu verstehen, sondern stets kulturell geprägt. Sie spiegeln Werte, Normen und gesellschaftliche Realitäten wider (vgl. Biechele 2006, S. 36; Bachtsevanidis 2012, S. 113 f.). Im Fremdsprachenunterricht können sie daher als Türöffner für interkulturelle Auseinandersetzungen dienen. Ein und dasselbe Bild kann von Lernenden aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten verschieden interpretiert werden. Diese Vieldeutigkeit eröffnet die Möglichkeit, im Unterricht bewusst Perspektivwechsel zu vollziehen, Stereotype zu hinterfragen und kulturelle Vielfalt sichtbar zu machen (vgl. Staiger, 2012, S. 45).

Aus konstruktivistischer Sicht ist dieses Aushandeln von Bedeutungen ein zentraler Bestandteil des Lernens. Bilder bieten einen offenen Deutungsrahmen, in dem Lernende ihre subjektiven Interpretationen einbringen und mit anderen in Austausch treten können (vgl. Biechele 2006, S. 40 f.; Ersch 2021, S. 22). Um zu verstehen, wie dieses Verständnis von Bildarbeit entstanden ist, lohnt sich ein Blick auf die historische Entwicklung der

Fremdsprachendidaktik, in der die Rolle von Bildern einen bemerkenswerten Wandel erfahren hat.

2.1. Historische Entwicklung der Bilddidaktik

Die Bedeutung von Bildern im Fremdsprachenunterricht lässt sich historisch nachzeichnen:

- Vor der kommunikativen Wende (bis in die 1960er-Jahre) dominierten Texte und Grammatikübungen; Bilder hatten lediglich eine dekorative Funktion (vgl. Biechele 2006, S. 17 f.).
- Mit der kommunikativen Wende (1970er-Jahre) setzte sich die Erkenntnis durch, dass Bilder Sprechansätze schaffen und kommunikative Handlungen fördern (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 113 f.).
- Mit dem interkulturellen Ansatz (1980er-Jahre) sollten Bilder explizite Sprach- und Kulturvergleiche anstoßen; Lehrwerke integrierten visuelles Material unter Wahrnehmungsaspekten (vgl. Ersch 2021, S. 20); parallel dazu wurden in der prozessorientierten Didaktik Bilder zunehmend als Ausgangspunkt kreativer Schreibprozesse genutzt (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 131).
- In der kompetenzorientierten Didaktik (heute) versteht man Bilder als integrative Elemente, die sprachliche, soziale, kognitive und interkulturelle Lernprozesse miteinander verbinden (vgl. Lay & Koreik & Welke 2017, S. 661 f.).

Diese Entwicklungslinie macht deutlich, dass Bildarbeit heute in engem Zusammenhang mit den Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) gesehen werden muss. Der GER betont handlungsorientiertes Lernen, das an authentischen Kommunikationssituationen ansetzt. Bilder erfüllen genau diese Funktion: Sie eröffnen offene, mehrdeutige Sprechansätze, die es Lernenden ermöglichen, ihre sprachlichen Mittel kreativ einzusetzen und kommunikative Kompetenzen zu erweitern (vgl. Staiger 2012, S. 45). Weiterhin unterstützen Bilder die Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche des GER - von produktiven über interaktive bis hin zu interkulturellen Kompetenzen. Damit wird deutlich, dass Bilder nicht nur eine methodische Ergänzung darstellen, sondern als ein Medium fungieren, das die Zielsetzungen des GER in besonderer Weise konkretisiert und umsetzt (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 114).

Auch im türkischen Kontext liegen Studien vor, die den Einsatz visueller Materialien im Fremdsprachenunterricht thematisieren. Während Karakaş und Karaca (2011, S. 351) die didaktische Funktion von Illustrationen in Lehrmaterialien hervorheben, betont Kuşçu (2017, S. 213) die Bedeutung visueller und auditiver Medien für Aufmerksamkeit, Lernmotivation und Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen. Auch Studien aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht weisen darauf hin, dass der Einsatz visueller Materialien den Lernprozess positiv unterstützen kann, insbesondere im Hinblick auf Motivation und Verstehensprozesse (vgl. Tümen Akyıldız, 2019, S. 303). Ausgehend von diesen theoretischen, historischen und kontextuellen Überlegungen werden im Folgenden die didaktischen Potenziale von Bildern im DaF-Unterricht systematisch dargestellt.

2.2. Didaktische Potenziale von Bildern im DaF-Unterricht

Nachdem im theoretischen Teil deutlich wurde, dass Bilder im Lernprozess kognitive, emotionale und interkulturelle Funktionen übernehmen können, stellt sich nun die Frage, welche didaktischen Potenziale sie im konkreten DaF-Unterricht entfalten. Bilder sind eigenständige Lernansätze, die verschiedene Dimensionen des Sprachlernens aktivieren. Schon einfache Bildimpulse können sprachliche Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen auslösen – von ersten Assoziationen über W-Fragen bis hin zu kreativen Texten (Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 132). Dabei spielt die Vorstellungskraft eine zentrale Rolle: Bilder eröffnen Räume für Imagination und Interpretation, die unabhängig vom verfügbaren Wortschatz genutzt werden

können. So können auch Lernende auf niedrigen Sprachniveaus frühzeitig produktiv werden und ihre kommunikativen Fähigkeiten entfalten.

Bilder regen den Austausch über unterschiedliche Sichtweisen an. Lernende vergleichen ihre Assoziationen, diskutieren Deutungen und entwickeln dadurch ein vertieftes Verständnis für die Vielfalt möglicher Bedeutungen. Diese Interaktion fördert nicht nur kommunikative Fähigkeiten, sondern stärkt auch soziale Kompetenzen wie Kooperation, Perspektivenübernahme und Empathie (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 131). Zugleich öffnen Bilder Zugänge zu fremden Kulturen und Lebenswelten. Sie machen landeskundliche Inhalte sichtbar, die in Textform oft schwer zugänglich sind, und tragen so zur Ausbildung interkultureller Kompetenz bei. Ein Bild einer Alltagsszene, eines Kunstwerks oder einer kulturellen Praxis kann Lernende dazu anregen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu reflektieren und eigene Deutungsmuster zu hinterfragen (vgl. Biechele 2006, S. 42).

