

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK, KÜLTÜRLERARASILIK VE
ENTEGRASYON TARTIŞMALARI BAĞLAMINDA
ALMAN EĞİTİMİNDE TÜRK ÖĞRENCİLER:
BREMEN ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

Nesrin AKINCI ÇÖTOK

**Enstitü Ana Bilim Dalı: Sosyoloji
Enstitü Bilim Dalı: Sosyoloji**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. H. Musa TAŞDELEN

HAZİRAN - 2010

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK, KÜLTÜRLERARASILIK VE
ENTEGRASYON TARTIŞMALARI BAĞLAMINDA
ALMAN EĞİTİMİNDE TÜRK ÖĞRENCİLER:
BREMEN ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Nesrin AKINCI ÇÖTOK

Enstitü Ana Bilim Dalı: Sosyoloji
Enstitü Bilim Dalı: Sosyoloji

Bu tez 29/06/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği/Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı
Prof. Dr. Cihangir AKIN
 Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi
T. KÜÇÜKCAN
 Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Musa TAŞDELEN
 Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
 Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail HİRA
 Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nesrin AKINCI ÇÖTOK

15.06.2010

ÖNSÖZ

Bu çalışma, uzun bir süreçte sayısız noktada farkındalık kazanmamı sağlayan bir yolculuk benim için. Yolculuk bu satırları yazarken bitiyor gibi görünse de sadece bir duraklayıp, soluk alma aslında. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde Avrupa’da özellikle Almanya’da yaşayan Türkleri tanımak, Alman eğitim sürecinin içinde gözlem ve analiz yapmak, yakın geçmişte Euro –Türkler olarak ifade edilen Avrupa’daki Türklerin ve eğitim yaşamındaki öğrencilerin kültürel algılarını anlamaya çalışmak, tüm bu amaçtaki kazanımlarım, hem zorlu bir süreç hem de çok keyifliydi.

Bu yolculukta tüm bu süreçlerin yaşanmasında yol gösteren, bana sunduğu yol haritasıyla özgüven kazandıran, akademik yaşamda model aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. H. Musa TAŞDELEN’ e herşey için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin oluşmasındaki uzun süreçte desteklerini esirgemeyen tez izleme komite üyeleri sayın Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN ve sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail HİRA ve çalışmama sunduğu fikirleriyle rehberlik eden sayın Prof. Dr. Talip KÜÇÜKCAN’a ve destekleriyle bana motivasyon sağlayan sayın Prof. Dr. Cihangir DOĞAN’a çok teşekkür ederim.

Almanya, Bremen’deki çalışmalarım boyunca desteklerini esirgemeyen adını sayamayacağım kadar çok dernek, senatörlük yetkilileri, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve Hannover Eğitim Ataşesi Ahmet Yaşar SELÇUK Bey’e teşekkürlerimi sunarım. Tezimin veri analiz sürecinde yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Mübin KIYICI ve Mithat TAKUNYACI’ya çok teşekkür ederim. Yine tüm yaşamımda dürüst ve çalışkan olmayı öğreten, sınırsız bir başarı beklentisine sahip olan babam Lütfü AKINCI, annem Fahriye AKINCI’ya en içten minnettarlıklarımı sunarım.

Ve son olarak hep ‘daha iyisini yapabilirsin’i benimseyen eşim Tufan ÇÖTOK’a varlığı için çok teşekkürler.

Nesrin AKINCI ÇÖTOK

15/06/2010

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ	iii
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Çokkültürlülük, Tarihçe ve Kavramlar	8
1.1.1. Çokkültürlülüğün Tarihçesi	8
1.1.2. Çokkültürlülük ve Temel Kavramlar	10
1.1.3. Çokkültürlülük, Teorisyenler ve Eleştiriler	24
1.2. Göç Olgusu ve Almanya'ya Türk Göçü.....	30
1.2.1. Almanya'da Türk Varlığı	37
1.2.2. Almanya ve Çokkültürlülük.....	41
1.2.3. Almanya ve Entegrasyon	51
1.3. Çokkültürlü Eğitim ve Almanya	57
1.3.1. Çokkültürlülük ve Eğitim.....	57
1.3.2. Kültürlerarası Eğitim.....	66
1.3.3. Ana Hatlarıyla Alman Eğitimi	69
1.3.4. Bremen Eyaleti ve Türk Göçmenler	72
1.3.5. Çokkültürlü- Kültürlerarası Eğitim ve Almanya.....	80
BÖLÜM 2: METOT	88
2.1. Araştırmanın Modeli	88
2.2. Örneklem.....	91
2.3. Veri Toplama Araçları	93
2.4. Varsayımlar	96
2.5. Veri Analiz Teknikleri	96
2.6. Karşılaşılan Güçlükler.....	103

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM	105
3.1. Olgusal Durum	106
3.2. Dil Kullanımı ve Entegrasyon.....	111
3.3. Öğrencilerde Aidiyet Duygusu, Kimlik Bilinci ve Entegrasyon	116
3.4. Öğrencilerin Türkiye ile İlgileri, Türkiye Algısı	132
3.5. Türk Kökenli Öğrenciler ve Kültürlerarası Eğitim	137
3.6. Göçmen Kökenli Türklerin -Öğrencilerin- Birbirleriyle İlişkileri: Sosyal Sermaye	148
3.7. Türk Öğrenciler ve Çokkültürlü Ortamda Eğitim Yaşantıları	152
3.8. Okul Yaşamı ve Entegrasyon.....	168
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	183
KAYNAKÇA	200
EKLER.....	214
ÖZGEÇMİŞ.....	228

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: 1961-1990 yılları arasında Almanya'daki Türk Vatandaşların Dağılımı	33
Tablo 2: Türk Vatandaşlarının Almanya'ya Gidiş ve Dönüşleri (1983–2004).....	34
Tablo 3: Politik partilerin İnanç Sistemleri 'Entegrasyon'	52
Tablo 4: Almanya'da Öğrenim gören Türk Öğrencilerin Entegrasyonu ve Kimlik Algısı Tutum Ölçeğine Ait Madde Toplam Test Korelasyonları.....	99
Tablo 5: Ölçek Maddelerinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucundaki Faktör Yük Değerleri	101
Tablo 6: Tutum Ölçeği Maddeleri.....	102
Tablo 7: Araştırma Örnekleminin Sosyo- Demografik Özellikleri.....	106
Tablo 8: Örneklem Grubunun Ebeveyn Özellikleri	107
Tablo 9: Milliyet (Sahip Olunan Pasaport)	109
Tablo 10: Türkiye'de Doğanların Almanya'da Yaşadıkları Süre	110
Tablo 11: Öğrencilerin Gittiği Okul Türleri ve Okudukları Sınıf.....	110
Tablo 12: Öğrencinin Dil Kullanımı	111
Tablo 13: Evde Konuşulan Dil ve Kendini En İyi İfade Ettiği Dil İlişkisi (Kay kare)	115
Tablo 14: Kendilerini Ait Hissettikleri Yer	117
Tablo 15: Kendilerini Nerede Hissettikleri	119
Tablo 16: Türkiye'de Yaşamak İsteği	120
Tablo 17: Öğrencinin Kendini Ait Hissettiği Yer ve Türkiye'de Yaşama İsteği (Kay Kare)	121
Tablo 18: Türkiye'de Yaşama İsteği ve Öğrencinin Yaşı Arasındaki İlişki	121
Tablo 19: Öğrencilerde Kültürel Bilinç ve Kimlik Algısı.....	122
Tablo 20: Öğrencilerin Almanya'ya Entegrasyonu	125
Tablo 21: Türkiye'ye Gittiklerinde Kendilerini Ne Olarak Hissettikleri	130
Tablo 22: Öğrencinin Vatandaşlığı (Pasaportu) ve Aidiyet Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu	131
Tablo 23: Türkiye'ye Ne Sıklıkla Gittikleri	132

Tablo 24: Türkiye'yi Ne Sıklıkla Özledikleri.....	133
Tablo 25: Türkiye'den Ne Sıklıkla Bahsettikleri.....	133
Tablo 26: En Çok Nerede Türkiye'den Bahsettikleri	133
Tablo 27: Türkiye'deki Gelişmelerin (Haberlerin) Takibi	134
Tablo 28: Türkiye Hakkında Bilinenlerin En Çok Nereden Öğrenildiği	134
Tablo 29: Ailenin Türkiye'deki Yakınlarla İletişimleri.....	134
Tablo 30: Türk Tarihini Ne Kadar Bildikleri	137
Tablo 31: Türk Ulusal ve Dini Bayramların Okul Tarafından Kutlanması	137
Tablo 32: Öğrencilerin Okulda Milliyete Dayalı Gruplaşma Durumları.....	139
Tablo 33: Okul Türü ve Öğrencilerin Milliyete Göre Gruplaşma Durumları (Kay Kare)	13940
Tablo 34: Okuldan Türkçe dersi alma durumları	141
Tablo 35: Evet Cevabı Olanların Türkçe Derslerini Yeterli Görüp Görmedikleri	142
Tablo 36: Okullarında Türklere Yönelik Eğlence, Türk Günü vb. Etkinlik Yapılma Durumu	143
Tablo 37: Din Eğitiminin Alındığı Yer.	145
Tablo 38: Öğrencilerin Kültürlerarası Eğitim Alma Durumları ile İlgili Tutumlar.....	146
Tablo 39: Almanya'daki Türklerin Kendi Aralarındaki İlişkilerine Dair Değerlendirme	148
Tablo 40: Öğrencinin Üye Olduğu Dernek.....	151
Tablo 41: Arkadaşlarının Etnik Kökenleri.....	153
Tablo 42: Yaşa Bağlı Olarak Edindikleri Arkadaşların Etnik Kökenleri.....	155
Tablo 43: Okulda Türkçe Konuşmalarının Kısıtlanması	155
Tablo 44: Okul Türü ile Okulda Türkçe Konuşmanın Kısıtlanması (Kay Kare).....	156
Tablo 45: Yaşa Bağlı Olarak Okulda Türkçe Konuşmanın Kısıtlanması (Kay Kare). 157	
Tablo 46: Kendini İyi İfade Ettiği Dil ve Okulda Türkçe Konuşmanın Kısıtlanması . 157	
Tablo 47: Öğrencilerin Okulda Türkçe Konuşma Yasağı ile İlgili Olarak Öğretmen Görüşleri İçerik Analizi	160

Tablo 48: Ayrımcılık Hissetme	161
Tablo 49: Yaşa Bağlı Olarak Ayrımcılık Hissetme	167
Tablo 50: Cinsiyete Göre Okulda Ayrımcılık Hissetme	167
Tablo 51: Okul Memnuniyetleri.....	168
Tablo 52: Okuldaki Başarı Durumlarından Memnuniyet	169
Tablo 53: Okul Başarı Memnuniyeti ve Okul Türü Arasındaki İlişkisi.....	170
Tablo 54: Öğrencilere Göre Başarılarını Arttıran En Önemli Rol.....	172
Tablo 55: Ailenin Veli Toplantılarına Katılımı	173
Tablo 56: Okuldan Özel Olarak Sosyal Pedagoji Hizmeti Alınması.....	174
Tablo 57: Sosyal Pedagoji Hizmeti Alanların Memnuniyeti	175
Tablo 58: Türk Öğrencilerin Okullara Yönlendirilmesi	176
Tablo 59: Öğrencilerin Eğitim Yaşamındaki Uyumu	180
Tablo 60: Öğrencinin Okul Türüne Göre Tutum Ölçeği Puanları (Anova).....	180
Tablo 61: Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türk ve Alman Öğrenci Algıları.....	181
Tablo 62: Sınıf İçi Gözlem formu	182

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Göç analizinin üç stilize seviyesi	31
Şekil 2: Ulusaşırı mekanlarda birikimli nedensellik: Alman-Türk ulusaşırı alanında olumlu geri bildirim etkileri.....	40
Şekil 3: James A. Banks'in çokkültürlü eğitiminin boyutları	59
Şekil 4: Çokkültürlü Eğitim Modeli	60
Şekil 5: Özdeğer-Faktör Grafiği	100

Tezin Başlığı: Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen örneği	
Tezin Yazarı: Nesrin Akıncı Çötök	Danışman: Prof. Dr. H. Musa TAŞDELEN
Kabul Tarihi: 29.06.2010	Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 228 (tez)
Anabilim Dalı: Sosyoloji	Bilim Dalı: Sosyoloji

Almanya’da dördüncü kuşağa ulaşan ve uluslararası bir topluluk grubu olarak ifade edilen bir Türk varlığı söz konusudur. Bu yoğun Türk varlığı Avrupa ekseninde büyük bir güç potansiyeli olarak yer almaktadır. Başlangıçta göç konularında dünya konjonktüründe göçmenler ile ilgili ekonomi eksenli tartışmalar yer alırken, günümüzde göç eden toplulukların kimliklerinin tanınma talepleri ön plandadır. Bu bağlamda çokkültürlülük, kültürlerarası ve entegrasyon kavramları ve bu kavramların siyasal ve sosyal yaşamda uygulama boyutları söz konusu olmuştur.

Almanya’daki Türklerin kültürel anlamdaki algıları da bu tartışmalardan etkilenmekte, benzer şekilde Almanya da bu tartışmaları gündemine taşımakta ve belirlediği politikaları izlemektedir. Yoğun göç almış Almanya’nın çokkültürlülük tartışmalarındaki duruşunun tespiti ve bu duruşa göre eğitim alan Türk öğrencilerin kültürel algılarının boyutunun bilinmesi bu noktada gereklidir.

Araştırma Almanya, Bremen kenti örneğinde uygulanmıştır. Bremen eyaletine dair Türklerle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olması nedeniyle seçilen bu eyalet örneğinde yapılan çalışma, çokkültürlülük, entegrasyon ve çokkültürlülüğten kopan kültürlerarası kavramlarına bir çerçeve çizmekte, Almanya’nın çokkültürlülük noktasındaki perspektifini ortaya koymaktadır. Bu vurguların yanında Alman eğitimi ile Türk öğrencilerin kazandığı kimlik algısını betimleyen çalışma, Türk öğrencilerin kültürlerarası eğitim alıp almadıklarını da ortaya koyarak Almanya’da yetişen Türk öğrencilerin tanınması ve kültürel tavırlarının anlaşılması noktasında farkındalık kazandıracaktır.

Araştırmada teorik çerçeve çizilerek hem nicel hem nitel yöntem kullanılmış, öğrencilere uygulanan anket yanında öğretmenlerle mülakat yapılmış, Bremen Eğitim Senatörlüğü bünyesindeki yetkili kişilerle görüşmelerde bulunulmuş ve okullarda gözlem yapılarak konu ile ilgili veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi ile teorik eksende temellendirilerek yapılmış anlamaya yönelik yorum ve tartışmalar, bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Araştırmada, Türk öğrencilerin farklı kültürlerin bir arada olduğu ortamda aldıkları eğitime rağmen Almanya’nın eğitimde çokkültürcü politika izlemediği ortaya çıkmıştır. Almanya, farklı kültürlerin pratiklerini yaşatmalarına imkân tanımamaktadır. Farklı kültüre mensup öğrencileri Alman kültürel formu ile sosyalleştirmekte, öğrencilere kültürlerarası bir eğitim sunmamaktadır. Özellikle de anadilin engellenmesi ve Türk öğrencilerin göçmen psikolojisi dahilinde tutulması, yaşanan ayrımcılıklar, göçmenlerden çoğunluk kültürünü özümsemelerinin beklenmesi olarak ifade edilen Leiticulture anlayışı ve etkileri araştırmada ortaya çıkarılan sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Entegrasyon, Kültürlerarası, Alman Eğitimi, Kültür

Title of the Thesis: In the Context of Discussions Concerning Multiculturalism, Intercultural and Integration, The Turkish Students in German Education System: Bremen Sample	
Author: Nesrin Akıncı Çötök	Supervisor: Prof. Dr. H. Musa TAŞDELEN
Date: 29.06.2010	Nu. of pages: viii (pre-text) + 228 (main body)
Department: Sociology	Subfield: Sociology
<p>It is a matter of course that there is a Turkish presence in Germany which has reached the fourth generation and is stated as a transnational group of community. This dense Turkish presence takes part as a power potency in the Europe. While at first, on the subject of immigration, economic axial discussions concerning immigrants were taking part in world conjuncture, nowadays the demands of immigrant communities for recognition of their identities are on the foreground. In this context, the concepts of “multiculturalism”, “intercultural” and “integration”, and their application dimensions in political and social life have been discussed.</p> <p>The perceptions, in the cultural sense, of the Turks in Germany, too, are affected by these discussions, and similarly Germany also puts them on its own agenda and follows the policies that it determines. At this point, it is necessary to determine the position of dense immigrant-receiving Germany about the discussions concerning multiculturalism and to have knowledge about the cultural perceptions of Turkish students who are educated according to that position.</p> <p>This research was applied in the sample of Germany, city of Bremen. This scientific study that was done in the sampling of the state of Bremen, which was chosen for the reason that any study concerning the Turks in this state were not done, draws a frame for the concepts of “multiculturalism”, “integration” and “intercultural” that breaks loose from multiculturalism, and exhibits the perspective of Germany in multiculturalism. This study that describes, in addition to these emphasises, the identity perception that Turkish students get by means of the German education system, exhibiting also whether they receive an intercultural education, will raise awareness of recognition of the Turkish students growing up in Germany and of their cultural attitude to be understood.</p> <p>In this research, drawing the theoretical frame, both quantitative and qualitative method was used; in addition to the questionnaires conducted with students, interviews were had with teachers, negotiations were conducted with the authorities within the Bremen Education Senatorship and making observations at the schools, subject-related data were collected.</p> <p>The interpretations and discussions aimed at understanding that were made being grounded at the theoretical axis with the analysis of the collected data will shed light on the prospective studies in this field. In this research, it ensued that, in spite of the education that Turkish students receive in an environment where different cultures coexist, Germany does not pursue a multicultural policy in education. Germany does not allow different cultures for keeping their practical experiences. It socializes the students belonging to different cultures with German cultural form and does not offer them an intercultural education. And especially the frustration of mother tongue and Turkish students’ being held within migration psychology, the discriminations encountered, the conception of <i>Leitkultur</i> which is expressed as awaiting immigrants to internalize majority culture, and its effects are the conclusions drawn in this research.</p>	
Keywords: Multiculturalism, Integration, Intercultural, German Education System, Culture	

GİRİŞ

Çokkültürlülük, entegrasyon ve çokkültürlülüğten doğan kültürlerarası kavramı son dönemde özellikle yoğun göç alan ülkelerde üzerinde fazlaca durulan kavramlar haline gelmiştir. Özellikle çokkültürlülük halen Avrupa ülkelerinin temel tartışma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kimi teorisyenler kaçınılmaz olarak karşı karşıya kalınan, birçok etnik kimliğin aynı toplum içinde yer almasının ancak çokkültürlü politikalar ile gerçekleşeceğini savunurken, çokkültürlü toplum modelini *farklılıklar içinde birlik* olarak idealize etmektedir. Kimi teorisyenler ise çokkültürlülüğü ulusal bütünlüğü tehdit eden, toplumsal ayrımlaşmayı beraberinde getiren ve cemaatleşme doğuran bir olgu olarak ele alıp çokkültürlülüğe özerkliğin sonu olarak karşı çıkmaktadır.

Günümüzde artan düzeydeki çokkültürlülük tartışmaları neticesinde tüm dünyada bireylerin ve grupların etnik kimliklerini ortaya koyma, tanıtmaya, canlandırma ve otantikliğini koruma eğilimi baş göstermiştir. Yoğun göç alan ülkelerdeki göçmen grupların da bu eğilimde tanınma politikası çabası içinde oldukları görülmektedir. Kymlicka (1995)'nin de belirttiği gibi tanınma politikası çabası içindeki azınlık grubu eğer özyönetimli bir toprak parçası iddiasında ise büyük bir risk taşır. Öte yandan tanınma politikası çabası içindeki diğer azınlık grubu ise asimile olmak yerine ev sahibi toplum ile eşit haklara sahip olmak ister. Farklı etnik kimlik olarak tanınmak istediğinde bu durum çokkültürlülüğü çağrıştırmaktadır.

Çokkültürlülük ancak göçmen ülkelerinde söz konusu edilebilecek bir siyasal modeldir. Almanya, II. Dünya Savaşından sonra yoğun olarak aldığı işgücü göçü sonrasında 2001 sonrası göçmen ülkesi olduğunu kabul etmiştir. Bu kabul ile birlikte göçmenlerle ilgili çalışmalar başlatan Almanya, bu çalışmaların merkezine entegrasyon hedefini oturtmuştur. Almanya'da halen göçmenler ve göçmen kökenliler için ciddi bir entegrasyon hedefi devam etmekte, üçüncü kuşak nesiller için dahi halen entegrasyon söz konusu edilmektedir. Bu entegre etme anlayışı göçmenlerin ve göçmen kökenlilerin* ev sahibi topluma ayak uydurmaları, çoğunluk değerlerini benimsemeleri, iyi Almanca konuşmaları, ev sahibi toplumun kültürel değerlerini benimsemeleri ve

* Migrationshintergrund olarak ifade edilen göçmen kökenli olmak tabiri Almanya'da oldukça fazla kullanılan bir kavramdır.

kendi kültürel pratiklerini yok etmeleri anlamına gelmektedir. Bu anlayış çokkültürlülük modeli içinde ele alınamamakla birlikte ayrıca hâkim kültürün diğer azınlık kültürlerle benimsetilmesi de çokkültürlülüğün eşitlikçi modeli ile bağdaşmamaktadır.

Fukuyama (2007) modern liberal toplumların zayıf kolektif kimliğe sahip olduklarını, bu nedenle kim olduklarının çok iyi bilincinde olan göçmenlerin toplumlara meydan okuyabilecekleri riskinden bahseder. Buna önlem olarak da Fukuyama, Avrupa ülkelerinin ya yeni pozitif liberaller değerler öne sürmeleri ya da başka önlemler almaları gereğinden bahseder. Bu noktadan Almanya incelendiğinde öncelikle Almanya'da göçmenlerin uyumsuz olduğuna dair kamuoyundaki ciddi bir vurgunun söz konusu olduğu görülmektedir. Bu durum Fukuyama'dan yola çıkarak Almanya'nın yaptığı vurguyla kendi kültürel formunu koruma refleksi içinde davranması olarak yorumlanabilir. Bunun doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan tabloda ise biz ve öteki ayrımı belirginlik kazanmaktadır.

Almanya'nın entegrasyon vurgusu her alanda olduğu gibi eğitim alanında da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim alanında göçmenler adına izlenen her politika gelecek nesillerin sahip olacağı kültürel formlarını da belirleyecektir. Bu uygulamaların da bizler için en önemli noktasında Türk öğrenciler yer almaktadır. Keza Türk öğrenciler Alman toplumunda sosyalleşmelerini (kültürlenme) tamamlamakta ve Alman eğitimi ile belli bir bilinç kazanıp hayata hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda onların eğitimle karşı karşıya kaldıkları kültürel süreç, onların köken bilinçlerini, entegrasyon durumlarını, kimlik ve aidiyet algılarını da şekillendirecektir.

Çalışmada ilk bölümde çokkültürlülük, kültürlerarası, entegrasyon ve bağlantılı kavramlar kısaca ortaya konmuş, özellikle çokkültürlülüğün çıkış noktası ve teorisyenlerden bahsedilmiştir. Bu kavramsal çerçeveye belli bir düzen kazandırıldıktan sonra göç olgusu ve Almanya'ya yapılan Türk göçünden bahsedilmiştir. Almanya'daki Türk varlığının günümüzdeki tanımı ve yorumlanması ortaya konmuş, Almanya'nın, dünyada var olan çokkültürlülük eğilimindeki duruşu betimlenmeye çalışılmıştır. Almanya'daki yabancı korkusu ve İslamofobiden bahsedilmiş, Almanların göçmen grupları entegre etme çabası, tutumu ve politikaları yer yer farklı araştırma sonuçlarından da yararlanılarak ortaya konmuştur. Çokkültürlü eğitim ve Almanya başlığında öncelikle çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim kavramları

tanımlanarak, özellikleri çıkarılmıştır. Alman eğitiminin genel yapısı verilerek okul türleri ve bu türlerin karmaşık yapısı açık ve anlaşılır şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Bremen eyaleti eğitim yapısına da ayrıca değinilerek Bremen eyaletinin mevcut göçmen entegrasyonu ile ilgili politikasından bahsedilmiştir. Kuramsal çerçevenin son kısmında ise kültürlerarası eğitim ve Almanya ilişkisi ortaya konmuş, Almanya'nın bu eğitim modeli ile ilgili tavrı ve bulunduğu konum betimlenmiştir.

İkinci bölümde, yapılan çalışmanın metodolojisi ortaya konmuş, seçilen model ve gerekçe, kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler metodolojik çoğulculuk bağlamında aktarılmıştır.

Üçüncü bölümde, belli istatistiksel yöntemler kullanılarak anket bulguları ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada konu başlıkları, temalar belirlenmiş ve bu başlık ve temalar altında çalışmanın sayısal bulguları ve yapılan mülakat ve odak grup görüşmelerinin betimsel analizi ortaya konmuştur. Bulgular ve betimsel analizler belli kavramlar ışığında çalışmanın ana hatlarıyla ilintili olarak yorumlanmış yer yer farklı araştırmalarla karşılaştırılmıştır.

Sonuç ve öneriler kısmında ise çalışmada varılan durumların aktarımı yapılmış, hipotezler ışığında çalışmanın sonuçları ortaya konmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak, yapılan araştırmanın sınırları çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

Problem Cümlesi

Almanya'da öğrenim gören üçüncü kuşak Türk öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları kültürel tavır ve öğrencilerin bu tavır karşısında uyum süreçleri ve kültürel algıları nasıldır? Bu süreç çokkültürlülük, kültürlerarası ve entegrasyon kavramları altında nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Çalışmanın Önemi

Almanya'da dördüncü kuşağa ulaşan ve ulusaşırı bir topluluk grubu olarak ifade edilen bir Türk varlığı söz konusudur. Almanya'daki bu yoğun Türk varlığı Avrupa ekseninde büyük bir güç potansiyeli olarak yer almaktadır. Çokkültürlülük, kültürlerarası ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler konulu çalışma kapsamında Türklerin yoğun bulunduğu Bremen örneğinde çalışma uygulanmıştır.

Bremen eyaletine dair Türk öğrencilerle ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın örnekleminin özgün olması daha sonra yapılabilecek çalışmalara da kaynaklık edecektir. Çalışma çokkültürlülük, entegrasyon ve çokkültürlülüğten kopan kültürlerarasılık kavramlarına bir çerçeve çizmekte, Almanya'nın çokkültürlülük noktasındaki duruşunu ortaya koymaktadır. Bu vurguların yanında Alman eğitimi ile Türk öğrencilerin kazandığı kimlik algısını betimleyen çalışma, Almanya'da yetişen Türk öğrencilerin tanınması ve kültürel tavırlarının anlaşılması noktasında farkındalık kazandıracaktır. Ayrıca çalışmadaki metodolojik çoğulculuk da araştırılan etkenlerin ortaya konması açısından zengin bir perspektif sunmaktadır.

Çalışmanın Amacı

*Araştırma literatürde son dönemde geniş bir yer tutan ve çoğu zaman kavram karmaşası da yaratabilen çokkültürlülük ve kültürlerarası kavramlarına yapı ve form kazandırma ve kavramsal çerçeve çizmeye, alana bilimsel katkı sağlamaya çalışmaktadır.

*Almanya'daki Türk varlığını günümüz bakış açısıyla tanımlamak ve Almanya'daki Türk algısını betimlemek ve bu noktada farkındalık sağlamaktır.

*Almanya'nın günümüzde yükselen çokkültürlülük trendi içindeki duruşunu tespit ederek bu trendin gidişatı konusunda bakış açısı sunmaktır.

*Almanya'nın vurguladığı entegrasyon yaklaşımını analiz edip, entegrasyonun Türk algısındaki yerini göstermektir.

*Alman eğitim yapısını tanıtmakta ve çelişkilerini yorumlamaya çalışmaktadır.

*Alman eğitimi ile kültürlenme yaşayan Türk öğrencilerinin yaşadıkları çifte sosyalleşmeyi betimlemektir.

*Alman eğitim sürecindeki Türk öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları uygulamaları betimlemektir.

*Kültürel çoğulcu bir ortamda sosyalleşen öğrencilerin kültürlerarası eğitim alıp almadığını sorgulamaktır.

*Türk öğrencilerin Alman eğitim modeline dair görüşlerini öğrenmek ve memnuniyetlerini ölçmektir.

*Türk öğrencilerin Türkiye algılarını ölçmek ve Türkiye ile ilişkilerini saptamaktır.

*Almanya tarafından belirlenen entegrasyon politikalarında Türk öğrencilerin duruş noktalarını belirlemektir.

*Tüm bu değişken ve dinamikleri zengin sonuçlar ortaya çıkarması amacıyla hem pozitivist epistemoloji hem de anlamacı metodoloji(hermeneutik) ile analiz etmektir.

Sınırlılıklar

Çokkültürlülük, kültürlerarası ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler konulu çalışma Almanya'nın Bremen kenti örnekleme bağlamında sınırlandırılmıştır. Çalışmada Türk öğrencilerin Alman eğitimi ile yaşadıkları entegrasyon ile kültürlerarası eğitime yönelik aktif süreçleri ve öğrencilerin aidiyet algılarının Türk öğrencilerin perspektifinden sunulması amaçlanmıştır. Bu amaca hizmet etmeyeceği düşünüldüğünden Alman eğitim modelinin içeriğine ve müfredata yer verilmemiştir. Çalışmada odak noktası öğrenci algıları ve buna bağlı olarak öğretmen görüşleridir. Öncelikle çalışmanın kavramsal ve teorik çerçevesi oturtulmuş bu çerçeveye ile temellendirilen uygulamaların analizleri yapılmış ve teoriler ışığında bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Uygulama kısmında 12-18 yaş arası Türk göçmen kökenli öğrencilerin ölçüt alınması ve nitel analiz uygulamaları noktasında ise Türk göçmen kökenli ve halen eğitim veren öğretmenlerin seçimi ile sınırlandırma yapılmıştır. Verilerin sınırlandırılmasında ise öğrenciler için yapılandırılmış anket ve ölçek, yarı- yapılandırılmış öğretmen soruları ve açık aktarımsal gözlem formu kullanılmıştır. Öğrencilerin okul başarılarının ortaya konması çalışmanın başlıca amaçlarından biri olmamasına rağmen Türk öğrencilerin Alman eğitimi içindeki konumlarını yakalayabilmek adına Bremen kentinde yaşayan Türk öğrencilerin gittikleri okul türleri ve toplam sayıları Bremen Eğitim Senatörlüğünden alınmış ve ekler kısmında belirtilmiştir.

Hipotezler

Hipotez(1):Almanya farklı kültürleri bünyesinde barındıran bir ülke olarak siyasal ve sosyal alanda çokkültürcü bir politika izlememektedir.

Hipotez(2):Almanya bünyesindeki göçmenler için entegrasyon politikası yürütmektedir.

Hipotez(3):Almanya’da verilen eğitimde kültürlerarası eğitim söz konusu değildir.

Açıklama: Kültürlerarası eğitim eşitlik vurgusu içinde ayrımcılığa ve önyargıya karşı duran farklı kültürlerin otantikliğinin korunmasını öngören eğitim yaklaşımıdır. Öğrencilerin kültürel manada karşılıklı iletişim ve etkileşim dahilinde bulunarak eğitim alma sürecidir. Çoğulcu bir toplumda birlikte yaşamayı öğreten kültürlerarası eğitim, farklı kültürlerin bir arada bulunduğu okullarda alternatif bir eğitim yaklaşımıdır.

Hipotez(4):Alman eğitiminde farklı kültürlerin kültürel pratiklerini yaşatmalarına dair uygulamalar yoktur.

Açıklama: Eğitimde her kültür ve medeniyete ait öğretilerin verilmesi, paylaşılması farklı kültürel pratiklerin yaşatılması için önemlidir. Bu tarz uygulamalar içinde farklı kültüre ait bayram, tören vb. ritüellerin okul içinde, o kültüre ait olmayanlarla birlikte kutlanması ve göçmenlerin ana dillerinin de okul programlarına alınması söz konusudur.

Hipotez(5):Almanya’da Türk öğrenciler kültürel çoğulcu bir ortamda olmalarına rağmen standart ve tek tip birey yetiştiren bir Alman eğitimi almaktadır.

Açıklama: Kültürel çoğulcu bir toplum olma çokkültürlülük politikaları içinde hareket etmek anlamına gelmemektedir. Bir toplum, çok sayıda kültürü bünyesinde barındırabilirken ister farklı kültürleri eritme politikası, isterse çokkültürcü bir politika izleyebilir.

Hipotez(6):Alman eğitim sisteminde Türk öğrenciler ayrımcılığa maruz kalmaktadır.

Hipotez(7):Almanya’daki Türklerin ve Türk öğrencilerin aralarındaki dernekleşme ve sosyal sermaye oldukça fazladır.

Hipotez(8):Türk öğrenciler çift dilli bir ortamda yetişmelerine rağmen okullarda sunulan anadil imkânları yetersizliği nedeniyle uyum problemi yaşamaktadır.

Hipotez(9): Türk öğrenciler Almancayı Türkçeden daha iyi kullanmaktadır

Hipotez(10):Türk öğrenciler Alman eğitim sistemindeki farklı okul türlerine doğru olarak yönlendirilmemektedir.

Hipotez(11):Türk öğrencilerin çifte kültür karşısındaki kültürlenme durumları içinde Türk kimliği aidiyeti ağır basmaktadır.

Hipotez(12):Türk öğrencilerin okulda anadil konuşmalarının yasaklanması öğrencinin kişisel gelişimini engellemektedir.

Hipotez(13):Türk öğrenciler ve aileleri Türkiye ile çok yakın ilişki içindedir.

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Çokkültürlülük, Tarihçe ve Kavramlar

1.1.1. Çokkültürlülüğün Tarihçesi

Küreselleşme, zaman ve mekânın yitimi, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, uluslar arası ağların dolaşımı vb. şekilde sıraladığımız kavramlar günümüz sosyolojisinde başka bir kavrama daha kaynaklık etmektedir: Çokkültürlülük. Günümüzde ülkeler yoğun göç almaları dolayısıyla kültürel bakımdan oldukça çeşitliliğe sahiptir. Modernleşme ile birlikte önce ulus devlet bilincinin oluşması, sonra da ulus devlet bilincinin azalmasına bağlı olarak bireyler ve gruplar, kimliklerini tanıma ve bu kimlikler üzerinden toplumda kabul görme psikolojisi içine girmişlerdir. Buna bağlı olarak liberal politikalar fazlaca önemsenmektedir. Farklı etnik kimlikler, bir arada yaşama çabası içinde yeni kavramlar üretmekte ve bu kavramlar üzerinden çatışma olmaksızın farklılıkların kabulünü sağlama çabası içindedir.

Günümüzde yaşanan bu durum içinde kültürel anlamda homojen bir ulus devlet modeli de ortadan kalkmakta ve yerine farklılıkların kabul gördüğü bir ortamın çekiciliği vurgulanmaktadır. Hatta farklı kimliklerin kendilerini günümüz paradigmasının yeni argümanlarıyla tekrar tanımladıkları bir süreç yaşanmaktadır. Modernite ile evrenselci bakış açısı yerini bireyselci bir bakış açısına bırakmış ve bu teslimiyet de post modernitenin dinamiklerinden beslenmiştir. Dolayısıyla “postmodernitenin görecelilik algısı ise çokkültürlülük ve çoğulculuğa geniş bir yaşama alanı oluşturmaktadır. Postmodern kuramda birlikte yaşama ilkesi evrenselleştirme ilkesinin yerini almaktadır. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik, modernliğin sloganı iken özgürlük, farklılık ve hoşgörü postmodernitenin temel özelliğidir” (Kaymakcan, 2006:8). Farklı etnik, kültürel ve dini grupların çatışmasız bir arada yaşama tasarısı da beraberinde çokkültürlülük politikalarını zorunlu kılmıştır. Çokkültürlülük politikaları da şüphesiz toplumsal alandaki tüm kurumları ciddi ölçüde ilgilendiren bir kapsamdadır. Politikalar kültür, eğitim, din, siyaset, ekonomi vb. alanlarda da belli yenilikleri içermektedir.

Çokkültürlülük fazla uzun olmayan bir tarihsel geçmişe sahiptir. Bu nedenle onun anlaşılması, bu kısa tarihten ziyade, ilgili kavram ve kavramsal çerçevenin ne olduğu ve

ulaşmak istediği noktanın ne olduğunun anlaşılmasıyla görece daha sağlıklı bir şekilde anlaşılabilir. Buna karşılık, yine de bu kavramın niçin ortaya çıktığı, ne gibi tarihsel dönemlerden geçtiği ve hangi ana uğrakları izlediği üzerinde kısaca durmakta fayda vardır.

Çokkültürlülük düşüncesinin yerleşmesindeki temel başlangıçlar özellikle 1970'lerin başında çok fazla göç alan Avustralya ve Kanada hükümetlerinin yerli halkların ve göçmenlerin kültürel farklılıklarını teşvik etmeye yönelik olarak 'çokkültürlülük politikaları' olarak adlandırdıkları politikaları benimsemeleriyle doğmuştur. Sonrasında bu durum ABD, Büyük Britanya ve Yeni Zelanda'ya yayılmıştır (Doytcheva, 2009). Günümüzde çokkültürlülüğün yasalarla kabul gördüğü yer olarak tanımladığımız Avustralya, Kanada ve ABD, 1960 öncesinde ülkelerine gelen göçmenlerden kendi özgün geçmişlerini terk etmelerini ve tamamen mevcut kültürel normları özümsemelerini beklemiştir. Hatta bu anlayış 'Anglo uyum modeli' olarak ifade edilmiştir. Asimile edilemez görünen Çinliler, bu ülkelere alınmamıştır. Asimilasyon siyasi istikrarın temeli olarak görülmüş ve öteki kültürlerin etnik merkezizetçi inkârı ile daha da rasyonel hale gelmeye başlamıştır. 1970'lerle birlikte göçmen grupların da baskısıyla asimilasyon modeli terk edilerek her kültürün kendi yaşam pratiğini yaşatmasına izin verilmiştir. Bu yaşam pratikleri dinlerini yaşamaları, kendi dillerini konuşmalarına izin vermeleri, belli ritüelleri yaşatmaları, giyim, beslenme tarzlarını uygulamaları ve bunları yaşatmalarının yasalarca izin verilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada Kymlicka'nın ayrımını hatırlamakta fayda vardır. Ona göre 'ulusal azınlık' ve 'göçmen' farklı anlamlara gelmektedir. Göçmen, ulusal azınlık değildir ve farklı bir özyönetim talep etmez, toplumla bütünleşmek ister; ulusal azınlık ise farklı bir özyönetim talep eder, bütünleşme istemez. Kymlicka, Porto Riko'daki İspanyol kolonistlerini ulusal azınlığa örnek olarak verir (Kymlicka, 1995:39).

Çokkültürlülük politikalarına giden tarihsel süreç içinde Kanada'nın ciddi ölçüde göç alan bir ülke olmasının sonucu olarak yerel halkın olabildiğince azalması ile birlikte Kanada'nın çokkültürlülük politikaları uygulayan- uygulamaya çalışan bir ülke olduğu görülmektedir. Şüphesiz herhangi bir ülkenin çok kültürlülüğü kabul etmesi, anayasal çerçevede olmalı, yasal bir meşruiyet kazanmalıdır.

Çokkültürlülük söz konusu olduğunda farklı kültürler arasında herhangi bir hiyerarşik ayırımın mümkün olmayacağı beklenen bir durumdur. Çokkültürlülük de meşruiyet zeminini buna dayandırmaktadır. Her kültür biriciktir ve kendine has karakteristik özellikler barındırır. Bu çıkış noktası çokkültürlülüğü kavramsal olarak da tanımlayabilmektedir. Dolayısıyla her kültür ve o kültüre ait kimlik de ancak öteki ile anlam kazanmakta ve kendini tanımlamaktadır.

1.1.2. Çokkültürlülük ve Temel Kavramlar

Çokkültürlülük kavramı, sade bir ifadeyle herhangi bir toplumda farklı kültürlerin, farklı etnik yapıların bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikasıdır. Bu kavram öncelikle siyasi anlamda tanınmayı içerirken günümüzde toplumsal alanın her sahası içinde kendini ortaya koyan bir şekle bürünmüştür.

Günümüzde hemen hemen tüm toplumlar farklılıkların hoşgörüsü içinde bir arada yaşamasını inancını gündeme taşımakta ve bunu belli platformlarda tartışma konusu haline getirmektedir. Modern zihniyetle birlikte inşa edilen ulus devlet anlayışı giderek zayıflamakta ve buna bağlı olarak da etnik gruplar, oluşan soyut kimliklerden uzaklaşmaktadırlar. Bilindiği gibi modern toplumlar için “kültür türdeş olarak imgelenir ve yapılır (...) bu kültürel türdeşleştirme Anderson’un adlandırdığı gibi* imgelenen bir topluluk inşasının bir parçasıdır” (Geisen, 2006:39). Günümüzde ise bu kültürel aynılık anlayışından uzaklaşma ile birlikte etnik kimliklerin yeniden kendini tanımlaması ve otantik gerçekliğine yeniden dönmesi refleksi ortaya çıkmaktadır. Çok kültürlülük bu noktada gündeme gelmekte ve kendine meşruiyet zeminini aramaktadır. Avrupa ülkelerinin oluşturduğu Avrupa Birliği sürecinde bu husus da dikkate alınmakta ve etnik kimlikler, insan hakları noktasında kısmen temel hak ve özgürlükler sınıfına dahil edilmektedir.

Etnik kimliklerin kendilerini ifade etmeleri ve bu ifadeye olanak tanınması anlayışı ile özellikle siyasi alanda kimlik belirlenimi, kimlik temsili, kimlik politikaları, kimlik stratejileri vb. söylemler ciddi bir önem kazanmıştır. Kimlik belirlenimi öteki üzerinden kendini tanımlamadır ve kişisel geçmiş ve yaşanan tarihin yapılandırılan süreçlerinin birikmiş sonucu olarak ifade edilir. Sosyolojik anlamda kimlik ötekini ve kendini

* B. Anderson, ulus devletin hayali, zihinlerde oluşan bir topluluk anlayışı olduğunu vurgular. Ayrıntılı bilgi için Bkz: Benedict Anderson, Hayali Cemaatler, 1995, Metis Yayınları, İstanbul

yapısal anlamda tanımladığı gibi kavramsal olarak içinde süreklilik, aidiyet, birlik anlayışı, ayırt edicilik ve ahlaki üstünlük taşır (Bostos ve diğ., 2006:204). Kimlik noktasından bakıldığında kimliklerin kendilerini meşru kılmaları noktasından çokkültürlülük de bir takım sıkıntılara sahiptir. Kaya (2005:78)'ya göre çokkültürcülük aynı zamanda kültür kavramını bir etnik grubun mülkiyeti olarak tözselleştirir, kültürleri bağımsız birimler olarak şöyleştirir, sınırları ve karşılıklı farklılıkları aşırı vurgulama riskini taşır; aynı zamanda cemaat içi uyuma yönelik baskıcı talepleri meşrulaştırma potansiyeli taşır.

Bu baskıcı taleplerin meşrulaştırılma tehlikesi yanında çokkültürlülük başka açmazlara da sahiptir. Farklılıklar temeline fazlaca vurgu yaptığı gibi bu durum bütünlüğü de tehlikeye sokabilir. Çokkültürcülük çokkültürlü bir ortamdaki kolektif kimliklerin kamu alanındaki siyasi araçlarına bağlı olan değer ve uygulamalar bütünü olarak etik savunmada bazı zaafılar içermektedir. Taylor'un örneğinden yola çıkılırsa özellikle Quebec'teki haklar sözleşmesi uygulamasına göre hangi ebeveynin çocuklarını hangi dilin hakim olduğu okula gönderip göndermeme kararını belirleyen yasadır. Buna göre Anglo-Sakson kökenliler dışındakiler çocuklarını İngilizce eğitim veren okula göndermemektedir. Eğer siz bir Türk kökenli Quebec'e yerleşmiş bir Kanada göçmeniyseniz çocuğunuzu İngilizce eğitim veren okula gönderemez, mecburen Fransızca eğitim veren okula göndermek zorunda kalırsınız. Yine sözleşme uyarınca tüm ticari sözleşmelerde kullanılacak dil de Fransızcadır. Bu durum çokkültürcülüğün sıkıntularından biridir. Bununla birlikte çokkültürlü bir ortamda tanınma talebi içindeki bir grup kendi içindeki çoğunluğun iradesiyle toplu amaçlar benimser ve çokkültürcülük adına içine doğan herkese bu amaçların benimsenmesini dayatır (Yürüşen, 1998). Bu, çocuğunu istediğin okula göndermeme örneği ile de betimlenmektedir. Dolayısıyla bu kısıtlama ve dayatma bir noktada başa dönme olarak da ifade edilebilir ve bir kısır döngüye işaret eder.

Çokkültürlülük en ideal formunu liberalizmde bulmaktadır. Liberal teori içinde adaletin de özgürlük ilkesi temelinde tanımlanmasıyla bireyin hangi ırka, cinsiyete, dil grubuna, dine, ideolojiye sahip olduğu göz önünde bulundurulmadan kendisine sağlanan bireysel hak ve özgürlükler sayesinde inandığı hayat görüşü çerçevesinde yaşama imkânı sunmaktadır. Bu görüşte adalet bir kültürel değer olarak görülmemektedir (Balı, 2001).

Liberal teori içinde çokkültürlülük dahilindeki sosyal adalet, hiçbir etnik kimliği ön plana almadan evrensel bir adalet anlayışı içinde ayırım gözetmeksizin eşit muamele sunar. Veer (2003)'e göre kültürel çoğulculuk noktasında sosyal eşitlik anlayışı önemli bir konuma sahip olduğu gibi göçmenlerin konumu ile ilgili iki temel görüş Batı Avrupa toplumlarında uzun yıllardır tartışılmıştır. Özellikle entegrasyon noktasında iki zıt görüş içeren bu tartışmada birinci perspektif tamamen çokkültürlü bir toplum modelini benimsemektir. İkinci perspektif ise tam zıttı olarak egemen kültürün var olduğu toplumda göçmenlerin asimile edilmesidir. Bunların her ikisinin de ortak amacı farklı etnik kimlikler arasında sosyal eşitliğin gözetilmesidir. Veer'in bu ifadesi sadece sosyal eşitlik noktasından bakmak anlamına gelmektedir ki adalet, eşitlik, kendini ifade etme hakkı vb. uygulamalar bir bütündür ve sosyal eşitliğin nasıl bir uygulama ile ortaya konduğu siyasal bir politika olarak önemlidir.

Çokkültürlülük siyasal bir politika olarak cumhuriyetçilikten farklıdır. Cumhuriyetçi anlayışta farklılıklara vurgu değil, farklılıklar üstü bir şekilde dil, din, ırk, cinsiyet farkı gözetmeden siyasal yurttaşı milli eğitim yoluyla yaratmak esastır. Bunun için vatana, devlete ve cumhuriyete birincil derecede sadakat gereklidir ki bu 'çeşitlilik üstü bütünlük' olarak ifade edilebilir. Çokkültürcülük anlayışı ise 'çeşitlilik içinde bütünlük' olarak ifade edilmektedir. Azınlık gruplarına kolektif hakların verilmesi onların bireysel özgürlükleri açısından önemlidir. Fakat bu durum ulusal bütünlüğe tehdit olarak da görülebilir (Kaya, 2008). Bu noktada tek kültürlü bir toplum olma çabası içinde olan Fransa örneği verilebilir. Laik bir devlet olarak Ortodoks cumhuriyetçi ilkelere vurgu yapan kültürel milliyetçi Fransa'da, kültürel ve etnik farklılıkların tanınması meselesi daha geç bir süreçte 1980'lerle birlikte başlamış fakat geleneksel görüş içinde çokkültürlülük politikaları istenmemiştir (Altınbaş, 2006:56). Bu nedenle bölgesel kültürel azınlıklar ve göçmenler için siyasal olarak Fransız ulusuna dahil olmak kültürel asimilasyonu zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla Fransız ulusallık anlayışı(özellikle kökleri Fransız devrimindedir) devlet merkezli ve asimilasyoncu iken Alman ulusallık anlayışı ise Volk (halk, millet) merkezli ve farklılıkçı olmuştur. Fransa'nın asimilasyoncu bir tarzda genişlemesi, merkezi devletin aygıt ve ağlarının- ki bunlar okul, ordu, idare, ulaşım, iletişim ağları vb- çevreye giderek artan biçimde nüfuz etmesi sebebiyledir (Brubaker, 2009:23,28). Fakat diğer taraftan çokkültürlülük politikaları tüm gruplar için aynı devlete aidiyet hissi sağladığında, aynı siyasal toplum içinde ilişki ve etkileşimleri

(evlilik, arkadaşlık veya nüfusun coğrafi hareketleri) ve ülke düzeyinde ortak karar alma mekanizmalarına katılımları ile öznel bir özdeşleşme duygusu geliştirebilirler (Tok, 2003:306).

Baumann (2006), çokkültürlülüğü bir üçgen olarak ele alırken üçgenin ilk köşesinde modern devlet ya da Batılı ulus devlet olarak anılan devlet yer almaktadır. Dolayısıyla halkın yaşam şansını belirleyen seçkinler bu noktada yer alır. Bu güçler hangi farklılık yapısı üzerinden olursa olsun kimin azınlık olarak belirleneceğine karar veren kesimdir. Ulus devlet bir tarafla rasyonel, diğeri tarafla romantiktir, yani eyleminin temelinde duyguları yer alabilir. Ona göre devletin kuruluşu ve ulus devletin inşasının temelinde romantik bir etnisite görüşü söz konusudur. Diğeri taraftan çokkültürlülüğün ikinci kesişim noktası ise etnisitedir. Etnisite kültürel kimlik olarak ele alınır. Çokkültürlülüğün üçüncü köşesinde ise din yer almaktadır. Din grup çatışmalarının bir tercümesi olarak çokkültürlülüğe giden yolu tıkayabilir. Dolayısıyla dinlerin hoşgörülü ortamda var olmaları ve bir çatışma unsuru olmaması çokkültürlülüğü mümkün kılan köşelerden biridir.

Çokkültürlülük ile ilgili olarak ortaya konan söylemlerdeki ortak noktanın, farklı kültürlerin siyasal zeminde tanınması olduğu aşikârdır. Öte yandan çokkültürlülük ile ilgili olarak Charles Taylor'un yaklaşımı kavramın genel zemininde oldukça belirgin bir tanım içermektedir. Ona göre çokkültürlülük farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesi esasında tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu tanımda farklı olana tolerance (hoşgörü) göstermek yerine kimliklerin eşdeğer görülmesi esastır (Köker, 1996:12). Bu noktada Taylor, eşitliğe fazlaca vurgu yapar; oysaki çokkültürlülüğe ait ilk dönem açıklamalarda tolerance (hoşgörü) kavramı ön plandadır. Fakat bu kavramla birlikte aslında hoşgörü gösteren bir üstün kültürün varlığı kabul edilmektedir. Taylor, bu bakış açısıyla kültürlerin hiyerarşisini kabul etmez. Çokkültürlülük içinde bu noktada göze çarpan durum, ötekine, yani azınlığa bizim hoşgörümüze tabi olmasını gerektiren iktidar ilişkisi ortaya çıkarmasıdır. Bu durumla da çoğunluk, azınlık karşısında daha üstün bir konuma gelecektir. Zira hoşgörüyü sadece bu şekilde algılamak da safdillik olabilir. Çokkültürlülük içindeki hoşgörü, mutlaka üstün bir kültürün göstereceği hoşgörü anlamına gelmeyebilir; diğeri taraftan da yan yana kültürlerin de birbirlerine hoşgörü

göstererek çatışmasız yaşamları olarak da anlamlandırılabilir. Bu noktada hoşgörünün yapısı ve bu problematik durumunu ortaya koyan Yürüşen (1996) bu kavramın bir paradoksa işaret ettiğini vurgular. Hoşgörüye karşılık ne tam bir kayıtsızlık ne de tam bir kabul ifadesi yerinde olmayacaktır. Keza, hoşgörü Yürüşen (1998)'e göre özgürlüğün ve yaşamın temel güvencesidir. Din, mezhep çatışmaları, soykırımlar, toplama kampları, işkenceler, intiharlar vb. durumlar içinde en çok gereği duyulan dev bir erdemdir. Dolayısıyla farklılıkların kabulünü sağlayan hoşgörünün temelinde 'anlama' yer almaktadır.

Çağdaş, fazla göç almış toplumların özelliği olarak kültürel çeşitlilik fazla vurgulanmıştır. Özellikle bireysel seçimler, dinin ve kültürün kişisel yorumlarının kabulünün ve tanınmasının gerekliliği daha önce hiç görülmemiş hoşgörülü bir rejimi ortaya koymaktadır (Walzer'den aktaran Doytcheva, 2009). Walzer, hoşgörü kavramına Taylor gibi yaklaşmamaktadır. Hoşgörü, çağdaş toplumlar için kaçınılmazdır ve buradaki vurgu kültürel çeşitliliğin yaşaması amacıyla sergilenecek hoşgörü politikasıdır. Walzer, Osmanlı devletini en gelişmiş ve en uzun süre yaşamış imparatorluk olarak bir hoşgörü sistemi örneği görür. Osmanlı'da özyönetimli cemaatlerin dinsel nitelikli olduğunu, İslam dışında diğer üç dinsel cemaatin Yunanlı-Ortodoks, Ermeni- Ortodoks ve Yahudi olarak özerk örgütler oluşturmalarına izin vermiş olduğuna ve eşit tutulduklarına dikkat çeker. Osmanlı'nın hoşgörü politikası kişiler arası değil, gruplar arası düzeni sağlamıştır (Walzer, 1998:33).

Somersan (2004:125), çokkültürlülüğün uygulanması noktasındaki belli başlı somut uygulamaları, teorisyenlerin belirgin ifadelerinden derlerken ilk sırayı daha radikal olarak görünen kendi kendini yönetim hakkı olarak ifade eder. Benzer şekilde tüm toplumsal alanlarda iktidara azınlıkların ortak edilmesi, alt azınlıkların güçlendirilmesi, kendilerini ifade etmelerine izin verilmesi ve her alanda (kamu-özel sektör) çalışabilmelerinin sağlanması, azınlıklar için eğitim sisteminin düzenlenmesi, azınlıkların kültürlerini, dillerini yayın organlarıyla kamusal alana taşıyabilmesi, azınlık kurumlarına maddi ve manevi destek sağlanması, gerektiğinde pozitif ayrımcılık yapılması, ayrımcılıkları önlemek üzere azınlıkların kimlik kartlarından dil, din farklılığını belli edecek kategorilerin çıkarılması, kültürlerarası diyalogun sağlanması vb. uygulamalar çokkültürlü bir ortam için öneri olarak sunulmaktadır.

Irk, etnisite, dil, kimlik üzerine temellenen kültürel farklılaşma ile ilişkili çokkültürlülüğü anlayabilmek için söz konusu kavramla ilintili diğer kavramları da gözden geçirmek gereklidir ki bu kavramlar kimlik, etnisite, kültürel çoğulculuk, kültürler arası, asimilasyon, entegrasyon, çokkültürcülük olarak ifade edilebilir.

1.1.2.1. Kimlik

Kimlik, bazı insanlarla nelerinizin ortak olduğuna ve sizi başkalarından neyin farklılaştırdığına ilişkin bir ait olma sorunudur. Kimlik, bireyselliğinize değişmez bir öz verir (Weeks, 1998). Bu yönüyle kimlik bir taraftan birleştirirken diğer taraftan ayrıştırabilen bir güce sahiptir. Şüphesiz kimlik söz konusu edildiğinde öncelikle kültür hesaba katılarak anlamlandırılmalıdır. Kimlik, içinde belli bir kültür barındırır ve kendi oluşumunu bu kültüre borçludur.

Kimlik kavramı, bir kişi veya grubun kendini tanımlama ve diğer kişi veya gruplara göre konumlama noktasındaki verdiği cevapların bütünüdür. Kimlik bir taraftan resim, diğer taraftan ise bir adrestir. Cinsel etnik ve dini olanlar da dahil tüm kimlikler bir inşa ürünüdür. Kimlikler doğal değil, kültürel, özsel değil kurgusaldır (Bilgin, 2006). Kimliğin tanımlanması noktasında en kesin ve temel olan öncelikle cinsiyet kategorisidir ki bu sınıflama evrenseldir. Kimlikte bir diğer belirleyici ise mekan ya da ülke/toprak kategorisidir. Üçüncü olarak sosyo-ekonomik toplumsal sınıf da bir kolektif kimlik türüdür. Milli kimlik ise bir siyasi topluluğu gerektirir ve siyasi topluluk da topluluğun tüm fertleri için belli ortak kurumların hak ve görevlerine dair bir yasanın varlığını ima eder. Benzer şekilde topluluk mensuplarının kendilerini özdeşleyecekleri, aidiyet hissi taşıyacakları bir toprak parçasını da çağırır. O toprak parçası soyun köklerini taşımasa bile –bu noktada Smith Türkleri örnek olarak verir- o yurt halkın beşiğidir. Toprağın dışında milli kimliğin ikinci unsuru da yasalarıyla ve kurumlarıyla tek siyasi iradeye sahip topluluk olarak vatan fikridir. Dolayısıyla milli kimliğin özellikleri, tarihi bir toprak/yurdun varlığı, ortak mitler, tarihi belleğin varlığı, ortak kitlesel bir kamu kültürü, topluluğun tamamını kapsayan geçerli ortak yasal hak ve görevler ve topluluk üyelerinin ülke içinde serbest hareket edebildikleri ortak bir ekonomidir (Smith, 1991:32). Millet bu tarihi yurdu paylaşan bir topluluk içinde ortak bir kültürel bağa mensup insanlardır ve bu bağ onların başka milletler karşısında ‘biz’ duygusu içinde hareket etmelerini sağlar.

Bu noktada Anderson, her milli kimliği oluşturulmuş kimlik olarak ifade eder. Uluslar da birer hayali, yani inşa edilmiş cemaatlerdir. Benzer şekilde cemaatler içindeki ulus kimliği de oluşturulmuş bir mahiyet içerir. Ona göre ulus, kendisine hem egemenlik hem de sınırlılık içkin edilen hayal edilmiş bir siyasal topluluktur. Güçlü bir aidiyet bağlılığının oluşması ulus devlet modeline ihtiyaç duymakta, bunun için de bir siyasal topluluk imgelenmektedir. En küçük ulusun üyeleri bile diğer üyeleri tanımaz iken yine de her birinin zihninde toplamlarının hayali yaşamaya devam etmektedir (Anderson, 1995:20).

Çokkültürlülük söz konusu olduğunda üzerinde durulan kimlik etnik kimliktir. Bu etnik kimlik belli bir soya aidiyeti ifade eder. Ulus devlet sürecinde millet oluşumunda soy ikinci planda kalmaktadır. Zira ulus devlet tarihi bir arka plan zihniyeti ile oluşur, farklı etnik kimliklerden gelen insanlar da kendilerini aynı millete ait hissedebilirler. Bu noktada ulus devlet bilincinin azalması ile birlikte çokkültürlülüğün de gündeme gelmiş olacağı sonucu da kanıtlanmaktadır.

Kimlik politikaları ilk olarak 1960'ların sonlarında başlarken sadece etnik kimliğe ait bir vurgu olarak değil aynı zamanda siyah hareket, feminizm, eşcinsel özgürlükleri vb toplumsal hareketler olarak başlamıştır (Weeks, 1998). Günümüzde ise kimlik vurgusu modern politikalarda her alanda kendini göstermektedir.

1.1.2.2. Etnisite

Etnik bir grup, soya ait mitlerin rolünü ve tarihi anıları vurgulayan, din gelenek, dil ya da kurumlar gibi bir veya birden fazla kültürel farklılığa göre tanınan ve ayırđedilen bir kültürel kolektif tiptir (Smith, 1991:41). Etnisite ise kültürel kimlikle aynı anlamda ele alınmaktadır. Köken ve doğal kimlik olarak ifade edilebilir. 'Nerden geldim', 'beni ben yapan nedir' gibi sorulara verilen cevaplar etnisiteyi tanımlamaktadır. Etnisitede geçmişten gelen kan bağı dolayısıyla biyolojik soy ön plandadır. Etnisite kültürün araç olduğu bir algı ve irade meselesi ya da algı ve iradenin araç olduğu bir kültür meselesidir. Etnik kimlikler zaman içinde donmuş etnik belirlemelere benzetilebilir. Toplumsal iklim soğudukça derin dondurucuya girer ve sertleşirler, toplumsal iklim ısındığında buzları çözülür ve yeniden biçimlenmek üzere erirler (Baumann, 2006:27). Özetle etnisite 'soy' miti üzerine temellenir (Horowitz, 2000). Aynı etnisiteye sahip

insanların oluşturduğu etnik grup için şu özellikler betimleyicidir (Eickelman'dan aktaran Aydın, 2008:184).

- 1- Evlenmeler yoluyla biyolojik olarak kendini devam ettirir.
- 2- Temel kültürel değerleri paylaşmakta, kültürel birliğini açıkça göstermektedir
- 3- Kendisine bir iletişim ve etkileşim alanı yaratır.
- 4- Kendi içinde ve ötekiler tarafından mensubiyeti tanımlanmış bir nüfustur.

Dolayısıyla etnik grup ortak bir kültür ve kimliği paylaşmaktadır. Zamana bağlı olarak öne çıkan unsurlar değişebilmekte fakat ortak kültürel form etnik grubun belirleyicisi olarak daimi kalmaktadır.

Etnisitelerden yola çıkarak uluslar ve milliyetçiliğin oluşumu ile ilgili olarak 'primordialist' görüş ilgi çekicidir. Primordialist (primordial-başlangıçta var olan) görüşte etnik topluluklar ve uluslar, tarihin doğal birimleri ve insan deneyiminin bütünleştirici unsurları olarak kabul edilir. Ayrıca primordialistler için (Clifford Geertz ve Edward Shills) etnisite, insanlığın her parçasında farklı özellikler gösterse de insanlığa verili bir doğal özelliktir. Bu durum etnisitenin kan bağının uzantısı olduğunu ortaya koyarken kan bağının da hayatta kalma mücadelesinde kollektif amaçları gerçekleştirmede araç olduğunu vurgulamaktadır. Primordialistler ulusların ve milliyetçiliğin sürekli ve de doğal olduğunu savunurken tam zıttında yer alan perennialistler ise antik çağdan bu yana kollektif kültürel bağların ve duyguların var olduğunu savunurlar. Tarihsel delillerde etnisitenin yazılı tarihin tüm dönemlerinde var olduğunun görülmesi perennialistlerin yaklaşımını destekler niteliktedir (Smith, 2002:34). Primordialist görüşte yer alan Geertz'e göre etnisiteyi oluşturan öğeler kan bağları, ırk, dil, bölge, din ve gelenek olarak belirtilmektedir. Primordial bağlılıklar birinci dereceden yakınlık ve akraba bağlantıları da olabildiği gibi belirli bir dilin konuşulması noktasını da içeren bir bağlılık olarak ifade edilebilir (Geertz'den aktaran Ö.Sağır ve Akıllı, 2004:9).

Pieterse (2004:34) ise etnisiteleri dört türe ayırır. Bunlardan ilki baskın etnisite olarak tanımlanmaktadır. Bu baskın etniste anlayışında milliyetçilik ideolojisi hakimdir. Tekkültürlü bir toplumsal form gösteren bu yapıda Şovenizm ve etnik kimliğin baskın

unsurları ön plandadır. Diğer etnisite türü çevrilmiş (muhafazalı) etniste olarak toplumda hareketsiz, durağan ve örtülü bir yapı sergiler. Rekabetçi etnisite ise patronaj ve hayatta kalma mücadelesi gösteren etnisite yapıları sergilerken, hareketlilik ve etnisiteler arası rekabete dayalı bir form taşır. Seçimli etnisite ise toplumda sembolik bir değer taşıırken düşük yoğunluk içinde melez bir form taşıyan, diğer taraftan çokkültürlü hareketin başlatıcısı, çoklu kimlikleri ön plana çıkararak bir yapı arz eder. Seçimli etnisite çokkültürlülüğe giden yolda ifadesini bulan etnisite türüdür ve bu etnistelerin sonrası veya ötesi olarak da ifade edilebilir.

1.1.2.3. Kültürel Çoğulculuk

Kültürel çoğulculuk çağdaş liberalizmin önemli bir dayanağı olarak farklı kültürlerin tanınmasını amaç edinir. Özellikle bu nokta onu çokkültürlülükle kesiştirmekte, sivil toplum ise bu pozisyonla heterojen yapısal meşruiyet kazanmaktadır. Sivil toplumun heterojen yapısıyla birlikte liberal görüşün bir gereği olarak azınlık grubu özgür bir nitelik kazanır, bununla birlikte çoğunluk grubu ile de eşit haklarla yan yana varlığını sürdürür. Balı (2001)'ya göre kültürel çoğulculuk en temel anlamıyla birden çok kültürel grubun bir arada bulunduğu, birden çok kültürel yaşantının yan yana yer aldığı siyasal birlikteliktir.

Kymlicka (1995:25)'nın da belirttiği gibi günümüzde, dünyadaki 184 bağımsız devlet, bünyesinde 600 dil grubunu yaşatmakta ve 5000 etnik grubu barındırmaktadır. Artık yurttaşların aynı dili konuştuğu ve aynı etnik ulusal gruba ait olan bireylerin yaşadığı çok az ülke kalmıştır. Dolayısıyla çok fazla sayıdaki farklı kültürün varlığı da gitgide dünya konjoktüründe çokkültürlülük politikalarını beraberinde getirir. Benzer şekilde kültürel çoğulculuk söz konusu olduğunda liberal bir politik anlayış ile o toplum modelinde çokkültürlülüğün söz edilebilir. Çokkültürlülük politikaları da ancak kültürel çoğulcu bir toplumda uygulanabilir.

Kültürel çoğulcu bir toplumda ayrımcılık ciddi bir suçtur. Hatta kurumsal ayrımcılık olarak ifade edilen sosyal yaşamdaki temel kurumlarda ve organizasyonlarda etnik kökene, renge ve kültüre göre farklı muameleye tabi tutmak da söz konusu olmamalıdır. Örneğin, eğitimde, sağlık sisteminde, barındırmada, güvenlikte ve medyada yapılan ayrımcılıklar vb. (Gomolla, 2006). Bununla birlikte kültürel çoğulcu bir toplumun sosyal sisteminde gruplar arasında zıtlık söz konusudur. Toplumdaki kurumsal sistemler

yönetimin de beklentisi ile sosyo-kültürel birleşme ve entegrasyon formuna eğilim gösterir. Çünkü çoğulcu toplumlar çatışmaya ve anlaşmazlığa yatkınlıkları ile tanımlanırlar. Dolayısıyla çoğulcu toplumu bu anlaşmazlık ve kültürel zıtlık tehdit etmektedir (Horowitz, 2000). Bu aşamada toplumsal konsensüsün sağlanması amacıyla da ülkeler çokkültürlülüğü kabul edip buna uygun takınacakları tavır ile bu tehdidi bertaraf edebilmektedir. Dolayısıyla kültürel çoğulculuğun kabulünün pratiğe aktarılması çokkültürlülüğün kabul edilmesini ve buna uygun düzenlemelere gidilmesini gerektirir.

1.1.2.4. Kültürlerarasılık

Kültürlerarası kavramı çokkültürlülük sonrasında anlam kazanmıştır. Çünkü çokkültürlülükte kültürlerarası anlayış, etkileşim ve paylaşım çokkültürlülüğün meşruiyet kazanmasını sağlar. Farklı kültürler arasındaki olumlu etkileşim kısaca diyalog, çokkültürlülüğün zeminini güçlendirir. Nitekim 2008 yılı Avrupa Parlamentosunca Avrupa Kültürlerarası Diyalog yılı olarak ilan edilmiştir. Kültürlerarası diyalog ile farklı kültürlerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanınması, farklı dinlerin kabulü ve bu dinlere ait ritüellerin korunması ve dine, siyasete ait belirli stereotiplerin ortadan kaldırılması söz konusu olabilmektedir. Yine kültürlerarası diyalogda farklı kültüre ait özelliklerin yaşatılması noktasında empati geliştirme ve kültürlerarası alışverişin sağlanması da esastır. Avrupa parlamentosunun 2008 Avrupa Kültürlerarası Diyalog yılı ile ilgili etkinliklerde Avrupalı gençlere farklı kültürel çevreler ile iyi iletişim kurma becerileri kazandırmak ve başkalarının değerlerine saygı gösterme duygusunun öğretilmesi ve çeşitli kültürlerle bilgi alışverişinin yapılması amaçlanmaktadır. Özellikle sanatçılar vb. tanınmış çevrelerden seçilen iyi niyet elçisi ile bu amaca ulaşmaya çalışılmaktadır. Kültürlerarası diyalog ile birlikte AB ve Birleşmiş Milletler tarafından gerçekleştirilen Medeniyetler İttifakı Forumu ile de amaç yine çokkültürlülüğün yaşatılması olmaktadır. Bu ittifak ile yapılması istenen çeşitli kültürler ve dinlere mensup insanlar ve milletler arasında anlayış ve işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirmek ve bu süreçte kutuplaşma ve aşırı görüşleri destekleyen güçlere karşı koymaktır (Görünüm dergisi, 2008).

Özellikle son dönemlerde, 'çokkültürlülük' söyleminin yerini 'kültürlerarasılık' söylemi almıştır. Kültürlerarasılık kültürler arasında etkileşim ve alış-veriş anlamına gelir ve

kültürleri sözde ‘ayrı’ alanlara hapsetmez. Çokkültürlülük ideolojisi kültürleri bölümlere ayırıp kendi içinde bir yapısal bütünlük olarak ele alırken kültürlerarasılık farklı kültürlerin etkileşimine vurgu yapar. Kültürlerarasılık, ırkçılığa, yabancı düşmanlığına, milliyetçiliğe ve etnik-merkezçiliğe meydan okumayı amaçlar (Kaya, 2005). Kültürlerarası alışveriş ve ilişkiler sayesinde yabancı düşmanlığı (xenophobia), ırkçılık vb. kültürel anlamda etnik ayrımlar söz konusu olmayacaktır. İnsan haklarına saygı, demokratik yönetim vb. evrensel değerler bugün çokkültürlülük gerçeğiyle birlikte temel gündem söylemleri haline gelmiştir. Bugün modern dünyada idealize edilen yaşam pratiği çokkültürlülüğün kabulü ile kültürlerarası diyalogdur, özellikle de Avrupa’nın birçok farklı etnik kimliği bünyesinde barındırması, bu ideale kavuşma çabasını da zorunlu olarak beraberinde getirmektedir.

Çokkültürlülük farklı kültürleri durağan, sabit, değişmez bir şekilde ele alıp onları kendi alanlarına hapsederken kültürlerarasılık söylemi tam tersi işleve sahiptir. Kültürün farklılığını tıpkı çok kültürlülükte olduğu gibi kabul ederken, kültürlerin birbirleriyle etkileşime girmelerini vurguladığı noktada çokkültürlülükten ayrılır. Bu modelde diyalog ve etkileşim ön plandadır. Bu noktada farklı kültürün farklı noktasına vurgu yapılmasından ziyade, o kültürün diğer kültüre uyumu, ilişkisi ve etkileşimi temele alınır. Kültürlerarası modeli farklı kültürün kendine has karakteristiklerini kaybettirme riski taşıması nedeniyle eleştirilebilir. Çokkültürlülükte var olan kültürün tamamen korunması durumu kültürlerarası modeldeki etkileşim nedeniyle söz konusu olamayacağından ortaya sentez bir kültür çıkması muhtemeldir.

1.1.2.5. Asimilasyon

Klasik asimilasyon yaklaşımı ilk olarak 1920’de Park ve Burgess tarafından Chicago Okulunda ortaya atılan bir teoridir. O dönem de şimdi olduğu gibi asimilasyon, yerliler ile göçmenler arasındaki ilişkiyi anlatan bir kavramdır. İlk dönem teorisyenleri için göçmenlerin yavaş yavaş yeni ülkelerinin yaşamına adapte olmaları kaçınılmaz olduğu için asimilasyon ilerlemeci ve dönüştürülemez bir durum olarak ele alınmıştır. Asimilasyon iki yönlü bir süreçtir, toplumsal yaşamda farklı orijinden gelen insanların işbirliği ve ilişkileri ile deneyimlerin paylaşılmasını sağladığı gibi öte yandan ulusal var oluşun anahtarı olan kültürel dayanışmayı da beraberinde getirmektedir (Asselin ve diğ., 2006:134).

Asimilasyon sözlükte şöyle tanımlanmaktadır: “dışarıdan gelen birisinin, göçmenin ya da tali konumdaki bir grubun, egemen olan toplumla ayırt edilemez derecede bütünleşmesi sürecini anlatmak için kullanılan kültürlenmeyle eşanlamlı bir terimdir.” (Marshall, 1999: asimilasyon mad.). Asimilasyon farklı kültürlerden birinin diğer kültür ile yoğun etkileşime girmesi ve bu nedenle kendi etnik kimliğine yabancılaşması anlamına gelir ki özellikle bir kültürü içeren dil, din, tarih gibi unsurların yok edilmeye çalışılması, görmezden gelinmesi vb. durumlar içerir. Bilinçli bir asimilasyon politikası kültürün göz ardı edilmesi, yok sayılması, kültüre ait bireyleri baskı altına alarak tahakküm ilişkisi kurulması anlamına gelmektedir. Asimilasyonda aynileşme söz konusudur, ev sahibi kültürle giderek aynileşen tavırlar, tutumlar söz konusu olmaktadır. Yine Güvenç (1996:122)’e göre kültürel özümseme yani asimilasyon, bir kültürel sistemin başka bir kültürel sistemi giderek kendine benzetmesi ve kültürel egemenliği altına almasıdır. Asimilasyon realitede bir kültürün başka bir baskın kültürle kaynaşarak kendine has karakteristikleri kaybetmesi anlamına gelmektedir. Bu baskı veya şiddete başvurarak da gerçekleşebilir.

1.1.2.6. Entegrasyon

Bütünleşme olarak ifade edilen entegrasyon oldukça tartışmalı bir kavramdır. Bir yanda diğer tüm kültürlerin hakim kültürle bütünleşmesi olarak ifade edilerek asimilasyona benzemekte, diğer tarafta ise kişinin kendi kültürünü koruyarak toplumla uyum içinde yaşaması, iki kültüre ait enstrümanları çarpıştırmayacak şekilde yaşamını sürdürmesi anlamına da gelmektedir. Şüphesiz ikinci anlamın uygulanması realist bir görünüm taşımamaktadır. Kültürel etkileşimle benzer bir anlam da içeren entegrasyon toplumdaki bireylerin birbirleriyle ilişki kurmalarının ilkelerini gösterir (Marshall, 1999: entegrasyon mad.). Kültürel etkileşim ifadesinde karşılıklı etkileşim sonucunda her iki kültürün de değişmesi sonucu görülmektedir. Kısacası entegrasyon ile yoğun etkileşim sonucunda sentez bir kültür oluşur. Bu noktada egemen kültüre entegre olma şeklinde de yorumlar söz konusu olabilmektedir. Fakat ideal anlamda entegrasyonda kültürler eşittir, hakim kültürden bahsedilemez.

Entegrasyon aynı zamanda çokkültürlülük ile birlikte kullanılan bir terim olarak ortaya çıkmıştır. Fakat entegrasyona ait net bir tanım yapabilmek oldukça zordur. Bazı yazarlar için entegrasyon, ortak saygı çerçevesinde hoşgörü ile birlikte gerçekleşebilen ve ırk ile

etnisite noktasından farklılığın bir kabulüdür. Dolayısıyla entegrasyon ideal anlamda kişilerin ırki ve etnik geçmişlerinin diğerlerinden olan farkını kabul etmek ve onu anlamaya çalışma sürecini içerir (Mitchell ve Salsbury, 1999: 109). Bu anlamda entegrasyon, çoğulcu bir toplumda bireylerin farklı kültürel değerlerini tanımak, kabul etmek fakat içinde yaşanılan toplumla birlikte bu değerlerin uyumunu sağlamaya çalışma çabası olarak yorumlanabilir.

Öte yandan entegrasyon, etnik grupların birbirini yok etmeden karşılıklı etkileşimle bir senteze götürmeye amaçlayan bir politikadır. Uyumlu bir heterojenlik modeli olarak da ifade edilebilen entegrasyon toplumun farklı kesimleri arasında ortak temellerde uzlaşma sağlama çabası içindedir. Entegrasyon politikasının felsefi temelinde bağdaştırmacılık yatar. Entegrasyon politikası farklı kültürlerin zaman içinde belli bir ölçüde senteze varacakları öngörüsünü taşır. Temel ilkeler eşitlik, seçme özgürlüğü ve dayanışmadır (Tezcan, 2000:15). Entegrasyon politikasının modeli çokkültürlülük olmakla birlikte bu politika çok hassas bir yapıya sahiptir.

1.1.2.7. Çokkültürcülük

Çokkültürcülük farklı etnik kimliklerin kendi farklılıklarını yaşatmalarına izin veren politikalar olduğu gibi bu proje aynı zamanda azınlıkları siyasal alandan dışlama karakteristiğine de sahiptir. Çokkültürcülük ideolojisi etnik grupların kendi otantik kültürlerini daha fazla otantik kılmaya teşvik etmektedir. Etnik gruplar da bu nedenle kültürel pratiklerine ait belli otantik durumları kült-leştirmeye başlarlar. Bu nedenle çokkültürcülük projesi kültürel etkileşime, alışma izin vermek yerine kültürleri birbirinden kesin sınırlarla ayırır. Çokkültürlülük bir olgu olarak farklı kültürlerin bir aradalığına işaret eden antropolojik, sosyolojik bir kavram iken çokkültürcülük merkezi veya yerel siyasi iktidar tarafından uygulanan bir ideoloji olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2006).

