



www.turkishstudies.net/religion

Turkish Studies - Comparative Religious Studies

eISSN: 2667-5544

Research Article / Araştırma Makalesi



ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

Transformation of the Foreign-Language Paradigm in Religious Vocational Secondary Education: German as the First Foreign Language and School–University Collaboration in the Case of Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School

Dini Mesleki Ortaöğretimde Yabancı Dil Paradigmasının Dönüşümü: Birinci Yabancı Dil Olarak Almanca ve Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneğinde Okul-Üniversite İş Birliği

Selahaddin Soyudoğru*

Abstract: Preparatory language programmes in Turkish Anatolian Imam Hatip high schools have transformed foreign-language education from an Arabic- and English-centred model into a plurilingual structure that includes German and other European and Asian languages. This study examines that transformation through German as the first foreign language and Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School. It distinguishes general foreign-language education from vocational or field-oriented education, traces the historical and institutional position of German, and evaluates school–university collaboration. Designed as a qualitative embedded single-case study, the research analyses 39 official and academic documents published between 1951 and 2026. The findings show a shift from grammar-translation and textbook dependence towards intensive preparation, action-oriented communication, debating, Model United Nations, plurilingual cultural production and progression into higher education. In 2025–2026, 3 active German programmes were documented in Beşiktaş, Ankara and İzmir; Bursa and Konya announced programmes for 2026–2027. The Beşiktaş case combines language achievement with collaboration with the Turkish-German University. The university's Faculty of Theology, established in 2022, creates a prospective pathway, while the Faculty of Islamic Theology established at the University of Münster in 2026 illustrates German's academic and public function in religious education. A 2-layer curriculum combining general communicative German with German for religious, intercultural and academic purposes is proposed.

Keywords: Anatolian Imam Hatip high schools, German as a first foreign language, foreign-language didactics, language for specific purposes, school–university collaboration, religious vocational education

Öz: Türkiye’de Anadolu imam hatip liselerindeki hazırlık programlarının çeşitlenmesi, yabancı dil öğretimini Arapça ve İngilizce merkezli yapıdan Almanca’yı ve diğer Avrupa ve Asya dillerini kapsayan çok dilli bir modele dönüştürmüştür. Araştırma, bu dönüşümü birinci yabancı dil olarak Almanca ve Beşiktaş Kız Anadolu

* Lecturer, Ph.D., Turkish-German University, School of Foreign Languages

Öğr. Gör. Dr., Türk-Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0473-1797>

soyudogru@tau.edu.tr

Cite as/ Atıf: Soyudoğru, S. (2026). Transformation of the foreign-language paradigm in religious vocational secondary education: German as the first foreign language and school–university collaboration in the case of Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School / Dini mesleki ortaöğretimde yabancı dil paradigmasının dönüşümü: birinci yabancı dil olarak Almanca ve Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi örneğinde okul-üniversite iş birliği. *Turkish Studies-Comparative Religious Studies*, 21(3), 5257-5306. Ankara Bilim University Publications. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.95582>

Received/Geliş: 27 April/Nisan 2026

Accepted/Kabul: 20 September/Eylül 2026

Published/Yayın: 25 September/Eylül 2026

Checked by plagiarism software



İmam Hatip Lisesi örneği üzerinden incelemektedir. Genel yabancı dil ile mesleki/alan odaklı yabancı dil arasındaki ayırım, Almancanın tarihsel ve kurumsal konumu ve okul-üniversite iş birliğinin didaktik işlevleri değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gömülü tek durum deseniyle yürütölen çalışmada, 1951–2026 yılları arasında yayımlanan 39 resmî ve akademik doküman sistematik ve tematik kodlama süreçleri yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular; dil bilgisi-çeviri ve ders kitabı bağımlılığından yoğun hazırlık öğretime, eylem odaklı iletişime, münazara, Model Birleşmiş Milletler, çok dilli kültür üretimi ve yükseköğretime geçişe yönelen bir paradigma değişimini göstermektedir. 2025–2026’da Beşiktaş, Ankara ve İzmir’de 3 etkin Almanca programı doğrulanmış; Bursa ve Konya’da 2026–2027 için programlar ilan edilmiştir. Beşiktaş örneği, dil başarısını Türk-Alman Üniversitesiyle kurumsal iş birliğiyle birleştirmektedir. Üniversitede 2022’de kurulan İlahiyat Faköltesi geleceğe dönük bir geçiş imkânı oluştururken Münster Üniversitesinde 2026’da kurulan İslam İlahiyat Faköltesi Almancanın din eğitimindeki akademik ve kamusal işlevini göstermektedir. Genel iletişimsel Almanca ile dinî, kültürlerarası ve akademik alanlara yönelik Almancayı birleştiren 2 katmanlı bir müfredat önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu imam hatip liseleri, birinci yabancı dil olarak Almanca, yabancı dil didaktiği, mesleki alan dili, okul-üniversite iş birliği, dinî mesleki eğitim

Structured Abstract:

Aim: Foreign-language education in Anatolian Imam Hatip high schools occupies a distinctive position because these institutions prepare learners for higher education while providing religious vocational formation. Arabic has historically served as the language of religious sources and vocational subjects, whereas modern European and Asian languages increasingly support communication, mobility, academic progression and intercultural encounter. The diversification of preparatory programmes therefore raises a question insufficiently addressed in the literature: Does German as the first foreign language merely add another general language, or can it create a field-oriented didactic continuum compatible with religious vocational education? The study explains the historical transformation of foreign-language education in Imam Hatip schools, identifies the institutional position of German, analyses the didactic structure of Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School, and evaluates its collaboration with the Turkish-German University. It examines the distinction between general and vocational or field-oriented language education, the phases of linguistic diversification, the components of the case school's programme, and the effect of progression into German-medium higher education on the function assigned to German.

Method: The research was designed as a qualitative embedded single-case study and used document analysis because the problem concerns institutional history, curricula, admission regulations, publicly documented activities and collaboration practices. The coded dataset comprised 39 documents: 29 primary institutional sources and 10 academic or methodological sources. Primary materials included Ministry of National Education handbooks and timetables, the General Directorate for Religious Education language portal, school information pages, Turkish-German University reports and collaboration records, activity announcements and university-admission condition lists. Documents were selected according to direct relevance, official or peer-reviewed provenance, identifiable date, archival verifiability and contribution to at least 1 research question. Descriptive and thematic coding organised the evidence under historical continuity, linguistic diversification, intensive preparation, action orientation, field-specific language potential, extracurricular communication, institutional support and vertical progression. School statements were checked against Ministry or university records.

Findings: The analysis identified 4 historical layers. The first began with the reopening of Imam Hatip schools in 1951 and the centrality of Arabic in religious and vocational subjects. The second developed in the 1980s and 1990s, when return migration from Germany and bilateral cultural arrangements supported schools in which German was the first foreign language. The third emerged after 2015 through programme diversification and intensive preparatory classes. The fourth is the current stage: 92 Anatolian Imam Hatip high schools implemented 114 programmes covering 11 languages in 2025–2026. Official records identify 3 active German programmes in Beşiktaş, Ankara and İzmir; Bursa and Konya announced programmes with quotas of 30 students for 2026–2027. The case school opened in 2016–2017 as the first Anatolian Imam Hatip high school with a German preparatory class. Its model combines approximately 20 weekly hours of German in the preparatory year with continued German in Grades 9–12, Arabic and Vocational Arabic, a compulsory second foreign language and communicative extracurricular practices. German debating awards, plurilingual festivals, Model United Nations, a Turkish-German poetry and music event and university collaboration move language from a school subject towards social action. Turkish-German University documents further reveal that the official 2019 list contained 38 schools, the list linked on the institutional admissions page contains 22, and the binding 2026 YKS condition covers 51 schools. These documents belong to different periods and functions; eligibility is therefore periodically reconstructed. The 2026 condition requires German to appear as the first foreign language on the diploma and to have been studied throughout 4 years of secondary education. Beşiktaş is the only Imam Hatip high school on the 22-school list, while the 2026 YKS list also includes the İzmir school. The Faculty of Theology established at the Turkish-German University in 2022 creates a prospective pathway, although no active programme was publicly listed in July 2026. The Faculty of Islamic Theology established at the University of Münster in 2026 demonstrates the wider institutional relationship between religious education and German.

Conclusion: The study conceptualises German in an Imam Hatip high school as a bridge among general foreign-language education, religious vocational field-specific language and German-medium higher education. The documents do not demonstrate an already institutionalised course in German for religious purposes, but they reveal the didactic conditions from which one may be developed. A 2-layer curriculum is therefore proposed. The first layer develops general communicative competence through listening, speaking,

reading, writing, mediation and intercultural interaction. The second progressively introduces religious and academic text types, German terminology in Islamic studies, mosque and community communication, comparative religious discourse, migration and integration contexts, and university-oriented academic language. This model preserves Arabic's source-language and vocational role while assigning German a complementary function. The study is limited to Turkish Imam Hatip high schools in which German is taught or announced as the first foreign language. Programmes in other languages, Turkish minority religious schools in the Balkans, Muslim religious secondary schools in Germany, Austria and Switzerland, and the Imam Hatip model in Belgium remain subjects for separate comparative research.

Keywords: Anatolian Imam Hatip high schools, German as a first foreign language, foreign-language didactics, language for specific purposes, school–university collaboration, religious vocational education.

ملخص منظم:

الهدف: يحتل تعليم اللغات الأجنبية في مدارس «إمام حاتيب» الثانوية الأناضولية مكانة مميزة، لأن هذه المؤسسات تُعد المتعلمين للتعليم العالي مع توفير التكوين المهني الديني في الوقت نفسه. وقد كانت اللغة العربية، تاريخياً، لغة المصادر الدينية والمواد المهنية، في حين أن اللغات الأوروبية والأسبوية الحديثة تدعم بشكل متزايد التواصل والتنقل والتقدم الأكاديمي والتفاعل بين الثقافات. ولذلك، فإن تنوع البرامج التحضيرية يطرح سؤالاً لم يتم تناوله بشكل كافٍ في الأدبيات: هل تضيف اللغة الألمانية، باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى، مجرد لغة عامة أخرى، أم أنها قادرة على خلق سلسلة تعليمية موجهة نحو مجال معين تتوافق مع التعليم المهني الديني؟ تشرح الدراسة التحول التاريخي لتعليم اللغات الأجنبية في مدارس «إمام حاتيب»، وتحدد المكانة المؤسسية للغة الألمانية، وتحلل البنية التعليمية لمدرسة «بشيكاتاش للبنات» الثانوية الأناضولية «إمام حاتيب»، وتقيم تعاونها مع الجامعة التركية-الألمانية. وتبحث الدراسة في الفرق بين تعليم اللغة العام والتعليم المهني أو الموجه نحو تخصص معين، ومراحل التنوع اللغوي، ومكونات برنامج المدرسة محل الدراسة، وتأثير الانتقال إلى التعليم العالي باللغة الألمانية على الوظيفة الموكلة إلى اللغة الألمانية.

المنهجية: صُممت الدراسة كدراسة حالة فردية نوعية مدمجة، واستخدمت تحليل الوثائق لأن المشكلة تتعلق بالتاريخ المؤسسي والمناهج الدراسية، ولوائح القبول، والأنشطة الموثقة علناً، وممارسات التعاون. تألفت مجموعة البيانات المُرزمة من 39 وثيقة: 29 مصدرًا مؤسسيًا أساسيًا و10 مصادر أكاديمية أو منهجية. وشملت المواد الأساسية كتيبات وجدول زمنية صادرة عن وزارة التعليم الوطني، وبوابة اللغة التابعة للمديرية العامة للتعليم الديني، وصفحات المعلومات الخاصة بالمدرسة، وتقارير الجامعة التركية-الألمانية وسجلات التعاون، وإعلانات الأنشطة، وقوائم شروط القبول الجامعي. تم اختيار الوثائق وفقاً لمدى صلتها بالموضوع، ومصدرها الرسمي أو الذي خضع لمراجعة الأقران، وتاريخها القابل للتحديد، وإمكانية التحقق منها في الأرشيف، ومساهمتها في إجابة سؤال بحثي واحد على الأقل. ونظم الترميز الوصفي، والموضوعي الأدلة في إطار الاستمرارية التاريخية، والتنوع اللغوي، والإعداد المكثف، والتوجه العملي، والإمكانات اللغوية الخاصة بالمجال، والتواصل خارج المنهج الدراسي، والدعم المؤسسي، والتقدم الرأسي. وتم مطابقة بيانات المدارس مع سجلات الوزارة أو الجامعة.

النتائج: حدد التحليل 4 طبقات تاريخية. بدأت الطبقة الأولى مع إعادة فتح مدارس الإمام الحاتيب في عام 1951، ومركزية اللغة العربية في المواد الدينية والمهنية. وتطورت الطبقة الثانية في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي، عندما دعمت الهجرة العائدة من ألمانيا والترتيبات الثقافية الثانية المدارس التي كانت اللغة الألمانية فيها هي اللغة الأجنبية الأولى. وظهرت الطبقة الثالثة بعد عام 2015 من خلال تنويع البرامج والدروس التحضيرية المكثفة. أما المرحلة الرابعة فهي المرحلة الحالية: حيث نفذت 92 مدرسة ثانوية أناتولية من مدارس «إمام حاتيب» 114 برنامجاً تغطي 11 لغة في الفترة 2025–2026. وتشير السجلات الرسمية إلى وجود 3 برامج نشطة للغة الألمانية في بشيكاتاش وأنقرة وإزمير؛ بينما أعلنت بورصة وقونية عن برامج بحرص تبلغ 30 طالباً للفترة 2026–2027. افتتحت المدرسة موضوع الدراسة في العام الدراسي 2016–2017 باعتبارها أول مدرسة ثانوية أناتولية إمام حاتيب تضم فصلاً تحضيرياً للغة الألمانية. وجمع نموذجها بين ما يقارب ساعة أسبوعية من اللغة الألمانية في السنة التحضيرية مع استمرار دراسة اللغة الألمانية في الصفوف من 9 إلى 12، بالإضافة إلى اللغة 20 العربية واللغة العربية المهنية، ولغة أجنبية ثانية إلزامية، وممارسات تواصلية خارج المنهج الدراسي. وتسهم جوائز المناظرات الألمانية والمهرجانات متعددة اللغات، ونموذج الأمم المتحدة، وفعالية الشعر والموسيقى التركية-الألمانية، والتعاون الجامعي، في تحويل اللغة من مادة دراسية إلى نشاط اجتماعي. وتكشف وثائق الجامعة التركية-الألمانية أيضاً أن القائمة الرسمية لعام 2019 تضمنت 38 مدرسة، وأن القائمة لعام 2026 تشمل 51 مدرسة. تنتمي هذه الوثائق YKS المرتبطة بصفحة القبول المؤسسي تحتوي على 22 مدرسة، وأن الشرط الملزم لامتحان إلى فترات ووظائف مختلفة؛ وبالتالي يتم إعادة صياغة شروط الأهلية بشكل دوري. يشترط شرط عام 2026 أن تظهر اللغة الألمانية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في الشهادة وأن تكون قد درست طوال 4 سنوات من التعليم الثانوي. وتعد مدرسة بشيكاتاش هي المدرسة الثانوية الوحيدة لعام 2026 أيضاً مدرسة إزمير. تشكل كلية العلوم الدينية YKS من نوع «إمام حاتيب» في قائمة المدارس الـ22، في حين تتضمن قائمة امتحان التي أنشئت في الجامعة التركية الألمانية عام 2022 مساراً مستقبلياً، على الرغم من عدم إدراج أي برنامج نشط علناً في يوليو 2026. وتُظهر كلية العلوم الدينية الإسلامية التي أنشئت في جامعة مونستر عام 2026 العلاقة المؤسسية الأوسع نطاقاً بين التعليم الديني واللغة الألمانية.

الخلاصة: تصور الدراسة تدريس اللغة الألمانية في مدرسة ثانوية «إمام حاتيب» باعتبارها جسراً بين التعليم العام للغة الأجنبية واللغة المهنية الدينية الخاصة بمجال معين، والتعليم العالي باللغة الألمانية. لا تُظهر الوثائق وجود مقرر دراسي مؤسسي بالفعل في اللغة الألمانية للأغراض الدينية، لكنها تكشف عن الظروف التعليمية التي يمكن من خلالها تطوير مثل هذا المقرر. ولذلك يُقترح منهج دراسي من طبقتين. تعمل الطبقة الأولى على تطوير الكفاءة التواصلية العامة من خلال الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والوساطة، والتفاعل بين الثقافات. أما الطبقة الثانية فتقدم تدريجياً أنواع النصوص الدينية والأكاديمية، والمصطلحات الألمانية في الدراسات الإسلامية، والتواصل في المساجد والمجتمعات المحلية، والخطاب الديني المقارن، وسياقات الهجرة والاندماج، واللغة الأكاديمية الموجهة نحو الجامعة. يحافظ هذا النموذج على

اللغة العربية باعتبارها لغة المصدر ودورها المهني، بينما يمنح اللغة الألمانية وظيفة تكميلية. تقتصر الدراسة على مدارس «إمام حاتيب» الثانوية التركية التي تُدرّس فيها اللغة الألمانية أو يُعلن عنها باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى. أما البرامج التي تُدرّس بلغات أخرى، والمدارس الدينية للأقلية التركية في البلقان، والمدارس الثانوية الدينية الإسلامية في ألمانيا والنمسا وسويسرا، ونموذج «إمام حاتيب» في بلجيكا، فتظل موضوعات لأبحاث مقارنة منفصلة.

الكلمات المفتاحية: مدارس «إمام حاتيب» الثانوية الأناضولية، اللغة الألمانية كلغة أجنبية أولى، علم تدريس اللغات الأجنبية، اللغة لأغراض محددة، التعاون بين المدارس والجامعات، التعليم المهني الديني.

Résumé Structuré:

Objectif : L'enseignement des langues étrangères dans les lycées Imam Hatip d'Anatolie occupe une place particulière, car ces établissements préparent les élèves à l'enseignement supérieur tout en leur dispensant une formation professionnelle religieuse. L'arabe a historiquement servi de langue des sources religieuses et des matières professionnelles, tandis que les langues européennes et asiatiques modernes favorisent de plus en plus la communication, la mobilité, la progression académique et les rencontres interculturelles. La diversification des programmes préparatoires soulève donc une question insuffisamment abordée dans la littérature : L'allemand, en tant que première langue étrangère, se contente-t-il d'ajouter une langue générale de plus, ou peut-il créer un continuum didactique orienté vers une discipline spécifique, compatible avec l'enseignement professionnel religieux ? L'étude explique la transformation historique de l'enseignement des langues étrangères dans les lycées Imam Hatip, identifie la place institutionnelle de l'allemand, analyse la structure didactique du lycée Imam Hatip anatolien pour filles de Beşiktaş et évalue sa collaboration avec l'Université turco-allemande. Elle examine la distinction entre l'enseignement des langues à vocation générale et celui à vocation professionnelle ou sectorielle, les phases de la diversification linguistique, les composantes du programme de l'établissement étudié, ainsi que l'effet de la progression vers un enseignement supérieur dispensé en allemand sur la fonction attribuée à l'allemand.

Méthode : La recherche a été conçue comme une étude de cas unique qualitative intégrée et a recouru à l'analyse documentaire, car le problème porte sur l'histoire institutionnelle, les programmes d'études, les règlements d'admission, les activités documentées publiquement et les pratiques de collaboration. L'ensemble de données codées comprenait 39 documents : 29 sources institutionnelles primaires et 10 sources académiques ou méthodologiques. Les sources primaires comprenaient des manuels et des emplois du temps du ministère de l'Éducation nationale, le portail linguistique de la Direction générale de l'enseignement religieux, des pages d'information sur l'école, des rapports de l'Université turco-allemande et des comptes rendus de collaboration, des annonces d'activités et des listes de conditions d'admission à l'université. Les documents ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence directe, de leur provenance officielle ou issue d'une évaluation par les pairs, d'une date identifiable, de leur vérifiabilité archivistique et de leur contribution à au moins une question de recherche. Un codage descriptif et thématique a permis d'organiser les données sous les thèmes suivants : continuité historique, diversification linguistique, préparation intensive, orientation vers l'action, potentiel linguistique spécifique au domaine, communication extrascolaire, soutien institutionnel et progression verticale. Les déclarations des établissements ont été recoupées avec les registres du ministère ou des universités.

Conclusions : L'analyse a permis d'identifier quatre phases historiques. La première a débuté avec la réouverture des écoles Imam Hatip en 1951 et la place centrale occupée par l'arabe dans les matières religieuses et professionnelles. La deuxième s'est développée dans les années 1980 et 1990, lorsque le retour des migrants d'Allemagne et les accords culturels bilatéraux ont favorisé la création d'écoles où l'allemand était la première langue étrangère. La troisième a émergé après 2015 grâce à la diversification des programmes et à la mise en place de classes préparatoires intensives. La quatrième correspond à la phase actuelle : en 2025–2026, 92 lycées Imam Hatip anatoliens ont mis en place 114 programmes couvrant 11 langues. Les registres officiels recensent 3 programmes d'allemand actifs à Beşiktaş, Ankara et Izmir ; Bursa et Konya ont annoncé des programmes avec des quotas de 30 élèves pour 2026–2027. L'établissement étudié a ouvert ses portes en 2016–2017 en tant que premier lycée Imam Hatip d'Anatolie proposant une classe préparatoire d'allemand. Son modèle combine environ 20 heures hebdomadaires d'allemand pendant l'année préparatoire avec la poursuite de l'allemand de la 3e à la terminale, l'arabe et l'arabe professionnel, une deuxième langue étrangère obligatoire ainsi que des activités extrascolaires axées sur la communication. Des concours de débat en allemand, des festivals plurilingues, le Model United Nations, un événement de poésie et de musique turco-allemand ainsi qu'une

collaboration avec des universités font passer la langue du statut de simple matière scolaire à celui d'action sociale. Des documents de l'Université turco-allemande révèlent en outre que la liste officielle de 2019 comptait 38 établissements, que la liste accessible via le lien figurant sur la page des admissions de l'établissement en compte 22, et que la condition contraignante du YKS de 2026 concerne 51 établissements. Ces documents se rapportent à des périodes et à des fonctions différentes ; les critères d'éligibilité sont donc redéfinis périodiquement. La condition de 2026 exige que l'allemand figure comme première langue étrangère sur le diplôme et qu'il ait été étudié pendant les quatre années de l'enseignement secondaire. Beşiktaş est le seul lycée Imam Hatip figurant sur la liste des 22 établissements, tandis que la liste YKS de 2026 inclut également l'établissement d'Izmir. La Faculté de théologie créée à l'Université turco-allemande en 2022 ouvre une voie d'avenir, bien qu'aucun programme actif n'ait été rendu public en juillet 2026. La Faculté de théologie islamique créée à l'Université de Münster en 2026 illustre la relation institutionnelle plus large entre l'enseignement religieux et l'allemand.

