



Die Gaste

Sayı: 30 / Ocak-Şubat 2014

3 Türkiyeli Göçmenlerin Eğitsel Durumu

- Avusturya
- İngiltere
- Fransa
- Avustralya
- ABD
- İsviçre

8 Okul Başarısızlığı

Prof. Dr. Frank-Olaf RADTKE

"Göç kökenli çocuklar" kavramı, politik, hukuki veya ekonomik beklentilere göre olmaması gereken okulsal ayrımcılık pratiğinin sonuçlarını kişiselleştirerek açıklamak ve değiştirilemezmiş gibi haklı gösterilemek için kullanılmaktadır.

9 Kültürel Eğitim Nereye Gidiyor?

Prof. Dr. Wolfgang SCHNEIDER

Kültürel eğitimin değeri konusunda hemfikir olunabilse, sürekli sadece başka alanlara aktarılan sonuçları hedeflemese ve sadece bunları değerlendirmekten vazgeçse, bu tutarlı ve ileriye doğru bir adım olur.

10 Almanya'daki Göç Tartışmalarında Dil Çeşitliliği ve Dil

Prof. Dr. Christoph SCHRÖDER

"Almanca'nın yanı sıra başka dillerin" kullanıldığı başka bir alan da *resmi olmayan kamusal alandır*; örneğin "pazar" gibi. Ancak burada Almanca dışında başka dillerin yabancılarla kullanılması bir tür "pazarlığa bağlıdır"...

11 PISA 2012 Sonuçları

14 Uyumda Simgeler ve Gerçekler

Nihat ERCAN

Almanya'da yaklaşık yarım yüz yıldan beri inişli çıkışlı bir yol izleyen Türkçe öğretim/öğreniminde süreç nitel bir gelişme aşamasına dönüşüyor.

Türkiyeli Göçmenlerin Globalizmi



Yayılmışız dünyanın dört bir yanına
Kimisi ta Sidney'de kimisi Paris
Bedenimiz orda burda dolanır amma
Çok hem de çok uzak yerde kalbimiz

2010 yılına ait resmi istatistiklere göre, 50.000'in üzerinde Türkiyeli göçmenlerin yaşadığı 14 ülkede toplam 5 milyon insanımız bulunmaktadır. Federal Almanya'dan Avustralya'ya, Hollanda'dan ABD'ye, Fransa'ya, Belçika'ya, İngiltere'ye kadar bu 14 ülkedeki 5 milyon insanımız global dünyanın dört bir yanına dağılmış durumdadır. Kimilerinin "Türk diasporası" olarak tanımladığı, kimilerinin "göçmen ve göç kökenli Türkler" olarak adlandırdığı 5 milyon Türkiyeli insan globalleşirken, aynı zamanda "göçmen" olmanın tüm sorunlarını da global ölçekte yaşamakta ve yeniden üretmektedir.

Buldukları ülkelerde, tüm göçmenler gibi dışlanan, ayrımcılığa uğrayan, en düşük ücretle, en olumsuz koşullarda çalışmak durumunda kalan "göçmen ve göç kökenli Türkler", aradan geçen on yıllar içinde ekonomik koşullarının yanında toplumsal, siyasal, kültürel pek çok alanda sıkıntılar ve zorluklarla karşı karşıyadılar. Federal Almanya örneğinde olduğu gibi, dört kuşaktır bu sıkıntılara ve zorluklara katlanmaktadır.

Bunların içinde gelecekteki tüm toplumsal ve ailesel yaşamlarını belirleyen en temel sorun, hiç şüphesiz doğan yeni kuşakların ne olacağı sorunudur. Yeni kuşakların eğitimi ve öğrenimi belirleyici niteliğe sahip olmasına karşın, yaşanan koşullar ve görece iyi ekonomik durum karşısında pek de fazla önemsenmemektedir.

Yakından bakıldığında yeni kuşakların eğitim ve öğretimi, Türkiyeli göçmen işçilerin gelecekteki varoluş koşullarını belirleyen en temel etmen olduğu tartışmasız bir gerçektir. Ve yaşanan ülkelerin somutuna bakıldığında, tüm ülkelerde eğitim ve öğretime ilişkin sorunlar *bir* ve *ortak* özelliklere sahiptir. Tekil ailelerin karşı karşıya kaldıkları "çocuk ve gençlik sorunları", nasıl toplumsal bir sorun oluşturuyorsa, tekil ülkelerde Türkiyeli göçmen işçilerin karşı karşıya oldukları sorunlar da "global" bir sorun oluşturmaktadır.

Türkiyeli Göçmenlerin Global Dağılımı*

F. Almanya	2.407.384
Hollanda	632.686
Fransa	530.934
A.B.D.	250.000
Avusturya	199.275
Belçika	169.793
İsviçre	117.012
İngiltere	116.528
Suudi Arabistan	115.000
Avustralya	109.446
İsveç	101.254
Danimarka	85.258
Rusya Federasyonu	59.177
Yunanistan	48.880
Toplam	4.942.627

Kaynak: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Veriler 2010 yılına aittir.
* Ülke vatandaşlığına geçtikten sonra doğan çocuklar ve ilticacı statüsünde olanlar bu sayılara dahil değildir.

Bu sayımızda yer alan, İngiltere'den Avustralya'ya kadar değişik ülkelerdeki Türkiyeli göçmen çocukların ve gençlerin eğitsel sorunlarına ilişkin makalelerin ortak noktası, yetersiz dil öğrenimi ve düşük eğitim düzeyi olarak belirlenmiş olması da, sorunun "global" bir sorun olduğunu açık biçimde göstermektedir. Bunun tek istisnası, daha iyi ve yüksek eğitim görmek amacıyla gidilen ABD'dir.

İkinci ortak nokta ise, yaşanan ülkelerin siyasal yöneticileri ve karar vericilerinin bu durumdan dolayı aileleri sorumlu tutmalarıdır. Aileler, eğitime yeterince ilgi göstermemekle, ülkenin egemen toplumsal yaşamıyla bağlantı kurmamakla ve nihayetinde kendilerini eğitim seviyelerinin düşüklüğüyle suçlanmaktadır.

Üçüncü ortak nokta, yıllarca, hatta on yıllarca yaşanan ülkenin dilini yeterince öğrenmemiş ve öğrenememiş olmalarıdır.

İlk iki ortak nokta, Türkiyeli göçmenlerin toplumsal ve eğitsel sorunları olarak öne çıkarken, üçüncüsü, doğrudan dil öğrenimine ilişkindir. Bu bağlamda yaşanan ülkenin dilinin

yeterince öğrenilmesi sorunu "global" bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da, *Die Gaste* olarak üzerinde yoğunlaştığımız temel bir konudur. Görülmektedir ki, anadili temelinde yaşanan ülkenin dilinin öğrenilmesine ilişkin *Die Gaste*'nin çözüm önerisi, "global" ölçekte geçerli ve gerekli olan bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Böylesine "globalleşmiş" sorunlar karşısında, bu sorunların ortaya konulduğu, deneyimlerin paylaşıldığı, değişik ve farklı çözüm yollarının tartışılabilirdiği bir platforma ihtiyaç olduğu da açıkça görülmektedir.

Sorunlar, on yılların sorunlarıdır, ama çözülemez sorunlar değildir. Yeter ki, sorunları doğru belirleyelim ve çözmek yönünde irademizi ortaya koyalım. Bu sayımızda yayınlanan makaleler bu yönde atılmış mütevazı bir adımdır. Bu adımları geliştirmek, ilerletmek ve yaygınlaştırmak hepimizin ortak görevi olmalıdır.

Global Sorunların Mikrosu

Her işin, yapılan her şeyin bir amacı, yapanların ulaşmak istediği bir hedefi vardır. Ancak bazı işler yapılırken bu hedefe hiç ulaşılmasa bile verilen emek, harcanan zaman yine de bir etkileşimde bulunur, büyük kazanımlara yol açar. İşte bu nedenle kimse çocuk eğitirken ona doğru ve dürüst olmayı öğretirken "ne uğraşacağım. Nasılsa günümüz koşullarında iyi insan olma olasılığı çok düşük" demez. Veya dürüstlikle doğru bildiklerini söyledi veya yazdı diye bir gün bunu erdem değil tehdit olarak algılayabilecek güçlerin o tatlı çocuğu yıllar sonra cezalandırabileceğini. Ama nedense bu evrensel koşullar, iyi ve doğru için verilen emeğin değil boşa gitmek, daima bir kazanıma yol açacağı, etkileşime girilen insan sayısı arttıkça gözardı edilir. "Biz de bu yollardan geçtik" en hafif, yarı hayıflanma, yarı tepeden bakma içeren en yalın tepkidir. Bunu "hele bir büyüyün. Kendiniz anne-baba olunca onların bunu neden yasakladığını siz de anlayacaksınız" şeklindeki tepkiyi ise icten ice, "birileri bunlara had-dini bildirmeli" düşüncesiyle verilen tepki takip eder.

Daha da ileri gidip, hedeflenen şeye veya yapanlara rahat, huzur kaçıran yaratıklar gözüyle bakanlar çok bildik, klasik "böylelerini hiç acımadan..." cümlelerinin yapısına uygun davranışlara girerler.

Unutulur oysa, göz ardı edilir belki de bile isteye verilen hiç bir emeğin boşa gitmediği. Mesela günlerinizi adadığınız bir projedir bu. Belki çocukları, ebeveynleri, belki bir bütün okul

sistemini, belki sonraki kuşakları, belki de bir toplumun geleceğini değiştirmeye çabalıyordur oysa kişi. Hem de tüm iyi niyetiyle ve kendisine sırt çevirenlerin de dahil olduğu, daha iyi, yasanası bir gelecek için.

Birgün haklı çıkar "bu işin sonu yok"cular. Bu defa üzülerek susar, belki de "tüh yahu, yazık" der "biz de geçtik bu yoldan"cular.

Ve hatta ipe çamaşır asar gibi başka insanların hayatları için tasarrufta bulunmayı düşünenlerin adaleti üstün gelir belki.

Ama bir yerlerde yazılmış, çizilmiş notlar, ağızdan ağza yayılmış fikirlerin filizlendiği kafalar ve daha farklının mümkün olduğunu anlayanlar olacaktır.

Ve gösterilmiş çaba bugün değilse bile, etkileşimde bulunduğu başka kuşaklarda, bir gün meyvesini verecektir.

Bize düşen sadece yapabildiğimizi yapmak değil, yapamadığımız, gücümüzün yetmediği zaman her ne nedenle gelirse gelsin, devamını getiremediğimiz an geldiğinde, hiç değilse bir şeyleri karalayarak değil, verilmiş emeğe layık olarak bitirmek, edinilmiş kazanımların bizden sonra devam etmesini sadece umarak değil, buna inanarak sonra yeniden deneyeceklere, bizden sonra gelebileceklere uygun bir zemin bırakmaktır.

Yani kısaca bir çuval inciri berbat etmemek, ve artık başka ihvan eylemesek bile, en azından bizden sonrasına gölge etmemektir.



DIE GASTE

İKİ AYLIK TÜRKÇE GAZETE
TÜRKISCHE ZEITUNG
ERSCHEINUNGSWEISE: ALLE ZWEI MONATE
Unentgeltlich

ISSN 2194-2668

Herausgeber: Initiative zur
Förderung von Sprache und
Bildung e.V.

DİL VE EĞİTİMİ DESTEKLEMEK
İÇİN İNİSİYATİF e.V.

ViSdP:

ENGİN KUNTER (Frankfurt Üniversitesi)
ZEYNEL KORKMAZ (Duisburg/ Essen Üniversitesi)

YAYIN YÖNETİMİ/REDAKTION:

ENGİN KUNTER
(Frankfurt Üniversitesi)
GÜLDEN GÜNGÖR
(Frankfurt Üniversitesi)
OZAN DAĞHAN
(Duisburg/ Essen Üniversitesi)

Posta Adresi:
Postfach 10 30 03
40021 Düsseldorf

İnternet Adresi:
www.diegaste.de

E-Posta/Mail:
diegaste@yahoo.com

Stadtsparkasse Düsseldorf
BLZ 30050110
Kontonummer 1005468796

Dizgi/Layout: Die Gaste Verlag
Baskı/Druck: Hürriyet-Deutschland

İÇERİK

Global Sorunların Mikrosu	2	Die Gaste
Avusturya'da Göç Kökenli Öğrenciler ve Okul Başarıları (Genel Bakış)	3	Dr. Yeşim Kasap Çetingök
İngiltere'de Azınlık Gruplar ve Eğitim: 'Türkçe Konuşan Göçmenler'	4	Tözün İsa
Fransa'da Yaşayan Türkiyeli Göçmenlerin Eğitsel Durumu	5	Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı
Avustralya'da Göçmenlerin Eğitsel Durumu	5	Derya Özkul
ABD'ndeki Türkiyeli Göçmenler ve Eğitim	6	Dr. Bahar Otcu-Grillman
İsviçre Eğitim Sisteminde Göç Kökenli Türk Gençleri	7	Dorit Griga
Aydan Özoğuz Göç, Mülteciler ve Uyumdan Sorumlu Devlet Bakanı oldu	7	Haber/Die Gaste
Okul Başarısızlığı	8	Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
Kültürel Eğitim Nereye Gidiyor? Değerlendirmeler, ya sonra? Bulgular, kimin için?	9	Prof. Dr. Wolfgang Schneider
Almanya'daki Göç Tartışmalarında Dil Çeşitliliği ve Dil	10	Prof. Dr. Christoph Schröder
PISA 2012 Sonuçları	11	Die Gaste
Türkçe Yanlıları V	12	Dr. Phil. Esin İleri-Ecer
İkidilli Okullar ve Çokdillilik	12	Nebahat S. Ercan
Gitmek mi Zor, (Kalmak mı) Dönmek mi?	13	Levent Erçin
Uyumda Simgeler ve Gerçekler	14	Nihat Ercan
Ayakkabı Kutusu, Para Sayma Makinesi, İktidar ve Cemaat	16	Haber/Die Gaste
Hamburg'da Direniş, Çatışma ve "Tehlikeli Bölge"	16	Haber/Die Gaste

Avusturya'da Göç Kökenli Öğrenciler ve Okul Başarıları (Genel Bakış)

Innsbruck Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Dr. Yeşim Kasap ÇETİNGÖK

Avusturya eğitim sistemi dört yıl süren ilköğretim, genel eğitim yüksek okullarının ilk basamağı (*Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe*), genel eğitim okulları (*Hauptschule*) ve özel eğitim okullarından (*Sonderschule*) oluşmaktadır. Genel eğitim yüksek okulları için yüksek not ortalaması veya giriş sınavında başarılı olma şartları aranırken, temel eğitim okullarına şartsız devam edilebilmektedir. Sekizinci öğretim yılından sonra meslek okulları ya da üniversite eğitimine hazırlayan okullara devam edilmektedir.

2006 yılında okul yaşındaki her çocuktan birinin Almanca dışında ikinci bir dil kullandığı saptanmıştır. Genel olarak eğitim politikalarında 90'lı yıllardan beri okul sisteminin göç gerçekliğinde geliştirilmesi (farklı kültürler için duyarlılık oluşturulması, çok dilli öğretim programları, kültürlerarası eğitim v.b.) çabalarını ve pratiklerini gözlemek mümkündür. Ancak bu öğrencilerin okullarda sunulan eğitim ve öğretimden eşit ölçüde yararlanmaları henüz sağlanamamıştır. Okul başarılarının uluslararası karşılaştırılması için yapılan (PISA/*Programme for International Student Assessment*, TIMMS/*Trends in International Mathematics and Science Study* ve PIRLS/*Progress in International Reading Literacy Study*) araştırmalar göç geçmişi olan öğrencilerin bu geçmişe sahip olmayan öğrencilere göre başarılarının düşük olduğunu belirtmektedirler. (Binder 2004). Göç kökenli öğrenciler ortalamadan üstünde sınıfta kalmakta (Unterwurzacher 2007) ve ilköğretimin sonunda özel eğitim okullarına (*Sonderschule*) ya da düşük seviyedeki ortaokullara (*Hauptschule*) gönderilmektedir. (Bundesministerium für Inneres 2009:42). Bu grup öğrencilerin 2007/08 öğretim yılında okul yaşındaki öğrenci sayısına göre oranı yüzde 9,3 tür. Bu oran eşitsiz bir biçimde dağılmış ve bu öğretim yılı için öğrencilerin büyük bir bölümü özel eğitim okullarına devam etmiştir. (bakınız: Luciak 2009: 379). Bacher (2010) göç kökenli öğrencilerin meslek okullarında da az sayıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu okullarda göç kö-

“ Okul programlarının ayrımcılık yönünden incelenmesi ve bu programın öğretmenler tarafından örgüt içi iletişimlerde nasıl uygulandığının bilimsel gözlemi de gerekmektedir. Bu gözlemler ulus-devlet ve okul sistemi arasındaki bağı da göz önünde bulundurmalıdır. Çünkü her ülkedeki okul sistemi ulus devletin tek dil, tek kültür ve tek etnik köken inşasının kurumsal olarak içselleştirildiği ve yeniden üretildiği bir alandır. ”

kenli olmayan öğrenci oranı yüzde 30,7 iken, göç kökenli öğrenci oranı yüzde 17,9'dur.

Bu öğrencilerin okullardaki düşük başarı oranı politik söylemlerde ve bilimsel yazının bir kısmında onların belirli eksiklikleri olduğu gerekçesiyle açıklanmaktadır (bakınız: Bacher 2005, Bauer/Kainz 2007; Herzog-Punzenberger 2009). Bu bağlamda okul başarı oranının düşüklüğü ailelerin ekonomik sosyal konumları ile ilişkilendirilmekte ve göçmen ailelerin başarı için yeterli şartları sunmadıkları savunulmaktadır (eğitsel ortam ve davranışların yetersizliği, eğitim ve öğretime önem vermeme vb.). Bu şartların varlığı ise, belirli kültürel değerlerle açıklanmakta ve bu değerlerin okulda temsil edilen değerlere uymadığı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin Almanca dilinde yetersiz oldukları okul başarısının gerekçesi olarak çok sık tekrarlanmaktadır. Okuldaki başarısızlığı etnik köken ayrımcılığı ve kategorize etme eylemi çerçevesinde açıklanmasına politik söylemlerde değinilmemekte ve empirik araştırmalara da sınırlı ölçüde konu olmaktadır. (bakınız: Breit 2009a, 2009b; Herzog-Punzenberger/Gapp 2009; Unterwurzacher 2009). Oysa

yukarı da değinilen ailelerin ekonomik sosyal konumları ile dil faktörlerinin okuldaki düşük başarı oranında her durumda geçerli olamayacağı çeşitli araştırmalarda kanıtlanmıştır (bakınız: Bauer/Kainz 2007, Gomolla 2005, dil faktörü De Cillia/Krumm 2009 Cummins, 2001)

Bu bağlamda göç kökenli öğrencilerin okullarda sunulan eğitim ve öğretimden eşit ölçüde yararlanmaları için okul şartlarının incelenmesi ve değiştirilmesi anlamlı olacaktır. OECD Avusturya'da bu konudaki yasal düzenlemelerin hangi şartlarda uygulanacağını belirtmediğini ve önlemlerin bölgedeki okul yöneticileri ve öğretmenlerin kararlarına bırakıldığını vurgulamaktadır. Göç kökenli öğrenciler için oluşturulan programlar araştırma konusu olmadığı gibi, kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi de yapılmamaktadır. (bakınız OECD 2009; 17). Okullarda bu yönde bir değişim için bilimsel yazında tartışılan 'iyi' okul tanımları dikkate alınmalıdır (bakınız Rüesch 1999, Sträuli/Truniger 2000, Löser 2009). Örneğin Mechtild Gomolla etnik ayrımcılığı kontrol sistemi önermektedir. Bu sistem bu öğrenci grubunun okul ve meslek eğitimindeki başarı durumunun, iş yaşamına geçişlerinin, etnik köken, sosyal ekonomik durum ya da cinsiyetlerine göre dağılımının tespitini ve kontrolünü içermektedir. (Gomolla 2003). Bu öneriler kurumun toplumsal işlevi hakkında farkındalık yaratmaya yöneliktir. Okul bu işlevinin dışında organizasyon olarak program ve iletişim alanlarını da sahiptir. (bakınız: Radtke 2005). Okul programlarının ayrımcılık yönünden incelenmesi ve bu programın öğretmenler tarafından örgüt içi iletişimlerde nasıl uygulandığının bilimsel gözlemi de gerekmektedir (bakınız: Kasap Cetingök 2013). Bu gözlemler ulus-devlet ve okul sistemi arasındaki bağı da göz önünde bulundurmalıdır. Çünkü her ülkedeki okul sistemi ulus devletin tek dil, tek kültür ve tek etnik köken inşasının kurumsal olarak içselleştirildiği ve yeniden üretildiği bir alandır.