Öte yandan çokkültürlülük, bir toplumda kültürel bakımdan farklılıklar gösteren etnik kategorilerin var olması iken çokkültürcülük ise, toplumsal çeşitliliğin belli biçimlerinin (kolektif kimlikler) kamusal yaşama siyasi araçları kullanarak yansıtılmasını sağlayan uygulamalar bütünüdür. Yani çokkültürcü yaklaşımda verili veya seçilmiş kolektif kimliklerin tanınması esastır. Değişik kolektif kimlik düzlemlerinin birbirleriyle çelişik

özellikler göstermesi çokkültürlülük ile çokkültürcülük arasında karşıt sonuçlar da doğurabilir (Yürüşen, 1998:107).

Dolayısıyla çokkültürcülük, çokkültürlülüğün pratiğe dökülmesi olarak ifade edilebilir. Tam da bu noktada çokkültürcülükte kültürel etkileşimin yer almaması meselesi ile kültürlerarası iletişim göz ardı edilmektedir. Herkesin kendi etnik kimliğini ön plana çıkardığı bir sosyal yapıda azınlıklar daha fazla azınlık olarak küçük gruplar içinde cemaatleşmenin de yerleşeceği söylenebilir. Çünkü çokkültürcülük bireye değil, türdeş gruplara uygulanabilir.

Çokkültürlülük söz konusu olduğunda, eğer bir etnik/ kültürel farklılık korunuyor; fakat bu kültürel farklılıkların kendi aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesi onaylanmıyorsa, burada uygulanan politika ayrışma (ayırım yapma-segregation) olarak ifade edilmektedir. Öte yandan ne kültürel farklılık korunuyor, ne de aralarında ilişkiler geliştirilmesi onaylanmıyorsa bu noktada etnik kıyım (soykırım) yapılmaktadır. Tabi ki bu noktada farklı kültürün tanınmaması, göz ardı edilmesi ve yok edilmeye çalışılması da söz konusudur. Bir diğeri ise etnik farklılığın korunması istenmiyor; fakat diğer kültürler arasında meydana gelecek ilişkilerin geliştirilmesi onaylanıyorsa bu politikanın da asimilasyon (benzeştirme) politikası olarak ifade edilmesi doğru olacaktır. Son olarak kültürel farklılığın korunması onaylanıyor, aynı zamanda da kültürel topluluklar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi de onaylanıyorsa, bu noktada ortaya çıkan model ise çokkültürlülüktür. Dolayısıyla çokkültürlülük etnik- kültürel farklılıkların varlığını kabullenir, karakteristik ulus devlet politikasını uygulamaz. Çokkültürlülük politikası farklılıklar zemininde birlik şeklinde bir anlayışla sürekliliğini korur. Hiçbir kültürel etnisitenin diğerine üstünlüğü yoktur. Kültürel çoğulculuk felsefesinde tüm kültürel pratiklerin mantığı, bu pratiklerin çıktığı özgün bağlamda yer alır. Bununla birlikte kültürler için doğru ve mutlak standartlar olmadığından tüm kültürel pratikler eşit olarak değerlendirilir. Kısacası bu durum kültürel görecelik olarak ifade edilebilir (John W. Berry'den aktaran Vatandaş, 2002). Her kültürün sahip olduğu değerler ve normlar o kültüre aittir ve biriciktir.

Çokkültürlülüğe ait bu kavramlar ile birlikte günümüzde bu kavramla ilişkilendirilen yeni analizler de söz konusudur. Özellikle Taylor - ki o, ciddi ölçüde çokkültürlülüğü savunur - içinde bulunduğumuz zaman zarfında bu kavramın barındıramayacağı bir

“blok düşünme” (block thinking) şeklinde kavramsallaştırmayla farklı bir açılım yapar. Bu düşünme şekli özellikle son yıllarda Avrupa’da ağırlık kazanmıştır. Blok düşünme iki farklı gerçekliği tek bir ayrılmaz bütünde birleştirme olarak ifade edilir. Taylor, bu kavramı ortaya koyarken özellikle Avrupa’da İslam dininin hep olumsuz ve korkunç durumları içermesi olarak algılanması durumundan yola çıkar. Kendi örneğiyle; bir insan şiddete veya cinsiyet ayrımına başkaldırabilir ve o kişi aynı zamanda köklü bir dindar da olabilir. Fakat blok düşünceye sahip insan bu ikisini ayıramaz (Taylor, 2007). İslama dair blok düşüncesi ile tüm bu dine mensup insanlar için olumsuz özellikleri genelleştirebilir. Genelleme yapmak ve bu bakış açısıyla olayları anlamlandırmak blok düşünmedir ve çokkültürlülük içinde söz konusu olmamalıdır.

1.1.3. Çokkültürlülük, Teorisyenler ve Eleştiriler

Bir çoğulculuk modeli olarak çokkültürlülük içinde eleştirel düşünme ve onu formüle etme noktasında Johann Gottfried Herder, John Rawls, Jürgen Habermas, Will Kymlicka, Charles Taylor ele alınabilir. Yine son dönemde Tariq Modood ve Bhikhu Parekh’in de konuyla ilgili çalışmalarından söz edilebilir. Söz konusu düşünürlerin çoğulculuk ve birlikte yaşama noktasında belli başlı kavramları söz konusudur. J. Herder ile başlayan çoğulculuğun formülasyonuna dair teorik çerçevede özellikle 19. yüzyıl Almanya’sında ortaya konan fikirler söz konusudur. Romantik hareket temsilcisi olan Herder’de dilbilim önemli bir konumdadır. Liberal görüşe sahip olan Herder’e göre kültür, halkın bilinçsiz çabalarının bir sonucudur ve neden o şekilde geliştiği her zaman gizemli kalacaktır. Her kültürel topluluğun kendine ait bir dili vardır ve her biri farklı bir dilbilimsel topluluktur. Herder, farklılık ilkesine mistik bir inanç, çeşitliliğe de dini bir saygı duymuştur. Diğer kültürlerin farklılığına da saygı duyulması gerekmektedir. Bu nedenle Herder, ırkçı oldukları için Kant ve diğer Aydınlanma çağı düşünürlerini eleştirmiştir. Ona göre liberalizm güçlü bir ulus duygusu ve kültürel birlik gerekmektedir. Ayrıca Herder, devlete güvenmez ve onun gücünü ve rolünü azaltmanın tek yolunun organik ve bütünleşmiş bir kültürel topluluktaki dayanışmaya güvenmek olduğunu düşünmektedir (Parekh, 2002).

John Rawls’ın çoğulculuk anlayışında ise en çok adalet vurgusu ön plandadır. Rawls, 1971 yılında ‘*Bir Adalet Teorisi*’ olarak yayınladığı kitabı ile liberal görüşte ilk figür olarak yerini almıştır. Rawls, politik adalet ile toplumun başlıca politik, toplumsal ve

ekonomik kurumlarını toplumsal işbirliği sistemi halinde birbirlerine kenetlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Hünler, 1997:266). Ona göre adalet vatandaşların haklarını, özgürlüklerini ve fırsat eşitliklerini akılcı bir şekilde belirlemeli ve değişikliklere gitmemelidir. Çoğulculuk anlayışını politik liberalizm ve politik adalet kavramları karşılamaktadır. Politik liberalizmde vatandaşların adaletli ve istikrarlı ve çeşitliliğe yer veren bir yönetimi nasıl oluşturacakları temel sorusudur (Parekh, 2002). Dolayısıyla çokkültürlü bir ortamda yaşamının gereklilikleri ve politikaları noktasında Rawls'ın ancak çoğulculuk görüşündeki 'adalet' vurgusu yegâne belirleyicidir.

Rawls'ın eleştirildiği yön ise uluslararası adaletin gerçekleştirilmesini arzularken bunu egemen devletlerin kararına bırakmayı uygun görmesidir (Habermas, 2007). Aynı zamanda Rawls, çatışan çıkarlara ve uzlaşmazlıklara rağmen siyasal alanda adalet ilkeleri üzerine yansız, kamusal bir bakış açısından veya kamusal akıl bakış açısından, bir uzlaşmaya varılabileceğine inanmaktadır. Onun bu iyimserliği çoğulculuğu eksik ele almasından kaynaklandığı noktasında eleştirilmektedir. Çatışma durumunu ise değer çatışması, çıkar çatışması ve muhakeme yüklerinden kaynaklanan çatışma olarak üçe ayırır. Onun siyasal liberalizminin temel ilgi alanı bu çatışmalardır. Rawls'a göre bu çatışmalar, adil bir anayasal rejim tarafından ortadan kaldırılabilir (Tok, 2003:191).

Habermas'da ise çoğulcu bir toplum adına ortak yaşama modeli olarak "anayasal yurttaşlık" olarak ifade edilen kavram ön plandadır. Bu kavram özellikle 90'lı yılların başında Avrupa Birliği'ne giden yolda yeni Avrupa yurttaşlığını tanımlamak için kullanılmıştır. Ona göre kültürel ve komüniteryan bir yaklaşım Avrupa'yı milliyetçi bir çizgiye taşıyacaktır. Fakat farklılıklara duyulan saygı ile birlikte yaşamının en önemli anahtarı anayasal yurttaşlık çerçevesinde varlığını sürdürebilmektir. Farklılıklar anayasal değerler etrafında gelecekteki ortak bir hedefe yönelik bir arada tutunacaktır. Habermas'ın çokkültürlü bir ortamda farklılıklarla bir arada yaşayabilme ile ilgili bu modeli milliyetçilik karşıtı bir cumhuriyetçi modeldir. Onun vurgusu ise kültürel/ dinsel/ geçmişe dönük bir Avrupa yerine politik/ rasyonel/ geleceği kuran bir Avrupa projesidir. Böylece farklı gelenek ve dinlerden gelen insanlar Avrupa ortak çıkarı adına bu kimliklerini göz ardı ederek siyasal ve rasyonel ittifaklar kurabilecektir (Kaya ve Tarhanlı, 2008:26). Habermas, Avrupa ulus devleti anlayışı içinde devlet vatandaşlığından bahseder. Devlet vatandaşlığı hem vatandaşlık haklarına sahip olma

hem de kültürel tanımlanmış bir topluma ait olma statüsünü almıştır. Dolayısıyla burada kültür, vatandaşların sosyal entegrasyonunu sağlamakta katalizör görevi üstlenmektedir. Günümüz çoğulcu toplumlarında ise kültürel açıdan homojen bir ulus devlet yok olmaktadır. Bu noktada Habermas'a göre Cumhuriyetçilik kendi ayakları üzerinde durabilmelidir. Eşit ve haklı olarak bir arada duruşun yegâne koşulu da her bir siyasi kültürün yorumlanması çerçevesinde korunan inanç ve uygulamalar geçerli anayasa ilkeleriyle çelişmemelidir. Çünkü bir ülkenin siyasi kültürü anayasa çerçevesinde kristalleşir. Bu noktada Habermas'a göre 'anayasabağlılığı' esastır. Ortak bir siyasi kültürün etik ile biçimlendirilmesi de farklı yaşam biçimlerini koruyacak, böylece farklı kültürler arasında siyasi entegrasyon da sağlanmış olacaktır (Habermas, 2002).

Öte yandan liberal görüşte yer alan Kymlicka, 1989'da 'Liberalizm, Toplum ve Kültür' adlı eserinde liberal kültürel çeşitlilikten bahsetmiş, 1995'de 'Çokkültürlü Vatandaşlık: Azınlık Haklarına İlişkin Liberal Bir Kuram' adlı eseriyle de kültürel çoğulculuk noktasında değerlendirmelerde bulunmuştur. Ona göre liberal politikanın temeli bağımsızlığa bağlıdır ve liberaller devletten yalnızca bireysel hakları değil, ulusal kültürü de korumasını beklemektedir. Kymlicka toplumun kültürel açıdan homojen olduğunda toplumda istikrar adına hiçbir sıkıntı olmadığını, fakat çokkültürlü bir ortam olduğunda adaletin devreye girmesi gerektiğini vurgulayarak bu noktada Rawls'la örtüşür. Kymlicka için bir toplumdaki azınlığın çoğunluk ulustan hiçbir farkı yoktur. Çünkü her ikisinin de kültürleri vardır. Bu nedenle ilişkiler barışçı bir şekilde yürütülmelidir (Parekh, 2002). Kymlicka'ya göre vatandaşlık özgürlükleri yanında kültürel üyelik de özerklik için bir önkoşuldur. O nedenle kendimize saygımız hayati bir önemdedir ve kültürel yapı içinde özgürlüğümüzü kullandığımız seçme bağlamıdır (Tok, 2003).

Kymlicka'nın çokkültürlü toplumu iki kalıp içinde ele alınabilir. Bunlardan ilki ev sahibi toplum içinde yaşayan bir ulusal azınlık grubu iken, diğeri ise o topluma belli nedenlerden ötürü sadece göç etmiş olan topluluktur. İkinci grup azınlık ayrı ve özyönetimli bir ulus olma peşinde değilken ilk bahsedilen grup ise özerklik talebinde bulunur. Özerklik talebinde bulunan grubun olduğu toplumda sıkıntı yaşanabileceği gibi belli politikaların izlenmesi zorunlu hale gelir. İkinci grubun olduğu yani özerklik elde etmek değil de sadece ev sahibi toplum ile eşit haklara sahip olma ihtiyacı içindeki

azınlık grubunun olduğu toplumda ise belli eşitlikçi politikalar ile toplumda istikrar sağlanacaktır (Kymlicka, 1995). Bu noktada Kymlicka'nın Rawls'ın modelinde kabullendiği adalet anlayışı devreye girer. Yani farklı kültürden gelen göçmenler çoğunluk toplumu ile adil ve eşit bir muamele görmelidir.

Taylor'ın çoğulculuk modelinde ise başlıca belirleyici olan 'tanınma politikası'dır. Tanınmanın önemi 18 yüzyılın sonunda bireysel kimliğin yeniden fark edilmesiyle yoğunluk kazanmıştır. Kabul edilen tanınma öbür kişilerle etkileşimimiz boyunca biçimlendirilmektedir. Toplumsal düzlemde de tanınma eşit şekilde sürüp giden bir politika şeklindedir. Bu her iki düzlemde sahicilik ideali yer almaktadır tanınma da bu ideal çerçevede yer alır. Modern kimlik kavramı ile de farklılıklar politikasının ortaya çıkması evrensel eşitlik ilkesine göre hareket etmeyi gerektirir. Taylor'a göre farklılıkları görmezden gelme bir ayrımcılık politikasıdır. Günümüzdeki talep Taylor'a göre farklı kültürlerin eşit değerinde olduğunun kabulüdür. Taylor bu noktada bir son saptamada bulunur; ona göre bulunulan yer, farklı kültürlerin göreceli değerlerinin açıkça sergileneceği son ufuk çizgisinden henüz çok uzaktadır (Taylor, 1996). Modern toplumda tanınma anlayışındaki sahicilik kültürü birlikte yaşamının iki tarzına öncelik vermektedir. Bunlardan ilki toplumsal düzlemde en önemli ilke olan adil olmaktır. Bu aşamada farklılıkların evrensel olarak tanınması yer alır. İkinci olarak da mahremiyet alanında kimliğe biçim veren sevgi bağlarının önemi büyüktür (Taylor, 1995). Taylor, tanınma politikası noktasında Rawls'ın adalet anlayışına benzer şekilde adil ve eşit bir siyasal ve hukuksal düzlemi söz konusu etmektedir. Sevgi bağıyla ilişki kurma anlayışı da onun kimlik tanınma politikasında önemli bir konum arz eder.

Taylor, kültürlerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Dolayısıyla Taylor için çoğulculuk, kültürel kimliklerin tanınmasıdır. Modernlik öncesi durumdaki şeref kavramından farklı olarak insanların içsel haysiyet değerine göre eşit muameleyi hak ettikleri anlayışının başladığı modernite ile ortaya çıkan değer, Taylor'a göre sahicilik kavramı ile ifadesini bulmaktadır (Köker, 1996).

Taylor'ın çokkültürlülük içinde belli grupların aldığı kararlara tüm o gruba mensup bireylerin uymak zorunda kalıyor olmaları durumunu Yürüşen (1998), bir dilemma olarak kabul eder. Bu noktada çeşitliliğin kendini yenileyemediğini, dönüştüremediğini ve çoğaltmadığını vurgular. Bireysel özerklik de ortadan kalkmaktadır. Tam da bu

noktada çokkültürcü politikaların sınırlı, statik, değişime ve farklılık içinde farklılığa kapalı olduğu durumu da karşımıza çıkabilmektedir.

Öte yandan Avrupa'daki çokkültürlülük, entegrasyon ve etnik kimliklerle ilgili olarak son dönemde Tariq Modood ve Bhikhu Parekh'in çalışmalarından da söz edilebilir. Modood (2008)'a göre çokkültürlülük, etnik kimlik ve ırk ayrımcılığı Almanya ve Fransa'ya oranla İngiltere'de daha fazla önemsenmektedir. Almanya ve Fransa'nın da bu noktadaki yaklaşımları benzer değildir. Almanya kendi soyundan olmayanları vatandaşlığa almak istememekte göçmenleri başka kökenden geldikleri için Alman olarak kabul etmemektedir. Bunun yanı sıra Modood'a göre çokkültürlülük, medeniyetler çatışması tezinin karşıtında yer almaktadır. Oysa ki Avrupa'da çokkültürlülük ile yükselen sekülerleşme algısının İslam karşıtlığı olarak yorumlanması çoğulculuğu ve eşitliği yok sayan bir anlayıştır. Çokkültürlülük noktasında özellikle Müslümanların dini kimliklerinin tanınmasının onların entegrasyonunu kolaylaştırıcı etkide bulunacaktır. Yine Modood vd.,(2006:1,6)'ne göre Avrupa'da çokkültürlülük vurgusu yerleşik olarak orada yaşayanlar ile Müslüman vatandaşların katılımı ve onların sorunsuz entegrasyonları ile ilişkilidir. Keza Avrupa'nın çokkültürlülük eğilimi ayırt edici özellikler gösterir. Bu ayırt edici özellikler şöyle sıralanabilir: Avrupa'da popülist partilerin ortaya çıkışı, çokuluslu vatandaşlık ve iki çokkültürlü süreç arasındaki bağlantı: birden çok vatandaşlık ve göç, laiklik ve İslam veya dini çoğulculuğun politik yönetimi ve son olarak o topluma üyelikte bulunacakların kabul edilmesi ve üyelik prosedürlerinde sürekli tartışılan sömürge geçmişidir (veya göçmen geçmişi). Bu süreçler Avrupa'nın çokkültürlülük eğilimini farklı kılan durumlardır.

Parekh ise çokkültürlülüğün politik bütünleşme biçimleri taşıdığını ve bunların üç çerçevede toplandığını belirtir. Bunlar, prosedürcü görüş, sivil asimilasyoncu görüş ve darı modelidir. Prosedürcü görüşte, çokkültürlü toplumda farklılıklar akılcı yoldan uzlaşma getirmeyeceği için amaç; barış ve istikrar sağlamaktır. Devlet, resmi ve minimum olmalı, bireylerin seçimlerine çok az sınırlama getirmelidir. Sivil asimilasyoncu görüşte ise politik topluluk ortak kültürde anlaşmaya varmalıdır, ancak asimilasyoncunun tersine bu durum yaşamın tüm alanlarını içine almamalıdır. Ortak politik kültüre bağlı vatandaşlar özel yaşamlarında serbesttirler. Halk yaşamı tek tip, aile ve toplumu kapsayan şekilde kamu yaşamı ise çeşitlidir. Saf asimilasyoncu görüş

ise çeşitliliğin taleplerini tamamen göz ardı eder. Darı modelinde ise insanlar kültürel varlıklardır ve gelenekleri, adetleri, değerleri, anlam sistemleri, kimlik bilinçleri, tarihsel süreklilikleri, davranış normları ve aile yaşam biçimleri onların kültürleridir. Devlet bu kültürel toplulukları kollamalı, özerkliklerini tanıyıp kurumsallaştırmalı, gelenek ve adetlerini uygulamalıdır. Fakat burada da birliğin talepleri göz ardı edilmektedir. Tarihte Eski Çin, Ortaçağ İngiltere'si ve Osmanlı Devleti buna örnek olarak verilebilir. Parekh, çokkültürlü bir toplum için hem birliğin hem de çeşitliliğin değerinin kabul edilmesi gerektiğini ve aralarında tatmin edici bir ilişki olması gerektiğini vurgular. Dolayısıyla çokkültürlü bir toplum kendisine ait bir politik yapı geliştirmek zorunda olsa da otorite sağlayan bir anayasa, insan hakları, adalet, çokkültürlü yönelimde eğitim tarzı vb. kavramların ideal şekilde uygulanması ve ortak kültür adına kültürlerarası etkileşimin sağlanması çokkültürlü toplumların genel ilkeleri olarak gösterilebilir (Parekh, 2002:252-286)

Özetlemek gerekirse Herder'deki çoğulculuk anlayışı içinde kültür ve kültürel farklılıklardan bahsedilmiş, farklılık ilkesi mistik bir inanç olarak ele alınmıştır. Kültürel topluluktaki dayanışmaya öncelik tanımıştır. Rawls'ın çoğulculuk anlayışında ise adalet vurgusu ön plandadır. Ona göre siyasal arenada vatandaşlara sağlanacak istikrarlı bir adalet, onun çoğulculuk anlayışının belkemiğini oluşturmaktadır. Adil bir anayasal rejim toplumda kültürler arası farklılıklardan doğan çatışmaları ortadan kaldıracaktır. Habermas ise çoğulcu toplum gerçeğini kabul ederken bunun gerçekleşebilmesi için 'anayasal yurttaşlık' kavramını ortaya koyar. Tüm farklı kültürlerin anayasa çerçevesinde yurttaş olma bilinci ve adil bir politikanın varlığı birlikte yaşamayı olanaklı hale getirecektir. Kymlicka ise ulusal azınlık grubu ve göç etmiş topluluğun ev sahibi devletle ilişkisini ayırt ederek çokkültürcü bir politikanın eşitlikçi ve adil bir düzlemde yer edinebileceğini savunur. Taylor'da benzer şekilde farklı kültürler noktasında tanınma politikasını temele alırken eşdeğer saygı esasını ön planda tutar. Fakat çokkültürlülük içinde belli grupların aldığı kararlara tüm gruba mensup bireylerin uymak zorunda kalmaktadır. Modood, çokkültürlü bir toplumda göçmenlerin ve azınlıkların egemen kültürün kural koyucu gücüne saygı duymak zorunda olmadıklarını fakat o toplumda hukukta, politikada, ekonomide ve refah politikalarında kural koyucu bir evrenselliğin var olmak zorunda olduğunu belirtir. Bu evrenselliğin yanında hiçbir politik rejim kültür, ve etnisite ulusallıktan bağımsız

olamaz, her değişim politik düzenlemeye yansır. Çokkültürlü eşitlik dini gruplar üzerinde uygulandığında sekülerizm, çoğulcu entegrasyon ve eşitliğe engel olabilmektedir. Özellikle de Müslümanların Avrupa'da çokkültürlü eşitlik noktasında ele alınması üzerine duran Modood, Müslümanların entegrasyonu için bunun gerekli olduğunu, en başta işe alımda karşılaşılan ayrımcılıkların bu şekilde ortadan kalkacağını vurgular (Modood ve Kastoryano, 2006). Parekh ise çokkültürlü bir toplumun kendine has özellikleri ile belli uygulamalarda bulunabildiğini, yine de bu noktada siyasi olsun olmasın ortak bir aidiyet duygusunun varlığının önemine işaret eder.

Bahsedilen çoğulcu teorisyenlerin ortak noktaları farklı kültürlerin ve farklılıkların bulunduğu bir toplumsal zeminde hangi kavram üzerinde durularak birlikte yaşamının gerçekleşeceği ve çokkültürlülük formunun ne üzerine inşa edileceği sorusudur. Farklı olan ise teorilerin sunduğu formüller ve ana bağlam içindeki vurgulardır. Liberal görüşte köklerini bulan çokkültürlülük bağlamında bu farklı vurgular, birlikte yaşayabilmenin doğasını ortaya koyma çabaları olarak yorumlanabilir.

1.2. Göç Olgusu ve Almanya'ya Türk Göçü

Göç çalışmaları genellikle göçün nedeni, etkileri, göçmen ağları, zincirleme göç vb. konularla ilgilidir. Baskın göç kuramı mikro, orta ve makro ölçekte göçler olarak bölümlenen kuramdır. Buna göre mikro ölçekte birey düzeyi, orta ölçekte, göç ağı içindeki insanlar ve makro ölçekte ise çok büyük, geniş düzeydeki göçler kastedilmektedir. Faist'in göç analizi ile ilgili seviye tanımlaması ilgi çekicidir:

Şekil 1: Göç analizinin üç stilize seviyesi

MİKRO Değerler veya istekler ile beklentiler	ORTA Kolektif ve toplumsal ağlar	MAKRO Makro düzeyli fırsat Fırsat yapıları
<u>Bireysel değerler ve beklentiler</u> — yaşamın, sermayenin, statünün, konforun, bir aradalığın ve ahlakın yükseltilmesi ve güvence altına alınması	<u>Toplumsal bağlar</u> — güçlü bağlar; aileler ve aile üyeleri — zayıf bağlar: gizil hareketliler, sınırlar ve kalanların ağları <u>Sembolik bağlar</u> - akraba örgütleri, etnik ulusal ve dini örgütler; sembolik topluluklar <u>Bağların içeriği-işlemler</u> — yükümlülükler, karşılıklık ve dayanışma; bilgi, kontrol ve diğerlerinin kaynaklarına erişim	<u>Ekonomi</u> — gelir ve işsizlik farklılıkları <u>Siyaset</u> —ulus-devletler ve uluslar arası rejimler içerisindeki uzamsal hareketliliğin düzenlenmesi - siyasi baskı, etnik, ulusal ve dini çatışmalar <u>Kültürel oluşum</u> —baskın normlar ve söylemler <u>Demografi ve ekoloji</u> —nüfus artışı —ekilebilir alanların uygunluğu — teknoloji düzeyi

Kaynak: Faist (2003:58)

Göç kuramı literatürde mikro, orta ve makro düzey olmak üzere üç stilde belirlenmektedir. Mikro düzeyde göç, daha çok bireyin kendi sorumluluğu altında yapmış olduğu göçleri ön planda tutarak göç olgusunu birey bazında ele alır ve kitlesel göç göz ardı edilir. Bu düzeyde göç olgusu bireyin yaşamını, sermayesini ve statüsünü yükseltme amaçlı olarak bireysel beklentiye ifade eder. Orta düzeydeki göç kuramı ise birey ve büyük kitlesel göç kuramı arasında kalan bir yapı içinde daha çok grupların, göç etmelerini ön plana alan bir aşamadır. Bu aşama içinde gruplar veya akrabalıklar arasında belli sosyal bağların oluşumu söz konusudur. Hatta göçe etki eden faktörlerin biri de bu sosyal bağlar olabilir. Makro düzeyde ele alınan göç teorisinde ise göç olayı toplumsal bir olay olarak ele alınır. Göç alan ve göç veren ülkelerin göç olayı sonrasındaki analizleri de önemli bir yer tutar. Bu ölçekte belli başlıklar altında göç olayının yarattığı değişim ortaya konur. Bunlar daha çok, kültürel, demografik, ekonomik ve siyasal alanda gerçekleşen değişimlerdir.

Özellikle II. Dünya savaşının sonuçlarına bağlı olarak Batı Avrupa ülkeleri işgücü yeterliliği sıkıntısı içine düşmeleriyle birlikte uluslar arası göçler hızlanma göstermiştir. 1955 ile 1968 arasında Almanya sekiz Akdeniz ülkesiyle hükümetler arası sözleşmeler imzalamıştır: İtalya (1955), İspanya ve Yunanistan (1960), Türkiye (1961 ve 1964), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus (1965) ve Yugoslavya (Kaya ve Kentel; 2005:11). Bu

durumun etkileri olarak Türkiye birçok Avrupa ülkesine işçi göçü vermiş en fazla işçi göçü verdiği ülke de Almanya olmuştur. İlk olarak 1960'lı yıllarla başlayan işgücü göçü ile Almanya, Avrupa'daki en büyük Türk nüfusunu içinde barındıran bir ülke haline gelmiştir. Özellikle Türkiye, en büyük işgücü göçünü de bu ülkeye 31 Ekim 1961 Ankara antlaşması çerçevesinde vermiştir. 1960'dan günümüze Almanya'daki Türk varlığı şu an 3. kuşak Türkler olarak ifade edilmektedir. Hatta günümüzde okul öncesi eğitim alan kuşak 4. kuşak olarak tanımlanmaktadır.

Sadece Almanya ile sınırlı kalmayan bu göç olgusu tüm Avrupa ülkelerinde de söz konusudur. Avrupa Birliği'nde yer alan tüm ülkeler hesaba katıldığında Türk göçmenlerin sayısının 5 milyon civarı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Avrupa'da ciddi ölçüde Euro-Türklerin varlığı söz konusudur.

Göç, Türkiye'de cinsiyetlerin rolünden, gelenek ve alışkanlıklara kadar pek çok alanda sosyal değişimin aracı olmuştur. Avrupa'ya yapılan göçler, hem Türkiye'nin değerleri ve kültürü üzerinde etkili olmuş, Türkiye Avrupa'nın etkilerine daha açık hale gelmiş, hem de gidilen yerlere Türk kültürü ve değerleri aktarılmıştır. Yine göçün sonuçları olarak dünyada büyük bir göç endüstrisi oluşmuştur. Bu endüstride seyahat acenteleri, işçi toplayıcı kurumlar, aracılar, çevirmenler, ev acenteleri, danışmanlık yapan kuruluşlar gibi yaşamlarını göç organizasyonundan kazanan büyük bir ekonomik sektör oluşmuştur (Uslu, 1999).

Almanya'ya Türk göçünün 1960'dan itibaren sayısal anlamda oranları şöyle ifade edilebilir:

Tablo 1: 1961-1990 yılları arasında Almanya'daki Türk vatandaşların dağılımı

Yıl	Sayı	Değişim
1960	2700	-
1961	6800	151.9
1962	15.300	125
1963	27.100	77.1
1964	85.200	214.4
1965	132.800	55.9
1966	161.000	21.2
1967	172.400	7.1
1968	205.400	19.1
1969	322.400	57
1970	469.200	45.5
1971	652.800	39.1
1972	712.300	9.1
1973	910.500	27.8
1974	1.027.800	12.9
1975	1.077.100	4.8
1976	1.079.300	0.2
1977	1.118.000	3.6
1978	1.165.100	4.2
1979	1.268.300	8.9
1980	1.462.400	15.3
1981	1.546.300	5.7
1982	1.580.700	2.2
1983	1.552.300	-1.8
1984	1.425.800	-8.1
1985	1.400.400	-1.8
1986	1.425.721	1.8
1987	1.481.369	3.9
1988	1.523.678	2.9
1989	1.612.632	5.8
1990	1.694.649	5.1

Kaynak: Federal İstatistik Dairesi, Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı, tisk.org.tr

Almanya'da 1983'den 2004'e kadar olan süreçte Türk vatandaşlarının geliş ve gidişleri ise şöyle ifade edilebilir:

Tablo 2: Türk vatandaşlarının Almanya'ya gidiş ve dönüşleri (1983–2004)

Yıl	Toplam Gelişler	Toplam Dönüşler	Sonuç
1983	27.830	100.388	-72.558
1984	34.114	213.469	-179.355
1985	47.458	60.641	-13.183
1987	47.400	45.726	1.674
1989	85.679	38.115	47.564
1991	82.635	36.741	45.894
1992	81.303	40.727	40.576
1993	68.466	46.642	21.824
1994	64.725	47.378	17.347
1995	74.517	44.366	30.151
1996	74.144	45.030	29.114
1997	56.992	46.820	10.172
1998	49.178	47.154	2.024
1999	48.129	42.823	5.306
2000	50.026	40.263	9.763
2001	54.695	36.750	17.945
2002	58.128	36.750	21.378
2003	49.774	36.863	12.911

Kaynak: Federal İstatistik Dairesi, Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı, tisk.org.tr

İlk olarak 1961 ile başlayan işçi göçünde 1. kuşak Almanya'ya göç edenler olarak nitelendirilen bu grup Alman hükümeti tarafından misafir işçi (Gastarbeiter) olarak kabul edilmiştir. İlk giden işçiler 'heim' olarak ifade edilen yatakhanelerde kalmışlardır. Almanya'nın işçi ihtiyacının uzunca bir süre süreklilik kazanması nedeniyle bu grup ailelerini de yanında götürerek Almanya'ya yerleşip ciddi bir azınlık grubu haline gelmişlerdir. Şu an birçok Türk kökenli göçmen, Alman vatandaşlığına geçmiştir. Artık Almanya'da yaşayan Türk kökenli göçmenler sadece işçi değil, birçok farklı meslek dallarında ve sosyal konum gereği daha iyi noktalarda bulunmaktadır. İlk göç döneminde 6800 Türk işçi göçünün günümüzde 4. kuşağa kadar gelmesi ile Türklerden, göçmen Türkler olarak değil, göçmen kökenli Türkler olarak bahsedilmektedir (Migrationshintergrund). Türk dış göçü 1961'den bu yana belli başlı aşamalardan geçmiştir. Unat (2002)'a göre 1950'li yıllarda Almanya işgücü ihtiyacını karşılamak için harekete geçmiştir. Özellikle bireysel girişimler, Almanya'da yaşayan nüfuzlu Türk işadamları ve bazı akademisyenlerin yardımı ve projelerle işçi göçü sürecinin inşası kolay gerçekleşmiştir. 1960'lı yıllarda işgücü göçü anlaşması imzalanmış işçiler ismen davet (nominal recruitment) usulü ile Almanya'ya işçi olarak davet edilmiştir. 1970'li yıllarda işçilerin artık misafir olmadıkları fark edilmiş, aile birleşimi başlamıştır.

Hükümetlerin bunu fark etmesi ile işçilerin sosyal haklarının oluşturulma süreci de başlamıştır. Fakat 1973 krizi ile Almanya'ya yabancı işçi alımı durdurulmuş (Anwerbestop), ülkedeki yabancı işçilerin de ülkelerine geri dönmeleri teşvik edilmiştir. Alman sendikaları tarafından Türk işçiler için entegrasyon kavramından söz edilemeye başlanmıştır. 1980'li yıllarda Türk öğrencilerin eğitim sorunları fark edilmiş, dil problemi olan çocuklar özel eğitim okullarına (sonderschule) gönderilmeye başlanmıştır. Dernekleşme hareketleri hız kazanmış, hatta uç noktalara çıkarak Türkiye'nin siyasi parti örgütlenmesinin Almanya ayağı haline gelmiştir. 1983'de yabancılar için eve dönüş teşvik yasası çıkarılmıştır. Dönüş ve çocuk parası, emeklilik parasının çalışılan süre kadarının tamamının peşin verilmesi vb. teşvikler ile o dönemde Türk işçi nüfusunda % 5,4'lük bir azalma meydana gelmiştir. 1990'lı yıllarda vatandaşlığa geçiş gençler için Türk vatandaşlığından vazgeçmek koşulu ile kısmen kolaylaşmıştır. Çokkültürlülük söylemleri ile etnik cemaatler hızla çoğalmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde vatandaşlığa geçişte düzenlemeye gidilmiştir. Anne ve babadan biri Almanya 'da doğmuş ise ve 10 yıldan beri Almanya'da yaşıyor ise doğan çocuk Alman vatandaşı olabilmektedir. 18 yaşına geldiğinde ise bilinçli bir seçim yapabilir.

Gerdes vd. (2007:45:60)'e göre dünya çapında çifte vatandaşlık meselesi yükselen eğilim olmasına rağmen Almanya çifte vatandaşlık konusundan kaçınmaktadır. Göç edenler için kullanılan misafir işçi kavramı 1990'lara kadar Alman vatandaşlığından mahrumiyeti de beraberinde getirmiştir. 1990 sonrası birinci nesil için belli koşullar ve 15 yıl yasal olarak Almanya'da ikamet etme, genç göçmenler için 8 yıl yasal olarak ikamet etme zorunluluğu ile Alman vatandaşlığına geçiş gündeme gelmiştir. Alman vatandaşlığı ile ilgili reformun gecikmesinde neden, İkinci dünya savaşı sonrası- Almanya'nın yeniden birleşme sürecinde- 1913'de var olan Alman vatandaşı olabilme yasalarının yeniden gündeme gelmesi olmuştur. Almanya'nın vatandaşlık konusundaki bu tutumu noktasında çokkültürlü toplum tartışmaları da belirsiz ve karışık bir anlam içermektedir. Bu karışıklık kısmen de olsa etnik kimliğin en azından dini özgürlük yönünden tanınması durumunu içermektedir. Brubaker (2009:25)'in da ifade ettiği gibi Alman vatandaşlığına geçiş noktasındaki zorluk ve sınırlamalar Almanya'nın farklılaştırıcı ulusallık anlayışından kaynaklanmakta, Alman olmayan göçmenlere vatandaşlık alma durumu kapalı görünmektedir. Dolayısıyla Almanya'da ırk kökenli bir Alman vatandaşlığına kabul etme anlayışı söz konusudur. Bireyin doğum yeri, uzun

süre Almanya'da ikamet etme vb. özellikler vatandaşlığa geçişte ikincil nitelikte kriterlerdir. Bu kriterler son dönemde tartışılmaya başlanmış ve buna uygun düzenlemelere gidilmeye çalışılmıştır.

Dört kuşağın Almanya'daki varlığı ile Alman vatandaşlığı elde etmek artık daha kolay bir durumdur ve yeni nesiller için de daha cazip görülmektedir. 2000'li yıllarla dünya konjunktüründe yer alan çokkültürlülük, anayasal yurttaşlık, etnik kimliklerin canlanması, farklılıkların ortaya çıkarılması vb. söylemler Türk kökenli göçmenleri de etkilemiş siyasal ve sosyal haklar talebini de beraberinde getirmiştir. Artık Almanca dil bilgisi daha fazladır, belli toplum önderleri güçlü sosyal ilişkileriyle Türk göçmenlerin haklarını savunmaktadır.

Almanya'ya yapılan göçler noktasında her iki ülke arasında yapılmış anlaşmanın öncelikli olmasının yanı sıra Almanya plansız ve programsız bir şekilde yabancı işgücü ithal etmiştir. Ekonominin o günkü ihtiyacına istinaden genç ve sağlam olan insanları ileriye düşünmeden seçip almıştır. Bununla birlikte kaçak işçilerde Almanya'ya doldurmaya başlamış ve bunlar Alman işverenleri tarafından memnuniyetle istihdam edilmiştir. Almanya bu gelişmenin farkında olmuş fakat herhangi bir girişimde bulunmamıştır (Doğan, 2001).

Almanya, Türk göçü dışında daha birçok farklı milletlerden göç almış bir ülkedir. Çok kültürlü bir ortamın bulunduğu Almanya'da çokkültürlülük resmi anlamda kabul edilmemekle birlikte Almanya'da resmi rakamlara göre nüfus 82.257.000 iken bunun 15.411.000'i yabancı nüfustur. Alman vatandaşlığına geçmemiş yabancı nüfus 6.727.618'dir. Almanya'da Türk göçmen sayısı 1.688.000'dir. Almanya'daki Türk nüfusu yabancılar içinde % 25 'lik dilimle en yüksek göçmen nüfusa sahiptir. 2007 yılından 2008 yılına % 1.5 oranda Türk nüfusu azalma göstermiştir. Fakat Almanya'daki bu göçmen sayısı Alman vatandaşlığına geçmemiş olan nüfustur. Göçmen geçmişi olup Alman vatandaşlığına geçenler bu rakama dahil olmadığından

gerçekte rakam çok daha fazladır.* Almanya’da göçmen nüfus dahilinde en büyük çoğunluk olan Türklerden sonraki sıralama ise şöyledir:**

İtalyanlar: 530.000,

Sırp ve Karadağ kökenliler: 480.000

Polonyalılar: 360.000

Yunanlılar: 300.000

Öte yandan günümüzde Alman okullarında % 30 oranında göçmen kökenli öğrenciler yer almakta, bunun da en büyük çoğunluğunu Türk göçmen kökenli öğrenciler oluşturmaktadır. Bazı okullarda ise bu oran % 60'lara varabilmektedir. Sadece Türkler, Almanya’da 50.000’den daha fazla şirket kurmuşlardır (Rau, 2007:308). Bu durum göçmenlerin ekonomideki büyük ağırlıklarını ortaya koymaktadır.

1.2.1. Almanya’da Türk Varlığı

Almanya’da çokkültürlülüğün ve entegrasyonun profilini ortaya koymadan önce literatürde ve Almanya’da Türk nüfusunun nasıl tanımlandığının belirlenmesi gerekmektedir. Günümüzde Batı Avrupalı göçmen Türk topluluklarının diaspora olarak adlandırılmaları söz konusudur. Fakat diasporaları etnik azınlıklardan farklı kılan özellik diasporik topluluğun anayurtla bağlantısıdır. Anayurtla kurulan ilişki veya anayurt tasavvuru diasporik kimliği ayakta tutmaktadır. Anayurt bir toprak parçası olmaktan ziyade bir metafor bir mitoloji olarak diasporanın bilincinde yer alır (Taşdelen, 2003:43-44). Geleneksel anlamda diaspora daha çok belli bir yurdu olmayan, vatanına dönemeyen sürgün gruba işaret etmektedir. Kurban olarak ifade edilen diasporalar için vatan sembolik değerdir. Fakat diğer göçmenler için vatan, varlığını bozulmadan sürdüren göçmenler tarafından desteklenen veya eleştirilen politik bir rejimdir (Nielsen, 2003). Dolayısıyla Almanya’daki Türklerin Türkiye ile süreklilik gösteren yoğun ilişkileri göz önüne alındığında Almanya’daki Türk varlığı için diaspora kavramını kullanmak durumu karşılamamaktadır. Çünkü oradaki Türkler için Türkiye,

* Nüfus verileri federal istatistik ofisinin verileridir. Genel nüfus için kaynak; Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Bundesministerium des Innern, 31.12.2008.

** Migration und Integration, Residence Law and Policy on Migration and Integration in Germany, Federal Ministry of the Interior, www.bmi.bund.de, Nisan 2008

özlem mitolojisi yerine gerçeklik algısı içinde somut olarak ilişki kurdukları, her fırsatta gidip geldikleri anayurdudur.

Almanya'daki Türk varlığının kültürel anlamda ifadesini bulması açısından uluslaşırılmış kültürel alanlardan bahsedilmesi yerinde olacaktır. Uluslaşırılık hem yönelinen ülkeye hem de anavatana ait kültürel öğelerin göçmenlerin soyundan gelen kişilerin kültürel repertuarına girmesi anlamına gelmektedir. Bu sınır aşan iletişim ile gerçekleşmektedir. Uluslaşırılık göçmenlere kendilerini tanımlayan uygun etiketlerin araştırılması ve isimlendirilmesi için hizmet eder. Kolektif kimlikteki tür bilincinin inşasını kolaylaştırır. Uluslaşır topluluklar uluslar arası düzlemde hareketli olan ve olmayan kişilerin zamanla yoğun ve güçlü olarak toplumsal- sembolik bağlar kurarak iki ülkedeki ağ ve dolaşım modellerine bağlanmasıdır. Bu toplulukta kişisel dostluk, duygusal yoğunluk, ahlaki yükümlülük, toplumsal bağlılık ve zamansal devamlılık söz konusudur. Bu da tam olarak Almanya'daki Türklerin durumunu karşılamaktadır. Bu topluluklar hem kendi aralarında hem de yaşadığı yerde uluslaşır köprüler oluşturur ki bu da göçmen grupları içindeki sosyal mesafeleri azaltan ve iletişimi kolaylaştıran öğelerden biridir. Bu sayede ortak bir kültürün (hem göçmenler hem de yerliler tarafından paylaşılan) oluşumu da gerçekleşebilir (Faist, 2003). Bu uluslaşır köprüler benzer şekilde kültürlerarası iletişim ifadesi ile de paraleldir. Zira bu iletişim ile sentez bir kültürün ortaya çıkması muhtemeldir. Dolayısıyla Almanya'daki Türk varlığı hem Almanya'ya ait kültürel öğelerle karşı karşıya kalmakta hem de anavatana ait kültürel pratikleri yaşamakta olduğu için uluslaşır topluluk olarak ifade edilebilir.

Almanya'da çokkültürlülük ve etnik grup kimliklerinin tartışılmaya başlanması ile birlikte özellikle 2004 sonrası paralel toplum (Parallelgesellschaft) olarak ifade edilen yeni bir kavram ortaya atılmıştır. Almanya'da bu kavramı Wilhelm Heitmeyer ayrımlaşma noktasından ortaya koymuştur. Kavram Batılı olmayan değerler ile yaşayan, sosyal dışlanma içinde bulunan, yerli halkla ilişki kurmayan ve kendini tecrit etmiş etnik topluluğun tanımı olarak kullanılmıştır. Özellikle Türklerin gettolaşmalarıyla desteklenen bu kavram gitgide heterojen yapıya bürünen Avrupa toplumlarını ve Almanya'yı entegrasyon konusunda endişelendirmiştir. Çünkü paralel toplumun kabulü ve varlığı sosyal uyumun ve refah devletinin eşitlik iddialarını da tehdit etmiştir. Heitmeyer, paralel toplum anlayışı içinde farklı bir etnik yoğunlaşmanın çoğunluk

toplumunun kenarında yetiştiğini ileri sürmüştür. Bu durum genç Müslümanlar arasında İslamcı bir köktendinciliğin gelişmesini ve şiddet olaylarının tehdit unsuru olmasını beraberinde getirmektedir. Etnik grupların çoğunluk toplumu ile yan yana ama ilişkisiz şekilde varlıklarını sürdürmeleri olarak paralel toplum anlayışı üzerinde fazlaca durulan ve açıkça tanımlanan bir kavram olmayıp deneysel bir terim şeklinde yerini bulmuştur (Kraus ve Schönwalder, 2006:213).

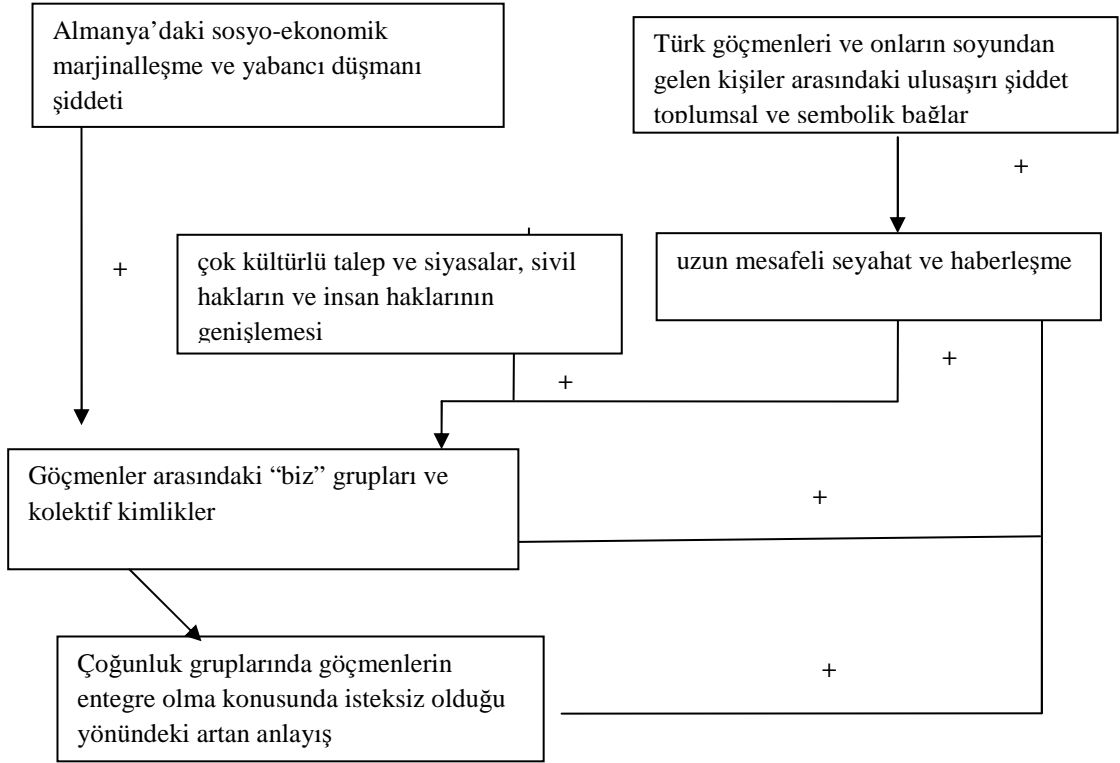
Öte yandan Almanya'daki Türk varlığı için azınlık kavramı da Avrupa genelinde kullanımda görülme de, azınlıklar konusu ile ilgili yapılmış en önemli hukuksal tanım olan BM İnsan Hakları Komisyonunun Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Alt Komisyonu'nun önerdiği tanımın gözden geçirilmesi gereklidir. Buna göre azınlık, bir devletin nüfusunun geri kalanına göre sayısal olarak az olan, egemen konumda bulunmayan- o devletin vatandaşı olan-üyeleri nüfusun geri kalanından farklı etnik, dinsel ya da dilsel özelliklere sahip olan ve kültürlerini, geleneklerini, dinlerini ya da dillerini korumaya yönelik üstü örtülü de olsa bir dayanışma duygusu gösteren gruptur (Akgül ve Sezal, 2002:8). Bu sade tanım ışığında Almanya'daki Türk varlığı için azınlık kavramı da kullanılabilir görünmektedir.

Nielsen (2003:13)'e göre de göç olgusu sürekli devam eden bir süreç olarak göçmenlerin de orijin toplumları ve yaşamakta oldukları toplum arasında sürekli olarak oluşturdukları sosyal ilişkiler neticesinde bu göçmenler uluslararası topluluk olarak ifade edilmektedir. Onlar birden fazla ulus ile tanımlanmakta, orijin ülkeleri ve göç ettikleri ülkeler arasında ekonomik ve politik işbirlikleri yapabilmektedir.

Faist (2003)'e göre Almanya'da yaşayan Türk azınlıklar uluslararası topluluk oluştururken aynı zamanda kültürel anlamda kolektif kimlikleri noktasında senkretistik* bir kültürel durum yaşanmaktadır (iki ayrı görüşü içeren felsefe-inanış). Buna göre Alman- Türk uluslararası durumunun özet betimlemesi şu şekildedir:

* Kültür kavramı iki ayrı anlamda ele alınabilir: Bütünselci ve senkretik. Bütünselci, modernitenin ürünü olarak kültürü yerel ve ulusal sınırlar içine hapseder. Senkretik, küreselleşme ile gündeme gelen nosyon olarak kültürün yerel ve coğrafi sınırlar içine hapsedilmeyeceğini ve bu sınırların ötesinde gerçekleşen bir alışım süreci olduğunu öngörür. Kültürün sadece etnisiteye indirgenemeyeceğini savunur. Vassaf, bütünselci kültür nosyonunun Almanya'daki gençleri göç kurbanı olarak algıladığını, senkretik kültürün ise onları aktif ve sosyal aktörler olarak tanımladığını vurgular (Vassaf, 2002:4).

Şekil 2: Ulusaşırı mekanlarda birikimli nedensellik: Alman-Türk ulusaşırı alanında olumlu geri bildirim etkileri



Kaynak: Faist (2003:314)

Almanya'da yabancı korkusu ile ortaya çıkan şiddet eğilimi göçmenlerin 'biz grubu' oluşturmasına yol açtığı gibi bu durumun entegrasyonu engellediği düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Türklerin kendi aralarındaki sosyal sermayenin gücü de hem ulusaşırı topluluk olmalarını ve bu şekilde ifade etmelerine yol açarken yine bu durum 'biz grubu', kolektif bir Türk kimliği oluşturmakta ve entegrasyonun gerçekleşmediğine dair düşünceleri de o toplum içinde arttırmaktadır. Ulusaşırı topluluk olmak topluluk içindeki sosyal sermayenin güçlü olmasını mümkün kılarken Türklerin kendi aralarındaki sosyal sermayeyi arttıran diğer faktör de Almanya'daki yabancı korkusu ve marjinal olarak gerçekleşen eylemlerdir

Marjinal eylemler ve yabancı korkusunun artışı son yıllarda küresel anlamda ortaya çıkan güvenlik probleminden kaynaklanmaktadır. Güvenlik sorunun ortaya çıkardığı tepki toplumsal türdeşliği bozan 'öteki' gruplara karşı geliştirilmektedir. Ötekine, yabancıya, göçmene, azınlığa, İslam'a, biz'den olmayana karşı duyulan bu korku bir

toplumsal refleks olmasına rağmen sürekliliği ise başka unsurlar tarafından sağlanmaktadır (Kaya, 2006:24). Göçmenler öteki olarak algılanmalarıyla bu marjinal eylemlere direk maruz kalmaktadır. Bu durum onların kendi aralarındaki ilişkileri arttırdığı gibi biz ve öteki ayrımını da keskin sınırlarla belirlemektedir.

Yabancı korkusunun ortadan kaldırılamamasının nedeni göç, entegrasyon, güvenlik vb. konulara yönelik politikaların düzenlenmesinde toplumdaki olumsuz algılamaları pekiştirecek ve korkuları daha meşru hale getirecek yaklaşımların benimsenmesidir. Özellikle entegrasyon düzenlemelerinde göçmen algısı sözde kültürel çeşitliliğe katkı olarak amaçlanmaktadır. Fakat hâlihazırdaki göçmen algısı 11 Eylül saldırıları ile ortaya çıkan göçmenlerin potansiyel tehdit olarak görülmesidir. Dolayısıyla Avrupa ülkelerinde sosyal tabanda yabancı algılamasını etkileyen politikalar tutarsızdır (Yılmaz, 2008).

1.2.2. Almanya ve Çokkültürlülük

Almanya II. Dünya savaşı sonrası artan işgücü ihtiyacı için birçok ülkeden çok sayıda işçi göçü alması ve bu işçi göçünün geri dönüşünün olmamasına rağmen 2001 yılına kadar bir göç ülkesi olduğunu kabul etmemiştir. 4 Temmuz 2001 tarihinde politik parti temsilcileri, işçiler, sivil toplum örgütleri ve kiliseler bir göçmen komisyonu oluşturarak ‘Göçmen Organizasyonu’, ‘Entegrasyonun Teşviki’ temalarında hazırlanan raporda ‘Almanya bir göçmen ülkesi olarak kabul edilmelidir’ sonucu deklare edilmiştir. Dolayısıyla bu şekilde önceki ‘Almanya göçmen ülkesi değildir’ siyasal söylemi tamamen ters yüz edilmiştir. Komisyon aynı zamanda her yıl 75.000 yabancıyı aile oluşturmak için 100.000 sığınmacının Almanya’ya geldiğini bildirmiştir. Bununla birlikte yılda 50.000 yabancı uzmanı da göçmenlerle, mültecilerle, göçmen ofisi ile ilgilenmek üzere davet etmektedir (Martin, 2004).

Çokkültürlülük noktasında Almanya’nın içinde bulunduğu durum Kymlicka’nın teorisi üzerinden şöyle yorumlanabilir. Kymlicka, kültürel çeşitlilik açısından iki genel kalıp üzerine açıklamada bulunur. Bunlardan ilki daha önce özyönetimli olan ve belli bir toprak parçası üzerinde yoğunlaşmış bir kültürün geniş bir devlet çatısı altına sokulmasıyla başlar. Bu ulusal azınlık (farklı kültür) genel olarak kendilerini çoğunluk kültürü yanında ayrı bir toplum olarak korumak ve varlığını sürdürmek üzere çeşitli özerklik ya da özyönetim biçimleri talep eder. Diğer kültürel çeşitlilik kalıbı ise bireysel

veya aile olarak göç nedeniyle başlar, göçmenler yani etnik gruplar gevşek birliklerdir. Onlar toplumla bütünleşmek ve toplumun tam üyeleri olarak kabul görmek isterler. Bu göçmenler ayrı ve özyönetimli bir ulus olma peşinde değildirler, onlar toplumu kültürel farklılıklara daha saygılı hale getirmek üzere toplumun kurumlarını ve yasalarını değiştirmek isterler (Kymlicka, 1995). Bu iki kalıp içinde şüphesiz birinci etnik grup modeli daha radikaldir, ayrı bir özerk yönetim kurma amacı içinde hareket eder. İkinci grup etnik kimlik modeli ise sadece kültürel tanınma ve toplumda eşit muamele görme talebi içindedir. Bu noktada Almanya, Bremen örneğinde yapılan gözlemler neticesinde ikinci model orada yaşayan Türk kökenli göçmenler için daha doğru bir örnek olacaktır. Bununla ilgili olarak Bremen’de yaşayan ve orada görev yapan Türk kökenli, Almanya doğumlu, Türk vatandaş kimliğine sahip bir öğretmenin yaptığı açıklama savı destekler niteliktedir:

“Sadece ailemin ihmalinden kaynaklanması ile Alman vatandaşlığına geçemedim, Türk vatandaşı olduğum için tüm Alman öğretmenlerinden farklı bir öğretmenlik yemini ediyorum ve aynı iş yüküne sahip olmamıza rağmen daha düşük maaş alıyorum, tek isteğim onlarla eşit muamele görmek ve bununla ilgili yasaların düzeltilmesi” (11 Mart 2009).

Dolayısıyla Almanya’daki Türk varlığı ulus devlet olarak tanınma ihtiyacında değildir. Onlar, nüfus kategorisi olarak etno-millî topluluk şeklinde genellikle de azınlık konumunda varlıklarını sürdürmektedir. Fakat Batı Avrupalı toplumların çoğunun dini ve etnik azınlıklarla bir arada yaşama tecrübeleri eksiktir (Taşdelen, 2003).

Öte yandan Canatan (2009:86:89)’ın Avrupa ülkelerinde yaşayanların ideal etnik çeşitliliğe dair görüşlerini ölçme amacı ile yapılmış Avrupa sosyal araştırmasından ortaya koymuş olduğu verilerde Almanya’da yaşayanların % 23.8’i ülkelerinde hemen hemen hiç etnik azınlık olmaması gerektiği fikrindedir. Almanya’da yaşayanların % 49.5’i biraz etnik azınlık olmasının uygun olacağını belirtmiş, % 26.7’si ise çok sayıda etnik azınlık grubu olabilir/fark etmez ifadesinde bulunmuştur. Yine bir ülkede dinsel çeşitliliğin olması iyidir fikrine Almanya’da yaşayanların % 34.2’si katılmış, % 39.8’i dinsel çeşitlilik iyidir fikrine kesinlikle katılmıyorum ifadesinde bulunmuştur. Almanya’da yaşayanların % 35’i ise dini çeşitlilik fikrine dair kararsız olduklarını belirtmiştir. Almanya’da toplumsal talebin çokkültürlü bir toplum olma yaklaşımında çok da negatif olmadığı görülmektedir. Fakat bu durum çeşitli etnik kimliklerin var olmasının nispeten kabulü olarak yorumlanabilse de çokkültürcü bir toplum olma kabullenışı olarak görülmemelidir. Bu etnik azınlıkların varlığına dair çok negatif

olmayan düşünce Almanya'da göçmenlere karşı halkın gösterdiği tavır ile çok da örtüşmemektedir. Keza Almanya'da yabancı korkusu, İslamofobi, ayrımcılık vb. durumların varlığı teoride ve pratikte kendini göstermektedir.

Wrench (1999:230), Avrupa ülkelerinde göçmenlerin ciddi bir ayrımcılığa tabi tutulduklarını, ülkelerin çoğunda çokkültürlü bir deneyimin yerleşmediğini, ayrımcılığı en çok hisseden gruplardan birinin de göçmen işçiler olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre öncelikle ayrımcılık ciddi yasalarla önlenmeye çalışılmalı, bununla birlikte işe alımda eleman seçmede ayrımcılıktan kaçınma önlemleri alınmalı, ırkçı davranışlara karşı belli prosedürler izlenmeli, anti-ayırıcı eğitimler düzenlenmelidir. Bunlar tıpkı entegrasyon süreci uygulamaları gibi yerleşik uygulamalar haline getirilmelidir. Keza bu önlemler entegrasyon için de geçerlidir.

Habermas (2002:144), Almanya'nın halen siyasi platformlarda göç ülkesi olmadığı iddialarını devam ettiriyor olmasını ulusal öz kavrayışta sancılı bir dönüşümün gerekliliği olarak açıklamaktadır. Diğer batılı devletlerden farklı olarak soya bakılarak vatandaşlık veriliyor olmasını Almanya'nın tarihsel geçmişi, kültür ve dil odaklı öz kavrayışının nedeni olarak eleştirir. Almanya kendini diğerlerinden farklı görmektedir. Çünkü Alman milliyetçiliği demokratik vatandaşlık hakları mücadelesinden bağımsız ve Prusya- Alman ulus devletinin kabulünden önce Napolyon'a, yani bir dış düşmana karşı yürütülen savaş sonucunda oraya çıkmıştır. Böyle bir kurtuluş savaşından çıkan ulus bilinci nedeniyle Alman Milliyetçiliği kendini farklı görmektedir. 1945 soykırımı sonrasında bu anlayıştan uzaklaşma amaçlanmış, fakat netlik kazanan bir anlayış söz konusu olmamıştır. Habermas, Alman milliyetçiliğinin kendini farklı gördüğünü ortaya koyar; fakat bunun olumsuzluğa yol açacak bir deneyime yol açtığını ifade etmeden klasik yaklaşımıyla durumu yumuşatmaktadır. Ona göre Almanya, bu yaklaşımından uzaklaşmıştır. Oysa halen göçmenlerin karşılaştığı durumlar ve siyasal alanda göçmenlere olan yaklaşım Habermas'ın Alman milliyetçiliğinin eski karakteristiğinden sıyrıldığı konusuna şüpheyle yaklaşmayı gerektirmektedir.

Almanya'da farklı kültürlerin tanınması noktasında azınlıkların eşit haklara sahip olması ancak Alman vatandaşlığına geçenler için geçerlidir. Fakat Alman hükümetinin göçmenleri büyük gruplar halinde- Almanya'da doğmuş bile olsa- Alman vatandaşlığına geçirmesi söz konusu olmamıştır. Bu nedenle nüfusun hemen hemen %

10'u siyasi kararlar alma sürecinde söz hakkına sahip olamamıştır. Almanya, bünyesinde milyonlarca göçmeni barındırmasına rağmen, göçmen ülkesi olduğunu kabul etmeyerek, bu hususta yasal düzenlemelere gitmemiştir. Özellikle küresel ekonomi kaynaklı olarak 2001 yılında işçilerin ve çocukların entegrasyonu meselesi gündeme gelmiştir (Panayi, 2004). Almanya'nın entegrasyon vurgusu ve göçmenlerin vatandaşlık almaları noktasındaki zorluğun nedeni Almanya'nın farklılıkçı ulusallık anlayışıdır. Bu anlayışa ifade kazandıran vatandaşlık tanımı ise Doğu Avrupa ve Sovyetler Birliği'nden gelen Alman etnik kökenli göçmenlere tamamen açıktır, Alman olmayan göçmenlere ise bariz biçimde kapalıdır (Brubaker, 2009:25). Almanya'nın bu genel tavrı beraberinde Fransa örneği gibi göçmenleri asimile etmek amacı ile onları vatandaşlığa almayı kolaylaştırmaz ancak ayrımcılık, dışlama, öteki algısını doğurma vb. tehlikeleri de beraberinde getirmektedir.

Almanya'da özellikle göçmen işçilerin kurumsal ayrımcılığa tabi tutuldukları görülmektedir. Buna örnek olarak da Alman vatandaşı olmayanların işe alımda yaşadıkları istenmeme durumu verilebilir. Benzer şekilde sosyal kurumlarda, özellikle okullar çok dilli toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmemiştir. Dolayısıyla göçmenlerin çift dilli olmaları, toplumun çift kültüre sahip olması vb. durumlar Alman toplumunda bir değer olarak görülmemektedir. Birçok işyerinde akıcı bir Almanca gerekmezken mükemmel bir Almanca işe alımda ön koşul olmaktadır. Kısacası Alman toplumu geniş ölçüde homojen bir toplum olma yönünde organize edilmiştir. Çokkültürlü toplum realitesi dikkate alınmamaktadır. Bu durumlar ülkede yaşayan etnik azınlıklara karşı bir ayrımcılıktır (Räthzel, 1999:47).

Almanya tarihsel sürecine bakıldığında Almanya'nın diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir tarihsel deneyime sahip olduğu görülmektedir. Almanya'nın sömürge deneyimi yoktur ve bu durum çokkültürlülük gerçeğiyle baş etme noktasında farklı bir tarihsel arka plan sunar. Yahudilerle ilgili yaşadıkları deneyim de Almanlar için önemli sonuçlar vermiştir. Savaş sonrası Almanya'nın sanayisini yapılandırma ile başlayan Türk göçmenlerle yaşanan her tecrübe Almanya'nın çokkültürcü standardını belirlemektedir. Nüfusları da gitgide artan Müslüman Türk nüfusu dördüncü kuşağa varmaktadır ve bu artık Almanya'nın bir gerçeğidir. Bu noktada Almanya çokkültürlülük ile ilgili siyasal model arayışı içine girmiştir (Aktay, 2004:16). Bu durum Almanya'nın göçmen ülkesi

olduğunu çok geç kabul etmesi nedeniyle de gecikmeli bir arayış olmuştur. Çünkü Almanya Türklerin geri dönecekleri beklentisi ile gettolaşmalarını uygun bulmuştur. Bununla ilgili olarak Senatörlük Kültürlerarası İlişkiler Bölümü sorumlusu Çepne, şöyle ifade etmektedir:

“Eyalet politikası olarak her kentte Türkler gettolaştırıldı. İşçiler gelip dönecekler diye toplandı belli yerlere, sosyal izolasyon oluştu ve dönüş meselesi ortadan kalkınca Almanya şimdi de entegrasyon ile uğraşiyor” (20 Şubat 2009).

Küçükcan (2009)’ın da belirttiği gibi ilk göç eden Türkler geri dönecekleri algısıyla blok katlara yerleştirilmiş, onlar da kendi ihtiyaçlarını karşılamak üzere sosyal alanlar oluşturmuşlardır. Böylece yaşamları daha da kolaylaşmış, ötekileştirilmeyi de hissetmemişlerdir. Günümüzde ise bu durum geçerliliğini korumakla birlikte yeni kuşağın çocuklarının eğitim süreçlerinde Alman sosyal ve kamu yaşamına girişleri kaçınılmaz hale gelmiştir.

Almanya’nın diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir tarihsel deneyime sahip olması ile ilgili olarak geçmişlerindeki Nazi deneyiminin de önemi büyüktür. Şu an Almanya Federal Eğitimi tarafından ilköğretim öğrencilerine birkaç yılda bir Nazi kamplarına ziyaret yapılması gerekliliği meselesi gündemdedir. Amaç Neo-Nazi oluşumunu engellemektir. Baumann, ifadesinde de bu yaklaşımın arka planını ortaya koyar:

“Almanların kişisel etiğe yaptıkları vurgu içeriye yönelik olmaktan çok dışarıya yaymak istedikleri bir vurgudur. Almanların nerdeyse tamamı postırkçı, postetnik ve postmilliyetçi görünmek ister. Ulusal özsaygılarının mihenk taşı, kendi insanları ya da göçmenlerden çok dışarıdakiler tarafından ‘Almanlar da tıpkı diğerleri gibi’ görülmeleleridir. Çoğu Alman hala hem yurttaşlık kültürlerinin hem de demokratik itibarlarının dünyanın, yani kendi uluslarından olmayanların düşüncelerine bağlı olduğunu hissetmektedir” (Baumann, 2006:51).

Bu ifadedeki ve ulus- devletlerin tarihinin geçirdiği aşamalar söz konusu edildiğinde toplu bir suçluluk duygusu yaklaşımı Baumann’a göre hiç de şaşırtıcı değildir. Dışarıya karşı iyi görünme, etik görünme hissi Almanlar da diğer Avrupa ülkelerine göre daha etkindir. Bu nedenle ırksal ayırım, etnisiteye bağlı farklılığın kabulünün tanınması durumları gerçeklik ile istenilen durum itibarıyla farklıdır. Alman kamuoyunda, yasalarda kültürel farklılıkların korunuyor ve tanınıyor, eşit muamele görüyor vurgusu diğer Avrupa ülkelerine sunulan gerçeklik dışı bir aksiyom olarak ifade edilebilir.

Diğer taraftan Habermas (2007), Almanların yaşadığı Nasyonal Sosyalizm rejiminin Almanların belleğinde farklı bir deneyim olarak yer aldığını vurgularken, yaşananların

Federal Almanya yurttaşlarını ilgilendiren anayasa için katkısı olduğundan bahseder. Alman anayasası yurttaşlar tarafından ulusal tarihlerinin somut ilkelerine bakılarak benimsenmiştir. Bu devlet odaklı anlayıştan anayasaya yönelme olarak ifade edilebilir. Şüphesiz Habermas'ın bu eksenindeki değerlendirmeleri onun 'Anayasal Yurttaşlık' kuramı dahilindedir.

1.2.2.1. Yabancı Korkusu ve İslamofobi

Almanya'da halen İslamofobi ve buna bağlı olarak örtük ve gizli bir yabancı düşmanlığı (xenophobia) da yer almaktadır. Unat (2002)'ye göre özellikle olumsuz tutumlar 1980'lerde başlamıştır. O dönemde bazı kentlerin sokak duvarlarında "Türken raus, Erschlagt die Türken" (Türkler dışarı, Türkleri öldürün) sloganları yer almakta idi. Tarihlerindeki anti-semitik bakış açısı sanki Türklere döndürülmüş gibiydi. 1992 yılında Mölln'de üç Türk kadın öldürülmüş, birçok Türk ağır yaralanmıştır. Yine Solingen olayı da bir neo-nazi saldırısıdır (1993). Bir Türk ailesinin evi yakılmış, beş kadın ve bir çocuk hayatını kaybetmiştir. Irkçı eylemler belli aralıklarla kendini göstermektedir. Yine 2008 yılında Ludwigschafen kentinde bir evin yakılması sonucu 9 Türk hayatını kaybetmiştir. Bununla birlikte halen Almanya'da yaşayan Türk kökenli göçmenler zaman zaman özellikle 50 yaş sonrası Almanlar tarafından belli tacizlere uğramaktadır. Almanya'da doğup büyümüş başörtülü bir üniversite öğrencisinin söyledikleri ilgi çekicidir:

"Özellikle başörtülü olduğum için yaşlı Alman kadın ve erkekler tarafından zaman zaman rahatsız ediliyorum, geçenlerde kadının biri sokakta durup dururken bana hakaret ederek 'gidin bu ülkeden sen ve senin gibileri istemiyoruz' diye bağırdı, ne yapacağımı şaşırđım" (10 Kasım 2008).

Diğer bir üniversite öğrencisi yaşadığı olayı trajik komik olarak yorumlarken şöyle aktarır:

"Türk arkadaşlarla geziye gitmek için otobüsümüze binerken yaşlı bir Alman kadın yanımıza gelip ülkenize mi dönüyorsunuz aferin gidin gidin dedi"(16 Kasım 2008)

Yaşanan bu durumlar sosyal gelişimini tamamlamaya çalışan gençler adına son derece olumsuz etkide bulunmaktadır. Avrupa'da özellikle de Almanya'da göçmenlere ve mültecilere karşı şiddet eylemleri gitgide yaygın hale gelmektedir. Neo Naziler olarak ifade edilen bu eylem gruplarında başta Türkler olmak üzere diğer göçmen gruplara yakma, dayak atma vb. şekilde zarar verilmektedir. Bunlar yabancı korkusu ve

İslamofobi'den kaynaklanmaktadır. Açık Toplum Enstitüsünün raporuna göre (2009:65,98) özellikle 11 Eylül olaylarından sonra Almanya'da polis Cuma ibadetinden sonra çok sayıda Müslümanı cami çıkışlarında kitle kontrol operasyonuna tabi tutmuştur. Daha çok Almanya'nın güneyinde yapılan kitle kontrol operasyonlarında 25 ila 30 cami çıkışında camiler polisler tarafından sarılarak, yüzlerce Müslüman kimlik sorgulamasına alınmış ve bu sorgulama saatlerce sürmüştür. Kimliği olmayan Müslümanlar emniyete götürülmüş ve kimlik durumları doğrulanana kadar saatlerce bekletilmiştir. 2006 yılı ortalarından itibaren Müslümanlara yönelik bu kitle kontrol operasyonları azalmıştır fakat rapora göre halen camiler gözetim altında tutulmaktadır. Böylece terörist saldırıların önleneceği düşünülmektedir. İslamofobinin Avrupa gözünde meşru olmasına neden olan 11 Eylül olayları sonrasında Avrupa'da yaşayan Müslüman göçmenler potansiyel tehdit olarak algılanmıştır. Camiler, ibadet yerleri riskli bölgeler olarak görülerek bu noktalarda ciddi bir kontrol ve baskı uygulamaları söz konusu olmuştur.

İslamofobi, Yılmaz (2008)'a göre Avrupa'da güncel sosyo-ekonomik sorunların arkasına sığınarak normal ve meşru hale getirilmeye çalışılmaktadır. Irkçılık lineer bir yapı sergilemek yerine sosyo- kültürel farklılıklarla şekillenmekte, değişime uğramakta; fakat bu farklı görünümüyle halen varlığını sürdürmektedir. Irkçılık; yabancı düşmanlığı, ayrımcılık, hoşgörüsüzlük, kültürel dışlamacılık, köktendincilik ve göç karşıtlığı olarak kompleks bir sosyal fenomen haline gelmiştir. Avrupa bugün, önyargıların körüklediği gelecek korkusu ve sosyal güvensizlik ile örtüşen bir sosyal dışlamacı bir kültür içindedir. Bu durumun bir başka göstergesi Açık Toplum Enstitüsünün Avrupa'da yaşayan toplam 2000 kişi olmak üzere Müslüman ve Müslüman olmayanlar üzerinde yapmış olduğu araştırmada görülmektedir. Müslümanların sadece % 2'si yaşadıkları ülkede dini bir önyargının olmadığını ifade etmiştir. Özellikle de son 5 yılda bu önyargının arttığına dikkat çekmişlerdir. Enstitü raporunda da belirtildiği gibi din, Müslümanların entegrasyonunda engel olarak görülmektedir. Müslümanlar sürekli gözetim altında tutulmakta ve şüpheli olarak görülmektedir ve enstitüye göre bu algının değiştirilmesi gereklidir. Üstelik bugün Avrupa'da 15-20 milyon Müslüman yaşamaktadır ve 2025 yılında bu nüfusun ikiye katlanacağı tahmin edilmektedir (Open Society Institute Report, 2010:22, 218).

Müslümanların İslamofobi nedeniyle karşı karşıya kaldıkları ayrımcılığı kanıtlayan sayısız çalışmalardan biri de 2005 yılında Uluslar arası Helsinki İnsan Hakları Federasyonu tarafından AB’de Müslümanlara karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılık konusunda yapılan çalışmadır. 11 ülkeden alınan sonuçlara göre Müslümanlar, içimizdeki düşman gibi görülmekte, İslam’a hakaretler artmakta, özellikle Fransa’daki başörtüsü yasağı bu bakış açısını oluşturmakta, Arap ismine sahip her 5 kişiden birine iş kapısı kapanmaktadır. (Canatan, 2007b: 38). Benzer şekilde Almanya’da Wilhelm Heitmeyer’in İslamofobi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada Almanların % 28.5’inin Müslümanların Almanya’ya göçünün yasaklanması fikrinde oldukları görülmektedir. Bu oran 4 yıl içinde % 4.5 oranında artmıştır. Yine Almanların % 80’i İslam kelimesini ‘fanatizm’ ve ‘kadına baskı’ ile özdeşleştirmektedir (Yavuzcan, 2007:316). İslama duyulan karşıtlık ve Müslümanlara duyulan öteki ve potansiyel tehdit algısı gitgide artmaktadır. Dolayısıyla Müslümanlara yönelik bu algılama entegrasyona da engel olmakta ve çatışmacı bir ortamı körüklemektedir.

Ataöv (2000:44)’e göre de Avrupa, ırkçılık noktasında ciddi değişim geçirmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde azınlık gruplarına, göçmenlere, mültecilere ve yabancılara ırkçılar, neo-faşistler ve diğer nefret grupları tarafından taciz uygulanmaktadır. Göçmen grupların gitgide artışı ile de nefret gruplarının reaksiyonu da hızlanma göstermektedir. Dolayısıyla Avrupa, teorik olarak insan hakları veya özel olarak azınlık hakları konusunda somut adımlar atıyor gibi görünmesine rağmen, bu durum pratikte tam tersine işlemektedir.