Conclusion : Cette étude conceptualise l'allemand dans un lycée Imam Hatip comme un pont entre l'enseignement général des langues étrangères, le langage spécifique à la formation professionnelle religieuse et l'enseignement supérieur dispensé en allemand. Les documents ne font pas état d'un cours d'allemand à des fins religieuses déjà institutionnalisé, mais ils révèlent les conditions didactiques à partir desquelles un tel cours pourrait être développé. Un programme d'études à deux niveaux est donc proposé. Le premier niveau développe les compétences communicatives générales à travers l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture, la médiation et l'interaction interculturelle. Le deuxième niveau introduit progressivement des types de textes religieux et académiques, la terminologie allemande des études islamiques, la communication au sein de la mosquée et de la communauté, le discours religieux comparatif, les contextes de migration et d'intégration, ainsi que le langage académique orienté vers l'université. Ce modèle préserve l'arabe en tant que langue source et son rôle professionnel, tout en attribuant à l'allemand une fonction complémentaire. L'étude se limite aux lycées Imam Hatip turcs dans lesquels l'allemand est enseigné ou annoncé comme première langue étrangère. Les programmes dans d'autres langues, les écoles religieuses turques minoritaires dans les Balkans, les établissements secondaires religieux musulmans en Allemagne, en Autriche et en Suisse, ainsi que le modèle « Imam Hatip » en Belgique, font l'objet de recherches comparatives distinctes.

Mots-clés : lycées « Imam Hatip » d'Anatolie, l'allemand comme première langue étrangère, didactique des langues étrangères, langue à des fins spécifiques, collaboration école-université, formation professionnelle religieuse.

Resumen Estructurado:

Objetivo: La enseñanza de lenguas extranjeras en los institutos «Imam Hatip» de Anatolia ocupa un lugar singular, ya que estas instituciones preparan a los alumnos para la educación superior al tiempo que les proporcionan una formación profesional religiosa. El árabe ha servido históricamente como lengua de las fuentes religiosas y de las asignaturas profesionales, mientras que las lenguas modernas europeas y asiáticas favorecen cada vez más la comunicación, la movilidad, la progresión académica y el encuentro intercultural. La diversificación de los programas preparatorios plantea, por tanto, una cuestión que no se ha abordado suficientemente en la bibliografía: ¿El alemán, como primera lengua extranjera, se limita a añadir otra lengua general, o puede crear un continuo didáctico orientado a un ámbito específico compatible con la formación profesional religiosa? El estudio explica la transformación histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras en los institutos Imam Hatip, identifica la posición institucional del alemán, analiza la estructura didáctica del Instituto Anatolio Imam Hatip para Chicas de Beşiktaş y evalúa su colaboración con la Universidad Turco-Alemana. Examina la distinción entre la enseñanza de idiomas general y la formación profesional o orientada a un ámbito específico, las fases de la diversificación lingüística, los componentes del plan de estudios del centro objeto de estudio y el efecto que tiene el acceso a la educación superior en alemán sobre la función asignada al alemán.

Método: La investigación se diseñó como un estudio de caso único cualitativo integrado y utilizó el análisis documental, ya que el problema se refiere a la historia institucional, los planes de estudios, las normas de admisión, las actividades documentadas públicamente y las prácticas de colaboración. El conjunto de datos codificados comprendía 39 documentos: 29 fuentes institucionales primarias y 10 fuentes académicas o metodológicas. Los materiales primarios incluían manuales y horarios del Ministerio de Educación Nacional,

el portal lingüístico de la Dirección General de Educación Religiosa, páginas de información de la escuela, informes de la Universidad Turco-Alemana y registros de colaboración, anuncios de actividades y listas de condiciones de admisión a la universidad. Los documentos se seleccionaron en función de su relevancia directa, su procedencia oficial o revisada por pares, una fecha identificable, la verificabilidad archivística y su contribución a al menos una pregunta de investigación. La codificación descriptiva y temática organizó los datos en torno a la continuidad histórica, la diversificación lingüística, la preparación intensiva, la orientación a la acción, el potencial lingüístico específico del ámbito, la comunicación extracurricular, el apoyo institucional y la progresión vertical. Las declaraciones de los centros se cotejaron con los registros del Ministerio o de las universidades.

Resultados: El análisis identificó cuatro capas históricas. La primera comenzó con la reapertura de los colegios Imam Hatip en 1951 y la centralidad del árabe en las asignaturas religiosas y de formación profesional. La segunda se desarrolló en las décadas de 1980 y 1990, cuando la migración de retorno desde Alemania y los acuerdos culturales bilaterales respaldaron la creación de colegios en los que el alemán era la primera lengua extranjera. La tercera surgió a partir de 2015 a través de la diversificación de los programas y las clases preparatorias intensivas. La cuarta es la etapa actual: 92 institutos «Imam Hatip» de Anatolia impartieron 114 programas que abarcaban 11 idiomas en el curso 2025-2026. Los registros oficiales identifican tres programas de alemán en activo en Beşiktaş, Ankara e İzmir; Bursa y Konya anunciaron programas con un cupo de 30 alumnos para el curso 2026-2027. El centro objeto de estudio abrió sus puertas en el curso 2016-2017 como el primer instituto Anatolian Imam Hatip con una clase preparatoria de alemán. Su modelo combina aproximadamente 20 horas semanales de alemán en el año preparatorio con la continuación del alemán en los cursos 9.º a 12.º, árabe y árabe profesional, una segunda lengua extranjera obligatoria y prácticas extracurriculares de comunicación. Los premios de debate en alemán, los festivales plurilingües, el Modelo de las Naciones Unidas, un evento de poesía y música turco-alemán y la colaboración con universidades hacen que la lengua pase de ser una asignatura escolar a convertirse en una acción social. Los documentos de la Universidad Turco-Alemana revelan además que la lista oficial de 2019 incluía 38 centros, la lista enlazada en la página de admisiones de la institución contiene 22, y la condición vinculante del YKS de 2026 abarca 51 centros. Estos documentos pertenecen a diferentes períodos y tienen funciones distintas; por lo tanto, los requisitos de elegibilidad se reestructuran periódicamente. La condición para 2026 exige que el alemán figure como primera lengua extranjera en el título y que se haya estudiado durante los cuatro años de educación secundaria. Beşiktaş es el único instituto «Imam Hatip» de la lista de 22 centros, mientras que la lista del YKS de 2026 también incluye el centro de Esmirna. La Facultad de Teología, creada en la Universidad Turco-Alemana en 2022, abre una vía de futuro, aunque en julio de 2026 no figuraba públicamente ningún programa activo. La Facultad de Teología Islámica, creada en la Universidad de Münster en 2026, pone de manifiesto la relación institucional más amplia entre la educación religiosa y el alemán.

Conclusión: El estudio conceptualiza el alemán en un instituto Imam Hatip como un puente entre la enseñanza general de lenguas extranjeras, el lenguaje específico del ámbito profesional religioso y la educación superior impartida en alemán. Los documentos no evidencian la existencia de un curso de alemán con fines religiosos ya institucionalizado, pero revelan las condiciones didácticas a partir de las cuales se podría desarrollar uno. Por lo tanto, se propone un plan de estudios de dos niveles. El primer nivel desarrolla la competencia comunicativa general a través de la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura, la expresión escrita, la mediación y la interacción intercultural. El segundo introduce progresivamente tipos de textos religiosos y académicos, terminología alemana en estudios islámicos, comunicación en la mezquita y en la comunidad, discurso religioso comparativo, contextos de migración e integración, y lenguaje académico orientado a la universidad. Este modelo preserva el árabe como lengua de origen y su función profesional, al tiempo que asigna al alemán una función complementaria. El estudio se limita a los institutos turcos «Imam Hatip» en los que se imparte o se anuncia el alemán como primera lengua extranjera. Los programas en otras lenguas, las escuelas religiosas de la minoría turca en los Balcanes, los institutos de enseñanza secundaria

religiosa musulmana en Alemania, Austria y Suiza, y el modelo «Imam Hatip» en Bélgica siguen siendo objeto de investigaciones comparativas independientes.

Palabras clave: institutos «Imam Hatip» de Anatolia, alemán como primera lengua extranjera, didáctica de lenguas extranjeras, lengua con fines específicos, colaboración entre la escuela y la universidad, formación profesional religiosa.

结构化摘要

目的：安纳托利亚伊玛目哈提普高中中的外语教育具有独特的地位，因为这些学校在为学生提供宗教职业教育的同时，也为其接受高等教育做准备。从历史上看，阿拉伯语一直是宗教经典和职业课程的语言，而现代欧洲和亚洲语言则日益成为促进沟通、人员流动、学术发展及跨文化交流的重要工具。因此，预备课程的多样化引发了一个在现有文献中尚未得到充分探讨的问题：将德语作为第一外语，究竟只是增添了一种通用语言，还是能够构建出与宗教职业教育相兼容的、以学科为导向的教学连续体？本研究阐释了伊玛目哈提普学校外语教育的历史演变，界定了德语在该体系中的制度地位，分析了贝西克塔斯女子安纳托利亚伊玛目哈提普高中的教学结构，并评估了该校与土德大学的合作情况。研究考察了通识语言教育与职业或学科导向语言教育的区别、语言多样化的发展阶段、案例学校的课程构成，以及进入德语授课高等教育对德语功能定位的影响。

方法：本研究采用定性嵌入式单案例研究设计，并运用文献分析法，因为研究问题涉及机构历史、课程设置、招生规定、公开记录的活动及合作实践。编码后的数据集包含39份文件：29份主要机构来源文件和10份学术或方法论来源文件。主要材料包括国家教育部手册和课程表、宗教教育总局语言门户网站、学校信息页面、土德大学报告及合作记录、活动公告以及大学入学条件清单。文件的筛选依据包括：直接相关性、官方来源或经同行评审的来源、可识别的日期、档案可验证性，以及对至少1个研究问题的贡献。通过描述性编码和主题编码，将证据归类为历史延续性、语言多样化、强化准备、行动导向、领域特定语言潜力、课外交流、机构支持及纵向发展等维度。学校声明与教育部或大学的记录进行了核对。

研究发现：分析识别出4个历史阶段。第一阶段始于1951年伊玛目哈提普学校的重新开放，当时阿拉伯语在宗教和职业课程中占据核心地位。第二阶段形成于20世纪80年代和90年代，当时从德国回流的移民以及双边文化安排，推动了将德语作为第一外语的学校发展。第三阶段出现在2015年之后，通过课程多样化和强化预备课程得以发展。第四个阶段即当前阶段：2025–2026学年，92所安纳托利亚伊玛目哈提普高中开设了涵盖11种语言的114个项目。官方记录显示，贝西克塔斯、安卡拉和伊兹密尔有3个正在运行的德语项目；布尔萨和科尼亚则宣布将在2026–2027学年开设德语项目，各校招生名额为30人。本案例学校于2016–2017学年作为首所开设德语预科班的安纳托利亚伊玛目哈提普高中成立。其教学模式将预科阶段每周约20学时的德语课程与9至12年级的德语延续学习相结合，同时开设阿拉伯语及职业阿拉伯语课程，并要求学生学习第二门外语，还开展以交流为导向的课外实践活动。德语辩论奖项、多语言节、模拟联合国、土德诗歌与音乐活动以及与大学的合作，将语言从一门学校学科转化为社会实践。土耳其-德国大学的文件进一步显示，2019年的官方名单包含38所学校，机构招生页面链接的名单包含22所，而具有约束力的2026年YKS条件则涵盖51所学校。由于这些文件所属时期和功能各异，入学资格标准因此会定期调整。2026年的入学条件要求德语必须作为第一外语出现在毕业证书上，且学生须在4年中学教育期间持续学习该语言。在22所学校的名单中，贝西克塔斯是唯一一所伊玛目哈提普高中，而2026年YKS名单中还包括了伊兹密尔的一所学校。2022年成立于土德大学的神学系开辟了一条前景广阔的发展路径，尽管截至2026年7月尚未公开列出任何正在实施的项目。2026年成立于明斯特大学的伊斯兰神学系，则体现了宗教教育与德语之间更广泛的机构联系。

结论：本研究将伊玛目哈提普高中中的德语学习视为连接普通外语教育、宗教职业领域专用语言以及德语授课高等教育之间的桥梁。现有文件虽未显示已建立针对宗教目的的制度化德语课程，但揭示了可用于开发此类课程的教学条件。因此，本文提出了一套两层结构的课程体系。第一层通过听、说、读、写、中介沟通及跨文化互动，培养一般交际能力。第二层则逐步引入宗教与学术

文本类型、伊斯兰研究领域的德语术语、清真寺及社区沟通、比较宗教话语、移民与融合语境，以及面向大学的学术语言。该模式在保留阿拉伯语作为源语言及职业语言作用的同时，赋予德语以补充功能。本研究仅限于将德语作为第一外语进行教学或已宣布开设德语课程的土耳其伊玛目哈提普高中。其他语言课程、巴尔干地区的土耳其少数民族宗教学校、德国、奥地利和瑞士的穆斯林宗教中学，以及比利时的伊玛目哈提普模式，仍需作为单独的比较研究课题。

关键词： 安纳托利亚伊玛目哈提普高中、德语作为第一外语、外语教学法、特定目的语言、校-大学合作、宗教职业教育。

Структурированное Резюме:

Цель: Изучение иностранных языков в анатолийских средних школах «Имам Хатип» занимает особое место, поскольку эти учебные заведения готовят учащихся к получению высшего образования, одновременно обеспечивая религиозную профессиональную подготовку. Арабский язык исторически служил языком религиозных источников и профессиональных дисциплин, в то время как современные европейские и азиатские языки все в большей степени способствуют коммуникации, мобильности, академическому развитию и межкультурному взаимодействию. Таким образом, диверсификация подготовительных программ поднимает вопрос, который недостаточно освещен в литературе: Является ли немецкий язык в качестве первого иностранного языка просто ещё одним общим языком или же он может создать профильно-ориентированный дидактический континуум, совместимый с религиозным профессиональным образованием? В исследовании объясняется историческая трансформация преподавания иностранных языков в школах «Имам Хатип», определяется институциональное положение немецкого языка, анализируется дидактическая структура Анатолийской средней школы «Имам Хатип» для девочек в Бешикташе и оценивается её сотрудничество с Турецко-немецким университетом. В нем исследуется различие между общим и профессиональным или профильным языковым образованием, этапы языковой диверсификации, компоненты учебной программы рассматриваемой школы, а также влияние перехода к высшему образованию с немецким языком обучения на функцию, отводимую немецкому языку.

Метод: Исследование было спланировано как качественное встроенное исследование одного конкретного случая и использовало анализ документов, поскольку проблема касается институциональной истории, учебных планов, правил приема, публично задокументированных мероприятий и практик сотрудничества. Кодированный набор данных включал 39 документов: 29 первичных институциональных источников и 10 академических или методологических источников. Первичные материалы включали руководства и расписания Министерства национального образования, языковой портал Главного управления по религиозному образованию, информационные страницы школы, отчеты Турецко-немецкого университета и протоколы сотрудничества, объявления о мероприятиях и списки условий поступления в университет. Документы отбирались с учетом их непосредственной релевантности, официального или рецензируемого происхождения, идентифицируемой даты, возможности проверки в архивах и вклада в решение как минимум одного исследовательского вопроса. С помощью описательного и тематического кодирования данные были систематизированы по следующим категориям: историческая преемственность, лингвистическая диверсификация, интенсивная подготовка, ориентация на практическую деятельность, языковой потенциал в конкретной области, внеучебное общение, институциональная поддержка и вертикальная прогрессия. Заявления школ сверялись с документами Министерства или университетов.

Результаты: Анализ выявил четыре исторических этапа. Первый начался с возобновления работы школ «Имам Хатип» в 1951 году и доминирующего положения арабского языка в религиозных и профессиональных дисциплинах. Второй этап развивался в 1980-х и 1990-х годах, когда обратная миграция из Германии и двусторонние культурные соглашения способствовали развитию школ, в которых немецкий язык был первым иностранным языком. Третий этап возник после 2015 года благодаря диверсификации программ и интенсивным подготовительным курсам. Четвертый этап — это нынешний период: в 2025–2026 учебном году 92 анатолийские средние школы «Имам Хатип» реализовали 114 программ, охватывающих 11 языков. Официальные данные указывают на наличие трех действующих программ по изучению немецкого языка в Бешикташе, Анкаре и Измире; Бурса и

Конья объявили о запуске программ с квотами в 30 учащихся на 2026–2027 учебный год. Школа, о которой идет речь, открылась в 2016–2017 учебном году как первая анатолийская средняя школа «Имам Хатип» с подготовительным классом по немецкому языку. Её модель сочетает в себе примерно 20 часов немецкого языка в неделю на подготовительном курсе с продолжением изучения немецкого в 9–12 классах, арабский язык и профессиональный арабский, обязательный второй иностранный язык, а также внеклассные занятия, ориентированные на коммуникацию. Немецкие олимпиады по дебатам, многоязычные фестивали, «Модель ООН», турецко-немецкий фестиваль поэзии и музыки, а также сотрудничество с университетами превращают язык из школьного предмета в средство социальной активности. Документы Турецко-немецкого университета также показывают, что официальный список 2019 года содержал 38 школ, список, ссылка на который приведена на странице приемной комиссии, — 22, а обязательное условие YKS на 2026 год охватывает 51 школу. Эти документы относятся к разным периодам и выполняют разные функции; поэтому критерии отбора периодически пересматриваются. Условие 2026 года требует, чтобы немецкий язык был указан в аттестате как первый иностранный язык и изучался на протяжении всех 4 лет среднего образования. Бешикташ — единственная средняя школа типа «Имам Хатип» в списке из 22 школ, тогда как список YKS 2026 года также включает школу в Измире. Факультет теологии, созданный в Турецко-немецком университете в 2022 году, открывает перспективный путь, хотя в июле 2026 года никаких действующих программ публично не было указано. Факультет исламской теологии, созданный в Университете Мюнстера в 2026 году, демонстрирует более широкие институциональные связи между религиозным образованием и немецким языком.

Заключение: В данном исследовании изучение немецкого языка в средней школе «Имам Хатип» рассматривается как мост между общим образованием в области иностранных языков, профессионально-ориентированным языком в сфере религии и высшим образованием с немецким языком обучения. Документы не свидетельствуют о наличии уже институционализированного курса немецкого языка для религиозных целей, однако они раскрывают дидактические условия, на основе которых такой курс может быть разработан. Поэтому предлагается двухуровневая учебная программа. Первый уровень развивает общие коммуникативные компетенции посредством аудирования, говорения, чтения, письма, посредничества и межкультурного взаимодействия. Второй уровень постепенно вводит религиозные и академические типы текстов, немецкую терминологию в области исламоведения, коммуникацию в мечетях и общинах, дискурс по сравнительному религиоведению, контексты миграции и интеграции, а также академический язык, ориентированный на университетское обучение. Эта модель сохраняет арабский язык в качестве исходного и профессионального, при этом отводя немецкому языку дополняющую функцию. Исследование ограничивается турецкими средними школами типа «Имам Хатип», в которых немецкий язык преподается или заявлен в качестве первого иностранного языка. Программы на других языках, религиозные школы турецкого меньшинства на Балканах, мусульманские религиозные средние школы в Германии, Австрии и Швейцарии, а также модель «Имам-Хатип» в Бельгии остаются предметом отдельных сравнительных исследований.

Ключевые слова: анатолийские средние школы «Имам-Хатип», немецкий язык как первый иностранный, дидактика иностранного языка, язык для специальных целей, сотрудничество между школой и университетом, религиозное профессиональное образование.

संरचित सारांश

उद्देश्य: अनातोलियन इमाम हातिप उच्च विद्यालयों में विदेशी भाषा शिक्षा एक विशिष्ट स्थान रखती है क्योंकि ये संस्थान धार्मिक व्यावसायिक प्रशिक्षण प्रदान करते हुए शिक्षार्थियों को उच्च शिक्षा के लिए तैयार करते हैं। अरबी ऐतिहासिक रूप से धार्मिक स्रोतों और व्यावसायिक विषयों की भाषा के रूप में रही है, जबकि आधुनिक यूरोपीय और एशियाई भाषाएँ संचार, गतिशीलता, शैक्षणिक प्रगति और अंतर-सांस्कृतिक संपर्क का तेजी से समर्थन करती हैं। इसलिए, तैयारी कार्यक्रमों के विविधीकरण से एक ऐसा प्रश्न उठता है जिस पर साहित्य में अपर्याप्त रूप से ध्यान दिया गया है:

क्या पहली विदेशी भाषा के रूप में जर्मन केवल एक और सामान्य भाषा जोड़ता है, या क्या यह धार्मिक व्यावसायिक शिक्षा के अनुकूल एक क्षेत्र-उन्मुख शिक्षण निरंतरता बना सकता है? यह अध्ययन इमाम हतिप स्कूलों में विदेशी भाषा शिक्षा के ऐतिहासिक परिवर्तन को समझता है, जर्मन की संस्थागत स्थिति की पहचान करता है, बेसिकतास

गर्ल्स अनातोलियन इमाम हतिप हाई स्कूल की शिक्षण संरचना का विश्लेषण करता है, और तुर्की-जर्मन विश्वविद्यालय के साथ इसके सहयोग का मूल्यांकन करता है।

यह सामान्य और व्यावसायिक या क्षेत्र-उन्मुख भाषा शिक्षा के बीच अंतर, भाषागत विविधीकरण के चरणों, केस स्कूल के कार्यक्रम के घटकों, और जर्मन-माध्यम उच्च शिक्षा में प्रगति के जर्मन को सौंपी गई भूमिका पर पड़ने वाले प्रभाव की जांच करता है।

विधि: यह शोध एक गुणात्मक एम्बेडेड एकल-मामला अध्ययन के रूप में तैयार किया गया था और इसमें दस्तावेज़ विश्लेषण का उपयोग किया गया क्योंकि यह समस्या संस्थागत इतिहास, पाठ्यक्रम, प्रवेश नियमों, सार्वजनिक रूप से प्रलेखित गतिविधियों और सहयोग प्रथाओं से संबंधित है।

कोडित डेटासेट में 39 दस्तावेज़ शामिल थे: 29 प्राथमिक संस्थागत स्रोत और 10 अकादमिक या पद्धतिगत स्रोत। प्राथमिक सामग्रियों में राष्ट्रीय शिक्षा मंत्रालय की पुस्तिकाएँ और समय-सारिणी, धार्मिक शिक्षा के लिए सामान्य निदेशालय का भाषा पोर्टल, स्कूल सूचना पृष्ठ, तुर्की-जर्मन विश्वविद्यालय की रिपोर्ट और सहयोग रिकॉर्ड, गतिविधि घोषणाएँ और विश्वविद्यालय-प्रवेश शर्तों की सूचियाँ शामिल थीं। दस्तावेज़ों का चयन प्रत्यक्ष प्रासंगिकता, आधिकारिक या सहकर्मि-समीक्षित उत्पत्ति, पहचानी जा सकने वाली तारीख, अभिलेखागार द्वारा सत्यापन क्षमता और कम से कम 1 शोध प्रश्न में योगदान के अनुसार किया गया। वर्णनात्मक और विषयगत कोडिंग ने साक्ष्यों को ऐतिहासिक निरंतरता, भाषाई विविधीकरण, गहन तैयारी, क्रिया-उन्मुखता, क्षेत्र-विशिष्ट भाषा क्षमता, पाठ्येतर संचार, संस्थागत समर्थन और ऊर्ध्वाधर प्रगति के अंतर्गत व्यवस्थित किया। स्कूल के बयानों की जाँच मंत्रालय या विश्वविद्यालय के रिकॉर्ड से की गई।

