

Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache

Handan Köksal, Edirne

Öz

Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Eğitim Dili olarak Almanca üzerine Tutumları

Yabancı Dil olarak Almanca alanında hangi eğitim diline öncelik verilmesi gerektiği sorusuna farklı yaklaşımlar vardır. Hedef dilden başlayarak ağırlıklı olarak kaynak dile ilerleyen bir yönelim öğrenmeyi de olumlu etkileyecektir. Öğrenciler böylelikle yabancı dil olarak Almanca öğretimini doğal bir öğrenme ortamında izleyecek ve iletişim yetilerini geliştirebileceklerdir. Bu çalışmada öğrencilerin eğitim dili konusundaki tutumları yüzdelik dilimlerle tespit edilecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Almanca Öğretimi, Eğitim Dili.

Abstract

The Attitudes of Students in German Language Teaching Department towards German as an Education Language

There are different aspects to the question of which education language should be given priority about the field of German as a foreign language. A tendency beginning from the source language and gradually progressing to the target language will also affect the learning in a positive way. In this way, the learners will follow German as a foreign language in a natural learning environment and their communicative abilities will improve. Attitudes of learners will be determined and evaluated percentage pieces.

Key words: Teaching German as a foreign language, Education language.

Einführung

Zur Frage, welche Sprache als Unterrichtssprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache bevorzugt werden sollte, gibt es unterschiedliche Antworten. Es könnte lernfördernd sein, wenn von der Ausgangssprache mehr zur Zielsprache eine Überbrückung erstrebt wird. Demzufolge könnten Lernende die zu erlernende Sprache in einem natürlichen Sprachraum erleben und somit die Kommunikationskompetenz in Deutsch als ein primäres Ziel des DaF-Unterrichts mehr erreichen. Welche Einstellungen die Lernenden gegenüber der Unterrichtssprache Deutsch im DaF-Unterricht haben, wird im Rahmen dieser Arbeit versucht darzustellen.

Die Unterrichtssprache Deutsch

Könnte in einer Situation, in der man Deutsch als Fremdsprache lernt, diese Sprache aber im natürlichen Sprachraum fast kaum hört und auch wenig verwendet, von einem Fremdsprachenlernprozess die Rede sein? Diese zentrale Frage ist für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Länder, vor allem in geographisch entfernten und kulturkundlich andersgearteten Gegenden erst

recht evident. Dieser Aspekt betrifft selbstverständlich auch die Deutschlehrerausbildung vor Ort. In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Darstellung der Lage an der Trakya Universität in der Türkei.

Unverzichtbarer Gegenstand der wissenschaftlichen Beschäftigung im Studiengang Deutsch als Fremdsprache ist es u.a. zum einen darum sich die deutsche Sprache als fremde Sprache anzueignen und zum anderen darum die Lehr- Lernprozesse auf die Sprache Deutsch als Fremdsprache zu beziehen. Diese können zwar in dem Studiengang unterschiedlich stark gewichtet sein und vertieft werden, sie sind aber doch obligatorische Richtlinien (vgl. Tapan / Polat / Schmidt: 2000). Es befinden sich demzufolge verschiedene Organisationformen und Implementierungen von Deutsch als Fremdsprache in der universitären Ausbildung. Welche Einstellungen haben jedoch die Lernenden zu der Unterrichtssprache in den Lehrveranstaltungen? Sollten die Veranstaltungen in der Muttersprache Türkisch oder in der Zielsprache Deutsch oder in beiden Sprachen erfolgen? Aus dieser Fragestellung lässt sich das Ziel der vorliegenden Arbeit ableiten. Ziel ist es, die Einstellungen der Studierenden zum Untersuchungsgegenstand quantitativ festzulegen und diese zu bewerten.