İslamofobi, Almanya’da öncelikle medya tarafından verilen bir korkudur. En çok da başörtüsü meselesi Almanya’da İslamofobi’nin sınırlarını çizmekte ve bunun entegrasyona engel olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle 2006 yılında Bonn’da iki öğrencinin Paskalya tatili dönüşünde çarşaf giymeleri, Alman medyasında önemli bir eleştiri malzemesi olarak, Alman kamuoyunun ciddi bir şekilde tepkisini çekmiştir. Bu durum Müslümanların entegrasyonunun başarısızlığı olarak yorumlanmış ve eleştirilmiştir. Dolayısıyla İslamofobi, ırkçı eylemlerin temel nedeni olarak sözlü eylem veya şiddet eylemi olarak manipülatif bir tehlike olarak işlev görmektedir. Alman medyası göçmenlerden negatif olarak bahsetmekte, onları ya potansiyel suçlu olarak

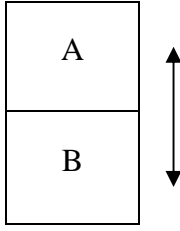
göstermekte ya da kurban* olarak nitelendirmekte ve bu da kitleleri etkilemektedir. 3. kuşak göçmenlerden bile halen ‘Ausländer’ (yabancı) olarak bahsedilmesi de şaşırtıcıdır. Bu nedenle medyanın aştığı şey sürekli olarak ‘biz’ ve ‘onlar’ anlayışıdır (Karakışoğlu vd., 2008). Dolayısıyla yabancı korkusu ve İslamofobiyi toplumsal yaşama yerleştiren en büyük güçtür. Almanya’da uzun yıllardır çalışan bir gazetecinin ifadesi bunu destekler niteliktedir:

“Göçmenlerin herhangi bir suç işlemesi karşısında alman medyası olayı manşetten verir, tehlike içindeyiz durumu yansıtır, Almanların işlediği suçlar üçüncü sayfalarda küçük bir kısımda bahsedilir sadece, göçmenler suç işlesinler de üstüne gidelim diye uğraşır buradaki Alman medyası”(6 Ekim 2008)

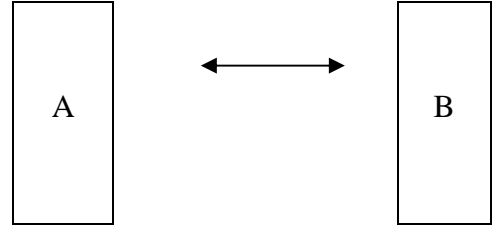
Almanya, göçmen ülkesi olmakla birlikte çokkültürcü bir politika izlediğine dair hiçbir göstergeye sahip değildir. Konuyla ilgili olarak Tezcan (2000), Almanya’nın tam tersine asimilasyon politikası izlediğini vurgulamaktadır. Çünkü Almanya, asimilasyon modelinin varsayımlarına sahiptir. Toplum üniterdir, egemen resmi dil vardır ve tüm etnik grupların bilmesi gereken iletişim aracıdır, egemen ırk, diğer kültürler karşısında üstündür, egemen grup gerektiğinde baskı ve şiddet kullanabilir (Canatan, 1995’den aktaran Tezcan, 2000:15). Baskı ve şiddet kullanma durumu Almanya’da sadece belli grupların ırkçı saldırıları olarak ifadeyle yerini bulsa da hukuksal düzenlemede bu durum son derece ağır cezalar içermektedir. Ayrımcılık da yine ciddi anlamda suç teşkil etmektedir. Bunun dışında Almanya, çokkültürlülük ile ilgili ‘Leitculture’ kavramı üzerinden sergilediği genel tutumu ile asimile etme anlayışını çağrıştırmaktadır. Toplumsal yapıda baskın kültürün vurgulanması ve göçmenlerin buna itaat etmesinin beklenmesi o toplumda etnisiteye bağlı bir sınıflı toplum yapısı olduğunu göstermektedir. Horowitz (2000:22) bunu şöyle şekillendirir:

* Kurban (obfer) terimi alman toplumsal yaşamında ve okullarda da sıkça kullanılan bir kavram, öğrencilerin aralarındaki kavgalarda, birbirlerini aşağılamak istediklerinde kullandıkları hakarettir. Sadece göçmenlere değil, Alman öğrencileri de aralarında kullanılmaktadır. Okul bahçesinde yapılan gözlemlerde kavga eden öğrenciler arasında da kullanıldığı bizzat duyulmuştur. Kurban, diasporalar için yaygın kullanılan terimdir. Özellikle tarihte Yahudi diasporası için kullanılmaktadır. Kurban, Avrupa’da yaygın bir halk söylemidir, ırkçılık literatüründe yer alır. Kültürel farklılık ve dezavantajlı konumda olma durumunu anlatır. Ayrıntılı bilgi için Bkz 1: Cohen, Robin (1997), Global Diasporas, UCL Baskı, Londra, Bkz 2: Wrench, John (1999), Employers and anti- Discrimination Measures in Europe: Good Practice and Bad Faith”, Migrants, Ethnic Minorities and the Labour market St Martin’s Press, Newyork

Sınıflı Toplum(hiyerarşik)



Sınıfsız Toplum



Hiyerarşik bir sistemde B grubu üyeleri A grubunun kültürel pratiklerine itaat etmek zorundadır. Baskın bir kültürün egemen hale getirildiği durumda toplumsal yapıda etnisitelerin algılanışı bu şekildedir. Sınıfsız bir toplumda ise paralel bir düzen söz konusudur. Dolayısıyla kültürlerde eşit olarak ele alınır, etnisiteler arasında belli bir tahakküm ilişkisi yoktur.

Almanya örneği diğer Avrupa ülkelerine kıyasla farklı bir modeldir. Neo- faşizm kendini göstermekte ve yabancı işçilere özellikle de Türklere karşı saldırılar söz konusu olmaktadır. Yinelenen saldırılar sonucunda görülmektedir ki bunlar önyargılar, gerilim, ayrımcılık ve cinayet vb. gibi durumlardır. Çoğunlukla da ev kundaklama girişimleri söz konusu olmuştur. Tarihte ‘dazlaklar’ olarak nitelendirilen, şu an toplumdan dışlanmış olan sorunlu kişiler bu eylemleri gerçekleştirmektedir (Ataöv, 2000:43). Almanya bu noktada Neo-nazi oluşumunu engellemek adına hassas girişimlerde bulunmakta ve bu konuda tarihsel deneyiminden ötürü gerilim yaşamaktadır.

Öte yandan çokkültürlülük teorisi ulus devletteki etnik azınlıklara büyük oranda toleransı içermektedir. Çokkültürlülükten beklenen çoğunluk nüfusu ve göçmen azınlıklar arasındaki ilişkileri düzenlemesidir. Ayrıca azınlıkların ve çoğunluğun aynı hakları paylaşabileceği bir zemin sağlamaktır. Bu noktada karşılıklı kabul esastır (Lanz, 2009). Azınlık haklarının korunması meselesi noktasında Avrupa Konseyi, ırkçılık ve yabancı düşmanlığını önleme amaçlı bir grup oluşturmuştur. Avrupalı olmayan azınlıkların hakları konusunda olası çözüm türlerinden biri farklılıkları tanımak diğeri ise hakların eşitliği olarak tanımlanmış, bu noktada kültürel farklılıklara önem veren genel düzen ve etnik ayrımcılığa ve ırkçılığa karşı deklarasyon önerilmiştir. Somut atılım olarak grup listesinin ve taleplerin kabulü, haklar katalogunun ve ayrımcılık karşıtı yasalaştırmaların yapılması önerilmiştir (Kastoryano, 2009:175). Aynı merkez

2006'da Avrupa Birliği'nde Müslümanlar: Ayrımcılık ve İslamofobi ile ilgili rapor hazırlamıştır. Raporun sonuçları Açık Toplum Enstitüsünün Müslümanlar üzerinde yapmış olduğu araştırma ile örtüşmektedir. Raporda Avrupalı Müslümanların iş, eğitim ve barınma alanlarında ayrımcılıkla karşılaştıklarını, Müslümanların tehdit ve fiziksel saldırılara varan İslamofobi eylemlerine maruz kaldıkları yine düşük vasıflı işlerde istihdam edildikleri, özellikle gençlerin sosyal kariyerlerinde engellerle karşılaştıkları ortaya konmuştur (Canatan, 2007b:40).

Öte yandan Almanya'nın göçmenlere yönelik karşılıklı kabul çağrıları son yıllardaki entegrasyon planlarında yer alarak henüz gündeme gelmekle birlikte söylem dahilinde sınırlandırıldığı görülmektedir. Irkçı saldırılar, halkın göçmenlere sözlü tacizleri vb. durumlar karşılıklı kabulde ev sahibi toplumun hangi noktada (!) olduğunun göstergeleridir.

1.2.3. Almanya ve Entegrasyon

Farklı etnik kimliğin hoş görülmesi veya asimile edilmesi gibi iki uç arasında yer alan entegrasyon politikaları yeni bir sentez kimliğin de oluşumunu beraberinde getirirken bu politikanın uygulandığı toplumda ırksal bir eşitlik ilkesinin benimsenmesi gereklidir.

Almanya ise ilk kez entegrasyon kelimesinden 1970'lerde bahsetmeye başlamıştır. Önceleri 'misafir işçi' olarak algılanan Türk işçilerinin kalıcılığı ve ihtiyacın sonlanmadığı fark edilmiştir. 1965 yılında Almanya'nın ucuz işgücü rekabeti ve illegal göçün artmasından endişe duyarak yabancıları ayrımcı statüye tabi tutan yabancılar yasası Alman Sendikalar Birliği (DGB) tarafından eleştiri oklarına tutulmuş ve tam da bu dönemde entegrasyondan bahsedilmeye başlanmıştır (Unat, 2002:47). Almanya'da kamusal alanın farklı sahalarda, ve siyasal partilerin ifadelerinde entegrasyon üzerine yapılan tanımlar çok çeşitlidir. Entegrasyon üzerine ortak ve kesin bir tanım yoktur. Örneğin Hıristiyan Demokrat Parti entegrasyonu 'yurttaş olmadan egemen kültüre uyum gösterme' olarak algılamakta, sosyal demokratlar ise bu kavramı daha çok 'çokkültürlülük' bağlamında daha ideal anlamında algılamaktadır. Entegrasyon üzerine olan bu farklı algıların yanında çokkültürlülük, kültürlerarası ve ilgili kavramların da sahip olunan yabancı zihniyet ile çok farklı şekilde algılandığı gözlenmiştir. Siyasi alanda Gerdes vd. (2007:63)'ne göre Almanya'da Hıristiyan Demokratlar ve Sosyal Demokratların da entegrasyon üzerine olan algıları farklılığı şöyle açıklanabilir:

Tablo 3: Politik partilerin İnanç Sistemleri ‘entegrasyon

	Göçmenler	Toplum	Devlet
Hıristiyan Demokratlar	Sadakat Sosyo-ekonomik, kültürel entegrasyon	Durağan uyum Toplumsal dayanışma	Merkez devlet fonksiyonlarına odaklanma Etkili yasallığa odaklanma
Sosyal Demokratlar	Eşit haklar Politik Entegrasyon	Kurumsal yumuşak uyum Politik Dayanışma	Kapsamlı ve değişen devlet fonksiyonlarına odaklanma Demokratik yasallığa odaklanma

Kaynak: Gerdes vd., (2007:63)

Hıristiyan Demokratlar devlete bağlılık ve durağan bir uyum durumunu tercih ederken sosyal demokratların eşit haklara odaklandığını ve değişen devlet modülüne uygun bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Sosyal Demokratlar göçmenler adına farklı kültürlerin tanınması noktasında daha esnek bir tutum içinde iken şu anda da iktidarda var olan Hıristiyan Demokratların bu konuda vatandaşlığa sahip olmak veya olmamak koşulu arka planda tutularak egemen kültüre uyum ön planda tutulmaktadır.

Almanya sosyal devlet temelinde sınıf temelli işbirlikçi politikaya sahip bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Tam tersine ABD ise çoğulcu politika içinde pazar temelli bir sistem olarak etnik parçaların bütünleşmesi şeklinde bir karakter taşır. Bu duruş türleri işsizlik, kayıt dışı göçmenler, haklar, çalışma yaşamı ve entegrasyonda ayırdedici politikalar taşımaktadır. Dolayısıyla Almanya, sınıf temelli işbirlikçi sosyal devlet politikası içinde genel entegrasyon politikasında kararsız bir tutum sergilerken, göçmen entegrasyon politikasında ise dolaylı bir tutuma sahiptir. Pazar odaklı etnik temelde çoğulcu ABD ise, genel entegrasyon politikasında tutarlı, göçmen entegrasyon politikasında ise dolaysız, direkt tutum sergileyen bir yapıda analiz edilmektedir. Dolaylı politikada o ülkedeki azınlığın üyeleri kalıcı barınma iznine sahip değilse sosyal haklardan mahrum kalırken, direkt politikada azınlık grupların veya göçmenlerin topluma uyumunu düzenlemek başlıca amaçtır. Çalışma yaşamı içinde sosyal devlet olan Almanya’da çok sayıda sözde hükümet kurumları vardır ve onlar mesleki eğitimde işverenlerle arabuluculuk görevi üstlenirler. Bu farklı politik sistemler içinde şüphesiz her kurumsal yapı da bu farklılığa göre inşa edilmektedir. Örneğin, okullaşma ve iş yaşamında Almanya çok yüksek bir düzene sahip olup formal eğitim içinden göçmenlere entegrasyonu sunmaktadır (Faist, 1995).

Öte yandan çokkültürlülük içinde de birbirine bağlı ve risk taşıyan iki yakın kavram bir arada bulunmaktadır. Bunlar asimilasyon ve entegrasyondur. Çokkültürlülüğün teorize edildiği ilk dönem çalışmalarında Avrupa ve Kuzey Amerika'daki göçmenler ve yerli halk arasındaki ilişkiler asimilasyon kavramı ön planda tutularak oluşturulmuştur. Dolayısıyla göçmenlerden ev sahibi toplumun standartlarına tam olarak uyum sağlama beklentisine girmişlerdir. Bu genel anlayış son 30 yılda entegrasyon ile yer değiştirmiş ve göçmenlerin özerkliklerinin sınırlarının genişlemesi meselesi ortaya atılmıştır (Lanz, 2009:10). Almanya'da da son dönem tartışmalarında da entegrasyon meselesi ön planda tutulmakla birlikte Alman kamuoyunca altı çizilen husus ise tıpkı Hıristiyan Demokratların entegrasyon algılarında da görüldüğü gibi göçmenlerin ev sahibi topluma uyum sağlamaları başlıca amaçtır. Lanz'ın ifadesiyle bu durum entegrasyon politikası olarak ifade edilememekte dolayısıyla da tartışmaya açık hale gelmektedir.

Almanya'nın ortaya koyduğu entegrasyon politikalarının temelinde; yabancı gençlere yönelik uyum çalışmalarının artırılması, iş ve eğitim kurumlarına girişlerdeki engellerin kaldırılması, vatandaşlığa geçiş dahil yeni hukuki hakların tanınması gibi unsurlar yer almaktadır. Ancak bu politikaların hayata geçirilmesi, yabancı gençlerin ve çocukların topluma kazandırılması için çeşitli boyutları olan programlar ve uzun süreli uygulamalar gerekmektedir (Nuruan ve diğ., 2005). Dolayısıyla Almanya'nın Türk göçmenleri entegre etme çabası içinde ilgi çekici bir durum da özellikle sürekli olarak dile getirilen, Türk göçmenlerin entegre olamadıkları vurgusudur.

Almanya'da yaşayan Türklerin sorunları ile ilgili olarak Nuruan ve diğ.(2005:65)'nin yapmış olduğu araştırmada Türklerin Almanlarla ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgili sonuçlar ilgi çekicidir. Buna göre % 84'lük bir grup, Türklerin Almanlarla ilişkilerinin iyi olmadığını vurgulamakta, söz konusu grubun % 50'si ise bunun nedenini hem Türklerin tavrına hem de Almanların önyargılarına bağlamaktadır. Vassaf (2002:184)' a göre Almanya'da Türklerle ilgili genel düşünce oldukça olumsuzdur. Türklerin geri kalmış bir otoriteden geldikleri, aile ilişkilerinde sert ve acımasız feodal geleneklerin egemen olduğu, İslam nedeniyle tamamen içlerine kapandıkları ve gerici, şoven, milliyetçi unsurlarında bu şekilden beslendiğine dair genel bir kanı söz konusudur. Bu baskılardan da en çok muzdarip olanlar kadınlar ve çocuklar olarak görülmektedir. Bu bakış açısı da onların tamamen öteki olarak görülmelerine yol

açmakta, böylece Türklerin geri kalmış bir topluluk olduğu düşüncesini de yaymalarını kolaylaştırmaktadır. Bu düşünce içinde Alman bazı dernekler bazı Türk kuruluşlarının da desteğini almaktadır. Amacı daha çok Türk ailedeki gençleri çağdaşlaştırmak olarak belirlenirken bu durum gencin kendine, kültürüne ve topluma daha çok yabancılaşmasına neden olmaktadır Türk ailelerindeki bu genel imajın üstüne gidilmesinin yanı sıra ırkçılık ve ayrımcılığa karşı herhangi bir adım atılmaması ayrımcılığın zeminini sağlamlaştırmaktadır.

Yine aileler Türklerle samimi ve yakın ilişkiler kurup belli etkinliklere de katılabilirken Almanlarla görüşmekten kaçınmaktadır. Özellikle de annelerin çoğu Almanca bilmemekte, bu da onların iletişimini engellemektedir. 54 yaşındaki ev hanımı Zemine Hanım şöyle vurgular:

“Kızım, Türk marketine, Türk lokantasına, Türk berberine, Türk doktoruna gidiyoruz, burası bizim için Türkiye’den farksız, bir tek çocuklarımız Alman okuluna gidiyor, onu da Türk okulu olsa oraya yollardık”(11 Şubat 2009).

Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi Türklerin uyumunda başlıca mesele dildir. Koç’a göre Türkler çoğunluk toplumu ile kendileri arasında sınırlar çizmişlerdir. Özellikle kadınlar daha fazla ölçüde Almanca bilmemektedir. Çünkü çoğunluk toplumunun bir parçası olma hırsına sahip değillerdir (Koç, 2009:19). Nielsen (2003:34)’in de belirttiği gibi artık Türk kafeleri, restoranları, seyahat acenteleri, sürücü kursları, bankalar, Türk gazeteleri hatta özel olarak Türklerin numaralarının bulunduğu sarı sayfaları dahi bulunmaktadır. Nielsen, yaptığı bir mülakattan (16 Kasım 1996) da örnek verir. Bir sendika üyesinin ifadesi ona göre göçmenin bakışını ortaya koyar, sendika üyesi şöyle söylemiştir: ‘gurbetteyiz demeye alışmıştık, fakat artık gurbet değil burası. Türkiye burada’. Gettolaşma şüphesiz Almanlarla iletişim kurulmasında engel teşkil etmektedir. Almanların vurguladığı entegre olunmadığına dair yargı da kamuoyunda daha ciddi bir dışlayıcı tepki oluşmasına yol açmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da Türklerin hala yabancı ve öteki tavrı almaları gettolaşmayı teşvik ettiği gibi Türk göçmen derneklerinin de güçlü bağlar kurmasını beraberinde getirmektedir.

Bu noktada paradoksal bir durum söz konusu olmaktadır. Almanya’da göçmen gruplara ev sahibi toplum tarafından aşağı kültür olarak bakılması sonucunda göçmen ve mülteci gruplar, sosyal dışlanma nedeniyle gettolar oluşturmaktadır. Bu nedenle entegre olma konusunda irade göstermemeleri eleştirilmekte ve göçmenler bir kez daha

dışlanmaktadır. Göçmenlerde o toplumun temel değerlerinden iyice uzaklaşmaktadır ve entegrasyon daha zor hale gelmektedir. Yabancıların, ötekinin suç potansiyeli taşıyor olması uluslar arası boyuttaki terör nedeniyle de somut bir gerçeklik halini almaktadır (Yılmaz, 2008). Öte yandan Avrupa'da yabancı denince akla Müslümanlar gelmektedir. Almanya'da Türk kökenlilere yönelik gerçekleşen ırkçı saldırıların temelinde İslam karşıtlığı, İslamofobi yer almaktadır. Almanya'da yapılan araştırmalarda da benzer şekilde en sevilmeyen azınlık grubu Türkler çıkmaktadır (Karagöz, 2007).

Almanya'nın entegrasyon anlayışı içinde çokkültürlülüğün izlerini bulabilmek mümkün değildir. Bilindiği gibi çokkültürlülük tüm kültürleri eşit olarak görür. Almanya'da ise durum farklıdır. Almanya, '*Leitkultur*', yani önde gelen kültür olarak Alman kültürünü üstün tutar ve bu göçmenlerin Almanya'ya entegrasyonu için kullanılan bir kavramdır (Green ve diğ., 2008). Almanya'da entegrasyon çalışmaları içinde *Leitkultur* kavramı bu amaca hizmet eder.

Almanya bu anlayış içinde göçmenlerin entegrasyonu meselesine ağırlık vermektedir. Her eyalette göçmenlerin uyumu için kurslar düzenlenmektedir. Bazı eyaletlerde 2005 yılından sonra Almanya'ya göç edenler için bu kurslar zorunlu tutulmakta, bazılarında ise gönüllü katılım alınmaktadır. Kurslar genelde 600 saat civarında verilmekte, ağırlığı Almanca dersleri oluştururken, Alman medeni kanunu, coğrafya, kültür, vb genel bilgiler de öğretilmektedir. Kurs sonunda diploma verilmekte ve bu diploma oturum veya Alman vatandaşlığına başvuruda da referans olarak kabul edilmektedir. Fakat Eylül 2008'den geçerli olmak üzere Alman vatandaşlığına geçiş, hükümetin hazırlamış olduğu sınavın kazanılması ile mümkün olabilmektedir. Sınavda 33 soru yer almaktadır. 17'sinin doğru cevaplanması yeterlidir. Sorular, Demokrasi ve Yaşam, Alman Tarihi ve Vatandaşlık, İnsan ve Toplum başlıkları altındadır. Sınavla ilgili olarak Almanya'da başta Yeşiller Partisi olmak üzere, diğer parti ve kuruluşlar sınavı Almanların dahi geçemeyeceklerini vurgulamaktadır.

Almanya'da entegrasyon programları her yıl yenilenmekte ve konuyla ilgili olarak çalışan dernekler ciddi ölçüde desteklenmektedir. Almanya 2008 ulusal entegrasyon planında konu alanları şunlardır:

- **Entegrasyon kurslarını iyileştirmek:** Almanya'da her eyalette çok fazla sayıda entegrasyon kursları bulunmaktadır. Bu kursların Almanya'nın genel

entegrasyon politikasına dahil edilmesi ve belli bir standarda bağlanması başlıca amaçtır. Yine bu kurslarda ders veren öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yeterliliğine dikkat edilmesi amaçlanmıştır. Kurslarda ağırlıklı eğitim Almanca dili üzerinedir.

- **Almancayı öğrenmeye teşvik:** Bu aşamada ebeveyn vasıtasıyla dil gelişiminin teşviki ve anaokulundan itibaren çocuğun dil öğrenimine ağırlık verilmesi hususu yer almaktadır. Dil eğitiminde süreklilik esas alınmalıdır.
- **İyi bir öğrenim sunmak, meslek eğitimini garanti etmek:** Göçmen çocuklar göçmen olmayanlara göre daha dezavantajlı durumdadır, bu durumun giderilmesi için okulların gerekli alt yapısı tamamlanacak ve göçmen çocuklara eğitimde fırsatlar sunulacaktır. Meslek eğitiminin önü açılacaktır. Okullar geliştirilecek ve velinin öğrencinin öğrenim sürecine dahil olması sağlanacaktır.
- **Bayanların yaşam koşullarını değiştirmek, eşitlik sağlamak:** Özellikle kadınların şiddet, zorla evlendirilme vb. durumlar için yardım ve destek merkezleri kurulması hedeflenmektedir. Bununla birlikte kadın göçmenlerin aile içinde ve sosyal çevrede güçlendirilmeleri adına çalışmalar yapılacaktır.
- **Entegrasyonu yerinde desteklemek:** Bu aşamada eyaletlerin, şehirlerin, belediyelerin, mahallelerin bizzat entegrasyon çalışmaları içinde bulunması söz konusudur. Bu noktada projeler arttırılacak katılımcıların dikey örgütlenmesi için çaba harcanacaktır.
- **Kültür ve entegrasyon:** Bu aşamada kültürel çoğulculuğu yaşama ve kültürel yetkinliği güçlendirme amacı yer almaktadır. Ayrıca kültürlerarası faaliyet gösteren sivil toplum örgütlerinin de bir araya gelip çalışmalar yapması sağlanacaktır.
- **Spor yolu ile entegrasyon:** Sosyal entegrasyonu sağlamak için farklı etnik kökenden gelen insanların daha çok sosyal ilişki kurmalarını sağlamak, bunun için spor organizasyonları düzenlemek hedeflenmektedir.

- **Medyalar ve entegrasyon:** Medyanın gücünü kullanarak entegrasyon çalışmaları yapmak ve göçmenleri redaksiyon ve programlara dahil etmek, göçmen kökenli medya çalışanları ve gazetecileri eğitmek, diyalogu geliştirmek.
- **Halkın eşit katılımı ve entegrasyon:** Yerel yönetimlerin ve tüm vatandaşların entegrasyon çalışmalarına gönüllü destek vermelerini teşvik etmek, geleneksel örgüt, dernek, kilise, dini cemaatlerin kendi kendilerini yükümlü kılmalarını sağlamak hedeflenmektedir.
- **Bilim, dünyaya açık olmak:** Yabancı uyruklu öğrenci ve yeni bilim adamlarının gelişmesi için teşvikler, üniversitelerin ihtiyaçlarının giderilmesi, burs olanaklarının artırılması, Tandem- Coaching (yabancı dil arkadaşı) programlarının artırılması, göç ve entegrasyon araştırmalarının güçlendirilmesi, başarıyla gerçekleşen entegrasyon unsurlarının incelenmesi ve veri esaslarının iyileştirilmesi hedeflenmektedir.

Almanya, 2008 yılı için bu başlıklar altında entegrasyona dair hedeflerini ortaya koymuştur. Bu amaçlar göçmenlerin uyumu ve sağlanan imkânlar açısından ideal bir görünüm arz etmektedir. Hazırlanan plan teorik çerçevede verimli görülmeyle beraber uygulama safhasında aynı verimliliği gösterip göstermeyeceği şüphe taşımaktadır. Zira Almanların, göçmenler ve bilhassa Türkler için öncelikle taşıdıkları önyargıların ortadan kalkması esas olmalıdır. Yabancı korkusu ve düşmanlığı Almanya’da halen münferit olaylarla kendini göstermektedir. Göçmenlerin dezavantajlı grup olarak görülmesi, ikinci sınıf muamele yapılması, ayrılıkçı politika izlenmesi, ayrımcılık vb durumlar ortadan kaldırılmalıdır. Bunların sosyal zeminde yer almaması ile birlikte yukarıda sıralanan entegrasyon çalışmaları verim gösterebilecektir.

1.3. Çokkültürlü Eğitim ve Almanya

1.3.1. Çokkültürlülük ve Eğitim

Çokkültürlülük politikaları kompleks bir yapı içinde bulunmakla birlikte sadece siyasal alanla sınırlı kalmamakta, toplumdaki tüm kurumların yeniden üretimini gerektirmektedir. Bu süreç çok yönlü ve istikrarlı bir süreç olduğu gibi özellikle de eğitim alanında ciddi bir çabanın varlığı gereklidir. Bir taraftan eğitimde çokkültürlülüğün yaşatılması, bireyde kimlik algısının oluşturulması, hoşgörü

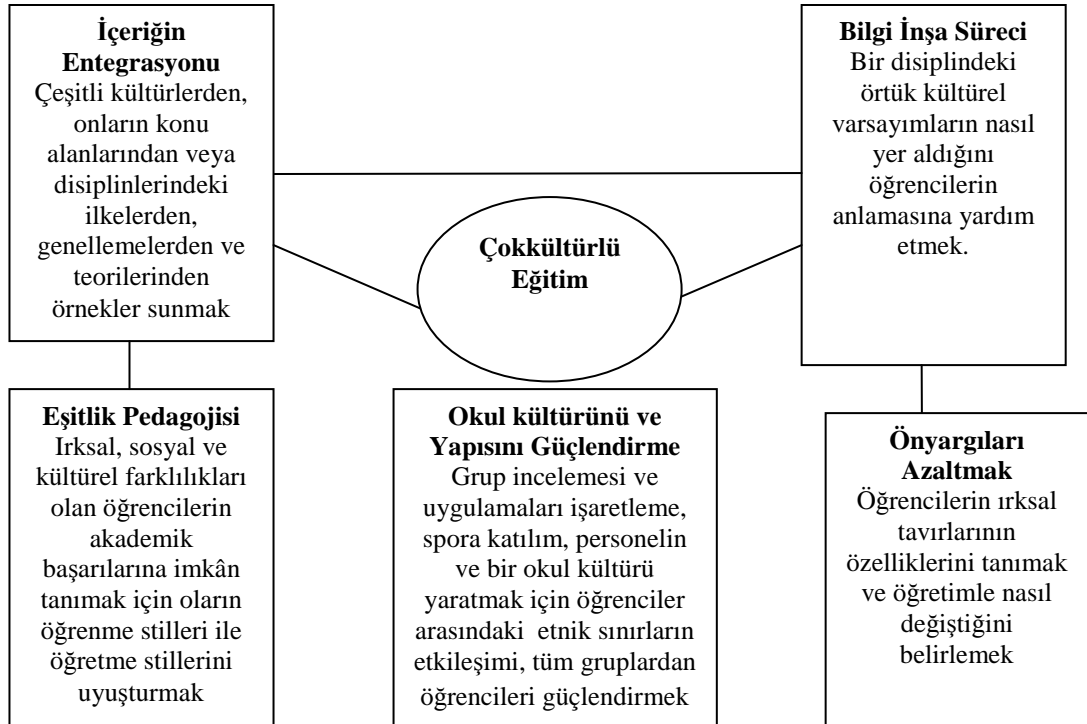
duygusunun verilmesi buna uygun olarak planlama gibi bir durum gerekmektedir. Diğer taraftan ise bireylerin gelecek kuşaklara hazırlanmaları noktasında çokkültürlülüğü kabul eden ve bunun devamını sağlayacak, sosyal değişmelere uygun olarak gözden geçirip yenileyebilecek bir ortamın da sunulması esastır. Bu da hiç şüphesiz eğitimde güncel, istikrarlı bir çokkültürlülük politikasının izlenmesi ile mümkün olabilecektir. Çokkültürlü bir eğitimin verilmesi her ülkenin kendi şartlarına, kendi göçmen deneyimine, kendi tarihsel sürecine, kendi yapısal koşullarına bağlı olduğu için bu eğitim modeli sadece ana hatlarıyla belirtilebilmektedir. Evrensel bir çokkültürlü eğitim modeli ortaya koyabilmek mümkün değildir.

Çokkültürlü eğitim temel bir ifadeyle bir fikir veya konsept, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak üç şekilde tanımlanabilir. Bu eğitimde tüm öğrencilerin cinsiyetine, sosyal sınıfına, onların etnik, ırki ve kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın işbirliğine gidilmesi esastır ki bu sosyal kategoriler çokkültürlü eğitimin başlıca dinamikleridir. Fakat çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaşması güçtür. Dolayısıyla amaç, olabildiğince eşitliği sağlayarak çocukların akademik başarılarını arttırmaktır (Banks, 1993). Bu sistemde öğrenciler homojen bir kamusal kültür yerine heterojen bir kamusal kültür ile sosyalleştirilmelidir. Çünkü tek bir kültür, dil ve değer eğitimi verilmesi çokkültürlülüğe aykırıdır. Fakat öğretim programı ülke bütünlüğünü de bozmayacak ve farklılığı desteklemeyecek şekilde hazırlanmalıdır. Eğitimciler demokrasiyi en temel zeminde tutarak ‘farklılık içinde birlik’ anlayışını geliştirmelidir. Kültürlerin karşılıklı ilişkileri, ara sınırları, geçiş noktaları kültürlerarası ilişkiler için de zemin oluşturacaktır (Balı, 2001). Çünkü çokkültürlü eğitim metodolojik olarak demokrasi, özgürlük ve insan hakları tarafından belirlenir. Bu eğitimde hiçbir insanın etnik ve kültürel geçmişi dikkate alınmaz aksine yerli ve ulusal kültürün öğrenilmesi ve bu bilgiye ulaşımında eşitlik ilkesi ön plana alınır. Bu süreç içinde çokkültürlü eğitim, insan karakterinin de gelişimini amaç edinir. Özellikle son yıllarda ahlaki çöküş ve insan olmanın karakteristik özelliklerindeki bozulma nedeniyle çokkültürlü eğitim, bireye empati kurma, karşısındakine saygı gösterme ve hoşgörü gibi değerlerin de aktarılmasını hedeflemektedir (Sinagatullin, 2003:83) Zira tek bir kültür, dil ve değer eğitiminin verilmesi çoğulcu bir ortamda ‘farklılıklar zemininde birlik’ anlayışına aykırıdır. Bu yaklaşım, standardize edilmiş bir eğitimi öngörür ki bu şekilde aktarılacak bir eğitim

modeli farklı kültürleri, ev sahibi toplumun baskın kültürel anlayışında eritmeyi hedeflemektedir.

Çokkültürlü bir eğitim erime potası fikrini reddeder ve farklılık değerlerini kabul eder. Buna göre çokkültürlü eğitimin boyutları şu şekilde ortaya konulabilir (Banks 2002'den aktaran Woolfolk, 2004:155)

Şekil 3: James A. Banks'in çokkültürlü eğitiminin boyutları



Kaynak: Woolfolk (2004:155)

James Banks'in kültürlerarası eğitime ilişkin bu yaklaşımı ABD'de etkili olmuş eğitim buna göre düzenlenmiştir (Nohl, 2009:47). İçeriğin entegrasyonunda, öğretmenlerin derste gruplar ve çeşitli kültürlerden örnekler kullanması esas alınmaktadır. Bazı ders alanlarında bunu gerçekleştirmek kolay olabilmektedir. Fakat matematik ve bilim derslerinde uygulanması mümkün olmayabilir. Bilgi inşa sürecinde ise öğrencileri bilimde genetik teorilerin ırkçılığı nasıl aktardığını, öjenik (ırkın kalıtsal özelliklerini geliştirme veya düzeltme ile ilgili) bilgiyi, Darwinizm'i ve bilimsel ırkçılığı kavrayıp yorumlayabilirler. Avrupa'nın Amerika'yı keşfi ve Batı'ya doğru hareketi

inceleyebilirler. Eşitlik pedagojisi ise öğretmenin çok çeşitli öğretme yöntem, teknik ve yaklaşımları kullanmasını kastetmektedir. Özellikle de her kültürel gruptan öğrenciyi işbirlikçi öğrenmeye sevk etmesi esas alınmaktadır. Okul kültürünü ve yapısını güçlendirme dinamiğinde ise tüm personel, öğrenci ve velilerin okulun yeniden yapılanmasına katılımları gerekmektedir. Özel eğitim programları, spor faaliyetleri vb. etkinliklerle tüm personelin etkileşimi sağlanmalıdır. Okul sisteminde, okulun genel politikası, programı ve örtük programı, öğrenme ve öğretme stilleri, okulda kullanılan dil, kararlara katılım, danışma programları, değerlendirme ve sınav süreçleri, öğretim materyalleri, okul personeli, tavırlar- inançlar vb. her tür durum okulun başarısında önemli dinamiklerdir (Banks, 1993). Önyargıları azaltmak aşamasında ise öğretmenlerin verdiği eğitim ve okulun genel tavrı içinde öğrencilerin ırki, cinsiyet, sosyal sınıf vb. olgularına bakışları çerçevesinde onların ayrıma gitmemeleri ve sabit ve önyargılı fikirlerden uzaklaşmaları kastedilmektedir.

Çokkültürlü bir eğitimi ortaya koyan bir başka teorisyen Leicester (1989:36) ise eğitim modelini şu şekilde formüle eder:

Şekil 4: Çokkültürlü eğitim modeli

MODEL	KARAKTERİSTİK	GÖRÜŞ	MESELE	METAFİZİK
Birkaç Farklı Kültür arasında Eğitim	Muhafazakâr	Mutlakiyetçi	Entegrasyon	Mutlakiyetçilik
Birkaç Farklı Kültür içinde Eğitim	Liberal	Göreci (relativist)	Çoğulculuk	Görecelilik & sınırlı görecelilik
Çokkültürlü Toplum için Eğitim	Radikal	Ahlaki/ anti ırkçı	Anti- ırkçılık	Sınırlı görecelilik

Kaynak: Leicester (1989:36)

Leicester'e göre muhafazakâr bir toplumda birkaç farklı kültür bulunduğunda o ülkedeki eğitimdeki temel görüş mutlakiyetçi ve farklılığı göz ardı eden bir anlayış içindedir. Ülkedeki temel mesele göçmenlerin ve farklı kültürden grupların topluma uyum sağlamalarıdır. Muhafazakâr toplumun felsefesi de mutlakiyetçilik olacaktır. Öte yandan liberal bir toplumda birkaç farklı kültürün bir arada bulunması ve bu ortamda verilecek eğitimde temel görüş görecelilik olacak ve ülkedeki temel mesele de çoğulculuk ve bir arada yaşamının benimsenmesi olacaktır. Bu noktada ülkenin temel felsefesi de rölativizm (görecelilik)'dir. Burada farklılığın ve farklı fikirlerin kabulü söz

konusudur. Radikal karakteristik içindeki çokkültürlü bir toplumda ise çokkültürcü bir politika izlenmekte, temel görüş ise anti ırkçı anlayış olmaktadır. Böyle bir toplumda verilecek eğitime temel mesele anti ırkçı yaklaşımdır. Baskın bir kültürel grubun varlığı böyle bir toplumda söz konusu olmamakta ve temel felsefe olarak görecelilik benimsenmektedir.

Çokkültürlü bir eğitim algısı içinde olsun veya olmasın her ülke eğitiminde kendi değer ve erdemlerini çocuklarına öğretmek zorundadır ve bu öğretilenler ailelerinin ya da bağlı buldukları cemaatlerin öğrettikleriyle yarışacaktır. Bu rekabet de aslında karşılıklı hoşgörüyü öğretmekte işlevsel olabilir. Örneğin, devlet okullarındaki öğretmenler okul dışında öğrencilerin aldığı dinsel eğitime hoşgörü gösterirler, benzer şekilde din öğretmenleri de devletin öğrenciye sunduğu yurttaşlık, tarih, fen ve diğer seküler dersler üzerine verilen eğitime hoşgörü göstermelidirler (Walzer, 1998:88). Dolayısıyla özellikle birbiriyle çelişen alanlar arasında çocukta karşılıklı hoşgörü anlayışı da böylelikle gelişme imkânı bulabilecektir. Öğrenciye hoşgörü duygusunun verilmesi yanında çokkültürlü eğitim, sembolik temsillerin, yaşam tarzlarının ve değerlerin tanınması ile de ilgilidir. Bennett'e göre bu eğitim demokratik değerler ve inançlar üzerine temellenir. Başlıca amaç tüm öğrencilerin sosyal, entelektüel ve kişisel gelişimlerini desteklemektir. Bu eğitim kültürlerarası eğitim süreci olarak en başta eşitliğe yönelir ve önyargılar, ayrımcılık ve ırkçılık ile savaşır. Çokkültürlü eğitim; etkileşime, öğrenci değişimine, karşılıklılığa, dayanışmaya vurgu yapar (Carignan ve diğ., 2005). Kültürel farklılığın kabulü ve saygı ise çokkültürlü eğitimin temel dinamikleridir.

Çokkültürlü bir eğitim en temel düzeyde öğrencilerin farklı kültürlerini, dinlerini ifade etmelerini sağlar. Öğrencilere kazandıracağı ilk değer ise 'empati' olacaktır. Yani öğrenci başkalarının ne hissettiğini anlayabilecek kendini ötekinin yerine koyabilmeyi öğrenecektir. Öğrenci aynı zamanda farklı ülkelerin de felsefelerini öğrenebilecek ve bu sayede dünya görüşü genişleyecektir (Gardner ve diğ., 2008). Bu noktada aslında öğrenci aldığı çokkültürlü bir eğitimle evrenselliği yakalayabilecektir. Şüphesiz böyle bir eğitim çokkültürlü bir ortamın gereğidir.

Öğrencinin çokkültürlü bir eğitimle empati kurmayı kazanmasının yanında Parekh (2002:286-293)' ise çokkültürlü bir eğitimle öğrencinin sahip olacağı kazanımları şöyle ifade eder:

*Çokkültürlü eğitim, çoğulcu daha zengin bir ortak kültür yaratılmasını sağlar.

*Kültürler arasında diyalogu teşvik eder, öğrencilerin çoklu kültürel deyimler kullanabilmesini sağlar.

*Avrupa merkezci tarihin yanlışlarını eleştirebilir, sadece Batı tarihi değil, Çin'deki Sung Hanedanı'nı, Hindistan'daki Mauryan İmparatorluğu'nu ve Orta Amerika'daki Zapotec ve Maya uygarlıklarını etkileyen Olmea uygarlığını da öğrenir ve böylece dünyanın her bölgesindeki yaşamışlıklar hakkında bilgi sahibi olur.

*Önyargılı ve ırkçı anlayışlardan uzaklaşır.

Çokkültürlü bir eğitimde hiç şüphesiz verilecek öncelik, eğitim programlarının uygun şekilde hazırlanması olacaktır. Fakat daha önce de belirtildiği gibi her ülke belli başlı değerler dışında ki- hoşgörü duygusu, kabullenme- farklılığa saygı vb.- kendi tarihsel geçmişi ve kendi göçmen deneyimine uygun olarak eğitim programını hazırlamalıdır. Taylor (1996:73), geçmişteki öğretim programlarını eleştirir. Bu klasik eğitim programlarında kabul edilmiş yazarlardan oluşan temel yapıtlar Batılı, beyaz, ölmüş erkeklerdir. Eğitimde belli ırk ve kültürler dışta tutulmakta sanki bütün yaratıcılık ve değerler Avrupa kökenli erkekler tarafından yaratılmış gibi sunulmaktadır. Taylor, bu duruma öneri olarak kadınlara, Avrupalı olmayan ırklara ve kültürlere de geniş yer verilmesi gerektiği vurgulamaktadır. Dolayısıyla çokkültürlü bir ders programı ile geniş bir yelpaze içinde kültürlerin öğretilmesi yanında özgürlük ve eşitlik anlayışının da kazandırılması esastır.

Dünyada çokkültürlü eğitimin gelişmesi sürecine bakıldığında çokkültürlü eğitimin söz konusu olmadığı dönemde 20. yüzyılın başlarında asimilasyon sürecinin ön planda olduğu görülmektedir. Birçok göçmenin İngiltere, Batı Avrupa, Kanada, Avustralya, Amerika ve diğer birçok ülkeye göç etmesi ile birlikte göçmenlerin asimile edilmesi süreci söz konusu olmuştur. Kültürel anlamda bu durum "erime potası" olarak, farklı kültürün ev sahibi toplumun kültürü içinde erimesi olarak ifade edilmiş ve Amerikan okullarında bu politika uygulanmıştır. Farklı dil, din ve kültürel mirasa sahip olan

öğrencilerden devam ettikleri okulda; yüksek, standart bir İngilizce ve Amerikan ana görüşünü benimsemeleri beklenmiştir. Fakat 1960'larla birlikte eğitimciler, azınlık grubuna ait öğrencilerin okulda birçok problemleri olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin aldıkları eğitimle sahip oldukları kültürün erimediği ve öğrencilerin homojen olarak Amerikan görüşüne sahip olamadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu öğrenciler kültürel anlamda dezavantajlı grup olarak tanımlanmış ve öğrencilerin kültürlerinin aşağı görülmesi söz konusu olmuştur (Woolfolk, 2004). Geçmişte dünyadan asimilasyonist eğitim örnekleri olarak Meksika, Avustralya ve Britanya verilebilir. Meksika'da göçmenlerin Amerikanlaştırılması amacı ile İngilizce öğretimine çok ağırlık verilmiş, göçmen çocuklarının eğitimdeki noksanlarını gidermenin yolunun dilleri ve kültürlerinin değişmesi olarak görülmüştür. Avustralya'da da benzer şekilde 1970'lerin başında 'Göçmen Çocuk Eğitim Programı' uygulanmış, bununla aktif asimilasyon politikası benimsenmiştir. Yine Avustralya'da Aborjinlerin de asimilasyonu için çocuklar, beyaz ailelerin yanlarına verilerek yerli grupları beyaz çoğunluğun içinde yok etme çabaları gösterilmiştir. Britanya örneğinde de tek bir Britanyalı yaşam biçimi olduğu vurgulanarak kültürel anlamda asimile etme hedeflenmiştir (Nohl, 2009:15). Tüm bu uygulamalar ile dünyada göçmen çocukların eğitimi ile ilgili yaygın politika, eğitim ile asimile etme politikası olmuştur. 1980'lerle birlikte ise sivil ve insan haklarının gündeme taşınması, etnik grupların üzerinde artan duyarlılık ile birlikte artık asimile etmek yerine kültürün korunması, yani çokkültürlülük ortaya atılmıştır.

Çokkültürlülük politikasına ait sınırları net bir şekilde çizilebilecek bir eğitim politikası ortaya koyabilmek mümkün olmadığı için liberal bir demokrasi anlayışını benimsemiş bir toplumda eğitim politikaları açısından farklı uygulamalar görülebilir. Örneğin ABD'de çocuk eğitiminin kültürel içeriğini belirleme noktasında eyaletlere geniş bir serbestlik tanınmaktadır. Eğitim siyaseti tarafsız bir biçimde değildir. Yerel topluluklar ve okullar kısmen özgül kültürel imgelerini kendileri özgürce oluşturur (Gutmann, 1996:30). Söz konusu durumu ABD, liberal demokrasinin bir gereği olarak uygulamaktadır. Okulları tercih etmede serbestlik tanındığı gibi okulların bu serbestîsi de demokratik açıdan devlet tarafından denetlenebilmektedir.

Çokkültürlü eğitimin Avrupa'daki ortaya çıkış vurgusunda ise Avrupa'da eğitimde sürekli olarak baskın ve tek kültürlü bir içeriğin verilmesi yer almaktadır. Avrupa merkezli etnosentrik bakış açısında iki temel tez savunulmuştur. Birinci teze göre 17.yy sonrası Avrupa uygarlığı, şu ana kadar insanlığın ulaştığı en yüksek seviyededir ve bu nedenle diğer toplumları yargılayacak standartlara sahiptir. İkincisine göre ise Avrupa bu görkemine, Avrupa dışı kültürlerden yardım almadan ulaşmıştır, yani onlara çok az borcu vardır. Avrupa'yı biçimlendiren etkiler ise üç tanedir. Biri, Atina ve Roma tarafından alınan entelektüel ve politik temellerdir. İkincisi ahlaki ve dinsel temeller Greko-Romen mirası ışığı altında Hıristiyanlık tarafından alınmıştır. Üçüncü kaynak ise Avrupa'nın modernite öncesi mirasına da dayanan bireycilik, laiklik, bilim ve teknolojiye ileri ilerlemesidir. Dolayısıyla Avrupa'da eğitim sistemi Avrupa uygarlığının ihtişamını ve eşsizliğini vurgulayan bir sistem olmuştur. Bu sistemde doğal olarak ideal eğitim sisteminin gerekleri olan eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi özellikler kazandırılmadığı gibi ırkçılığın da beslenmesi beraberinde gelmiştir (Parekh, 2002:287). Avrupa'da 1970'lerde gündeme gelen çokkültürlü eğitim kavramı aynı dönemde Avrupa Konseyi'nin bu eğitim tarzı ile ilgili stratejiler oluşturmaya başladığı tarihtir. O dönem çifte strateji olarak adlandırılmış, göçmen çocukları için hem entegrasyon, hem de kendi kültürlerini ve dillerini koruma anlayışı benimsenmek istenmiştir. 90'lı yıllarla gelindiğinde ise kültürlerarası eğitim ifadesi ön plana çıkmış ve bu ifade 'karşılıklık' terimi noktasından tanımlanmıştır. Çünkü kültürlerarası politik bir boyuta sahiptir ve dışlama, reddetme, çatışma, baskın olma vb. durumlardan ziyade karşılıklı işbirliği ve dayanışmanın gelişmesine işaret etmektedir. Bu durumun önemine istinaden Avrupa Konseyi, 90'lı yıllardan başlayarak 'kültürlerarası diyalog ve çatışmanın önlenmesi', 'kültürlerarası eğitimde yeni çıkışlar, dini farklılıklar ve Avrupa'da diyalog vb. konularda UNESCO, Dünya Bankası vb. kuruluşlarla ortaklaşa projeler yürüterek bu eğitimin yaygınlaşmasını sağlamaya çalışmıştır (Portera, 2008).

Günümüzde ise çokkültürlü eğitimle ilgili olarak AB hukukunda da özellikle Avrupa Konseyi'nin benimsediği anlayışa göre devletlerin azınlıklara mensup bireyleri ayrımcılığa karşı korumak, geçmişte uygulanan haksız politikaların yarattığı eşitsizlikleri gidermek de amaçlar arasındadır. Örnek olarak azınlıklara mensup çocukların yaşlıları ile realitede eşit eğitim imkânlarına sahip olmaları için anadillerinde eğitim almaları gerekebilmektedir. Bunun için de devletlerin bu çocuklar için özel

nitelikli eğitimci yetiştirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanması gibi konularda çalışmalarını gerektirmektedir. Bu durum pozitif ayrımcılık olarak ifade edilse de vatandaşların eşit haklar alabilmesi için zorunlu bir durumdur (Kurban, 2008:282). Çokkültürlü bir eğitimde göz ardı edilmemesi gereken en önemli husus o ülkede yaşayan vatandaşların eğitimde fırsat eşitliği vb. her tür husus içinde eşit haklar alabilmeleri ve herhangi bir gruba hiçbir şekilde ayrıcalık tanınmaması gerekmektedir. Öte yandan çokkültürlü bir eğitim ortamında din eğitiminin de çokkültürlü eğitime uygun amaçlar çerçevesinde sunulması hedeflenmektedir. İlk olarak çokkültürlü eğitimin amaçları ile Hıristiyan din eğitiminin genel amaçları ortak görülmüştür. Başlıca amaç, kilisenin yeryüzünde çok ırklı ve çok dilli yapısının anlaşılmasını sağlamak, Hıristiyan birliğini güçlü kılmak, bireye kültürünü açıklama yeteneği kazandırmak olmuştur (Wilkerson'dan aktaran, Altaş, 2003:45)

Öte yandan yoğun göç alan bir ülke olarak Britanya, günümüzde çokkültürlülüğü benimsemeye çalışan ve bu doğrultuda girişimlerde bulunan bir yaklaşım içindedir. Bunun nedeni kültürel farklılığa dayalı bir tür ideolojik bağlanma değil, Britanya refah devletinin eğitim ve sosyal hizmetlerde karşılaşılan pratik sorunlarla uğraşma çabasıdır. Özellikle de göçmen çocukların başarısızlık sorunu ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin etnik yapılarına karşı negatif tavırları Britanya'nın çokkültürlülük kabulünde rol oynayan en büyük nedendir. Eğitimde sorunların giderilmesi amacıyla bazı göçmenler özel okullar açmış, yerel eğitim yetkilileri de bu okulların eğitimde göçmen öğrencilerin etnik ve tarihsel geçmişlerine uygun materyaller kullanmasını desteklemiştir. Hatta bazı okullarda siyahi incelemeler de okutulmuş, bu girişimlerle göçmen öğrencilere olumlu bir benlik imajı kazandırılmaya çalışılmıştır (Asad, 2006:35-36).

Öte yandan Canatan (2007a:171), anadil eğitimi noktasından incelediği İsveç, Hollanda ve Fransa örneğinden yola çıkarak sadece İsveç'in çokkültürlülük olgusuna olumlu yaklaştığını vurgular. Fransa başından beri asimilasyoncu politika içinde anadil eğitimi vermiyor iken Hollanda ise aşamalı bir asimilasyon politikası içinde önce anadil eğitimine sıcak bakmış zamanla bu uygulamayı ortadan kaldırmıştır. Ona göre bu iki ülkede tek dil ve tek kültür, azınlık ve göçmen gruplarına benimsetilmek istenmektedir.

Çokkültürlü bir eğitim modeli farklı kültürlerin yer aldığı bir toplumda zengin bir ortak kültür oluşturabilmek ve farklılıklar zemininde birlik oluşturabilmek adına uygulanabilecek en ideal modeldir. Çokkültürlü bir eğitim ortamında alternatif bir yaklaşım ve modelin uygulanmasında esas olarak kültürlerarası eğitim modeli devreye girmektedir.

1.3.2. Kültürlerarası Eğitim

Çokkültürlü ortamın gereği olarak o toplumda ideal eğitim modeli de kültürlerarası eğitim olacaktır. Kültürlerarası eğitim farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ve tanındığı bir zeminde kendini sunabilecektir. Bununla ilgili olarak Eisenclas ve Trevaskes (2007), öğrencilerin ihtiyacı olan kültürlerarası yeteneği geliştirmek için yerel ve uluslararası öğrencilerin öncelikle kültürlerarası iletişime ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Kültürlerarası eğitim sadece yerleşik göçmenlerin bulunduğu yerlere özgü olarak görülmemelidir. Günümüzde uluslar arası öğrencilerin sayısı gitgide artmaktadır ve kültürlerarası eğitim, bu öğrencileri de kapsamaktadır. Kültürlerarası eğitim için öncelikle öğrenciler arasında kültürlerarası iletişim sağlanacaktır ve böylelikle kültürlerarası etkileşim gerçekleşecektir. Eğitimde gerçekleştirilecek etkinliklerin uluslar arası hale getirilmesi ile bunu sağlayabilmek mümkün olacaktır. Bunun gerçekleşmemesi durumunda okulda sosyal anlaşma söz konusu olamayacaktır. Bu da sınıf etkileşimini engelleyebilmekte, öfke yaratabilmekte, basmakalıp düşünceler oluşturabilmektedir. Oysaki kültürel yetenek, yapılandırılmış öğrenme çevresinde gelişebilmektedir. Kültürel yetenek ise bireyin diğer kültür ve kendi kültürü arasında arabuluculuk yapabilmesidir. Bunun içinde öğretim programlarının uluslar arası hale getirilmesi, pratikte de her kültüre, medeniyete ait öğretilerin paylaşılması esastır.

Çokkültürlü ortamda gerçekleşen eğitim Carignan'a göre üç başlık altında tartışılabilir. Bunlar geleneksel, liberal, eleştirel veya radikal platformdur. Liberal platform içinde yer alan çokkültürlü eğitim tartışmaları kültürel çoğulculuğu öngörür. Bu eğitim modeli öğretim programlarını, öğretme stillerini, öğrenme stratejilerini okul ve aile arasındaki iletişimi kapsar. Kültürel farklılıklarda işbirliğini amaçlayan eğitim modelinde altı çizilecek hususlar; dinler farklılığı, iki dilli eğitim, ırkçılığın tipolojisi ve yabancı düşmanlığıdır. Dolayısıyla çokkültürlü bir ortamda uygulanan eğitim modeli kültürlerarası eğitimdir.

Çokkültürlü Eğitim Kültürlerarası Eğitim

Kültürlerarası eğitim iletişimde alternatif yollar keşfettiği gibi, öğrencilere farklılığı hoşgörüyü, özgürlüğü, demokrasiyi ve karşılıklı dayanışmayı tanıtır. Dolayısıyla kültürlerarası eğitim çoğulcu toplumda birlikte yaşamının daha uygun yollarını öğretme teşebbüsüdür. Etkileşime girilen insanlarla kültürel geçişlerin kabulünü hızlandırır. Kültürlerarası eğitimde kültürlerarası yeteneğe sahip bir öğretmen basmakalıp yargılardan, önyargı ve ayrımcılıktan, ırkçı tavır ve etnosentrik tavırlardan uzak durur. Bununla birlikte halen ayrımcılık yapan göçmenlere dair önyargıları olan öğretmenler mevcuttur. Onlar, göçmen çocukların yavaş öğrendiklerini, zayıf başarıya sahip olduklarını, öğrenimi tamamlayamayacaklarını, akademik anlamda yetersiz oldukları kanaatine sahiptir (Carignan vd., 2005). Dolayısıyla kültürlerarası eğitim için öğretmenlerin de kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle eğitim yaklaşımı içinde kültürel görecelilik felsefesini benimsemiş olmaları kültürlerarası eğitim verebilmede yeterlilik için ön koşuldur. Bu felsefede her kültürün biricik olduğunu benimsemek, bunu korumak ve diğer kültürlerin değerleriyle karşılaştırmamak ön plandadır. Bu nedenle öğretmenler kültürel pratikleri gözden geçirmeli; fakat asla kültürel pratiklerin geçerliliğini eleştirmemelidir. Öğretim aşamasında herhangi bir etnik grubun gelenek, miras, tarih ve estetik görünümüne fazla vurgu yapmamalıdır. Çünkü bu durum öğrenciler arasında rekabete dayalı bir ortamın oluşması sonucunu doğurabilir (Bullivant, 1993).

Kültürlerarası eğitimin Avrupa'da gündeme gelmediği ve göçmen çocukları için yabancılar pedagojisinin ön plana alındığı dönemlerde Avrupa'da göçmen çocukları toplum için bir risk faktörü olarak görülmüştür. Fakat kültürlerarası eğitimin gündeme gelmesiyle birlikte farklı kültürlerden gelen göçmen çocukları toplum için bir zenginlik kaynağı olarak görülmüştür (Portera, 2008:484). Çünkü kültürlerarası pedagoji- eğitim göçmenlerin kültürlerini eşit görme anlayışı içinde hareket eder. Bu pedagoji sadece göçmenlere değil toplumun tüm üyelerine yönelerek insanların kültürel bağlılıklarını avantaj olarak gören bir yöntemdir.

Kültürlerarası eğitimin uygulandığı bir toplumsal düzlemde belli başlı uygulama alanları şöyle (Feyzioğlu, 1997:96) sıralanabilir:

*Kültürlerarası eğitimin uygulandığı bir toplumda amaç, öncelikle yabancıları tek yönlü olarak toplumsal ortama entegre etmek değil, yerlilerin de dahil olacağı karşılıklı entegrasyonun sağlanmasıdır.

*Göçmenlere ait farklı kültürlerin okul kitaplarında, derste ve okuldaki her tür uygulamada öğretilmesi söz konusudur.

*Farklı kültürlere ait bayramların, ritüellerin okul içinde o kültüre ait olmayanlarla birlikte kutlanması esastır.

*Kültürel etkinlikler düzenlenerek ev sahibi toplum ve yabancı ailelerin katılımı sağlanmaktadır.

*Yabancıların ana dili ders programına dahil edilmektedir. Bu dersler diğer yabancı ve ev sahibi öğrencilerin de katılımına açıktır.

*Kültürlerarası eğitimde ev sahibi toplumun öğrencileri de yabancılar gibi hedef kitlesine dâhil edilmektedir.

*Kültürlerarası eğitimde velilerin işbirliği ve ilişkilerinin yakınlığı da başlıca amaçlardan biridir.

*Kültürlerarası eğitimde derslerde, yabancı öğrencilerin dili ve kültürünün tüm öğrencilerin öğrenme ortamında aktarılması ve ders olarak işlenmesi yer alır.

*Bu eğitim modelinin olduğu okulların kütüphanelerinde tüm milletlere ait kitap ve sözlükler bulunmaktadır.

*Bu modelde aile okul- diyalogu son derece gelişmiştir. Veliler öğrencilerin okul hayatına daha fazla entegre olurlar. Tüm yabancı ve ev sahibi toplumun velilerinin katıldığı etkinlikler düzenlenerek kaynaşma sağlanmaktadır.

Kültürlerarası eğitimde bu uygulamalar sonunda en başta kazanılan olumlu nitelik yabancı düşmanlığı ve korkusunun ortadan kalkmasıdır. Bu sayede yine yabancı öğrencilerin başarısı ve motivasyonu da artacaktır. Çünkü kendi dilinin ve kendi kültürünün ders konusu olarak işlenmesi ve kabul görmesi yabancı öğrencinin sınıf içindeki imajını olumlu hale dönüştürecek ve öğrencinin kendine güvenini arttıracaktır. Öğrenciler birbirinin kültürlerini tanıyarak birbirlerine daha çok yaklaşacaklardır.

Alred, vd. (2006), kültürlerarası eğitimin verildiği bir ortamda öğrencinin kültürlerarası vatandaşlık bilincine sahip olacağını vurgular. Bu eğitimde vatandaşlık eğitimi çok geniş bir perspektif almak zorundadır. Diğer insanların yaşam tarzlarını, kültürlerini, dillerini, dil oyunlarını içermelidir. Özellikle de dil eğitimi bunların başarılmasında öncelikli faktördür. Bu modelde verilen siyasal eğitimde demokratik bir süreç söz konusu olacağı gibi Avrupa Konseyi tarafından da belli stratejiler belirlenmiştir. Buna göre verilecek eğitimle, başkalarının kendisini ifade etmelerine izin verme, her tür şiddet eyleminden kaçınma, ayrımcılığı azaltma, kucaklayıcı olma, grup çalışmaları organizasyonu, görev dağıtımı, güvenilirlik sağlama, denge yaratma, çoğulculuğu tolere etme, hataları ve farklılıkları kabul etme, uzlaşa ve konsensüs bulma, çoğunluğun kararlarını kabul, teşviki arttırma, sorumluluk ve hak dengesi sağlama, vb. amaçlar belirlenmiştir.

Kültürlerarası eğitim daha önce bahsedilen çokkültürlü eğitim modelini ortaya koyan James Banks'in modeli dahilinde ABD'de etkilidir. Bununla birlikte Avustralya'da eğitim reformu çerçevesinde hazırlanan raporda uygulanma prensipleri ile ortaya konmuştur. Buna göre toplumun tüm fertleri eşit fırsat ve programa dahil edilecek, her birey kendi kültürünü yaşatacak ve başka kültürlerle tanıştıracak, göçmenlerin ihtiyaçları tüm topluma açık program ve hizmetlerce giderilecek, göçmenlerin kendi işlerini kendileri yürütebileceği özgür bir ortam sağlanacaktır. Avustralya, kültürlerarası eğitim politikasını 1980 sonrası kabullenmiş ve bu süreç sonrası uygulama aşamasına geçirmeye başlamıştır (Nohl, 2009:47,48).

1.3.3. Ana Hatlarıyla Alman Eğitimi

Alman eğitim sistemi okul öncesi (kindergarten), ilköğretim (Grundschule), ortaöğretim olarak zorunlu temel okul (Hauptschule) meslek okulu (realschule), lise (gymnasium), karma okul (gesamtschule ve yönlendirme sınıfı olarak orientierungstufe), yükseköğretim, yetişkin eğitimi, özürülüler için okul (sonderschule) olarak ayrılır. Grundschule 'yi bitiren öğrenciler çıraklık melek eğitim yolunu seçerlerse 5, 6 yıl süren Hauptschule'yi, meslek eğitimi seçmek isterse 6 yıl süren Realschule'yi, akademik eğitimi seçerse lise'ye (gymnasium) gitmektedir. Bu farklı okul tipleri öğrencinin ilkokuldaki (Grundschule) başarısına bağlıdır. Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar. Çocuğun anaokuluna gitme zorunluluğu yoktur.

Öğretim programları da okul türlerine göre değişiklik göstermektedir. Temel eğitim sunan Hauptschule’de yabancı dil, matematik, fizik, biyoloji, coğrafya, tarih, meslek öncesi bilgi, sosyal bilgiler, müzik, sanat, spor ve din bazı eyaletlerde ise ek olarak ülke bilgileri ve ekonomi verilmektedir. Mezun olanlar Hauptschule diploması verilir (Hauptschuleabschluss). Bu okulda verilen bilgiler oldukça kolaylaştırılmıştır. Realschule’de ise bu derslere ek olarak politika dersi de verilir. Öğrenci 7 veya 8. sınıfta belirlenmiş zorunlu alanlardan yeteneğine göre seçmeli ders alır. Ayrıca ikinci bir yabancı dil seçer. Gymnasium’da ise öğrenci bu derslere ek olarak yine belirlenmiş zorunlu alanlardan yeteneğine göre ders seçer ve öğrenci üçüncü yabancı dil de seçebilir (Eurydice Unit, 2003). Gymnasium’da öğretim konuları daha kapsamlı ve ağırdır.

Bazı eyaletlerde öğrencinin başarısına göre okula yönlendirilmesi 4. sınıfta bazı eyaletlerde ise 5 veya 6. sınıfta söz konusu olmaktadır. Öğrencinin ilköğretim dördüncü sınıfa kadar aldığı puanlara göre öğrenci 4 farklı okul türüne yönlendirilmektedir. Bunlar Hauptschule, Realschule, Gymnasium veya özel eğitim okulu olan Sonderschule’dir. Dördüncü sınıf için çok erken bir karar olmasına rağmen Bremen eğitim senatörlüğü bu sınıfta karar kılmıştır. Öğrencinin okula yönlendirilmesinde sınıf öğretmenin ve okul müdürünün kararı geçerli olduğu gibi bu durum veli ile de özel olarak görüşülmektedir. Öğrenci örneğin, başarı durumuna göre Hauptschule’ye gönderilmişse ve öğrenimi esnasında çok yüksek puan elde ederse bir üst okula geçebilme hakkına sahip olmaktadır. Fakat söz konusu durum öğrenci için okulun eğitim seviyesi düşük olduğundan ve eşit muameleye tabi olduğundan kolay gerçekleşmemektedir. Farklı okul türleri bir kısım eğitimciler tarafından eleştirilmekte, sınırların çok katı çizildiğine inanılmakta ve alternatif yol olarak toplu okul- sınıf modeli olan Gesamtschule modeli önerilmektedir. Bu modelde aynı sınıf içinde Realschule, Hauptschule ve Gymnasium bulunmakta, gerektiğinde birden fazla öğretmen aynı sınıfta eğitim verebilmektedir. Bu modelin en önemli noktası her üç tür eğitim seviyesinin bulunması itibariyle öğrenciler arasında rekabet oluşturması ve Hauptschule öğrencisinin Gymnasium’daki derslere de tanık olması ve aşinalık kazanarak notlarını yükseltebilme ihtimalidir. Bu modelin eğitim seviyesini yükseltmede başarısı kanıtlanmış ve birçok eyalette eğitim sistemi bu okul modeli üzerine inşa edilmeye başlanmıştır. Bu okul modelinin maliyetinin diğerlerine göre daha fazla olması da henüz çok fazla yaygınlaşmamış olmasının geçerli sebebidir. Zira

Almanya’da sosyal devlet gereği olarak eğitim ücretsizdir, öğrencinin her tür ihtiyacı devlet tarafından karşılanmaktadır.

Almanya eğitim sisteminde Sonderschule denilen özel eğitim okulları diğer bir deyişle Förderschule, öğrenci portföyü özel eğitim gerektiren öğrenciler olduğu gibi Almanca konuşma eksikliği olan çocukların da gönderildiği okuldur. Bu husus Almanya’da fazlasıyla tartışılmaktadır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunduğu Förderschule olarak ifade edilen bu okullara devam eden Almanca bilgisi eksik öğrenciler diğer özür gruplarından birisine dahil değildir (Arslan, 2006). Zira Almanca eksikleri ek ders hizmetleriyle giderilmemekte, öğrencinin özel eğitime muhtaç öğrenci etiketi ile bu okullara gönderilmesi söz konusu olmaktadır.

Almanya’da eğitim süresi Türkiye’den farklı olarak 13 yıla kadar sürebilmektedir. Alman eğitim sisteminin geleneği 19. yüzyılda Prusya’nın 3 tabakalı bir toplum olmasından kaynaklanmaktadır. Prusya’da yüksek tabakaya mensup çocuklar Gymnasium’a (5-13 yıl) esnaf, tüccar vb. orta sınıf çocukları Realschule’ye (5-10 yıl), çiftçi ve işçi çocukları ise daha önce Volksschule olarak ifade edilen Hauptschule’ye (5-9 yıl) gönderilmekteydi. Dolayısıyla bu gelenek günümüze kadar sürmektedir. 1968 yılında ise Alman Eğitim sisteminde güncellemeler yapılmış ve şu an önemsenen Gesamtschule- karma okul modeli ortaya konmuştur (Çoban, 2003:78) Şu an Almanya’da Volksschule denilen okul türleri Türkiye’deki halk eğitim merkezleri işlevi görmekte, göçmenler ve yerli halk için dil kursları, oryantasyon ve entegrasyon kursları vermektedir. Öte yandan Faist (1994:439,452)’in de belirttiği gibi Alman eğitim modelinde gerek örgün eğitim noktasında gerek okul dışı eğitim olarak formal mesleki eğitimi önemli boyuttadır. Meslek eğitim politikası devlet kurumlarının aktif rolleri tarafından belirlenir. Faist’in çalışmasında Almanlar ve Türklerin özellikle Hauptschule mezunu olduktan sonra daha çok çıraklık konumunda çalıştıkları belirtilmiştir. Özellikle Almanlar için talep edilmeyen yorucu ve cazip olmayan işlerde (kömür madenciliği vb) Türkler çıraklık yapmakta ve bu önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Almanya’da öğrencinin başarı durumuna göre yönlendirilmesi noktasında velilerin de onayı alınmaktadır. Öğrencinin sadece Grundschule’deki (ilkokul) notları ile gideceği ortaöğretim seviyesi belirlenmekte bir iki eyalet dışında Almanya’nın genelinde herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Bu yönlendirme çok küçük yaşta gerçekleşmekte

ve bu durum birçok eleştiriye maruz kalmaktadır. Eleştirilerin sonucu olarak bazı eyaletlerde yönlendirme sınıfı 4. sınıftan 6. sınıfa alınmış 2 yıllık bir yönlendirme basamağı uygulaması konmuştur. Fakat bu basamak sınıflar çok yaygın değildir. Öğrenci başarı notları ile Gymnasium'a gitmeye hak kazandığında bazı eyaletlerde 5.sınıftan 9. sınıfa bazılarında 10. sınıfa kadar okuluna devam etmekte ve akabinde yükseköğretime gidebilmek için gerekli olan abitur adı verilen seviyeye devam etmektedir. Abitur seviyesi Gymnasium seviyesi olarak da ifade edilebilir. Abitur'unu bitirenler yükseköğrenim olgunluk belgesine sahip olur ve dilediği üniversite ve bölüme başvurabilir.

1.3.4. Bremen Eyaleti ve Türk Göçmenler

Almanya'da federal bir ülke olarak 16 eyalete ayrılmaktadır. Eyaletler Alman anayasal çerçevesine bağlı kalmak şartıyla özerk bir yapı içinde tüm kurumlarda değişikliğe gidebilmektedir. Almanya'daki eyaletler şunlardır: Baden-Württemberg, Bayern Brandenburg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.(Federal Statistic Office).

Bremen başlı başına bir eyalet olarak Bremen ve Bremerhaven kentinden oluşmaktadır. Limanlar, gemicilik, uluslar arası sanayi ürünleri Bremen ekonomisinin temelinde yer almaktadır. Bremen eyaletinde ise toplam nüfus 661.866 iken yabancı nüfus ise 83.497'dir.(Federal Statistical Office, 31.12.2008) Bremen eyaletinde Türk nüfusu ise Alman vatandaşlığına da geçenlerle birlikte 36.513'olarak ifade edilmektedir.* Bunların 27.536'sı halen Türk vatandaşdır. Fakat bu istatistikler tam anlamıyla yabancı nüfus sayısını belirtmemektedir. Zira bu yabancı nüfus oranı Alman vatandaşlığına geçmemiş olanları kapsar.

Bremen'deki mevcut Türk sayısının yerleşim bölgeleri gözlemlendiğinde Türklerin belli yerlerde toplanmış oldukları görülmektedir. Özellikle işgücü göçünün başlamasıyla birlikte Almanya'nın genel politikasına da uygun olarak işçilerin geri dönecekleri beklentisiyle Türklerin ortak alanlara yerleştirilme durumları Bremen için de geçerli olmuştur.

* Bremen eyaleti bilgileri için kaynak; Bremen Institut Für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Referat Zuwandererangelegenheiten und Integrationspolitik, 31.12.2007

1.3.4.1. Bremen ve Entegrasyon Politikası

Bremen Senatörlüğü (Bakanlık) entegrasyon noktasında Almanya'nın genel politikası ile birlikte farklı eyalet olma ve karar alabilme yetkisi çerçevesinde 2007- 2011 yıllarını kapsayan bir entegrasyon konsepti belirlemiştir. Teorik çerçevede göçmenlerin içinde buldukları toplumla uyumunu belirleyen ve ideal amaçlar ortaya koyan bu konsept yıllardır uygulama noktasında sıkıntı göstermekte ve amacına yeterince ulaşamamaktadır. Bunu konseptin bizzat hazırlayıcıları raporun başlangıcında belirtmektedir.

Bremen senatörlüğüne hazırlanan konseptte entegrasyon, bir toplumda yaşayan farklı kültürlere ait insanlara aynı koşullarda yaşam şartları tanıma ve fırsat eşitliği sunmak toplumun üyelerini bir arada tutup, topluma güç kazandırmak olarak ifade edilmektedir. Konseptte entegrasyonun toplumun her kesimi tarafından benimsenmesi esas alınmaktadır. Yani entegrasyon, sadece göçmenlerin öğrenecekleri tek taraflı bir durum değil, toplum içinde diğer insanların da öğrenmeleri ve benimsemeleri gereken bir durumdur. Bunun entegrasyon algısında bir değişim olduğu ifade edilebilir. Entegrasyon çalışmaları için belli başlı toplumsal alanlar ise sürekli eğitim merkezleri, kültürel, sportif göçmen organizasyonları, din cemaatleri, medya ve politik alan olarak belirlenmiştir. Yine hazırlanan konsept ifadesine göre Bremen'de entegrasyon çalışmaları ile amaç, insanları cesaretlendirilmek aynı zamanda kendi sorumluluklarını gerçekleştirerek diğer insanlarla da barışçıl bir şekilde yaşayabilmelerini sağlamaktır. Göçmenlere yardım etmek ve onların karşılına çıkan kültürlerarası farklılıkları aşmalarına yardım edebilmektir. Konseptte dinler arası diyalogdan da bahsedilmekte Bremen'de Hıristiyanlıktan sonra en büyük din çoğunluğunun Müslümanlık olduğu vurgulanmakta her iki grup arasında uyumlu bir birlik zemininin oturtulması gerektiğine işaret edilmektedir. Söz konusu konseptin amacı uyum konusunda güncel ihtiyaçları tespit edebilmek, entegrasyon politikasını pratik hayatta uygulayabilmek, toplumsal gelişmelere ayak uydurabilmek, entegrasyona ait uygulama eksikliklerini ortadan kaldırmak olarak ifade edilmektedir. Bremen'de göçmenlerin yoğun bulunduğu gettolarla ilgili olarak her bölgeye aynı imkânların sunulması söz konusu edilmektedir. Özellikle dört yıl içinde entegrasyon çalışmalarında dil ve eğitim, sürekli eğitim, meslek

kazandırma ve uğraş içinde olma (boş zaman aktivitesi) başlıkları dikkate alınarak konseptin uygulanması hedeflenmiştir (Bremen konzept, 2007-2011).

1.3.4.2. Bremen Eyaleti Eğitim Yapısı

Bremen merkezde bulunan Eğitim Senatörlüğü (Senatörin für Bildung und Wissenschaft) Bremen ve Bremerhafen kentlerinin eğitim işlerinden sorumludur. Bremen güney eyaletlere oranla ekonomik anlamda daha geride kalmış eyaletlerden biridir. Bu nedenle Eğitim senatörlüğü yerel medyada yeterince bütçeye sahip olmadığını vurgulamaktadır.

Bremen’de eğitim alanı ile ilgili yapılan çalışmalarda Bremen 15 ayrı bölgeye ayrılarak planlamalar yapılmaktadır. Bu alanlar; Neustadt, Obervieland, Huchting, Woltmershausen, Mitte/Östliche, Vorstadt/Hastedt, Schwachhausen, Vahr/Sebaldsbrück, Horn/ Borgfeld/Oberneuland, Osterholz, Hemelingen, Findorff/Walle, Gröpelingen, Burglesum, Vegesack, Blumenthal bölgeleridir (Schnellmeldung -eğitim raporu, 2009). Özellikle bu alanlar içinde Gröpelingen, Neustadt, Findorff/ Walle bölgesi Türklerin çok yoğun yaşadığı bölgelerdir.

Bremen eğitim sisteminde Almanya genelinde yaygın olan okul türleri bulunmakta, Alman genel eğitim yapısından farklılık gösteren herhangi bir uygulama yer almamaktadır. Benzer şekilde okul öncesi (Kindergarten), ilköğretim (Grundschule), ortaöğretim olarak zorunlu temel okul (Hauptschule)meslek okulu (Realschule), lise (Gymnasium), karma okul (Gesamtschule) ve yönlendirme sınıfı olarak (Orientierungstufe), yükseköğretim, yetişkin eğitimi, özürllüler için okul (Sonderschule) yer almaktadır. Grundschule ‘yi bitiren öğrenciler çıraklık meslek eğitim yolunu seçerlerse beş-altı yıl süren Hauptschule’yi, meslek eğitimi seçmek isterse 6 yıl süren Realschule’yi, akademik eğitimi seçerlerse lise’ye (Gymnasium) gitmektedir. Bu farklı okul tipleri öğrencinin ilkokuldaki (Grundschule) başarısına bağlıdır. Bremen’de zorunlu eğitim altı yaşında başlar ve 10 yıl sürer. Çocuğun anaokuluna gitme zorunluluğu yoktur.

Bremen eğitim sisteminde çoğunluğun istemine bağlı olarak okullar programlarına anadil dersleri koymaktadır. Bu dersler haftada iki saat ile sınırlıdır. Tüm Avrupa dillerinde anadil dersleri verildiği gibi şu an Türkçe dersinin yanı sıra Polonca (lehçe),

Kürtçe, ve Persçe anadil dersleri de teklif içinde yer almaktadır. Alman eğitim senatörlüğü konuyla ilgili olarak bu uygulamayı eğitimde çokkültürlülüğün benimsendiğinin göstergesi olarak ele almaktadır. Şüphesiz sadece bu tarz bir uygulamanın çokkültürlü eğitimi kanıtlıyor olması tartışmaya açıktır.

Bremen eğitiminde okullar ve özellikleri şöyledir* :

Grundschule (İlkokul)

Bremen’de ilkokullar bünyesinde hazırlık sınıfları (Vorklasse) vardır. Öte yandan 6 yaşını dolduran çocuklar ilkokula başlamak zorundadır. Grundschule (ilkokul) birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadardır. İlkokulda amaç, öğrencilere temel bilgileri vermek ve eğitim programı çerçevesinde onların çeşitli konulardaki kabiliyetlerini geliştirmektir.