निष्कर्ष: विश्लेषण में 4 ऐतिहासिक परतें पहचानी गईं। पहली परत 1951 में इमाम हतीब स्कूलों के फिर से खुलने और धार्मिक व व्यावसायिक विषयों में अरबी के केंद्रीय स्थान के साथ शुरू हुई। दूसरी परत 1980 और 1990 के दशक में विकसित हुई, जब जर्मनी से वापसी प्रवासन और द्विपक्षीय सांस्कृतिक व्यवस्थाओं ने उन स्कूलों का समर्थन किया जिनमें जर्मन पहली विदेशी भाषा थी। तीसरी परत 2015 के बाद कार्यक्रम विविधीकरण और गहन preparatory कक्षाओं के माध्यम से उभरी। चौथा वर्तमान चरण है: 2025-2026 में 92 अनातोलियन इमाम हतिप हाई स्कूलों ने 11 भाषाओं को कवर करने वाले 114 कार्यक्रम लागू किए। आधिकारिक रिकॉर्ड बेसिकताश, अंकारा और इज़मिर में 3 सक्रिय जर्मन कार्यक्रमों की पहचान करते हैं; बुरसा और कोन्या ने 2026-2027 के लिए 30 छात्रों के कोटे के साथ कार्यक्रमों की घोषणा की। यह केस स्कूल 2016-2017 में पहली अनातोलियन इमाम हतीब हाई स्कूल के रूप में एक जर्मन प्रिपरेटरी क्लास के साथ खुला। इसका मॉडल प्रिपरेटरी वर्ष में लगभग 20 साप्ताहिक घंटे जर्मन के साथ कक्षा 9-12 में जर्मन की निरंतरता, अरबी और व्यावसायिक अरबी, एक अनिवार्य दूसरी विदेशी भाषा और संचारी पाठ्येतर अभ्यासों को जोड़ता है। जर्मन बहस पुरस्कार, बहुभाषी उत्सव, मॉडल संयुक्त राष्ट्र, एक तुर्की-जर्मन कविता और संगीत कार्यक्रम और विश्वविद्यालय सहयोग भाषा को एक स्कूल विषय से सामाजिक कार्रवाई की ओर ले जाते हैं। तुर्की-जर्मन विश्वविद्यालय के दस्तावेज़ यह भी प्रकट करते हैं कि आधिकारिक 2019 की सूची में 38 स्कूल थे, संस्थागत प्रवेश पृष्ठ पर लिंक की गई सूची में 22 हैं, और 2026 YKS की बाध्यकारी शर्त 51 स्कूलों को कवर करती है। ये दस्तावेज़ विभिन्न अवधियों और कार्यों से संबंधित हैं; इसलिए पात्रता को समय-समय पर फिर से तैयार किया जाता है। 2026 की शर्त यह है कि डिप्लोमा पर पहली विदेशी भाषा के रूप में जर्मन अंकित हो और माध्यमिक शिक्षा के 4 वर्षों तक इसका अध्ययन किया गया हो। बेसिकताश 22-स्कूलों की सूची में एकमात्र इमाम हतीब हाई स्कूल है, जबकि 2026 की YKS सूची में इज़मिर स्कूल भी शामिल है।

2022 में तुर्की-जर्मन विश्वविद्यालय में स्थापित धर्मशास्त्र संकाय एक संभावित मार्ग बनाता है, हालांकि जुलाई 2026 में कोई सक्रिय कार्यक्रम सार्वजनिक रूप से सूचीबद्ध नहीं था। 2026 में म्यून्स्टर विश्वविद्यालय में स्थापित इस्लामी धर्मशास्त्र संकाय धार्मिक शिक्षा और जर्मन के बीच व्यापक संस्थागत संबंध को दर्शाता है।

निष्कर्ष:

यह अध्ययन इमाम हतीब हाई स्कूल में जर्मन भाषा को सामान्य विदेशी-भाषा शिक्षा, धार्मिक व्यावसायिक क्षेत्र-विशिष्ट भाषा और जर्मन-माध्यम उच्च शिक्षा के बीच एक सेतु के रूप में प्रस्तुत करता है। दस्तावेज़ धार्मिक उद्देश्यों के लिए जर्मन भाषा में पहले से ही संस्थागत पाठ्यक्रम को प्रदर्शित नहीं करते हैं, लेकिन वे उन शैक्षणिक परिस्थितियों को प्रकट करते हैं जिनसे इसे विकसित किया जा सकता है। इसलिए एक 2-परत वाला पाठ्यक्रम प्रस्तावित किया गया है। पहली परत सुनना, बोलना, पढ़ना, लिखना, मध्यस्थता और अंतर-सांस्कृतिक संपर्क के माध्यम से सामान्य संचारी क्षमता विकसित करती है। दूसरा स्तर क्रमबद्ध रूप से धार्मिक और अकादमिक पाठ प्रकारों, इस्लामी अध्ययन में जर्मन शब्दावली, मस्जिद और सामुदायिक संचार, तुलनात्मक धार्मिक विमर्श, प्रवासन और एकीकरण के संदर्भों, और विश्वविद्यालय-उन्मुख अकादमिक भाषा का परिचय कराता है। यह मॉडल अरबी की स्रोत-भाषा और व्यावसायिक भूमिका को बनाए रखता है,

जबकि जर्मन को एक पूरक कार्य सौंपता है। यह अध्ययन उन तुर्की इमाम हत्तीप उच्च विद्यालयों तक ही सीमित है जिनमें जर्मन को पहली विदेशी भाषा के रूप में पढ़ाया जाता है या घोषित किया जाता है।

अन्य भाषाओं में कार्यक्रम, बाल्कन में तुर्की अल्पसंख्यक धार्मिक स्कूल, जर्मनी, ऑस्ट्रिया और स्विट्जरलैंड में मुस्लिम धार्मिक माध्यमिक स्कूल, और बेल्जियम में इमाम हत्तीब मॉडल अलग तुलनात्मक शोध का विषय बने हुए हैं।

कीवर्ड: अनातोलियन इमाम हत्तीब हाई स्कूल, पहली विदेशी भाषा के रूप में जर्मन, विदेशी-भाषा शिक्षण-विधि, विशिष्ट उद्देश्यों के लिए भाषा, स्कूल-विश्वविद्यालय सहयोग, धार्मिक व्यावसायिक शिक्षा।

Yapılandırılmış Özet:

Amaç: Anadolu imam hatip liselerindeki yabancı dil eğitimi, bu kurumların yükseköğretime öğrenci hazırlarken dinî mesleki formasyon da vermesi sebebiyle özgün bir konuma sahiptir. Arapça tarihsel olarak dinî kaynakların ve meslek derslerinin dili işlevini taşıırken modern Avrupa ve Asya dilleri iletişim, hareketlilik, akademik geçiş ve kültürlerarası karşılaşma bakımından önem kazanmıştır. Hazırlık programlarının çeşitlenmesi bu nedenle literatürde yeterince açıklanmamış bir soruyu ortaya çıkarmaktadır: Birinci yabancı dil olarak Almanca, programa yalnızca yeni bir genel yabancı dil mi eklemektedir; yoksa dinî mesleki eğitime uyarlanaabilecek alan odaklı bir didaktik süreklilik de üretebilir mi? Araştırmanın amacı, imam hatip liselerinde yabancı dil öğretiminin tarihsel dönüşümünü açıklamak, Almancanın kurumsal konumunu belirlemek, Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesindeki didaktik yapıyı çözümlemek ve Türk-Alman Üniversitesiyle yürütülen iş birliğini değerlendirmektir. Genel ve mesleki/alan odaklı yabancı dil ayrımı, dil çeşitliliğinin tarihsel aşamaları, örnek okulun Almanca programını ayırt eden bileşenler ve Almanca öğretimi yükseköğretime geçişin Almancanın işlevini nasıl biçimlendirdiği incelenmiştir. Böylece Almancanın okul programındaki yeri yalnız ders saati üzerinden değil, dinî mesleki eğitimle kurduğu işlevsel ilişki üzerinden ele alınmıştır.

Yöntem: Araştırma nitel gömülü tek durum çalışması olarak tasarlanmış ve kurumsal tarih, öğretim programları, kabul düzenlemeleri, kamuya açık etkinlikler ve iş birliği uygulamaları doküman incelemesiyle çözümlenmiştir. Kodlanan veri seti 29 birincil kurumsal belge ile 10 akademik/yöntembilimsel kaynak olmak üzere 39 dokümandan oluşmuştur. Birincil belgeler arasında Millî Eğitim Bakanlığı el kitapları ve ders çizelgeleri, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü yabancı dil portalı, okul bilgi sayfaları, Türk-Alman Üniversitesi raporları ve iş birliği kayıtları, etkinlik duyuruları ve yükseköğretime giriş koşulu listeleri bulunmaktadır. Belgeler doğrudan ilişki, resmî veya hakemli köken, belirlenebilir tarih, arşiv üzerinden doğrulanabilirlik ve en az 1 araştırma sorusuna katkı ölçütlerine göre seçilmiştir. Betimsel ve tematik kodlama; tarihsel süreklilik, dil çeşitlenmesi, yoğun hazırlık, eylem odaklılık, alan dili potansiyeli, ders dışı iletişim, kurumsal destek ve dikey geçiş temalarını ortaya çıkarmıştır. Okul beyanları Bakanlık veya üniversite kayıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Veri seti, tarih ve kurum bilgileri ile metin içi iddialar arasındaki tutarlılık bakımından ayrıca çapraz denetlenmiştir.

Bulgular: Analiz 4 tarihsel katman ortaya koymuştur. İlk katman, imam hatip okullarının 1951’de yeniden açılması ve Arapçanın dinî-mesleki derslerdeki merkezi konumuyla belirginleşmiştir. İkinci katman, Almanya’dan geri dönüş göçü ve ikili kültür düzenlemelerinin birinci yabancı dili Almanca olan okulları desteklediği 1980’li ve 1990’lı yıllarda oluşmuştur. Üçüncü katman, 2015 sonrasında program çeşitliliği ve yoğun hazırlık sınıflarıyla ortaya çıkmıştır. Dördüncü katman, 2025–2026’da 92 Anadolu imam hatip lisesinde 11 dili kapsayan 114 programın yürütüldüğü güncel aşamadır. Resmî kayıtlar Beşiktaş, Ankara ve İzmir’de 3 etkin Almanca programı göstermekte; Bursa ve Konya’da 2026–2027 için 30’ar kişilik programlar ilan edilmiş bulunmaktadır. Örnek okul 2016–2017’de Almanca hazırlık sınıfına sahip ilk Anadolu imam hatip lisesi olarak açılmıştır. Didaktik yapı, hazırlık yılında yaklaşık 20 saatlik Almanca öğretimini 9–12. sınıflarda devam eden Almanca, Arapça ve Mesleki Arapça, zorunlu ikinci yabancı dil ve iletişimsel ders dışı uygulamalarla birleştirmektedir. Almanca münazara dereceleri, çok dilli şenlikler, Model Birleşmiş Milletler, Türk-Alman şiir ve müzik etkinliği ve üniversite iş birliği, dili ders olmaktan toplumsal eyleme taşımaktadır. Türk-Alman Üniversitesi belgelerinin karşılaştırılması da 2019 tarihli resmî listede 38, kurumsal kabul sayfasındaki bağlantıda 22 ve 2026 YKS koşulunda 51 okul bulunduğunu göstermiştir. Belgeler farklı dönem ve işlevlere ait olduğundan uygunluk dönemsel olarak yeniden kurulmaktadır. 2026 koşulu, diplomada Almancanın birinci yabancı dil olarak görünmesini ve 4 yıl boyunca öğrenildiğinin resmî belgeyle kanıtlanmasını istemektedir. Beşiktaş 22 okullu listedeki tek imam hatip lisesi iken 2026 YKS listesinde İzmir’deki okul da yer almıştır.

Türk-Alman Üniversitesinde 2022’de kurulan İlahiyat Fakültesi geleceğe dönük bir geçiş imkânı oluşturmakta; Münster Üniversitesinde 2026’da kurulan İslam İlahiyat Fakültesi ise din eğitimi ile Almancanın kurumsal ilişkisini uluslararası düzeyde göstermektedir. Dil başarısının kurumsal süreklilik, ders dışı üretim ve belgelenabilir öğrenme çıktılarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiği de belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırma, imam hatip lisesindeki Almanca programını genel yabancı dil öğretimi, dinî mesleki alan dili ve Almanca öğretimli yükseköğretim arasında kurulabilecek bir köprü olarak kavramsallaştırmaktadır. Belgeler, kurumsallaşmış bağımsız bir dinî alan Almancası dersinin varlığını değil, böyle bir dersin geliştirilebileceği didaktik koşulların oluştuğunu göstermektedir. Bu sebeple 2 katmanlı bir müfredat önerilmiştir. İlk katman dinleme, konuşma, okuma, yazma, aracılık ve kültürlerarası etkileşim yoluyla genel iletişimsel yeterliği; ikinci katman dinî ve akademik metin türlerini, İslam bilimlerinin Almanca terminolojisini, cami ve cemaat iletişimini, karşılaştırmalı din söylemini, göç ve uyum bağlamlarını ve üniversiteye yönelik akademik dili aşamalı biçimde geliştirmelidir. Model, Arapçanın kaynak dili ve mesleki dil işlevini korurken Almancaya tamamlayıcı bir görev vermektedir. Araştırma, Türkiye’de Almancayı birinci yabancı dil olarak okutan veya bu programı ilan eden imam hatip liseleriyle sınırlıdır. Diğer yabancı dil programları, Balkanlardaki Türk azınlık dinî liseleri, Almanya, Avusturya ve İsviçre’deki Müslüman dinî ortaöğretim kurumları ve Belçika’daki imam hatip modeli ayrı karşılaştırmalı araştırma alanlarıdır. Öneri, mevcut MEB programının yerine geçmemekte; seçmeli dersler, projeler, kulüpler ve üniversite iş birliği yoluyla uygulanabilecek tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu imam hatip liseleri, birinci yabancı dil olarak Almanca, yabancı dil didaktiği, mesleki alan dili, okul-üniversite iş birliği, dinî mesleki eğitim.



www.turkishstudies.net/religion

Turkish Studies - Comparative Religious Studies

eISSN: 2667-5544



Transformation of the Foreign-Language Paradigm in Religious Vocational Secondary Education: German as the First Foreign Language and School–University Collaboration in the Case of Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School

Introduction

The reopening of Imam Hatip schools in Türkiye in 1951 marked the re-establishment of a distinctive educational model that brought religious knowledge and general secondary education together within the same institutional structure. In this model, foreign-language education was initially conceived largely through Arabic: Arabic was positioned both as a means of access to the Qur'an, hadith, fiqh and the sources of classical Islamic thought and as a field-specific language associated with vocational subjects. Over time, the inclusion of English and French in the curriculum as general foreign languages, the educational needs generated by return migration from Germany in the 1980s, and the diversification of programmes with preparatory classes after 2015 moved the foreign-language arrangement in Imam Hatip high schools away from a single-centred structure. Today, programmes in which German, Spanish, French, Persian, Russian, Chinese, Japanese, Italian or Korean is taught as the first foreign language indicate a new phase in the language policy of religious vocational education (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM], 2025).

This transformation cannot be explained solely by the quantitative increase in the number of languages taught. The fundamental change concerns the paradigm governing why a foreign language is taught. Whereas the traditional model largely evaluated foreign-language learning through the transmission of grammatical rules, translation into the first language and success in written examinations, the new model foregrounds the learner's capacity to act in the target language, interpret intercultural situations, produce projects and use the language as an academic instrument when progressing to higher education. The action-oriented approach of the Common European Framework of Reference for Languages likewise defines the learner not merely as an individual who possesses structural knowledge, but as a social agent who performs particular tasks (Council of Europe, 2020). Debating, Model United Nations, language festivals, poetry, music, short films, international school partnerships and language activities abroad in Imam Hatip high schools are concrete manifestations of this orientation.

German in religious vocational secondary education is a striking but insufficiently studied example of this change. Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School (BKAİHL) opened in 2016–2017 as the first such school with a German preparatory class (BKAİHL, 2025a). Its collaboration with the Turkish-German University (TAÜ) has connected German teaching with academic support, cultural activities, Model United Nations and progression into higher education. Yet official programmes still classify German mainly as the first foreign language; a curriculum for religious vocational or academic German has not been defined.

The research problem arises from this gap: how can German progress from general communication towards religious and academic field-specific language without competing with Arabic? The study evaluates the historical and didactic transformation of foreign-language education in Imam Hatip high schools, analyses BKAİHL as a case, and proposes a gradual model connecting general German with religious, intercultural and academic purposes.

Four questions guide the study: (1) How can general and vocational or field-oriented foreign-language education be distinguished didactically? (2) Through which historical stages have linguistic diversity and German teaching developed since 1951? (3) What didactic structure is produced at BKAİHL by intensive preparation, extracurricular activities and university collaboration? (4) How do German-medium higher education and TAÜ's special quota shape German's field-specific potential?

Theoretical Framework

Distinguishing General Foreign-Language Education from Vocational or Field-Oriented Foreign-Language Education in Vocational Schools

General foreign-language education prepares learners for broad everyday communication through themes such as family, school, travel, media and personal experience. Vocational or field-oriented education begins instead with a needs analysis of the tasks, texts and interactions required in a particular educational or occupational domain. Its organising principle is therefore not a predetermined grammar sequence but the communicative situations in which learners must act (Funk, 2010; Tellmann et al., 2012).

Field-specific competence is not synonymous with terminology. A learner who knows individual terms but cannot understand instructions, explain a problem, communicate with a non-specialist or justify a position has not yet acquired the language of the field. Such competence combines vocabulary, text-type knowledge, institutional routines and domain-specific reasoning; it is best developed through authentic documents, scenarios, cases, role play, projects and portfolios.

Religious vocational secondary education adds a further layer. Arabic provides access to Islamic source texts and the conceptual world of vocational subjects. German can support communication in German-speaking societies concerning religious pluralism, mosque and community life, migration, integration, spiritual counselling, religious education and comparative religion. The 2 languages therefore have complementary functions: Arabic remains a source and vocational language, while German becomes a societal and academic language. Without this distinction, German either remains purely general or is reduced prematurely to lists of religious terms.

An earlier study with Turkish-German University students found that general German textbooks alone did not meet vocational-language expectations and that learners valued field-informed teaching and action-oriented practice (Soyudoğru, 2019). Although this higher-education finding cannot be transferred directly to secondary school, it supports a gradual pathway: a strong general foundation in the preparatory class followed by field-oriented reading, presentation, mediation and discussion tasks in Grades 10–12.

Table 1. Didactic Distinction between General Foreign-Language Education and Vocational or Field-Oriented Foreign-Language Education

Dimension	General foreign-language education	Vocational or field-oriented foreign-language education	Equivalent function of German in an Imam Hatip high school
Primary aim	Everyday and broad-ranging communication	Performing specific tasks within particular institutions	Progression from general German proficiency to religious, intercultural and academic action
Content selection	General themes and grammatical progression	Needs analysis, field-specific texts and tasks	Migration, religious pluralism, community communication, Islamic studies and university language
Text types	Dialogue, personal email, short news item	Report, form, instruction, academic text, institutional correspondence	Religious-cultural presentation, comparative religious text, presentation, event announcement, academic abstract
Method	Four skills and general communication	Scenarios, cases, projects, role play and mediation	Debating, Model United Nations, cultural projects, German-language guidance and presentation of sources
Assessment	Language level and structural accuracy	Successful completion of the task	Linguistic accuracy + appropriateness of content + intercultural sensitivity
Teacher's role	Provider of language input and feedback	Designer coordinating the language teacher, subject specialist and institutional stakeholder	Joint module development by the German teacher and the vocational-subject or theology specialist

Note. Developed for this study on the basis of the findings presented by Tellmann et al. (2012), Funk (2010), the Council of Europe (2020) and Soyudoğru (2019).

Action Orientation, Plurilingualism and the Language of Religious Education

In an action-oriented approach, the learner is a social agent who performs tasks in context. This is compatible with the plurilingual repertoire of Imam Hatip students, who may encounter German, Arabic, English and Turkish within the same week and reformulate meaning across them. The CEFR concept of mediation allows these languages to function as an integrated repertoire rather than isolated systems (Council of Europe, 2020).

The language of religious education includes both transmission within a faith and communication across faiths and worldviews. Learners should therefore be able to explain context-dependent concepts, recognise generalisations and discuss similarities and differences respectfully. German is relevant because of Muslim communities, religious education and theology programmes in the DACH region. At secondary level, however, the aim is not academic specialisation but field awareness and the ability to act linguistically.

This orientation also redefines teacher competence. The German teacher needs awareness of religious-cultural meanings, migration-society communication and field-specific texts; the vocational-subject teacher contributes conceptual expertise. University collaboration can connect these strengths through workshops, seminars, model lessons and teacher education without blurring professional roles.

Historical Transformation of Foreign-Language Education in Turkish Imam Hatip High Schools

Imam Hatip schools reopened in 7 provinces on 17 October 1951 and became Imam Hatip high schools under the 1973 Basic Law of National Education (DÖGM, 2021). Arabic retained a central position as the language of religious sources and vocational subjects; Persian appeared in relation to Islamic culture and classical literature, while English and French entered mainly as general foreign languages.

German's visibility developed through migration between Türkiye and Germany. In the late 1970s and early 1980s, children of returning families needed both integration into Turkish schooling and continuity in German. Kartal Anatolian High School, opened on 9 October 1985, responded to this need, maintained German as its first foreign language until 2008 and employed German teachers under bilateral cultural arrangements (Kartal Anadolu Lisesi, 2015; MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2025).

The model also reached Imam Hatip education. MEB's institutional handbook records a foreign-language-intensive programme opened in Beykoz in 1985–1986 for children of returning workers; an English section was added in 1989–1990 and the structure later moved to Kartal. Güngören Anatolian Imam Hatip High School began in 1993–1994 with English, German and French preparatory classes (MEB, 2020; Güngören İstanbul Ticaret Odası Kız AİHL, 2021). German thus preceded today's thematic language programmes.

After 2015, isolated practices developed into systematic diversification. In preparatory schools, the selected language continues as the first foreign language through Grades 9–12; English is compulsory as the second foreign language in programmes other than Arabic and English, while Arabic and Vocational Arabic remain within religious vocational education (MEB, 2017). In 2025–2026, 92 schools implemented 114 programmes in 11 languages (DÖGM, 2025).

Table 2. Historical Stages of Foreign-Language Education in Imam Hatip High Schools

Period	Institutional development	Linguistic profile	Didactic significance
1951–1973	Reopening of Imam Hatip schools and development of high-school status	Arabic-centred religious vocational language; limited presence of general foreign-language courses	Approach based on the source language and vocational subjects
1985–1994	Return migration, the Beykoz/Kartal model and experiments with plurilingual preparatory classes	Preparatory classes in German, English and French	Preserving linguistic capital acquired through migration and supporting integration into the system
1997–2014	Restructuring of school types and programmes	Emphasis on general foreign languages; some institutional continuities	Alignment of language teaching with central curricula
2015–2020	Programme diversification and thematic/project-based Anatolian Imam Hatip high-school model	German, Spanish, Russian, Chinese, French, Persian and Japanese alongside Arabic and English	Intensive preparation, intercultural communication and school specialisation
2021–2026	Language portfolios, plurilingual activities and expansion into new schools	11 languages, 92 schools and 114 programmes in 2025–2026; expansion of German into new provinces	Action orientation, digital materials, university collaboration and vertical progression

Note. Prepared on the basis of MEB (2020), DÖGM (2021, 2025), Kartal Anadolu Lisesi (2015) and Güngören İstanbul Ticaret Odası Kız AİHL (2021).