Kaynakça:

- Bacher, J. (2010): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. In: WISO, 33, 1, S. 1-20.
- Bacher, J. (2005): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Kontraste, Heft 10, S. 25-28.
- Bauer, F./Kainz, G. (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. WISO, 30 (4), S. 17-64.
- Binder, S. (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Berlin u. a.
- Breit, S. (2009a): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz, S. 136-145.
- Breit, S. (2009b): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz, S. 146-158.
- Bundesministerium für Inneres (2009): Migration und Integration. Zahlen. Daten. Fakten 2009. Wien.
- Cummins, J. (2008): Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In: Dadzie, S. (2000): Toolkit for tackling racism in Schools. Stoke on Trent.
- De Cillia, R./Krumm, H.-J., unter Zusammenarbeit mit Dörner, A. (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Abteilung I/6: Internationale Beziehungen und Abteilung I/13: Migration, Interkulturelle Bildung, Sprachenpolitik. Wien.
- Gomolla, M. (2003): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Institutionelle_Diskriminierung_im_Bildungs-_und_Erziehungssystem.PDF [20. 03. 2010].
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster.
- Herzog-Punzenberger, B. (2009): Jenseits individueller Charakteristiken. In: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz, S. 159-166.
- Herzog-Punzenberger, B./Gapp, P. (2009): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Suchan, B./Wallner-Paschon, Chr./Schreiner, C. (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Graz, S. 55-65.

- Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, W. (Hg.) (2009): Bildungsbericht 2009. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 Bd. 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 161-182.

- Kasap-Cetingök (2013): "Interkulturelle Kompetenz" als Konzept kritischer Migrationsforschung? In: Paul Mecheril, P./Arens, S./Melter, C./Thomas-Olalde, O./Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik?: Spielräume kritischer Migrationsforschung, VS Verlag/Wiesbaden, S. 63-80.

- Löser, J. (2009): Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Fallstudien im internationalen Vergleich. Unveröffentlichte Dissertationsschrift. Hannover.

- Luciak, M. (2009): Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: SWS-Rundschau 49, 3, S. 369-390.

- OECD (2009): Thematic Review on Migrant Education Country Background Report for Austria. Paris. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf> [23. 06. 2009].

- Quehl, T. (2002): Institutioneller Rassismus – ein Lackmustest auch für die Schule? In: Reich, H. H. (2001): Sprache und Integration. In: Rat für Migration e. V. (Hg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück, S. 41-50.

- Radtke, Frank-Olaf (2005). Editorial: Transnationalismus und sprachliche Hybridität. Neue theoretische und empirische Herausforderungen für den pädagogischen Umgang mit „Ethnizität“ in der modernen Einwanderungsgesellschaft, Internet: www.sowi-online.de/journal/2005-1/editorial_radtke.htm, (Recherchedatum 12.01.2012)

- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich.

- Sträuli, B./Truniger, M. (2000): Schulkultur. Die Anerkennung des anderen. In: Mächler, S. (Hg.): Schulerfolg. Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich, S. 118-129.

- Unterwurzacher, A. (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden, S. 71-96.

- Unterwurzacher, A. (2009): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrunds. In: Suchan, B./Wallner-Paschon, Chr./Schreiner, C. (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Graz, S. 66-78.

İngiltere’de Azınlık Gruplar ve Eğitim: ‘Türkçe Konuşan Göçmenler’

Tözün İSA Londra Metropolitan Üniversitesi

Makalemin ilk bölümünde İngiltere’de Türkçe konuşan grupların eğitsel konumuna göz atmadan önce ‘göçmen’ ve ‘Türkçe konuşanlar’ konseptlerini irdelemekte yarar görüyorum. Bunun başlıca nedeni ise her iki konseptin de buradaki toplumların konumunu tam anlamı ile yansıtmamasındandır. İngiltere’de birbiri ile ‘mikro ekonomik’ düzeyde oldukça yakın ilişkisi olan ancak İngiltereye göç itibarı ile tarihsel, sosyal ve kültürel anlamda farklılıklar gösteren toplumlardan bahsediyoruz. İlk gelenler II. Dünya Savaşı’nın hemen ardından başlayan ve 1950’lerden sonra adada başgösteren çatışmalardan etkilenip göç eden Kıbrıslı Türklere. Türkiye’den gelenler ise 1960’larda Almanya’ya başlayan *misafir işçi* akımının bir uzantısı olarak devam eden ve 1970’lerden sonra sayıca artan bir grup. Bunlara ilaveten Türkiye’deki 1980 askeri darbesinden nasibini almış Türk ve Kürt aydınlar ve kırsal alanlardan gelen Kürt mülteciler var. Ayrıca belli inanç gruplarının –örneğin Alevi ve Sunni– oluşturdukları aktif toplumlara da eklersek oldukça kompleks ve dinamik bir tablo meydana çıkar. Bu durum eğitsel konum tartışmasının iki ayrı perspektiften ele alınmasını zorunlu kılar. Birincisi, İngiliz eğitim sisteminin azınlık gruplarına bakışı; ikincisi ise, söz konusu toplumların eğitim sisteminden beklentileri olarak gösterilebilir. Sorun artık göçmen sorunu olmaktan çıkmıştır, çünkü söz konusu toplumlar ikinci veya üçüncü kuşak ‘buralıdır’. Kendileri hem ‘buralı’ hem de ‘oralı’ olarak görmektedirler. Türkçe veya Kürtçe aile ve toplumla iletişim ve kimliğin bir parçası olarak benimsenmiş ancak İngilizce dil olarak buralı olmanın temel simgesi haline gelmiştir. ‘Entegre edilebilir’ düzeye erişebildiği sürece İngiliz sistemi tarafından da ‘buralı’ etnik grup mensubu olarak görülmektedirler.

İngiliz eğitim politikasının Türk, Kürt ve Kıbrıslı Türk (TKKT)’lerin de bulunduğu azınlık gruplarına bakış açısını irdelemeden önce bu politikanın tarihçesine kısaca göz atmakta yarar görüyorum.

İlk gelenler

İngiltere –Liberal olarak tanımlanabilecek esnek politik yapısının da etkisiyle– tarihin her döneminde çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç etmek zorunda kalan mültecilere kucak açmış bir ülke konumunda olmuştur. 19. yüzyıl İngiltere’sinde İtalyanlar, Museviler, Zenciler ve Huguenotlar (Fransız protestanlar) vardı (King, 1979). Sayı itibarı ile önemli olarak nitelendirilebilecek göç II. Dünya Savaşı’nın bitmesi ile İngiltere’deki işçi ihtiyacını gidermek için özellikle İngiltere’nin sömürge ülkelerinden –örneğin Hindistan, Malta, Kıbrıs, Jamaika, Barbados– getirilen işçiler ve daha sonra onlara katılan aileleri teşkil etmekteydi.

1950’lerin ortalarına doğru özellikle Londra, Manchester, Birminghams gibi büyük yerleşim merkezleri okullarından önemli sayıda azınlık gruplarına mensup çocukların katılması İngiliz sisteminin tarihinde ilk kez azınlıklara yönelik bir eğitim politikası’ uygulamasını zorunlu kılar (Issa, 2013). Amaç söz konusu öğrencilerin en kısa zamanda İngilizce öğrenip ‘ana’ sınıflara geçişlerini sağlamak ve bunun için de okulda ana dilin kullanılmasını yasaklayarak başarıyı hedefleyen bir sistemdi. Bu aktif asimile programı 1970’lerin ortalarına doğru Avrupa Birliği’nin azınlık gruplarının ana dilde eğitim almasını öngören yasa tasarısı ile (EC, 1977) daha ılımlı bir havanın estiği söylenebilir. Diğer azınlık gruplara mensup çocuklarda olduğu gibi ‘Türkçe konuşan’ çocuklar da kendi okullarında İngilizce dersler yanında haftanın belli saatlerinde Türkçe derslerine de katılmaya başladılar. Bu süreç 1979 Margaret Thatcher baş-

“İngiliz eğitim sistemi İngilizce dilinin yanında hiçbir dilin barınmasını birtürlü içine sindiremeyen bir politika izlemiştir. Bu bugün için de geçerlidir. Okullarda çift dilli eğitim anlayışı bir yana, ana dilde eğitim bile katastorofik düzeyde kesintiye uğramış durumdadır.”

kanlığındaki Muhafazakar partinin iktidara gelmesi ile başlayan eğitimde merkezleşme hareketi ile büyük ölçüde yavaşlar ve günümüze kadar gelen 35 yıllık süreçte İngiliz okul sistemi içinde tamamen eriyip kaybolur. Yukarıda kısaca özetlediğim gibi İngiliz eğitim politikasının TKKT toplulukları üzerindeki etkilerini bu toplulukların İngiliz eğitim sistemi içindeki konumlarından bahsederek daha da derinleştirmek gerekiyor. Makalemin geri kalan bölümünde TKKT topluluklarının İngiliz eğitim sistemi içindeki konumlarından bahsedeceğim.

TKKT toplulukları ve eğitim

TKKT topluluklarının İngiltereye göçünün kısa bir tarihçesine göz atacak olursak ekonomik alanda ‘başarı’ sözcüğünü kullanmak mümkün. Günümüz İngiltere’sinde bu alanda kendini ciddi olarak kanıtlamış başarılı TKKT kökenli iş adamları ve girişimciler var. Türk ve Kürt firmalarının gıda sektöründeki başarıları buna güzel bir örnek teşkil etmektedir. Ancak bu başarı grafiğinin eğitim alanında da aynı olduğunu söylemek mümkün değil. Yerel eğitim bakanlıkları istatistik verileri bunun en belirgin kanıtı. Milli Müfredat’ın (*The National Curriculum*) 1988’de resmen uygulanmasına başlanmasından sonra gelen Standard Edinme Test Sureci (*Standard Attainment Tests- SATs*) resmi olarak yayınlanan sınav sonuçları üç temel ders olarak kabul edilen İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde TKKT öğrenciler aynı yaş grubunu temsil eden İngiliz öğrencilerle kıyaslandığında seviye olarak daha alt sınıflarda yer almaktadırlar. Son yıllarda alınan sonuçlarla aradaki mesafenin biraz daha daraldığını gösterse de sonuç itibarı ile belirgin farklılıklar göstermektedir.

TKKT kökenli öğrencilerin yoğun olduğu Londra’nın Haringey bölgesindeki *Ortaokul Bitirme Sertifikası* (GCSE) sonuçları buna örnek gösterilebilir. Standard kabul edilen 5 dersten A-C arası sonuç alan öğrencilerin dereceleri yüzdelik olarak belirlenmiştir.

Table A.3: Comparison of performance at GCSE for minority ethnic groups 'A*-C' including English & Maths

	2007	2008	2009	2010	2011	2011
Allian	32%	35%	37%	40%	38%	31%
Allian Caribbean	24%	25%	24%	21%	20%	20%
Allian Indian	18%	20%	21%	20%	21%	20%
Allian Turkish	22%	21%	20%	17%	16%	16%
Allian White British	32%	35%	37%	40%	38%	31%
Allian White British	32%	35%	37%	40%	38%	31%

Yukardaki tablodan da görüleceği gibi 2011 yılında bölge genelinde İngiliz öğrenciler için bu ortalama %74 iken, Türk öğrenciler için %42, Kürt öğrenciler için ise %27 olarak kaydedilmiştir. (Haringey bölgesi Kıbrıslı Türk öğrencileri ‘Türk’ kategorisi altında yayınlamıştır). Bu durum bölge okulları ortalamasının da dikkate alınması durumunda aynı ciddiyetini koruduğunu gösteriyor.

Başarısızlığın tablosu oldukça kompleks. Bu makale için ayrılan bölümde bunu derinlemesine incelemek müm-

kün değil. Sadece birbiri ile yakından ilgili çeşitli faktörlerden bahsedip bunları kısaca ele almak istiyorum.

İngiliz eğitim sistemi ve azınlıklara bakış

Makalemin giriş bölümünde de belirttiğim gibi İngiliz eğitim sistemi İngilizce dilinin yanında hiçbir dilin barınmasını birtürlü içine sindiremeyen bir politika izlemiştir. Bu bugün için de geçerlidir. Okullarda çift dilli eğitim anlayışı bir yana, ana dilde eğitim bile katastorofik düzeyde kesintiye uğramış durumdadır. Bu kesintiler Cameron iktidarının ‘diğer ülkelerle rekabet’ anlayışının bir parçası olarak Matematik, Fen ve İngilizcenin eğitimdeki tartışılmaz konumunu daha da güçlendirmiştir. Bu anlayışa paralel olarak sınıflarda öğrenim de ‘Milli müfredat uygulaması’ çerçevesinde öğrencilerin kendi kültürel tecrübelerini ön plana çıkaracak pedagojik yaklaşımların yerine çoğu kez geleneksel metodların soyut kavramlarla uygulandığı ve bunların yine aynı stratejilerle hayata geçirildiği bir okul sistemi mevcut. Bir yandan öğrenci kadrosunu sınav yöntemi ile seçip ücret alan özel okullar –tarihçeleri 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan ve özellikle orta ve zengin sınıf öğrencilerden oluşan–, diğer yandan da ‘herkese açık’ devlet okulları. Bu ayrıcalıklı yaklaşım akademik olarak üst düzey öğrencilerin özel okullar tarafından eğitilip *Oxbridge* okullarına girmesine öncelik sağlamaktadır. TKKT kökenli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu devlet okullarına gitmekte ve akademik olarak daha az avantajlı duruma düşmektedirler. Bu tablo hükümetin ekonomik anlamda ‘daha rekabetçi’ bir eğitim politikasının bir uzantısı olarak görülmelidir. TKKT kökenli öğrencilerin böyle bir sistemde ne derecede başarılı olabilecekleri tartışma konusudur.

TKKT kökenli öğrencilerin İngiliz eğitim sistemi içindeki başarısızlığı büyük ölçüde sistemden kaynaklanan yetersizlikler ve beklentilerin cevap bulamadığı görüşlerini birleştirmekle beraber, bu toplumların da aynı eğitim sistemi içinde daha başarılı olan azınlık gruplardan da çıkaracağı bazı derslerin olabildiği konusunu gündeme getiriyor. Buna ilaveten TKKT toplumlarının eğitim sorunlarını ele alan seminer ve konferanslarda dile getirilen konuların başında ana dile verilen önemin sadece konuşma dili olarak değil, aynı zamanda okuma dili olarak da gelişmesi ve pratikte uygulanması geliyor. Bu çerçevede Türkçe ve Kürtçenin ana dil olarak okutulduğu hafta sonu okullarının bu dersleri İngiliz müfredatındaki derslere paralel olarak geliştirmesi konusu Türk, Kürt ve Kıbrıslı Türk eğitimcilerin gündeminde en üst sınıflarda yer almakta ve bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. Bunun başarıya ulaşması sadece TKKT toplumlarının kısıtlı bütçeleri ile yaptıkları (gönüllü) girişimleri değil, İngiliz hükümetinin de aktif desteğini gerektirir.

Referanslar

European Community Commission (ECC) Directive (1977), Directive 77/486/EEC, Education of the Children of Migrant Workers; European Economic Commission.

Haringey Council (2011), The Children and Young People’s Service: Analyses of results at the end of the Foundation Stage, Key Stages 1, 2, 4 and Post 16 for 2011 and Data for Attendance and Exclusions.

<http://www.minutes.haringey.gov.uk/Published/C00000128/M00005285/A100029572/HaringeyTestandExamresultsreportApril2012.pdf>

Issa, T and Hatt. A. (2013), Language, culture and Identity in Early Years, London: Bloomsbury Publishing.

King, R. L. (1979), ‘Italians in Britain: An Idiosyncratic Immigration’, Association of Teachers of Italian Journal, 29, 6-16.

Fransa'da Yaşayan Türkiyeli Göçmenlerin Eğitsel Durumu

Rouen Üniversitesi, Fransa Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Fransa ile Türkiye arasında ilk resmi iş gücü gönderimi anlaşması 8 Nisan 1965'te imzalanmıştır. Bu anlaşmaya rağmen gerçek Türk işçi göçü 1970 yıllarında başlayıp 1980 yılları başına kadar devam etmiştir. 1972'de 50.860 olan Türkler, 2000 nüfus sayımında 262.652 ve 2004'te 326.000'e ulaşmıştır. Son yıllarda bu sayının 500 bini aştığını savunanlar var. Gerçek rakamların ortaya çıkmasında yaşanan en büyük sıkıntı ise Türklerin %47'sinin Fransız vatandaşlığına geçmiş olmasıdır. Fransa Resmi İstatistik Kurumu'nun (INSEE) 2012 Göçmen ve göçmen kökenli Fransız vatandaşları raporuna¹ bakıldığında, göçmenler arasında Türkler en genç nüfusa sahip olan etnik gruplar arasındadır. Bu raporda, ayrıca, Türkiye kökenlilerle ilgili çarpıcı sonuçlar da ortaya çıkmaktadır:

i) Fransa'da 400'e yakın Türk derneği bulunmasına rağmen, Fransız kökenli derneklere üyelik sıralamasında Türkler son sırada yer almakta (sadece %18'inin herhangi bir derneğe üye olduğu bildiriliyor).

ii) Türklerde işsizlik oranı %26 ile tüm etnik gruplar arasında en yüksek seviyede olanıdır. Türkiye kökenlilerin %39'u inşaat sektöründe, %15'i yemek ve hazır gıda sektöründe ve %14'ü başta fabrika işçisi olarak sanayi sektöründe çalışmaktadır. Yine de göçmenler arasında Türkler, girişimcilikte %16'lık oran ile ilk sırada yer alırken avukatlık, doktorluk gibi yüksek meslek gruplarında son sırada yer almaktalar.

iii) Türk kökenli 1. ve 2. nesil vatandaşların %92'si yılda en az bir defa Türkiye'ye tatil giderken %90'ı Türkiye'deki akrabalarıyla düzenli olarak iletişim kurup Türkiye'deki güncel haberleri takip etmekte. 18-25 yaş arası 3. nesil için de bu tablo fazla değişiklik göstermiyor.

Netice itibarıyla, Fransa'da Türkler içlerine kapanık, dış dünya ile pek ilişkisi olmayan bir toplum olarak da tanımlanmaktadır.