Orientierungsstufe (Yönlendirme sınıfları):

Temmuz 2008 tarihinde alınan kararlarla yönlendirme sınıfları kaldırılmıştır. Bu sınıflar 2 yıl süreli ve beş ve altıncı sınıfları kapsamaktadır. Altıncı sınıfın sonunda öğretmen ve veli öğrencinin hangi okula gideceğine karar verir. Fakat şu an 4. sınıfın sonunda öğrencilerin hangi okula gideceğine karar verilmektedir.

Hauptschule (Meslek Ortaokulu):

Hauptschule 7. sınıftan başlayarak 10. sınıfa kadar süren dört yıllık bir eğitim süresini kapsar. Bunu bitiren öğrenci daha sonra mesleki eğitime yönlendirilir. Hauptschule mezuniyetinden sonra geliştirilmiş ortaöğretim diploması (Erweiterte Hauptabschluß) alınabilir. Bremen’deki Hauptschule öğrencileri diğer eyaletlere göre bir yıl öncesinden toplu eğitim okulunu bitiremezler. Bu diplomayı elde edebilmek için giriş şartlarına bağlı olarak Berufsfachschule, Berufsaubauschule veya Abendrealschule’lerden birisini bitirmek gereklidir. Hauptschule’nin üstün başarı ile bitirilmesi durumunda orta derecedeki ortaöğretim diploması (Mittlere Bildungsabschluss-Realabschluss) ile denkleştirilebilir, hatta üniversite yolunu açan lise üst basamağına geçilebilir.

* Bremen Eyaleti Hannover Başkonsolosluğu, Eğitim Ataşeliği, 2004 yılı Faaliyet Raporu, Yıllık Genel Bilgi Durumu

Realschule (Meslek Lisesi):

7.ve 10. sınıf arasında 4 yıllık eğitim süresini kapsar ve sonunda ortaöğretim diploması (Mittlere Bildungsabschluss-Realabschluss) alınır. Realschule, Hauptschule ile Gymnasium arasındaki konumuyla genel eğitim ve mesleki eğitim arasında köprü görevi üstlenir. Bu diploma yükseköğrenimin önünü açabilir. Bundan başka öğrenciler bu diplomayla teknik liselere gidebilirler ve teknik yüksekokula geçiş hakkı elde ederler.

Gymnasium(Lise):

Lise öğrenimi 7 ile 13.sınıf arasındadır. Bu okul tipi ortaöğretimin birinci ve ikinci basamağını kapsamaktadır. Gymnasium eğitim seviyesine göre Sekundarstufe I (7-10. sınıf), Sekundarstufe II (11-13.sınıf) olarak düzenlenmiş olup Abitur (olgunluk-bitirme sınavı) ile son bulur. Yüksek öğrenime yöneliktir.

Mesleki Eğitim:

Meslek okullarının amacı hem işletmelerde teorik eğitime paralel olarak uygulama eğitimine hem de genel eğitimde zorunlu olarak ileriye götürmeyi sağlamaktır.

Temel Mesleki Eğitim Yılı (Berufsgrundbildungsjahr):

Modern meslek eğitimi biri bir yıllık temel mesleki eğitimi, diğeri 2- 2,5 yıllık mesleki ihtisas eğitimi olarak iki safhaya ayrılmıştır. Bir yıllık temel meslek eğitimi tüm meslek dallarında aynıdır. Bu temel meslek eğitimine katılmak ve hem okula hem işyerine düzenli olarak devam etmek zorunludur.

Meslek Yüksekokulu (Berufsfachschule):

Bu okula ya temel mesleki eğitime katılanlar ya da 2-3 yıllık meslek okullarını zorunlu olarak takip ederek bitirenler gidebilirler. Meslek okullarına geçiş şartları farklılık göstermektedir. Bunlar genişletilmiş Temel Eğitim ya da Realschule'lerdir. Genişletilmiş temel eğitim okullarından meslek okullarına sürekli devam ederek başarılı olanlar Realschule bitirme diploması almaya hak kazanırlar. Meslek eğitiminde inşaat meslek okulları da hizmet vermektedir.

Üst Kademeli Meslek Okulu (Fachoberschule):

Realschule'yi bitiren öğrencilerin Meslek Yüksekokullarına gidişini kolaylaştıran bir okul türüdür. Bu okul genel olarak pratik ve teorik bilgiler vererek meslek Yüksek okullarına geçişi temin eder. Pratik eğitim alanları 11. sınıfa hazırlar. Mesleği tamamlayanları da 12. sınıfa başlamak üzere hazırlar.

Teknik Okullar (Fachschulen):

Teknik okullar, meslek okullarının ileri safhasıdır. Bu okullara iki yıllık meslek okullarını bitirenler ve mesleki deneyimleri olanlar gidebilir. Mezunlarına tekniker olarak iş sağlayan okullardır.

Yetişkin Eğitimi:

Eğitimini ya da mesleki eğitimini tamamlayamayanlara verilen eğitimdir. Bremen yetişkin okulu ve Bremerhaven Akşam Okulu olmak üzere iki okul bulunmaktadır. Her iki okulda ortaokulu bitirme ve meslek kazanma sağlanır. Ayrıca yetişkinlerin eğitimi için Halk Yüksek okulları (Volkhochschule-VHS)'ler vardır.

Özel Eğitim:

Zihinsel özürllüler için çeşitli rehabilitasyon merkezleri mesleki eğitim sunmaktadır. Ayrıca mesleki teşvik merkezlerinde zihinsel özürllü gençler için rehabilitasyon da yapılmaktadır.

Özel Öğretim (Sonderschule):

Önemli sakatlığı olan veya öğrenme güçlüğü çeken, ayrıcalıklı bir yardım gerektiren çocuklar bu okula gider. Öğrenciler küçük gruplar halinde özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerden ders alırlar. Öğrenciler gösterdikleri başarı oranında orta öğretim I. basamakta belirlenmiş diplomaları veya öğrenme güçlüğü olanlar okulunu bitirme diploması alabilirler.

Yükseköğretim:

Üniversiteler eyaletin sorumluluğundadır. Devlet sadece üniversite sisteminin genel prensiplerini ve araştırma fonunu takip eder. Kanunların verdiği hakla her üniversite kendi sistemini kurabilir. Bu nedenle üniversitelerin yapılarında ve örgütlenmelerinde

büyük farklılıklar vardır. Üniversiteye gidebilmek için Gymnasium'da Abitur yapmak zorunluluğu vardır. Ayrıca yüksek öğretim olgunluğu (Hochschulreife), yüksek okullara ve üniversitelere devam edebilmenin ön şartıdır. Olgunluk derecesi iki şekildedir: Bunlar; genel yükseköğretim olgunluğu ve branşa bağlı yükseköğretim olgunluğu'dur. Genel yükseköğretim olgunluğu (Allgemeine Hochschulreife) bütün yüksek okullar ile üniversitelerde öğrenim yapma hakkını sağlar. Branşa bağlı yükseköğretim olgunluğu (Fachgebundene Hochschulreife) ise ancak devam edilen lise ve okul tipinin öğretim programındaki derslere yakın derslerin okutulduğu belirli yüksek okullara ve fakültelere devam edebilme hakkını sağlar. Hauptschule ve Realschule mezunları meslek okullarını bitirdikten sonra 'İkinci öğretim yolu' (Fachoberschule)'na bağlı kurumlara devam ederek olgunluk derecesi alabilirler. Olgunluk dereceleri olgunluk sınavı (Reisenprüfung) sonunda elde edilebilmektedir. Yükseköğretim görececek öğrenciler okulların hazırladıkları kayıt kabul şartlarına göre yüksekokullara ve ilgili bölümlere kabul edilirler. Bir yüksekokulda kayıtlı olan öğrenci paralel öğrenim yapan bir başka okula ve bir başka bölüme kaydını yaptırabilir.

Türkçe dersleri:

Bremen'de Türkçe anadil dersleri ya konsolosluga bağlı, Türkiye'den sınavla gönderilen öğretmenler tarafından, ya da Bremen Senatörlüğü'ne (bakanlık) bağlı Türkçe öğretmenleri tarafından verilmektedir. Senatörlük öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı Bremen Senatörlüğü tarafından verilmekte, konsolosluga bağlı öğretmenlerin programı ise Türkiye'den MEB tarafından verilmektedir. Senatörlük öğretmenlerinin verdiği Türkçe dersleri genelde Türkçe dersinin seçmeli ikinci yabancı dil olarak okutulduğu okullardadır. Haftada iki saat ile sınırlı olan bu dersten öğrencinin aldığı not ortalamasına etki etmektedir. Fakat konsolosluga bağlı öğretmenlerin verdiği Türkçe dersleri okul bitiminde, yine okul içinde özel kurs şeklinde zor şartlar altında verilmektedir. Bu derslere devam mecburiyeti olmadığı gibi alınan not sınıf geçme sistemini de etkilememektedir. Bu derslere katılacak olan öğrencinin velisi yazılı olarak isteğini belirtmelidir. Dolayısıyla konsolosluga bağlı öğretmenlerin verdiği Türkçe derslerinden yeterince verim alınamamaktadır. Konuyla ilgili 4 yıldır Türkçe dersi veren öğretmenin ifadesi şöyledir:

“Dersimi hiçbir veli ve öğrenci önemsemiyor hâlbuki Türkçe dersi okul programına konsa ve not ortalamasını etkilese çok daha ciddiye alınırdı. Gün bitiminde öğrenci yorgun,

sınıflar buz gibi, hausarbeiter'lar(müstahdem) etrafı temizliyor biz Türkçe öğretmeye çalışıyoruz, bununla ilgili Türkiye'den de hiçbir şey yapılmıyor, çocuklar derslere gelmiyorlar, sonunda kurs kapanıyor, başka okulda tekrar başlıyoruz orda da aynı şeyler, böyle anadil öğretilmez” (11 Şubat 2009).

Senatörlük öğretmenlerinin Türkçe dersleri genelde Gymnasium'larda verilmektedir. Çünkü bu okullarda öğrenci başarısı yüksektir. Daha başarılı öğrenci buna paralel olarak daha bilinçli şekilde Türkçe dersi alma talebinde bulunmakta ve Bremen Eğitim senatörlüğü ise bu talep yoğunluğu karşısında söz konusu okulda sınıf geçme sistemini etkileyecek şekilde Türkçe dersi açmaktadır. Talebe göre bu okullarda Türkçe dersi ikinci yabancı dil dersi olarak okutulmakta ve sınıf geçme sistemini etkilemektedir. Özellikle Hauptschule adı verilen temel eğitim okullarında genellikle Türkçe dersi verilmemektedir.

Din Dersleri:

Almanya'da 2007-2011 yıllarını kapsayan süreç için hazırlanan entegrasyon planında Hıristiyanlık sonrasında en fazla çoğunluk dininin Müslümanlık olduğu ve bu nedenle Müslümanların entegrasyonuna olabildiğince ağırlık verilmesinin önemine değinilmiştir. Bahsedildiği gibi Almanya'da şu an Müslüman sayısı 2.1 ile 2.3 milyon arasında olarak ortaya konmuştur. Yabancılar merkezine kayıtlı olan Türkiye'den gelen Müslümanların sayısı 1.700.000 olarak ifade edilmesine rağmen ortalama sayı 1.500.000 olarak ifade edilmektedir. İkinci sırayı 355.000 Müslüman ile Güneydoğu Avrupa'dan gelenler oluştururken geriye kalan 353.000'i, İran ve diğer Güney Asya, Orta Asya, ve Afrika'dan gelenlerden oluşmaktadır. Yine rapora göre Sünni Müslümanlardan sonra en büyük çoğunluğu 480.000 ile 552.000 arasında yer alan Aleviler oluşturmaktadır. Dolayısıyla Almanya'da Müslümanlar arasında en büyük mezhep grubunu % 74'le Sünniler oluşturuyor. % 13 oranında Aleviler ikinci büyük Müslüman inanç grubunu oluştururken bunun sonrasında % 7'lik payla Şiiiler yer alıyor. Ayrıca Ahmediye, Sufilik, İbadiye adı verilen küçük cemaatler de Almanya'da yer almaktadır. (Muslim Life in Germany Report, 2009:63).

Kültürlerarası eğitimde belli bir kültürel grubun dininin kabulü de söz konusudur. Bu kabul okullarda kültürel grubun dinine ait eğitimin verilmesi hususunu da beraberinde getirmektedir. Almanya'da Anayasanın 7.maddesinin 3.fıkrasının 2. bendi uyarınca İslam din dersleri dini cemaatlerin ilkeleriyle verilmek durumundadır. Çünkü dersin

amacı dini cemaatin inanç esaslarının aktarılmasıdır. Dolayısıyla laik devletin dini konulardan uzak durması itibariyle din dersinin içeriğini belirleme hakkı yoktur. Almanya’da 1979 yılında Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı ilk İslam Din dersi genelgesini çıkarmış fakat okullarda halen Anayasaya uygun din dersi sağlanmamıştır. Bunun temel nedenlerinden biri de Almanya’nın federal yapısı nedeniyle eyaletlerin beklentileri ve Anayasadaki düzenlemeler arasındaki ayrılıktır (Karahana, 2009:10).

Bremen eğitim sisteminde İslam din derslerinin verilmesi ile ilgili olarak da 2005 yılında oluşan komisyon ile Bremen Eğitim Enstitüsü tarafından İslam Kültürü dersinin okullarda okutulmasına karar verilmiştir. Fakat ders öğretmenlerinin, Alman Üniversitelerinde yetişecek İslam Din Dersi öğretmenleri tarafından eğitilmesi uygun görülmüştür. 5. ve 6. sınıf programında başlayacak olan dersin içeriği iki alana göre belirlenmiştir. Bunlar ‘Dinî Oryantasyon’ ve ‘Ahlakî Davranışlarda Oryantasyon’ şeklinde düzenlenmiştir (Zengin, 2007:35). Konsolosluk ise Müslüman öğrencilere öğreteceği İslam dini ve kültürü derslerinin verilme durumu hala istikrara kavuşmuş değildir. Bu konuda konsolosluk ve Alman Eğitim Enstitüsü’nün aralarındaki müzakereler halen devam etmektedir.

1.3.5. Çokkültürlü- Kültürlerarası Eğitim ve Almanya

1980’lerle birlikte Türk kökenli göçmenlerin Almanya’da yerleşik vatandaş olarak yer alması özellikle Alman Sosyal Demokrat Parti’sinin iktidarı ile kültürlerarası eğitim meselesini de gündeme taşımıştır. Göçmen kuşağın daha iyi eğitilmesi, topluma faydalı olması, Almanlarla bütünleşmesinin gerekliliği bilinci içinde üniversitelerde yabancılar pedagojisi (auslaender paedagogik) programları yapılmış yeni eğitim modelleri denenmeye başlamıştır. Sınıflardaki etnik ve dinsel çeşitliliğin kültürel zenginlik açısından önemi vurgulanmaya başlamıştır. Bu girişimler uygulamalara dönüşeceği noktada Almanya’da Hıristiyan Demokrat Parti’nin iktidara gelmesiyle birlikte Türk göçmenlerin Hıristiyan birliğini bozucu etkisi vurgulanarak kültürel farklılığın kabul politikaları gerileme göstermiştir (Unat, 2002:57). Zira Türk göçmenleri ve onlara karşı uygulanan-uygulanacak politikalar her dönem siyasi partilerin söylemlerinde yer almış ve göçmenler-bilhassa Türk- seçim malzemesi olarak kullanılmıştır. Bununla ilgili olarak 43 yaşındaki esnaf, Türk göçmenin söyledikleri ilgi çekicidir.

“Alman vatandaşlığına geçen Türklerle, Almanya’da neredeyse 5 milyona vardık, her parti seçim zamanı, İslama, Türk göçmenlere hoşgörülüüüz, onlarla bütünleştik artık onlar bizim gerçeğimiz, farklı muamele olmayacaktır diyor, ama her seçim sonrasında bunlar bize uymuyorlar, uyum sağlamak istemiyorlar, değişime kapalı toplum diye de fikir değiştiriyorlar, biz olmasak konuşacak bir şey kalmayacak” (15 Mart, 2009).

Dolayısıyla göçmenlerle ilgili eğitim, hukuk, ekonomiye ilişkin kurallar, girişimcilik, vize işlemleri, vatandaşlığa geçiş işlemleri kısacası tüm göçmen politikası siyasal partilerin siyasal arenada söylemleri haline gelmiştir. Özellikle eğitim yaşamında şu an gündemde Türkiye’de elde edilmiş diplomaların geçerliliği tartışması söz konusudur. Birçok diploma denk görülmemekte, eğitimini Türkiye’de tamamlamış gençler açısından bu durum zorluk çıkarmaktadır.

Klasik Kültürlerarası Pedagojide etnik azınlıkların (göçmen işçiler vb.) ve çocukların kültürü noksan değil yerli çoğunluğun kültürüyle ‘fark’ları çerçevesinde ele alınmaktadır. Çünkü kültürlerin hiçbiri diğerine göre üstünlük taşımamaktadır. Dolayısıyla kültürlerarası pedagoji hem yerlilere hem de çoğunluğa yöneliktir. Bu pedagojide başlıca amaç kültürlerin anlaşılmasıdır. Böyle bir pedagojinin yer aldığı toplum çokkültürlülüğe meydan veren bir modeldir. Asimilasyonist eğitimde ise tam tersine amaç, kültürleri anlamak değildir. Etnik azınlıkların çocuklarının dil bilgileri, dil kullanımları ve onların sosyalleşmeleri sürekli olarak mevzu edilir ve bu özelliklerin noksan olduğu üzerinde durulur (Nohl, 2009). Dolayısıyla bu yaklaşıma ait toplum modeli de yerel çoğunluğun baskın olduğu bir toplum modelidir.

Almanya’da yabancılar sorunu ile ilgili ilk yaklaşım şüphesiz eğitimin öneminden yola çıkarak yabancılar pedagojisi olmuştur (Ausländerpädagogik). 1980’li yıllarda bu anlayışın ardında kültürlerarası eğitim söz konusu olmuştur. Fakat bu eğitim modelinin metodolojisi tespit edilmemiştir. Dolayısıyla Alman eğitim sistemi, tek kültürlü toplumun devamıdır ve tek kültürlü bir sistemdir. Kültürlerarası eğitim modelinin söz konusu edildiği dönemde Eyalet Eğitim Bakanları toplantısında kararlar alınmış ve buna göre okullarda özellikle göçmenler için zorlanılan derslerde ve Almancada ek dersler sunulacak, yabancı öğrencilerin çok olduğu okullarda yabancı çalışma grupları oluşturulacak ve göçmenler okula entegre edilecektir. Yine anadil ve din dersleri o kültüre mensup öğretmenler tarafından verilecektir. Göçmenler için ek maddi kaynaklar ayrılacaktır. Fakat bu çabalar uzun ömürlü olmamış, göçmenlerin kalıcılığı fark edildiğinde durum istikrarını yitirmiştir (Feyzioğlu, 1997). Göçmen çocuklar için

‘yabancılar pedagojisi’ adı verilen bu yaklaşım Nohl (2009)’a göre asimilasyonist bir eğitimin hedefidir. Bu hedefe ait uygulamalardan ilki her sınıfta % 20’yi aşmayacak şekilde göçmen öğrencinin var olması kuralıdır. Böylece bu yabancı oranı ile çocukların asimilasyonu kolaylaşmaktadır. Öte yandan çalışmalarda, göçmen ailelerin kırsal, tarıma dayalı, eğitimsiz bir çevreden geliyor oluşları nedeniyle çocuğun ilk toplumsallaşmasını gerçekleştiremediği bu nedenle de okullara uyum problemi gösterdiği sıkça vurgulanmıştır. Böylece köken ülke ile göç edilen ülke arasında kültürel çelişkinin olduğu söz konusu edilmiştir. Dolayısıyla çocuklar sürekli olarak eksik görülmüş ve asimilasyonist eğitimin gerekliliği de desteklenmiştir. Asimile olmamış yabancıların toplumsal istikrarı tehdit ettiği anlayışındaki yabancılar pedagojisi Almanya’da halen devam etmekte ve güncelliğini korumaktadır.

Yabancılar pedagojisinin güncelliğini koruması pratik alanda kendini gösterirken kültürlerarası eğitim 1970 sonlarından itibaren Almanya’da bazı eğitimciler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Özellikle kültürlerarası pedagojinin kurucularından Jürgen Zimmer’in kültürlerarası eğitim ütopyası ilgi çekicidir:

“Farz edelim ki, çoktan geliştirdiğimiz bir kültürlerarası eğitime sahibiz. Buna göre Berlin-Kreuzberg’de* yabancı ve Alman çocuklarının birlikte devam ettiği bir okul aşağı yukarı şöyle çalışıyor olsun: Asıl memleketlerin kültürleri eşdeğerli kabul edilir ve çocuklar çok milliyetli bir toplumdaki yaşama hazırlanırlar. Bu kültürlerin öğeleri müzikten tarihe, spordan coğrafyaya ve karşılaştırmalı din eğitimine kadar bütün derslerde mevcut olur. Tabii ki öğretmenler arasında zorlu tartışmalar yaşanacaktır, ama yinede okul kültürel olarak zenginleştirme fırsatını görür ve değerlendirir. Yabancı çocukların gündelik problemleri, çelişkili durumları öğrenmenin önemli bir parçası haline gelir. Bu sorunlar, gizli müfredata havale edilmez, sohbetler ve projelerle konu edilir: Kız öğrencilerin beden eğitimi dersi için kıyafetlerini değiştirmek konusundaki çekingenlikleri, Yunanlılar ve Türkler arasındaki atışmalar, domuz eti yemeyi reddetme...Bu okul aile dostu olur. Ebeveynleri, büyükanne ve büyükbabaları, komşuları ve akrabaları davet eder, uluslar arası yemek kursları organize eder. Çocuklar ve yetişkinler için boş zaman etkinlikleri örgütler. Alışlagelmiş zamanlar dışında da okul kapılarını açar. Şenlikler yapılır. Ebeveynlere pedagoji dışındaki meselelerde de bilgi verilir. Okul küçük bir halkevi gibi işler” (Zimmer 1984:237’den aktaran Nohl, 2009:54)

Kültürlerarası eğitime ilişkin bu uygulamalar öğrenciye başta empati duygusunun yanında farkındalık kazandıracak bir çok avantajı sahiptir. Almanya’da öğretmen

* Berlin’de bulunan Kreuzberg, Türklerin en fazla yoğun olmak üzere göçmenlerin yaşadığı bir semttir. Kreuzberg’in küçük bir Türkiye kesiti olduğunun fazla vurgusu nedeniyle araştırma süresince iki gün süreyle söz konusu semtte bulunulmuş, gözlemler yapılmıştır. Kreuzberg; restoranları, berberleri, marketleri, mağazaları ile tam da 1990 yılları Türkiye’sini andıran, kişiye Almanya’da olduğunu unutturan ortama sahip bir semttir.

yetiştirme programlarında da kültürlerarası eğitimi ortaya koyabilecek öğretmen yetişmesi meselesi de gündeme gelmiş bununla ilgili resmi öneriler sunulmuştur.

Almanya’da teoride yapılan çalışmalar ortaya konan ütopyalar yanında gerek yerel gerek ulusal bazda yetişkin ve gençlerin okul dışı eğitim alanlarında da kültürlerarası bir açılıma rastlanamamaktadır. Örneğin, belli mahallelerde var olan çocuk ve gençlik merkezlerine çoğunlukla yabancı kökenli çocuk ve gençlerin gitmesi ile Alman çocuk ve gençler bu merkezlerden uzak durmaktadır. Benzer şekilde aile ve boşanma danışmanlığının işlevsel olmasına rağmen yabancı kökenli ailelerin bu durumlarında çocuklarının eşlerin ayrılmasıyla maruz kaldığı durumlar üzerinde herhangi bir bahis konusu geçmemektedir. Yine çocuk yetiştirmeye yönelik yardım ve destek hizmetlerinde kültürlerarası bir açılım yoktur. Danışmanlık birimlerinde göçmenlerin dilini bilen danışmanlar yer almamaktadır. Dolayısıyla yabancı ebeveynler için sorunlarını anlatmakta muhatap bulmaları çok zordur. Çoğu kentte göçmen ailelerinin daha yoğun bulunduğu yerlerde sosyal yardım birimleri yoktur veya yetersizdir (Nünning, 2007:217).

Konuyla ilintili dört Avrupa ülkesinde (İngiltere, Hollanda, Almanya ve Fransa) ‘ortaöğretimde Türk öğrenciler’ çıkış noktalı olarak yapılan çalışmada, göçmen öğrencilerin aldıkları eğitim ile yaşadıkları toplumun baskın sivil kültürü tarafından nasıl şekillendirildikleri ortaya konmuştur. Buna göre dört ülkede de genel eğitimin amaçları benzer olmakla birlikte pratikte farklı görünümler söz konusudur. Özellikle tarih derslerinin verilmesi noktasından öğrencilerin kültürlenmesinin ön planda tutulduğu araştırmada Almanların öğrencilere sunduğu tarih derslerinde dünya tarihi yerine Alman tarihinin verildiği vurgusu göze çarpmaktadır. Dersin temel mesajı Almanya’nın ekonomik başarı hikâyesidir. Bu durum politik bir problem olarak yorumlanırken Alman tarih kitaplarının savunmacı bir tarzla yazıldığı eleştirilmektedir. Benzer şekilde Alman ders kitaplarında Almanya’nın göçmen ülkesi olduğu ifade edilmemektedir ve bu durum kendi politik kültürlerinin baskınlığının işareti olarak yorumlanmaktadır. Eğitim modelinde Almanya, Almanların ülkesi olarak yansıtılırken Fransa ise cumhuriyet vatandaşlığının ülkesi olarak yansıtılır. Ayrıca araştırmada Hollanda ve Britanya’da göçmenliğin çokkültürlülük ile bağlantılandırıldığı ve ders

kitaplarında göçmenlik ve çokkültürlülüğün özel sivil toplum konuları olarak ele alındığı görülmektedir (Sunier, 2000).

Almanya’da eğitim sisteminin sorunları tartışılmakla birlikte özellikle göçmen çocukların eğitimi ile ilgili olarak tartışmalar had safhadadır. Göçmen çocuklara verilen ek Almanca derslerinin yetersiz olduğu vurgulanmakla birlikte OECD tarafından yapılan PISA eğitim araştırmasında Almanya’nın almış olduğu düşük derecenin sorumluluğu da göçmenlere mal edilmiştir. 2003 PISA sonuçlarında matematik başarısında ölçek üzerinde Türk öğrenciler 410 puan alırken, diğer bir göçmen grup öğrenciler 460 puan, (eski Doğu rejiminden Sovyetler Birliği’ne gidip geri gelen göçmen ailelerin çocukları) ve Polonyalı öğrenciler ise 480 puan almıştır. Alman öğrenciler ise 520 puana sahip olmuştur (Heckmann, 2008:14). Bu sonuç fazlasıyla eleştirilerek Türk öğrencilerin başarısızlığı fenomen haline getirilmiştir. Türk göçmen kökenli öğrencilerin sorunları ile ilgili Berlin Türk Veliler Birliği’nin raporunda Alman eğitim sisteminin eleyici tarzda ve tek kültürü merkeze alıcı olduğu, Alman politikasında halen yabancıların varlığının dikkate alınmadığı ve buna uygun olarak eğitim sisteminin güncellenmediği belirtmektedir. Bu raporda ayrıca okul öncesinden başlayarak Türk öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları ve velileri de ilgilendiren durumlar aktarılmaktadır. Rapora göre Türk öğrencilerin sorunları henüz anaokulu döneminde başlamaktadır. Eğitimin ilk başlarından itibaren velilerin sorumluluğu üzerinde durulmakta özellikle çocuklarını anaokuluna göndermek istemedikleri vurgulanmaktadır. Bunda en başta çocuğun çok küçük olması kaynaklı olarak çocuğun Alman kültürü ile yetişeceği endişesi yatmaktadır. Yine daha önce yaşanan bir örnek de -çocuğun ana okulda inancı dikkate alınmadan domuz eti yedirilmiş olması- velinin kararını engellemektedir. İlköğretim aşamasında ise öğrencinin Berlin ve Brandenburg eyaletleri dışında dört yılsonundaki notlarına bağlı olarak ortaöğretime yönlendirilmesinin erken olduğu eleştirilmektedir. Yine Almancası yeterli olmayan öğrencilerin özel eğitim okulları olan Sonderschule’ye gönderilmesi de altı çizilen hususlardan biridir. Öte yandan öğrencilere verilen Türkçe dersleri de ya bakanlığa bağlı ya da konsoloslığa bağlı öğretmenler tarafından verilmekte, her okulda farklı bir uygulama yer almakta ve bu konudaki istikrarsızlığın da etkisi öğrencilere yansımaktadır. Dolayısıyla öğrenciler nitelikli ve etkili Türkçe dersleri alamamaktadır (Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland -rapor, 2006). Türkçe derslerinin

verilmesi her eyalete göre değişmekte ve eyaletteki tüm okullar tarafından da farklılaşmaktadır. Bazı okullarda ikinci yabancı dil olarak, bazılarında ise normal ders saatleri dışında dil kursu olarak verilmektedir. Özellikle Türklerin yoğun bulunduğu yerlerde Türkçe derslerinin verilmesi velilerin talebine göre de değişebilmektedir. Çokkültürlü eğitim ile ilgili olarak Bremen Üniversitesi Kültürlerarası Eğitim Bölüm Başkanı, Karakaşoğlu şu ifadede bulunur:

“Çokkültürlü eğitim, kültürleri statik ve ayırt edici olarak ele alırken artık amaç kültürlerarası eğitimi yakalamaktır. Çünkü kültürlerarası eğitim, kültürleri daha dinamik ve etkileşimli olarak ele alır. Kültüründen diğer kültürlere belli formlar katabilir, belli formlar alabilirsin, etkileşim ve alışveriş vardır. Bu model daha çağa uygun gelişime yöneliktir”.

Dolayısıyla çokkültürlü eğitime nazaran kültürlerarası eğitimde diyalog ön plandadır. Kültürlerarası eğitimde farklı kültürel gruplar kendi kültürlerini rahatça ifade ederken diğer kültürlere de saygı duyarak etkileşime geçmektedir.

Diğer taraftan Alman eğitim sistemi göçmenlere fırsat eşitliği ve fırsat tanıma noktasında belli reformlar gerçekleştirmiştir. Fakat devam eden düzenlemelerde önceki yılların asimilasyonist geleneği devam etmektedir. Etnik grupların başarılarını düzeltme koşulu ikinci dilin öğrenilmesi, iyi konuşulması ve dil yeteneğinin durumuna odaklanmış ve okul sürecinin bunu üstlenmesi de bu noktada dikkate alınmamıştır. Dahası eğitim sisteminde okulların özerklikleri ile de ortaya çıkan eşitsizlikler, farklı sosyal ve etnik gruplar arasında artış göstermiştir (Gomolla, 2006). Göçmen çocukların yerli halka göre daha düşük niteliklere sahip olmaları ve eğitimdeki başarısızlıkları, dezavantajlı pozisyonda olmalarının bir sebebi olarak görülmemelidir. Tam tersine bu göçmenlerin ulaşabileceği fırsat ve kaynakların yetersizliğine işaret eden bir belirti (symptom)'dir. Diğer bir deyişle bu durum kurumsal veya direk yapılan ayrımcılığın bir sonucudur (Räthzel, 1999:47).

Alman eğitimine çokkültürlü eğitim sunma noktasında tam da durumu karşılayan bir örnek ile yüz yüzedir. Alman okullarının çoğunda özellikle Bremen eyaletinde göçmen öğrencilerin teneffüs de dahil olmak üzere anadillerini konuşmaları yasaktır. Bu yasak sınıfta delindiğinde öğrenci ciddi uyarıya maruz kalıp sarı kart almaktadır. Sarı kart iki kez alındığında okuldan uzaklaştırma verilebilmektedir. Bu sarı kartlar okulun pedagoga verilmek zorundadır, keza öğrenci geri verme aşamasında özür dilekçesi yazmak ve bir daha aynı hatayı işlemeyeceği noktasında pedagogu ikna etmek

zorundadır. Bu yasak ile ilgili olarak uzun yıllardır eğitim veren bir öğretmenin ifadesi ilginçtir:

“Öğrencilere başka dilde konuşmak yasak deniyor ama bu sadece Türkçe noktasında, İngilizceyi konuşabilirler kimse rahatsız olmaz.”(11 Mart 2009)

Çokkültürlü bir eğitimin gerekleri içinde öğrencilerin anadillerini kullanma yasağı söz konusu olamayacağı gibi ek ders olarak anadil derslerinin müfredatta yer alması ve tüm öğrencilere açık olması gerekmektedir. Hatta bununla da kalmayıp azınlık kültürlerine ait belli bilgilerin, ritüellerin, geleneklerin de derslerde işlenmesi gerekmektedir. Bu ve benzeri örnekler göstermektedir ki Almanya, çokkültürlü eğitim verme konusunda herhangi bir atılım içinde değildir. Canatan (2009:91)'ın Avrupa ülkelerinde yaşayanların ideal etnik çeşitliliğe dair görüşlerini ölçme amacı ile yapılmış Avrupa sosyal araştırmasından ortaya koymuş olduğu verilerde Almanya'da yaşayanların % 95'i bir ülkede tek bir dilin konuşulması iyidir fikrine kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. % 1.5'lik küçük bir grup ülkede tek bir dilin konuşulmasının iyi olmayacağını belirtirken %3.5'lik bir grup kararsız olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu bakış açısı Almanca dilinin ön planda tutulmasının göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Keza çokkültürcü bir toplumda çeşit çeşit dillerin konuşulma zorunluluğu yoktur, sadece bu dillerin kabul edilmesi, yasaklanmaması, saygı görmesi ve yaşatılması söz konusu olmaktadır. Aynı çalışmada Almanya'da yaşayanların % 71'i etnik toplulukların Almanya'da ayrı bir okul açmalarına karşı olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu farklılıkların yaşatılmasından ziyade etnik toplulukların hakim kültürle kaynaşması isteği olarak da yorumlanabilir. Oysaki çokkültürlü eğitimin uygulanmaya çalışıldığı Britanya'da bazı göçmen okulları açılmış ve hükümet bu noktada destekleyici bir tavır sergilemiştir.

Çokkültürlü bir eğitimde daha önce de bahsedildiği gibi farklı toplulukların kültürlerini ve tarihlerini öğretme ve böylece tüm öğrencilerin genel kültürünü artırma talebi söz konusudur. Öğrenci diğer medeniyetleri de tanıyarak onların tarihi birikimlerinden de haberdar olarak bakış açısını ve vizyonunu zenginleştirebilecektir. Tarih eğitimi ile ilgili olarak Popp (2009), Alman eğitim sisteminde diğer birçok Avrupa ülkesinden farklı olarak öğrencilere dünya tarihinin öğretilmediğini vurgular. Tarih dersinde dünya tarihinin göz ardı edildiğini, sürekli Alman tarihinin öğretilmekte olduğunu söylemektedir. Ona göre bunun nedenlerinden bir kaçı, Alman eğitim sistemi içindeki

tarihçilerin dünya tarihinin yeni konseptine sahip olamamaları, dünya tarihi ile çok ilgilenildiğinde Nazizim ve Holocaust'un (soykırım) göz ardı edileceği korkusu ve tarih öğretmenlerine güven duyulmaması nedeniyle müfredata çok fazla konmamış olmasıdır. Alman tarih eğitiminde bir gelenek haline dönüşen bu durum içinde dünya tarihi yerine öğrenciye tarih eğitimi Alman tarihi ağırlıklı olarak verilmektedir. Bu durum da şüphesiz çokkültürlü bir eğitimle bağdaşmamaktadır.

Almanya'da Türk göçmenlerin Almancayı iyi bilmemeleri ve her fırsatta konuşmaktan kaçınıyor olmaları sıkça eleştirilen noktalardan biridir. Oysaki Almanya bu durum kapsamında iki dilli yetişen ve çifte sosyalleşme çabası içinde olan öğrencilerin eğitimdeki sorunlarına, dil yeterliliklerine yapıcı çözümlerle ve daha fazla dil dersleriyle destek sağlayabilir. Heckmann (2008), özellikle düşük gelirli göçmen ailelerin çocuklarının eğitimde yaşayacakları dezavantajları sıralamış, ilk sırada çocuklarının düşük motivasyona sahip olabileceklerini belirtmiştir. Bu durum okur-yazarlık ve dil yeteneğini de etkileyebilmektedir. Yine göçmen ailelerin buldukları toplumla uyuşmayan geleneksel inançlarını çocuklarına da benimsetmesi çocukların uyumunu zorlaştıran bir tehlike olarak ele alınmaktadır. Yine anadilinin okul dilinden farklı olması da çocuğun başarısını engelleyecektir (Leseman'dan aktaran, Heckmann, 2008:26). Bu özellikler göçmen öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları risklerdir.

Almanya'nın Bremen eyaletinde son dönemde göçmen öğrencilerin entegrasyonu ve kültürlerarası iletişim kazanmaları maksadıyla Bremen Eğitim ve Bilim Senatörlüğü tarafından 2004 yılında ilköğretim üçüncü sınıfa kadar gidilebilen yaz kampları başlatılmıştır. Bu kamplar 3 hafta süreyle devam etmiş özellikle sosyal anlamda dezavantajlı ailelerin çocukları, dil yeterliliğine sahip olmayanlar gönüllü olarak seçilmiştir. Bremen'de eğitim gören tüm farklı etnik kimliklerden tercih edilen göçmen geçmişli öğrencilere Almanca dersleri ağırlıklı olmak üzere müzik, tiyatro etkinlikleri ile kültürlerarası iletişim ortamı yaratılmaya çalışılmıştır (Heckmann, 2008:62). Bu programla ilgili olarak alınan dönütler olumlu olmuştur. Konuyla ilgili açıklamada bulunan Bremen Senatörlüğü, Kültürlerarası ilişkiler departmanı birim sorumlusu Çepne, yaz kamplarının çok verimli geçtiğini, senatörlük tarafından her tür finansal destek verildiğini belirtmiştir.

BÖLÜM 2: METOT

Bu bölümde Almanya, Bremen eyaleti Bremen kentinde bulunan 184 gün içinde yapılan ‘Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen örneği’ konulu tez çalışması kapsamında izlenen yol aktarılmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği, konulu bu çalışmada *yöntemde çeşitleme modeli*(desen) kullanılmıştır. Problemin derinlemesine ortaya konabilmesi amacıyla problem, nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılarak araştırılmıştır. Bu model zenginleştirilmiş desen olarak da ifade edilmektedir. Ona göre bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır, ardından toplanan verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılır. Aynı çalışmada anket, ölçek gibi nicel araştırmaların yanısıra mülakat, gözlem, kayıt incelemesi gibi nitel yöntemlerden uygun olanların kullanılması çeşitleme (zenginleştirilmiş) modelidir ve uygulanması güçtür (Creswell ve Denz’den aktaran Büyüköztürk vd, 2008:213). Sosyal dünyanın ne tam olgusal olarak (pozitivizm) çözümlenemeyeceği; ne de sadece yorumlamacı (hermeneutik) bir gerçeklikle ortaya konamayacağı ve ideal çözümlemenin bu iki paradigmayı birlikte ele almak olduğu gerçeğinden yola çıkılarak çeşitleme modeli tercih edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın verileri, öğrencilere anket ve ölçek uygulanarak, öğretmenlere yarı-yapılandırılmış olarak hazırlanan mülakat soruları sorularak, yine konuyla ilgili belli yetkililerin de görüşleri alınarak toplandığı için, araştırmanın modeli yöntemde çeşitleme(zenginleştirilmiş) olarak ifade edilebilir. Araştırmanın genel ağırlığı ise betimsel ve ilişkisel araştırmadır.

2.1.1. Nicel Araştırmada Model(Desen)

Nicel yaklaşım açık ve anlaşılır hipotezler ortaya koymayı gerektirdiği gibi pozitivist bir bakış açısına işaret etmektedir. Bu durum sosyal gözlemlerin birer fiziki fenomen olarak ele alınmalarını beraberinde getirmektedir. Bu noktada amaç objektifliği, geçerliliği ve güvenilirliği sağlamaktır. Nitel araştırmacılar ise bunun aksine pozitivistin, katı bilimsel ve objektif olma tavrının sosyal bilimler için geçerli olamayacağı görüşü içinde

inşacılığı, rölativizmi, hümanizmi ve hermeneutiği tartışmaktadır. Nitel analiz araştırılan olgunun bağlamına odaklanırken, nicel analiz ise olgusal olarak genel sonuçlar çıkarmaya çalışır, kısacası genellemelere ulaşır. Nitel analizde mülakat ve gözlem ağırlıklı iken nicelde istatistiğe başvurmak kaçınılmazdır (Gillispie, 2008). Sosyal bilimlerin doğası düşünüldüğünde ilk dönem sosyolojide olduğu gibi daha çok doğa bilimlerinin yöntemi olarak sayısal ifadelerle sosyal olguyu veya durumu açıklamak, indirgemeci bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmada çok sayıda kişinin görüşünü alıp genellemelere gidebilmek amacıyla nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımda yapılanmış soru formundan oluşturulmuş anket ve ölçek Bremen kenti genelinde eğitim gören 12–18 yaş arası 489 Türk öğrenciye uygulanmış, anket formu istatistiksel analizler kullanarak davranış, tutum ve algı ölçülmüştür. Bu yöntemle elde ettiğimiz bilgiler pozitivist epistemoloji temelinde yürütülen bir strateji kullanılarak yapılmıştır. Bu analizde model olarak *tekil ve ilişkisel tarama* modeli kullanılmıştır. Karasar (1999)'a göre tekil tarama araştırma konusu; olay, birey, grup, birim veya duruma ait değişkenlerin tek tek betimlendiği ve konuyla ilgili tutum, algı, beklenti, bilgi düzeyi ve ihtiyaçların belirlendiği modeldir. Tekil model ile 'an'lık durum saptamaları yanında zamansal gelişim ve değişimler de belirlenebilmektedir. İlişkisel model de benzer şekilde iki ya da daha çok sayıda değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir. Bu model ile birey, olgu, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenmesi sağlanır. Büyüköztürk, vd (2008: 16)' e göre tarama modelinde görüş ölçmede başlıca analiz anket ile sağlanabilmektedir. Tarama modelinin önemli avantajı çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen bilgiyi sunmaktır. Dolayısıyla çalışmada da benzer şekilde Almanya evreni Bremen örnekleminde 489 öğrenciye ulaşılarak bu öğrencilerle birebir görüşülerek anket uygulanmıştır.

2.1.2. Nitel Araştırmada Model (Desen)

Nitel araştırma kapsamında açık uçlu sorular(open-ended), derin mülakatlar, etnografik çalışmalar ve katılımlı gözlem yer almaktadır. Nitel araştırmanın genel anlamda kaynakları; karşılıklı görüşme içinde yer alan ifadeler, monologlar, yazılı metin olarak; gazete, mektup, otobiyografi, el yazmaları, textler, kitaplar, resmi rapor ve tarihsel dökümanlardır. Eylemsel araştırmalar ise toplantı katılımları, gözlem notları, tören,

ritüel ve aile yaşamına dair gözlemlerdir. Yine bireyin kendini ifade etmesindeki vücut dili, fiziksel duruş, giyim tarzı ve diğer kendini ifade etme formları da nitel araştırma içinde yer alır. Dolayısıyla nitel araştırma hem gözlemleri hem de metin analizlerini içerir. Nitel araştırma anlamı vurgular. Aynı zamanda nitel araştırma bağlamsal bir araştırmadır. Bu nedenle epistemolojiyle de ilgi kurulabilir (Ambert ve diğ., 1995). Nitel araştırma aynı zamanda sosyal bilimlerde Weber'in 'Anlamacı Metodoloji' dediğimiz şeye karşılık gelmektedir. Anlamacı metodolojide, araştırmacının kendisinden bağımsız şekilde araştırmasını ortaya koymaya çalışma çabasının söz konusu olamayacağı araştırmanın başlangıcında belirlidir. 'Sosyal realite doğa bilimlerinin metodu ile açıklanamaz, sosyal realiteyi ancak anlamaya çalışabiliriz' anlayışıyla ortaya çıkan ve son dönemde yöntembilimde önemli bir yer tutan nitel araştırma içinde, konuyla ilgili yöntem de anlamacı ve yorumlayıcı bir yaklaşım ile ortaya konmaktadır. Nitel araştırmaya uygun olarak verilerimiz her nerede toplanmış olursa olsun, bu veriler içinde buldukları tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamda ele alınmaya çalışılmaktadır.

Nitel araştırma doğası gereği araştırmada genişlikten çok derinlik arayışı içindedir. Konuyla ilgili olarak seçilen örneklem toplam nüfusun konuya olan ilgisinin bir örneğini temsil eder. Nitel araştırmanın amacı insanların, nasıl ve neden davrandıklarını, ne düşündüklerini ve eylemlerinin ne anlama geldiğini ortaya koymaktır. İşi doğrulamaktan ziyade keşfedebilmek önemlidir. Bu eylemlerin ve düşüncelerin keşfi ile sosyal organizasyonun ve sosyal yapının yeni formlarını ve değişimini anlamaya çalışır. (Ambert ve diğ., 1995). Buna istinaden çalışmada da uygulanan mülakat ifadelerinin ne anlam taşıdığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu safhada objektif olabilmenin mümkün olamaması nedeniyle ifadelerdeki anlam ve tutarlılık yer yer belli teoriler üzerinden çıkarılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma, yorumcu paradigmanın diğer bir ifadeyle anlamacı epistemolojinin bir araştırma yaklaşımı olarak, literatürde belirlenen birçok desene sahiptir. Bunlar; Kültür Analizi (etnografik), Durum analizi, Eylem Araştırması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) vb. olarak adlandırılan desenlerle belli özelliklere sahip oldukları vurgulanarak her birinin sınırları çizilmiştir. Nitel araştırmayı sadece bu desenlerden biri kullanılarak yapılabilir şeklinde sınırlandırmak nitel araştırmayı tekrar nicelleştirme tehlikesi yaratmaktadır.

Çünkü yorumcu paradigmaya ait bir araştırma yöntemi zaten yoruma dayalı olduğundan doğası gereği belli özellikler atfedilerek sınırlandırılmaz. Yani nitel yaklaşım kullanılarak yapılan bir sosyolojik araştırmada kullanılacak desen türü iki veya daha fazlasını da içeren özellikler gösterebilir.

Nitel araştırma yaklaşımı içinde durum çalışması-örnek olay çalışması (case study) deseni Yıldırım ve Şimşek (2008:280)'e göre doğal bir çevrede gerçekleşen ve çalışmaya konu olan olayların bütüncül bir yorumunu içermektedir. Örnek olay çalışması güncel olguyu, kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan birden fazla veri kaynağının olduğu görgül araştırma yöntemidir. Bu tür çalışmada incelecek duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşım ile araştırılarak ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır, veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Öte yandan Kültür analizi(Etnografya) olarak ifade edilen nitel araştırma deseninde temel amaç bir grubun davranışının kültürel, simgesel yönlerini, önemini ve bağlamını anlamaktır. Diğer kültürü, örgütleri ve kurumları kapsayan karmaşık davranış ortamlarındaki kültür veya sosyal sürece ilişkin kavrayışa ulaşmayı sağlayan desendir. Grup doğal ortamda incelenir, çok çeşitli veri toplama tekniği kullanılabilir (bu tekniklerin yapılması araştırma ilerledikçe gerçekleşecektir) kültürel yorumlama ön plandadır, alan taramasıyla birlikte kullanılabilir, analizde betimleme ve yorumlama ön plandadır, bu model hem süreç hem de üründür (Punch, 2005:154). Dolayısıyla bu çalışmanın, Türk öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları kültürel tavır, bu süreçte edindikleri kültürel uyum durumlarının incelenmesi sebebiyle '*Kültür Analizi*'(Etnografik veri toplama) modeli, belli bir zaman ve mekan içinde belli bir öğrenci grubunun, belli bir olgusal bağlamda eğitimle ilgili yaşantılarını birçok etken dikkate alınarak, bütüncül ve derinlemesine incelendiği için de daha ağırlıklı olarak '*Örnek olay çalışması*' modeli içinde yer aldığı söylenebilir.

2.2. Örneklem

Örneklem seçimi için Bremen genelinde ortaöğretim düzeyinde 10 okula ve 4 özel dershaneye gidilmiştir. Okul ve dershanelerin isimleri şöyledir:

Okullar

- 1- Johann Heinrich Pestalozzi
- 2- Schulzentrum In den Sandwehen
- 3- Gerhard Rohlf's Schule
- 4- Berufsschule für Technic
- 5- Lange Reih Schulzentrum
- 6- Rübekamp Schulzentrum
- 7- Schulzentrum an der Lerchenstraße
- 8- Schulzentrum Helsinkistraße
- 9- Schulzentrum am Waller Ring
- 10- Schulzentrum Sebaldsbrück

Özel dershaneler;

- 1- Bremen Schulförderlung
- 2- Vegesack Schulförderlung
- 3- Bremen Turkish Eltern Verein
- 4- İslamic Gesellschaft Verein

Bu okul ve dershanelerde çalışmayla ilgili olarak 2008–2009 yılında Almanya'nın Bremen eyaleti Bremen kentinde 494 öğrenciye anket uygulanmış ancak 489 adet anket geçerli kabul edilmiştir. Çalışmanın öğrenci örnekleme tesadüfi tabakalı örneklemdir. Yine ölçüt temelli olarak seçildiği söylenebilir. Çünkü katılımcıların 12-18 yaş arasında olması, Türk kökenli olması, Bremen kentinde halen eğitim görüyor olması ölçüt alınarak örneklem seçilmiştir. Katılım esası gönüllüğe dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 287'si bayan, 202'si ise erkektir.

Anket ile öğrenci derin mülakatlarının desteklenmesi veya karşıt düşüncelerin yakalanması ve çalışmanın daha etkili sonuçlar ortaya koyabilmesi amacıyla 11 ortaöğretim öğretmenine derin mülakat yapılmıştır. Öğretmen örnekleminin seçiminde kartopu örnekleme kullanılmıştır. Sarantakos'dan aktaran Kümbetoğlu (2005:96-98)'na göre kartopu örnekleme, araştırma alanında kaynak kişilerden doğru diğer görüşülecek kişilere ulaşılması ve bir kartopu gibi, ilerledikçe yeni kişilere ulaşım örnekleme büyütme. Ayrıca kartopu ve amaçsal örnekleme niteliksel çalışmalarda kullanılır.

Çalışmada öğretmenlere ve öğrencilere ulaşımı sağlayan Bremen Eğitim Senatörlüğüdür. Fakat senatörlük sadece üç öğretmen adresi vermiş, diğer öğretmenlere kartopu örnekleme modeli ile ulaşılmıştır. Ayrıca kartopu örnekleme içinde öğretmenler ölçüt temelli olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin Türk kökenli olmasına, güncel bakış açısı yakalayabilmek amacıyla halen eğitim veriyor olmasına, çeşitlilik ve farklı görüş yakalama adına hem konsolosluk hem de senatörlük öğretmenlerinden oluşmasına dikkat edilmiştir. (Öğretmen örnekleme özellikleri için bkz: ekler 3).

Nitel bilgi toplama aşamasında yapılan mülakatlar şöyle sınıflandırılabilir:

	Sayı
Öğrenciler	12
Öğretmenler	11
Kurum Temsilcileri	3
Veliler	4

Mülakatlarda görüşme yerleri ise şöyledir: Öğretmen mülakatlarının bir kısmı için kafeler, öğretmenlerin okulları, Bremen Türk Veliler Birliği (Türk ocağı), Zaman Okur Kulübü, Atatürkçü Düşünce Derneğidir. Öğrenci verileri için gerek anket sorularının cevaplanması gerekse mülakatlar için; uluslar arası Türkçe olimpiyatları (Almanya ayağı Hamburg merkezi), DİTİB Camisi, Fatih Camidir. Veliler için Türk kadınlarının kabul günleri, Kurum temsilcileri için Bremen belediyesi Türk bayramlaşması etkinliği, Senatörlük belli birimleri,- Institut Für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Referat Zuwandererangelegenheiten und Integrationspolitik (Senatörlük Çalışma, Kadın, Sağlık, Gençlik ve Göçmen çalışmaları), Interculturelle Öffnung (Kültürlerarası İlişkiler) Enstitüsüdür. Yine Bremen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kültürlerarası İlişkiler Bölümü Başkanlığı da bilgi alınan yerlerden biridir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma ile ilgili olarak literatür taranmış, problem belirlenmiştir. Problemin belirlenimi sonrasında problemi ortaya çıkarabilecek anket oluşturulmuştur. Anket oluşturulması sürecinde öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden ortaya çıkan ve araştırmanın problemi ile ilgili olacak sorular oluşturulmuş, 2 uzman kişiye incelenmiş ve Almanya'da yaşayan Türk öğrencilere hitap etmesi açısından da Bremen Üniversitesi Kültürlerarası Eğitim bölüm başkanı Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu'ndan yardım

alınmıştır. Konunun zengin bir analizi için nitel araştırma yaklaşımı içinde öğretmen görüşmeleri için görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları açık uçlu ve yarı-yapılandırılmış şekildedir. Bununla birlikte öğrenci odak grup görüşmeleri ve öğrenci mülakatları için de hazırlanan sorular da benzer şekildedir. Çalışmada, çokkültürlülük, kültürlerarası ve entegrasyon kavramları çalışmanın temel dinamikleridir. Çalışmanın odak noktası ise öğrenci algıları ve öğretmen görüşleri olmuştur.

Almanya'nın Bremen eyaleti Bremen kentinde 2008–2009 döneminde öğrenim gören Türk kökenli öğrencilere 489 adet anket uygulanmıştır. Bu kantitatif çalışmanın yanısıra öğrencilerle 2 ayrı gruptan oluşmak üzere odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde konu başlıkları belirlenerek aktarımlar diyalog şeklinde sunulmuştur. Bu başlıklar; kimlik aidiyeti, entegrasyon meselesi, Türkiye algısı, öğrencilerin aralarındaki sosyal sermaye ve ayrımcılıktır. Konu başlıklarına uygun diyaloglarda öğrenci sayıları 5 ile 8 öğrenci arasında değişmektedir. Bilindiği gibi odak grup görüşmesi Gibbs'e göre seçilmiş bir grup bireyle onların bir konu hakkındaki görüşleri ve deneyimleri hakkında enformasyon sağlamak için yapılan organize tartışmadır (Kuş, 2007). Dolayısıyla bu yöntemle grubun etkileşimi sonucunda birçok veri ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmelerinin birinde öğrenciler homojen gruptan oluşmakta, birinde ise heterojen gruptan oluşmaktadır. Her ikisinin de avantajları ve dezavantajları olmuştur. Şüphesiz bilindiği gibi odak grup görüşmesi açık uçludur, önceden kestirilemez bir boyuta da sürüklenebilir ve moderatörlük de kolay olmamaktadır. Zaman zaman tartışılan konu saptırılmakta ve konuya dönüş gerçekleşmemektedir.

Öte yandan mülakatlarda önceden planlanmamış belli konular ortaya çıkarıldığından sorular yarı yapılandırılmış şekilde uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış olması konunun mahiyeti ile ilgili olarak tam yapılandırılmışa oranla daha verimli olacağı düşüncesiyle bu uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğretmen mülakatları Bremen'de eğitim veren öğretmenlerin konsolosluk ve senatörlük öğretmenleri olarak ikiye ayrılması nedeniyle, orada yaşayan ve belli bir süreliğine göreve gelen bu her iki öğretmen farklılığını ve her iki kesimin bakış açılarını yakalama amacı içinde her iki grubu kapsamaktadır. Buna göre konsolosluk öğretmenlerinden dört öğretmene, senatörlük öğretmenlerinden altı öğretmene ve bir özel dersane öğretmenine derin mülakat uygulanmıştır. Öğretmen mülakatlarındaki veriler, 11 ortaöğretim öğretmenin ismi gizli tutularak 1'den 11'e

kadar numaralandırılmış şekilde ortaya konmuştur. Öğretmen mülakatlarının verileri; 11 öğretmenin görüşünün alınmış olması, her konuyla ilgili kısa cevaplar alınması ve cevapların daha açık bir aktarım olarak sunulması hedeflendiğinden kodlanarak verilmek yerine olduğu gibi aktarılmıştır.

Öğretmenler, öğrenciler ve velilerle yapılan mülakatlar konu merkezli şekilde tasarlanmıştır. Nitel araştırmanın da gereği olarak Rubin ve Rubin'in de belirttiği gibi görüşmeler üç temel karakteristiği taşımaktadır. Söyleşi tarzındadır, görüşülenlerin bakış açısını elde etmeye yöneliktir ve görüşme akışı esnek (Kuş, 2007). Mülakatlar 3 saat ile 6 saat arasında sürdüğünden her iki taraf için yorucu bir durum olsa da gayet samimi bir ortamda görüşme yapılmıştır. Görüşmeciler tarafından ses kaydı kullanılması istenmediğinden not alınarak cevaplar kaydedilmiş bu durum oldukça zorlu bir süreç olmuştur. Görüşme sırasında önceden hazırlanmış açık-uçlu sorular sorulmuş, tartışma belli noktalarda yürütülmeye çalışılmıştır.

Bunun yanı sıra 10 okulda bulunan süreç içinde gerek öğretmenler odasında gerekse sınıflarda göçmen kökenli olan veya olmayan öğrencilerin ve öğretmenlerin ilişkileri, iletişimleri, disiplin anlayışı, gözetim, okul kuralları, okul imkânları, yönetim vb. hususlarda yoğun olarak gözlem yapılmıştır. Araştırma yapılan okullardan birinde sınıf içinde ders gözlemi yapılmış ve gözlem raporu hazırlanmıştır.

Bremen'de bulunan süreç içinde Bremen Senatörlüğü bünyesinde Institut Für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Referat Zuwandererangelegenheiten und Integrationspolitik (Senatörlük Çalışma, Kadın, Sağlık, Gençlik ve Göçmen çalışmaları Enstitüsü) biriminde göçmenlerle ilgili entegrasyon çalışmaları incelenmiş, bu birim ve konuyla ilgili diğer senatörlük birimlerinden çalışma ile ilgili doküman, kaynak, entegrasyon konsepti, planlar, entegrasyon proje örnekleri elde edilmiştir. Bu rapor, plan ve kaynaklar da çözümlenmiş ve çalışmada yer yer kullanılmıştır. Birime ait 'fitmigrant'(uyumlu göçmen) entegrasyon projesi kapsamında grup toplantısında tez proje konusuyla ilgili mini seminer* verilmiştir.

* Proje grup toplantısına katılmış, çalışma ile ilgili genel bilgiler verilmiş, katılımcılara göçmen olma, entegrasyon ve kültürel farklılıklar ile ilgili belli başlı açıklamalar ve gözlemler aktarılmıştır. (Şubat, 2009)

Çalışmanın desteklenmesi amacıyla Bremen Eğitim Ataşesi Ahmet Yaşar Selçuk ile Senatörlük bünyesinde Interculturelle Öffnung (Kültürlerarası ilişkiler) birimi sorumlusu Perihan Çepne ile Bremen Senatosu Göç ve Entegrasyon Sorumlusu Erhard Heintze ile Bremen Üniversitesi Interculturelle Bildung (Kültürlerarası Eğitim) bölümü bölüm başkanı Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu ile çalışma ile ilgili olarak görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden çalışmada bahsedilmiştir.

Çalışma kapsamında Bremen genelinde iki ayrı veli toplantısına katılım yapılmıştır. Toplantılardan biri Türklerin yoğun bulunduğu ve Bremen’de Türk Mahallesi olarak tabir edilen Gröpelingen semtinde Johann Heinrich Pestalozzi Gesamtschule okulunun toplantısı olup diğeri ise farklı okulların velilerinin katıldığı, sosyo ekonomik düzeyin daha yüksek olduğu bir veli toplantısı olmuştur. Veli toplantılarında yapılan gözlem, katılımlı gözlem şeklindedir. Velilere göçmen kimliği, göçmen psikolojisi, entegrasyon, eğitimde öğrencilerin hakları vb konularda kısa bir konuşma yapılmış ve onların bu konulardaki görüşleri de alınmıştır.

Bremen’de bulunan süreç içinde birçok Türk derneğine ve iki ayrı camiye gidilerek bu dernek ve camiler aracılığıyla da velilere ve öğrencilere de erişim sağlanmıştır. Bu derneklerin bazı etkinliklerine katılarak daha çok göçmen kökenli Türklere ulaşılmaya çalışılmıştır.(Bkz: Bremen Weser Kurier Gazetesi, ekler 5)

2.4. Varsayımlar

- Bremen’de eğitim gören 7 ile 13.sınıf arası öğrencilere uygulanan anket, araştırmacı ile katılımcının birebir görüşmesiyle yapıldığından ankete verilen cevapların doğru olarak verildiği varsayılmaktadır.
- Veri toplama araçları olan anket, mülakat ve odak grup görüşme sorularının objektif olduğu ve hiçbir siyasal görüş içermediği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan yöntemlerin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

2.5. Veri Analiz Teknikleri

Nitel araştırma doğrultusunda veri analizinde mülakat ve odak grup görüşmeleri betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilebilir. Fakat bilindiği gibi betimsel analiz,

araştırmanın kavramsal yapısının önceden ve açık şekilde belirlendiği durumlarda kullanılır (Strauss ve Corbin'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) Bu nedenle araştırmada ağırlıklı betimsel analiz tarzı kullanılmıştır. Görüşmelerde öğrenci, öğretmen ve konuyla ilgili yetkililerin görüş ve algıları alınmış, onların ifade ve iletişimindeki mesaj ve anlam çıkarılmaya çalışılmıştır. Sorulan sorunun uygun olduğu iki konuda ise içerik analizine yer verilmiştir. İçerik analizinde çıkarılan temalar önceden hazırlanarak mülakatta yer almayan öğretmenlerin seçimine bırakılmış ve onların seçtikleri temalar doğrultusunda sonuca varılmıştır. İçerik analizi kullanılması her soruda söz konusu olamayacağı için özellikle öğrencilerin anadillerinin yasaklanması gibi önemli bir konu için yapılmıştır. Analizin kodlanmasında 3 ayrı öğretmenin görüşleri alınarak kodlar belirlenmiştir. Bunun sonucundaki bulgular ortaya konan temalar ışığında betimlenmiştir.

Nicel araştırma doğrultusunda öğrencilerden oluşan örneklem grubuna standardize edilmiş sorular sorularak nesnel veriler elde edilmeye çalışılmış ve veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13 programı ile belli analiz yöntemleri kullanılarak bulgular çıkarılmaya çalışılmıştır. Anova, (tek yönlü varyans analizi), Kay Kare (anlamlılık testi), T testi, Korelasyon analizi, Frekans tablosu kullanılmıştır. Kay Kare testi için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir ($p < .05$). Çıktılar tablolar halinde sunularak; Kay kare testi (χ), serbestlik derecesi (sd) ve anlamlılık değeri (p) olarak verilmiştir. Çapraz tablolarda ilişkiselliğin anlamlılığı için yapılacak olan Kay kare analizinde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı, toplam gözenek sayısının % 20'sini aşmış olduğu durumlarda kay kare testi iptal edilmiş sadece çapraz ilişkisellik değerleri verilmiştir. Bu belli değişkenlere ait analizler, hipotezlere ve çalışma için belli odak noktalarına ait konulara uygun olarak kullanılmıştır.

Çalışmada anket sorularının yanında 14 maddeden oluşan ve öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik algısı, Almanya'ya entegrasyonu, öğrencilerin kültürlerarası eğitim alma durumları ve öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki uyumları konusunda dört boyuttan oluşan ölçek hazırlanmıştır.

2.5.1. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenirlik ve geçerliliği belirleme olarak adlandırılmıştır.

Öncelikle literatür gözden geçirilerek 25 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak ölçekte yer alan maddelerin sayısı sosyolog ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda 20' ye indirilmiştir. Ayrıca ölçekteki maddeler bir dil uzmanı tarafından da gözden geçirilmiştir. Bu maddelerin 12'si olumlu, 8'ü olumsuz cümleden oluşmaktadır.

Çalışmada duyarlı ve kullanışlı olması bakımından 5'li Likert tipinde bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçekteki maddeler **“kesinlikle katılıyorum”**, **“katılıyorum”**, **“kararsızım”**, **“katılmıyorum”** ve **“kesinlikle katılmıyorum”** şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler **“kesinlikle katılıyorum”** seçeneğinden başlamak üzere **5'den 1'e doğru**; olumsuz maddeler ise, **“kesinlikle katılıyorum”** seçeneğinden başlamak üzere **1'den 5'e doğru** puanlanmıştır.

2.5.2. Verilerin Analizi

“Almanya’da Öğrenim gören Türk Öğrencilerin Entegrasyonu ve Kimlik algısı Tutum Ölçeği” ne ait veri analizleri için SPSS 13.0 kullanılmıştır. Ölçekte yer alacak maddeleri seçerken madde-ayırıcılık indeksi olarak madde-toplam korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu analizler sonucunda 14 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğe madde seçiminde ilk olarak 489 öğrencinin tek tek her maddeye verdiği puan ile maddelerin tümüne verdiği cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanarak madde analizi yapılmıştır. Madde analizinin Likert ölçeğinde kullanılma nedeni, Likert ölçekleme tekniğinin maddelerin ayırıcılık özelliğini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2003). Madde toplam korelasyonuna ait bilgiler aşağıdaki Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Almanya’da öğrenim gören Türk öğrencilerin entegrasyonu ve kimlik algısı tutum ölçeğine ait madde toplam test korelasyonları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
1	.506	11	.393
2	.411	12	.648
3	.489	13	.598
4	.493	14	.642
5	.381	15	.567
6	.533	16	.589
7	.499	17	.374
8	.536	18	.502
9	.492	19	.634
10	.507	20	.523

Tablo 4’de görüldüğü gibi 5, 11 ve 17. ve maddelerin madde toplam korelasyonları. 40’tan düşüktür. Bu yüzden bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonu .40’ın üstünde olmasına rağmen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını düşüren 2. madde de ölçeğe alınmamıştır.

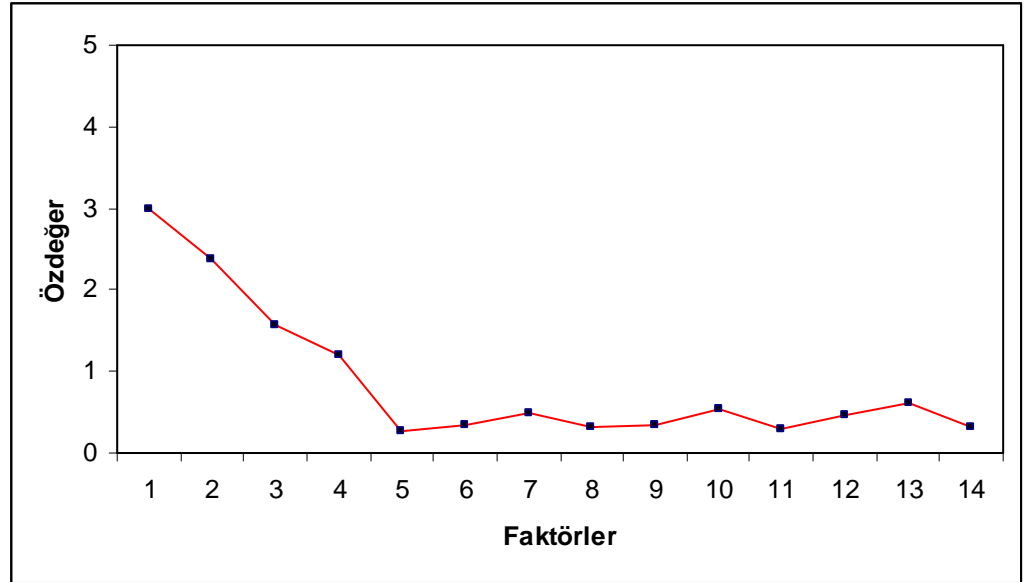
Maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığına dikkat etmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı araştırılmalıdır. Örneklemin uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmaktadır. Kaiser, bulunan değer 1’ e yaklaştıkça mükemmel, .50’ nin altında ise kabul edilemez (.90’ larda mükemmel, .80’ larda çok iyi, .70’ larda ve .60’ larda vasat, .50’ larda kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2005).

Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması da beklenmektedir. Bu da Bartlett testiyle incelenmektedir. Ölçeğin KMO değeri .80’ in üstünde ve Bartlett testi anlamlılık değeri ($p < .05$)’ dir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekteki bir maddenin bir faktördeki yükü .45' in üstünde (Aşkar, 1986) ve bu maddenin diğer faktörlerdeki yükünden .10 veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır (Tavşancıl, 2005). Ölçekte boyutların açıkladığı varyansın artması amacıyla faktör yük değerleri .45' in altında olan 13. ve 7. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.(Bkz: faktör yük değerleri)

Ölçekte kalan 14 maddeye uygulanan faktör analizi sonucunda elde edilen KMO değeri .874 ve Bartlett testi anlamlılık değeri ise $p = .032$ olarak bulunmuştur ($p < .05$). Scree plot (Özdeğer-Faktör Grafiği) Grafik 1' de gösterilmiştir.

Şekil 5: Özdeğer-faktör grafiği



Döndürülmüş temel bileşenler analizi:

Maddelerin faktör yük değerleri .487 ile .655 arasında değişmektedir. Döndürme işleminden sonra ölçek dört boyutlu olarak görünmektedir. 14 maddeden elde edilen puanların varyansının % 23'ünü birinci faktör, % 16'sini ikinci faktör, % 9'sunu üçüncü faktör, % 9'unu ise dördüncü faktör açıklamaktadır. Bu durumda ölçekteki 2 madde dışındaki maddeler genel tutum değişkenini ölçmektedir (Büyüköztürk, 2003). Ayrıca faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 57' tür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Aşkar, 1986).

Asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Tablo:5’de görülmektedir.

Tablo 5: Ölçek maddelerinin döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucundaki faktör yük değerleri

MADDE NO	FAKTÖR NUMARASI			
	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2	FAKTÖR 3	FAKTÖR 4
MADDE 18	.558			
MADDE 1	.529			
MADDE 19	.526			
MADDE 13	.388			
MADDE 14	.487			
MADDE 16		.578		
MADDE 8		.567		
MADDE10		.626		
MADDE 9		.586		
MADDE 7			.387	
MADDE 12			.655	
MADDE 20			.540	
MADDE 3			.556	
MADDE 15				.652
MADDE 6				.614
MADDE 4				.552

18, 1, 19 ve 14 ve 13 numaralı maddeler ilk faktörde toplanmıştır. Bu maddelere bakıldığında “Öğrencilerin kültürel bilinç ve kimlik algısını” ölçen maddeler olduğu görülmüştür. 16, 8, 10 ve 9 numaralı maddeler ikinci boyutta toplanmış ve bu maddelerin “Öğrencilerin kültürlerarası eğitim alma durumunu” ölçen maddeler olduğu görülmüştür. 7, 12, 20 ve 3 numaralı maddeler üçüncü boyutta toplanmış, bu maddelere bakıldığında “Öğrencilerin Almanya’ya entegrasyonunu” ölçen maddeler olduğu görülmüştür. 15, 6 ve 4 numaralı maddeler dördüncü boyutta toplanmış, bu maddelere bakıldığında “Öğrencilerin eğitim yaşamındaki uyumunu” ölçen maddeler olduğu görülmüştür.

489 kişiye uygulanan “Almanya’da Öğrenim gören Türk Öğrencilerin Entegrasyonu ve Kimlik algısı Tutum Ölçeği 20 maddelik taslak tutum ölçeğinden 14 maddelik nihai bir ölçek oluşturulmuştur. Bu maddelerden 7’i olumlu, 7’u olumsuzdur. Ölçekte kalan 14 maddeye uygulanan faktör analizi sonucunda elde edilen KMO değeri .874 ve Bartlett testi anlamlılık değeri ise .032 dir.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve güvenilirlik katsayısı .891 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005:29). Faktör analizi sonucunda da ölçek maddelerinin dört boyutta toplandığı görülmüştür. Tablo 6’da görüldüğü gibi nihai ölçek 14 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 6: Tutum ölçeği maddeleri

			Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	(1)	Almanya’da sahip olduğum Türk kültürünü koruyabiliyorum.					
2*		Okulmda farklı milletler içinde sadece Türkler istenmemektedir.					
3	(2)	Okulmda Türk öğrencilere ayrımcılık yapılıyor.					
4	(3)	Alman Eğitimi bize kendi kültürümüzü unutturuyor.					
5*		Okulmda başka milletlerden öğrenciler istenmiyor.					
6	(4)	Okulda başarı ve yeteneklerimiz doğrultusunda yönlendiriliyoruz.					
7*		Türk öğrenciler Alman öğrencilerle çok iyi anlaşmaktadır.					
8	(5)	Okulmda farklı kültürler dikkate alınmıyor.					
9	(6)	Okulmda Türk gençleri arasında birlik, bütünlük vardır.					
10	(7)	Türk kültürü Alman kültürüne uyum sağlayamıyor.					
11*		Okul yönetimi tarafından Türk öğrencilerin başarısı dikkate alınmamaktadır.					
12	(8)	Almanya’ya uyum sağlamak için kendi kültürümüzden vazgeçmeliyiz.					
13*		Türk öğrencilerin okul içinde uyum problemleri vardır.					
14	(9)	Almanya’nın kültürel değerlerini benimsemek zorundayız.					
15	(10)	Almanya’da yaşadığımız için buraya uyum sağlamak zorundayız.					
16	(11)	Okulmda verilen eğitimde benim kültürüm dikkate alınmaktadır.					
17*		Okul başarımın düşmesi Türk olduğumdan kaynaklanmaktadır.					
18	(12)	Derslerde daha çok Alman kültürü ön plana alınmıyor.					
19	(13)	Okulmda Türk kültürüne göre hareket edebiliyorum.					
20	(14)	Almanya’da kendimi Türk olarak hissediyorum.					

* : Nihai ölçekte yer almayan maddeleri göstermektedir.

() : Nihai ölçekteki madde numarasını göstermektedir.

Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin kültürel çoğulcu bir ortamda kültürel ve kimlik algıları, uyumları, kültürlerarası eğitim alıp almama durumlarına yönelik tutumları belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar; Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin kültürel bu tutumlarını daha sağlıklı bir şekilde belirlemeye yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi yolunda atılmış bir adımdır. Ancak; geliştirilen bu ölçeklerde bulunan bulgular başka çalışmalarda zaman ve mekân değişimi bağlamında tekrarlanabilir.

2.6. Karşılaşılan Güçlükler

Çalışma kapsamında öğrencilere uygulanacak anket için öncelikle, ulaşılmış öğretmenler aracılığıyla okullara gidilmiş, öğretmenlerle birlikte sınıflara girilmiş ve hazırlanan anketler öğrencilere birebir uygulanmıştır. Özellikle Türk öğrencilerin Türkçe bilgilerinin az olması nedeniyle anketler, öğrenciye birebir açıklama yapılarak cevaplandırılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin de yardımı söz konusu olmuştur. Anketlerin uygulanması sonrasında dersler gözlenmiş, öğrenci öğretmen ilişkisi, derslerin işlenişi, sınıfta kullanılan materyaller, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler de incelenmiştir. Bazı sınıflarda ders tümüyle yürütülmüş, anket uygulanması sonrası öğrencilere Türkiye hakkında bilgiler verilmiş, kısa sunumlar yapılmıştır. Gidilen okulların birçoğunda okul müdürleri ile tanışılmış ve yapılan çalışmadan haberdar edilmiştir. Türk araştırmacı olarak oradaki var oluş bazı okul müdürleri için keyifsiz karşılanmış, fakat öğretmen özerkliği nedeniyle herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Bazen bu okullarda bir Türk araştırmacı olarak bulunmak Türk dışlanmışlığını bizzat hissettirmiştir. Öte yandan bir okulda (Schulzentrum an der Helsingstraße) bir Türk araştırmacı olarak bulunmak müdürün ve öğretmenlerin çok ciddi bir yoğun ilgisi ile karşılanmış, okuldaki Türk öğrencilere ulaşım müdürün bizzat desteği ile gerçekleşmiştir.

Öğretmenlere ulaşabilmek oldukça zorlu bir süreç gerektirmiştir. Çalışma için gerekliliği göz önünde tutularak Bremen Eğitim Senatörlüğüne defalarca randevu istenerek gidilmiş, elde edilen üç öğretmenin telefon numarası sonrasında diğer

öğretmenlerin adres ve telefonları o üç öğretmenle görüşme sonunda elde edilmiştir (kartopu örnekleme). Konsolosluk öğretmenlerine ulaşım daha kolay olmuştur. Bremen eyaletinin de bağlı bulunduğu Hannover Eğitim ataşeliğinden Türkiye Eğitim Ataşesi Ahmet Yaşar Selçuk, girişimiyle öğretmenlere ulaşımı kolaylaştırmıştır.