Current Linguistic Diversity and Anatolian Imam Hatip High Schools with German Programmes

DÖGM's database shows uneven linguistic diversity. English and Arabic are widespread, whereas German, Spanish, French, Persian, Russian, Chinese, Japanese and Italian are concentrated in fewer thematic schools. This concentration reflects teacher supply, materials, partnerships and higher-education pathways rather than merely symbolic provision. The language-portfolio portal links German curricula from the preparatory class to Grade 12 with CEFR and assessment materials, confirming its curricular status (DÖGM, n.d.-a).

Official records for the 2025–2026 academic year show that German preparatory programmes were actively implemented at Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School, Şehit Cengiz Polat Technology Anatolian Imam Hatip High School in Ankara and Şehit Ömer Halisdemir Girls' Anatolian Imam Hatip High School in İzmir. Bursa İpekçilik Anatolian Imam Hatip High School and Hacıveyiszade Anatolian Imam Hatip High School in Konya also announced German preparatory programmes, each with a quota of 30 students, for the 2026–2027 academic year. Thus, as of 25 July 2026, the verifiable picture comprised 3 active programmes and 2 newly announced programmes for the following academic year—5 schools at different stages of implementation in total (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, n.d.-b, 2025; Bursa İpekçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026; Hacıveyiszade Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026).

Other languages create different orientations: Persian towards classical religious-literary sources, Romance languages towards European and Mediterranean contexts, Chinese and Japanese towards East Asia, and Russian towards Eurasia. These programmes are outside the present study, but their diversity shows a shift from a single dominant foreign language towards specialisation based on region, culture and academic progression.

Table 3. Selected First-Foreign-Language Programmes and School Examples in 2025–2026

Language	School examples	Programme orientation
German	Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School; Şehit Cengiz Polat Technology Anatolian Imam Hatip High School (Ankara); Şehit Ömer Halisdemir Girls' Anatolian Imam Hatip High School (İzmir); Bursa İpekçilik and Hacıveyiszade Anatolian Imam Hatip high schools (Konya) for 2026–2027	DACH region, migration, German-medium higher education, interreligious and intercultural communication
Spanish	Ahmet Sani Gezici Girls' Anatolian Imam Hatip High School; Kadıköy Anatolian Imam Hatip High School	Spanish-speaking world, culture and international communication
French	Bakırköy Anatolian Imam Hatip High School; İzmir Girls' Anatolian Imam Hatip High School	Francophone regions and connections with Africa and Europe
Persian	Hacıveyiszade; Van; and Zeytinburnu Merkezefendi Anatolian Imam Hatip high schools	Classical Islamic culture, literature and regional communication
Chinese	Şehit Mehmet Güder Anatolian Imam Hatip High School	East Asia, economics and cultural studies
Japanese	İTO Marmara Anatolian Imam Hatip High School	Japanese culture, education and technology
Italian	İzmir Girls' Anatolian Imam Hatip High School	Mediterranean culture and European communication
Russian	M. Emin Saraç Anatolian Imam Hatip High School	Eurasian region and regional communication

Note. Based on the version of the DÖGM Foreign Languages “Our Schools” database available on 22 July 2026. As the list is dynamic, institutional and programme status may vary by academic year.

Table 4. Didactic Profile of Anatolian Imam Hatip High Schools Offering or Announcing German as the First Foreign Language

School/status	German hours	Teaching aim	Evidence	Didactic significance
İstanbul – Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School Active since 2016–2017	20 hours/week (2025–2026 timetable)	Four skills; communication in the target language; central monitoring	German debating awards; language festival; poetry and music; TAÜ activities	The most mature example; preparation, social action and progression into university converge within the same pathway.

School/status	German hours	Teaching aim	Evidence	Didactic significance
İzmir – Şehit Ömer Halisdemir Girls' Anatolian Imam Hatip High School Active	20 hours/week Grammar I: 8 + Grammar II: 8 + Writing: 4	Developing language structure and written production together; four skills	Current timetable; German debating and central language-monitoring practices	Dividing the course load into components makes the instructional process visible and traceable.
Ankara – Şehit Cengiz Polat Anatolian Imam Hatip High School Active	20 hours/week (MEB preparatory timetable)	Four skills; active use of the target language; production orientation	National championship in German debating in 2026; German e-magazine; language festival	Debating and digital publication make the learner a producer, rather than merely a recipient, of German-language content.
Bursa – İpekçilik Anatolian Imam Hatip High School Announced for 2026–2027; quota of 30	20 hours/week planned (common MEB preparatory model)	Four skills and communication in the target language	No measurable outcome yet because the first student intake has not begun	Achievement should be evaluated after data on the first cohort's language development and implementation become available.
Konya – Hacıveyiszade Anatolian Imam Hatip High School Announced for 2026–2027; quota of 30	20 hours/week planned (common MEB preparatory model)	Four skills and communication in the target language	Orientation and promotional activity published; no student outcome yet	The current review shows that the number of religious vocational high schools with German programmes is not limited to 4.

Note. The weekly allocation of 20 hours is the common MEB timetable for the first foreign language in preparatory classes. School timetables confirm this intensity in Beşiktaş and İzmir; official records document production-oriented activities in Ankara, while announcements verify the new programmes in Bursa and Konya. The current picture therefore comprises 3 active and 2 announced programmes (BKAİHL, 2025b; DÖGM, 2024, 2025; Şehit Cengiz Polat Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2024, 2026; Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2025; Bursa İpekçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026; Hacıveyiszade Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026).

Method

The research was designed as an embedded single-case study within a qualitative research approach. The single case was BKAİHL, selected among Anatolian Imam Hatip high schools in which German is the first foreign language because of its historical pioneering role and intensive school–university collaboration. The embedded units of analysis were (a) historical and institutional development, (b) curriculum and timetable, (c) didactic activities within and beyond the school, (d) teacher and university support, and (e) arrangements for progression into higher education. A case study enables a contemporary phenomenon to be analysed within its institutional context through multiple sources of evidence (Merriam & Tisdell, 2016).

Document analysis was used as the data-collection technique. Document analysis requires the systematic selection, verification, coding and interpretation of official regulations, institutional reports, programme texts and publicly available records of activities (Bowen, 2009). After duplicate, undated or institutionally unverifiable records had been excluded, the final coded dataset consisted of 39 documents. Of these, 29 were primary institutional documents originating from MEB/DÖGM, TAÜ, the Assessment, Selection and Placement Centre (ÖSYM), school administrations and legislation; 10 were academic sources on foreign-language didactics, language for specific purposes and qualitative methodology.

Documents were selected according to 5 criteria: (1) direct relevance to foreign-language or German teaching in Imam Hatip high schools; (2) origin in an official institution or a peer-reviewed academic publication; (3) an identifiable publication or update date; (4) verifiability through an accessible archive; and (5) contribution of evidence to at least 1 research question. School social-media records were used only as corroborating evidence when the same activity could be verified on

an MEB or TAÜ page. Only publicly accessible records of verifiable institutional origin were included in the dataset.

The analysis drew on the cyclical coding approach of Miles, Huberman and Saldaña (2020). During the first cycle, the documents were coded for “date”, “language”, “weekly course hours”, “instructional purpose”, “activity”, “teacher support”, “university collaboration”, “achievement”, “admission condition” and “field-specific language”. During the second cycle, the codes were grouped under the themes of historical continuity, linguistic diversification, intensive preparation, action orientation, intercultural learning, institutional support and vertical progression. Source triangulation was used to strengthen the trustworthiness of the findings: school statements were compared with MEB or TAÜ documents, and quota lists were compared with official or published condition texts from different years.

The study is limited to Anatolian Imam Hatip high schools in Türkiye that teach German as the first foreign language or have announced such a programme. It excludes programmes in other foreign languages, Turkish minority religious schools in the Balkans, religious secondary institutions serving Muslim communities in Germany, Austria and Switzerland, and the Imam Hatip model in Belgium. These fields involve distinct legal frameworks, migration histories, societal languages and regimes of religious education; they therefore require independent comparative designs rather than a superficial extension of the present case.

Table 5. Distribution of the Document Dataset

Document group	No.	Examples	Analytical function
MEB/DÖGM programme and policy documents	10	Handbook, weekly timetable, language portfolio, school database	Historical framework, course load and programme diversity
Institutional school records	8	School history, information form, activities, quotas and new-programme announcements	Boundaries of the case and school-level practices
TAÜ/ÖSYM/legislative documents	11	Collaboration reports, activity reports, special-condition lists, faculty-establishment decision and records of current institutional status	School–university relationship and progression into higher education
Academic and methodological sources	10	Literature on language for specific purposes, action orientation, document analysis and case study	Conceptual and methodological interpretation
Total	39		

Findings

Didactic Infrastructure of German Teaching at Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School

The institutional establishment of BKAİHL marked a turning point for the Imam Hatip model in which German is the first foreign language. According to the school's official information document dated 2025, it opened in 2016–2017 as Türkiye's first Anatolian Imam Hatip high school with a German preparatory class, graduated its first cohort in 2020–2021 and had produced 132 graduates by 2025. The document also announced that no new students would be admitted to the English section in 2025–2026 and that 30 students would be admitted to the German preparatory class (BKAİHL, 2025a). This decision shows that German is not a secondary feature of the school's identity but one of its constitutive elements.

The quantitative intensity of the preparatory programme is the first condition of the didactic transformation. In the DÖGM model, approximately 20 of the 40 weekly hours in the preparatory class are allocated to the first foreign language and 7 hours to the second foreign language (DÖGM,

2025). Learners in the German preparatory programme continue German as their first foreign language in subsequent grades; take English as the compulsory second foreign language; and continue Arabic, Vocational Arabic, the Qur'an and history of religions within the curriculum (MEB, 2017). They thereby develop a functional plurilingualism across German, Arabic, English and Turkish. Although an emphasis on general language is necessary during the preparatory year, connecting religious-cultural content with German-language tasks in the upper grades can strengthen the programme's vocational dimension.

The school's publicly documented activities indicate that the grammar-translation method is not the sole determining approach. In the 2019 debating competition held among Imam Hatip high schools in 6 languages, first and second places in the German category were won by 2 different BKAİHL teams (MEB, 2019). Debating requires advanced communicative competences such as formulating a claim, listening to an opposing position, selecting evidence, producing speech under time pressure and maintaining discursive courtesy. The achievement therefore indicates not only lexical and grammatical knowledge, but also the use of German as an instrument of thought and social interaction.

Language festivals and cultural production fulfil a similar function. In the school's publicly available record of its language festival, German, Arabic and English were used in stands, games, presentations, videos, theatre and online assessment activities (BKAİHL, 2025c). At the poetry and music event held with TAÜ on 10 May 2018, university and upper-secondary students recited poems by Turkish and German poets with musical accompaniment and performed songs and folk songs from the 2 cultures (TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu, 2018). In such activities, language ceases to be merely an object of examination and combines with aesthetic experience, embodiment, voice, rhythm and collaborative production. German-language Model United Nations activities, meanwhile, develop the capacity to produce formal discourse on diplomacy, human rights, migration and global issues.

University collaboration constitutes the external-stakeholder dimension of this didactic ecology. TAÜ institutional reports indicate the existence of activities and training reports for students under the educational cooperation protocol with BKAİHL (TAÜ, 2024). The university's German-language lecturers should be regarded not as permanent staff replacing the school's teachers, but as specialists who contribute through workshops, seminars, model lessons, cultural activities and academic guidance. More important than their personal identities are their provision of natural examples of discourse in the target language, their communication of up-to-date knowledge about Germany and their contribution to transparency regarding expectations in the transition from upper-secondary education to university.

The university visit of 4 March 2025 provided students with information about TAÜ's language education, internship opportunities, faculties and campus services (TAÜ, 2025). The activity linked foreign-language motivation to a visible academic future rather than leaving it as a distant and abstract objective.

Table 6. Didactic Components of the BKAİHL German Programme

Component	Evidence	Competence	Field-specific connection
Intensive preparation and continuity	Intensive German in the preparatory class; continuation of the first foreign language in Grades 9–12	Four skills, mediation and learning strategies	B1/B2 foundation for progression into field-specific modules in the upper grades
German debating	First and second places in the 2019 national competition	Argumentation, listening and spontaneous speech production	Reasoned speaking on religion, ethics and society

Component	Evidence	Competence	Field-specific connection
German Model United Nations	Programme and preparatory activities conducted through school-TAÜ collaboration	Formal discourse, negotiation and resolution writing	Migration, human rights, freedom of religion and international institutions
Language festival and theatre	German-Arabic-English stands, games, theatre and digital activities	Plurilingualism, creativity and peer learning	Explaining religious-cultural concepts to different target audiences
Poetry and music	2018 TAÜ-BKAİHL Turkish-German poetry and music event	Pronunciation, aesthetic reading and intercultural sensitivity	Intercultural interpretation of religious and literary motifs
University protocol	Educational collaboration recorded in TAÜ quality and activity reports	Academic orientation, teacher support and role modelling	Progression into German-medium higher education and academic language
International and school partnership	Activities in Germany and email partnerships mentioned in promotional documents	Authentic communication, autonomy and cultural knowledge	Contact with religious and social life in the DACH region

Note. Compiled from BKAİHL (2025a, n.d.), MEB (2019), TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu (2018), TAÜ (2024, 2025) and publicly available institutional records.

Table 7. Selected Publicly Documented Language and Educational Activities between BKAİHL and TAÜ/MEB

Year	Activity	Partner	Didactic function
2018	Turkish-German poetry and music event	TAÜ School of Foreign Languages – BKAİHL	Poetry, pronunciation, music and intercultural learning
2019	First and second places in the German category of the debating competition in 6 languages	MEB / DÖGM	Action-oriented speaking and argumentation
2020–2023	Training for upper-secondary students under the educational, social and scientific collaboration protocol	TAÜ – BKAİHL	Academic staff contribution, current language didactics and academic guidance
2023	TAÜ orientation days and online/on-site meetings with high schools	TAÜ Press and Public Relations – Distance Education Centre	University language, programme information and learning motivation
2025	BKAİHL students' visit to the TAÜ campus	TAÜ	Awareness of language education, internships, faculties and academic life
2025–2026	Plurilingual language festivals and student products	BKAİHL/MEB	Extracurricular language use, games, theatre and digital interaction

Note. The names of teachers and students were not included because no assessment of individual performance was undertaken.

Comparison of the Turkish-German University's Special-Quota Lists

TAÜ's special quota for graduates of high schools that provide German-medium education or implement a German curriculum is one of the most significant incentives directly linking German learning at upper-secondary level with an opportunity in higher education. Its didactic effect lies in the learner's studying German not merely to pass a school subject, but to gain access to a German-medium undergraduate programme. Nevertheless, changes over time in the number of schools included in the lists make it difficult to describe “privileged school” status as fixed and indefinite.

The official list verified through a TAÜ document dated 11 February 2019 contains 38 high schools. By contrast, Table 1 linked on the TAÜ Registrar's Office page contains 22 schools and lists BKAİHL as the sole Imam Hatip high school (Türk-Alman Üniversitesi, 2019, 2022, n.d.-a).

Comparison by school code shows that 19 of the 38 schools were retained, 19 were no longer present and 3 new codes were added. TAÜ's process handbook explains that an updated list is requested from MEB, the date on which each programme will produce its first YKS candidates is investigated, and additions are evaluated by the Senate and communicated to YÖK and ÖSYM (Türk-Alman Üniversitesi, n.d.-c). The public documents do not disclose school-specific reasons for every change, yet they show that special-quota status is periodically reverified rather than granted as a perpetual privilege.

The 22-school Table 1 and the appendix to Note 245 of the 2026 YKS guide represent different historical and administrative layers. On 26 July 2026, TAÜ's institutional admissions page still linked the 22-school document, whereas the binding annual YKS guide covered 51 schools (Türk-Alman Üniversitesi, n.d.-a; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2026). The documents should therefore not be used interchangeably. Note 245 requires the diploma to identify German as the first foreign language and proof that it was studied throughout all 4 years of secondary education. Eligibility consequently depends on the learner's documented continuity of study and school code, not merely on a school's name or its appearance on an earlier list.

No public document provides a classroom-level audit rubric or a single reason for each removal. It would therefore exceed the evidence to claim that every school was annually scored on the same scale. Read together, however, the 2019 list, the 22-school Table 1 and the 2026 YKS condition show periodic reconstruction of eligibility through MEB notification, programme-graduation dates, school codes, Senate decisions and documentary proof of language learning. Placement alone does not confer a right to registration when these conditions are not satisfied.

Table 8. Comparison of the 38-School List Dated 2019 with the Later 22-School List

#	2019 thesis list (38 schools)	#	TAÜ reduced list (22 schools)
1	İsmail Safa Özler Anatolian High School	1	İsmail Safa Özler Anatolian High School
2	Çankaya Anatolian High School	2	Çankaya Anatolian High School
3	Hacı Ömer Tarman Anatolian High School	3	Hacı Ömer Tarman Anatolian High School
4	Kalaba Anatolian High School	4	Bahçelievler Anatolian High School
5	Metin-Nuran Çakallıklı Anatolian High School	5	Beşiktaş Kabataş Boys' High School
6	Celal Toraman Anatolian High School	6	Cağaloğlu Anatolian High School
7	Fatma-Emin Kutvar Anatolian High School	7	İstanbul Boys' High School
8	Çanakkale Vahit Tuna Anatolian High School	8	Kartal Anatolian High School
9	Bahçelievler Anatolian High School	9	Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anatolian High School
10	Kabataş Boys' High School	10	Bornova Anatolian High School
11	Çatalca Anatolian High School	11	Yunus Emre Anatolian High School
12	Cağaloğlu Anatolian High School	12	İzmir Anatolian High School
13	İstanbul High School	13	Private German High School
14	Gaziosmanpaşa Anatolian High School	14	Private Sankt Georg Austrian High School and Commercial School
15	Kağıthane Anatolian High School	15	Private Alev High School
16	Kartal Anatolian High School	16	Private TAKEV Anatolian High School
17	Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anatolian High School	17	Private TAKEV Science High School
18	Bornova Anatolian High School	18	İELEV Private Anatolian High School
19	Yunus Emre Anatolian High School	19	Private Anatolian High School of the Cultural and Educational Foundation of German High School Alumni

#	2019 thesis list (38 schools)	#	TAÜ reduced list (22 schools)
20	İzmir Anatolian High School	20	Private Science High School of the Cultural and Educational Foundation of German High School Alumni
21	İzmir Girls' High School	21	Private Samsun TAKEV Anatolian High School
22	İzmir Atatürk Anatolian High School	22	Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School
23	Menemen Anatolian High School		
24	Sema Yazar Anatolian High School		
25	Gölcük Atatürk Anatolian High School		
26	Dolapoğlu Anatolian High School		
27	Bodrum Anatolian High School		
28	Tülay Başaran Anatolian High School		
29	Sivas Selçuk Anatolian High School		
30	Akçaabat İMKB Anatolian High School		
31	Private German High School		
32	Private Denizatı Anatolian High School		
33	Private Sankt Georg Austrian High School and Commercial School		
34	Private Alev High School		
35	Private TAKEV Anatolian High School		
36	Private TAKEV Science High School		
37	Private Anatolian High School of the Cultural and Educational Foundation of German High School Alumni		
38	İELEV Private Anatolian High School		

Note. The 2019 column was prepared from Soyudoğru (2019), Appendix 2, and TAÜ's official document dated 11 February 2019 listing 38 schools; the 22-school column from TAÜ's Table 1 document dated 19 July 2022; and the 2024 and 2026 columns from the YKS Note 245 conditions for the respective years (Türk-Alman Üniversitesi, 2019, 2022; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2024, 2026). School names have been standardised according to current Turkish spelling.

Table 9. Numerical Change in the Scope of the Special Quota and the Position of Imam Hatip High Schools

Document period	Schools	Imam Hatip position	Interpretation
Official TAÜ list dated 2019	38	None	The list is dominated by state and private high schools with German programmes.
Table 1 linked on the TAÜ admissions page on 26 July 2026	22	BKAİHL is the only Anatolian Imam Hatip high school	The reduction from 2019 demonstrates that eligibility is not a permanent school privilege.
2024 YKS Note 245 condition	40	BKAİHL is the only Anatolian Imam Hatip high school	The scope of the annual guide expanded again.
2026 YKS Note 245 condition	51	BKAİHL and Şehit Ömer Halisdemir Girls' Anatolian Imam Hatip High School in İzmir	The school code, diploma and 4-year record of learning German are required together.
DÖGM language-programme profile for 2025–2026	Not a special-quota list	3 active Anatolian Imam Hatip high schools with German programmes	The DÖGM programme list and the TAÜ/ÖSYM special-quota list serve different purposes.

Note. The special-quota list and DÖGM's list of schools implementing German programmes serve different purposes. The existence of a German programme at a school does not mean that it is automatically included in TAÜ's special quota.

Progression into German-Medium Higher Education and the Potential of a Religious Field-Specific Language

Presidential Decision No. 5677 of 4 June 2022 established a Faculty of Theology (İlahiyat Fakültesi) under TAÜ. The university's faculties page, accessed on 25 July 2026, did not list an active theology programme or admissions information. The decision must therefore be treated as a prospective institutional possibility, not as evidence of an operating German-medium programme (Cumhurbaşkanı Kararı No. 5677, 2022; Türk-Alman Üniversitesi, n.d.-b).

If operationalised, the faculty could create vertical continuity for learners who combine German with Arabic and the conceptual foundations of Islamic disciplines. German could then progress from everyday communication to academic reading, writing, conceptual analysis and theological discussion, establishing a pathway into theology or Islamic studies through German.

BKAİHL's importance thus exceeds its historical priority. As the only Imam Hatip high school in the 22-school special-quota document, it occupied a potential bridge between religious vocational secondary education and German-medium higher education. The list is not a didactic ranking, but its significance increases when read alongside debating, plurilingual activity, university collaboration and continuity of German through Grade 12.

The issue also has a DACH dimension. Germany has approximately 5.5 million Muslims, around 3 million of whom hold German citizenship (Deutsche Islam Konferenz, 2021). Arabic may retain a source-language function, while German serves public life, formal education and the explanation of religious knowledge. Religious education therefore requires mediation among heritage, source and academic-public languages. Figure 1 shows the geographical proximity of Germany, Austria and Switzerland.



Figure 1. Geographical Location of Germany, Austria and Switzerland within the DACH Region

Source: Produced for this study on the basis of Forbes Austria (2021).

The Faculty of Islamic Theology established at the University of Münster on 1 July 2026 demonstrates that religion and German now form an institutional academic field. Developed from the Centre for Islamic Theology founded in 2012, it was announced with 8 professors and approximately 450 students in teacher-education and theology programmes (Universität Münster, 2026). The example highlights the need to communicate religious knowledge scientifically, pedagogically and publicly in the language of the wider society.

Graduates combining German preparatory education with Arabic and religious vocational knowledge possess a distinctive linguistic and disciplinary profile. A future German-medium theology programme would nevertheless require bridging modules in field literacy, academic reading, conceptual explanation and intercultural communication; general proficiency alone would not suffice.

The proposed model devotes the preparatory class and Grade 9 to general communication. Grade 10 introduces level-appropriate texts on religion, culture and society; Grade 11 adds migration, freedom of religion, Muslim life in DACH countries and institutions; Grade 12 includes abstracts, presentations, source comparison, mediation and university applications. Explaining an Arabic source in German or summarising a German religion text in Turkish develops plurilingual mediation.

Language and subject specialists must prepare this content together. The subject specialist safeguards conceptual accuracy; the language teacher ensures level-appropriate adaptation, sequencing and feedback. University units in German, theology, history of religions or migration studies can support modules, teacher education and workshops, transforming occasional visits into joint curriculum development.