In jedem Umfeld des Menschen gibt es generell stets zwei Dimensionen: Etwas hat Vor- und/oder Nachteile, etwas kann natürlich oder künstlich sein, etwas kann theoretisch oder praktisch sein, etwas kann kognitiv oder emotional sein. Die Dimensionen der Gegensätzlichkeit sind für Menschen, die eine Fremdsprache lernen auch von hoher Dominanz. Im Umfeld des Fremdsprachenlernprozesses ist zwischen verschiedenen strukturellen Betrachtungsweisen der zu lernenden Fremdsprache zu unterscheiden. Wenn es sich beispielsweise um die Vermittlung eines Grammatikpensums handelt, sind Form, Bedeutung und Funktion wichtige Themen. Die Form eines Verbs sagt beispielsweise aus, dass das Verb konjugierbar ist, wobei die Bedeutung eines Verbs eine Tätigkeit ausdrückt. Die Funktion basiert darauf, dass das Verb als Satzglied ein Prädikat sein kann (vgl. Spillmann 2004: 93). Allen drei Ebenen ist gemeinsam, dass sie das sprachliche Objekt theoretisch erfassen.

Bei der Anwendung eines Grammatikpensums könnten wiederum zwei Ebenen festgestellt werden: Einmal die Anwendung im künstlichen Umfeld, gemeint ist zum einen die Beschriftung einer erlernten Struktur, zum anderen die Übungsform im natürlichen Umfeld. Des Weiteren kann die textgrammatische Betrachtungsweise der Wortart ‚Verb‘ eine große Aussagekraft haben, wenn sie in einem Textgewebe erscheint (vgl. Weinrich: 2004). Bezüglich der Textebene kann auch eine textlinguistische Betrachtungsweise, die sich hauptsächlich auf die kohäsiven und kohärenten Ebene stützt, eine entscheidende rezeptive und produktive Sprachkompetenz vermitteln (vgl. Brinker: 1992).

Neben all diesen strukturellen Ebenen trägt die pragmatische Betrachtungsweise deutlich an Priorität, weil hier die drei elementaren Begriffe, wie Kommunikation, Kontext und Situation in den Vordergrund rücken (vgl. Holly: 2001). Aus dieser kurzen Analogie kann folgendes abgeleitet werden: Eine künstliche Sprachgebrauchssphäre ist eigentlich Voraussetzung für den natürlichen Gebrauch von Sprache. Erst wenn die Lernenden im Stande sind sich mittels der erlernten Sprachstrukturen in verschiedenartigen Kontexten angemessen zu äußern, kann von einer kommunikativen Sprachkompetenz die Rede sein. Um diese Sprachkompetenz weiter entwickeln zu

können, hat auch die Sprache, in der man die Fremdsprache vermittelt eine erhebliche Bedeutung. Neben dieser Erklärsprache hat die zu erlernende Fremdsprache zwei Dimensionen: Erstens ist sie Metasprache und zum zweiten kann/soll sie als Unterrichtssprache eingesetzt werden. Als Metasprache versteht man die Sprache, mit der die Sprache gelehrt wird, so dass mit deren Hilfe Sprachen und Sprachenlernen kommentierbar werden können (vgl. Kocaman / Osam: 2000). Der zweite Fall grenzt sich etwas vom ersten ab, weil er auch die natürliche Kommunikation im Unterricht beinhaltet.

In diesem Diskurs ist es nötig einige Begriffe zu definieren und voneinander abzugrenzen. Ein Fremdsprachenunterricht ist ein anderer Gegenstand als ein fremdsprachiger Unterricht. Beim ersten handelt es sich um das Erlernen einer Fremdsprache, wohingegen der zweite Begriff sich auf einen Sach- und Fachunterricht beschränkt, der in der Fremdsprache fortgeführt wird (vgl. Haataja 2005; Haataja 2008). Hier rückt der Begriff CLIL in den Vordergrund, wo naturwissenschaftliche sowie sozialwissenschaftliche Fächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die Zielsprache wird so zur Unterrichtssprache.

Eine etwas andere Struktur als CLIL hat die Unterrichtssprache in den Studiengängen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei, wo man den zu vermittelnden Fachunterricht versucht auf Deutsch zu führen, beispielsweise die Lehrveranstaltungen wie Einführung in die Linguistik oder Literaturwissenschaft u.a.. Es stellt sich hier die Frage, was sinnvoller ist; dass sich die Studierenden auf die Aneignung des Inhalts der Lehrveranstaltung konzentrieren und dass infolgedessen muttersprachliche Erklärungen mit in die Veranstaltung eingebracht werden können oder ob sich die Studierenden dem Erlernen der Metasprache bzw. dem metasprachlichen Diskurs widmen sollen und man ausschließlich nur in Deutsch miteinander kommuniziert. Dies ist immer noch ein diskussionswürdiges Thema und Balcı meint hierzu: "Die Linguistik ist ja immer die Linguistik, ob ihr Gegenstand das Deutsche oder das Türkische ist. Es soll meiner Meinung nach einen Unterschied geben, und dies ist gerade die Sprache, die im Unterricht gebraucht wird" (1996: 65). Klingt sehr plausibel, doch ist auch zugleich eine erhebliche Anforderung für die Studierenden, zumal es eine hohe Sach- und Sprachkompetenz erfordert.