Türk öğrencilerin Alman eğitim sistemindeki farklı okul türleri içinde hangi okullarda ne kadar sayıda yer aldıklarını öğrenmek amacıyla Eğitim senatörlüğünden istatistikler istenmiştir. Fakat Senatörlük bu durumu hoş karşılamamıştır. Bu istatistiklere sahip olmanın çalışma açısından önemi düşünülerek Bremen Eğitim Senatörlüğü İstatistik ofisinden söz konusu istatistikler istenmiş, red cevapları karşısında Eğitim Senatörlüğü Kültürlerarası İlişkiler biriminin arabuluculuğu ile istatistikler elde edilmiş, bu başarı çalışmadaki motivasyonda itici bir kuvvet göstermiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 12-18 yaş arası 2008-2009 döneminde Bremen’de öğrenim gören 489 Türk kökenli göçmen öğrenciye uygulanan anket bulguları ortaya konmaktadır. Anket sonuçlarına ait bulgular hipotezler doğrultusunda yapılan analizlerin sonucudur. Öncelikle öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri saptanmış ve öğrenci ebeveynlerinin özellikleri belirlenmiş daha sonra ise hazırlanan sorularla öğrencilerin kullandığı dil, aidiyet, entegrasyon, çokkültürlü ortam algıları, kültürlerarası eğitim durumları, ayrımcılık meselesi, yabancılık hissetme, okula adaptasyon, sosyalleşme, öğrenciler arasındaki sosyal sermaye, göçmen psikolojisi, kimlik duygusu, milli bilinç, okul memnuniyeti, başarı memnuniyetleri, Türkiye ile ilişkileri, Türkçe derslerine ilgisi vb. durumlar ortaya konmuştur. Öğrenciye uygulanan anket sorularının analizi ile birlikte söz konusu konuyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilerek aynı konunun her iki perspektiften görünmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde öğrenci ifadelerinin analizi ve öğretmen görüşlerinin betimlenmesi ve yorumlanması söz konusudur.

Araştırmanın bulgularını düzenli ve anlaşılır sunabilmek amacıyla bu bölüm belli başlıklar altında toplanarak o başlıklara uygun olarak saptanan verilerin açıklanması ve analizi yapılmıştır. Buna göre başlıklar şöyle sıralanabilir.

1. Örneklem Sosyo-Demografik ve Ebeveyn Özellikleri
2. Öğrencilerde Dil Kullanımı ve Entegrasyon
3. Öğrencilerde Aidiyet Duygusu, Kimlik Bilinci ve Entegrasyon
4. Öğrencilerin Türkiye ile ilgileri, Türkiye Algısı
5. Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Kültürlerarası Eğitim
6. Göçmen kökenli Türklerin-Öğrencilerin-Birbirleriyle İlişkileri: Sosyal Sermaye
7. Türk kökenli öğrenciler ve Çokkültürlü Ortamda Eğitim Yaşantıları
8. Öğrencinin Okul Yaşamı ve Entegrasyonu

3.1. Olgusal Durum

Tablo 7: Araştırma örnekleminin sosyo- demografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Bayan	287	58.7
	Erkek	202	41.3
Yaş Durumu	12	48	9.8
	13 - 16	199	40.7
	16 - 18	152	31.1
	18	90	18.4
Doğum yeri	Türkiye	55	11.2
	Almanya	434	88.8
Ebeveynlerin hayatta olma durumları	Sadece anne yaşıyor	10	2
	Sadece baba yaşıyor	8	1.6
	Her ikisi de yaşıyor	466	95.3
	Her ikisi de yaşamıyor	5	1
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	21	4.3
	2 kardeş	122	24.9
	3 kardeş	187	38.2
	4 kardeş	94	19.2
	5 kardeş	27	5.5
	6 kardeş	26	5.3
	7 kardeş	7	1.4
	8 kardeş ve üstü	5	1
Anne ve Babanın Beraber Yaşama Durumları	Evet	427	87.3
	Hayır	62	12.7

Örneklem grubu seçilirken cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan örneklem grubumuzun % 58.7 'sini bayan öğrenciler, % 41.3'ünü erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Örneklem grubunun % 9.8'i 12 yaşındadır. Bremen'de öğrenime başlama yaşı 6 olmakla birlikte bu grup 7.sınıfa gidenlerden oluşan gruptur. Örneklem grubunun % 40.7'sini ise 13- 16 yaş grubu aralığı oluşturmaktadır. 16-18 yaş grubu aralığı ise %31.1'dir. Örneklemin % 18.4'ü ise 18 yaşındadır.

489 öğrenciden oluşan örneklemin % 11.2'si Türkiye doğumlu, % 88.8'i ise Almanya doğumludur. Bu durum Almanya'da öğrenim gören Türk öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları entegrasyon ve kimlik algısının anlaşılması açısından avantajlı bir durum oluşturmaktadır.

Örneklemin % 95.3'ünün anne ve babası yaşamaktadır. Örneklemin % 2'sinin sadece annesi yaşamakta, % 1.6'sının sadece babası yaşamakta, % 1'inin ise anne ve babası yaşamamaktadır.

Örneklemin kardeş sayılarına bakıldığında en fazla dilimi % 38.2 ile üç kardeş olanlar almaktadır. Örneklemin % 24.9'u 2 kardeş, % 4.3'ü tek çocuk, % 19.2'si dört kardeş, % 5.5'i beş kardeş, % 5.3'ü altı kardeş, % 1.4'ü yedi kardeş, % 1'i ise sekiz ve üstü kardeş sayısına sahiptir. Örnekleme grubunda kardeş sayısı ortalamasının 489 öğrenci içinde 3.23 olduğu görülmektedir. Örneklemin % 87.3'ünün anne ve babaları birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin % 12.7'sinin ise anne ve babaları ayrı yaşamaktadır.

Tablo 8: Örnekleme grubunun ebeveyn özellikleri

		N	%
Babanın etnik kökeni	Türk	460	94.1
	Diğer	29	5.9
Babanın dini	Müslüman	489	100
Babanın eğitim durumu	İlkokul	63	12.9
	Ortaokul	105	21.5
	Lise	223	45.6
	Üniversite	51	10.4
	Diğer	18	3.7
Babanın milliyeti (pasaportu)	Türk	331	67.7
	Alman	141	28.8
	Diğer	15	3.1
Annenin etnik kökeni	Türk	454	92.8
	Alman	9	1.8
	Diğer	26	5.3
Annenin dini	Müslüman	485	99.2
	Hıristiyan	3	.6
	Diğer	1	.2
Annenin eğitim durumu	İlkokul	140	28.6
	Ortaokul	119	24.3
	Lise	156	31.9
	Üniversite	26	5.3
	Diğer	23	4.7
Annenin milliyeti (pasaportu)	Türk	356	72.8
	Alman	123	25.2
	Diğer	10	2

Örneklem grubunun 460'ının babasının Türk kökenli oldukları görülmektedir. 29 kişinin işaretlediği diğer seçeneğine baktığımızda 26'sının babasının etnik kökenini Kürt olarak ifade ettikleri, 3'ünün ise babalarının etnik kökeninin Çerkes olduğunu söyledikleri görülmektedir.

'Babanın dini nedir' sorusuna verilen yanıtta tüm örneklem grubu Müslüman seçeneğini işaretlemiştir. Bremen eğitim senatörlüğünce Yezidilik, Kürt kökenliler için bir din olarak kabul edilmesine rağmen kendini Kürt kökenli olarak tanımlayanlar da dahil olmak üzere bir başka dine sahipliğin söz konusu olmadığı görülmektedir.

Babanın eğitim durumu ile ilgili soruya örneklem grubunun 460'ı cevap vermiş, 29'u ise bilmediğini ifade etmiştir. Örneklem grubunun % 45.6' sında babanın lise mezunu olduğu görülmektedir. % 21.5'u ortaokul, % 12.9' u ilkokul, % 10.4'ü üniversite mezunudur. Örneklemin sadece % 12.9' luk kısmı ilkokul mezunudur ve % 45.6'sı lise mezunudur. Bu durum genel anlamda babanın eğitim seviyesinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. 18 öğrencinin işaretlemiş olduğu diğer seçeneğinin incelenmesi sonrasında ise bu grup içindeki 5 öğrencinin lise terk yazmış olduğu, 8 öğrencinin okumadı yazmış olduğu, yine 5 öğrencinin de ortaokul terk yazmış olduğu görülmektedir.

Babanın milliyetine dair soruya 2 kişi bilmiyorum ifadesini kullanmıştır. Örneklem grubunun % 67.7'si babasının Türk vatandaşı olduğunu ifade ederken % 28.8'i ise Alman pasaportuna sahip olduğunu söylemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 15 kişinin ifadesinde ise 8'inin babası hem Türk hem Alman pasaportuna sahiptir. Geriye kalan 7 öğrenci ise babalarının siyasi pasaporta sahip olduğunu söylemiştir. Siyasi pasaport Türkiye'den göçüp Almanya'ya sığınma talebinde bulunanlara verilen pasaporttur.

Örneklem grubunun % 92.8'i annesinin Türk kökenli olduğunu, % 1.8'i ise annesinin Alman kökenli olduğunu ifade etmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 26 öğrencinin 23'ü annesini Kürt olarak, 3 öğrenci de annesini Çerkez kökenli olarak ifade etmiştir.

Annenin dini ile ilgili olan bu soruda örneklemin % 99.2'si annesinin Müslüman olduğunu, 3 öğrenci ise annesinin Hıristiyan olduğunu söylemiştir. Örneklem grubu ile yüz yüze doldurulan anketlerde, bu soruda annesi Alman olan 9 öğrencinin 3'ünün

Hıristiyan olarak kaldığı, 5'inin ise Müslümanlığa geçtiği ifadesi kullanılmıştır. Diğer seçeneğini işaretleyen 1 kişi ise annesinin Ateist olduğunu belirtmiştir.

Annenin mezuniyeti ile ilgili soruda örneklem grubunun 464'ü soruya cevap vermiş, 25 öğrenci ise bilmediğini ifade etmiştir. Örneklemin % 31.9' unun annesinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Örneklemin % 28.6' sının annesi ilkokul, % 24.3'ünün annesi ortaokul, % 5.3'ünün annesi üniversite mezunudur. 23 öğrencinin verdiği diğer cevabında ise 16'sının okumadığı, 4'ünün ortaokul, 3'ünün ise lise terk olduğu görülmektedir.

Örneklemin % 72.8'i annesinin Türk vatandaşı olduğu ifadesini işaretlerken, % 25.2'si annesinin Alman vatandaşı olduğunu işaretlemiştir. 10 öğrencinin diğer ifadesinde ise annelerinin, daha önce de bahsedilen kısa bir sürelik yasa boşluğundan kaynaklanan durumla çift pasaporta sahip oldukları belirtilmiştir.

Tablo 9: Milliyet (Sahip olunan pasaport)

	N	%
Türkiye Cumhuriyeti	272	55.6
Almanya	159	32.5
Hem TC hem de Almanya	58	11.9
Toplam	489	100

Almanya'da 1 Ocak 2000 sonrasında doğan çocuklara ailenin de rızasıyla Alman vatandaşlığı verilebilmektedir. Örneklem grubu ise 2000 yılı öncesi doğumludur ve grubun % 55'i Türk vatandaşlığına sahiptir. Öğrencilerin % 32.5'i ise Alman vatandaşlığına sahiptir. Hem Türk hem Alman vatandaşlığına sahip olanlar ise % 11.9'dur. 2000 yılında Türkiye ile vatandaşlık sorunu ortaya çıkmış, Almanya tek vatandaş olma yasası çıkarmıştır. Dolayısıyla çifte vatandaş olan bu grup kısa bir sürelik yasa boşluğundan faydalanarak çifte vatandaş kalabilmiştir. Fakat Almanya bu durumun farkındadır ve bununla ilgili düzenlemeler içindedir. Öğrenciler 18 yaşına geldiklerinde Alman vatandaşlığı talebinde bulunabilirler. 18 yaşına geldiklerinde 5 yıl içinde hangi vatandaşlığı seçeceklerine karar vermek zorundadırlar. Yine anne ve babadan biri Alman pasaportuna sahip ise çocuk da 18 yaşına gelmeden pasaporta sahip olan ebeveynin velayetinde Alman pasaportuna sahip olabilir.

Çifte vatandaşlığı kabul etmeyen Almanya 'da, 1 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe giren yeni Alman Vatandaşlık Yasası ile o güne kadar geçerli olan köken (soyu dikkate alma)

prensibi terkedilip, doğum prensibini opsiyonlu olarak kabul edilerek Alman vatandaşlığına geçişte ciddi bir reform gerçekleştirilmiştir (tisk.gov.tr).

Tablo 10: Türkiye’de doğanların Almanya’da yaşadıkları süre.

	N	%		N	%
2	2	.4	10	7	1.4
3	6	1.2	11	3	.6
4	3	.6	12	2	.4
5	4	.8	13	3	.6
6	2	.4	14	5	1
7	3	.6	15	2	.4
8	6	1.2	16	4	.8
9	2	.4	18	1	.2

Türkiye’de doğan 55 öğrencinin vermiş olduğu cevaba bağlı olarak oluşturulan tabloda 1 öğrenci 18 yıl(kendisi 6 aylık iken Almanya’ya geldiklerini belirtmiştir), 4 öğrenci 16 yıl, 2 öğrenci 15 yıldır, 5 öğrenci 14 yıldır, 3 öğrenci 13 yıldır, 2 öğrenci 12 yıldır, 3 öğrenci 11 yıldır, 7 öğrenci 10 yıldır, 2 öğrenci 9 yıldır, 6 öğrenci 8 yıldır, 3 öğrenci 7 yıldır, 2 öğrenci 6 yıldır, 4 öğrenci 5 yıldır, 3 öğrenci 4 yıldır, 6 öğrenci 3 yıldır, 2 öğrenci 2 yıldır Almanya’da yaşadıklarını belirtmiştir. Buna göre örneklem grubu içinde Almanya’da 5 yıldan daha az yaşayanlar toplamda 15 kişidir.

Tablo 11: Öğrencilerin gittiği okul türleri ve okudukları sınıf

Okul Türleri		N	%
	Hauptsch		37
Gymn		200	40.9
Realsch		108	22.1
Berufsch		52	10.6
Sekundar		28	5.7
Gesamt		64	13.1
Toplam		489	100
Okudukları Sınıf	7. sınıf	88	18
	8. sınıf	76	15.5
	9. sınıf	80	16.4
	10. sınıf	81	16.6
	11. sınıf	63	12.9
	12. sınıf	75	15.3
	13. sınıf	26	5.3
	Toplam	489	100

Örneklemin büyük çoğunluğunu % 40.9 ile Gymnasium öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun nedenlerinden biri de araştırmanın daha çok Türkçe dersi verilen okullarda (giriş kolaylığı nedeniyle) yapılmasıdır. Zira Türkçe dersi en iyi okul-lise, üniversiteye gidilebilen okul-olarak Gymnasium’larda verilmektedir. Örneklem grubunun % 22.1’ini

Realschule öğrencileri, % 13.1'ini Gesamtschule öğrencileri % 10.6'sını Berufsschule öğrencileri, % 7.6'sını Hauptschule öğrencileri % 5.7'sini Sekundarschule öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklemin % 18'i yedinci sınıfta, % 15.5'i sekizinci sınıfta, % 16.4'ü dokuzuncu sınıfta, % 16.6'sı onuncu sınıfta, % 12.9'u 11. sınıfta, % 15.3'ü 12.sınıfta, % 5.3'ü 13. sınıfta okumaktadır. Buna göre 7. sınıftan 13. sınıfa kadar olan süreç içinde örneklem grubu dengeli bir dağılım göstermektedir.

3.2. Dil Kullanımı ve Entegrasyon

Tablo 12: Öğrencinin dil kullanımı

		N	%
Evde en çok Konuşulan Dil	Türkçe	367	75.1
	Almanca	122	25
	Toplam	489	100
Kendini Daha İyi İfade Ettiği Dil	Türkçe	148	30.3
	Almanca	341	69.7
	Toplam	489	100
Türk Arkadaşlarla en çok Konuşulan Dil	Türkçe	217	44.4
	Almanca	272	55.6
	Toplam	489	100

Örneklem grubunun % 75.1'i evde en çok Türkçe konuştuklarını ifade etmiştir. Fakat birebir doldurulan anketlerde öğrenci, önce bu soruda tereddütlü davranmış ve her iki dilin de karışık konuşulduğunu söyleyip hem Türkçe hem de Almancayı işaretlemek istemiştir. Kendisine kelime sayısı şeklinde dahi en çok hangisini kullandığı sorusunda ısrar edildiğinde Türkçe seçeneği seçilmiştir. Örneklemin % 25'i ise evde daha çok Almanca konuştuklarını ifade etmiştir.

Örneklem grubunun % 69.7'si kendini en iyi ifade ettiği dilin Almanca olduğunu, %30.3'ü ise kendini en iyi ifade ettiği dilin Türkçe olduğunu belirtmiştir.

Örneklem grubunun % 44.4'ü Türk arkadaşlarıyla en çok konuşulan dilin Almanca olduğunu, % 55.6'sı ise Türk arkadaşlarıyla en çok konuşulan dilin Türkçe olduğunu söylemiştir. Yapılan gözlemlerde de Türk öğrencilerin kendi aralarında Almanca konuştukları gözlenmiştir. Zira okulların birçoğunda okul kuralları gereği Türkçe konuşmanın yasaklanması da öğrenci için bu durumu önce zorunluluk sonra da

alışkanlık haline getirmektedir. Öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili olarak öğretmenler de onların anadil bilgilerini yeterli bulmamaktadır.

Öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili olarak öğretmen görüşleri;

Ö1: ...“Her Türk öğrencinin Almancası çok iyi değil, okullarda Almanca dersleri arttırılmalı, o zaman öğrencilerin başarıları da artacaktır...”

Ö2: ...“Öğrencilerim genelde konuşurken Almancayı gayet iyi konuşuyorlar fakat yazı dilinde özellikle resmi bir ifade veya akademik bir çalışma olsun bu noktada çok zorlanıyorlar, sınavlardan da bu yüzden çoğu zaman düşük alıyor olabilirler...”

Ö3: ...“Öğrencinin günlük iletişimde Almanca problemi yok fakat bilimsel araştırma yapma noktasında sıkıntılı...”

Ö4: ...“Sanıyorum Almanca dersleri öğrenciler için yeterli değil, Almancalarını iyi bulmuyorum...”

Ö8: ...“Anadil bilgileri yetersiz o nedenle Almancayı da öğrenemiyorlar...”

Ö9: ...“Öğrenci önce anadilini iyi öğrenmeli, gramerini yapısını, sonra Almancayı oturtabilir. Türkçesi iyi olan öğrencinin Almancası iyi...”

Öğretmen görüşleri öğrencilerin ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler de öğrencilerin Almanca dil bilgilerini yeterli bulmamakta özellikle de bilimsel anlamda dile hakim olmada sıkıntılar olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenler, ailelerin, özellikle anne ve babanın, evde Türkçe konuşmaya ağırlık verdiğini, kardeşler arasında ise Almanca konuştuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu da aynı görüşü paylaşmaktadır. 15 yaşındaki Gymnasium öğrencisi Sena şöyle ifade eder:

“...Evde annemle babam Türkçe konuşmamızı istiyorlar, unutkanız anadilinizi diye babam da kızıyor, ama kardeşimle hep Almanca konuşuyoruz, annemlerle de bazen kaçıyo yine Almanca, insanın elinde değil ki...” (16 Kasım 2008)

Sena'nın belirttiği elinde olmadan Almanca konuşması Almanca ile aralarındaki güçlü bağı ortaya koymaktadır. Bu güçlü bağ, sosyalleşmelerini, hem Almanca ve Alman yaşamı ile hem biraz Türkçe ve Türk aile yapısı ile sağlamaları noktasında etkin bir rol üstlenmektedir. Bu durum Almanca dilindeki eksiklikleri olmadığı anlamına gelmemektedir. Fakat belirtilmesi gereken bir durum şudur ki Gymnasium öğrencisi

olabilmenin temel koşulu Almancayı çok iyi kullanabilmeleridir. Aslında anadilin kullanımını ebeveynler tarafından önemsenirken çocuğun Almanca bilgisinin de kalitesi aileler için son derece önemlidir. Yine evde Türk kanallarının da izlenmesi Türkçe dilinin ön plana alınmasını sağlamakta önemli bir rol üstlenmektedir.

15 yaşındaki Esra'nın da söylemleri benzer şekildedir:

“...Babam çok kızıyor biz ablamla Almanca konuşunca, haklı ama unutmamız lazım gerçi hep Türk kanalı izliyoruz ama...” (10 Kasım 2008)

Dil kullanımı ile ilgili olarak öğrencilerin cevapları, öğretmenlerin görüşleri ve yapılan gözlemler göstermektedir ki öğrenci evde daha çok Türkçe konuşmakta, fakat kendini Almanca ile en iyi şekilde ifade etmekte, arkadaşları ile de yarı Almanca yarı Türkçe karışımı bir dil kullanmaktadır. Yağbasan (2008:324)'ın de yapmış olduğu araştırmada da Almanya'da yaşayan Türklerin, aile ve arkadaş çevresinde en çok konuştukları dilin % 84'lük bir çoğunlukla Türkçe olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışma tüm yaş gruplarına uygulandığından arkadaş çevresinde de konuşulan dilin Türkçe olduğu görülmüştür. Keza bu çalışmada 3.kuşak Türk öğrenciler sadece ebeveynlerin yanında Türkçe konuşmakta arkadaşları ile iki dili karışık şekilde kullanmaktadır. Bu durum öğrencinin kendini ifadesinde de bir ikilik doğurmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin vurgusunda da olduğu gibi eğitim sürecinde de dilin kullanımı problemleri bir tablo olarak görülmektedir. Öğrenci evde ailesi tarafından Türkçe konuşmaya sevk edilmektedir ki aslında söz konusu durum öğrencinin Türkçe bilgisini de kısmen canlı tutmasını beraberinde getirmektedir.

Bununla birlikte Almanya'da özel yaşamda Türkçe iletişim dili olarak yeterli oranda kullanılmamakta olup öğrenciler için iki yönlü yarı dillilik söz konusu olmaktadır. Bu durum öğrencinin ruhsal yaşamını ve akademik başarısını etkileyebilmektedir. Çocukların karışık dil kullanmalarının ilk nedeni, çocukların her iki dilin bilgisine yeterince hakim olmamalarından dolayı iki dili birleştirmeyi denemeleridir. İkinci olarak, çocuklar belli dış etkenlere bağlı olarak her iki dilde de mevcut yapıdan birini tercih ederek düzenek değiştirmektedir. Üçüncü olarak ise çocuk sistematik yapı içinde dil kullanımı sırasında eksiklerin ortaya çıktığını fark ettiği noktada bu eksiklikleri diğer dildeki beceri ile gidermeye çalışmaktadır. Bu durum düzenek karıştırma olarak ifade edilebilir (Meisel'den aktaran Çakır, 2002:42). Çocukların Almancayı ailelerinden iyi

biliyor olmalarının yanında onların her iki dili karışık olarak kullanıyor olmaları, Almanya'daki birçok pedagog tarafından eleştirilmektedir. Türk gençleri ailelerinin yanında, kendi aralarında ve Türkçe öğretmenleri ile Almanca ve Türkçe karışımı bir dil kullanarak aslında düzenek karıştırma denilen durumu pratikte yaşamaktadır. Örneğin bu konuşmalardan bazıları; çocuklar pause bitti (çocuklar tenefüs bitti), Füller'im tasche'm de yok nerde (kalemim çantamda yok nerde), bugün hausaufgabe'ler için bücherei'ya gidelim mi? (bugün ev ödevleri için kütüphaneye gidelim mi?), Krank oldum, (hasta oldum) vb. şekildedir. Fakat Alman öğretmenlerle gerçekleşen konuşmalarda daha seri olarak Almanca konuştukları da gözlenmiştir.

Öte yandan örnekleme katılan öğrenciler, genelde Almancayı kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Çünkü öğrenci okulda ve sosyal yaşamında ağırlıklı olarak Almanca konuşmakta, sosyal çevresi ve öğretmenleri tarafından daha başarılı olma koşulu Almancayı iyi konuşmasına bağlanmaktadır. Almanya'da yaşıyor olmaları zaten bu durumu zorunlu kılarken eleştiri noktası ise Almancayı tercih etmeleri değil, anadillerini iyi bilmemeleri olmalıdır. Özellikle anne ve babası Almanca bilmeyen ailelerde ailenin Alman sosyal yaşamı içindeki her tür bağlantısı -Almanca bildiği için- çocuk tarafından sağlanmaktadır. Bununla ilgili 24 yaşındaki üniversite öğrencisi Hilal'in ifadesi şöyledir:

"...9 yaşındaydım annem krank(hasta) olduğunda doktora birlikte giderdik ben çeviri yapardım, yine bir keresinde babam ev alırken işler için beni yanında götürdü, söyleyeceklerini ben söylüyordum Almanca..."(3 Aralık 2008)

Hilal'in bahsettiği durum Almanya'da oldukça yaygın bir durumdur. Yapılan gözlemlerde de Türk evlerine gelen mektup, ilan vb. her tür yazılı materyallerin okunması, ailenin kamusal yaşamla ilgili resmi işlerini dil bildikleri için çocuklar yürütmektedir. Çocukların, ebeveynlerinin işlerini üstlenmesi çocukta rol karmaşası sorununu beraberinde getirdiği için söz konusu durum Almanya'da halen tartışılmaktadır. Çünkü çocuğun anne ve baba otoritesini zihninde kaybetme riski söz konusu olduğu gibi aynı zamanda çocuğun aileyi yönlendiriyor olması da rollerin değiştiği anlamına gelmektedir.

Almanya'da çocukların ebeveynlerinden daha iyi Almanca konuşmaları ve tercümanlık yapmaları başka bir durumu da beraberinde getirmektedir. Bu durumda meslek edinmeleri ile aile içindeki konumları ve inisiyatifleri artmaktadır. Öte yandan

başarılarına da paralel olarak ebeveynin taşıyıcısı ve temsilcisi oldukları değerlerden ve normlardan da farklılaşmaktadırlar. Bu durum evdeki huzursuzluğu beraberinde getirebilirken aile içinde yasak, ceza ve şiddet olaylarını da arttırmaktadır. Gençler de bu nedenle kültürel norm tutarsızlıkları yaşayabilmektedir. Diğer kutupta aileler de çocuklarının kültürel kimliklerini kaybetmeleri noktasında endişe duymaktadır (Turan, 1997:157).

Öte yandan öğrencilerin çoğu için okulda Türkçe konuşmak yasaktır. Bu yasak nedeniyle de öğrenci her zaman Almanca konuşmaya sevk edilmektedir. Öğrenci için sadece anne ve babası ile birlikteyken Türkçe konuşması da onun Almanca ile kendini daha iyi ifade etme sonucunu doğurmaktadır.

Tablo 13: Evde konuşulan dil ve kendini en iyi ifade ettiği dil ilişkisi (Kay kare)

	Kendini iyi ifade ettiği dil				Toplam
		N	Türkçe	Almanca	
Evde en çok konuşulan dil	Türkçe	N	141	226	367
		%	38.4	61.6	100
	Almanca	N	7	115	122
		%	5.7	94.3	100
	Toplam	N	148	341	489
		%	30.3	69.7	100
$\chi^2=46,3$ sd:1 p: .000					

Evde konuşulan dil ile öğrencinin kendini en iyi ifade ettiği dil arasında ilişki bulunup bulunmadığına dair Kay kare analiz sonuçlarına göre evde daha çok Türkçe konuştuğunu söyleyen 367 öğrencinin % 38.4'ü Türkçe konuşarak kendini daha iyi ifade ettiğini söylerken, % 61.6'sı ise Almanca konuşarak kendini daha iyi ifade edebildiklerini söylemiştir. Evde daha çok Almanca konuştuklarını ifade eden 122 öğrencinin ise % 94.3'ü Almanca ile kendini daha iyi ifade ettiklerini, bu öğrencilerin % 5.7'si ise evde Almanca konuşmalarına rağmen kendilerini Türkçe ile iyi ifade ettiklerini söylemiştir. Buna göre Almanca dilinin daha ağır bastığı görülmektedir. Evde Türkçe konuşulsa da Almanca, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri dildir. Dolayısıyla öğrencilerin evde en çok konuşulan dil ile kendini en iyi ifade ettiği dil arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2_{(1)}$: 46,3 p<.05).

Öğrencinin ailesi tarafından evde Türkçe konuşmaya yönlendirilmesi Türkçeyi pratik yapması açısından işe yararlılık gösterebilmektedir. Fakat öğrenci her durumda kendini

Almanca ile daha iyi ifade ettiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrenci dil kullanımında kendini daha iyi ifade ettiği dil olan Almanca'yı tercih etmektedir. Öyle ki dil kullanımı ile ilgili olarak 23 yaşındaki üniversite öğrencisi Yasemin, şöyle bir ifadede bulunur:

“...Geçen ay 20 gün Türkiye’de kaldım ve alışınca orada yaşayabileceğimi düşündüm, ama Bremen’e geri döndüğümde en çok özlediğim şeyin Almanca konuşmak olduğunu anladım, e kendimi daha iyi anlatıyorum da ondan...”

Yasemin’in ifadesinden de anlaşıldığı gibi Almanca kendilerini daha iyi ifade ettikleri dil olduğu için aynı zamanda tercih edilen dildir. Bir dilin konuşulmasının özlenmesi dil ile kurulan ilişkinin güçlü bağını gösterebileceği gibi o dile ait alışkanlığın da göstergesidir. Yaşadıkları yerin dilinin Almanca olması bu durumu doğal bir deneyime dönüştürürken öğrencilerin Türkçeyi de kullanmaları da kendileri tarafından istenilen bir durumdur.

3.3. Öğrencilerde Aidiyet Duygusu, Kimlik Bilinci ve Entegrasyon

Öğrenci için her ne kadar Türkiye cazip ve yaşamak istenilen bir yer olarak imge taşısa da öğrenci sosyalleşmesini Almanya’da gerçekleştirmektedir. Şüphesiz öğrenci bu sosyalleşmeyi içinde bulunduğu sosyal ağlarla gerçekleştirir. Öğrenci Alman toplumu içinde sosyal ağlar kurmaktadır ki bu beraberinde Alman toplumu ile etkileşime girmesi anlamına gelir. Çelebi (2007:35)’nin de belirttiği gibi sosyal ağlar etkileşim ağlarıdır. Etkileşim ağları kültür ve tarih ile iç içedir ve her eylem bu ağ içinde gerçekleşir. Öğrenci de Alman toplumuna ait kültürel örüntü içinde etkileşim ağlarına dahil olmaktadır. Sosyal sürece her birey kendi yaşamışlığı içinden katıldığından sosyal birey o toplumsal yapının tarih ve kültürü içinde yetişir. Keza öğrenci bu sosyalleşmeyi Alman kamusal alanında gerçekleştirirken evde daha farklı bir sosyalleşme süreci yaşamaktadır. Evde dışarıdan farklı bir dil konuşmakta, Alman toplumunda Türk geleneklerine uygun bir tarzda ev yaşamı sürdürmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi öğrenci bunu kabullenmiş, okuldaki Alman arkadaşları gibi akşamları evden çıkamayacağını, ailesinin izni olmadan karar alamayacağını benimsemiştir. Görüşülen velilerin de söylemlerinde olduğu gibi aile, öğrenciyi dış çevreden koruma içgüdüleriyle hareket etmektedir. Alman arkadaşları ile görüşmesinden hoşlanmamaktadır. Bu noktada öğrenci hem Alman toplumunda sosyalleşme süreci yaşamakta hem de o süreçle çok da uyuşmayan bir sosyalleşme sürecine dahil olmaktadır. Bu her ki

sosyalleşme sürecinin var olduğu ortamda ise gerçekleşmeye çalışan ve sancılarını gösteren en büyük problematik ise entegrasyon meselesidir.

İdeal entegrasyon süreci başarılı bir sosyalleşme ile gerçekleşebilecektir. Bu noktada öğrencinin önce iyi bir Almancaya sahip olması, Alman toplumunu tanıyan ve kültürel örüntülerini de içselleştirmiş bir sosyalizasyon sürecine sahip olması gerekmektedir. Öğrenci için ailedeki özel yaşamı ile kamusal alandaki yaşamında ne kadar farklılık söz konusu ise entegrasyon sorunu da daha çok gündeme gelmektedir. Sosyalleşme bir nevi kültürlenmedir, “kültürün oluşturucu öğeleri kurumlar, kurumların oluşturucu öğeleri davranış örüntüleri, onların da oluşturucu öğeleri pozisyonlar ve kişi açısından ise rollerdir” (Çelebi, 2007:21). Çocuğun toplumsallaşması noktasında olgunun içerdiği kültürlenme; ‘biz böyle yaparız, sen de böyle yap ve şu da onların yaptığıdır, öyle yapma’ denmesi ve çocuğun bu yönde yetiştirilmesidir (Baumann, 2006:32). Heckmann (2008), ise çocuğun bu sürecini kültürel sermaye olarak ifade eder ve istemli veya istemsiz bir şekilde öğrencinin bu sürece dahil olduğunu vurgular. Dolayısıyla öğrenci Alman yaşamında toplumsal kurumların oluşturduğu kültüre ait belli davranış örüntüleri kazanarak sosyalleşmesini gerçekleştirecektir. Bunun kusursuz gerçekleşmesi de entegrasyon meselesini ortadan kaldıracaktır. Çünkü ideal anlamda entegrasyon bir toplumda uyumlu olarak heterojenliğin sağlanması anlamına gelir. İdeal entegrasyonun bu şekildeki ifadesi ile Alman politikalarında belirlenen entegrasyon ifadesinin paralel olup olmadığı tartışmaya açıktır.

Tablo 14: Kendilerini ait hissettikleri yer

	N	%
Almanya	139	28.4
Türkiye	259	53
Kararsızım	91	18.6
Toplam	489	100

Kendilerini nereye ait hissettikleri ile ilgili bu soruda örneklem grubunun % 53’ü Türkiye cevabı vermiştir. Örneklem grubunun % 28.4’ü ise kendilerini Almanya’ya ait hissetmektedir. Geriye kalan % 18.6’lık öğrenci dilimi ise bu konuda kararsız olduklarını kendilerini tam anlamıyla bir yere ait hissetmediklerini vurgulamışlardır.

Örneklem grubunun yaşlarına göre kendilerini ait hissettikleri yerin farklılaşma durumu ile ilgili yapılan analizde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri yer ile ilgili olarak öğretmen görüşleri;

Ö1: “...Öğrencilerde kimlik algısı, ait olma hissi yok, Türk kimliğine ait bildikleri Tarkan, futbol. Aidiyeti sadece maçları Türkiye kazanınca hissediyorlar...”

Ö2: “...Öğretmene bağlı olarak değişen aidiyet hissi var, öğretmen dışlarsa kendini Türkiye’ye ait hissediyor, genelde hep aidiyet hissi Türkiye ama...”

Ö3: “...Kendilerini Türkiye’ye ait hissediyorlar, futbol maçlarını kazanınca Türklükle gurur duyuyorlar, kültürel manada kendi gittikleri yer dışında bir şey tanımıyorlar...”

Ö5: “...Aidiyet hissi karışık öğrencide bazen Türkiye bazen burası oluyor, aldığı karşılığa bağlı ama Türkiye ağır basıyor yine...”

Ö6: “...Türkiye’ye ait hissettiklerini söyleyebiliriz ama bence Almanya’ya ait hissediyorlar kendilerini çünkü sosyal devletin her şeyinden faydalanıyolar. Burada ekonomi bozulsa ailelerin hemen Türkiye’ye döneceklerine eminim...”

Ö7: “...Almanlarda ulusal bilinç yok, geçmişlerinde de utanıyolar, burası kozmopolit çokkültürlü bir yer, eğer Almanya ulusal bilinç verse bu kadar insanı bir arada tutamaz. Türkler ülkelerine tutkun yeni nesil bilinçli bir aidiyet hissedemiyor...”

Ö8: “...Alman eğitimi öğrenciye ‘sen Almansın’ duygusu vermiyor, ‘sen Almanya’dasın buraya uymalısın’ duygusunu veriyor. Öğrencilerde kimlik boşluğu var, Almanya kötülendiğinde Türkiye’ye ait hissediyorlar kendilerini...”

Ö10: “...Türk hissederler kendilerini ama bilinçli bir aidiyet hissi değil, aile veriyor biraz özlem duygusu o nedenle hissediyor...”

Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerini daha çok Türkiye’ye ait hissettikleri ifadesinde bulunmaktadır. Öte yandan öğretmenler de öğrencilerin Türkiye’ye karşı aidiyet hissi içinde olduklarını söylemektedir. Öğretmen görüşlerinde öğrencilerdeki aidiyet hissini bilinçli değil, anlık, duruma göre değişebilen bir his olduğu görülmektedir. Öğrencinin kendini Türkiye’ye ait hissetmesi belli durumlara, münferit

olaylara, öğrencilerin çevrelerinden aldıkları tepkilere bağlı olarak değişen bir duygudur.

Alman basın ve medyasında çok sık olarak Türk kökenli öğrencilerin entegrasyon problemlerinin olduğu vurgulanmaktadır. Bununla ilgili vurgu öğrencilerin Türkçe konuşmakta ısrarcı oldukları bu nedenle kendilerini Almanyalı hissedemedikleridir. Öğrencilerdeki aidiyet hissinde belirleyici çoğu zaman aileleri olduğu gibi zaman zaman da sosyal çevrelerinde ayrımcılık yaşamaları, yabancı düşmanlığına maruz kalmalarıdır. Yine Türkiye onların zihinlerinde tatil, dinlenme, sevdiklerini görme yeri olarak imgenlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin aidiyet hissi yaşanan duruma göre değişen bir arka plan taşır. 15 yaşındaki Gymnasium öğrencisi Büşra, aidiyet ile ilgili olarak şunu ifade eder:

“...burada şarkıcılar falan gelince Türkiye’den, bi de milli maçı kazanınca arkadaşlarıma işte biz Türkler böyleyiz diye övünüyorum, iyi ki Türküm diyorum o zaman, benim memleketim diye gururlanıyorum...” (19 Kasım 2008)

Aynı öğrenci Türkiye ile arkadaşları veya öğretmenleri dalga geçtiğinde de kendini Türkiye’ye ait hissettiğini belirtmiştir. Özellikle Türkiye’nin Almanya’dan fakir olması ve iş bulunamadığı için Almanya’ya göç edilmiş olmasının, bazı Alman öğrenciler tarafından eleştirildiğini söylemektedir. Türkiye’nin uluslararası alanda başarılı olması, adından olumlu şekilde söz ettirmesi doğal olarak Türk öğrenciler için de gurur kaynağı olmaktadır. Söz konusu durum dahilinde öğrenciler karşılaştıkları hem olumlu hem de olumsuz durumlarda Türkiye’ye karşı aidiyet hissi taşıdıkları görülmektedir.

Tablo 15: Kendilerini nerede hissettikleri

	N	%
Kendi Memleketimde	162	33.1
Yabancı Memlekette	159	32.5
Kararsızım	168	34.4
Toplam	489	100

Örneklem grubuna yöneltilen bu soruda dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Buna göre örneklemin %34.4.’ü kararsız olduklarını söylerken, % 32.5’i Almanya’yı kendi memleketi olarak hissettiğini, % 33.1’i ise kendilerini yabancı memlekette hissettiğini ifade etmiştir. Soruya verilen cevaplarda belli bir şıkta yığılma olmadığı, dağılımın dengeli olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu soruyu cevaplarken tereddütlü

davranmışlardır. Bu tereddüdün de neticesi olarak cevaplara ilişkin ortaya konabilecek çıkarım da açıklayıcı olmayacaktır.

Öğrencinin kendini hissettiği yer ile yaşı arasında ilişkiyi görmek için yapılan Kay kare testinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 16: Türkiye'de yaşamak isteği

	N	%
Çok isterim ama daha sonra	171	35
İmkan olsa hemen giderim	97	19.8
Kararsızım	127	26
Gitmeyi düşünmüyorum	94	19.2
Toplam	489	100

Örneklem grubunun % 35'i Türkiye'de yaşamayı çok istediklerini ama daha sonra gerçekleşebileceğini, % 19.8'i imkan olsa hemen gideceklerini % 26'sı bu konuda kararsız olduklarını % 19.2'si Türkiye'ye gitmeyi düşünmediğini ifade etmiştir.

Söz konusu soru ile ilgili olarak Yağbasan (2008)'in yapmış olduğu araştırmada Almanya'da yaşayan Türklerin % 46.7'si Türkiye'ye dönmek istemediklerini, % 30.7'si en kısa zamanda dönmek istediklerini, % 22.4'ü ise bir süre sonra dönmek istediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre çalışmalar karşılaştırıldığında yaş profili daha geniş olan Yağbasan'ın çalışmasında Türklerin daha büyük çoğunluğunun dönmek istemediği görülmektedir. 12-18 yaş arası öğrencilerin ise büyük çoğunluğu Türkiye özlemi içinde daha sonra dönebilecekleri öngörüsünde bulmuşlardır. Benzer şekilde Canatan (1995)'in Hollanda'da yaptığı Müslüman Gençlik araştırmasında da dönmeyi düşünenler ve kalmak isteyenler ikiye bölünmüş durumdadır. Canatan'ın da belirttiği gibi dönmeyi düşünenler eyleme geçmekte tereddütlüdür. Dolayısıyla bu durum onların zihinsel anlamda yaşadıkları yere oryante olmadıklarını gösterebildiği gibi ailelerinden gelen geri dönüş düşüncesinin diğer nesle taşındığının da göstergesi olabilir.

Tablo 17: Öğrencinin kendini ait hissettiği yer ve Türkiye’de yaşama isteği(Kay Kare)

Türkiye’de Yaşama İsteği						
Aidiyet		Çok isterim ama daha sonra	İmkan olsa hemen giderim	Kararsızım	Gitmeyi düşünmüyorum	Toplam
Almanya	N	21	15	49	54	139
	%	15.1	10.8	35.3	38.8	100
Türkiye	N	120	69	45	25	259
	%	46.3	26.6	17.4	9.7	100
Kararsızım	N	30	13	33	15	91
	%	33	14.3	36.3	16.5	100
Toplam	N	171	97	127	94	489
	%sattır	35	19.8	26	19.2	100

$\chi^2=94,7$ sd:6 p: .000

Öğrencinin kendini ait hissettiği yer ve Türkiye’de yaşama isteği arasında anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2_{(6)}= 94,7$ p<.05). Buna göre kendini Türkiye’ye ait hissedenlerin en büyük çoğunlukla % 46.3’ü Türkiye’ye gitmeyi çok istediklerini belirtmiştir. İmkân olsa hemen gideceğini söyleyen % 26.6’lık yine en büyük çoğunluk kendini Türkiye’ye ait hissetmektedir. Kendini nereye ait hissettiği noktasında kararsız kalanların en büyük çoğunluğu (%36.3) Türkiye’de yaşama konusunda da kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kendini Almanya’ya ait hisseden % 38.8’ lik en büyük grup ise Türkiye’ye gitmeyi düşünmemektedir. Dolayısıyla öğrencinin aidiyet duygusu ile Türkiye’de yaşama isteği tutarlıdır.

Tablo 18: Türkiye’de yaşama isteği ve öğrencinin yaşı arasındaki İlişki

Türkiye’de Yaşama İsteği						
Yaş		Çok isterim ama daha sonra	İmkan olsa hemen giderim	Kararsızım	Gitmeyi düşünmüyorum	Toplam
12	N	14	8	15	11	48
	%	29.2	16.7	31.3	22.9	100
13 - 16	N	70	40	54	35	199
	%	35.2	20.1	27.1	17.6	100
16 - 18	N	62	30	37	23	152
	%	40.8	19.7	24.3	15.1	100
18	N	25	19	21	25	90
	%	27.8	21.1	23.3	27.8	100
Toplam	N	171	97	127	94	489
	%	35	19.8	26	19.2	100

Öğrencinin yaşı ve Türkiye’de yaşama isteği ile ilişkisinde anlamlılık aranmış fakat anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaşa bağlı olarak Türkiye’ye gitme ve yaşamını

sürdürme isteği karşılaştırıldığında 12 yaş öğrencilerinin % 22.9'u, 13-16 yaş arasındaki öğrencilerin % 17.6'sı, 16-18 yaş arasındaki öğrencilerin % 15.1'i, 18 yaş öğrencilerinin % 27.8'i Türkiye'ye gitmeyi düşünmediklerini belirtmiştir. 12 yaş öğrencilerinin % 31.3'ü, 13-16 yaş arası grubun % 27.1'i, 16-18 yaş arası grubun % 24.3'ü, 18 yaş grubunun %23.3'ü Türkiye'de yaşama isteği noktasında kararsızdır. 12 yaş grubunun %16.7'si, 13-16 yaş arası grubun % 20.1'i, 16-18 yaş arası grubun % 19.7'si, 18 yaş grubunun % 21.1'i imkan olsa hemen Türkiye'ye gidebileceklerini söylemiştir. Yine 12 yaş grubunun % 29.2'si, 13-16 yaş arası grubun % 35.2'si, 16-18 yaş arası grubun % 40.8'i, 18 yaş grubunun % 27.8'i Türkiye'ye gitmeyi çok istediklerini ancak bunu daha sonraya erteleyeceklerini söylemiştir. Buna göre 18 yaş grubu en büyük payla Türkiye'ye gitmeyi düşünmeyen gruptur. Ergenlik sürecini tamamlayan ve daha çok ne istediğinden emin olup hayatı ile ilgili kararlar vermeye başlayan 18 yaş öğrenciler, artık alıştığı Almanya'da hayatını sürdürmek istemektedir.

Tablo 19: Öğrencilerde kültürel bilinç ve kimlik algısı

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulumda Türk kültürüne göre hareket edebiliyorum	86	17.6	156	31.9	131	26.8	88	18	28	5.7	489	100
Almanya'da sahip olduğum Türk kültürünü koruyabiliyorum	191	39.1	173	35.4	83	17	33	6.7	9	1.8	489	100
Derslerde daha çok Alman kültürü ön plana almıyor	181	37	178	36.4	68	13.9	50	10.2	12	2.5	489	100
Almanya'nın kültürel değerlerini benimsemek zorundayız	47	9.6	120	24.5	152	31.1	93	19	77	15.7	489	100

Okulumda Türk kültürüne göre hareket edebiliyorum ifadesine örneklemin % 17.6'sı kesinlikle katıldığını, %31.9'u katıldığını, %26.8'i kararsız olduğunu, %18'i katılmadığını, %5.7'si kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Almanya'da sahip olduğum Türk kültürünü koruyabiliyorum ifadesine ise örneklemin % 39.1 kesinlikle katıldığını, %35.4'ü katıldığını, % 17'si kararsız olduğunu, % 6.7'si katılmadığını, % 1.8'i kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Derslerde daha çok Alman kültürü ön plana alınıyor ifadesine örneklemin %37'si kesinlikle katıldığını, % 36.4' ü katıldığını, % 13.9'u kararsız olduğunu, % 10.2'si katılmadığını, % 2.5'i kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Almanya'nın kültürel değerlerini benimsemek zorundayız ifadesine örneklemin % 9.6'sı kesinlikle katıldığını, % 24.5'i katıldığını, % 31.1'i kararsız olduğunu, % 19'u katılmadığını, % 15.7'si kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerde kimlik algısı ile ilgili olarak öğretmen görüşleri;

Ö1: *"...Öğrenciler Alman kimliğini kabul etmiyorlar, zaten ayırt edildikçe Türk kimliğine yaklaşıyorlar, tepkisel bir his bu, bilinçli değil..."*

Ö2: *"...Türk öğrenciler evde Türk okulda Alman iki kültür arasındalar..."*

Ö4: *"...Öğrenci kültürel yabancılaşma içinde, Türkiye'yi TV'den, ailesinden, çevresinden öğrendiği kadar biliyor..."*

Ö5: *"...İki kültür arasındalar, ilk nesil Türküm dedi, ikincisi arada kaldım, ama üçüncü nesil Almanya'ya daha yakın..."*

Ö6: *...“Öğrenci dışlandıkça ben Türküm diyor, kimlik algısı ya çok milliyetçi ya da Almanlaşmış..."*

Ö7: *"...Ya aşırı milliyetçi ya da boşluğa düşmüş, Almanlar çok özgür bunun arkasında kültürel bir form yoksa çocuk nihilist oluyor, Türklerde de bu başlamış artık..."*

Ö8: *"...Kimlik konusunda öğrenci kararsız, Türk olmak onlar için bazen pozitif bazen negatif, futbol maçlarını kazandıklarında kendileri ile gurur duyuyorlar..."*

Ö9: *"...İçer boş bir Türk kimliğine sahipler, Türk kültürünü öğreterek içini ben dolduruyorum..."*

Ö11: “...Öğrenci öteki algısı içinde kendini Türk hissediyor ve eminim öyle diyecektir...”

Öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır ki öğrenciler Türk kimliğine sahip çıkmakta ve kendilerini Türk kültürüne ait hissetmektedir. Fakat onlara göre öğrencilerin hissettiği Türk kimlik algısı yeterince bilinçli bir algı değildir. Türk kimliğine ait taşınan farkındalık reaksiyoner bir tavır tabanında ailelerin etkisiyle şekillenmektedir. Bunun yanında dışlanma, ayrımcılık vb. yaşanan olumsuz durumların da onların kendisini Türk hissetmesinde payı olan önemli etkenlerdir. Öğrencilerin kimlik algısı ile ilgili olabilecek yorumlardan biri olarak iki kültür arasında kalma tabiri ise kimlik aidiyeti yorumlama noktasında çok geçmişte kalan, günümüzün kimlik yorumlamalarında ihtiyaca cevap vermeyen bir açıklama niteliğindedir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi –Kimlik Aidiyeti- konulu diyalog:

Diyalog1:

Moderatör: *Kendinizi daha çok Türk mü Alman mı hissediyorsunuz?*

Melike: “ Ben Türk hissediyorum kendimi ama Türkler hep geri kalmış gösteriliyor o yüzden insan rahatsız oluyor”

Sevgi: “Almanlardan nefret etmemiz de o yüzden aslında”

Moderatör: *Hepiniz nefret mi ediyosunuz Almanlardan?*

Sevgi: “Aslında o kadar nefret değil”

Rukiye: “Hepsinden değil bazı Almanlardan”

Canan: “Benim Alman arkadaşlarım var seviyorum onları, onların yanında bende Alman gibiyim, ama onlar erkeklerle herkesin içinde samimiler ben oyle değilim, bizim erkekler de onları gecelik kızlar olarak görüyorlar”

Sevgi: “Çünkü öyleler Canan”

Canan: “Hiç de hepsi öyle değil bi kere”

Sevgi: “Hep başka erkeklerle birlikteler bilmiyomusun”

Melike: *Cananın annesi de Almanca biliyo görüşüyo falan kadınlarla ondan o da samimi, ailen görüşürse sen de görüşüyorsun”*

Tuğba: “Benimkiler görüşmez annem de kızar o kızlar gibi olurum diye”

Moderatör: *Peki kendinizi Türk hissetme veya Alman gibi hissetme duruma göre değişiyormu?*

Hepsi Birden: “Alman hissetmiyoruz ki kendimizi hiç”

Tuğba: “Maç falan kazanınca acaip gururlanıyoruz ama”

Melike: “Çok güzel oluyo valla öğretmenler falan bazıları tebrik ediyo bazıları bozuluyo işte onlar Nazi ruhlular”

Tuğba: “Bizim okuldaki Erkan Türk bayrağı getirdi okula indir o çarşafı diye öğretmen bağırды, biz bozulduk hepimiz”

Sevgi: “Şikayet etseydiniz müdüre”

Tuğba: “Bişey olmuyo ki edince”

Hepsi birden : (Türk bayrağına çarşaf denmesine sinirlendiler)

Melike:”İşte böyleler okulda onlar böyle yaptıkça Türküm diye bağırırım geliyo, gidicem bu ülkeden ya...”

Odak grup görüşmesinde görüldüğü gibi öğrenciler kendilerini Alman olarak hissetmediklerini vurgulamaktadır. ‘Sen de Almanlara benzemişsin gibi bir ifade onlar için hakaret olarak kabul edilmektedir. Özellikle Melike’nin Canan ile ilgili olarak ifadeleri ilgi çekicidir. Canan’ın annesinin Almanlarla görüştüğü için onun da Almanlar ile ilgili sempati içinde olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin ailesi Almanlar ile iletişim halinde ise çocuklar da aynı doğrultuda hareket ederken, ailenin Almanlardan hoşlanmaması çocuğun da hoşlanmamasını beraberinde getirmektedir. Öğrencinin Almanlarla ilişkisini belirleyen en önemli faktörün aile olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrenci net olarak kendisini Türk olarak hissettiğini vurgulamaktadır.

Tablo 20: Öğrencilerin Almanya’ya Entegrasyonu

İfadeler	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Almanya'da kendimi Türk olarak hissediyorum	220	45	148	30.3	61	12.5	37	7.6	23	4.7	489	100
Almanya'ya uyum sağlamak için kendi kültürümüzden vazgeçmeliyiz	26	5.3	41	8.4	48	9.8	127	26	247	50.5	489	100
Okulumda Türk öğrencilere ayrımcılık yapıyor	115	23.5	138	28.2	112	22.9	81	16.6	43	8.8	489	100

Almanya'da kendimi Türk olarak hissediyorum ifadesine örneklemin % 45'i kesinlikle katıldığını, % 30.3'ü katıldığını, % 12.5'i kararsız olduğunu, % 7.6'sı katılmadığını, % 4.7'si kesinlikle katılmadığını söylemiştir. Öğrencilerin % 75.3'ü kendilerini Türk olarak hissettiklerini söylemiştir. Almanya'ya uyum sağlamak için kendi kültürümüzden vazgeçmeliyiz ifadesine % 5.3'ü kesinlikle katıldığını, % 8.4'ü katıldığını, % 9.8'i kararsız olduğunu, % 26'sı katılmadığını, % 50.5'i kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 76.5'i bu fikre katılmadığını söylemiştir. Okulumda Türk öğrencilere ayrımcılık yapılıyor ifadesine örneklemin % 23.5'i kesinlikle katıldığını, % 28.2'si katıldığını, % 8.8'i kesinlikle katılmadığını, % 16.6'sı katılmadığını, % 22.9'u kararsız olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin % 51.7'si ayrımcılık yapıldığına inandıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili öğretmen görüşleri;

Ö1: “...Entegrasyon asimilasyondur, yabancı öğrencilere önyargı nedeniyle entegre olunamadı deniyor...”

Ö2: “...Öğrencilerin ciddi bir entegrasyon sorunu yok...”

Ö3: “...Birçok Alman öğrenci Almanya'ya daha az entegre, kimse onlardan bahsetmiyor, Almanya'daki politik ortamdan vaziyet çıkarmak için partiler, belli sonuçları çıkaracak rapor hazırlatıyorlar, entegre olamıyor Türkler diye, öğrencilerin bi sorunu yok...”

Ö4: “...Entegre olamayan öğrenciler var, gettoda yaşayanlar da entegre olamıyor. Ama entegrasyonun diğer aşaması asimilasyon, 1930'da Polonyalılara yaptıkları gibi...”

Ö6: “...Öğrencilerin entegrasyon sorunu yok...”

Ö7: “...Ben 3.nesli yetiştiriyorum, uyum problemleri yok, Almanya'yı kabullenmişler...”

Ö8 : “...Uyum sorunu var, evde Türkler, velileri onların dışarıda uyum sağlamalarını istiyor ama sen yabancısın burası bizim memleket değil diye aşıyorlar. Öğrenciye okulda öğretmen, 'hatalısın' dediğinde öğrenci yabancı olduğu için öyle dendiğini düşünüyor...”

Ö9: “...Entegrasyon asimilasyondur Almanların anladığıyla...”

Ö10: “...Öğrencilerin çoğu uyum sağlayamıyor bence, evde baskı dışarıda özgürlük var, çocuklar da donuk yetişiyor...”

Ö11: “...Entegrasyon sorunları yok öğrencilerin, her şeye uyum sağlıyorlar okulda Alman arkadaşları da var ama Türklerle oldukları kadar samimi değiller tabi...”

Öğretmen görüşlerinde entegrasyona bakış açısının olumlu olmadığı görülmektedir. Almanya gündemini ve ortamını iyi tanıyan öğretmenler bahsedilen entegrasyon meselesinin iyi niyetli olmadığını düşünmektedir. İfadelerden bazı öğrencilerin uyum problemlerinin olduğu fakat tüm öğrenciler için böyle bir genellemenin yapılamayacağı anlaşılmaktadır. Entegrasyon meselesinde Almanların bir önyargılı tavır içinde oldukları da ifade edilmektedir.

Entegrasyon en başta sosyalleşme açısından yaşanan topluma uyum olarak algılanırken Alman dışişleri eski bakanı Otto Schily'nin ‘en iyi entegrasyon asimilasyondur’ ifadesi Türklerin entegrasyon kavramına bakışını olumsuz yöne çekmiştir (Akgül ve Sezal, 2002) Bu ifade göçmenler açısından da onların düşüncelerini doğrular nitelik göstermiştir Türkler tarafından entegrasyon ideal bir süreç olarak görülmediği gibi Almanlar tarafından da en entegre olmayan göçmen topluluğu Türkler olarak kabul edilmektedir. Bunun Alman kamuoyunda dillendirilen nedenlerinden biri de Müslümanlık ve özellikle de başörtüsü meselesidir.

Entegrasyonun eğitim ile arttığı ve bu nedenle göçmenlerin iyi eğitim almaları gerektiğine dikkat çeken Esser, özellikle Müslüman bayan öğrencilerin akademik ilerlemelerinin büyük bir avantaj olduğunu belirtmektedir. Ona göre, Müslüman bayan öğrenciler Almancayı da iyi kullanarak Almanya'ya kültürel olarak entegre olabilmektedir. Onlar Esser'e göre, ana toplum içinde kurdukları etkileşim ile sosyal olarak da entegrasyon sağlamıştır. Onlar Almanlarla eşit şartlara ve kalıcı vatandaşlığa sahip olma ve ayırt edici dini kimliklerini koruma arzusu içindedir (Karakaşoğlu, 2003:123)

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi -entegrasyon- konulu diyalog:

Diyalog2:

Moderatör: *Sizce neden Türkler en uyumsuz topluluk seçildi.(Berlin enstitüsü tarafından)*

Sena: *“Türkler işçi olarak geldiler ve tabii yeterince eğitilmiş değiller, İranlı ve Araplar da öyle ama Türkler göze batıyor, zaten onlara da Türk diyor buradaki halk hemen”*

Hande: *“Okula ilk gittiğimde hiç Türk yoktu şimdi çoğalıyor ve uyumsuz gibi görülüyor, alıştılar, sayıca fazla olmadan kaynaklanmıyor bu durum, biz uyumsuz değiliz ama ailelerimiz bence öyle, hiç Almanlarla görüşmüyorlar”*

Melike: *“Aileler para kazanalım diye çocuklarını okutmak istemiyor, iş çok burada, okulu bırakıyorlar benim çok arkadaşım bıraktı, bu da eğitimsizlik oluyor ve uyumsuzluk başlıyor”*

Moderatör: *“Yani entegrasyon eğitimle mi ilişkili”*

Hande: *“Tabii ki, o zaman Almanca olur konuşursun”*

Sena: *“Ama sadece Almanca değil ki”*

Hande: *Almanca olmadan nasıl iletişim kuracaksın?*

Sena: *“Almanca iyi olan var yinede Almanlardan nefret edip konuşmuyor”*

Hande: *“Tek tük vardır ama dilin olursa uyum sağlarsın”.*

Canan: *“Benim Almancam yok mu ama arkadaşlarım hep Türk birde başörtülü olduğum için benden pek hoşlanmıyorlar”*

Hande: *“Bizim okulda başörtülüler var Alman arkadaşlarla takılıyorlar ki”*

Sena: *“Evet o biraz seninle alakalı sende hep Türklerle geziyorsun”*

Melike: *“Hepimiz öyleyiz ki bak şimdi bile Alman arkadaş yok yanımızda, her yere öyle gidiyoruz”*

Hande: *“Benim çok var” (Alman arkadaş)*

Sena: *“Yinede hep Türklerle geziyoruz ama”*

Melek: *“Benim annemler de istemiyolar ki Almanlarla görüşmemi”*

Sena: *“Ama ailelerimiz Almanlaşacağız diye çok sıkıyorlar bizi, Türkiye’dekiler daha rahat”*

Hande: “İşte aileler böyle yapınca entegrasyonda olmaz”

Moderatör: “Yani aile ile de ilgili olduğunu düşünüyorsunuz?”

Hande: “Kesinlikle, aile istemezse o gelmesin eve diye bi onu ayırırısın, öyle yapanlar var

Sena: “Bizinkiler bişey demez, ama bi arkadaşımın annesi hiç görüştürmez kızını”

Melek: “Abim bir Almanla görüşüyodu annemler çok kızdı, evlenir falan diye”

Canan: “Türkiye’ye yollayacaklardı dimi”

Sena: “Annemlerde ben bi Almanla görüşsem yani ciddi olarak çok kızarlar.

Hande: “İşte bunlarda entegrasyona engel, o araştırmada da var Türkler hep Türklerle evleniyomuş”

Melike: “Ay zaten Almanlarla asla...(yüzünü buruşturarak)”

Melek:”Bende istemem, bırak entegrasyonsuz kalalım”.

Hande. “Bence biz gerçekten uyumsuzuz.”(gülüşme başlar)

Canan: “Bizi sevsinler diye uğraşamam, babalarımız yıllarca emek verdi fabrikada”

Sena: “Biz olmasak ekonomileri göçerdi, şimdi rahatladılar ya bize uyumsuz diyorlar”

Hande: “E Türkler içki içmeyince, diskoya gitmeyince, dekolte giyinmeyince, birde onlarla evlenmeyince uyumsuz diyorlar”

Hepsi birden: “Kesinlikle, onları yapsak uyumlu diyebilirler”.

Türklerin uyumu üzerine yapılan bu diyalogdan çıkarılan anlamda öğrencilerin uyum için gerekli olduğuna inanılan değişkenler dil meselesi, aile ve yaşam tarzıdır. Özellikle öğrenciler için Alman bir erkekle evlenmek mümkün olmayacak bir durum olarak görülmektedir. Öğrencilere göre Almanya’ya entegre olmak; sosyal yaşamda onlar gibi bir yaşantı seçmek, geceleri dışarı çıkmak ve Almanlarla daha fazla arkadaşlık-ilişki-kurmak şeklinde yorumlanmaktadır. Böyle bir yaşam modeli ise çoğunluk Türk ailesi tarafından istenmemektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarafından Almanca yetersizliği de entegrasyona engel olurken öte yandan bir diğer engel de ailelerin Almanlarla ilişki kurmaktan kaçınması ve çocuklarını da bu yönde yetiştirmeleridir. Görüşülen veliler de

benzer şekilde çocuklarının Alman arkadaşlarından hoşlanmadıklarını vurgulamıştır. 54 yaşındaki ev hanımı Zemine Hanım şöyle ifade eder:

“...Oğlumu tam bir Müslüman Türk erkeği yetiştirdim, hakkını yedirmez, Almanları sevmez arkadaşları da Türk, Almanlara hiç benzemedi, annesini babasını sayar benim oğlum, tabii burada öyle yetiştirmek de kolay değil..” (11 Şubat 2009)

Zemine hanım çocuğunu Almanlarla ilişki kurmaktan kaçınan biri olarak yetiştirdiği için gurur duymaktadır. Odak grup görüşmesinde de ifade edildiği gibi öğrenci velilerinin talepleri bu yöndedir. Velilere göre çocuklarını Almanya’da tam bir Türk kimliği içinde büyütmek başarı göstergesidir. Hatta birbirlerine çocuklarını bu yönde yetiştiremeyen ailelerin parçalandığını, çocukların asi olduklarını birbirlerine anlatıp yadırgamaktadırlar.

Öte yandan Nuruan vd.(2005:52)’nin Almanya genelinde yaptığı araştırmada Alman toplumuna uyum sağlamada sorun yaşanıp yaşanmadığı sorusunda sadece % 34.8’lik bir grup sorun yaşamadığını belirtmiş, geriye kalan % 65.2’lik grup uyum sorunu yaşadığını, bunun % 40.7’si ise halen zaman zaman uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir. Yine uyum sorunu yaşanan konuların başında da % 66.4 ile dil konusu birinci sırada yer alırken, ikinci sırada ise % 63.2 ile kültürel değerler, tutum ve davranışlar konusunda uyum problemi yaşandığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ailelerin de istemiyle Alman arkadaşlarına mesafeli durmaları- ki odak grup görüşmede ifade edildiği gibi, bara gitme, alkol kullanma etkilidir- velilerin Alman dost ve tanıdıklar edinmemeleri, ailelerin Almanca dilindeki sorunlarının varlığı Nuruan vd.’nin yapmış oldukları araştırmaya da paralel olarak uyum konusuna engel teşkil etmektedir.

Tablo 21: Türkiye'ye gittiklerinde kendilerini ne olarak hissettikleri

	N	%
Alman	134	27.4
Türk	272	55.6
Kararsızım	79	16.2
Hiç Gitmiyorum	4	8
Toplam	489	100

Örneklem grubuna yöneltilen bu soruda, öğrenciler tereddüt duyarak cevap vermiştir. Buna göre örneklemin % 55.6’sı Türkiye’ye gittiklerinde kendilerini Türk olarak, % 27.4’ü ise Alman olarak hissettiğini söylemiştir. Öğrencilerin % 16.2’si Türkiye’ye gittiklerinde kendilerini ne olarak hissettikleri konusunda kararsız olduklarını ifade

ederken bunun hem Türk hem Alman olarak yorumlanabileceğini vurgulamışlardır. 4 öğrenci Türkiye'ye hiç gitmediklerini ifade etmiştir.

Tablo 22: Öğrencinin Vatandaşlığı (Pasaportu) ve Aidiyet arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu

		Kendini ait hissettiği ülke	Milliyetin (pasaportun)
Kendini ait hissettiği ülke	Pearson Correlation	1	-,022
	Sig. (2-tailed)		,632
	N	489	489
Vatandaşlık (pasaportun)	Pearson Correlation	-,022	1
	Sig. (2-tailed)	,632	
	N	489	489

Öğrencinin sahip olduğu vatandaşlık ile ona yönelttiğimiz 'kendini en çok hangi ülkeye ait hissediyorsun' sorusu ile yapılan korelasyonda vatandaşlık ile aidiyet arasında negatif yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir (r: -,022, p>.05). Buna göre hangi vatandaşlığa geçiş gerçekleşirse gerçekleşsin öğrencinin kendini ait hissettiği ülke anlamlı ölçüde değişmemektedir.

Öğrencilerin kendilerini Türkiye'ye ait hissetmelerinin yanında öğrencilerin vatandaşlık hakkı ile ilgili olarak daha çok Alman vatandaşlığını tercih ettikleri gözlenmiştir. Buna göre örneklem grubunun henüz % 32.5' inin Alman pasaportuna sahip olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamı 18 yaşından sonra Alman pasaportuna sahip olmak için başvurduklarını-başvuracaklarını söylemiştir. Özellikle Almanya'da bu durum öğrenciler arasında fazla istenilen bir eğilim göstermektedir. 17 yaşındaki Gymnasium öğrencisi Hande'nin söylemi dikkat çekicidir:

"Seneye hemen Alman vatandaşlığı için başvurucam. İki sene önce okulla Polonya'ya geziye gittik ve ben Türk vatandaşı olduğum için sınırda saatlerce bekletildim, kimse yanımda kalmadı ve öğretmenlerim yardım etmedi, geri gidecektim neredeyse, çok üzülüm, hep böyle şeyler geliyor başımıza, madem burada yaşıyorum, buranın vatandaşı olacağım." (20 Ocak 2009)

Alman vatandaşlığına geçme isteminin başlıca nedeni ise Alman vatandaşlığının Türk vatandaşlığına oranla sosyal haklar noktasında ciddi avantajlarının olmasıdır. Meslek sahibi olduğunuzda bile çalıştığınız kurum Alman vatandaşlığına sahip olmadığınız için düşük ücret verebilmektedir. Özellikle de kamu kurumlarında çalışanlar Alman vatandaşı olanlara kıyasla daha az ücret almaktadır. Bununla ilgili olarak Bremen'de

yaşayan ve orada görev yapan Türk kökenli, Almanya doğumlu, Türk vatandaş kimliğine sahip bir öğretmenin yaptığı açıklama savı destekler niteliktedir:

“Sadece ailemin ihmalden kaynaklanması ile Alman vatandaşlığına geçemedim, Türk vatandaşı olduğum için tüm Alman öğretmenlerinden farklı bir öğretmenlik yemini ediyorum ve aynı iş yüküne sahip olmamıza rağmen daha düşük maaş alıyorum.” (13. Şubat 2009)

Öte yandan öğrencilerin Alman vatandaşlığına geçme talepleri karşısında ebeveynlerde tam tersi durum söz konusudur. Nuruan vd. (2005:67)'nin yaptığı araştırmada Alman vatandaşı olma istemi sorusunda % 62.2'lik bir çoğunluk Alman vatandaşlığına geçmeyi istemediklerini ifade etmiştir. Bu grubun içindeki % 26'lık grup ise çifte vatandaşlık verildiğinde Alman vatandaşlığına geçebileceklerini belirtmiştir. Dolayısıyla gençler arasında imkânlardan faydalanmak amacıyla Alman vatandaşlığına geçme talebi ön plandadır. Fakat sahip olunan vatandaşlık ile kendini o ülkeye ait hissetme arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. 16 yaşındaki Gymnasium öğrencisi Ayşegül şöyle ifade etmektedir:

“Ben Türküm. Alman pasaportuna sahip olduğumda bu değişmiyor ki, sadece ayrımcılık hissetmemek için Alman vatandaşım, bu ülkede yaşıyorum, niye imkânlardan faydalanmayayım?”(20 Ocak 2009)

Sahip olunan vatandaşlık noktasında Alman vatandaşlığını seçenler Türk vatandaşlığından feragat etmek zorundadır. Bu durum her iki hükümet nezdinde görüşülmüş; fakat sonuç bu şekliyle kalmıştır. Görüşmelerde Türk kökenli göçmenler, çifte vatandaşlığa sahip olmak istemini dile getirmekle beraber tek bir vatandaşlığa sahip olma zorunluluğunun kendi ülkesinde oy kullanamama veya diğer durumda köken ülkesinde oy kullanamama olarak üzücü olduğunu dile getirmiştir.

3.4. Öğrencilerin Türkiye ile İlgileri, Türkiye Algısı

Tablo 23: Türkiye'ye ne sıklıkla gittikleri

	N	%
Her yıl mutlaka	208	42.5
Bazı yıllarda	247	50.5
Çok nadir	24	4.9
Hiç gitmiyoruz	10	2
Toplam	489	100

Örneklemin % 42.5'i her yıl mutlaka Türkiye'ye gittiklerini, % 50.5'i bazı yıllarda Türkiye'ye gittiklerini, % 4.9'u çok nadir olarak Türkiye'ye gittiklerini, % 2'si ise

hiçbir zaman Türkiye'ye gitmediğini belirtmiştir. Buna göre örneklemin % 98'inin hala Türkiye ile olan bağlarının devam ettiğini görülmektedir.

Tablo 24: Türkiye'yi ne sıklıkla özledikleri

	N	%
Her zaman	233	47.6
Genellikle	142	29
Bazen	98	20
Hiç	16	3.3
Toplam	489	100

Örneklem grubunun Türkiye'yi ne sıklıkla özledikleri ile ilgili yanıtlarda örneklemin % 47.6'sı her zaman özlediğini, % 29'u genellikle özlediğini, % 20'si bazen özlediğini, % 3.3'ü ise hiç özlemediğini belirtmiştir.

Tablo 25: Türkiye'den ne sıklıkla bahsettikleri

	N	%
Her zaman	134	27.4
Genellikle	187	38.2
Bazen	147	30.1
Hiç	21	4.3
Toplam	489	100

Türkiye'den ne sıklıkla bahsettikleri ile ilgili soruda örneklemin % 27.4'ü her zaman, % 38.2'si genellikle, % 30.1'i bazen bahsettiğini belirtmiştir. Örneklemin % 4.3'ü Türkiye'den hiçbir zaman bahsetmediklerini belirtmiştir.

Tablo 26: En çok nerede Türkiye'den bahsettikleri

	N	%
Ailede	340	69.5
Okul Dışındaki Arkadaş Çevresinde	63	12.9
Okuldaki Arkadaş Çevresinde	58	11.9
Diğer	8	1.6
Hiçbir yerde	20	4.1
Toplam	489	100

Örneklemin % 69'u, en çok aile içinde iken % 12.9'u okul dışındaki arkadaş çevresinde iken, % 11.9'u okuldaki arkadaş çevresinde iken Türkiye'den bahsettiklerini söylemiştir. Örneklemin % 4.1'i ise hiçbir yerde Türkiye'den bahsetmediğini söylemiştir. Hiçbir yerde cevabı bir önceki soruda yer alan Türkiye'den hiç bahsetmediğini söyleyen sayı ile orantılıdır. Diğer seçeneği incelendiğinde ise 6 kişinin futbol kulübünde (Vatanspor, Türk futbol kulübü) diğer 2 kişinin ise nachhilfe (özel

dersler) de iken Türkiye’den bahsettikleri görülmektedir. Nachhilfeler (özel dersler) genelde belli Türk dernekleri tarafından verilmektedir.

Tablo 27: Türkiye'deki gelişmelerin (haberlerin) takibi

	N	%
Her zaman	107	21.9
Genellikle	192	39.3
Bazen	157	32.1
Takip Etmiyorum	33	6.7
Toplam	489	100

Örneklemin % 21.9’u Türkiye’deki gelişmeleri her zaman takip ettiğini, % 39.3’ü genellikle takip ettiğini, % 32.1’i bazen takip ettiğini, % 6.7’si ise Türkiye’deki gelişmeleri hiçbir zaman takip etmediğini belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde de Türk ailelerinin büyük çoğunluğunun evde Türk TV kanalları izleyerek Türkiye’deki gelişmeleri takip ettikleri gözlenmiştir.

Tablo 28: Türkiye hakkında bilinenlerin en çok nereden öğrenildiği

	N	%
Okulundan	36	7.4
Ailemden	224	45.8
Arkadaş Çevremden	14	2.9
Televizyon, Gazete ve Dergiden	192	39.3
İnternette	17	3.5
Diğer	6	1.2
Toplam	489	100

Öğrencilerin Türkiye ile ilgili algısının nereden oluştuğunu ölçen soruda örneklemin % 45.8’i Türkiye hakkında bildiklerini en çok aileden öğrendiğini ifade etmiştir. Örneklemin % 39.3’ü Türkiye hakkında bildiklerini televizyon, gazete ve dergilerden öğrendiğini belirtmiştir. Örneklemin % 7.4’ünün okuldan, % 3.5’inin internette, % 2.9’unun Türkiye hakkında bildiklerini arkadaşlarından öğrendiği görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen 6 öğrenci ise Türkiye hakkında bildiklerini Vatanspor futbol kulübünden öğrendiklerini ifade etmiştir.

Tablo 29: Ailenin Türkiye'deki yakınlarla iletişimleri

	N	%
Her zaman	272	55.6
Genellikle	140	28.6
Bazen	66	13.5
İletişim Kurmuyor	11	2.2
Toplam	489	100

Örneklemin % 55.6'sı ailesinin Türkiye'dekilerle her zaman iletişim kurduğunu, % 28.6'sı ailesinin Türkiye'deki yakınlarla genellikle iletişim kurduğunu belirtmiş, % 13.5'i ise ailesinin Türkiye'deki yakınları ile bazen görüştiklerini ifade etmiştir. 11 öğrencinin ailesinin ise Türkiye'deki yakınları ile iletişim kurmadıkları görülmektedir. İletişim şekli sorulduğunda ise daha çok telefon kullanıldığı bazen ise internet üzerinden görüntülü konuşma yaptıkları cevabı alınmıştır. Almanya'da belli sabit ücretlerle uygun koşullarda Türkiye ile konuşma yapabilme hatları mevcuttur ve tüm Türk aileler bu telefon hattına sahip bulunmaktadır.

Buna göre araştırma örneklemini üçüncü kuşakta yer alan Türk öğrencileri kapsamaktadır. Buna göre üç nesildir Almanya'daki Türk varlığı hem Almanya'nın sosyal yaşamına adapte olmakta hem de Türkiye ile ilişkilerini devam ettirmektedir. Anket sonuçlarında Türkiye ile bağlarını kesmiş, Türkiye'ye hiç gelmeyen ailelerin sayısı 489 öğrenci içinde sadece 10 öğrencidir. Çok nadir Türkiye'ye geldiğini söyleyenler ise 24 öğrencidir. Bunun dışında kalanlar Türkiye'ye her yıl veya 2 yılda bir gelmeye devam edenlerdir. Dolayısıyla öğrencinin ailesinin Türkiye'deki olan yakınlarla iletişimi kesintisiz devam etmektedir.

Türk öğrencilere yöneltilen Türkiye'yi ne kadar özledikleri ile ilgili olarak sorulan soruda öğrencilerin 233'ü Türkiye'yi her zaman özlediğini ifade etmiştir. Türkiye'yi hiç özlemeyen öğrenci sayısı 16 öğrencidir. Bu noktada da Türk öğrencilerin, Türkiye'ye karşı özlem duydukları sonucu çıkarılabilir. Odak grup görüşmesinde bununla ilgili olarak geçen diyalog ilgi çekicidir (18 Şubat 2009).

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi –Türkiye algısı- konulu diyalog:

Diyalog 3 :

Moderatör: *Türkiye'yi özliyor musunuz, gittiğinizde keyif alıyor musunuz?*

Hande: *“Türkiye'yi çok seviyorum, yaz gelse de gitsek yine”*

Fatma: *“ Bende çok seviyorum, ama 2 senede bir gidiyoruz, ama orda yaşamak istemem, hep kötü olaylar kapkaçlar falan var, ama bizim köy çok güzel, çok kuzenim var onlarla eğleniyoruz.”*

Hande: *“Ben yaşarım valla temelli”*

Sinem: *“ Orda insana çok bakıyorlar, birde anlıyorlar buradan geldiğimizi hep kazıkıyorlar, ama çok güzel Türkiye hem havası sıcacık”*

Erol : “ *Türkiye’ye gideceğim gün uyuyamıyorum sevinçten, ama babam orda pek salmıyo beni, bıçaklıyolarmış falan insanları*”

Hande: “ *Yok ya benim kuzenlerim çıkıyo akşamları falan*”

Moderatör: *Kötü olayları nerden biliyorsunuz, kim aktardı?*

Fatma: “*Türk kanallarında izliyoruz çok kötü şeyler oluyor*”

Sinem: “ *Her gün birini bıçaklıyolarmış*”

Erol: “*Türkiye güzel ama yaşamak zormuş, başına bela falan gelebilirmiş, ama çok güzel Türkiye, gözümün önüne geldi şimdi*”

Hande: “*Ben izleyemiyorum haberleri hep kötü şeyler, trafik kazası falan*”

Sinem: “ *Türkiye gibisi var mı ya cennet gibi, sıcacık, insanlar samimi, buradakilere bak bide*”

Fatma: “*Ben üniversiteyi burada bitirip temelli gidicem Türkiye’ye göç edicem, annemlerin buraya göç ettikleri gibi*”(gülüşme başlar..)