Table 10. Proposed Vertical Curriculum from General German to German for Religious and Academic Purposes at BKAİHL

Grade/level	Language focus	Example content/task	Expected product
Preparatory class (A1–A2/beginning B1)	Intensive general communication, pronunciation, four skills and learning to learn	School life, family, city and basic culture; portfolio and short project	Everyday interaction, short presentation and personal writing
Grade 9 (A2–B1)	Consolidation of general language and intercultural awareness	Festivals, values, youth and volunteering; comparative poster	German-language cultural presentation and oral explanation
Grade 10 (B1)	Field awareness and mediation of concepts	Texts on religion, culture and society; explaining a Turkish or Arabic concept in German	Glossary, information card and short podcast
Grade 11 (B1–B2)	Religious-social context and institutional communication	Muslim life in the DACH region, migration, freedom of religion, community and youth work	Debate, Model United Nations resolution and institutional email
Grade 12 (towards B2)	Academic and vocational progression	History of religions, terminology of Islamic studies, German academic text and university application	Structured abstract, source comparison, presentation and portfolio
University bridge	Academic German and disciplinary discourse	TAÜ or partner-university workshop, summer school, model lesson and mentoring	Certificate for a field-specific module or joint project file

Note. The proposal does not replace the existing MEB curriculum; it presents a didactic model that can be implemented through the school's elective courses, projects, clubs and opportunities for institutional collaboration.

Didactic Implications for Teacher Competences and Institutional Collaboration

The proposed 2-layer model requires German teachers to recognise context-dependent religious-cultural meanings, develop basic field literacy and design mediation tasks. They need not become theologians: the vocational-subject specialist protects conceptual accuracy, while the language teacher remains responsible for adaptation, sequencing and feedback (Tellmann et al., 2012).

This division of labour requires joint planning, model lessons, materials review and performance assessment. Debating, Model United Nations, poetry, theatre and comparative texts should be tied to outcomes in interaction, written production, mediation and intercultural

competence. Rubrics should assess language, task completion, conceptual explanation, source use and ethical, addressee-appropriate communication (Council of Europe, 2020).

A sustainable MEB–university partnership should prioritise continuous professional development over isolated visits. Specialists in German, religious studies, migration and assessment could develop certificate modules, a materials repository and school-based action research. Teachers would contribute classroom needs and transition problems, creating reciprocal curriculum development rather than one-way transfer.

Teacher education should focus on needs analysis, adaptation of field-specific texts, plurilingual mediation and performance-based assessment. Earlier higher-education findings likewise showed that general textbooks and instruction detached from disciplinary expertise did not meet learner expectations (Soyudoğru, 2019). Explicit outcomes should therefore monitor progression towards academic and religious field-specific German.

Discussion

The findings indicate change at 3 levels: an Arabic- and English-centred repertoire expanded to 11 languages; intensive preparation and extracurricular production created action-oriented spaces beyond grammar-translation; and language teaching became a vertical pathway towards higher education, mobility and institutional collaboration.

This transformation confirms that a vocational-school label does not automatically make a foreign-language course vocational. Target situations, texts, tasks and assessment must arise from religious vocational and academic needs (Funk, 2010; Tellmann et al., 2012). BKAİHL offers a strong communicative foundation, but the documents do not show an independent curriculum for German for religious purposes. The proposed model addresses that gap without diminishing existing achievements.

The case identifies 3 functions of school–university collaboration: instructional support through current language and didactics; motivation through visible academic pathways; and a curricular bridge through which teachers and lecturers understand each other's expectations and learner levels. Sustainability requires regular needs analysis and joint module design.

The quota documents show that eligibility is dynamic. The 22-school list linked on TAÜ's website is period-specific, whereas the binding 2026 YKS Note 245 covers 51 schools and requires documented continuity of German. Changes from 38 schools in 2019 to 22 and later 51 link merit to school codes, the official status of German and verified learning continuity. Publishing reasons and quality indicators would improve transparency.

Debating and cultural activities support the action-oriented view that competence develops through authentic social tasks (Council of Europe, 2020). Model United Nations resolutions, argumentation, poetry and questions about German-medium study connect linguistic form with purpose. Expansion to other cities should therefore reflect local universities, teacher capacity and learner profiles rather than reproduce a uniform model.

German should complement, not replace, Arabic. Arabic connects learners with Islamic sources; German enables that knowledge to be explained within another society and academic discourse. Plurilingualism thus becomes a repertoire for source reading, mediation and intercultural communication. Muslim life in the DACH region and Münster's Faculty of Islamic Theology confirm an international need extending into religious studies, education, migration, social work and public communication (Deutsche Islam Konferenz, 2021; Universität Münster, 2026).

Conclusion and Recommendations

Foreign-language education in Turkish Imam Hatip high schools has moved from an Arabic-centred source-language model towards plurilingual, intensive and action-oriented provision. German combines the legacy of return migration with the contemporary possibility of progression into German-medium higher education. BKAIHL is a pioneering case through its preparatory programme, debating, Model United Nations, cultural production and collaboration with TAÜ.

Thus, general German and religious vocational field-specific language are not identical. German provides the communicative foundation; its field-oriented character emerges when religious, intercultural and academic tasks are introduced progressively. The proposed 2-layer model therefore combines general German with German for religious and academic purposes through collaboration between language and subject specialists.

The second conclusion distinguishes the 38-school 2019 list, the 22-school document linked on TAÜ's admissions page and the 51-school 2026 YKS condition. They are not interchangeable current lists. BKAIHL was the only Imam Hatip school in the 22-school document; the 2026 condition also included İzmir. Eligibility depends on school code, German's official first-language status and proof of 4-year continuity.

Third, school–university collaboration should move beyond promotion towards teacher education, needs analysis, portfolios, field-specific modules and joint assessment. TAÜ's Faculty of Theology remains a prospective possibility because no active programme was verified. If such a programme becomes operational, German-programme Imam Hatip schools could provide learners with prior linguistic and religious-disciplinary preparation.

Five recommendations follow: define common outcomes and target CEFR levels for the end of preparation and Grade 12; provide German teachers with religious-cultural field awareness and subject teachers with language-sensitive support; link debating, Model United Nations and cultural production to portfolios; establish a network among the 5 German-programme schools; and monitor graduates' progression and later language use.

The results are limited to Turkish Anatolian Imam Hatip high schools that teach or announce German as the first foreign language. Turkish minority religious schools in the Balkans, Muslim religious secondary education in the DACH region, the Belgian model, minority religious schools in Türkiye and programmes in other languages require independent comparative research across national, minority and migration-society contexts.



www.turkishstudies.net/religion

Turkish Studies - Comparative Religious Studies

eISSN: 2667-5544

ANKARA SCIENCE
UNIVERSITY

Dinî Mesleki Ortaöğretimde Yabancı Dil Paradigmasının Dönüşümü: Birinci Yabancı Dil Olarak Almanca ve Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneğinde Okul-Üniversite İş Birliği

Giriş

Türkiye’de imam hatip okullarının 1951’de yeniden açılması, dinî bilgi ile genel ortaöğretim bilgisini aynı kurumsal yapı içinde buluşturan özgün bir eğitim modelinin yeniden kurulması anlamına gelmiştir. Bu modelde yabancı dil, başlangıçta büyük ölçüde Arapça üzerinden düşünülmüş; Arapça hem Kur’an, hadis, fıkıh ve klasik İslam düşüncesinin kaynaklarına erişim aracı hem de meslek dersleriyle ilişkilendirilen alan dili olarak konumlanmıştır. Zaman içinde İngilizce ve Fransızcanın genel yabancı dil olarak müfredata girmesi, 1980’li yıllarda Almanya’dan geri dönüş göçünün ortaya çıkardığı eğitim ihtiyacı ve 2015 sonrasında hazırlık sınıflı program çeşitliliğinin geliştirilmesi, imam hatip liselerindeki yabancı dil düzenini tek merkezli olmaktan çıkarmıştır. Günümüzde birinci yabancı dilin Almanca, İspanyolca, Fransızca, Farsça, Rusça, Çince, Japonca, İtalyanca veya Korece olduğu programlar, dinî mesleki eğitimin dil politikasında yeni bir safhaya işaret etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM], 2025).

Bu dönüşüm, yalnızca okutulan dil sayısındaki nicel artışla açıklanamaz. Asıl değişim, yabancı dilin ne için öğretildiğine ilişkin paradigmadaki meydana gelmektedir. Geleneksel modelde yabancı dil çoğunlukla dilbilgisel kuralların aktarılması, metnin ana dile çevrilmesi ve yazılı sınav başarısı üzerinden değerlendirilirken yeni model, öğrencinin hedef dilde eylemde bulunmasını, kültürlerarası durumları yorumlamasını, proje üretmesini ve yükseköğretime geçişte dili akademik bir araç olarak kullanmasını öne çıkarmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nın eylem odaklı yaklaşımı da öğreneni yalnızca yapı bilgisine sahip birey olarak değil, belirli görevleri gerçekleştiren toplumsal bir özne olarak tanımlar (Council of Europe, 2020). İmam hatip liselerindeki münazara, Model Birleşmiş Milletler, dil şenliği, şiir, müzik, kısa film, uluslararası okul ortaklığı ve yurt dışı dil çalışmaları bu yönelimin somut göstergeleridir.

Dinî mesleki ortaöğretimde Almanca öğretimi, bu dönüşümün dikkat çekici fakat literatürde sınırlı incelenmiş örneklerinden biridir. Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (BKAİHL), 2016–2017 eğitim öğretim yılında Almanca hazırlık sınıfına sahip ilk Anadolu imam hatip lisesi olarak açılmıştır (BKAİHL, 2025a). Okulun kuruluşundan itibaren Türk-Alman Üniversitesi (TAÜ) ile geliştirdiği iş birliği; öğretim elemanı desteği, kültürel etkinlikler, üniversite tanıtımları, Almanca Model Birleşmiş Milletler çalışmaları ve yükseköğretime geçiş imkânlarıyla lise düzeyindeki Almanca öğretimini kurumsal bir ekolojiye dönüştürmüştür. Buna rağmen resmî programlarda Almanca hâlen ağırlıklı olarak “birinci yabancı dil” kategorisindedir. Dinî meslek alanına özgü Almanca yeterliklerin hangi aşamada ve hangi içeriklerle geliştirileceği açık bir müfredat alanı olarak tanımlanmamıştır.

Araştırmanın temel problemi bu boşlukta ortaya çıkmaktadır. İmam hatip lisesinde birinci yabancı dil Almanca olduğunda, programın genel iletişimsel dil öğretiminden dinî ve akademik alan diline nasıl ilerlemesi gerekir? Arapça ile Almanca arasında rekabetçi değil, işlevsel bir görev paylaşımı kurulabilir mi? Okul-üniversite iş birliği, öğretmen desteği ve özel kontenjan gibi mekanizmalar bu sürekliliği nasıl etkiler? Çalışmanın amacı, Türkiye’de imam hatip liselerindeki yabancı dil eğitimini tarihsel ve didaktik bakımdan değerlendirmek; Almancanın birinci yabancı dil olarak kurumsallaşmasını BKAİHL örneğinde çözümlemek ve genel Almanca ile dinî mesleki/akademik Almanca arasında kurulabilecek aşamalı bir model önermektir.

Bu amaç doğrultusunda 4 araştırma sorusu belirlenmiştir: (1) Meslek liseleri ve dinî mesleki ortaöğretim bağlamında genel yabancı dil ile mesleki/alan odaklı yabancı dil hangi didaktik ölçütlerle ayrılmaktadır? (2) İmam hatip liselerinde 1951’den günümüze yabancı dil çeşitliliği ve özellikle Almanca öğretimi hangi tarihsel aşamalardan geçmiştir? (3) BKAİHL örneğinde yoğun hazırlık sınıfı, ders dışı dil etkinlikleri ve üniversite iş birliği nasıl bir didaktik yapı üretmektedir? (4) Almanca öğretimli yükseköğretime geçiş ve TAÜ özel kontenjan düzeni, imam hatip liselerinde Almancanın alan dili potansiyelini nasıl biçimlendirmektedir?

Kuramsal Çerçeve

Meslek Liselerinde Genel Yabancı Dil ile Mesleki/Alan Odaklı Yabancı Dil Ayrımı

Genel yabancı dil öğretimi, öğrenciyi günlük yaşamın geniş ve öngörülemeyen iletişim durumlarına hazırlamayı amaçlar. İçerik; aile, okul, seyahat, gündelik alışveriş, boş zaman, medya ve kişisel deneyim gibi ortak temalar etrafında şekillenir. Mesleki veya alan odaklı yabancı dil öğretimi ise hedef grubun belirli bir eğitim, meslek ya da uzmanlık alanında gerçekleştireceği eylemlerden hareket eder. Bu nedenle başlangıç noktası hazır bir dilbilgisi sıralaması değil, gereksinim çözümlemesidir. Hangi metinlerin okunacağı, hangi sözlü etkileşimlerin yürütüleceği, hangi raporların yazılacağı ve hangi arabuluculuk görevlerinin üstlenileceği belirlenmeden mesleki dil programı kurulamaz (Funk, 2010; Tellmann vd., 2012).

Meslek lisesinde yabancı dilin alan dili niteliği kazanması yalnız terminoloji öğretmek anlamına gelmez. Öğrenci bir terimin sözlük karşılığını bilse dahi mesleki yönergeyi anlayamıyor, sorun bildiremiyor, uzman olmayan kişiye açıklama yapamıyor veya etik bir tartışmada gerekçe kuramıyorsa alan dilinde yeterli sayılamaz. Mesleki dil; sözcük bilgisi, metin türü bilgisi, iletişimsel rutinler, alanın düşünme biçimleri ve kurumsal nezaket kalıplarının birleşimidir. Bu sebeple öğretim, özgün veya gerçeğe yakın belgeler, vaka çalışmaları, senaryolar, rol oyunları, proje görevleri ve ürün dosyaları üzerinden yürütülmelidir.

Dinî mesleki ortaöğretimde alan dili daha katmanlıdır. Arapça, öğrencinin temel İslam bilimlerinin kaynak metinlerine erişmesini ve meslek derslerinin kavramsal dünyasını anlamasını sağlar. Almanca ise Almanca konuşulan toplumlarda dinî çoğulculuk, cami ve cemaat iletişimi, din hizmetleri, göç, entegrasyon, manevî danışmanlık, din eğitimi ve karşılaştırmalı din araştırmaları gibi alanlarda iletişim kurma imkânı verir. Dolayısıyla Almancanın programa girmesi Arapçanın yerini almaz; kaynak dili ile hedef toplum/akademik alan dili arasında tamamlayıcı bir işlev dağılımı oluşturur. Bu ayrım yapılmadığında Almanca ya yalnız genel iletişim dersi olarak kalır ya da erken ve ağır terminoloji yüküyle öğrencinin motivasyonunu düşüren dar bir “meslek kelimeleri” dersine dönüşür.

Türk-Alman Üniversitesi öğrencileriyle daha önce yürütölen bir araştırmada (Soyudoğru, 2019) genel Almanca ders kitaplarının mesleki dil beklentilerini tek başına karşılamadığı, öğrencilerin alan uzmanlığı bulunan öğretmen desteğini ve eylem odaklı uygulamaları gerekli gördüğü belirlenmiştir. Bu bulgu lise bağlamına doğrudan aktarılmamalıdır; ancak ortaöğretimden Almanca öğretimli yükseköğretime geçişin planlanmasında hedef grubun gelecek akademik eylemlerinin önceden hesaba katılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle hazırlık sınıfında güçlü

bir genel dil temeli kurulurken 10–12. sınıflarda alan odaklı okuma, sunum, aracılık ve tartışma görevlerinin kademeli biçimde eklenmesi, iki öğretim türü arasında süreklilik sağlayabilir.

Tablo 1. Genel Yabancı Dil ile Mesleki/Alan Odaklı Yabancı Dilin Didaktik Ayrımı

Boyut	Genel yabancı dil	Mesleki/alan odaklı yabancı dil	İmam hatip lisesinde Almanca karşılığı
Temel amaç	Gündelik ve geniş kapsamlı iletişim	Belirli görev ve kurumlarda iş görme	Genel Almanca yeterliğinden dinî, kültürlerarası ve akademik eylemlere geçiş
İçerik seçimi	Genel tema ve dilbilgisi ilerlemesi	Gereksinim analizi, alan metinleri ve görevler	Göç, dinî çoğulculuk, cemaat iletişimi, İslam bilimleri ve üniversite dili
Metin türleri	Diyalog, kişisel e-posta, kısa haber	Rapor, form, yönerge, akademik metin, kurum yazışması	Dinî-kültürel tanıtım, karşılaştırmalı din metni, sunum, etkinlik duyurusu, akademik özet
Yöntem	Dört beceri ve genel iletişim	Senaryo, vaka, proje, rol oynama, aracılık	Münazara, MUN, kültür projesi, Almanca rehberlik ve kaynak tanıtımı
Ölçme	Dil düzeyi ve yapı doğruluğu	Görevi başarıyla yerine getirme	Dil doğruluğu + içerik uygunluğu + kültürlerarası duyarlılık
Öğretmen rolü	Dil girdisi ve geri bildirim sağlayıcı	Dil öğretmeni, alan uzmanı ve kurum paydaşını eşgüdümleyen tasarımcı	Almanca öğretmeni ile meslek dersi/ilahiyat alan uzmanının ortak modül geliştirmesi

Not. Tellmann vd. (2012), Funk (2010), Council of Europe (2020) ve Soyudoğru (2019) tarafından sunulan bulgulardan hareketle araştırma kapsamında oluşturulmuştur.

Eylem Odaklılık, Çok Dillilik ve Din Eğitiminin Dili

Eylem odaklı yaklaşımda dil öğreneni, yalnız cümle üreten bir kişi değil, belirli bir toplumsal bağlamda görev gerçekleştiren sosyal aktördür. Bu anlayış, imam hatip liselerindeki çok dilli yapıya uygundur. Öğrenci aynı hafta içinde Almanca, Arapça ve İngilizceyle karşılaşabilir; bir dilde okuduğu bilgiyi başka bir dilde özetleyebilir; Türkçe bir dinî-kültürel kavramı Almanca konuşan bir ziyaretçiye açıklayabilir. Çerçeve Program'ın “aracılık” vurgusu, bu çok dilli repertuarı dillerin birbirinden tamamen yalıtıldığı bir model yerine anlamın diller arasında yeniden kurulduğu bir öğrenme alanı olarak değerlendirmeyi mümkün kılar (Council of Europe, 2020).

Din eğitiminin dili, inanç içi aktarım kadar farklı inanç ve dünya görüşleriyle iletişimi de kapsar. Yabancı dil öğretimi bu bağlamda öğrenciyi yalnızca bir dinî metni çevirmeye değil; dinî kavramların bağlama bağlı anlamlarını açıklamaya, önyargı üreten genellemeleri fark etmeye, benzerlik ve farklılıkları saygılı biçimde tartışmaya hazırlamalıdır. Almanca, DACH coğrafyasındaki Müslüman topluluklar, din dersleri, ilahiyat programları ve dinler arası diyalog ortamları sebebiyle bu yeterliklerin geliştirilebileceği önemli dillerden biridir. Ancak lise düzeyinde hedef, akademik uzmanlık üretmek değil, alan farkındalığı ve dilsel eylem kapasitesi kazandırmaktır.

Bu yaklaşım öğretmenin niteliğini de yeniden tanımlar. Almanca öğretmeni genel dil yeterliğinin yanında dinî-kültürel kavramların çoğul anlamlarına, göç toplumlarındaki iletişim durumlarına ve alan metinlerinin özelliklerine aşina olmalıdır. Meslek dersi öğretmeni ise kavramın içeriğini sağlarken dil öğretmenin didaktik ilerleme, düzeye uygunlaştırma ve görev tasarımı uzmanlığına ihtiyaç duyar. Üniversite iş birliği, bu iki uzmanlık alanı arasında aracı bir yapı kurabilir. Öğretim elemanlarının lisede ders, atölye ve seminerlere katkısı; lise öğretmenlerinin güncel DaF/DaZ ve alan dili yaklaşımlarıyla buluşmasını sağlar.

Türkiye’de İmam Hatip Liselerinde Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Dönüşümü

İmam hatip okullarının 17 Ekim 1951’de 7 ilde yeniden açılması, dinî mesleki eğitimin Cumhuriyet dönemi içindeki kurumsal sürekliliğini yeniden kurmuştur. Okullar 1973’te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla imam hatip lisesi adını almıştır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM], 2021). Bu yapı içinde Arapça, meslek derslerinin temel dili ve klasik kaynaklara erişim aracı olarak belirleyici olmuştur. Farsça ise tarihsel olarak İslam kültürü, tasavvuf ve klasik edebiyat

mirasıyla ilişkili biçimde bazı programlarda görünmüş; İngilizce ve Fransızca genel yabancı dil öğretimi üzerinden müfredata dâhil olmuştur.

Almancanın tarihsel görünürlüğü, Türkiye-Almanya göç ilişkilerinden bağımsız değildir. 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında Almanya'dan kesin dönüş yapan ailelerin çocukları için Türk eğitim sistemine uyum, edinilmiş Almancanın korunması ve farklı ders programlarının eşgüdümü yeni bir sorun alanı doğurmuştur. Türk ve Alman hükümetleri arasındaki düzenlemeler doğrultusunda 9 Ekim 1985'te açılan Kartal Anadolu Lisesi, Almanya'dan kesin dönüş yapan yurttaşların çocuklarına yönelik bir model oluşturmuş; 2008'e kadar Almancayı birinci yabancı dil olarak sürdürmüş ve kültür anlaşması çerçevesinde Alman öğretmenlerden yararlanmıştır (Kartal Anadolu Lisesi, 2015). Ek anlaşmada Türkiye'nin öğretmen görevlendirilecek okulları, branşları ve nitelikleri Almanya'ya bildirmesi; Almanya'nın da gönderilecek öğretmenleri diplomatik yoldan açıklaması öngörülmüştür (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2025).

Bu model, imam hatip alanına da yansımıştır. MEB'in 2020 tarihli kurumsal el kitabı, 1985–1986'da Beykoz'da yurt dışından dönen işçi çocukları için yabancı dil ağırlıklı imam hatip programının açıldığını ve Almanca öğretiminin bu tarihsel ihtiyaçla ilişkilendirildiğini belirtmektedir. 1989–1990'da İngilizce bölümünün eklenmesi ve yapının Kartal'a taşınması, dil çeşitlenmesinin erken bir aşamasını oluşturmuştur. Güngören Anadolu İmam Hatip Lisesi ise 1993–1994'te İngilizce, Almanca ve Fransızca hazırlık sınıflarıyla öğretime başlamıştır (Güngören İstanbul Ticaret Odası Kız AİHL, 2021). Böylece Almanca, bugünkü tematik dil liselerinden önce de imam hatip tarihinde belirli dönemlerde birinci yabancı dil olarak yer almıştır.

2015 sonrası dönem, tekil okul uygulamalarından sistemli program çeşitliliğine geçişi temsil eder. Hazırlık sınıfı bulunan okullarda seçilen dil, 9–12. sınıflarda da birinci yabancı dil olarak devam etmekte; Arapça ve İngilizce dışındaki hazırlık programlarında İngilizce zorunlu ikinci yabancı dil olarak okutulurken Arapça ve Mesleki Arapça dinî mesleki müfredat içindeki yerini korumaktadır (MEB, 2017). Bu düzen, bir dilin diğerini dışlamadığı çok katmanlı bir müfredat üretmektedir. 2025–2026 itibarıyla 92 Anadolu imam hatip lisesinde 114 hazırlık programı ve 11 dil bulunmaktadır (DÖGM, 2025).