Fransız eğitim sistemindeki Türkçenin konumuna kısaca değinecek olursak, Türkçe eğitimi, ilkokuldan başlayarak iki koldan gerçekleştirilmektedir. Birincisi, 1978 yılında

başlayan Anadili ve Kültür dersleri kapsamında, ikincisi ise 1994'te yabancı dil olarak Türkçe dersinin alınmasının yasaşmasıyla Yabancı Dil Eğitimi kapsamındadır.

İlkokullarda Anadili ve Kültür derslerini takip eden öğrencilerin son 25 eğitim yıllarına göre dağılımlarına baktığımızda 1984'te 14.783 olan öğrenci sayısı 2000 yılında 11.464'e gerileyip yeniden artış gösterip son 2009-2010 öğretim yılı için 16.732 olarak belirlenmiştir. Türkiye kökenli öğrencilerin yüzde kaçının bu derslere katılabildiği yönünde çok net rakam vermek mümkün değil ancak gerçek şu ki Türk öğrencilerinin %50'sinden fazlasının bu derslerden mahrum kaldıkları kesindir. Bu dersleri, sayıları 2010'da 182 olan Türk Konsolosluklarına bağlı Türkiye'den gelen öğretmenler vermektedir.

Yabancı Dil Türkçe öğretimi her ne kadar 1994'ten beri ortaokul ve liselerde var olsa da, henüz pek yaygın olmayıp öğretmen sayısı da çok azdır (tüm Fransa'da sadece 7 asil öğretmen bulunmaktadır). Bu dersler öğrencilerin Türkçede birçok temel beceri ve edinimlere sahip olduklarından başka bir dile göre daha kolay iyi not alabilmekte ve notları karnelerinde toplam not ortalamasını olumlu etkilemektedir. Ayrıca, öğrenciler lise bitirme sınavı *Baccalauréat*'da başka bir dil yerine seçebildikleri Türkçe sınavına daha etkili biçimde hazırlanabilmekteler.

Fransa'da diğer Avrupa ülkelerine nazaran okulda başarmak daha kolay olmasına rağmen, ne yazık ki gerçekler çoğu ailelerin eğitime fazla önem vermediklerini, bu fırsattan faydalanmadıklarını, çocuklarını sorumsuz bıraktıklarını göstermektedir. Yukarıda bahsettiğim INSEE 2012 raporu da bu yöndedir. Fransa'da yaşayan Türkiye kökenlilerin eğitim hayatında diğer göçmenlere nazaran en başarısız hatta eğitimle ilgili tüm kategorilerde sonuncu sırada olduklarını ortaya koymuştur. Türk ebeveynlerin %65'i üniversite diplomasının çocuğunun iş bulmasında fayda sağlamayacağına inandığını, çocuklarının eğitim hayatındaki desteğinin ve katılımın düşük olduğuna dikkat çekiyor. Ortaokul 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan ankette, Türk ebeveynlerin %83'ünün bugüne kadar çocuğunun ödevlerinde hiç yardımcı olmadığı ortaya çıkıyor. Türk öğrencilerin sadece %12'sinin özel ders aldığı ve Türk ailelerin sa-

dece %2'sinin okul aile birliklerine üye oldukları bildiriliyor.

Yine bu raporda, Fransa'da doğan 25-30 yaş arası Türk gençlerin %32'si sadece ortaokul diplomasına sahip olup Baccalauréat sınavını geçerek lise mezunu olanların oranı ise %39'dur. Türkiye kökenli kız öğrencileri, %42'lik başarı oranı ile son sırada yer alırken, yine üniversite (Lisans) eğitiminde de hem Türk erkeklerin, hem de diğer etnik gruplardan hemcinslerinin gerisinde kalıyor. Türk erkeklerinin %18'i, kız öğrencilerin sadece %8'i 4 yıllık üniversite eğitimini tamamlıyor.

INSEE'nin raporuna göre, Türk ailelerin eğitim konusundaki eksikliklerinde dil engelinin önemli bir rol oynadığına dikkat çekiyor. Türkiye'den göç eden öğrenci velileriyle ilgili yapılan ankete göre, 30-49 yaş arasındaki vatandaşların %65'inin hiçbir diploması bulunmamakla, %18'i ortaokul, %9'u lise, %4'ü üniversite ve diğer %4'lük kısım ise yüksek lisans mezunu. Birinci nesil Türk göçmenlerin %74'ü hiç Fransızca bilmediği, Türk gençlerin ise %79'u Türkçeyi zorlanmadan konuşup yazabildiği ifade ediliyor. Gençlerin %18'lik bir kısmı Türkçeyi sadece konuşabildiğini, ancak kendisini yazılı olarak ifade etmekte zorlandığını belirtiyor.

Görüldüğü üzere, normal liseye ulaşan öğrenci sayısı çok az (%39), üniversiteyi bitirenler ise, her ne kadar yıldan yıla artsa da, sistemi tanımadıkları, uzun vadeli hedef belirlemediklerinden eğitimlerini hiçbir diploma elde etmeden bırakmak zorunda kaldıkları başka bir gerçektir. Ne yazık ki, INSEE 2012 raporunun vurguladığı gibi, birçok aile, çocuğunu akademik eğitime yönlendirmiyor. Son yıllarda bu durum değişmekte olsa da birçok öğrenci kısa yoldan çok para kazanma çözümleri arayışındadır. Gelişmekte olan küresel ekonomide eğer çocuğumuza iyi bir meslek sağlamazsak, onun da yapacağı iş, bizim babalarımızın yaptığı işlerden farklı bir şey olamaz. Bu konuda çok hassasiyetli ve dikkatli davranıp, genç yaşta çocuklarımızın gelecekleri konusunda onlarla konuşup onlara en iyisi neyse onu aşılamayız.

¹ <http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/sommaire.asp?codesage=IMMFRA12>

Avustralya'da Göçmenlerin Eğitsel Durumu

Sidney Üniversitesi, Sosyal ve Siyasal Bilimler Bölümü Derya ÖZKUL

Avrupa'da olduğu gibi, Avustralya ile Türkiye arasında da bir işçi anlaşması imzalandı. 1967'de imzalanan bu anlaşma ile birlikte Türkiyeliler giderek artan sayıda Avustralya'ya göç etmeye başladılar. Göçün ilk senelerinde, Türkiyeliler, Avustralya'da sadece kısa bir süreliğine (ortalama iki sene) kalacaklarını düşünüyorlardı. Ancak Avrupa'dan farklı olarak, Avustralya hükümeti, göçmenlerin daha uzun süre kalabilmeleri için birçok olanak sağladı.

Türkiyelilerin göçü, 1970'lerin ortalarına doğru hızla devam etti. Bu dönem, aynı zamanda Avustralya'da çok kültürlülük (*multiculturalism*) politikalarının başladığı dö-

nemdi. Avustralya'da çok kültürlülük, göçmenlerin etnik, dilsel ve dinsel farklarının bir sorun olmadığını kabul ederek, onların günlük hayatta yaşadıkları ihtiyaçları çözmeye yönelik bir bakış açısıydı. Bu süreç, sadece göçmenlerin topluma uyum sağlamasını değil, aynı zamanda Avustralya toplumunun bir bütün olarak dönüşmesini de öngörüyordu.

Bu kapsamda, Türkiyelilerin ilk geldikleri yıllarda, devlet, eğitim alanında göçmenlere birçok imkan tanıdı: İngilizce dersleri, gelen tüm göçmen çocuklarına '*Çocuk Göçmen Eğitim Programı*' kapsamında ücretsiz olarak veriliyordu ve bunun yanında göçmenlerin kendi kültürlerini ya-

şamalarına teşvik veriliyordu. Bu şekilde, Türkiyeliler, çocuklarını '*Cumartesi okulları*'nda Türkçe derslerine götürebildiler. Bu dersleri veren kuruluşlar (genellikle kültürel ve dini alanlarda kurulmuş Türk dernekleri), devletten yardım alarak bu hizmetlerini verebildiler.

İlk geldiklerinde iki sene kalacaklarını düşünen Türkiyeli göçmenler de, 1980'lere doğru Avustralya'da daha uzun süre kalmaya karar vermişlerdi. Bu dönem aynı zamanda çoğunluğu fabrika işlerinde çalışan Türkiyelilerin Avustralya'da yükselmek istedikleri zamana işaret eder. Türkiyeliler giderek, tipik bir Avustralya rüyası olan, 'ev ve araba sahibi olma' uğraşına girdiler. Aynı zamanda çocuk-

larının da kendilerinden daha iyi koşullarda çalışabilmeleri için, eğitimlerine önem verdiler. Ancak yine de çocuklarının üniversiteye gitme oranı, diğer göçmen toplumlara göre oldukça düşüktü. *Young et al.*'in yaptıkları bir araştırmaya göre (1980: 156), Türkiyeli göçmen çocuklarının ancak % 27'si Lise Sertifikası (*HSC-High School Certificate*) alabildi. 1990'larda ise, lise bitirme oranları artmış olsa da, okuldaki başarı düzeyleri hala oldukça düşüktü (Inglis et al. 1992).

Aslında bu oranlar Avustralya'da 'etnik başarı' olarak bilinen teoriye ters düşüyor. Etnik başarı teorisine göre, göçmen aileler genellikle 'Avustralya hayali'ni yaşama umuduyla, ülkeye gelir gelmez, çocuklarının da yükselmesi için çok çalışıyorlar ve dolayısıyla çocuklarının eğitsel düzeyleri Avustralyalı ailelerinin çocuklarından daha yüksek oluyor. Bu teoriye Yunan, İtalyan ve Asyalı göçmen aile çocukları uyuyor; ancak Türkiyeli göçmen çocuklarının düşük eğitim seviyesi, literatürde ailelerin İngilizce dilindeki yetersizlikleri ve çocuklarının okullarıyla yeteri düzeyde ilgilenmemeleri gibi nedenlerle açıklanıyor.

Diğer taraftan, 1980'lerle başlayan küresel neoliberal politikalar, Avustralya'da göç politikalarını da etkiledi ve giderek ülkeye yerleşmek amaçlı gelen göçmenler yerine, kısa süreli gelen göçmenler tercih edilmeye başlandı. Çok

kültürlülük politikaları da 1980'lerden itibaren hızla değer kaybetti. Devlet kendisini giderek sosyal hizmetlerinden geri çekmeye başladı ve eskiden etnik gruplara verilen birçok yardım miktarı azaltıldı. Türkiyeli göçmenlerin birçoğu, çocuklarını hala derneklerin vermeye devam ettiği Cumartesi okullarına gönderiyor, ancak bu dersler katılım düşüklüğü ve öğretmen eksikliği nedeniyle giderek azalıyor.

Bugün Avustralya'da, konsoloslüğün verdiği rakamlara göre, 150,000 kadar Türkiyeli ve Türkiye kökenli göçmen yaşıyor. Bu göçmenlerin eğitsel durumu hakkında 1990'lardan itibaren özel olarak bir çalışma bulunmamakla birlikte, Avustralya'da genel olarak 1980'lerden sonra gelen göçmenlerin giderek daha vasıflı olduklarını söylemek mümkün. Bu durum, Avustralya'nın göç politikalarını, puan sistemi ile sadece belirli meslek gruplarından kişilere açmış olması ile ilgilidir. Bu yeni göçmen grubunu ya bir işyerinin sponsor olmasıyla gelen kişiler ya da maddi durumu yüksek olan uluslararası öğrenciler oluşturuyor.

Bu bağlamda, son dönemde gelen Türkiyeli göçmenler, üniversite mezunu ve meslek sahibi kişilerdir. Bunun yanı sıra, İngilizce öğrenmek yahut üniversite eğitimi almak için ülkeye gelen Türkiyeli öğrencilerin sayısı da giderek artmaktadır. Bu öğrenciler arasında öğrenimlerinin deva-

mında Avustralya'da kalma oranı da oldukça yüksektir. Kısa süreli gelen göçmenlerin Avustralya vatandaşları gibi ücretsiz eğitim hakları yoktur. Üniversite eğitimi görmek için gelen öğrenciler, yılda 30,000 Avustralya dolarını bulan eğitim masrafları yapmak durumundadır.

Anlaşılabileceği gibi, Avustralya'da giderek iki farklı Türkiyeli grup oluşmaktadır. Birinci grubu, 1967 işçi anlaşması kapsamında ülkeye giriş yapmış Türkiyeliler ve onların çocukları; ikinci grubu ise, puan sistemi kapsamında ülkeye giriş yapmış üniversite mezunu ve meslek sahibi Türkiyeliler ile onların çocuklarıdır. İkinci grup Türkiyelilerin eğitsel yüksek başarı oranları, ailelerinin maddi imkânlarına, İngilizce yeterliliklerine ve benzer başarı anlayışlarına sahip olmalarına bağlıdır. Kısacası, Avustralya'daki Türkiyeli ailelerin farklı sosyo-ekonomik durumları, çocuklarının başarılarını da doğru orantılı olarak etkilemektedir.

Referanslar

Inglis, C., Elley, J., Manderson, L. & Office Of Multicultural Affairs (1992) Making Something of Myself: educational attainment and social and economic mobility of Turkish Australian young people (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

Young, C.M., Petty, M., Faulkner, A. & Dept. Of Education (1980) Education and Employment of Turkish and Lebanese Youth (Canberra, Australian Govt. Pub. Service).

ABD'ndeki Türkiyeli Göçmenler ve Eğitim

Dr. Bahar OTCU-GRİLLMAN

ABD'deki eğitim politikası ve göçmenlere yaklaşımı

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) günümüzde en çok göçmen alan ülkedir. Devlet okullarında İngilizce dersi öğrencilerinin artışı, göçmen nüfus artışını da yansıtır. 1995'teki 3,3 milyon göçmen öğrenci sayısı, 2008'de 5,3 milyona çıkmıştır. ABD'deki eğitim ve dil eğitimi politikaları eyaletlerce değişir ama genelde ulusal kanunlar takip edilir. Genel politika, göçmen çocukların ders takip edecek kadar İngilizce öğrenip normal sınıflara geçmeleridir. Okullar İngilizce dersi alması gereken öğrencileri belirleyip dil eğitim programları başlatmakla yükümlüdür. Bu öğrencilerin her yıl hem İngilizce, hem de matematik, coğrafya gibi derslerden standart sınavlara girmeleri ve sınav notlarının ay-

rıca rapor edilmesi gerekir. Bunun sebebi özellikle *No Child Left Behind* (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasasıyla okulların göçmen öğrencilerin başarısından sorumlu tutulmasıdır. Göçmen öğrencilerin sınav notları okulların yıllık ilerleme puanını direkt etkiler. Yıllık puanı baraj altındaki okullar, başarısız sayıldıklarından kapatılır.

Göçmen öğrencilerin notları önemli olduğundan, okullar çeşitli yollara başvurmaktadır. Sınavlar İngilizce yapıldığından bu öğrenciler ikidilli sınıflar yerine sadece İngilizce sınıfta eğitilmektedir. Bu durum öğrencilerin İngilizce'yi okuyup yazacak düzeyde öğrenmeden sınava sokulmasına ve başarısızlığına neden olmaktadır. Öğrenciler kendi anadillerine hakim olmadıklarından ve ikidilli eğitim almadıklarından anadil, İngilizce, ve akademik açıdan başarısız olmaktadır.

Amerika'daki Türkiyeli göçmenler ve eğitim

Türkiye'den ABD'ye göçler I. Dünya Savaşı'ndan sonra başlamış ve devam etmektedir. Türkiyeli göçmenler, ABD'deki kültüre entegre, orta sınıfı temsil eden (Kaya, 2003), hem Türkçe hem İngilizce'ye egemen, ikidilli ve çeşitli mesleklerden gelen bir nüfustur. Aralarında doktorlar, lisans ve yüksek lisans öğrencileri, profesörler, sanatçılar, işadamları, işçi ve ev hanımları vardır. ABD genelindeki köklü dernek ve kuruluşları göçmen toplu-

muna Türkçe ve İngilizce ikidilli internet siteleri, elektronik gazeteler ve haber siteleri aracılığıyla ulaşmaktadır.

Türkiye'li göçmenler metropollerde, New York, California, New Jersey, Florida, Massachusetts, Virginia, Illinois, Texas, Pennsylvania, ve Maryland eyaletlerinde yoğunlukla yaşamakta, nüfusunda artış gözlenmektedir. 2012 ACS verilerine göre ABD'de 198,551 Türk asıllı kişi vardır (*US Census Bureau*, 2012). Bunlar arasından okula devam eden 3 yaş ve üzerindeki nüfus sayısı 61,834 olup okullara göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir. Öğrenciler genelde ABD'ye yüksek eğitim için gelmektedir.

Amerika'daki Türkiyeli göçmenlerin eğitim dili yeterlikleri

Türkçe ABD'de 1970'lerden beri miras dil veya anadil olarak göçmen toplumunun kendi ek okullarında okutulmaktadır. 1980'lerde üniversitelerde yabancı ve ikinci dil dersi olmuştur. Örgün eğitimde Türkçe-İngilizce iki dilli eğitim programları yoktur. Tablo 2, Türkiyeli göçmenlerin hane dilini ve İngilizce düzeylerini göstermektedir (*US Census Bureau*, 2012).

Tabloya göre İngilizce'si 'çok iyi' olmayan nüfus azınlıktadır. Bu da çoğu göçmenin İngilizce'ye hakim olduğunu, ikidilli olduğunu gösterir. Bu durum gelecek nesillerin tamamen İngilizce'ye geçme riskine işaret etmektedir. Ana ve ilköğretimde ikidilli eğitim sağlanmamasına rağmen, ailelerin etkisiyle öğrenciler Türkçe odaklı haftasonu okullarına gitmekte, iki dil ve kültürlü yetişmektedirler (Otcu, 2010). Bu nedenle göçmenlerin kendi toplum okulları ve ailelerin duyarlılığı, ikidilli eğitimde sınıfta kalan ABD'de Türkçenin geleceğini belirleyecektir.

Kaynaklar:

Kaya, İlhan. 2003. Shifting Turkish American identity formations in the United States.. Dissertation Abstracts International, 65/07, 2716.

Otcu, Bahar. 2010. Language maintenance and cultural identity construction: A linguistic ethnography of Discourses in a complementary school in the US. VDM Verlag Dr. Muller.