Öğrencilerin diyaloglarında geçen ortak düşünceler Türkiye’nin havasının sıcak olduğu, yakın akrabalarla iyi vakit geçirdikleri, geldiklerinde kendilerini tam olarak Türk hissetmedikleri ve Türkiye’de var olan güvenlik problemini çok fazla vurgulamış olmalarıdır. İfadelerdeki ‘yaz mevsimi, sıcak hava, samimi insanlar, tehlike temalarından da Türkiye algısı ortaya çıkmıştır. Türkiye gündemini takip eden Almanya’daki Türkler yoğun şiddet haberleri karşısında Türkiye’nin ciddi bir güvenlik sorunu olduğu izlenimine kapılmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye’ye olan özlemlerinin yanında, öğrencilerin çoğu için Türkiye’den bahsettikleri ortam, aile ortamıdır. Özellikle de Türkiye sohbeti en çok Türk TV kanalları izlenirken yapılmaktadır. Yapılan gözlemlerde de Türk ailelerin Türkiye’de yaşayan yakınlarla sürekli iletişime geçtikleri ve Türk kanalları izledikleri gerçeği doğrulanmıştır. Öğrencilerin Türkiye’ye dair bildikleri her şey önce aileden sonra da TV, gazete ve dergilerden öğrenilmektedir. Bu noktada Türk öğrencilerin Türkiye ile olan ilişkilerinde aile birincil öneme sahiptir. Öğrencinin Türkiye algısını, Türkiye’ye olan hislerini belirleyen ailedir.

3.5. Türk Kökenli Öğrenciler ve Kültürlerarası Eğitim

Tablo 30: Türk tarihini ne kadar bildikleri

	N	%
Çok iyi	27	5.5
İyi	94	19.2
Orta	183	37.4
Çok az	136	27.8
Hiç	49	10
Toplam	489	100

Örneklemin % 5.5'i çok iyi derecede Türk tarihi bildiğini, % 19.2'si iyi derecede Türk tarihi bildiğini, % 37.4'ü orta derecede, % 27.8'i çok az, % 10'u ise hiç tarih bilgisi olmadığını belirtmiştir. Bu soruda öğrenciler reaksiyoner bir tavır içinde Türk tarihini iyi veya orta derecede bildiklerini söylemişlerdir. Yüz yüze yapılan ankette öğretmenler ile birlikte, öğrencinin tarih bilgisine dair belli sorular sorulup anket sorusunun cevabının teyidinin istenmesine ve öğrencinin tarih bilgisinin olmadığını görülmesine rağmen öğrenci cevabında ısrarcı olmuştur.* Zira okul programlarında sadece seçmeli Türkçe derslerinde kısaca Türk tarihine yer verilmektedir.

Tablo 31: Türk ulusal ve dini bayramların okul tarafından kutlanması

	N	%
Her zaman	57	11.7
Genellikle	60	12.3
Bazen	81	16.6
Hiçbir Zaman Kutlanmıyor	291	59.5
Toplam	489	100

Kültürlerarası eğitim söz konusu olduğunda yapılması gerekenlerden biri de belli bir kültüre ait belli ritüellerin uygulanmasının meşru görülmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bremen Senatörlüğü tarafından kültürlerarası eğitim sunma çalışmaları yapılmaktadır. Dolayısıyla kültürlerarası eğitime dikkat çekilen eğitim senatörlüğünde diğer kültürlerin de spesifik özelliklerinin kabul görmesi ve tanıtılması gereklidir. Konuyla ilgili yöneltilen soruda örneklemin % 11.7'si okulunda Türk ulusal ve dini bayramların her zaman kutlandığını % 12.3'ü genellikle kutlandığını % 16.6'sı bazen kutlandığını belirtmiştir. Örneklemin % 59.5'lik bir çoğunluğu Türk ulusal ve dini

* Ankete Türk tarihine ilişkin sorular konmamış olmasına rağmen çalışmanın başında belirlenen anketleri birebir yapma amacı içinde öğrenciye Türk tarihi bilgisi ile ilgili bazı sorular sorulmuş fakat doğru yanıt alınamamıştır. Bu sorulardan bazıları, Cumhuriyetin kuruluş tarihi, Atatürk'ün yaşadığı tarihler, 19 Mayıs ve 23 Nisan tarihlerinin anlamı, İstanbul'un fethi vb. sorulardır. Öğrenciler bu soruları cevaplayamamışlardır.

bayramların hiç bir zaman kutlanmadığını belirtmiştir. Kutlandığını ifade eden öğrencilere bu durum nasıl kutlanıyor şeklinde sorulmuş onlar da dini bayramların ilk gününün tatil olmasının onlar için bir kutlama ifade ettiğini söylemişlerdir. Yine bazı Alman öğretmenler de dini bayramlarda Türk öğrencileri tebrik etmektedir. Türk ulusal ve dini bayramların kutlanması ile ilgili sorulan bu soruda amaç, eğitimde kültürlerarası etkinliklerin yer alıp almamış olduğunun tespiti içindir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu tarz etkinliklerin hiçbir zaman gerçekleşmediğini vurgulamıştır. Kültürlerarası eğitimde her farklı kültüre ait özellikler, kültüre ait gelenek, görenek, duyuş, düşünüş vb. durumlar tüm öğrencilere tanıtılmaktadır. Bunun içinde belli günlerin kutlanması veya gündeme getirilerek diğer öğrencilere de tanıtılması kültürlerarası eğitim için gerekli olan adımlardan biri olacaktır. Fakat bu etkinlikler kültürlerarası eğitim amaçlı değil, sadece belli Türkçe öğretmenleri tarafından Türk kültürünü sunma ve öğrencide devamını sağlama amaçlı yapılmaktadır. Kültürlerarası eğitimde ise başlıca amaç o kültürün bu özellikleri devam ettirmesi değil, diğer kültürlerle kaynaşmak, diyalogu arttırmak, kültürlerarası iletişim kurmaktır. Nohl (2009), kültürlerarası eğitimde tüm öğrencilerin katıldığı derslerin kültürlerarası ve çok dilli yapıldığını vurgular. Ayrıca kültür şenlikleri (Paskalya, Ramazan, Nevroz bayramı) ile de etnik azınlıklar kamusal olarak tanınmış olmaktadır.

Almanya farklı kültürleri barındıran bir göçmen ülkesi olduğunu 2000’li yıllarla birlikte kabul etmiş ve bu gerçeği göz önünde bulundurarak eğitimde de buna uygun düzenlemelere gitmeye başlamıştır. Henüz somut bir girişim olmadığını ifade eden Bremen üniversitesi Kültürlerarası Eğitimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, öncelikle bu noktada uzun çalışmalar gerektiğini ve eğitim programlarının kültürlerarası eğitime uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu eğitim modeli ile ilgili olarak Bremen’de yapılan tek genel atılım, belli etnik toplulukların bayram ve özel günlerinin olduğu günlerde, o etnik topluluğa ait olan öğrenciler okulda izinli sayılıp o gün derse devam etmeyebilmektedir.* Bununla öğrencilerin birbirlerinin kültürüne ait belli hal ve tavırları, ritüelleri, alışkanlıkları, gelenek ve görenekleri tanınması ve buna uygun olarak hoşgörü içinde ilişkiler kurması amaçlanmaktadır.

* Etnik topluluklara ait özel günlerin belirtildiği senatörlük resmi evrağı için bkz: ekler

Karakaşoğlu, Bremen’de kùltùrlerarası modelin uygulanması ile ilgili çalışmaların devam ettiğini, bu modelle çokkùltùrlùlùkteki stabil, durağan bir şekilde algılanan kùltùrùn artık diğer kùltùrler ile olan etkileşimi ile farklı bir boyut kazanacağını vurgulamaktadır. Bùylece òđrencilerin kendi kùltùrleri zenginleşecek, daha uyumlu, çatışmasız yeni bir uyumlu sentez kùltùr ortaya çıkacaktır.

Òte yandan konsolosluğa bağlı òđretmenler belli ulusal gùn ve bayramlarda òđrenciler ve aileleri ile etkinlikler düzenlemektedir. Bu durum Tùrkiye’de ulusal gùnlerin kutlanmasının getirdiği bir alışkanlık sonucu olabilir. Fakat Almanya’da herhangi bir ulusal tarih ve onun kutlanması söz konusu değildir. Dolayısıyla senatòrlùđe bağlı òđretmenlerin ulusal gùn ve bayramlarla ilgili düzenledikleri herhangi bir etkinlik gözlenmemiştir.

Tablo 32: Òđrencilerin okulda milliyete dayalı gruplaşma durumları

	N	%
Her zaman	39	8
Genellikle	110	22.5
Bazen	188	38.4
Hiçbir zaman	152	31.1
Toplam	489	100

Almanya’da çok fazla farklı etnik kimlik bulunmakta, okul içinde de buna bağlı olarak çok sayıda farklı kùltùrlerden òđrenciler bir arada eğitim almaktadır. Çokkùltùrlù bu yapı içinde okullarda etnisiteye bağlı olarak gruplaşma olup olmadığı ile ilgili bu soruda òrneklemenin % 8’i her zaman gruplaştıklarını, % 22.5’i bazen gruplaşma olduğunu, % 38.4’ü bazen gruplaştıklarını, % 31.1’i ise hiçbir zaman gruplaşmadıklarını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde de zaman zaman Tùrk òđrencilerin küçük gruplar oluşturduğu gözlemlenmiş olsa da farklı etnik kimliklerden òđrencilerle de diyalogların kurulmuş olduğu gör÷lmektedir.

Tablo 33: Okul türü ve öğrencilerin milliyete göre gruplaşma durumları (Kay Kare)

		Öğrencilerin milliyete göre gruplaşma durumu				
		Herzaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
Hauptschule	N	2	5	16	14	37
	% satır	5.4	13.5	43.2	37.8	100
Gymnasium	N	13	52	81	54	200
	% satır	6.5	26	40.5	27	100
Realschule	N	10	18	43	37	108
	% satır	9.3	16.7	39.8	34.3	100
Berufschule	N	5	22	15	10	52
	% satır	9.6	42.3	28.8	19.2	100
Sekundarsch	N	2	3	11	12	28
	% satır	7.1	10.7	39.3	42.9	100
Gesamtsch.	N	7	10	22	25	64
	% satır	10.9	15.6	34.4	39.1	100
Toplam	N	39	110	188	152	489
	% satır	8	22.5	38.4	31.1	100

$\chi^2=27.0$ sd:15 p: .028

Örneklem grubuna yöneltilen arkadaşlarınız arasında milliyete dayalı gruplaşma var mı sorusunda öğrencilerin % 68.9'u gruplaşma olduğunu söylemiştir. Buna dayalı olarak gruplaşmanın okul türü ile ilişkisini ölçmek amacıyla χ^2 analiziyle okul türü ile milliyete dayalı gruplaşma arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Kay Kare analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okul türü ile milliyete dayalı gruplaşma arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($\chi^2_{(15)}= 27.0$ p<.05). Buna göre Gesamtschule'de okuyanlar diğerlerine göre daha fazla milliyete dayalı gruplaşma içine girdiklerini ifade etmişlerdir. İkinci sırada Berufschule ve Realschule'de öğrencilerin milliyete göre gruplaştıkları görülmektedir. Sekundarschule ise en az milliyete dayalı gruplaşmanın olduğu okul olarak görülmektedir. Bu netice Bremen genelinde okul türüne göre öğrencilerin milliyete dayalı gruplaştıkları durumunu göstermek yerine araştırmanın gerçekleştiği okul türleri ile öğrencilerin gruplaşmasının ilişkisini gösteren bir analizdir. Zira okulda milliyete dayalı gruplaşmalar okul yönetimi, göçmenlerin sayısı, okulun bulunduğu bölge, karma okul yapısı, karma sınıflar vb. faktörlere göre değişmektedir. Sonuç olarak bu tablo ardında belli okul türlerinin milliyete dayalı gruplaşmayı barındırdığı sonucunu çıkarmak güvenilir bir netice olmayacaktır.

Türk öğrencilerin büyük çoğunluğu okullarda kendi etnik kimliğine sahip olarak kendilerinin de ifade ettiği gibi (337 öğrenci) küçük grup dayanışması içindedir. Yapılan gözlemlerde de Türk öğrencilerin tenffüslerde bir araya geldikleri, ağırlıklı Almanca olmak üzere Türkçe- Almanca karışımı bir dil konuştukları gözlenmiştir. Daha

önce bahsettiğimiz öğretmenlerin kültürlerarası eğitim yeterliliklerinin olmaması ve bu nedenle de öğrencinin kültürlerarası eğitim almıyor olması da bu milliyete dayalı gruplaşma durumunu destekler niteliktedir. Çoğu Türk öğrencilerin aileleri de kendi Türk arkadaş gruplarıyla görüşmektedir. Aileler bunun nedenini ise hem dile yeterince hakim olamamaları hem de paylaşacak bir şey bulamamaları olarak ifade etmektedir. 35 yıldır Almanya’da yaşayan 52 yaşındaki Fikriye Hanım şu ifadeleri kullanarak durumu betimler:

“Aslında Alman komşularımız iyiler, ama bizim dilimiz iyi olmayınca görüşmek istemiyoruz, bazen arka bahçeye bile çıkmıyorum beni görünce laf atıyo bende hemen içeri kaçıyorum napim anlamıyorum dilini” (17 Şubat 2009)

Aynı gruptaki ailelerin de çocukları okul arkadaşlığı yapmakta okulda da birlikte zaman geçirmektedir. 15 yaşındaki Rukiye konuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır.

“ Arkadaşlarım daha çok Türk, çünkü Almanlarla rahat edemiyorum, onlar geceleri çıkmak istiyorlar, içki içiyorlar, biz yapamayız bunları, o yüzden Türklerle daha rahatım” (18 Şubat 2009)

Türk öğrencileri dinin de gereği olarak Alman öğrencilere göre alkol kullanma noktasında düşük bir oran göstermektedir. Bununla ilgili olarak Holmberg ve Hellberg (2008)’in yaptığı araştırmada bu savı doğrulamaktadır. Doğu orijinli olarak kabul edilen Türk öğrenciler ile İsveçli ve Finlandiyalı öğrenciler arasında yaptıkları araştırmada Türk öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanmalarının diğer orijinli öğrencilerden ciddi ölçüde düşük olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 34: Okuldan Türkçe dersi alma durumları

	N	%
Evet	244	49.9
Hayır	245	50.1
Toplam	489	100

Örneklem grubunda Türkçe dersi alan ve almayanların sayısı birbirine yakındır. Örneklemin % 49.9’u okulundan Türkçe dersi alırken, % 50.1’i okulundan Türkçe dersi almamaktadır Çalışmada örneklemin yarısı okulundan Türkçe dersi almaktadır. Tam geçerli bir yargı sunmasa da her iki öğrenciden birinin Türkçe dersi alıyor olduğu söylenebilir. Türkçenin ikinci yabancı dil olarak okutulduğu ve dersin senatörlüğe bağlı öğretmenler tarafından verildiği okullarda bazı veliler, çocuklarına zaten evde belli oranda Türkçe öğretebildikleri, onun yerine ikinci dil olarak çocuklarının İspanyolca veya Fransızca seçmesinin daha uygun olacağı düşüncesindedir. Benzer şekilde okulda

diğer branş ve rehber öğretmenler de velileri bu yönde ikna etmektedir. Keza Bremen eğitim sisteminde velilerin çoğunluğunun herhangi bir istemi okul yönetimi tarafından oldukça ciddiye alınmaktadır.

Tablo 35: Evet cevabı olanların Türkçe derslerini yeterli görüp görmedikleri

	N	%
Evet	143	29.2
Kısmen	70	14.3
Hayır	32	6.5
Toplam	245	50.1

Örneklem grubunun tamamının % 50'sinin cevapladığı bu soruda 245 örneklem içinde 143 öğrenci aldıkları Türkçe dersinden memnun olduğunu söylerken, 70 öğrenci kısmen memnun olduklarını, 32 öğrenci ise memnun olmadıkları cevabını vermiştir. Memnuniyetsizlik nedeni sorulduğunda ise daha çok ders saatlerinin yetersizliği olduğu vurgulanmıştır.

Bremen'de kültürlerarası eğitimle ilgili olarak Türkçe anadil derslerinin verilmesi noktasında sıkıntılar söz konusudur. Türk kökenli göçmen öğrencilerin kökenlerine ait sosyal yapıyı öğrenmeleri ciddi bir durumdur. Çünkü bir dilin öğrenilmesi şüphesiz arka planında yer alan kültürü ile birlikte gerçekleşmektedir. Bremen'de anadil dersleri konsolosluga ve senatörlüğe bağlı öğretmenler tarafından verilmektedir. Senatörlüğe bağlı öğretmenlerin verdiği dersler daha düzenli yürütülmekte ve genellikle belli okullarda ikinci yabancı dil olarak okutulmaktadır. Fakat senatörlük öğretmenleri uzun yıllardır Almanya'da yaşamalarının gereği olarak Türkiye'nin güncel yapısından haberdar olmamakla birlikte öğrenciye de kendi bildikleri dönemdeki Türkiye kesitini sunmaktadır. Yine okutulan müfredat da Almanya'da hazırlanmıştır ve Türkiye'nin güncel dönemi ile ilgili olmayan bilgilere yer vermektedir. Konsolosluk öğretmenleri ise Türkiye'den yeni gelmiş olmakla öğrencilere daha gerçekçi bir Türkiye sunmaktadır. Fakat onların verdiği Türkçe ve Türk kültürü dersleri ikinci yabancı dil olarak kabul görmemekte, okul bitiminde kurs olarak verilmektedir. Verilen Türkçe dersleri okul yönetimi tarafından da ciddiye alınmamakta diğer derslerde sunulan imkânlar bu anadil dersleri için geçerli olmamaktadır. Bununla ilgili olarak konsolosluk Türkçe öğretmeni şunları aktarmaktadır:

“ Bir gün bir Alman öğretmen 7. sınıf bir Alman öğrenciyi getirdi. Frau, bu öğrenci anlayamadığım bir şekilde Türkçe öğrenme hevesinde, ne gerek varsa, hevesi geçene kadar

sınıfına almırsın dedi, çok rahatsız oldum, Türkçe dışında başka hiçbir dil dersi için böyle düşünmüyorlar”

Gün boyunca okulunda yorulan öğrenci, akşama doğru ders geçmesine etkide bulunmayan Türkçe dersine katılmakta dolayısıyla dersi ciddiye almamaktadır. Yapılan gözlemlerde konsolosluk öğretmenlerinin çabalarına rağmen derslerin çok verimsiz geçtiği, devam eden öğrencilerin her hafta değiştiği gözlenmiştir. Özellikle ikinci yabancı dil olarak okutulmayan okullarda konsolosluk öğretmenleri tarafından kurs şeklinde, gün bitiminde ve okulun görevliler tarafından temizlendiği saatlerde Türkçe dersi verilmektedir. Bu durumu dile getirdiklerini ama sonuç alamadıklarını söyleyen konsolosluk öğretmenleri bu sıkıntının nedeninin, dersin okul yönetimi tarafından gereksiz görülmesinin sonucu olduğunu vurgulamışlardır.

Türkçe dersi her okulda verilmemektedir. Dersin verilmesi okuldaki Türk öğrenci sayısına ve velilerin talebine bağlıdır. Bunun yanısıra Türkçenin bazı okullarda ikinci yabancı dil olarak verilmesini de eleştiren Hannover Eğitim Ataşesi Selçuk,

“bir milletin anadili nasıl olur da 2. yabancı dil olur” (17 Şubat 2009)

ifadesinde bulunmuştur. Ataşelik, okullarda Türkçenin ikinci yabancı dil olarak değil anadil dersi olarak verilmesi noktasında ciddi çalışmalarda bulduklarını belirtmiştir.

Tablo 36: Okullarında Türklere yönelik eğlence, Türk günü vb. etkinlik yapılma durumu

	N	%
Her zaman	0	0
Genellikle	41	8.4
Bazen	84	17.2
Hiçbir zaman	364	74.4
Toplam	489	100

Kültürlerarası eğitim anlayışında farklı kültüre ait tanıtım ve kaynaşma amaçlı kültürel etkinliklerin yapılması gereklidir. Eğitim senatörlüğü ile yapılan görüşmelerde bu tarz etkinliklerin kendileri için çok değerli olduğunu ve yapılma girişiminin de her zaman desteklendiği söylenmiştir. Ancak aileler tarafından girişimlerin yetersiz olduğu vurgulanmakta, bu etkinliklerin düzenlenmesi tamamen öğrenci velilerine bırakılmaktadır. Bu durum da Almancaları çok az olan veliler tarafından üstlenilmesi zor bir durumdur. Keza bazı okullarda kimi Türk ailelerin bu girişimde bulunup Türk günü, gecesi vb. etkinlikler yapıldığı öğrenilmiş olsa da bu tarz etkinliklerin sınırlı sayıda yapıldığı vurgulanmıştır. Öğrencilere yöneltilen bu soruda örneklemin % 74.4’ü

hiçbir zaman böyle bir etkinliğin yapılmadığını, % 17.2'si bazen yapıldığını, % 8.4'ü genellikle yapıldığını söylemiştir.

Kültürlerarası eğitim ile ilgili fikirleri alınan Bremen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin söylemleri dikkat çekicidir. Ö1 konuyla ilgili olarak şöyle ifade edilmiştir.

“ Kültürlerarası eğitimden okul döneminde hocalar bahsetmişti ama çok az, şimdi daha çok üstünde duruluyo galiba, sınıftaki her etniğe ait öğrencinin kültürlerine ait belli ritüellerden haberdar olmamız ve bunları diğer öğrencilere öğretmemiz önerilmişti. Kültürel değerleri tema haline getirip derste işlemiştik, bende bu yönde çaba gösteriyorum, geçenlerde Alman öğrencilerime halay çekmeyi öğrettim, bence bu tür etkinlikler kültürlerarası eğitime girer”. (20 Ocak 2009)

Ö5 ise, henüz kültürlerarası eğitimin bir proje olduğunu, bununla herkesin, her milletin birbirini tanımasının istendiğini zamanla eğitim modelinin kendini göstereceğini söylemektedir. Yine konuyla ilgili Ö8 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“ Kültürlerarası eğitim vereceğiz, biz göçmen ülkesiyiz diyorlar, ama hala ayrımcılığa devam ediyorlar, TC vatandaşı olduğum için ben bile kabullenilmiyorum, farklı uygulamalara tabi tutuluyorum. ” (11 Mart 2009)

Kültürlerarası eğitim modelinde etnik grupların kültürel motiflerine ve etnik grup için önemli olan tarihlere saygı duyulmasının yanında dini geleneklere de değer verilmesi gerekmektedir. Buna göre Açık Toplum Enstitüsünün 11 Avrupa şehrinde yapmış olduğu Avrupa'daki Müslümanlar araştırmasında okullarda dini geleneklere saygı duyuluyor mu sorusuna Müslümanların % 31.9'u çok az saygı duyulduğunu söylerken Müslüman olmayanların % 15.2'si aynı görüşü paylaşmıştır. Müslümanların % 48.9'u ortalama saygı duyulduğunu, % 2.9'u ise çok fazla saygı duyulduğunu belirtmiştir. % 16.3'lük bir dilim ise bilmediğini ifade etmiştir (Open Society Institute Report, 2010: 103). Buna göre Müslüman olmayanlar için dini geleneklere saygı duyulmadığına dair görüş daha azdır. Müslümanların yarısına yakının dinsel geleneklerine saygı duyulduğunu ifade etmeleri kültürlerarası eğitim adına çok da iç karartıcı olmayan bir netice olarak yorumlanabilir.

Ö4 ise, kültürlerarası eğitim ile ilgili olarak okulunda bazen farklı kültürler kendilerini tanıtmak için festivaller yaptığını herkesin kendi kültürünü tanıtan yemekler, danslar, etkinlikler yapıldığını söylemiştir. Bu söylemlerle kültürlerarası eğitim yolunda Bremen eğitim sisteminde çabaların başlamış olduğu görülmektedir.

Bu öğretmenler dışında şu an öğretmenlik eğitimi alan Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yapılan görüşmelerde de aynı yorumlara rastlanmıştır. 6. semester öğrencisi Selen; derslerde kültürlerarası eğitimden bazen bahsedildiği ama tam olarak nasıl olması gerektiği ile ilgili bilginin verilmediğini dile getirmiştir. 4. semester öğrencisi Aslı ise kültürlerarası eğitimden derslerde bahsedildiğini bunun için kültürlerarası projelerin yapılma çalışmaları olduğunu ve bunun için bir kaç dil bilmenin onlar için önemli olduğundan bahsetmiştir.

Tablo 37: Din eğitiminin alındığı yer.

	N	%
Hiç Almadım	22	4.5
Camide	215	44
Okulda	8	1.6
Evde	36	7.4
Cami - Okul	6	1.2
Cami - Ev	174	35.6
Okul - Ev	7	1.4
Cami - Okul - Ev	21	4.3
Toplam	489	100

Din eğitimi nereden aldın sorusuna örneklemin % 44'ü dini eğitimini camide aldığını, % 1.6'ı okulda dini eğitim aldığını, % 7.4'ü evde dini eğitim aldığını, % 1.2'si cami ve okulda dini eğitim aldığını, % 35.6'sı cami ve evde dini eğitim aldığını, % 1.4'ü okul ve evde dini eğitim aldığını, % 4.3'ü ise hem cami hem okul hem de evde dini eğitim aldığını belirtmiştir. Örneklemin % 4.5'i % hiç dini eğitim almadığını belirtmiştir. Almanya'da Alman İslam konferansının yapmış olduğu 17.000 kişiyle ilgili bilgileri kapsayan Müslüman yaşam şekli ile ilgili hazırlanan raporda da Türk kökenli Müslümanların dini etkinliklere katılım yüzdesi ortalama % 40 olarak ortaya çıkmıştır. Bu oran kadınlarda % 30.5 erkeklerde ise % 49.4'tür (Muslim Life in Germany Report, 2009:153).

Din eğitiminin verilmesinde ilk sırada camiler yer almaktadır. Keza Almanya'da camilerin çok büyük sosyal işlevi olduğu görülmektedir. Camiler sadece dini eğitimin verildiği, dini sembol taşıyan bir mekan değil, sosyal ilişkilerin yürüdüğü, dayanışmanın ve muhtaçlara yardımın yapıldığı son derece aktif mekanlardır. Camilerde yeni gelen göçmenlere de yönlendirme yapılmaktadır. Hatta Bremen'de yapılan gözlemlerde Türkiye'den gelen ve kalacak yeri olmayan Türklerin de geçici süre ile camilerin misafirhanelerinde kaldığı gözlenmiştir. Yine camilerde Türk öğrencilere sadece din

derslerinde değil diğer derslere de yardımcı olunmaktadır. Dolayısıyla camiler, dersane işlevini de üstlenmektedir. Bremen’de Fatih Cami ve Diyanet İşlerine bağlı DİTİB Camisi bahsedilen camilere örnektir.

Kültürlerarası eğitim, günümüzde bünyesinde fazla sayıda göçmen ve göçmen kökenli birey barındıran ülkelerde ideal bir eğitim modeli olarak ortaya konmaktadır. Fakat bu eğitim modelinin uygulanması için kültürlerarası eğitimi tanıyan ve pratik edebilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu öğretmen profili gerek şu an mesleğini yürüten gerekse halen öğretmenlik eğitimi alan adaylarda söz konusu değildir. Dolayısıyla Bremen’de bu eğitim modelini uygulayabilecek öğretmenlerin kültürlerarası yeterlilikleri tartışmaya açıktır. Dolayısıyla Türk öğrenciler kültürlerarası eğitim yerine standart bir eğitimle yarışmacı modelde eğitimlerini sürdürmektedir.

Tablo 38: Öğrencilerin kültürlerarası eğitim alma durumları ile ilgili tutumlar

İfadeler	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okulda verilen eğitimde benim kültürüm dikkate alınmaktadır	42	8.6	116	23.7	167	34.2	122	24.9	42	8.6	489	100
Türk kültürü Alman kültürüne uyum sağlayamıyor	70	14.3	105	21.5	167	34.2	108	22.1	39	8	489	100
Okulda Türk gençleri arasında birlik bütünlük vardır.	150	30.7	198	40.5	89	18.2	32	6.5	20	4.1	489	100
Okulda farklı kültürler dikkate alınmıyor.	62	12.7	124	25.4	137	28	117	23.9	49	10	489	100

‘Okulda verilen eğitimde benim kültürüm dikkate alınmaktadır’ ifadesi kültürlerarası eğitimin bir gereğidir. Örneklemin % 8.6’sı bu ifadeye kesinlikle katıldığını, % 23.7’si

katıldığını, % 34.2'si kararsız olduğunu, % 24.9'u katılmadığını, % 8.6'sı kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Buna göre bu soruda kararsızlar çoğunluktadır. 'Türk kültürü Alman kültürüne uyum sağlayamıyor' ifadesine örneklemin % 14.3'ü kesinlikle katıldığını, % 21.5'i katıldığını, % 34.2'si kararsız olduğunu, % 22.1'i katılmadığını, % 8'i kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. 'Okulumda Türk gençleri arasında birlik bütünlük vardır' ifadesine ise örneklemin % 30.7'si kesinlikle katıldığını, % 40.5'i katıldığını, % 18.2'si kararsız olduğunu, % 6.5'i katılmadığını, % 4.1'i kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. 'Okulumda farklı kültürler dikkate alınmıyor' ifadesine ise örneklemin % 12.7'si kesinlikle katıldığını, % 25.4'ü katıldığını, % 28'i kararsız olduğunu, % 23.9'u katılmadığını, % 10'u kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Öğrenciler Almanya'nın çok etnikli yapısında farklı kültürleri tanımakta ve onlarla etkileşime girmektedir. Bu onların kimlik algısının gelişmesine de yardımcı olan bir etkendir. 16 yaşındaki Tuğba, sınıfında 8 ayrı etnik kökene sahip öğrenciler olduğunu ve bu sayede farklı kültürlerin özelliklerini tanıdığını belirtmektedir. Öğrenci, İtalyanlar şundan hoşlanır, Güney Amerika'da insanlar en çok şu yemeği severler, Araplarda şöyle davranmak ayıptır vb. genellemelerde bulunabilmektedir. Yine 17 yaşındaki Ayşegül konuyla ilgili şu ifadede bulunmaktadır:

“ Kültür dersinde geçen sene her öğrenci kendi ülkesinde, milliyetinde tabu veya normal olan belli yaşantıları yazdık, hepimiz kendi özelliklerimizi öğrendik ama en mantıklılar Türklerin özellikleri” (16 Kasım 2008)

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 38.1'i okulunda farklı kültürlerin dikkate alınmadığını belirtmiştir. Şüphesiz bu durum kültürlerarası eğitim ile ilgilidir. Durumla ilgili olarak Ö8 şunu ifade etmiştir:

“ Okullarda başka bir kültürün işlenmesi, önemsenmesi söz konusu değil, senatörlüğün verdiği program standart olarak uygulanıyor o kadar” (11 Mart 2009)

Okulunda farklı kültürlerin dikkate alınması ile ilgili görüşte bulunan öğrencilerden 17 yaşındaki Ayşegül;

“Matematik öğretmenimiz çok iyi, bayramlarda bizi tebrik ediyor, yemeklerimizi çok beğendiğini söylüyor, bizim kültürümüz önemseniyor” (16 Kasım 2008)

ifadesinde bulunmuştur. Yine 15 yaşındaki Sena ise;

“Bize bayramlarda tatil veriyorlar, müdürümüzün eşi Türk, bize iyi davranıyor Türk olduğumuz için” (16 Kasım 2008)

ifadesinde bulunmuştur. Dolayısıyla okulda Türk kültürünün önemsendiğini belirten öğrencilerin bu düşünceleri tekil olaylardan kaynaklanan sonuçlar içermektedir. Okul çağındaki 12- 20 yaş aralığındaki öğrenciler şu ana dek karşılaştıkları geçici durumlar ile çokkültürlülük ve Türk kimliği algısına sahip olmaktadır. Öğrencilerin yarın karşılaştıkları münferit bir olay onların Türk kimlik algısı, çokkültürlü bir ortam bilinci, aidiyet hissi vb. durumlarla ilgili tutumlarını değiştirebilecektir.

3.6. Göçmen Kökenli Türklerin -Öğrencilerin- Birbirleriyle İlişkileri: Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye sosyal iletişim ağlarıdır. Bu iletişim ağları, sosyal bağlılık için en temel değerdir. Sosyal bağlılık karşılıklı avantaj anlamına gelmektedir ki kişinin diğerleriyle olan ortaklığını ifade eder. Bu ortaklık da insanların yaşamlarını iyileştirmelerine yardım eden bir unsurdur. Sosyal sermaye kavramı 1980'lerle birlikte James Coleman ve Robert Putnam tarafından ortaya konmuştur. Sosyal sermaye toplumun etkinliğini arttıran güven, normlar ve iletişim ağları gibi özelliklerdir (Field, 2006). Sosyal sermaye için dayanışma ifadesini kullanmak da yerinde olacaktır. Almanya'da azınlık grubundaki Türklerin ev sahibi toplum tarafından 'öteki' olarak görülmeleri neticesinde de kendi aralarındaki sosyal sermayenin güçlü olması şaşırtıcı bir durum değildir.

Tablo 39: Almanya'daki Türklerin kendi aralarındaki ilişkilerine dair değerlendirme.

	N	%
Çok iyi	145	29.7
İyi	241	49.3
Kararsızım	81	16.6
Kötü	19	3.9
Çok kötü	3	.6
Toplam	489	100

Örneklemin % 29.7'si Almanya'daki Türklerin kendi aralarındaki ilişkilerini çok iyi bulduğunu, % 49.3'ü iyi bulduğunu, % 16.6'sı bu konuda kararsız olduğunu, % 3.9'u ilişkileri kötü bulduğunu belirtmiştir. 3 öğrenci ise Türklerin kendi aralarındaki ilişkilerini çok kötü bulduğunu ifade etmiştir.

Nuruan vd. (2005:52)'nin Almanya genelinde yaptığı araştırmada Türklere sorulan 'Türklerin kendi aralarındaki ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz' sorusuna verilen yanıtlarda örneklemin % 52.9'u da benzer şekilde ilişkilerde küçük gruplar olduğunu fakat genel bir dayanışmanın olmadığını belirtirken % 24.1'lik bir kesim ise Türklerin

ilişkilerinin oldukça iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca örnekleme katılanlar küçük gruplar arasında derin görüş ayrılıkları olduğunu da vurgulamıştır

Yapılan gözlemlerde de tıpkı öğrenciler gibi ailelerin de belli grup arkadaşları olduğu görülmektedir. Gruplaşmanın yoğun olduğu Bremen’de küçük gruplar ve etkinlikler son derece belirgindir. Gerek belli bir dernek, gerekse belli bir siyasal veya dini görüşe bağlı olarak oluşan cemaat içi bireyler kendi aralarındaki, ilişkilerinde son derece samimidir, dolayısıyla sosyal sermaye bu gruplarda oldukça fazladır. Bu durumu görüşülen veliler, dernek yöneticileri de vurgulamaktadır. Genel bir birlikteliğin olmayışı Türkler tarafından Alman yöneticilerin kasıtlı bir eylemi olarak yorumlanmaktadır. Onlara göre Almanya, bu politika ile böl ve yönet ilkesi uygulayıp küçük grupları daha çok kontrolünde tutabilmektedir. Türklerin birleşmesinin gerçekleşmesi durumunda Almanya’nın onlara çok fazla hak ve yasal avantajlar vermek zorunda kalacağını, Almanya’nın karşısında böyle bir güç oluşturmak istemediğini, bu nedenle küçük gruplar halinde olup bütünleşemediklerini vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi - kendi aralarındaki sosyal sermayeleri – konulu diyalog:

Diyalog 4:

Moderatör: *Buradaki Türk öğrencilerin ilişkilerini nasıl buluyorsunuz, samimi mi?*

Hatice: *“Biz çok samimiyiz Türk arkadaşlarla çünkü birbirimizi çok iyi anlıyoruz”.*

Tuğba: *“Bizde okulda çok iyimiz o yüzden Alman öğrenciler bizi kısıkmıyor”*

Erkan: *“Bize bi laf edemezler toplanıyoruz hepimiz korkuyolar bizden, zaten onlar korkaklar, kavgayı sevmeyiz bizim gibi değiller”*

Tuğba: *“Ama oğlanlar da çok kavgacı hava atıyolar kabadayılık yaparak”*

Erkan: *“Biz Türküz, korkumuz yoktur”*

Hatice: *“Bunlar kurtlar vadisini izleyip böyle oluyolar”*

Şeyda: *“Türk oğlanlar küçük bi şeyde dikleniyorlar Alman öğrencilere, zaten onlar da takışmaz o yüzden”*

Tuğba: *“Almanların kendi aralarındaki ilişkilerine göre bizim daha samimi”*

Hatice: *“Evet onlar hele hiç samimi değiller”*

Erkan: *“Çıkar ilişkisi var onlarda, çıkarını bozan şey olursa yapmaz Alman”*

Eslem: *“Bizim gibi sıcak değil onlar, birde bizim annelerimiz Türklerle çok samimi, annemin her gününü var hep Türk kadınlar geliyor.”*

Tuğba: “Benim bi Alman arkadaşım vardı bize gelirdi yerdi içerdi ama beni bi kere bile çağırmazdı”

Seyda: “Benimde bi tane vardı öyle annem bi daha getirme dedi”

Tuğba: “Türklerde ben çağırınca hemen öbürü de çağırır ayıptır çünkü”

Hatice: “Biz birbirimize düşkünüz çünkü onlarda ayıp olur düşüncesi yok ki, bireysel bencil onlar”

Erkan: “Sen her gün yedir bi gün ben yedirim demez Almanlar”

Tuğba: “Ya aralarında iyi olanlar da var tabi”

Eslem: “Onlar biz gibi samimi değiller, bizim okulda tenefüste bütün Türkler toplanır, muhabbet ederiz”

Erkan: “Bizim grupta Almanlar da var ama Türkler çoğunlukta”

Öğrencilerle yapılan görüşmeden çıkarılan sonuca göre, Türk öğrencilerin aralarındaki diyalogun gayet olumlu olduğu buna karşın Alman öğrencilerle aralarında belirgin bir kimlik farklılığının vurgusu olduğudur. Aileler de çocuklarının kendi kültüründen olanlarla arkadaş olmalarını istemektedir. Biz ve öteki anlayışı ciddi ölçüde öğrencilerin ilişkilerinde hissedilirken öğrenciler de aralarındaki farklılığa sık sık atıfta bulunmaktadır. Öğrenci, kendisinden olan bir arkadaşı ile birlikte olduğunda doğru bir seçim yaptığını düşünmektedir. Öğrencilerde Türk olmanın bir cesaret kaynağı olarak algılandığı görülmektedir. Tuğba ve Hatice'nin vurgusundan anlaşıldığı gibi kız öğrenciler erkeklerin sert ve kavgacı olduklarını düşünmektedir. Erkek öğrenciler ise bu şekilde görülmekten oldukça memnundur. 14 yaşındaki Melih'in anlatısında da bu durum belirgindir:

“... Arkadaşımıza bi Alman takışırsa hepimiz toplanırız, ondan bizden korkuyolar, onlar birbirlerine destek olmazlar ama biz koruruz hemen birbirimizi, öğretmenler onlardan yana oluyolar ama hemen biz sorun çıkartıyoruz gibi düşünüyolar her zaman..”

Öğrenciler herhangi bir Alman arkadaşı veya öğretmeninden rahatsızlık verici bir tavır gördüğünde birbirlerine destek olmaktadır. Yapılan gözlemlerde de ders aralarında Türk öğrencilerin bir arada oldukları görülmektedir. Yine derslerde yapılan gözlemlerde de Türk kökenli öğrencilerin sınıfta sürekli birbirleriyle oturdukları gözlenmiştir. Taşdelen, vd. (2000)'in yaptığı çalışmada da benzer şekilde Türk öğrencilerinin aralarındaki ilişkilerin oldukça birincil ve dayanışmacı şekilde olduğu ortaya çıkmıştır. Türk öğrenciler okul içinde güçlü bir dayanışma davranışı göstererek güç oluşturmaktadır. Türk öğrencilerin aralarındaki diyalogun iyi olduğu, birbirleri arasında sosyal ilişkilerin güçlü olduğu görülmüştür. Bu bağ velilerin de birbirleri ile diyaloglarına bağlı olarak

oluşmaktadır. Zira son yıllarda veliler çocuklarının iyi eğitim alması amacıyla bir araya gelip, çocuklarının sorunlarını tartışmaktadırlar. Faist (2003)'in de belirttiği gibi sosyal sermaye göçmenler arasında bazı işlevlere sahiptir ki bunlar ayırıcı olma, yayma özelliği gösterme, adaptasyon ve entegrasyondur. Dolayısıyla göçmenleri diğerlerinden ayıran özelliklerden biri aralarındaki güçlü sosyal sermayedir. Benzer şekilde bu güç onların yayılımını, çoğalmalarını sağlar. Göçün gerçekleşmesi süreci ve sosyal sermaye yani ilişkilere bağlı olarak göç edenlerin akrabalarının da aynı yere gelmelerinin kolaylaştırılması da 'yayılım'a örnektir. Sosyal sermaye sayesinde ortama adapte olmaları ve kendi iç dayanışmaları da artmaktadır. Birbirlerine gösterdikleri destek ile de çevrelerine gösterecekleri ve aralarında oluşacak uyum da kolaylaşacaktır. Bunların gerçekleşmesindeki temel neden ise güçlü sosyal sermayenin varlığıdır.

Tablo 40: Öğrencinin üye olduğu dernek

	N	%
İslam toplumu Milli Görüş	101	20.6
Zaman Okur Kulübü	120	24.6
Tenis Kulübü	30	6.1
Türk Aileler Birliği(Türk Federasyonu)	60	12.2
Yozgatlılar Derneği	13	2.7
Hiçbir yer	91	18.6
Futbol Kulübü(Vatanspor)	74	15.2
Toplam	489	100

Bremen'de öğrenim gören Türk öğrencilerin katıldığı toplam 489 öğrenciden oluşan örneklemin % 20.6'sı İslam Toplumu Milli Görüş derneği üyesi iken % 24.6'sı Zaman Okur Kulübüne, % 6.1'i Tenis Kulübü'ne, % 12.2'si Türk Aileler Birliği'ne (Türk Federasyonu), % 2.7'si Yozgatlılar Derneği'ne ve örneklemin % 15.2 'si Bremen'de kurulmuş Türk spor kulübü Vatanspor'a üyedir. Örneklemin % 18.6'sı hiçbir derneğe üye olmadıklarını vurgulamıştır. Buna göre örneklemin çoğunluğu Zaman Okur Kulübü'ne üyedir.

Bremen'de yaşayan Türklerin büyük çoğunluğunun belli derneklere üye oldukları gözlenmiştir. Bunun nedenlerinden bazıları, Türklerin kendi yurtlarında değil de bir başka memlekette yaşıyor olmaları, Türk kültüründen uzaklaşma korkuları, yetiştirdikleri evlatlarının Alman sosyal yaşamı içinde onlara benzemesinin engellenmesi isteği gibi vb. nedenlerdir. Bu durum da onların kendi aralarındaki sosyal sermayelerini güçlendirmek için belli dernekler kurmalarını ve ortak değerler

çerçevesinde hareket etmelerini beraberinde getirmektedir. Buna göre örneklemin sadece % 18.6'sı hiçbir derneğe üye olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin üye oldukları dernekler genellikle ailelerinin de üye olduğu derneklerdir. Almanya'da Alman İslam konferansının yapmış olduğu 17.000 kişiyle ilgili bilgileri kapsayan Müslüman yaşam şekli ile ilgili hazırlanan raporda da Türk kökenli Müslümanların % 23.7'si dini bir organizasyona üye olduklarını ifade etmiştir (Muslim Life in Germany Report, 2009:160).

3.7. Türk Öğrenciler ve Çokkültürlü Ortamda Eğitim Yaşantıları

Kültürel çoğulculuk, çokkültürlülük, kültürlerarasılık dünyada yaşanan göç olaylarından sonra ortaya atılan kavramlardır. Özellikle göçmenlerle başlayan azınlık olma anlayışı göç almış toplumda etnik bir tabakalaşmayı da beraberinde getirmiş ve çokkültürlü bir ortamda yaşamının kuralları meselesini de gündeme getirmiştir. Avrupa'da Hollanda, Almanya ve İngiltere bu meseleyi gündeme taşıyan ilk ülkeler olmuştur (Heckmann'dan aktaran, Asselin vd. 2006). Çokkültürlü bir ortamda baskın kültür var olmayacağı gibi göçmen kültürlerin kabulü ile kültürlerarası ilişkiler de söz konusu olacaktır. Kültürler birbirleriyle alışveriş içinde buldukları sosyal yapıya zenginlik katacaktır. Fakat Avrupa'da bu ideal görüşün tersi görüşte olanlar için göçmen kültür, Avrupa'ya hiçbir şey katmamakta belli işbirliği alanları doğurmamaktadır. Aksine bazı Avrupa ülkelerinin okullarda Müslüman kadınlara başörtüsünü serbest bırakıyor olması durumu, egemen kültürün kültürel anlamda yaşadığı bir değişim ve taviz olarak ele alınmaktadır (Veer,2003). Başörtüsü çokkültürlü bir ortamda bir değişim olarak bile kabul edilmeyeceği gibi özellikle Avrupa'da halen hoşgörü ile karşılanma noktasında sıkıntılara sahiptir.

Almanya'da öğrenim gören Türk öğrenciler birçok farklı kültürün birlikte olduğu eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. Almanya, kültürel anlamda farklı kültürleri barındıran bir ülke olmakla birlikte çokkültürcü aktif bir politika söz konusu görünmemektedir. Horowitz (2000:136)'in belirttiği gibi kültürel çoğulcululuğun olduğu bir toplumda çokkültürlülüğün tersine toplumda baskın bir kültür yer almakta ve diğer gruplardan bu ev sahibi kültürün değerlerine uyulması beklenmektedir. Çünkü bir kültürdeki ahlaki aksiyomlar ile diğer kültürlerin aksiyomları aynı değildir. Dolayısıyla benzer olaylar her kültürde farklı yorumlanır. Ahlaktaki değerlere ait bu farklılık ifade edilmeye ihtiyaç

duyar ve bu noktada çatışma başlar. Bu nedenle kültürel çoğulcuğun olduğu bir ortamda çokkültürlülüğün kabulü çatışmayı ortadan kaldıracaktır. Bu kabul beraberinde tüm kültürleri eşit ve yan yana kabul edeceği için sosyal uyum sağlanabilecektir. Almanya’da göçmen ve yerliler arasında çıkan etnik kökenli ve ırki çatışmaların kaynağı kültürel çoğulcu bir ortamda çokkültürlülüğün kabul edilmemesidir. Ünver (2006)’in de belirttiği gibi Almanlar tarafından sosyal köken, nesil farkı ve eğitim düzeyi gibi etkenler göz önüne alınmaksızın Türkler hakkında bütüncül yargılar söz konusu olmaktadır. Almanya’daki Türkler ilk planda dini inançları ile bütünden farklı bir konuma oturtulmakta bunu bazen Müslümanlığa bazen de milli mensubiyete, Türkiye’nin ekonomik ve siyasi konumlarına bağlı yargılar izlemektedir. Almanya’daki Türkler, Müslüman oldukları için farklı, yoksul, siyasal bakımdan olgunlaşmamış ve Avrupalı olmayan ulus, geldikleri ülkenin refahından haksız biçimde istifade eden bir grup olarak görülmektedir. Benzer şekilde Küçükcan (2003:56), genel olarak Avrupalı Türklerin kamusal yaşamda temsil edilmediklerini ve ayrımcı politikaların kurbanı olduklarını ifade etmektedir. Özellikle Türkler ve Müslüman grupların daha fazla işsiz olduklarını, Türklerin yoğun yaşadıkları yerlerde kamu okullarında eğitim kalitesinin düşük olduğunu bu nedenle suç işlemeye teşvik edici ortamların daha fazla olduğunu da vurgulamaktadır.

Tablo 41: Arkadaşlarının etnik kökenleri

	N	%
Alman	97	19.8
Türk	379	77.5
Diğer	13	2.7
Toplam	489	100

Örneklem grubunun % 77.5’i arkadaşlarının daha çok Türk olduğunu ifade ederken % 19.8’i arkadaşlarının daha çok Almanlardan oluştuğunu söylemiştir. Diğer seçeneğinin 9’u Kürtlerle arkadaş olduklarını ifade ederken, 2’si Arap, 2’si daha çok Çerkez arkadaşları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin milliyete dayalı oluşturdukları grup ile ilgili olarak örneklemin arkadaşlarının daha çok Türk kökenli olduğuna rastlanmıştır. Bir sonraki aşamada öğrencilerin arkadaşları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında 12 -15 yaş arasındaki grubun diğer gruplara oranla daha fazla Alman kökenli arkadaş edindikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci yaşı ilerledikçe daha çok Türk arkadaşlara

yönelmektedir. Tam da bu durumla ilgili olarak 18 yaşındaki Filiz'in ifadeleri ilgi çekicidir.

“Grundschule'den(ilkokul) Gmynasium'a (lise) kadar çok fazla Alman arkadaşım vardı, ama onların geceleri dışarı çıkmaları, içki içmeleri, birde Alman erkeklerle çok samimi olmaları yüzünden Türk arkadaşlara takıldım, zaten onlar da sen bize hiç uymuyosun diye dışlamaya başladılar beni, çocukken anlamıyosun ama büyüyünce hayat tarzlarımız çok farklı onlardan” . (2 Aralık 2008)

Yine durumla ilgili olarak 20 yıldır öğretmenlik yapan Ö4 de paralel düşünce içindedir. Ö4, öğrencilerin 9.sınıfa kadar Alman arkadaşları ile ilişkilerinin çok iyi olduğunu, öğrencilerin daha sonra gitgide Türk arkadaşlara yöneldiklerini belirtmiştir. Ona göre bunun nedeni başka bir ülkede yaşamının verdiği psikoloji ile Türk ailelerin çocuklarına dayattığı bir durumdur. Aileler özellikle kız çocuklarını koruma refleksi içinde Türkiye'deki Türklerden farklı olarak onları daha fazla kısıtlamaktadır. Yeterince özgür bırakmamakta, Türk dışında başka bir kız ya da erkek arkadaş edinmelerinden de rahatsızlık duymaktadır.

Bu koruyucu tavır ile ilgili bazı velilerle yapılan görüşmelerde 49 yaşındaki Hayriye Hanım, 18 yaşındaki kızı Sultan'ın Alman bir erkekle arkadaşlık kurmasından çok korktuğunu, bunun için sadece Türk kız ve erkeklerle arkadaş olmasını istediğini vurgulamıştır. Yine 50 yaşındaki Fatma Hanım'da benzer ifadeler kullanmıştır.

“ Oğlum küçükken Alman arkadaşları eve gelirdi bende yemek hazırlardım, ama oğlum artık büyüdü Alman arkadaşları hep diskolarda, içiyolar, bize uygun olmayan hayatlar yaşıyolar, oğluma kötü örnek oluyo bunlar, bende o yüzden Alman arkadaşları olsun istemiyorum artık” (20 Mart 2009)

Ailelerin bu yaklaşımı ve öğrencilerin bir süre sonra Alman arkadaşlarına uyum sağlayamaması nedeniyle Bremen'deki öğrencilerin çok büyük çoğunluğu kendileri gibi Türk kökenli arkadaşları ile küçük gruplar oluşturmaktadır. Aileler de benzer şekilde küçük gruplar halinde birbirleriyle dayanışma içindedir.

Tablo 42: Yaşa bağılı olarak edindikleri arkadaşların etnik kökenleri

Arkadaşlarının etnik kökenleri					
Yaş		Alman	Türk	Diğer	Toplam
12	N	18	27	3	48
	% satır	37.5	56.3	6.3	100
13 - 16	N	44	150	5	199
	% satır	22.1	75.4	2.5	100
16 - 18	N	23	127	2	152
	% satır	15.1	83.6	1.3	100
18	N	12	75	3	90
	% satır	13.3	83.3	3.3	100
Toplam	N	97	379	13	489
	% satır	19.8	77.5	2.7	100

Yaşa bağılı olarak arkadaşlarının etnik kökenleri ile ilgili çapraz ilişkide beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı % 20'nin üstünde olduğu için Kay Kare anlamlılık analizi yapılmamış sadece çapraz ilişki verilmiştir. 12 yaş grubunun % 37.5'i daha çok Alman arkadaşlar edinirken, 13-16 yaş aralığı öğrencilerin % 22.1'i, 16-18 yaş aralığındaki öğrencilerin % 15.1'i, 18 yaş öğrencilerinin ise % 13.3'ü Alman arkadaşlar edinmektedir. Yaşa bağılı olarak öğrencilerin sahip oldukları arkadaşlarının etnik kökenleri incelendiğinde yaşın ilerlemesi ile seçilen arkadaşların daha çok Türk kökenli oldukları görülmektedir.

Tablo 43: Okulda Türkçe konuşmalarının kısıtlanması

	N	%
Her zaman	112	22.9
Genellikle	127	26
Bazen	163	33.3
Hiçbir zaman	87	17.8
Toplam	489	100

Örneklemin % 22.9'u okulda her zaman Türkçe konuşmalarının kısıtlandığını ifade ederken, % 26'sı genellikle kısıtlandığını, % 33.3'ü okulda Türkçe konuşmalarının her zaman kısıtlandığını söylemiştir. Örneklemin sadece % 17.8'i okulda Türkçe konuşmalarının kısıtlanmadığını vurgulamıştır. 489 öğrenci içinde 402'sinin ifadelerine göre okulda Türkçe konuşmalarının okul yönetimi tarafından kısıtlandığı görülmektedir.

Tablo 44: Okul türü ile okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması Kay Kare

		Okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması				
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
Hauptschule	N	8	8	11	10	37
	%	21.6	21.6	29.7	27	100
Gymnasium	N	26	61	74	39	200
	%	13.0	30.5	37	19.5	100
Realschule	N	36	22	35	15	108
	%	33.3	20.4	32.4	13.9	100
Berufschule	N	9	13	17	13	52
	%	17.3	25	32.7	25	100
Sekundarsch	N	13	3	9	3	28
	%	46.4	10.7	32.1	10.7	100
Gesamtsch.	N	20	20	17	7	64
	%	31.3	31.3	26.6	10.9	100
Toplam	N	112	127	163	87	489
	%	22.9	26	33.3	17.8	100

$\chi^2=38,41$ sd:15 p: ,001

Kay Kare testi sonuçlarına göre Hauptschule'ye devam eden 37 öğrencinin % 27'si okulda Türkçe konuşmanın yasak olmadığını belirtirken, Gymnasium öğrencilerinin % 19.5'i, Realschule öğrencilerinin % 13.9'u, Berufschule öğrencilerinin % 25'i, Sekundarschule öğrencilerinin % 10.7'si, Gesamtschule öğrencilerinin ise % 10.9'u okulda Türkçe konuşmanın yasak olmadığını belirtmiştir. Buna göre okul türüne bağlı olarak Türkçe konuşmanın kısıtlanması arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(15)}=38,41$ p<.05). Okulda Türkçe konuşma yasağı okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Berufschule ve Hauptschule'de çok ciddi bir yasağın olmadığı görülmektedir. Çünkü bu okullardaki öğrenciler Alman eğitim yapısı gereği olarak nitelikli bir grup olarak görülmemekte ve kendi dillerini kullanmaları noktasında da serbest bırakılmaktadır. Konuyla ilgili Ö4'ün ifadesi de doğrulayıcı niteliktedir.

“ Gymnasium öğrencilerinin zaten Almanca çok iyi, o okullarda ciddi bir yasak yok, Hauptschule zaten kayıp öğrencilerin okulu gibi görülüyor, eğitim anlamına hiçbir şey verilmiyor, eğitimcilerin de o grubu önemsedikleri yok geriye kalan ortadaki gruplar Sekundar,Real onların anadil kullanmayı Almancaya tabi olmaları daha çok önemseniyor. onların Gymnasium'a geçme şansları da daha yüksek zaten.”(2 Aralık 2008).

Tablo 45: Yaşa bağlı olarak okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması Kay Kare

		Okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması				
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
12	N	19	10	11	8	48
	% sütun	39.6	20.8	22.9	16.7	100
13 - 16	N	55	45	72	27	199
	% sütun	27.6	22.6	36.2	13.6	100
16 - 18	N	26	44	55	27	152
	% sütun	17.1	28.9	36.2	17.8	100
18	N	12	28	25	25	90
	% sütun	13.3	31.1	27.8	27.8	100
Toplam	N	112	127	163	87	489
	% sütun	22.9	26.0	33.3	17.8	100

$\chi^2=26.71$ sd:9 p: .002

Kay Kare testi sonuçlarına göre 12 yaşındaki öğrencilerin % 16.7'si Türkçe konuşmanın kısıtlanmadığını belirtirken 13-16 yaş aralığındaki grubun % 13.6'sı, 16-18 yaş aralığındaki grubun % 17.8'i, 18 yaş grubunun ise -en büyük payla- % 27.8'i okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanmadığını belirtmiştir. Buna göre yaşın ilerlemesine bağlı olarak okulda Türkçe konuşma kısıtlanmaktadır. 18 yaşındaki öğrenci profilinde Türkçe konuşmada kısıtlama azalmaktadır. Çünkü o döneme kadar yapılan kısıtlamalara alışan öğrenci zaten Türkçeyi konuşmamaktadır. Yine her zaman kısıtlandığını ifade eden en büyük öğrenci profili ise 12 yaş aralığındaki öğrencilerdir. Bu dönemde Türkçe konuşmanın yasaklanması ile öğrenciler okul tarafından anadillerini hiçbir şekilde kullanmamaya alıştırılmaktadır. Sonuç olarak öğrencinin yaşına bağlı olarak Türkçe konuşmanın kısıtlanması arasında anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2_{(9)}=26,71$ p<.05).

Tablo 46: Kendini iyi ifade ettiği dil ve okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması

		Okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması				
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
Türkçe	N	23	46	55	24	148
	% satır	15.5	31.1	37.2	16.2	100
Almanca	N	89	81	108	63	341
	% satır	26.1	23.8	31.7	18.5	100
Toplam	N	112	127	163	87	489
	% satır	22.9	26	33.3	17.8	100

$\chi^2=8.38$ sd:3 p: .039

Kay Kare testi sonuçlarına göre kendini Türkçe ile daha iyi ifade ettiğini söyleyen 148 öğrencinin % 15.5'i okullarında her zaman Türkçe konuşma yasağı olduğunu

belirtirken, kendini Almanca ile iyi ifade ettiğini söyleyen 341 öğrencinin % 26.1.'i okullarında her zaman Türkçe konuşma yasağı olduğunu ifade etmiştir. Kendini Türkçe ile iyi ifade ettiğini söyleyen 148 öğrencinin % 16.2'si okulunda hiçbir zaman Türkçe konuşmanın kısıtlanmadığını ifade ederken Almanca ile kendini daha iyi ifade ettiğini söyleyen 341 öğrencinin % 18.5'i okulunda Türkçe konuşmanın hiçbir zaman kısıtlanmadığını ifade etmiştir. Almanca ile kendini ifade etme Türkçe ile ifade etme oranına göre iki katından fazla olduğu düşünüldüğünde öğrencinin kendini iyi ifade ettiği dile göre Türkçenin kısıtlanmadığına dair çapraz ilişkide oranlar birbirine yakındır. Dolayısıyla Almanca ile kendini daha iyi ifade ettiğini söyleyen öğrenciler okullarında Türkçe konuşma yasağını daha az hissetmektedir. Diğer taraftan kendini Türkçe ile iyi ifade ettiğini söyleyen öğrenciler arasında Türkçe konuşma yasağı daha fazla fark edilmektedir. Okulda Türkçe konuşmanın kısıtlanması ile kendini iyi ifade ettiği dil arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{(3)}=8.38$ p<.05).

Bu yasak veya kısıtlama ile ilgili olarak öğrencilerin çoğu durumdan rahatsızdır. Bazı okullarda öğrenci derste veya ders aralarında Türkçe konuştuğunda sarı kart almaktadır. Sarı kart iki kez alındığında okuldan uzaklaştırma verilebilmektedir. Öğrenci kartları belli sürelerde okulun pedagoguna vermek zorundadır. Bu esnada öğrenci özür dilekçesi yazmak ve bir daha aynı hatayı işlemeyeceği noktasında pedagogu ikna etmek zorundadır. Bu okullarda genelde başka dilde konuşma yasağı okul kuralı olarak belirtilmiştir. 15 yaşındaki Büşra bu durumdan rahatsızlığını şöyle ifade etmektedir.

“ Pause’de (tenefüs) bile Türkçe konuştuğumda öğretmen gelip bana kızıyor, bu çok fazla baskı bence, korkuyoruz yanlışlıkla Türkçe söyleyeceğiz diye”. (19 Kasım 2008)

Yine 15 yaşındaki Rukiye’de şöyle ifade ediyor.

“Psikolojimiz bozuluyor Türkçe konuşmak yasak olduğundan, bu bizim anadilimiz, saklamamız lazım değil” (18 Şubat 2009)

16 yaşındaki Ayşegül ise sınıfta Türkçe konuştuklarında ceza olarak sınıfın kasasına 50 cent bıraktıklarını belirtmektedir.

Eğitimde dilin kullanımı ile ilgili olarak Üstel 1994’den aktaran Nohl (2009), durumu asimilasyonist eğitim olarak ifade etmektedir. Buna göre etnik azınlıkların asimilasyonu dil problemi ile ilgilidir. Asimilasyonist strateji olarak merkezi yönetim, çoğunluk dilini tek resmi dil olarak görür ve zamanla azınlık dillerinin gündelik kullanımdan tamamen

düşmesini sağlar. Bu süreçle birlikte de zaten zorunlu eğitim de bir araç haline getirilir. Almanya'da durum benzer şekildedir okullarda uygulanan bu anadil konuşma yasağı belirtilen kavramı destekler niteliktedir. Asimilasyonun her kuşak için farklı etkilerde bulunduğu Faist (2003:337) tarafından aktarılmaktadır. Ona göre çekirdek içinde eritme anlamına gelen asimilasyonda; birinci kuşak göç ettiği toplumda fakirlik ve ciddi bir ayrımcılık ile karşılaşırken, ikinci nesil hızlı bir akültürasyona (kültürlenme, kendi kültürünü eritme) maruz kalır. Üçüncü nesilde ise kültürel özellikler kaybedilmiştir fakat ekonomik anlamda dezavantaj ortadan kalkmıştır. Bu noktada Almanya'daki öğrenim gören üçüncü kuşak Faist'in kuramına göre henüz iki ve üçüncü nesil arasında özellik göstermektedir.

Tablo 47: Öğrencilerin okulda Türkçe konuşma yasağı ile ilgili olarak öğretmen görüşleri İçerik Analizi

Soru: Öğrencilere sınıf ve okul içinde okul kuralı olarak uygulanan Türkçe konuşma yasağını ve yaptırımını nasıl değerlendiriyorsunuz?			
İFADELER	KODLAMA	TEMA	Sayı
“Okulda Türkçe konuşma yasağı korkunç bişey bence, üstelik pause’lerde (tenefüs)bile yasak. Çocuğun psikolojisi bozulabilir”.	Dil engellenimi ile öğrencide negatif psikolojik etki	Öğrenci, çekingen, kendine güvensiz yetişiyor.	3
“Çocuğa dilini konuşma yoksa ceza veririm denirse anadilinden soğur çocuk birde engellenmişlik hisseder, zaten Türk çocukları okulda hep ezik gibiler, kendilerine güvenleri yok”	Dil engellenimi ile öğrencide negatif psikolojik etki		
“Bu öğrencide baskı unsuru, sinik karakter yetişiyor sonra”	Dil engellenimi ile öğrencide çekingenlik, kendini ifadede zorlanma		
“Kültürlerarası eğitim dedikleri Almanlar için bu işte, dilini konuşma, unut,kültürünü unut, özünü unut”	Dil engellenimi ve asimilasyon	Asimile etmede araç, antidemokratik eylem	4
“Bu insan hakları ihlali. Demokrasiye aykırı, çocuk Türk ve Türkçeyle yetişecek. Almanca 2.dili.Çocuğun her anını Almanca ile doldurmak dili iyi bileceği anlamına gelmez”.	Dil engellenimi, asimilasyon, antidemokratik tavır		
“Bu durum insan haklarına aykırı, çocuk benim dilim kötü, istenmiyor diye bilinçaltına yerleştirecek, bazı okullarda Türkçe konuşanın parası alınıyor classen kassaya(sınıf kasası) konuyor”.			
“Biz Türk öğretmenler özellikle tenefüsteki yasağa çok kızıyoruz. Bu kadarı fazla”.	Anadilin ikinci dil öğrenmedeki önemi	Almanca öğrenmede negatif etki	2
“Bir kere anadilleri kötü olan çocuk Almancayı öğrenemiyor önce Türkçe dersleri verilmeli çocuğa yasak yerine”.			
“İyi Türkçesi olan iyi Almanca konuşur, anadil düşünmeyi öğrenmek, yasakla okulda çocuğa düşünme diyosun yani”	Dil engellenimi ve sınıfta düzen	Almancanın kullanılması uyum için gerekli	2
“Tenefüstekini doğru bulmuyorum, sınıf içinde yasak iyi bence, standart oluşturur”			
“Öğrenciler Almanları diskalifiye edip kendi aralarında Türkçe konuşuyorlar, yasağı doğru buluyorum”.	Dil engellenimi ile uyumun gerçekleşmesi		

Bulguların Tanımı:

Öğretmenlerin söylemlerine uygun olarak yapılan içerik analizinde öğrencilere sınıf ve okul içinde, okul kuralı olarak uygulanan Türkçe konuşma yasağı ve yaptırımı neticesinde;

- 1- Öğrenci psikolojik olarak olumsuz etkilenerek çekingen ve kendine güvensiz yetişiyor.

- 2- Türkçe konuşma yasağı ve yaptırımını öğrencileri kendi kültürlerinden asimile etmede bir araç görevi üstleniyor ve demokrasiye aykırı bir uygulama.
- 3- Anadilin ikinci dili öğrenmedeki önemi de alman pedagoglarca savunulmasına rağmen bu uygulama Almancanın da öğrenilmesini zorlaştırıyor.
- 4- İki öğretmen görüşü çerçevesinde de Türkçe yasağı sadece sınıfta devam etmelidir. Öğrencilerin entegrasyonu için bu çapta bir uygulama faydalı olabilir.

Tablo 48: Ayrımcılık Hissetme

	N	%
Her zaman	21	4.3
Genellikle	65	13.3
Bazen	171	35
Hiçbir zaman	232	47.4
Toplam	489	100

Ayrımcılık, herhangi birine karşı onun ait olduğu sosyal grup, cinsiyet, ırk, din, etnisite veya sosyal kategorinin temelleri üzerinden diğerlerinden farklı davranmak olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla ayrımcılık yapan kişinin temsil ettiği sosyal grup düşük bir saygı temelinde tutulmaktadır (Bostos, 2006). Almanya’da öğrenim gören Türk öğrencilerin düşük saygı temelinde bu duruma maruz kalmaları onların başta başarıları olmak üzere psikolojik ve sosyal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilere yöneltilen ‘Türk olduğunuz için ayrımcılık yapıldığını hissediyor musunuz’ sorusuna örneklemin % 4.3’ü her zaman ayrımcılık hissettiğini, % 13.3.’ü genellikle ayrımcılık hissettiğini, % 35’i bazen ayrımcılık hissettiğini, % 47.4’ü hiçbir zaman ayrımcılık hissetmediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Türk öğrencilerin ayrımcılık yaşamaları ile ilgili olarak görüşleri;

Ö1: “ *Ayrımcılık ciddi suç burada, alenen yapamıyorlar ama göçmen öğrenci arka planda tutulur hep*”

Ö4: “ *Bu okulda çok Türk olduğu için ayrımcılık yaşandığını sanmıyorum*”

Ö2: “ *Mutlaka ayrımcılık oluyor, tüm Alman olmayanlara ama*”

Ö5: “ *Türk öğrencilere ayrımcılık ciddi şekilde yapılıyor, bana gelip dert yanan çok öğrenci var, anlama kapasitesi düşük diye görülüyor, özellikle de başörtülü öğrenciler çok yaşıyor bunu*”

Ö6: “ Göçmenlerin çok olduğu okulda ayrımcılık olmuyor, ama az göçmen olan bir okulda öğretmenlik yapmışım ben bile ayrımcılık yaşamışım”

Öğretmenlerle yapılan mülakatta tüm öğretmenler şu veya bu şekilde Türk öğrencilerin gerek okul yönetimi, gerekse öğretmenleri tarafından ayrımcılığa tabi tutulduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin ise % 52.6’sı ayrımcılık yapıldığını belirtmişlerdir. Hatta Almanya’da doğup büyüyen ve öğretmen olup görüşmeye katılan öğretmenler de bizzat kendilerinin de eğitim hayatları boyunca ayrımcılık yaşadıklarını söylemişlerdir. 4 yıldır öğretmenlik yapan Ö8 konuyla ilgili olarak yaşadığı durumu şöyle ifade eder.

“Eğitim hayatımda çok başarılıydım hep birinciydim, bi gün sınıf öğretmeni malesef Ö8 yine 1 aldın ne kadar uğraşıysam da düşük veremedim dedi, o an çok üzülüm Türk olduğum için notumu kırmaya çalışıyordu. Şimdi öğretmenim ve Alman meslektaşlarımın bunu kasıtlı olarak yaptıklarını biliyorum”*(11 Mart 2009)

Ayrımcılık ile ilgili olarak Ö1, Almanya’da ayrımcılığın suç olduğunu, fakat Almanlardaki üstünlük kompleksi nedeniyle devam ettiğini ve onların özellikle İngiliz ve Amerikalılara olan hayranlıkları ile pozitif bir ayrımcılık içinde bile bulduklarını ifade etmiştir. Ö5’de benzer şekilde sadece öğretimde değil, Türklerin iş bulmada da dışlandıklarını öncelikle Almanların tercih edildiğini vurgulamaktadır. 10 yıldır Bremen’de öğretmenlik yapan Ö10 ise ayrımcılık ile ilgili olarak düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Dışlanan öğrenciler var, soru soran Türk öğrenci ile ilgilenilmiyor, Türk öğrencilerin negatif bir imajı var, fakat Avrupalı olmayan diğer doğu toplumlarından gelenlere de aynı şey yapılıyor.”(12 Mart 2009)

Ayrımcılık yaşadığını iddia eden öğrencilerden 15 yaşındaki Esra, okulunda sadece 10 tane Türk olduğunu, oturdukları muhitte Türkler olmadığı için mutsuz olduğunu şöyle dile getiriyor:

“Dışlanmayı her gün yaşıyorum, sınıfta tek Türk benim, Alman öğrenciler her şeyi rahat söylüyorlar ama ben ne desem batıyor, okulum Nazi okulu, hiç sevmiyorum”. (10 Kasım 2008)

Yine ayrımcılığı yoğun bir şekilde yaşadığını söyleyen 14 yaşındaki Melih ise şöyle ifade ediyor:

“Grundschule’de(ilkokul) öğretmen sınıfta Türkleri bir masaya, Arapları bir masaya, diğer milletleri bir masaya, Almanları bir masaya oturtmuştu, çok uzun zaman öyle ders gördük”.

* Alman eğitim sisteminde en yüksek not 1’den başlamaktadır.

Melih'in söyledikleri hem etnisiteye göre yapılan ayrımcılığı ifade ederken hem de kültürlerarası eğitime tam anlamıyla aykırı olan bir tavra işaret etmektedir. Öğrenci bu noktada etnisitelere ait ayrımlaştırıcı bir politika ile karşı karşıya kalmaktadır. Benzer şekilde 14 yaşındaki Tuğba'da yaşadığı durumu şöyle betimliyor:

“Okulda kendimi Türk hissediyorum ve hep iyi taraflarımı göstermeye çalışıyorum, bizi sevsinler diye, her okulda öyle değil ama bizde çok ayrımcılık var, bi kere perdesözü bir arkadaşım sınıfa geç geldi, öğretmende uzun giysi giymiş ne biçim, ha tam Türklere göre dedi, güldü, bizde 3 arkadaş müdüre şikayet ettik ama hiçbirşey olmadı böyle sözlü ayrımcılık çok var, Türklerin daha her şeyi göze batıyo ki”

Örneklerle de desteklendiği gibi ne kadar engellenmeye çalışılsa da Türk kökenli ve Doğu toplumlarından göçmen kökenli öğrencilere ayrımcılık yapılmaktadır. Onlar sosyal yapı içinde dezavantajlı bir durumdadır. Özellikle başörtülü öğrencilerin ayrımcılığa daha çok maruz kaldıkları, İslamofobinin de etkisiyle başörtünün uyuma engel olduğu düşüncesinin yaygın olduğu görülmektedir. Ayrımcılığın belli bir özelliği yoktur, sözlü veya herhangi bir mimik ile bir ifade ile veya yasal olarak konulmuş bir engel ile yapılabilir. Turan (1997:62)'in de belirttiği gibi Almanya'daki var olan yabancı gruplar içerisinde Almanlar tarafından en fazla antipati duyulan grup Türklere'dir. Bu durumun bir sonucu olarak Türkler, Almanlar tarafından şu veya bu şekilde ayrımcılığa tabi tutulmaktadır. Bu ayrımcılıkta Avrupa'da yaygınlaşan kimlik, İslam, kültür vb. olguların güvenlik sorunu olarak yansıtılmasında da payı büyüktür. Dikmen (2007)'in bununla ilgili kaleme aldığı anısı ilgi çekicidir. Yaşlı bir Alman çift ile yaptıkları tren yolculuğunda Dikmen, 'Die Zeit' isimli Alman gazetesi okumaktadır. Yanlarına bir başka Türk gelir ve Alman çiftin yanlarının boş olup olmadığını sorar. Çiftin koltuğun dolu olduğunu söyler ve Dikmen, yaşlı çiftin kibarca niye yalan söylediğini sorar. Yaşlı çift bir Türk ile oturmak istememiş, bu nedenle yanlarındaki koltuğun boş olmadığını söylemiştir. Dikmen, kendisinin de bir Türk olduğunu vurguladığında yaşlı çift Alman gazetesi okuduğu için onun asla Türk olduğuna inanmayacağını vurgulamıştır.

Örnekten de anlaşılacağı üzere Almanya'da sosyal yaşamın her sahasında etnik anlamda biz ve öteki ayrımı sınırlarını korumaktadır. Almanlar için okunan bir Alman gazetesi onların etnik kökene bağlı olarak yaklaşımlarını değiştirebilmektedir. Bu durum ciddi anlamda rasyonel dışı bir bakış açısına işaret eder. Şüphesiz bu noktada Almanya'nın

etnik azınlıklara ilişkin genel tutumu, göçmenlere ait izlemeleri gereken politikanın gözden geçirilmesi gereklidir.

Etnik ayrımcılık yanında İslamofobiden kaynaklanan dini ayrımcılığın da eklektik şekilde kendini gösterdiği Açık Toplum Enstitüsünün Avrupa'da 11 şehirde Müslümanlar üzerine yaptığı araştırmada görülmektedir. Buna göre Müslümanların % 75'i, Müslüman olmayanların ise sadece % 19'u dini ayrımcılık yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Müslümanların % 62'si, Müslüman olmayanların ise % 34'ü etnik ayrımcılığa maruz kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Müslümanlar arasında da kadınların, erkeklerden % 15 oranında daha fazla ayrımcılık yaşadıkları ifade edilmiştir. (Open Society Institute Report, 2010:84,85). Buna göre özellikle Müslümanlığa dayalı olarak iç içe geçmiş ciddi bir dini ve etnik ayrımcılığın Avrupa'da yaygın olduğu görülmektedir. Ayrımcılık konusu ile ilgili olarak öğrencilerle geçen diyalog ilgi çekicidir.