Tablo 2. İmam Hatip Liselerinde Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Aşamaları

Dönem	Kurumsal gelişme	Dilsel görünüm	Didaktik anlam
1951–1973	İmam hatip okullarının yeniden açılması ve lise statüsünün oluşması	Arapça merkezli dinî-mesleki dil; genel yabancı dil derslerinin sınırlı görünümü	Kaynak diline ve meslek derslerine dayalı yaklaşım
1985–1994	Geri dönüş göçü, Beykoz/Kartal modeli ve çok dilli hazırlık denemeleri	Almanca, İngilizce ve Fransızca hazırlık sınıfları	Göçle edinilmiş dil sermayesini koruma ve sisteme uyum
1997–2014	Okul türleri ve programların yeniden yapılandırılması	Genel yabancı dil ağırlığı; bazı kurumsal süreklilikler	Dil öğretiminin merkezi programlara bağlanması
2015–2020	Program çeşitliliği ve tematik/proje AİHL modeli	Arapça ve İngilizce yanında Almanca, İspanyolca, Rusça, Çince, Fransızca, Farsça, Japonca	Yoğun hazırlık, kültürlerarası iletişim ve okul uzmanlaşması
2021–2026	Dil portfolyosu, çok dilli etkinlikler ve yeni okul açılımları	2025–2026'da 11 dil, 92 okul ve 114 program; Almancada yeni illere yayılma	Eylem odaklılık, dijital materyal, üniversite iş birliği ve dikey geçiş

Not. MEB (2020) ve DÖGM (2021, 2025), Kartal Anadolu Lisesi (2015) ve Güngören İstanbul Ticaret Odası Kız AİHL (2021) temelinde hazırlanmıştır.

Güncel Dil Çeşitliliği ve Almanca Programlı Anadolu İmam Hatip Liseleri

DÖGM'nin güncel okul veri tabanı, dil çeşitliliğinin ülke çapında aynı yoğunlukta dağılmadığını göstermektedir. İngilizce ve Arapça programlar yaygınken Almanca, İspanyolca, Fransızca, Farsça, Rusça, Çince, Japonca ve İtalyanca daha sınırlı sayıda tematik okulda

yoğunlaşmaktadır. Bu sınırlılık, ilgili dillerin sembolik veya geçici olduğu anlamına gelmemektedir; aksine öğretmen arzı, materyal, yurt dışı ortaklıkları ve yükseköğretime geçiş kanallarının belirli merkezlerde kurulduğunu gösterir. DÖGM'nin portfolyo sayfasında hazırlıktan 12. sınıfa kadar Almanca öğretim programına, CEFR belgelerine ve değerlendirme araçlarına bağlantı verilmesi, Almancanın müfredat bakımından sistem içinde tanımlandığını ortaya koymaktadır (DÖGM, t.y.-a).

2025–2026 öğretim yılına ilişkin resmî kayıtlar, Almanca hazırlık programının Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara Şehit Cengiz Polat Teknoloji Anadolu İmam Hatip Lisesi ve İzmir Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde etkin biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte 2026–2027 öğretim yılı için Bursa İpekçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Konya Hacıveysizade Anadolu İmam Hatip Lisesi de 30'ar kişilik Almanca hazırlık programı ilan etmiştir. Dolayısıyla 25 Temmuz 2026 itibarıyla doğrulanabilen görünüm, 3 etkin program ile bir sonraki öğretim yılı için ilan edilmiş 2 yeni programdan, başka bir ifadeyle farklı uygulama aşamalarındaki toplam 5 okuldan oluşmaktadır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, t.y.-b, 2025; Bursa İpekçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026; Hacıveysizade Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026).

Dil çeşitliliği dinî mesleki eğitimde yeni bir karşılaştırma alanı da üretmektedir. Farsça program, klasik dinî-edebî kaynaklar ve bölgesel iletişim; İspanyolca, Fransızca ve İtalyanca Avrupa ve Akdeniz bağlamı; Çince, Japonca ve Korece Asya kültürleri ve uluslararası ilişkiler; Rusça ise Avrasya coğrafyası bakımından farklı öğrenme hedefleri doğurur. Bu makale yalnız Almancaya odaklandığından diğer dillerin didaktik modellerini karşılaştırma konusu yapmamaktadır. Ancak programların çeşitlenmesi, imam hatip eğitimini tek yabancı dilin egemen olduğu bir yapıdan hedef bölge ve akademik gelecek temelinde uzmanlaşan çok dilli bir sisteme taşımaktadır.

Tablo 3. 2025–2026 Döneminde Seçili Birinci Yabancı Dil Programları ve Okul Örnekleri

Dil	Resmî listede görülen okul örnekleri	Programın olası yönelimi
Almanca	Beşiktaş Kız AİHL; Şehit Cengiz Polat Teknoloji AİHL (Ankara); Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL (İzmir); 2026–2027 için Bursa İpekçilik AİHL ve Hacıveysizade AİHL (Konya)	DACH coğrafyası, göç, Almanca yükseköğretim, dinler arası ve kültürlerarası iletişim
İspanyolca	Ahmet Sani Gezici Kız AİHL; Kadıköy AİHL	İspanyolca konuşulan dünya, kültür ve uluslararası iletişim
Fransızca	Bakırköy AİHL; İzmir Kız AİHL	Frankofon coğrafya, Afrika ve Avrupa bağlantıları
Farsça	Hacıveysizade AİHL; Van AİHL; Zeytinburnu Merkezefendi AİHL	Klasik İslam kültürü, edebiyat ve bölgesel iletişim
Çince	Şehit Mehmet Güder AİHL	Doğu Asya, ekonomi ve kültür çalışmaları
Japonca	İTO Marmara AİHL	Japon kültürü, eğitim ve teknoloji bağlamı
İtalyanca	İzmir Kız AİHL	Akdeniz kültürü ve Avrupa iletişimi
Rusça	M. Emin Saraç AİHL	Avrasya coğrafyası ve bölgesel iletişim

Not. DÖGM Yabancı Dil “Okullarımız” veri tabanındaki 22 Temmuz 2026 tarihli görünüm esas alınmıştır. Liste dinamik olduğundan kurum ve program durumu öğretim yılına göre değişebilir.

Tablo 4. Almancayı Birinci Yabancı Dil Olarak Sunan veya İlan Eden Anadolu İmam Hatip Liselerinin Didaktik Görünümü

Okul ve uygulama durumu	Hazırlıkta Almanca	Öğretim hedefi	Belgelendirilmiş çıktı/uygulama	Didaktik bakımdan can alıcı nokta
İstanbul – Beşiktaş Kız AİHL Etkin; 2016–2017'den beri	20 saat/hafta (2025–2026 çizelgesi)	Dört beceri; hedef dilde iletişim; merkezî izleme	Almanca münazara dereceleri; dil şenliği; şiir-müzik; TAÜ etkinlikleri	En olgun örnek: hazırlık, sosyal eylem ve üniversite geçişi aynı çizgide birleşiyor.

Okul ve uygulama durumu	Hazırlıkta Almanca	Öğretim hedefi	Belgelendirilmiş çıktı/uygulama	Didaktik bakımdan can alıcı nokta
İzmir – Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL Etkin	20 saat/hafta Gramer I: 8 + Gramer II: 8 + Yazma: 4	Dil yapısı ile yazılı üretimi birlikte geliştirme; dört beceri	Güncel ders çizelgesi; Almanca münazara ve merkezî dil izleme uygulamaları	Ders yükünün bileşenlere ayrılması, öğretim sürecini görünür ve izlenebilir kılıyor.
Ankara – Şehit Cengiz Polat AİHL Etkin	20 saat/hafta (MEB hazırlık çizelgesi)	Dört beceri; hedef dili aktif kullanma; üretim odaklılık	2026 Almanca münazara Türkiye birinciliği; Almanca e-dergi; dil şenliği	Münazara ve dijital yayın, öğrenciyi yalnız alıcı değil Almanca içerik üreticisi hâline getiriyor.
Bursa – İpekçilik AİHL 2026–2027 için ilan edildi; 30 kontenjan	20 saat/hafta öngörülüyor (MEB ortak hazırlık modeli)	Dört beceri ve hedef dilde iletişim	İlk öğrenci kabulü henüz başlamadığından ölçülebilir çıktı yok	Başarı değerlendirmesi, ilk kohortun dil gelişimi ve uygulama verileri görüldükten sonra yapılmalı.
Konya – Hacıveysade AİHL 2026–2027 için ilan edildi; 30 kontenjan	20 saat/hafta öngörülüyor (MEB ortak hazırlık modeli)	Dört beceri ve hedef dilde iletişim	Tanıtım ve rehberlik faaliyeti yayımlandı; öğrenci çıktısı henüz yok	Güncel tarama, Almanca programlı dinî mesleki lise sayısının dörtle sınırlı olmadığını göstermektedir.

Not. Haftalık 20 saatlik birinci yabancı dil yükü, hazırlık sınıfı bulunan AİHL'ler için MEB'in ortak çizelgesidir. Beşiktaş ve İzmir'in 2025–2026 ders programları bu yoğunluğu okul düzeyinde doğrulamaktadır. DÖGM yaklaşımı; dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı dengeli geliştirmeyi, sınıfta mümkün olduğunca hedef dili kullanmayı ve gelişimi merkezî izleme sınavlarıyla takip etmeyi öngörmektedir. Ankara'daki üretim odaklı uygulamalar okulun resmî kayıtlarıyla; Bursa ve Konya'daki yeni programlar ise 2026–2027 duyurularıyla doğrulanmıştır. Bu sebeple güncel görünüm 3 etkin ve 2 ilan edilmiş programdan oluşmaktadır (Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2025b; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2024, 2025; Şehit Cengiz Polat Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2024, 2026; Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2025; Bursa İpekçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026; Hacıveysade Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2026).

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içinde gömülü tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Tek durum, birinci yabancı dili Almanca olan Anadolu imam hatip liseleri içinde tarihsel öncülüğü ve yoğun okul-üniversite iş birliği sebebiyle BKAİHL'dir. Gömülü analiz birimleri ise (a) tarihsel-kurumsal gelişim, (b) öğretim programı ve ders çizelgesi, (c) okul içi/dışı didaktik etkinlikler, (d) öğretmen ve üniversite desteği ve (e) yükseköğretime geçiş düzenidir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi kurumsal bağlamı içinde çoklu veri kaynağıyla çözümlemeye imkân vermektedir (Merriam & Tisdell, 2016).

Veri toplama tekniği doküman incelemesidir. Doküman incelemesi; resmî düzenlemelerin, kurum raporlarının, program metinlerinin ve kamuya açık etkinlik kayıtlarının sistematik biçimde seçilmesi, doğrulanması, kodlanması ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009). Yinelenen, tarihsiz veya kurumsal kökeni doğrulanamayan kayıtlar ayıklandıktan sonra kodlanan nihai veri seti 39 dokümandan oluşmuştur. Bunların 29'u MEB/DÖGM, TAÜ, ÖSYM, okul müdürlükleri ve mevzuat kaynaklı birincil kurumsal belge; 10'u yabancı dil didaktiği, alan dili ve nitel yöntem konusunda akademik kaynaktır.

Belgelerin seçimi 5 ölçüte bağlanmıştır: (1) imam hatip liselerinde yabancı dil veya Almanca öğretimiyle doğrudan ilişki, (2) resmî kurum veya hakemli akademik yayın kökeni, (3) yayın tarihi ya da güncellenme bilgisinin belirlenebilir olması, (4) erişilebilir bir arşiv üzerinden doğrulanabilirlik ve (5) araştırma sorularından en az birine veri sağlaması. Okulun sosyal medya kayıtları, aynı etkinliğin MEB veya TAÜ sayfasında doğrulanabildiği durumlarda yalnız destekleyici kanıt olarak kullanılmıştır. Veri setine yalnız kamuya açık ve kurumsal kökeni doğrulanabilen kayıtlar dâhil edilmiştir.

Analizde Miles, Huberman ve Saldaña'nın (2020) döngüsel kodlama yaklaşımından yararlanılmıştır. İlk döngüde belgeler “tarih”, “dil”, “ders saati”, “öğretim amacı”, “etkinlik”, “öğretmen desteği”, “üniversite iş birliği”, “başarı”, “kabul koşulu” ve “alan dili” kodlarıyla

işaretlenmiştir. İkinci döngüde kodlar tarihsel süreklilik, dil çeşitlenmesi, yoğun hazırlık, eylem odaklılık, kültürlerarası öğrenme, kurumsal destek ve dikey geçiş temalarında birleştirilmiştir. Bulguların güvenilirliği için kaynak üçgenlemesi yapılmış; okul beyanları MEB veya TAÜ belgeleriyle, kontenjan listeleri ise farklı yılların resmî/yayımlanmış koşul metinleriyle karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları açık biçimde belirlenmiştir. Çalışma, yalnız Türkiye’deki Anadolu imam hatip liselerini ve bunlar içinde Almanca’yı birinci yabancı dil olarak okutan ya da bu yönde program ilan eden kurumları kapsamaktadır. İngilizce hazırlıklı imam hatip liseleri ile İspanyolca, Fransızca, Farsça, Rusça, Çince, Japonca, İtalyanca ve Korece programlarının didaktik yapıları mevcut araştırmaya dâhil edilmemiştir. Balkanlarda Türklerin azınlık olarak yaşadığı ülkelerde dinî eğitim veren Türk/İslami liselerin yabancı dil politikaları; Almanya, Avusturya ve İsviçre’deki Müslüman nüfusa veya azınlık topluluklarına yönelik dinî ortaöğretim kurumlarının Almanca, Arapça, miras dili ve diğer yabancı diller arasındaki tercihleri; ayrıca Belçika’daki imam hatip lisesi modelinin çok dilli eğitim yaklaşımı da kapsam dışında tutulmuştur. Bu alanların her biri farklı mevzuat, göç tarihi, toplum dili ve din eğitimi rejimi barındırdığından, yüzeysel bir karşılaştırmaya dâhil edilmeleri yerine bağımsız araştırma tasarımlarıyla incelenmeleri daha isabetlidir. Bu alanların, dinî ortaöğretimde yabancı dil didaktiğinin ulusötesi görünümünü ortaya koyacak bağımsız ve derinlemesine karşılaştırmalı araştırmalarda ele alınması amaçlanmaktadır.

Tablo 5. Doküman Veri Setinin Dağılımı

Belge grubu	Sayı	Örnekler	Analizdeki işlev
MEB/DÖGM program ve politika belgeleri	10	El kitabı, haftalık ders çizelgesi, dil portfolyosu, okul veri tabanı	Tarihsel çerçeve, ders yükü, program çeşitliliği
Okul kurumsal kayıtları	8	Tarihçe, bilgi formu, etkinlik, kontenjan ve yeni program duyuruları	Durumun sınırları ve okul içi uygulamalar
TAÜ/ÖSYM/mevzuat belgeleri	11	İş birliği raporları, faaliyet raporları, özel koşul listeleri, fakülte kuruluş ve güncel kurumsal durum kayıtları	Okul-üniversite ilişkisi ve yükseköğretime geçiş
Akademik ve yöntem kaynakları	10	Alan dili, eylem odaklılık, doküman analizi ve durum çalışması literatürü	Kavramsal ve yöntemsel yorumlama
Toplam	39		

Bulgular

Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde Almanca Öğretiminin Didaktik Altyapısı

BKAİHL’nin kurumsal başlangıcı, birinci yabancı dili Almanca olan imam hatip modeli açısından bir dönüm noktasıdır. Okulun 2025 tarihli resmî bilgi belgesine göre kurum 2016–2017’de Türkiye’nin Almanca hazırlık sınıfına sahip ilk Anadolu imam hatip lisesi olarak açılmış, ilk mezunlarını 2020–2021’de vermiş ve 2025’e kadar 132 mezuna ulaşmıştır. 2025–2026’da İngilizce bölümüne yeni öğrenci alınmayacağı, Almanca hazırlık sınıfına 30 öğrenci kabul edileceği açıklanmıştır (BKAİHL, 2025a). Bu karar Almancanın okul kimliğinin tali değil, kurucu bileşeni olduğunu göstermektedir.

Hazırlık programının nicel yoğunluğu, didaktik dönüşümün ilk koşuludur. DÖGM modelinde hazırlık sınıfı haftalık 40 saatin yaklaşık 20 saatini birinci yabancı dile, 7 saatini ikinci yabancı dile ayırmaktadır (DÖGM, 2025). Almanca hazırlık öğrencisi sonraki sınıflarda Almanca’yı birinci yabancı dil olarak sürdürür; İngilizceyi zorunlu ikinci yabancı dil olarak alır; Arapça, Mesleki Arapça, Kur’an-ı Kerim ve dinler tarihi dersleri de programda devam eder (MEB, 2017). Böylece öğrenci Almanca, Arapça, İngilizce ve Türkçe arasında işlevsel bir çok dillilik geliştirir. Hazırlıkta genel dil ağırlığı gerekli olmakla birlikte, üst sınıflarda dinî-kültürel içeriklerin Almanca görevlerle ilişkilendirilmesi programın mesleki yönünü güçlendirebilir.

Okulun kamuya açık etkinlikleri, dil bilgisi-çeviri yönteminin tek belirleyici olmadığına işaret etmektedir. 2019’da 6 dilde düzenlenen imam hatip liseleri münazara yarışmasında Almanca dalındaki birincilik ve ikincilik iki farklı BKAİHL takımınca kazanılmıştır (MEB, 2019). Münazara; iddia kurma, karşı görüşü dinleme, kanıt seçme, hızlı söz üretme ve söylem nezaketini koruma gibi yüksek düzeyli iletişim becerileri gerektirir. Bu nedenle başarı, yalnız sözcük ve dilbilgisi bilgisinin değil, Almancanın düşünme ve toplumsal etkileşim aracı olarak kullanılmasının göstergesidir.

Dil şenlikleri ve kültürel üretim de benzer bir işlev taşımaktadır. Okulun kamuya açık dil şenliği kaydında Almanca, Arapça ve İngilizce stantlar; oyunlar, sunumlar, video, tiyatro ve çevrim içi ölçme araçlarıyla birlikte kullanılmıştır (BKAİHL, 2025c). TAÜ ile 10 Mayıs 2018’de gerçekleştirilen şiir ve müzik etkinliğinde üniversite ve lise öğrencileri Türk ve Alman şairlerin şiirlerini müzik eşliğinde okumuş, iki kültürün şarkı ve türkülerini seslendirmiştir (TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu, 2018). Bu tür etkinliklerde dil, sınav nesnesi olmaktan çıkar; estetik deneyim, beden, ses, ritim ve ortak üretimle birleşir. Almanca Model Birleşmiş Milletler çalışmaları ise diploması, insan hakları, göç ve küresel sorunlar gibi temalarda resmî söylem üretme kapasitesini geliştirir.

Üniversite iş birliği didaktik ekolojinin dış paydaş boyutunu oluşturmaktadır. TAÜ kurum raporları, BKAİHL ile eğitim iş birliği protokolü kapsamında öğrencilere yönelik faaliyet ve eğitim raporlarının bulunduğunu göstermektedir (TAÜ, 2024). Üniversitenin Almanca öğretim elemanları, okul öğretmenlerinin yerini alan sürekli bir kadro olarak değil; atölye, seminer, örnek ders, kültür etkinliği ve akademik yönlendirme yoluyla programa katkı sağlayan uzmanlar olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin kişisel kimliklerinden çok, hedef dilde doğal söylem örneği sunmaları, güncel Almanya bilgisi aktarmaları ve lise-üniversite geçişinde beklenti şeffaflığı sağlamaları önem taşımaktadır.

4 Mart 2025 tarihli üniversite ziyareti, öğrencilere TAÜ’nün dil eğitimi, staj olanakları, fakülteleri ve kampüs hizmetleri hakkında bilgi sağlamıştır (TAÜ, 2025). Bu etkinlik, yabancı dil motivasyonunu uzak ve soyut bir hedef olmaktan çıkararak görünür bir akademik gelecekle ilişkilendirmektedir.

Tablo 6. BKAİHL Almanca Programının Didaktik Bileşenleri

Bileşen	Kamuya açık kanıt	Geliştirilen yeterlik	Alan diliyle bağlantı
Yoğun hazırlık ve süreklilik	Hazırlıkta yoğun Almanca; 9–12. sınıfta birinci yabancı dilin devamı	Dört beceri, aracılık, öğrenme stratejileri	Üst sınıflarda alan modüllerine geçiş için B1/B2 tabanı
Almanca münazara	2019 ulusal yarışmasında 1. ve 2. dereceler	Argümantasyon, dinleme, anlık söz üretimi	Din, etik ve toplum konularında gerekçeli konuşma
Almanca MUN	Okul-TAÜ ortaklığıyla yürütülen program ve hazırlık çalışmaları	Resmî söylem, müzakere, karar metni	Göç, insan hakları, din özgürlüğü ve uluslararası kurumlar
Dil şenliği ve tiyatro	Almanca-Arapça-İngilizce stant, oyun, tiyatro ve dijital etkinlikler	Çok dillilik, yaratıcılık, akran öğrenmesi	Dinî-kültürel kavramların farklı hedef kitlelere açıklanması
Şiir ve müzik	2018 TAÜ-BKAİHL Türk-Alman şiir ve müzik etkinliği	Telaffuz, estetik okuma, kültürlerarası duyarlılık	Dinî/edebî motiflerin kültürlerarası yorumlanması
Üniversite protokolü	TAÜ kalite ve faaliyet raporlarındaki eğitim iş birliği kayıtları	Akademik yönelim, öğretmen desteği, rol model	Almanca öğretimli yükseköğretime ve akademik dile geçiş
Yurt dışı ve okul ortaklığı	Tanıtım belgelerindeki Almanya etkinlikleri ve e-posta arkadaşlığı	Özgün iletişim, özerklik, kültür bilgisi	DACH coğrafyası coğrafyasındaki dinî ve toplumsal yaşamla temas

Not. BKAİHL (2025a, t.y.), MEB (2019), TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu (2018), TAÜ (2024, 2025) ve kamuya açık kurum kayıtlarından derlenmiştir.

Tablo 7. BKAİHL ile TAÜ/MEB Arasında Kamuya Yansıyan Seçili Dil ve Eğitim Etkinlikleri

Yıl	Etkinlik/uygulama	Kurumsal ortak	Didaktik işlev
2018	Türk-Alman şiir ve müzik etkinliği	TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu - BKAİHL	Şiir, telaffuz, müzik ve kültürlerarası öğrenme
2019	6 dilde münazara yarışması Almanca dalı 1. ve 2.lık	MEB / DÖGM	Eylem odaklı konuşma ve argümantasyon
2020 – 2023	Eğitim, sosyal ve bilimsel iş birliği protokolü kapsamında lise öğrencilerine eğitimler	TAÜ - BKAİHL	Öğretim elemanı katkısı, güncel dil didaktiği ve akademik yönlendirme
2023	TAÜ tanıtım günleri ve çevrim içi/yerinde lise buluşmaları	TAÜ Basın ve Halkla İlişkiler - UZEM	Üniversite dili, program bilgisi ve öğrenme motivasyonu
2025	BKAİHL öğrencilerinin TAÜ kampüs ziyareti	TAÜ	Dil eğitimi, staj, fakülte ve akademik yaşam hakkında farkındalık
2025 – 2026	Çok dilli dil şenlikleri ve öğrenci ürünleri	BKAİHL/MEB	Ders dışı dil kullanımı, oyun, tiyatro ve dijital etkileşim

Not. Öğretmen ve öğrenci adları, kişisel performans değerlendirmesi yapılmadığı için tabloya alınmamıştır.