Die Offenheit und Ambivalenz von Bildern fordern Lernende heraus, eigene Interpretationen zu formulieren, zu begründen und mit anderen abzugleichen. Wie Dammann-Thedens und Michalak (2012, S. 136) betonen, regen gerade solche Mehrdeutigkeiten bei Lernenden zu intensiver Auseinandersetzung an. In diesem Prozess lernen sie, Informationen kritisch zu hinterfragen, Argumente zu entwickeln und Positionen sprachlich zu vertreten. Bildarbeit fördert sie damit als reflektierende und kritisch denkende Subjekte. Kritisches Denken im DaF-Unterricht bedeutet, über Sprache hinauszugehen: Bilder eröffnen Gespräche über gesellschaftliche Themen, Werte und Normen. Auf diese Weise verbinden sich sprachliche, kognitive und ethische Kompetenzen, was ein zentrales Ziel der modernen Bildung ist (vgl. Biechele 2006, S. 36).

Diese Potenziale entfalten sich jedoch nur dann vollständig, wenn Bildarbeit systematisch in eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung eingebettet wird. Im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) sollen Lernende befähigt werden, Sprache in authentischen, handlungsorientierten Situationen anzuwenden. Bilder eignen sich dafür besonders gut, da sie rezeptive, produktive und interaktive Kompetenzen gleichermaßen fördern (vgl. Ersch 2021, S. 21; Lay, Koreik & Welke 2017, S. 661).

Beim Umgang mit Bildern werden mehrere Lernkanäle aktiviert: Lernende nehmen sie visuell wahr, verbinden sie mit Sprache, reagieren emotional und reflektieren kognitiv. Diese Verknüpfung verschiedener Ebenen führt zu einer tieferen Verarbeitung und begünstigt nachhaltige Lernprozesse. Darüber hinaus entstehen Lerngelegenheiten, die Perspektivwechsel und Empathie fördern. Ein Bild kann zum Beispiel Anlass sein, die Gedanken oder Gefühle einer dargestellten Figur sprachlich auszudrücken (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 114; Biechele 2006, S. 40 f.; Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 131 f.). In diesem Zusammenhang verbinden sich emotionale und reflexive Prozesse mit sprachlicher Handlungskompetenz.

Bilder greifen häufig reale Kontexte auf – sei es in Form von Alltagsfotografien, Kunstwerken oder medialen Darstellungen – und schaffen authentische, lebensweltliche Sprechkanäle, die für Lernende bedeutsam und motivierend sind. Lebensweltorientierung bedeutet dabei, dass Lernende eigene Erfahrungen einbringen und gesellschaftliche Themen sprachlich reflektieren. In diesem Sinne werden Diskussionen über Freundschaft, Identität, Zukunftsvisionen oder kulturelle Unterschiede möglich, die das Sprachlernen mit persönlicher und sozialer Relevanz verbinden. Diese Verbindung von Authentizität und Lebensweltlichkeit trägt entscheidend dazu bei, dass Lernende ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und stärken (vgl. Bachtsevanidis 2012, S. 113 f.; Biechele 2006, S. 41 f.).

Kompetenzorientierte Bildarbeit beschränkt sich nicht auf das Wiedergeben von Vokabeln oder Strukturen, sondern schafft Freiräume für Kreativität. Lernende sollen eigene Ideen, Deutungen und Texte entwickeln – auch dann, wenn ihr Wortschatz begrenzt ist. Dadurch erleben sie sich als sprachlich handlungsfähig und gewinnen Vertrauen in ihre Ausdrucksmöglichkeiten.

Kreative Textformate wie Elfchen¹, innere Monologe oder Bilddialoge haben sich als besonders motivierend erwiesen, da sie Struktur bieten, ohne die kreative Freiheit einzuschränken (vgl. Staiger 2012, S. 45 f.). Dadurch entstehen Produkte, die nicht nur sprachlich, sondern auch ästhetisch bedeutsam sind, weil Bildnarrationen Räume für Imagination und Reflexion eröffnen, die sprachlich gestaltet werden müssen (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2012, S. 132).

FORSCHUNGSMETHODE

Die vorliegende Untersuchung wurde als qualitative, unterrichtsbezogene Fallstudie konzipiert, um das didaktische Potenzial von Bildern im kompetenzorientierten DaF-Unterricht zu erfassen. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie visuelle Impulse die Sprachproduktion, Kreativität und Reflexionsfähigkeit der Lernenden fördern und welche Formen der Bildarbeit sich im universitären Kontext als wirksam erweisen können.

Das Projekt wurde in den Sprachvorbereitungsklassen einer staatlichen Universität in Ankara durchgeführt, in denen mehrere Lehrende die Aktivitäten in ihren jeweiligen Gruppen umsetzten. Für die Analyse wurden die Daten einer Lerngruppe mit 25 Studierenden auf dem GER-Niveau B1 berücksichtigt, in der der gesamte Projektverlauf dokumentiert wurde. Die Untersuchung erfolgte im Sinne eines unterrichtsbezogenen Forschungsansatzes, bei dem die Lehrenden zugleich als Beobachtende und Forschende agierten.

Die Datenerhebung umfasste Unterrichtsbeobachtungen während der verschiedenen Bildarbeitsphasen, die von den Lernenden erstellten schriftlichen Produkte – insbesondere die im Unterricht entstandenen Minibücher – sowie kurze mündliche Rückmeldungen und Reflexionen am Ende der Projektphase. Die Teilnahme war freiwillig und alle erhobenen Daten wurden anonymisiert behandelt.