US Census Bureau. 2000 Census, 2005-2012 American Community Survey. http://factfinder2.census.gov/faces/tables/services/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_12_1YR_S0201&prodType=table

Tablo 1

	2000 Nüfus Sayımı	2005 Toplum Anketi	2008 Toplum Anketi	2012 Toplum Anketi
ABD toplam nüfus	281,421,906	288,378,137	304,059,728	313,914,040
Toplam Türkiyeli	117,575	164,945	189,640	198,551
Türkiyeli öğrenci (3 yaş ve üzeri)	38,586 (% 100)	49,147 (% 100)	62,989 (% 100)	61,834 (% 100)
Okul öncesi	2186 (% 5,7)	2359 (% 4,8)	3275 (% 5,2)	4452 (% 7,2)
Anaokul	1374 (% 3,6)	1966 (% 4,0)	3968 (% 6,3)	3215 (% 5,2)
İlköğretim (1-8. sınıf)	11,732 (% 30,4)	14,449 (% 29,4)	20,031 (% 31,8)	17,870 (% 28,9)
İlköğretim-Lise (9-12. sınıf)	5510 (% 14,3)	6831 (% 13,9)	10,330 (% 16,4)	7729 (% 12,5)
Lisans ve Yüksek lisans	17,784 (% 46,1)	23,541 (% 47,9)	25,385 (% 40,3)	28,567 (% 46,2)

Tablo 2

	2000 Nüfus Sayımı	2005 Toplum Anketi	2008 Toplum Anketi	2012 Toplum Anketi
ABD toplam nüfus	281.421.906	288.378.137	304.059.728	313,914,040
Toplam Türkiyeli	117.575	164.945	189.640	198.551
İngilizce bilen 5 yaş ve üzeri	109.576 (%100)	151.577 (%100)	175.633 (%100)	181.313 (%100)
Sadece İngilizce	40.435 (% 37,3)	64.875 (% 42,8)	60.418 (% 34,4)	59.289 (% 32,7)
İngilizce ve Türkçe	68.741 (% 62,7)	86.702 (% 57,2)	115.215 (% 65,6)	122.024 (% 67,3)
İngilizcesi 'çok iyi' değil	26.963 (% 24,6)	18.468 (% 21,3)	31.339 (% 27,2)	28.676 (% 23,5)

İsviçre Eğitim Sisteminde Göç Kökenli Türk Gençleri

Bern Üniversitesi Dorit GRIGA

Toplam nüfusu yaklaşık 10 milyon olan İsviçre’de, yaklaşık 120.000 Türkiye kökenli insan yaşıyor. Bu durumda 75.000 Türk ve 45.000 Türkiye göç kökenine sahip İsviçre vatandaşlığına geçmiş kişi İsviçre’deki altıncı büyük göçmen grubunu oluşturuyor. Türkiye’den göçün itici gücünü ekonomik ve politik nedenler oluşturuyor ve sosyal ağların bu durumda büyük payı. Ekonomik nedenlere dayanan göçte, Türkiye’deki kötü ekonomik durumun yanı sıra, İsviçre’nin, özellikle 1960-1980 arasındaki artan talebinin, çoğunluğu kırsal bölgelerden gelen ve eğitime uzak kesimlerden olan Türk göçmenlerinin sayılarının artmasında rolü var. Politik nedenli göçte ise, Türkiye’deki 1980 askeri darbesi birinci göç dalgasına ve PKK ile Türk ordusu arasında 1990’lardaki askeri çatışmalar ikinci göç dalgasına yol açmıştır. Türk vatandaşlığına sahip insanlar ağırlıklı olarak Alman-İsviçresi’nde yaşamaktadırlar (BFM 2010).

İsviçre halkıyla da, başka yabancı kökenlilerle de kıyaslandığında, Türk vatandaşlığına sahip insanlar, ortalama olarak daha düşük bir eğitim seviyesine sahiptirler. Gerçi 1980’lerin ve 1990’ların politik ilticacıların bir bölümü iyi eğitilmiştir. Ancak sık sık eğitimlerinin İsviçre’de tanınmamasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunun üstüne bir de Türk göçmenlerde diğer göçmenlerden, örneğin Almanya’dan, Fransa’dan veya İtalya’dan göç etmiş olanlara kıyasla daha fazla olan dil engelleri eklenmektedir. Ebeveynler –birinci kuşak göçmenler– sıklıkla İsviçre’nin dilini bilmeyi gerektirmeyen, ya da çok az bilmenin yeterli olduğu işlerde çalıştıklarından, İsviçre’de uzun yıllar bulunmalarına rağmen, çoğunlukla ülkenin üç dilinden hiç

birine hakim değildirler. Buna uygun olarak, ikinci kuşak, ancak çocuk yuvası veya okula başlayınca ülkenin dillerinden birini öğrenmesi sık rastlanan bir durumdur ve bundan dolayı içeriğe ek olarak bir de dilsel başarımlar göstermeleri gerekmektedir. Bu nedenle bazı gençlerin ne ana dillerini, ne de ülkenin dillerinden birini sözlü ve yazılı olarak düzgün öğrenememesi söz konusudur.

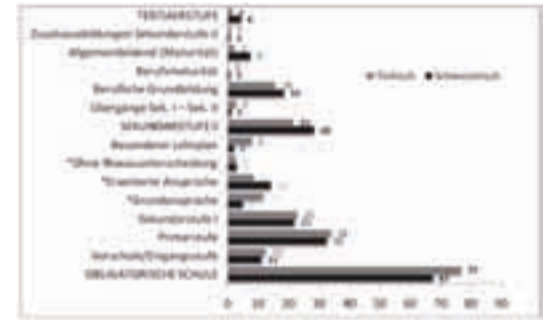
İsviçreli okul sistemi çok farklı okullarına göre sınıflandırılmıştır ve çok katmanlıdır. İsviçre’de ilkokuldan, daha yüksek öğrenim sağlayan liseye girişi de kapsayan ikinci okula geçiş yapılıyor ve burada üniversiteye gitme hakkının en tipik biçimi olan lise diploması elde edilebiliyor.

Temel eğitim veren ikinci okula giden gençler ise, eğitimlerini çok daha nadiren abitürle tamamlayabiliyorlar. Sosyal ve dilsel çıkış noktaları diğerlerinden kötü olan Türkiye kökenli gençler, eğitimin daha bu aşamasında dezavantajlı oluyorlar. İlkokulun sonunda nadiren liselere tavsiye alabiliyorlar ve sadece temel eğitim veren ikincil okul tipinde aşırı derecede temsil ediliyorlar (bkz. Grafik). Gerçi İsviçre okul sisteminde göç kökenli gençlerin dezavantajları sosyal ve başarımlar ölçümleriyle yeterince açıklanabiliyor. Ancak iş pazarına geçişle ilgili araştırmalar, Türkiye ya da eski Yugoslavya kökenli gençlerin, meslek eğitimi için yer ararken de eşit olmayan davranışlarla karşılaştığını gösteriyor.

Sosyal olarak ortalamadan kötü göçmen gruplarının eğitim sisteminin daha sonraki aşamalarında –örneğin yüksekokullarda (*Tertiärstufe*)– var olan dezavantajlarının, daha üst eğitim kurumlarına geçiş yoluyla büyük ölçüde telafi edildiği kanıtlanmıştır. Her ne kadar Türk göç köken-

lilerden üniversiteye girme hakkına sahip olanların büyük ölçüde üniversite eğitimi alma isteğinde olduğu varsayılırsa da, daha önceki eğitim aşamalarındaki eşitsizlikler bu yolla ciddiye alınabilir biçimde düzelmez. Bu nedenle çözüm önerileri, Türk göç kökenli gençlerin mümkün olduğunca erken dilsel entegrasyonunu hedeflemelidir. Bu, onların gelişmiş ikinci okulu başarıyla bitirmelerini sağlayacak, lise başarımlarını yükseltecek ve göç kökenli gençlerin artan eğitim özelemlerine uygun kurumlarda karşılayabilmelerine katkıda bulunacaktır.

Grafik:
Eğitim aşamasına, eğitim türüne ve vatandaşlığa göre 2011/2012 eğitim yılında öğrenim görenlerin yüzdesi.



Kaynak: Federal İstatistik Kurumu, kendi sunumu.

Kaynak:
BFM (Bundesamt für Migration) 2010: Diaspora und Migrantengemeinschaften aus der Türkei in der Schweiz, <https://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/publikationen/diasporastudie-tuerkei-d.pdf>, Zugang: Dezember 2013.

Aydan Özoğuz Göç, Mülteciler ve Uyumdan Sorumlu Devlet Bakanı oldu

Almanya'da yeni kabineyle bir ilke imza atıldı. Aydan Özoğuz'un Göç, Mülteciler ve Uyumdan sorumlu devlet bakanlığına getirilmesiyle, ülke tarihinde ilk kez Türkiye kökenli bir isim federal düzeyde bakan oldu.

46 yaşındaki politikacı hatırı sayılır bir kariyere sahip. Hamburg'da bir Türk anne babanın çocuğu olarak dünyaya gelen Özoğuz'un ailesinde eğitim, sosyal adalet ve ekonomik başarı önem verilen değerler arasında önde yer alıyordu. Özoğuz liseden mezun olduktan sonra, üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı, İspanyolca ve işletme öğrenimi gördü ve Alman vatandaşlığına geçti. 2001 yılında Hamburg Eyalet Meclisi'ne seçilerek siyasi kariyerine başladı. Hem 1994 yılından itibaren görev yaptığı

Körber Vakfı'ndaki faaliyetleriyle, hem de Hamburg eyalet hükümetine bağlı Uyum Danışma Kurulu'ndaki çalışmalarıyla hep uyum konusuna ağırlık verdi. 2009 yılındaki genel seçimlerle Federal Meclis'e girdi, 2011 sonunda da Sosyal Demokrat Parti Genel Başkan Yardımcılığı görevine getirildi.

Özoğuz'un muhafazakar Hristiyan Birlik partileri ile Sosyal-Demokratlar'ın kurduğu büyük koalisyonda Göç, Mülteciler ve Uyumdan sorumlu devlet bakanlığına



getirilmesi, siyasi kariyerine rağmen gözlemciler tarafından bir sürpriz olarak nitelendirildi. Zira bu görevi son sekiz yıllık süre içinde Hristiyan Demokrat Birlik partili Maria Böhmer üstlenmişti. Özoğuz ise, selefini sık sık sert bir dille eleştirmiş ve Böhmer'in çok kararsız olduğunu ve bağlayıcı uyum politikaları üretmek konusunda zayıf kaldığını belirtmişti. Özoğuz'un, şimdi bakanlık görevinde farklı noktalara vurgu yapması bekleniyor.

Ancak Aydan Özoğuz'ın ne kadar ge-

niş kapsamlı değişikliklere imza atabileceği belirsiz, zira Göç, Mülteciler ve Uyumdan sorumlu devlet bakanlığı Başbakanlığa bağlı ve altında kendine ait bir yapılanma bulunmuyor. Bu bakanlığın çalışma alanındaki bölümler Çalışma Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve diğer bazı bakanlıkların çatısı altında yer alıyor. Bu da Aydan Özoğuz'un sonuçta yol göstermekten ve konuları kamuoyuna taşımaktan daha fazlasına yetkisi olmadığı anlamına geliyor. Kendi kanun tekliflerini sunması da mümkün değil.

Okul Başarısızlığı

Prof. Dr. Frank-Olaf RADTKE

1. Bir Savaş Kavramı Olarak Ayrımcılık

Okul başarısızlığı pedagojik çabaların sonucu olarak düzenli olarak, var olmaması gerektiği halde ortaya çıkan bir olgudur. Eğer büyük kitlelerin eğitimlerini erken sonlandırmaları tekrarlanıyorsa veya yetki sınırlamalarıyla okuldan çıkartılıyorsa, her iki anlamda okul başarısızlığı vardır – sadece çocuklar başarısız olmamıştır. Eğer sıklıkla yüksek oranda “işçiler”, “kızlar” veya “yabancılar” gibi toplumun belli grupları etkileniyorsa, yasak olan ayrımcılıktan yola çıkılabilir.

İstatistiksel olgular olarak gözlenen kolektif eğitim sonuçları eşitsizliğinin nedenleri teorik olarak da, politik olarak da tartışılmaktadır. Okul başarısızlığındaki eşitsizlik yabancı veya kişisel seleksiyon veya her ikisinin bir bileşimiyle ortaya çıkabilir. Ayrımcılık suçlamasında bulunulunca ya eğitim olanaklarına uygun olmayan, fırsat eşitsizliği olarak etki eden bir erişim kısıtlaması ve/veya bir hizmet eşitsizliği olarak değerlendirilebilecek meritokratik prensibin yaralanması iddiasında bulunmaktadır.

Ayrımcılık, politik kamuoyunda dağılım savaşlarında çıkarları savunmak için kullanılan bir antipati ve savaş kavramıdır. Ayrımcılığın bilicli, yani çıkarıcı ve yer yer kötü niyetli, en azından düşüncesizce davranışın bir sonucu olduğu varsayılır. Kurumsal ayrımcılık kavramının sosyal bilimsel kullanımı, ahlaki, tek tek bireylere atfedilen suçlamalardan ayırt edilmelidir. Bu kavram kişisel motiflerden veya bakış açılarından bağımsız olarak kurumlar içindeki (resmi merciler, işletmeler, okullar) ya da pazarda (iş, ev) yapısal olarak etki yapan mekanizmaları hedefler. İrk, cinsiyet ve Genel Eşitlik Yasası'nda (AGG) adı geçen tüm yapılarla göre gerçekleşen tüm eşitsizlikler, kurumların ve organizasyonların köklü tarihlerinde farklı işletme sistemlerinde yer edinmiş ve onların yapılarına ve çalışma şekillerine yerleşmiş tek bir fenomen olarak işlenir. Ayırma pratiğinin sözü geçen özellikler boyunca tarihsel bir gelişimin sonucu olarak, yani çalışanların davranışını belirleyen yazılı ve sözlü kuralları ve alışkanlıkları takip ederek kurumsallaştığı varsayılır.

2. Tartışmalı Nedensellik

Yabancı ve kişisel ayıklanmada gelgitler içinde okul başarısızlığının birçok nedeni olabilir. Teori öncesi dört yaklaşım birbirinden ayrılmalı: (a) Öğretmenlerin özellikleri (yeterlilik, zihniyet, motivasyon), (b) Okul örgütlenmesinin özellikleri (donanım, düzen, öğrencilerin bileşimi), (c) Öğretim şekilleri ve içerikleri (not ortalaması, didaktik, metodoloji) ve (d) Çocukların ve ailelerin özellikleri (yetenek, sermayeleri, hırsları).

Şu anki araştırmaların durumuna bakıldığında, araştırmaların çoğunun –insan sermayesi teorisinden yola çıkarak– ancak ayıklanma olayının kurumsal açılarıyla değil, ebeveynlerin kişisel seçimleriyle ilgili olduğu

dikkat çekmektedir. Farklılıklar olgusu çoğunlukla ailesel kaynaklar, dış görünüş şekilleri ve göçmenlerin hesaplamalarıyla bağlantılandırılıyor ve teorik değer beklentisi (*rational choice* [mantıksal tercih]) altında ebeveynlerin kişisel kararlarının sonucu olarak araştırılıyor. Yani sonuç olarak, eşitsizlik, kişisel ayıklanmanın bir sonucu olarak inceleniyor.

3. Politik Olarak Yönlendirilen Bellilik

En azından Almanca yapılan tartışmalarda ağırlıklı olarak (göçmen) ebeveynlerin ya da onların çocuklarının kişisel özelliklerine yönelim nasıl açıklanabilir? Politik olarak önem taşıyan araştırma çizgilerine stratejik olarak odaklanma politika, bilim ve medya arasındaki karmaşık etkileşimin bir sonucu olarak yeniden yapılandırılabilir. Eğitim ayrımcılığına ilişkin araştırmaların tasarımlarında, teorilerinde ve yöntemsel girişimlerinde, (a) uzun süre istemdişi gerçekleşen göçün ulusal tarihinin, (b) izleyicilerin güvensizliklerine uygun olarak entegrasyon sorununun medyasal sunumunun, ve (c) eğitim politikasının uymak zorunda olduğu göç ve entegrasyon politikalarının buna verdiği yanıtın etkisi vardır.

Bu karşılıklı etkileşim içinde bir *epistemic community*, politika, bilim ve medyayı kapsayan tanınmış uzmanları kapsayan bir ağ oluşmaktadır. Söz konusu olan, paylaşılan ortak koşullar temelinde, üçlü bir ses ile, eğitim sorununun tek bir ulusal görüntüye sahip olmasını sağlamak ve bunun tüm katılımcı sistemlerde kabulünü sağlayarak eğilimsel olarak alternatifsiz olmasını sağlamaktır. Bir mit gibi, tüm medyada sürekli tekrarlanarak katılımcıların dünyaya ve soruna bakış açılarını şekillendiren ve güçlendiren bir anlatım vücut bulmaktadır bu ağda.

4. Entegrasyon Politikasının Parolası Olarak “Göç Kökenli Çocuklar” (“Kinder mit Migrationshintergrund”)

Eğitim farklılıklarının çevresinde, kamuoyunun yönünü hegemonyal bir şekilde belirleyen bir görüşbirliği oluşmuş durumda. Bu arada “göç kökenli çocuklar” entegrasyon tartışmalarında konuya egemen olan uzmanların sistemlerarası sınırları aşarken kendilerini tanıtmak için kullandıkları parola olarak hizmet veriyor. Kamuoyunun onayıyla eğitim sistemine inklüzyon sırasında beklenen zorlukları kültüre dayalı sosyalleşme ve dil sorunlarını yazmak mümkündür. İkinci dil edinimi, bir tür katılımcıların okula başlamadan kanıtlanmaları gereken itaat alıştırmalarına dönüşürken, buna karşın sürekli dil eksiklikleri entegrasyonu red olarak yorumlanabilir.

“Göç kökenli çocuklar” açıklaması entegrasyon sorununun tutarlı biçimde kişiselleştirilmesi ve pedagojikleştirilmesidir. Göç eden birey, mevcut okul yapısına uyum sağlamak zorundadır. Ancak kabul eden okullar göç durumunda yapısal olarak yeni görevlere göre hazırlanmak, hele hele başarısızlıklar

karşısında sorumlu kılınmak durumunda değildir. “Göç kökenli çocuklar”, ölçüme ilişkin teknik bir yapı olarak, içinde göçe karşı kontrolsüz korkunun yoğunlaştığı istatistiksel yapı bir figürdür. 11 Eylül 2001’den beri öncelikli olarak “başörtülü kız” şeklinde somutlaştırılmaktadır. İslama yapılan sembolik atıf, köktendencilige ve terörizme karşı korkuları olduğu kadar, aşırı yabancılaşma korkusuna da yol açmaktadır. “Küçük başörtülü kızların” Almanya’nın batısının öncülleri olarak büyük bir rol oynadığı Thilo Sarrazin’in kitabı “*Almanya Kendini Yok Ediyor*” (2009) hakkındaki kamuoyu telaşı buna belirleyici bir örnektir.

İstenmeyen durum olarak okul başarısızlığı ve bunun ardından gelen sosyal entegrasyon eksikliği ulusal, etnik, dilsel ve dini bir kolektife ve onun “üçüncü kuşağa kadar” kaybedilemeyen özelliklerine atfediliyor. “Göç kökenli” ifadesi, “biz” ve “onlar” zıtlarının en modern bilimsel kılığa sokulmuş, entegrasyon tartışmasını ve onun medyasal temsilcilerini kırmızı bir çizgi gibi baştan başa bölen bir ifadedir. Bu sayede istenmeyen olayların nedenlerini ve dayanılmaz ilişkiler ve durumları basitleştirme ve keskinleştirmeyle genelleştirerek belli toplumsal gruplara (dışlananlar) atfeden bir algı ve davranış türü veya dünyayı ve sorunları yorumlama tarzı harekete geçiriliyor. “Göç kökenli” yakıştırması, neredeyse “istatistiksel bir ayrımcılık” gibi etki yapıyor. Bunun için artık sadece ırk veya ten rengi değil, istatistiksel olarak tespit edilmiş bir gruba aidiyet, bireyin davranışlarının belirli etmenlerinin belirlenmesi için kullanılmaktadır. Bireyin gerçek davranış biçimleri bir kenara bırakılabileceği gibi, bu bu şekilde tanımlananların yaşantılarıyla başa çıkmak zorunda oldukları koşullar ve yapısal önkoşullar da bir kenara bırakılabilir.

“Göç kökenli çocuklar” kavramı, politik, hukuki ya da ekonomik beklentilere göre olmaması gereken okulsal ayrımcılık pratiğinin sonuçlarını kişiselleştirerek açıklamak ve değiştirilemezmiş gibi haklı gösterebilmek için kullanılmaktadır. Bunun dışında davranışları kısıtlayan yakıştırma, başka zamanlarda iyi niyetleriyle tanınan okullar tarafından da kullanılmaktadır. Okullar ve okul müdürleri, eğitimciler ve onları görevlendirenler tüm öğrencilere uygun bir hizmet sunma konusundaki nesnel başarısızlıklarına toplumsal olarak katlanabilir bir açıklama arıyorlar. Yabancı ve kişisel ayıklanma birbirinden ayırt edilemez hale getiriliyor.