Durch einen ausgewogenen Einsatz der Muttersprache (Türkisch) könnte eine Balance erreicht werden, doch die eigentliche Wissensvermittlung und die seminarinternen Kommunikationsanlässe sollten auf Deutsch erfolgen, will man, dass die Studierenden auch eine angemessene Kommunikationsfähigkeit in der zu erlernenden Fremdsprache Deutsch entwickeln. Das Sprechen über das Thema, d.h. die Kommunikation im Seminarraum sollte in einem stetig ansteigenden Schwierigkeitsgrad in der Fremdsprache ablaufen. Doch anfänglich könnte die Muttersprache als Erklärsprache eingesetzt werden, um so anfallende inhaltliche Verstehensprobleme zu beheben (vgl. Gök: 2008; Çelebi: 2006).

Problemstellung der Studie

Diese Studie versucht die Problematik darzustellen, dass die Sprachkompetenz Deutsch als verbale Kommunikation bei den Studierenden trotz der Aneignung von fachlicher Basiskompetenz zum Erreichen einer berufsbezogenen Lehrerqualifikation keine

deutlich steigende kontinuierliche Tendenz aufzeigt (vgl. Sayın / Bechtold: 1995). Es bestehen Ausnahmefälle bezüglich der persönlichen Sprachentwicklung, die als sehr gering einzustufen sind. Es verursacht ein hohes Maß an verbaler Lehrerdominanz, wenn DaF-Lernende im Unterricht nicht Deutsch sprechen. Wenn die Studierenden auch nicht an der verbalen Kommunikation teilnehmen, übernimmt dies der Lehrende. Meist werden dann die Signale und die Markierungen zur Gesprächsöffnung durch den Lehrenden gesetzt. Daraus resultiert, dass die allgemeine Gesprächsführung bei den Studierenden unterentwickelt bleiben kann. Genau dieser gravierende Punkt könnte der Grund dafür sein, warum auch die Metakommunikation unterentwickelt bleibt. Gerade die Metakommunikation fördert aber den individuellen Erkenntnisgewinn und somit die kommunikative Kompetenz. Wenn aber der Unterrichtsdiskurs nur auf das Erreichen der Lernziele reduziert wird, kann nur teilweise von einem angemessenen Fremdsprachenunterricht die Rede sein.

Ein weiterer Problembereich ist, dass die Studierenden die Prüfungen in der jeweiligen Unterrichtssprache des Dozenten abzulegen haben. Wenn der Dozent im Unterrichtsdiskurs dem Deutschen wenig Platz einräumt, z.B. mehr in der Muttersprache erklärt, interpretiert, vergleicht, definiert usw., dann haben die Studierenden erhebliche Schwierigkeiten in deutscher Sprache abgefasste Prüfungsfragen schriftlich bzw. mündlich auch in Deutsch zu beantworten. Dies kann sehr leicht zu einem Motivationsabfall und Desinteresse der Studierenden gegenüber der deutschen Sprache führen (vgl. Köksal: 2009).