Die Auswertung erfolgte beschreibend und interpretativ im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 61 ff.). Analysiert wurden die sprachlichen und inhaltlichen Merkmale der Lernprodukte in Bezug auf Kohärenz, Ausdrucksvielfalt, kreative Sprachverwendung und Perspektivwechsel sowie die beobachteten Interaktionsformen innerhalb der Klasse. Diese Vorgehensweise ermöglichte es, die Wirkung der phasenorientierten Bildarbeit sowohl aus einer produktorientierten als auch aus einer prozessualen Perspektive zu erfassen. Auch wenn die Ergebnisse aufgrund der begrenzten Stichprobe keine Verallgemeinerung zulassen, liefern sie wertvolle Hinweise auf die Wirkung visueller Impulse im Schreibprozess und auf ihr Potenzial, Sprachproduktion, Kreativität und Reflexionsfähigkeit im DaF-Unterricht zu fördern. Die Analyse konzentrierte sich dabei auf wiederkehrende sprachliche Muster, Formen kreativer Bedeutungszuschreibung sowie auf Prozesse des Perspektivwechsels in den Lernprodukten und Interaktionen.

Zur Sicherung der inhaltlichen Validität wurden die Aufgabenformate theoriegeleitet entwickelt und mehrfach im Unterricht erprobt. Die Auswertung stützte sich auf unterschiedliche Datenquellen (Unterrichtsbeobachtungen, Lernprodukte, mündliche Rückmeldungen), wodurch eine methodische Triangulation gewährleistet wurde. Die Ergebnisse wurden nicht quantifizierend, sondern interpretativ im Sinne einer qualitativen Unterrichtsforschung betrachtet.

3.1. Methodische Umsetzung und unterrichtspraktische Struktur

Die dargestellten Prinzipien finden ihre Konkretisierung in einer phasenorientierten Bildarbeit, die in den Sprachvorbereitungsklassen erprobt wurde. Dieses Vorgehen umfasst eine

¹ Elfchen ist eine kurze, strukturierte Gedichtform mit fünf Verszeilen und insgesamt elf Wörtern, die im Fremdsprachenunterricht häufig zur Förderung kreativer Schreibprozesse verwendet wird.

Abfolge von Schritten, die die Lernenden von der ersten Begegnung mit einem Bild bis hin zur reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Themen führen.

Der Einstieg erfolgt über die Präsentation eines ausgewählten Bildes, das Neugier wecken und spontane Assoziationen auslösen soll. Lernende reagieren mit ersten Eindrücken, erfinden mögliche Bildtitel oder sammeln Ideen in einem Assoziogramm. Ziel dieser Anfangsphase ist es, die Aufmerksamkeit auf den visuellen Stimulus zu bündeln und offene Gesprächsanlässe zu schaffen (vgl. Staiger 2012, S. 45).

Abbildung 1

Arbeit mit Bildausschnitten als Schreib- und Sprechanlass im DaF-Unterricht

Die Arbeit mit Bildausschnitten:

- Bildbeschreibung
- Titel erfinden
- Vermutungen äußern
- Hypothesen bilden
- einen inneren Dialog sprechen lassen

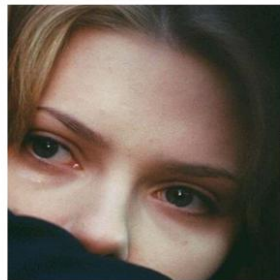


Abbildung 2

Arbeit mit Bildausschnitten als Schreib- und Sprechanlass im DaF-Unterricht

Aufgabe 1: Vermutungen äußern
Betrachtet den Bildausschnitt. Er zeigt nur einen kleinen Teil des gesamten Bildes. Was kann man auf dem ganzen Bild sehen? Fertigt eine Wortcollage dazu an.



Aufgabe 2: Gedanken lesen
Die beiden Papageien beobachten etwas. Was denken sie?



Im Anschluss daran beginnt die Aktivierungsphase, in der Hypothesen formuliert und Perspektiven gewechselt werden. Typische Aufgaben sind W-Fragen zu Personen oder Situationen im Bild, fiktive Interviews mit Bildfiguren oder innere Monologe.

Abbildung 3

Bildbasierte Sprech- und Schreibanlässe durch W-Fragen, fiktive Interviews und Perspektivwechsel

Fragen an ein Porträt

Stellen Sie folgende Fragen und antworten Sie:

Wie heißen Sie? _____

Wie alt sind Sie? _____

Wo leben Sie? _____

Wie sieht Ihr Tagesablauf aus? _____

Wovon träumen Sie? _____

Was würden Sie mit auf eine Reise nehmen? _____

Was hassen Sie? _____

Welches Lebensmotto haben Sie? _____



Alexej von Jawlensky
Der Tänzer, 1909
(Alexander Sacharoff)

W-Fragen stellen / Fiktives Interview / Gedankenblasen oder Sprechblasen verfassen



Dadurch werden Lernende angeregt, Beobachtungen sprachlich zu strukturieren und eigene Interpretationen zu begründen. Dammann-Thedens & Michalak (2012, S. 133) zeigen in ähnlicher Weise, dass Bildnarrationen Lernende dazu befähigen, auch mit begrenztem Wortschatz vielfältige sprachliche Ausdrucksformen zu entwickeln.

Aus den entwickelten Ideen entstehen in der nächsten Phase konkrete schriftliche Produkte. Besonders geeignet sind kreative Formate wie Elfchen, Vorher-Nachher-Geschichten oder kurze Dialoge, die auch Lernenden mit begrenztem Wortschatz Zugänge eröffnen (vgl. Staiger 2012, S. 45 f.). Entscheidend ist, dass die Lernenden hier sprachlich produktiv werden und sich als handlungsfähig erleben.

Abbildung 4

Beispiele für kreative Schreibaufgaben mit Bildimpulsen (Elfchen und Vorher-Nachher-Erzählung)

Elfchen

1. Zeile: Was? Nennen Sie die Aktivität. (1 Wort)
2. Zeile: Wann? Nennen Sie den Zeitpunkt. (2 Wörter)
3. Zeile: Wo oder was? Nennen Sie den Ort oder den Gegenstand. (2 Wörter)
4. Zeile: Wie machen Sie das? Schreiben Sie mit oder ohne. (4 Wörter)
5. Zeile: Schreiben Sie zwei Wörter zum Abschluss. (2 Wörter)

Beispiele:

LAUFEN
AM MITTWÖCH
IM PARK
NIE OHNE MEINE FREIZEIT
FIT SEIN

PUTZEN
AM SAMSTAG
DIE WOHNLING
IMMER MIT DEM IPOD
WIE LANGWEILIG!