Okulda, ihmale dayanan bu tür bir başarısızlığın sürekli olanaklı olduğu toplumsal bir çevre, kosmopolitizm eksikliği ile betimlenebilir. Her ne kadar pazarların globalleşmesine yeminler edilse de, dünyayı kaplayan iletişim teknolojileri zorlansa da, uluslararası yaşam tarzları dünya toplumunun kesin bir yapı özelliği olarak yayılsa da, ulusal devletin sınırları, dayanışmanın sınırlarını belirlemeye devam ediyor.

“Göç kökenli çocuklar” kavramı, politik, hukuki veya ekonomik beklentilere göre olmaması gereken okulsal ayrımcılık pratiğinin sonuçlarını kişiselleştirerek açıklamak ve değiştirilemezmiş gibi haklı gösterebilmek için kullanılmaktadır. Bunun dışında davranışları kısıtlayan yakıştırma, başka zamanlarda iyi niyetleriyle tanınan okullar tarafından da kullanılmaktadır. Okullar ve okul müdürleri, eğitimciler ve onları görevlendirenler tüm öğrencilere uygun bir hizmet sunma konusundaki nesnel başarısızlıklarına toplumsal olarak katlanabilir bir açıklama arıyorlar.

”

Kültürel Eğitim Nereye Gidiyor? Değerlendirmeler, ya sonra? Bulgular, kimin için? Eğitim ve Kültür Politikası Sonuçlarına İlişkin Mütalaa

Prof. Dr. Wolfgang SCHNEIDER

Almanya'daki eğitim ve kültür politikası tartışmasının "Top 10" sıralamasına kesinlikle "kültürel eğitim" terimi de girer. Her tarafta projeler, pazar vaazlarında savunmalar, selamlamalar ve politik bildirimler; bunların sonuçlarının yetersizliğinden söz etmek gereksiz. Oysa herşey eğitim cumhuriyetinde kültürü yerleştirmekten, okulda kültürel eğitimi sabitlemekten ve sanat desteğini ilke haline getirmekten yana.

Bunun için teorik temeller şunlar: Kültürün sanatsal ifadeleriyle ilgilenmek, kültürel pedagojik araçlarla genel eğitim, sanat ve kültürle ilgilenmeye giriş yapmak, sanatsal ve kültürel görüngüleri anlamayı, hatta sanatsal teknikleri yaygınlaştırmak. Çağdaş bir toplumun kültürel politika taleplerin tarihi şunu gösteriyor: Halen Hilmar Hoffmann'ın herkes tarafından herkes için bir kültür şiarı geçerli. "Alternatif eleştirel bir kültür politikasının talebi, kültürel öğrenimdir. Kültürel medya aracılığıyla etkin algı oluşumu hakkında herkes kendisine sunulan yetkileri ve bilgileri edinme olanağına sahip kılınmalı ve kültürel ve sosyal yeti ediniminden sonra kendisi de üretici olabilmelidir." (1979)

Kapitalizmde de eğitimin yaratıcılık potansiyeli olarak etkide bulunabileceği kulaktan kulağa yayılmış gibi görünüyor. Her ne kadar bu tür bir meşruluğa ihtiyacı olmasa bile, belki sadece ekonomik büyümeye dayanan Avrupa'yı, kültürün gücü konusunda ikna etmeye yardım eder. Buna uygun olarak, başka şeylerin yanı sıra, Avrupa Parlamentosu'nun, Avrupa Konseyi'nin, Ekonomi ve Sosyal Komisyonu'nun, ayrıca Bölgeler Komisyonu'nun bildirisinde şunu okumak olanaıklı:

– "Avrupa Birliği'nin stratejik hedefleri olan refah, dayanışma ve güvenliğe ulaşabilmesi, aynı zamanda uluslararası sahnede konumunu güçlendirebilmesi için kültür vazgeçilmezdir."

– "Lizbon stratejisi çerçevesinde, büyüme ve istihdam için yaratıcılığa yol açan bir katalizatör olarak kültürün desteklenmesi"

– "Yaratıcılık, sosyal ve teknolojik yeniliğin temelidir; dolayısıyla büyüme, rekabet edebilme yetisi açısından ve iş olanakları açısından Avrupa Birliği'nde önemli bir itici güçtür." (2007)

Aynı yıl Alman Federal Meclisi'nin "Almanya'da Kültür" konusundaki Enquête Komisyonu sonuç raporunda, Federal Hükümet ve eyaletler için sanat, müzik, dans ve gösteri oyunları gibi kültürel eğitim derslerinin güçlendirilmeleri tavsiyesine vurgu yapılmıştır. Ayrıca başlı başına bağımsız bir öğrenim alanı oluşturulması çağırısı yapan bir muhalefet

şerhi konulmuştur. Okul tiyatrosunun, korosunun, orkestrasının, sinemasının ve okul kütüphanesinin desteklenmesine özel olarak değinilmiştir. Peki, bir şey değişti mi? Ders planlarında, tiyatro dersinin yerleştirilmesinde ne değişti? Radikal okul reformu hala beklemeye. Bu da Federal Meclis'in 2007 görüşmeleri tutanaklarında sorun olarak ortaya konulmuştur: "Kültürel eğitim, mevcut ders ve ders saati planına basitçe eklenebilecek bir müfredat unsuru değildir. Kültürel eğitim, daha çok okulun temelden reforme edilmesi sorusunu gündeme getirir."

Kültür ve eğitim kurumları arasındaki işbirliği kültürel eğitimin ABC'sidir. Ama neden okul dışı kültürel çevremizin temel yapısı bu denli farklılaşmıştır? Örnek vermek gerekirse, Federal Hükümet, kültürel eğitim için sadece üç bakanlık (gençlik, eğitim ve başbakanlık) ayırmış durumda değil, aynı zamanda ne olması gerektiğini özel olarak bildirisinde de konu ediyor: "Kültür kurumlarının çabası, aynı zamanda, çok yönlü potansiyellerini dışa dönük ifade etmeye de yönelmeli. Bu nedenle, Federal Hükümet, süregelen kültürel arabuluculuk çalışmalarının hedeflerine bağlı olacaktır. Şu ana kadar kamu kültür kurumları tarafından sunulanlardan az yararlanan ya da hiç yararlanmayan insanlara özel bir yer verilmelidir. Kültürel arabuluculuğun kalitesi, düzenli aralıklarla denetim gruplarında ele alınmalı ve başarımlarının bir parçası yapılmalıdır." (2009)

Ancak gerçek şudur: Teori ile pratik halen birbirinden ayırılır, beklentiler ile gerçeklik iki ayrı dünyadır, projelerin şiirselliği ile lojistikteki varolanla dış görünüş arasındaki fark gibi. Mareike Elbertzhagen, 2010 yılında Hildesheim Üniversitesi'nde yaptığı diploma tezinde taleplerin gerçeklerini tahlil etmiş ve çoğu aktörün sanat dışı bağlantılara gönderme yaptığını saptamıştır. Söz konusu olan kişilik gelişimi, temel beceriler ve toplumsal katılım; yaratıcılık, kültürlerarası yetkinlik ve toplumsal katılım. Ama sanat bunun neresindedir, doğrudan sanata gönderme nerededir? Sanatsal gerçekleştirmeler neden geçerli değildir? Oysa sanatsal beceriler, sanata ve kültüre katılım geçerlidir!

Bütün bunlar ve çok daha fazlası değerlendiriliyor. Etki araştırması, çağdaş bilimin canavarıdır. Sonrasında bir rol oynaması gerekirken, önde gidiyor. Ancak kültürel eğitimi mümkün kılanlar bunun başarısını hemen öğrenmek istiyorlar. Uzun vadeli deneyim değerleri bizim hızlı yaşayan toplumumuzda daha çok bir lüks. 1980'lerdeki Federal Eğitim Bakanlığı'nın "sanatçı ve öğrenci pilot çalışması"ndan geriye ne kaldı? Sadece kapsamlı

bir değerlendirme. Ama eğitim politikasına ilişkin hemen hiç bir dair sonuç kalmadı. Federal Kültür Vakfı'nın 2010'dan sonraki "Ev Oyunu Fonu"ndan başka geriye ne kaldı? Kapsamlı bir envanter kaldı. Ancak eğitim politikasına ilişkin hemen hiç bir sonuç kalmadı. Peki, Mercator Vakfı'nın "Yaratıcı Okullar İçin Kültür Ajanları"ndan geriye ne kalacak? Okuldaki kültürel eğitimin ayrıntılı bir reformu mu? Yoksa sadece güzelce değerlendirilmiş, ama sonucu olmayan güzel bir fikir mi?

Ancak eleştirinin değeri pek bilinmiyor. Federal Kültürel Çocuk ve Gençlik Eğitimi Derneği Başkanı 2011 yılında acil istekleri tanımladığında, ilgililerden neredeyse hiç tepki gelmedi. Uzun vadeli, dengeli, geleceğin güvence altına alınması, uyumlu çalışma ve şeffaflık eksikmiş. Bir işe yarıyor gibi gözükürken değerlendirmeler yoluyla hava üstünlüğü için süren rekabet. Daha az uğraşı isteyen bir sürü tekil inisiyatif –yerel, bölgesel, ulusal– bir bütün haline getirebilecek ağ yapıları. Modeller şimdilik güvenli biçimde sürdürülebilir, projelerin de bir sonu var; ya sonra?

Kültürel eğitimin kültür politikasına ihtiyacı var! Çok yönlü, yoğunlaştırılmış, fakat düzenli eylem gerektirir – ve herşeyden önce de kavramsallaştırılmaya. Kültürel eğitimin değeri konusunda hemfikir olunabilse, sürekli sadece başka alanlara aktarılan sonuçları hedeflemeye ve sadece bunları değerlendirmekten vazgeçse, bu tutarlı ve ileriye doğru bir adım olur. Bu tıpkı bir zamanlar kurnaz kültür menajerlerinin sanata yatırımın dolaylı getirisi olduğunu ve ekonomik olarak da kârlı olduğunu promosyon değerlendirilmesi ile kanıtlayabileceklerini sanmalarına benziyor. Bir işe yaradı mı? Görünüşe göre hayır; çünkü sanatın ve kültürün dışarıdan zorlamayla belirlenmesi, kamu bütçelerinin kısıtlanmasına karşı duramadı. Bu nedenle daha sağlam gerekçeleri desteklemek gerekiyor. Örneğin, kültürel eğitimin, insanlık hakkı olan (toplumsal) katılımın garanti altına alınmasına katkı olduğuna, toplumsal bir sorumluluk olarak anlaşılması gerektiğine, sadece kültürel eğitim ile tüm vatandaşların vergilerinin haklı gösterilebileceğine –şu sıra toplumun sadece bir bölümü kamu bütçesiyle işletilen sanat kurumlarına düzenli olarak ziyaret ederken üstelik dikkat çekilmeli. Kültürel eğitim için kültür politikası, Walter Benjamin'in istemine uygun olarak yönlendirilmeli: "Sanatın her zaman en önemli görevlerinden biri, henüz arzı mümkün olmayan bir talep oluşturmaktır." Kültürel eğitime kültür politikası tarafından yapılan gerçek bir meydan okuma işte budur!

Çeviri: Die Gaste

“ Kültürel eğitimin değeri konusunda hemfikir olunabilse, sürekli sadece başka alanlara aktarılan sonuçları hedeflemeye ve sadece bunları değerlendirmekten vazgeçse, bu tutarlı ve ileriye doğru bir adım olur. Bu tıpkı bir zamanlar kurnaz kültür menajerlerinin sanata yatırımın dolaylı getirisi olduğunu ve ekonomik olarak da kârlı olduğunu promosyon değerlendirilmesi ile kanıtlayabileceklerini sanmalarına benziyor. Bir işe yaradı mı? Görünüşe göre hayır; çünkü sanatın ve kültürün dışarıdan zorlamayla belirlenmesi, kamu bütçelerinin kısıtlanmasına karşı duramadı.

”

Almanya'daki Göç Tartışmalarında Dil Çeşitliliği ve Dil

Prof. Dr. Christoph SCHRÖDER Potsdam Üniversitesi

Almanya'daki dilsel çokyönlülük tartışmasının ardında, bazen "dil" kavramının, içerikler veya etnik veya sosyal bağlantılar yerine kullanıldığı, veya her bir göçmenin kişisel entegrasyon veriminin ölçülebilir olması istemine dayanan, dilin anahtar olarak kötüye kullanıldığı bir dil anlayışı gizlenmektedir. Sorunlu bulduğum bu dil anlayışına karşı, Almanya'daki dilsel çokyönlülük konusundaki tartışmada bir rahatlama da sağlamak için, Almanya'daki toplumsal çok dilliliğin bir tanımını ve bundan çıkartılmış olan eğitim politiksel sonuçları koyuyorum.

Dilin Göç ve Entegrasyon Bağlamındaki İncelenmesi: Üç örnek

Birinci Örnek: Bir süre önce Berlin Neu-Kölln'de islami giyim mağazası açıldı. Aslında bu özel bir şey değil. Bu mağazalardan her yerde var ve insan varlıklarının farkına varmıyor, çünkü göze çarpmıyorlar. Çoğu zaman Türkçe ya da Arapça yazıyla yazılmış oluyorlar ve ufak bir yazıyla ne satıldığını gösteriyor. Bu mağazada farklı bir durum söz konusu: Girişin üstünde büyük harflerle "Islamische Boutique" yazıyor ve vitrinin üzerinde Kuran'ın 24:31 suresinden alıntı yapılarak kadınların erkekler önünde örtünmesi gerektiği emri yer alıyor, Alman dilinde, büyük harflerle ve siyah üzerinde altın harflerle.

Neukölln bölgesinin tanınmış belediye başkanı Heinz Buschowsky bunu sorunlu buluyor. 5. Eylül 2011'de çıkan *Berliner Zeitung*'dan alıntı yapıyorum: Bu Kuran suresiyle "Kuran'ın ortodoks bakış açısı gösterişli bir şekilde kamusal alana aktarılmaktadır" ve bu da entegrasyona "hizmet etmemektedir". Kuran'dan Almanca alıntı yapılması da üstüne "tuz biber ekmemektedir". Burada karşımıza çıkan şey bir ölçüde Alman diline geçişle kültürel uyumun gerçekleşeceğini ümit edenlerin hayal kırıklığı: Kuran'a ortodoks bakış açısıyla yaklaşıyorsa, o zaman lütfen Arapça ya da Türkçe olsun!

İkinci örnek: Bilindiği üzere eyaletler kültürel yetkilerine dayanarak, özellikle diğerlerinden dezavantajlı olan öğrenci çevrelerinin bulunduğu malum okulları ayrıca destekleyen, farklı farklı bütçe dağıtım anahtarlarına karar vermişlerdir.

Bir dizi eyalet ve okul kurumlarının istatistiklerinde "göç kökenliliği" farklı tanımlamasına rağmen, bazı eyaletler "göç kökenli" nitelemesini gösterge olarak kullanıyorlar. Buna göre, çocuğun göç kökenli oluşunun ölçüt alınabilmesi için, bazen iki ebeveynin de göç etmiş olması gerekiyor, bazen sadece birinin. Başka eyaletler ise, göç kökenliliği göz ardı edip ebeveynlerin "gelir durumunu" bakıyor ve bunun saptanabilmesi için öğretim araçlarının ücretsiz sunulmasına dair talepleri inceleniyor. Yine başka eyaletler de sözü geçen bu iki ölçütü birleştiriyorlar.

Berlin eyaleti "ndH" kısaltması ile ("*nichtdeutsche Herkunftssprache*/Almanca olmayan köken dili") kendi yolunu çiziyor. Okul kaydı sırasında ebeveynlere çocuğun aile içinde ağırlıklı olarak hangi dili kullandığı soruluyor. Eğer bu Almancadan başka bir dil ise, çocuk "ndH-öğrencisi" olarak, yani "köken dili Almanca olmayan öğrenci" olarak okul istatistiklerine geçiyor. "ndH-öğrencisi" 40%'tan fazla olan okullara öğretmenin ayırdığı zaman da daha yüksek oluyor, ndH oranı senato yönetiminin internet sayfasında yayınlanıyor.

Alman Entegrasyon ve Göç Vakfı (*Stiftung für Inegration und Migration*, SVR 2012) geçenlerde NdH oranlarının Berlin'in ilk ve ortaokullarında bu şekilde toplanmasının korkunç ayrımcı eğilimlerine yol açtığını kanıtladı.

NdH-yüzdelerinin bu şekilde hesaplanması, kısa süre önce Alman Entegrasyon ve Göç Vakıfları'nın (SVR 2012) uzmanlar kurulunca yapılan bir araştırmasında kanıtlandığı gibi, Berlin'de ilk ve ortaokullarda korkutucu bir ayıklama eğilimine yol açmıştır. Çünkü "Almanca olmayan köken dili" – ve buna bağlı olarak çokdillilik – çoğunlukla başarı yetersizliği ve eğitimden uzak olmakla eşleştiriliyor.

Üçüncü örnek: 2005 göç yasasının hayata geçirmesiyle birlikte etkileyici entegrasyon kursları mekanizması "Dil entegrasyonunun anahtarıdır" sloganına eşlik etmektedir. Gerçekten de, dil, devlet politikasının bakış açısından, entegre olma isteği ve entegrasyon için çok uygun bir ölçüt sunuyor:

– Birinci olarak, devlet dille ilgili bir teklifte bulunabilir ve aynı zamanda bu teklifi kabul etmedikleri için sorumluluğu göçmenlere yükleyebilir: Entegrasyon kursları teklifini kabul etmeyen, bu tavır için kişisel olarak sorumlu tutulabilir, örneğin oturma hakkıyla ilgili sonuçlara ya da devlet yardımının kısıtlanması gibi sonuçlara katlanmak zorunda. Buna karşın diğer güçlü bir entegrasyon göstergesi olan ekonomik bağımsızlık –devletin bakış açısına göre – kıstas olarak kullanımda çok daha sorunludur, çünkü yeni göç edenlere iş sunmak o kadar da basit değildir. Aynı biçimde devlet sosyal ilişkiler de sunamaz, bu ilişkilerin oluşumunu düzenleyemez ve ev politikasında da arz ve düzenleme olanakları son derece kısıtlıdır.

– İkinci olarak, dil yani dil yetisi, en azından "dil" denilince sonu olan/kapalı bir çerçeve içindeki ve standartlaştırılabilir bir kurallar ve biçimler dizini anlaşılıyor ve bununla bir hareket kavramı bağlantılandırılmıyorsa ölçülebilir. Bir kişinin Almancaya belli bir düzeyde egemen olup olmadığını bir dil testi ile güvenilir, denetlenebilir ve yenilenebilir bir şekilde tespit etmek mümkündür. Benzer bir durum sosyal ve ekonomik entegrasyon açısından düşünülemez ya da en azından son derece sorunludur.

Elbette her iki gerekçe de bilimsel açıdan son derece şüphe uyandırıcıdır, ancak devletin muhtemel bakış açısını, yani göç ve entegrasyon konusunda kendisini başarılı bir arabulucu olarak gösterecek şekilde düzenlemek isteği benimserseniz, bunun bir önemi kalmaz.