Türk-Alman Üniversitesi Özel Kontenjan Listelerinin Karşılaştırılması

TAÜ'nün Almanca eğitim veren veya Almanca ders programı uygulayan lise mezunlarına ayırdığı özel kontenjan, lise düzeyindeki Almanca öğretimini doğrudan yükseköğretim fırsatına bağlayan en önemli teşviklerden biridir. Düzenlemenin didaktik etkisi, öğrencinin Almancayı yalnız lise dersini geçmek için değil, Almanca öğretimli lisans programına erişmek için öğrenmesidir. Bununla birlikte listelerde yer alan okul sayısının zaman içinde değişmesi, “imtiyazlı okul” ifadesinin sabit ve süresiz bir statü olarak kullanılmasını güçleştirmektedir.

Soyudoğru'nun (2019) yüksek lisans tezinde aktardığı ve 11 Şubat 2019 tarihli TAÜ belgesiyle doğrulanan resmî listede 38 lise bulunmaktadır. Bu listede devlet Anadolu liseleri, köklü yabancı/özel liseler ve Almanca ders programı uygulayan farklı okul türleri birlikte yer almıştır. TAÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26 Temmuz 2026 tarihinde erişilen “Türkiye’den Öğrenci Kabulü” sayfasında Tablo-1 olarak bağlantısı verilen belge ise 22 okul içermekte ve Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesini 22. sırada tek imam hatip lisesi olarak göstermektedir (Türk-Alman Üniversitesi, 2019, 2022, t.y.-a). 2019’daki daha geniş listenin 22 okula daralması, özel kontenjan statüsünün okula süresiz biçimde tanınmış bir imtiyaz olmadığını; MEB’in güncel bildirimleri, okul kodu, birinci yabancı dilin Almanca olması ve ilgili dönemde bu programdan YKS’ye girecek mezun bulunması gibi şartlar çerçevesinde yeniden doğrulandığını göstermektedir. TAÜ’nün süreç el kitabı, MEB’den güncel listenin talep edildiğini, ilk mezunların YKS’ye giriş tarihinin tek tek araştırıldığını ve ekleme kararlarının Senatoda değerlendirilerek YÖK ile ÖSYM’ye bildirildiğini açıkça ortaya koymaktadır (Türk-Alman Üniversitesi, t.y.-c). Kamuya açık süreç belgesi okul bazında çıkarılma gerekçelerini tek tek açıklamasa da, okul kodları üzerinden yapılan karşılaştırma 2019 listesindeki 38 okulun 19’unun 22 okullu listede korunduğunu, 19’unun listede yer almadığını ve buna karşılık 3 yeni okul kodunun eklendiğini göstermektedir. Bu değişim, koşulları ilgili dönem bakımından karşılamayan veya MEB’in güncel bildiriminde doğrulanmayan kurumların kapsam dışında kalabildiğine; şartları sağlayan yeni kurumların ise listeye alınabildiğine işaret etmektedir. Bu daralma, ölçülebilir süreklilik ve belgelenebilir koşulların idari uygunluğun yeniden belirlenmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

TAÜ’nün kurumsal kabul sayfasındaki 22 okullu Tablo-1 ile 2026 YKS kılavuzunun Bk. 245 eki aynı tarihsel katmanı temsil etmemektedir. 26 Temmuz 2026 tarihinde TAÜ sayfasında erişilebilen kurumsal bağlantı 22 okullu belgeyi açarken, 2026 YKS’nin yıllık ve yerleştirme bakımından uygulamada esas alınan Bk. 245 listesi 51 okul içermektedir (Türk-Alman Üniversitesi, t.y.-a; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2026). Bu sebeple “TAÜ’nün güncel web sayfasındaki

liste 22 okuldur” tespiti kurumsal sayfanın mevcut görünümü bakımından doğru; “2026 YKS özel kontenjan koşulu 51 okuldur” tespiti ise ilgili yılın yerleştirme kılavuzu bakımından doğrudur. Makalede bu iki belge birbirinin yerine kullanılmamalıdır. 2026 Bk. 245 koşulu, diplomada birinci yabancı dilin Almanca olarak görünmesini ve 4 yıllık ortaöğretimin tamamında Almancanın birinci yabancı dil olarak öğrenildiğinin not dökümü veya resmî belgeyle kanıtlanmasını zorunlu kılmaktadır. Böylece kabul denetimi okulun yalnızca adına veya geçmişte listede bulunmasına değil, öğrencinin kesintisiz öğrenim geçmişine, okul koduna ve somut ders çıktılarına bağlanmaktadır.

Belgeler, listeye giriş ve listeden çıkarılma için kullanılan ayrıntılı bir sınıf içi pedagojik denetim rubriğini kamuya açık biçimde sunmamaktadır. Bu nedenle her okulun her yıl aynı ölçekle puanlandığını veya belirli bir okulun yalnız tek bir eksiklik sebebiyle çıkarıldığını ileri sürmek kanıt sınırını aşar. Bununla birlikte 2019, 22 okullu TAÜ Tablo-1’i ve 2026 YKS Bk. 245 listesi birlikte okunduğunda uygunluğun dönemsel olarak yeniden kurulduğu açıktır. MEB’den güncel listenin istenmesi, ilgili programın ilk mezun tarihinin araştırılması, okul kodunun kontrol edilmesi, Senato kararının aranması ve adayın birinci yabancı dil öğrenimini diploma ile transkript üzerinden belgelendirmesi; dilsel uygunluğun yalnız okul adına değil, belgelenebilir öğrenim sürekliliğine göre işletildiğini göstermektedir. Bu idari ve didaktik katılık, programa yerleşmenin tek başına kayıt hakkı doğurmaması; şartları taşımayan adayın yerleştirilmiş olsa dahi kaydının yapılmamasıyla en görünür hâline ulaşmaktadır.

Tablo 8. 2019 Tarihli 38 Okul Listesi ile Daha Sonraki 22 Okul Listesinin Karşılaştırılması

No	2019 tezinde kullanılan liste (38 okul)	No	TAÜ belgesindeki daraltılmış liste (22 okul)
1	İsmail Safa Özler Anadolu Lisesi	1	İsmail Safa Özler Anadolu Lisesi
2	Çankaya Anadolu Lisesi	2	Çankaya Anadolu Lisesi
3	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi	3	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi
4	Kalaba Anadolu Lisesi	4	Bahçelievler Anadolu Lisesi
5	Metin-Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi	5	Beşiktaş Kabataş Erkek Lisesi
6	Celal Toraman Anadolu Lisesi	6	Cağaloğlu Anadolu Lisesi
7	Fatma-Emin Kutvar Anadolu Lisesi	7	İstanbul Erkek Lisesi
8	Çanakkale Vahit Tuna Anadolu Lisesi	8	Kartal Anadolu Lisesi
9	Bahçelievler Anadolu Lisesi	9	Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi
10	Kabataş Erkek Lisesi	10	Bornova Anadolu Lisesi
11	Çatalca Anadolu Lisesi	11	Yunus Emre Anadolu Lisesi
12	Cağaloğlu Anadolu Lisesi	12	İzmir Anadolu Lisesi
13	İstanbul Lisesi	13	Özel Alman Lisesi
14	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	14	Özel Sankt Georg Avusturya Lisesi ve Ticaret Okulu
15	Kağıthane Anadolu Lisesi	15	Özel Alev Lisesi
16	Kartal Anadolu Lisesi	16	Özel TAKEV Anadolu Lisesi
17	Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi	17	Özel TAKEV Fen Lisesi
18	Bornova Anadolu Lisesi	18	İELEV Özel Anadolu Lisesi
19	Yunus Emre Anadolu Lisesi	19	Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı Özel Anadolu Lisesi
20	İzmir Anadolu Lisesi	20	Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı Özel Fen Lisesi
21	İzmir Kız Lisesi	21	Özel Samsun TAKEV Anadolu Lisesi
22	İzmir Atatürk Anadolu Lisesi	22	Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
23	Menemen Anadolu Lisesi		

No	2019 tezinde kullanılan liste (38 okul)	No	TAÜ belgesindeki daraltılmış liste (22 okul)
24	Sema Yazar Anadolu Lisesi		
25	Gölcük Atatürk Anadolu Lisesi		
26	Dolapoğlu Anadolu Lisesi		
27	Bodrum Anadolu Lisesi		
28	Tülay Başaran Anadolu Lisesi		
29	Sivas Selçuk Anadolu Lisesi		
30	Akçaabat İMKB Anadolu Lisesi		
31	Özel Alman Lisesi		
32	Özel Denizatı Anadolu Lisesi		
33	Özel Sankt Georg Avusturya Lisesi ve Ticaret Okulu		
34	Özel Alev Lisesi		
35	Özel TAKEV Anadolu Lisesi		
36	Özel TAKEV Fen Lisesi		
37	Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı Özel Anadolu Lisesi		
38	İELEV Özel Anadolu Lisesi		

Not. 2019 sütunu Soyudoğlu (2019), Ek 2 ve TAÜ'nün 11 Şubat 2019 tarihli 38 okulluk resmî belgesi; 22 okul sütunu TAÜ'nün 19 Temmuz 2022 tarihli Tablo-1 belgesi; 2024 ve 2026 sütunları ise ilgili yılların YKS Bk. 245 koşulları temelinde hazırlanmıştır (Türk-Alman Üniversitesi, 2019, 2022; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2024, 2026). Okul adları güncel Türkçe yazımla sadeleştirilmiştir.

Tablo 9. Özel Kontenjan Kapsamındaki Sayısal Değişim ve İmam Hatip Liselerinin Konumu

Belge dönemi	Okul sayısı	İmam hatip lisesi durumu	Yorum
2019 tarihli resmî TAÜ listesi	38	Yok	Almanca programlı devlet ve özel liseler ağırlıktadır.
TAÜ kabul sayfasında 26.07.2026 tarihinde bağlantısı bulunan Tablo-1	22	BKAİHL tek AİHL	2019'a göre daralma, uygunluğun kalıcı bir okul imtiyazı olmadığını göstermektedir.
2024 YKS Bk. 245 koşulu	40	BKAİHL tek AİHL	Yıllık kılavuz kapsamı yeniden genişlemiştir.
2026 YKS Bk. 245 koşulu	51	BKAİHL ve İzmir Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL	Diploma, 4 yıllık Almanca öğrenim kaydı ve okul kodu birlikte aranmaktadır.
2025–2026 DÖGM dil programı görünümü	Özel kontenjan listesi değildir	3 etkin Almanca programlı AİHL	DÖGM program listesi ile TAÜ/ÖSYM özel kontenjan listesi farklı işlev taşır.

Not. Özel kontenjan listesi ile DÖGM'nin Almanca programı uygulayan okul listesi aynı işlevi taşımaz. Bir okulda Almanca programı bulunması, TAÜ özel kontenjanına otomatik olarak dâhil edildiği anlamına gelmemektedir.

Almanca Öğretimli Yükseköğretime Geçiş ve Dinî Alan Dili Potansiyeli

BKAİHL'nin özel konumu, 4 Haziran 2022 tarihli ve 31856 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 5677 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı ile Türk-Alman Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı bir İlahiyat Fakültesinin kurulmuş olmasıyla yeni bir tartışma boyutu kazanmıştır. Kararın resmî adlandırması “İlahiyat Fakültesi”dir; bu sebeple kurumun mevcut hukukî statüsü aktarılırken “İslam Bilimleri Fakültesi” ifadesinin ancak bilim alanını açıklayan genel bir kavram olarak kullanılması gerekir. Bununla birlikte üniversitenin 25 Temmuz 2026 tarihinde erişilen fakülteler sayfasında eğitim-öğretim faaliyeti yürüten bir ilahiyat programı ve buna ilişkin öğrenci kabul bilgisi henüz yer almamaktadır. Dolayısıyla kuruluş kararı, 25 Temmuz 2026 itibarıyla etkin bir Almanca öğretimli lisans programı olarak değil, geleceğe dönük kurumsal bir imkân olarak değerlendirilmelidir (Cumhurbaşkanlığı Kararı No. 5677, 2022; Türk-Alman Üniversitesi, t.y.-b).

Söz konusu imkânın fiilî bir programa dönüşmesi, dinî mesleki ortaöğretimde birinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenciler bakımından Türkiye’de daha önce bulunmayan bir dikey süreklilik meydana getirebilir. Hazırlık sınıfından lise son sınıfa kadar Almanca öğrenmiş, bunun yanında Arapça ve meslek dersleri aracılığıyla İslam bilimlerinin kavramsal dünyasıyla tanışmış bir öğrenci, ilahiyat veya İslam bilimlerini tercih ettiğinde hedef dille olan bağı azaltmak zorunda kalmayacaktır. Bilakis Alıncayı gündelik iletişim düzeyinden akademik okuma, kavram çözümleme, bilimsel yazma ve teolojik tartışma düzeyine taşıyarak dilde ihtisaslaşma imkânı elde edebilecektir. Böyle bir programın öğrenci kabulüne başlaması, Türkiye’de ilahiyat ve İslam bilimlerinin Almanca üzerinden okunabildiğı ilk kurumsal örneğı oluşturması bakımından yalnız yükseköğretim politikası açısından değil, yabancı dil alan didaktiğı bakımından da önem taşıyacaktır.

Bu doğrultuda BKAİHL’nin değeri yalnız ilk Almanca hazırlıklı imam hatip lisesi olmasından ibaret değildir. Okulun Türk-Alman Üniversitesinin belirli bir dönemde 22 liseyle sınırlandırılmış özel kontenjan listesinde yer alan tek imam hatip lisesi olması, onu dinî mesleki ortaöğretim ile Almanca öğretilimli yükseköğretim arasında istisnai bir konuma taşımıştır. Bununla birlikte 22 okullu liste, başlı başına bir didaktik başarı sıralaması değildir. BKAİHL’nin başarılı bir örnek olarak öne çıkması; söz konusu idari uygunluğun Almanca münazara dereceleri, çok dilli etkinlikler, üniversite iş birliğı ve hazırlıktan 12. sınıfa uzanan dil sürekliliğıyle birlikte değerlendirilmesi sayesinde mümkündür. Bu birleşim, yabancı dil alan didaktiğinin din eğitimidaki etkisini somutlaştıran dikkat çekici bir örnek meydana getirmektedir.

Meselenin Almanya, Avusturya ve İsviçreyi kapsayan DACH coğrafyası bakımından taşıdığı önem daha geniştir. Almanya’da yaklaşık 5,5 milyon Müslüman yaşamakta ve bunların yaklaşık 3 milyonu Alman vatandaşlığına sahip bulunmaktadır (Deutsche Islam Konferenz, 2021). Bu nüfusun önemli bir bölümü göçmen kökenlidir; aile veya miras dili Alıncadan farklı olabilmekte, İslam’ın temel kaynak dili Arapça olarak varlığını korumakta, dinî bilgi ise kamusal hayatın ve örgün eğitimin dili olan Almanca üzerinden öğrenilip açıklanmaktadır. Böylece din eğitimi; miras dili, kaynak dili ve yaşanan toplumun akademik-kamusal dili arasında cereyan eden çok katmanlı bir anlam aktarımına dönüşmektedir. Alıncaya ve İslam bilimlerinin kavramsal alanına birlikte hâkim uzmanların yetişmesi, ibadet ve inanç esaslarının açıklanmasında dilsel açıklığı, kavramsal doğruluğı ve farklı kuşaklar arasındaki iletişimi güçlendirebilir. Aşağıdaki görsel, DACH ülkelerinin coğrafi yakınlığını somutlaştırmak amacıyla Forbes Austria (2021) temelinde araştırma kapsamında oluşturulmuştur.



Şekil 1. DACH coğrafyası Kapsamında Almanya, Avusturya ve İsviçre’nin Coğrafi Görünümü

Kaynak: Forbes Austria (2021) temelinde araştırma kapsamında oluşturulmuştur.

Münster Üniversitesinde 1 Temmuz 2026'da Almanya'daki ilk İslam İlahiyat Fakültesinin kurulması, din eğitimi ile dil arasındaki bu ilişkinin münferit bir tartışma olmaktan çıkarak kurumsal bir alan hâline geldiğini göstermektedir. 2012'de kurulan İslam İlahiyatı Merkezinden gelişen yeni fakültenin 2026–2027 kış döneminde faaliyete geçeceği, 8 profesörle çalışacağı ve öğretmenlik programları ile teolojik lisans ve yüksek lisans programlarında yaklaşık 450 öğrenciye ulaşan mevcut yapıyı devralacağı üniversitenin resmî açıklamasında belirtilmiştir (Universität Münster, 2026). Burada Almanca, birçok öğrenci için yabancı dilden ziyade ana dil, ikinci dil veya toplum dili konumundadır; ancak tam da bu özellik, dinî bilginin hedef toplumun dili üzerinden bilimsel, pedagojik ve kamusal biçimde aktarılmasının ne derece mühim olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu ihtimal didaktik açıdan önemlidir. Almanca hazırlık eğitimi almış bir imam hatip mezunu, genel Almanca yeterliğine ek olarak Arapça ve meslek dersleriyle edinilmiş kavramsal ön bilgiye sahiptir. İlahiyat veya din bilimleri programı Almanca öğretimle açıldığında bu öğrenci grubu, dil ve alan ön bilgisini birlikte taşıyan ender ortaöğretim havuzlarından birini oluşturacaktır. Ancak avantajın gerçekleşebilmesi için lise programının yalnız genel Almanca yeterliğine yaslanmaması; alan okuryazarlığı, akademik okuma, kavram açıklama ve kültürlerarası din iletişimi için köprü modülleri geliştirmesi gerekir.

Önerilen modelde hazırlık sınıfı ve 9. sınıf genel iletişimsel Almancaya ayrılır. 10. sınıfta din, kültür, değerler ve toplum temalarında düzeye uygun bilgilendirici metinler; 11. sınıfta göç, din özgürlüğü, DACH ülkelerindeki Müslüman hayatı, dinî kurumlar ve gençlik çalışmaları; 12. sınıfta ise akademik özet, sunum, kaynak karşılaştırması, aracılık ve Almanca üniversite başvurusu görevleri kullanılabilir. Arapça kaynak metnin Almanca açıklanması, Türkçe bir dinî-kültürel uygulamanın Almanca tanıtılması veya Almanca bir dinler tarihi metninin Türkçe özetlenmesi çok dilli aracılık becerisini geliştirir.

Bu içeriklerin hazırlanmasında dil öğretmeni ve alan uzmanı iş birliği zorunludur. Alan uzmanı kavramsal doğruluğu, dil öğretmeni ise seviye uyarlamasını, görev sıralamasını ve dilsel geri bildirimi güvence altına alır. TAÜ veya başka bir üniversitenin DaF/DaZ, ilahiyat, dinler tarihi ve göç araştırmaları birimleri; modül geliştirme, öğretmen eğitimi ve öğrenci atölyelerinde destek verebilir. Böyle bir model, lise-üniversite iş birliğini tek seferlik tanıtım ziyaretinden çıkararak ortak müfredat üretimine dönüştürür.

Tablo 10. BKAİHL İçin Önerilen Genel Almancadan Dinî-Akademik Alan Almancasına Dikey Müfredat

Sınıf/düzye	Dilsel odak	Örnek içerik ve görev	Beklenen ürün
Hazırlık (A1-A2/B1 başlangıcı)	Yoğun genel iletişim, telaffuz, dört beceri, öğrenmeyi öğrenme	Okul yaşamı, aile, şehir, temel kültür; portfolyo ve kısa proje	Günlük etkileşim, kısa sunum, kişisel yazı
9. sınıf (A2-B1)	Genel dilin pekiştirilmesi ve kültürlerarası farkındalık	Bayramlar, değerler, gençlik, gönüllülük; karşılaştırmalı poster	Almanca kültür tanıtımı ve sözlü açıklama
10. sınıf (B1)	Alan farkındalığı ve kavram aracılığı	Din-kültür-toplum metinleri; Türkçe/Arapça kavramı Almanca açıklama	Sözlükçe, bilgi kartı, kısa podcast
11. sınıf (B1-B2)	Dinî-toplumsal bağlam ve kurumsal iletişim	DACH'ta Müslüman hayatı, göç, din özgürlüğü, cemaat ve gençlik çalışması	Münazara, MUN kararı, kurum e-postası
12. sınıf (B2 yönelimi)	Akademik ve mesleki geçiş	Dinler tarihi, İslam bilimleri terminolojisi, Almanca akademik metin, üniversite başvurusu	Yapılandırılmış özet, kaynak karşılaştırması, sunum ve portfolyo
Üniversite köprüsü	Akademik Almanca ve alan söylemi	TAÜ/partner üniversite atölyesi, yaz okulu, örnek ders, mentorluk	Alan modülü sertifikası veya ortak proje dosyası

Not. Öneri mevcut MEB öğretim programının yerine geçmemekte; okulun seçmeli ders, proje, kulüp ve kurum iş birliği imkânları içinde uygulanabilecek didaktik bir model sunmaktadır.

Öğretmen Yeterlikleri ve Kurumsal İş Birliği İçin Didaktik Çıkarımlar

Önerilen iki katmanlı modelin uygulanması, Almanca öğretmenin yalnız genel dil yapılarını ve dört temel beceriyi öğreten kişi olarak görülmemesini gerektirir. Öğretmen; dinî-kültürel kavramların bağlama göre değişen anlamlarını tanıyabilmeli, Almanca konuşulan coğrafyalardaki dinî çoğulculuk ve kurum dili konusunda temel alan okuryazarlığı geliştirmeli, öğrenciyi farklı diller arasında aracılık yapmaya hazırlayabilmelidir. Bununla birlikte öğretmenden ilahiyat uzmanı olması beklenmemelidir. Kavramsal doğruluk meslek dersi öğretmeni veya ilgili alan uzmanıyla, dil düzeyi ve görev tasarımı ise yabancı dil öğretmeniyle güvence altına alınmalıdır (Tellmann vd., 2012).

Bu iş bölümü ortak planlama, örnek ders, materyal inceleme ve performans ölçme süreçlerini kapsayan düzenli bir eş öğretim kültürü gerektirir. Münazara, Model Birleşmiş Milletler, şiir, tiyatro ve karşılaştırmalı metin çalışmaları yalnız ders dışı başarı olarak bırakılmamalı; dinleme, sözlü etkileşim, yazılı üretim, aracılık ve kültürlerarası yeterlik kazanımlarıyla ilişkilendirilmelidir. Değerlendirme rubriklerinde dil doğruluğunun yanı sıra görevin tamamlanması, kavramın uygun açıklanması, kaynak kullanımı, muhabata göre söylem seçimi ve etik iletişim de yer almalıdır. Böylece eylem odaklı uygulama, ölçme sisteminin dışında kalan süsleyici bir etkinlik olmaktan çıkar (Council of Europe, 2020).

MEB ile üniversite arasındaki iş birliğinin en kalıcı çıktısı, tek seferlik öğrenci ziyareti veya seminerden çok öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ortak bir program olabilir. TAÜ ve diğer partner üniversiteler; DaF/DaZ, dinler tarihi, göç, kültürlerarası iletişim ve ölçme-değerlendirme alanlarından uzmanları bir araya getirerek kısa sertifika modülleri, çevrim içi materyal havuzu ve okul temelli eylem araştırmaları geliştirebilir. Lise öğretmenleri de sınıf içi ihtiyaçları, öğrenci ürünlerini ve dil düzeyi geçişlerindeki güçlükleri üniversiteye aktararak programın tek yönlü bilgi transferine dönüşmesini önleyebilir.