Ein repräsentatives Beispiel dieser Problematik stellen die durchgeführten zahlreichen Praktikumsbeobachtungen der Deutschlehreramtsanwärter der Universität Trakya dar. Studierende, die kurz davor stehen, ihr Studium zu absolvieren und als Deutschlehrende tätig zu werden, verfügen über eine geringe fremdsprachige Sprachkompetenz. Die Beobachtung der Praktikumsstunden ergab insgesamt ganz bestimmte schulische Diskurstypen. Die PraktikantInnen bevorzugten im schulischen DaF-Unterricht den vermehrten Einsatz der Muttersprache Türkisch und nur die Lerninhalte als Wissensvermittlung wurden in der deutschen Sprache abgefasst. Die Diskrepanz zwischen der Sprache, die gelehrt wurde und der Metasprache, besonders bei der Erklärung von Aufgaben, bei der Gesprächseröffnung und beim Zusammenfassen der Unterrichtsstunde konnte deutlich beobachtet werden. In den meisten Unterrichtsbeobachtungen konnte fast keine deutsche Unterrichtssprache festgestellt werden und auch keine systematisch integrierte Unterrichtsphraseologie. Das dies mit Hilfe guter Fachliteratur den Studierenden bereits schon in ihren eigenen sprachpraktischen Lehrveranstaltungen angeboten und vermittelt werden kann, steht außer Frage (vgl. Butzkamm 2007).

Wichtigkeit

Die Förderung von Sprachen und somit auch von Fremdsprachen ist im gegenwärtigen Zeitalter ein übergeordnetes Ziel der Fremdsprachenpolitik vieler Länder, auch in der Türkei. Diesbezüglich müsste besonders in der universitären Ausbildung auf die Entwicklung und Förderung der Fremdsprachenkompetenz Wert gelegt werden. Die Feststellung, dass in einem DaF-Unterricht so viel wie möglich Deutsch gesprochen und gehört werden sollte, so dass die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten entwickelt werden können, sollte als eine Selbstverständlichkeit aufgefasst werden. Hier ist es

ebenso wichtig zu betonen, dass man möglichst viel mit Redemitteln, besonders Unterrichtspraseologien arbeiten, diese in den Unterricht einsetzen kann bis sie zu einer Normalität werden. Man sollte Deutsch als Fremdsprache in Deutsch lehren, d.h. die Studierenden sollten Regeln zur deutschen Sprache bekommen aber gleichzeitig auch Möglichkeiten haben in einer natürlichen Unterrichts Atmosphäre darauf aufzubauen.

Voraussetzungen

Die Grundlage dieser Studie bildet eine selbsterstellte Umfrage. Da die Befragung auf keine Leistungsmessung beruht, wurde angenommen, dass die Lernenden ihren realen Wissenstand reflektieren. Bei Deutsch als Unterrichtssprache geht man davon aus, dass Dozenten die Verpflichtung tragen Deutsch deutlich, präzise, dialektfrei und fehlerfrei zu sprechen.

Rahmenbedingungen

Die Untersuchung wurde zu Beginn des Studienjahres 2010-2011 durchgeführt und ebenso nach einer vier wöchigen Zeitspanne unter denselben Bedingungen wiederholt. Als Grund- und Teilgesamtheit ist zu bemerken, dass insgesamt 67 Studierende befragt wurden, die an den Vorbereitungsklassen der beiden Abteilungen Deutschlehrer- und Übersetzer Ausbildung immatrikuliert sind. Für dieses Studentenklientel ist die deutsche Sprache die zweite Fremdsprache nach Englisch. Da die Umfrage kurz nach dem Beginn des Semesters durchgeführt wurde, kann das Sprachniveau während der Durchführung der Umfrage als A2-Sprachniveau eingestuft werden. Die Niveaubestimmungen B1 und B2 sind als Prognose zu bewerten. Hier wurde dem Lerner nämlich die Frage gestellt, welche Unterrichtssprache er zukünftig bevorzugen würde. Nach dem Stand des Jahres 2011 gibt es in der Türkei landesweit 17 Abteilungen zur Deutschlehrausbildung, von denen 14 allgemeinverbindliche Leitlinien zur Vorbereitungsklasse grundlegen (vgl. ÖSYM: 2011). Aus diesem Grund haben die Ergebnisse dieser Studie auch eine Aussagekraft für diese 14 Abteilungen.

Forschungsmethode

Die Forschungsmethode dieser Studie ist eine deskriptiv-halb quantitative. Die Werte der Datenerhebung wurden prozentual per Excel ermittelt. Zu Validität kann gesagt werden, dass die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des Europäischen Referenzrahmens bevorzugt wurden. Dabei wurde zu jeder dieser Niveaustufe die rezeptiven Fertigkeiten lesen und hören sowie die produktiven Fertigkeiten schreiben und sprechen tabellarisch erstellt. Die Studierenden hatten die Aufgabe zu jeder Niveaustufe und zu jeder Fertigkeit eine Spalte zu den Sprachmöglichkeiten anzukreuzen.