Almanya'da Çokdillilik ve Sosyal Alanlar

Her üç örnekte de "dil" kavramı ile dil dışında bir şeyler bağdaştırılmaktadır. Birinci örnekte, içeriksel olarak birilerine atfetme ön plandadır, ikinci örnekte, evde başka bir dilin daha konuşuluyor olması başarısızlık ve düşük eğitim arka planı varsayımına yol açmaktadır. Üçüncü örnekte, kullanılabilirliği, kişisel sorumluluk yüklenebilmesi ve ölçülebilirliği, dili entegrasyon isteminin merkezi ölçüm aracı olarak işe yarar görünmesini sağlıyor.

Çokdilliliğe ve onları düzenlemesi gereken dil politikası uygulamalarına daha rahat bir bakış açısı elde edebilmek için öncelikle Almanya'da sahip olduğumuz çokdillilik koşullarını mercek altına almalıyız:

Almanya, fiilen çok dilli bir ülkedir, çünkü burada yaşayan insanlar birçok farklı dil konuşmaktadırlar. Bunu son yıllarda Essen'de (Closta et al. 2003), Hamburg'da (Fürstenaue et al. 2003), Freiburg (Decker&Schnitzer 2012) ve en son Tübingen'de (Ahrenholz&Maak 2013) düzenlenen araştırmalar göstermektedir. Almanya'daki çokdillilik, bazılarının Türkçe ve Rusça gibi milyonlara varan konuşanı olan, ancak bölgesel bağlantısı olmayan birçok azınlık dili özelliğine sahiptir. Bu diller süreklileşen (politik-toplumsal olarak öngörülmediği için) şaşılabilir bir canlılık ortaya koyarlar:

Dil toplulukları kurulmuştur. Bunlar göçle oluşmuşlardır ve sayısal olarak çok daha küçük bölgeye bağlı azınlık dillerinden (Frizce, Danca ve Sorbca) ve diğer Avrupa Birliği azınlık dilleri şartı tarafından tanınan Romanca ve yerel dil olan *Niederdeutsch*'dan farklı olarak, dillerin açık ana-yasal konumları yoktur.

Maas'a göre (2008: 41 ff.), Almanya'da göç ile oluşmuş olan çokdillilik, dillerin kullanımının belli sosyal alanlarla kısıtlı olması ve bunun kullanılan dil biçimlerine ("dil biçimleri") etkisinin olması özelliğine sahiptir:

– Birçok "diğer" diller, Almancanın yanı sıra, özellikle *resmi olmayan özel sosyal alanda*, aile içinde, arkadaşlar arasında kullanılır ve öncelikli olarak sözlüdür.

"Almancanın yanı sıra başka dillerin" kullanıldığı başka bir alan da *resmi olmayan kamusal alandır*; örneğin "pazar" gibi. Ancak burada Almanca dışında başka dillerin yabancılarla kullanılması bir tür "pazarlığa bağlıdır"; bu alanda öncelikli-dil (olağan dil) çoğunlukla Almancadır. Burada kullanılan Almanca türü, yerel olarak etkilenmiş günlük dil olup, diğer dillerde günlük şekillerinde kullanılmaktadır ve son derece etkileyici, hatta kimlik oluşturan, dil ile etnolojikleşimler ve gençlik dili yapısında yoğunluğa ulaşan diller arası melezlemeler (Selting 2011, Wiese 2012) vardır.

Medya ve internette ya da genel olarak gerçek veya sanal kamudaki yazı dillerinin kullanımı da bu alana dahildir. Burada Almanca egemendir, ancak diğer dillerde de çok yönlü bir medya ve kültür alanı yer edinmektedir (Androutsolopoulos 2013).

– Sadece Almanlara ayrılmış merkezi sosyal alan, *toplumsal kurum ve kuruluşların* alanı, yani toplumun kendisini "oluşturduğu" ve işbölümünün ifadesi olan alanlardır: okullar, resmi daireler, sosyal yardım kuruluşları, iş ilişkileri...: Burada yaşayıp, bağımsız olan, yani çevirmenlerin yardımı olmaksızın topluma katılmak isteyen, yani toplumun oluşumuna katılmak isteyen, Almanca öğrenmek zorunda kalacaktır, hem de *yazım diline dayalı Almanca*.

– Almanca dışında diğer dillerin, üstelik bu defa yazım diline de dayalı olarak, geçerliliği olan bir dördüncü sosyal alan ise, uluslararası çalışılan ve *ulusüstü kurumların* alanıdır.

Eğitimin Anahtarı Olarak Diller

Yukarıda açıklananlar anlamda "dil yoluyla entegrasyon" öncelikli anlamı, insanların topluma katılabilecekleri dilsel aletlere kavuşturulmasıdır, ki bu, Almanya'da Almancanın özel bir şekli veya türü olan yazım diline dayanan Almancadır. Diğer her şey kendiliğinden çözülür, en azından devletin sorumluluk alanına girmez. Bu bağlamda "entegrasyonun anahtarı olarak dil" sözü (üçüncü örneğe bakınız) çok kapsamlıdır. Kastedilen ve denenmesi mümkün olan sadece Almancanın bu türüdür, geriye kalan her şey kişisel özgürlüktür!

Aynı zamanda yaşanan çokdilliliğin, biyografik olarak oluştuğundan ve keyfiyen ortadan kaldırılabilecek bir şey olmadığından, kalıcı olacağını kabul etmek zorundayız. Bu çok çeşitli dilsel ilişkiler içinde diller ve dilsellikler çoktan içeriksel aidiyetliklerden arınmışlardır (bkz. birinci örnek). Biz, ayrıca çok dilliliğin ve düşük eğitim başarısının belli koşullarda ortaya çıktığını biliyoruz, ama birinden ötekisini çıkarsama çabasının tamamen saçma olduğunu da biliyoruz (bkz. ikinci örnek).

Artık Almanya'daki çocukların ve gençlerin yaklaşık %30'u çokdilli olduğuna ve böyle kalacağına göre, eğitim kurumlarının birinci ve ikinci eğitimde, yer yer şimdiden

uygulandığı gibi, kapsamlı bir dil eğitimiyle, bunu bir kaynak olarak kullanıp destekleyip, buna uygun hareket etmesi gereklidir. Ve burada mantıklı olanı da biliyoruz:

– Çocuk yuvalarında okuryazarlık öncesi aşamayı ve *aile dilini* destekleyen öneriler erken yaşta yuvalara gönderilmekle birleşince iyi sonuçlar elde ediliyor (Lesemann et al. 2011).

– Tam gün olan ilkokulda tüm derslerde Almanca dersinin anlamının kabul edilmesi neyse ki kabul görmeye başlıyor. Bunu özel durumlarda belli hedefi olan destekleyici Almanca dersiyle ve aile dili baskın konumdaysa ikidilli

okuryazarlıkla birleştirmek gerekir (Reich 2011).

– Almanya’da konuşulan dillerin, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak ilkokuldan sonraki okullarda tüm öğrencilere daha fazla verilmesine ihtiyaç var ve bunu “anadili dersini” varlığını kısıtlı ölçülerde sürdürmekten kurtarmak için *tüm öğrencilere* sunmak zorundayız. Öğretmenlerden, eğer öğrettikleri dili anadili olarak konuşanlar da derse katılmışsa, buna uygun olarak iç farklılığın bilincinde ders vermeleri makul bir beklentidir.

– Oluşumları bir tür “hoş geldiniz kültürü”ne doğru büyük bir adım teşkil eden entegrasyon kurslarında, birçok

öğrenme alışkanlığı olmayan katılımcı için –ki bu durum derslerin yarım bırakılmasının da nedenlerinden biridir–, sınavsız olumlu yaptırımların yüksek baskıyı azaltmasının mümkün olup olmadığı düşünülmelidir.

– *Son olarak, ama daha az önemsiz olmayan* bir nokta da, değişik eğitim kurumlarında ve kurslarda görev yapanların, son derece iyi bir eğitime sahip olmalarına ihtiyaç duymamızdır: Almanya’daki çokdilliliğe ve dil çeşitliliğine daha rahat ve duruma uygun bir bakış açısının temelinde her şeyden önce bilgi ve deneyim yatmaktadır.

Çeviri: Die Gaste

Kaynakça:

Ahrenholz, Bernt/Maak, Diana. 2013. Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern – Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrag des TMBWK, unter Mitarbeit von Fuchs, I./Hövelbrinks, B./Ricart Brede, Julia Ricart/Zippel, Wolfgang (Online unter: http://www.daz-portal.de/images/Be-richte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf, letzter Zugriff: 2013-09-13)

Androutsopoulos, Jannis. 2013. Code-switching in computer-mediated communication. In: S. C. Herring, D. Stein & T. Virtanen (eds). Pragmatics of Computer-mediated Communication, 667-694. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.

Chlosta, Christoph, Torsten Ostermann, Christoph Schroeder. 2003. Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen, Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG), ELIS_e 1, 43-139. (http://www.elise.uni-essen.de/elise01_2003.html).

Decker, Yvonne, & Katja Schnitzer. 2012. Freisprachen - Eine flächendeckende Erhebung der Sprachenvielfalt an Freiburger Grundschulen. In: Ahrenholz, Berndt, Werner Knapp (Hrsg.). Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop “Kinder mit Migrationshintergrund”, 2010. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 95-112.

Fürstenau, Sara, Ingrid Gogolin, Kutlay Yağmur (Hrsg.). 2003. Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.

Lesemann, Paul M., Cathy van Tuijl. 2001. Home support for bilingual development of Turkish 4-6-year-old immigrant children in the Netherlands. Efficacy of a home-based educational programme. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 4, 309-324.

Maas, Utz. 2008. Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. (IMIS-Schriften 15). Göttingen: V & R Unipress.

Selting, Margret. 2011. Prosody and unit-construction in an ethnic style: the case of Turkish German and its use and function in conversation. In: Friederike Kern & Margret Selting (eds.). Ethnic styles of speaking in European Metropolitan Areas. Amsterdam: Benjamins, 2011: S. 131-159.

Reich, Hans R. 2011. Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Stand: 12/2011. Ein Untersuchungsbericht, herausgegeben von der Bezirksregierung Köln. (Online: http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/organisation/abteilung04/dezernat_41/broschuere_sprachstark.pdf, letzter Zugriff: 2013-09-12)

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.). 2012. Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Policy Brief. (Online unter: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf, letzter Zugriff: 2013-09-12)

Wiese, Heike. 2012. Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck.

PISA 2012

Programme for International Student Assessment/ Ulusallararası Öğrenci Değerlendirme Programı OECD Ülkeleri Sonuçları

PISA 2009-2012 Okuma Becerisi				
Sıra No 2009	Sıra No 2012	Ülke	2012	2009
5	1	Japonya	538	520
1	2	G. Kore	536	494
2	3	Finlandiya	524	536
3	4	Kanada	523	524
17	5	İrlanda	523	496
12	6	Polonya	518	500
10	7	Estonya	516	501
6	8	Avustralya	512	515
4	9	Yeni Zelanda	512	521
7	10	Hollanda	511	508
9	11	Belçika	509	506
11	12	İsviçre	509	501
16	13	Almanya	508	497
18	14	Fransa	505	496
9	15	Norveç	504	503
20	16	İngiltere	499	494
14	17	ABD	498	500
19	18	Danimarka	496	495
27	19	Çek Cum.	493	478
31	20	Avusturya	490	470
23	21	İtalya	490	486
21	22	Macaristan	488	494
30	23	Lüksemburg	488	472
22	24	Portekiz	488	489
26	25	İspanya	488	481
29	26	İsrail	486	474
13	27	İzlanda	483	500
15	28	İsveç	483	497
24	29	Slovenya	481	483
25	30	Yunanistan	477	483
32	31	Türkiye	475	464
27	32	Slovakya	463	477
33	33	Şili	441	449
34	34	Meksika	424	425
OECD Ortalaması			496	493

PISA 2009-2012 Matematik				
Sıra No 2009	Sıra No 2012	Ülke	2012	2009
1	1	G. Kore	554	546
4	2	Japonya	536	529
3	3	İsviçre	531	534
6	4	Hollanda	523	526
11	5	Estonya	521	512
2	6	Finlandiya	519	541
5	7	Kanada	518	527
19	8	Polonya	518	495
8	9	Belçika	515	515
10	10	Almanya	514	513
18	11	Avusturya	506	496
9	12	Avustralya	504	514
26	13	İrlanda	501	487
14	14	Slovenya	501	501
13	15	Danimarka	500	503
7	16	Yeni Zelanda	500	519
21	17	Çek Cum.	499	493
16	18	Fransa	495	497
22	19	İngiltere	494	492
12	20	İzlanda	493	507
24	21	Lüksemburg	490	489
15	22	Norveç	489	498
27	23	Portekiz	487	487
28	24	İtalya	485	483
29	25	İspanya	484	483
17	26	Slovakya	482	497
25	27	ABD	481	487
20	28	İsveç	478	494
23	29	Macaristan	477	490
31	30	İsrail	466	447
30	31	Yunanistan	453	466
32	32	Türkiye	448	445
33	33	Şili	423	421
34	34	Meksika	413	419
OECD Ortalaması			494	496

PISA 2009-2012 Fen Bilimleri				
Sıra No 2009	Sıra No 2012	Ülke	2012	2009
2	1	Japonya	547	539
1	2	Finlandiya	545	554
6	3	Estonya	541	528
3	4	G. Kore	538	538
13	5	Polonya	526	508
5	6	Kanada	525	529
9	7	Almanya	524	520
14	8	İrlanda	522	508
8	9	Hollanda	522	522
7	10	Avustralya	521	527
4	11	Yeni Zelanda	516	532
10	12	İsviçre	515	517
12	13	Slovenya	514	512
11	14	İngiltere	514	514
19	15	Çek Cum.	508	500
24	16	Avusturya	506	494
15	17	Belçika	505	507
21	18	Fransa	499	498
20	19	Danimarka	498	499
17	20	ABD	497	502
28	21	İspanya	496	488
18	22	Norveç	495	500
16	23	Macaristan	494	503
27	24	İtalya	494	489
29	25	Lüksemburg	491	484
25	26	Portekiz	489	493
23	27	İsveç	485	495
22	28	İzlanda	478	496
26	29	Slovakya	471	490
31	30	İsrail	470	455
30	31	Yunanistan	467	470
32	32	Türkiye	463	454
33	33	Şili	445	447
34	34	Meksika	415	416
OECD Ortalaması			501	501

Türkçe Yanlışı V

Dr. phil. Esin İLERİ-ECER

Bilindiği üzere, Türkçede **üç tür** isim tamlaması/ad takımı vardır ve bu türler isimlerin/adların aldıkları takılara göre ayrılmaktadır.

1. İki isim de/ad da takı almaz. Örnek: altın saat. Anlamı, saatin altından yapılmış olmasıdır. Onun için "altın saat" yerine "altından saat" de denilebilir. Bu isim tamlamasının en güzel örneği "kurşunkalem"dir ve görüldüğü gibi beraber yazılmaktadır. Beraber yazılan başka örnekler de vardır; "başkonsolos" gibi

Ayrıca mecazî anlamda kullanılanlar da vardır. Örneğin Sovyetler Birliği dağılmadan önce, komünist ülkelere verilen "demir perde" adı gibi; yani mecazî anlamda sınırı demirden yapılmış ya da demire benzeyen bir perde gibi olan devletler.

Bu isim tamlamalarında "Sovyetler Birliği'nde" ya da "iç hatlar" ve "dış hatlar" da görüldüğü gibi ilk isim, ya da ikinci isim çoğul eki alabilir, ama bu tür isim tamlamaları **tek anlamlı bir kavram** oluşturduğundan, iki ismin arasına sıfat giremez.

2. Bu türde ilk isim takı almaz, ikinci

isim ise iyelik eki "(s)l" ile birinci isme eklenir, birinci ismi tamamlar. Örnekler: ders kitabı, elma şekeri, okul müdürü, sokak kapısı, sınıf arkadaşı gibi. Bu tür isim tamlamaları da **tek ve genel anlamlı bir kavram** oluşturduğundan, iki isim arasına sıfat giremez ve bu kavramları genelde ikinci isme gelen çoğul eki çoğul yapar. Örneğin: okul müdürleri, sınıf arkadaşları gibi. Yalnız eğer ilk isim bir yer ismi ise, "**Ankara** armudu" gibi, böyle isim tamlamalarından –anlamlarından ötürü– çoğul yapılamaz. "Türk Dil Kurumu" da çoğul yapılamaz, çünkü Türkiye'de bu adı taşıyan bir tek dil kurumu vardır.

Bu tür isim tamlamalarında da iki isim beraber yazılabilir; örnek: dışişleri. Ayrıca bu isim tamlamaları aynı kurallarla genişletilebilir. Örneğin Dışişleri Bakanı, ama yine de **tek anlamlı bir kavram** oluşturur ve onun için de ilk isim tamlaması ile ikinci ismin arasına sıfat giremez.

3. Bu tür isim tamlamalarında ilk isim "(n)in" eki (Genitiv) alır, ikinci isim ise iyelik eki "(s)i" ile birinci ismi tamamlar. Örnekler:

ailenin büyüğü, sınıfın birincisi, sözün doğrusu, derneğin başkanı. (Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi, Türkçede sıfatlar isim gibi kullanılabilir.)

Bu tür isim tamlamaları **tek anlamlı bir kavram değildir** ve **somuttur**. "Çocuk ayakkabısı" genel bir kavramdır, ama "çoğulun ayakkabısı" dendiği zaman, belirli bir çocuktan bahsedilmektedir. Onun için de iki ismin arasına sıfat girebilir; örneğin: çocuğun yeni ayakkabısı.

Aynı şekilde her iki isim de çoğul eki alabilir. Örneğin: "Öğrencilerin defterleri nerede?! (Bkz. Esin İLERİ, *Lehrbuch der türkischen Sprache*. Hamburg 2007, s. 177)

YANLIŞLAR

Kurallar böyle olduğu halde, son zamanda televizyonlarda "Dışişleri **eski** Bakanı denmeye başlandı. Doğrusu "**eski** Dışişleri Bakanı"dır; çünkü **tek anlamlı bir kavram** olan bu isim tamlamasının önüne gelen sıfat birinci ismin –"Dışişleri'nin– sıfatı değildir, isim tamlamasının –"Dışişleri

Bakanı'nın– sıfatıdır.

Bunu, Türk Dil Kurumu'nun eski başkanı sayın Profesör Şükrü Halûk AKALIN'a söylemişim, ama bana yaptırım güçlerinin olmadığı cevabını vermişti. "Yaptırım gücü olmayan" Türk Dil Kurumu'nun görevi ne olabilir, acaba?

Bu yıl İstanbul-Etiler'de bir lokanta gördüm; adı "Balıkev" idi. Türkçe kurallarına göre, bu "balıktan yapılmış bir ev" demektir. Doğrusu ise "Balık Evi"dir. Bazı kimseler yeni bir şey bulduklarını sanarak maalesef Türkçeyi bozuyorlar.

Yine bu yaz Ayvalık'ta bir manavda "Çanakkale şeftali" diye bir etiket gördüm. Manava "Bu ne demek?" diye sordum ve alaylı bir şekilde "Çanakkale mi, şeftali yoksa şeftali mi, Çanakkale?" dedim. Manavda satıcı olarak çalışan okul çağındaki bir çocuğa "Bunun doğrusu nedir?" diye sordum. Maalesef cevap veremedi. Kendisine, doğrusunun "Çanakkale şeftalisi" olduğunu söyledim. Bunun üzerine manav bana "Bu manav dili" dedi ve böylece ben de "yeni bir dil" öğrenmiş oldum.