Vorher – Nachher – Geschichten erfinden



Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum oder in Kleingruppen vorgestellt. Dies kann durch das Vorlesen einzelner Texte, durch kleine Rollenspiele oder durch die Ausstellung von Steckbriefen geschehen. Die Präsentationsphase erfüllt nicht nur die Funktion, die Produkte sichtbar zu machen, sondern auch verschiedene Deutungen nebeneinanderzustellen und durch Peer-Feedback den Wortschatz zu erweitern.

In einer abschließenden Transferphase wird die Verbindung zwischen der Bildarbeit im Unterricht und der Lebenswelt der Lernenden hergestellt. Hier rücken Themen wie Identität,

Freundschaft oder Zukunftsträume in den Mittelpunkt. Lernende diskutieren, welche Bezüge zwischen der Bilddarstellung und ihrem eigenen Leben bestehen und entwickeln auf diese Weise ein vertieftes Verständnis für die gesellschaftliche Relevanz der Themen.

Abbildung 5

Bildgestützte Aufgaben zur Transfer- und Reflexionsphase im DaF-Unterricht

Was träumt die kleine Katze? Was träumst du?



Franz Marc, 1912, Bild „Die weiße Katze“

Was ist für dich Freundschaft?

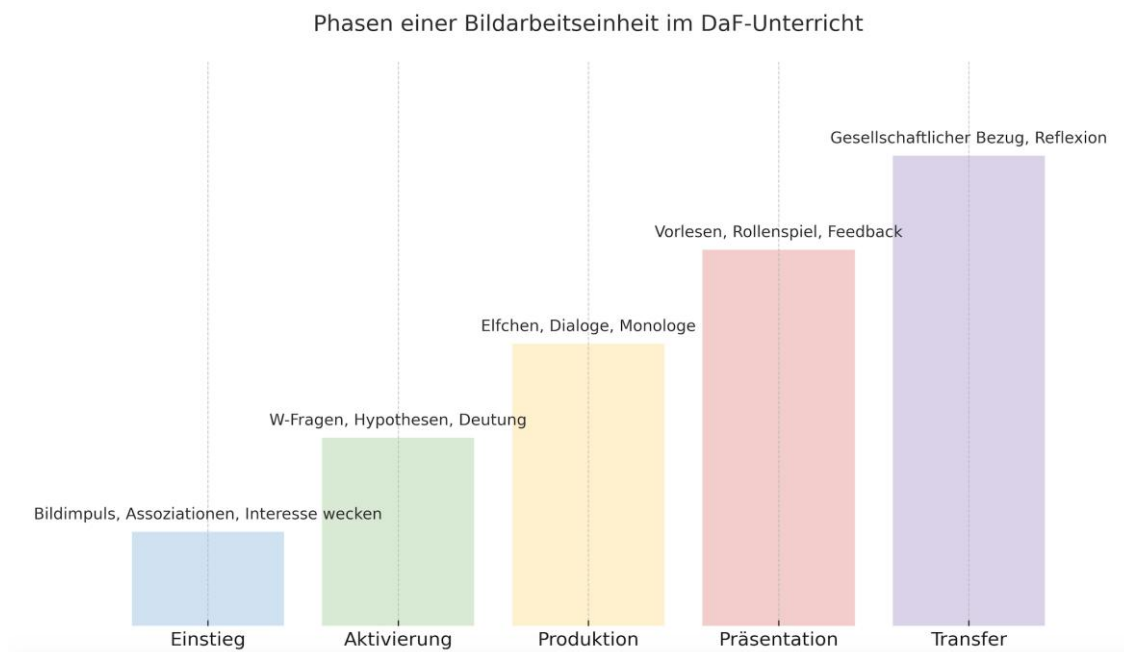


Johann Friedrich Overbeck, 1828, Bild „Italia und Germania“

Dieser Schritt trägt maßgeblich dazu bei, Bildarbeit nicht nur auf die sprachliche Oberfläche zu beschränken, sondern sie als ganzheitliche, kritisch-reflexive Lernform zu begreifen. Der Ablauf der beschriebenen Phasen lässt sich in einem Diagramm zusammenfassen, das die Abfolge von der ersten Aktivierung bis zur Reflexion überträgt. Abbildung 6 zeigt die fünf Phasen einer Bildarbeitseinheit im DaF-Unterricht mit ihren jeweiligen methodischen Schwerpunkten.

Abbildung 6

Phasen einer Bildarbeitseinheit im DaF-Unterricht



Das phasenorientierte Modell verbindet rezeptive, produktive, interaktive und reflexive Sprachhandlungen miteinander und bettet sie in einen klaren methodischen Rahmen ein. Es verdeutlicht, dass Bildarbeit nicht als dekoratives Element verstanden werden darf, sondern als

strukturierter Lernprozess, der sprachliche, kognitive und interkulturelle Dimensionen gleichermaßen integriert. Damit wird die Grundlage geschaffen, um in praxisnahen Projekten wie dem Museumsbesuch und der Minibuch-Methode noch authentischere Lernumgebungen zu entwickeln.

3.2. Praxisprojekt: Museumsbesuch und Minibuch-Methode

Um die zuvor entwickelten Prinzipien einer kompetenzorientierten Bildarbeit unter realen Bedingungen zu erproben, wurde in den Sprachvorbereitungsklassen ein mehrteiliges Praxisprojekt durchgeführt. Ausgangspunkt war eine Fortbildung am Goethe-Institut München im Jahr 2022, in der kreative Bildanlässe systematisch erprobt und die Minibuch-Methode dargestellt wurden; auf dieser Basis wurde das Konzept für den universitären Kontext adaptiert. Das Projekt zielte darauf ab, Bildimpulse mit einer produkt- und handlungsorientierten Sprachproduktion zu verknüpfen und diese Verknüpfung in den Unterrichtsalltag zu überführen. Als grundlegendes didaktisches Leitprinzip diente die Kombination eines authentischen Lernortes (Museum) mit einem sichtbaren, individuellen Lernprodukt (Minibuch), das die Phasen vom verstehenden Sehen bis zur Reflexion zusammenführt.