Für die Sprachauswahl wurden drei Spalten angeboten, in der ersten Spalte die Sprache Deutsch, in der zweiten die Sprache Türkisch und in der dritten Spalte die Sprachen Deutsch und Türkisch. Somit konnte ermittelt werden, welche Fertigkeiten die Studenten in welcher Unterrichtssprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bevorzugen. Die gleiche Umfrage wurde nach vier Wochen wiederholt, so dass der zeitliche Abstand zwischen beiden Durchläufen eine bessere Überprüfbarkeit und Verbindlichkeit des Ergebnisses ermöglicht.

Datenerhebung

LE	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
V T	19,4 %	17,9 %	62,7 %	3,0%	34,3 %	62,7 %	1,5 %	68,7 %	29,9 %	4,5 %	68,7 %	26,9 %
N T	38,8 %	13,4 %	47,8 %	10,4 %	34,3 %	55,2 %	4,5 %	62,7 %	32,8 %	4,5 %	70,1 %	25,4 %

Tabelle 1: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Lesen (LE)

SCH	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
VT	7,5%	48,8 %	44,8 %	-	59,7 %	40,3 %	1,5 %	83,6 %	14,9 %	-	85,1 %	14,9 %
NT	19,4 %	49,3 %	31,3 %	6,0 %	56,7 %	37,3 %	-	83,6 %	16,4 %	1,5 %	91,0 %	7,5%

Tabelle 2: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Schreiben (SCH)

SPR	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
VT	13,4 %	22,4 %	64,2 %	-	40,3 %	59,7 %	-	61,2 %	38,3 %	-	70,1 %	29,9 %
NT	13,4 %	10,4 %	76,1 %	3,0 %	28,4 %	68,7 %	1,5 %	53,7 %	44,8 %	-	74,6 %	25,4 %

Tabelle 3: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Sprechen (SPR)

HÖR	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
VT	10,4 %	40,3 %	49,3%	1,5 %	53,7 %	44,8 %	1,5 %	74,6 %	23,9 %	-	77,6 %	22,4 %
NT	14,9 %	40,3 %	44,8 %	6,0 %	49,3 %	44,8 %	1,5 %	73,1 %	25,4 %	-	82,1 %	17,9 %

Tabelle 4: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Hören (HÖR)

Befunde und Auswertung

Die Darstellung der Dateien zu diesem Teil erfolgt in zwei Teilen. Während im ersten Teil Feststellungen formuliert wird, beinhaltet der zweite Teil eine mögliche Auswertung. Die Vorgehensweise in beiden Teilen ist eine vertikale und horizontale. Die Dateien wurden nach den Variablen Zeit, Fertigkeiten und Niveaustufen quantitativ analysiert.

- Bei der Datenerhebung ist sowohl in den Niveaustufen als auch bei der Fertigungsbestimmung bezüglich der Variabel „Zeit“ als Vor- und Nachtest eine deutliche Überschneidung zu erkennen. Dies bestätigt die Gültigkeit der Untersuchung. Die Befragten sind somit auch nach vier Wochen Zeitabstand dergleichen Meinung.
- Zu der Variabel „Fertigkeit“ gibt es drei verschiedene Auswertungen: Für die Fertigkeit Lesen und Sprechen ist deutlich zu erkennen, dass sich die Werte zur Unterrichtssprache hauptsächlich in den Niveaustufen A1 und A2 bei Türkisch und Deutsch zu gleichen Teilen abbilden. Die Probanden haben sich bei B1 und B2 jedoch für die deutsche Sprache entschieden. Die Fertigkeit Schreiben beruht auf einer deutlichen Gemeinsamkeit, da die Mehrheit sich in A1, A2, B1 und B2 für die Sprache Deutsch entschied. Die Fertigkeit Hören orientiert sich an der Niveaustufe A1 in Türkisch und Deutsch. Bei den drei weiteren Niveaubestimmungen (A2, B1 und B2) ist deutlich zu sehen, dass die Probanden Deutsch hören möchten.
- Zu der Variabel „Niveaustufe“ konnten drei wesentliche Feststellungen gemacht werden: Bei A1 wird außer Schreiben, was vorwiegend auf Deutsch bevorzugt wurde, für die weiteren drei Fertigkeiten sowohl Türkisch und Deutsch zusammen bevorzugt. Bei A2 wurden hauptsächlich Schreiben und Hören in der deutschen Sprache, doch für Lesen und Sprechen wurde Türkisch und Deutsch markiert. Bei B1 und B2 möchten DaF-Lernende alle rezeptiven und produktiven Fertigkeiten deutlich betont in der deutschen Sprache haben.