İkidilli Okullar ve Çokdillilik

Nebahat S. ERCAN

Halk arasında "Bir dil bir insan, iki dil iki insan", diye kişilerin bildiği dillerin değerlendirmesi yapılır.

Bilim insanları da "Küçük yaşlarda iki veya çok dili öğrenmek süngerin su çekmesi gibidir, ne kadar verersen o kadar alırlar, asla zor ve yıpratıcı değildir," sözleriyle açıklarlar. Hele bir de bu diller, Anadili ve de içinde yaşadığı ailenin, ülkenin diliyse çocukların çok dilli yetişmesi kadar güzel ne olabilir ki!?

Bazılarının, "sünger de kapasitesi kadar su çeker," gibi itirazda bulunduğunu duyar gibi oluyorum. Tabii ki her şeyin bir kapasitesi var, aşırıya kaçmadan çok dilli yetişmenin ne kadar olumlu olduğunu aşığıda anlatacağım örnek göstermektedir.

Dil konusunda uzman değilim ama mesleğim öğretmenlik olunca bu konuyla birazda yakından ilgilenmemden dolayı söz söyleme, görüş bildirme hakkım olduğunu düşünüyorum ve onun için "İKİ DİLLİ SINIF veya OKULLAR," da edindiğim izlenimimi siz okuyucularıyla paylaşmak istedim.

Daha ilk gününden itibaren Ham-

burg'da "Stadtteilschule am Hafen-Neustadt" okulunda (daha birkaç okulda) başlanılan "İkidilli Alman-Türk Sınıfları" nı izlemekteyim. Bu okulların yöneticilerinin, öğretmenlerinin ne kadar istekle görevlerini yaptıklarını, öğrencilerinin başarılarını artırmak için çabalarını gözlemekteyim.

Öğretmen Hasan Bey'in isteği üzere 14 Kasım Salı günü bu İKİ DİLLİ SINIFların devamı olan 11. sınıfıyla (lise) tanıma ve tanışma mutluluğunu yaşadım. Sınıf iki dilli sınıfın devamı olduğu için böyle adlandırılıyor ama ek yabancı dil dersleri almak zorunda oldukları için 11. sınıf olarak artık her öğrenci üç veya dört dilli olarak yetişiyor.

Bu sınıfta iki ders saatinin inanılmaz çabuk ve zevkli geçtiğini vurgulamadan geçemeyeceğim. Yirmi bir öğrencinin bulunduğu sınıfta iki kişilik sıralarda (karışık oturmalarının öyle birilerinin kuşku oldukları gibi olmadığını en güzel örneği) kızlı -erkekli oturan gençler kitaplarımdan okuduğum bölümleri nasıl da ilgiyle izlediler anlatamam. Arada sordukları sorular, sınıfta

bulunan diğer iki Türkçe öğretmenin sorularına ve okuduğum bölümlerle ilgili benim sorduğum soruları yanıtlamaları Türkçe bilgilerinin Hamburg'da yetişen üçüncü-dördüncü nesil olarak ne kadar geliştirdiklerini görünce inanmadım! Bu gençler, Türkiye'de bir üniversitede okuma yaptığım öğrencilerle karşılaştığımda ise daha da gözümde büyüdüler. Almancalarının ve diğer yabancı dillerinin de iyi olduğuna kesin inanıyorum. Geleceğin yetişen yıldızları diye değerlendirilebilirler. Almanya'da olduğu kadar Türkiye'de de üst okullara gitme, iyi birer meslek sahibi olma şanslarını şimdiden yakalayan kişiliğe ve donanıma sahip oldukları görülüyor.

Bu sınıfları açanları, yöneticilerini, öğretmenlerini, katkıda bulunan herkesi kutluyorum. Bu okulları seçerek çocuklarının başarılarına başarı katan aileleri de ayrıca kutluyorum; çocuklarının ileride başarılı olmasını isteyen ailelerin gidip, görüp ona göre çocuklarını yönlendirmelerini öneriyorum.

Bu okullarda buradan atanan, Tür-

kiye'den gelen ve de Alman öğretmenler arasındaki ilişkilerin karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmaları da çok önemli. Benim bulunduğum

11. sınıfta Türkiye'den gelen iki öğretmenle öğrenciler arasındaki çok güzel bir diyalog olduğunu gördüm. Öğrenci-öğretmen arasındaki saygı ve sevgi içerisindeki ilişkileri inanılmaz güzeldi. Kırmadan, üzmeden söyleyeceklerini özgürce söyleyerek içten bir samimiyetle ders yapıldığı açıkça görülüyordu. Hamburg'daki görev süresi dolduğu için sınıfı devredecek öğretmen yeni başlayacak öğretmene, "Bu çocukların her şeyi başaracaklarından eminim. Sevgiyle yaklaşınca onlar fazlasıyla karşılık veriyorlar." diyerek kısaca sınıfla ilgili görüşünü özetledi. Sevginin, hoşgörünün açamayaacağı kapı, çözemeyeceği sorun var mıdır ki?

Çocuklarımızın sevgiyle büyümeleri, gelişmeleri ve de iki dilli hatta çok dilli yetişmeleri dileğiyle...

Hamburg, 18.11.2013

Gitmek mi Zor, (Kalmak mı) Dönmek mi?

Levent ERÇİN

TRT *Türkiye'nin Sesi Radyosu*'nda, Temmuz 1992-Aralık 1993 tarihleri arasında yapımcılığını üstlendiğim, '*Gençliğin Sesi*' adını taşıyan bir program yayınlanıyordu. Haftada bir, 20 dakikalık bölümler halinde yayınlanan programda, aileyle birlikte yaşadığı yabancı ülkeden, – öncelikle ailesinin kesin dönüş kararı alması üzere–, çeşitli nedenlerle Türkiye gelen/getirilen, 'ikinci kuşak' gençlerin duyguları, düşünceleri, değerlendirmeleri, kendi seslerinden aktarılmıştı.

Radyo-televizyon programlarının yapımcıları, hazırlamak istedikleri programı, gözlemleri ve sezgileri doğrultusunda tasarlarlar. Kamu yayın kurumlarında görevli yapımcılar için öncelik, 'ihtiyaçlar'dır; ticari yayın kuruluşlarında ise, 'çok seyredilmesini/dinlenilmesini sağlama' önceliğine göre programlar oluşturulur.

Gençliğin Sesi isimli programı tasarlamadan önce, içerik konusunda bir boşluk olduğunu fark etmiştim. İşgücü göçüyle gidenlerin geri dönüşleri konusunda çok fazla söz söylenmemişti; gelen/getirilen çocuklarla ilgili söylenenler ise yok denecek kadar azdı. *Türkiye'nin Sesi Radyosu*'nda ise o tarihe kadar kesin dönüşle Türkiye'ye gelmiş/getirilmiş çocuklarla ilgili bir program üretilmemişti.

Programın içeriğini, 'kesin dönüşle Türkiye gelmiş ikinci kuşak gençlerin Türkiye'ye uyum süreci' olarak belirledikten sonra, programın biçimini yani bu sorunu nasıl aktarabileceğimi belirlemem gerekiyordu. Bu türden programlarda genellikle, akademisyenlerden, uzman kamu görevlilerinden ve sivil toplum önderlerinden yararlanılır. Çoğunlukla onların görüşleri, değerlendirmeleri, önerileri aktarılır ve hep bir boyut eksik kalır: Olgunun gerçek öznesinin görüşlerine yer verilmez ya da yeterince yer verilmez. *Gençliğin Sesi* programında esas olarak gençlerin sesine yer vermeyi kararlaştırdığımda, programın adı da ortaya çıkmış oldu.

Yaşadıklarını, içinde bulunduğu şartları analiz edebilecek, karşılaştığı güçlükleri ifade edebilecek, belki çözüm önerilerinde bulunabilecek gençlerin, yirmili yaşlarda olması gerekiyordu. Yine bir yapımcı önsesiyle, gençlerle üçer-beşer kişilik gruplar halinde konuşmaya karar vermiştim. Birbirlerinden cesaret alarak rahat konuşabileceklerini ya da birbirlerinin eksik bıraktıkları bölümleri tamamlayabileceklerini tahmin etmiştim. (Daha sonra yanılmadığımı anladım) Şimdi sıra işin en zor bölümüne gelmişti: Kesin dönüş yapmış gençleri bir arada bulabileceğim mekânları belirlemek ya da onları gruplar halinde bir araya getirebilmek. Bu noktada, önceden öngöremediğim için utandığım bir gerçekle karşılaştım: Üniversitelerin, yabancı dil öğretmeni bölümlerindeki öğrencilerin büyük bir bölümü, ikinci kuşak gençlerden oluşu-

yordu.

Artık program için her şey hazırды.

Die Gaste'nin Türkçe ve Türkiye sevdaşısı genç okuyucularına, buraya kadar anlattıklarımın, bir akademik makalede nasıl ifade edildiğini göstermek istiyorum. (Öncelikle alıntının sahibi olmak üzere, Araştırma Yöntem ve Teknikleri kullanan akademisyenlerin hoşgörüsüne sığınıyorum.)

"... Geri dönen ikinci kuşak çocukların geri dönüş kararını onaylayıp onaylamadığı, Türkiye'de karşılaştıkları güçlükler, yaşam koşulları incelenmiştir. Çocukların buldukları ortama uyumları "kontrol grubu" denilen ve onlarla aynı sınıf ve cinsiyette olan öğrencilerle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Sosyal uyumu ölçmek amacıyla Hacettepe Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 10.0 ile yapılmış olup, Ki-kare testi, t testi, korelasyon katsayısı, Varyans Analizi ve parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaret-sıra testi kullanılmıştır..."

Ben bu teknikleri kullanmadım, bilmiyordum da zaten. (O dönemde henüz Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersi almamıştım, sonrasında benim kullandığım yöntemin de bilimsel bir adı ve temeli olduğunu öğrendim.)

Yine alan araştırması yapan sosyal bilimci akademisyenleri incitme niyetim olmadığını belirterek, bir anımı aktarmak istiyorum. Programın ilerleyen bölümlerinde, gençlerle konuşup, onların ne kadar dolu, ne kadar yardıma, ilgiye muhtaç olduğunu fark edince, o dönemde bir alan araştırması yayınlanmış bir akademisyenden destek/yardım istemişim. Telefon görüşmemizde bana şunu söylemişti: "Ben anket sorularını hazırladım, anketörlere verip gönderdim. Doldurulup geri geldikten sonra da değerlendirerek makalemi yazdım. Bir gençle bile yüzyüze görüşmedim. Muhtemelen bu konuda siz benden daha çok şey biliyorsunuz..."

Ankara, İstanbul, Bursa ağırlıklı olmak üzere, farklı kentlerde ve mekânlarda, yaklaşık ikiyüz gençle, yüzyüze görüştüm, kayıt yaptım. Çoğunlukla üçer-beşer kişilik gruplar halinde ve ortalama bir saat süren bu görüşmeler hiçbir zaman kayıt süresiyle sınırlı kalmadı. Ses alma cihazını durdurduktan sonra da gençlerle sohbetimiz, 'dertleşmelerimiz' devam etti. Çünkü neredeyse tamamı, –ben sormadığım halde–, şunu söylüyordu: "Bu soruları bize ilk defa siz soruyorsunuz." Çünkü neredeyse tamamı, konuşmasının bir bölümünde ya da sonunda ya ağlamış ya da ağlamaklı olmuştu. Çünkü neredeyse tamamı, kayıt sırasında söyleyemeyip de kayıt dışı söylemek istediği duygu ve düşüncelere sahipti. Büyük bir iştahla, kimi zaman öfke ile kimi zaman ağlayarak anlattılar, dinledim, kaydettim, 79 hafta, yirmişer dakikalık bölümler halinde

yayınladım.

Temmuz 1992-Aralık 1993 tarihleri arasında, TRT *Türkiye'nin Sesi Radyosu*'nda, yayınlanan '*Gençliğin Sesi*' programında, farklı zaman ve mekânlarda görüşülen gençlere, önceden hazırladığım aynı soruları yönelttim. Amacım, sorunlar/sıkıntılar arasında ortaklık veya benzerlik olup olmadığını belirlemektir.

Gençlere, öncelikle geldikleri ülkedeki yaşamlarına ilişkin sorular sordum: Geldiği ülkede yaşarken, Türkiye ve Türk kültürü ile ilişkisi nasıldı? Evlerine Türkçe gazete, kitap, dergi alınıyor muydu? Evde Türkçe radyo yayını dinleniyor muydu? (Yurtdışına yönelik Türkçe televizyon yayınlarının 1990 sonrası başladığını hatırlayınız) Evde ana dilinde mi yoksa bulunulan ülkenin dilinde mi iletişim kuruluyordu? Okul öncesi eğitim almış mıydı? Almışsa bu eğitime ilişkin neler hatırlıyordu? Yaşadığı ülkenin dilini konuşan yaşlılarıyla arkadaşlıklar kurabilmiş miydi? Bu arkadaşlarıyla ilişkisi nasıldı? Buldukları yörede Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verildiği okul var mıydı? Varsa bu derslerden yararlanmış mıydı? Kesin dönüş karar verildiğinde kendisine nasıl bildirilmişti? Dönmeden önce Türkiye'deki hayat ve şartlar konusunda aile ya da başka bir kaynak tarafından bilgilendirilmiş miydi? Türkiye'ye kesin dönüş karar verildiğinde neler hissetmişti?

Görüştüğüm gençlerin büyük çoğunluğu, yurtdışında buldukları dönemde, Türkiye'nin kendileri için, sadece 'anne-babalarının memleketi' ve 'yilda bir defa tatil yapılan yer' anlamını taşıdığını söylemişlerdi. Türkiye'yi tanımıyorlardı. Türkiye'ye tatile geldikleri kısa sürede, ya kırsal kesimde yaşayan akrabalar ziyaret ediliyor ve tatil o yörede tamamlanıyordu ya da önceden belirlenmiş bir tatil yöresine gidilerek, bütün zaman deniz kenarında geçiriliyor, geri dönülüyordu. Bu süre içerisinde, yakın çevrede bile olsa, Türk tarihi ve kültürüne ilişkin bilgi edinmek amacıyla kültür gezileri yapılmıyor, Türkçe yazılı kaynaklarla ilişki kurulmuyordu.

Evlerine Türkçe kitap-dergi gibi yazılı kaynak girdiğini söyleyen çok azdı. Türkçe radyo yayınlarının dinlendiği ev sayısı da çok azdı. Ev ortamında, Türkçe kaynak, sadece video film oynatıcılarında seyredilen Türk filmleriydi.

Gençler ev ortamında, anne-babalarıyla Türkçe, kardeş ve diğer yaşlıları Türklerle yaşadıkları ülkenin dilinde iletişim kurduklarını söylemişlerdi.

Görüşülen gençlerin büyük çoğunluğu, geldiği ülkede okul öncesi eğitim almadığını belirtmişti. Aldığını söyleyenler ise, bulanık çocukluk anılarında, çok da olumlu ayrıntılar hatırlamıyordu.

Görüşülen gençlerin tamamına yakını, geldikleri ülkede yaşıtı arkadaşları olduğunu söylemişti. O ülkenin çocukları/

gençleri ile olan arkadaşlıklarını, görüşmelerin yapıldığı dönemde hayal kırıklığı ve öfke ile hatırlıyorlardı. Çünkü hemen hemen hepsi, yerli arkadaşlarının, kendilerinin de bulunduğu ortamda, sık sık yabancıları/Türkleri aşağılayan konuşmalar yaptıklarını, ancak bu konuşmalar sırasında, 'sen onlara benzemiyorsun', 'sen farklısın', 'sen bizim gibisin' gibi sözlerle gönlünün alındığını, o dönemde kendisinin de bu türden konuşmaları hoş karşıladığını ancak bugün ne çok aşağılanmış olduğunu algılayabildiğini söylemişti. (Görüşülen gençlerin öfkeli olduğu ve ağlamaklı olduğu noktalardan birisi bu bölümde yapılan konuşmalardı.)

Görüşülen gençlerin önemli bir bölümü, geldiği ülkede, Türkçe ve Türk kültürü derslerine katılmıştı. Ancak ne yazık ki bu derslerden hatırlananlar çok da olumlu detaylar değildi. İlginç olan, birbirini tanımayan, hatta farklı ülkelerden gelmiş gençlerin, Türkçe dersleri hakkındaki söylediklerinin birbirine çok benzemesiydi. Ne yazık ki gençlerin bu konuda söylediklerinin önemli bir bölümü, TRT'nin yayın politikası gereği programda değerlendirilemedi; ancak sonraki dönemde karşılaşılan her Milli Eğitim Bakanlığı yetkilisine tarafımızdan açıklıkla aktarıldı. Burada, gençlerin ortak bir söylemini aktarmak istiyorum: "Türkçe derslerinde biz öğretilen Almanca (Fransızca, Flamanca vb.) öğretiyorduk."

Görüştüğümüz gençlerin hiçbirisine, Türkiye'ye gönderilmeden/getirilmeden önce Türkiye'ye dönmek isteyip istemediği sorulmamıştı. Ailenin Türkiye'ye dönüş kararının alındığı ortamlarda çocuk, çevresinde olan bitene sadece tanıklık etmiş; doğal olarak hayatının bütünüyle değişeceğini algılayamamıştı. (Anne-babanın da bu değişimi öngörüp göremediği ayrı bir yazı konusu olsa gerek)

Doğup büyüdüğü, arkadaşlıklar edindiği, anı biriktirdiği, tanıdığı bir çevreden ayrılacağını algılayan çocuk veya genç, bu gerçeği bir sarsıntı olarak yaşamıştı. Görüşülen gençlerin tamamı, Türkiye'ye döndükten sonraki bir yıl boyunca, Almanca (Fransızca, Flamanca vb) gördükleri rüyalarda, çocukluklarının geçtiği ortamları, çevreyi, gördüklerini, rüyalarından ağlayarak uyandıklarını söylemişlerdi.

Temmuz 1992-Aralık 1993 tarihleri arasında, TRT *Türkiye'nin Sesi Radyosu*'nda, yayınlanan '*Gençliğin Sesi*' programında, farklı zaman ve mekânlarda görüşülen gençlere geldikleri ülkedeki yaşamlarına ilişkin soruların ardından, ikinci bölümde, Türkiye'ye döndükten sonraki yaşamları, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşmada kullandıkları yöntemler sorulmuştu. Ancak görünen o ki, bu konudaki söyleyeceklerimiz yazının bu bölümüne sığmayacak. *Die Gaste* yönetimi uygun görürse, bu konudaki söyleyeceklerimizi, bir sonraki sayıda aktarabiliriz.

Uyumda Simgeler ve Gerçekler

Nihat ERCAN TGH Onursal Başkanı

Toplumsal gelişmede sorunlara gerekli çözümlerin getirilmesi uzadığında, bunlar sert ve acı gerçekler olarak taşınmaz duruma geleceğinden; hoş simgelerden umut beklentisi artarak gerçekleri bir süre gölgeler. Almanya uyum sürecinde, umudun yorulduğu döneme girildiğinden beri bu durum yaşandığından, gerçeklerden çıkarak politikalar geliştirme yerine; istenilen türden entegrasyon modellerinin "hem asimile, hem de dışlama" dayatmasına renkli paketler, simgeler geliştiren toplum mühendisliğine yönelmiştir. Çoğulcu katılımcı çözüm modelleri genellikle gündeme getirilmemiştir.