Bu çerçevede öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim için 4 yeterlik alanı öne çıkmaktadır: gereksinim çözümlemesi yapma, özgün veya gerçeğe yakın alan metnini düzeye uyarlama, çok dilli aracılık görevleri tasarlama ve performansa dayalı değerlendirme gerçekleştirme. Yükseköğretim bağlamında daha önce elde edilen bulgular da (Soyudoğru, 2019) genel ders kitabına bağımlılığın ve alan uzmanlığından kopuk öğretimin öğrencinin beklentilerini karşılamadığını göstermektedir. Almanca programlı imam hatip liselerinde öğretmen destek modeli bu sorunları lise düzeyinde önleyici biçimde ele almalı; öğrencinin genel Almancadan akademik ve dinî alan diline geçişini görünür hedeflerle izlemelidir.

Tartışma

Bulgular, imam hatip liselerindeki yabancı dil paradigmasının 3 düzeyde değiştiğini göstermektedir. İlk değişim dil repertuarındadır: Arapça ve İngilizce merkezli yapı 11 dili kapsayan çok dilli bir sisteme dönüşmüştür. İkinci değişim öğretim biçimindedir: hazırlık sınıfı, portfolyo, dijital materyal, münazara, MUN ve kültür etkinlikleri dil bilgisi-çeviri yönteminin tekeline karşı eylem odaklı uygulama alanı açmıştır. Üçüncü değişim kurumsal bağlantıdadır: dil öğretimi artık yalnız okul içi bir ders değil, üniversiteye geçiş, uluslararası hareketlilik ve kurumlar arası protokollerle desteklenen dikey bir eğitim hattıdır.

Bu sonuç, genel yabancı dil ile mesleki alan dili ayrımının imam hatip bağlamında yeniden düşünülmesini gerektirir. Okulun “meslek lisesi” niteliği, her yabancı dil dersinin kendiliğinden mesleki yabancı dil olduğu anlamına gelmez. Bir dersin alan odaklı sayılması için hedef iletişim durumlarının, metin türlerinin, görevlerin ve değerlendirme ölçütlerinin dinî mesleki/akademik gereksinimlerden türetilmesi gerekir (Funk, 2010; Tellmann vd., 2012). BKAİHL’deki mevcut uygulamalar güçlü bir iletişimsel taban yaratmaktadır; ancak belgelerde bağımsız ve sistematik bir

dinî alan Almancası müfredatı görülmemektedir. Önerilen model bu eksikliği mevcut başarıları küçümsemekten görünür kılmaktadır.

BKAİHL örneği, okul-üniversite iş birliğinin 3 işlevini ortaya koymaktadır. Birincisi öğretim desteğidir: hedef dilde doğal söylem örnekleri ve güncel dil didaktiği liseye taşınmaktadır. İkincisi motivasyon ve rol modelidir: öğrenciler Almancanın üniversite, staj ve akademik kariyerle ilişkisini somut biçimde görmektedir. Üçüncüsü müfredat köprüsüdür: lise öğretmenleri üniversitenin dil beklentilerini, üniversite öğretim elemanları ise öğrencilerin başlangıç düzeyi ve okul bağlamını tanımaktadır. Bu iş birliği düzenli ihtiyaç analizi ve ortak modül tasarımıyla derinleştirildiğinde sürdürülebilir hâle gelir.

TAÜ özel kontenjan belgelerinin zaman içinde değişmesi de önemli bir politika sonucu doğurmaktadır. Okul yönetimleri ve öğrenciler 22 sayısını kalıcı bir imtiyaz olarak değil, TAÜ'nün kurumsal sayfasında hâlen bağlantısı bulunan belirli dönem belgesi olarak okumalıdır. Buna karşılık ilgili yılda yerleştirme bakımından 2026 YKS Bk. 245 kılavuzu esas alınmakta ve 51 okul ile daha ayrıntılı öğrenim sürekliliği şartı aranmaktadır. 2019'daki 38 okuldan 22 okula daralma, uygunluğun otomatik biçimde devam etmediğini; sonraki yıllardaki genişleme ise şartları karşılayan yeni okul ve programların yeniden sisteme alınabildiğini göstermektedir. Bu dinamik yapı, yabancı dil didaktiğinde liyakatin okul etiketinden ziyade ders programının sürekliliği, birinci yabancı dil kaydı ve belgelenebilir öğrenme çıktıları üzerinden korunmasına imkân vermektedir. Bununla birlikte liste değişikliklerinin okul bazındaki gerekçelerinin ve kalite göstergelerinin daha şeffaf yayımlanması, düzenlemenin pedagojik meşruiyetini güçlendirecektir.

BKAİHL'nin Almanca münazara ve kültür etkinlikleri, dil kullanım yeterliğinin ders dışı toplumsal görevlerle geliştiği görüşünü desteklemektedir (Council of Europe, 2020). Öğrenci dilde risk alır, akranından geri bildirim alır ve anlamı gerçek bir hedef için üretir. Bu süreç, yalnız doğru cümle kurmaya dayalı sınıf içi performanstan farklıdır. MUN'da karar metni yazmak, münazarada karşı tezi çürütmek, şiirde ses ve ritmi duyurmak ya da üniversite ziyaretinde Almanca programı hakkında soru sormak, dilsel biçimi işlevle birleştirir. Modelin Ankara ve İzmir'deki etkin programlara, 2026–2027'de Bursa ve Konya'da açılması ilan edilen sınıflara aktarılmasında tek tip kopyalama yerine yerel üniversite, öğretmen kadrosu ve öğrenci profilinin dikkate alınması gerekir.

Din eğitimi açısından en önemli sonuç, Almancanın Arapçaya alternatif değil tamamlayıcı bir dil olarak kavramsallaştırılmasıdır. Arapça öğrenciyi İslami kaynak geleneğine bağlarken Almanca, bu bilgiyi farklı bir toplum ve akademik söylem içinde açıklama, tartışma ve yeniden ifade etme imkânı verir. Böylece çok dillilik, ders saatleri arasında parçalanmış bir yük olmaktan çıkıp kaynak okuma, aracılık ve kültürlerarası din iletişimi için bütüncül repertuvara dönüşür. Bu yaklaşım, öğrenciyi yalnız din hizmetine değil; din bilimleri, göç çalışmaları, sosyal hizmet, eğitim ve uluslararası ilişkiler gibi kesişim alanlarına da hazırlar. DACH coğrafyasındaki çok dilli Müslüman nüfus ile Münster'de kurulan İslam İlahiyat Fakültesi, bu tamamlayıcı dil repertuarının yalnız Türkiye'deki okul tercihleriyle sınırlı olmadığını; din eğitimi, öğretmen yetiştirme, sosyal hizmet ve kamusal din iletişimi bakımından uluslararası bir gereksinime karşılık geldiğini de göstermektedir (Deutsche Islam Konferenz, 2021; Universität Münster, 2026).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, Türkiye'de imam hatip liselerindeki yabancı dil öğretiminin 1951'den günümüze Arapça merkezli kaynak dili yaklaşımından çok dilli, yoğun hazırlıklı ve eylem odaklı bir yapıya doğru dönüştüğünü ortaya koymuştur. Almanca bu dönüşüm içinde hem 1980'lerdeki geri dönüş göçünün tarihsel mirasını hem de günümüzde Almanca öğretimi yükseköğretime geçişin kurumsal imkânlarını taşımaktadır. BKAİHL, 2016–2017'deki kuruluşu, Almanca münazara başarıları, MUN, dil şenliği, şiir-müzik etkinliği ve TAÜ iş birliği sayesinde bu dönüşümün öncü durumunu oluşturmuştur.

Çalışmanın ilk özgün sonucu, genel yabancı dil ile dinî mesleki alan dilinin aynı şey olmadığını somut ölçütlerle göstermesidir. Birinci yabancı dil olarak Almanca dersi, iletişimsel temeli kurar; fakat mesleki/alan odaklı nitelik ancak dinî, kültürlerarası ve akademik görevler programının içine aşamalı biçimde yerleştirildiğinde ortaya çıkar. Bu nedenle hazırlıktan 12. sınıfa uzanan iki katmanlı bir yapı önerilmiştir: genel iletişimsel Almanca ve dinî-akademik alan Almancası. Alan modülleri dil öğretmeni ile meslek dersi/ilahiyat uzmanının ortak çalışmasıyla hazırlanmalıdır.

İkinci özgün sonuç, TAÜ özel kontenjanına ilişkin farklı belgelerin tarihsel ve işlevsel bağlama yerleştirilmesidir. 2019 tarihli resmî listede 38 okul bulunurken TAÜ'nün 26 Temmuz 2026'da erişilebilen kurumsal kabul sayfası 22 okullu Tablo-1'e bağlantı vermektedir; 2026 YKS'nin uygulamada esas alınan Bk. 245 listesi ise 51 okul içermektedir. Bu görünüm, kurumsal web sayfasındaki statik listenin yıllık YKS kılavuzuyla eş zamanlı güncellenmediğini ve iki belgenin aynı anlamda "güncel liste" olarak kullanılamayacağını ortaya koymaktadır. 2019'dan 22 okullu listeye geçişte çok sayıda okulun kapsam dışında kalması, statünün süreklilik arz eden koşullara bağlı olduğunu; 2026'daki genişleme ise şartları sağlayan yeni kurumların eklenebildiğini göstermektedir. BKAİHL, 22 okullu listede tek imam hatip lisesi iken 2026 YKS listesinde İzmir Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi de yer almıştır. Özel kontenjanın değişmez bir hak değil, okul koduna, diplomada birinci yabancı dilin Almanca olmasına ve 4 yıllık öğrenim sürekliliğinin resmî biçimde belgelenmesine bağlı bir uygunluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü sonuç, okul-üniversite iş birliğinin tanıtım faaliyetiyle sınırlı kalmaması gerektiğidir. Ortak öğretmen eğitimi, ihtiyaç analizi, öğrenci portfolyosu, alan dili modülü, yaz okulu, akran mentorluğu ve birlikte geliştirilen ölçme araçları iş birliğini sürdürülebilir kılabilir. TAÜ'de İlahiyat Fakültesinin kuruluş kararı bulunmakla birlikte etkin bir programın güncel olarak doğrulanamaması, gelecek tasarımı ihtiyatlı dil kullanılmasını gerektirir. Program Almanca öğretimli veya güçlü Almanca bileşenli biçimde faaliyete geçtiğinde BKAİHL ile diğer Almanca programlı imam hatip liseleri, Almanca ve dinî alan ön bilgisini birlikte taşıyan özgün bir öğrenci havuzu sağlayabilir. Bu öğrenciler için Almanca, lise bitiminde zayıflayan bir okul dersi olmaktan çıkarak ilahiyat ve İslam bilimleri öğrenimi sırasında pekişen akademik bir ihtisas diline dönüşebilir.

Uygulama bakımından 5 öneri sunulabilir. İlk olarak Almanca programlı imam hatip liseleri için ortak bir asgari çıktı çerçevesi geliştirilmeli; hazırlık sonunda ve 12. sınıfta hedeflenen CEFR düzeyleri açıkça belirtilmelidir. İkinci olarak Almanca öğretmenlerine dinî-kültürel alan farkındalığı, meslek dersi öğretmenlerine ise dil duyarlı öğretim eğitimi verilmelidir. Üçüncü olarak münazara, MUN, şiir, tiyatro ve uluslararası ortaklıklar ders kazanımlarıyla ilişkilendirilerek öğrenci portfolyosunda belgelenmelidir. Dördüncü olarak Beşiktaş, Ankara ve İzmir'deki etkin programlar ile Bursa ve Konya'da ilan edilen yeni programlar arasında materyal ve öğretmen deneyimi paylaşım ağı kurulmalıdır. Beşinci olarak mezunların TAÜ ve diğer Almanca programlara geçişi, hazırlık başarısı ve dil kullanımı düzenli izlenmelidir.

Araştırma yalnız Türkiye'de Almancayı birinci yabancı dil olarak okutan veya bu programı ilan eden Anadolu imam hatip liseleriyle sınırlı olduğundan sonuçlar bütün imam hatip programlarına genellenemez. Balkanlarda Türk azınlıklara yönelik dinî eğitim veren lise modelleri, Almanya-Avusturya-İsviçre eksenindeki Müslüman toplulukların dinî ortaöğretim kurumlarında yabancı dil ve miras dili öğretimi, Belçika'daki imam hatip lisesinin çok dilli yaklaşımı, Türkiye'de azınlık toplulukları tarafından kurulmuş dinî okullar ve İngilizce ile diğer yabancı dillerdeki imam hatip programları ayrı araştırma evrenleridir. Bu alanların, takip eden bağımsız çalışmalarda derinlemesine incelenmesi ve dinî mesleki ortaöğretimde yabancı dil didaktiğinin ulusal, azınlık ve göç toplumu bağlamları arasında karşılaştırmalı bir haritasının oluşturulması amaçlanmaktadır.

References

- Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. (n.d.). *Okulumuz hakkında [About our school]*. Retrieved 25 July 2026, from https://besiktaskaihl.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php
- Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2025a). *Okul bilgi formu [School information form]*. https://besiktaskaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/03/760904/dosyalar/2025_05/28154559_bilgi.pdf
- Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2025b, 7 September). *2025–2026 eğitim öğretim yılı I. dönem ders programı [First-semester timetable for the 2025–2026 academic year]*. https://besiktaskaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/03/760904/dosyalar/2025_09/07150939_20252026sinifcarsafprogrami.pdf
- Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2025c, 19 May). *Dil şenlikleri [Language festivals]*. https://besiktaskaihl.meb.k12.tr/icerikler/dilsenlikleri_16331540.html
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bursa İpekçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2026, 27 April). *Bursa’da ilk ve tek Almanca hazırlık sınıfı [The first and only German preparatory class in Bursa]*. https://ipekcilik.meb.k12.tr/icerikler/bursadailkvetekalmancahazirliksiniifi_17422609.html
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cumhurbaşkanı Kararı No. 5677. (2022, 4 June). *Türk-Alman Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak İlahiyat Fakültesi kurulması hakkında karar [Decision on the establishment of a Faculty of Theology under the Rectorate of the Turkish-German University]*. Resmî Gazete (No. 31856).
- Deutsche Islam Konferenz. (2021). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020 [Muslim life in Germany 2020]*. <https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/mlid-2020-lang.html>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (n.d.-a). *Dil portfolyosu ve öğretim programları [Language portfolio and curricula]*. Retrieved 22 July 2026, from <https://dogmyabancidil.meb.gov.tr/AihlDilPortfolyo.aspx>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (n.d.-b). *Hazırlık dil programı uygulayan Anadolu imam hatip liseleri [Anatolian Imam Hatip high schools implementing preparatory language programmes]*. Retrieved 25 July 2026, from <https://dinogretimi.meb.gov.tr/Okullar.aspx>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2021). *Ekim 1951’de yedi ilimizde yeniden açılan imam hatip okulları [Imam Hatip schools reopened in 7 provinces in October 1951]*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ekim-1951039de-yedi-ilimizde-yeniden-acilan-imam-hatip-okullari-107-yasinda/icerik/1090>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2024, 22 March). *Yabancı Diller Merkezi İzleme Sınavları’nın sekizincisi 10 ayrı dilde yapıldı [The 8th Foreign Languages Centre monitoring examinations were held in 10 languages]*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/quotyabancı-diller-merkezi-izleme-sinavlariquotnin-sekizincisi-10-ayri-dilde-yapildi/icerik/2145>

- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2025, 16 September). *İmam hatiplerde 11 dil nasıl öğretiliyor?* [How are 11 languages taught in Imam Hatip schools?]. <https://dogm.meb.gov.tr/www/imam-hatiplerde-11-dil-nasil-ogretiliyor/icerik/2554/tr>
- Forbes Austria. (2021, 30 May). *DACH-Ländervergleich: Geld* [Comparison of DACH countries: Money]. <https://www.forbes.at/artikel/dach-laendervergleich-geld>
- Funk, H. (2010). Berufsorientierter Deutschunterricht [Vocationally oriented German teaching]. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* [German as a foreign and second language: An international handbook] (Vol. 2, pp. 1145–1151). De Gruyter Mouton.
- Güngören İstanbul Ticaret Odası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2021). *Okul tarihçesi* [School history]. https://gungorenitokizanadoluihl.meb.k12.tr/icerikler/gungorenistanbulticaretodasikizanadoluiamhatiplisesiokultarihcesi_12180464.html
- Hacıveyiszade Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2026, 27 June). *Almanca hazırlıklı bölüm tanıtımı için ilimizdeki rehber öğretmenlerle kahvaltıda buluştuk* [Meeting with school counsellors to introduce the German preparatory section]. https://haciveyiszadeanadoluihl.meb.k12.tr/icerikler/almancahazirliklibolumtanitimiicinilimizdekirehberogretmenlerlekahvaltidabulustuk_17612205.html
- Kartal Anadolu Lisesi. (2015). *2015–2016 brifing dosyası* [2015–2016 briefing file]. https://kartalanadolu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/14/161589/dosyalar/2015_12/30111142_brifing20152016.pdf
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Anadolu imam hatip liseleri haftalık ders çizelgesi ve uygulama açıklamaları* [Weekly timetable and implementation guidance for Anatolian Imam Hatip high schools]. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12151220_Anadolu_imam_Hatip_Liseleri_Yeni_Haftalik_Ders_Cizelgesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019, 6 May). *İmam hatip liseleri arasında “6 dilde münazara” yarışmaları* [Debating competitions in 6 languages among Imam Hatip high schools]. <https://www.meb.gov.tr/imam-hatip-liseleri-arasinda-quot6-dilde-munazaraquot-yarismalari/haber/18586/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Anadolu imam hatip liselerinde teoriden pratiğe yabancı dil öğretimi: Arapça, İngilizce, Almanca, Rusça, Çince ve İspanyolca uygulama örnekleri* [Foreign-language teaching from theory to practice in Anatolian Imam Hatip high schools: Examples in Arabic, English, German, Russian, Chinese and Spanish]. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. https://dogm.meb.gov.tr/pdf/Teoriden_Pratiche_Yabancı_Dil_Oğretimi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2025). *Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti arasındaki Kültür Anlaşması’na ek anlaşma* [Supplementary agreement to the Cultural Agreement between the Republic of Türkiye and the Federal Republic of Germany] (Original agreement 1986). https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_09/16110906_5turkiyecumhuriyetiilefederalalmanyacumhuriyetiarasindakulturanlasmasinaeklanlasma.pdf

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2024). *2024 Yükseköğretim Kurumları Sınavı yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu: Bk. 245 [2024 Higher Education Institutions Examination guide to higher-education programmes and quotas: Note 245]*. <https://www.osym.gov.tr/TR,29532/2024-yuksekokretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2026, 21 July). *2026-YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu: Bk. 245 [2026 YKS guide to higher-education programmes and quotas: Note 245]*. https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2026/YKS/TERCIH/kontkilavuz_yktd21072026.pdf
- Şehit Cengiz Polat Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2024). *2024–2028 stratejik planı [2024–2028 strategic plan]*. https://ankarateknoihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/25/768470/dosyalar/2024_05/29100649_30042024stratejikplan20242028sehitcengizpolataihl.pdf
- Şehit Cengiz Polat Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2026, 25 June). *9. Türkiye Münazaraları Almancada yine Türkiye birincisiyiz [We are once again national champions in German at the 9th Turkey Debates]*. https://ankarateknoihl.meb.k12.tr/icerikler/9turkiyemunazaralarialmancadayineturkiyebirincisiyiz_17603281.html
- Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2025, 29 December). *Sınıf ders programı [Class timetable]*. https://sehitomerhalisdemirkihveoo.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/758832/dosyalar/2025_12/6951360543cad927801773_SinifElProgrami_1.pdf
- Tellmann, U., Müller-Trapet, J., & Jung, M. (2012). *Berufs- und fachbezogenes Deutsch: Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P. Handreichungen für Didaktiker [German for vocational and subject-specific purposes: Principles and materials development according to the IDIAL4P concept. Guidance for didacticicians]*. Universitätsverlag Göttingen. <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-044-6>
- Türk-Alman Üniversitesi. (2019, 11 February). *Almanca eğitimi veren ya da Almanca ders programı uygulayan liseler [High schools providing German-medium education or implementing a German curriculum]* [Official list of 38 schools]. [Unpublished institutional document].
- Türk-Alman Üniversitesi. (2022, 19 July). *Almanca eğitimi veren ya da Almanca ders programı uygulayan liseler [High schools providing German-medium education or implementing a German curriculum]* [Table 1 listing 22 schools]. <https://3fcampus.tau.edu.tr/uploads/cms/oidb.tau/kYyMVj3zqS.pdf>
- Türk-Alman Üniversitesi. (2024). *Kurum iç değerlendirme raporu 2023 [Institutional self-evaluation report 2023]*. <https://3fcampus.tau.edu.tr/uploads/cms/kyb.tau/KEp3jtUp9b.pdf>
- Türk-Alman Üniversitesi. (2025, 4 March). *Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerini üniversitemizde misafir ettik [We hosted students from Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School at our university]*. <https://pr.tau.edu.tr/be%C5%9Fikta%C5%9F-k%C4%B1z-anadolu-imam-hatip-lisesi-%C3%B6%C4%9Frencilerini-%C3%BCniversitemizde-misafir-etik>
- Türk-Alman Üniversitesi. (n.d.-a). *Türkiye'den öğrenci kabulü [Admission of students from Türkiye]*. Retrieved 26 July 2026, from <https://oidb.tau.edu.tr/turkiye-ogrkabulu>

- Türk-Alman Üniversitesi. (n.d.-b). *Fakülteler [Faculties]*. Retrieved 25 July 2026, from <https://www.tau.edu.tr/fakulteler>
- Türk-Alman Üniversitesi. (n.d.-c). *İş süreç el kitabı: Özel kontenjanda yer alacak Almanca ders programı uygulayan liselerin belirlenmesi (TAÜ_EÖ_10) [Business process handbook: Determining high schools implementing a German curriculum for inclusion in the special quota (TAÜ_EÖ_10)]*. <https://3fcampus.tau.edu.tr/uploads/cms/kyb.tau/J57ejNXHUU.pdf>
- Türk-Alman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. (2018, 10 May). *Kültür ve etkinlik: Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ile şiir ve müzik etkinliği [Culture and activity: Poetry and music event with Beşiktaş Girls' Anatolian Imam Hatip High School]*. <https://sfl.tau.edu.tr/kultur-ve-etkinlik>
- Universität Münster. (2026, 22 April). *Uni Münster gründet erste deutsche „Islamisch-Theologische Fakultät“ [University of Münster establishes Germany's first Faculty of Islamic Theology]*. <https://www.uni-muenster.de/news/view.php?cmdid=15356>
- Soyudoğru, S. (2019). *Probleme bei der Didaktik der Berufssprache Deutsch im türkischen Hochschulwesen und alternative Lösungsvorschläge in Bezug auf die akademische Ausbildung* [Master's thesis, Çukurova University]. YÖK National Thesis Center.

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

I declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. I declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

The author single-handedly designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. I have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author.

Copyright and Permissions

I confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

I confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederim. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipölasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütölmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını tek başına yürütmüştür. Makalenin son hâlini okuyup onayladım ve yayımlanmasını kabul ettim.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteğı ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bana aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederim.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okudum, onayladım ve yayımlanmasını kabul ettiğimi beyan ederim.