Der erste Projektteil bestand in einem gemeinsamen Museumsbesuch unter dem Leitgedanken "Sprache trifft Originalkunst". Dieser fand in einem Kunstmuseum in Ankara (Resim ve Heykel Müzesi) statt, das als authentischer Lernraum mit Originalwerken ausgewählt wurde. Die Studierenden der Sprachvorbereitungsklassen arbeiteten in Zweiergruppen und wählten vor Ort ein persönliches Lieblingsbild aus, entweder aufgrund einer unmittelbaren ästhetischen Anziehungskraft oder aufgrund offener Deutungsmöglichkeiten. Der Besuch war nicht als Exkursion im klassischen Sinn konzipiert, sondern als Einstieg in einen gesteuerten Sprachhandlungsprozess: Erste Eindrücke wurden unmittelbar im vorbereiteten Minibuch festgehalten; diese frühe Textproduktion strukturierte den Übergang in die nachfolgende Unterrichtsarbeit und stärkte die Verantwortungsübernahme für den selbst gewählten Gegenstand.

Im Zentrum des Projekts stand das Minibuch, das als methodisch reduziertes und zugleich funktionales Arbeits- und Präsentationsmedium gestaltet wurde, um Lernenden einen klaren Rahmen für kreative Sprachproduktion und Reflexion zu bieten. Die Faltechnik (vgl. <https://www.minibooks.ch>) wurde vor dem Museumsbesuch im Unterricht eingeführt; ein Beispielbild diente der Orientierung hinsichtlich des Umfangs, sprachlicher Routinen und erwarteter Textsorten. Die Aufgaben griffen die zuvor erläuterte Phasenlogik auf und übersetzten sie in adressatengerechte Schreibenanlässe: ein Elfchen als sprachlich reduziertes, aber inhaltsstarkes Gedicht; ein fiktives Interview mit der Künstlerin / dem Künstler; ein Steckbrief zu einer Bildfigur; eine Skizze des gewählten Bildes; ein innerer Monolog bzw. Dialog; sowie eine adjektivische Bildbeschreibung (Farben, Atmosphäre, Wirkung). Durch diese Zusammenstellung konnten Lernende mit unterschiedlich ausgeprägtem Wortschatz produktiv werden, ohne dass die kreative Deutung begrenzt wurde. Gleichzeitig blieb der Arbeitsmodus kooperativ: Die Partnerarbeit unterstützte Ideenfindung, Strukturierung und sprachliches Ausformulieren und förderte so ein produktives Peer-Lernen. Zur Visualisierung der Aufgabenfelder zeigt Abbildung 7 die eingesetzte Minibuch-Vorlage:

Abbildung 7

Minibuch-Vorlage mit verschiedenen Arbeitsfeldern (Elfchen, fiktives Interview, Steckbrief, Skizze, W-Fragen u. a.)

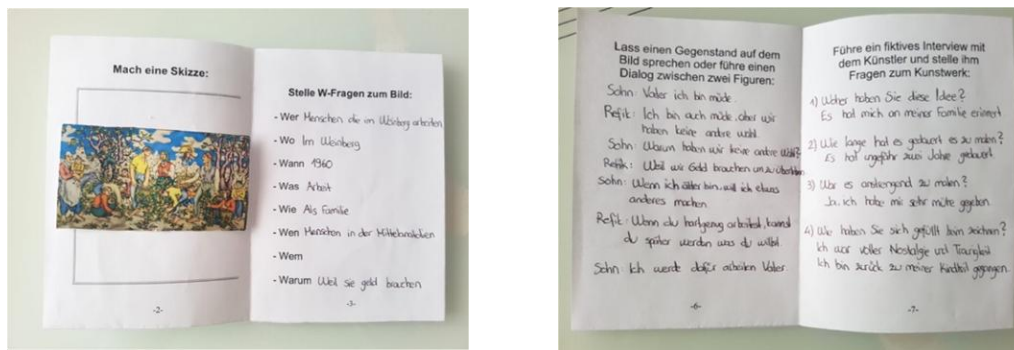
<p>Lass einen Gegenstand auf dem Bild sprechen oder führe einen Dialog zwischen zwei Figuren:</p> <p style="text-align: center;">-6-</p>	<p>Führe ein fiktives Interview mit dem Künstler und stelle ihm Fragen zum Kunstwerk:</p> <p style="text-align: center;">-7-</p>	<p>Schreib ein Elfchen zum Bild</p> <p>1. Zeile: 1 Wort</p> <p>2. Zeile: 2 Wörter</p> <p>3. Zeile: 3 Wörter</p> <p>4. Zeile: 4 Wörter</p> <p>5. Zeile: 1 Wort</p> <p style="text-align: right;"><small>www.minibooks.ch</small></p>	<p>Erlaute Landeskunde im Museum:</p> <p>Finde dein Lieblingsbild</p> <p>Titel: _____</p> <p>Datum: _____</p> <p>Künstler: _____</p>
<p>Mach eine Skizze:</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 10px auto;"></div> <p style="text-align: center;">-2-</p>	<p>Stelle W-Fragen zum Bild:</p> <ul style="list-style-type: none">- Wer- Wo- Wann- Was- Wie- Wen- Wem- Warum <p style="text-align: center;">-3-</p>	<p>Steckbrief einer Figur:</p> <p>Vorname:</p> <p>Nachname:</p> <p>Geburtsdatum:</p> <p>Geburtsort:</p> <p>Alter:</p> <p>Familienstand:</p> <p>Beruf:</p> <p>Hobbys:</p> <p style="text-align: center;">-4-</p>	<p>Adjektive:</p> <p>Welche Farben siehst du?</p> <p>Welche Farben fehlen?</p> <p>Wie ist die Stimmung?</p> <p style="text-align: center;">-5-</p>