Schlussbemerkungen

Diese Feststellungen könnten bezüglich der Unterrichtssprache Deutsch im Bereich Deutsch als Fremdsprache verschiedenartig interpretiert werden. Wichtig ist es aber zu sagen, dass Lernende eine Bewusstheit gegenüber ihrer Unterrichtssprache haben. Die Studierenden hatten den Fragebogen ausgefüllt als sie noch nicht in dem Sprachniveau B1 waren, trotzdem hatten sie eine bestimmte Vorstellung gegenüber der zukünftigen Unterrichtssprache. Sie möchten in ihrem DaF-Unterricht Deutsch lesen, sprechen, hören und schreiben. Dafür benötigen sie aber einen natürlichen Sprachraum, in dem viel in Deutsch kommuniziert wird.

Wieso sollte man nicht versuchen, mit einem vermehrten Einsatz der Unterrichtssprache Deutsch dem entgegenzukommen? Somit würden Studierende in zweifacherweise davon profitieren: Indem sie zum einen in ihren eigenen sprachpraktischen Lehrveranstaltungen einem intensiven „Sprachbad“ ausgesetzt

werden – Deutsch lernen mit Anweisungen, die in deutscher Unterrichtssprache ausgedrückt werden – und zum anderen indem sie für die spätere berufliche Lehrtätigkeit mit selbst-ausprobierter/erlebter deutscher Unterrichtssprache gut ausgerüstet werden.

Quellenverzeichnis

- Balci, Tahir** (1996): „Deutsch als Unterrichtssprache in der Auslandsgermanistik?“, in: *ÖDaF Mitteilungen* (1), Institut für Germanistik der Universität Wien, S. 65-70.
- Butzkamm, Wolfgang** (2007): *Unterrichtssprache Deutsch - Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Ismaning.
- Brinker, Klaus** (1992): *Linguistische Textanalyse, Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin.
- Çelebi, Mustafa Durmuş** (2006): „Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi“, in: *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21/2), S. 285-307.
- Gök, Tolga** (2008): „Eğitim; Yabancı Dille mi, Ana Dille mi?“, in: *Milli Eğitim* (37/178), S. 214-230.
- Haataja, Kim** (2005): „Über die Variablen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ beim schulischen Fremdsprachenerwerb und dessen Erforschung - Das Beispiel DaF in Finnland“, in: *Aktuelles. Zeitschrift für den DaF-Unterricht in Finnland*, Goethe Institut, Helsinki, S. 27-40.
- Haataja, Kim** (2008): „Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL) in Finnland - Ein Kurzüberblick über bisherige Entwicklungen und Zukunftsaussichten“, in: *Hallo Deutschlehrer! Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbands* (26), S. 23-25.
- Holly, Werner** (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*, München.
- Kocaman, Ahmet / Osam, Necdet** (2000): *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara.
- Köksal, Handan** (2009): „Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Sınav Değerlendirmesi. Bağdaşık Yapıya İlişkin Yanlış Çözümlemesi“, *Uluslar arası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, Cilt 2, 1.-3. Ekim 2009, Trakya Üniversitesi, Edirne, S. 75-78.
- ÖSYM** (2011): *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*, Ankara.
- Sayın, Şara / Bechtold, Gerhard** (Hg.) (1995): *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*, Istanbul.
- Spillmann, Hans-Otto** (2004): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München, S. 93.
- Tapan, Nilüfer / Polat, Tülin / Schmidt, Hans-Werner** (Hg.) (2000): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, Istanbul.
- Weinrich, Harald** (2004): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Tehran.