Öğrencilerle yapılan Odak grup Görüşmesi -Ayrımcılık Konulu- Diyalog

Diyalog 5:

Moderatör: *Okulda ayrımcılık yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız örnek verir misiniz?*

Sena: *“Bi kere ayrımcılıktan önce Türkler hep suçlu gibi görülüyor. Bi laf var Almanlar arasında, Türklerin yanında çok kaldı böyle oldu diye. Türklerle olan bozulur gibi ya düşmanlar bize”*

Melike: *“Evet düşmanlarla bir arada yaşıyoruz ay yazık bize ya.(gülüşme..)”*

Sevgi: *“Türk çocuklar çok kavgacı, bi Almanla takışan Türkü korumaya okuldaki bütün Türkler toplandı”*

Hande: *“O yüzden korkuyo Alman çocuklar Türklere gelmeye, onlar birbirini korumuyolar ya”*

Asiye: *“Öğretmen de bunu görüyo Almanları koruyo hep”*

Rukiye: *“Bizim öğretmen derste hep siz Türkler, siz Türkler deyip konuşuyo, bu da ayrımcılık”*

Hande: *“Kardeşimin öğretmeni sınıfta Türkleri bi yere, Arapları bi yere, Almanları bi yere oturtuyo”*

Sevgi: *“Bence ayrımcılık yapmayan öğretmen Bremen'de en fazla 5 tanedir”*

Melike: *“Bence o kadar bile yoktur”*

Hande: *“Kızlar, düşünün eltern sprach'lara(veli toplantısı) bile söylerken bize 2 kere söyler öğretmen, velimiz gitmez diye Almanca bilmiyo”*

Canan: “Başörtülüysen daha çok yaşıyorsun, bir gün öğretmen derste işte bu başörtülüler, beni gösterdi, böyle bakımsız olurlar sınıfta uzun giysiyle otururlar hiç şık değil dedi, bende bu benim inancım dedim ama çok üzülmüştüm”

Sevgi: “Başımı kapayınca zor ama yinede Türkiye’de olsan kapayamazsın”

Hande: “Burada kapatıyorsun ama böyle baskı oluyo, o yüzden bazı hocalar takıyo sana”

Sevgi: “Birde biz demokrasiyiz diye öğretiyolar”

Melike: “Bizim sınıfa da bi kere pardösülü arkadaş girdi, öğretmen ‘o ne öyle ha Türk giysisi daha uzununu yok mu’ dedi ve Alman öğrencilerle gülüştüler ay nasıl sinir oldum, ama bizim okulda çok Türk var çok diskriminasyon yapamıyolar”

Tuğba: “Bizim okula gazeteciler geldi ropörtaj yapacaklardı, sınıftaki Türkleri çıkardılar bi tek Almanlar kaldı hangi konuda olduğunu bile bilmedik. Böyle şeyler hep olur ki alıştık”

Hande: “Belki daha çok ayrımcılık yapıyorlardır ama biz anlamıyoruz belki (gülüşme..)”

Görüşmeden çıkarılan anlamda öğrencilerin çoğunun karşılaştığı ayrımcılık, bazen bir söz, eylem veya bir bakış ile kendini göstermektedir. Öğrenci algısı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak göçmenlerin yoğun olduğu yerlerde var olan okullarda ayrımcılığın daha az görüldüğü sonucu çıkmaktadır. Öğrenciler münferit olaylara bağlı olarak ayrımcılık yaşamaktadır. Özellikle Hande’nin belirttiği kardeşinin okulundaki etnik kimliklerin gruplar halinde sınıfta oturtulması öğrencilerin gerek başarıları gerekse kişisel gelişimleri açısından sıkıntılar doğurabileceği gibi kültürlerarası eğitim noktasında tamamen ters bir adımdır. Almanya’da ayrımcılığın önemli bir suç teşkil etmesi nedeniyle öğrencilerin maruz kaldığı ayrımcılık usulleri üstü kapalı bir şekildedir. Bu nedenle öğrenciler zaman zaman ayrımcılığa maruz kaldıklarını açıkça hissetmemektedir. Ayrımcılık, Almanya’daki ifadeyle diskriminasyon, halen yaşanmaktadır. Göçmenler ve onların yaşam tarzlarına, ilgilerine, kültürlerine, ritüellerine hoşgörü noktasında sıkıntılar söz konusudur.

Ayrımcılık noktasında başörtüsü sorunu da tetikleyici bir görünüm arz etmektedir. Başörtüsü meselesi İslamofobi’nin de etkisiyle Almanya’da son dönemde daha fazla gündeme gelmiştir. Okullarda başörtüsünün serbestliği tartışılmakta fakat bununla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır. Fakat Alman halkın başörtüsüne tepkisi her zaman hoşgörü çerçevesinde değildir. Ayrımcılığın nedenlerinden de biri olan başörtüsü sorunu da bu noktada cinsiyete bağlı olarak kız öğrencilerde daha fazla hissedilmesine yol açmaktadır. 15 yaşındaki Sena bu durumu doğrular ifadelerde bulunmaktadır:

“Başımı kapatmadan önce bu kadar dışlanma hissetmemiştim, arkadaşlarım ve öğretmenler bundan hiç hoşlanmadılar, bakışları bile değişti”(16 Kasım 2008)

Benzer şekilde 24 yaşındaki üniversite öğrencisi Hilal’de başına geldiği olayı şöyle aktarmaktadır.

“Gezerken bi gün 50-60 yaşlarında bi kadın geldi gidin bu ülkeden sizi istemiyoruz diye bağırdı herkesin içinde, çok utandım o zaman”

Hilal başına gelen bu olayın başörtüsünden kaynaklandığını düşünmektedir. Başörtülü öğrencilere göre başörtüsü takmayan arkadaşlarının ilk bakışta Alman olmadıkları anlaşılmamaktadır. Bu durum da onların daha az ayrımcılığa tabi tutulmalarını sağlamaktadır. Çünkü başörtüsü ile Müslüman bir görüntünün oluşması direk önyargıyı beraberinde getirmektedir.

18 yaşındaki Seda ise başörtüsü takınca bazı öğretmenlerinin onu çağırıp aile baskısı varsa polise bildirmesini söylediklerini belirtmiştir. Başörtülü öğrenciler beden eğitimi derslerinde zorunlu yüzme dersine katılmak istememektedir. Yine bu öğrenciler öğretim programlarında yer alan grupça (bayan-erkek karma) gidilen gezilere de katılmak istememektedir. Bu durumlar Alman Eğitim Senatörlüğü ve okullar tarafından hoş karşılanmamaktadır. Dolayısıyla aile ve okul yönetiminin çatışmasına yol açmaktadır. Bremen’de bir Türk Mahallesi olan Gröpingen mahallesinde katılınan bir veli toplantısında (17 Şubat 2009) Türk aileler okul yönetimine bu sorunları aktarmış, öğrencilerini yüzme dersi ve gezi etkinliğine göndermek istemediklerini ifade etmişlerdir. Fakat okul müdürü ise bunun öğrencilerin eğitiminin bir parçası olduğunu aksi takdirde öğrencinin dersten kalacağını söylemiştir. Veliler bu konuyla ilgili senatörlüğe başvurduklarını fakat sonuç alamadıklarını dile getirmiştir. Dolayısıyla Almanya’nın entegrasyonu sağlama aşamasında bu noktalar göz ardı edilmekte, göçmen toplulukların inançlarına duyarlı bir uygulamaya rastlanmamaktadır.

Bununla ilgili olarak Karakaşoğlu (2003:114), özellikle Almanya’da Müslüman kimlik ile yaşamın zorluğundan bahseder. Ona göre Müslüman kimlik ile yaşamak geleneksel aile çevresi ve hakim seküler toplum arasında geniş bir uçurumu uzlaştırma çabasıdır. Bu durum İslam’ın daha entelektüel yaklaşım içeren son dönemlerde gözden geçirilen yorumlarında başarılmaktadır. İstenilen şey, seküler toplumda Müslüman olarak yaşayabilmek ve toplumda önemli bir rol oynayabilmektir. Karakaşoğlu, İslam’ı yaşamaya çalışan bireylerin bunun dışında bir talepleri olmadığını vurgular. Gözden kaçırılmaması gereken husus özellikle Almanya’daki ikinci nesil Türk Müslümanlar

arasında İslam'ın kişisel kimliğin oluşumunda geniş bir rol oynadığı gerçeğidir. Şüphesiz Almanya'da bu durum İslamofobi'nin de etkisiyle göz ardı edilmektedir.

Tablo 49: Yaşa bağlı olarak ayrımcılık hissetme

Ayrımcılık Hissetme						
Yaş		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
12	N	2	4	12	30	48
	%	4.2	8.3	25	62.5	100
13 - 16	N	9	23	63	104	199
	%	4.5	11.6	31.7	52.3	100
16 - 18	N	6	20	58	68	152
	%	3.9	13.2	38.2	44.7	100
18	N	4	17	38	31	90
	%	4.4	18.9	42.2	34.4	100
Toplam	N	21	64	171	233	489
	%	4.3	13.1	35	47.6	100

Yaşa bağlı olarak ayrımcılık hissetme ilişkisi Kay Kare ile analiz edilmiş fakat anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İlişkide çapraz tablo incelendiğinde ayrımcılığı hiçbir zaman hissetmediğini söyleyen grup en büyük çoğunlukla 12 yaştan oluşan gruptur. Yaşlar arasında ayrımcılığı daha çok hissettiğini söyleyen yaş grubu ise 18 yaş grubudur. Bu yaş grubu daha yetişkin olduğundan ayrımcılığa dair her tür eylemi daha çok algılamakta ve anlamlandırmaktadır.

Tablo 50: Cinsiyete göre okulda ayrımcılık hissetme

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Bayan	287	3.32	.813	487	1.94	0.53
Erkek	202	3.17	.889			

Cinsiyete bağlı olarak okulda ayrımcılık hissetme ilişkisini ölçmek amacıyla yapılan T testi sonucuna göre öğrencilerin okulda hissettikleri ayrımcılık duygusu cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t_{(487)} = 1.94$ $p > .05$).

3.8. Okul Yaşamı ve Entegrasyon

Tablo 51: Okul memnuniyetleri

	N	%
Çok Memnunum	91	18.6
Memnunum	264	54
Kararsızım	77	15.7
Memnun Değilim	34	7
Hiç Memnun Değilim	23	4.7
Toplam	489	100

Öğrencilerin eğitim yaşantıları ile ilgili bu soruda örneklemin % 18.6'sı okulundan çok memnun olduğunu, % 54'ü memnun olduğunu, % 15.7'si kararsız olduğunu, % 7'si memnun olmadığını, % 4.7'si hiç memnun olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 5.4'ü okulundan genel anlamda memnun olmadığını dile getirmiştir. Şüphesiz Alman eğitim sisteminin karmaşık bir yapı içinde olmasına rağmen öğrencinin kendini ifade etmesine, ne istediğini bilen bir birey haline getirmesinde payı büyüktür. Yapılan gözlemlerde de öğrencinin sınıf içinde oldukça etkin olduğu, ne istediğini bilen bir tavırda olup gerektiğinde hakkını savunduğu görülmüştür. Alman eğitim sisteminde öğrencilerin yetişmesi ile ilgili olarak Ö9 şunu ifade etmektedir:

“Özellikle öğrencinin okula adaptasyonu, sosyal hayata hazırlanımı çok iyi, çok iyi sosyalleşiyor öğrenci ama bilgi yok, öğrenmeyi öğrenme öğretiliyor çocuğa, bilgiye kendisi ulaşıyor, devletin koordinasyonu da çok iyi, müdürler her konuya vakıf” (9 Mart 2009)

Ö4'ün de söylemi benzer şekildedir:

“Alman eğitimi özgürce okuma imkânının olduğu yer. Eğer öğrenci gerçekten çalışırsa yükselme imkanı çok fazla. Sadece Almancası iyi olmayan öğrenciler kötü okullara gidiyor. Buradaki eğitim uygulamaya dönük, özellikle Gymnasium'larda mantığın gelişmesi yönünde eğitim var. Ezbercilik yok. Öyle çok bilgi verilmez, temel bilgiler verilir. Yaşam pratiğine yönelik bir eğitim. Öğrenci istediği dersleri seçer, kendisi doğruları bulur, nasıl bilgiye ulaşacağı verilir ona. Burada 'selbestlernen'(bireysel öğrenme) ön planda. Okyanusta yüzmeyi öğretiyor buranın eğitimi” (2 Aralık 2008)

Dolayısıyla okul memnuniyeti öğrencinin gittiği okul yanında Alman eğitim sistemi ile de ilişkilidir. Alman eğitim sistemi yarışmacı öğrenciyi rekabete sokan bir tarzdadır. İlköğretimde öğrenciye bilgi verilmemekte daha çok etkinlikler yapılarak öğrencinin yaparak- yaşayarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Ö6 Alman Eğitim sistemi ile ilgili olarak yorumlarını şöyle ifade etmektedir:

“Burada bilgiye ulaşma yolları veriliyor. Konular öğrencilere araştırılıyor, Alman eğitimi daha geniş bir zamana yayılıyor, çok az bilgi veriliyor, yönlendirme güzel. Fakat eğitim çok serbest, disiplin yok, çocuk 4. sınıfta okuma yazma öğreniyor. Dersler eğlenceyle yapılıyor”(17 Şubat 2009)

Öğrenciye ilk yıllarda daha çok sosyalleştirme ve insan ilişkilerini güçlendirme amaçlı etkinlikler sunulurken öğrenci bilgiyi daha çok ileriki yaşlarda Gymnasium’larda almaktadır. Tüm katılımcı öğretmenlerin de görüşleri gibi Türkiye’de daha çok bilgi aktarımı söz konusu iken Almanya’da yaşamda kullanılabilecek ve öğrencinin kendisini ifade etme özgüvenini arttıracak bir eğitim modeli sunulmaktadır.

Öğretmenlerin Alman eğitim sistemi ve Türk öğrencilerin eğitim sürecinde buna uygun olarak nasıl yetiştikleri ile ilgili görüşlerine göre hepsinin üzerinde mutabık olduğu belirleyici özellikler, Alman eğitim sisteminin yeterince disiplinli olmadığı, fakat öğretilenlerin yaşama yönelik olarak veriliyor olmasıdır. Öğrenci özellikle Gymnasium’larda oldukça donanımlı bir eğitim almaktadır. Fakat öğrencilerle yapılan görüşmelerde doğaldır ki Gymnasium’da okumalarına rağmen memnuniyetsiz öğrencilerin olduğu gözlenmiştir. Çalışmada da buna paralel olarak en memnuniyetsiz grup Hauptschule öğrencileridir. Bu öğrenciler öğretim yerine eğitim ağırlıklı bir programa sahiptir. Bu okul türünden bir üst okula- Realschule’ye geçmek son derece güçtür. Çünkü bu okulda öğrencinin bir şeyler öğrenip başarılı olmasına dahi fırsat verilmemektedir. Hauptschule öğrencisi 15 yaşındaki Esra şunu ifade etmektedir:

“Almanca iyi olmadığı için Hauptschule’ye gönderdiler, sınıfta herkes göçmen, bizden umudu kesmiş öğretmenler hiçbir şey öğretmiyorlar, okulumu hiç sevmiyorum belki tamamen bırakırım”. (16 Kasım 2008)

Ö8 ise Hauptschulelerle ilgili olarak Almanya’nın oradaki öğrencilerden bir beklentisi olmadığını, o çocuklara hiç yatırım yapmadığını, yeni göç eden ailelerin çocuklarını direk oraya yönlendirdiklerini ve aileyi de öğrenci başarılı olursa yavaş yavaş yükselir diye ikna ettikleri iddiasındadır.

Tablo 52: Okuldaki başarı durumlarından memnuniyet

	N	%
Çok memnunum	56	11.5
Memnunum	251	51.3
Kararsızım	105	21.5
Memnun Değilim	64	13.1
Hiç Memnun Değilim	13	2.7
Toplam	489	100

Okuldaki başarı durumlarından ne kadar memnuniyet duyduklarına ait olarak yöneltilen bu soruda örneklemin en büyük çoğunluğu % 62.8'i memnun olduğunu, % 21.5'i kararsız olduğunu, % 13.1'i memnun olmadığını, % 2.7'si ise hiç memnun olmadığını ifade etmiştir.

Avrupa genelinde OECD tarafından yapılan PISA araştırmasına 41 ülke katılmış, ortalama 15 yaş civarındaki öğrencilere matematik ve okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Bu araştırmada Almanya 19. sırada yer alarak kamuoyunun ilgisini çekmiştir (Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland -rapor, 2006). Söz konusu durum Alman medyası ve eğitimciler tarafından göçmen öğrencilerin başarısızlığına bağlanmıştır. Aynı durum Bremen Entegrasyon Departmanı başkanı Erhard Heintze ile yapılan kısa görüşmede de tartışılmış, onun başlangıçta tüm sorumluluğu göçmenlere özellikle de Türk göçmenlere bağlaması noktasında itiraz edilmiştir. Çalışmadaki bizzat senatörlükten alınan Türk öğrencilerin Gymnasium'a gitme oran istatistikleri, öğrencilerin kendilerini en iyi ifade ettikleri dilin Almanca olduğu vb. durumlar belgelerle öne sürülmüştür. Herr Heintze, karşılığında söylemini yumuşatarak amaçlarının tüm Türk öğrencileri Gymnasium'a göndermek olduğu için bu vurguyu yaptıklarını iddia etmiştir.

Tablo 53: Okul başarı Memnuniyeti ve Okul türü arasındaki ilişkisi

		Okul Başarı Memnuniyeti					Toplam
		Çok Memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun Değilim	Hiç Memnun Değilim	
Hauptschule	N	1	17	5	8	6	37
	%	2.7	45.9	13.5	21.6	16.2	100
Gymnasium	N	21	113	39	21	6	200
	%	10.5	56.5	19.5	10.5	3.0	100
Realschule	N	13	58	23	14	0	108
	%	12.0	53.7	21.3	13.0	.0	100
Berufschule	N	3	24	14	10	1	52
	%	5.8	46.2	26.9	19.2	1.9	100
Sekundarsch	N	4	13	10	1	0	28
	%	14.3	46.4	35.7	3.6	.0	100
Gesamtsch.	N	14	26	14	10	0	64
	%	21.9	40.6	21.9	15.6	.0	100
Toplam	N	56	251	105	64	13	489
	%	11.5	51.3	21.5	13.1	2.7	100

Öğrencilere yöneltilen ‘okul başarınızdan memnun musunuz’ sorusuna verilen cevaplar ile öğrencilerin gittikleri okul türü arasındaki ilişkide çapraz tabloda beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının % 20’sini aştığı için Kay Kare analizi yapılamamaktadır. Bu nedenle okul başarı memnuniyeti ile okul türü arasındaki ilişki çapraz tablo ile belirtilmiştir.

Okul başarı memnuniyeti ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasında farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre Hauptschule’ye devam edenlerin % 16.2’si hiç memnun değilken Gymnasium’a devam edenlerin % 3’ü, Berufsschule’ye devam edenlerin % 1.9’u hiç memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Realschule, Gesamtschule ve Sekundarchule’ye devam edenlerden hiç memnun olmayan yoktur. Buna göre Gymnasium öğrencilerinin okuldaki başarılarından en yüksek oranda memnuniyet duydukları görülmektedir. Öğrencinin okul seviyesi yükseldikçe başarı memnuniyeti de artmaktadır. En memnuniyetsiz grup ise Hauptschule öğrencileridir. Hauptschule okul türünün grup içindeki en düşük seviye okul olması da bu durumu betimler niteliktedir.

Türk öğrencilerin eğitim süreçlerinden memnuniyetleri onların başarıları ile doğru orantılıdır. Öğrenci Gymnasium’a devam ettiğinde hem okulundan hem de buna paralel olarak okuldaki başarı durumundan memnun olmaktadır. Yapılan gözlemlerde de Gymnasium öğrencilerinin kendine daha güvenen öğrenciler olduğu ve gittikleri okuldan gururla bahsettikleri gözlenmiştir. Alman eğitim sistemi bu farklı okul tipleriyle tam bir hiyerarşi içindedir. Sosyal çevrede de Gymnasium’a gidenler önemsenmektedir. Bunun yanında Hauptschule ya da Sonderschule’ye gidenler ise küçümsenmektedir. Özellikle Sonderschule özel eğitim merkezidir ve orada öğrencilerin sadece sosyal uyumları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bremen’den alınan istatistiklerde Sonderschule’ye devam eden Türk öğrencilerin sayısı azdır. Yine birçok öğretmen konuyla ilgili olarak Almancası yeterince iyi olmayan, aileleri de bu konuda eğitimsiz olan çocukların Sonderschule’ye gönderildiğini söylemiştir.

Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde başarılarının arttırılmasına yönelik olarak Eğitim Ataşeliği tarafından da belli çalışmalar yürütülmekte fakat bu çalışmalar konsolosluk öğretmenleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Zira Senatörlüğe bağlı olan öğretmenlerin öğretimlerinde konsolosluk ile ilgileri bulunmamaktadır. Ataşelik tarafından Alman eğitim sisteminin karmaşık yapısı içinde öğrencilerin anadilini iyi

kullanmaları adına çalışmalar yürütülmektedir. Bremen ile ilgili eğitim konularında görevli olan Eğitim Ataşesi Ahmet Yaşar Selçuk, Türk göçmen kökenli öğrencilerle ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

“Alman eğitimi eleyici bir sistem, öğrenciyi kazanmaya yönelik değil. Dili iyi olmayan öğrenci direk düşük okula gönderiliyor, dilinin düzeltilmesi için çalışmak yerine. Biz bunları ortadan kaldırmak istiyoruz, amacımız Türk öğrencilerin hepsini Gymnasium’a göndermek”(17 Şubat 2009)

Tablo 54: Öğrencilere göre başarılarını arttıran en önemli rol

	N	%
Arkadaşlarıyla İlişkim	111	22.7
Öğretmenlerle İlişkim	113	23.1
Almanca’yı İyi Biliyor Olmam	92	18.8
Ailem	109	22.3
Bir alt okula düşme riskim	63	12.9
Diğer	1	.2
Toplam	489	100

Örneklem grubuna yöneltilen ‘başarınızı arttıran en önemli rol size göre nedir’ sorusuna verilen cevaplarda öğrencilerin farklı düşüncelerde olduğu belli bir yoğunlaşmanın olmadığı görülmektedir. Buna göre örneklemin % 23.1’i başarıyı arttıran rolün öğretmenlerle kurulan ilişki olduğunu, % 22.7’si arkadaşları ile ilişkisinin önemli olduğunu, % 22.3’ü başarısında ailesinin önemli olduğunu, % 18.8’i Almanca’yı iyi bilmelerinin başarılarındaki en önemli rol olduğunu söylemiştir. Örneklemin % 12.9’u başarıyı arttıran rolü bir alt okula düşme riski olarak ifade ederken, 1 öğrenci diğer cevabı ile çok kitap okuyor olmam şeklinde ifade sunmuştur.

Alman eğitim sistemi içinde öğrenci yarışmacı bir ortamda eğitimini sürdürmekte, başarısız olduğunda bir alt sınıf okul seviyesine düşmektedir. Bu durum öğrenciyi daha kaygılı bir öğrenme sürecine iterken Alman eğitimcileri tarafından bu durum motive edici olarak görülmektedir. Ö8, bu konunun Almanya’da çok tartışıldığını ve öğrencinin bir düşük okula inme riskinin başarısını arttıracığı yönünde bir izlenim oluşturduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu noktada bir seviye aşağı inme risklerinin onları motive edip etmediğini öğrenmek ve onlara göre başarılarını arttıran en önemli şeyin ne olduğunu öğrenmek amacıyla sorduğumuz soruda bir alt okula düşme riskinin kendi başarısını arttırdığını düşünen % 12.9’luk bir gruptur. Bu rakam Alman eğitiminde genel düşünceye oranla çok azdır. Dolayısıyla farklı okul türleri ve sürekli başarıya bağlı

olarak okul seviyeleri arasındaki mobilite, öğrenci için hiç de motivasyonu arttıran bir durum değildir.

Tablo 55: Ailenin veli toplantılarına katılımı

	N	%
Her zaman	274	56
Genellikle	120	24.5
Bazen	57	11.7
Hiçbir zaman	38	7.8
Toplam	489	100

Örnekleme grubuna yöneltilen bu soruda örneklemin % 56'sı her zaman ailesinin veli toplantılarına katıldığını söylerken, % 24.5' lik bir dilim genellikle, % 11.7'lik bir dilim ailelerinin veli toplantılarına bazen katılımında bulduklarını ifade etmiştir. Örneklemin % 7.8.'i ise ailesinin hiçbir zaman veli toplantısına katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eskiye oranla toplantılara veli katılımının daha iyi olduğunu fakat halen % 100 katılım alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifade çıkan sonucu da doğrulamaktadır.

Velilerin öğrenciye ilgisi ile ilgili olarak öğretmen görüşleri;

Ö1: “ 1. ve 2. kuşak çocuğunun eğitiminden bihaberdir, Almanca da yok o nedenle ben yeterli bulmuyorum, çok azının ilgisi var”

Ö2: “ Türkiye'ye dönüş umudu kalktığı için ilgileri biraz daha arttı, dili iyi olmayan velilere de tercüman gelince biraz daha ilgililer”

Ö4: “ Burada yetişemeyen veliler ilgisiz, dil bilmiyorlar zaten”

Ö6: “ Velileri bilinçlendirecek olan da Türkçe öğretmenleri ben onları yönlendiriyorum o zaman çocukları için bir şeyler yapıyorlar”

Ö8: “ Velilerin ilgisi yetersiz, baba zaten işte anne de almanca bilmiyor benim annem 40 senedir burada ama hiç almanca bilmiyor, ama çocuktan hep başarı bekliyor”

Ö10: “Veliler utangaç ve cahil, vardır onun bi kısmeti deyip Almanya'nın sosyal imkânlarına güveniyorlar. Okutma hevesinde değiller, okumayan da iş bulunca tabii rahatlar, Türkiye gibi değil burası okumasan da işin hazır olur”

Öğrenciler ailelerin veli toplantılarına katıldığını vurgulamış olsalar da öğretmen görüşleri incelendiğinde bunun pek de yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmenler velilerin ilgisini yetersiz bulmakta özellikle bunun nedenini de dil konusundaki eksikliğe bağlamaktadır. Öğretmenlerin söylemlerindeki vurgu gitgide ilginin arttığıdır. Hemfikir olunan nokta da velinin öğrenciyle ilgilenmesi noktasındaki çekingen olmaları ve yeterince bilinçli olmamalarıdır.

Veli toplantılarına katılımın eskiye oranla arttığını söyleyen Ö2, şöyle devam eder:

“ Önceden toplantılara gelen olmazdı, müdürler de bunu görünce artık tercüman getirmeye başladılar ve şimdiyse katılım % 70’lerde, çünkü anne, baba iyi konuşamayınca çekiniyor gelmekten”.(27 Kasım 2008)

Diğer öğretmenler de benzer şekilde ifadelerinde velilerin biraz daha bilinçlendiklerini, birbirleriyle de görüşerek çocuklarının sorunlarını halletmeye çalıştıklarını hatta Almancası iyi olan velilerden bazılarının öncülük ederek senatörlüğe de şikâyetlerini bildirdiklerini söylemişlerdir. Fakat yinede öğretmen görüşlerinde velilerin ilgisi yeterli değildir. Veli, öğrenci ile ancak başka bir öğretmen desteği aldığı anda harekete geçebilmektedir. Ö11, durumla ilgili olarak eğer Türkçe öğretmeni olarak onların çocukları ile ilgili haklarını aramaları noktasında kışkırtmazsam her şeyi onaylıyor sorgulamıyorlar ifadesinde bulunmuştur. Bu demektir ki aileler özellikle Türk öğretmenlerle ilişkileri sayesinde yönlendirilmektedir. Çünkü velilerin Almancaları yeterli değildir ve karmaşık bir Alman eğitim sistemi içinde veli, okul kademe ve türlerini algılayamamaktadır.

Tablo 56: Okuldan özel olarak sosyal pedagoji hizmeti alınması

	N	%
Evet	17	3.5
Hayır	472	96.5
Toplam	489	100

Öğrencinin almakta olduğu eğitim sürecinde sosyal pedagoji hizmeti sorunlu veya herhangi bir durumda sorun çıkararak ve eğitim sürecine uyumsuzluk gösteren öğrenciye verilen bir hizmettir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birçoğu her okulda böyle bir hizmetin bulunduğu fakat sosyal pedagoji hizmetinin oldukça yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Örneklem grubunun % 96.5’i böyle bir hizmet almadıklarını % 3.5’i ise sosyal pedagoji hizmeti aldığını vurgulamıştır.

Tablo 57: Sosyal pedagoji hizmeti alanların memnuniyeti

	N	%
Evet	13	2.7
Hayır	4	.8
Toplam	17	3.5

Örneklemin sosyal pedagoji hizmeti alan % 3.5’lik dilimi içinde sosyal pedagoji hizmetinden memnun olanlar 13 kişi iken 4 kişi bu hizmetten memnun kalmadığını söylemiştir.

Öğrencilerin okula, derslere veya eğitim sürecindeki gerekli herhangi bir duruma gösterdikleri uyumsuzluk karşısında bu hizmeti almaları gereklidir. Bu hizmetin Türkiye’deki karşılığı okullarda bulunan Rehberlik ve Psikolojik Danışma merkezleridir. Bremen’deki her okulda sosyal pedagoğ bulunmaktadır. Fakat öğrencilerle yapılan görüşmelerde çoğunun bu hizmetten haberdar olmadıkları görülmektedir. Eğitim senatörlüğüne bağlı Interculturelle Öffnung (Kültürlerarası ilişkiler) birimi sorumlusu Çepne, bazı okullarda sosyal pedagoji hizmetinin daha aktif, bazılarında ise hiçbir işlevi olmadığını belirtmiştir. Söz konusu birimde alınan kararların biri de bundan sonra okullardaki sosyal pedagoğların mümkünse göçmen geçmişli olanlardan seçilmesidir. Bu sayede göçmen öğrencilerin uyum probleminin de düzeltileceği vurgulanmıştır. Zira en fazla sosyal pedagoji hizmetine ihtiyaç duyabilecek kesim göçmen çocuklarıdır.

Gerek katılan veli toplantılarındaki gözlemlerde gerekse kamuoyunda oluşan önyargıda, Alman gazete ve televizyonlarında sürekli olarak vurgulanan şey göçmen çocukların eğitim süreçlerindeki uyumsuzlukları ve başarısızlıklarıdır. Bremen istatistik ofisinden alınan verilerde Türk kökenli öğrencilerin çok başarısız oldukları sonucu görülmemektedir. Üstelik araştırma örneklemini tesadüfi tabakalı örneklem olarak seçilmiştir ki bu doğrultuda 200 Gymnasium öğrencisine rastlanmıştır. Öte yandan OECD’nin yapmış olduğu PISA araştırmasında Almanya’nın düşük sonuç almasının sorumluluğu da göçmenlere indirgenmiştir. Onlara göre göçmen öğrencilerin uyum problemleri ve başarısızlığı Almanya’nın eğitimde seviyesini düşürmektedir. Ö9, durumla ilgili olarak şunu ifade etmektedir.

“PISA’daki başarısızlığın faturası göçmen öğrencilere çıkarıldı, eğitim sistemlerini gözden geçirmiyorlar, okullarda hiç disiplin yok, öğrenciyi özgür kılmak adına hiçbir şey öğretmiyor özellikle 15 yaşına kadar, ilkokul, ortaokul boş geçiyor hep etkinlik, madem

göçmenlerin uyum problemi var daha çok Almanca dersi ver o zaman, ama onu da yapmıyor.” (9 Mart 2009)

Göçmenlerin uyum probleminin olduğu Alman eğitimciler içinde kabul görmesine rağmen okullarda bunun için herhangi bir girişim olmadığı görülmektedir. Öğrencilere sosyal pedagoji hizmeti alıp almadıkları sorulmuş, örneklemin % 3.5 ‘i bu hizmeti aldıklarını geriye kalan % 96.5 ‘lik bir grup bu hizmeti almadıklarını belirtmiştir. Bu hizmeti alanlardan 4’ü memnun kalmadığını belirtmiştir. Bu öğrencilerden 14 yaşındaki Eray şöyle ifade etmektedir:

“Bir Alman çocukla kavga ettik, derslerim de düşük biraz, Frau Lies’ e gönderdi beni öğretmen işte pedagoğ, biraz konuştuk, bana ödev falan verdi, haftada bir görüşücez dedi ama sonra gitmiş galiba, bi daha gitmedim” .(16 Kasım 2008)

14 yaşındaki Melih ise;

“ Sozial pedagoğa gittim, arkadaşım ile hep Türkçe konuşuyom diye, okul kuralı bir daha konuşma dedi, bana özür mektubu yazdırdı, bide 2 saat kapısında bekledim çok sıkıldım”

ifadesinde bulunmuştur. Eğer sorun öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum problemi ise bu hizmetin Alman Eğitim Senatörlüğü tarafından daha yaygınlaşması ve istikrar kazanması gerekmektedir.

Bu hizmetle ilgili olarak 2007-2011 entegrasyon planlamasında Bremen, göçmenlerin uyumu için belli başlıklar altında verdiği konseptte göçmenler için rehberlik hizmetlerinin artırılması planını koymuştur. Bu planının hayata geçirilmesi son derece önemlidir ve bunu zaman gösterecektir. Görüşülen öğretmenler bu konseptin uygulanması noktasında inançlarının olmadığını beyan etmişlerdir. Ö1, daha önce de göçmenlerin uyumu için konseptlerin hazırlandığını fakat uygulamaya geçmediğini belirtmiştir.

Tablo 58: Türk öğrencilerin okullara yönlendirilmesi

	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	66	13.5
Katılıyorum	174	35.6
Kararsızım	157	32.1
Katılmıyorum	61	12.5
Kesinlikle Katılmıyorum	31	6.3
Toplam	489	100

Örneklemin % 35.6’sı başarılarına göre okullara doğru olarak yönlendirildiğini, % 32.1’i doğru bir yönlendirilmenin yapıldığı konusunda kararsız olduğunu, % 13.5’i

kesinlikle doğru yönlendirildiklerine katıldığını, % 12.5'i doğru yönlendirildiklerine inanmadığını, % 6.3'ü ise kesinlikle doğru yönlendirilmediklerini ifade etmiştir.

Türk öğrencilerin okullara yönlendirilmesinde karşılaşılan durumlarla ilgili öğretmen görüşleri;

Ö2: “...Almancası iyi değilse öğrencinin hak ettiği okul direk Sonderschule oluyor, ama bu olay yayılınca veliler daha ciddiye alıyorlar...”

Ö4: “...Doğru yönlendirilmeye çalışılsa da arada yanlış yönlenen çocuklar olabiliyor. Yeğenimin notları iyiydi Realschule hak ediyor demişler ben anladığım için notlarından itiraz ettik Gymnasium'a gönderdik şimdi yeğenim çok başarılı...”

Ö5: “...Göçmenleri daha düşük okullara yönlendiriyor sınıf öğretmenleri, öğrencide potansiyel var ama sonra yükselirsin diyerek bir düşük okula yazdırtıyorlar, Türk öğretmenler velileri bilgilendirmeli...”

Ö6: “...Türkçe öğretmenleri velileri toplayıp bilinçlendirirse yanlış yönlendirme ortadan kalkar, veli müdahalesi olmaksızın tabi göçmenleri düşük okula gönderirler...”

Ö8: “...Notları arada kalanlar direk düşük okula gönderiliyor, öğretmenler göçmen öğrenciye hissettiriyorlar bunu, ben hep hissettim...”

Ö10: “...Her zaman yanlış yönlendiriliyor diyemem, ama önyargılar var Almanların bu hususta...”

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yine Almanca bilgisinin öğrencilerin yönlendirilmesinde etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Yine eğer öğrencinin puanı iki okul puanı arasında ise düşük okula yönlendirilme de söz konusu olmaktadır. Göçmenlerin bilinçli olarak düşük okullara gönderildiği ve bu doğrultuda yapılan yönlendirmelerin çoğunun hatalı olduğu birçok öğretmenin ortak görüşüdür.

Öğrencinin ilköğretim dördüncü sınıfa kadar aldığı puanlara göre farklı okul türlerine yönlendirilmesi dördüncü sınıf olduğu için çok erken bir karar olmasına rağmen Bremen Eğitim Senatörlüğü bu sınıfta karar kılmıştır. Öğrencinin okula yönlendirilmesinde sınıf öğretmenin ve okul müdürünün kararı geçerli olduğu gibi bu

durum veli ile de özel olarak görüşülmektedir. Bu okul türleri velilere çok karmaşık gelmekte ve birçok veli bu hususta okulun önerdiği durumu kabullenmektedir.

Öte yandan Sonderschule denilen özel eğitim okullarının özürsüz ve yardıma muhtaç çocuklar için eğitim veren kurumlar olmasının yansırı Almancası iyi olmayan göçmen çocukların da aynı okula gönderilmesi söz konusudur. Çocuğu Sonderschule’de okuyan bir velinin söylemi dikkat çekicidir:

“.. Dört sene önce geldik Almanya’ya, oğluma Almanca dersi verdiler gelince bu halk okullarında falan, ama pek dil öğrenemedi bizimki hasta falan da oldu bi ara kurs da kaldı öyle, Almancası yok diye, o yüzden Sonderschule’ye verdiler. Oğlum şimdi mutsuz Türkiye’ye gidelim istiyo hep, orda başarılıydı ama sırf Almancası yok diye sakat çocuklarla aynı okulda okuyo derste makas tutmayı falan öğreniyorlar, kağıt kesmeyi...”

Öğrencinin Almancasının zayıf olması, velinin de bu konuda pasif davranması ve dil öğrenmesi için çabalanmamış olmasından kaynaklı olan bu durum neticesinde öğrencinin bu tür bir okula yönlendirilmesi ciddi bir durumdur. Almanya sosyal refah devleti olarak bu durumu gözden geçirip, dil kurslarını daha ciddi planlamalarla öğrenciye sunabilecek güçtedir. Fakat ne yazık ki göçmen çocukların eğitimdeki başarısızlıkları, genel anlamda Almanya’nın eğitim planlamalarındaki hataları indirgemede bir kalkan görevi üstlenmektedir.

Okullara yönlendirmedeki en büyük sıkıntılardan biri öğrencinin iki okul arasındaki puan aralığında puana sahip olmasıdır. Yani Realschule’ye kabul edilen öğrencilerin tavan puanında, Gymnasium’a gidecek öğrencilerin de taban puanında yer alan öğrenci için genellikle okul ve öğretmenler bir düşük okulu önermektedir. Okullara yönlendirmede öğrencinin Almanca dersi başarısı da ön plandadır. Bu derste olan başarısızlığı zaten diğer derslerini de etkilemektedir.

Yapılan gözlemler ve velilerin ifadeleri sonucunda Almanya’da Türk öğrencilere uygulanan eğitimsel rehberliğin de yeterli derecede olmadığı görülmüştür. Eğitim rehberleri Alman sınıf öğretmenlerinden oluşmakta ve velilere, toplantılarda ‘çocuğunuz Gymnasium’da çok zorlanıp okuldan soğuyabilir, o nedenle Realschule daha doğru bir seçim olacaktır, hem Realschule’de öğrencilerin seviyesi sizin çocuğunuzdan daha düşük olacağından çocuğunuzun güveni artacak, başarılı olacak ve çocuğunuz Gymnasiuma geçebilecektir’ söyleminde bulunarak velileri ikna etmektedirler. Eğitim sisteminin kompleks yapısından yeterli ölçüde anlamayan veli de

bu durumu rasyonel bularak çocuğunu düşük okula göndermektedir. Seviyesinden düşük olan okulda eğitim alan öğrenci seviyesinin dışında aldığı bilgilerle gevşemekte, hırs ve azim göstermeyip okuluna devam etmekte, bir üst okula geçmeyi de zamanla unutmaktadır. Okullara yönlendirme ile ilgili 16 yaşındaki Gymnasium öğrencisi Ayşegül'ün ifadesi şöyledir:

“ Okulda bir kere meslek tanıtımına geldiler, ama çok iyi anlayamadık, şimdi okulda öğretmenlere soruyorum şu meslek nasıl iyimi falan diye, bişey söylemiyorlar, kendin araştır diyorlar, bunu öğreten bir yer yok ki” (20 Ocak 2009)

Benzer şekilde 17 yaşındaki Hande'de aynı söylemdedir:

“ Meslekleri tanımıyoruz, hangi alanı seçeceğimizi bilmiyoruz, kendiniz araştırın diyorlar, her şeyde öyle Almanya'da son beş yıldır self(kendi kendine) öğrenme başladı, her ders için bu öneriliyor, kendi kendine öğrenme, ben hala ne mesleği seçeyim bilmiyorum, doktorluk çok yüksek meslek burada o yüzden sanırım doktorluğa başvurucam.” (20 Ocak 2009)

Almanya'da yapılan gözlemlerde doktorluk ve polisliğin sosyal statüsü yüksek ve iyi geliri olan meslekler olduğu fark edilmiştir. 28 yaşındaki komiser bir Türkün ifadeleri de bunu doğrulamaktadır.

“ Çok kişi polis olmak istiyor ama burada çok yüksek puan ve çok iyi Almanca gerekli, bende öneriyorum çünkü mevkisi çok yüksek burada Türkiye'deki gibi değil”

Doktorluk ve polislik mesleğinin gözde olmasının yanı sıra öğrencilerin çok fazla yönlendirilmediği bu durumda tıpkı Hande'nin de ifade ettiği gibi Almanya'da özellikle Bremen'de serbest öğrenme olarak ifade edilen öğrenme- öğretme yaklaşımı oldukça popülerdir. Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması, onu derlemesi ve önemli noktalarını fark edip kendi yöntemiyle öğrenme anlayışı okullarda son derece yaygındır. Öğretmen mülakatlarında da söz konusu durum konuşulmuş, onlar da bu tarz eğitim ile öğretmenin sadece yönlendirici olup, iş yükünün azaldığını, öğrencinin böylelikle daha bağımsız hale getirildiğini vurgulamışlardır. Bremen üniversitesinde de durum benzer şekildedir. Serbest öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme ön plandadır ve üniversite kürsülerinde de öğretim üyeleri öğrencileri sadece yönlendirmekte, ders alanı ile öğrenilmesi gereken konuları öğrencilerden istemekte bu konu alanları ile ilgili tema çıkartmalarını talep etmektedir. Bu yaklaşım öğrenme- öğretme yöntemi olarak avantaj ve dezavantajlara sahip olmakla birlikte daha çok sosyal bilimler alanında etkili olabilmektedir.

Tablo 59: Öğrencilerin eğitim yaşamındaki uyumu

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Almanya'da yaşadığımız için buraya uyum sağlamak zorundayız	108	22.1	211	43.1	75	15.3	66	13.5	29	5.9	489	100
Alman Eğitimi bize kendi kültürümüzü unutturuyor.	59	12.1	101	20.7	79	16.2	141	28.8	109	22.3	489	100

‘Almanya'da yaşadığımız için buraya uyum sağlamak zorundayız’ ifadesine örneklemin % 22.1’i kesinlikle katıldığını, % 43.1’i katıldığını, % 15.3’ü kararsız olduğunu, % 13.5’i katılmadığını, % 5.9’u kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. ‘Alman Eğitimi bize kendi kültürümüzü unutturuyor’ ifadesine örneklemin % 12.1’i kesinlikle katıldığını, % 20.7’si katıldığını, % 16.2’si kararsız olduğunu, % 28.8’i katılmadığını, % 22.3’ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Buna göre Almanya’ya uyum sağlamanın gerekli olduğuna inanılan bir anlayış söz konusudur. Öğrencilerin bu bilinç içinde entegrasyonu önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 60: Öğrencinin okul türüne göre tutum ölçeği puanları (Anova)

Okul Türü	N	\bar{x}	ss		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	
1) Haptsch	37	39.08	5.13	Gruplar arası	241.992	5	48.398	1.69	.134	
2) Gymn	200	36.77	5.76							
3) Realsch	108	37.34	5.34	Gruplar içi	13788.000	483	28.547			
4)Berufsch	52	36.00	4.80							
5)Sekundar	28	36.54	4.35	Toplam	14029.992	488				
6) Gesamt	64	37.00	4.84							
Toplam	489	37.00	5.36							

Örneklem grubu 6 farklı okul türünde eğitim almaktadır. Okullar tarafından genel bir eğitim politikası izlense de her okul belli bir seviyede eğitim vermektedir. Tek yönlü Anova analiz sonuçları öğrencinin devam ettiği okul türü ile kimlik, çokkültürlülük algısı ve entegrasyon, (tutum ölçeği dinamikleri) arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencinin tutumu okul türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F_{(5-483)} = 1.69, p>.05$).

Tablo 61: Almanya'daki Türk öğretmenlerin Türk ve Alman öğrenci algıları

Soru: Eğitim süreci içinde Türk ve Alman öğrencileri belli kavramlarla tanımlar mısınız?				
No	İfadeler (Türk öğrenci için)	Öğretmen tekrarlanma sayısı	İfadeler (Alman öğrenci için)	Öğretmen tekrarlanma sayısı
1	Samimi	2	Samimi	0
2	Çekingen	4	Çekingen	0
3	Kendini rahat ifade eden	0	Kendini rahat ifade eden	2
4	Saygısız	2	Saygısız	2
5	Azimli	1	Azimli	3
6	Sınırını bilen	0	Sınırını bilen	1
7	Çalışkan	1	Çalışkan	2
8	Öğrenmeye kapalı	1	Öğrenmeye kapalı	0
9	Öğrenmeye açık	0	Öğrenmeye açık	1
10	Saygılı	4	Saygılı	1
11	Bireysel	2	Bireysel	4
12	Disiplinsiz	1	Disiplinsiz	0
13	Açık Sözlü	1	Açık sözlü	4
14	Agresif	3	Agresif	0
15	Kendine güvensiz	3	Kendine güvensiz	0
16	Özgür	0	Özgür	1
17	Disiplinli	1	Disiplinli	2
18	Uyumlu	1	Uyumlu	1
19	Kuralcı	0	Kuralcı	3

11 öğretmen katılımı ile yapılan öğretmenlerin Türk ve Alman öğrencileri nitelendirmesi: Öğretmen görüşlerine göre olumlu kişilik özelliği olarak kabul edilebilecek fakat doğrudan başarıya etkisi olmayan faktörler açısından değerlendirilecek olursa Türk öğrencilerinin hep tasvip edilen kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, Türk öğrencisi Alman öğrencilerine göre daha samimi, daha çekingen, öğrenmeye daha kapalı, daha saygılı, daha disiplinsiz, daha agresif, daha kendine güvensiz olarak ifade edilmiştir. Öte yandan Alman orijinli öğrenciler kendini daha rahat ifade eden, daha azimli, daha çok sınırını bilen, daha çalışkan, öğrenmeye daha açık, daha bireysel, daha açık sözlü, daha özgür, daha disiplinli ve daha kuralcı olarak ifade edilmiştir. Başarıya doğrudan etki eden faktörler açısından düşünülecek olursa Alman öğrenciler kendilerini daha rahat ifade ederek daha kuralcı ve disiplinli ve öğrenmeye açık özellikleriyle Türk öğretmenlerin gözünde ön planda yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmenler tarafından samimi, çok saygılı ve çekingen olma özellikleri ile de Türk öğrencilerin ön planda oldukları dile getirilmiştir.

Tablo 62: Sınıf İçi Gözlem formu

Tarih: 11.02.2009

Saat:08.00

Okul: Johann Heinrich Pestalozzi

Öğretmen: Ö2

Sınıf: 9.sınıf

Ders: Türkçe

Konu: I.Dünya Savaşının Türkçe anlatımı

Gözlem Konusu: Sınıfın genel durumu

Ortamin Tanımı: Öğrenciler için tek kişilik sandalyeler mevcut. Sınıfın adı Türkçe laboratuvarı. Pencereleer çok geniş ve tavana kadar. Tavan çok yüksek. Sınıf çok soğuk. Büyük bir tahta var. Küçük bir öğretmen masası mevcut. Duvarlarda Türkçe yazılar ve Türkiye'ye yapılan gezilerin resimleri asılı. Şiirler ve Almanya'ya göç eden dedelerin fotoğrafları diye bir köşe mevcut. Sandalyeler öğrenci masalarının üzerine çıkarılmış. Sınıfa gelen öğrenci indirip oturuyor. Sınıfın 2 kapısı var. İçerisi temiz. Sınıfta ses hoparlörü mevcut.

Saat 08:05: Ö2 ile birlikte derse girildi Öğrenciler üniformasız, her renkte giysiye sahipler. Öğrencilerin yarısı sınıfta hazır bekliyordu. Karşılıklı günaydın denildi. Ö2, gözlemciyi sınıfa takdim etti. Yoklamayı öğrencilere seslenmeden bakıp yaptı. Belli aralıklarla öğrenciler özür dileyerek girdiler. Öğretmen öğrencilere ödevlerini yapıp yapmadığını sordu. Bazı öğrenciler Almanca yanıt verdiklerinde "Türkçe lütfen" diye ikaz etti. Kendi aralarında Almanca konuşanlara da aynı şekilde seslendi. Sınıf dolabından öğrencilere İpek Ongun'un Yaş 17 kitabını dağıttı. Bu kitabın ve diğer okutulacak kitapları Senatörlüğün aldığını, dilediği kadar kitap istetebildiğini söyledi. Öğrenciler kitapları aldı ve 15 gün sonra bitirip özet çıkaracaklarına söz verdiler.

Saat 08.20: Derse geçildi. I Dünya Savaşı ve katılan ülkeler anlatılmaya başlandı. 2 öğrenci özür dileyerek sınıfa geldi. Öğretmen Almanca konuşmalarını sert şekilde ikaz etti. Öğretmen tahtaya taraf ülkeleri yazdı. Almanya'nın savaşta önemli bir rolü olduğunu anlattı. Savaşı daha çok Türkiye tarafından aktardı. Ders devam ederken ses hoparlöründen Almanca dikkat uyarısı ile yönerge okunmaya başlandı. Ders bırakıldı ve herkes yönergeyi dinlemeye başladı. Yönerge bittikten sonra derse devam edildi. Öğretmene ne söylendiği sorulduğunda 'ders bitiminde öğrencilerin okuldaki bir etkinlik için isimlerini yazdırmaları gerektiği ve saat 14'e kadar bu işleme devam edileceğinin' söylendiğini belirtti. Zira bu yönergelerin her ders verildiğini okul müdürünün ve sekreterin bu şekilde hoparlörden dersi bölebildiklerini söyledi. Bu uyarı ve yönerge öğrencilerin derse motivasyonunu sekteye uğratan bir durumdu.

Saat: 08.35: Öğrenciler öğretmenin aktardığı derse aktif katılımında bulunuyorlardı. Ö2 sürekli öğrencilere soru sormakta ve fikirlerini istemekte idi. Öğrenciler sık sık Almanca konuşmakta ve Ö2 bu duruma kızmakta idi. Öğrenciler söz istemeden konuştukları için de uyarı alıyorlardı. Öğrenciler kendilerini çok rahat ifade ediyorlardı. Ders devam ederken öğrenciler bir şeyler yiyip içebilmekte idi. Önlerinde hem kitap, defterleri hem de yiyecekleri duruyordu. Öğretmen arada not almalarını istemekte bunun için bekliyordu. Ö2 yanlış not alanları engellemek için not alan öğrencilerin tuttuğu notları okutuyor ve düzeltiyordu. Öğretmen öğrencilerin her fırsatta Türkiye hakkındaki bilgilerini yokluyordu. Özellikle coğrafi anlamda Türkiye bilgilerine vurgu yapıyordu. Öğrenciler Türkiye'nin birçok şehrinin yönünü doğru olarak söyleyebiliyordu.

Saat 08.40: Zil çalıyor, öğrenciler öndeki sıraları tıkatıyorlar, bu teşekkür ve hoşça kal anlamına geliyor. Öğretmen öğrencilere ödevlerini veriyor. Öğrenciler toplanmaya başlıyor. Sandalyesinden kalkan öğrenci yine sandalyesini sıranın üstüne çıkarıyor. Derste ek olarak kullanılmak istenen kitaplar sınıf dolabına bırakılıyor. Tüm öğrenciler Tschüs(hoşça kal) diyerek sınıftan ayrılıyor.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Modernleşme ile birlikte önce ulus devlet bilinci oluşmuş, ülkenin ulusal anlamda birlik ve bütünlüğünün gözetilmesi en önemli siyasal adım olarak ele alınmıştır. Bu dönemde yoğun göç alan toplumlarda da göçmen grupların uyumu için asimilasyon politikası izlenmiş, farklı kültüre sahip göçmen grupların ancak asimile edilerek ev sahibi toplumun kültürüne, yaşam tarzına, yerleşik genel yaşam kalıplarına uyum sağlayacağı düşünülmüştür. Sonraki aşamada ise liberal anlayış ile birlikte liberal anlayışa bağlı politikaların uygulanması söz konusu olmuş, küreselleşmenin getirdiği yoğun göçler sonrası ulus devlet bilinci azalmış, bireyler ve gruplar, kimliklerini tanıma ve bu kimlikler üzerinden toplumda kabul görme psikolojisi içine girmişlerdir. Asimilasyonun insan haklarına ve demokratik bir yaşam biçimine aykırı olacağı inancının yaygınlaşması, çokkültürlülük düşüncesinin ortaya çıkmasını sağlayan temel argüman olmuştur. Ulusalçılığı aşan farklı etnik ve dini grupların birlikte yaşamasını öneren, tanınma politikasını merkeze oturtan çokkültürlülük ideali günümüzde eğilim gösteren başlıca toplumsal model haline gelmiştir. Özellikle günümüzde demokrasiyi benimseyen, demokratikleşmeye çalışan ve yoğun göç alan toplumlarda bu eğilim daha fazla önemslenmektedir.

Özellikle Avrupa ve Amerika'nın yoğun göç alması ile birlikte bünyesinde çok fazla farklı etnik kimlik bulunduran kültürel anlamda çoğulcu olan ülkelerin çokkültürlü bir politika izlemeleri önerilen bir durum haline gelmiştir. Çokkültürlü bir politika izlenmesi, farklı etnik kimliklerin tanınmasını, onlara ev sahibi toplumla eşit haklar sunulması ve hatta çoğu zaman ekonomide, siyasette, sosyal yaşamda, pozitif ayrımcılığa tabi tutulmalarını da beraberinde getirmektedir. Böyle bir politikanın izlenmesi kimi teorisyenler tarafından çokkültürcülük olarak adlandırılmaktadır. Fakat nihai durumda çokkültürlü politika izlenmesi veya çokkültürcülük ifadeleri aynı içeriği taşımaktadır.

Her yoğun göç alan veya daha uzun bir tarihi süreçten gelerek bünyesinde farklı etnik kimlikler bulunduran ülkelerin, çokkültürlü bir politika izleme gerekliliği ile ilgili kesin hatlarla yargı yürütmek son derece hatalı bir yaklaşım olacaktır. Bugün Avrupa'nın yaklaşımında bu siyaset görülmektedir. Oysa her şeyin öncesinde ve hatta ötesinde söylenmesi gereken temel argüman; **her ülkenin kültürel çeşitliliği, kendine özgü**

nitelikleri, biricikliği, tarihsel geçmişi ve kendi özel koşulları içinde değerlendirilmelidir. Bu nedenle çokkültürlülük iyidir veya kötüdür, idealdir veya değildir, gereklidir veya gereksizdir yargıları bu olguyu basite indirgemek anlamına gelmektedir. Özellikle toplumların kendi siyasetlerinde güdecekleri adalet, eşitlik, insan hakları, demokrasi vb. uygulamalar çokkültürlü politikalardan önce gelmektedir. Özellikle de farklı kültürlerin ayrımcılığa, işkenceye, zulme tabi tutulmaması başlıca vurgu olmalıdır. Her ülkenin kendi geçmişine bağlı olarak çokkültürlülüğün o ülkede idealize edilmesi ve bunun için çabalanması önemsenmelidir. Söz konusu husus çokkültürlülüğe bakış açısının başlangıcında yer almalıdır.

Öte yandan çokkültürlülük kendi içinde birçok açmazlara sahiptir. Keza çokkültürlülük liberalizmden beslenmektedir. Liberal bir demokratik toplumun başlıca vurgusu çeşitliliği savunmak ve bunu toplumun her üyesine benimsetmektedir. Bu noktada liberalizm kendini evrenselleştirir. Çokkültürlülük ise kimlikleri özgül bir yapı içinde kabul ederek tanınma politikasını benimser. Dolayısıyla siyasi, dini ve fikri özgürlük tanıyan liberal demokrasi bir yanda evresellik iddiasını taşıırken öte yanda özgül olmayı, tekliği, tekliğin farklılığını da benimser. Liberalizm ve çokkültürlülüğün felsefi temelindeki bu çelişik dual yapı çokkültürlülüğe yansımakta ve bu nedenle de bu politikalarda tutarsız durumlar söz konusu olmaktadır. En temel örnek Kanada Quebec örneğindeki Anglo- sakson ülkelerinden olmayan çocukların İngilizce eğitim veren okullara gönderilememesidir. Yani sahip olunan etnik kimliğe tanınan haklara sahip olma durumu ile seçme hürriyetinin kısmen kaybı söz konusu olmaktadır.

Çokkültürlülük küçük grupların (farklı etnisiteler) kendilerini siyasal ve sosyal arenada kendilerini ifade etmelerine, hak arayışı içine girmelerine, belli taleplerde bulunmalarına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla çokkültürlülük politikası küçük grupların varlığını tanıyarak cemaatleşmeyi daha meşru hale getirmektedir. Yukarıdaki örnekte de olduğu gibi cemaate yönelik olan baskıcı taleplere de o cemaat üyelerinin katılımını zorunlu kılmaktadır. Bu durum özgürlüğün kısıtlanmasına neden olurken farklılık içindeki grubun aldığı kararlara bireysel fert olarak uyma zorunluluğunu getirerek *farklılık içinde farklılığa* izin vermemektedir. Yaşanılan süreç özerkliğin sonu olarak nitelendirilirken toplumda ayrışmayı da beraberinde getirme riski taşımaktadır.

Benzer şekilde çokkültürlü bir toplumsal zeminde, birçok kültürel parçanın varlığı ve bu her kültürel parçanın kültürel pratiklerini ev sahibi topluma uyum göstermeksizin özgürce yaşatabilmesi yer alır. Bu noktada bir risk söz konusu olmaktadır. Bu durumda çoğulcu toplumlar güçlü bir şekilde etnik hiyerarşiye veya sınıflı bir toplum olmaya yönelmektedir. Bu da beraberinde çatışma getirme riski taşır (Horowitz, 2000). Söz konusu durumun yaşanması çokkültürlülük öncesinin özlemini getirecek bir mahiyet taşıyabilir. Gutmann (1996), ise çokkültürlülüğün içinde belli sorunsallar taşıdığını ve bunların teorik çalışmalarda aydınlatılmadığını vurgular. Buna göre çokkültürlü toplumlar kültürlerin tanınmasına ait verilecek hakları, artan talepler karşısında nereye kadar sınırlandıracaktır? Her özgül kültürün siyasal açıdan tanınması yolundaki taleplerin ahlaki sınırları nasıl çizilecektir? Ona göre, böyle bir toplumda farklı kültürler gitgide daha fazla hak talebi içinde olacaklar ve hükümetler tanıma politikasında çok sık güncellemelere gitmek zorunda kalacaklardır.

Çokkültürlülüğün bu sıkıntıları taşımasının yanında bu yaklaşım popüler bir tavır içinde idealize edilmektedir. Bunun bir sonraki aşamasında ve gerçekte çokkültürlülük içinden kopan bir başka kavram ise kültürlerarası kavramıdır. Daha masum gibi görünen kültürlerarası, benzer şekilde farklı etnik kimliklerin varoluşu ve tanınması sonrasında başlar. Evrimsel bir analiz içinde ele alınan kültürlerarası kavramında, çokkültürlülüğün katı ve ilişkisiz tavrı yerini etkileşime ve iletişime bırakmaktadır. Kültürlerarası anlayış ile farklı kültürlerin tanınması sonrasında bu kültürel parçaların kendi aralarında da birbirlerini tanımaları, kültürel alışverişte bulunmaları söz konusu olmaktadır.

Kültürlerarası anlayış içinde çokkültürlülüğün cemaatvari yapısı devam etmektedir. Ancak kültürel parçalar kendi içlerine kapanıp hak arayışı içinde değildir. Tüm kültürler çokkültürlülükte olduğu gibi yan yana ve eşit ele alınmaktadır. Fakat farklı olarak birbirlerine ait kültürel pratikleri daha çok tanımaya ve bu pratikleri ortak şekilde uygulamaya odaklanırlar. Kültürlerarası; değişime, ilişki kurmaya, etkileşime dinamizme, zenginliğe odaklanırken çokkültürlülük, kültürleri kategorik, durağan, bütünsel olarak ele almaktadır. Kültürlerarası farklı kültürlerin benzerliğine ve ortaklığına vurgu yaparken, çokkültürlülük kültürel farklılıklara vurgu yapar. Çokkültürcü perspektif, değerlerin evrenselliğine karşı çıkmayı öngörürken kültürlerarası anlayış içinde farklı kültürlere ait ortak değerlerin bulunması ve

paylaşılması esastır. Kùltùrlerarası anlayış bu noktalarda çokkùltùrlùlùğe nazaran daha ideal olarak ifade edilse de farklı kùltùrlerin etkileşimi nedeniyle gerçek kimliğin kaybolması, otantikliğini yitirmesi, sentez kimlik haline gelmesi ve kùltürün spesifik yapısının kaybolması gibi tehlikeleri taşımaktadır.

Çokkùltùrlùlùk politikaları içinde her kùltürün eşit görülmesi ve hiyerarşinin olmaması nedeniyle bu noktada göçmenlerin entegrasyonu dediğimiz uyum süreçlerinden de bahsedilmemektedir. Entegrasyon farklılık politikalarını önerdiği gibi özünde ev sahibi toplumun değerlerine uyumu çağrıştırmaktadır. Entegrasyondan beklenen farklı kùltürel grupların arasındaki ilişkileri düzenlemesidir. Toplumdaki kùltürel parçaların aralarında çatışma çıkmasını engellemek yine entegrasyonun amaçlarından biridir. Fakat entegrasyon ve asimilasyon birbirinden çok ince bir çizgi ile ayrılırlar ve bu nedenle entegrasyon politikasının izlenmesi çoğu kez asimilasyon olarak adlandırılır. Entegrasyon birey veya grup kimliğinde sentez bir kimlik oluşturabilir.

Çokkùltùrlùlùk ve uzamındaki kùltürlerarası anlayış algısı Almanya'da da gündeme oturan temel söylemlerdir. Almanya'da ilk kuşak Türk varlığı birincil ihtiyacı ekonomik temele bağlarken günümüzde ise kimlik ve kùltürün tanınması ihtiyacı ön plandadır. Bu ihtiyaç ve buna bağlı taleplerin artması toplumsal alanın her safhasında düzenlemeler gerektirdiği gibi eğitim olgusunda da benzer değişimleri zorunlu kılmaktadır. Almanya'daki farklı etnik kimliklere sahip öğrencilerin bir arada aldıkları eğitim, geçmişte olduğu gibi günümüzde asimilasyonist eğitim şeklinde gerçekleşemez. Toplumların siyasal ve sosyal arenada çokkùltürlü bir modeli reddetme tavrı içinde bulunma taleplerinde, eğitim alanında asimilasyonun ön planda tutulması öğrencinin kişilik gelişimi ve sosyalleşmesi açısından son derece sakıncalı bir durum doğurmaktadır. Alman eğitimi bakış açısında yer alan göçmen çocukların ev sahibi topluma göre başarısız olmaları noktasında kùltürlerarası eğitim modelinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Kùltürlerarası eğitim ile farklı kùltürlerin değerlerinin yaşatılması ve diğer kùltürlere tanıtılması söz konusu olmaktadır. Almanya'daki göçmen öğrencilerin, standardize bir eğitim ile geçmişlerinin ve sahip olduklarının göz ardı edilerek homojen hale dönüştürülmesi göçmen öğrenciler açısından kişilik sorunları getirdiği gibi onu ailesi ve kökenine de yabancılaştırmaktadır. Öğrenci ne sosyalleşmesini tamamlayabilmekte ne de özüne ait değerlerle bütünleşebilmektedir.

Çalışma sonunda hipotezler ışığında varılan sonuçlar şöyledir;

Hipotez(1).Almanya farklı kültürleri bünyesinde barındıran bir ülke olarak siyasal ve sosyal alanda çokkültürcü bir politika izlememektedir.

Almanya kültürel anlamda çoğulcu bir ülke olarak çokkültürcü bir model izleyen konumda değildir. Almanya, farklı kimliklerle birlikte yaşamayı kendi koyduğu standartlar çerçevesinden ele almakta, Alman kültürüne öncelik tanıma ifadesi olarak '*Leitkultur*' adını vererek çokkültürlülüğün doğasına aykırı davranmaktadır. Bu tablo içinde baskın kültür vurgulanmakta, diğer kültürlerin de bu hakim kültüre itaat etmeleri beklenmektedir. Almanya'nın üzerinde şiddetle durduğu göçmenlerin ve göçmen kökenlilerin entegrasyonu hedefi de bu hipotezi destekler niteliktedir. Keza çokkültürcü bir politikada entegrasyon kavramı baskın olarak yer almaz aksine tüm kültürlerin eşit ve birlikte ele alınması söz konusudur. Kültürlerin hiyerarşisi yer almadığı gibi, farklı kültürlerin de pratiklerini yaşatmalarına imkân tanınır.

Baumann (2006)'nın da belirttiği gibi Almanya geçmişteki hoş olmayan deneyimi sonrasında postmilliyetçi ve postetnik görünme çabasında yer almakta böylelikle dünyaya hem ahlaki açıdan doğru noktada olduklarını sergilemek hem de demokratik imajını korumak istemektedir. Bu nedenle ırksal ayırım, etnisiteye bağlı farklılığın kabulünün tanınması durumları, gerçeklik ile istenilen durum itibariyle farklıdır. Bu noktadan hareketle Alman kamuoyunda, yasalarda kültürel farklılıkların korunuyor ve tanınıyor, eşit muamele görüyor vurgusu pratikte yer almayan ve diğer Avrupa ülkelerine sunulan gerçeklik dışı bir aksiyom olarak ifade edilebilir.

Öte yandan çokkültürlü bir ortamda yabancı düşmanlığı, ırkçılık, İslamofobi ve ayrımcılığın ortadan kalkması gereklidir. İslamofobi ile ilgili yapılmış çalışmalarda da belirtildiği gibi dini ayrımcılık, önyargı ve buna paralel olarak Müslümanların dışlanması gitgide artan bir yayılım göstermektedir. Açık Toplum Enstitüsünün raporunda yer alan Avrupa'daki Müslümanların % 98'inin dini önyargıya maruz kaldıklarını belirtmesi ciddi bir problemdir. Çokkültürlü bir ülke ve buna uygun izlenecek politikalarda bu ve benzeri gerilimler söz konusu olmamaktadır. Karşılıklı kültürel kabulün merkeze alındığı çokkültürcülük politikaları içinde Almanya'nın yer aldığı söylenememektedir.

Hipotez(2).Almanya bünyesindeki göçmenler için entegrasyon politikası yürütmektedir.

Almanya, göçmenlerle ilgili genel politikasında en büyük vurguyu entegrasyon üzerine yapmaktadır. Bu vurguda göçmenlerin ev sahibi topluma uyumu önceliklidir. Son dönemde entegrasyonun karşılıklı olması gerektiği konusunda tartışmaları başlatmış olan Almanya’da özelde Bremen kentinde hazırlanan entegrasyon planı konseptinde çifte entegrasyon kavramından ilk kez bahsedilmiştir.

Entegrasyon çok hassas bir uygulama modeli olmakla birlikte entegrasyon politikaları yeni bir sentez kimliğin de oluşumunu beraberinde getirmektedir. Entegrasyondan beklenen azınlık grupların hakim kültüre uyum sağlamaları çoğunluğun değerlerini benimsemeleridir. Almanya’nın Türk göçmenleri sürekli olarak entegre etme çabası içinde sıkça dile getirilen ifade, Türk göçmenlerin entegre olamadıkları vurgusudur. 2008-2009 döneminde Berlin Nüfus ve Gelişme Enstitüsü’nün sonuçlarını açıkladığı uyum araştırmasında en uyumsuz, entegre olamayan topluluk Türkler bulunmuştur. Bu durum Ocak-Şubat 2009 yılında Alman medyasında fazlaca yer almakla birlikte Türklerin de tepkisini çeken bir durum olmuş, zaten var olan Alman-Türk, biz ve öteki ayrımının daha da altını çizmiştir. Entegre olunmadığına dair en büyük kanıt, Türklerin çok az bir rakam dışında kendilerinden olmayanlarla evlilik yapmamaları, eğitim seviyelerinin düşük olması ve yeterince Almancaya hakim olamamaları gösterilmiştir. Bu araştırma sonucu ile ilgili Mertek (2009)’in Alman medyasındaki gazetelerden sıraladığı başlıklar ilgi çekicidir:

- ‘Türkler en kötü uyumsuz topluluk’ (Der Spiegel),
- ‘Birçok Türk uyumu reddediyor’ (Die Welt),
- ‘Türkler uyuma katılmıyor’ (Die Welt),
- ‘Türkler uyuma en çok ihtiyacı olan grup’ (FAZ),
- ‘Diplomasız Türkler’(Zeit),
- ‘En az uyumlu Türkler’ (Der Westen),
- ‘Türkler uyumu reddediyor’ (Hamburger Abendblatt),
- ‘Almanca! Hayır, teşekkür ederim,
- ‘En kötü uyum sağlayan Türkler’ (Berliner Kurier),

—‘Türkler kaybedenler olarak kaldılar’ (Focus)

Almanya’da Türk göçmenlerin Alman toplumuna uyum sağlamadıkları bulgusu, başta Türklerin tepkisini çekmiş, kimi çevrelerce sevindirici bulunmuş, kimi çevrelerce de araştırmanın kasıtlı olarak sonuçlandırıldığı vurgulanmıştır. Türklere karşı bu bakış açısı ile biz ve öteki ayrımı keskinleştirmektedir. Fukuyama (2007)’nin de belirttiği gibi bu vurgu Almanya’nın modern bir toplum olarak, zayıf kolektif kimliğini güçlendirme çabası olarak yorumlanabilir.

Hipotez(3).Almanya’da verilen eğitimde kültürlerarası eğitim söz konusu değildir.

Hipotez(4).Alman eğitiminde farklı kültürlerin kültürel pratiklerini yaşatmalarına dair uygulamalar yoktur.

Hipotez(5):Almanya’da Türk öğrenciler kültürel çoğulcu bir ortamda olmalarına rağmen standart ve tek tip birey yetiştiren bir Alman eğitimi almaktadır

Çokkültürcü yaklaşımın uygulandığı bir toplumda azınlık kültürleri kendilerini her yönden ifade etme ve tanınırlık sağlama amacı içindedir. Bu kültürler kendilerini müzik, festivaller, sergiler, paneller, törenler gibi platformlarda ifade ederler. Politikalar tarafından kültüre ait ritüellerin, uygulamaların ve geleneklerin korunması sağlanır. Eğitim yaşamında farklı kültüre ait bu tarz tören ve etkinliklerin yapılması kültürlerarası diyalog noktasında oldukça etkindir. Çalışma kapsamında okullarda böyle etkinliklerin olmadığı ve herhangi bir girişimde ise ciddi prosedürler nedeniyle vazgeçildiği görülmüştür. Almanya’da 1980’lerden bu yana kültürlerarası eğitimin gerekliliği üzerinde durulmakta ve bu yönde bazı çabaların da olduğu görülmektedir. Fakat teoride var olan bu çabaların Almanya’da, özelde Bremen’de somut girişimlere dönüştüğüne dair uygulamalara rastlanmamıştır. Özellikle göçmenlerin çift dilli olmaları, toplumun çift kültüre sahip olması vb. durumlar Alman toplumunda bir değer olarak görülmemektedir. Aksine göçmenler dezavantajlı grup olarak değerlendirilmektedir. Göçmenlere ait anadil ve din eğitimi verilmesi konuları hala belli bir istikrara bağlanmamıştır. Oysa ki kültürlerarası eğitim uygulamalarında göçmen öğrencinin anadiline, dinine ait derslerin belli bir düzen dahilinde okul programlarına konulması, göçmen öğrencinin kültürünün tanıtılması, yaşatılması ve diğer kültürlerle diyalog içine sokulması gerekmektedir.

Almanya’da siyasal alanda çokkültürlü bir yaklaşım olmadığı gibi verilen eğitimde de öğrencilerin Alman kültürünün içselleştirmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Türdeş bir toplum oluşturma hedefi içindeki Almanya’da kültürlerarası eğitimden bahsedilmediği gibi öğrencilerin çokkültürlü bir eğitim yaşamları da söz konusu değildir. Üstelik okullar çok fazla sayıda farklı etnik kökenden oluşan öğrencilerle doludur. Carignan vd. (2005)’nin de belirttiği gibi çokkültürlü politikanın siyasal alanda tanınmasına nazaran eğitimde tanınmıyor olması, daha başarılı göçmen öğrenciler yetiştirmek ve onların kişisel özgüvenleri ve eşitlik için gerekli bir durumdur. Fakat, özellikle Bremen’de bu bağlamda ifadeler ve açılımlar yer alsa da herhangi bir somut girişim söz konusu değildir. Öğrenciler halen etnisiteye bağlı olarak ciddi ayrımcılık yaşamaktadır. Çalışmada sunulan örneklerde de görüldüğü gibi halen öğrencilerin başörtü takmaları meselesi de dışlanmaya sebebiyet vermektedir.

Pedagojide çok ileri bir ülke olan Almanya’da kültürlerarası pedagojinin benimsenmemiş olması dikkat çekicidir. En başta anadil eğitimi istikrarlı bir uygulama göstermemektedir. Alman eğitiminde göçmen çocuklar kamuoyunda, literatürdeki yayınlarda ve Alman eğitimcilerinin gözünde bir risk faktörü olarak görülmektedir. Zira bu görüşe göre bu çocuklar başarısızlıklarıyla eğitimdeki seviyeyi düşürmektedir (örneğin PISA). Oysaki kültürlerarası eğitim, göçmen çocukları bir zenginlik kaynağı olarak görmektedir. Ayrıca bu eğitimde okullar kimlik gelişimini ve kimlik farkındalığını arttıracak eğitim sunmaktadır. Almanya’da ise homojen öğrenci yetiştiren standart bir eğitimin varlığı görülmektedir.

Özellikle öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde de bu sonucun desteklendiği görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin kültürlerarası eğitim verme yeterlilikleri de kendi ifadeleri ile henüz söz konusu değildir. Öte yandan göçmen çocukların eğitimdeki başarısızlıkları, onların dezavantajlı pozisyonda olmalarına bağlanmaktadır. Tersine göçmen öğrencilerin başarısızlıkları onlara sunulan fırsat ve kaynakların yetersizliğinin göstergesidir. Bunun sorumluluğu ise Alman hükümetine aittir. Rätzl (1999)’e göre bu durum, kamusal veya direkt yapılan bir ayrımcılıktır.

Hipotez(6).Alman eğitim sisteminde Türk öğrenciler ayrımcılığa maruz kalmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin % 52.6 sı ayrımcılık hissettiğini belirtmiş, öğretmenlerin ise tamamı ayrımcılığın ciddi şekilde var olduğunu, kendilerinin de halen ayrımcılığa tabi

tutulduklarını belirtmişlerdir. Birçok öğrenci sınıfta bile etnisitelere bağlı olarak oturtulduklarını ifade etmiştir. Ayrımcılığın belli bir özelliği yoktur, sözlü veya herhangi bir mimik ile bir ifade ile veya yasal olarak konulmuş bir engel ile yapılabilir. Turan(1997:62)'ın de belirttiği gibi Almanya'daki var olan yabancı gruplar içerisinde Almanlar tarafından en fazla antipati duyulan grup Türklerdir. Bu durumun bir sonucu olarak Türkler, Almanlar tarafından şu veya bu şekilde ayrımcılığa tabi tutulmaktadır. Özellikle 18-20 yaş arasındaki öğrencilerin ayrımcılığı daha fazla hissettikleri görülmektedir. Bunun nedeni o yaş öğrencilerin yetişkin ve bu nedenle daha bilinçli olmaları nedeniyle ayrımcılığı fark edebilmeleridir. Daha küçük yaş gruplarındaki öğrenciler ise yapılan ayrımcılığın farkına varamamaktadır. Yine Türk öğrencilerinin çoğu okuldaki yüzme derslerine ve sınıfça çıkılan yurtdışı gezilerine katılmak istememekte fakat öğrenciler eyalet eğitim yasalarına göre zorunlu olarak bu etkinlikleri gerçekleştirmek zorunda bırakılmaktadır. Bu noktada Türk ailelerin inançlarına duyarlı bir uygulama söz konusu olmamaktadır.

Öğrencilerin belli ayrımcılıklara maruz bırakılması öğrencinin zihninde göçmen ve öteki olduğu bilinci ile hareket etmesine neden olmaktadır. Böyle olduğunda öğrenci Almanya'ya karşı aidiyet hissetmediği gibi, yaşadığı toplumun da çıkarlarını gözetmeye çalışmamaktadır. Avrupa ülkeleri üzerinde yapılmış araştırmalarda da görüldüğü gibi öncelikle Müslüman olmanın ayrımcılık yapılmasında ilk etken olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okullarda ise Türk öğrencilerin vermiş oldukları örneklerde görüldüğü gibi sözlü taciz başta olmak üzere göçmen öğrenci olmak kurumsal ayrımcılığı beraberinde getirmektedir.

Hipotez(7).Almanya'daki Türk öğrencilerin (ve ailelerin) aralarındaki dernekleşme ve sosyal sermaye oldukça fazladır.

Türkler ve Almanlar arasındaki karşılıklı olumsuz imajın etkileri olarak özellikle Bremen kentinde Türklerin kendi aralarında çok samimi ilişkiler olduğu görülmektedir. Türkler arasındaki bu sosyal sermayenin güçlü olması ile birlikte Müslümanlık noktasında da daha bilinçli ve dindar olma ve bunun daha çok ortaya çıkarılma eğilimi söz konusudur. Bu şekilde Almanlardan farklılaşan noktaların da altı çizilmiş olmaktadır.