3.3. Präsentation im Unterricht

In der auf den Museumsbesuch folgenden Unterrichtseinheit wurden die Minibücher präsentiert. Die Zweiergruppen hielten einen kurzen mündlichen Vortrag zu ihrem Bild, stellten ausgewählte Textelemente vor, begründeten ihre Bildauswahl und reflektierten ihre Eindrücke; im Anschluss tauschten sich die Lernenden über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interpretationen aus. Diese Präsentationsform verknüpfte die in den Minibüchern entstandenen Texte mit adressatenbezogener Mündlichkeit und führte zu einer bewussten Auseinandersetzung mit Deutungsvielfalt. Die im Unterricht entstandenen Minibücher veranschaulichen die Umsetzung dieser Projektphase und werden in der folgenden Abbildung exemplarisch dargestellt:

Abbildung 8

Beispiele der im Unterricht erstellten Minibücher



Die Kombination aus authentischem Lernort (Museum) und strukturierendem Produkt (Minibuch) hat sich als tragfähige Umsetzung kompetenzorientierter Bildarbeit erwiesen. Sie verband rezeptive, produktive und interaktive Sprachhandlungen mit ästhetischer Erfahrung und schaffte eine solide Grundlage für die im Folgenden dargestellten Beobachtungen und Lernergebnisse.

BEFUNDE UND DISKUSSION

Die Auswertung stützt sich auf Beobachtungen während der Unterrichtsphasen, auf die entstandenen Minibücher sowie auf die Präsentationen und Rückmeldungen der Lernenden. Diese Materialien geben Aufschluss darüber, wie die Aufgaben verarbeitet, sprachlich umgesetzt und im sozialen Austausch aufgegriffen wurden. Während der Arbeit am Minibuch zeigte sich, dass die Auseinandersetzung mit den Bildern individuelle Zugänge eröffnete. Viele Lernende fanden durch das selbst gewählte Kunstwerk leichter in die Schreibaufgaben hinein. Bei Textsorten wie dem Elfchen, der Bildbeschreibung oder dem inneren Monolog wurden vorhandene sprachliche Mittel kreativ genutzt und in neuen Bedeutungszusammenhängen erprobt. Die Bildimpulse wirkten dabei unterstützend, insbesondere bei Lernenden mit begrenztem Wortschatz, da sie Orientierung boten und das Formulieren erleichterten. Die Zusammenarbeit in Partnerteams spielte ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Lernenden trafen Entscheidungen gemeinsam, diskutierten Formulierungen oder verteilten Aufgaben nach individuellen Stärken. In manchen Gruppen übernahm eine Person stärker den sprachlichen Teil, während die andere Person Ideen beitrug oder zeichnerisch arbeitete. Dieses kooperative Vorgehen führte häufig dazu, dass Unsicherheiten aufgefangen und sprachliche Ressourcen gebündelt wurden.

Die Präsentation der Minibücher am Ende des Projekts machte weitere Aspekte sichtbar. Viele Lernende trugen ihren Inhalt mit einem gewissen Stolz vor und bezogen sich auf das gewählte Bild, als ob es ihnen „gehöre“. Die Zuhörerinnen und Zuhörer reagierten aufmerksam, stellten Nachfragen oder kommentierten Details, was zu einem spontanen, mündlichen Austausch führte. Die Präsentationen wirkten weniger wie Prüfungen, sondern eher wie Erzählanlässe, bei denen Sprache funktional eingesetzt wurde.

Insgesamt ließ sich beobachten, dass die Verbindung von Bildimpuls, Produktorientierung und Zusammenarbeit zu einer spürbaren Aktivierung führte. Die Lernenden arbeiteten konzentriert und nutzten die Schreibphasen, um Ideen auszudrücken, zu diskutieren und sprachlich zu gestalten. Die abschließenden Präsentationen gaben Einblick in unterschiedliche

Ausdrucksweisen und machten sichtbar, wie individuell die Minibücher verarbeitet worden waren. Das Projekt zeigte damit, dass kreative Aufgaben mit klarer Struktur und persönlichem Zugang Lernprozesse initiieren können, die sich im Unterricht sichtbar dokumentieren lassen.

SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Die Ergebnisse des Projekts verdeutlichen, dass Bildarbeit im DaF-Unterricht ihr didaktisches Potenzial insbesondere dann entfaltet, wenn Bildauswahl, Aufgabenformate und Lernumgebung gezielt aufeinander abgestimmt sind. Entscheidend ist dabei die Qualität der Bildimpulse: Bilder mit offenem, erzählerischem oder kulturell anschlussfähigem Charakter regen zur Interpretation an, ermöglichen Perspektivwechsel und eröffnen individuelle sprachliche Zugänge. Gerade in heterogenen Lerngruppen erweisen sich solche Bilder als besonders geeignet, da sie unterschiedliche Deutungen zulassen und kommunikative Aushandlungsprozesse initiieren (vgl. Ersch 2021, s. 23 f.).

Das im Projekt umgesetzte phasenorientierte Vorgehen – von der ersten Bilddeutung über kreative Schreib- und Sprechaufgaben bis hin zur adressatenbezogenen Präsentation – erwies sich als tragfähige Struktur für einen handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht. Die schrittweise Progression von offenen, assoziativen Zugängen hin zu stärker strukturierten Formaten unterstützte den Übergang von rezeptiven zu produktiven Sprachhandlungen, ohne die Kreativität der Lernenden einzuschränken. Kooperative Arbeitsformen, insbesondere die Arbeit in Zweierteams sowie der Austausch im Plenum, förderten dabei Wortschatzaufbau, Textkohärenz und die gemeinsame Aushandlung von Bedeutungen. Sichtbare Lernprodukte wie Minibücher und Präsentationen stärkten zusätzlich Motivation, Reflexion und Wertschätzung.

Besonders hervorzuheben ist die Bedeutung authentischer Lernorte. Der Museumsbesuch eröffnete einen Erfahrungsraum, in dem Wahrnehmung, Emotion und Sprache in enger Verbindung standen. Die unmittelbare Begegnung mit Bildern intensivierte die sprachliche Auseinandersetzung und ermöglichte es den Lernenden, Verantwortung für ihre eigenen Deutungen zu übernehmen. Wo außerschulische Lernorte nicht zur Verfügung stehen, können gezielt ausgewählte Bildreihen – analog oder digital (z. B. über digitale Pinnwände) – vergleichbare Effekte erzielen, sofern Mehrdeutigkeit und Anschlussfähigkeit gegeben sind.