Almanya'da yaklaşık yarım yüzyıldan beri inişli çıkışlı bir yol izleyen Türkçe öğretim/öğreniminde süreç nitel bir gelişme aşamasına dönüşüyor. Bilindiği üzere genelde Türk toplumunun ve özede eğitimcilerimizin çabaları, okullarda örgün eğitim içinde Türkçe derslerinin verilebilmesi için yeterli sayıda Türk öğretmenin görevlendirilmesini sağlamaya yönelmişti. Öğretmen yetersizliğinin giderilmesi konusunda iki olanak vardı; ya bu öğretmenler Türkiye'de öğrenimlerini görmüş, Türkçede yetkin kişiler olacaklar, ya da Almanya'da iki dilli yetişecek olan uyum sorunu olmayan genç Türklere ulaştırılacaklardı. Her iki görüşün de olumlu olumsuz yönleri bulunmakla birlikte, Alman eğitim yetkilileri ve Almanya'daki birçok Türk kurum ve kişiler ikinci şıkta karar kıldılar. Türk kökenli gençlerin hem iki dilli ve hem de eşit koşullarda çalışmaları, evrensel eğitim ilkeleri bakımından da yerinde ve hatta istenilen bir gelişmeydi. Türkler yalnızca Türkleri ilgilendiren alanlarda çalışabilirler önyargısı ve politikasından da böylece vazgeçiliyordu.

Türkiye'den gelen öğretmenlerin yeterlikleri tanınmadığından, özlük haklarını almak, eşit işe eşit ödeme yapılması uğraşlarını verdiler, daha da veriyorlar, sınırlı bir başarıya ulaştılar, bu alanda yapılacak hala var. İkinci sınıf öğretmenler olarak görülmekten kurtulmak için verdikleri uğraşları karşısında gördükleri tepkiler traji/komiktir. Onlar Alman meslektaşlarından daha fazla ve daha karmaşık işlerde çalıştırılmışlar; öğretim alanı dışındaki işlerle de boğuşmak zorunda bırakılmışlar, Donkişot gibi yel değirmenlerine karşı savaşmışlardır. Onların bu zorlu ve saygın uğraşları emekli olduklarında bile hakça karşılık bulamamaktadır.

Özlük hakları Türkiye'ye bağlı olarak gelen öğretmenler ise daha da zor koşullarda, çalışmakta, öğretmenler odasını paylaşamamaktalar, genellikle öğleden sonraları toplayabildikleri öğrencilerle ders yapmaktadırlar. Onların okullara uyumundan değil dışlanmışlıklarından söz ede-

biliriz burada. Türkçeyi ölmekten kurtaracak, "hasta serumu" gibi, öğretecek öğretmenler onlar olacak gibi görünüyör. Bu yolun da değişik nedenlerle kapatılması gündeme gelirse durum çok daha kötüye gidebilir.

Almanya'da yarım yüzyıldır bir türlü bilimsel temellerde; yeterli düzeyde; kapsamlı, sistemli ve sonuç alıcı yöntemler kullanarak, parasal ve insan kaynağı sağlanarak seçenekli süreklilik gösteren bir çözüme ulaştırılmayan anadili Türkçe öğretimi baştan savma, iğreti yamalı bohça bile denemeyecek uygulamalarla oyalanmıştır. Gerçek bu iken, Türk gençlerinin iki-üç dilli öğretmenler olarak yetiştirilecek olması önemli atılım olarak değerlendirilmiş, büyük umutlar bağlanmıştı. Bazı üniversitelerde Türkoloji bölümleri zorlanarak, yaşayan Türkiye Türkçesi öğretmeleri vermeler öngörülmüş, öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler, ikinci bölüm, ya da yan bölüm olarak Türkçe bölümünü seçerek, Türkçe dersleri verebilecek donanımına kavuşmaları sağlanmaya başlanmıştır. Bu uygulama Türk ana-babalar, dernekler, kuruluşlarca çok olumlu bulunmuş, bir taşla iki kuş vurma gibi değerlendirilmiştir. Hem üniversite bitiren gençler Türkçe derslerini de verebilecekleri yeterlilikle donanarak atanmış olacaklar, ve hem de sorunsuz eşit koşullarda okullardaki Türk öğrencilerine anadillerini öğretebileceklerdi. Bunun kimi güzel örnekleri de görülmüştür. Ancak bu uygulama açmadan solan çiçekler gibi çabucak yozlaştırılarak yok olma sürecine girmiştir. Böyle yetişen ve okullarda görev alan öğretmenler, "Türkçe dersi dışında her dersi veriyorum" demekteler. Gerekseler ise, çok yönlü bilindik türden: Öğrenci yokluğu, Türkçeyi seçmeme, ana-babaların bilinçsizliği, ya da bilinçli (!) olarak karar vermeleri, okul yöneticilerinin gereksiz bulmaları, eğitim üst kurumlarının umursamazlıkları, politikacıların yasal düzenlemelerde işi sulandırmaları ve de en önemlisi, Türkçe anadilinin okullardan tümünden uzaklaştırma uzun ince ayarı! Kara mizah gelişmeyle okullarda Türk öğretmen entegre olurken, Türkçe dışlanmaya başlamıştır. Türkçeyi yok etme görevi dolaylı olarak sonunda Türk öğretmenlere mi yüklenmektedir? Türkçe bilmeyen Türk kökenli "müslüman Alman yurttaşları" yetiştirme stratejisinin önemli bir başarısı sayılabilir bu gelişme.

Die Gaste'nin geçen sayısında "Demokrasiden Umud Keskmemek" başlıklı yazının son bölümünde, Türk toplumunun diğer istemleri yanında "Çifte Vatandaşlık hakkı veriliyor (...) anadili öğrenimi yeterli oranda sağlanıyor" gibi düşsel umutlar sıralanmıştı. Büyük Koalisyon hükümeti "Option Modeli" denen Demoklesin Kılıcını gençlerin ba-

şından kaldırma konusunda uzlaşmıştır. Bu olumlu bir adım olmakla birlikte, Çifte Vatandaşlık konusunda ve diğer istemlerde olumsuz tutumunu sürdürmektedir. Örneğin Anadili konusunda hiçbir olumlu girişim bulunmamaktadır. Entegrasyonun en temel ögesi olan kültürel kimliğin korunması ve geliştirilmesi temelinde isteyen Göçmen/Türk çocuklarının anadillerini öğrenebilecekleri eğitimsel, yasal, yönetsel olanakların sağlanması konusunda hangi çalışmaların yapılacağına gündeme taşınması ve tartışılması yeni atanan Türk kökenli bir devlet bakanının amaçları arasında olması beklenir.

Türk kökenli politikacıların, bürokratların simgesel göçmenlik alanları dışında da başarılı olabileceğinin örnekleri bulunmaktadır. Özellikle göçmenlik alanında başarılı olunması istenirse, bir çeşit sınırlamalarla yapılagelen dışlamacılık uygulamalarından uzak durularak, kanunun gerektirdiği genişlik ve derinlikte koşulların sağlanması, uygulayıcıların önünün açılması zorunluluğu vardır.

Burada Sayın Bakan'ın, Türk toplumuna bir jest, göçmenlere bir simge olarak atanmasını ve kişisel kariyerinde ulaştığı konumu bakımından kutluyor ve başarılı olmasını diliyoruz. Sayın Bakan mutlaka olumlu çabalar gösterecek, iyi çalışmalar yapmayı deneyecektir. Kimi noktalarda başarılı da olacaktır. Ancak Almanya'nın yarım yüzyıldır çözümediği, ya da çözmekte yetersiz, isteksiz kaldığı devasa bir sorunun Türk kökenli bir bakanla çözmek istemesi, sorumluluğun onun üzerine yıkarak, yetkisi ve olanakları sınırlı bu bakanlıkla bizleri karşı karşıya bırakmaması dileğimizdir. Hükümetin bu konuya temelli bir çözüm getirme istenci varsa sorun yok, ama geçmişteki gibi yaklaşırsa sonucun ne olabileceğini yaşayarak göreceğiz. Bu nedenlerle hükümete yönelik olası eleştirilerin önünü alma gibi girişimlerin, taktiksel beklentilerin işe yaramayacağını çok örneği vardır yaşanan ülke tarihinde.

Türk Kökenli Bakan, hükümetle göçmenler arasında iyi bir iletişim geliştirerek, göçmen kuruluşlarını, sözcülerini eşit koşullarda demokratik katılımcı çözüm sürecinin içine alarak işe başlarsa, simgesellikten ve işlevsizlikten kurtularak başarılı olabilir. Göçmen ve Türk toplumunun kuruluşları bu alanda yeterli birikime, gerekli deneyime sahip olarak tüm gücüyle destek olmaya hazırdır, yeter ki bu onlardan esirgenmesin, onlar dışlanmasın. Simgeler gerçekleri gölgelemesin, içini çoğulcu katılımcı çözümlerle doldurarak demokrasi umudunu yeşertsin.



Sempozyum 2009 Kitabı
Ocak 2010, 164 Sayfa, 14x23 cm
ISBN 978-3-9813430-07



"Son derschule/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu Paneli" Kitabı
Ekim 2011, 96 Sayfa, 14x23 cm
ISBN 978-3-9813430-14



Sempozyum 2010 Kitabı
Ekim 2012, 228 Sayfa, 14x23 cm
ISBN 978-3-9813430-38



Sempozyum 2011 Kitabı
Haz. 2013, 228 Sayfa, 14x23 cm
ISBN 978-3-9813430-45



Sempozyum 2012 Kitabı
Ekim 2013, 136 Sayfa, 14x23 cm
ISBN 978-3-9813430-52



Zehra İpşiroğlu Gelin Çocuklar Birlikte Düşünelim

Çocuk ve yetişkin hakları
Şiddetin olmadığı bir dünya
Kadın-erkek eşitliği
Medya
Demokrasi
Çevre sorunları...
Çağdaş toplumun temel kavramlarından bazıları. Peki bu kavramların ne kadarını biliyoruz, ne kadarı günlük hayatımızın bir parçası olarak bizimle yaşıyor? Kavramlar sözlüklerden çıkıp yaşamımızın neresinde yer alıyor? Bu sorulara verecek net bir yanıtınız yoksa elinizdeki bu kitap en büyük yardımcınız olacak. Hem çocuklar hem de eğitimciler bu kitap sayesinde düşünce denizinde özgürce yüzmenin tadını çıkaracak!
Bildiğimizi düşündüğümüz kavramların üzerinden bir daha geçmek, onları yeniden inşa etmek ve dünya algımızı yeniden şekillendirmek için
Gelin Çocuklar Birlikte Düşünelim!

232 s. - İstanbul, 2013
ISBN : 978-9944-69-718-7



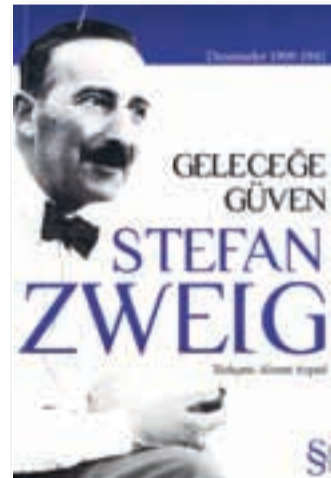
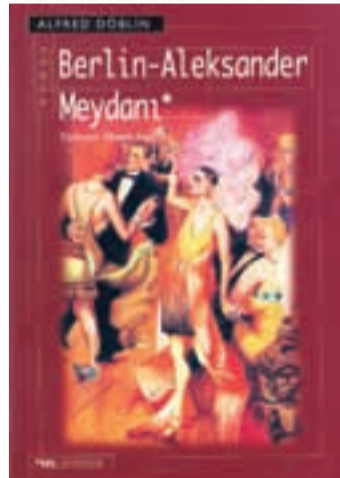
Zehra İpşiroğlu Toplu Oyunlar

İnsan haklarının sürekli çiğnendiği ataerkil bir toplumda yaşıyoruz. Şiddet, yaşamımızın neredeyse doğal bir parçası. Bundan en çok kadınlar, çocuklar ve gençler paylarını alıyorlar. En kötüsü de, demokrasinin yeterince kök salamamış olduğu otoriter bir yapılanma içinde otoriteyi içselleştirmemiz, baskıyı, dahası şiddeti olağan saymamız...

Lena, Leyla ve Diğerleri
oyunculuk yeteneğine dayanan tek kişilik bir oyun, bir göç öyküsü... Yaşanmış bir olaydan yola çıkılarak özgürlüğü kısıtlanan bir kadının parçalanmışlığını anlatıyor.

Pinokyo Kral Übü'nün Ülkesinde
bir kara güldürü ya da kukla oyunu. Otoriter bir toplum yapılanması içinde ezilen, horlanan, baskıya uğrayan çocukların sesini gündeme getiriyor.

ISBN 978-6055-12-736-7





Hamburg'da Direniş, Çatışma ve "Tehlikeli Bölge"

Hamburg şehrinde 21 Aralık'ta "Rote Flora" adlı kültür merkezinin kapatılmasının ardından başlayan polis ile göstericiler arasında çıkan ilk çatışmalarda 120 polis ve 500'e yakın gösterici yaralandı.

Göstericiler, "Rote Flora" isimli kültür merkezinin tahliye edilmesi kararını protesto ediyor. Mülk sahibi Klausmartin Kretschmer, 20 yıldır işgal altındaki binanın tahliyesi için mahkemeye başvurmuştu. Alman kamuoyunda "Lampedusa grubu" olarak anılan Afrikalı bir grup mülteciye sığınma hakkı tanınmasını talep eden göstericiler, ayrıca Reeperbahn semtinde "Esso Evleri" olarak bilinen konutların boşaltılmasına son verilmesini istiyor. "Esso Evleri"nin tahliyesine, yıkılma tehdidi bulunduğu gerekçesiyle Aralık sonunda başlamıştı.

Çatışmaların sürmesi üzerine Hamburg eyalet yönetimi üç bölgeyi "Tehlikeli Bölge" ilan ederek, bu bölgelere giriş ve çıkışları denetime aldı.

Sol Parti Federal Milletvekili Sevim Dağdelen, polisin gösterilerde sert ve orantısız güç kullandığını ve "Tehlikeli bölge" uygulamasının anayasaya aykırı olduğunu vurgulayarak, Hamburg eyaleti İçişleri Bakanlığının bu kararını Sol Parti olarak hem eyalet hem de federal düzeyde tartışmaya

açtıklarını kaydetti. Dağdelen, bu kararı Anayasaya Mahkemesi'ne taşımak istediklerini belirtti. Yeşiller Partisi Hamburg milletvekili Filiz Demirel de, "Tehlikeli Bölge" uygulamasını parti olarak anti-demokratik bulduklarını ifade etti. Demirel, söz konusu uygulamaya sebep gösterilen Davidwache karakol saldırısının asılsız olabileceği yönündeki iddiaların da konuyla ilgili şüpheleri arttırdığını dile getirdi: "Çok büyük spekülasyonlar da var. Mesela Davidwache'ye yapılan saldırı ile ilgili farklı açıklamalar geliyor polis tarafından. Saldırı ikiyüz metre ilerideydi, karakolda değildi şeklinde. Ayrıca Reeperbahn sürekli kameralarla gözetlenen bir bölge ve Davidwache de buranın tam ortasında burada hiçbir kamera kaydının olmaması çok ilginç bir durum."

Hamburg olaylarının en ilginç gelişmesinden birisi de, "Tehlikeli Bölge" uygulaması sırasında gözaltına alınan bir göstericinin üzerinden "tuvalet fırçası" çıkmasıyla, "tuvalet fırçası" Hamburg eylemlerinin simgesi haline gelmesi oldu.

Diğer bir ilginç olay ise, Türkiye'deki "bağzı" medya organlarının, Hamburg olayları ile Gezi direnişi arasında paralellikler kurarak olayları yansıtmaları "iç politika malzemesi" haline getirilmesi oldu.



Ayakkabı Kutusu, Para Sayma Makinesi, İktidar ve Cemaat

İstanbul merkezli "yolsuzluk ve rüşvet" operasyonunda İçişleri Bakanı Muammer Güler'in oğlu Barış Güler, Ekonomiden sorumlu Devlet Bakanı Zafer Çağlayan'ın oğlu ve Çevre Bakanı Erdoğan Bayraktar'ın oğlu, Halkbank Genel Müdürü Süleyman Aslan, Ali Ağaoğlu, Reza Zarrab ve Fatih Belediye Başkanı Mustafa Demir de gözaltına alınan isimler arasında.



17 Aralık günü Terörle Mücadele Kanunu'yla görevli İstanbul Cumhuriyet Savcılığı tarafından başlatılan "yolsuzluk ve rüşvet operasyonu"nda AKP hükümetinde görev yapan üç bakanın oğullarının ve son yılların en gözde mütaahhidi olan Ali Ağaoğlu'nun da aralarında olduğu 71 kişi gözaltına alındı. Yapılan operasyonda, İçişleri Bakanı Muammer Güler'in oğlunun yatak odasında altı çelik kasa, para sayma makinesi ve 1 milyon dolar ele geçirilirken, Halk Bankası Genel Müdürü Süleyman Aslan'ın evinde ayakkabı kutusuna saklanmış 4,5 milyon dolar ele geçirildi.

Operasyonda gözaltına alınanların bir bölümü "Altın kaçakçılığı, rüşvet almak-vermek, imar kirliliği, kara para aklama, sahtecilik, görevi kötüye kullanma ve resmi belgede sahtecilik" iddialarıyla tutuklanırken, olaya adı karışan İçişleri Bakanı Muammer Güler, Ekonomi Bakanı Zafer Çağlayan ve Şehircilik ve Çevre Bakanı Erdoğan Bayraktar bakanlıktan istifa ettiler. 1 milyon dolar rüşvet aldığı iddia edilen AB'den Sorumlu Devlet Bakanı Egemen Bağış ise, görevinden istifa etmese de, "hükümet revizyonu" kapsamında bakanlığı bırakmak zorunda kaldı.

Hükümet yanlısı "bağzı" medya organları bu operasyonun arkasında "Fethullah Gülen Cemaati"nin olduğunu, "Cemaat"ın hükümetle hesaplaşma girişiminin bir parçası olduğunu ileri sürerken, Başbakan

Tayyip Erdoğan, 17 Aralık yolsuzluk ve rüşvet operasyonunu kendisine yönelik "bir darbe girişimi" ve "Türkiye'ye yönelik bir ihanet" olarak nitelendi.

"Bağzı" medyaya göre, operasyon emniyet ve yargı içindeki "cemaatçiler" tarafından gerçekleştirildiğini iddia ettiler. Bu gelişmelerin ardından, AKP hükümeti operasyonu yapan savcılar ve operasyona katılan polisleri topluca görevden alırken, emniyet teşkilatında geniş tasfiyeler başlatıldı. Giderek olaylar, "yolsuzluk ve rüşvet operasyonu" olmaktan çıkarak AKP-Cemaat "hesaplaşması"na dönüştü.

"Yolsuzluk ve rüşvet operasyonu" AKP hükümetinin dört bakanının başını "yerken", karşı operasyonla bine yakın emniyet müdürü ve polis görevlerinden uzaklaştırıldı, operasyonu yapan savcılar (Zekariya Öz vb.) görevden alındılar. AKP hükümeti "cemaatçi" olarak bilinen savcı ve hakimleri tasfiye etmek amacıyla HSYK (Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu) yarasını değiştirmeye yöneldi. AKP'nin Halk Bankası'na karşılık olarak da "cemaatin bankası" olarak bilinen Bank Asya'ya yönelik soruşturma başlatıldı.

Bugünlerde AKP-Cemaat savaşı, devletin her kademesine yayılarak olanca hızıyla sürmektedir. Operasyonda ele geçirilen ayakkabı kutusunda saklanmış milyon dolarlar, para sayma makineleri unutulup gitti.