Türk öğrencilerin de benzer şekilde kendi aralarındaki iletişimlerini oldukça kuvvetlidir. Özellikle ilköğretim çağında öğrenciler Alman ve diğer etnik kimliklere ait arkadaşları ile daha samimi olurken öğrencinin yaşı ilerledikçe kendi kökeninden arkadaşlara yöneldiği görülmüştür. Türk öğrenciler teneffüslerde bir araya gelmekte, ağırlıklı Almanca olmak üzere Türkçe- Almanca karışımı bir dil konuşmaktadırlar. Okul çıkışlarında Türk öğrenciler kendi aralarında belli aktiviteler yapmaktadır. Bununla birlikte Türk öğrencilerin aralarındaki sosyal sermaye gücünü çoğu zaman ailelerden almaktadır. Fakat özellikle Bremen’de var olan bu sosyal ilişki gitgide artmakta bu ilişkiler küçük gruplar şeklinde var olmaktadır. Gerek yapılan çalışmada gerekse daha önce yapılmış çalışmalarda da Türkler arasındaki sıkı ilişkilerin ancak küçük gruplar arasında olduğu, tüm göçmen ve göçmen kökenli Türklerin toplu bir ilişkilerinin olmadığı ortaya konmuştur. Türk aileler farklı dernek ve dini cemaatlere üyedir ve ancak kendi aralarındaki sosyal sermaye çok güçlüdür.

Hipotez(8):Türk öğrenciler çift dilli bir ortamda yetişmelerine rağmen okullarda sunulan anadil imkânları yetersizliği nedeniyle uyum problemi yaşamaktadır

Hipotez(9). Türk öğrenciler Almancayı Türkçeden daha iyi kullanmaktadır

Öğrenciler iki dilli bir ortamda yetişerek her iki dile ait kültürel formu kazanmaya çalışmaktadır. Çifte sosyalleşme ihtiyacı içinde öğrencilerin ne Almancaya ne de Türkçeye tam hakim olmadıkları sonucu çıkmaktadır. Öğrencilerin anadilleriyle ilişkileri sıkıntılıdır. Anadil eğitiminin istikrarlı bir şekilde uygulanması söz konusu değildir. Fakat bununla birlikte araştırmanın örneklemini olan üçüncü kuşak öğrencilerinin bu noktada daha çok Türkçeye oranla, Almancada ilerleme kaydettikleri, kendilerini en iyi ifade ettikleri ve tercih ettikleri dilin de Almanca olduğu görülmektedir. Almancada da var olan eksiklikleri noktasında okulların sosyal pedagogları öğrencilerin dil yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar yapmamaktadır. Öğrencilerin sadece % 3’ü sosyal pedagoji eğitimi almıştır. Bunun nedeni de öğrencilerin uyum problemi olmuştur. Dolayısıyla Almanca dilindeki eksiklikleri Türk öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Benzer şekilde öğrencilerin çifte sosyalleşme çabası içinde kalmaları onların asosyalleşmeleri sonucunu doğurabilmektedir. Özellikle çok az Türk bulunan okullardaki Türk öğrenciler bu riske daha fazla sahip olmaktadır.

Almanya’da son dönemlerde anadilin iyi bilinmesinin ancak ikinci bir dil öğrenimini sağlayacağı fikri pedagoglarca ortaya atılmış fakat bu konuda herhangi bir somut girişim söz konusu olmamıştır. Özelde Bremen’de anadil dersleri velilerin talebi noktasında daha çok Gymnasiumlarda verilmektedir. Türk öğrencilerin kökenlerine ait sosyal yapıyı öğrenmeleri şüphesiz arka planında yer alan kültürü ile birlikte gerçekleşmektedir. Bremen’de anadil dersleri konsolosluga ve senatörlüğe bağlı öğretmenler tarafından verilmektedir. Senatörlüğe bağlı öğretmenlerinin verdiği dersler daha düzenli yürütülmekte ve ikinci yabancı dil dersi olarak okutulmaktadır. Fakat senatörlük öğretmenleri uzun yıllardır Almanya’da yaşamalarının gereği olarak Türkiye’nin güncel yapısından haberdar olmamakla birlikte öğrenciye de kendi bildikleri dönemdeki Türkiye kesitini sunmaktadır. Takip ettikleri müfredat Almanya’da hazırlanmakta ve 1970-80’lerin Türkiye’sini aktarmakta güncel olmayan bilgilere yer vermektedir. Konsolosluk öğretmenleri ise Türkiye’den yeni gelmiş olmakla öğrencilere daha gerçekçi bir Türkiye sunarken, verdikleri Türkçe ve Türk kültürü dersleri ikinci yabancı dil olarak kabul görmemekte, okul bitiminde kötü koşullarda kurs olarak verilmekte ve rağbet görmemektedir. Bu durum öğrencinin anadil konusunda problem yaşamasını beraberinde getirmektedir. Öğretmen görüşlerinde de görüldüğü gibi öğrenci Almancayı günlük dilde iyi konuşabilmekte fakat bilimsel ifadede yetersizlik göstermektedir. Bu durum da beraberinde öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Hipotez(10).Türk öğrenciler Alman eğitim sistemindeki farklı okul türlerine doğru olarak yönlendirilmemektedir.

Öğrencinin dört farklı okula yönlendirilmesinde sınıf öğretmeninin ve okul müdürünün kararı geçerli olduğu gibi bu durum veli ile de özel olarak görüşülmektedir. Fakat Alman eğitim sisteminin karmaşık yapısı içinde okul seçiminde ailelerin Almanca bilgilerinin yetersizliği nedeniyle veliler okul müdürünün yönlendirmesini kabul etmektedir. Öncelikle Bremen eğitim modelinde dördüncü sınıftan sonra başlayan yönlendirme oldukça erkendir. Bu yönlendirmede en önemli etkenlerden biri öğrencinin Almancasının yeterli olmasıdır. Almanya’ya yeni göç eden bu nedenle Almancası olmayan ve genel olarak Almancası iyi olmayan öğrenciler özel eğitim veren okullara yönlendirilmekte bu da çocuğun ruh sağlığını bozmaktadır.

Bununla birlikte okullara yönlendirmedeki en büyük sıkıntılardan biri öğrencinin iki okul arasındaki puan aralığında puana sahip olmasıdır. Öğretmen ve öğrenci ifadelerine göre bu durumda göçmen öğrenci düşük okula yönlendirilmektedir. Düşük okula yönlendirildiğinde öğrencinin kapasitesi direkt olarak düşmekte ve çok küçük ihtimalde olan bir üst okul türüne geçiş söz konusu olamamaktadır. Anket sonuçlarında öğrencilerin sadece % 20 sine yakını doğru yönlendirilmediklerini ifade etmiş, birebir görüşmelerde bu sayı biraz daha artmış, öğretmen görüşlerinde ise her zaman kasıtlı olmamak kaydıyla çoğu kez öğrencinin farklı okul türlerine doğru olarak yönlendirilmediği vurgulanmıştır. Özellikle bu yönlendirmede en önemli belirleyicinin Almanca olması ve çocuğun Almanca dilinde daha önce bahsedildiği gibi sıkıntı yaşaması öğrencinin seviyesinden alt okullara gitmesini de beraberinde getirmektedir.

Hipotez(11).Türk öğrencilerin çifte kültür karşısındaki kültürlenme durumları içinde Türk kimliği aidiyeti ağır basmaktadır.

Türk öğrenciler Alman eğitim sistemi içinde bazen öğretmenlerden bazen akranlarından bazen okul yönetiminden ayrımcılık, önyargı vb. durumlara maruz kalmaları söz konusudur. Öğrenci tıpkı ailesi gibi herhangi bir dışlanma yaşadığında Türk kimliğine daha çok yaklaşmaktadır. Kendisi de bir göçmen olan Maalouf'un da belirttiği gibi 'bir göçmen kendi kültürünün saygı gördüğünü ne kadar hissederse geldiği ülke kültürüne de o kadar açılacaktır'(Maalouf, 2000:38). Bu ifadeye benzer şekilde göçmen, dışlanma yaşadıkça kendi kültürüne o kadar kapanacak ev sahibi toplum ile zıtlık yaşayan bir psikoloji içine girebilecektir. Öğrencinin de kendi kültürüne saygı duyulduğunu hissetmesi, onun farklılığının önemsendiğinin ve yadırganmadığının farkına varması öğrencinin hem Alman kültürüne yaklaşmasını sağlayacak hem de okul başarısını arttırmada itici bir rol oynayacaktır. Türk kimliği hissetme noktasında Almanların vurguladığı entegre olunmadığına dair bakış açısının da etkisi büyüktür. Bu, kamuoyunda Almanların, daha ciddi bir dışlayıcı tepki içinde olmasına yol açarken, Türklerin de Türk kimliğine sığınma reflekslerini arttırmaktadır. Benzer şekilde eğitim sürecinde yaşanan olumsuz durumların hepsi ve başarısızlıkların faturasının göçmenliğe bağlanması bir önyargı olarak öğrencinin başarısızlığına meşruiyet kazandırmaktadır. Almanya, göçmenlerin dezavantajlı grup olduklarını ve risk taşıdıklarını her fırsatta dile getirmekte ve göçmenlerin de bunu kabullenmelerini sağlamaktadır.

Çalışmada öğrencilerin % 75.3'ü kendilerini Türk olarak hissettiklerini belirtmiştir. Öte yandan öğrencilerin % 53'ü de kendilerini ait hissettikleri yeri Türkiye olarak belirtmiştir. Odak grup görüşmesinde de kendilerini tamamen Türk olduğunu ifade eden öğrenciler kendilerini Alman gibi hissedemeyeceklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Canatan(1995:103)'ın, 1992 yılında Hollanda'da yapmış olduğu Müslüman Gençlik araştırmasındaki verilerde de gençlerin % 85'inin kendisini Türk olarak tanımladığı görülmektedir.

Hipotez(12). Türk öğrencilerin anadil konuşmaları yasaklanması öğrencinin kişisel gelişimini engellemektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin % 92.2'si okulda Türkçe konuşmalarının yasaklandığını ifade etmiştir. Bazı okullarda öğrencinin derste veya tenefüste Türkçe konuştuğunda sarı kart alıyor olması ciddi bir eleştiri noktasıdır. Öğrenciler bu durumun kendilerini baskı altına soktuğunu ifade etmektedir. Anadil konuşma yasağı öğrencinin psikolojisini tehlikeye sokmakta ve onu köken dilinden uzaklaştırmaktadır. Bu durum ne kültürlerarası bir eğitimde söz konusu edilebilir ne de pedagoji anlayışıyla bağdaştırılabilir. Bu durumu Nohl (2009), asimilasyonist eğitim olarak ifade eder. Asimilasyonist strateji olarak merkezi yönetim, çoğunluk dilini tek resmi dil olarak görür ve zamanla azınlık dillerinin gündelik kullanımdan tamamen düşmesini sağlar. Bu süreçle birlikte de zaten zorunlu eğitim de bu amaç doğrultusunda bir araç haline getirilir. Pedagojide bu kadar ilerlemiş ve dünyada öncü konumunda olan Almanya'nın göçmen çocukların bilhassa da sayıca en fazla olan Türk göçmen kökenli çocukların Türkçe konuşmalarını ceza vererek yasaklaması irrasyonel bir harekettir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda da okullarda Türkçe konuşma yasağının; çocuğun çekingen ve kendine güvensiz yetişmesini getirdiği, öğrenciyi kendi kültüründen asimile etmede bir araç görevi olduğu, bu baskı ile Almancanın kullanımının yaygınlaştırılmasının insan haklarına aykırı olduğu sonucu çıkmıştır.

Hipotez(13). Türk öğrenciler ve aileleri Türkiye ile çok yakın ilişki içindedir.

Öğrenciler, Türkiye'yi yeterince tanımamakta fakat ulusaşırı topluluk olma durumları itibariyle Türkiye ile çok sık iletişimde bulunmaktadır. Çalışmada % 2'lik bir öğrenci dilimi Türkiye'ye hiç gelmediklerini ifade etmiş geri kalanlar her yıl olmasa da birkaç

yıl arayla geldiklerini ifade etmişlerdir. Yine onlar için Türkiye çok özlenen, bahsedilen ve olan bitenin takip edildiği köken ülkedir. Türkiye hakkında bildikleri her şeyin kaynağı öncelikle ailedir. Türkiye yaşamak istedikleri, Almanya ise hemen vazgeçemeyecekleri bir yer konumundadır.

Öğrencilerin Türkiye ile olan ilişkilerinde birincil öneme sahip olan aile kurumudur. Ailenin Türkiye ile ilgili düşüncesi nasıl ise çocuk da aynı imajı içselleştirmektedir. Aileler bazen yabancı memlekette yaşama psikolojisi içinde çocuklarının öz kültürlerini kaybedip Almanlaşacakları korkusuyla fazla muhafazakâr tavırlar sergilemektedir. Bu durum öğrencinin daha çok çelişki yaşamasına, zaman zaman ailesinden soğumasına ve öğrencinin başarısının da düşmesine sebebiyet verebilmektedir. Bazı öğrenciler ‘ailece Türkiye’de yaşasak daha farklı olurdu’ düşüncesi ile de Türkiye’ye karşı özlem duymaktadır. Bununla birlikte öğrencinin yaşı ilerledikçe Almanya’yı daha çok tercih ettiği de gözlenmiştir. Çünkü öğrenci yaşı ilerledikçe Alman toplumunu benimsemekte ve kendine ait çizdiği gelecek ile tercihini doğup büyüdüğü yerden yapmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye ile yakın ilişki içinde bulunmaları Türk kimliğine aidiyet noktasında da önemli bir işleve sahiptir. Türkiye ile bağını sürekli olarak devam etmesi, Türkiye’de olan biten gelişmelerin takibi onların Türkiye’ye karşı samimi duygular hissetmelerini sağlamakta, Türkiye’ye aidiyet hislerini güçlendirmekte, Türk kimliği ile bağlarını korumaktadır.

Öneriler

Almanya Bremen kentinde yapılan bu çalışma içinde vurgulanması gereken nokta öncelikle genelde Almanya’da, özelde Bremen kentinde çokkültürlülük, kültürlerarası ve entegrasyon kavramları üzerinde genel bir tanımın söz konusu olmadığıdır. Bu ortak tanımın olmayışı Almanya’nın federal olması kaynaklı olarak eyaletlerin kavramlara farklı anlam yüklemeleri noktasında değildir. Bremen kenti genelinde her resmi alanda, senatörlük bünyesinde, basın ve medyada, eğitim yaşamında, hukukta vb. her kurumda ortak bir tanıma rastlanmamış bu durum entegrasyon bakanına da ifade edilmiş ve tatmin edici bir cevap alınamamıştır. Bu kavramlara ait ortak bir tanımın olmayışı nedeniyle Alman siyasal ve sosyal yaşamında kavramlarla ilgili siyasal, hukuksal düzenlemeler yapılamamakta, yapılmak istenen her çaba tutarsızlık ve istikrarsızlık göstermekte ve sonuç vermemektedir. Dolayısıyla halen yabancı düşmanlığı, ırkçılık,

ayrımcılık, dışlama, göçmen kökenli öğrencilerin dezavantajlı görülmesi, risk olarak ifade edilmeleri vb. olumsuz durumlar Almanya’da varlığını sürdürmektedir. Söz konusu durum içinde Almanya’nın öncelikle çokkültürlülük, entegrasyon kavramlarına ortak ve genel bir tanım getirmesi ve buna uygun olarak istikrarlı politikalar yürütmesi gerekmektedir.

Almanya’nın bir göçmen ülkesi olarak siyasal alanda çokkültürcü politika izlemesi ülkenin kendi dinamikleri ile kendi adına izleyeceği bir politikadır. Bu bağlamda ‘Almanya göçmen ülkesi olarak çokkültürlülüğü kabul etmelidir’ denilemez. Fakat Almanya, bir göçmen ülkesi olarak ırkçılık, ayrımcılık, kültürleri hiyerarşik olarak ele alma vb. politikalara izin vermemeli ve bunları ciddi yasalarla önlemelidir. Demokrasi ve insan hakları noktasında öncü ülkelerden biri olarak kendini ortaya koyan Almanya’nın, öncelikle göçmenlere dair hissettiği yabancı algısını bertaraf etmesi gerekmektedir. Almanya göçmenleri, halen uyruk, dil, din ve köken ile sınıflandırmaktadır. Almanya göçmen kabulündeki bu kriterleri değiştirmelidir. Aksine göçmenlerle ilgili eğitim, yeterlilik, yetenek ve niteliği ön plana alan bir bakış açısı geliştirmeli ve göçmenleri bu ölçütlere göre toplumda konumlandırmalıdır.

Öte yandan Almanya’nın ‘*Leitkultur*’ anlayışını göçmenlerin entegrasyonu çalışmalarında merkeze oturtması da sorgulama gerektirmektedir. Aktay (2004)’ a göre Almanya’da Türk göçmenlerin entegrasyonu meselesi meşruiyet sorunu taşımaktadır. Entegrasyon talebi yabancı unsurların asli unsura tek taraflı uyum sağlamaları şeklindedir. Çifte entegrasyon meselesi yeni gündeme gelmekle birlikte bunun başarılması da ırkçılık ve yabancı korkusunun ortadan kaldırılmasına bağlıdır.

Almanya’nın siyasal alanda çokkültürlü politika izlememesi eğitimde kültürlerarası eğitimi merkeze oturtmasına engel değildir. Carignan vd. (2005)’nin de belirttiği gibi çokkültürlü politikanın siyasal alanda tanınmasına nazaran eğitimde tanınıyor olması, daha başarılı göçmen öğrenciler yetiştirmek ve onların kişisel özgüvenleri ve eşitlik için gerekli bir durumdur. Çünkü kültürlerarası eğitim kültürel farklılıklara ait değerleri öğretir, öğrenciye empati duygusunu kazandırır, kendi kültürüne değer verildiğini algılayan öğrencinin özgüveni artar ve bu da başarısını beraberinde getirir. Alman eğitiminde özelde Bremen eyaleti eğitim modelinde kültürlerarası eğitim modelinin uygulanması eyaletin eğitimdeki seviyesini de arttıracaktır. Farklı kültürlerin bir arada

bulunarak eğitim aldığı bir ortamda, göçmen öğrencinin kültürünün ev sahibi kültür içinde erimesini sağlamak iyi niyetli bir yaklaşım değildir. Kültürlerarası eğitimle öğrenci; evrensel değerleri kazanabilecek, ırkçılığa karşı durabilecek, kültürel yabancılaşma yaşamayacak, farklı kültürleri tanıyıp vizyonunu genişletecektir. Çoğulcu toplumda birlikte yaşamının daha uygun yollarını öğreten, yabancı düşmanlığını ortadan kaldıran kültürlerarası eğitim modelinin uygulanması bir göçmen ülkesi olan Almanya için ideal bir yaklaşım olacaktır.

Almanya’da sürekli olarak bahsedilen Türk göçmen ve göçmen kökenlilerin uyumsuz olduğu söyleminin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Zira bu vurgu Türk- Alman ilişkilerini daha da bozmakta, entegrasyon konusunda beklenenin tersine karşıt tepki doğurmaktadır. Türk öğrencilerle ilgili bahsedilen uyum problemi de benzer şekilde okulların sosyal pedagogları tarafından çözümlenmelidir. Dolayısıyla genel anlamda Almanya, entegrasyon kavramına ait sınırları çizilen bir tanıma gitmeli ve buna uygun düzenlemeler konusunda plan ve programlarını gözden geçirmelidir.

Alman sosyal yaşamı içinde Alman- Türk karşılıklı imajın düzeltilmesi de öncelikli konulardan biridir. Almanya’da ırkçılık, yabancı korkusu ve İslamofobi devam ettikçe bu karşılıklı negatif bakış açısı da devam edecektir. Bu olumsuz tutumların ortadan kaldırılması için ciddi çalışmalar gerekmektedir. Lynch (1986:39)’ın da belirttiği gibi bu hususta eşitlik ve sosyal adaletin sağlanması yeterli değildir, başta eğitim olmak üzere tüm alanlarda aktif stratejilere ihtiyaç vardır.

Alman eğitim sistemi içinde göçmen öğrencilerin ayrımcılık yaşamaları yasalarla ciddi şekilde yasaklanmıştır. Fakat çalışmada da görüldüğü gibi ayrımcılık halen devam etmektedir. Bunun ortadan kalkması da yine kültürlerarası eğitim modeli ile gerçekleştirilebilir. Keza yoğun göçmen nüfusun varlığı o toplumda kültürlerarası eğitimi ideal kılar.

Kültürlerarası eğitim içinde göçmen öğrencinin dili ile ulusal dil politikaları arasında denge kurulmalıdır (Lynch, 1986). Almanya’da özeldir Bremen’de öğrencinin anadili istikrarlı bir politika ile verilmeli aynı zamanda ev sahibi toplumun diline ait eksiklikler de giderilmelidir. Dolayısıyla Bremen’de okullardaki anadil konuşma yasağı ciddi bir engellemedir ve bu yasağın ortadan kalkması gereklidir. Öğrenciye öteki ve yabancı muamelesinin yapılmadığı, eşitlikçi bir kültürlerarası eğitim modelinde, öğrencinin

kendisi bilinçli bir seçimle kamusal yaşamda ev sahibi toplumun diline ağırlık verecektir. Baskılama ve engelleme Almancanın ön plana alınmasını ve kabul görmesini sağlamada ancak diktatör bir tavidir.

Çokkültürlü bir ortamın da doğurduğu bir durum olarak Almanya'daki Türklerin küçük grup dayanışması içinde olmaları onların aidiyet ihtiyaçlarını da gidermektedir. Fakat bu birlik ve beraberlik anlayışı küçük grupları aşacak düzeye gelmeli ve bu gruplar arasında işbirlikleri gerçekleştirilmeli ve Almanya'daki Türk potansiyeli daha aktif olarak ortaya konmalıdır.

Alman eğitiminde göçmen öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları öteki ve dezavantajlı algılanma durumu içinde öğrencinin göçmen psikolojisi içinde yer alması bir yenilgi olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda ailelerin de öğrenciye bu bilinci vermesi öğrencinin sosyalleşmesine ket vurmaktadır. Öğrenciler ve aileler bu göçmenliği bir avantaj olarak ele almalıdır. Edward Said'in* de belirttiği gibi göçmenlik, sürgünlük, vatanından ayrı yaşama, vatan ve yaşanılan yer arasında ortada bir yerde bulunma, ne tam bağlanmışlık, ne de tam kopmuşluk daha iyi bir gözlemci ve sorgulayıcı olmada, entelektüel bir duruş sergilemede ve başarıda avantaj kazandırmaktadır.

Alman eğitimindeki Türk göçmen kökenli öğrencileri okullara yönlendirmedeki sıkıntının da ortadan kaldırılması Türk öğrencilerinin potansiyellerinin doğru kullanılması açısından son derece önemlidir. Almanya OECD ülkeleri tarafından yapılan PISA başarı araştırmasında son sıralarda yer almasının faturasını göçmen öğrencilere çıkarmakta fakat bunun düzeltilmesi için belli bir çaba göstermemektedir. Almancası iyi olmayan ve yeni göç eden öğrencileri özel eğitim okullarına göndererek, öğrencilerin potansiyellerini yok etmektedir. Almanya bünyesindeki tüm göçmen kökenliler için bu durum geçerlidir. Dolayısıyla göçmen öğrencileri öncelikle Almanca dilindeki eksikliklerini giderici önlemler alınması daha sonrasında ise objektif kriterler ile öğrencilerin başarısına uygun okullara yönlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin okullara yönlendirilmesinde ve dil sıkıntılarında konsoloslukların da aktif politika izlemeleri gereklidir.

* Geniş bilgi için Bkz: Said, Edward (1994), Entelektüel, Ayrıntı Yayınları, İstanbul

KAYNAKÇA

- AB AVRUPA KOMİSYONU TÜRKİYE DELEGASYONU (2008), “Kültürlerarası Diyalog”, *AB Türkiye Görünüm Dergisi*, Bahar, Sayı: 11, Semih Ofset Yayıncılık, Ankara.
- AKGÜL, A, D ve R, S. Sezal (2002), “Almanya’nın Asimilasyonist Politikaları ve Entegrasyon Anlayışı”, *Stratejik Analiz Uluslararası İlişkiler Dergisi*, Cilt:3, Sayı: 28, Ağustos.
- AKTAY; Yasin (2004), “Almanya’nın Çokkültürlülük Gerçeğiyle İmtihanı” *Tezkire Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim Dergisi*, Sayı:36-37, Ocak-Nisan, ss: 13-24.
- ALRED, Geof ve Mike Byram ve Mike Fleming (2006), *Education for Intercultural Citizenship, Concept and Comparisons*, Cromwell Press Ltd., Great Britain.
- ALTAŞ, Nurullah (2003), *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- ALTINBAŞ, Deniz (2006), “Avrupa ve Çokkültürlülük, Fransa Örneği”, *Stratejik Analiz Uluslararası İlişkiler Dergisi*, Cilt:7, s:78, Ekim.
- AMBERT, Anne-Marie, Patricia A. Adler, Peter Adler ve Daniel F. Detzner (1995), “Understanding and Evaluating Qualitative Research”, *Journal of Marriage and Family*, Vol: 57, No:4 p: 879-893, Publisher: National Council on Family Relations.
- ANDERSON, Benedict (1995), *Hayali Cemaatler*, Metis Yayınları, İstanbul.
- ARSLAN, Mehmet (2006), Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21/2, s: 233–245, Kayseri.
- ASAD, Talal (2006), “Çokkültürcülük ve Britanyalı Kimliği, Rüşdi Olayının Ardından” *Tezkire Dergisi*, çev: Ayetullah Tekin, Sayı: 43-44, Nisan-Eylül, s:13-45, Editör: Yasin Aktay, Öncü Basımevi, Ankara.
- ASSELİN, Olivier, Françoise Dureau, Lucinda Fonseca, Matthieu Giroud, Abdelkader Hamadi, Josef Kohlbacher, Flip Lindo, Jorge Malheiros, Yann Marcadet, Ursula

- Reeger (2006), "Social Integration of Immigrants with Special Reference to the Local and Spatial Dimension", *The Dynamics of International Migration and Settlement in Europe*, Ed: R. Penninx, M. Berger, K. Kraal, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- AŞKAR, Petek (1986), Matematik Dersine Yönelik Tutumu Ölçen Likert Tipi bir Ölçeğin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, sayı:11.
- ATAÖV, Türkkaya (2000), *Discrimination and Conflict, The International Organization for the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, Publishers: SOTA, Netherlands.
- AYDIN, Suavi (2008), "Azınlık Kavramına İçerden Bakmak", *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, Derleyen: Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı, Tesev Yayınları, İstanbul, s: 178-212.
- BALI, Ş. Ali (2001), *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet, Öteki ile Barış İçinde Yaşamak*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- BANKS, James, A.M. Cherry Banks (1993), "Multicultural Education: Characteristic and Goals", *Multicultural Education Issues and Perspectives*, P: 3-29, Publisher: Allyn and Bacon, Massachusetts, USA.
- BAUMANN, Gerd (2006), *Çokkültürlülük Bilmecesi*, Ulusal, Etnik ve Dinsel Kimlikleri Yeniden Düşünmek, Dost Yayınları, Ankara.
- BİLGİN, Nuri (2006), "Kimlikler Kültürelendir", *Türk Yurdu*, Cilt:26, Sayı:221, Evren Yayınları, Ankara.
- BOSTOS, J, Ibarrola A. Armendariz, J. Sardinha, C. Westin, G. Will (2006), "Identity, Representation, Interethnic Relations and Discrimination", *The Dynamics of International Migration and Settlement in Europe*, Ed: R. Penninx, M. Berger, K. Kraal, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- BREMEN EYALETİ HANNOVER BAŞKONSOLOSLUĞU, EĞİTİM ATAŞELİĞİ (2004), *Yıllık Genel Bilgi Durumu Faaliyet Raporu*, Hannover.

BREMEN INSTITUT FÜR ARBEIT, FRAUEN, GESUNDHEIT, JUGEND UND SOZIALES REFERAT ZUANDERERANGELEGENHEITEN UND INTEGRATIONSPOLITIK (31.12.2007), *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*, Bundesministerium des Innern, Bremen.

BRUBAKER, Rogers (2009), *Fransa ve Almanya'da Vatandaşlık ve Ulus Ruhu*, Dost Yayınları, Ankara.

BULLIVANT, M. Brian (1993), "Culture: Its Nature and Meaning for Educators" *Multicultural Education Issues and Perspectives*, P: 29-48, Publisher: Allyn and Bacon, Massachusetts, USA.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş, E. K.Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

CANATAN, Kadir (2009), "Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük, Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Uluslararası Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, Cilt:2 /6.

CANATAN, Kadir (2007a), "Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu, İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri", *Türkoloji Araştırmaları*, Cilt:2/3, ss:159-172.

CANATAN, Kadir (2007b), "İslamofobi ve Anti-İslamizm: Kavramsal ve Tarihsel Yaklaşım", *Batı Dünyasında İslamofobi ve Anti-İslamizm*, edisyon: Kadir Canatan ve Özcan Hıdır, Eskiyei Yayınları, Ankara, ss: 19-63.

CANATAN, Kadir (1995), *Avrupa'da Müslüman Azınlıklar*, İnsan Yayınları, İstanbul.

CARIGNAN, Nicole, Michael Sanders ve G. Roland Pourdavood (2005), "Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education", *International Journal of Qualitative Methods*, Volume:4, N:3, September, Publisher: Routledge, London.

- ÇAKIR, Mustafa (2002), “Almanya’da Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2 No:1, Eskişehir.
- ÇELEBİ, Nilgün (2007), *Sosyoloji Notları*, Anı Yayınları, Ankara.
- ÇOBAN, Ahmet (2003), “Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Eğitimi ve Boyutları”, *Akademik Araştırmalar Merkezi*, Yıl:5, Sayı:17, s:77-90, Erkan Matbaası, İstanbul.
- DİKMEN, Şinasi (2007), “Who is a Turk”, *Germany in Transit, Nation and Migration 1955-2005*, edited by Deniz Köktürk, David Gramling, Anton Kaes, University of California Press, USA.
- DOĞAN, A. Atilla (2001), “Türkiye’den Almanya’ya Göçün 40. Yılında Beklentiler ve Gerçekler”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:1, No:2, s:17-38, Eskişehir.
- DOYTCHEVA, Milena (2009), *Çokkültürlülük*, çev: Tuba Akıncılar Onmuş, İletişim Yayınları, İstanbul.
- EISENCHLAS, Susana ve Sue Trevaskes (2007), “Developing Intercultural Communication Skills Through Intergroup Interaction”, *Intercultural Education*, Volume:18, No:5, Publisher Routledge, London, p: 413-425.
- EURYDICE UNIT (2002-2003), “Germany”, *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe*, European Commission, Information edited and published by the Eurydice European Unit, Avenue Louise 240,B-1050, Brussels
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_DE_EN.pdf, 10.06.2009.
- FAIST, Thomas (2003), *Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar*, Çev: Azat Zana Gündoğan, Can Nacar, Bağlam Yayıncılık, Ankara.
- FAIST, Thomas (1995), *Social Citizenship for Whom? Young Turks in Germany and Mexican Americans in the United States*, Avebury in Aldershot, Brookfield, USA.

FAIST, Thomas (1994), Markets, and Immigrant Minorities, Second-Generation Turks in Germany and Mexican-Americans in the United States in the 1980s, *Comparative Politics*, Vol. 26, No. 4, Published by: Ph.D. Program in Political Science of the City University of New York, p: 439-460.

FEDERAL ALMAN HÜKÜMETİ BASIN VE BİLGİLENDİRME DAİRESİ (2007), *Ulusal Entegrasyon Planı, Yeni Yollar- Yeni Fırsatlar*, Grafix Department Press, Berlin.

FEDERAL MİNİSTRY OF THE INTERİOR (2008), *Migration und Integration, Residence Law and Policy on Migration and Integration in Germany*, www.bmi.bund.de.

FEDERAL OFFİCE FOR MİGRATION AND REFUGEES (2009), *Muslim Life in Germany, Research Report 6*, Federal Office for Migration and Refugees, Germany,

www.deutsche-islam-konferenz.de.

FEYZİOĞLU, Fazilet (1997), “Türk Çocuklarının Okul Sorunları ile İlgili Bazı Çözüm Arayışları ve Öneriler”, *Avrupa’da Türk Çocuklarının İnsan Hakları Sorunları*, Yazarlar: M.Erkal, C, Özönder, Ahmet Erdoğan, Şeref Ünal, İsmail Kapan, Fazilet Feyzioğlu, Açık Oturumlar Dizisi 1, Şafak Matbaacılık, Ankara.

FİELD, John (2006), *Sosyal Sermaye*, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

FÖDERATION TÜRKISCHER ELTERNVEREINE IN DEUTSCHLAND (2006), *Yıllık Rapor*.

FUKUYAMA, Francis (2007), “Identity and Migration”, *Prospect*, Issue: 131, United Kingdom.

GEISEN, Thomas (2006), “Kimlik ve Tanınma Söylemi: Ayrımcılık Söyleminde Yeni Terminolojiler” *Felsefe Logos*, Ayrımcılık sayısı, Editör: Sinan Özbek, 2006/1 Bulut Yayın, Dağıtım, s: 39-53.

GERDES, Jürgen, Thomas Faist ve Beate Rieple (2007), “We are All Republican Now”, The Politics of Dual Citizenship in Germany”, *Dual Citizenship in Europe*

from Nationhood to Societal Integration, Edited by: Thomas Faist, Ashgate Publishing, England, USA, p: 45-77.

GILLISPIE, Delphina, Hopkins (2008), *Development of Preservice Teachers' Learning and Understanding of Multiculturalism in a Teacher Education Program*, Purdue University, A Dissertation Submitted to the Faculty of Purdue University, West Lafayette, Indiana.

GOMOLLA, Mechtild (2006), Tackling Underachievement of Learners From Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland, *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 9(1), Teachers College, Columbia University, p: 46-59.

GÖÇMEN KADINLAR BİRLİĞİ DERGİSİ, (2006), Konto no: Bundesverband der Migratinnen in Deutschland e.v, Sayı:4 Yıl:1, Frankfurt am Main, www.migratinnen.org.

GREEN, S, D. Miskimmon Hough, A. G. Timmins (2008), *The Politics of New Germany*, Routledge, London and Newyork.

GUTMANN, Amy (1996), *Çokkültürcülük*, Charles Taylor, Hazırlayan: Amy Gutmann, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, s:23-42.

GÜVENÇ, Bozkurt (1996), *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, 7.baskı, İstanbul.

HABERMAS, Jürgen (2002), *Öteki Olmak, Öteki'yle Yaşamak*, Çev: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

HABERMAS, Jürgen (2007), *Bölünmüş Batı*, çev: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

HECKMANN, Friedrich (2008), *Education and Migration, Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies, A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers, Report Submitted to the European Commission by the NESSE Network of Experts*, European Forum For Migration Studies, University of Bamberg, Deutschland.

HOLMBERG, Lars & Dan Hellberg (2008), “Characteristics of Relevance for Health in Turkish and Middle Eastern Adolescent Immigrants Compared To Finnish Immigrants And Ethnic Swedish Teenagers”, *The Turkish Journal of Pediatrics*, Volume: 50, No:5, p:418-425.

HOROWITZ, Donald L. (2000), *Ethnic Groups in Conflict*, University of California Press, Los Angeles.

http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/en/en_jb01_jahrta2.asp, 20.02.2009

http: www.tisk.org.tr, 11.05.2010.

HÜNLER, Solmaz Zelyüt (1997), *Rawls ve MacIntyre, İki Adalet Arasında*, Vadi Yayınları, Ankara.

KARAGÖZ, Recep (2007), *Almanya Yeni Yurt Son Göçün Anatomisi*, Fide Yayınları, İstanbul.

KARAHAN, A, Engin (2009), “Okullardaki İslam Din Dersi Nasıl Olmalı”, *Perspektif*, Yıl:15, İslam Toplumu Milli Görüş Aylık Yayın Organı, Almanya, s:175.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin ve Gardner Rod ve ve Y, Sigrd Luchtenberg (2008), “Islamophobia in the Media: A Response From Multicultural Education” *Intercultural Education*, Vol: 19, No. 2, Publisher Routledge, London, p: 119–136.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin (2003), “Custom Tailored İslam? Second Generation Female Students of Turko-Muslim Origin in Germany and Their Concept of Religiousness in The Light of Modernity and Education”, *Identity and Integration, Migrants in Western Europe*, Edited by: Rosemarie Sackmann, Bernhard Peters, Thomas Faist, Ashgate Publishing Limited, England, USA.

KARASAR, Niyazi (1999), *Bilimsel Araştırma Yöntemlerinde Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KASTORYANO, Riva (2009), *Avrupa’ya Kimlik, Çokkültürlülük Sınavı*, Bağlam Yayınları, İstanbul.

- KAYA, Ayhan ve Turgut Tarhanlı (2008), “Türkiye’de Azınlıklar ve Anayasal Yurttaşlık”, *Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, der: Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı, Tesev Yayınları, İstanbul, s: 17–38.
- KAYA, Ayhan (2006), “Göç: Güvenlik ve Korkunun İktidarı”, *Uluslararası Göç Sempozyumu*, Zeytinburnu Belediyesi, İstanbul s: 23-28.
- KAYA, Ayhan ve Ferhat Kentel (2005), *Euro- Türkler Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü Engel mi? Almanya-Türkleri ve Fransa-Türkleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Göç Araştırmaları Merkezi, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2006), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul.
- KOÇ, Güneş (2009), “Turks in Austria and Germany: Stereotypes and Xenophobia”, *Turks in Europe, Culture, Identity, Integration*, Edited by: Talip Küçükcan, Veyis Güngör, Türkevi Research Center, Amsterdam.
- KONZEPTION ZUR INTEGRATION VON ZUWANDERERN UND ZUWANDERINNEN IM LANDE BREMEN (2007-2011), *Grundsätze, Leitbilder und Handlungsziele für die bremische Integrationspolitik*, Freie Hansestadt Bremen Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Bremen.
- KÖKER, Levent (1996), “Charles Taylor: Kimlik, Farklılık Sorununa Sahici Demokratik Çözüm Arayışı” *Çokkültürcülük*, Haz: Amy Gutmann, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- KURBAN, Dilek (2008), “Avrupa Birliği’nin Anayasal Düzeninde Azınlık Hakları: Açılımlar, Fırsatlar ve Olasılıklar” *Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, Der: Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı, Tesev Yayınları, İstanbul, s: 269-287.
- KUŞ, Elif (2007), *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

- KÜÇÜKCAN, Talip (2003), “Avrupa’da Kültürel Çoğulculuk, Göçmenler ve Türk Toplumunu” *III. Uluslararası Mevlana Kongresi*, Mevlana Araştırmaları ve Uygulama Merkezi, Konya, s:47–60.
- KÜÇÜKCAN, Talip (2009), *Turks in Europe, Culture, Identity, Integration*, edited by: Talip Küçükcan, Veyis Güngör, Türkevi Research Center, Amsterdam.
- KRAUS, A. Peter ve Karen Schönwalder (2006) “Multiculturalism in Germany: Rhetoric Scattered Experiments and Future Chances”, *Multiculturalism and The Welfare State*, Edited by: Will Kymlicka, Keith Banting, Oxford University Press, New York.
- KÜMBETOĞLU, Belkıs (2005), *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- KYMLİCKA, Will (1995), *Çokkültürlü Yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- LANZ, Tilman (2009), “Behind The Fantasy Screen of Multiculturalism, Turkish Immigrant Comedy in Germany”, *Turks in Europe, Culture, Identity, Integration*, Edited by: Talip Küçükcan, Veyis Güngör, Türkevi Research Centre, Amsterdam, Netherlands.
- LEICESTER, Mal (1989), *Multicultural Education, Theory to Practice*, Publisher: Nfer Nelson, England.
- LYNCH, James (1986), *Multicultural Education, Principles and Practice*, Routledge, Kegan Paul, England.
- MAALOUF, Amin (2000), *Ölümcül Kimlikler*, Çev: Aysel Bora, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- MARSHALL, Gordon (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*, çev: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- MARTIN, L. Philip (2004), *Germany, Managing Migration in the Twenty- First Century, Controlling Immigration a Global Perspective*, Edited by: Wayne A.

Cornelius, Takeyuki Tsuda, Philip L. Martin, James F. Hollifield, Second Edition, Stanford University Press, Stanford, California, U.S.A.

MERTEK, Muhammed (2009), *Avrupa Zaman Gazetesi*, 31 Ocak 2009.

MIGRATIONSBERICHT DES BUNDESAMTES FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE IM AUFTRAG DER BUNDESREGIERUNG (31.12.2008), Bundesministerium des Innern, Germany.

MITCHELL, M. Bruce ve Robert, E. Salsbury (1999), *Encyclopedia of Multicultural Education*, Greenwood Press, USA.

MODOOD, Tariq (2008), "Muslims, Religious Equality and Secularism", *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*, Edited by: Geoffery Levey and Tariq Modood, Cambridge University Press, USA.

MODOOD, Tariq ve Anna Triandafyllidou ve Ricard Zapata Barrero (2006), "European Challenges to Multicultural Citizenship, Muslims, Secularism and Beyond" *Multiculturalism, Muslims and Citizenship a European Approach*, Edited by: Tariq Modood, Anna Triandafyllidou ve Ricard Zapata-Barrero, Taylor, Francis, USA.

MODOOD, Tariq ve Riva Kastoryano (2006), "Secularism And The Accommodation of Muslims in Europe", *Multiculturalism, Muslims and Citizenship A European Approach*, Tariq Modood, Anna Triandafyllidou and Ricard Zapata-Barrero, Taylor, Francis, USA.

NIELSEN, Ostergaard, Eva (2003), *Transnational Politics*, Routledge Research in Transnationalism, New York, USA.

NOHL, Arnd-Michael (2009), *Kültürlerarası Pedagoji*, Çev: R.Nazlı Somel, 1.baskı, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

NURUAN, Mustafa, Tacettin Güneş, Rahime Beder Şensadık Güneşahmet, Rasim Kalaycı, Mehmet Kaplan (2005), *Federal Almanya'da Yaşayan Türklerin Aile Yapısı ve Sorunları Araştırması*, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.

- NUNNING, Boos Ursula (2007), “Almanya’da Türk Kökenli Genç Göçmenlerin Toplumuna Entegrasyonu: Kültürlerarası Eğitim” *Kökler ve Yollar*, Der: Ayhan Kaya, Bahar Şahin, s: 205-221, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- OPEN SOCIETY INSTITUTE (2009), *Ethnic Profiling in the European Union: Pervasive, Ineffective, and Discriminatory Report*, Open Society Foundation, New York, www.soros.org, 21.02.2010.
- OPEN SOCIETY INSTITUTE (2010), *Muslims in Europe-At Home in Europe- A Report on 11 EU Cities*, Open Society Foundation, New York, London, Budapest www.soros.org, 21.02.2010.
- PANAYI, Panakos (2004) “The Evolution of Multiculturalism in Britain and Germany, an Historical Survey”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol: 25, No:5-6, UK, p: 466-480.
- PAREKH, Bhikhu (2002), *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*, Çev: Bilge Tanrıseven, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- PIETERSE, Nederveen Jan (2004), “Ethnicities And Multiculturalisms: Politics of Boundaries”, *Ethnicity, Nationalism, and Minority Rights*, Edited by: Stephen May, Tariq Modood, and Judith Squires, Cambridge University Press, UK.
- POPP, Susanne (2009), “Integrating World History Perspectives into a National Curriculum: A Feasible Way to Foster Globally Oriented Historical Consciousness German Classrooms”, *World History Connected*, Vol: 3, Issue: 3.
- PORTERA, Agostine (2008), “Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects”, *Intercultural Education*, Vol:19, No:6, Publisher Routledge, London, p:481–491.
- PUNCH, F. Keith (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş*, Çev: Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- RÄTHZEL, Nora (1999), “Workers of Migrant Origin in Germany: Forms of Discrimination in the Labour Market and at the Workplace”, *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market*, Edited by: John Wrench, Andrea Rea, Nouria

- Ouali, Centre for Research in Ethnic Relations, Macmillan and St Martin's Press, London, Newyork, p: 35-54.
- RAU, Johannes (2007), "Without Fear and Without Illusions: Living Together in Germany", *Germany in Transit, Nation and Migration 1955-2005*, Edited by: Deniz Köktürk, David Gramling, Anton Kaes, University of California Press, USA.
- SCHNELLMELDUNG, SCHULJAHR (2008-2009), *Schülerzahlen der Öffentlichen und Privaten Allegemein Bildenden Schulen der Stadtgemeinde Bremen*, Die Senatorin und Bildung und Wissenschaft, Statistische Informationen, Bremen.
- SAĞIR, Ö, Meral ve H.Serkan Akıllı (2004), "Etnisite Kuramları ve Eleştirisi", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs, Cilt:28, No:1, s:1-22.
- SINAGATULLIN, M, Ilghiz (2003), *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*, Scarecrow Press, USA.
- SMITH, Anthony D. (2002), *Ulusların Etnik Kökeni*, Dost Yayınları, Ankara.
- SMİTH, Anthony D. (1991), *Milli Kimlik*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- SOMERSAN, Semra (2004), *Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk*, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- SUNIER, Thijl (2000), "Civil Enculturation: Nation-State, School, and Ethnic Difference in Four European Countries", *JIMI/RIMI*, Volume 1, N: 3, Summer/6t, p:305-329.
- TAŞDELEN, Musa (2003), "Batı Avrupa'daki Türk Varlığı, Avrupa Birliği ve Diasporik Kimliğin İnşası Problemi", *III. Uluslararası Mevlana Kongresi*, Mevlana Araştırmaları ve Uygulama Merkezi, Konya.
- TAŞDELEN, Musa, E. Sözen, H. Duran ve A. Eskicumalı (2000), *Avrupa'da Yeni Kuşak Türk Gençliği, Kimlik ve Uyum Sorunları*, Sakarya Üniversitesi Yayın no:40, Sakarya.
- TAVŞANCIL, E. (2005), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

- TAYLOR, Charles (2007), “The Collapse of Tolerance”, *The Guardian*, www.guardian.co.uk, 15.09.2007.
- TAYLOR, Charles (1996), “Tanınma Politikası”, *Çokkültürcülük*, Haz: Amy Gutmann, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, s: 42-81.
- TAYLOR, Charles (1995), *Modernliğin Sıkıntıları*, çev: Uğur Canbilen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- TEZCAN, Mahmut (2000), *Dış Göç ve Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TOK, Nafiz (2003), *Kültür, Kimlik ve Siyaset*, I. Baskı Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- TURAN, Kadir (1997), *Almanya’da Türk Olmak*, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Şule Ofset, Ankara.
- UNAT, Abadan Nermin (2002), *Bitmeyen Göç, Konuk İşçilikten Ulus Ötesi Yurttaşlığa*, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- USLU, Salim (1999), “Avrupa’ya Türk Göçü”, *Türkiye’den Avrupa’ya Göç*, Yazarlar: Salim Uslu, Giacomina Cassina, TİSK, Nakkaş Matbaa, Ankara.
- ÜNVER, O, Can (2006), “Almanya’da Türk Kimliğinin Algılanma ve Tanımlanma Sorunları” *Türk Yurdu Dergisi*, Sayı:224, Cilt:26, Evren Yayınları, Ankara, s:22-28.
- VASSAF, Gündüz (2002), *Daha Sesimizi Duyuramadık, Almanya’da Türk İşçi Çocukları*, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- VATANDAŞ, Celalettin (2002), *Çokkültürlülük*, I. Baskı, Değişim yayınları, İstanbul.
- VEER VAN DER, K, (2003), “The Future of Western Societies: Multicultural Identity or Extreme Nationalism”, *Futures*, N:35, p:169-187.
- WALZER, Michael (1998), *Hoşgörü Üzerine*, çev: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- WEEKS, Jeffrey (1998), “Farklılığın Değeri”, *Kimlik, Topluluk, Kültür, Farklılık*, Çev: İrem Sağlamer, Sarmal Yayınevi, İstanbul.

- WOOLFOLK, Anita (2004), *Educational Psychology*, Published by: Allyn&Bacon, Massachusetts, USA.
- WRENCH, John (1999), “Employers and anti- Discrimination Measures in Europe: Good Practice and Bad Faith”, *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market*, Edited by: John Wrench, Andrea Rea, Nouria Ouali, Centre for Research in Ethnic Relations, Macmillan and St Martin’s Press, London, Newyork, p: 229-252.
- YAĞBASAN, Mustafa (2008), “Kültürlerarası İletişim Bağlamında Almanya’daki Türklerin İletişimsel Ortamlarının Belirlenmesine Yönelik bir Alan Araştırması”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:18, Sayı:2, Elazığ, s: 309-332.
- YAVUZCAN, H, İsmail (2007), “Almanya’da İslamofobi”, *Batı Dünyasında İslamofobi ve Anti-İslamizm*, edisyon: Kadir Canatan ve Özcan Hıdır, Eskiyei Yayınları, Ankara, s: 309-329.
- YILDIRIM, Ali ve Hasan Şimşek (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, 6. Baskı, Ankara.
- YILMAZ, Fatma (2008), *Avrupa’da Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı*, Uluslar arası Stratejik Araştırmalar Kurumu, Birikim Matbaası, Ankara.
- YÜRÜŞEN, Melih (1998), *Çeşitlilikten Özgürlüğe, Çokkültürlülük ve Liberalizm*, LDT Yayınları, Ankara.
- YÜRÜŞEN, Melih (1996), *Ahlaki ve Siyasi Hoşgörü*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- ZENGİN, K, Halise (2007), *Almanya’da İslam Din Öğretimi Modelleri: Bavyera Eyaleti Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

EKLER

Ek 1: Anket

Sevgili Öğrenci;

Farklı kültürleri içinde barındıran Almanya'daki eğitim sisteminde içinde bulunduğunuz durumu ortaya koymak ve sorunları tespit etmek amacıyla doktora tez çalışmam olarak anket çalışması yapmaktayım. Cevaplarınızın doğruluğu araştırma sonuçlarını güvenilir yapacağından adınızı vermeden, kimseden etkilenmeden soruları cevaplamanızı dilerim. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.22.soru dışında lütfen tek bir seçenek işaretleyin. Katıldığımız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Nesrin AKINCI ÇÖTOK / Sakarya Üniversitesi/ Türkiye

Size en uygun olan seçeneğin yanındaki boşluğa × işareti koyunuz. Cevabımız 'diğer' ise yanındaki boşluğa cevabımızı yazabilirsiniz.

1- Cinsiyetin

Bayan Erkek

2- Milliyetin (pasaportun)

TC vatandaşıyım Alman vatandaşıyım Şu an hem TC hem Alman vatandaşıyım

3- Yaşın?

.....

4- Nerede doğdun?

Türkiye Almanya Diğer (Lütfen yazınız):.....

5- Cevabın Türkiye ise kaç yıldır Almanya'da yaşıyorsun? (Lütfen yazınız):

6- Okulunuzun türü (Lütfen yazınız örneğin, Haptsch,Gymn,Realsch, Berufsch):

7- Kaçınıcı sınıftasın? (Lütfen yazınız):

8- Anne ve baban yaşıyor mu?

Sadece anne yaşıyor Sadece baba yaşıyor Her ikisi de yaşıyor Her ikisi de yaşamıyor.

9- Anne ve baban birlikte mi yaşıyor?

Evet Hayır

10- Babanın eğitim durumu nedir?

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Diğer (Lütfen yazınız):....

11- Annenin eğitim durumu nedir?

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Diğer(Lütfen yazınız):.....

12- Babanın etnik kökeni nedir?

Türk Alman Diğer(Lütfen yazınız):.....

13- Babanın dini nedir?

Müslüman Hıristiyan Diğer(Lütfen yazınız):.....

14- Babanın milliyeti (pasaportu)?

Türk Alman Diğer(Lütfen yazınız):.....

15- Annenin etnik kökeni nedir?

Türk Alman Diğer(Lütfen yazınız):.....

16- Annenin dini nedir?

Müslüman Hıristiyan Diğer(Lütfen yazınız):.....

17- Annenin milliyeti (pasaportu)?

Türk Alman Diğer(Lütfen yazınız):.....

18- Kaç kardeşsiniz? (Kendinizle birlikte) Lütfen yazınız:

19- Evinizde en çok hangi dili konuşuyorsun?

Türkçe Almanca

- 20- Hangi dilde kendini **daha iyi** ifade edebiliyorsun?
 Türkçe Almanca
- 21- Türk arkadaşlarınla **en çok** hangi dili konuşuyorsun?
 Türkçe Almanca
- 22- Din eğitimi nereden aldın? (birden fazla işaretleyebilirsiniz)
 Hiç almadım Camide Okulda Evde Kilisede
- 23- Kendini **en çok** hangi ülkeye ait olarak hissediyorsun?
 Almanya Türkiye Kararsızım
- 24- Senin üye olduğun, katıldığın bir dernek(kulüp, verein,takım) var mı?
 Evet Hayır
- 25- Cevabın EVET ise derneğin (kulüp, verein) adını yazarmısın?.....
- 26- Almanya'da kendini **en çok** nerede gibi hissediyorsun?
 Kendi memleketimde Yabancı memlekette Kararsızım
- 27- Türkiye'ye ne sıklıkla gidiyorsunuz?
 Her yıl mutlaka Bazı yıllarda Çok nadir Hiç gitmiyoruz
- 28- Türkiye'yi ne sıklıkla özlüyorsun?
 Her zaman Genellikle Bazen Hiç
- 29- Türkiye'den ne sıklıkla bahsediyorsunuz?
 Her zaman Genellikle Bazen Hiç
- 30- **En çok** nerede Türkiye'den bahsediyorsunuz?
 Ailede
 Okul dışındaki arkadaş çevresinde
 Okuldaki arkadaş çevresinde
 Diğer(Lütfen yazınız):
- 31- Türk tarihini ne kadar biliyorsun?
 Çok iyi İyi Orta Çok az Hiç
- 32- Türkiye'deki gelişmeleri (haberleri) ne sıklıkla takip ediyorsun?
 Her zaman Genellikle Bazen Takip etmiyorum
- 33- Türkiye hakkında bildiklerini **en çok** nereden öğreniyorsun?
 Okulumdan
 Ailemden
 Arkadaş çevremden
 Televizyon, gazete ve dergilerden
 İnternette
 Diğer(Lütfen yazınız):
- 34- Ailen Türkiye'de yaşayan yakınlarınızla hangi sıklıkla iletişim kuruyor?
 Her zaman Genellikle Bazen İletişim kurmuyor.
- 35- Türkiye'ye gittiğinde kendini **en çok** ne olarak hissediyorsun?
 Alman Türk Kararsızım
- 36- Türkiye'de yaşamak ister misin?
 Çok isterim, ama daha sonra
 İmkan olsa hemen giderim
 Kararsızım
 Gitmeyi düşünmüyorum
- 37- Almanya'daki Türklerin kendi aralarındaki samimiyetlerini nasıl değerlendiriyorsun?
 Çok iyi İyi Kararsızım Kötü Çok kötü
- 38- Arkadaşların daha çok nereli?
 Alman Türk Diğer(Lütfen yazınız):
- 39- Okulda Türkçe konuşmanız kısıtlanıyor mu?
 Her zaman Genellikle Bazen Hiçbir zaman
- 40- Türk ulusal ve dini bayramlar okul tarafından kutlanıyor mu?
 Her zaman Genellikle Bazen Hiçbir zaman kutlanmıyor.
- 41- Okulundan memnun musun?
 Çok memnunum
 Memnunum
 Kararsızım
 Memnun değilim
 Hiç memnun değilim

- 42- Okulda öğrenciler milliyete dayalı gruplaşıyor mu?(Örneğin Türkler ayrı, Almanlar ayrı, Polonyalılar ayrı gruplaşıyorlarmı?**
 Her zaman Genellikle Bazen Hiçbir zaman
- 43- Okul içinde Türk olduğun için sana ayırım yapıldığını düşünüyor musun?**
 Her zaman Genellikle Bazen Hiçbir zaman
- 44- Okulundan Türkçe dersi alıyor musun?**
 Evet Hayır
- 45- Cevabın evet ise aldığın Türkçe derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musun?**
 Evet Kısmen Hayır
- 46- Okuldaki başarı durumundan memnun musun?**
 Çok memnunum
 Memnunum
 Kararsızım
 Memnun değilim
 Hiç memnun değilim
- 47- Okuldaki başarını arttıran en önemli rol nedir?**
 Arkadaşlarımla ilişkim
 Öğretmenlerimle ilişkim
 Almancayı iyi biliyor olmam
 Ailem
 Evdeki çalışma ortamım
- 48- Ailen veli toplantılarına ne sıklıkla katılıyorsun?**
 Her zaman Genellikle Bazen Hiçbir zaman
- 49- Okulunda ne sıklıkla Türklere yönelik eğlence, Türk günü vb. etkinlikler yapıyor?**
 Her zaman Genellikle Bazen Hiçbir zaman
- 50- Türk olduğun için okuldan özel olarak sosyal pedagoji hizmeti alıyor musun?**
 Evet Hayır
- 51- Eğer alıyorsan bu hizmetten memnun musun?**
 Evet Hayır
- Lütfen aşağıdaki ifadeler hakkında ne düşündüğünüzü işaretleyiniz.**

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Almanya’da sahip olduğum Türk kültürünü koruyabiliyorum.					
Okulumda Türk öğrencilere ayrımcılık yapıyor					
Alman Eğitimi bize kendi kültürümüzü unutturuyor.					
Okulda başarı ve yeteneklerimiz doğrultusunda yönlendiriliyoruz.					
Okulumda farklı kültürler dikkate alınmıyor.					
Okulumda Türk gençleri arasında birlik, bütünlük vardır.					
Türk kültürü Alman kültürüne uyum sağlayamıyor.					
Almanya’ya uyum sağlamak için kendi kültürümüzden vazgeçmeliyiz					
Almanya’nın kültürel değerlerini benimsemek zorundayız.					
Almanya’da yaşadığımız için buraya uyum sağlamak zorundayız					
Okulumda verilen eğitimde benim kültürüm dikkate alınmaktadır					
Derslerde daha çok Alman kültürü ön plana alınmıyor					
Okulumda Türk kültürüne göre hareket edebiliyorum.					
Almanya’da kendimi Türk olarak hissediyorum					

Ek 2: Öğretmen Soruları

ÖĞRETMEN SORULARI

- 1- Yaşınız
- 2- Branşınız?
- 3- Vatandaşlığınız?
- 4- Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız? Almanya ve Türkiye olarak.
- 5- Kaç yıldır Almanya'da yaşıyorsunuz?
- 6- Doğum yeriniz?
- 7- Okuduğunuz yer ve bölüm?
- 8- Alman Eğitim sistemini genel hatlarıyla değerlendirmisiniz
- 9- Türk öğrenciler ve Alman öğrencileri tanımlarmısınız?
- 10- Türk öğrencilerin entegrasyonu meselesine nasıl bakıyorsunuz? Bunun için özel bir şey yapıyor musunuz?
- 11- Yurtdışından gelen öğrenci entegrasyon ve dil kursuna alınmadan direk okula anlıyor. Sizce sakıncaları nelerdir?
- 12- Sizce Türk öğrenciler daha çok hangi okullarda okuyorlar? Bunun nedeni nedir?
- 13- Sizce Türk öğrenciler doğru okullara yönlendiriliyor mu?
- 14- Okullara yönlendirilmede verilen rehberlik hizmeti yeterli mi?
- 15- Sizce Almanya'daki eğitimde Türk velilerin ilgisi yeterli mi?
- 16- Velilerle ilişkiniz nasıl?
- 17- Göçmen öğrencilere verilen Almanca dersleri yeterli mi?
- 18- Pisa sonuçlarını Almanya ve Türk öğrenciler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 19- Alman çok tipli okulları nasıl buluyorsunuz?
- 20- Alman eğitimi Türk öğrencilere nasıl bir kimlik algısı benimsetiyor?
- 21- Öğrencilerin Türkiye'ye karşı kültürel yabancılaşması var mı?
- 22- Tür öğrencilere etnik kimliklerinden dolayı ayrımcılık yapılıyor mu?(yönetim, almanlar tarafından etkinliklerde vb.)
- 23- Alman eğitimi Türk öğrencilere nasıl bir vatandaşlık bilinci kazandırıyor?
- 24- Alman eğitimi Türk öğrencilere nereye ait bir aidiyet hissi kazandırıyor?
- 25- Türk öğrencilerin başarısını arttırmak için neler yapılabilir?
- 26- Almanya'da kültürlerarası eğitimin verildiğine inanyo musunuz?
- 27- Öğrencilerin okulda Türkçe konuşma yasağını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 3: Derin Mülakata Katılan Türk Öğretmenler

Ö1: 33 yaşında erkek. Beden eğitimi ve Almanca öğretmeni, 2 sene Grundschule'de, 5 yıl Volkshochschule (yetişkin eğitim okulu)'de ayrıca Gymnasium ve Realschule'de de sözleşmeli öğretmenlik yapıyor. TC vatandaşı, 16 yıldır Almanya'da yaşıyor. Öğretmenlik eğitimini Almanya'da tamamlamış.

Ö2: 51 yaşında bayan. Türkçe öğretmeni. 26 yıldır öğretmen. Gesamtschule'de(karma okul)Türkçe dersleri veriyor. Okulundaki Türkçe dersi ikinci yabancı dil konumunda.

Ö3: 53 yaşında erkek. Berufsschule'de (meslek okulu)Türkçe, politika ve meslek dersleri veriyor. 27 yıldır Almanya'da öğretmenlik yapıyor. Okulunda Türkçe dersi seçmeli ders, sınıf geçme sistemini etkilemiyor.

Ö4: 48 yaşında erkek. Spor ve İngilizce öğretmenliği eğitimini Almanya'da tamamlamış. Gymnasium'da Türkçe öğretmenliği yapıyor. 30 yıldır Almanya'da yaşıyor. Alman vatandaşı. Okulunda Türkçe dersi ikinci yabancı dil konumunda.

Ö5: 33 yaşında erkek. Fizik öğretmeni, 6 yıldır Almanya'da özel bir dershanede öğretmenlik yapıyor. Dershanede Türk ve Alman öğrenciler var.

Ö6: 38 yaşında bayan. 8 aydır Almanya'da 2 ayrı okulda Türkçe öğretmenliği yapıyor. Dersleri sınıf geçme sistemini etkilemiyor.

Ö7: 32 yaşında bayan. 2 yıldır Almanya'da 2 ayrı okulda Türkçe öğretmeni. Dersleri sınıf geçme sistemini etkilemiyor.

Ö8: 29 yaşında bayan. Gymnasium'da 4 yıldır Almanya'da Almanca ve Fen bilimleri öğretmenliği yapıyor. Almanya doğumlu. TC vatandaşı.

Ö9: 43 yaşında erkek. 4 yıldır Almanya'da Türkçe öğretmenliği yapıyor. Dersi sınıf geçme sistemini etkilemiyor.

Ö10: 45 yaşında erkek. 10 yıldır Almanya'da Türkçe ve Fen Bilimleri öğretmenliği yapıyor. Türkçe dersi ikinci yabancı dil konumunda.

Ö11: 35 yaşında bayan. 2,5 yıldır Almanya'da Türkçe öğretmenliği yapıyor. Gymnasium ve Grundschule'de verdiği Türkçe dersi sınıf geçme sistemini etkilemiyor.

Ek 4: Mülakata katılan görüşmeciler

Öğrenciler:

Sena: 15 yaşında, Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu
Esra: 15 yaşında, Hauptschule öğrencisi, Almanya doğumlu
Hilal: 24 yaşında, üniversite öğrencisi, Almanya doğumlu
Büşra: 15 yaşında, Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu
Melih: 14 yaşında, Realschule öğrencisi, Almanya doğumlu
Hande: 17 yaşında, Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu
Ayşegül: 16 yaşında, Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu
Rukiye: 15 yaşında, Gesamtschule'de Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu
Ayşegül: 17 yaşında, Realschule öğrencisi, Almanya doğumlu
Filiz: 18 yaşında, Berufsschule öğrencisi, Almanya doğumlu
Eray: 14 yaşında, Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu
Tuğba: 14 yaşında, Realschule öğrencisi, Almanya doğumlu
Seda: 18 yaşında, Gymnasium öğrencisi, Almanya doğumlu

Veliler:

Zemine hanım: 54 yaşında, Türkiye doğumlu, 26 senedir Almanya'da yaşıyor.
Fikriye hanım: 52 yaşında, Türkiye doğumlu, 35 senedir Almanya'da yaşıyor.

Belli birim Sorumluları:

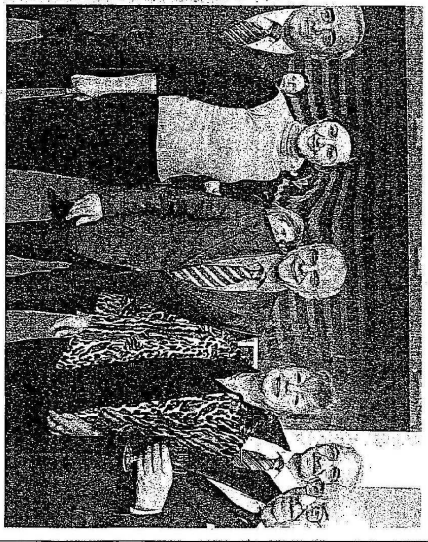
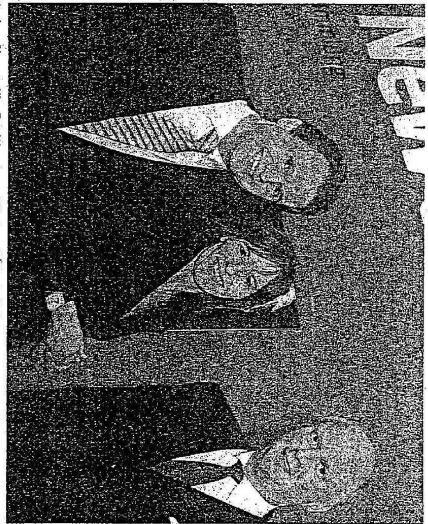
Hannover Eğitim Ataşesi: Ahmet Yaşar Selçuk
Bremen Senatörlük Interculturelle Öffnung Sorumlusu: Perihan Çepne
Bremen Eğitim Fakültesi Interculturelle Erziehung(Kültürlerarası Eğitim) Bölüm Başkanı: Yasemin Karakaşoğlu



ENBLICK
Mit Frauke Fischer
Telefon: 04 21 / 36 71 34 40
E-Mail: frauke.fischer@wknw.de

Angenehm

Monatlang spielen sie eine Rolle – auf Plakaten in der Öffentlichkeit und in der Werbung. Nun aber verlassen die Porträts von Helmut Newton nach Verlangung für moderne Kunst. Kim-Eva Wempe, bebildnerin und Leiterin der Weser-Kurier-Gesellschafts sowie Thomas Müller, Niederlassungsleiter der Bremer-Bank an der Holtenauer, nutzen schon der letzten Ausstellung. Sie geben in der Weser-Kurier-Gesellschaft ein großes Dinner für Kunden und Geschäftspartner aus der Region. Von Zustimmung waren die Gastgeber ausgesprochen. Auch Kulturförderer Gerd-Dietrich Hampholz und Bremen Marketing-Club Klaus Sondergeld, der die Dinner-Teilnehmer begrüßt – ließen sich kulinarisch und geschäftlich von den Gästen begeistern. Johannes Siemer, Kim-Eva Wempe und Thomas Müller (v.l.) freuten sich über den großen Zuspruch zu ihrem Dinner in der Weserburg zur Filissage der großen Newton-Ausstellung. Foto: Astenbach



Johannes Siemer, Kim-Eva Wempe und Thomas Müller (v.l.) freuten sich über den großen Zuspruch zu ihrem Dinner in der Weserburg zur Filissage der großen Newton-Ausstellung. Foto: Astenbach

Bürgerrechtspräsident Christian Weber (Mitte) begrüßt die Mitglieder und Freunde der Deutsch-Türkischen Gesellschaft zum traditionellen Neujahrstreffen in der Bürgerschule. Foto: F. Koch

„Ditsche“ kam auch ganz anders

Von Karim Sedelmeier

BREMEN. Die meisten werden ihn als Komiker kennen. Doch „sonstige Nacht“ oder als „Ditsche“ hat er sich nicht nur im Bademantel, sondern vor Olli Ditsch aber in einem Lino als Musiker im Café

Olli Ditsch komponiert aus Leidenschaft „11 Richtige“

die Gäste noch in der zehnten Reihe eng aneinander. Beim Thema Fußball ist Olli Ditsch aber nicht mehr zu stoppen, da sinnt er bis so tiefen, riesen Haare, „11 Richtige“ immer wieder, „Uwe Seeler ist der Beste“, Ditsch erzählt von seiner Leidenschaft.

Von Bernd Schneider

BREMEN. Das geplante Zwei-Säulen-Modell löst die Probleme im Schulsystem nicht. Das kritisierte der Gewerkschaftsleiter im Gespräch mit dem Gewerkschaftspräsidenten zum neuen Schulgesetz.

Das neue Schulgesetz nahm zum Beispiel den Leistungsdruck nicht an den Grundschulen. Denn: Sollen die Plätze an weiterführenden Schulen nicht ausreichen – sie werden künftig nicht mehr als die neuen Schulen für Praktiker beibehalten. Die Grundschulen sind die Basis für die Bildung.

GEW: Das Grundübel bleibt

Lehrer-Gewerkschaft kritisiert Bildungsreform / „Verlierer ist Oberschule ohne Abi“

Was aus dem GEW. Sicht ebenfalls problematisch ist, sind die Vorhaben, die in dem neuen Gesetz nicht in Betracht kommen. Und zusätzlich wurde eine neue Schulpflicht für Praktiker beibehalten. Die Grundschulen sind die Basis für die Bildung.

Ek 6: Bremen'de Okullarda Farklı Kültüre ait Bayramların Tatil Günleri

Die Senatorin
für Bildung und Wissenschaft



Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft
Rembertiring 8-12 · 28195 Bremen

Schulen der Stadtgemeinden
Bremen und Bremerhaven

nachrichtlich:

- Zentralelternbeirat
- Gesamtschülervertretung
- Personalrat-Schulen
- Privatschulen

Auskunft erteilt
Herr Böse

Zimmer 230

T (04 21) 3 61 6550
F (04 21) 3 61 4176

E-mail joachim.boese
@bildung.bremen.de

Datum und Zeichen
Ihres Schreibens

Mein Zeichen
(bitte bei Antwort angeben)
(24-20) 24-40-42/4

Bremen, 01. September 2008

Verfügung Nr. 53/2008

Unterrichts- und Dienstbefreiung an religiösen Feiertagen (Runderlass 03/2003, Richtlinie vom 24.02.2003)

Sehr geehrte Damen und Herren,
nachfolgend erhalten Sie die Daten der religiösen Feiertage im Schuljahr 2008/2009 der verschiedenen Kirchen und Religionsgemeinschaften zur Kenntnis:

Rosch Haschana (jüd. Neujahrsfest)	jüdisch	Dienstag und Mittwoch	30.09. und 01.10.2008
Jom Kippur (Versöhnungstag)	jüdisch	Donnerstag	09.10.2008
Sukkoth (Laubhüttenfest)	jüdisch	Dienstag und Mittwoch	14.10. und 15.10.2008
Schemini Azereth (Schlussfest)	jüdisch	Dienstag	21.10.2008
Simchat Thora (Fest der Gesetzesfreude)	jüdisch	Mittwoch	22.10.2008
Reformationsfest	evangelisch	Freitag	31.10.2008
Allerheiligen	katholisch	Samstag	01.11.2008
Buß- und Bettag	evangelisch	Dienstag	18.11.2008
Ramadan (Fest des Fastenbrechens / Zuckerfest)	islamisch	Dienstag	30.09.2008
Ezi-Fest	yezidisch (Kurden)	Freitag	19.12.2008
Batizmi-Fest	yezidisch (Kurden)	Freitag	16.01.2009
Kurban Bayrami (Opferfest)	islamisch	Montag	08.12.2008
Pessachfest (Fest zum Auszug aus Ägypten)	jüdisch	Donnerstag und Freitag	09.04. und 10.04.2009
Schawuoth (Wochenfest)	jüdisch	Montag und Dienstag	29.05. und 30.05.2009
Fronleichnam	katholisch	Donnerstag	11.06.2009

Eingang:
Rembertiring 8-12

Dienstgebäude:
Rembertiring 8-12
28195 Bremen

Bus / Straßenbahn:
Haltestellen Hauptbahnhof

Sprechzeiten:
montags bis freitags
von 9:00 - 14:00 Uhr

Bankverbindungen:
Bremer Landesbank
Konto-Nr. 1070115000
BLZ 290 500 00

Sparkasse Bremen
Konto-Nr. 1090653
BLZ 290 501 01

**Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit (1. oder 2.)
in öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen**

Stand: 01.11.2008

Bildungsgang/Klassenstufe	Anzahl
Allgemeinbildende Bereiche (ausser Erwachsenen Schule)	4937
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 5	27
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 6	25
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 7	34
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 8	38
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 9	36
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 10	24
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten	Gesamt 184
Förderzentrum sonstige 1	5
Förderzentrum sonstige 2	8
Förderzentrum sonstige 3	7
Förderzentrum sonstige 4	6
Förderzentrum sonstige 5	9
Förderzentrum sonstige 6	3
Förderzentrum sonstige 7	8
Förderzentrum sonstige 8	8
Förderzentrum sonstige 9	9
Förderzentrum sonstige 10	12
Förderzentrum sonstige 11	2
Förderzentrum sonstige 12	10
Förderzentrum sonstige	Gesamt 87
Gesamtschule 5	118
Gesamtschule 6	107
Gesamtschule 7	132
Gesamtschule 8	157
Gesamtschule 9	170
Gesamtschule 10	68
Gesamtschule	Gesamt 752
Grundschule 1	367
Grundschule 2	431
Grundschule 3	457
Grundschule 4	442
Grundschule 5	33
Grundschule 6	40
Grundschule	Gesamt 1770
Gymnasium Sek. I 5	178
Gymnasium Sek. I 6	153
Gymnasium Sek. I 7	116
Gymnasium Sek. I 8	84
Gymnasium Sek. I 9	57
Gymnasium Sek. I 10	72

**Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit (1. oder 2.)
in öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen**

Stand: 01.11.2008

Bildungsgang/Klassenstufe	Anzahl
Gymnasium Sek. I	Gesamt 660
Gymnasium Sek. II 11	146
Gymnasium Sek. II 12	118
Gymnasium Sek. II 13	66
Gymnasium Sek. II	Gesamt 330
Hauptschule 8	7
Hauptschule 9	1
Hauptschule 10	127
Hauptschule	Gesamt 135
Realschule 10	135
Realschule	Gesamt 135
Sekundarschule 5	129
Sekundarschule 6	144
Sekundarschule 7	167
Sekundarschule 8	192
Sekundarschule 9	208
Sekundarschule	Gesamt 840
Sekundarschule Profil B 9	37
Sekundarschule Profil B	Gesamt 37
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. I 0	3
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. I	Gesamt 3
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. II 0	2
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. II	Gesamt 2
Vorlaufjahr 10	2
Vorlaufjahr	Gesamt 2

**Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit (1. oder 2.)
in öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen**

Stand: 01.11.2008

Bildungsgang/Klassenstufe	Anzahl
Berufliche Bereiche	1135
Gesamt in Bremen	6072

**Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit
in öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen**Stand: **01.11.2008**

Bildungsgang/Klassenstufe	Anzahl
Allgemeinbildende Bereiche (ausser Erwachsenen Schule)	3674
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 5	22
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 6	22
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 7	28
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 8	35
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 9	34
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten 10	24
Förderzentrum Lernen-Sprache-Verhalten	Gesamt 165
Förderzentrum sonstige 1	3
Förderzentrum sonstige 2	6
Förderzentrum sonstige 3	4
Förderzentrum sonstige 4	5
Förderzentrum sonstige 5	9
Förderzentrum sonstige 6	3
Förderzentrum sonstige 7	7
Förderzentrum sonstige 8	8
Förderzentrum sonstige 9	8
Förderzentrum sonstige 10	11
Förderzentrum sonstige 11	2
Förderzentrum sonstige 12	7
Förderzentrum sonstige	Gesamt 73
Gesamtschule 5	99
Gesamtschule 6	91
Gesamtschule 7	114
Gesamtschule 8	142
Gesamtschule 9	157
Gesamtschule 10	61
Gesamtschule	Gesamt 664
Grundschule 1	117
Grundschule 2	107
Grundschule 3	241
Grundschule 4	384
Grundschule 5	25
Grundschule 6	33
Grundschule	Gesamt 907
Gymnasium Sek. I 5	141
Gymnasium Sek. I 6	130
Gymnasium Sek. I 7	109
Gymnasium Sek. I 8	71
Gymnasium Sek. I 9	44
Gymnasium Sek. I 10	66

**Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit
in öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen**

Stand: **01.11.2008**

Bildungsgang/Klassenstufe	Anzahl
Gymnasium Sek. I	Gesamt 561
Gymnasium Sek. II 11	118
Gymnasium Sek. II 12	104
Gymnasium Sek. II 13	57
Gymnasium Sek. II	Gesamt 279
Hauptschule 8	7
Hauptschule 9	1
Hauptschule 10	113
Hauptschule	Gesamt 121
Realschule 10	115
Realschule	Gesamt 115
Sekundarschule 5	115
Sekundarschule 6	130
Sekundarschule 7	152
Sekundarschule 8	171
Sekundarschule 9	179
Sekundarschule	Gesamt 747
Sekundarschule Profil B 9	35
Sekundarschule Profil B	Gesamt 35
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. I 0	3
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. I	Gesamt 3
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. II 0	2
Vorbereitungsklasse / Vorkurs Sek. II	Gesamt 2
Vorlaufjahr 10	2
Vorlaufjahr	Gesamt 2

**Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit
in öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen**

Stand: **01.11.2008**

Bildungsgang/Klassenstufe	Anzahl
Berufliche Bereiche	1047
Gesamt in Bremen	4721

ÖZGEÇMİŞ

30.07.1980 tarihinde İzmit’de doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini İzmit’de tamamladı. 2003 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünü bitirdi. 2003- 2004 yılları arasında Uğur Kariyer Merkezi İzmit şubesinde Kariyer Danışmanlığı yaptı. 2004 yılında Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Felsefe Grubu Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisansını, 2006 yılında Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında ‘Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu’ konulu teziyle yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2006 yılında Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji anabilim dalında doktora eğitimine başladı. 2004 yılından bu yana Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görevini sürdürmektedir.