Ein zentrales Ergebnis des Projekts betrifft zudem die Rolle formativer Rückmeldeverfahren. Kontinuierliche Unterrichtsbeobachtungen während der verschiedenen Phasen der Bildarbeit machten Entwicklungen in Sprachproduktion, Kooperation und Reflexionsfähigkeit sichtbar. Besonders deutlich zeigte sich, dass Lernende ohne Prüfungs- oder Benotungsdruck freier und experimenteller mit Sprache umgingen und dadurch vielfältigere Ausdrucksformen entwickelten. Diese Beobachtungen unterstreichen den Wert einer lernprozessbegleitenden Rückmeldung als integralen Bestandteil kompetenzorientierter Bildarbeit.

Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen eröffnen sich für die Weiterentwicklung der Bildarbeit im DaF-Unterricht insbesondere im digitalen und KI-gestützten Bereich neue Perspektiven. Digitale Werkzeuge ermöglichen es, Bildimpulse flexibel zu variieren und gezielt an unterschiedliche Lernziele, Themenfelder und Kompetenzniveaus anzupassen. KI-generierte Bilder eröffnen darüber hinaus neue Formen der Bedeutungsvielfalt: Durch gezielte Veränderungen von Perspektive, kulturellem Kontext oder narrativer Offenheit können Lernende verschiedene Bildversionen vergleichen, Deutungen kritisch reflektieren und ihre eigenen Interpretationen bewusster begründen.

Der Einsatz KI-gestützter Bildgenerierung bietet somit nicht nur methodische Erweiterungen, sondern wirft auch didaktische und ethische Fragen auf, etwa im Hinblick auf Perspektivwahl, kulturelle Repräsentation und Verantwortung für Bilddeutungen. Gerade diese

Reflexion über Bildentstehung und -wirkung kann produktiv in den Unterricht integriert werden und zur Entwicklung kritischer Bild- und Medienkompetenz beitragen. Digitale Ausstellungsformate oder virtuelle Galerien eröffnen zudem neue Möglichkeiten, Lernprodukte sichtbar zu machen und Bildarbeit auch in digitalen Lernumgebungen nachhaltig zu verankern.

Insgesamt zeigt sich Bildarbeit im DaF-Unterricht als strukturierbares und zugleich offenes Verfahren, das sprachliche Aktivierung, Differenzierung und Reflexion fördert. Sie fungiert als Schnittstelle zwischen Sprache, Denken und kultureller Deutung und befähigt Lernende dazu, sich als handlungsfähige, interpretierende Subjekte zu erleben. Die hier gewonnenen Erkenntnisse bilden eine tragfähige Grundlage für zukünftige didaktische Konzepte, in denen analoge und digitale Bildimpulse systematisch miteinander verbunden und weiterentwickelt werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bachtsevanidis, V. (2012). Was liest du aus dem Bild? Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 113–128.
- Biechele, B. (2006). Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. *interculture journal*, 5(1), 17–50.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dammann-Thedens, K., & Michalak, M. (2012). Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 129–142.
- Deutsche Welle (2022). *Kunst im DaF-Unterricht – eine Unterrichtsreihe mit Bildimpulsen*. <https://learngerman.dw.com/de/unterrichtsreihe-kunst-im-daf-unterricht/a-60581419>
- Ersch, C. M. (2021). Interkulturelle Bildwahrnehmung im multimedialen DaF-Unterricht. In C. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.): *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* (S. 17–34).
- Karakaş, A., & Karaca, G. (2011). Use and importance of illustration as materials in foreign language teaching. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 351–357.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 213–224.
- Lay, T., Koreik, U., & Welke, T. (2017). Bilder im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Info DaF*, 44(6), 661–665.
- Macaire, D., & Hosch, W. (1996). *Bilder in der Landeskunde* (Fernstudieneinheit 11). Langenscheidt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Minibooks.ch. (o. J.). *Minibuch-Vorlagen für kreative Sprachprojekte*. <https://www.minibooks.ch/>
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Sturm, D. (1991). Das Bild im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 5, 4–11.

Staiger, M. (2012). Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: I. Oomen-Welke & M. Staiger (Hrsg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert* (S. 41–51). Fillibach Verlag.

Tümen Akyıldız, S. (2019). İngilizce öğretiminde görsel materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. In A. Doğanay & M. Oğuz Kutlu (Eds.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II* (301-316).

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Bu çalışma, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde görsellerin eğitsel potansiyelini incelemekte ve görsel materyallerin yalnızca metinleri tamamlayan unsurlar olarak değil, bilişsel, dilsel ve kültürlerarası işlevleri olan bağımsız öğrenme araçları olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Görseller, öğrenme sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal kanalları harekete geçirerek hayal gücünü geliştirmekte, anlam kurma süreçlerini desteklemekte ve üretken dil kullanımına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, görsellerin dil öğreniminde nasıl işlevsel biçimde kullanılabileceğini, öğrencilerin katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl güçlendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın kuramsal temelleri bilişsel psikoloji, kültürlerarası öğrenme ve yabancı dil öğretimi alanlarından beslenmektedir. Özellikle Paivio'nun "İkili Kodlama Kuramı", görsel ve sözel girdilerin birlikte işlendiğinde öğrenmenin derinleştiğini öne sürerek çalışmanın bilişsel zeminini oluşturmuştur. Buna göre, görsel ve dilsel temsil sistemleri birbirini tamamlayarak belleği ve anlamlandırmayı güçlendirir. Görseller, yalnızca bilgi taşıyan araçlar değil, iletişimsel eylemleri harekete geçiren anlatsal ve kültürel uyaranlardır. Bu yönleriyle, yansıtıcı düşünmeyi, farklı bakış açıları geliştirmeyi ve anlam müzakeresini desteklerler.

Uygulama, üniversite düzeyinde B1 seviyesindeki Almanca hazırlık sınıflarında yürütülen bütünleşik bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Süreç, ders içi görsel etkinliklerle başlamış, ardından Ankara Resim ve Heykel Müzesi'nde yapılan bir ziyaret ve buna bağlı mini kitap çalışmasıyla sürmüştür. Öğrenciler, müzede seçtikleri eserleri inceleyerek gözlemlerini ve çağrışımlarını mini kitaplarına aktarmışlardır. Böylece müze deneyimi, sınıfta başlatılan dilsel üretim sürecinin doğal bir devamı haline gelmiştir. Proje, sonrasında derste yapılan sunum ve değerlendirme etkinlikleriyle tamamlanmıştır. Bu yapı, görsel deneyimi dilsel üretim ve yansıtıcı tartışmayla birleştirerek öğrenmeyi bütüncül bir süreç hâline getirmiştir. Müze ziyareti, öğrencilerin estetik duyarlılık geliştirmelerini ve otantik bir ortamda duygusal bağ kurmalarını sağlamış; mini kitap çalışması bu deneyimi dilsel ve yaratıcı bir ürüne dönüştürmüştür. Sunumlar ve akran geribildirimleri ise sürece yansıtıcı bir derinlik kazandırmıştır.

Etkinlikler aşamalı bir düzene göre tasarlanmıştır. Hazırlık aşamasında öğrenciler görsellerle tanışarak dikkatlerini toplamış ve çağrışımlar üretmiştir. Aktivasyon aşamasında, sözlü ve yazılı üretim etkinlikleriyle görseller üzerine düşüncelerini ifade etmişler; betimleme, varsayım kurma ve kısa anlatılar yazma gibi görevlerle üretkenlikleri desteklenmiştir. Son aşamada, akran geri bildirim ve sınıf içi tartışmalarla öz değerlendirme yapılmıştır. Bu yapı, öğrencilerin sezgisel algıdan anlamlı ve dilsel olarak biçimlenmiş ifadeye geçişini kolaylaştırmıştır.

Sınıf içi gözlemler, görsel temelli çalışmaların çok yönlü katkıları sağladığını göstermiştir. Görseller, özellikle kelime hazinesi sınırlı öğrenciler için güçlü bir ifade aracı olmuş; metin temelli görevlerde çekingen davranan öğrenciler, görseller sayesinde kendilerini daha kolay ifade etmiştir. Betimlemeler, diyaloglar ve iç monologlar, farklı düzeylerdeki öğrenenlerin katılımını desteklemiştir. Proje, aynı zamanda görsellerin kültürlerarası potansiyelini ortaya koymuştur. Öğrenciler, kişisel deneyimlerini ve kültürel geçmişlerini yorumlarına yansıtarak değerler ve anlamlar üzerine tartışmalara katılmışlardır. Mini kitap çalışması, yaratıcılığı ve eleştirel

düşünmeyi geliştirmiş; görsel ve metinsel öğeler arasında tutarlılık kurma gerekliliği, öğrencileri bilinçli seçimler yapmaya yöneltmiştir. Müze deneyimi, sınıf dışı öğrenmeyi destekleyen çok boyutlu bir ortam sağlamış; algı, duyu ve ifade süreçlerini bir araya getirmiştir.

Elde edilen bulgular, görsel temelli öğretimin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) ilkeleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Görseller, dilsel, bilişsel, sosyal ve kültürlerarası boyutları bir araya getirerek farklı yeterlik düzeylerindeki öğrenciler için çoklu erişim olanağı sunmaktadır. Görsel destek, sınırlı kelime bilgisine sahip öğrencilerin dil üretimini kolaylaştırırken, yorumlama ve analiz gerektiren görevler daha ileri düzeydeki öğrenenleri bilişsel olarak teşvik etmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin katılımını ve etkileşimini artırmakta, öğrenme sorumluluğunu güçlendirmekte ve özgüveni desteklemektedir. Özellikle ikili ve grup çalışmaları, dil üretimini ve sosyal müzakere becerilerini geliştirmiş; estetik deneyimle birleşen bu süreç, yöntemin farklı öğretim bağlamlarına uyarlanabilir olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, görsellerle sistematik biçimde çalışmanın rastlantısal veya yardımcı bir yöntem değil, eğitsel bir temele dayanan bütüncül bir öğretim yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımın etkisi, anlamca açık ve kültürel bağlantılar kurmaya uygun görsellerin seçimine, algıdan üretime ve yansıtıcı değerlendirmeye uzanan bir yapı kurulmasına bağlıdır. Biçimsel doğruluk yerine anlam ve tutarlılığa odaklanan geribildirim süreçleri, öğrencilerin dili anlamlı bir bağlam içinde kullanmalarını sağlamıştır.

Çalışmanın sonunda, görsel temelli öğretimin geleceğe dönük olanakları tartışılmıştır. Dijital araçlar, sanal galeriler, çevrim içi platformlar ve çoklu ortam üretimleri, görsellere dayalı yabancı dil öğretiminin kapsamını genişletme potansiyeline sahiptir. Yapay zekâ destekli görseller, anlam çeşitliliğini ve bir görselin bakış açısına göre farklı anlamlar kazanabileceğini fark ettirerek yansıtıcı düşünmeyi teşvik edebilir ve bu süreçte öğrencinin kendi öğrenme biçimini sorgulamasına ve geliştirmesine olanak tanır. Fiziksel ve dijital görsel uyaranları birleştiren hibrit uygulamaların, öğretim ortamına esneklik kazandırması ve otantik öğrenme deneyimini desteklemesi beklenmektedir. Ayrıca müzeler, kültür kurumları ve dijital arşivlerle kurulacak iş birlikleri, görsel kaynakların eğitim programlarına daha sistematik biçimde dâhil edilmesini mümkün kılabilir.

Sonuç olarak çalışma, görsellerin, sistematik ve yansıtıcı biçimde kullanıldığında yabancı dil öğrenimi, kültürlerarası anlayış ve öğrenen özerkliği açısından güçlü bir eğitsel araç olduğunu göstermektedir. Görseller, ifade engellerini azaltmakta, hayal gücünü harekete geçirmekte ve algı ile iletişimi birleştirerek öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Bu yönüyle görsel temelli öğretim, geleneksel ders kitabı anlayışını aşarak dili, anlamı, yaratıcılığı ve kültürel farkındalığı birleştiren yenilikçi bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır.