

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**TÜRKiYE KÖKENLİ ÖğRENCİLERİN KİMLİK İNŞASINA VE
AİDİYET GELİŞİMİNE ALMAN VATANDAŞLIK EğİTİMİNİN
KATKILARI**

İrem PAMUK
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2017

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**TÜRKİYE KÖKENLİ ÖĞRENCİLERİN KİMLİK İNŞASINA VE
AİDİYET GELİŞİMİNE ALMAN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN
KATKILARI**

İrem PAMUK
(Doktora Tezi)

Danışmanlar:
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Prof. Dr. Hamza AKENGİN

İstanbul, 2017

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir

© 2017

ONAY

İrem PAMUK tarafından hazırlanan "Türkiye Kökenli Öğrencilerin Kimlik İnşasına ve Aidiyet Gelişimine Alman Vatandaşlık Eğitiminin Katkıları" başlıklı bu çalışma, 11 Mayıs 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı- Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ali YILMAZ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Derya ÇIĞIR DİKYOL	

ÖZGEÇMİŞ

- 1999- 2004 Özel Alman Lisesi
- 2005- 2009 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı- Lisans
- 2007- 2009 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı- Yandal
- 2009- 2012 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı- Yüksek Lisans
- 2010 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
- 2012- 2017 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı- Doktora

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum** İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
- E- posta** iremkab@gmail.com

ÖNSÖZ

Türkiye kökenli emek göçmenleri...1961 yılında, tam 56 yıl önce, Berlin duvarının inşasıyla, Doğu Berlin'den güneyden gelen işgücünün ansızın kesilmesi sonucunda 'ek' işgücüne ihtiyaç duyulmasıyla başladı serüvenleri. Emek göçünün faileriydi onlar. Savaş yorgunu, enkaz halindeki Almanya'yı yeniden canlandırabilmek üzere, özel olarak çağrıldılar. Yaşamlarını, ailelerini, anılarını, 'ev'lerini geride, anavatanında bırakarak, gelecekleri ve aileleri için, umut içinde ama biraz da tedirginlik ve korkuyla, yepyeni bir yaşama doğru yola koyuldular Sirkeci Garı'ndan, hiç bilmedikleri o uzak ülkeye doğru...Çalışıp para kazanmak ve kısa zaman sonra vatanlarına geri dönmek umuduyla...İstikamet: München Hauptbahnhof!...Davullarla, zurnalarla, coşkuyla karşılandılar Bahnhof'larda. Çok çalıştılar, çok yoruldular ve vatan hasreti çektiler gurbet ellerde. Misafir işçilerdi onlar: adı üzerinde 'misafir'; bugün orada, yarın geldiği yerde, anavatanında. Zaman içinde ise yabancı işçi, göç kökenli vatandaşlar oldular. Çoğunun geri dönüş planları, ertelendikçe ertelendi, değişti ve günbegün kalıcılaştılar. Eş, çocuklar, torunlar, yeni nesiller...

Derken, bugün Almanya'da dördüncü nesle ulaştı Türkiye kökenliler. Kalıcılaşmayla birlikte, çocukların eğitim sorunları gün yüzüne çıktı. Bunun yanında kimlik, aidiyet ve entegrasyon sorunları da. Arada kalmış, dejenere olmuş, kayıp kuşak, gurbetçi, Almancı, parçalanmış kimlikler, kimlik krizi yaşayanlar, tutunamayanlar olarak etiketlendiler uzun süre. Kimlik bunalımı yaşayan, problemlili bireyler olarak algılandılar/ algılanmak istendiler. Acaba gerçekten böyle miydi? Yoksa onlar diasporik kimlikleri sayesinde çok zengin bir kültüre mi sahipler? Akşam evde Türkiye'yi, sabah okulda Almanya'yı yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin okulda gördükleri tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi dersleri bu problemlere nasıl katkıları sunuyor? Bu araştırma, zengin bir kültürel alışma ve dinamik, kendilerine özgü bir kimliğe sahip Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimlerine, vatandaşlık eğitimi temelli derslerin katkılarının neler olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirildi. Zengin kimlikleriyle Almanya'nın geleceğini inşa eden Türkiye kökenli öğrencilerin aynı zamanda kendilerine meydan okuyan kimlik ve aidiyet durumları tartışılmayı hak ediyor. Bu çalışmanın, günümüz Türkiye'sinde Suriyeli mültecilerin yaşadığı kimlik problemlerine de farklı bakış açıları katmasını umut ediyorum.

Akademik yaşantıma ilk adımıımı atmamı sağlayan, bana her zaman güvenen, destek olan ve bu doktora araştırma konusunu önererek ufkumu zenginleştiren, alışmalarımaya yepyeni bir boyut kazandıran, öğrencileri olmaktan çok büyük onur ve gurur duyduğum, çok değerli danışmanlarım Prof. Dr. Cemil ztrk ve Prof. Dr. Hamza Akengin'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İlk tez izlememden itibaren her daim değerli fikirleriyle, desteğiyle tezimin şekillenmesinde önemli katkılar sunan değerli hocam Doç. Dr. Levent Deniz'e; her zaman katkıları ve desteği için değerli hocam Prof. Dr. Ali Yılmaz'a; lisans eğitimimden itibaren bana destek olan, yol gösteren ve çok şey öğreten sevgili hocam Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu'na; hep yanımda olan ve her zaman desteğini hissettiğim sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Derya ığır Dikyol'a; araştırmanın gerçekleşmesinde büyük emekleri olan, çalışma grubumdaki Türkiye kökenli öğrencilere ulaşmamı sağlayan, sayelerinde Almanya'da diasporada toplumsal yaşamın nasıl şekillendiğini ve sürdüğünü, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrendiğim Zafer Başar, şeyma Başar ve Mehlika Sultan Başar'a; çalışma grubumda yer alan, benimle düşünce ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, Almanya'nın geleceğinin inşasının önemli aktörleri olan Türkiye kökenli öğrencilere; kendisiyle tanışmamış olsam da, çok değerli eserleri ile bana yol gösteren Prof. Dr. Ayhan Kaya'ya; araştırmanın ve hatta hayatımın her aşamasında desteğiyle, yardımlarıyla, yönlendirmesiyle ve motivasyonumu sağlama çabalarıyla yer alan sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Akif Pamuk'a ve her zaman yanımda olan, desteklerini, yardımlarını ve de sabırlarını esirgemeyen, canım anneciğim Aycan, canım babacığım Yavuz ve canım kardeşim Eren Mert'e sonsuz teşekkürler. Sağolun, hep varolun. Sizler olmasaydıınız, bu çalışma gerçekleşemezdi...

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu (EGT-C-DRP-100615-0308) tarafından desteklenmiştir. Çok teşekkürler.

İrem PAMUK

İstanbul, 2017

ÖZET

Türkiye Kökenli Öğrencilerin Kimlik İnşasına ve Aidiyet Gelişimine Alman Vatandaşlık Eğitiminin Katkıları

İrem PAMUK

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışmanlar: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Hamza AKENGİN

2017, xii + 264 sayfa

Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli öğrenciler, bir yandan evlerinde ve diasporada Türk kültür ve değerlerinin yoğun olduğu ortamda Türkiye’yi yaşarken, diğer yandan okulda ve sosyal yaşantılarında Alman kültür ve değerleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu karşılaşmalar, öğrenciler için büyük bir zenginlik olmasının yanı sıra onlar için yük de yaratmaktadır. Bu durum, kimlik inşası, aidiyet gelişimi ve entegrasyon süreçlerinde çeşitli gerilimleri beraberinde getirmektedir. Türkiye’de Almancı, gurbetçi ve Almanya’da, -her ne kadar Alman vatandaşı da olsalar- göçmen kökenli, yabancı olarak anılan Türkiye kökenlilerin, hangi ülkeyi ‘ev’ olarak gördükleri, Alman kimliğini mi, Türk kimliğini mi benimsedikleri ya da kendilerini her iki kimlikle de mi var ettikleri, yoksa ikisini birden reddederek kendilerini yersiz yurtsuz, köksüz mü hissettikleri, yaşam dünyalarını şekillendirmektedir. Almanya’da diasporik kimlik inşalarının ve aidiyetlerinin nasıl geliştiğinin anlaşılması ve tüm bu inşa sürecine okullarda gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli derslerin katkılarının saptanması önem taşımaktadır.

Diasporada kimlik, birçok parametreye bağlı olmakla birlikte, bağlamdan bağlama farklı şekillerde inşa edilmektedir. Bu çalışmada, Türkiye kökenli öğrencilerin kimliklerini nasıl anlamlandırdıkları, farklı bağlamlarda nasıl inşa ettikleri, bu inşa sürecinde ve aidiyet gelişimlerinde Almanya’da gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli derslerin ne katkıları sunduğuna ilişkin duygu, his ve algılarını, kendi yaşam dünyalarındaki bireysel deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amaçlanmış ve nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde, farklı okul türlerinde okuyan 38 Türkiye kökenli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veriler, öğrencilerin doğal ortamında, açık uçlu sorulardan oluşan yarı

yapılandırılmış, derinlemesine bireysel görüşmeler, öğrenciler arasında etkileşimi sağlamak için grup görüşmeleri ve katılımcı gözlem yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, ‘MAXQDA 11’ nitel veri analizi yazılımı ile içerik analizi yapılarak çözümlenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde, toplum bilimleri öğrenme alanı kapsamında okutulan tarih, coğrafya ve politik derslerinin katkıları, Türkiye kökenli öğrencilerin kimlikleri ve Alman toplumuna aidiyetleri üzerine farklı bağlamlarda, farklı gerçekliklerde ortaya çıkmaktadır. Coğrafya dersi, üzerinde yaşanılan mekânın coğrafyası olarak, o mekânı tanıtarak, o mekânın bir parçası olduklarını öğrencilere hissettirerek Almanya’yı bir yurt olarak kabul etmelerini sağlayan bir işlev görmektedir. Almanya, onlar için yurttur, Türkiye ise vatandır. Diğer taraftan, ailelerinin vatan kavramı Türkiye’ye ait olduğu için, vatan kavramını informal olarak ailelerinden, kendi sosyal gerçekliklerine taşımaktadırlar. Tarih dersi, çoğunlukla, Alman topraklarında yaşanmış geçmişin bilgisini aktarmakta ve o üzerinde yaşanan toprakların, o yurdun geçmişinin bilgisi olarak sunulmaktadır. Tarih dersleri aracılığıyla, Türkiye kökenli öğrencilerin geçmiş algılarına, Almanya ve Avrupa sınırları içindeki toprakların/ mekânın geçmişinin bilgisi kazandırılmaktadır. Türkiye kökenli öğrenciler coğrafya ile mekân, ev ve yurt olarak Almanya’yı inşa etmekte ve tarih ile de Almanya’nın kolektif geçmişini, kendi kolektif geçmişleri olarak inşa etmekteledir. Politik dersi, Türkiye kökenli öğrencilerin, Almanya’daki değerleri ve normları öğrenmelerinde, Almanya’daki kuralları içselleştirmelerinde en önemli ideolojik aygıttır. Politik dersi, Türkiye kökenli öğrencilerin birer vatandaş olarak Alman toplumuna aktif katılımları, hakları ve sorumlulukları bağlamında, Alman kültürünü aktarma aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Almanya’da vatandaşlık eğitimi temelli dersler, Alman toplumunun biz kategorisinin özelliklerinin Türkiye kökenli öğrenciler tarafından içselleştirilmesine ve Alman toplumuna entegre olarak, Türk kimliğinin yanında Alman kimliğini de inşa etmelerine olanak sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık eğitimi, diasporik kimlik, aidiyet, entegrasyon, tarih, coğrafya, politik, Almanya, Türkiye kökenli öğrenciler, fenomenoloji

ABSTRACT

Contributions of German Citizenship Education to the Identity Construction and Belonging Development of Turkish-Origin Students

İrem PAMUK

Marmara University Institute of Educational Sciences

Department of Primary Education, Ph.D. Program on Social Studies Education

Advisors: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Hamza AKENGİN

2017, xii + 264 pages

Turkish-origin students who reside in Germany, live Turkey on the one hand at home and in the diaspora where the Turkish culture and values are dominant, while on the other hand encounter German culture and values at school and in their social lives. Although these encounters carry great wealth for students, they also tend to create complications for them. This situation leads to various tensions in the process of identity construction, belonging development and integration. These students are referred to as ‘Almancı’ and expatriate in Turkey and although they are German citizens, as people with a migrant background and foreign in Germany. The answers to the questions such as which country they accept as their ‘home’, whether they embrace the German or the Turkish identity or both, or if they reject both identities and therefore feel homeless and rootless, are shaping their lives. It is of great importance to understand how their diasporic identity construction and belonging develops in Germany and to identify the contribution of courses based on citizenship education at schools to this construction process.

Identity in diaspora, although depending on various parameters, is constructed in different forms differing by context. In this research, it is aimed to reveal the sentiments, feelings and perceptions of how the Turkish- origin students interpret their identities, how they construct their identities in different contexts, the contribution of the citizenship education based courses to their identity construction and belonging development process as well as their individual experiences, and phenomenology is applied as a qualitative research method. The group of participants of the research is composed of 38 Turkish-origin students studying in different school types in the state of

North Rhine-Westphalia of Germany. In the research process, data were collected in the students' natural environment through semi-structured, in-depth individual interviews with open-ended questions, through group interviews to ensure student interaction and via participant observation. The obtained data were analyzed by content analysis with 'MAXQDA 11' qualitative data analysis software and categories were formed.

According to the results of the research, in the state of North Rhine-Westphalia, the contributions of history, geography and politics courses which are taught within the learning domain of social sciences emerge in different contexts and different realities on the Turkish- origin students' identities and their belonging to the German society. Geography course, as a geographical area of the space on which they live, introduces that space and makes them feel that they are a part thereof so that they can accept Germany as their country. For them, Germany is their country whereas Turkey is their homeland. On the other hand, as their family's homeland concept is related to Turkey, they informally transmit the concept of homeland from their families to their social realities. History course mostly conveys the information of the past on the German land and is presented as the information of the past of the land on which they live, the past of that country. Through history courses, the past perceptions of Turkish-origin students are enriched with the history of the territories/ places within the borders of Germany and Europe. Turkish-origin students construct Germany as space, home and country through geography courses and construct the collective past of Germany as their own collective past through history courses. Politics course is the most important ideological instrument in learning the German values and norms and internalization of the rules in Germany by Turkish-origin students. Politics course emerges as a means of transferring German culture, in the context of active participation, rights and responsibilities of the Turkish-origin students to the German society as citizens. Citizenship education based courses in Germany enable Turkish-origin students to internalize the national characteristics of the German society and integrate into the German society and allow to construct a German identity besides their Turkish identity.

Key words: Citizenship education, diasporic identity, belonging, integration, history, geography, politics, Germany, Turkish- origin students, phenomenology

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Amaç	10
1.3. Önem	11
1.4. Tanımlar	12
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	13
2.1. Göç Olgusu: Elveda Doğduğum Toprak!	13
2.1.1. Emek Göçü: Doyduğum Yer Vatanım mı?	15
2.2. Almanya Tarihinde Türk İzleri	19
2.2.1. İşçi Alımı Anlaşması: Türklerin ' <i>Gastarbeiter (Misafir İşçi)</i> ' Olarak Almanya'ya Göçü	21
2.2.1.1. İşçi Göçü Sonrası Durum: Gelişmeler	28
2.2.1.2. Yabancı İşçi Alımının Durdurulması	31
2.2.1.3. Aile Birleşimi Yasası Sonrası Dönem	33
2.2.2. Almanya'da Türk Karşıtlığı: Irkçı Motifli Saldırıları	39
2.3. Göçmen Kökenliler ve Alman Vatandaşlığı: Göçmenlikten Vatandaşlık Hakkına Giden Yol	43
2.3.1. Tarihsel Süreçte Alman Vatandaşlığı	43
2.3.2. Yabancılar Yasası ve Alman Vatandaşlığı: Modern Göçmen Kimlikler	48
2.3.3. Göçmen Kökenlilere Dair Asimilasyon, Entegrasyon Tartışmaları ve Çokkültürlülük	53
2.4. Göçle Şekillenen Kimlikler: Göçmen Kökenlilerin Kültürel Kimliklerinin İnşası	57
2.4.1. Göç ve Kültürel Kimlik: İki Kültür Arasında Kalmak mı? Yozlaşmak mı? Yoksa Kültürel Alaşım mı?	58
2.4.2. Almanya'da Türk Diasporik Kimliği ve Kültürel Kimlik	62
2.5. Almanya'da Yaşayan Türkiye Kökenli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar: Kültür ve Eğitim Sorunları	64
2.5.1. Dil Eğitimi Sorunu: Almanca ve Türkçe	70

2.5.1.1. İki Dilli Yaşam Ortamında Anadil ve Eğitimi	
Sorunu	72
2.5.1.1.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi: Türk Dili ve Kültürünün	
Diasporadaki Temsilcisi?.....	80
2.5.1.1.2. “Entegrasyonun İlk Şartı Ülke Dilini Öğrenmektir”: Almanca ve	
Eğitimi Sorunu	85
2.5.2. Hristiyan Kültürünün Egemen Olduğu Bir Toplumda Müslüman Olmak:	
Müslümanlık ve Din Eğitimi Sorunu	86
2.6. Entegrasyon Aracı Olarak Eğitim: Alman Eğitim Sistemi	91
2.6.1. Alman Eğitim Sisteminde Göçmen Kökenliler: Fırsat Eşitliği?	
(Chancengleichheit?).....	94
2.6.2. Alman Eğitim Sisteminin Genel Amaçları.....	96
2.6.3. Vatandaşlık Eğitimi ve Kimlik.....	97
2.6.4. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Sistemi	98
2.6.4.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Vatandaşlık Eğitimi Temelli Dersler:	
Toplum Bilimleri Öğrenme Alanı	102
2.6.4.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Toplum	
Bilimleri Öğrenme Alanı: Tarih, Coğrafya ve Politik Dersleri.....	106
2.6.4.2.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Tarih Dersi	106
2.6.4.2.1.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Tarih Dersinin Yeterlilik Alanları	107
2.6.4.2.1.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Tarih Dersinin Konu Alanları	109
2.6.4.2.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Coğrafya Dersi	109
2.6.4.2.2.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Coğrafya Dersinin Yeterlilik Alanları.....	110
2.6.4.2.2.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Coğrafya Dersinin Konu Alanları	111
2.6.4.2.3. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Politik Dersi	112
2.6.4.2.3.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Politik Dersinin Yeterlilik Alanları	113
2.6.4.2.3.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan	
Politik Dersinin Konu Alanları	113
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	115
3.1. Araştırma Modeli	115

3.2. Çalışma Grubu	118
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	120
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	123
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	126
4.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye Algısı	126
4.1.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye ile İlişkileri	127
4.1.1.1. Türkiye Kökenli Öğrenciler ve Türkiye Gündemi	127
4.1.1.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'ye Gidiş Gelişleri	130
4.1.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'ye Dair Hisleri	132
4.1.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'deki Kimlik İnşaları	134
4.1.4. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'ye Dair Gelecek Beklentileri	135
4.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Almanya Algısı	137
4.2.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Algısı/ Almanlarla İlişkileri	139
4.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Toplumuna Entegrasyon ve Aidiyet Düzeyleri	141
4.3.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Entegrasyon Algıları	142
4.3.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Vatandaşlık Algıları	145
4.3.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Aidiyetleri	146
4.3.3.1. Alman Kimliği	148
4.3.3.2. Türk ve Alman Kimliği: Diasporik Kimlik	150
4.3.3.3. Türk Kimliği	151
4.3.4. Türkiye Kökenli Öğrenciler ve Alman Toplumunda Öteki Olmak	153
4.4. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Eğitim Sistemi Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri	158
4.4.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Alman Eğitim Sisteminin Amaçları	160
4.4.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Eğitim Sisteminden Beklentileri	161
4.4.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Eğitimde/ Okulda Yaşadıkları Sorunlar ve Ayrımcılık	164
4.4.4. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Çokkültürlü Okul Yaşantıları	167
4.5. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri	172
4.5.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarihin Neliği	173
4.5.2. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarih Derslerinin Amacı	175
4.5.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Derslerinde Gördükleri Konular	179

4.5.4. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarih Derslerinin İşleniş Biçimleri.....	183
4.5.5. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarih Derslerinin Katkıları.....	185
4.5.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Derslerine İlgileri	187
4.5.7. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Derslerinde Türkiye Tarihi Konularının Olmayışına Dair Düşünceleri.....	189
4.5.8. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Öğrenirken Kullandıkları İnfomal Kaynaklar	190
4.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri.....	192
4.6.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafyanın Neliği.....	194
4.6.2. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafya Derslerinin Amacı	195
4.6.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Derslerinde Gördükleri Konular	198
4.6.4. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafya Derslerinin İşleniş Biçimleri	202
4.6.5. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafya Derslerinin Katkıları	203
4.6.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Derslerine İlgileri.....	204
4.6.7. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Derslerinde Türkiye Coğrafyası Konularının Olmayışına Dair Düşünceleri.....	206
4.7. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Politik Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri.....	206
4.7.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin Neliği.....	207
4.7.2. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin Amacı	210
4.7.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Politik Derslerinde Gördükleri Konular.....	212
4.7.4. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin İşleniş Biçimleri.....	217
4.7.5. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin Katkıları.....	219
4.7.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Politik Derslerine İlgileri	222
4.8. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri	224
4.9. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Toplum Bilimleri Öğrenme Alanı Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri.....	225
BÖLÜM V: SONUÇ	232
KAYNAKÇA	243

BÖLÜM I: GİRİŞ

Eğitim, bireylerde gelişmemiş veya gizli şekilde var olan nüvelerin gelişmesini sağlayan olgudur (Kant, 1964: 701; Blaß, 1978: 19). İnsan, eğitilmesi zorunlu olan, eğitime ihtiyaç duyan ve aldığı eğitimle oluşan varlıktır. Biyolojik olarak insana özgü yetilerle, insanlığa aday şekilde dünyaya gözlerini açan bireyi topluma kazandırmak, eğitimin görevlerindedir. İnsanlığın kültür birikimi, okullarda eğitim aracılığıyla edinilir. Okul, bireye, sürdürülebilir bir demokrasi için bilginin yanı sıra toplumsal sorumluluklarının farkındalığını kazandırarak, onu topluma hazırlar. Bireylerin öğrenme, yetkinleşme, olgunlaşma, karakter geliştirme, kimlik inşa etme süreçlerinde eğitimin rolü büyüktür (Giroux, 2014: 20; Kant, 1964: 697; Tanilli, 2007: 11- 13).

Pestalozzi, insanlığın yetkinliğinin temel köklerinin, kalp, zihin ve elin güçleri olduğunu ve ahenk içinde bir gelişim için insan eğitiminin amacının kalbin, zihnin ve elin eğitilmesi olduğunu belirtir. İnsan hissederek, düşünerek ve yaparak öğrenmelidir. Kalp, zihin ve el; hem ahlaki hem de zihinsel, sanatsal- yaratıcı eğitimi kuşatan, bütünsel bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Bu noktada, ahlaki ve duygusal eğitimde kalbin eğitimi ve empati özel bir anlam taşımaktadır. Çünkü empati, insanlık ve toplum, başlıca değerleri oluşturur. Bireyin bu temel güçleri de ancak öğrenmeyi teşvik eden eylemler ve uygun öğretim materyalleri aracılığıyla geliştirilebilir (Böhm, 2004: 76- 77; Gudjons, 2012: 91; Pfeiffer, 2013: 43- 46). Eğitim, aynı zamanda irade sahibi bir varlık olan insana, özgürlüğünü geri vermede yardımcı olur (Schiller, 2010: 42). Çağdaş eğitim idealini ele aldığı İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup adlı eserinde Schiller, insanın bütünsel olarak, ahenk içinde gelişmesi gerektiğini savunur (Aytaç, 2008: 47; Böhm, 2004: 93).

Benjamin (2001: 89), eğitimin hedefinin yetişmiş insan, vatandaş olduğunu vurgular ve resmi pedagojinin, yetiştirilen çocuğun doğası yani çocukluğun, gençlik çağının psikolojisi ile eğitimin hedefinin birbirine uyumlu hale getirilmesini sağlama görevini üstlendiğini ifade eder. Yani eğitimde iki soyut veri olan, yaradılış ile ideal birbirine uyumlandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitimin bireylerden beklentisi vardır: birer ideal vatandaş olarak toplumda yerlerini almaları. Bu noktada insanın, kendisiyle, zamanla,

mekânla, diğer insanlarla ve toplumla etkileşimi bağlamli dersler, okul yaşantısında önemli konumdadır. Demokratik bir toplumun öngördüğü bilgi, beceri, tutum ve değerler, okulda bu dersler aracılığıyla kazandırılmakta ve öğrenciler birer demokratik vatandaş olarak yetiştirilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2003: 49; Öztürk, 2007: 101, 106). Okul, çocuğun dünyası ile olgular ve kültürel gerçeklik arasında köprü görevindeki bir yapıysa; insanın, kendisiyle, zamanla, mekânla, diğer insanlarla ve toplumla etkileşimi bağlamli tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi dersleri de bu köprü üzerinde yürümeyi ve olguların dünyasına girmeyi sağlamaktadır. Bu dersler, bireyin fikirlerinin oluşmasında, kimlik inşasında, aidiyet gelişiminde ve vatandaş olarak toplumda yer almasında önemli role sahiptir.

Kanıtlara dayanan verileriyle, insanoğlunun geçmişle arasında köprü kuran tarih, geçmişe dair izlerden hareketle, günümüzü anlayıp, anlamlandırarak, geleceğe ilişkin çıkarımlarda bulunmayı mümkün kılmaktadır. Ancak tarihsel sorgulama becerisi yüksek olan ve bu doğrultuda geçmişini doğru çözümleyebilen öğrenciler, bugünü doğru şekilde okuyabilir ve yorumlayabilirler (Öztürk, 2009: 21). Tarih eğitiminde geleneksel bilgi odaklı, öğretmenin olguları aktarışı ve yorumlayışı eksenli öğretmen merkezli anlayış, günümüzde yerini modern tarih öğretimine bırakmıştır. Böylece tarih eğitimi, problem çözme amaçlı, yöntem merkezli, öğrenciyi ön plana alan bir anlayış kazanmıştır. Bilgi temelli yaklaşımdan, beceri temelli yaklaşıma geçen tarih eğitiminde amaç, öğrencilerin kendi tarihiyle özdeşleşmelerinden çıkmış ve kendi tarihlerine belli bir mesafeden bakabilen, öz bilince sahip vatandaşlar olarak yetişmeleri olmuştur (Barschdorff, 1998: 77; Höpken, 2003: 57- 59). Tarih eğitimi, aynı zamanda önemli bir vatandaş yetiştirme aracıdır. Araçları ve amaçları farklı olmakla birlikte, tarih eğitimi ile vatandaşlık ve kimlik inşası arasında çok yakın bir ilişki mevcuttur (Pamuk, 2009: 2, 46, 47). Tarih dersi öğrencilerin, bir topluma ait olma bilincine varmalarında ve tarihsel benliklerini bulmalarında önemli bir araçtır. Tarih dersi öğrencilere, Bergmann'ın (1985: 33) ifade ettiği gibi: "Kim olduklarını, hangi toplumlara neden 'biz' dediklerini, diğer toplumların kim olduklarını ve neden onların (...) başkaları olduğunu gösterir." (Akt., Spohn, 1996: 127).

Coğrafya, yeryüzünü tasvir eden, doğal, beşeri, ekonomik özellikleri inceleyen, bunlar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ve bağlantıları kurarak, insanla ilgisini oluşturan ve betimleyen bilimdir. Coğrafyanın temel konusu; mekân ve insan arasındaki ilişkililerdir.

Coğrafya, insanı, mekânları ve insanın mekânlarla olan etkileşimini açıklar. Böylece bireyin kendi çevresinden hareketle, içinde yaşadığı ülkeyi ve dünyayı tanımmasını sağlar. Yaşanılan çevrenin tanınması ve çevre duygularının gelişmesinde, coğrafya dersi başrolde. Coğrafya, mekânla ilgili algılama alanını dolduran, mekânsal çeşitliliklerin incelenmesini temel alarak, günlük hayatta meydana gelen olayların ilgili olduğu, üzerinde yaşanan yerin öğrenilmesinde önemlidir. Günlük hayatla doğrudan ilişkili olan coğrafyanın amacı, birey- mekân ilişkisine vurgu yaparak, bireyin içinde yaşadığı mekânı tanımmasını, bu mekâna uygun davranışlar sergilemesini ve aidiyet hissi geliştirebilmesini sağlamaktır (Akengin, 2007: 149, 150; Akengin, 2009: 203- 204; Özey, 2010: 1). Bireyin yaşadığı mekânı benimsemesi ve ona anlam yüklemesi, mekânsal aidiyetini geliştirir. Mekânın anlam kazanmasıyla ortaya çıkan mekânsal aidiyet, aynı zamanda kimliği inşa eden unsurlardandır. Mekân, kimliğin önemli bir parçasını oluşturur (Mai, 2005: 107, 112). Günümüzün önemli olgularından biri olan, çevreyi ve gelişimi ön plana alan sürdürülebilir gelişim kavramı uyarınca; bugün öyle yaşanmalı, ekonomi kurulmalı ve politika oluşturulmalı ki, bugünkülerin, gelecek nesiller için de yaşanabilecek şekilde sağlanması mümkün kılınmalı; kaynaklar, ekolojik dengeye zarar vermeyecek şekilde kullanılmalıdır. Bu bilinç de, doğa bilimleri ve sosyal bilimler arasında bir köprü olması özelliğiyle, coğrafya dersinin öğrencilere katkılarındandır. Coğrafya dersi, sürdürülebilir gelişmeyi sağlayabilmek için öğrencileri bilinçlendirmek ve çevreye duyarlı vatandaşlar olarak yetiştirmekle yükümlüdür. Okullarda verilen eğitim ile tek dünya kavramı, anahtar kavram olarak ön plana alınmalı ve sürdürülebilir gelişme bağlamında çevre ve gelişme politikası, okulun eğitim görevlerinin vazgeçilmez bir unsuru olmalıdır. Yaşam dünyasına ve geleceğe odaklı yaklaşımların içeriksel ve yöntemsel çeşitliliği ile sürdürülebilir gelişim için eğitim kavramı, bir yapı taşı olarak algılanmalıdır. Bunun içinde de, yaratıcı çözüm yollarını öğrenmek, ekonomik kalkınma ve doğanın korunmasını sağlamak yer almaktadır (Bahr, 2007: 10- 12).

Sosyal yaşamın inşasının öznesi olarak insan, sosyal yaşama uyum sağlayarak demokratik topluma hazırlanma noktasında gereksinim duyduğu bilgi, beceri yeterlilik ve değerleri, sosyalleşme sürecinin en önemli kurumu olan okulda, vatandaşlık eğitimi temelli dersler aracılığıyla ve geçirdiği yaşantılarla edinmektedir. Bireylerde bir arada yaşam kültürünün temelleri, kendi yaşam dünyalarının gündelik örneklerinden hareketle

oluşur, bu nedenle demokrasinin yaşanabilir kılındığı, demokratik ruhun güçlendirildiği bir okul ortamı büyük önem taşımaktadır. Okul, vatandaşlık eğitimi temelli dersler ile bireye temel insani davranışları edindirerek ve bireyin vatandaş olarak toplumsal varoluşunu destekleyerek, onu topluma kazandırma görevini üstlenir. Bu haliyle okul; bireyler için dış dünyaya açılan kapıdır. Bu nedenle okul, demokrasinin bir yaşam biçimi olarak içselleştirildiği, demokratik ve sosyal bir deneyim mekânı olacak şekilde geliştirilmelidir. Böylece demokrasi ‘hakkında’ ve demokrasi ‘için’ öğrenme, demokrasi ‘aracılığıyla’ öğrenmeyle birleşik olmalıdır (Himmelman, 2005: 26). Vatandaşlık eğitiminin temellerinden biri de işleyen bir demokrasinin varlığıdır. Demokratik değer ve temelleri tanıyarak, demokrasiyi bir yaşam şekli olarak benimsemiş bireylerin, birer vatandaş olarak topluma katılması, daha iyi ve barışçıl bir toplumun inşa edilme şansını arttıracak bir olgudur. Çünkü demokratik bir arada yaşam kültürünün gelişimi için; sağlam temellere dayanan bir vatandaşlık eğitimine ve de insan haklarına saygılı, bilinçli, hoşgörülü, açık fikirli, empatik, ayırım gözetmeyen, dayanışma duygusuna sahip, uzlaşmacı, sorumluluk sahibi, katılımcı, aktif ve etkin vatandaşlara ihtiyaç duyulmaktadır. Himmelman’ın (2005: 10) vurguladığı gibi: “...yetkin vatandaşlar, bu dersin ideal modelidir.” Bu özelliklere sahip yetkin vatandaşların yetiştirilmesinde ve demokrasi yeterliliğinin kazandırılmasında vatandaşlık eğitimi temelli dersler rol oynamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Vatandaşlık eğitimi temelli dersler, geleceğin vatandaşlarını toplumsal yaşama hazırlar. Almanya’da, demokrasi bilincinin erken yaştan itibaren kazanılması noktasında katkılar sunan vatandaşlık eğitimi dersleri, İkinci Dünya Savaşı’nın neden olduğu yıkım sonrasında büyük bir önem kazanmıştır. Almanya’nın bir daha böyle bir dönem yaşamaması için yeni nesillerin eğitiminde, özellikle demokrasi eğitimi en çok önem verilen olgu haline gelmiştir. Çünkü Almanya, bir felaketin eşiğinden dönmüştür. İkinci Dünya Savaşı’nın egemen olduğu savaş atmosferinde, birçok Alman kenti yıkıma uğramış ve devletin sosyal, kültürel, ekonomik birliği de bozulmuştur. Alman kentleri, Thomas Mann’ın (2012: 633) ifadesi uyarınca, şu haldeydi: “Hiç durmuyor: her şey teslim oluyor ve etrafa dağılıyor. Paramparça olan ve direnci kırılan kentlerimiz, olgunlaşmış erikler gibi düşüyor. Darmstadt, Würzburg, Frankfurt elden çıktı,

Mannheim ve Kassel, hatta Münster, Leipzig bile çoktan yabancılara boyun eğdi.” İkinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya’nın genel görünümünü ise Fulbrook (2011: 197) şu şekilde betimlemiştir:

“1945’te Almanya harabe halindeydi. Savaş yorgunu ve geleceğinin belirsizliği yüzünden kaygı içindeki Alman halkı, yıkılmış Reich’in döküntü ve enkazının altından bir varoluş bulup çıkarmaya çalışıyordu. Kimse –işgal güçleri bile- bu dönemde geleceğin ne getireceğinden emin değildi. Yine de, sonraki kırk yıl içinde, ortaya çok farklı iki Almanya çıktı.”

Savaş sonrasında Almanya, Doğu ve Batı olmak üzere ikiye bölünmüş ve savaşın doğal sonucu olarak, ekonomisi de çıkmaza girmiştir. Bu durumdaki Batı Almanya, ülkenin ekonomik yönden kalkınabilmesi ve canlanabilmesi için iş piyasasına yönelik politikalar geliştirmiş ve işçi göçüne yönelik anlaşmalarla başka ülkelerden işgücü transfer etmiştir. İşgücü göçmenlerinin Almanya’ya gelmesiyle, ülke bambaşka bir görünüm almıştır. Avrupa’nın merkezinde (Orta Avrupa’nın kuzeyi) yer alan Almanya, zaman içinde Avrupa’nın en yoğun nüfuslu, sanayisi gelişmiş, güçlü ve çokkültürlü ülkesi olmuştur. Almanya’nın nüfus yoğunluğunda, geçmişin göçmenleri ve misafir işçileri (Gastarbeiter) önemli bir paya sahiptir. Bu da Almanya’nın kozmopolit bir toplum yapısına sahip olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Almanya’da, dine ilişkin görünüm de çeşitlilik göstermektedir; çoğunluğu Hristiyan (Protestan, Katolik) olan Almanya’da Müslümanlar, Yahudiler, Budistler ve diğer inançlara sahip bireyler, bir arada yaşamaktadır (Bereichernde Vielfalt, tarihsiz; Führ, 1996: 31; Gökmen ve Rizzo, 2010: 17, 24; Kanat, 2004: 20- 21). Barındırdığı tüm bu farklılıklarla Almanya, çeşitli kültürlerin bir arada yaşadığı çokkültürlü, çok dinli bir yapıdadır. Makro boyutta dünyanın ve mikro boyutta toplumların gitgide daha enternasyonal hale geldiği günümüzde, farklılıklarla bir arada yaşama kültürünü edinmek kaçınılmazdır. ‘Ötekiler’le bir arada yaşamak, kültürel çeşitlilik bağlamında zenginliği ifade etmektedir. Çokkültürlü bir demokrasinin inşası gereğince, farklılıklarla örülü ülkelerde birlik oluşturularak bir arada yaşam kültürünün benimsenmesi gerekmektedir. Çokkültürlü toplumlarda, ev sahibi ülkenin kurallarına uyum göstererek kendi kültürünü korumak arasındaki dengenin sağlanması ve farklı kültürlerden insanların bir arada yaşaması, topluma zenginlik katan önemli bir unsurdur (Benecke, 1997: 7- 9). Bu noktada vatandaşlık eğitimi temelli derslere de görev düşmektedir.

Almanya’da 1961 yılında, Berlin Duvarı’nın inşası ile Doğu Berlin’den g n birlilik gelen ucuz işgücü durmuştur. Almanya’ya kültürel yönden uzak olduğu için, işçi g çleri sürecinin başında sıcak bakılmamasına rağmen, Türkiye ile Batı Almanya arasında 1961 yılında İş Gücü Alımı Anlaşması (Anwerbeabkommen) imzalanmış ve Türkiye’den de işçi alımı gerçekleşmiştir. Türkiye’den binlerce insan, -kesin bir bağ ve süreklilik içermeyen- ‘misafir işçiler’ (Gastarbeiter) adı altında, çalışmak üzere Almanya’ya göç etmiştir. Anlaşma, sadece belirli bir süre için Almanya’da çalışacak iş gücünün seçilerek Almanya’ya getirilmesini sağlamaya yani Türkiye’den işçi ithal etmeye yönelik olmuştur ( il, 2011: 48- 49). İşçi gücü sonrası süreçte ise Türkiye kökenli nüfus, Almanya’daki en büyük göçmen kesimini oluşturmuştur. Almanya, misafir olarak nitelediği işçilerin kalıcı olacağını öngörememiş ve uzun yıllar boyunca, ülkeyi bir g ç  lkesi (Einwanderungsland) olarak tanımlamaktan özellikle kaçınmıştır. Almanya’nın g ç ülkesi olarak anılmak istememesinin nedenleri; birliğinin, kültürünün, geleneklerinin bozulmasından korkması ve Alman vatandaşlığının etnik köken yoluyla tanımlandığı bir ülke olarak kalmak istemesidir (Güngör, 2005: 13; şenocak, 1993: 139). Almanya, misafir olarak nitelendirdiği işçilerin Almanya’daki varlıklarının geçici bir süreliğine çalışmaya geldiklerini ve geri döneceklerini d ş nd ğu için uzun bir süre boyunca entegrasyona yönelik politikalar da geliştirmemiştir. Ancak yazar Max Frisch (1976: 12) bu süreci şeyle betimler: “K c k bir üstün halk, kendini tehlikede görüyor: İşgücü çağrıldı, insanlar geldiler.” İnsanlar gelmişlerdir ve bugün Almanya’da Türkiye kökenliler, dördüncü nesle ve  c milyona yakın nüfusa ulaşmıştır. Önceleri sadece ülkelerine göç etmiş misafir işçiler olarak gördükleri ya da görmek istedikleri Türkiye kökenlilerin, kalıcı oldukları gerçeğiyle yüzleşen Almanlar çareyi, savaş sonrası darbe almış olan ülkelerinin ekonomik mucize gerçekleştirmesini ve hızla kalkınmasını borçlu oldukları göçmen kökenlilere yönelik entegrasyon politikaları geliştirmekte bulmuşlardır. Bunun  zerine, başlarda Türkiye kökenlileri ülkelerine entegre etmek istemeyen Almanlar, 80’li yıllardan itibaren Türkiye kökenlilerin sosyal entegrasyonunu sağlamaya yönelik çok yönlü faaliyetlerde bulunmaya ve Türk- Alman birlikteliğini desteklemeye başlamışlardır. Sosyal bütünleşmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, Türkiye kökenlileri artık toplumun bir parçası olarak kabul ettiklerinin bir göstergesidir (Güngör, 2005: 70; Keskin, 2011: 40; Santel, 2007; şahin, 2010; Schmidt, 2002: 2- 4).

Birinci nesil Türkiye kökenliler için Almanya, emeklerini sunmaya ve para kazanmaya geldikleri yeni vatandı. Yeni vatandı, çünkü birinci nesil ve kısmen ikinci nesil, sosyalleşme ve kültürlenme süreçlerinin büyük kısmını Türkiye’de tamamlamışlardı. Sonraki, Almanya’da doğan ve büyüyen nesiller için ise Almanya, ilk vatan olmuştur. Zaman içinde kalıcılaşan Türkiye kökenli bireyler, Almanya’da kendi diasporalarını oluşturmuşlardır. Diasporaları, özel bir göçmen oluşumu olarak niteleyen Safran (2015: 97): “Çünkü onlar, kültürel bir bağlantıyla beraber, anavatanlarına genel bir yönelmeye dair bir hatırayı saklarlar; bir anavatan kültürüne ve/ veya dinine dair bir şeyi yansıtan kurumlara sahiptirler; sembolik veya pratik anavatanlarıyla ilgilidirler.” ifadesiyle, diasporanın yaşanılan ülke ile anavatan arasındaki çok boyutlu ilişkisine ve ‘iki dünya arasında’ yaşamına (Safran, 2015: 100) vurgu yapmaktadır. Safran’a (1991: 84) göre, anavatanla ilişki ve bağın sürdürülmesi gerektiği bilinci, diasporanın karakteristiklerindedir. Böylece hem ‘orada’ hem ‘burada’ var olmaktadır. Kendi kültürel geleneklerinin de etkisiyle şekillenen diasporik bir ortamda, karma bir kültürle yetişen göçmen kökenliler, yerel motiflerle bezeli köken ülkelerinin kimliğinin yanında yeni bir kimlik de inşa etmekteLERdir. Bu diasporik kültürel kimlik, sürekli değişen ve dönüşen, dinamik bir boyuta sahiptir (Kaya, 2000: 17, 18).

Wang (1991: 184, 193), tümü dinamik ve değişken olan beş diasporik kimlik çeşidinden bahseder: misafir (sojourner), benimseyen (assimilator), uzlaştıran (accommodator), etnik kökeniyle gurur duyan (ethnically proud), etnik kökenini yok sayan (uprooted) diasporik kimlikler. Almanya’da yaşayan Türkiye kökenliler örneğinde bu diasporik kimlikler şu şekilde örneklendirilebilir: Türkiye’ye geri dönüşü planlayan *misafir* diasporik kimlik; Alman kimliğini *benimseyen* diasporik kimlik; özel hayatında Türk kimliğiyle, kamusal alanda ise Alman kimliğiyle var olan *uzlaştıran* diasporik kimlik; Türk kimliğine sahip çıkan, *etnik kökeniyle gurur duyan* diasporik kimlik ve Türk kimliğini reddederek Alman kimliğiyle var olan, *etnik kökenini yok sayan* diasporik kimlik.

Birinci ve ikinci nesil Türkiye kökenli bireylerde, geldikleri ülke olan Türkiye kimliği ön plandayken, sonraki nesillerde ise genellikle doğup büyüdüğü Almanya’da inşa ettikleri diasporik kimlik ön plandadır. Yani hem ailelerinin etkisiyle Türkiye’den, hem de yaşadıkları Almanya’dan sentezlenen bir kültürel alışım (Kaya, 2000: 11- 12). Ancak tüm bu kültürel alışıma rağmen, köken ülkelerinin Avrupa Birliği üyesi olmayan

bir ülke olması ve Müslüman olmaları gibi nedenlerden dolayı, Almanya’da yaşayan her nesil, çeşitli entegrasyon sorunlarıyla karşı karşıya kalmış ve sık sık ırkçı motifli ayrımcılığa uğramıştır (Keskin, 2011: 53; Kula, 2011: 31). Göçmen kökenliler ve entegrasyon sorunu, Almanya’nın politik gündeminde, kültürel farklılık bağlamında her daim ön planda olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Bir arada yaşamaya ve ‘biz’ kültürü inşa etmeye yapılan vurgu ve kültürel çeşitliliğin topluma zenginlik katan bir unsur olarak değerlendirilmesi, entegrasyon politikasının izlendiğine dair göstergelerdendir. Diğer yandan Almanya’da bazı kesimlerce, göçmen kökenliler karşıtı sesler, sık sık yükselmektedir. Ancak Almanya, kültürel azınlıkların topluma aidiyet duygularının gelişmesi ve yerleşmesi için entegrasyon politikaları üretmenin kaçınılmaz olacağını fark etmiş ve bir arada yaşama yönelik Ulusal Uyum Planı ile bütün toplumu kapsayan bir girişimle diyalog başlatmıştır (Keskin, 2011: 31).

Türkiye kökenlilerin Almanya’yı yurtları olarak görüp görmedikleri, kendilerini Alman olarak algılayıp algılamadıkları ve göğüslerinde iki kalbin birden mi attığı yoksa tek bir tarafa mı aidiyet hissettikleri sorularının cevapları, Almanya’daki yaşam deneyimlerinin sonuçları olarak ortaya çıkmaktadır (Keskin, 2011: 19, 20). 1964 yılında yükseköğrenimini yapmak üzere gittiği Almanya’da entegrasyon politikasına ilişkin çalışmalarda bulunan, Hamburg Türk Göçmenler Birliği ve Almanya Türk Öğrenci Federasyonu başkanlıklarını yürüten, Almanya Türk Toplumu’nu kuran, Federal Meclis milletvekili olarak görev yapan ve Siyasal Bilimler ve Göç Politikası Profesörü olan Keskin’in (2011: 17) kendi yaşam deneyimine ait anlatısı, bu durumu desteklemektedir:

“Temel bir soru beni sürekli meşgul ediyor. Almanya’yı nasıl görüyorum? Almanya’ya hiç duraksamadan benim yurdum, ‘benim’ ülkem olarak bakabiliyor ve kendimi onunla özdeşleştirebiliyor muyum? Eğer böyle değilse, o zaman niçin acaba böyle değil? Bunun nedenleri ne? Bu sorunun yalnızca benim kafamı değil, aynı zamanda birçok göçmen kökenli insanın kafasını da –eğitim durumundan, mesleğinden ve toplumsal konumundan bağımsız olarak- hararetle meşgul ettiğini biliyorum.”

Diğer yandan, yıllarca Almanya’da Türkiye kökenli öğrencilere öğretmenlik yapmış olan Ercan (2016: 133), bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Almanya’ya göçün kırkıncı yıldönümünde ve bizim de burada otuzuncu yılımızı doldurduğumuz şu günlerde bile bir ayağım Türkiye’de, bir ayağım burada. Ne

tam Türkiyeli ne de Almanyalı olabildim...Hiç buralı olamadım. Biliyorum, böyle düşünceye sahip olan sadece ben değilim, azımsanmayacak kadar çok vatandaşım benimle aynı görüşler. Bizim gibi buradan ev aldıkları ve Alman vatandaşlığına geçtikleri halde yüreğimiz hep Türkiye için atmaktadır...bu duyguların böyle gelişmesinin sorumlusu sadece biz değiliz, yabancıları devamlı dışlayan içinde yaşadığımız ülkenin halkı ve yetkilileridir.”

Ulus ötesi göç ve bunun sonucunda kaçınılmaz olarak gerçekleşen kültürler arası karşılaşma ve etkileşimler, farklı kültürlerin bir arada yaşamalarına yönelik olarak entegrasyon kavramını ortaya çıkarmıştır. Ulus ötesi göç deneyiminin kültürel dinamiklerini içeren diasporik kimlik, otantik kültür ile yaşanan ülke kültürünün birleşiminden oluşmaktadır (Kaya, 2000: 18). Entegrasyonun başarılı olması, diasporada kimliğin güçlü olmasını gerektirir. Almanya’da yaşayan Türkiye kökenliler, entegrasyon, kimlik ve aidiyet konularında birtakım ikilem, gerilim, çelişki ve sorunlarla karşı karşıyadır. Bunların çözümünde genel olarak eğitimin, özel olarak vatandaşlık eğitiminin katkı sunabileceği ve büyük rol oynayabileceği açıktır. Bu nedenle, sosyal entegrasyonun, başlıca unsuru olan vatandaşlık eğitimiyle ilişkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Özellikle üçüncü ve dördüncü nesil Türkiye kökenlilerin Alman eğitim sistemine katılım ve sistemden faydalanma oranları, bir önceki nesille kıyaslanmayacak kadar artmıştır. Bununla beraber, söz konusu öğrenciler, kimlik, aidiyet ve entegrasyon konusunda birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaya devam etmektedirler.

Bu araştırmada, nüfusunu birbirinden farklı etnik kimliklere mensup insanların oluşturduğu çokkültürlü yapısıyla, on altı özerk eyaletten ve bu bağlamda on altı ayrı eğitim sisteminden oluşan ve barındırdığı çeşitliliği zenginliğe dönüştürerek, eğitimde ileri seviyede bir ülke haline gelen Almanya’da, ülkemizde okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi kapsamında ve vatandaşlık eğitiminin yapı taşları olarak görülebilecek, tarih, coğrafya ve politik derslerinin Türkiye kökenli öğrencilerin entegrasyonunda ne katkılar sunduğu, vatandaşlık algılarında ve kimlik inşalarında ne rol oynadığı, aidiyetlerini nasıl geliştirdiği tartışılacaktır.

Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi: “Almanya’da vatandaşlık eğitiminin Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimlerine katkıları nedir?” sorusudur.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye algısı nedir?
2. Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya algısı nedir?
3. Türkiye kökenli öğrencilerin Alman toplumuna entegrasyon ve aidiyet düzeyleri nedir?
4. Türkiye kökenli öğrencilerin Alman eğitim sistemi hakkındaki düşünce ve deneyimleri nelerdir?
5. Türkiye kökenli öğrencilerin tarih dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri nelerdir?
6. Türkiye kökenli öğrencilerin coğrafya dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri nelerdir?
7. Türkiye kökenli öğrencilerin politik dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri nelerdir?
8. Türkiye kökenli öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri nelerdir?
9. Türkiye kökenli öğrencilerin toplum bilimleri öğrenme alanı hakkındaki düşünce ve deneyimleri nelerdir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okutulan vatandaşlık eğitimi temelli derslerin, Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimlerine katkılarının belirlenmesidir. Kuzey Ren Vestfalya, endüstrinin, sanayinin, zengin maden ocaklarının şekillendirdiği, Almanya'nın en büyük sanayi bölgesi olan Ruhr Havzası'yla (Ruhrgebiet) öne çıkan eyaletidir. Aynı zamanda misafir işçi göçünün en önemli yerleşim alanlarından biridir. Bu çalışmada Kuzey Ren Vestfalya eyaletinin seçilmesinin başlıca nedeni de, zengin endüstri bölgesinin kentlerinde Türkiye kökenlilerin halen yoğun olarak yaşıyor olmalarıdır.

Araştırmada, farklı kültürel dokuya sahip olan Almanya'nın eğitim sisteminde, vatandaşlık eğitiminin temel niteliklerinin neler olduğu ve bunun Türkiye kökenli

öğrencilere nasıl yansıdığı tespit edilmiştir. Kültürler arasında etkileşimi arttırmak, bir arada yaşama dair entegrasyon politikaları üretmeye teşvik etmek ve böylece göçmen kökenlilerin, toplumla kaynaşarak kimlik inşalarını ve aidiyet duygularını geliştirerek katkıda bulunmak, vatandaşlık eğitimi derslerinin öncül görevlerindedir. Diasporik özneler olan Türkiye kökenli öğrencilerin diasporik kimliklerinin inşasında, Alman kültürüne aidiyetlerini sağlamada vatandaşlık eğitiminin katkılarını ortaya çıkarmak bu araştırmanın temel amacıdır.

1.3. Önem

Türkler ve Almanlar, özellikle tarihçesi Batı Almanya endüstrisinin işgücüne duyduğu ihtiyaç sonucunda, 1961’de yazılmaya başlanan misafir işçi (Gastarbeiter) göçlerinden itibaren Almanya’da bir arada ya da yan yana yaşamaktadırlar. Türkiye’de Almancı, Almanyalı, gurbetçi; Almanya’da, -her ne kadar Alman vatandaşı da olsalar- göçmen kökenli, yabancı olarak anılan Türkiye kökenlilerin, Almanya’daki yaşam deneyimlerinden hareketle, kendilerini bu birbirinden farklı iki kültürde nasıl gördükleri, nasıl hissettikleri, hangi toplumla özdeşleştikleri, nasıl uyum sağladıkları, hangi ülkeyi yurtları olarak seçtikleri, Alman kimliğini mi Türk kimliğini mi benimsedikleri ya da Keskin’in (2011: 20) vurguladığı gibi, göğüslerinde iki kalbin birden mi attığı yoksa her iki kimliği de reddederek kendilerini yersiz yurtsuz, köksüz mü hissettikleri, içinde yaşadıkları toplumda karmaşık kimlik inşalarının ve aidiyetlerinin nasıl geliştiğinin anlaşılması ve tüm bu inşa sürecine Almanya’da okullarda okudukları vatandaşlık eğitimi temelli derslerin katkılarının saptanması önem taşımaktadır.

Vatandaşlık eğitimi ve kimlik çalışmaları, genellikle biz kategorisine odaklanmaktadır. Bu araştırma ise diasporaya, diğer bir deyişle, hem biz kategorisini hem de onlar kategorisini birlikte deneyimleyen öznelerin, vatandaşlık eğitimi aracılığıyla kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimlerine odaklanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın bulguları, vatandaşlık eğitimi temelli derslerin Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinde ne rolde olduğunu belirlemesi açısından katkı sunmaktadır. Böylelikle araştırma sonuçlarının, Almanya örneğinden hareketle Türkiye için hayat bilgisi, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, sosyal

bilgiler, tarih, coğrafya, demokrasi ve insan hakları gibi vatandaşlık bilinci inşasında rol oynayan derslerin öğretim programlarının geliştirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Diaspora: Bu araştırmada diaspora kavramı, modern diaspora bağlamında kullanılmıştır. Modern diasporalar, anavatanları dışında yaşayan, ‘geri dönüş miti’nden uzaklaşarak kalıcılaştırmış, aynı etnik kökenden insanların, anavatandan uzakta yeni bir vatan kurduğu, çoklu bağlara sahip toplumsal gruplardır. Modern diasporalar, uluslararası göç hareketleri sonrasında, göç edilen ülkelerde oluşmuştur (Kaya, 2000: 40, 62- 66). Sosyo- mekânsal ağ olan diaspora, hafıza mekânıyla içinde yaşanan mekânı bir araya getirir. Diaspora, ‘burada ve orada’nın ortak varlığına sahiptir (Clifford, 2015: 39; Offner ve Pumain, 1996: 163’ten Akt., Bruneau, 2015: 72). Ulus- ötesi toplulukları ifade eden modern diasporada bireyler, yaşadıkları ülkede kalıcılaştırmışlardır ve bir yandan köken ülkeleriyle ilişkilerini sürdürürken, diğer yandan yaşadıkları ülkeye entegre olmakta ve kültürel yönden melezleşmektedirler (Bruneau, 2015: 89; Ulusoy, 2015: 60- 62).

Diasporik kimlik: Diasporada yaşayan bireylerin (diasporik öznelere), sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olan anavatanlarının kültür ve değerlerinin, yaşadıkları toplumun kültür ve değerleriyle diyalogunun ürünü olan dinamik, değişken, çoklu, modern ve kültürel alışmaları içinde barındıran, sürekli yeniden inşa edilen ulus ötesi kimliğidir (Clifford, 2015: 25; Kaya, 2000: 13, 66).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Göç Olgusu: Elveda Doğduğum Toprak!

“...Göçün, yerinden yurdundan ayrılma sürecinin, mutlaka köksüzleşmeye neden olduğunu düşünmüyorum. Ancak çokköklülüğe neden olabilir. Nereden geldiğini bilmemek, geleneksel bir kimlik krizi değildir. Sorun, çok fazla sayıda yerden gelmektir...Göç, çok sayıda yere çeken bir şeyin değil, aynı anda konuşan birçok sesin varlığıdır.”

Salman Rushdie (1983)

Alışıldandan ayrılarak, geçmişi geride bırakarak başka bir yaşam alanına, yepyeni başlangıçlara yol almak, haritanın başka bölgelerinde yeni bir hikâye yazmak, yeni bir ‘ev’de ikamet etmek, yabancı olmak, arada kalmak, belirsizliğe rağmen umut içinde olmak ve sosyal değişim temelli bir toplumsal olgu olan göç, yeni kimlik inşalarına ve aidiyet duygusu geliştirmeye, böylece çok boyutlu dönüşüme yol açar. Göç, insanların ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenler ekseninde, ya bir süre sonra geri dönüşü ya da sürekli yerleşimi hedefleyerek, bir yerden başka bir yere yaptıkları, coğrafi, toplumsal ve kültürel motifleri özünde barındıran bir yer değiştirme hareketidir (Yalçın, 2004: 13). Göçmen, “kendi yaşamını, ailesinin yaşamını daha iyi bir konuma getirmek için bulunduğu yerden, mekândan, dostlarından, akrabalarından, hatta suyundan, toprağından ayrılan ve daha iyi bir yaşam için mücadele etmeye karar veren insan demektir. Bunlar ülke içinde de hareket ederler, sınırları aşarak dünyada da hareket ederler.” (Erdoğan, 2011: 71). İnsanlar, doğdukları toprakları bırakarak başka bir gelecek ihtimalinin peşinden, başka yerlere göç ederler ve göç ettikleri toprağın ‘dışardan geleni’ olurlar (Chambers, 2014: 18; Kümbetoğlu, 2003: 271). Ulus ötesi göç, kendilerine daha iyi bir yaşam arayan insanların, bir başka ülkeye yaptıkları yer değiştirme hareketlerini içermektedir ve dünyanın her yerinde, toplumları ve siyaseti etkileyerek yeniden şekillendiren ulus aşırı bir devinimin parçasıdır. Aynı zamanda göçmenlerin geriye kalan hayatlarını kuşatarak, gelecek nesilleri ve toplumsal varoluşu birçok boyutuyla etkileyen uzun bir süreçtir. Ulus ötesi göçmen, başka bir ülkeye yaşamını sürdürmek için yerleşen kişidir (Castles ve Miller, 2008: 11, 29; Erdoğan, 2015; Faist, 2003a: 42). Ancak göç, sadece fiziksel olarak yer değişim değil, bunun yanında kültürün de bir yerden başka bir yere taşınması ve sosyal dokuyla etkileşmesi, uyum, bütünleşme, alışma demektir (Baran, 2013: 11). Faist’e (2003a: 22) göre: “...uluslararası göçmenler tek- yönlü caddelerde değil, çift- yönlü anayollarda seyahat

ederler.” Dinamik, karmaşık, çok boyutlu ve sürekli devinim halindeki (Öner, 2012: 13) ulus ötesi göç, bir yenilik arayışıdır aslında, yeni bir dil edinmek demektir, yeni kültürlerle, başka insanlarla karşılaşmak, iletişim kurmak ve bir arada yaşamaktır, yeni bir vatanda hayat kurmak ve var olmaya çalışmak, çabalamaktır, varoluş mücadelesi vermektir, kendine öteki olan bir toplumun ötekisi olmaktır. Ulus ötesi göç olgusunun üç bileşeni vardır; birey, ülkesi ve göç ettiği ülke. Göç eden bireyler, kendi yaşam biçimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, kimliklerini, kültürlerini de beraberlerinde götürürler ve kendi kültürlerini yeni çevrelere yansıtırlar, bu yeni çevrede yaşatırlar. Göç edilen yerde, yeni bir kültür dairesi oluştururlar. Bu bağlamda göç süreci, bireylerin daha önce yaşamış oldukları mekânla ve yeni yaşayacakları mekânla kurdukları ilişkiyle şekillenir (Faist, 2003a: 22- 30; Goldring, 1996: 77; Ilgın ve Hacıhasanoğlu, 2006: 60, 69; Şimşek, 2014). Göçmenler, kendi köklerinin, yeni sosyal çevreleriyle yani öteki olanla karşılaşması ve etkileşimi yoluyla da kültürel yönden farklılaşır, yeni kimlikler inşa ederler. “Başka bir yerde yaşamak, kendinizi daima farklı kimliklerin tanındığı, takas edildiği ve karıştırıldığı ama yok olmadığı bir sohbetin içinde bulmaktır.” (Chambers, 2014: 36). Bu eksende, ulus devletin sınırlarını aşan toplumsal ağ ve ilişkileri ifade etmek üzere ‘ulus aşırı alan’, ‘diasporik alan’, ‘devlet aşırı alan’ gibi kavramlar kullanılmış ve bunlar aracılığıyla göçmen kitlelerinin siyasal, etnik, kültürel ve dinsel kimlikleri tanımlanmaya çalışılmıştır (Kaya ve Şahin, 2007: xxi, xxii).

Toplumsal varoluşun her boyutunu etkileyerek toplumsal değişimlere ve dönüşümlere yol açan göç süreci, göç edilen toplumun farklı dil, din ve etnisiteye sahip göçmenlerle etkileşimini sağlar ve ortaya farklı kimlikler ve ulus ötesi aidiyetler çıkarır (Özbek, 2012: 24; Tekin, 2012: 72). Klasik göç kuramlarından olan asimilasyon kuramı, göçmenlerin kendi ülkelerine dair kimliklerini ve aidiyetlerini geride bırakarak, zaman içinde tüm bağlarını yitirip, göç ettikleri ülkenin kültürel kalıplarını içselleştirdiklerini ve yeni ülkenin sosyo-kültürel bağlamıyla bütünleşerek –ulus aşırı bağları göz ardı ederek- asimile olduklarını savunur. Bu kuram, göçmenlerin kendi ülkelerinin değer, norm ve pratiklerinin, geldikleri ülkede kurdukları yeni bağlar aracılığıyla yok olduğunu kabul eder. Ulus aşırı göç yaklaşımına göre ise, göçmenler hem göç ettikleri ülkeyle hem de kendi köken ülkeleriyle bağlar kurar ve sürdürürler. Ulus aşırı göçmenler, göç ettikleri ülkede yaşar ve çalışırken, aynı zamanda kendi ülkeleriyle etkileşim halinde kalarak bağlarını da korumaktadırlar (Aydın, 2011: 63; Aydın, 2012: 35; Faist, 2003a:

32; Öner, 2012: 19-21). İletişim ve ulaşım teknolojilerindeki değişim, göçmenlerin ülkeleriyle, sosyal ve kültürel bağlantılarını sürdürmelerine olanak sağlamaktadır (Castles ve Miller, 2008: 40). “Kaynak ve hedef bölgeleri birleştiren ve her ikisinde de belirgin değişimleri beraberinde getiren göç ağları oluşur. Göçler demografik, ekonomik, toplumsal yapıları değiştirebilir ve ulusal kimliğin sıklıkla sorgulanmasına yol açan yeni bir kültürel farklılığı beraberinde getirir.” (Castles ve Miller, 2008: 7). Göç süreci, klasik göç kuramının ötesindedir, dinamik ve açık uçludur. Aydın’ın (2012: 37) da vurguladığı üzere: “Göç edenler bazen göç ettikleri toplumla bütünleşir, hatta zamanla ‘göçmen’ oldukları dahi unutulur ve tahayyül edilen ulusal ‘biz’e dahil edilir, ulusun doğal bir parçası olurlar.” Böylece eski ile yenin etkileşimi, göçmenlerin çok yönlü deneyimler yaşamalarına yol açar ve zengin bir kültürel iletişim ile farklılıklarla; farklı kültür dairesine, farklı inançlara, farklı dillere sahip, farklı düşünen, farklı hisseden insanlarla bir arada yaşama yönelik kazanımlar elde ederler.

2.1.1. Emek Göçü: Doyduğum Yer Vatanım mı?

*“burada ve orada
sen yabancı ülke ve sen- benim ülkem
hangisi hangisi pek bilmiyorum
yabancı olanda yaşıyorum- benimkini hayal ediyorum...”*

Boba Piperski (1991:60)

Kymlicka’nın (1995: 17) vurguladığı gibi: “Göç, yalnızca ‘yeni dünya’ya ait bir olgu değildir.” İnsanlık tarihi kadar eski olan göç hareketleri, her dönemde tarihsel süreçte damga vuran ve tarihin seyrini değiştiren bir önem taşımışlardır. Zorunlu göçler, göç tarihinin başlangıç noktasını oluşturmuştur. “Fetihler ve sömürgeleştirme girişimleri hep bazı halkların yerlerinden edilmesi, yeni yerleşimlere zorlanmasıyla birlikte olmuştur. Bunun gerisinde güvenlik gerekçeleri kadar çalıştırılacak insan gücünün temini de yatmaktadır.” (Toksöz, 2006: 11). M.S. 375’te başlayan ve ilk kitlesel göç hareketi olan Kavimler Göçü ile Avrupa devletlerinin temelleri atılmış ve Avrupa şekillenmiştir. Ortaçağda ise Amerika’nın keşfi sonrasında, bölgesel ve yerel tarihi, küresel tarihe dönüştüren Kolomb Değişimi (Columbian Exchange) dönemi ile Avrupa kolonizasyonu ve hemen akabinde de Afrika’dan köle ticareti başlamıştır. Avrupalı sömürgeciler, tarım alanlarında ve maden ocaklarında çalıştırmak üzere Afrikalı köleleri işgücü olarak

Amerika'ya götürmüşlerdir. Kolonyalist dönemde yapılan bu köle ticareti, ilk küresel entegrasyon dalgası ve kitlesel işçi göçü olarak nitelenebilir (Singer, 2011: 154- 158). İşgücü temini, keşfedilen yeni dünyanın çalıştırılacak kölelere ihtiyaç duymasıyla birlikte ön plana çıkmış böylece köle ticareti, insanlık tarihinin en önemli emek göçünü ve işgücü pazarını oluşturmuştur. Sanayileşmenin başlamasıyla birlikte göç, nitelik değiştirmiş ve sermaye, ağır çalışma koşullarını karşılayacak işgücüne ihtiyaç duymuştur. Bu göç hareketleri ile sözleşmeli emek, kölelik ile özgür işgücü arasında bir kategori meydana getirmiştir (Toksöz, 2006: 11-14).

Tarihin her döneminde göçlerle şekillenen bir coğrafya olan Avrupa'da, İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki Soğuk Savaş sürecinde ortaya çıkan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu, Kant'ın 'Sonsuz Barış' (1795) tasarısını gerçekleştirilmesine kurulan ve Avrupa ülkelerini birleştirmede ilk ve büyük bir adım olan uluslararası örgüttür. Ekonomik çıkarlar temelinde, ortak pazar yaratmak üzere oluşturulan örgüt, günümüz Avrupa Birliği'nin yapı taşıdır. Bu birlik, zaman içinde daha da gelişmiş ve Gümrük Birliği'nin kurulmasıyla, işçilerin serbest dolaşım hakkı edinmeleri sağlanmıştır (Bilgin, 2010: 15- 20). Böylece modern dönemde, işçi temelli göçlerin niteliği de değişime uğramıştır. Modern öncesi dönemde, bireyden bağımsız ve zorunlu olarak gerçekleşen emek göçü, modern dönemde bireyin isteği doğrultusunda ve gönüllülük esasına göre gerçekleşmeye başlamıştır. Karın tokluğuna çalışmanın yerini, ücret karşılığında emek almıştır denebilir. Avrupa'nın bütünleşmesini sağlayan Avrupa Birliği'nin Serbest Dolaşım İlkesi, hem ekonomik hem de sosyal boyutlara sahiptir. Serbest Dolaşım İlkesi uyarınca Avrupa vatandaşları, üye ülkelere seyahat etmenin yanı sıra çalışma ve ekonomik faaliyetlerde bulunma hakkına da sahiptir. Avrupa Birliği'nin devletlerarası ve çokuluslu yapıda olması dolayısıyla birlik üyesi ülkeler, gittikçe daha enternasyonal hale gelmiş ve toplumlar çokkültürlü bir görünüm kazanmıştır. Ev sahibi ülkenin kurallarına uymak ve aynı zamanda kendi kültürünü korumak arasındaki dengenin sağlanmasının gerekliliği, farklı köken, kültür ve dinden insanların uyumlu şekilde ve barış içinde, eşit haklara dayalı bir arada yaşama kültürü oluşturulmasına yönelik politikalar geliştirilmesine yol açmıştır (Benecke, 1997: 8; Keskin, 2011: 24). Kültürel çeşitlilik, çoğulculuk ve de ortak bir Avrupa kültürü ve kimliği oluşturmak, Avrupa Birliği'nin özüdür. "Hiç kuşkusuz, birleşik Avrupa daha ilk zamanlarından bir çoğulculuk olgusunu ortaya koyar: dil çeşitliliği ve kültür çeşitliliği –ulusal ve bölgesel

diller ve kültürler, çoğunluk ve azınlık dilleri ve kültürleri-; her birinin güçlü kültürel ve siyasal geleneklerin yükünü taşıdığı birbirinden farklı kurumlar ve bunların yapılarındaki çeşitlilik.” (Kastoryano, 2009: 19). Edgar Morin’in (Morin 1988’den Akt., Kastoryano, 2000: 237) de vurguladığı üzere: “Avrupa’nın birliği ancak çoğulluğu içinde mevcuttur. Halklar, kültürler, devletler arası etkileşimler bizzat kendisi çoğulcu ve çelişkili olan bir birlik dokumuştur.” Bahsi geçen çokkültürlü yapının ortaya çıkışında, göçmen işçilerin etkisi büyüktür. Göçmen işçi, iş gücü eksikliği olan, gelişmiş bir yere belli bir iş alanında emeğini satmak için daha az gelişmiş bir yerden gelen iş gücüdür (Berger ve Mohr, 2011: 50; Faist, 2003a: 52). Göçmen işçiler, az gelişmiş ekonomiye sahip, yeterince sanayileşmemiş ve işgücü fazlası olan toplumlardan, işgücü açığı olan, ekonomik gücün merkezi büyük sanayi toplumlarına gelmiş olmalarına rağmen, onları göç etmeye zorlayan tek neden ekonomik koşullar değildir. İnsanlar, elbette çalışma amaçlı, yani ekonomik nedenlerden ötürü göç etmişlerdir. İnsanların öncelikli göç motivasyonu, ekonomik durumdur. Ancak, ekonomik nedenlerin yanı sıra merak, dünyayı görme tanıma arzusu gibi sosyal ve kültürel faktörlerin de göç etme kararlarında rol oynadığı yadsınamaz. Her ne kadar, işgücü eksikliği olan yere emeğini satmak ve belirli bir işi yapmak üzere yerli işçilerin sahip oldukları hakların daha azına razı olarak göç etmişlerse de aslında içinde yaşıyor oldukları durumda eksik olan bir dinamizmi elde etmeyi amaçlamışlardır. Bu dinamizmi yakalayabilmek için, kendi ülkelerinin çalışma ve yaşam koşullarını yetersiz gören insanlar, Goethe’nin Faust’taki ünlü sözünü hatırlatırcasına “Burada insanım, burada insan olabilirim.” (Hier bin ich Mensch, hier darf ich’s sein) umuduyla, daha gelişmiş ülkelerde, daha iyi koşullarda insanca yaşayabilmek amacıyla da göç etmişlerdir. Emek göçmenleri, göç sürecinin edilgen kurbanları değil, etken karar vericileridirler (Berger ve Mohr, 2011: 13, 24; Castles ve Miller, 2008: 70; Goethe, 2001: 28; Kaya ve Şahin, 2007: xxiv; Richter, Kasım 2015; Toksöz, 2006: 22; Uslu ve Cassina, 1999: 17-19; Tekin, 2012: 73). Zaptçioğlu’nun (2011: 57) belirttiği gibi:

“Göç, esasında zannedildiği gibi açlıktan veya işsizlikten, yani doğrudan ekonomik nedenlerden kaynaklanmaz. Aynı koşullara maruz kalan yüzbinlerce, milyonlarca kişi vardır fakat çok azı memleketini terk eder. Göç edenler, özel insanlardır. Kalanlar onlara yarı kınama, yarı gıpta ile bakar: kaderlerini ellerine almış, yazgılarını değiştirme cesaretiyle hiç bilmedikleri diyarlara doğru yola çıkmış bu

insanlar, kuşkusuz yaşadıkları yerin en gözüpek ve atak insanlarıdır. Almanya'ya Türk işçi göçünde de böyle olmuştur.”

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte, özellikle Avrupa ülkelerinde endüstrileşme ivme kazanmış ve endüstrileşmenin ihtiyaç duyduğu iş gücünün, yaşlı nüfusun artması ve çalışabilir nüfusta büyük oranda bir azalmanın gerçekleşmiş olmasından dolayı öz kaynaklardan karşılanamaması, yabancı iş gücüne olan talebi arttırmış ve bu da ulus ötesi göç hareketlerine neden olmuştur (Doyuran-Kartal, 2006; Okyayuz, 1999: 19). 1955 yılından itibaren, savaşın yol açtığı yaraları sarmak, harabe halindeki şehirlerin ve ekonominin yeniden inşasını gerçekleştirmek üzere yabancı kökenli insanların, iş gücü alımı kapsamında Batı Almanya'ya göç etmesiyle, Alman toplumu gitgide birbirinden farklı kültürel yapıları yansıtmaya ve kültürel bir mozaığe dönüşmeye başlamıştır. Ancak Almanya, yabancı işçileri göçmen olarak değerlendirmekten ve uzun yıllar boyunca kendini bir göç ülkesi (Einwanderungsland) olarak tanımlamaktan kaçınmıştır. ‘Almanya bir göç ülkesi değildir’ (Deutschland ist kein Einwanderungsland) ifadesi bir slogan haline gelmiştir. Bu bağlamda yapılan anlaşmalar, işçilerin Almanya'ya belirli bir süre için çalışmaya geldiklerini ve ‘geçici’ olduklarını vurgulayarak, onları göçmen değil, sadece Gastarbeiter (misafir işçi) statüsünde kabul etmiştir (Aktürk, 2015: 73; Bade, 1983: 59; Canbolat, 2009: 243; Çil, 2011: 42; Schallück, 1969: 14). Çünkü Almanya, “Göçün, ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen geçici bir pratik olduğu”nu (Kaya, 2014: 26) düşünmüştür. Kastoryano (2000: 27), misafir işçi kavramının bu gerçeği betimlediğini, şu şekilde açıklamıştır:

“Almanya’da işçi davet edilmiştir ve bir *Gastarbeiter*’dir. Ona legal bir statü sağlayan bu nitelime orada kalış süresinin sınırlı olduğunu belirtmekle kalmaz, aynı zamanda neden davet edildiğini de ortaya koyar.”

Pazarkaya (1989), Gastarbeiter başlıklı şiirinde, misafir işçi adını şu şekilde vurgulamıştır:

“Bu Almanlar,
Gerçekten çok misafirperver
Bize, misafir işçi
Adını verdiler...”

Anlaşmalar aracılığıyla gerçekleşen kitlesel göç hareketleri sonrasında Almanya, çok farklı etnik kökene sahip insanların bir arada yaşadığı, çokkültürlü bir toplum görünümünü almıştır. Aras Ören'in ifade ettiği gibi: "Biz elbette yabancıyız, biz elbette başka bir ülkeden geldik, yabancı ve çoğunlukla taşra kültüründen. Biz müziğimiz, dilimiz, mutfağımız, etnik özelliklerimiz, çatışmalarımız, yaşam alışkanlıklarımız ve dini inançlarımız ile geldik. Bütün bunlar, bizim bavulumuzdaydı." (Ören, 17 Temmuz 2011).

1961 yılında Berlin Duvarı'nın inşasıyla birlikte, Batı Almanya'da ucuz emeğin kaynağı birden kesilmiştir (Fulbrook, 2011: 222; Kaya, 2016b: 45; Leggewie, 2011: 11; Schallück, 1969: 17). Nohl (2009: 17), Berlin Duvarı'nın inşasının, potansiyel işgücü akımının azalmasına yol açtığını ve canlanmaya başlayan Batı Almanya ekonomisinin iş gücü kaynağında sıkıntıya düştüğünü ve bu nedenle işçi göçlerine yöneldiğini belirtmektedir. "Mevcut işgücü kapasitesinin Alman ekonomisinin büyümesine yetmeyeceği 1961'de Berlin Duvarı ile Doğu'dan gelen kalifiye işgücünün de durması ile birleşince Alman ekonomisi yabancı işgücü teminine yöneldi." (Gencer, 2014: 19). Böylece Almanya, Avrupa ülkeleri dışındaki ülkelere işçi alımına yönelmiş ve bununla birlikte, işçilerin köken bölgelerinin çeşitliliği artmış, göç alan ülkede kültürel farklılıklar (Castles ve Miller, 2008: 107) ortaya çıkmaya başlamıştır. İşgücü göçü, aynı zamanda kültür göçüdür. Göç alan ülkelerde, toplumsal, etnik çeşitlilik artmış ve kültür alışverişi de hızlanmıştır.

2.2. Almanya Tarihinde Türk İzleri

Almanya tarihinde Türklere ilişkin izlere, daha Almanya, Prusya Krallığı ve Türkiye, Osmanlı İmparatorluğu iken, özellikle savaşlar ve fetihler yoluyla kurulan ilişkilerin sonucunda rastlanmaktadır. Tarihsel süreçte, iki ülke arasında, zaman zaman yoğunlaşan bazen de yavaşlayan, tarihi, askeri, siyasi, iktisadi ve kültürel bağlar da kurulmuştur (Aytaman, 2002: 4). "Birinci Dünya Savaşı'nda beraber savaştılar. Genç Türkiye, Nasyonal Sosyalizm egemenliğinden kaçmış olan birçok sığınmacıyı kabul etti." (Körber- Stiftung, 1996: 21). Faist'in (2003a: 125) açıkladığı üzere:

"Başlangıçta Türkiye ile Almanya arasındaki bağların her şeyden önce güvenlik-askeri ve ekonomik bir yapısı vardı. Ondokuzuncu yüzyılda Prusyalı subaylar Türk

ordusunu düzenleyip modernleştirdiler. Bunu Birinci Dünya Savaşı'ndaki gösterişli *Waffenbrüderschaft* (silah arkadaşlığı) izledi.”

Türklerin fetihleri, Avrupa'da Türk korkusuna neden olmuş ve bu korku, uzun süre propagandalar ve Türklere karşı vaazlar aracılığıyla yayılmaya çalışılmış ve özellikle 1453 yılında İstanbul'un fethedilmesiyle birlikte daha da artmıştır. “...asırlar boyu ‘Türk’ adı korku ve dehşetle özdeşleşmişti.” (Spohn, 1996: 66). Türklerin büyük bir dış tehlike olduğu sürekli vurgulanmış ve her yerde bilinçli bir şekilde, savaşçı, zalim, barbar, kaba, düzenin yıkıcısı, ezeli düşman gibi olumsuz Türk imajının yayılması için özel çaba harcanmıştır (Spohn, 1996: 28, 30, 37, 50). Böylece, “Kutsal Haçlı Seferleri fikri canlı tutuluyordu.” (Spohn, 1996: 37). 16. yüzyılda Avrupa'da, Türklerin saldırı ve fetihlerine paralel olarak Türkendrucke (Türk Baskıları) ismini taşıyan bir gazete yazılmaya başlanmış ve gazetenin çoğunluğu Almanca olarak Almanya'da çıkarılmıştır (Göllner, 1973'ten Akt., Spohn, 1996: 25). 16 ve 17. yüzyıllarda Alman topraklarında yapılan savaşlarda ve özellikle Viyana Kuşatmaları sonucunda ise Türkler, Alman ordularının zaferi sonucunda, ganimet Türkleri (Beutetürken) olarak Almanlara esir düşmüş ve Almanya'ya götürülmüşlerdir. “Viyana'nın kurtarılmasında en büyük rolü oynamış Alman ordu mensupları içlerinde kadınların da bulunduğu esirlerin bir kısmını kendi ülkelerine götürmüştür.” (Kurtoğlu, 2012: 94). İkinci Viyana Kuşatması'nın Hristiyanların zaferiyle sonuçlanmasıyla, Türklerin yenilmez olduğu savı ortadan kalkmış ve yüzyıllar boyunca korku ve dehşetle özdeşleşen Türkler -halk arasında bu imaj değişmemiş olsa da- Avrupa için panik yaratıcısı olmaktan çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda İkinci Viyana Kuşatması, Avrupa'da Türk algısında bir dönüm noktasıdır: Avrupalılar, Türk korkusunu üzerlerinden atmış ve günümüzde de geçerli olan, kendilerini üstün görmeye başlamışlardır (Spohn, 1996: 54, 83). Esir alınan ganimet Türklerinin çoğu, Hristiyanlaştırılmış ve vaftiz edilmiştir. Carl Osman'ın mezar taşında yazanlar, bu geçmişi tüm gerçekliğiyle, net bir şekilde özetlemektedir:

“Burada Tanrı'nın huzurunda yatan Carl Osman, 1655'te İstanbul'da doğdu/ 1688'de Belgrad önlerinde esir alındı/ 1727'de Rügland'da vaftizi gerçekleşti/ 47 yıl görev yaptı, 1735'te 80 yaşında öldü.” (Heller, 4 Eylül 2003).

Ganimet Türkleri'nin yanı sıra Alman ordusunda görevli, çoğunluğu Osmanlılardan olan Müslüman askerler de vardı. Hatta onların ibadetlerini yerine getirebilmeleri için Prusya Kralı I. Friedrich Wilhelm tarafından 1732 yılında Potsdam'da yaptırılan büyük

bir namaz odası, cami olarak hizmete sunulmuştur (Kurtoğlu, 2012: 104; Landman, 2005: 588). 1800'lü ve 1900'lü yıllarda ise Osmanlı İmparatorluğu'ndan Almanya'ya eğitim almak üzere öğrenciler ve çalışmak üzere işçiler gitmiştir. Dresden kentinde bulunan şark usulü ve camiye benzer mimarisiyle dikkat çeken Yenidze Oryantalist Tütün ve Sigara Fabrikası'nda çalışmak üzere 1899'da yedi tütün uzmanı gönderilmiştir. II. Abdülhamit, askeri alandaki ilişkilerin yanı sıra teknoloji transfer edebilmek amacıyla, Almanya ile yakın ilişkiler kurma gayreti içinde olmuş ve 1903'te iki ülke arasında eğitim anlaşmasının imzalanmasıyla Osmanlı İmparatorluğu'ndan öğrenci kafilesi, eğitim almak üzere Almanya'ya gelmiştir. Türkler, Siemens, AEG, Mercedes gibi büyük Alman şirketlerinde çalışmış ya da eğitim görmüşlerdir. Böylece imparatorluklar arası kültürel ilişki kurulmaya başlanmıştır (Kurtoğlu, 2012: 95-96; Zaptçioğlu, 2011: 56-65). Zaptçioğlu'nun (2011: 60) belirttiği gibi, kartopu etkisiyle çok sayıda insan Almanya'ya gitmeye başlamıştır: "İlk Türk işçileri 1950'lerin sonlarında kendi başlarına Almanya'ya gittiler. Bazıları öğrenci gidiyor, orada kalıp arkadaşlarının ve onların akrabalarının gelmesine önyak oluyordu." (Zaptçioğlu, 2011: 60). 1957'de imzalanan Kültür Anlaşması ile iki ülke arasında fikir, sanat ve ilim alanlarında karşılıklı etkileşimin artırılması amaçlanmış ve bu anlaşma ile kültürel ilişkilerin geliştirilmesinin temeli atılmıştır. Bu bağlamda mesleki bilgilerini arttırmaları için stajyer olarak teknik okul mezunu, kalifiye elemanlar Almanya'ya davet edilmişlerdir. Tüm bunlar, Türk- Alman ilişkilerinin çok daha eski çağlara dayanıyor olduğunu göstermektedir (Abadan-Unat, 2007: 4; Akgündüz, 1992: 81; Kültür Alanında İkili Anlaşmalar, tarihsiz.; Spohn, 1996).

2.2.1. İşçi Alımı Anlaşması: Türklerin 'Gastarbeiter (Misafir İşçi)' Olarak Almanya'ya Göçü

"Kunduralarında Anadolu'nun tozu-toprağı, sırtında yakasız tipik bir gömlek, başında yöresinden olan basit bir şapka, elinde veya cebinde bir tesbih, tahtadan bavulunda veya el torbasında kuru fasulye ve irmik, kolonya ve ufak bir rakı şişesi... Ama ceketlerinin iç cebinde başka şeyler de vardı: eşlerinin ve çocuklarının fotoğrafları. Daha yaklaşık üç gün süren tren yolculuğu sona ermeden onları cepten çıkarıp derin derin bakıyor, gülümsüyor ve öpüyorlardı..."

Yüksel Pazarkaya (1989: 248)

Toplumunu yabancılardan arındırarak, ırksal kozmopolitizmden kurtulup, sadece aryan Alman ırkından oluşan, homojen bir Almanya yaratmak ve Alman yaşam alanını

(Lebensraum) genişleterek tüm Avrupa'ya hakim olmak amacıyla insanlık tarihinin en kötü dönemlerinden birini başlatan Adolf Hitler önderliğindeki nasyonal sosyalist örgütlenmenin neden olduğu İkinci Dünya Savaşı, Almanya'nın yıkımına yol açmıştır (Evans, 2012: 29; Fulbrook, 2011: 180, 181, 196; Kymlicka, 1995: 3). 'Nasyonal sosyalizmin, Kant'ın ve Goethe'nin ülkesinde zafer kazanması nasıl mümkün olmuştu?' hala yanıtlanamayan, güncel bir sorudur (Dahrendorf, 1966: 17).

Savaş sonunda harabe haline gelen Almanya'da, geleceğin nasıl şekilleneceği belirsizdi. Fulbrook'un (2011: 197) da belirttiği gibi: "Savaş yorgunu ve geleceğinin belirsizliği yüzünden kaygı içindeki Alman halkı, yıkılmış Reich'in döküntü ve enkazının altından bir varoluş bulup çıkarmaya çalışıyordu." Bu dönemin anahtar politik kavramları; nasyonal sosyalizmin etkisini ve izlerini yok etmeye yönelik olarak nazilerden arındırma (Entnazifizierung) ve demokratikleştirme olmuştur (Hoff, 2001: 822). Savaş sonrasındaki Almanya'ya dair Thomas Mann, şu çıkarımda bulunmuştur: "Almanya artık özgür, tahrip edilmiş ve kısıtlanmış bir ülke, özgür olarak nitelendirilebilirse şayet." (Mann, 2012: 665).

Toplumsal çöküş, işgücü yetersizliğini de beraberinde getirmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın şiddetli yıkımı sonrasındaki süreçte, Avrupa ülkeleri ve özellikle Batı Almanya, derin yaralar alan endüstrilerini güçlendirmek, sürdürülebilir bir ekonominin yeniden inşasını sağlayabilmek ve böylece ekonomik yönden kalkınabilmek için çevre ülkelerin işgücüne ihtiyaç duymuşlardır. Almanya'da, sosyalist blokta yer alan Doğu Almanya'dan Batı'ya gününbirlik olarak çalışmaya giden işçilerin, 1961'de Berlin Duvarı'nın örülmesiyle fiilen durdurulması, insanların işlerini bir anda kaybetmelerine neden olmuş ve bu durum, Batı Berlin'deki işgücü açığını daha da arttırmıştır (Bade, 1983: 59, 60; Fulbrook, 2011: 222; Heinrich, 2005: 4-5; Hoff, 2001: 823; Mortan ve Sarfati, 2011: 2; Schmelz, 2002: 14, 211; Steiner, 2009: 19). İşgücü ihtiyacı çerçevesinde gerçekleşen ulus ötesi göç hareketinin niteliği, değişime uğramış ve emek göçü temelli bu göçlerde ekonomik etmenler (Castles ve Miller, 2008: 106) ağır basmıştır. Batı Avrupa'nın endüstrileşmiş ülkeleri, 1945-1973 yılları arasında, misafir işçi programı çerçevesinde, az gelişmiş ülkelere geçici işçiler transfer etmişlerdir (Hoff, 2001: 823; Steiner, 2009: 19). Bu süreçte dikkat çeken bir husus, Steiner'in (2009: 20) de belirttiği gibi "Bu ülkeler, geçici işçi istemişlerdi, göçmen değil." Türkiye'den Almanya'ya iş gücü göçleri süreci, Abadan- Unat (2002: 38), Tekin (2009:

9) ve Pazarkaya'nın (2011a: 3- 4) özetlediği üzere, *1950'li yıllarda*: Bireysel girişimler ve özel araçlar ile göç, *1960'lı yıllarda*: İstenerek ve severek kabul, ikili anlaşmalar çerçevesinde devlet eliyle düzenlenen 'artan işgücü ihracı' olarak göç, 'misafir işçi' statüsü, *1970'li yıllarda*: Ekonomik kriz, yabancı işçi alımının durdurulması (Anwerbestopp), turist (illegal) göçmenlere yasal bir statü kazandırılması, ailelerin birleşmesi, çocuk paraları ödenmesi, entegrasyon tartışmaları, 'yabancı' statüsü, *1980'li yıllarda*: Çocukların eğitim sorunları, getto yaşamı, dernekleşme hareketleri, sığınma isteklerinin artması, vize zorunluluğu, dönüşü teşvik eden yasalar, Türklerin 'yabancılığı', kültürel farklılıkları ve yabancı bir din olarak İslam tartışmaları, *1990'lı yıllarda*: Almanya'nın birleşmesi, Yabancılar Yasası, yabancıların kimlik kazanması, artan yabancı düşmanlığı, dışlanma, etnik işletmelerin yaygınlaşması, etnik ve dinsel derneklerin yaygınlık kazanması, siyasal hakların istenmesi, paralel toplum tartışmaları, *2000'li yıllarda ve sonrasında*: Entegrasyonun yeniden tartışılması, çifte vatandaşlık tartışmaları, İslamofobi evrelerini geçirmiştir. Günümüzde de yaşanmaya devam eden olaylar nedeniyle İslamofobi, Batı'nın en önemli ve güncel gündem maddesini oluşturmaya devam etmektedir.

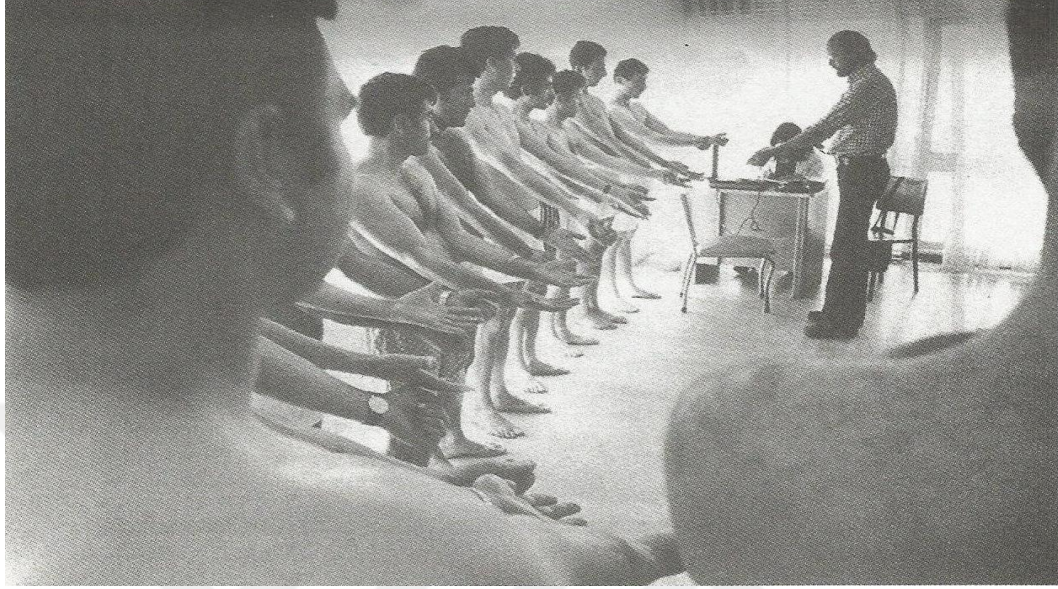
Türkiye kökenli işçiler, 1950'li yıllarda -mesleki yeterliliklerini arttırmak üzere stajyer olarak- bireysel girişimler ve özel araçlar vasıtasıyla Almanya'ya gitmişlerdir (Abadan-Unat, 2007: 3-5; Castles ve Miller, 2008: 95-96). Arnold'ın (2012: 79) da belirttiği üzere "1950'lerin ve 1960'ların Alman ekonomik mucizesi, Güney Avrupa'nın- İtalya ve İspanya- fakir ülkelerinden göçmenlerden ve bunun yanında Türk misafir işçilerden oluşmuştur." Batı Almanya, Akdeniz ve Kuzey Afrika ülkeleriyle işçi göçüne yönelik anlaşmalar imzalamıştır. Bu bağlamda Batı Almanya, öncelikle İtalya (1955), İspanya ve Yunanistan (1960) ile; Berlin Duvarının inşasından sonra, Doğu Almanya'dan işçilerin geçişinin sona ermesi nedeniyle ise Türkiye (1961 ve 1964), Fas (1963), Portekiz (1964), Tunus (1965) ve Yugoslavya (1968) ile yapılan anlaşmalar aracılığıyla resmi olarak iş gücü transfer etmiştir. Böylece bu ülkelerden giden göçmen işçiler de Batı Alman ekonomisine eklenmiştir. 30 Ekim 1961'de Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti hükümeti arasında Türk işçilerinin Almanya'da işe yerleştirilmelerine dair Anlaşma imzalanmıştır (Erdoğan, 2014: 61; Fulbrook, 2011: 222; Schallück, 1969: 23).

Göç veren ülkelerde, işe alım büroları açan Federal Almanya İş Bürosu (Bundesanstalt für Arbeit- BfA), başvuran adayların mesleki yeterliliklerini ve yeteneklerini ölçmüş, sağlık kontrollerini yaparak sağlamları ayırmış, güvenlik soruşturmasını yürütmüş ve uygun görülenleri Alman sanayicilerin işgücü talepleri doğrultusunda çeşitli iş kollarına yerleştirmiştir (Arnold, 2012: 84-85; Hoffmann, 1993: 37; Kaya, 2000: 41; Özbek, 2012: 14). İrtibat Bürolarında işçi adaylarının sağlık muayeneleri, sahip olduklarını söyledikleri niteliklere sahip olup olmadıklarının belirlenebilmesi için tepeden tırnağa birtakım testlerle yapılmıştır (Berger ve Mohr, 2011: 38; Çil, 2011: 43). Tıbbi kontrollerden sonra, adayların mesleki açıdan uygun olup olmadıklarını ölçmeye yönelik hem teorik hem pratik birtakım testler de yapılmıştır (Okyayuz, 1999: 46). “Hayatında hiç yer altına inmemiş adamlar, tecrübeli madenci olduklarını beyan etmiş, yükseklikten korkanlar tersanelerde devasa gemilere boyacı yazılmışlardır. Hem kapitalizmin çıplak yüzüne bakmışlar, işgüçlerini en yalın haliyle satmışlar, hem de kendileri ve aileleri için kuşkusuz –cesur ve- en rasyonel kararı almışlardır.” (Zaptçioğlu, 2011: 61). Berger ve Mohr (2011: 44), sağlamların çürüklerden ayrılarak yepyeni bir hayata başlayacakları bu detaylı kontrolleri şu şekilde betimlemiştir:

“Üstündekileri çıkarıp yüzlerce başka işçi adayıyla birlikte sıraya giriyor. Kendilerini muayene etmekte kullanılan araç ve gereçlere kaçamak bir göz atıyor sıradakiler (bunlara uzun uzun bakmak şaşkınlıklarını açıklamak olurdu). Birbirlerine de kaçamak bakışlarla bakıyorlar. Seçilme şansını yanındakine bakarak kestirmeye çalışıyor herkes. Onun böyle bir durum için hazırlıklı olmasını sağlayacak hiçbir şey yok geçmişinde. Eşi görülmemiş bir yaşantı bu. Ama daha şimdiden olağan bir şey. Tanımadığı insanların önünde çırılçıplak soyunmasını istemelerinin yarattığı utanç. Komut veren görevlilerin konuştukları anlaşılmaz dil. Testlerin anlamı. Vücutlarına keçe uçlu kalemle yazılan sayılar. Odanın katı hendesi. Erkek gibi tulum giymiş kadınlar. Ne olduğunu bilmediği sıvı ilaçların kokusu. Kendisi gibi bir sürü insanın sessizliği. Çoğunun yüzünde, dinginlik içindeki ya da dua eden kimselerinkine benzemeyen o içe dönük bakış. Bütün bu olup bitenler ona olağan geliyorsa, bunun nedeni bu önemli yaşantıyı orada bulunan herkesin paylaşmasıdır.”

Sağlık kontrollerinden başarıyla geçen ‘sağlıklı’ işçiler, bir yıllık geçerliliği olan çalışma izni belgelerini alarak, çalışacakları Alman firmasıyla sözleşme imzalamıştır.

Aşağıda yer alan Fotoğraf 2.1., Alman doktor tarafından sağlık muayenesi yapılan Türk işçileri göstermektedir.



Fotoğraf 2.1. Alman Doktor Tarafından Sağlık Muayeneleri Yapılan Türk İşçiler (Berger ve Mohr, 2011: 39).

İlk Türk işçi kafesi, 1961 tarihli İş Gücü Alımı Anlaşması (Anwerbeabkommen) uyarınca “Alman ekonomik mucizesini” gerçekleştirmek üzere, trenlerle Batı Almanya’nın farklı kentlerine yolcu edilmiştir. Anlaşma, Türkiye kökenlilerin Almanya’nın işçi cennetine kitlesel göçünün başlangıç noktası, yani miladıdır ve Türkiye’nin yeni göç tarihi, bu anlaşma sonrasında yazılmaya başlamıştır (Abadan-Unat, 2002: 39; Çil, 2011: 41; Şen, 2011: 15; Zaptçioğlu, 2005: 8). Ayrıca bu tarih, Alman- Türk ilişkileri tarihinin önemli bir kilometre taşı sayılmaktadır (Goldberg, Halm ve Şen, 2004: 4). Almanya’ya giden ilk göçmen işçiler, Sirkeci Garı’nda başlayan tren yolculukları sonunda München, Stuttgart, Köln ve diğer Alman kentlerinin merkez tren garlarında (Hauptbahnhof), Almanlar tarafından davullu, zurnalı, coşkulu törenlerle karşılanmışlardı (Pazarkaya, 2011a: 4). Göç sürecinin ilk aktörleri olan emek göçmenleri, Almanya’nın sanayi ve endüstri bölgelerine yerleşmişlerdir (Gencer, 2014: 21). İşçilerin Almanya’yla ilk karşılaşma mekânı olan tren garları (Bahnhof), büyük önem taşımaktadır. Zaman içinde işçilerin boş günlerinde buluşma noktası olmuştur. Aynı zamanda, özellikle edebiyatta, memleket hasretinin metaforu ve anavatana dönüş hayalinin simgesi haline gelmiştir (Pazarkaya, 2011b: 114). Türk- Alman yazınının

önemli temsilcilerinden olan Aras Ören'in Bahnhoflar (tren istasyonları) şiirinde görüldüğü gibi (Pazarkaya, 2011b: 114):

“Bahnhof’lar// Yüzeyden bakılınca:/ kucaklaşmak hemşerilerle,/ alışverişten,
pahalılıktan,/ kazançtan, ücretlerden/ konuşmak için/ gelinir. //[...]// Nerde/
Bahnhof’larda davullar, zurnalar?/ Çalmıyor,/ yok onlar./ Bahnhof’larda / tedirgin
bir/ kalabalık var,/ yarınlara bilet/ bulamayan..!”

Göç veren ülke olan Türkiye'nin hükümeti, işgücü transferini, modernleşme sürecini hızlandırmada ve ekonomik kalkınmada çok önemli bir fırsat olarak görmekteydi. 1960 askeri müdahalesinden sonra ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar, artan işsizlik gibi sorunlar da, 1961 Anayasası'nda ülkenin ekonomik yönden gelişiminin planlanması doğrultusunda somut adımlar atılmasına yol açmıştır. Bu doğrultuda, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı; ‘artan iş gücü ihracı’, ‘yaygınlaşan işsizliği giderme’, ‘endüstrileşme için gerekli nitelikli işgücünü eğitime’ ile iktisadi ve sosyal kalkınmanın gerçekleşmesine yönelik çabanın sonucudur. Bu iş gücü ihracıyla, işçilerin belirli bir süre çalıştıktan sonra yurda geri dönecekleri ve böylece vasıflı işçilerin kazanılacağı ve ekonominin canlanacağı tasarlanmış ancak bu hiçbir zaman gerçekleşmemiştir (Abadan-Unat, 2002: 95-96). İşgücü arzı ile yaratılan istihdam arasındaki farkın giderilmesi ve nitelikli iş gücünün Türkiye'ye kazandırılmasına yönelik çözüm önerisinin Avrupa'ya yapılacak iş gücü göçü olduğu, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (Devlet Planlama Teşkilatı, 1963: 456) şu şekilde belirtilmiştir:

“İstihdam politikasının bir başka yönü de işgücü fazlasının işgücü kıtlığı çeken Batı Avrupa ülkelerine ihracıdır. Ancak, Türkiye işgücü fazlalığı olan fakat niteliği yüksek işgücü konusunda kıtlık çeken bir ülkedir. İşgücü ihracının niteliği yüksek işgücü halinde olması bu kıtlığı arttırabilir. Bu sakıncanın önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması şarttır.”

Geçici bir süreliğine Batı Avrupa'ya gönderilecek işçilerin, göç veren ülke olan Türkiye'ye, meslek ve modern iş disiplini, teknik beceriler ve yetkinlikler kazanmış olarak dönecekleri, endüstrileşmeye katkıda bulunacakları, bilgi transfer edecekleri, kazandıkları paradan arttırdıklarını ülkeye göndererek döviz akışını sağlayacakları böylece kendi ülkelerinin kalkınmasında rol oynayacakları ve de onlar aracılığıyla Avrupa ülkeleri ile yakın ilişkiler kurulacağı öngörülmüştür (Abadan- Unat, 2007: 5; Çil, 2011: 49; Akgündüz, 2013: 1-2; İnal, 2014: 348; Jamin, 1999: 146; Leggewie,

2011: 11; Özbek, 2012: 14). Bu bağlamda Almanya, cennet vatan olarak sunulmuş göç özendirilmiştir ve böylece göç edecek olan insanlar, Türk hükümeti tarafından araçsallaştırılmıştır (Emre, 2011: 15). Göç sonrasında ise Türkiye hükümeti, Almanya'ya işgücü olarak gönderdiği bu insanlara yeterince sahip çıkmamış, barınma, iş ve sosyal hayat koşullarıyla yeterince ilgilenmemiştir (Çil, 2011: 49).

Göç alan ülke olan Batı Almanya ise işçi göçmenleri, eğitim masraflarının olmaması, vergilerinin Batı Almanya'nın refah sistemine katkı sağlaması, vasıfsız ve sendikalaşmamış olmaları, iş piyasasındaki yerli iş gücü eksikliğini gidermeleri, Alman işçilerin yapmak istemedikleri ağır ve sağlıksız koşullara sahip zor işleri düşük ücretler karşılığında yapmaları, işçi haklarının ön planda olmadığı geçici sözleşmelerle işe alınmaları gibi nedenlerden ötürü cazip buluyordu (Akgündüz, 1992: 81; Fulbrook, 2011: 222, Okyayuz, 1999: 53). Almanya, misafir işçi göçlerinin başlangıcında iş gücü ihtiyacını, kendisine kültürel yönden görece daha yakın olan İtalya, Portekiz, İspanya gibi Avrupa ülkelerinden karşılamıştır. İş gücü ihracını Türkiye talep etmiş ve hatta ısrarcı olmuş, baskı yapmıştır. Alman makamları, Türklerden gelen teklif doğrultusunda, bambaşka bir kültüre mensup olan Türklerle işgücü anlaşması yapma fikri karşısında oldukça çekingen davranmıştır. Ancak daha sonra, Soğuk Savaş dönemi koşullarında, ABD'nin etkisiyle, NATO üyesi olan Türkiye'yi, hızlı nüfus artışının yarattığı ekonomik sorunlar ve genç işsizlerin yükselen oranını dengelemeye yardımcı olmak noktalarında desteklemek gerektiği vurgulanmış ve anlaşma imzalanarak işçi alınmıştır (Çakır, 2015: 61-62; Erdoğan, 2014: 61; Gencer, 2014: 11; Jamin, 1999: 146).

Emek göçmenleri, yerli iş gücünün çalışmak istemediği, genellikle ağır beden işi olan, ağır çalışma koşullarına sahip, kalifiye olmayan, vasıfsız, yoğun emek gerektiren, kaza tehlikesi taşıyan imalat sanayi, madencilik, tersaneler, inşaat, otomotiv ve bazı hizmet sektörlerinde düşük ücretli işlerde çalıştırılmak üzere istihdam edildiler (Arnold, 2012: 85; Bade, 1983: 76, 77; Berger ve Mohr, 2011: 38; Çil, 2011: 45; Okyayuz, 1999: 47; Toksöz, 2006: 27). Yerli halkın çalışmak istemediği, göçmenlere özgü, ağır ve yorucu olmasının yanı sıra saygınlığı ve ücreti düşük işlerin, tüm bu nitelikleriyle, misafir işçilerin Alman toplumuna sosyal entegrasyon süreçlerini olumsuz yönde etkilediğinden bahsedilebilir (Güven, 1996: 99; Harbach, 1976: 205).

Aşağıda yer alan Fotoğraf 2.2’de, Almanya’ya ekmeğini kazanmak için göç etmiş olan bir Türk misafir işçinin “elindeki ekmeği bir bebek gibi” tutuşu (Pazarkaya, 2011a: 11) görülmektedir.



Fotoğraf 2.2. Mehmet Ünal’ın Almanya’daki Türk Göçmenler Fotoğraflarından Das Brot (Ekmek), Rüsselsheim 1977 (Pazarkaya, 2011a: 11).

2.2.1.1. İşçi Göçü Sonrası Durum: Gelişmeler

“...bir daha eve gidemezsiniz. Neden? Çünkü zaten evdesiniz...”

Marjorie Garber (1987: 159)

Almanya için iş gücünden başka bir anlam taşımayan bu insanların sosyal ve kültürel ihtiyaçları yeterince önemsenmemiş ve göz ardı edilmiştir (Çil, 2011: 48; Rodens, 1998: 5). Geçmişteki göçlerden farklı olarak, bu göç hareketinin ‘geçici’ olduğu özellikle vurgulanmıştır. Göçmen işçiler, sadece ihtiyaç duyulan iş alanlarında emeklerini sunmak için Almanya’ya gelmişlerdir, o işleri yapmalarına gerek kalmadığında, yapacakları katkıyı yaptıktan sonra (Aktay, 2014: 48) geldikleri yere geri gönderileceklerdir. Almanların gözünde onlar, birey değil, bir grup yabancıydı (Ören, 17 Temmuz 2011).

“Böylece göç edip gelenler insan değil, makine gözcüleri, süpürücüler, kazıcılar, harç karıcılar, siliciler, deliciler, vb.leridir. Geçici göçün anlamı budur işte. Bir göçmen işçinin yeniden insan (koca, baba, yurttaş, yurtsever) olabilmesi için yurduna dönmesi gerekir. Ona hiçbir gelecek vadetmediği için terk etmek zorunda kaldığı yurduna.” (Berger ve Mohr, 2011: 50).

Göçün ilk yıllarında Almanlar, misafir işçilere meraklı bir ilgiyle yaklaşmışlardı. Çünkü işçiler, ‘çok uzaklardan’ Türkiye’den gelmişlerdi, farklılardı. Bu ‘çok uzaklar’ aynı zamanda ön yargıları ve antipatiyi de barındırıyordu; onlar çok uzaklardan gelenlerdi, yabancıydı, fazlasıyla yabancı (Pazarkaya, 2011b: 114).

Göçmen işçiler, sahip oldukları az miktardaki sosyal haklarıyla, Alman toplumunun geri kalanından ayrı tutulan yabancılar olarak sınıflandırılmışlar ve toplumun dışında konumlandırılmışlardır (Legrain, 2009: 259). Alman hükümetinin yanı sıra göçmen işçiler de, içinde buldukları durumu geçici saymışlar, gelecek için para biriktirmek, mesleki deneyim kazanmak, yaşam standartlarını yükseltmek ve bu birikimleriyle Türkiye’ye döndüklerinde kendi iş yerlerini kurabilmek üzere Almanya’ya geldiklerini düşünmüşler ve yaşamlarını uzun yıllar boyunca bu düşünce ekseninde sürdürmüşlerdir. Ancak Hall’ün (1987: 44) de belirttiği gibi: “Göç, tek yönlü bir yolculuktur. Geri dönecek bir ‘ev’ yoktur.”

“Hayaller, altmışlı yıllarda Anadolu’nun bir köşesinde kurulmuştu. Yıllarca, onlarca yıl yabancı bir diyarda canlı tutuldu. Bu hayal, uzaklara taşınmak ve yaşamı, uzun bir süre kazancı iyi bir işyeriyle değiştirmek- sonra yaşamın geri kalan kısmını oldukça dolgun bir para kesesiyle rahat geçirebilen, yurdunda yapamayacağını başarmış bir insan olarak evine dönmek.

Bu hayalin ilk kısmı, ekonomi mucizesi dolayısıyla yardıma hazır, kuvvetli ellere muhtaç olan Almanya Federal Cumhuriyeti tarafından rengârenk resimlerle donatıldı. İkinci kısmı ise, zamanla rengini kaybedip silindi; çünkü çalışan kimse tabii aynı zamanda yaşıyor; ancak yaşam, devamlı şekilde biri Alman, diğeri Türk yaşamı olarak ikiye ayrılamaz.” (Knopf, 1997: 91).

İşçilerin imzaladığı bireysel sözleşmelerde esas alınan rotasyon ilkesi (Rotationsprinzip) uyarınca, giden işçiler bir veya en fazla iki yıl çalıştıktan sonra yeni bilgilerle donanmış olarak anavatana dönecekler ve ulusal kalkınmaya hizmet edeceklerdi. Kısaca işçiler, her daim vurgulandığı üzere, Almanya’da sadece misafirlerdi. Ancak işverenler, kısa

süre içinde Almanya'daki yaşam koşullarına ve iş ortamına uyum sağlamış olan çalışkan göçmen işçileri, sözleşme süreleri dolduktan sonra geri göndermek istemediler. Rotasyon ilkesi, iktisadi olarak da elverişli değildi. Böylece misafir işçi kavramına temel sağlayan bu ilke hiçbir zaman uygulanmamış, işçilerin oturma ve çalışma izinleri uzatılmıştır. Bir yıllık çalışma süresi biten işçilerden hiçbiri anavatanına geri dönmemiştir (Abadan-Unat, 2002: xxi; Abadan-Unat, 2007: 5; Adıgüzel, 2011a: 13; Keskin, 1993: 192; Leggewie, 2011: 11; Nohl, 2009: 17- 18; Okyayuz, 1999: 32; Pazarkaya, 2011a: 4; Spohn, 1996: 125). Tekin'in (2012: 74) belirttiği gibi:

“Rotasyon süresi olarak iki yıl düşünülmüş olmasına rağmen, geldikleri ülkede çalışma şartlarına alışan işçilerin geri gönderilerek yeni işçilerin getirilmesi üretimde verimliliği düşürdüğü için, özellikle işverenlerin baskısı nedeniyle uygulanmamıştır. Gelen göçmenlerin kalma süreleri ve kalma hakları çalışma iznine bağlı hale getirilmiş ve işsiz kalan göçmenlerin geri gönderilmesi normal bir uygulama haline getirilmiştir. Yani bu dönemde göçmenlerin kalıcılığının engellenmesi için yasal bariyerler her zaman kullanılmak için hazır tutulmuştur.”

Türkiye kökenli göçmen işçiler, çalıştıkları şirketlere ait işçi yurtlarında (Arbeiterheim) bir arada yaşamaya başlamışlardır. Ranzalardan oluşan '*Heim*'lar, işçiler için hazırlanmış olup, sadece uyuma, yemek yeme ve çay içmelerine olanak sağlayan barınma mekânlarıydı. *Heim*'lar, misafir işçilerin, kendi içlerinde de olsa, sohbet edebildikleri, ilk sosyalleşme mekânlarıydı. Yoksul semtlerde, zor şartlar altında barınmaya çalışan misafir işçiler, Alman toplumundan izole edilmiş bir hayat sürdürdüler. Toplumdan ayrı tutularak, Alman toplumundan sayılmadılar ve böylece kendi alt kültürlerini oluşturmaya mecbur bırakıldılar (Adıgüzel, 2011b: 16; Arnold, 2012: 85; Erdoğan, 2014: 62; Kaya, 2000: 52; Keskin, 1993: 193; Özbek, 2012: 15). Almanlar tarafından dışlanan göçmen işçiler, toplumsal yaşama katılmadan ve kendi içlerine kapalı küçük etnik topluluklar halinde bir tür getto yaşamı sürdürdüler. Bunun nedenleri arasında, ilk nesil göçmen işçilerin dili, dini, kuralları, değer yargıları, yaşantısı ile her şeyin yabancı olduğu bu toplumda kültür şoku yaşamaları ve esas hedeflerinin yeterince para biriktirip, ekonomik varoluşunu gerçekleştirip, ülkelerine geri dönerek yaşlılık yıllarını orada geçirmeyi planlamaları yer almaktaydı (Akkaya, 1997: 35; Harbach, 1976: 155- 157; Keskin, 2011: 79; Kuruyazıcı, 2001: 5). Geri dönüş miti, göçmen işçilerin entegrasyonunu önemsememiştir. Ancak kalış süreleri uzadıkça,

Almanya'nın bir gerçeği haline gelen işçilerin Alman toplumuna entegre olmaları istenmeye başlamıştır (Aktay, 2014: 48; Richter, Kasım 2015).

2.2.1.2. Yabancı İşçi Alımının Durdurulması

1966 yılında Alman otomotiv sektöründe ortaya çıkan ekonomik kriz, bazı Türk işçilerin işten çıkarılmasına neden olduysa da işçi göçleri, Batı Avrupa'yı ekonomik bunalıma sürükleyen 1973 petrol krizinin patlak vermesine dek sürmüştür. 1973 petrol ambargosu sonrasında ise “Yabancı İşçi Alımının Durdurulması” (Anwerbestopp) kararının yürürlüğe konmasıyla –özellikle Avrupa Topluluğu'ndan olmayan- yeni misafir işçi alımı sınırlandırılmış ve göç yavaşlamıştır. Hatta bu dönemde göçmen işçilere ülkelerine dönmeleri öğütlenmiştir. Kriz ortamında ortaya çıkan işsizlikten, Türk işçiler de nasibini almış ve Alman iş piyasasında artık gereksiz oldukları hükümet tarafından sıklıkla dile getirilmeye başlamıştır. Bu da, Türklerin daha da çok göze batmasına neden olmuş ve ülkelerine geri dönmelerine yönelik çağrılar ve şiddet eylemlerini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Başbakan Helmut Kohl'ün, Türklerin yarısının geri gönderilmesi gerektiğini ve göçmenler arasında sadece Türklerin uyumsuz olduğuna dair söylemi ile İçişleri Bakanı Friedrich Zimmermann'ın, yabancıların, özellikle Türklerin sayısının sınırlandırılması ve azaltılmasının, çatışmasız şekilde bir arada yaşamak için gerekli olduğuna dair söylemi, dönemin yabancılar politikasını ve Türkiye kökenlilere olumsuz bakışlarını yansıtmaları açısından dikkat çekicidir. O yıllarda bu isimlerin yanı sıra olumlu adımlar atmaya çalışanlar da olmuştur. İlk Yabancılar Temsilcisi (Ausländerbeauftragte) olan Heinz Kühn, 1979'da Almanya'nın bir göç toplumu olduğunun artık tanınması gerektiğine, göçmen işçilerin ve ailelerinin Alman vatandaşlığına alınmalarına, oy hakkının verilmesine ve hem eğitim hem de kültürel programlar aracılığıyla entegrasyonlarının sağlanmasına yönelik tavsiye ve önerilerde bulunduğu politikalar üretmiştir. Ancak bu rapor, hükümet tarafından göz ardı edilmiştir hatta tam tersi uygulamalarda bulunulmuştur (Abadan-Unat, 2002: 45, 47; Abadan-Unat, 2007: 6; Aktürk, 2015: 35, 69; Bade, 1983: 67, 68; Friedrich Ebert Stiftung, 1991: 9; Güzel, 2014: 34; Hoff, 2001: 823; Kaya, 2009: 262; Okyayuz, 1999: 35; Pazarkaya, 2011a: 8-9; Seidel-Pielen, 1993: 170; Tekin, 2012: 74). Aktürk (2015: 70), Heinz Kühn'ün, Kühn memorandumunu olarak tarihe geçen, ‘misafir işçi’lerin

‘göçmene’ dönüştüğüne ve kalıcılaştıklarına vurgu yapan, egemen söyleme meydan okuyan tavsiye kararlarını şu şekilde yorumlamıştır:

“Kühn memorandumunu, etnik çeşitliliğe yaklaşımı segregasyon politikalarından ibaret olan tek etnili bir rejimden; etnik çeşitliliğe yaklaşımı, göçmenlerin vatandaşlığa alınması ve eğitim politikaları ile sosyal entegrasyonun hizmetinde olan bütün araçların seferber edilerek Alman’a dönüştürülmesi suretiyle, asimile edilmesi üzerine kurulu bir anti-etnik rejime süratli bir geçişi savunan, zamanı için sıradışı sayılacak kısa ve öz bir beyandı.”

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere, Almanya’daki muhafazakâr politik söylem, göçmenleri birer yabancı olarak görmekte ve ülkeden gönderilmelerini talep etmektedir. Bu durum, Almanya’daki kan bağına dayalı vatandaşlık söylemiyle örtüşmektedir. Buna karşın, Almanya’daki sosyal demokrat kesim ise durumu, anayasal vatandaşlık çerçevesinde değerlendirmekte ve göçmenlerin farklı ideolojik aygıtlarla Alman toplumuna entegre edilerek, Alman toplumunun bir parçası olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Alman hükümeti, işçi alımı durdurulduğunda, istenmeyen ‘misafirlerin’ artık ülkelere geri döneceklerini tahmin ediyordu (Castles ve Miller, 2008: 110). Ancak aile birleşimi yoluyla bu tahminlerinin tam tersi gerçekleşti, Almanya’da çalışan işçiler, aile bireylerini Almanya’ya getirmeye başlayarak burada kalıcı hale gelmeye yöneldiler (Ercan, 2016: 155; Tekin, 2012: 74).

“Bu ilk işçi nesli, küresel ekonomik krizden ötürü çıkartılan 1973 tarihli yabancı işçi alma yasağına beklenmeyen bir tepki verdi. Almanya’daki iş fırsatlarının azalmasına rağmen ülkelere dönmek yerine, ailelerini yanlarına çağırdılar. Küresel krizin pençesindeki memleketlerine dönerlerse, Almanya’ya yeniden girmelerine izin verilmeyeceğini biliyorlardı. Böylece ihtiyaçları sınırlı olan bekâr erkeklerden müteşekkil göçmen grupları, aileleriyle beraber başlarını sokabilecekleri konut ve eğitim talepleri olan tam teşekküllü göçmen topluluklarına dönüşüverdi. Bunun sonucu olarak, Almanya’nın tam da artık yeni göçmenler istemediği bir dönemde bir çocuk göçmen patlaması yaşandı.” (Özyürek, 2015: 43).

Zaman içinde, bu geçici olarak öngörülen göç hareketi, hem sosyal çerçevede hem de yasal boyutta değişime uğramış, kalıcı statüler, talepler ve vatandaşlık hakkı yaratmıştır (Kümbetoğlu, 2003: 272).

2.2.1.3. Aile Birleşimi Yasası Sonrası Dönem

Iphigenie: Yurdumuz olabilir mi hiç gurbet eller?

Arkas: Gurbet oldu demek sana kendi yurdun.

Johann Wolfgang von Goethe (2006: 12)

Aile Birleşimi Yasası çerçevesinde, 1974 yılı ve sonrasında göçmen işçilerin eş ve çocuklarının da Almanya'ya göç etmesiyle birlikte, ikinci nesil göçmenler toplumda yer almaya başlamıştır. Toksöz'ün (2006: 31) vurguladığı gibi, "Aile birleşimi, göçmen işçilerin kalıcılaşmasında dönüm noktasıdır." Aynı zamanda aile birleşimi, başta kültürel ve sosyo-ekonomik olmak üzere birçok sosyal altyapı sorununu beraberinde getirmiştir. Çünkü kalıcılaşmalarıyla birlikte, 'misafir işçi'nin duygu, düşünce, ihtiyaç ve kültürüyle bir insan olarak tanınmaya başladığı, daha doğrusu tanınmak zorunda kalındığı döneme geçilmiştir (Toksöz, 2006: 23). "Göçmen işçilerin gittikleri yabancı ülkelerin dilini yeterince öğrenememeleri, onların toplumsal ve ekonomik uyum süreçlerinde başlıca sorun olarak görülmektedir." (Güven, 1996: 111). Yalnızca işgücü olarak getirilmiş ve yıllarca misafir işçi statüsünde yaşamlarını sürdüren birinci nesil işçilerin barınma, dil ve eğitim gibi durumları öncül sorun değilken, ailelerin gelmesiyle büyük çapta birer soruna dönüşmüştür. "Türk işçileri, aileleri de yanlarına geldikten sonra, basın tarafından 'Küçük İstanbul' (klein Istanbul) adı takılan semtlerde yoğunlaştılar; bu semtlerin en ünlüsü Berlin'deki Kreuzberg'di..." (Kastoryano, 2000: 47). Böylece, barınma durumu kapsamında, konut gereksinimi sorunları ortaya çıkmış ve düşük konut kalitesine sahip ve bu bağlamda düşük kira ödenen, eski semtlerde yoğunlaşma yaşanmasıyla göçmen mahalleleri, getto semtler –özellikle Berlin'de Kreuzberg ve Neukölln en fazla Türkiye kökenli göçmenin yaşadığı yerlerdendir ve getto semtlere önemli bir örnektir- oluşmaya başlamıştır. Gettolaşmalar, kültürlere özgü yaşam tarzlarının, kapalı ve homojen bir şekilde yaşanmasına yol açmıştır. Başkurt'un (2009: 84) belirttiği gibi: "...Almanya'da ise her halleriyle içinde yaşadıkları toplumdan farklı oluşları sebebiyle 'Ausländer/Yabancı' olarak anılmaktaydılar. Kısaca onlar her iki ülkede de yabancıydılar. Diğer bir ifadeyle, iki kültür arasında bir bilardo topu gibi bir o yana, bir bu yana savrulup duruyorlardı. Çünkü hem Almancı, hem de Ausländer tanımlamalarında bir dışlama, biraz aşağılama ve ötekileştirme imajı bulunmaktadır. Ancak bu imaj, onların zamanla bir şekilde bağlı oldukları her iki ülkeye de küsmelerine ve kendi içlerine kapanmalarına yol açmıştır." Almanların dışlayıcı

tutumları karşısında Türkiye kökenliler, etnik cemaatçi bir çizgide örgütlenerek, güçlü etnik bağlar geliştirmişlerdir (İnal, 2014: 350; Kaya ve Kentel, 2005: 14).

“Bu durum işçi ailelerinin de işine gelmiştir. Çünkü hemşehrileri ve akrabalarıyla hatta kendi etnik gruplarıyla bir arada yaşamının verdiği güven ve rahatlığını yaşamışlardır. Üstelik bu durum onları hakim toplum içinde kendilerini ezik hissetme duygusundan da kurtarmıştır. Kendi etnik grubu ile bir arada yaşamaları bir bakıma onlara birlikten doğan kuvvetin simgesi gibi görünmüştür.” (Özmen, 2012: 39).

Göçmenlerin dernekler, dükkânlar, kafeler, büfeler, mağazalar gibi kendi kurumlarını açmalarıyla birlikte, toplumun geneli içinde ‘öteki’ olarak tanımlanan etnik topluluklar oluşmaya başlamıştır. Bu durumun da etnik topluluğun, çoğunluk toplumuyla bütünleşmesinde zorluklar yaşanmasına neden olduğu öne çıkarılmaktadır (Toksöz, 2006: 31). Türk mahalleleri, Türk caddelerinin görünürleşmesi, ülke içinde bir çeşit paralel toplumlar oluşturmuştur (Çakır, 2015: 64) ancak bu durum, uyumsuzluk ya da etnik yalıtım olarak nitelendirilmemelidir. Çünkü bu durum, aynı zamanda Türkiye kökenlilerin kendi iş yerlerini kurarak toplumsal yaşama katıldıklarını, çalıştıklarını ve Alman toplumuyla iletişim halinde olduklarını ve kaynaştıklarını da göstermektedir (Keskin, 2011: 81).

“Tasarruf hedefine uygun olarak Almanya’da ucuz ve eski evlere olan talep patladı. Belli bölgelerde oturan Türklerin birbirine yakınlığı onların kendi aralarında bir ağ kurmalarını kolaylaştırdı. Bu oluşum sonraları ‘*Türk gettosu*’ veya sonraları nötr edilmiş tabir olan ‘*etnik koloni*’ kavramı ile tanımlandı. Bu, Alman toplumu içinde ve yanında yavaş yavaş bir ‘*Türk hayat tarzı*’nın da yeşermesi anlamına geliyordu.” (Gencer, 2014: 25).

Göçün ilk dönemlerinde, göçmen işçilerin eğitim durumları ve Almanca düzeyleri hiç önemsenmemiş, hatta Almanca öğrenmeleri gerekmediği düşünülmüştür. Çünkü Almanya’da kalıcı olacakları öngörülmemiş, oradaki varlıklarının geçici olduğu düşünülmüş, işleri bitince geri döneceklerine inanılmıştır. Bu bağlamda Alman toplumuna uyum sağlamaları için hiçbir girişimde bulunulmamıştır. Ancak göçmenlerin toplum sahnesinde yer almaya ve toplumun çeşitli alanlarında çok yönlü diyaloga girmeye başlamalarıyla birlikte, başta Almanca bilgisi olmak üzere eğitim, çok büyük bir sorun haline gelmiştir (Başkurt, 2009: 83; Reinauer, 2005: 209; Şen, 1993: 152;

Toksöz, 2006: 31). Göçmen işçilerin büyük çoğunluğu, toplumsal yaşama etkin şekilde katılmalarını ve entegre olmalarını sağlayabilecek, sosyal etkileşimde bulunabilecek seviyede Almanca öğrenmemişlerdir. Oysaki diyaloga girmek, kültürü, tarihi, farklılıkları yansıtmasının yanında bunları üreten dilin içine girmeyi de gerektirmektedir (Chambers, 2014: 27; Güven, 1996: 113-114). Almanya, başta göçmenlerin Almanca bilgilerine ilişkin politikalar olmak üzere onları topluma katmaya ilişkin de öngöründe bulunmamış, bu doğrultuda herhangi bir politika geliştirmemiştir. Berlin Kreuzberg Belediye Başkanı olan Reinauer'ın (2005: 209) açıkça belirttiği üzere: “Birlikte yaşamanın alt yapısını hazırlamadık.”

1980’de Türkiye’de yaşanan askeri müdahale sonrasında sığınma isteklerinin artmasıyla, Almanya’ya işçi göçü değişime uğrayarak farklı bir renk kazanmıştır: siyasi göçmenlerin yanı sıra iltica başvurusunda bulunanlar ve kaçak çalışmaya gidenler olmuştur. Almanya’ya bu mülteci akışı, oraya daha önce göç etmiş olan Türkiye kökenlilerle kurulan bağlantılar aracılığıyla da gerçekleşmiştir. Sığınmacı kitlenin arasında sol görüşlüler, Kürt kökenli vatandaşların yer alıyor olması, Türk göçmen nüfus yapısında etnik, dinsel ve ideolojik bağlamda değişikliklere yol açmıştır (Abadan-Unat, 2007: 8; Faist, 2003a: 123, 135; Zaptçioğlu, 2011: 61). Bunun sonucunda, aynı ülkeden gelmiş olan göçmenler arasında zaman içinde etnik çatışmalar ortaya çıkmış ve bu da sorun teşkil etmeye başlamıştır (Reinauer, 2005: 209). Aktay (2014: 54), bu yeni ‘sığınmacı’ göç dalgasıyla Almanya’ya gelen insanları şu şekilde betimlemiştir:

“Bu yeni göç dalgası, buraya yirmi yıl önce gelmiş olan akrabaları arasında kendilerine kısa süre içerisinde bir hayat düzeni bulmakta zorlanmadı. Üstelik bu nüfus her bakımdan nitelikli bir nüfustu. Hem eğitim bakımından hem sivil örgütlenme tecrübeleri bakımından, sahip oldukları siyasi örgütçülük tecrübelerinden dolayı eskisiyle karşılaştırılmayacak özelliklere sahiptiler. Almanya’daki Türk nüfusunun bugünkü nitel kompozisyona ulaşmasında, siyasallaşmasında, sivil örgütlenme seviyesinde bu sürgün nüfusun önemi göz ardı edilemez.”

1983 yılında Alman hükümeti, göçmen işçilerin ülkelerine geri dönmelerine yönelik maddi teşvik sunan Geri Dönüşü Teşvik Yasası’nı (Rückkehrförderungsgesetz) çıkarttı. Bu yasayla, asimile olamayacak göçmenlerin ülkelerine geri dönmesi desteklenerek, yabancıların sayısı azaltılmaya çalışılmıştır. Türkiye’ye geri dönüş yapan her bir aile

başına 10.500 ve her bir çocukları için de 1.500'er Alman Markı dönüş yardımı ödenmesini kararlaştırıldı. Teşvik yasası kapsamında, Türk göçmenlerden dönenler olmuş, ancak kalanların çoğu da ülkede kalıcı olduklarını kabullenerek yaşamlarını bu gerçekliğe göre şekillendirmeye başlamışlardır (Abadan-Unat, 2002; Çakır, 2015: 62; Kaya, 2016: 48; Şen, 1993: 150, 151; Tekin, 2012: 75; Toksöz, 2006: 35; Zaptçioğlu, 2011: 63). Türkiye'ye dönen göçmenler, Almanya'daki göçmenler gibi uyum sorunlarıyla karşılaşmışlardır. Çakır (2015: 62) bu süreci şöyle betimlemektedir:

“Geri dönenler ciddi boyutlarda toplumsal, sosyal uyumsuzluklar yaşadılar. Pişman olup Almanya'ya geri dönmek isteyenler oldu; türlü dramlar yaşandı. Türkiye'de kalmaya karar verenlerin ‘uyumsuz’ diye yaftalanan çocukları için Alman kültüründen bihaber öğretmenler tarafından verilen ve pek fazla işe yaramayan ‘Türkiye'ye uyum kursları’ açıldı.”

Misafir işçi kavramı, özellikle aile birleşimi sonrasında geçerliliğini tamamen yitirmiştir. Geçici bir süreliğine ikamet edenler olarak görülen Türkiye kökenli misafir işçiler, de facto göçmen olmuştur. Artık Avrupa'da daimi ikamet edenler haline gelen çok ciddi bir Euro Türk varlığından söz etmek mümkündür. Türkiye kökenliler, Almanya'da kalıcılaştı ve toplumun bir parçası haline gelerek yaşadıkları ülkenin vatandaşları, kendi şirketlerini kurmaları yoluyla işverenleri, doktorları, avukatları, mühendisleri ve sanatçıları olmuşlar ve toplumda ön planda yer almışlardır. Zaman içinde bir başarı öyküsü yazmışlar ve misafir işçi tanımlamasından ve de ‘misafir’ olarak görülmekten sıyrılarak, Ausländische Arbeiter (yabancı işçiler), Einwanderer (göçmenler), Ausländische Mitbürger (yabancı vatandaşlar) ya da Türkiye kökenli Almanlar, Türk Almanlar olarak anılmaya, adlandırılmaya ve toplumun özerk, etkin bir parçası olmaya başlamışlardır (Akkaya, 2011: 199; Çil, 2011: 48; Harbach, 1976: 49; Kaya ve Şahin, 2007: xxv; Kastoryano, 2000: 42; Keskin, 1993: 192; Kula, 2011: 40; Kymlicka, 1995: 17; Şen, 2011: 16). Türkiye kökenliler, 1980'lerden itibaren, onları kendi içine kapalı bir kimliğe hapseden geri dönüş söylemlerini bırakarak siyasi hakları odaklı ve Almanya'da kalıcılığa vurgu yapan söyleme geçiş yapmışlardır (Kastoryano, 2000: 173). “Bugün Almanya'daki Türkiye kökenli göçmenler ve onların çocukları basit bir biçimde ‘geri dönüş miti’ ile yaşayan geçici göçmen toplulukları olarak değerlendirilemez. Bu kişiler artık yaşadıkları ülkelerde daimi olarak ikamet eden, Almanya ve Türkiye'yi bir araya getiren, ayrı bir alan inşa eden toplumsal failer ve

karar alıcılarıdır. Çağdaş ulaşım ve iletişim zincirleri aracılığıyla uluslararası cemaatler haline gelmişlerdir. Bugünün Almanyalı-Türklerinin, geçmişin ‘misafir işçi’ tipolojisiyle çok az ortak özelliği kalmıştır. Onlar bugün nüfusun kabul edilen ve oldukça etkin bir kesimini oluşturmaktadır.” (Kaya, 2009: 262). Kula’nın (2011: 31) ifade ettiği gibi: “...Türk gençlerinin yüksek eğitim-öğretimlerini tamamlayarak Alman toplum yaşamının hemen hemen bütün alanlarında meslek etkinliklerine başlamaları, iş yeri kuran Türk girişimci sayısının yükselmesi, Alman yurttaşlığına geçenlerin sayısının çoğalması gibi göstergeler, Türk topluluğunun Alman toplumunun ayrılmaz bir parçası olma sürecini hızlandırmıştır.” İşçi göçleri, toplumun iç dinamizmine de etki eden bir boyuta sahiptir. Göçmen işçiler, Alman toplumunda dinamizm yaratmışlar, ortak yaşamı zenginleştirmişlerdir. Siyasi ve kültürel yönden birlik temelinde, ortak dil, din, kültür, gelenek ve hatta tarih çerçevesinde şekillenen ulus devletin özünü etnik homojenlik oluşturmaktayken, işçi göçleri birçok yönden farklılıklara yol açmış ve toplumu dönüştürmüştür (Castles ve Miller, 2008: 21; Tekin, 2012: 80). Başlangıçta göçmenlerin çoğunluğu, Avrupa ülkelerinden gelmişlerdi ancak zaman içinde göçmenlerin kökenlerinin çeşitlilik göstermesiyle, göç edilen ülkelerde kültürel farklar ortaya çıkmış ve bu ülkeler, kültürel açıdan çok çeşitli bir yapıya bürünmüşlerdir (Castles ve Miller, 2008: 107; Uslu ve Cassina, 1999: 20). Ulus ötesi göç hareketleri ile birlikte, toplum içindeki farklılıkların artmasıyla çokkültürlü toplumlara dönüşen göç alan ülkeler, başlangıçta ve hatta uzun bir süre göç ülkesi olmayı kabullenmemişlerse de durumu kontrol altına alabilmek için, uyguladıkları asimilasyon politikalarının ters etki yaptığının anlaşılmasından sonra çokkültürlülük politikalarını uygulamaya başlamışlardır. Kültürel farklılıkların tanınması, göçmenlerin kendi dillerini, dinlerini, etnik kimliklerini hem koruyup hem geliştirmelerine yönelik çoğulcu yapıların inşa edilmesi ve çokkültürlülük politikaları izlenmeye başlanmasıyla demokratik bir arada yaşam kültürü geliştirilebilir (Castles ve Miller, 2008: 21; Kaya ve Aydın, 2014: 7; Öner, 2012: 19; Viebrock, 1998: 33).

Ulus ötesi göç hareketleri, toplumların gitgide daha enternasyonal hale gelmesinde önemli bir paya sahiptir. Bu bağlamda toplumlar, birbirlerine karşılıklı saygı duyarak, farklılıklarla demokratik şekilde bir arada yaşama kültürünü edinmek zorundadır. ‘Öteki’lerle bir arada yaşamak, kültürel çeşitlilik bağlamında bir zenginliği ifade etmektedir. Çokkültürlü bir demokrasinin inşası gereğince, farklılıklarla örülü ülkelerde

birlik oluşturulması için birleştirici harç olarak bir arada yaşam ve ‘biz’ kültürünün benimsenmesi gerekmektedir. İçinde büyük ölçüde etnik farklılığın, dinsel ve kültürel çoğulculuğun egemen olduğu (Leggewie, 1997: 67) ve bu kültürlerin oluşturduğu bir sentez olan çokkültürlü toplumlarda, göçmenlerin ev sahibi ülkenin kurallarına uyum göstererek, kendi kültürlerini korumaları arasındaki denge sağlanırsa, yeni vatandaşların toplumun bütününe kattığı farklılıklarla bir arada yaşamak, birleştirici değerler yaratan, çeşitliliği pozitif şekilde deneyimlemeyi sağlayan, çok yönlü bir zenginliktir (Benecke, 1997: 7-8; Güzel, 2014: 34; Keskin, 2011: 46; Leggewie, 1997: 67; Winkler, 1996: 109). Ancak Almanya’da göç ve göçmen, günlük hayatta sosyal çatışmaları, politik sorunları, yetersiz eğitime sahip suç işleyen gençleri, kökten dinciliği, gettolaşmayı ve paralel toplumları simgelemiştir (Tekin, 2012: 72).

Almanya, işçi göçü sürecinin başından beri *de facto* (fiilen) bir göç ülkesi olmasına karşın, bu gerçekliği kabul etmeyerek, *de jure* (hukuki) olarak göç ülkesi olmadığını savunmuş, uzun zaman Alman kalmaya, vatandaşlığın etnik kökene bağlı olarak tanımlandığı bir ülke olmaya devam etmeye çalışmıştır. Bu nedenle kapsayıcı ve yeterli bir göç politikası geliştirmemiş, göçmenlerin entegrasyonuna ve yasal statülerinin geliştirilmesine yönelik adımlar atmazarak, kültürel çeşitliliğin yönetiminde ayrımcı bir model benimsemiştir. Kaya’nın (2014: 25) da belirttiği üzere: “Almanya, neredeyse 1990’lı yılların sonuna değin resmi olarak göç alan bir ülke olduğunu kabul etmediğinden olsa gerek, göçmenlerin toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel süreçlere uyumları konusunda belirgin politikalar üretmemiştir.” Yakın geçmişte, İkinci Dünya Savaşı sürecinde etnik köken ayrımcılığının yol açtığı felaketten ders çıkarmaksızın sürdürülen bu yaklaşım, göçmen işçilerin umdukları gibi “misafir” olmadıklarının anlaşılmasıyla, zaman içinde yerini entegrasyon kavramına bırakmaya başlamıştır. Almanya’nın bir göçmen ülkesi olduğu ancak 2001 yılındaki Göç Yasası ile kabul edilmiş ve bununla birlikte entegrasyon çalışmaları hızlanmış, multi-etnik bir toplumda, gecikmeli de olsa, birlikte yaşamaya yönelik politikalar geliştirilmeye ve çeşitlilik içinde bütünlüğü sağlamaya yönelik atılımlar yapılmaya başlanmıştır (Funcke, 1993: 21, 24; Hoffmann, 1993: 38; Hönekopp, 2007: 101; Kaya, 2014: 26; Reinauer, 2005: 209-210; Şen ve Goldberg, 1999: 290; Şenocak, 1993: 139-140).

2.2.2. Almanya’da Türk Karşıtlığı: İrkçi Motifli Saldırıları

Türklerin Viyana Kuşatmaları (1529 ve 1683), Avrupa’da genel anlamda Türk ve Müslüman korkusuna yol açan sembol olaylardır. “Türkler hakkındaki tarihi stereotipin belirleyici unsuru Viyana tehdidi olmuştur, Alman- Türk silah arkadaşlığı değil.” (Borries, 1996: 52). Bu olgulardan yüzyıllar sonra, misafir işçi olarak gelen ve Almanya’nın ekonomik açıdan kalkınmasında ve ekonomik mucizesini gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynayan Türkiye kökenlilerin, yıllar içinde Almanya’da kalıcılılaşması ve sayılarının artmasıyla birlikte, Almanlar arasında gittikçe güçlenen Türk korkusu, kültürlerinin kaybedilerek Türkleşeceği endişesi oluşmuş ayrıca toplumda ortaya çıkan işsizliğin artışının sorumlusu olarak yabancılar görülmüş ve bunlar da yabancı düşmanlığını arttırarak ırkçı motifli saldırılara yol açmıştır. “Ötekine, yabancıya, göçmene, azınlığa, İslam’a, bizden olmayana karşı duyulan korku!” (Kaya, 2007: 221-222). Bu korku ve yarattığı toplumsal güvensizlik, eski ırkçılık alışkanlığının canlanmasıyla (Zaptçioğlu, 2011: 62) nazi ideolojisi ekseninde şekillenen skinheads (dazlaklar) gibi çeteleri yaratmış ve onlar da “Yabancılar dışarı!” (Ausländer raus!) mottosu eşliğinde göçmenlere saldırmaya başlamışlardır. Günlük yaşamda karşılaşılan yabancı düşmanı saldırılar ve göçmenlerin uğradığı ayrımcılığın yanı sıra, yaşam hakkına yönelik, cinayet boyutuna varan, ölümle sonuçlanan saldırılar da yaşanmıştır. Güngör (2005: 71), muhafazakâr Alman siyasetçilerin, 1983 yılında Viyana Kuşatması’nın üç yüzüncü yıldönümünü anma törenlerinde: “daha savaşın sonucu belirlenmedi...Türkler artık Viyana kapılarında değil, Köln’e, Münih’e, Frankfurt veya Berlin’e girdiler bile...” söylemleriyle, Türk korkusuna gönderme yaparak oy toplamaya çalıştıklarını belirtmektedir. “İrkçilik ‘Alman ırkının saflığını’ istemekte, bunun propagandasını yapmaktadır. Bu amaçla etnik-kültürel azınlıklar, Almanya’dan kovulmaya çalışılmaktadır.” (Keskin, 1993: 194). İrkçi şiddet, 1980’li yıllardan itibaren Türk göçmen işçilere ve ailelerine yönelik saldırılar yoluyla yükselişe geçmeye başlamıştır. Bu saldırılar, başlangıçta misafir işçilerin anavatanlarına geri dönmesinin sağlanmasını amaçlamıştır ve bunun için gözdağı olarak nitelendirilebilir. “Geri dönmeyenler yeni bir yöntemle geri döndürülmeye çalışıldı. Bu dönemde oldukça dramatik, göç tarihinin kara lekeleri ortaya çıktı.” (Çakır, 2015: 63). Türkiye kökenlilere yönelik ilk ırkçı saldırı, 1982 yılında Wolfenbüttel’da yaşanmış ve zaman içinde diğer saldırıların, kundaklamaların da olmasıyla Türkleri tedirgin eden boyutlara ulaşmıştır

(Ertan, 12 Mart 2013; Königseder, 1994: 246- 316; Seidel-Pielen, 1993: 167). Türkiye kökenlilere yapılan saldırılardan bazıları şunlardır: 1985'te farklı aylarda Hamburg'da iki Türk öldürülmüş, 1987'de Türklere ait çeviri bürosuna saldırı yapılmış, 1988'de bir Türk bıçak darbesiyle ağır yaralanmış, Schwandorf'ta ağırlıklı olarak Türklerin yaşadığı bina kundaklanmış ve üç Türk ile bir Alman ölmüş, 1989'da Berlin'de Türk mezarlığına saldırı olmuştur (Königseder, 1994: 278- 287).

Berlin Duvarı'nın yıkılması sonrasındaki dönemde de, başta Türkiye kökenlilere yönelik olmak üzere tüm göçmenlere yönelik ırkçı, yabancı düşmanı eylemler, daha da şiddetli boyutlarda yaşanmıştır. 1990'lı yıllarda, aşırı sağcı partilerin güçlenmeleri ve göçmen karşıtı popülist kampanyalar yürütmeleri ve bu aşırı sağcı ideolojiden beslenen neonaziler gibi radikal grupların, göçmenleri, toplumsal düzene, egemen kültüre ve ulusal kimliğe yönelik tehdit olarak göstermeleri, nefret ve şiddet inşa eden söylemleri sonucunda ırkçı saldırılar tırmanışa geçmiştir. Bu dönemde Türkiye kökenlilere yapılan saldırılardan bazıları şunlardır: 1990'da Herten'da camiye taş ve molotof kokteylleri atılmış, 1991'de Hamburg'da bir Türk yaralanmış, Mönchengladbach'ta bir Türk bıçakla yaralanmış, 1991'de Berlin'de bir Türk beyzbol sopalarıyla saldırılması sonucu ağır yaralanmış ve hayatını kaybetmiş, Kaufbeuren'da dört Türk yangından kaçmak için pencereden atlarken ağır yaralanmış, 1992'de Hameln'da bir Türk restoranı kundaklanmış, Worms'ta bir Türk bıçak darbeleriyle yaralanmış ve Mölln'de evlerinin kundaklanması sonucu üç Türk ölmüş, 1993'te Solingen'de evlerinin kundaklanması sonucu beş Türk ölmüş, Hamburg'da Türk lokali kundaklanmış ve yaralananlar olmuştur, Köln'de Türklerin yaşadığı ev kundaklanmıştır ve Lotte'de bir Türk saldırıda ağır yaralanmıştır (Königseder, 1994: 290- 314). Gittikçe artan bu saldırılar karşısında Türkiye kökenli gençler de tepki olarak harekete geçtiler ve yabancı düşmanı eylemlere karşısında kendi çetelerini oluşturup, örgütlenerek karşı duruş sergilemeye başladılar (Pazarkaya, 2011a: 10; Seidel-Pielen, 1993: 169, 170).

“O tarihe kadar toplum yaşamının kenarına itilmiş göçmen gençleri kabuklarını kırdılar. Kamuoyu için tamamen sürpriz bir biçimde kentlerin yeraltlarından Two Nation Force, Cobras, Bulldogs, Türkiye Boys gibi isimlerle gençlik çeteleri ortaya çıktı. Bu gençlerin ortak özelliği: Almanya'da doğup büyümüş olmak, daha az haklara sahip olmak, Federal Almanya'nın fiilen yurttaşı olmak; Almanlarınkine benzemeyen fizyonomileri; değişik değer sistemleri arasında kültürel bir bocalama

İNİNDE OLUŞLARI; SOSYOLOJİK OLARAK ALT TABAKAYA VE ORTA TABAKANIN ALT KISMINA AIT OLUŞLARI.” (Seidel-Pielen, 1993: 169).

BUNCA YAŞANANLARIN ÜZERİNE, NEONAZİLER VE AŞIRI SAĞCILAR TARAFINDAN 1992 YILINDA MÖLLN’DE, 1993 YILINDA SOLİNGEN’DA, 2008 YILINDA LUDWIGSHAFEN’DA TÜRKİYE KÖKENLİLERİN YAŞADIKLARI EVLERİN ATEŞE VERİLMESİ SONUCUNDA TÜRKLERİN YAŞAMINI YİTİRMESİ VE 2000 İLE 2007 YILLARI ARASINDAKİ DÖNEMDE, NASYONAL SOSYALİST YERALTI (NSU) ADLI NEONAZİ ÖRGÜT TARAFINDAN NÜRNBERG, HAMBURG, MÜNCHEN, ROSTOCK, DORTMUND VE KASSEL’DA ESNAF VE DÖNERCİ TÜRKLERİN ÖLDÜRÜLMESİ, TÜRKLER AÇISINDAN TRAVMATİK BİR DÖNÜM NOKTASIDIR (Abadan-Unat, 2007: 10; Castles ve Miller, 2008: 17; Kurtoğlu, 2012: 170; Neonazi Kurbanları Unutulmuyor, 13 Nisan 2013; Zaptçioğlu, 2011: 63). AYRICA CAMİLERE, CAMİ İNŞAATLARINA, MEZARLIKLARA VE TÜRKLERE AİT İŞYERLERİNE DE SIK SIK İRKCİ SALDIRILARDA BULUNULMAKTA VE BÖYLECE TÜRKLER TEHDİT EDİLMEK İSTENMEKTEDİR. YAPILAN SALDIRILARIN ÇOK AZININ FAİLLERİ YAKALANMIŞ AMA ÇOĞU ZAMAN SORUŞTURMALAR, CİDDİ ARAŞTIRMALAR YAPILMADAN, ‘GİZLİ BİR EL TARAFINDAN’ KAPATILARAK DUYARSIZ BİR TAVIR SERGİLENMİŞTİR (Ertan, 12 Mart 2013; Keskin, 1993: 194).

BERLİN ESKİ EYALET BAKANİ THİLO SARRAZİN’İN, 2010 YILINDA YAYIMLANAN, GÖÇ POLİTİKASINI ELEŞTİREREK GÖÇÜ VE GÖÇMENLERİ ÖZELLİKLE DE TÜRKLERİ VE MÜSLÜMANLARI HEDF OLARAK TEHLİKE OLARAK GÖREN, İRKCİ BOYUTTAKİ “ALMANYA KENDİNİ YOK EDİYOR: ÜLKEMİZİ NASIL TEHLİKEYE ATTIK.” (“Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen”) ADLI KİTABI, ALMANYA’DA BÜYÜK İLGI UYANDIRMİŞ VE ÇOK KISA SÜREDE BÜYÜK SATIŞ RAKAMLARINA ULAŞMIŞTIR. KİTABIN YAYIMLANMASI İLE GÖÇ VE GÖÇMENLERİN ENTEGRASYON TARTIŞMALARINI TEKRARDAN GENİŞ BİR ETKİ ALANINA ERİŞMEYE BAŞLAYARAK, NEFRETİ KİŞKİRTAN, GÖÇMEN KÖKENLİLER KARŞITI TUTUMLARI CANLANDIRMİŞ OLDU. SARRAZİN’İN MÜSLÜMANLARA İLİŞKİN SUÇLAMALARI VE TESPİTLERİ BÜYÜK POLEMİK YARATTI. AYRICA TÜRKİYE KÖKENLİLERDE BÜYÜK BİR ENDİŞE VE GÜVENSİZLİĞE YOL AÇMASININ YANİ SIRA KÜLTÜREL BÜTÜNLEŞME VE KÜLTÜREL ETKİLEŞİM ÜZERİNDE OLUMSUZ ETKİ YARATTI. AYNI YIL ŞANSÖLYE MERKEL’İN “ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK (MULTİ KULTİ) BAŞARISIZLIĞA UĞRADI, TAMAMEN BAŞARISIZLIĞA UĞRADI.” SÖYLEMİ DE ENTEGRASYON TARTIŞMALARINI YENİDEN GÜNDEME TAŞIMİŞ OLDU. DÖNEMİN CUMHURBAŞKANİ WULF İSE, “İSLAM, ALMANYA’YA AİTTİR.” SÖYLEMİYLE, KAMUOYUNDA TARTIŞMALARA YOL AÇMIŞ VE TEPKİ TOPLAMIŞTIR (Aktürk, 2015: 126, 127; Aydın, 2012: 31; Erdoğan, 2014: 59; Meier-Braun, 2011: 341; Kula, 2011: 25, 32; Kuschel, 2012: 2; Pazarkaya, 2011a: 12).

Son yıllarda şiddetin, İslami kültüre dayandırılması (Bulut, 2014: 107) ve İslamofobinin artış göstermesi, toplum içinde kırılmalara yol açmakla beraber, Türkiye kökenlilerin toplumsal yaşama katılımlarını olumsuz etkilemiştir (Aydın, 2012: 34). 11 Eylül saldırıları, Batı'nın yabancı karşıtı ve İslamofobik tavrını daha da arttırarak, etnik ve dinsel temelli ırkçılığın yükselişe geçmesine neden olmuştur. Halkın aşırı sağcı eğilime sahip siyasi partilere desteğini körüklemiştir ve bu bağlamda 11 Eylül tüm dünyada bir kırılma noktasıdır. Sonrasında ise Işid terörünün yarattığı dehşet, Avrupa'da İslamiyet'e karşı duyulan korku ve nefretin daha da büyümesine yol açmış ve Pegida (Batı'nın İslamlaşmasına karşı yurtsever Avrupalılar) gibi, Avrupa'da Müslümanların varlığını tehdit edici oluşumların ortaya çıkmasına zemin sağlamıştır denebilir. Kaya'nın (2016a: 31) da belirttiği gibi:

“...artan göç ve İslâm korkusu nedeniyle özellikle Dresden gibi eski Doğu Almanya kentlerinde Demokratik Almanya'nın son yıllarında her Pazartesi günü gerçekleştirilen kitlesel muhalefet yürüyüşlerini anımsatacak şekilde bugünlerde de İslâmi tehdit karşısında onbinlerce insanın protesto eylemleri gerçekleştiriyor olması Almanya için tedirgin edici birtakım özellikler taşımaktadır. Batı'nın İslâmlaşmasına Karşı Avrupalı Yurtseverler (PEGIDA) adıyla anılan ve içinde neo-Nazi unsurlar barındıran bu tür gösterilerin Almanya'da yoğunlaşması, aşırı-sağ popülist söylemlerin yine pek çok ülkede giderek popüler bir nitelik kazandığını göstermektedir.”

Avrupa'da Işid terörü, özellikle son bir yılda giderek artmıştır ve gündelik yaşamı tehdit etmektedir. Fransa'da Charlie Hebdo, Paris'teki Bataclan konser salonu, Brüksel'deki havalimanı ve metro istasyonu saldırıları, Nice kentinde kamyonla insanların ezilmesi ve ateş açılması saldırısı, Almanya Würzburg'daki trende baltalı saldırı, Ansbach'taki bombalı saldırı, Fransa'daki kilise saldırısı, Almanya'da Berlin Kurfürstendamm'daki Noel pazarına yapılan tır saldırısı gibi güncel terör saldırıları, Avrupa'da İslami terörü yeniden gündeme taşımakta ve Batı'nın Müslüman algısına olumsuz etki yapmaktadır. Ayrıca gündemini mülteci, göçmen ve yabancı karşıtı tutumun, başörtü, sünnet ve ezan yasağı ve İslam'ın Almanya'ya ait olmadığı konularının oluşturduğu, Almanya İçin Alternatif Partisi'nin (AfD), 2016 yılının Mart ayında yapılan eyalet seçimlerinde başarı göstererek eyalet meclislerine girmesi endişeyi arttıran unsurlardandır (Seçimin Ardından AfD Ne Dedi?, tarihsiz). Bu gerilimli ve şiddetin ön planda olduğu tablo,

günümüzde de yaşanmakta olup, İslami terörü güncel tutmakta ve böylece Almanya'daki Türklerin yaşamını, toplumsal barışı ve siyasi düzeni tehdit ederek, bir arada yaşam kültürünü, çokkültürlülüğü ve Alman demokrasisini derinden sarsmaktadır (Kastoryano, 2000: 111; Leggewie, 1993: 253).

2.3. Göçmen Kökenliler ve Alman Vatandaşlığı: Göçmenlikten Vatandaşlık Hakkına Giden Yol

Göçmen kökenliler, göç hareketinin başından itibaren toplumun 'öteki'leri olarak etiketlenmiş ve toplumun dışına itilmişlerdir. Alman vatandaşlığını ise uzun yıllar süren mücadeleler sonucunda elde etmeye başlamışlardır. Kalıcılaşmayla birlikte, "Ekonominin talepleri, komşu Avrupa ülkelerinin etkisi ve nihayet insancıl nedenler, o zamanki Federal Hükümet'in 'yabancılar politikası'nı 'uyum politikası'na dönüştürmeye yöneltti." (Keskin, 2011: 39). Çünkü çokkültürlü bir yapıya bürünen Almanya'da, azınlık grupları gittikçe artan şekilde, kimliklerinin tanınmasını ve kültürel farklı oluşlarına saygı gösterilmesini talep ettiler (Kymlicka, 1995: 10). Çokkültürlülüğe dair politikaların geliştirilmesi, farklılıkların bir aradalığının (Diken, 2007: 53) sağlanabilmesi ve bir arada yaşama yönelik toplumsal barış ortamı yaratılmasına dair gelişmeler, uzun yıllar geçtikten sonra gerçekleşmiştir. Göç ederek Almanya'ya gelen ve yerleşen yabancılar ve aileleri, artık misafir ya da yabancı olarak nitelenemezler. Onların çok düzeyli ve çok yerelli bağlantı ve faaliyetleri vardır, iki ülkede birden yaşamakta ve bu bağlamda kendilerini birden çok yere ait hissedebilmektelerdir (Toksöz, 2006: 40). Yaşam gerçekleri ekseninde, uygun şekilde yani vatandaş olarak adlandırılmalı, kendi kültürel kimlikleriyle birlikte hukuki, siyasi ve toplumsal eşitlikleri tanınmalıdır (Keskin, 2011: 46). "... Alman Yurttaşlık Yasası'nın kapsamı, Türkiye kökenliler için 'çifte yurttaşlık' başta olmak üzere, en geniş yurttaşlık haklarını içerecek şekilde genişletilmelidir." (Kula, 2011: 39).

2.3.1. Tarihsel Süreçte Alman Vatandaşlığı

"Alman olmak, bu her şeyden önce: halk olmak demektir..."

Thomas Mann (2012: 538)

"Modern ulusal vatandaşlık, Fransız Devrimi'nin bir icadı olmuştur...Devrim, hem ulus-devleti hem de ulusal vatandaşlık kurumunu ve ideolojisini icat etmiştir."

(Brubaker, 2009: 59). Devrim, aynı zamanda milliyetçiliğin doğum çağıdır (Anderson, 2014: 25). Fransız Devrimi'nin ardından 'ruhani iktidar kimliğinin yerini insana ait olan dünyevi iktidar kimliği almıştır' (Türker-Tekin, 2014: 23) ve sembolik eşitliği vurgulamak üzere ortaya çıkan, modern anlamdaki vatandaşlık kavramı, ulus devletin ideolojik bir aygıtı olarak kullanılarak, kimin ulusal topluluğun üyesi kimliği taşıdığını, kimin taşımadığını belirleyerek din, dil, ırk ve etnisite odaklı 'homojen' bir toplum yapısı yaratmaya çalışmıştır. Ulusal kültüre aidiyet, benzerlikler ve ortaklıklar ekseninde tanımlanırken, kültüre yabancı olan unsurlar ise farklılıklar ekseninde dışlanmaktadır. Modern ulusal kimlikler, 'öteki' tanımlamasının yapılması ile oluşmaktadır. Alman ulusallık anlayışı, etnik kimliğe dayalı ve etnik aidiyet temelinde halk (Volk)-merkezli, farklılıkçı olmuştur. Etnisite ve ulus eşleştirilmesi fikri geçerliliğini sürdürmüş ve ulus fikri, ulusal ruh (Nationalgeist) ile özdeşleşmişti (Aktürk, 2015: 58; Brubaker, 2008: 73; Brubaker, 2009: 23; Kastoryano, 2000: 65; Kaya, 2006: 99). Oysaki, "Ulus hayal edilmiş bir siyasal topluluktur- kendisine aynı zamanda hem egemenlik hem de sınırlılık içkin olacak şekilde hayal edilmiş bir cemaattir." (Anderson, 2014: 20). Ulus, onu oluşturan bireylerin ortak anlamlar, anılar, beklentiler ve simgeler yükledikleri sembolik bağların varlığına bağlıdır. Bu ulusal birlik düşüne sahip hayali ve tasarlanmış siyasal cemaat, kaynağını Fichte'nin Alman ulusunun kültürel birliği ve Herder'in dil birliği fikirlerinden ve dinsel unsurlardan alarak Alman kolektif kimliğinin, aynı ataları, dili, dini ve kültürü paylaşan kişilerden oluştuğuna vurgu yapmaktadır (Faist, 2003a: 146; Kastoryano, 2000: 59, 66).

1950'li yıllara gelindiğinde ise ulus ötesi kitlesel göçler, nüfus hareketleri, küreselleşme gibi faktörler yoluyla 'homojen' olan toplumlar 'heterojen' bir yapıya bürünmüş ve çokkültürlü bir nitelik kazanmışlardır. Homojen halk birliğinin çoğulcu bir topluma evrildiğine değinen Habermas'ın (2015: 26) belirttiği üzere:

"...günümüz çoğulcu toplumlarında artık bizler, kültürel açıdan homojen bir ulus-devlet modelinden gittikçe uzaklaşan güncel gerçeklerle iç içe yaşıyoruz. Kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların, mezheplerin ve dünya görüşlerinin sayısı gittikçe artmaktadır."

Göç alan ülkeler dil, din ve kültürel pratikler açısından çeşitlenen yeni bir sosyal yapıya sahip olmuşlardır (Kümbetoğlu, 2003: 277). Ekonomik temelli ve geçici olarak öngörülen göç, göçmenlerin ülkedeki sürekli varlığı kesinleşince siyasal bir güç

(Kastoryano, 2000: 19) kazanmış ve zaman içinde kimliğe ilişkin talepler dile getirilmeye başlanmıştır. Böylece ulus devlet içinde, farklı kültürel kimliklere sahip çok sayıda alt topluluklar oluşmuştur. Modern vatandaşlık kavramı, küresel değişimden etkilenerek, ulusal düzeyden ulus-aşırı düzeye (Kaya, 2003: 158) taşınmaya başlamış ve böylece farklı bir boyut kazanmıştır. “Alman vatandaşlık hukuku etnik-kültürel Almanlara karşı bariz biçimde kapsayıcı olmasına rağmen Alman olmayan göçmenlere karşı bariz biçimde kısıtlayıcıdır.” (Brubaker, 2009: 147). Ancak bu durum da göçün zaman içindeki etkisiyle değişime uğramıştır.

Etno-kültürel milliyetçi siyasal ideolojinin baskın olduğu dönemlerde, farklı kimliklerin yok sayılması ve asimilasyonu ile homojenlik sağlanmaktayken, günümüzde ise farklılıklar ve tanınma talepleri ön plana çıkmaktadır. Avrupa’ya geçici emek göçü ile gelen dönün misafir işçileri, bugünün yerleşimcileri olan (Brubaker, 2008: 61) göçmenlerin, kökenlerinin çeşitlilik göstermesi, ulus devleti bazı zorluklarla karşı karşıya bırakmış ve vatandaşlık konusunda yoğun tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur. Misafir işçi göçü, kalıcılığı, hacmi ve beraberinde getirdiği etno-kültürel heterojenliği (Brubaker, 2008: 62) ile vatandaşlık kavramını ve siyasal üyelik biçimlerini yeniden sorgulatmıştır. Bu noktada, ulusal bir nitelik taşıyan modern vatandaşlık kavramı, etnik kültürel çeşitliliğin gittikçe artmasıyla heterojenleşen toplumların, çoğul vatandaşlığa yönelik sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçları karşısında yetersiz kalmaktadır. Ulus-devletler, kendi kurumlarını ve vatandaşlık koşullarını yeniden değerlendirmeye başlamışlar, bu da çokkültürlü bir toplumun kültürel, kökensel, dinsel, dilsel vb. farklılıkların demokratik, hoşgörülü bir şekilde, barış ve uyum içinde bir aradallığının nasıl sağlanacağına yönelik göçmen politikalarının gündeme gelmesine yol açmıştır (Brubaker, 2008: 55; Güllalp, 2007: 12-14; Kadioğlu, 2008: 32; Kastoryano, 2000: 12; Kaya, 2003: 149, 162; Keskin, 1993: 191; Löffler, 2011: 59). Anayasal vatandaşlık kavramı, bu çoğulcu ortamda etnik vatandaşlık kavramının terk edilmesine yönelik olarak ortaya çıkan bir görüş sunar.

Alman milliyetçiliği, Fransız İhtilali’nin sonrasında ortaya çıkmıştır (Türker- Tekin, 2014: 39). Ancak Kutsal Roma Germen İmparatorluğu diye anılan yapının siyasal haritası karışık durumdaydı ve bir ulus halinde değildi. “Aralarına özgür imparatorluk şehirleri ve bağımsız imparatorluk şövalyelerine ait şatoların serpiştirildiği, hanedana veya kiliseye ait topraklardan oluşan bir yamalı bohçaydı adeta.” (Fulbrook, 2011: 40).

Hatta bu hususta “Alman yazarlar Goethe ve Schiller, Alman tarihinin tam merkezinde yer alan şu soruyu sordukları bir şiir yazmışlardır: ‘Almanya? Ama nerede burası? Bu ülkeyi nasıl bulacağımı bilmiyorum’” (Fulbrook, 2011: 15). Almanya, tek bir ülke değildi; birçok devletten oluşuyordu. Bu nedenle, ulusal birliğe çok geç ulaşmış bir ulustur, böylece Alman ulusal kimliğinin yapıtaşlarının tanımlanabilmesi ve içinde kimliğin gelişebileceği bir çatı da çok geç kurulmuştur (Fulbrook, 2011: 15; James, 1999: 17-18). Almanya, ancak 1871 yılında ulus devlet olmuş ve böylece vatandaşlık ulusal bir karakter kazanmıştır (Brubaker, 2009: 77). 1871’de Alman İmparatorluğu’nun (II. Reich) kurulmasıyla ilk kez formüle edilen vatandaşlık hukuku, -o dönemde Alman milliyetçiliğinin ön planda olduğu dikkate alınırca, doğal olarak- *jus sanguinis* ilkesi (kan bağına dayalı, soya dayalı) eksenindeydi (Brubaker, 2008: 87; James, 1999: 17). Bir kişinin Alman vatandaşı olmasının şartı, etnik Alman olmasıydı, yani kan bir etnisite göstergesiydi (Brubaker, 2009: 11; Castles ve Miller, 2008: 307). Alman vatandaşlığı (Staatsangehörigkeit), doğuştan kazanılması, kan bağı ve kültürel benzerliğe dayanıyor olması özellikleriyle, etno-kültürel bir anlam içermekteydi (Brubaker, 2009: 11; Özkırmı ve Kaya, 2009: 11). Kimin Alman olduğunu, sadece kan belirliyordu, anayasa, devlet sistemi ya da coğrafya değil (Şenocak, 1993: 139). “*Jus soli* vatandaş topluluğunu ülkesel bir cemaat, *jus sanguinis* ise bir soy cemaati olarak tanımlar...*Jus sanguinis* bir soy cemaati yaratır; etnik-kültürel anlayışa göreyse ulus *soy cemaatidir*. Etnik-kültürel bakış açısından *jus sanguinis* ulusun kimliğini ve özünü muhafaza ederken, *jus soli*’nin bunları zayıflatması söz konusudur.” (Brubaker, 2009: 157). “Alman ulusu ortak kültür aracılığıyla tanımlanırken, vatandaşlığın temel ilkesi de kan hakkıyla (*jus sanguinis*) aktarılan ortak atalara aidiyet olarak kalmaktadır.” (Kastoryano, 2000: 90). Kısaca “Almanlar vatandaşlığı (Staatsangehörigkeit) geleneksel olarak soy ilkesi (*jus sanguinis*) açısından, yani Alman ataların soyuna dayanan bir *Volksgehörigkeit* olarak tanımlamışlardır.” (Kaya, 2009: 259). “Alman halkı böylece tek tip etniye bağlı halk topluluğuna indirgeniyor.” (Keskin, 2011: 87).

1913 tarihli İmparatorluk ve Devletin Vatandaşlık Yasası, Alman vatandaşlığını yabancılar için zorlaştırmaya yönelikti. Ancak bu kanunla imparatorluğun sınırları dışında yaşayan etnik Almanların (Aussiedler), vatandaşlığa yeniden kabul edilmesi tasarlanmıştı (Kaya, 2009: 265). 1913 düzenlemesinden itibaren yürürlükte olan vatandaşlık hukukunda da yer alan ve vatandaşlığın *jus sanguinis* (kan bağına, soya

dayalı) ilkesine bağlı olduğu milliyetçi düzen, ırkçı çağrışımlar içermesine ve onca felaket getirmiş olan nazi politikalarına benzemesine rağmen uzun yıllar desteklenmeye devam edilmiştir. Alman vatandaşlık yasaları, uzun zaman jus sanguinis ilkesinin katı bir takipçisi olmuştur. 1949 Anayasası, Alman halkına aidiyete bağlı vatandaşlık ilkesini onaylamıştır (Brubaker, 2009: 12; Gerdes, 2003: 210; Kastoryano, 2000: 90; Kaya, 2009: 259; Kymlicka, 1995: 23; Leggewie, 1997: 69; Şenocak, 1993: 139). “Bütün hayatlarını Rusya’da geçiren ve tek kelime bile Almanca konuşamayan etnik Almanlar, otomatik olarak Alman vatandaşlığına kabul edilmelerine rağmen, bütün hayatlarını Almanya’da geçiren ve Alman kültürüne tamamen asimile olmuş etnik Türkler vatandaşlığa kabul edilmemişlerdir.” (Kymlicka, 1995: 23). Alman kültürüyle, toplumsal ve siyasal yaşantısıyla hemen hemen hiç ilgisi olmayan etnik Almanlar, vatandaşlığa kabul edilmişlerdir (Kaya, 2000: 46). Vatandaşlığın, etnik Almanların hakkı olarak tanımlanması, etnik Almanlar dışında kalanların Alman vatandaşı olabilmesini engellemiştir. Böylece, etnik Almanların tersine, ülkede yaşayan, Alman kültürüyle, toplumsal ve siyasal yaşantısıyla etkileşimde olan Türkler, uzun yıllar boyunca vatandaşlığa kabul edilmemişlerdir (Aktürk, 2015: 3; Bottomore, 2006: 86).

Göç karşısında, başlangıçta ulusal modellere sarılarak milliyetçilik ideolojisi ekseninde yabancılara vatandaşlık hakkı tanımayan devletler, uluslararası göç hareketliliği sonrasında kalıcılaşan nüfus ile etnik açıdan ulusal bir homojenliğin artık mümkün olmadığını, bu nedenle milliyetçi ve kan bağına dayalı vatandaşlığın bir ölçüt olamayacağını anlamış ve zaman içinde göçmenlerin vatandaşlık haklarına yönelik düzenlemeler yaparak, geleneksel ulusal temsillerden uzaklaşmak zorunda kalmışlardır (Kastoryano, 2000: 21; Kaya, 2003: 151). Bu noktada Sternberger, 1960’larda devletçi unsurları taşıyan ‘devletle dostluk’ (Staatsfreundschaft) kavramını geliştirmiştir. 1970’lerde ise yine ilk kez Sternberger tarafından, gündelik yaşamda özgürlüğü, adaleti ve dayanışmayı gerçekleştirmeye yönelik anayasal vatanseverlikten (Verfassungspatriotismus) bahsedilmeye başlanmıştır. Anayasal vatanseverlik kavramının yaygınlık kazanmasını sağlayan Habermas, anayasal vatanseverliği, haklar ve demokratik prosedürlere odaklanan bir vatanseverlik içeren, siyasi bir bağlılık ve özdeşleşme formu olarak görmektedir. Anayasal vatanseverlik, etnisite odaklı vatandaşlık algısının tam tersidir; ayrımcı ve dışlayıcı değil, bütünleştirici siyasi düzenlemeleri savunmaktadır. Milliyetçilikten çok anayasaya bağlılığı esas alır ve bu

bağlamda ötekinin ötekiliğini tanımaktadır (Habermas, 2015: 26; Müller, 2012: 30- 69; Ohlert, 2015: 141; Schiele, 1991: 4)

Horowitz ve Noiriél'in (1991) yönelttikleri: “Kamusal yaşamda ortaya çıkan ‘farklılıklar’ı, ulusun bütünlüğünü koruyarak, nasıl eklemlenmeli?” (Akt., Kastoryano, 2000: 19) sorusu, günümüzde halen cevaplanmaya çalışılan başlıca sorulardandır. Bu noktada, Kaya'nın (2006: 96) bir arada nasıl yaşayabiliriz sorusuna cevabı dikkate değerdir ve her toplum için geçerli sayılabilir: “...farklılıklarımızla bir arada yaşamının en etkin yollarından biri olarak, hayatın her alanında karşılaşılan sorunlara, sürekli diyalog halinde, müzakereci bir üslupla birlikte çözüm bulmaya çalışma çabası... Diğer bir deyişle, diyalog kanallarının sürekli açık tutulmasının bir arada yaşamının ta kendisi olduğu...”

2.3.2. Yabancılar Yasası ve Alman Vatandaşlığı: Modern Göçmen Kimlikler

Almanya, İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda: “...etnik azınlıklarından arındırılmış ve önemli oranda küçülmüş olarak tarihinin etnik anlamda en homojen Alman nüfusuna sahip oldu. Böylesi bir etnik türdeşlik sürüp gittiği müddetçe, statükoyu zorlayacak Alman olmayan ‘yabancıların’ sayısı az olduğu için ne Alman vatandaşlık yasası ne de Almanya'nın tek etnili ulusallığı sarsılmıştı.” (Aktürk, 2015: 56). Bu dönemde, sayıları çok az olmakla birlikte Danlar, Frizler ve Sorblar, Doğu Avrupalı zorunlu işçiler, toplama kamplarından sağ kurtulan Yahudiler ile Roman/ Sintiler gibi Alman etnisitesinden olmayan, ‘yabancı’ görülen nüfus, Almanya’da yaşıyordu (Aktürk, 2015: 56; Hoff, 2001: 823). Ancak ekonomik yeniden inşa ve endüstrileşme için işçi bulma politikasının uygulanması, Almanya’da yabancıların varlığının artmasına ve toplumda yeni ve birbirinden çok farklı kültürel kimliklerin ortaya çıkmasına neden olmuş ve toplum etnisite yönünden zengin bir görünüme bürünmüştür (Kastoryano, 2000: 83-85; Kymlicka, 1995: 17). Toplum ve politikayı derinden etkileyen misafir işçi göçlerini bir kırılma noktası olarak nitelendiren Ostendorf (1998: 37), göç sonrası Almanya'nın toplumsal durumunu: “Birinci Dünyanın Üçüncü Dünyalaşması.” olarak betimlemiştir. Habermas (2015: 31) da bu savı: “...Üçüncü Dünya'nın yaşam koşulları Birinci Dünya'nın merkezlerinde yaygınlaşmaktadır.” şeklinde ifade etmektedir.

Ulusal sınırların ötesinde yaşayan kültürel kimlikler, çoğul ve farklılaşmış aidiyetlere yol açar (Castles ve Miller, 2008: 61). Birey, kendi kültürel kimliğinin temsilinde,

kendisinin nerede ve ne olduğunu bilerek diğer her şeyi buna göre konumlandırır (Hall, 1997: 20-21). “Senin dışındakilerin ne olduğunu bildiğinde, sen onların olmadığını demektir. Bu anlamda, kimlik her zaman, kendi olumsuzunu sadece olumsuzun kısıtlı bakışı aracılığıyla elde eden yapılandırılmış bir temsildir. Kimliğin kendini inşa edebilmesi, ötekinin iğne deliğinden geçmesiyle mümkündür. Kimlik, birçok zıtlıklar kümesi üretir.” (Hall, 1997: 21). Birden fazla kimliğe sahip olmak ise, göçmen kökenlilerin yaşam gerçekliğidir. Ancak bu durum, birinci nesil göçmenler için tam olarak böyle değildir. Birinci nesil göçmenler, çocukluk ve gençlik sosyalizasyonlarını anavatanında tamamlamış, yetişkin yaşlarında Almanya’ya çalışmaya, ‘ekmek parası’ kazanmaya gelmişlerdir. Her ne kadar uzun yıllardır Almanya’da yaşıyor olsalar da, anavatanlarıyla olan bağları, hala daha onların kimliklerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu neslin kolektif kimliği, değerleri, yaşam tarzı büyük ölçüde Türkiye’deki kültür ortamında şekillenmiştir. İkinci neslin çoğunluğu da, yaşamının az da olsa bir bölümünü Türkiye’de geçirmiş ancak sosyalleşme sürecini Almanya’daki etkileşimlerle gerçekleştirmektedir ve bu bağlamda Türkiye’nin yanı sıra Almanya ile de kültürel kimlik bağları güçlüdür. Üçüncü ve dördüncü nesiller ise, hemen hemen tüm yaşam deneyimlerini ve sosyalizasyonlarını Almanya’da gerçekleştirmektedirler. Yaşadıkları deneyimlerle ilgili ve bağlantılı olarak, kültürel kimlikleri şekillenmekte ve de değişime uğramaktadır. Bu nedenlerden ötürü, onların anavatanlarıyla olan bağları o kadar güçlü olmayabilir. Türk kültürüne bağlılıkları, ailelerinden edindikleri kültürel eğitim sonucunda oluşabilmektedir. Bunun sonucunda da, genel olarak birden fazla kimlikle ve bir karma kültür (Mischkultur) içinde yaşamaktadırlar (Keskin, 2011: 62-63; Kula, 2011: 21; Rodens, 1998: 13-14). Keskin’in (2011: 63), kendi sosyal gerçekliğinden, kendi yaşamından hareketle belirttiği gibi:

“Bazıları kendisini Türk’ten çok Alman hissediyor; bazıları da Alman’dan fazla Türk. Çoğunlukla kişiden kişiye değişen oranlarda ilginç bir Alman- Türk çift kimliği alaşımı ortaya çıkıyor. Bazen iki kültür arasında yaşamak durumunda kalıyorlar. Yalnız Almanya’da ‘yabancı’ ya da ‘Türk’ değiller; Türkiye’de de ‘Almanca’ olarak niteleniyorlar. Ben kendimi iki kültür kimliğine sahip biri olarak görüyorum: Alman ve Türk- ve şahsen benim için bu büyük bir zenginliktir.” (Keskin, 2011: 63).

Göçle şekillenen toplumlarda, bir arada yaşama yönelik olarak Müller'in (2012: 56) de belirttiği üzere: "Yurttaşlık yasaları değişiyor; üyelik statüsü ile ilişkilendirilen haklar ve yükümlülükler yeniden tanımlanıyor..." İlk kez 1965 yılında çıkarılan Yabancılar Yasası ile Alman vatandaşı olmayan yabancılar, sosyal ve medeni haklardan yararlanabilirken, siyasal haklardan faydalanamıyorlardı. Tomas Hammar (1990), siyasal haklara sahip olmayan ama sivil ve sosyal haklara sahip olan göçmenler için, oturma izni olan ve ikamet eden yabancı anlamındaki 'denizen' kavramının kullanılmasını önermiştir (Akt., Kaya, 2003: 156). 'Denizen', sosyo politik durum bağlamında tam vatandaşlık hakkına sahip olmayan ama önemli vatandaşlık hak ve yükümlülükleri verilerek bir nevi yarı vatandaşlık ya da *arafta vatandaşlık* statüsünde olan, ülkede sürekli oturma iznine sahip, genellikle üçüncü ülkelerin vatandaşları, göçmen kişileri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Bottomore, 2006: 87; Faist, 2003a: 228; Tomiyuki, 2005: 114). Yabancılar, yani *denizen*'ler, süresiz oturma hakkı alabiliyorlar ancak hukuki yönden yabancı olarak kalmaya devam ediyorlardı, Alman vatandaşlığına geçmeyi talep edebilmeleri için kendi kökenlerinden vazgeçmek zorunda kalıyorlardı. Toplumun birer parçası olmalarına rağmen 'yabancılar', devletten ve ulustan ayrı tutuluyorlardı (Castles ve Miller, 2008: 307). Pazarkaya'nın (2011a: 10) belirttiği gibi: "Almanya'da doğup büyümüş ve kurumsal toplumsallaşmadan geçmiş genç kuşaklar, aynı hak ve görevlerle eşit yurttaş olarak benimsenmedikleri deneyimini yaşadılar." Bunların yanı sıra Gencer'in (2014: 40) belirttiği gibi: "...göçmen ve 'yabancı' kimliği- bir alt kimlik olarak da Türk kimliği- güncel hayatta her fırsatta göçmenlere eşlik etmektedir. Kişiye gerek dış görünümü ve gerekse ismine bağlı olarak 'sen bize ait değilsin, sen yabancısın' izlenimi uyandırılmaktadır." Böyle ayırıcı ve dışlayıcı, toplumsal olarak 'ben', 'biz', 'öteki' ayrımının ön planda olduğu şartlarda kişisel ve kültürel kimliklerini inşa etmek durumunda olan Türkiye kökenli gençler, zaman zaman kendi özgün yanlarını, din ve ulusal kökenlerini vurgulayarak yansıtma eğilimi gösterirler (Kula, 2011: 22-23). Alman toplumunun yerlileri haline gelen göçmen kökenliler, siyasi, ekonomik ve kültürel konularda eşit olmak ve bunun için de eksiksiz vatandaşlık hakkı talep etmekteledir (Gencer, 2014: 40; Kastoryano, 2000: 21).

1990 yılında çıkarılan Yabancılar Yasası (Ausländergesetz) ile Almanya'da doğan, okula giden ve vatandaşlık talebinden önceki beş yıl orada yaşamış olan on altı

yaşındaki gençlerin Alman vatandaşlığına geçebilmelerinin önü açılmıştır. Sonraki yıllarda hazırlanan kanun tasarıları ile on sekiz yaşına kadar ‘geçici’ ve ‘sınırlı’ çifte vatandaşlık hakkı tanımakta, bu yaşa geldiğinde ise bireylerin iki vatandaşlıktan birini tercih edip, bu kararlarını beyan etmeleri gerekmektedir. Yani bu gençlerden ‘ya orası, ya burası’ kararını vermeleri istenmektedir (Demirkan, 1993: 204; Kastoryano, 2000: 91). Bu durum da, ister istemez, ait olamama duygusunu ortaya çıkartmaktadır. Hâlbuki toplum içinde siyasi yönden eşitliği sağlayan çifte vatandaşlık, hem aidiyet açısından hem de Almanlarla Türklerin bir arada yaşamaları üzerine olumlu etkileri beraberinde getirecektir (Şen ve Goldberg, 1999: 291).

Vatandaşlık tanımının jus soli (toprak esası) yani doğuştan vatandaşlık ilkesine geçişi, her ne kadar göçmenlerin ihtiyaçlarını yine tam olarak karşılayamamış olsa da, ancak 2001 yılında Vatandaşlık Yasası’ndaki yasal düzenlemeler sonrasında olmuş ve bu yasa ile daha demokratik, liberal ve kapsayıcı bir vatandaşlık anlayışı benimsenmeye başlamıştır (Beck- Gernsheim, 2004: 10; Kastoryano, 2007: 35; Kaya, 2003: 150; Kaya, 2009: 259; Özkırımlı ve Kaya, 2009: 14). Bu yasa uyarınca, anne ya da babası en az sekiz yıl Almanya’da ikamet etmiş ve oturma iznine ya da en az üç yıllık sınırsız oturma iznine sahipse göçmen kökenli çocukların Alman vatandaşı olabilmelerinin yolu açılmıştır. Yani böylece, bu koşullara sahip göçmen çocukları, doğuştan Alman vatandaşı olabilmektedir. Ancak opsiyon modeli uyarınca, on sekiz- yirmi üç yaşları arasında, ya Alman vatandaşlığını ya da köken ülkesinin vatandaşlığını seçmeleri gerekmektedir. Böylece jus soli ilkesi kısmen de olsa uygulanmaya başlanmıştır, bu da Alman olmanın artık etnik kökene indirgenmediğinin açık bir göstergesidir (Çakır, 2015: 64; Kaya, 2009: 267, 272). Opsiyon modeli ayrıca, tercih hakkı anlamına gelen jus domicili ilkesinin ilk kez uygulanmaya başladığını da göstermektedir. Jus domicili ilkesi, göç alan ülkede doğan ve büyüyen çocuğun, ilerleyen yıllarda ikamet ettiği ülkenin vatandaşlığını seçmeye karar verme hakkı anlamını taşımaktadır (Faist, 2003b: 323). Bu değişim, ilkesel değişimin yanı sıra Alman olmanın ne demek olduğuna dair yoğun tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Özyürek, 2015: 45). Vatandaşlık politikalarında farklılık taraftarı, toplulukçu, kültürcü, etnik kökene dayalı milliyetçi ve dışlayıcı (Kaya, 2016b: 33) bir tutuma sahip olan Almanya’nın bu tutumunda, zaman içinde büyük değişiklikler meydana geldiği görülmektedir.

1992 yılında üye ülkeler arasında Maastricht Antlaşmasının imzalanması ile Avrupa Birliği vatandaşlığının ve Avrupalı kimliğinin ortaya çıkışı, her ne kadar ulusal kimliğin yanında ek olarak verilmiş bir hak olsa da, bütünselci kültür anlayışı kaynaklı, homojen ulus-devlet fikrinin çözülmeye başlayarak ‘kültürel çeşitlilik’ ve ‘çeşitlilik içinde birlik’ (Kaya, 2004: 1; Kaya, 2007: 225) düşüncesinin gerçekleştiğini göstermektedir. Anlaşma, Avrupa Birliği’nin ortak siyasal, sosyal, iktisadi, kültürel ve askeri değerler üzerine inşa edilen bir birliğe dönüştürülmesinde dönüm noktasıdır. Avrupa Birliği üyesi ülkelerden birinin uyruğunu taşıyan herkes, aynı zamanda Avrupa vatandaşı olmuştur ve medeni, siyasal, sosyal hakları belirlenmiştir. Böylece geleneksel vatandaşlık ve ulusal kimlik kavramları dönüşüme uğramıştır. Milliyet unsuru, siyasal aidiyetin belirleyicisi olmaktan çıkmış, Avrupalı kimliği ile ulus devlet sınırları aşılmış ve yeni bir ulus-aşırı vatandaşlık ve bölgesel bir kimlik oluşmuştur. Böylesi bir Avrupa kimliği, postnasyonal, seküler ve çoğulcu bir anlayışla, yeni Avrupa’nın sınırlarının belirginleştirilmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Kültürel farklılık ve çeşitlilik, Avrupa’nın özünü oluşturmaktadır. Ancak Avrupa Birliği üyesi olmayan ülkelere gelen, toplumsal, kültürel ve medeni haklara sahip olan yabancıların, örneğin Türkiye kökenlilerin, bu kimliğe sahip olmadıklarından dolayı onların vatandaşlık haklarına, siyasal katılımlarına ilişkin ve çifte vatandaşlığa yönelik tartışmalar, çok uzun yıllar sürmüştür. Ayrıca bu ayrımcı tutum, Türkiye kökenlilerin entegrasyonu önünde engel oluşturmaktadır (Kaya, 2003: 165; Kaya, 2004: 2; Kaya, 2009: 283-286, 285; Pamuk, 2007). Oysaki heterojen toplumlarda artık ulusal temelli vatandaşlık anlayışı geçerliliğini yitirmiştir, çoğul vatandaşlık, kozmopolitan vatandaşlık, ulus-ötesi vatandaşlık, ulusaşırı vatandaşlık, diasporik vatandaşlık gibi yeni vatandaşlık anlayışları ön plana çıkmıştır (Kaya, 2006: 98).

Tüm bu tartışmalar sürerken, 2014 yılının Aralık ayında Almanya Göç, Mülteciler ve Uyum’dan Sorumlu Türkiye kökenli ilk Bakanı Aydan Özoğuz, Vatandaşlık Yasası’ndaki ‘ya orası, ya burası’ opsiyon modelini ortadan kaldıran çifte vatandaşlık düzenlemesinin Federal Eyalet Temsilciler Meclisi’nden (Bundesrat) geçtiği müjdesini vermiştir. Buna göre; çifte vatandaşlığı kolaylaştıran düzenleme, 1990 yılı sonrasında Almanya’da doğan göçmen kökenli çocukların yirmi bir yaşına geldiklerinde, en az sekiz yıl Almanya’da ikamet etmiş olmaları, altı yıl Almanya’da okula devam etmiş olmaları koşuluyla, daha önceki uygulamadan farklı olarak, her iki ülkenin pasaportuna

sahip olabilmelerinin yani her iki ülkenin aynı anda vatandaşı olabilmelerinin yolunu açıyor (Ein Leben. Zwei Pässe, 23 Aralık 2014). Muhalefetten yükselen sesler ise yasayı yetersiz görmekte ve opsiyon zorunluluğunun tamamen kaldırılarak, hiçbir ayrımcılığa yer bırakmayacak şekilde, hiçbir şarta bağlanmadan, sadece 1990 yılından sonra doğanlara değil, Almanya’da doğan herkese vatandaşlık hakkı verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Coşkun, 8 Temmuz 2014). Ancak Türkiye’de iç politikada yaşananların Almanya’daki Türkiye kökenliler üzerinde yarattığı etkiler ve bu durumun Almanya sokaklarına yansımaları üzerine Merkel: “Uzun süredir Almanya’da yaşayan Türk asıllı vatandaşlardan ülkemize büyük oranda sadakat geliştirmelerini bekliyoruz.” ifadeleriyle yeni bir tartışmanın ilk adımlarını atmıştır. Ve bu da, zaten yıllardır var olan, sadakat konusunda yaşanabilecek ikilemler nedeniyle çifte vatandaşlığın kaldırılması taleplerinin daha yüksek sesle dillendirilmesi sorununu beraberinde getirerek kutuplaşmayı derinleştirmeye başlamıştır (Merkel: Türklerden Almanya’ya Sadakat Bekliyoruz, 23 Ağustos 2016).

Çifte vatandaşlık olanağı, göçmen kökenlilere siyasal haklar vermektedir. Bu durumun bireyleri, tözselleştirilmiş etnik kimliklerin hegemonyasından uzaklaştıracağından ve farklılıkların kültürel ve politik yönden eşitliğine vurgu yapan ‘Almanyalı- Türk’, ‘Almanyalı-Faslı’ gibi tireli vatandaş kimliklerinin (hyphenated identity/ Bindestrich-Identität) inşasının yolunu açabileceğinden bahsedilebilir. Ayrıca tireli kimlikler, göçmen kökenlilerin kendi asıl kültürlerini koruyarak Alman kimliğini de taşımalarına da olanak vermektedir (Kaya, 2009: 272, 282; Langenfeld, 2001: 318; Waters, 2010: 205).

2.3.3. Göçmen Kökenlilere Dair Asimilasyon, Entegrasyon Tartışmaları ve Çokkültürlülük

Gurbet, insanın incindiği ve aşağılandığı yerdir

Gurbet, insanın dilsiz kaldığı yerdir

Memleket, insanın dostlarının, dilinin ve umudunun olduğu yerdir

Korku, gurbettir

Memleket, insanın yaşama sevincidir

Yüksel Pazarkaya (2006: 43)

Başlangıçta rotasyon ilkesi esas alınarak, anlaşma süreleri dolan misafir işçilerin anavatanlarına geri dönmesi temelinde şekillenen işçi alımı politikası, sadece ekonomik boyuttadır ve onları “sadece iş piyasası gereğince kullanılabilir bir meta gibi gören” anlayış uzun süre hakim olmuştur. Göçün ilk dönemlerinde, sosyal boyutta herhangi bir yaklaşım söz konusu olmamıştır. İnsanların kendilerine özgü kültür birikimleri ciddiye alınmamış, yaşam ve çalışma koşullarıyla, kendilerini yetiştirip yetiştirmedikleriyle ilgilenilmemiş, sosyal problemleri ihmal edilmiştir. Göçmen işçiler, toplumdan tamamen izole bir şekilde, çalışmakta oldukları şirketlerin izbe *‘Heim’*lerinde, ortalıkta çok görünmeden, içlerine kapalı halde bir arada yaşamak zorunda bırakılmışlardır. Alman toplumunun sosyal, kültürel, siyasi yaşamına çok az katılmışlardır (Brubaker, 2009: 104; Keskin, 2011: 44; Kuruyazıcı, 2001: 3; Okyayuz, 1999: 32-33; Şen, Ulusoy ve Öz, 1999: 17). “Böylece, yabancı işçilerin büyük çapta Almanya’ya getirildikleri altmışlı yıllarda yabancılar politikasında herhangi bir entegrasyon veya Alman toplumu ile sağlıklı ilişkiler kurabilme yolları öngörülmemiştir.” (Okyayuz, 1999: 33). Oysaki “Hem Avrupalı hem de Müslüman devletler, göçmenleri toplumun geneliyle uyuşmayan farklı kültürel ve dinsel kimlikleri ile yerel dillerini korumaları için yıllarca teşvik ederek bilinçli olarak entegrasyona karşı çalıştı.” (Laurence 2012: 38’den Akt., Özyürek, 2015: 45). Sonrasında ise göçmenler, paralel bir toplum oluşturma ve çoğunluk toplumundan koparak Almanya’dan soyutlanan bir kültür, dil ve yaşam dünyasında yaşayarak gettolaşmakla ve bu bağlamda Alman toplumuna uyum sağlamak istememekle itham edilmişlerdir (Keskin, 2011: 24). Göçmenlerin yaşadıkları uyum sorunları, onları getto ya da paralel toplum tanımlamalarına sıkıştırmış ve aşağılamaya varan ithamlara yol açmıştır. Büyük şehirlerde, göçmen kökenlilerden oluşan paralel toplumların var olduğundan ve bu durumun azınlıkların gerçek bir entegrasyon başarısı sağlayabilmesinin önünde engel teşkil ettiğinden, etnik gerilim ve çatışmaların ortaya çıktığından bahsedilmiştir. Alman toplumunun dışına itilmeleri, Türkiye kökenlilerin bir arada yaşama yönelik etnik toplumsal alan yaratmaları sonucunu ortaya çıkardı.

“Değişik yoğunlukta deneyimlenen Almanya’daki yasal ve toplumsal ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, ırkçılık, işsizlik ve sınırlı siyasal haklar sonucu Türk göçmen işçilerce oluşturulan yeni toplumsal alanlar, dışlama, horlama ve ayrımcılık gibi olumsuz etmenlerden uzaklaşma olanağı, dolayısıyla da güvenlik sağladığı gibi, kültürel kimlik bakımından da çok önemli olan ‘aidiyet duygusu’ da vermektedir.

Bu tür diasporik yaşam alanları, kimi araştırmacılarca özellikle de 80’li yıllarda ‘*Getto*’ olarak kavramlaştırılrsa ve öz-dışla(n)ma eğilimi olarak yorumlansa da, etnik topluluklara, özgün kültürlerini dolayısıyla da kimliklerinin etnik boyutunu koruma, geliştirme ve ifade etme olanağı da vermektedir.” (Kula, 2011: 31).

Farklı bir dine ve kültüre mensup olmalarından ötürü daha kolay ötekileştirilen Türkiye kökenli göçmenler, haklarında üretilen klişeler ve önyargılarla yaratılan Türk toplumu imajıyla dışlandılar ve entegrasyon konusunda en başarısız, entegrasyona ‘en yabancı’ göçmen topluluğu olarak nitelendirildiler (Becker, 2001: 10; Erdoğan, 2014: 63; Hafez, 2001: 38; Şen ve Goldberg, 1999: 291).

Bireysel ve toplumsal birçok boyuta sahip olan entegrasyon kavramı, işçi göçleri sonrasındaki dönemde, öncü kültürün (Leitkultur) üstünlüğünden, çoğunluk toplumuna asimile olmaya yani Almanlaşmaya, Almanya’nın anayasal değerlerine bağlılıktan, göçmenlerin kültürel kimliklerini koruyarak çokkültürlülük ekseninde haklarının eksiksiz şekilde tanınmasına ve eşitliğe kadar çok çeşitli anlamları barındıran sihirli bir sözcük olmuştur (Gencer, 2014: 38; Keskin, 2011: 27). Seksenli yıllardan itibaren çokkültürlülük kavramı, Almanya’da yayılmaya başlamış ve 1989’da Frankfurt am Main’de Yeşiller Partisi’nin girişimleriyle, Çokkültürlülük Konuları Dairesi (Amt für multikulturelle Angelegenheiten- AmKA) kurulmuştur. Bu daire, farklı sosyal ve ulusal toplulukların sosyal ve siyasi yönden entegrasyonlarının ve toplumsal yaşama aktif katılımlarının sağlanmasını, böylece barış içinde bir arada yaşamın karşılıklı olarak geliştirilmesini amaçlamıştır. Daniel Cohn- Bendit, Çokkültürlülük Konuları Dairesi’nin müdürlüğünü yürütmüş ve çokkültürlü bir demokrasinin hakim olduğu toplumu savunmuştur ve savunmaya devam etmektedir. Çokkültürlülüğün başarısız olduğuna dair söylemlere de karşı çıkmaktadır (Kastoryano, 2009: 24; Koptelzewa, 2004: 44; Reusch, 2013: 81).

“Önceleri Türk işçiler büyük ilgi ve merak uyandırdılarsa da Almanlar, kendilerinden farklı olan bu insanların daha geri bir kültürden geldiğini düşünüyorlardı. Öyleyse en kısa zamanda ‘gerçek kültürü’, yani Almanların kültürünü öğrenmeliydiler. Bu da kendi alışkanlıklarını bırakıp Almanların yaşama biçimine uyum sağlamalarıyla gerçekleşebilirdi ancak. Burada yabancılardan beklenen, açıkça dile getirilmese de, uyum (entegrasyon) sağlamalarından çok, kendi kimliklerinden ödün vererek ‘Almanlaşmaları’ydı. Bu ise Alman kültürüne

‘asimile olmak’ demektir, yani iki farklı kültürün karşılaşması sonucu kurulan ilişki, birinin öbürünü içinde eritmesi gerçeğine dayandırılıyordu.” (Kuruyazıcı, 2001: 4-5).

Bu bakış açısında, Almanların bekledikleri, yabancıların kendi kimliklerinden ödün verip Alman kültürünü kabullenmeleri idi (Kuruyazıcı, 2001: 5). Zaman içinde asimilasyondan, entegrasyona ve homojen ve tek kültürlü ulus devlet mitosunun terki anlamına gelen çokkültürlülüğe uzanan geniş bir yelpazede farklı yaklaşımlar uygulanmaya çalışılsa da hepsi eleştiriye ve yer yer başarısızlığa uğramıştır (Toksöz, 2006: 39). Çokkültürlülük, demokratik toplumlarda etnik ya da dini özellikleri çerçevesinde şekillenen, tanınma amacıyla kurulmuş, kolektif kimlik bağlarına dayalı cemaatler çağına yol açmıştır. Böylece göçmen birey, etnik bir cemaate ait yabancı olarak algılanmaya başlamıştır ve bu etnik cemaat, hayali bir siyasal cemaat olan ulusal cemaate muhalif olarak görülmekte ya da ona göre konumlandırılmaktadır (Kastoryano, 2000: 52, 53, 59).

Türkiye kökenli göçmenler, entegrasyona yönelik istek ve yetenekleri olmayan topluluk olarak nitelenmekten hiçbir zaman kurtulamadılar. Ancak, entegrasyon sadece göç edenin görevi değildir, ev sahibi olan çoğunluk toplumunun göçmenlere yaklaşımı da entegrasyon sürecinde yaşamsal önemdedir. “Uyum, iki tarafın da, yani uyum sağlamak isteyen kültürel azınlıkların ve azınlık kültürünü kabul eden, belki bunun bazı öğelerini kendini zenginleştirmek için üstlenen çoğunluk toplumunun birbiriyle denge kurma sürecidir.” (Keskin, 2011: 28). Bu bağlamda, Wolfgang Huber’in “Uyum, kendini yuvada hissetmektir” söylemini, aynı zamanda “uyum bir kişiye yuva sunmak”tır ile tamamlayarak, hem göçmenin hem de göç edilen ülkenin uyum sürecinde karşılıklı görevleri ve yükümlülükleri olduğunu vurgulamak gerekmektedir (Keskin, 2011: 23). Aynı zamanda entegrasyon, azınlığın toplum yaşamında aktif katılımını da içermektedir. Politik karar almada aktif katılım, azınlıkların topluma aidiyet hislerinin gelişmesi ve yerleşmesinde ve de kendilerini yuvada hissetmelerinde önemli rol oynar (Keskin, 2011: 29, 34). Ancak “Almanya sayıları gittikçe artan göçmenlere, kendilerini gerçekten yuvada hissetmeleri için gereken ‘umudu’ veriyor mu? Yoksa Almanya onları hala yabancı olarak mı görüyor?” (Keskin, 2011: 24) sorusu entegrasyon tartışmaları bağlamında güncelliğini korumaya devam etmektedir.

2.4. Göçle Şekillenen Kimlikler: Göçmen Kökenlilerin Kültürel Kimliklerinin İnşası

Akkaya'nın (2011: 199) belirttiği üzere: "Türkler ilk zamanlar 'misafir işçi', ardından ailelerini de beraberinde getirerek çocuklarını Alman okullarına göndermeleriyle birlikte, 'yabancı', göçmen ve kalıcılaşmalarıyla birlikte 'Türk kökenli Almanlar' olarak tanımlanmaya başlamıştır." Ancak misafir işçi göçleri ile Almanya'ya çalışmaya gelen ve zaman içinde kalıcılaşmalarıyla birlikte yerleşen Türkiye kökenliler, Almanların Türklerin kültürel özelliklerinden hareketle oluşturdukları ve klişeleştirdikleri Türk imajından kurtulamamışlardır (Aytaman, 2002: 5). Bu bağlamda Türkler, yanlış bir önyargıyla, Doğu'dan gelen, kültürel yönden arada kalmış ve dejenere kimlikler olarak tanımlanmış, aslında zengin kültürel sentezler oluşturan aktif sosyal aktörler oldukları hep göz ardı edilmiştir. Kültürel kimlik, sürekli değişim gösterir. "Ne 'şu' Türkler, ne 'şu' Almanlar ne de 'şu' Almanyalı Türkler diye genellenmiş kişiler vardır ve 21.yüzyılın başındaki 'şu' Almanyalı Türkler, ilk kuşağın 'şu' Türk konuk işçileri değillerdir. Özellikle çoğunluk kültürünün ağır bastığı diasporada azınlık kültürünün değişmeden sürüp gitmesi neredeyse olanaksızdır." (Keskin, 2011: 28).

Türkiye kökenliler de zaman içinde büyük değişimler geçirdiler, Alman kültüründen etkilenecek birçok düşünce ve davranış biçimini aldılar ve çok katmanlı, çok etmenli yeni kimlik alanları yarattılar (Keskin, 2011: 28; Kula, 2012: 7-8). Kastoryano'nun (2000: 145) ifade ettiği üzere:

"Dil, milliyet, din, kültür..., yapay ya da koşullara bağlı sınırlar tarafından kimi zaman iç içe geçirilen, kimi zaman birbirinden ayrılan tüm bu terimler ve kavramlar gerçek ya da efsanevi bir geçmişten hareketle hayal edilmiş kolektif bir kimliğin ifadesinde karşımıza çıkmaktadır. Bu terimler ve kavramlar tam bir seçenekler yelpazesi halinde sundukları kimlik repertuarından hareketle bireyler ya da gruplar ortak bir kimlik tanımını ifade edebilmekte ya da dışa vurabilmektedirler."

2.4.1. Göç ve Kültürel Kimlik: İki Kültür Arasında Kalmak mı? Yozlaşmak mı? Yoksa Kültürel Alaşım mı?

*Kendini ve başkalarını bilen
Bilecektir şunu da:
Doğu ile Batı
Artık ayrılamaz birbirinden*

*Akıllica iki dünya arasında
Sallanmayı makul sayarım;
Yani Doğuyla Batı arasında
Gidip gelmek, en iyisi olsa gerek*

Johann Wolfgang von Goethe

Goethe'nin Batı- Doğu Divanı'ndaki belirlemesi uyarınca Doğu ve Batı birbirinden ayrılamaz ve hatta birbirinin tamamlayıcısıdır. Doğu, ilk defa Goethe ile keşfedilmiş değildir, Goethe'ye kadarki süreçte de Doğu, yakından tanınan bir kültür coğrafyası olmasının yanı sıra bir ışık diyarı olarak betimlenmiş ve Kitab-ı Mukaddes'e inananlar tarafından *Ex oriente Lux*'e yani ışığın Doğu'dan geldiğine inanılmıştır. Bu bağlamda Doğu, ışığın kaynağıydı ve tüm dinlerin doğduğu yerdi. Bütün dinlerin beşiği Doğu olmasına rağmen Batı, bu ışıktan sadece Hristiyanlığı anlıyordu. Böylece Batı, kendi gerçekliğini aramaya koyuldu ve kendisi dışındaki her şeyi özellikle Haçlı Seferleri ile yok etmeye başladı. Doğu, ilk başta Hristiyanlığın çıkış noktası olması özelliğiyle Batı için bir anlam ifade ediyorken, sonradan sadece dinlerin değil aşkın, şiirin ve romantizmin de beşiği olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Özkan, 2009: 29).

Avrupa zihniyeti ise dünyayı kendi ekseninde kurgulayıp, bunu kabul ettirmiş ve Doğu'yu ötekileştirerek hor görmeye başlamıştır. Batı, Doğu'dan ayrı tutulmuş ya da ayrıymış gibi gösterilmiştir. 16.yüzyılda Rönesans etkisiyle Avrupa'nın uykudan uyanışının tarihsel süreçte ivme kazanmasıyla, 18.yüzyıl Sanayi Devrimi sonrasında ortaya çıkan, etnik merkezçiliği de beraberinde getiren ve böylece Batı'yı oluşturan her şeyin farklı kültürlerden beslenmiş olmasını yok sayarak Batı'da ortaya çıktığının benimsenmesi, ötekileştirmeye yol açan (Pamuk, 2012: 146) yeni bir durumdur. Yenidir, Batı'nın dünya çapındaki ekonomik egemenliği eline geçirmesi sonucunda (Goody, 2012: 7) Avrupalı tarihçiler tarafından kurgulanmıştır ve fakat Goethe'nin de vurguladığı gibi, özünde Doğu ile Batı ayrılamaz birbirinden.

Almanya'daki Türkler, farklı bir kültürel geleneğe sahip Doğu kültüründen gelen özneler olarak nitelendirilmelerinden, dinsel farklılıktan ötürü Hristiyan bir ortama uyum sağlayamadıklarından ve Alman kültürü ile Türk kültürü ve hayat tarzı arasındaki uyuşmazlığın ileri sürülmesinden dolayı, topluma entegrasyonu en zor gerçekleştirilebilen göçmen grubu olarak görülmüşlerdir. Ancak bu bir önyargıdır. Almanya'da yaşayan Türkiye kökenliler ve onların çocuklarının çoğunluğu, Doğu ve Batı kültürlerini birleştirerek, yani farklı kültürel tasarımları bir araya getirerek zengin kültürel alışmalar ortaya çıkarmaktadırlar (Kaya, 2000: 15; Kaya, 2010: 2; Şen, 1993: 147, 149; Uzun, 1993: 185).

“Kimlik, kendinde varlık amacı taşıyan, birbiriyle yakın bağlantılı üç düzlemde işleyen bir olgudur. Birinci düzlem, kolektif kimliği inşa eder. Kolektif kimlik, bireylerin bütün olarak atfedildikleri özelliklerle ilgilidir. Bu özelliklerin özgün yapısı ve birleşimi, bireylerin hangi toplumsal gruba ait olduğuna karar verir. İkinci düzlem, kendine özgü kişiliğin gelişimiyle, bireysel kimlikle ilgilidir. Belirli bir kültürün diğer üyelerine göre, bireylerin kendi farklılığını ve benzersizliğini açıklar. Bu durum, benzersiz bir birey olma duygusunda kendini gösterir. Sztompka, bireysel kimliği, bireyin başka hiç kimseyle ortak olmayan özelliklerini ifade eden kendine özgü kimliği olarak tanımlar. Üçüncü düzlem, ulusal kimliktir. Bu, kolektif kimliğin daha yüksek bir şeklidir. Genel olarak söyleyecek olursak ulusal kimlik, kolektif kültürel olarak diğer uluslardan daha farklı özelliklere sahip olma duygusundan oluşur. Bu duygu, ortak tarih, ulusal semboller, dil, ulusal bilinç, ortak bir kültür mirası, kısaca ortak bir kültür yoluyla oluşur.” (Löffler, 2011: 47).

Kültürü, kapsamlı ve değişmez ortak anlam ve değerlerin bir bütünü olarak ele alan, ulusal kültürleri oluşturan modernitenin hakim paradigması bütünselci (holistic) kültür yaklaşımı bağlamında, kültürel alışmalarla şekillenen kimliklere sahip olan Türkiye kökenliler, ‘arada kalmış’, ‘dejenere olmuş’, ‘kayıp nesil’, ‘gurbetçi’, ‘Almancı’, ‘parçalanmış kimlikler’, ‘kimlik krizi yaşayanlar’, ‘tutunamayanlar’ olarak etiketlenmektedirler. Bu yaklaşımda, göç olgusunun dinamizmi ve karmaşıklığı gözden kaçırılmaktadır. Bütünselci kültür yaklaşımı, kültürü rafine ve saf bir şekilde algıladığından dolayı, kültüre zaman, mekân, bağlam, toprak bütünlüğü ve bellek atfeder ve bütün etnik kültürleri, mutlak çizgilerle birbirinden ayırır. Tıpkı Almanların ortak anlamlar ve değerler kapsamında tanımladıkları *Volk (halk)* kültürlerinde olduğu

gibi. Bu kültür anlayışında birey ise, kültürün içine hapsedilmiş edilgen bir nesne olarak görülmektedir. Bu tutum, kültürü yerel ve ulusal sınırlara hapsederken, ulusal kültüre yabancı olanları da kültürel aidiyetin dışında bırakmaktadır. Özcü bir kimlik anlayışı bağlamında, bireyin kimliğinin ömür boyu değişmeden aynı kalacağı kabul edilir. Kültürü, etnisiteyle bağlantılı statik bir bütün olarak gören bütünselci kültür, kültürel alaşımı (cultural bricolage) reddederek otantik olanı savunur. Bu yönüyle de, özcü, ırkçı ve yabancı düşmanı eylemleri meşrulaştıran bir boyuta sahiptir (Aydın, 2012: 35; Güney, 2012: 60; Kaya, 2009: 274). “Bütünselci kültür kavramından kaynaklanan ulus-devlet fikri, esas olarak bir ‘isim’, ortak bir soy, bir dizi ortak tarihi anı ve mit, ulusal bir marş, ‘ataların’ uğruna öldüğü ortak bir toprak, ulusal bir ekonomi ve bir dizi ortak yasal hak ve vazifeler olarak kök salmıştır.” (Smith, 1986’dan Akt., Kaya, 2009: 284).

Savaş sonrasında Avrupa’ya göç etmiş olan misafir işçiler, sığınmacılar ve mülteciler, bu ulusal vatandaşlığa dayalı özcü kimlik yaklaşım doğrultusunda birçok haktan mahrum bırakılmışlardır. Senkretik (syncretic) kültür yaklaşımı ise, kültürün temel özelliklerini farklı kültürel renklerin karışım ve alaşımın oluşturduğunu savunur. Kültür, yerel ve coğrafi sınırlar içine hapsedilemez ve etnik olarak mutlak çizgilerle ayrılamaz, dinamik bir süreç içinde sürekli gelişerek ve değişerek inşa edilir (Kaya, 2000: 26-27; Kaya, 2003: 166-167; Kaya, 2009: 273, 277, 284; Kaya, 2010: 2). Bu bağlamda, “kültürel kimlik sürekli bir ‘oluş’ sürecinin ürünü olarak görülür. Bu bakış açısına göre, göçmen kültürleri göç deneyimi ile elde ettikleri yeni kullanılabilir araçları önceki yaşamları ve kültürel birikimleriyle birleştirir.” (Kaya, 2009: 276).

Küreselleşme ile oluşan yeni senkretik kültürel formlar, birbirinden farklı kültürel geleneklerden, toplumsal söylemlerden elde edilen parçaların kolaj tekniğindeki gibi bir araya getirilmesiyle kültürel alaşım şeklinde üçüncü bir kültür yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Kaya, 2000: 12). Zengin bir kültürel oluşum olan üçüncü kültür, çokkültürlü bir yapıya sahiptir ve bireylerin özgün kimliklere sahip olmasına neden olur. Kültürel kimliğin oluşumunda ve eklemlenmesinde, çeşitli kültürler arasındaki bağlar önemli rol oynarlar. Ulusaşırı diasporik özne olan Türkiye kökenlilerin çoğunluğunun, kültürel sınırları aşarak senkretik, kozmopolitan bir kültürel kimlik inşa ettiklerinden bahsedilebilir (Kaya, 2009: 277, 279; Kaya, 2010: 2,16). Ancak Almanya’daki Türk işçileri üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar, diasporada oluşan kültürel alaşımları, kültürel yozlaşma olarak tanımlamaktadırlar ve Almanya’da

yetişenleri, ‘kayıp nesil’ olarak görme eğilimindedir (Kaya, 2000: 27; Uzun, 1993: 182).

“Diyasporik özne bu çalışmalarda ulus-ötesi kapitalizmin edilgen bir kurbanı olarak değerlendirilir. Buna göre, bir anlamda, Türk işçilerinin toplumsal değişim sürecinde etkin özneler olmadıkları düşünülür. Genellikle etnisite ve kültür ekseninde yapılan bu çalışmalar, göçmenleri, kendi ülkelerinden göç sırasında getirdikleri kültürel bagajı hiç değiştirmeden kullanan insanlar olarak yansıtır.” (Kaya, 2000: 27).

Bütünselci kültür yaklaşımı, diasporik gençliği göçün kurbanları olarak görmekteyken, senkretik kültür kavramı ise kültürleri kaynaştıran aktif sosyal aktörler olarak görmektedir (Kaya, 2010: 18). Türkiye kökenlilerin, Alman ve Türk kültürü arasında kalmış, dejenere olmuş insanlar ya da otantik kültürlerine bağlı egzotik bireyler olarak algılanmaları yanlıştır. Kimlik sorunu yaşadıkları konusu ise, kültürel mirasla değil siyaset ve toplumsal değişimle ilgilidir (Kaya ve Şahin, 2007: xxiii). Göçmen kökenli gençlerin kültürel kimlikleri, ‘çok-katmanlı, çok-etmenli ve çok-yönlü’ diasporik yaşam alanlarında şekillenmektedir (Kula, 2011: 30). Tekil bir yaklaşımla Türk ya da Alman olarak betimlenmek yerine, ikisini bir arada var edebilen, kendilerini Alman ve Türk, Almanyalı- Türk olarak tanımlayanlar artık çoğunluktadır. Karma kimliğe sahip ve iki kimliğin içinde yaşayan, çoğul bir kültürel yeterlilik geliştiren (Kaya, 2009: 278, 280, 281) diasporik özneler olan Türkiye kökenlileri şu şekilde tanımlamak mümkündür: “Ne o ne bu değil, hem o, hem bu şeklinde özetleyebileceğimiz esnek, becerikli ve dünya vatandaşlığına hızla geçiş yapan bir kümeden söz ediyoruz artık.” (Zaptçioğlu, 2011: 64). “Paul Gilroy’dan alıntılanacak olursa, seni tanımlayan ‘kökler değil, geçtiğin yollardır.” (Kaya, 2009: 287). Doğu motifleri taşıyan Türk kültürü ile Batı motiflerine sahip Alman kültürü öğelerini bir araya getirip özümseyerek, kültürel alışım oluşturabilen Türkiye kökenli çocukların ve gençlerin önemli bir çoğunluğu, Türklük ve Almanlık’ı bir arada var edebilmiş ve Batı ile Doğu arasında kültürel bir köprü kurabilmişlerdir. Goethe’nin de ifade ettiği gibi: *Doğuyla Batı arasında gidip gelmek, en iyisi olsa gerek...*

2.4.2. Almanya’da Türk Diasporik Kimliği ve Kültürel Kimlik

Ulus ötesi kitlesel göç ve modern iletişim araçları, kimlik bağlamlarını çok boyutlu olarak şekillendirmektedir. Türkiye kökenlilerin kültürel kimliklerinin oluşmasında, mekân ve kültürel geçmişleri çok önemli bir yere sahiptir ve göçmenlerin kendilerine sordukları “biz kimiz?” sorusuna verecekleri cevapta, ulus ötesi göçün etkilerini görmek mümkündür. Geçmiş ve şimdi arasında yaşadıkları kopuşlar ve her iki ülkenin kültürünü de kapsayan çok yönlü yaşamları, bu soruya verilecek cevabı zorlaştırmaktadır. Türkiye kökenlilerin kültürel kimliklerinin inşasında çok sayıda faktör rol oynamaktadır. Böylece kimlikler giderek merkezsizleşerek, melezişmektedir (Güney, 2012: 61; Kümbetoğlu, 2003: 272).

Birey kendini, kişisel deneyimleri sonucunda aidiyet geliştirdiği topluma göre tanımlar. Ulus aşırı göçmenler ise, kendi köken ülkeleri dışında, yaşadıkları ülkeye de aidiyet hissedebilirler. Yaşadıkları ülkenin insanlarıyla girdikleri etkileşim, kimlik ve aidiyetlerini çok yönlü etkiler.

“Eğer birey diasporik bir özne ise hem anavatanına hem de yaşadığı ülkeye siyasal anlamda bir aidiyet hissi besleyebilir. Bu durumda, bu kimsenin ihtiyacına karşılık verecek olan uygulama, çifte yurttaşlık (dual citizenship) uygulaması olup bir tür diasporik yurttaşlık (diasporic citizenship), veya diğer bir deyişle ulus-aşırı yurttaşlık (transnational citizenship), deneyimiyle karşı karşıya kalınabilir.” (Kaya, 2003: 159).

Diasporik kimlikler, ulusal kültürlerin sınırlarının ötesinde, küreselleşmenin sağladığı modern ulaşım ve iletişim araçları sayesinde nehrin her iki tarafında yani hem anavatanlarında hem de yaşadıkları ülkede aynı anda varolabilen evrensel kimlikler olmalarının yanında geleneksel ve yerel unsurları da barındırmaktadırlar. Diasporik grupların, içinde yaşadıkları toplumdan hareketle inşa edecekleri kültürel kimlikleri, şüphesiz ki anavatanlarında yaşamaları durumunda inşa edecekleri kültürel kimliklerinden farklılık gösterecektir. Diasporik kimlik, birer diasporik vatandaş olan diasporik öznelerin yaşadıkları ülkelerde karşılaştıkları olumsuz durumların üstesinden gelmelerine olanak sağlar (Kaya, 2003: 159; Kaya, 2009: 271; Kaya, 2010: 2, 13). Bu bireyler, küreselleşmenin sağladığı imkânlarla iki coğrafya arasındaki ulusaşırı alanda var olan aktörlerdir (Kaya, 2008: 108). Kaya’ya (2015: 73) göre: “Onlar küreselleşmenin kendilerine sağladığı olanaklarla her iki ülkeyi aynı anda yaşayan, bir

anlamda nehrin iki yakasında aynı anda varolabilen, ulus-aşırı insanlar haline geldiler. Onlar artık göçmen değil, göçmen-aşırı (transmigrant) insanlar. Tüm bu nedenlerden ötürü bildikleri dillerin, kültürlerin, geleneklerin ve hatta dinlerin kendilerine sağladığı ayrıcalıkla dünyanın her yerinde rahatlıkla yaşayabilme becerisini gösterebilecek çokkültürlü özneler haline geldiler.”

Tarihsel bir varlık olarak göçmenler, bir taraftan geçmişten beslendikleri kolektif hafızanın bir ürünü olarak inşa ettikleri kendi kültürel kimlikleriyle ve diğer bir taraftan yeni yaşam alanlarında varolan kültürel kimliğin ötekisi olarak yaşamak durumunda kalmaktadırlar. Sosyalleşme ve sosyal gerçekliğin birey tarafından içselleştirilmesi süreci, kültürel hafızayı oluşturur. Toplumun bir parçası olan birey, sosyal gerçekliğinin ve bu doğrultuda kimliğinin inşasında toplumun değerleri, davranışları ve kendine özgü nitelikleriyle ortak bir geçmiş çerçevesinde kolektif kimliğini inşa eder (Pamuk, 2014: 95, 96). Bu ortak geçmiş, kolektif hafızanın özneleri olan bireylerin biz kategorisini inşa etmektedir. Biz kategorisi, bireyin kendi kimliğini inşa ederken öteki karşısında güç aldığı, referans verdiği bir kavram olarak tanımlanabilir. Almanya örneğinde, göçmen kökenli kimliğinden dolayı öteki olan Türkler, Türkiye’de yaşayan bireylerden daha fazla ‘biz’ kimliğine ihtiyaç duymaktadır. Egemen söylem karşısında kendi kimlikleriyle konumlanırken, aidiyet duygularının temel referans çerçevesini oluşturan biz kategorisi bu bağlamda kültürel kimlik olarak Türklüktür. Bu durum, bireysel kimlik ile kolektif kimliklerin arasında ortaya çıkan gerilimin diasporada daha da artması sonucunu doğurur. Bir tarafıyla Almanya’da göçmen kökenli olarak ötekileştirilip kültürel kimlik olarak Türk kimliği ile biz kategorisine sığınan Türkiye kökenliler, diğer taraftan Türkiye örneğinde Alman kimliği üzerinden ötekileştirilir duruma gelmişlerdir. Aidiyet duydukları kültürel kimliği ritüellerle var edebilmek için egemen söylem karşısında alt kültür grupları inşa ederek kimliklerini sürdürülebilir kılmaya çalışmaktadırlar. Bu durum, alt kültür olarak varlıklarını sürdürürken Alman toplumuyla entegrasyon tartışmalarının gün yüzüne çıkmasına neden olmaktadır. Egemen söylemin değerleri yerine, kendi değerlerini inşa etmeleri, özellikle öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinde önemli kimlik problemleri doğurmakta ve bireylerin kendilerini var edebilecekleri bağlam arayışlarına ve/veya egemen söylemi (Alman toplumunun değerlerinin) içselleştirmelerine neden olmaktadır. İlk koşulu tercih eden bireyler için öteki olma hali devam etmekte ve bireyler alt kültür grubu olarak Türk kültürel

kimliğine yakın bireysel kimlikler inşa etmektedir. İkinci koşulu yerine getiren bireyler, biz kategorisini, egemen söylem bağlamında inşa ettiklerinde ise kendi alt kültür grupları tarafından ötekileştirmeye maruz kalmaktadırlar. Bu durum, modern dönemin kimlik bunalımının diasporada daha da derinleşmesine neden olmaktadır.

Özellikle Almanya’da doğan ve sosyalizasyon süreçlerini Alman toplumunda geçiren genç nesil Türkiye kökenliler uzun yıllar boyunca, eşit hak ve sorumluluklarla birer vatandaş olarak kabul edilmedikleri gerçeğini ve fırsat eşitsizliğini yaşayarak deneyimlediler. Böylece ‘Alman’ kimliklerinin onaylanmaması ve desteklenmemesinden dolayı, kendilerine yeni bir kimlik arayışına yöneldiler. Bunu, beraberlerinde Almanya’ya getirdikleri kimliklerini Almanya’da donduran ve konserve eden annelerinin, babalarının hatta büyük annelerinin, büyük babalarının eski kimliklerinde buldular (Pazarkaya, 2011b: 120).

Türkiye kökenliler, yaşam gerçekleri göz önüne alındığında artık ne misafir ne göçmen ne de yabancısıdır. Onlar, Alman toplumunu oluşturan tüm insanlarla barışçıl ve saygılı bir şekilde bir arada kendi dinlerini, kültürlerini eşit haklarla yaşamak ve kültürel kimliklerinin tanınmasını isteyen, topluma farklılıklarıyla zenginlik katan yeni vatandaşlardır ve Almanya, onların da yurdudur (Keskin, 2011: 46, 54). Almanya’da yaşamakta olan Türkiye kökenlilerin, anadilleri ve kültürleriyle bağlarını koparmaksızın Alman toplumunun gündelik hayatına aktif şekilde katılım göstererek, sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel hayatına katkılarda bulunan, hukuk düzenine uyan, mutlu ve rahat şekilde yaşayan bireyler olmaları beklenmektedir (Güzel, 2014: 35). Her koşulda Almanya’da Türk diasporik kimliğini inşa etmek, Türkiye’deki ‘biz’ kategorisi olan Türk kimliğini inşa etmekten daha zordur. Türk kimliği, Türkiye örneğinde kozmos ve düzen vadederken, Almanya örneğinde kaos/gerilim vadetmektedir. Bu kaos/gerilim, Almanya’daki kimlik üzerine düşünme halinin Türkiye’ye nazaran daha gerilimli ve daha gerçekçi olmasına neden olmaktadır.

2.5. Almanya’da Yaşayan Türkiye Kökenli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar: Kültür ve Eğitim Sorunları

Alman hükümetinin göçmen işçileri tek algılayış biçimi, onların Alman ekonomisindeki kalkınmayı gerçekleştirmek üzere iş yerlerinde istihdam edilmeleriydi. Onlar, yani

birinci nesil, sadece bir işin parçalarıydılar. “Almanlar Anadolu’dan getirdiklerinin ‘insanlıklarını’ evlerinde bırakmış ‘canlı makinalar’ olduklarına öyle çok inandılar ki, onların topluma karışmaları, bugün en büyük suçlamalardan birisi olarak tekrar edilen ‘topluma entegre olmalarına’ da hiç sıcak bakmadılar.” (Erdoğan, 2014: 62). Göçmen işçilerin, bir sosyo-kültürel öge ve toplum içinde kültürel zenginlik olduklarından uzun süre hiç bahsedilmedi (Çil, 2011: 43). Trautner’in (2003: 57) de vurguladığı gibi: “Türk göçmenlerin Almanya’ya kendi kültürel birikimlerini evlerinde bırakarak gelmedikleri gerçeği uzun süre göz ardı edildi.” Sadece çalışmak için Almanya’ya geldikleri öngörülen misafir işçiler, çalışma süreleri dolduğunda memleketlerine geri döneceklerdi. Bu nedenle, ne Alman ne de Türk tarafı, misafir işçilerin Almanya’da yaşam düzeylerini iyileştirdikten ve uyum sağladıktan sonra Türkiye’de bırakmış oldukları eş ve çocuklarını yanlarına alabileceklerini düşünmemişlerdi. Bundan dolayı, onların Almanca öğrenmelerine gerek bile görülmedi (Uzun, 2014: 187). Çok boyutlu olan göç olgusunun, zaman içinde ortaya çıkaracağı sosyal sorunlar hiç hesaba katılmamıştı. Ancak Türkiye kökenlilerin birer ‘canlı makina’ olmaktan çıkmaları, Almanya’nın geleceğinde rol oynayan birer aktör olmaları ile birlikte toplumsal ve kültürel sorunlar da kendini göstermeye başladı (Erdoğan, 2014: 63; Güzel, 2014: 135; Harbach, 1976: 47; Tezcan, 2000: 3).

Birinci neslin aile birleşimi yoluyla kalıcılaşması sonucunda, günümüzde Türkiye kökenliler, Almanya’da doğup büyüyen dördüncü nesle erişmiştir. Böylece kalıcılaşma, küçük çaplı bireysel sorunların yanında yeni nesillerin sosyal, psikolojik, dil, din, eğitim gibi toplumsal boyutlu sorunlarını ortaya çıkarmıştır ve bunlar da entegrasyon konusundaki başlıca sorunları beraberinde getirmiştir (Adıgüzel, 2011a: 7; Aicher-Jakob, 2010: 14; Akkaya, 1997: 36). “Bu sorunlar, yurtdışındaki vatandaşlarımızın başta dil olmak üzere farklı kültürel özellikleri nedeniyle yabancı oldukları bir toplumda yaşadıkları yalnızlık ve yabancılık duygularıyla eşdeğer oranda gelişmiştir.” (Perşembe, 1996: 157). Günümüzde çok yoğun bir Türkiye kökenli çocuk ve genç nüfusu, Almanya’da yaşamaktadır. Bu gençlerin ve çocukların “Çok ilginç bir konumları var Alman toplumunda. Ne tam Türkler, ne de tam Alman. İki dünyanın ortasında yabancı, ikisine de tanıdık. Kendi yaşlıları Alman çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilseler de, yabancılıkları hep bir gölge oyunu gibi onları izlemekte. Sorunlar çok yönlü ve karmaşık.” (Öztürk ve Akın, 1998: 93). Alman hükümeti, uzun yıllar boyunca onların

sosyal ve kültürel entegrasyonlarına yönelik hiçbir politika geliştirme girişiminde de bulunmamıştır. Sadece Almanya değil, vatandaşı oldukları Türkiye de onları uzun yıllar ihmal etmiştir.

“Gittikleri ülkelerde insan değil de bir ‘iş makinesi’ muamelesi gören işçilerin sosyal, kültürel ve eğitim sorunlarıyla yeterince ilgilenilmemiş; vatandaşlar uzun yıllar ihmal edilmişti. Türk devlet yetkililerinin de onları uzun süre ihmal etmeleriyle bu sorunlar daha da artmıştır. Yıllar sonra Avrupa ülkelerine öğretmenlerin ve din görevlilerinin gönderilmesiyle bu hata telafi edilmeye çalışılmıştır.” (Çakır, 2015: 64).

Öngörülemeyen ve önlem alınmayan bu durum, birçok sorunu beraberinde getirmiştir. “...Türk işçi çocuklarının eğitimi için kısa, orta ve uzun vadeli, tutarlı eğitim politikaları geliştirilmemişti.” (Uzun, 2014: 187). Bu durumun doğal sonucu olarak, özellikle de aile birleşimini takip eden 1980’li yıllarda, göçmen işçilerin çocuklarının eğitim ve kültür sorunları ortaya çıkmış ve bu da Alman kurumlarına yeni ve ağır ödevler yüklemiştir. Türkiye kökenli anne babalar, çocuklarının okul sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Oysaki bu sorunlar onların değil, onları çağıran Almanya’nın kaygı duymasını ve önlem almasını gerektirmektedir (Kula, 2012: 195). Çocuklarının eğitim durumlarının iyileştirilmesi ve geleceklerinin güvence altına alınması, Almanya’da bir hayat planlayan Türkiye kökenlilerin öncelikli amaçlarını oluşturmuştur. Ancak Alman okullarının göç karşısında yeniden yapılanmada çok geç kalmalarıyla ilişkili olarak, yabancı çocukların, çok az Almanca bilmeleri ve Alman toplumuna uyumda zorluk yaşamaları gibi özel durumları, Alman eğitim sisteminde uzun yıllar göz ardı edilmiştir (Spohn, 1996: 125). İlerleyen yıllarda göçmenlerin ve çocuklarının entegrasyonu ve dilsel destek alarak Almancalarının geliştirilmesi için uğraşmak gerektiğinin fark edilmesiyle, Büyükelçilikler tarafından, Türkiye kökenli çocuklara Türkçe ana dil, kültür ve tarih eğitimi verilmeye başlanmıştır (Gencer, 2014: 25, 38; Güzel, 2014: 36; Şimşek ve Schroeder, 2011: 206). Türkiye kökenli çocuklar, yetersiz bulunarak eğitim sisteminin dışına itilmiştir. “Türk çocuklarının yetersiz eğitim düzeyi, ebeveynlerin ilgisizliği ve ilkökul öğretmenlerinin de takdiriyle çocuklar kalitesi en düşük orta öğretim kurumuna veya öğrenme özürülleri okullarına (Sonderschule) gönderilmektedir.” (Gencer, 2014: 39). Bu çocukların büyük çoğunluğu, Sonderschule’ye gönderilecek nitelikte değillerdir. Almanca seviyeleri iyi derecede

olmadığından ötürü, normal sınıflarda Alman öğrencilerle aynı sınıfta eğitim gördüklerinde başarılı olamamaktadırlar (Başkurt, 2009: 90; Ercan, 2016: 162, 213; Güzel, 2014: 93). Bu nedenle Almancayı, okuldaki dersleri takip edebilecek kadar iyi seviyede bilmeyen çocuklar, okul yaşantılarında büyük engellerle karşılaşmış, Almancalarının yetersiz olması nedeniyle, öğrenim zorluğu yaşayan öğrencilerin gittiği Sonderschule'lere (Özel eğitim okulları) yönlendirilmişlerdir. “Bunun sonucunda, normal öğrencilerin bulunduğu ilkokulda olduğu gibi, yeteneklerini geliştirme fırsatını bulamayacaktı.” (Uzun, 2014: 299). Alman eğitim sisteminde, bu okullara giden bir çocuğun normal bir okula geçişinin pek mümkün olmaması nedeniyle bu durum, Türkiye kökenli çocukların eğitim düzeylerinin düşük düzeyde kalmasına neden olmuştur (Abadan-Unat, 2002: 52; Güzel, 2014: 152; Şen, 1993: 151; Toksöz, 2006: 31-32; Uzun, 2014: 299). Türkiye kökenli öğrenciler, okul sisteminin genel yapısının göçmen kökenlilere daha kapalı olmasından dolayı, eğitimde yeterince pay alamamış ve bu da başarısız olmalarına yol açmıştır (Bulut, 2011: 200). Batı Berlin Başkonsolosluğu Eğitim Müşaviri olarak görev yapan Uzun (2014: 181) bu durum ile ilgili gözlemlerini şu şekilde belirtmektedir:

“Eğitim Müşavirliği görevine başladığım 1976 yılının sonunda, o zamanki adıyla misafir Türk işçi çocuklarının eğitim durumları gerçekten yürekler acısıydı. Beni ziyarete gelen velilerin yanlarında getirdikleri çocuklarının doğru dürüst Türkçe ve Almanca konuşmadıklarını tespit ettim. Kelimenin tam manasıyla, Batı Berlin’de, medeni dünyanın gözü önünde, iki dilde cahiller ordusu yetişiyordu. Çocuklarımızın iki dilde neden böyle cahil kaldıklarını araştırdığımda, şu acı gerçeklerle karşılaştım:

Türk vatandaşlarının çoğunluğu, kırsal kesimden geliyordu ve genellikle beş yıllık normal bir ilköğretim eğitimi bile almamışlardı. Bırakın Almanca bilmediklerini, Türkçeyi bile doğru dürüst konuşamıyorlardı. Onun için çocuklarımız, okuldaki dersleriyle ilgili olarak ailelerinden yardım göremiyorlardı. Alman öğretmenler ise, Alman öğrencilere ders vermek üzere yetiştirildiklerinden, dilini bilmedikleri ve yabancı bir kültürden gelmiş bulunan bu çocuklara ders vermede zorlanıyorlardı. Misafir Türk işçilerinin tatile gittikleri Türkiye’den dönerken daha önce akrabalarının yanında bırakmış oldukları çocuklarını, memlekette anarşinin artması ve Alman hükümetinin Almanya dışındaki misafir işçi çocukları için çocuk parasını kesmesi veya çok azaltması yüzünden, Almanya’ya getiriyorlardı. Bir sene

önceden mevcut çocuk sayısına göre plan ve program yapan Alman makamları, bir yaz tatili sonrasında binlerce misafir Türk işçi çocuğuyla karşılaşınca, saçlarını ve başlarını yoluyor, ne yapacaklarını bilemiyorlardı. Anne babaları işte olan bu misafir işçi çocuklarını, sokaklardan kurtarmak gerekiyordu. İşte onların eğitimi için zamanında Türkiye’de öğretmen olup da, şu veya bu sebeple Batı Berlin’e gelmiş bulunanlardan, Alman makamları tarafından tayinler yapılıyordu. Ayrıca meslekten öğretmen olmadıkları halde, sırf Almancayı iyi konuştukları için, öğretmen olarak tayin olanlar da mevcuttu. Yabancı işçi çocukları, çoğunlukla yerel makamların tayin ettikleri bu öğretmenler tarafından, hazırlık sınıflarında okutuluyorlardı. Bunlara senato öğretmenleri deniyordu.

Adından da anlaşılacağı üzere hazırlık sınıflarında yabancı işçi çocukları, belli bir süre içinde dersleri takip edebilecek kadar Almanca öğrendikten sonra, Alman öğrencilerin bulunduğu normal sınıflara geçirilmeleri gerekiyordu. Ne var ki, onlara ders veren Türk kökenli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Almancaları yeterli olmadığından, bu çocukların, kısa bir süre içinde Almanca öğrenerek normal sınıflara geçme şansları hemen hiç bulunmuyordu.”

Halls’e (1971: 511) göre: “her eğitim sistemi ait olduğu kültürel bağlamın ürünüdür.” (Akt., Kula, 2012: 191). Bu bağlamda: “Eğitim, gençlere, kendilerini biçimlendirme ve kültürel yapının yeniden biçimlendirilmesine katkı yapabilme olanağı verir. Toplumun kültürel özellikleri eğitim sisteminde kendini gösterir ve eğitim sisteminin yapısını belirler.” (Kula, 2012: 191). Çünkü eğitim, sadece belirli bilgi ve bulguların aktarılması değil, aynı zamanda kültürel içerik ve değerlerin, dünya görüşlerinin kazandırılarak bireylerin kimliklerini biçimlendirilmesi ve kişiliklerinin inşa edilmesi sürecini kapsamaktadır (Kula, 2012: 192).

Kitlesele göç hareketi ve misafir işçilerin kalıcılaşması, Almanya’nın çokkültürlü bir yapıya dönüşmesine neden olmuştur. Böylece farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yer almasıyla okullar, çokkültürlü ortamlara dönüşmüştür. Bu durum beraberinde eğitim uygulamalarında da sorunları getirmiştir. Çünkü göç hareketi sonrasında çokkültürlü bir toplumsal yapıya bürünen Almanya, bu olguyu tanımaksızın tekkültürlü ve homojen bir Almanya tasarımına sahip olduğundan, gerekli eğitim reformunu gerçekleştirmekte geç kalmıştır (Mihçiyazgan, 1993: 218). Farklı yaşama biçimlerine, davranışlara, kültürel değerlere saygı duymayı sağlayacak kültürlerarası eğitimin, bir kültür programı olarak uygulanmasıyla, farklı kültürlerden gelen insanların bir arada barış içinde yaşadığı,

birbirlerine karşı anlayışla yaklaştığı, hoşgörülü olduğu ve kültürler arası paylaşım ve aktarımların gerçekleştiği bir ortam yaratılabilir (Keskin, 1993: 197). “Kültür çoğulluğu, eğitimin uyararı ve zenginliğidir.” (Kula, 2012: 193). Bu zenginliği kazanıma çevirmek, çokkültürlü bir toplumda her bireyin yararlanabilmesine olanak veren, fırsat eşitliğine dayalı, etkin bir bir arada yaşam kültürü sunan bir eğitimle mümkündür (Busemeyer, 2013: 135; Mihçıyazgan, 1993: 219; Tezcan, 2000: 17).

Almanya'nın eğitim sistemi, özellikle eyaletler ve yerel yönetimlerin sorumlu olduğu bir yapıdadır. Federal yapı doğrultusunda her eyalet, kendi gerçekliğine özgü eğitim sistemi ve uygulamalara sahiptir (Busemeyer, 2013: 135; Hoff, 2001: 824). “Almanya'nın eğitim federalizminde eğitimden özellikle eyaletler ve yerel yönetimler sorumludur. Merkezi devlet sadece yükseköğrenim siyaseti, işyerinde meslek eğitimi ve meslek eğitimi teşviki alanlarında yetki sahibidir.” (Busemeyer, 2013: 135). Bu nedenle, Türkiye kökenli çocuklar, yaşadıkları eyaletlere bağlı olarak Türkçe, Türk kültürü ve din derslerinde de farklı uygulamalar kapsamında öğrenim görmüşlerdir. Örneğin:

“O yıllarda Bavyera modelinde Türk çocukları ağırlıklı olarak Türkçe öğretim veren sınıflara ayrıldı. Bunun sonucunda Türk öğrencilerin eğitimlerini daha yüksek kademelerde Almanya'da sürdürme fırsatı ellerinden alınmış oldu. Bunun tam karşıtı olan Berlin modelinde ise Türk çocuklarına sadece Almanca öğretimi sunuldu; bu kez çocuklar Almancayı öğrenmekte zorlanırken aynı zamanda aile ortamı ve aile içi iletişimden koparılmış oldular. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde ise karma öğretim denemesi yapılırken, ana dilin zorunlu olarak öğretilmesi kabul edilmedi. Böylece çocuklar Türk hükümetinin hafta sonlarında sunmuş olduğu Türk kültür dersleri ve yerel girişimler sonucunda düzenlenmeye başlanan Kuran kursları arasında bir tercih yapmak zorunda bırakıldı. Hem Türkçe derslerine hem de Kuran kurslarına devam etmek isteyen çocuklar ise çok ağır bir öğrenim yükü taşımak zorunda kaldılar.” (Abadan-Unat, 2007: 7-8).

Günümüzde Türkiye kökenli gençlerin büyük çoğunluğu, Almanya'nın sosyal, siyasal ve kültürel yaşantısına entegre olmuş ve kozmopolit kimliğe ve vatandaşlığa sahip durumdadır ve ebeveynleri gibi kendilerini yabancı hissetmemektedirler. Arada kalmış değil, farklılıklardan beslenerek zengin bir kültürel kimlik inşa etmiş ve çokkültürlü özneler olmuşlardır (Kaya, 2011: 14). Türkiye kökenlilerin eğitimi, Alman

çocuklarıyla eşit haklara sahip olmaları sağlanarak, içinde yaşıyor oldukları Alman toplumuna uyum sağlamalarını destekleyecek şekilde yapılması gerekmektedir (Uzun, 2014: 188). Türkiye kökenli çocukların başta dil açısından yetersizlikleri olmak üzere, dinsel ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan sorunları da –örneğin yüzme dersi ve spor dersi uygulamaları (Mihçiyazgan, 1993: 213)- eğitimde çokkültürlü yaklaşımları elzem kılan unsurlardan olmuştur.

2.5.1. Dil Eğitimi Sorunu: Almanca ve Türkçe

“...sahip olduğumuz en insani şey, dilimizdir...”

Theodor Fontane (2015: 67)

“Dil, varlığın evidir. İnsan, evinin içinde yaşar.” (Heidegger, 1981: 5). Yani insan dil içinde yaşar, dilin bir sakinidir, dil aracılığıyla dünyasını inşa eder, gerçekliğini kurar. Dil aracılığıyla varlığın var olması, ortaya çıkması, keşfedilmesi, gerçekleşmesi ve sürdürülmesi mümkün kılınabilir (Chambers, 2014: 187). Dil, sadece bir ifade ve iletişim aracı olmanın çok ötesindedir, insanı topluma katarak sosyalleşmesini ve yaşamının koşullarını inşa etmesini ve bu bağlamda kendini gerçekleştirmesini sağlar (Ergil, 1995: 159). Wittgenstein’i hatırlatır şekilde; dilimizin sınırları, dünyamızın sınırlarını belirler. Düşünmenin ön koşulu da dildir (Burr, 2012: 8). Kavram dünyası, düşüncenin kıyafeti olan dil (Johnson, 1840: 17) ile elde edilir ve kavramlar, daha doğrusu onlara yüklenen anlamlar üzerinden birey, kendi gerçekliğini var ederek kolektif kimliğini inşa eder. Bu da toplumu oluşturur (Burr, 2012: 7-8). “Denilebilir ki, bilincimizin bütün nesnelere, hakkında düşündüğümüz ya da konuştuğumuz her şey, kimliklerimiz, kendiliklerimiz dahil dil yoluyla inşa edilir; söylemlerden imal edilir. Dilin dışında hiçbir şeyin asli, bağımsız bir varoluşu yoktur; var olan sadece söylemdir. Söylem, bir referans çerçevesi, bu dünyayı açıklama yolu ve ‘nesnelere’ biçimlenmesine izin veren bir anlam dünyası kurar.” (Pamuk, 2014: 26-27).

Dil, sadece bir insanlar arası iletişim aracı değildir. Bir kültürel inşa aracıdır, sosyal etkileşimde inşa edici güce sahiptir, kendiliklerimizi, kimliğimizi, yaşantımızı ve anlamı dil yoluyla kurarız. Dil; kimliğin, kişiliğin ve kültürün en önemli yapı taşıdır. Kendi doğamız, düşüncelerimiz, duygularımız, eylemlerimiz, yaşantımız dilin sonucudur. Kendiliğimiz, dil ve sosyal etkileşimin bir sonucudur, yaşantımızdan izler taşır ve bu bağlamda sürekli devinim ve değişim halindedir (Burr, 2012: 46; Chambers, 2014: 41;

Güzel, 2014: 18- 19; Pamuk, 2014: 26; Yıldız, 2012: 3). İnsan, kullandığı dil ile birbirine yakından bağlıdır (Burr, 2012: 47). Bu noktada karşımıza, kültürel kimliğin belirleyeni olarak, öncelikle anadil çıkmaktadır. Dil ile üretilen anlam, bir tarafıyla öznenin anlam dünyasını inşa ederken, diğer tarafıyla bireyi kültüre eklemeler. Kültürün birey tarafından içselleştirilme sürecinde dil, önemli bir kültür aktarımı aracıdır. Kültürün içinde yer alan anlam dünyası ve değerler, dil aracılığıyla bireylere aktarılır. Bu bağlamda ana dil, öznenin topluma ait olmasının yapı taşlarından birisi haline gelir. “Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar. Kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitime bağlıdır.” (Yıldız, 2012: v). Aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olan ana dil aracılığıyla kimlik ve kişilik gelişir, yerleşir ve güçlenir. Bir çocuğun ailesiyle olan bağlarının ve özgüveninin gelişmesinde de anadil büyük rol oynar (Ercan, 2016: 236; Gemici, 2013: 33; Yıldız, 2015: 26; Yıldız, 2014: 99). Yıldız’ın (2015: 26) vurguladığı gibi: “Dil; histir, anlayıştır, ferasettir, meramdır, bilinçtir, kişiliktir, kimliktir.” Dilin bu denli önem taşımasından dolayı, Almanya ile Türkiye arasında Türkiye kökenli çocuklarının başarılarını arttırmak amacıyla bazı anlaşmalar yapılarak önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu önlemler şunlardır: “Dil sorunlarının çözümlenmesi için ek Almanca kursları açılması, Türk öğretmenlerinin Alman okullarında görevlendirilmesi, Alman eğitim programlarında Türk kültürü ile ilgili bazı derslerin yer alması, Türkçe’nin ikinci yabancı dil olarak okutulması, Türkçe ders kitabı gönderilmesi, radyo yayını.” (Tezcan, 2000: 91- 92). Bu gibi çözüm önerilerine rağmen Almanya’daki dil eğitimi sorunu aşılabilmiş değildir. Almanya’da yaşayan bireyler için Türkçe, özneleri Türkiye kültürüne yakınlaştırırken, Almanca ise Alman kültürüne yakınlaştırmakla, diasporada inşa edilen bireysel kimliklerdeki gerilimi arttırıcı özellikler taşımaktadır. Dil eğitimi sorununu içinden çıkılmaz hale getiren başka bir neden de, öğrencilerin ailelerinin dil eğitime karşı takındığı tutumdur. Ailelerin birçoğu, Türk kültürünü özümsemiş olmalarına rağmen, Türkçe eğitimi konusunda çocuklarına yeterince özeni göstermemekte ve okullarda yer alan seçmeli dersleri tercih etmemektedir. Bu durumun ortaya çıkışında, ailelerinin ilgisizliğinin yanı sıra Türkçe

dersleri veren özellikle konsolosluk öğretmenlerinin politik ve dini kimliklerinin ailelerin kendi politik ve dini kimlikleriyle örtüşmemesi önemli bir etkidir.

2.5.1.1. İki Dilli Yaşam Ortamında Anadil ve Eğitimi Sorunu

İşçi göçlerinin, en başından beri ve uzun bir süre boyunca, geri dönüş miti üzerine tasarlanması nedeniyle Almanya, dil eğitimi konusunda da hazırlıksızdı. İşçilerin Almanca dil problemleri önemsenmedi. Bu nedenle, birinci nesil olarak nitelendirilen misafir işçiler, Alman toplumuyla iletişim kurabilecek dil becerilerine sahip olmadıklarından dolayı, toplumla bütünleşemeyerek yabancılaştılar ve kendi içlerinde, kapalı bir çevrede gettolaşarak kendilerine özgü yaşam alanları yarattılar. Bundan ötürü de Almanlar tarafından paralel toplumlar oluşturmakla etiketlendiler. Oysaki onların öncelikli göz ardı edilen problemi, dil problemiydi. Birinci nesil Türkiye kökenli göçmenlerin dil öğretmenleri, onlara iş hayatında gerekli olan bilgileri öğreten Alman çalışma arkadaşları olmuştur (Şimşek ve Schroeder, 2011: 206). Yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmede zorlanmalarından dolayı, sosyal ve kültürel problemlerle karşılaştılar ve Alman toplumuna uyum sağlayamadılar. Hem iyi bir anadili eğitiminden yoksun kalan hem de Almancaya çok hakim olamayanlar ise, kimlik bunalımı ve özellikle okulda ve toplumda entegrasyon sorunları yaşamışlardır (Güleç ve Özkan-Sancak, 2009: 2855- 2859; Uzun, 2014: 196). Misafir işçi göçlerinin ilk yıllarından 1970'lerin sonlarına kadar, misafir işçilerin geri dönecekleri öngörüsüyle, onların çocukları için okulda kendilerine yetecek düzeyde Almanca öğrenmelerinin yeterli olacağına karar verilmiştir. Ancak geri dönüşün gerçekleşmemesi hatta göçmen kökenlilerin Almanya'ya yerleşmeye başlamaları ile birlikte 1980'lerde Türkiye kökenli çocukların eğitim sorunları ile ilgili çözüm yolları üretilmeye başlanmıştır (Güzel, 2014: 158- 159).

Dil, insanı diğer tüm canlılardan farklı kılması yönüyle, insanın eşsiz ayırt edici özelliğidir (Illich, 2013: 63). Bir insanın yerel dili ya da aile dili anlamına gelen ana dili ise, benliğinin, kimliğinin, kişiliğinin yapı taşıdır. Düşünce ve düşünme sistemi, kendi kültür dilinde gelişir. Kimlik de, ana dili aracılığıyla gelişir, yerleşir ve güçlenir. Birey kendini en iyi şekilde, kimliğinin bir parçası olan ana dilinde yansıtır. Bilişsel yetiler, ana dil ile desteklenir ve gelişir, kültür de dilden doğrudan etkilenir. Ana dilin öğretimi, kültürün de nesiller boyu aktarılmasını sağlar. Çünkü kültürün taşıyıcısı olan dil, düşünceyi yeniden yapılandıran, onu tamamlayan temel bir işleve sahiptir. Anadilini iyi

bilen bireyler, diğer dilleri öğrenmenin temel taşlarına sahip olurlar ve iyi öğrenebilirler. Bu bağlamda anadil, başka bir dili öğrenmenin anahtarıdır. Ana dilin öğretimi, yaşam alanlarında birden çok dille karşılaşan göçmen kökenli çocuklar için daha da anlam kazanmaktadır. Başka bir dilin öğrenilmesinde, hareket noktasını ana dil oluşturmakta, kavramlar ana dildeki karşılıklarıyla anlamlandırılmaktadırlar. Çok dillilik (Mehrsprachigkeit), Alman toplumunun karakteristik bir özelliğidir. Çok dillilik de anadil aracılığıyla desteklenir ve geliştirilir. Bu nedenle, göçmen kökenli çocukların dil yeterliliklerinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır (Ercan, 2016: 236; Ergil, 1995: 159; Gogolin, Krüger- Potratz ve Neumann, 2005: 1; Güzel, 2014: 19, 22; Hoppenstedt ve Apeltauer, 2010; Lengyel, 2011: 5; Yıldız, 2012: 1-2). “Anadili gelişmeyen bir bireyin, çok dillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır.” (Çakır, 2002: 39). Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli çocuklar, aile ve toplumun geneli olarak düşünüldüğünde en az iki birbirinden farklı dil, kültür ve ulusal bağlam içerisinde yetişmektedirler. İki dilli, iki kültürlü bir yaşam ortamında dil ediniminde ise, anadil ve toplumun konuştuğu resmi dilin edinimi bağlamında hem aileye hem çocuğa hem öğretmenlere hem de yetkililere önemli görevler düşmektedir. İki dilin paralel edinimi, her iki dilin özümsemesi sürecini hızlandırmaktadır. Bu noktada, anadili Almanca olmayan Türkiye kökenlilerin, kendi anadilleri Türkçe ve ikinci dilleri Almanca olmak üzere bilingual (iki dilli) ve hem kendi kültürleri hem de çoğunluk kültürü ekseninde bikültürel (iki kültürlü) yetişmeleri gerekmektedir. Böylece iki dillilik geliştirilebilir. İki dilli olmak; iki dili ve kültürü bilmek ve anlamaktır, iki dili bir arada kullanmaktır, iki dilde düşünebilmek ve hissetmektir. Yapılan araştırmalarda, çok dilli insanların, sosyal yeterliliğe sahip oldukları ve beyinlerinin daha etkin çalıştığı, daha dikkatli oldukları, problem çözme ve empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulgulanmıştır. Almanya’da iki dilli yaşam ortamında yetişen çocuklara Alman eğitim sisteminde hem anadilleri hem de toplum dili Almanca iyi şekilde öğretilmelidir (Aydın, 2011: 77; Ercan, 2016: 239; Güzel, 2014: 72; Jiménez, 10 Nisan 2016; Rolffs, 2009: 7).

Dil ediniminin kültürle de doğrudan bağlantısı vardır: “Her yeni dille birlikte o kültüre özgü harikulade dünya keşfedilebildiği için.” (Demirkan, 1993: 203). Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi (TAM) Müdürü Prof. Dr. Hacı Halil Uslucan’ın ifade ettiği üzere: “...iki dil ile birlikte büyüyen çocuklarda sembollere dayalı dil sermayesi ve

zengin sembol varlığı, dil öğrenimini hızlandırıyor. Buna ‘meta cognito’ diyorlar. Bunun için de aile dil temelini güçlü olması gerekiyor.” (Mortan ve Sarfati, 2011: 286). İlk sosyalleşme alanı olan ailede, ailesine ait dil, inanç, kültür ve değerlerle; ikinci sosyalleşme alanı olan, içinde yaşadığı toplumda ise Alman toplumun dil, inanç, kültür ve değerleriyle, yani çifte sosyalleşme süreci bağlamında yetişen Türkiye kökenliler için ana dil Türkçe öğrenimi büyük önem taşır (Gemici, 2013: 202- 208; Yıldız, 2012: 1-2). Reich’in (2011: 6) da vurguladığı üzere:

“İki dilli büyüyen çocuklar dillerini farklı derecede iyi ve farklı derecede hızlı edinirler. Ne kadar iyi ve ne kadar hızlı edindikleri bu dilleri nasıl yaşadıklarına, onlara hangi sıklıkla gereksinim duyduklarına, dillerden birini ya da diğerini birlikte konuştukları insanların ve konuların kendileri için ne kadar önemli olduğuna bağlıdır. Bu koşulların değişmesi durumunda dil edinimi de ve bununla birlikte diller arasındaki ilişki de değişir. Çocuklarda erken yaşta iki dillilik değişebilen koşullar tarafından şekillenir, o dinamik bir yeterlidir.”

Şenocak (1985: 69), Türkiye kökenlilerin ilk zamanlardaki bıkültürel dünyalarını Doppelmann (çift insan) başlıklı şiirinde şu şekilde vurgulamıştır:

“İki gezegende ayaklarım var
Eğer hareket ederlerse,
Beni sürüklerler
Düşerim
İçimde iki dünya taşıyorum
Ama ikisi de tam değil
Sürekli kanıyorlar

Sınır, dilimin tam ortasından geçip gidiyor...”

Bilingual gelişimin sağlıklı bir şekilde olması için köken dil eğitiminin resmi olarak da desteklenmesi gerekmektedir. “Onun için Türk kökenli öğrenciler için (ister Alman vatandaşı olsun, ister Türk vatandaşı olsun) Türkçenin anadili dersi olarak 1.sınıftan (hatta iki dilli yuvalardan) son sınıfa kadar her okul tipinde (*Haupt-und Realschule, Gesamtschule, Gymnasium*) yasal hak olması şans eşitliği için şarttır.” (İleri, 2008: 3). Aile dilinin Türkçe, toplum dilinin Almanca olduğu bu iki dilli yaşam ortamında, toplum dili Almancanın ancak iki dilli eğitim aracılığıyla öğrenilebileceği, bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılmasına rağmen uzun yıllar boyunca Türkçe zorunlu ders konumuna getirilmemiştir (İleri, 2009: 10).

Dil edinim sürecinde, erken yaşta dil desteğinin de önemi büyüktür. Ayrıca gelişmiş bir dil bilinci, erken eğitimin de başlıca eğitsel amaçlarındandır. Yaş ve dil edinimi arasındaki bağlantı, ikinci dille karşılaşmada özel bir rol üstlenmektedir. İkinci dille iletişim ve etkileşim ne kadar erken başlarsa, çok fazla zorlanmadan iyi bir dil düzeyine ulaşmanın ön koşulu sağlanmış olur. Yaş, dil ediniminde çok önemli bir faktördür. Çocuğun bir dili gerçekten içselleştirebilmesi için, o dili mümkün olduğunca erken yaşta öğrenmesi gerekmektedir. Erken yaşlardan itibaren iki dille yetişen çocuklar, kelime bilgisinin zenginliği, dilbilgisi, aksansız telaffuza ulaşma konularında da daha şanslılardır (Die Muttersprache ist der Schlüssel für die zweite Sprache, 8 Haziran 2010; Fredsted, 2014: 7; İleri, 2008: 3; Jiménez, 10 Nisan 2016; Lengyel, 2011: 5; Yıldız, 2012: 1-2). Çokkültürlü bir toplum olan Almanya’da doğan ve yetişen Türkiye kökenli çocuklar, ana dilleri ve resmi dil olan Almanca arasında sağlam köprüler kurmalı ki, sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilsinler, kültürlerarası transferleri gerçekleştirebilsinler ve başarılı olabilsinler (Ergil, 1995: 160). Ergil’in (1995: 160) de vurguladığı üzere: “Daha küçük yaşta öğrenilen çokkültürlü yaşamın olağan ve barışçı karakteri, iyi ve makul vatandaşlar üretmenin de temelini oluşturuyor.”

İşçi göçü sonrası eğitim politikasında ilk önlemler, eğitim politikalarından sorumlu olan Eyalet Kültür Bakanları Daimi Konferansı (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder-KMK) tarafından 1964’te “Yabancıların Çocukları İçin Ders (Unterricht für Kinder von Ausländern)” başlığı altında alınmıştır. Bu başlık altındaki tavsiyeler uyarınca, işçi alımı anlaşması çerçevesinde Almanya’ya gelmiş olan misafir işçilerin çocuklarının, Alman yaşlılarıyla eşit şekilde, yasal olarak belirlenmiş olan süre boyunca Alman okuluna gitme zorunlulukları bulunmaktadır ve de yabancı çocuklar ve gençler ana dillerini koruma ve geliştirme hakkına sahiptirler. Bununla ifade edilen, yabancı işçilerin çocuklarının ana dilleridir (yani Türkçe, Yunanca, Sırpça, İtalyanca, Portekizce, İspanyolca ve Arapça). Bunların sonucunda, Almanca konuşmayan yabancılar için okul öncesinde özel sınıflar –uygun olan eyaletlerde ön sınıf (Vorklasse) adıyla oluşturulmaya ve ana dil eğitimi vermek üzere köken ülkelerden nitelikli öğretmenlerin sağlanması için ilgili ülkelerin Büyükelçilikleri ile işbirliği yapılmaya başlanmıştır. Çocukların hem Almanca hem de ana dillerini öğrenmelerinin desteklenmesi bağlamında tavsiyeler alınmıştır. 1964 yılında göçmen çocuklar için okula gitme zorunluluğu getirilmiş ve böylece Alman okulları, heterojen bir yapıya bürünmeye

başlamıştır (Adick, 2008: 95; Bangel, 2008: 6; Langenfeld, 2001: 31-32; Nohl, 1964: 19; Spenlen, 2010: 391). Bu tavsiyeler, 1971, 1976 ve 1979 yıllarında revize edilmiş ve Alman dilinin öğrenilmesinin yanı sıra anadil bilgisinin edinilmesi de önerilmiştir. Böylece yabancı çocuklar, tamamlayıcı anadil dersi (muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) alma fırsatı elde etmiştir (Damanakis, 1983: 15; Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998, tarihsiz). Türkiye kökenli öğrencilerin kültürel kimliklerini kaybetmeden, hem Türkçeyi hem de Almancayı iyi şekilde bilen donanımlı bireyler olmaları ve bu çerçevede Türkçe anadili, Türk kültürü ve tarihine yönelik eğitim alabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Güzel, 2014: 36). Bu dönemde, Almanya’da anadili Türkçe olan misafir işçi çocuklarının sayılarının artmasıyla Türkçe anadil öğretimine yönelik verilmeye başlanan Türk dili ve kültürü dersleri de, göçmenlerin Türkiye’ye geri dönüş miti üzerine kurgulanmıştır. Bu nedenle pedagojik bir içeriğe sahip değildi. Aynı zamanda Türkçe derslerini okutan öğretmenler de yeterli pedagojik birikime sahip değildi. Oysaki öğretmenin yeterliliği, en önemli konulardandır ve bu nedenle öğretmenlerin seçiminde özenli olunmalıdır. Almanya’da Türkçe dersleri okutan öğretmenlerin anadilinin Türkçe olması yetersizdir, anadilinin yanı sıra bu öğretmenler Almancayı da iyi şekilde bilmelidir. Ancak iki dili bilen bir öğretmen, iki dilli öğrencilerin problemlerini anlayabilir ve onların yaşam gerçekliğini algılayabilir, empatik yaklaşabilir ve buna göre eğitim ortamını düzenleyebilir (Çelik, 2008: 10; Guiraudon, 2009: 169; Güzel, 2011: 145; Nohl, 2009: 21). “Bu dönemde Alman hükümeti, göçmenlerin memleketlerine yeniden entegre olmalarını kolaylaştırmak arzusuyla, göçmenlerin ihtiyaçlarını dinsel kurumlara, eğitimlerini ise anavatanlarındaki devletlere havale etti.” (Özyürek, 2015: 44). Huber (2008: 3) bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Türk işçilerinin kendisi gibi Alman yetkilileri de bu çocukların aileleriyle birlikte kısa bir zaman sonra Türkiye’ye döneceklerini düşünüyordu. Döndüklerinde çocukların günlük çekmemesi için, yani Almanya’da yaşayan Türk çocuklarını Türkiye’deki yaşama hazırlamak için bu çocuklara Türkçe dersleri verilmeye başlandı. Bu derslerde ağırlıklı olarak Türkçenin öğretilmesi, yanı sıra da Türkiye kurum ve yaşam koşullarının, yani kısacası ‘yurt bilgisinin’ üstünde durulması öngörülmüştü. Bu dersleri, öğretmenlik eğitimini Türkiye’de almış ilkökul öğretmenleri verecekti. Kısmen böyle de oldu. İlkokul öğretmenleri beş yıllık bir

süre için Türkiye'den Almanya'ya gönderilmeye başlandı. Bu öğretmenlere 'konsolosluk öğretmenleri' dendi."

Aynı şekilde Almanya Türk Toplumu'nun genel başkanlığı görevini yapmış olan Kenan Kolat da: "1982 yılında Berlin Eğitim Bakanı Hanna Laurin Türkler için okullarda Türkçe dersler alabilmeyi mümkün kıldı. Neden biliyor musunuz? Yeniden entegrasyon. Bu insanlar [yabancılar, bu örnekte Türkler] bize o kadar uzun süre hizmet ettiler ki menşe ülkelerine geri döndüklerinde bari kolayca entegre olsunlar. 1982'deki şu zihniyete bakın!" açıklamasıyla geri dönüş miti üzerine yapılan sembolik çokkültürcü uygulamayı açıklamıştır (Aktürk, 2015: 94). Bazı Alman eyaletlerinde uzun yıllar boyunca, Türkiye kökenli çocuklar, Alman sınıflarının dışında tutulmuş ve bu sınıflarda Türkiye'den gelen öğretmenler, Türkiye'ye yönelik bir müfredat ekseninde ders vermiştir. Vatandaşlık hakkı tanımaksızın çokkültürlülük olarak adlandırmaya çalıştıkları bu uygulamada da amaç, Türkiye kökenli öğrencileri, Türkiye'deki yaşama hazırlamaktır. Böylece bu çocukların Almanya'ya ait olmadıkları, onların anayurtlarının Türkiye olduğu vurgulanıyordu (Kymlicka, 2016: 499).

1970 yılında Avrupa Ekonomik Topluluğu üye ülkeleri, göç alan ülkelerde yaşayan işçi çocuklarının topluma uyum sağlamaları için çaba gösterilmesi gerektiğine ve anadillerini korumalarına yönelik aktif iki dilliliğini öngören önlemler alınmasına yönelik bir bildiri yayımlayarak önemli bir adım atmış oldu. 1977 yılında göçmen işçi çocuklarının eğitimleriyle ilgili bu bildirin içeriği genişletildi ve yenilendi. Çocukların kendi köken dillerini öğrenmelerinin teşvik edilmesiyle, göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine uyum sağlamalarına yönelik adımlar atılmıştır. Bunun üzerine, eğitim kurumlarında işçi çocukları için anadili dersleri verilmeye başlandı. 'Konsolosluk Modeli' olarak adlandırılan kapsamda, işçi çocuklarına Türk dili ve kültürü derslerini okutacak öğretmenler Türkiye'den getirtildi. Bu öğretmenler, veliler ile okul arasında önemli bir köprü görevini üstlenmektedirler. 1979'da Avrupa İçin Yabancı Dil Politikası konulu toplantıda, Türkiye kökenli öğrencilerin Türkçeyi zorunlu yabancı dil yerine alabilirler ifadesiyle, okullarda birinci yabancı dil olan İngilizce yerine alınabileceği durumu ortaya çıkmıştır. Bu toplantı, Alman okullarında yabancı dil eğitimine çeşitlilik getirmiştir (Engin, 6 Aralık 2015; Guiraudon, 2009: 170; Güzel, 2014: 36, 137, 158; İleri, 2003: 4- 6; İleri, 2009: 10). Ancak 1993 yılında KMK, Türkçenin lisede seçilen yabancı dil derslerinden biri olmasını onaylamıştır. Böylece

Türkçe, temel ders (Grundkurs) kabul edilmiştir (İleri, 2003: 11; Yıldız, 2012: 20). Günümüzde Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde, Türkçe hem köken dili dersi olarak hem de yabancı dil dersi olarak okutulmaktadır. Eyaletteki bazı okullarda yabancı dil olarak Türkçe okutulmakta ve Abitur dersi olarak seçilebilmektedir. Bu bağlamda Türkçe, temel ders (Grundkurs) ve/ veya ağırlık dersidir (Leistungskurs) (Türkisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen, tarihsiz).

Misafir işçilerin geri dönüş mitinin gerçeği yansıtmadığı, geri dönmeyecekleri anlaşılınca, bu stratejilerinin duruma uygun düşmediğini fark eden Alman yetkililer, Türkiye kökenli çocukları, Almanya'daki yaşama hazırlamak ve Almanya'da başarılı olmalarını sağlamak üzere önlemler almaya başladılar. Çok iyi şekilde Almanca öğrenmelerinin elzem olduğu düşüncesiyle hem Türkçeyi hem de Almancayı daha iyi öğretmek üzere girişimlerde bulunmaya başladılar. Böylece, hedefi değişmiş olan yeni Türkçe dersini okutmak üzere “kendisi de ikidilli ve iki kültürlü olan, Alman okul sistemini tanıyan öğretmenlerin Almanya'da eğitilmesi gerektiği düşünölmeye başlandı.” Bu algı değişiminin neticesinde de Türkiye kökenli öğrencilere Türkçe derslerini okutmak üzere, iki dilli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla, Essen Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği Bölümü kurulmuştur (Huber, 2008: 3; İleri, 2009: 11). Anadilini iyi bilen çocukların, ikinci dili daha çabuk öğreneceğini vurgulayan Uzun (2014: 211) da bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“...Türk işçi çocukları, ana dilleri olan Türkçeyi unutmamaları ve geliştirebilmeleri için de, Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam etmelidirler. Çünkü tatillerde gittikleri memleketlerinde dede, nine ve diğer akrabalarıyla Türkçe konuşabilmelidirler. Ana dilini öğrenmek, her şeyden önce bir insanlık hakkıdır. İlerde devamlı olarak burada yaşamaları halinde de, Almancanın dışında ikinci bir dil olarak Türkçe bilmeleri, Alman toplumu için de büyük bir zenginliktir... Ayrıca Türk işçi çocuklarının yukarıda sözünü ettiğim derslere devamları, anne ve babalarıyla Türkiye'ye dönmeleri durumunda, oradaki eğitim sistemine uyumları bakımından da önem taşımaktadır.”

Anadilini iyi bilmenin sadece ikinci dili öğrenmede değil bunun yanı sıra derslerdeki başarıda ve kimlik inşasında önemli bir rol oynadığına değinen Keskin (2011: 97): “Kültürel azınlık çocuklarının dil gelişmesinde ve kavram oluşumunda gerekli ön aşamalar eksikse ya da yeterince geliştirilmemişse, onların genel bilişsel algılama

(*kognitif*) eğitimi de zarar görür. Çocuklar diğer dallardaki dersleri de kolayca izleyemezler. Bu, ilgili çocuklarda beceriksizliğe yol açar. Bunun sonucunda da okuldaki başarısızlığın yanı sıra sık sık kimlik sorunları ve psikolojik gelişmesinde takıntılar ortaya çıkar.”

Günümüzde eyaletler arasında farklılıklar olmakla birlikte Türk dili ve kültürü dersleri Almanya’da okullarda okutulmaktadır. Derse katılacak Türkiye kökenli öğrencilerin velileri, Türkçe anadil dersi başlatılmasına ilişkin taleplerini okul idaresine bildirerek kayıt formu doldurmaktadırlar. Türkçe dersleri, bazı eyaletlerde Alman Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda, bazı eyaletlerde ise Türk Konsolosluklarının sorumluluğundadır. Ancak birçok okulun genel ders müfredatının dışında olduğundan ve öğrencilerin karnelerine not olarak geçmemesinden ötürü herhangi bir yaptırımı yoktur. Bu nedenlerden dolayı, derse katılan öğrencilerin sayısında da her geçen yıl artan düzeyde düşüş gözlenmektedir (Engin, 6 Aralık 2015; Engin, 22 Aralık 2015). Bazı eyaletlerde ise Türkçenin genel ders programına alınması için eyalet hükümetlerine çağrılarda bulunmaktadır (Engin, 5 Ocak 2016). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, yurtdışında yaşayan Türkiye kökenli çocukların anadilleri Türkçeyi öğrenmeleri ve Türk kültürünü tanımaları, milli benliklerini korumaları ve geliştirmeleri amacıyla öğretim programları yayımlamıştır. Bunlardan ilki, 1986 yılında yayımlanan Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe- Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları’dır. İkinci program, 2000 yılında yayımlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe (1-10. sınıflar), Türk Kültürü (4-10. sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. sınıflar) Dersleri Öğretim Programları’dır. Üçüncü program, 2006 yılında yayımlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı’dır (1- 10. sınıflar). Dördüncü program ise 2009 yılında, Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1- 10. sınıflar) adıyla geliştirilmiş ve yayımlanmıştır (Güzel, 2014: 131; Şen, 2010: 247). Bu durum anadil eğitiminin öneminin fark edildiğini göstermekle birlikte, uygulamada yaşanan sıkıntılar konunun üzerine hassasiyetle durulması gerektiğini göstermektedir.

2.5.1.1.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi: Türk Dili ve Kültürünün Diasporadaki Temsilcisi?

Türkçe ve Türk kültürü dersi, Türkiye kökenli öğrencilerin, kendi köken dil ve kültürleriyle bağlarının kopmamasını ve yabancılaşmamalarını amaçlamaktadır. Böylece iki dil, iki kimlik kazandırma noktasında önem taşımaktadır. Türk Eğitim Ataşeleri tarafından özellikle eğitim öğretim yılı başlarında, anne babalara çocuklarını Türkçe ve Türk kültürü derslerine göndermeleri konusunda çağrılar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında başlatılan Uzaktaki Yakınlarımız Projesi kapsamında, yurtdışında yaşayan Türkiye kökenliler ile kültürel, eğitsel bağların sağlam bir şekilde kurulması, kültürel unsurların aktarılması, çocukların kültürlerini koruyarak yaşadıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri ve Türkçe ve Türk kültürü dersine standart getirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, 1- 10. sınıflarda okutulmak üzere Yurtdışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı geliştirilmiş ve programa uygun ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğretim materyalleri hazırlanarak dağıtılmıştır. Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programında Türkçe, coğrafya, tarih ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri bir arada yer almaktadır (Güzel, 2014: 128, 129, 159). Programın genel anlayışı, Türkiye kökenli çocukların milli değerlerini tanımalarına, onlara sahip çıkmalarına, böylece millî benliklerini korumalarına dayanmaktadır. Aynı zamanda anadil Türkçeyi iyi şekilde öğrenmeleri, kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ve yaşadıkları ülke dilini öğrenmelerinde olumlu katkılar sunacaktır. Bu bağlamda yurtdışında yaşamakta olan Türkiye kökenlilere yönelik olarak programın genel anlayışı şu şekilde tanımlanmıştır:

“Türkçe ve Türk kültürü dersinde Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır. Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile kazandırılacak beceriler, buldukları ülkenin dilini daha kolay öğrenmelerine katkı sağlayacak; çocuklarımız hem kendi ülkelerinin hem de yaşadıkları ülkenin insanlarıyla sağlıklı iletişim kurabileceklerdir. Öğrencinin yaşadığı ülkedeki okul başarısını belirleyen en önemli etkenlerden biri dil becerisidir. Kendi dilinin imkânlarını kavrayan öğrenci, yaşadığı ülkenin dilini de kolay öğrenecektir. Böylece öğrencinin okul başarısı olumlu yönde etkilenecektir...” (MEB, 2009: 2).

Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının uygulanması boyutunda, temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda programın uygulanması ile ilgili genel olarak şu açıklamalar yer almaktadır:

“1. Türkçe dersi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Bu ders için öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlar, uygulama çalışmalarıyla kazandırılacaktır. 2. Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında girişik bir ilişki vardır. Birbirleriyle ilişkili bu becerilerin öğrencilere kazandırılması yanında, dilimizin kuralları da uygulamalı olarak verilir...5. Öğrencilerin duyu ve düşüncelerini açık, etkili ve eksiksiz anlatabilmeleri için söz varlıklarını geliştirmek gerekir. Bu nedenle öğrenciler düzeylerine uygun şiir, masal, hikâye, fabl gibi yazılı ürünler okumaya özendirilir. 6. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri için sosyal ve kültürel etkinliklerde görev almaları sağlanır. 7. Türkçe öğretimini günlük hayatın bir parçası durumuna getirmek amacıyla; a. Öğrenciler, Türkiye’deki yakınlarıyla iletişim kurmaya özendirilerek Türkçenin kullanılabilirliği sağlanır. b. Günlük hayatta başvurulan iletişim yolları seçkin örneklerle (Türk dilinin doğru ve etkili kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerle) işlenir. c. Millî bayramlar, dinî bayramlar, belirli kutlama ve anma günlerinde öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına imkân sağlanır. ç. Türkçe öğretiminde dilin doğru kullanıldığı ve günlük hayattan kesitleri örneklendiren görsel / işitsel eğitim araçlarından yararlanır...”

Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının genel çerçevesini; öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme ve açıklamalar oluşturmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında, her sınıf seviyesinde farklı amaç, kazanım ve beceriler yer almaktadır (MEB, 2009: 10- 24).

Türk kültürü dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili genel olarak şu açıklamalar yer almaktadır:

“...2. Uygarlığın, insanlığın ortak mirası olduğu vurgulanmakla birlikte tarih konuları işlenirken Türk kültür ve uygarlığına ağırlık verilir....3. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile ilgili konular işlenirken Atatürk ilke ve inkılaplarının önemi ile vatan ve Atatürk sevgisi kavratılır...6. Türk kültürü dersi içinde yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi ile ilgili konular işlenirken laiklik ilkesi esas alınır. İslam dininin özelliklerinin kavratılmasına, dinî bilgilerin sevdirilerek verilmesine, hurafeler yerine bilimsel bilginin esas alınmasına özen gösterilir. Konular işlenirken ayet ve sahih hadislerden örnekler verilir. Farklı inançta olan insanlarla iyi niyet ve dostluk ilişkilerinin kurulmasına, hoşgörünün sağlanmasına dikkat edilir. 7. Türk dili ve Türk kültürünün sevdirilmesinde ve geliştirilmesinde sanatsal etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle öğrencilere, başta İstiklâl

Marşı'mız olmak üzere bireyde millî duygular yaratacak marşlarla birlikte şarkı ve türküler öğretilir. Okulda veya çevrede düzenlenebilecek sergi, müzik, folklor vb. etkinlikler ile Türk kültürünün yabancı ülkelerde tanıtımı sağlanır. 8. Sınıf düzeyine göre belirli gün ve haftalarda yapılan etkinliklere ve millî bayram kutlamalarına; öğrencilerin, yaşanan ülkedeki Türklerin ve çevre halkının katılımları sağlanır...9. Okullar ve yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak ülkemizin tarihî ve turistik yerlerini, kültürel zenginliklerini tanıtıcı etkinlikler düzenlenir...12. Yaşanılan ülkede ve Türkiye'de cereyan eden günlük olaylara da yer verilir.”

Türk kültürü dersinin genel amaçlarında, dersin içeriğini oluşturan tarih, coğrafya, vatandaşlık, din kültürü ve ahlak bilgisi alanlarına dair amaçlar göze çarpmaktadır; “Millî bilincin oluşması ve kültürel mirasın korunup geliştirilmesinde sorumluluk alabilmeleri” gibi tarih dersine referans veren, “Türkiye'nin jeopolitik ve ekonomik konumu açısından önemini kavrayabilmeleri” gibi coğrafya dersine referans veren, “İnsan haklarına saygılı, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri” gibi vatandaşlık dersine referans veren, “Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak buldukları ülkedeki farklı kültür, görüş, din ve inanışları hoşgörülü bir yaklaşımla karşılayabilmeleri” gibi din kültürü ve ahlak bilgisi dersine referans veren ifadeler, dersin amaçları içerisinde yer almaktadır (MEB, 2009: 25). Din kültürü ve ahlak bilgisi ile ilgili konulara ilişkin olarak, programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda “Türk kültürü dersi içinde yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi ile ilgili konular işlenirken laiklik ilkesi esas alınır.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009: 24).

Türk kültürü dersi öğretim programı; her sınıf seviyesinde farklı kazanımlara sahip olmak üzere, Güzel Ülkem Türkiye, Geçmişimi Öğreniyorum, Kültürel Değerlerimiz, Türkiye'ye Bakış, Manevi ve Ahlaki Gelişim olmak üzere beş öğrenme alanı ekseninde yapılandırılmıştır. Güzel Ülkem Türkiye öğrenme alanında, 1, 2 ve 3. sınıflarda Türkiye'ye Yolculuk ünitesi, 4 ve 5. sınıflarda Türkiye'mizi Tanıyalım ünitesi, 6 ve 7. sınıflarda Yaşam Kaynaklarımız ünitesi, 8, 9 ve 10. sınıflarda Türkiye'de Nüfus ve Ekonomi ünitesi yer almaktadır. Geçmişimi Öğreniyorum öğrenme alanında, 1, 2 ve 3. sınıflarda Vatanım ünitesi, 4 ve 5. sınıflarda Atatürk ve Cumhuriyet ünitesi, 6 ve 7. sınıflarda Osmanlıdan Türkiye Cumhuriyeti'ne, 8, 9 ve 10. sınıflarda Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi yer almaktadır. Kültürel Değerlerimiz öğrenme alanında, 1, 2 ve 3. sınıflarda Kültürümüzden Bir Demet ünitesi, 4 ve 5. sınıflarda Yaşayan Kültürümüz ünitesi, 6 ve 7. sınıflarda Kültürümüzden Renkler ünitesi, 8, 9 ve 10. sınıflarda

Kültürümüzden İzler ünitesi yer almaktadır. Türkiye'ye Bakış öğrenme alanında, 1, 2 ve 3. sınıflarda Ailem ve Türkiye'deki Yakınlarım ünitesi, 4 ve 5. sınıflarda Yaşadığım Ülke ve Türkiye ünitesi, 6 ve 7. sınıflarda Türkiye ve Türkler ünitesi, 8, 9 ve 10. sınıflarda Türkiye'den Dünya'ya Açılım ünitesi yer almaktadır. Manevi ve Ahlaki Gelişim öğrenme alanında, 1, 2 ve 3. sınıflarda Allah İnancı ünitesi, 4 ve 5. sınıflarda İman, İslam, Ahlak ünitesi, 6 ve 7. sınıflarda İslam, İnanç ve Değerler ünitesi, 8, 9 ve 10. sınıflarda Din, Kültür ve Medeniyet ünitesi yer almaktadır (MEB, 2009: 26- 46).

Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılımdır. Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel değerler: vatanseverlik, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, barış, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, misafirperverlik, dayanışma, sorumluluk, paylaşımcı olmak, dürüstlük, yardımseverlik, estetik duyarlılıktır (MEB, 2009: 3).

Türkçe ve Türk kültürü dersinde alınacak not, öğrencinin sınıf geçmesine etki etmeyeceği için, programın ölçme ve değerlendirme boyutunda “başarıyı değerlendirmekten çok, öğrencinin kazanımlara ne derece ulaştığını, varsa eksikliklerinin ve yanlışlıklarının nerede olduğunu; her öğrenciye nerede, ne zaman ve nasıl bir yardımın yapılacağını belirlemeye dönük bir değerlendirme yapılmalıdır.” (MEB, 2009: 46) ve “Öğretim sürecinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek, öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçlar kullanılabilir.” (MEB, 2009: 46) açıklamaları yer almaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya eyaleti Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW), Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarını aşırı milliyetçi hatta ırkçı olmakla, azınlıklara karşı hoşgörüsüzlükle, kültürlerarası diyaloga aykırı olmakla, tarihsel olarak yanıltıcı bilgiler vermekle ve Türk hükümetinin propaganda materyali olmakla suçlamıştır. Türk ve Türkiye karşıtı olanların eline büyük bir fırsat geçmiştir. Bu durum Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde Alman kamuoyunda yankı bulmuş ve bakanlık eyalet bazında inceleme başlatmıştır.

Bazı kentlerde ders kitaplarının yasaklanmasına yönelik adımlar atılmıştır. Ruhr Veliler Birliği Başkanı Ali Sak, bir yandan bu yöndeki eleştirilerin haksız, yersiz ve dayanaksız olduğunu belirtirken, diğer yandan da kitapların Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli çocukların yaşam gerçekliğine uymadığını, kullanılan dilin çocuklar tarafından anlaşılmasının zor olduğunu ve bu nedenlerden dolayı da ihtiyaçlarına karşılık verecek düzeyde olmadığını özellikle vurgulamıştır (Sak, 2013: 297- 304; Albrecht, 1 Temmuz 2013) Günümüzde de bu tartışmalar devam etmektedir. Tartışmanın yönünü makro politiklardan mikro politikalara dönüştürmek, ana dil eğitimi tartışmalarını daha verimli kılacaktır.

Aşağıda yer alan Fotoğraf 2.3’te, Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki Grundschule Lünen-Süd’de Türkçe ve Türk Kültürü dersi sınıfında diasporik kimliğin bir yansıması olarak İstiklal Marşı ve Alman Milli Marşı yan yana görülmektedir.



Fotoğraf 2.3. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki Grundschule Lünen-Süd’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Sınıfından Bir Görüntü.

Bu ders aracılığıyla, Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’deki ‘biz’ kategorisiyle etkileşimde kalmaları ve Almanya’daki yaşam gerçekliklerinde de bu ‘biz’ kategorisinin değerleriyle, ritüelleriyle yaşamlarına devam etmeleri beklenmektedir.

2.5.1.2. “Entegrasyonun İlk Şartı Ülke Dilini Öğrenmektir”: Almanca ve Eğitimi Sorunu

Göç kökenlilerin Almanca öğrenmesi, Almanya’ya entegre olmalarında en önemli unsur hatta ön şart olarak algılanmaktadır. Alman toplumunda entegre olmuş şekilde bir arada yaşayabilmek ve Alman okullarında eğitim görebilmek için yaşanan ülkenin dili olan Almancanın öğrenilmesi gerekmektedir. Entegrasyon talebinde bulunan Alman hükümeti açısından da, topluma entegre olması istenen Türkiye kökenlilerin ‘Almanca öğrenmesi’ sihirli bir değnektir. Bu algıya göre Türkiye kökenliler, Almanca öğrenirlerse, topluma entegre olacaklardır yani Almanca, entegrasyonun en önemli, öncül aracıdır (Güzel, 2014: 81; Onay, 2009: 4). Alman diline hakim olunmazsa, eğitim ve meslek hayatında başarı gerçekleşmesi mümkün görülmemektedir. Dil, bir göç toplumu olan Almanya’da eğitim eşitliğinin sağlanmasında önemli bir öğedir, tek dilli Alman eğitim sisteminde Almancaya hakim olmayanlar eğitim sürecinde de zorluklarla karşılaşmakta ve başarısız olmaktadır (Gudjons, 2012: 376; Rösch, 2014). Öğretmenler, göçmen kökenli öğrencilerin büyük bir bölümünün Almancalarının yetersiz olduğunu gözlemlemektedirler. Bu durum da bu çocukların eğitimlerinde sorunlara yol açmaktadır. Zorunlu eğitim döneminde Almanca yetersizliğinden kaynaklanan zorlukları en aza indirmek için, okul öncesi dönem çok iyi değerlendirilmelidir. Çocuğun küçük yaştan itibaren Almanca öğrenmesinin en iyi yolu, çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarına gitmesidir (Rodens, 1998: 5).

İkinci dili yani Almancayı öğrenmek, Alman toplumunda yaşayan Türkiye kökenliler için entegrasyonun anahtarıdır. İyi derecede Almanca bilmek, okulda başarılı olabilmenin yanı sıra toplumsal katılım için de temeldir (Çakır, 2002: 46; Keskin, 2011: 32). Dilin, eğitim eşitliğinde temel rol oynadığına değinen Rösch’ün (2014) belirttiği gibi: “Öyle ki göçmenlerin ya da yerli azınlıkların dilini ve bu dilleri konuşan kişileri dikkate almamak, eğitim süreçlerinde açıkça mağdur edilmeye neden olur, çünkü eğitsel başarı önemli ölçüde Almancaya egemen olmakla bağlantılı, nitekim bu durum, bu dili okula beraberinde getirenleri ayrıcalıklı kılar.” Bu noktada Türkiye kökenli öğrencilerin hem Türkçeyi hem de Almancayı iyi şekilde öğrenip özümseyerek, iki dilli olarak yetişmeleri ideal bir durumdur. Her iki dili özümseyen çocuk, iki dilde birden sosyalleşebilir (Güzel, 2014: 71- 72). Toplumda özgüvenli bir biçimde yer alabilmek için toplumun diline hakim olmak gerekir. Çünkü dil, yetkinlik verir ve güçlü kılar

(Mecheril ve Quehl, 2006: 356-360). Almanca öğrenmek, Alman toplumuna entegrasyonun ilk şartıdır ancak tek başına bu başarılı bir entegrasyon süreci için yeterli olamaz. Uzun'un (2014: 241) vurguladığı gibi: "Özellikle Almanya'da yaşayan Türk işçi çocuklarının, diğer Alman çocuklarıyla ve çevrelerinde Almanca konuşan insanlarla iletişim kurmalarına yardımcı olacak, iletişim metoduna göre dil öğrenmeleri, büyük önem taşıyordu." Diğer taraftan Alman toplumuna katılımda Almanca önemli bir aygıttır. Biz kategorisinin en temel göstergelerinden olan dil, ötekileştirmenin en belirgin alanını temsil eder. Biz kategorisiyle iletişiminiz yoksa eğer zaten öteki kategorisindedesinizdir. Almanya toplumunda, Türkiye kökenliler için de benzer bir durum yaşanmaktadır. Almanca bilmek, göçmen kökenliler için ötekileştirilmemenin bir enstrümanıdır.

2.5.2. Hristiyan Kültürünün Egemen Olduğu Bir Toplumda Müslüman Olmak: Müslümanlık ve Din Eğitimi Sorunu

Diasporada dini inanç ve dini pratikler, bir kimlik ögesi olarak ön plandadır ve din; gelenekleri, ahlakı, değerleri ve kültürü korumak adına daha yoğun yaşanmaktadır. Göç alan toplumlarda dini çeşitlilik artar, dinsel ağlar kurulur ve dini örgütlerin de aracılığıyla ulus- ötesi alan yaratılır (Ihlamur- Öner, 2012: 310, 328, 329). "...dini pratikler göçmenlerin hem kendi topluluğu hem de göç alan toplumla yeniden ilişkiye geçmesi ve sosyalleşmesi için yeni kanallar açarken, dini örgütler göç alan ülkede 'yerel sosyal sistemle bir köprü' işlevi görür." (Okechukwu ve Leman, 2005: 522'den Akt., Ihlamur- Öner, 2012: 320). Misafir işçi göçlerinin Almanya'daki toplumsal etkilerinden bir diğeri de dinsel çoğulculuğu sağlaması olmuştur. Bu bağlamda Müslümanlık, misafir işçi göçleri sonrasında Alman toplumunda çoğunlukla temsil edilen dinlerden biri olmuştur. Özyürek'in (2015: 20) vurguladığı gibi:

"İkinci Dünya Savaşı sonrası Almanya'da yaşanan en önemli gelişmelerden birisi, savaşın parçaladığı ülkeyi yeniden inşa etmek için gelen milyonlarca Müslüman işçiydi. Bu göç, Almanya'yı dönüştürmüştür ve dönüştürmeye de devam etmektedir. Göçmen işçiler ve aileleri, Yahudi Soykırımı sonrası büyük oranda homojenleşen Alman toplumunda beklenmedik bir etki yarattı ve onu bir kez daha farklılıklarla uzlaşmaya zorladı."

Kastoryano'nun (2000: 142) belirttiği gibi: "...Almanya'da da Türkiye kökenli nüfus gruplarının kimlik tablosunda, İslam, harç rolü oynamaktadır." Türkiye kökenlilerin sadece başka bir kültür çevresinden gelmiş olmalarının değil, buna ek olarak bir de Hristiyan kültürüne tamamen zıt dinsel gruba ait olmalarının, entegrasyonlarının önünde engel oluşturduğu vurgulanmaktadır (Kıvanç, 1982'den Akt., Boos- Nünning, 1990:85). Müslüman bir kültür çevresine ait olan Türkiye kökenlilerin, Hristiyan kültürünün egemen olduğu Alman toplumunda entegrasyonlarındaki başarısızlığın başlıca sebeplerinden bir diğeri de, -olumsuz bir bakış açısıyla çizilmek istenen çerçeveye- İslami inançları, kültürleri ve buna dayalı yaşam şekilleri ve kimlik inşaları olarak yansıtılmak istenmektedir. Onlara göre, İslamiyet ile Batı kültürü birbiriyle bağdaşmamaktadır (Bulut, 2014: 107-109; Keskin, 2011: 55). Çünkü İslam, Avrupalı olarak tanımlanan her şeyin zıddı olarak görülmektedir (Özyürek, 2015: 21). Bu bağlamda da "Göçmenlerin Alman toplumuna milliyetlerinden dolayı değil, dindarlıkları ve Avrupalı olmayan kültürlerinden dolayı uyum sağlayamadıklarını iddia ettiler." (Özyürek, 2015: 46). "Müslümanların neden Avrupa'ya ait olmadıklarına ilişkin Almanya'da en sık duyulan argümanlardan birisi, Müslümanların Aydınlanma yaşamamış, dolayısıyla da rasyonel ve hoşgörülü olmayı öğrenmemiş olmalarıdır." (Özyürek: 2015: 74).

2006 yılında, dönemin Federal İçişleri Bakanı Wolfgang Schäuble tarafından Berlin'de düzenlenmeye başlanan Alman İslam Konferansı (DIK), Alman devleti ile ülkede yaşayan Müslümanlar arasında diyalog ve uyumun güçlendirilmesini hedeflemiştir. (Adıgüzel, 2011a: 22; Keskin, 2011: 59) Ayrıca Schäuble bu konferansta: "İslam, Almanya'nın ve Avrupa'nın, günümüzün ve geleceğimizin parçasıdır. Müslümanlar, Almanya'ya hoş gelmişlerdir. Onlar yeteneklerini geliştirmeli ve böylece ülkemizi birlikte daha ileri götürmeliler." (Foroutan, 2011: 106) demiştir. Bu konferanslar, Müslümanların artık kalıcı olduğunun kabul edildiği ve Müslümanların, Alman devleti tarafından tanındığı anlamını taşımaktadır. Aynı zamanda konferans, bir Almanya İslam'ı oluşturmanın temellerini de atmıştır (Özyürek, 2015: 46, 49). İslam Konferansı, yıllardır klişeler ve bilgisizliklerle bezeli, olumsuz Müslüman imajının yıkılmasının ve Müslümanlık ve Almanya'da yaşayan Müslümanlar ile ilgili doğru bir algının ve farklı kültürler arasında yapıcı bir diyalogun geliştirilmesi için zemin oluşturabilir (Keskin, 2011: 60, 61). Almanya ile ülkede yaşan Müslümanlar arasında diyalog ve uyumun

güçlendirilmesini amaçlayan İslam Konferansı'nın bu olumlu katkılarının yanında eleştiriler de zaman içinde artış göstermiş ve konferansın artık bir anlamının kalmadığı savunulmaya başlanmıştır (Conrad ve Demir, 8 Mayıs 2013).

Hristiyanlığın hakim olduğu bir toplumda büyüyen Müslüman çocukların nasıl bir dini eğitim alacakları, kendi din ve kültürlerine uygun şekilde yetişebilmeleri ve Alman toplumuna uyum sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Birinci sosyalizasyon dönemlerinde, yaşam alanlarını saran diasporik çevre ve toplumsal kurumların etkisi altında bulunan çocukların, bu aşamada ailelerinden ve dini kurumlardan edindikleri İslami bilgi, değer, kural, gelenek ve kültürel özellikler, kişisel gelişimlerinin ve kimliklerinin ilk nüvelerini oluşturur. Bu dönemde dini kurallar ve değerler, çocuklara aile ve diaspora aracılığıyla aktarılır. Okul çağına başlaması ise yepyeni bir etkileşim ve sosyalizasyon dönemidir. Bu yeni dönemle birlikte, Türkiye kökenli bireylerin yaşam dünyalarına, diaspora kültürünün ve dilinin yanında çoğunluk kültürü ve dili de dahil olur. “Genç Müslümanlar bireysel ve toplumsal kimliklerini, Alman toplumunun ve göçmen topluluğunun kültürel düzeni arasındaki alanlarda şekillendirirler. Bu iki etki alanları birbiri ile gerilimli beklentiler içerebilmektedir.” (Bulut, 2014: 110). Alman toplumunun kültürü ile kendi dini ve kültürel öğeleri arasındaki alanda, kendi kimliklerini ve yaşam tarzlarını inşa ederler. Genç Müslümanların, bu birbirinden farklı kültürel düzen alanlarında denge kurarak, bireysel ve toplumsal kimliklerini inşa ettiğine değinen Bulut'a (2014: 111) göre:

“Gençler etkileşim halinde oldukları yaşam alanlarında; kendileri için dengeler kurarak tutumlar geliştirir ve dünyalarını anlamlandırmaya çalışırlar. Adeta batılı gençlik kültürünün temel öğeleri ile kendi kültürel ve dini öğeleri arasında bir denge cambazı haline gelirler. Gelişmelerine etkili bu iki gerilimli alan arasında farklı öğeleri kaynaştırmak ve kendi yaşamları için işlevsel kılmak durumundadırlar. Bu etkileşimden doğan, kendine münhasır yaşam biçimleri, bibliyografya ve yaşam tarzları çoğulcu bir manzara ortaya çıkaracaktır.”

Türkiye kökenli öğrencilerin din eğitiminin nasıl olacağı, onların din eğitiminden kimin sorumlu olacağı, din derslerinin içeriği gibi konular, Türkiye'yi ve Almanya'yı yakından ilgilendirmektedir (Adıgüzel, 2011a: 7, 8, 14). Asar'ın (2010: 6) da belirttiği gibi: “...Almanya'daki Müslüman ailelerin dini eğitime verdikleri önem artmaktadır. Müslüman- göçmen ana-babaların böyle bir eğilim göstermesinde, 'din sömürüsü',

‘benliğini yitirme korkusu’, Alman/ Hıristiyan çoğunluk tarafından horlanma ve dışlanma gibi nedenler de büyük rol oynamaktadır.”

Türkiye kökenli öğrencilerin, eğitimde sosyo-kültürel, dinsel tabular nedeniyle yaşadıkları sorunlarda, düzenlenen okul/ sınıf gezilerinde evden uzak ve hatta kız-erkek karışık olarak beraber kalmaları, kız öğrencilerin zorunlu yüzme derslerine katılmaları ve başörtüsü konuları ön sıradadır. Çünkü bazı Türkiye kökenli aileler, özellikle kız çocuklarının aileleri, bunlara tepki göstermekte ve izin vermemektedirler. Bu noktalarda erkek öğrencilerin, daha çok hak ve özgürlük sahibi olduklarından bahsedilebilir (Aktay, 2014: 49; Baytekin, 1993: 129; Uzun, 2014: 294). Ancak “...okul zorunluluğu, beden eğitimi derslerine ve okul etkinliklerine katılmayı da kapsamaktadır. Müslüman kızlar için özel uygulamalar, her şeyden önce onların dışlanmalarına ve ayrımcılığa uğramalarına yol açar.” (Keskin, 2011: 57).

Alman anayasasına göre, çocukların din derslerine katılabilmesine yönelik olarak okullarda okutulacak din derslerinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında dini topluluklar hak sahibidir. Devlet, dini toplulukların temsilcilerine danışarak, onlar tarafından belirlenen esaslar çerçevesinde din dersini düzenlemek, uygulamaya koymak ve temel haklara ve anayasaya uygunluk açısından denetlemekle yükümlüdür (Perşembe, 2005: 114). Ancak Almanya’da İslam eğitime dair resmi oluşumlar, uzun süre gündeme gelememiştir. Almanya’da din ve devlet ilişkileri, dini cemaat statüsü gibi konular, eyaletlerin yetki ve sorumlulukları kapsamındadır. Okullarda İslam din dersinin düzenlenmesinde de devlet ile dini cemaat arasındaki işbirliği temel alınmaktadır. Ancak bu işbirliği, dini kuruluşların eyaletler düzeyinde, anayasanın öngördüğü hukuki şartları sağlamasıyla mümkündür. Bu bağlamda Müslüman kuruluşların, İslam din dersi verme hakkını elde etmek için anayasal dini cemaat statüsü kazanmaları gerekmektedir. Almanya’da çok sayıda Müslüman derneği vardır ancak Müslümanlar, eyalet düzeyinde temsil etmek üzere çatı kuruluşlar altında örgütlenme konusunda oldukça geç kalmışlardır. Müslümanlar, birlik oluşturamamışlardır, cemaatsel yapılanmalar yaygındır. Bu nedenle Alman devleti, karşılaşılan sorunlarda danışabileceği, görüş alabileceği, işbirliği yapabileceği yetkili bulamamıştır. Bu durum da Müslümanların birçok anayasal hakkı elde edememelerine ve Alman okullarında İslam din derslerinin verilmemesine sebep olmuştur.

“Almanya’da yaşayan Müslüman toplumun, içinde yaşadığı yeni vatanlarının toplumsal ilişkilerini, ihtiyaçlarını ve gerçeklerini göz önüne alan, Müslümanların etnik köken, mezhep ve meşrep çeşitliliğini ve çoğulcu yapısını ve birliğini yansıtan ve Müslümanların devlete ve içinde yaşadıkları topluma yönelik olarak temsilini sağlayabilecek, eyaletler düzeyindeki ortak çatı kuruluş çalışmaları, ancak 1990’lı yıllarda başlatılabilmektedir. Bu çalışmalar, başta İslam Din Dersi olmak üzere birçok alanda, Almanya’da Müslüman toplumun temsili ve Müslüman kuruluşların devletle işbirliği noktasında önemli ve tarihi bir sürecin başlangıcını oluşturmaktadır.” (Kuruyüz, 2014: 182).

Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri, din bilgisi de okutmaktadırlar. Ancak aileler çocuklarını, devlet denetiminin dışında olan Kuran kurslarına göndermektedirler ve bunlardan bazıları köktenci etkileri barındırmaktadır (Çetin, 2014: 270; Gebauer, 1998: 43; Ercan, 2016: 204; Keskin, 2011: 58; Kuruyüz, 2014: 181-185; Perşembe, 2005: 114). Bu konuyu Ercan (2016: 204), kendi öğretmenlik deneyiminden ve gözlemlerinden hareketle, şu şekilde betimlemiştir:

“Din derslerinin verilmesinin nedenlerinden biri, çocukların ‘Kur’an kursları’nı engellemektir. Ama bizim verdiğimiz dersler, oralara gitmeyi önleyemiyordu. Öğleden sonra evlerde yalnız kalan çocukları bu kurslara göndererek akıllarınca korumaya çalışıyorlardı. Hâlbuki orada da çocuklar, daha olumsuz düşüncelerle dolduruluyorlardı.”

İslam din dersinin kapsamlı bir şekilde sunulmasıyla, antidemokratik ve köktenci etkilere karşı önlem alınması mümkün olabilir (Keskin, 2011: 58). Alman hükümeti, Alman kültürüyle bütünleşen bir Alman İslam’ı kavramını benimseyerek bu doğrultuda din dersinin Almanca verilmesini şart koşmuştur (Adıgüzel, 2011a: 25, 26; Aktay, 2014: 56; Başkurt, 2009: 91). Bu bağlamda Kuzey Ren Vestfalya Eyalet Eğitim Bakanlığı, ‘kültür temelli değil inanç temelli’ olarak işlenecek bir Almanca İslam din dersini müfredata almak üzere girişimde bulunmuştur. Konuyla ilgili Münster Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ursula Nelles’in açıklaması dikkate değerdir: “Üzerinde zorunlu olarak çalışılması gereken, Avrupalı bir İslam anlayışının (Euro- İslam) geliştirilmesi.” (Die Gaste, 2011: 8). İslam din dersinin Almanca okutulmasında, Alman İslam’ı ya da Avrupa İslam Enternasyonalizmi yaratılmak istenmesi ve derse sadece Türkiye kökenlilerin değil, farklı etnik kökenden tüm Müslüman öğrencilerin katılımının sağlanması da rol oynamaktadır (Adıgüzel, 2011a: 27; Zorlu, 2008: 4).

Öğrencilerde Türk kimliği yerine İslam kimliğinin ön plana çıkarılmasının ve de kazandırılmasının gündeme getirildiğini belirten Zorlu'ya (2008: 4) göre: “Uzun vadede amaçlanan, tek dilli, tek dinli, tek kültürlü, tek tip bir toplumdur. Çabalanan, göçmen kökenli çocukların kültürel kimliği yerine, köklerinden arındırılmış İslam kimliğidir.” Bu bakış açısıyla bakıldığında Almanya’da din eğitimi sorunu, informal (Diyamet ve cemaatler) ve formal (Almanca İslam dersi) öğrenme bağlamında ortaya çıkan gerilimin bir ürünüdür.

2.6. Entegrasyon Aracı Olarak Eğitim: Alman Eğitim Sistemi

Yakın dönem Alman eğitim sisteminde üç temel kırılma yaşanmıştır: İkinci Dünya Savaşı sonrası Almanya'nın ikiye bölünmesi, İş Gücü Anlaşmaları sonrası göçmen kökenli çocukların eğitim sorunları ve 1990 yılında Almanya'nın yeniden birleşmesi. Tüm bu gelişmeler, ekonomik, toplumsal ve kültürel değişiklikleri beraberinde getirmiş ve eğitim sisteminin düzenlenmesini derinden etkilemiştir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya, harabe haline gelmiştir. Almanya, savaşın galip devletleri olan Rusya, Amerika, İngiltere ve Fransa tarafından dört işgal bölgesine ayrılmıştır. 1949 yılında, parçalanmış Almanya’da, siyasal sistemleri ilkesel olarak birbirinden tamamen farklı, iki ayrı Alman cumhuriyeti kurulmuştur. Böylece Almanya, batıda kurulan kapitalist bir demokrasiye sahip Federal Almanya Cumhuriyeti (Bundesrepublik Deutschland- BRD) ve doğuda kurulan Sovyetler Birliği yönetimindeki komünist Alman Demokratik Cumhuriyeti (Deutsche Demokratische Republik- DDR) olmak üzere uzun yıllar iki ayrı devlet şeklinde var olmuştur. Bu yılların kırılma noktası 1961’de, Utanç Duvarı (Schandmauer) olarak da anılan Berlin Duvarı'nın (Berliner Mauer) inşası olmuştur. Türkiye ile İş Gücü Anlaşması da duvarın inşasından sonra gerçekleşmiş ve Türkler misafir işçi olarak Almanya’ya gelerek, yıllar içinde kalıcılaşmışlardır. 1989’da Alman Demokratik Cumhuriyeti’nde ‘Biz Halkız’ (Wir sind das Volk) ve ‘Biz Tek Halkız’ (Wir sind ein Volk) sloganıyla sosyalist rejime başkaldıran Doğu Alman halkı, Alman bütünleşmesinin umudu olmuş ve 1990 yılında, bu dönemin sembolü haline gelen Berlin Duvarı'nın yıkılması sonrasında iki Alman devletinin birleşmesiyle Alman Birliği yeniden sağlanmıştır. Böylece, çöken komünist devlet olan Alman Demokratik Cumhuriyeti, başarılı bir ekonomiye sahip olan Federal

Almanya Cumhuriyeti'ne katılmıştır. Birleşme sonrasında Doğu Almanya'dan beş eyalet, Federal Almanya Cumhuriyeti'ne eklenmiştir. Böylece günümüzde Federal Almanya Cumhuriyeti; Baden- Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg- Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein- Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen- Anhalt, Schleswig- Holstein, Thüringen olmak üzere on altı eyaletten (Länder) oluşmaktadır. Bu eyaletlerden Berlin, Hamburg ve Bremen, şehir eyaletleridir (Canbolat, 2009: 161, 166; Fulbrook, 2011: 197-236; Gökmen ve Rizzo, 2010: 62- 63; Schallück, 1969: 9, 10; Schulz, 1976: 154).

Alman eğitim sisteminin yapısı, çok merkezli olarak oluşturulmuştur. Eğitim, devlet düzleminde yerel, eyaletler düzleminde ise merkezidir. Eğitim sisteminin ana hatları birlik göstermektedir. Bunun yanı sıra her eyalet, kendi eğitim işlerinden, yapısından, içeriğinden ve düzeninden sorumludur. Bu bağlamda eyalet hükümetleri, kendi kültür ve eğitim yapılarını şekillendirme ve geliştirme (Kulturhoheit) yetkisine sahiptir. Kısaca Almanya'da, 16 farklı eğitim sistemi ve 16 ayrı okul yasası ve ilgili yönetmelikler mevcuttur. Eyalet Kültür Bakanları Daimi Konferansı (Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder- KMK), eyaletlerin eş güdümünü sağlayan çatı kuruluştur (Edelstein, 2013; Führ, 1997: 33, 34; Leschinsky ve Cortina, 2003: 24; Schreier, 1998: 9). Eğitim uygulamalarının, eyaletler düzleminde farklılık gösterdiğine temel bir örnek olarak ilkokulun (Grundschule), Berlin ve Brandenburg eyaletlerinde altı yıl, diğer eyaletlerde ise dört yıl sürmesi gösterilebilir. Okul türleri de eyaletler arasında farklılık gösterebilmektedir. Örneğin günümüzde bazı eyaletler, ilkokulu bitiren 'en başarısız öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okulları' olarak nitelenen Hauptschule'leri (temel okul) tamamen kaldırmak üzere çalışmalar yapmaktadırlar.

Alman eğitim sisteminin genel amacı, Almanya'da yaşayan herkese ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eşit eğitim fırsatı ve olanakları sağlamaktır. Almanya'da okula gitme zorunluluğu, altı yaşını dolduran çocukları kapsamakta ve zorunlu eğitim, eyaletler arasında farklılıklar olmakla birlikte, on sekiz yaşına kadar toplam on iki yıl sürmektedir. Alman eğitim sistemi, genel olarak beş temel basamaktan oluşmaktadır: okul öncesi eğitim basamağı (Elementarbereich), okula gitme zorunluluğunun başladığı ilköğretim basamağı (Primarbereich), ortaokul birinci basamak (Sekundarbereich I), ortaokul ikinci basamak (Sekundarbereich II) ve okula gitme zorunluluğunun sona erdiği basamak olan üçüncü basamak (Tertiärbereich). Eğitim biyografisinin en önemli

unsuru olan okul öncesi eğitim basamağında, 0-3 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak, zorunlu olmayan, kreşler (Kinderkrippe) ve 3-5 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak anaokulları (Kindergarten) ve aynı zamanda öğrenme engeli olan çocuklara yönelik destek anaokulu (Förderkindergarten) yer almaktadır. Altı yaşın doldurulmasıyla, zorunlu eğitim dönemi başlar. Altı yaşını dolduran tüm çocuklara, doktor kontrolünde okul yeterliliği (schulfähig) testi yapılır ve çocuklar bu kontrolden geçirildikten sonra 'schulfähig' bulunurlarsa ilkokula başlarlar. İlköğretim basamağında, 6-9 yaş arasındaki öğrenciler (1-4. sınıf) ilkokula (Grundschule) giderler. Dördüncü sınıfı bitiren öğrenciler, başarı, yetenek ve ilgileri doğrultusunda üst basamaktaki okullardan birine devam ederler. İlköğretim basamağı, Berlin ve Brandenburg eyaletlerinde diğer eyaletlerden farklı olarak, 6-11 yaş aralığını (1-6. sınıf) kapsamaktadır. İlkokuldan sonraki 5/6. sınıflar, yönlendirme basamağıdır (Orientierungsstufe). Altıncı sınıf sonunda öğrencinin derslerindeki başarı durumuna, ilgi ve yeteneğine göre ortaöğretimde hangi okul türünde okuyacağına, eğitim önerisi adı altında karar verilir. Yönlendirme Basamağı, ilkokulun altı yıl sürdüğü Berlin ve Brandenburg eyaletlerinde ilkokul düzeyinde, ilkokulun dört yıl sürdüğü diğer eyaletlerde ise ortaokul düzeyindedir. Ortaöğretim birinci basamakta, 10-15 yaş arasındaki öğrenciler (5-10. sınıf) başarı durumlarına göre seçilerek, başarı düzeyleri düşük öğrencileri alt düzeydeki meslek eğitimine yönlendiren en düşük akademik düzeydeki ortaokul Hauptschule, orta düzeyde başarılı öğrencileri hem nitelikli mesleki eğitime hem de genel eğitime yönlendiren Realschule, farklı düzeylerde eğitim verilen Gesamtschule veya lise diploması (Abitur) ile üniversiteye yönlendiren ve daha üst düzey bilimsel eğitim veren, üstün başarılı öğrencilerin kabul edildiği, üst düzey lise olan Gymnasium olmak üzere birbirinden farklı okul türlerine devam ederler. Gymnasium'lar en yüksek düzeyde eğitim veren, üniversitede okumayı hedefleyen, iyi bir not ortalamasına sahip, başarılı öğrencilerin gittikleri okullardır. Ortaöğretim ikinci basamakta, 16-17 veya 16-18 yaş arasındaki öğrenciler (11-12 veya 11-13. sınıf) üst düzey lise eğitimi (gymnasiale Oberstufe), meslek lisesi (Fachoberschule/ Berufsoberschule/ Fachgymnasium/ Berufsfachschule), ikili meslek eğitimi- teori ve pratik (Berufsschule+ Betrieb (duale Ausbildung) veya Berufsschule (vollzeitschulische Berufsausbildung) devam ederler. Berufsschule'lerde teori ve pratik bir aradadır, öğrenciler edindikleri teorik bilgileri, pratik beceriler ile pekiştirme imkânına

sahiplerdir. Öğrenciler, hem eğitim görürler hem de bir şirkette staj yaparlar. İkinci eğitim yolu, zorunlu eğitim dönemi bitince, meslek lisesi veya yüksek meslek lisesinden lise diploması alarak yüksekokulda veya üniversitede eğitim görme hakkını sağlar. Okul türleri ve adları, okutulan dersler ve hatta derslerin öğretim programları da eyaletten eyalete farklılıklar gösterebilmektedir. Üçüncü basamak ise bir yandan üniversiteleri, meslek yüksek okullarını veya diğer yüksek okulları yani akademik düzeyi, diğer yandan ise meslekte uzmanlaşmaya yönelik kurumları kapsamaktadır (Edelstein, 2013; Ercan, 2016: 162; Güzel, 2014: 123- 127, 151; Hoff, 2001: 824- 825; Schreier, 1998: 9- 15). Yukarıda da görüldüğü gibi bir tarafıyla merkezi olan eğitim sistemi, diğer taraftan yerel özelliklere göre değişiklik gösteren bir yapıdadır. Bu durum, eyaletlerin kendi iç işleyişlerinde müfredattan, ders kitaplarına ve öğretmen yeterlilikleri bağlamında farklılıkların ortaya çıkışına ve/veya Almanya’da eğitimin çokkültürlü olduğuna dair algının ortaya çıkışına ön ayak olmaktadır.

2.6.1. Alman Eğitim Sisteminde Göçmen Kökenliler: Fırsat Eşitliği? (Chancengleichheit?)

Alman eğitim sistemi, sosyal politikaya ilişkin bir ilke olarak fırsat eşitliği temelinde şekillenmiştir. Fırsat eşitliği, tüm vatandaşların cinsiyetine, ırkına, kökenine, diline, engeline, dini ve politik görüşüne, ekonomik durumuna ve sosyal konumuna bakılmaksızın eşit eğitim ve öğrenim hakkına sahip olduğunu vurgulamaktadır (Klammer ve Ganseuer, 2015: 151-152). Ancak göçmen kökenli çocuklar, özellikle Türkiye kökenliler, Alman eğitim sisteminde uzun yıllar boyunca ihmal edilmiştir. Günümüzde de bu durum, geçmişe nazaran azalmış da olsa, geçerliliğini korumaktadır (Karakol, 2008: 18; Keskin, 2011: 90). Özellikle PISA araştırmasının sonuçları, bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Sedlmaier (12 Aralık 2007), PISA sonuçlarına dayandığı görüşünde, Alman eğitim sisteminin vasatlaştığını ve dünyadaki başka hiçbir sanayi ülkesinde, göçmen kökenli çocukların desteklenmesinin Alman eğitim sistemindeki kadar ihmal edilmediğini belirtmiştir. PISA sonuçlarındaki başarısızlığın nedeni olarak göçmen kökenlilerin hedef gösterilmesine dair Perşembe’nin (2005: 110) aktardıkları şöyledir:

“Yabancı öğrencilerin son dönemde uyumsuz olarak eleştirilmesinde, AB ülkeleri için yürütülen PISA araştırmasının sonuçlarında, F. Almanya’nın gerilerde

kalmasının etkisi de vurgulanmaktadır. Ancak PISA araştırmasının detaylı analizi hakkında açıklamada bulunan Max Planck Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Başkanı Jürgen Baumert, yabancı öğrencilerin Alman eğitim sisteminin genel başarısına yönelik negatif etkisinin çok az olduğunu altını çizirken, yabancı öğrencilerin günah keçisi yapılmasına karşı çıkmaktadır.”

Alman okulları, yabancı çocukları sisteme katmada çok geç kaldılar. “Göç konusundaki pedagojik uğraş ilkin, göçmenler çocuklarını yanlarına aldıklarında, oldukça tereddütlü ve gönülsüz başladı. Her şeyden evvel ‘yabancı’ çocuklarının asimilasyonunu hedefleyen bu pedagojik yaklaşım, ‘Yabancılar Pedagojisi’ olarak adlandırıldı.” (Nohl, 2009: 19). Yabancılar pedagojisi, göçmen kökenlileri birer yabancı olarak konumlandırmakta ve bu durumda çokkültürlü bir toplum için uygun görülmemektedir (Nohl, 2009: 43, 50).

Zaman içinde yabancı çocukların neden oldukları sorunlar başlığı altında, çocukların büyük çoğunluğunun Almancayı çok az bilmesi ve Alman toplumuna entegre olmada güçlük çekmeleri, eğitimde başlıca tartışma konusunu oluşturdu. Oysaki yabancı çocukların eleyici Alman sistemiyle ilgili sorunları vardı. Eğitim sisteminin eleyici ve ayrımcı yapısı, diğer kültürleri yok sayarak sadece Alman kültürüne dayanan milli bir eğitim anlayışında uzun süre direnilmesi ve Alman kökenli olmayan öğrencilerin özel sorunlarının dikkate alınmaması, fırsat eşitsizliğine yol açmış ve akabinde öğrencileri başarısızlığa sürüklemiştir (Asar, 2008: 5; Perşembe, 2005: 113; Spohn, 1996: 125).

“Özellikle üç aşamalı Alman eğitim sistemi, erkenden toplumsal bir ayıklamaya gidiyor. Bir bölüm öğrencinin daha iyi eğitim almasını engelliyor ya da en azından zorlaştırıyor. Bu durum meslekteki yükselmeyi neredeyse olanaksız kılıyor. Özellikle *Hauptschule*’ler, yani ilköğretim okulları, eğitim sisteminde önemli bir açmaza ve öğrenciler için olumsuz bir damgalanmaya dönüştü.” (Keskin, 2011: 90).

Bussemeyer’in (2013: 136) de belirttiği gibi: “1717’de Prusya genel zorunlu eğitimin uygulamaya konduğu ilk ülke oldu. Alman eğitim sisteminin kendine has kademeli yapısı da bu dönemden kalmaz.” Alman eğitim sistemi, bu kademeli yapısı uyarınca, daha ilkokul sonunda öğrencileri, o zamana kadarki başarı durumlarına göre seçmektedir ya da tabiri caizse elemektedir. Öğrenciler, ilkokul dördüncü sınıfın sonunda, daha 10 yaşındayken, bu çok erken yaşta, öğretmenlerin çocuğun başarı

durumunu, yeteneğini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurduğu tavsiyesi ve velilerin de istekleri doğrultusunda bir üst okul kademesinde yer alan farklı nitelikteki okullara beşinci sınıfı okumak üzere yönlendirilmektedir. Bu okullar, eyaletler arasında okul adları farklı olmakla birlikte genel olarak, Hauptschule, Realschule, Gymnasium'dur. Bu çok erken yaşta hangi okula devam edileceğine karar verilmesi durumu, ileriki akademik yaşam için birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Engelleyici olmasının yanı sıra ayrımcılığa da yol açmaktadır. “Üçlü okul sistemi (Hauptschule, Realschule ve Gymnasium) çocuğun izleyeceği yolun çok erken saptandığı gerekçesiyle, sık sık eleştirilmektedir. Özellikle yabancı kökenli çocuk ve gençlerin bu sistem içerisinde arka planda kaldığı gözlemlenmektedir.” (Güzel, 2014: 123).

Fırsat eşitliğinin sağlanması için Alman okul sisteminde yenilikler yapılmaya çalışılmaktadır. Bu konuda özellikle, yıllardır başarısızlıkla damgalanan Türkiye kökenli çocukların çoğunlukla yönlendirildiği Hauptschule'lerin kaldırılarak, ilkokuldan sonra öğrencilerin daha iyi bir eğitim alma olanağına kavuşmasına yönelik düzenlemeler, eyaletler bazında yapılmaktadır. Ancak bu da bütün öğrencilerin eşit kalitede eğitim görmelerine yönelik bir adımdan ziyade daha çok teoride kalan bir düzenlemedir.

2.6.2. Alman Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

Federal Almanya Cumhuriyeti Anayasası'nın (Grundgesetz) beşinci maddesinin (Düşünce, bilgi ve basın özgürlüğü; sanat ve bilim) üçüncü fıkrasına göre: “Sanat ve bilim, araştırma ve öğrenim serbesttir. Öğrenim özgürlüğü, Anayasaya bağlılık yükümlülüğünden muaf tutmaz.” Yedinci maddesinin (Eğitim sistemi) birinci fıkrasına göre: “Bütün eğitim sistemi, devletin denetimindedir.” ve ikinci fıkrasına göre: “Veliler, çocuklarının din dersine katılıp katılmayacağına karar verme hakkına sahiptir.” (Grundgesetz, 2007: 16).

Okul eğitiminin en yüksek, esas hedeflerinden biri, genç insanları kendilerini modern toplum içerisinde konumlandırmalarında ve politik, toplumsal, ekonomik soru ve problemleri yetkin bir şekilde çözmelerinde yetkin kılmaktır. Bununla birlikte, özgürlük, demokrasi, insan hakları, adalet, ekonomik güvence ve barışa sahip çıkmak için teşvik edilmelilerdir. Bu en yüksekte yer alan hedef, tüm derslerin temel ilkesidir ama özellikle toplumbilime yönelik derslerin temel ilkesidir (Demokratieerziehung,

tarihsiz). Almanya’da özellikle Üçüncü Reich’in dehşetinin yarattığı akıl dışılık, savaş sonrası dönemde vatandaşlık eğitimine önem verilmesine neden olmuş ve vatandaşlık eğitiminin merkezi amacı olarak akılcılık (Rationalität) yani düşünmek ve duygusallık (Emotionalität) yani hissetmek arasında dengeyi sağlayıcı bir bağ kurmak ön plana çıkmıştır. Almanya’da vatandaşlık eğitimi öğrencileri, demokratik Alman toplumunun gelecekteki birer vatandaşı olarak yetkinleştirmek üzere bilgi sağlamanın yanında onlara karar verme yetisi kazandırmayı da amaçlamaktadır (Schiele, 1991: 1- 3; Schneider, 1991: 10; Hilligen, 1991: 38). Bu bağlamda Alman eğitim sistemi, ideal Alman vatandaşı yetiştirmeyi hedeflemektedir denebilir.

2.6.3. Vatandaşlık Eğitimi ve Kimlik

Demokratik sistem, her yönden eşit vatandaşların eşit haklara sahip olması ile diğer politik sistemlerden ayrılır (Reinhardt, 2012: 16). Demokratik bir toplumun okullarında okutulan demokratik vatandaşlık eğitiminin başlıca amacı; aktif, etkin, yansıtıcı düşünen, demokrasiyi benimseyen ve demokratik sistemi geliştirecek vatandaşlar, yetkin demokrat vatandaş profiline uygun bireyler yetiştirmektir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında tarih, coğrafya ve politik dersleri vatandaş yetiştirmede olduğu kadar kimlik inşasında da etkin rol oynamaktadır.

Vatandaşlık eğitiminin eğitimsel anlamı, öğrencilerin politik yetkinliklerinin, onların politik analiz- karar verme ve uygulama yeterliliklerinin teşvik edilerek desteklenmesi yoluyla geliştirilmesidir (Henkenborg, 2014: 212). Almanya’da vatandaşlık eğitimi, okullarda genel olarak toplum bilimsel öğrenme alanı kapsamında, tarih ve coğrafya dersleriyle birbirine bağlıdır (Sander, 2014c: 194). Tarih dersi, öğrencilerin hem kişisel hem de milli kişiliklerinin gelişimiyle doğrudan ilgilidir. Milli kimlik oluşturma çabalarının referans noktasının tarih öğretimi olduğuna değinen Pamuk’un (2014: 18) belirttiği gibi: “Ulusal kimliği tanımlamada kullanılan araçlardan başta geleni, daima tarih ve tarih eğitimi olmuştur.”

Politik derslerinin alan didaktiğinde, tartışmalı konulara yaklaşımın ve öğrencilerin kendi politik fikirlerini inşa etmelerinde yapıtaşları olan temel ilkeler, 1976’da Baden-Württemberg eyaletinin Beutelsbach kentinde yapılan toplantıda Beutelsbach Uzlaşısı (Beutelsbacher Konsens) başlığı altında belirlenmiştir. Beutelsbach Uzlaşısı, politik dersinin yanı sıra, içeriğinde tartışmalı soru ve konuların yer aldığı diğer dersler için de

uygundur (Reinhardt, 2012: 29, Sander, 2014a: 21). Beutelsbach Uzlaşısı'nın, politik dersleri için öngördüğü üç temel prensip:

1. Zorla kabul ettirme yasağı (beyin yıkama yasağı): Öğrencilere, istedik düşünceleri -hangi yolla olursa olsun- benimseterek, onların “bağımsız bir fikir oluşturmalarına” engel olmak yasaktır. Tam da bu noktada, vatandaşlık eğitimi ve beyin yıkama (Indoktrination) arasında sınır oluşur. Demokratik bir toplumda beyin yıkama, öğretmenin rolüyle ve evrensel olarak kabul edilmiş olan, öğrencinin reşit, bağımsız muhakeme yetisine sahip vatandaş haline getirilmesi hedefiyle bağdaşmaz.

2. Bilim ve politikadaki tartışmalı konular, derste de tartışmalı şekilde öğretilmelidir: Bu istek, yukarıda belirtilenle yakından bağlantılıdır. Çünkü: eğer farklı bakış açıları gözden kaçırılırsa, seçenekler ihmal edilirse; alternatifler tartışılmadan kalır, bu da beyin yıkama yolunda adım atmaktır. Bu durumda öğretmenin, öğrencilerin (ve vatandaşlık eğitimi etkinliklerinin diğer katılımcılarının) politik ve sosyal kökenleriyle farklılık gösteren bakış açıları ve alternatifleri belirterek, düzeltici bir rol oynayıp oynamayacağı sorusu ortaya çıkar. Bu ikinci temel ilke; öğretmenin kendi bakış açısının, temsil ettiği entelektüel, teorik ve politik görüşünün neden önemsiz olması gerektiğini açık hale getirecektir. Daha önceden verilmiş bir örneği hatırlatır biçimde: onun demokrasi anlayışı, herhangi bir sorun teşkil etmez, çünkü onun anlayışına aykırı diğer görüşler de dikkate alınmaktadır.

3. Öğrenci, politik bir durumu ve kişisel çıkarımı analiz edeceği bir konuma getirilmelidir: ve bu politik konunun kendi kişisel çıkarlarını nasıl etkilediğini değerlendirmeye yönelik araçlar ve yollar aramalıdır. Böyle bir hedef, gerekli işlevsel yeteneklerin edinimine önemli bir etki sağlar (politik sürece aktif katılım). Bu da yukarıda belirtilen ilk iki ilkenin mantıksal sonucudur (Wehling, 1977: 179'dan Akt., Reinhardt, 2012: 30).

Özellikle tartışmalı konu ilkesi, sosyal bilimlerle ilişkili tüm derslerin genel ilkesidir (Reinhardt, 2012: 32).

2.6.4. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Sistemi

Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okullar, tıpkı eyalette yaşayan insanlar gibi, çok yönlü, çokkültürlü ve dinamiktir (Schule in NRW, tarihsiz). Kuzey Ren Vestfalya eyaletinin Okul Yasası'nın (Schulgesetz) Genel Esaslar başlıklı birinci bölümünün Okulun Görevi başlığını taşıyan birinci kısmının, Eğitim Öğretim ve Bireysel Teşvik başlıklı birinci maddesi uyarınca: “Her genç insan, ekonomik durumuna, kökenine ve cinsiyetine bakılmaksızın okulda eğitim öğretim görme ve bireysel teşvik hakkına sahiptir.”

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen, 2015b: 2). Eğitim ve öğretim hakkını kapsayan bu madde, aynı zamanda okul yasasının özünü tanımlamaktadır. Okul Yasası'nda yer alan, genel çerçevenin belirleyeni olan bazı maddeler şu şekildedir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen, 2015b: 2):

•Okulun Eğitim Öğretim Görevleri başlığını taşıyan ikinci maddenin ikinci fıkrası: “Eğitimin en nezaketli amacı, bireylerde Tanrıya saygıyı, insan onuruna saygıyı ve sosyal davranışlara hazırlığı uyandırmaktır. Gençler, insanlık, demokrasi, özgürlük ruhu içinde, başkalarının inançlarına hoşgörü ve saygıya, hayvanlar ve doğal kaynakların korunması için sorumluluk almaya, halk ve vatan sevgisi içinde halkların birliği için barışsever bir düşünce tarzına sahip olacak şekilde eğitilmelilerdir.”

•Dördüncü fıkrası: “Okul, eğitim öğretim görevini yerine getirmek için gerekli bilgi, yetenek, beceri ve değerleri sağlar ve öğrencilerin bireysel koşullarını da dikkate alır. Öğrencileri, kişiliklerini geliştirmek, bağımsız kararlar almak, toplum yararı, doğa ve çevre için sorumluluk almak noktalarında destekler. Öğrenciler, sosyal, toplumsal, ekonomik, mesleki, kültürel ve politik yaşama sorumluluk sahibi olarak katılımda ve kendi hayatlarını şekillendirmede yetkinleştirilir. Kız ve erkek öğrenciler, bir arada eğitim görürler (karma eğitim).”

•Altıncı fıkrası uyarınca, öğrencilerin, özellikle öğrenmeleri gerekenler şunlardır:

- 1.Bağımsız ve kendi sorumluluğunda davranmayı öğrenmek.
- 2.Kendisi için ve diğerleriyle bir arada öğrenmeyi ve başarı sağlamayı öğrenmek.
- 3.Kendi görüşünü temsil etmeyi ve başkalarının görüşüne saygı duymayı öğrenmek.
- 4.Dini ve ideolojik sorularda kişisel kararlar vermeyi ve başkalarının kararlarına anlayış ve hoşgörü geliştirmeyi öğrenmek.
- 5.Farklı kökenden insanlarla ön yargısız şekilde karşılaşmayı, farklı kültürlerin değerlerini tanımayı ve düşünmeyi ve de barışçıl bir şekilde, ayrımcılık yapmaksızın bir arada yaşam için sorumluluk üstlenmeyi öğrenmek.
- 6.Anayasanın ve Eyalet Anayasasının temel normlarını anlamayı ve demokrasi için onlara sahip çıkmayı öğrenmek.

7.Kendi algı, duygu, ifade ve müzikal, sanatsal yeteneklerini geliştirmeyi öğrenmek.

8.Hareket ederken ve birlikte spor yaparken memnuniyet duymayı ve sağlıklı beslenme ve sağlıklı yaşamayı öğrenmek.

9.Medyayı, sorumluluk bilinciyle ve güvenilir şekilde kullanmayı öğrenmek.

•Yedinci fıkrası: “Okul, dini ve ideolojik özgürlük alanıdır. Farklı dini, ideolojik, politik inanç ve değerlere karşı açık ve hoşgörülü olmayı sağlar. Cinsiyet eşitliği ilkesine dikkat eder ve mevcut dezavantajları gidermeye yönelik etkiye bulunur. Farklı düşünenlerin hislerini incitecek her şeyden kaçınır. Öğrenciler tek taraflı etki altında bırakılmamalıdır.”

•Sekizinci fıkrası: “Okul, özgürlükçü- demokratik anayasal düzen çerçevesinde farklı fikirlere imkân verir ve saygı gösterir. Okul müdürleri, öğretmenler ve diğer çalışanlar, görevlerini tarafsız bir şekilde yerine getirirler. Okulda, toplumsal barışı tehlikeye atacak, tarafsızlık ilkesine ters düşecek politik, dini, ideolojik ya da benzer ifadelerde bulunamazlar.

•Onuncu fıkrası: “Okul, anadili Almanca olmayan öğrencilerin entegrasyonunu, Almanca dil edinimine yönelik sunduklarıyla teşvik etmelidir. Ayrıca bu öğrencilerin, etnik, kültürel ve dilsel (anadil) kimliklerinin gelişimine değer vermeli ve teşvik etmelidir. Onlar, diğer tüm öğrencilerle birlikte eğitim görmeli ve aynı mezuniyet derecelerini elde edebilmelilerdir.” (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen, 2015b: 2-3).

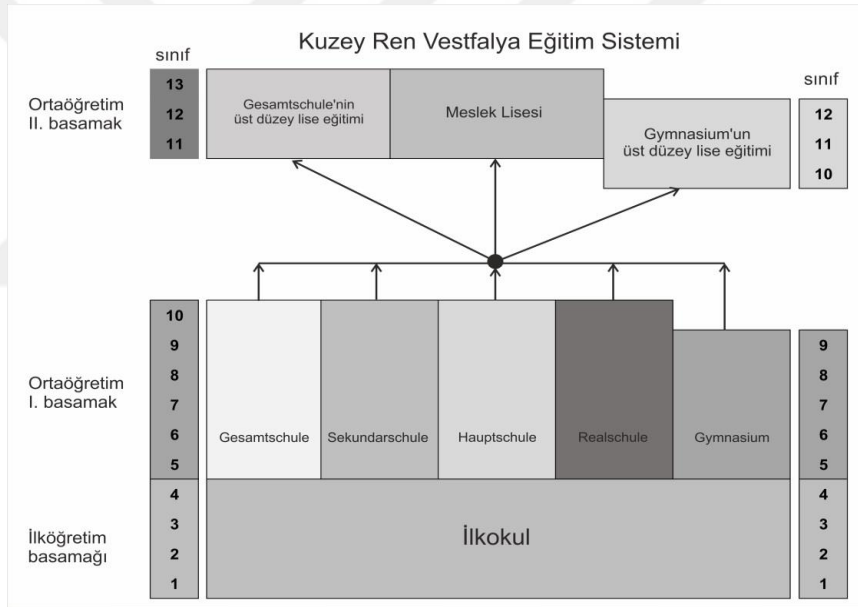
Çocuğun okula başlamasıyla, hem çocuk hem de ailesi için yepyeni bir yaşam dilimi başlamaktadır. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde altı yaşını dolduran çocuklar, zorunlu eğitim çağına gelmiş demektir. Zorunlu eğitim, on yıl sürer. Altı yaşını dolduran tüm çocuklara, doktorlar tarafından yaşına uygun gelişim gösterip göstermediğini, zihinsel, ruhsal ve bedensel koşullarının yeterli olup olmadığını ve sağlık durumlarını saptamaya yönelik okul yeterliliği (schulfähig) testi yapılır ve rapor verilir. Çocuklar, bu kontrolden sonra, yeterli bulunurlarsa ilkokula başlarlar. Bazı engelleri veya öğrenme yeteneğinde sorunlar bulunanlar, özel pedagojik destek hakkına sahiptir. Bu öğrenciler, teşvik okullarına (Förderschule) yönlendirilirler. Sağlık durumunun yanı sıra dilsel gelişim de okuldaki başarıyı etkileyen, önemli faktörlerdendir. Almanca'yı öğrenebilmiş olan çocukların, okulda öğrenmeleri daha kolay olmaktadır. Almanca, ilerideki

yaşamlarında başarının da temel koşuludur. Bu nedenle çocuklarda dil gelişiminin, mümkün olduğunca erken yaşlarda başlaması teşvik edilmelidir. Okula başlamadan iki yıl önce çocuklara dil yetkinlik testi yapılmaktadır. Dil yetkinlik testinin sonuçlarına göre, Almancaya yeterli derecede hakim olmayan çocuklar, özel dil derslerine yönlendirilirler. Bu yardım ve destek için gerekli mali kaynaklar, Eyalet Hükümeti tarafından sunulmaktadır. Okula gitme yeterliliğine sahip çocuklar, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar, bütün çocuklar için ortak olan ilkokula (Grundschule) giderler. İlkokulda çocuk, temel bilgileri, becerileri, yetenekleri edinir. İlkokulun ilk gününde okullar, birinci sınıflar için özel bir okula başlama töreni (Einschulungsfeier) düzenlerler (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015a: 6- 10). Ayrıca 1. sınıfa başlayan çocuklar, okulun ilk günü, içi şeker, çikolata ve küçük hediyelerle dolu, okula başlamanın bir sembolü olan okul külahı (Schultüte) ile okula giderler. Bu, Almanya'da ilk okul günü ritüelidir. Aileler, çocuklarının okul külahlarını özenerek hazırlarlar. Okul külahının başlıca amacı, çocukları okula hazırlamak ve okulu sevdirebilmektir.



Fotoğraf 2.4. 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında İlkokula (Grundschule) Başlayan Mehlika Sultan Başar Okul Külahı (Schultüte) ile.

İlkokuldan sonra ise öğrenciler, 5. sınıftan 10. sınıfa kadar ortaöğretim birinci basamağa (Sekundarstufe I) devam ederler. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde ortaöğretim okulları, öğrencilerin yetenek, eğilim ve başarı seviyesine göre gittikleri Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Sekundarschule ve Gymnasium'dan oluşmaktadır. Ortaöğretim, öğrencileri lise eğitime ve meslek eğitime hazırlayan basamaktır. Bu basamakta okullar, kapsamlı bir mesleki, toplumsal ve kişisel uygulama yeterliliği edinimi ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlık sağlamayı amaçlamaktadır. Ortaöğretim ikinci basamak (Sekundarstufe II) ise, Berufskolleg, Gymnasium'un üst düzey lise eğitimi (gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums) ve Gesamtschule'nin üst düzey lise eğitiminden (gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule) oluşur (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen, 2015b).



Şekil 2.5. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Sistemi (Schulsystem in NRW, tarihsiz).

2.6.4.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Vatandaşlık Eğitimi Temelli Dersler: Toplum Bilimleri Öğrenme Alanı

Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde, kimlik inşasında ve aidiyet geliştirmede önemli rol üstlenen tarih, coğrafya ve politik dersleri, genel olarak toplum bilimleri (Gesellschaftslehre) öğrenme alanında toplanmıştır. Toplum bilimleri öğrenme alanını oluşturan tarih, coğrafya ve politik dersleri, toplumsal gerçekliğin anlaşılması ve demokratik yapıya sahip toplumda, yaşam ve katılım için gerekli olan yeterliliklerin geliştirilmesinde, alana özgü ve çok disiplinli katkılar sağlarlar. Derslerin isimleri

müfredatta, okul çeşitlerine göre farklılık göstermektedir. Gesamtschule’de tarih, coğrafya ve politik derslerinden oluşan bütünleşik bir toplum bilimleri dersi; Hauptschule’de coğrafya ve tarih/politik dersleri; Realschule’de ayrı branşlar halinde tarih, coğrafya ve politik dersleri ve Gymnasium’da tarih, coğrafya ve politik/ekonomi dersleri okutulmaktadır. Toplum bilimleri öğrenme alanı kapsamındaki dersler, gerçekliği ve de onun toplumsal etkili düzen ve süreçlerini anlamayı mümkün kılan ve demokratik toplumda etkin olmayı destekleyen yeterliliklerin gelişmesinde ortak katkıda bulunurlar. İnsani düşünme ve davranışların olanak ve sınırlarıyla, bireysel, toplumsal, zaman ve mekân ile ilgili varsayımlar, koşullar ve etkileri göz önünde bulundurarak, toplumsal olarak ilgilenirler. Toplum bilimsel açıdan önemli bilgi ve yöntemlerin sağlanmasıyla, özellikle, yönlendirme, anlamlandırma, kültür ve dünya bilgisinin inşa edilmesine katkıda bulunur. Bu, kendi kimliğinin gelişimini ve bağımsız karar verme yeteneğini teşvik eder. Böylece öğrencilerin kendi yaşam fırsatlarının farkına varmaları ve farklı yaşam gerçeklikleriyle yansıtıcı bir tartışma için temelleri ortaya koyar. Toplum bilimleri öğrenme alanında yer alan dersler, yeterlilik gelişimi çerçevesinde, cinsiyet perspektiflerine duyarlılığa, değerler eğitimine, sosyal sorumluluğun inşasına, demokratik bir toplumun oluşturulmasına, doğal yaşam temellerinin sürdürülebilir gelişimine ve korunmasına, kültürel olarak birlikte tasarıma, kültürler arası anlayışa ve de meslek ve iş dünyasına hazırlığa katkıda bulunurlar (Gesellschaftslehre, tarihsiz; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007: 12)

Toplum bilimleri öğrenme alanı kapsamındaki derslerin her biri, kendilerine özgü perspektiflerini, öğrencilerin toplum bilimsel perspektiflerinin inşalarına dahil ederler. Tarih dersinin perspektifi; öğrencilerin, toplumların nasıl ortaya çıktıklarını, zaman ve mekân boyutlarında nasıl geliştiklerini, günümüze kadar hangi gelişim süreçlerinden etkilediklerini, hangi toplumsal durumların iz bıraktığını ve böylelikle insanların yargı, davranış ve planlarının geleceği nasıl etkilediğini fark etmelerini sağlar. Tarih dersi, geçmiş zamanla veya diğer yabancı kültürlerle çalışırken, oryantasyona da katkıda bulunur. Günümüzde bulunan yere tarihsel bağlılığı, bunun eleştirel değerlendirmesinin yolunu açarak ve yansıtıcı tarih bilincinin gelişmesini sağlayarak fark edilebilir kılar. Coğrafya dersinin perspektifi; mekânın şekillendirdiği yaşam gerçekliğinin coğrafi faktörlerle ilgili, ekolojik, politik, ekonomik ve de sosyal düzen ve

süreçlerini anlamayı hedeflemektedir. Bu düzen ve süreçlerin oluşumunun anlaşılması, yakın ve uzak çevrenin gelecek vadeden düzenine temel olarak mekân hakkında birey ve toplum için gerekli bilgiyi sağlar. Hem yakın çevrenin hem de yabancı yaşam alanlarının öğrenilmesiyle, öğrencilerin kendi kültürlerinin değerinin yanı sıra yabancı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirmelerini sağlar ve onları, uluslararası olarak birbiriyle bütünleşmiş bir dünyada yaşamaya hazır hale getirir. Mekâna bağlı uygulama yeterliliğinin geliştirilmesi, coğrafya dersinin genel perspektifini oluşturmaktadır. Politik dersinin perspektifi; öğrencilerin politik, toplumsal ve ekonomik düzenleri ve de önemli sorunları, ama aynı zamanda bireylerin ve grupların davranışlarının arkasında yer alan toplumsal değerlerini göz önünde bulundurarak anlayabilmelerine ve de yetkin şekilde değerlendirebilmelerine katkı sağlar. Öğrencilerin, mümkün olduğunca kalıcı ve dayanıklı politik-demokratik bir bilinç geliştirebilmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, yetkin (mündig) vatandaşlar olarak rollerini anlamayı ve politik, toplumsal, ekonomik süreçlerde aktif şekilde yer almayı öğrenirler (Fachspezifische Perspektive, tarihsiz).

Bu bağlamda, toplum bilimleri öğrenme alanında edinilmesi gereken yeterlilikler şunları destekler:

- oryantasyon, kültür ve dünya bilgisinin inşa edilmesi,
- kendi kişiliğinin ve böylece kendi kimliğinin gelişmesi,
- kendi yaşam fırsatlarının algılanması ve de
- toplumsal yaşamda, demokratik fikir oluşturma ve karar verme süreçlerinde, yetkin ve sorumluluklarının bilincinde katılım (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007: 12).

Toplum bilimleri öğrenme alanında, öğrencilerin bireysel kimliklerini inşa ederek, kendi anlatılarını ortaya koyup, topluma katılımlarının sağlanmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Derslerin, bir taraftan özneye vurgu yaparken, diğer taraftan vatandaşlığın temel prensiplerinden olan hak ve sorumluluklara yaptığı vurguyla sosyal yapıyı göz ardı etmediği söylenebilir.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Yasası'nın Genel Esaslar başlıklı birinci bölümünün Ders İçerikleri başlığını taşıyan üçüncü kısmının, Ders Yönergeleri başlıklı yirmi dokuzuncu maddesinin birinci fıkrası uyarınca: "Bakanlık, dersler için okul türüne özgü

yönergeler (yönetmelik, genel çerçeve, öğretim programı) yayımlar. Bu yönergeler, eğitim dalları, dersler ve öğrenme alanları için özellikle amaç ve içerikleri kararlaştırır ve de beklenen öğrenme çıktılarını (eğitim standartları) belirler.” (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen, 2015b: 7; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a: 5). Almanya’da makro düzlemde tüm eğitim sistemi ve mikro düzlemde vatandaşlık eğitimi, 21. yüzyılın başlarından, özellikle 2000 yılındaki PISA sonuçlarından itibaren, yeterlilik odaklı (kompetenzorientiert) oluşturulmaktadır. Eğitim amaçları olarak yeterlilikler, alana özgü yeteneklerin, insanın öğrenme gelişiminin geniş bir anlayış çerçevesinde edinilmesini ifade etmektedir (Sander, 2014b: 113, 114). Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde, 2004 yılından itibaren bütün okullarda okutulan her bir ders için yeterlilik odaklı öğretim programları geliştirildi ve sunuldu. Derslerin öğretim programları, ortaöğretim birinci basamak sonundaki bitirme profilini betimler ve ara seviye olarak belirli sınıfların sonunda edinilmesi gereken yeterlilik beklentilerini ortaya koyar. Bu yeterlilik odaklı ders yönergesi öncelikle, Eyalet Kültür Bakanları Daimi Konferansı tarafından kamuoyuna sunulan, eyaletler üstü eğitim standartlarına yönelik olarak her bir ders için geliştirildi. Yeterlilik odaklı öğretim programları, okuldaki çalışmaların kalitesinin geliştirilmesi ve korunması için modern ve kapsamlı bir genel konseptin önemli unsurlarıdır. Okulla ilgili olan herkese, eğitim süreciyle bağlantılı olarak belirli zaman diliminde, hangi yeterliliklerin edinilmesi gerektiği hakkında yönelim sunar ve elde edilen sonuçların yansımaları ve değerlendirilmesi için bir çerçeve oluşturur. Yeterlilik odaklı öğretim programlarında, öngörülen öğrenme çıktıları odak noktasındadır. Öğretim programlarında, alan didaktiğine göre gerekçelendirilerek yeterlilik alanları ve de içeriklere göre sınıflandırılan, öngörülen öğrenme çıktıları alana özgü yeterlilikler şeklinde tanımlanır ve ortaöğretim birinci basamakta hangi seviyede bu yeterliliklerin edinilebileceği gösterilir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 7). Bahsi geçen yeterlilikler, genelde Alman eğitim sisteminin, özelde de ilgili eyaletin öğrencilerinin makbul Alman vatandaşları olabilmesi içindir.

2.6.4.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Toplum Bilimleri Öğrenme Alanı: Tarih, Coğrafya ve Politik Dersleri

Araştırmanın çalışma grubunun büyük çoğunluğunu, Realschule öğrencileri (toplam otuz sekiz öğrenciden on dokuz öğrenci) oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bu bölümünde Realschule’de toplum bilimleri öğrenme alanı kapsamında okutulan tarih, coğrafya ve politik derslerine ait öğretim programları temel alınmıştır.

Toplum bilimleri öğrenme alanında temel eğitimin geliştirilmesi, dört yeterlilik alanında gerçekleşmektedir. Bu yeterlilik alanları şunlardır:

- Konu alanı yeterliliği (Sachkompetenz)
- Yöntem yeterliliği (Methodenkompetenz)
- Karar verme yeterliliği (Urteilskompetenz)
- Uygulama yeterliliği (Handlungskompetenz)

Bu yeterlilik alanları, ilgili dersin bağlamında somut şekilde tanımlanır ve eğitimin ileriki süreçlerinin içeriksel ve metodolojik temellerini oluşturur (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007: 13-14; Sander, 2014b: 113).

Toplum bilimleri öğrenme alanını oluşturan tarih, coğrafya ve politik dersleri, toplumsal gerçekliğin anlaşılması ve demokratik bir yapıya sahip toplumda yaşam ve katılım için gerekli olan yeterliliklerin geliştirilmesinde, birbirleriyle uyumlu şekilde, alana özgü çok disiplinli katkılar sunarlar. Tarihsel, mekânsal, politik, toplumsal ve ekonomik koşulların, yapı ve süreçlerin işlenmesi yoluyla, öğrencileri kendi yaşam gerçekliklerinde yönlendirmek ve onların yetkin karar vermelerine, davranmalarına olanak sağlayacak temeller ortaya konur. Böylece bireysel kimlik gelişimi desteklenir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 9). Böylelikle ikinci sosyalleşme alanı olan okul aracılığıyla öğrencilerin temel demokratik değerleri ve eğilimleri içselleştirmeleri beklenir.

2.6.4.2.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Tarih Dersi

Realschule’de tarih dersi, geçmişteki insan etkinliklerinin anlaşılmasını ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. İnsan topluluklarının nasıl ortaya çıktıkları, zaman

ve mekân boyutlarında nasıl gelişim gösterdikleri ve günümüze kadar hangi gelişim süreçlerinin buna etki ettiğinin öğrenciler tarafından fark edilmesine olanak sağlanması, tarih dersinin başlıca amaçlarındandır. Toplum bilimleri öğrenme alanı içinde tarih dersi, özellikle toplumsal ilişkilerin tarihsel bağlarını anlamaya, günümüzdeki konumun tarihsel bağlarını algılamaya ve de ‘burada ve şimdi’nin eleştirel olarak değerlendirilmesine olanak sağlar. Tarih dersinde öğrenciler, her bir çağ ve tarihsel mekânlar hakkında temel tarihsel bilgiler edinirler. Ayrıca tarihin yapısı ve önemli olaylarını analiz eder, değerlendirirler. Böylelikle öğrenciler, ulusal ve küresel olaylar arasındaki bağlantıları ortaya çıkarırlar. Bunlardan hareketle, bugünkü yaşam için çıkarımlarda bulunmak üzere, geçmişle günümüzü karşılaştırırlar. Öğrenciler, tarihi şahsiyetlerin farklı bakış açılarını tartışır ve geçmişteki insan etkinliklerinin olanaklarını ve sınırlarını değerlendirirler. Tarihteki köklü değişimlerin ve sürekliliğin incelenmesi, öğrencilerin tarihin sürekliliğini kavramalarına, günümüzdeki olguların tarihsel bağlarını algılamalarına ve değerlendirmelerine olanak sağlar. Tarih dersinin başlıca görevi, öğrencilere tarihsel yeterlilik kazandırmaktır. Tarihsel yeterlilik, tarihsel olguları araştırmayı ve açıklamayı, ilişkileri ve gelişmeleri betimlemeyi ve bunları günümüz ve gelecek ile ilişkili şekilde ortaya koymak için gereken yetenek ve becerilerin bütünlüğünü içerir. Geçmişin eleştirel şekilde tartışılmasıyla öğrenciler, yansıtıcı bir tarih bilinci edinirler (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 9). Bu boyutuyla tarih dersi, öğrencilerin tarihsel birer özne olarak bugünden geçmişe yönelik tarihsel imgelemlerini inşa ederek, tarihsel değişim ve sürekliliği fark ederek kendi anlatılarını inşa edebilecekleri olanakları sağlar.

2.6.4.2.1.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Tarih Dersinin Yeterlilik Alanları

Tarih dersinde, öğrencilerin tarihsel yeterlilik edinmeleri ve böylece yansıtıcı bir tarih bilincine sahip olmaları gerekmektedir. Tarihsel yeterlilik, birbiriyle bağlantılı dört yeterlilik alanı (konu alanı, yöntem, karar verme, uygulama yeterlilikleri) kapsamında inşa edilir. Tarih dersinin konu alanı yeterliliği (Sachkompetenz), zaman kavramı, tarihleme, tarihsel olaylar, kişiler, düşünce tarihi, tarihsel süreçler ve tarihsel yapılar ve de farklı toplumlarda farklı zamanlardaki insanların yaşamı hakkında alana özgü kavramlar ve kategoriler çerçevesinde temel bilgileri içerir. Tarihsel konu alanı yeterliliği, gelişmeleri, değişim sürecini ve yaşam öykülerini kendi bağlamlarında

araştırma, inceleme ve ifade etme yeteneğidir. Kısaca tarihi ‘inşa etmektir’. Ayrıca öteki anlatılarını ve tarih kültürünün sunduklarını analiz etmek, ‘yapısökümü’ yapmaktır (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 12). Bu durum, tarihsel ifadelerin öğrenciler tarafından üretilmesi, diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kendi tarihsel inşalarının ortaya çıkartılması anlamını taşımaktadır.

Tarih dersinin yöntem yeterliliği (Methodenkompetenz), özellikle dijital medya göz önünde bulundurularak, gittikçe artan bir şekilde bağımsız olarak bilgi edinme, tarihsel gelişmeleri ve yapıları analiz etme ve yeniden inşa etme yeteneğidir. Yöntem yeterliliğinin ağırlık noktaları, farklı türden kaynakların değerlendirilmesi ve yorumlanması ve de tarihsel temsillerin analizidir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 13). Kanıtın sorgulanması, bu bağlamda tarihsel araştırmanın temel becerilerinin ortaya konması bakımından önem taşımaktadır. Tarihsel araştırmanın yöntem yeterliliğini kazanan öğrenciler, küçük birer tarihçi olarak konumlanır.

Tarih dersinde karar verme yeterliliği (Urteilskompetenz), edinilen konu alanı yeterliliğiyle bağlantılı olarak, kendinin ve diğerlerinin konumlanmalarını ve bununla bağlantılı farklı çıkarları eleştirel, değerlendirici ve yansıtıcı şekilde tartışmayı ve de farklı zaman ve mekânlarda insan etkinliklerinin koşulları ve sınırları hakkında fikir yürüterek değerlendirme yeteneğini içerir. Başka bir deyişle, karar verme yeterliliği tarihsel olayların ve ilişkilerin yorumlanması yeterliliğidir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 13). Öğrencilerin tarihsel inşa süreçleri dikkate alındığından karar verme yeterliliği, yöntem yeterliliğinin bu süreçte uygulanmasını ifade eder.

Tarih dersinde uygulama yeterliliği (Handlungskompetenz), edinilen bilgilerin, yöntemsel becerilerin ve karar verme yeterliliğinin, yeniden inşa veya yapısöküm ödevleri için kullanılması ve bağlantıları açık şekilde şimdi ve gelecekle ilişkili hale getirme ve böylece yaşam dünyasına göre uygulama ve tarihsel yönlendirme için kullanma yetkinliğinde kendini gösterir. Öğrenciler, tarihi yorumlar (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 13). Bu yorumlar, öğrencilerin kendi tarihsel anlatılarının ortaya çıkışı anlamı taşımaktadır.

2.6.4.2.1.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Tarih Dersinin Konu Alanları

Yeterlilikler, daima alanın içeriğine bağlıdır. Tarihsel yeterlilik, aşağıda yer alan konu alanlarına bağlı şekilde geliştirilmelidir. Bu konu alanlarının seçimi ve içeriksel ağırlık noktaları, farklı tarihsel çağların, mekânların ve de tarihsel deneyimlerin farklı boyutlarına yönelir (politik tarih, ekonomi tarihi, sosyal tarih, kültür ve uygarlık tarihi, çevre tarihi, toplumsal cinsiyet tarihi vs.). Böylece mümkün olduğu kadar çok boyutlu bir tarih tasarımı inşa etmeye yardımcı olur (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 14). Tarih dersinin konu alanları şunlardır:

- Konu Alanı 1: Erken dönem kültürleri ve ilk uygarlıklar
- Konu Alanı 2: Antik yaşam dünyaları- Yunan polisleri ve Roma İmparatorluğu
- Konu Alanı 3: Ortaçağda Avrupa
- Konu Alanı 4: Yeni dünyalar ve yeni ufuklar
- Konu Alanı 5: Dünya politik ve ekonomik yönden değişiyor
- Konu Alanı 6: Emperyalizm ve Birinci Dünya Savaşı
- Konu Alanı 7: Weimar Cumhuriyeti
- Konu Alanı 8: Nasyonal sosyalizm ve İkinci Dünya Savaşı
- Konu Alanı 9: Yeni dünya düzeni ve Almanya’nın durumu (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b: 14- 16).

Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde Realschule’de okutulan tarih dersinin konu alanları incelendiğinde, kronolojik bir şekilde ilk uygarlıklardan başlanarak günümüze kadar, dünya tarihi, Avrupa tarihi ve özellikle Alman tarihine dair kapsamlı bir tarih bilinci kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Tarih dersleri, sadece Alman siyasi tarihini içermemekle birlikte, Alman tarihi perspektifinden ilgili konuların geçmişte nasıl yaşandığını ortaya koymaktadır.

2.6.4.2.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Coğrafya Dersi

Realschule’de coğrafya dersi, mekânın şekillendirdiği yaşam gerçekliğinin doğal coğrafi faktörlerinin, ekonomik, ekolojik ve sosyal yapı ve süreçlerinin anlaşılmasını amaçlamaktadır. Böylece coğrafya dersi, farklı biçim ve büyüklüklerdeki mekânlardaki

doğal şartlar ve insan etkinlikleri arasındaki değişimi anlaşılır hale getirir. Toplum bilimleri öğrenme alanı içinde coğrafya dersi, toplum bilimsel ve doğa bilimlerine özgü yeterliliklerin birbiriyle ilişki kurmalarını ve böylece çok perspektifli ve problem çözücü düşünceyi teşvik etmeye uygun bir rol oynar. Sürdürülebilir gelişme bağlamında sosyo-ekonomik ve doğal kaynakların, küresel adalet ilkeleri çerçevesinde kullanılmasının sağlanması, gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını, sürdürülebilirlik görüşlerine uygun şekilde karşılayabilmelerine olanaklı kılacak bir yaşam sürmelerini sağlayacaktır. Coğrafya derslerinde öğrenciler, konuyla ilgili dünya çapında oryantasyon kılavuzu hakkında topografik temel bilgi edinirler. Öğrenciler, hem yakın mekânlar (Almanya, Avrupa) hem de uzak mekânlara (Avrupa dışında kalan, dünyanın diğer bölgeleri) ilişkin incelemelerde bulunurlar. Mekânların farklı perspektiflerle incelenmesi ile öğrenciler, genel coğrafi bilgilerin yanı sıra bölgeler, eyaletler ve devletlere ilişkin temel yerel- coğrafi (bölgesel coğrafyaya ilişkin) bilgiler de edinirler. Bir taraftan kendi yaşam şartlarına dair geniş bir algı geliştirirler ve diğer taraftan ise öteki kültürlerin değerlerine karşı hoşgörü yetisi kazanırlar. Böylece uluslararası bütünleşmiş bir dünyada yaşama hazırlanırlar. Coğrafya dersi öncelikle, öğrencilerin yaşamlarını ve yaşam planlamalarını yüksek oranda etkileyen ve şekillendiren ekolojik değişimler, yerel yapısal değişimler, küreselleşme, demografik gelişmeler ve bunlarla birlikte ortaya çıkan kaynak kullanımı çatışmalarını inceler. Coğrafya dersinin başlıca görevi, öğrencilere mekânsal uygulama yeterliliği kazandırmaktır. Mekânsal uygulama yeterliliği, mekânın önemini ve mekânın şekillendirdiği yaşam gerçekliğini, çok boyutlu olarak keşfetmeyi içerir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a: 9- 10). Bu çok boyutlu keşif, öğrencilerin mekânla (Almanya) kurduğu mekânsal aidiyeti belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

2.6.4.2.2.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule'de Okutulan Coğrafya Dersinin Yeterlilik Alanları

Coğrafya dersinde, öğrencilerin mekânsal uygulama yeterliliği edinmeleri gerekmektedir. Mekânsal uygulama yeterliliği, birbiriyle bağlantılı dört yeterlilik alanı (konu alanı, yöntem, karar verme, uygulama yeterlilikleri) kapsamında inşa edilir. Coğrafya dersinde konu alanı yeterliliği (Sachkompetenz), önemli coğrafi alan bilgisini anlamayı, edinmeyi ve kullanmayı içerir. Öğrenciler, mekânları doğal ve beşeri coğrafi sistem olarak kavramak ve insan ile mekân arasındaki karşılıklı etkileşimi ve bunun

şimdiki ve gelecek nesiller için ilgili sonuçlarını analiz etmede yetkin hale gelirler. Coğrafya dersinde yöntem yeterliliği (Methodenkompetenz), mekân oryantasyonunu sağlamak, mekânsal yapı ve süreçlerden yararlanmak ve bilgi toplamanın farklı yöntemlerini kullanma yeteneği ve becerisinde kendini gösterir. Haritaların, bilgi ve iletişime yönelik medyanın kullanılması da bu yeterlilik kapsamında önemlidir. Coğrafya dersinde karar verme yeterliliği (Urteilskompetenz), edinilen konu alanı ve yöntem yeterliliği temelinde mekânla ilişkili yapı ve süreçlerin, güncel ve gelecekteki yaşam gerçekliği bakımından anlamlarını kriterler doğrultusunda değerlendirebilme yeteneğinde kendini gösterir. Coğrafya dersinde uygulama yeterliliği (Handlungskompetenz) somut anlamda, öğrencilerin konu alanı- yöntem- karar verme yeterlilikleri temelinde bugünkü ve gelecekteki toplumsal yaşama aktif katılımları için önemli farklı eylem modelleri denemelerini içerir. Bu eylem repertuarı, mekânların gelişiminde, şekillendirilmesinde ve korumasında sorumluluk bilinciyle katılım içindir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a: 13- 14). Öğrencilerin, mekânla etkin iletişim kurmaları önem taşımaktadır.

2.6.4.2.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Coğrafya Dersinin Konu Alanları

Yeterlilikler, daima alanın içeriğine bağlıdır. Mekânsal uygulama yeterliliği, aşağıda yer alan konu alanlarına bağlı şekilde geliştirilmelidir. Bu içeriklerin seçimi, mekânsal yapı ve süreçlerin anlaşılması gerekliliğinden ortaya çıkar (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a: 14). Coğrafya dersinin konu alanları:

- Konu Alanı 1: Farklı yapılandırılmış yerleşim yerlerinde bir arada yaşam
- Konu Alanı 2: Farklı donanımlardaki ekonomik alanlarda yaşam, çalışma ve geçimini sağlama
- Konu Alanı 3: Dinlenme etkinliklerinin dinlenme/eğlenme tesislerine etkileri ve onların doğal coğrafi yapıları
- Konu Alanı 4: Yeryüzünün özellikleri
- Konu Alanı 5: Farklı doğal özelliklere sahip bölgelerde yaşam ve geçinme
- Konu Alanı 6: Yaşam alanlarındaki doğal ve insan kaynaklı tehlikeler

- Konu Alanı 7: Yerel ve küresel mekânsal çeşitlilikler
- Konu Alanı 8: Dünya nüfusunun artışı ve dağılımı
- Konu Alanı 9: Küreselleşme etkisi altındaki ekonomik ve politik yapının değişimi (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a: 14- 16).

Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde Realschule’de okutulan coğrafya dersinin konu alanları incelendiğinde, Avrupa ve Alman coğrafyasının yanı sıra dünyanın farklı bölgelerine dair coğrafi bilinç kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Coğrafya dersleri, sadece Alman coğrafyası odaklı tasarlanmamıştır.

2.6.4.2.3. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Politik Dersi

Realschule’de politik dersi, öğrencilerin politik, toplumsal, ekonomik yapıları ve de önemli problemleri ve olguları ama aynı zamanda bireylerin ve grupların etkinliklerinin ardında yatan toplumsal değerleri göz önünde bulundurarak anlamalarında ve yetkin şekilde değerlendirebilmelerinde katkıda bulunur. Öğrencilerin, demokrasi içindeki vatandaş rollerini algılamalarına ve politik, toplumsal, ekonomik süreçlere aktif şekilde katılımında yetenekli kılacak, mümkün olduğunca kalıcı ve dayanıklı bir politik-demokratik bilinç oluşturacak bir duruma gelmelerini sağlamaya yardımcı olur. Politik dersi, vatandaşlık ve ekonomi eğitiminin temel dersidir. Politik dersinin başlıca görevi, birikimli öğrenme anlamında, öğrencilerin politik, ekonomik ve toplumsal bağlamlarda yetkin vatandaşlar olarak rollerini algılamalarına ve yerine getirebilmelerine yönelik sürekli ve sistematik yeterlilikler geliştirmelerini ve derinleştirmelerini sağlamaktır. Bu rolün sürdürülebilir gelişme anlamında geliştirilmesi ve gelecek nesiller için sorumluluk hissedilmesi de ön plandadır. Ders, toplumsal, ekonomik ve politik olgulara ilgi uyandırmalıdır. Aynı zamanda edinilen yeterliliklerin, farklı güncel bağlamlarda kullanılmasını mümkün kılar (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 9). Böylelikle öğrencilerin aktif ve etkin birer vatandaş olarak topluma katılımı sağlanmaktadır.

2.6.4.2.3.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Politik Dersinin Yeterlilik Alanları

Politik dersinde, öğrencilerin toplumsal, politik ve ekonomik süreçlere katılımında yetkin (mündig) birer vatandaş olmaları ve bu büyük önem taşıyan rollerinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilik, birbiriyle bağlantılı dört yeterlilik alanı (konu alanı, yöntem, karar verme, uygulama yeterlilikleri) kapsamında inşa edilir. Politik dersinde konu alanı yeterliliği (Sachkompetenz), toplumsal, politik ve ekonomik yapı ve süreçlerin anlaşılması, benimsemenin yanında alana özgü kavram ve olguların kullanılmasını varsayar. Politik dersinde yöntem yeterliliği (Methodenkompetenz), sosyoloji, siyaset bilimi ve ekonomi alanlarındaki, alanın kendine özgü, sürekli değişen problem durumlarında bağımsız şekilde tartışmayı, analiz etmeyi, fikir yürütmeyi, değerlendirmeyi ve sunmayı mümkün kılan yetenek ve becerileri edindirir. Politik dersinde, toplumsal, politik ve ekonomik karar verme yeterliliği (Urteilskompetenz), edinilen konu alanı yeterliliğine dayanır. Bu bağlamda bağımsız, gerekçeli, kriterler ve kategorilerle desteklenen yansıtıcı değerlendirme ve karar verme söz konusudur. Politik dersinde uygulama yeterliliği (Handlungskompetenz), konu alanı, yöntem ve karar verme yeterliliği temelinde, toplumsal, politik ve ekonomik yaşama aktif, sorumluluk bilincinde, bağımsız ve yansıtıcı katılıma daha doğrusu bunları etkilemeye olanak sağlar. Bununla birlikte düşünme, yansıtma ve davranış ağı söz konusudur. Bu doğrultuda, yaratıcı bilgi ve beceriler birbirinden ayrılamaz. Bu nedenle, uygulama yeterliliği alanı, uygulama oryantasyonunun üç düzlemini içerir: yaratıcı geliştirme/ düzenleme, simülasyon ve gerçek davranışlar (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 12- 13). Gerçek davranışları ortaya koyan öğrenciler için politik dersi yeterlilikleri sağlanmış olur.

2.6.4.2.3.2. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde Realschule’de Okutulan Politik Dersinin Konu Alanları

Yeterlilikler, bilgiye dayanır ve bu nedenle sadece alanın içeriğine bağlı şekilde geliştirilebilir. Bu içeriklerin seçimi, toplumsal, politik, ekonomik yapı ve süreçlerin, mikro, mezzo ve makro düzeylerde anlaşılması gerekliliğinden ortaya çıkar (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 14). Politik dersinin konu alanları şunlardır:

- Demokrasinin güvenliği ve gelişimi
- Ekonominin ve ekonomik faaliyetlerin temelleri
- Politika, ekonomi ve toplum için ekolojik sorunlar
- Modern ve küreselleşen toplumun değişiminde kimlik ve yaşam biçimi
- Medyanın politika, ekonomi ve toplumdaki rolü
- Gelir, paylaşım ve sosyal güvenlik
- Meslek ve iş dünyası
- Küreselleşme çağında Avrupa ve uluslararası politika (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 13- 15).

Politik dersinin konu alanları genel olarak, öğrencilerin demokratik sistemlerin yapı, süreç, ilke ve temellerini deneyimleyerek anlamalarını; serbest piyasa ekonomisinin düzenini anlamalarını; ekolojinin yaşam üzerindeki etkilerini ve sürekliliği sağlayacak şekilde kaynakların nasıl kullanılacağını anlamalarını; yaşamın farklı bağlamlarında birey ile toplum arasındaki gerilim alanını anlayarak değişen koşullarda, bireysel ve toplumsal bağlamlarda farklı perspektifler kazanmayı öğrenmelerini; farklılıklarla bir arada yaşama kültürü edinmelerini; bir bilgi ve iletişim aracı olarak medyanın politika, ekonomi ve toplumsal boyutlardaki rol ve etkilerini incelemelerini; Almanya'nın sosyal sisteminin yapı ve görevlerinin farkına varmalarını; gelecekteki meslek seçimlerine ve iş hayatına hazırlanmalarını sağlayarak yaşam planlarında yeni perspektifler oluşturmalarını; küresel dünyada önemli bir rol oynayan hem Avrupa hem de uluslararası yapı ve süreçler hakkında bilgi edinmelerini böylece küreselleşmenin ekonomik, politik ve kültürel görünüşünün yanında uluslararası kurullarda tüm heterojenliğine rağmen ortak çıkarların olduğunun farkına varmalarını hedeflemektedir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 14, 15). Böylelikle öğrencilerin, ilgili konular aracılığıyla Almanya'nın politik yaşamını içselleştirmeleri hedeflenmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

“Deneyim, hemen hemen her zaman düşünce üstüne bir parodidir.”

Johann Wolfgang von Goethe (2013: 28)

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci ile verilerin çözümlenmesine dair açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Almanya’da okullarda okutulan vatandaşlık eğitimi temelli derslerin Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşaları ve aidiyet gelişimlerine katkılarının neler olduğunun belirlenmesini amaçlamaktadır. Vatandaşlık eğitimi temelli dersler, öğrencilerin deneyimleri aracılığıyla kimlik inşalarında, aidiyet gelişimlerinde ve entegrasyonda kendine özgü anlamlar oluşturmaktadır. Araştırmada, Almanya’da doğan ve hem ailelerinden kaynaklı olarak diasporik bir ortamda hem de Alman toplumu içinde yetişen Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarında, aidiyet gelişimlerinde ve entegrasyon süreçlerinde Alman okullarında gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli tarih, coğrafya ve politik derslerinin katkılarının ne olduğu ve öğrenciler için ne anlam taşıdığı, öznel deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, onların perspektifinden ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkiye kökenli öğrencilerin kimliklerini nasıl anlamlandırdıkları, farklı bağlamlarda nasıl inşa ettikleri, bu inşa sürecinde ve aidiyet gelişimlerinde Almanya’da gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli derslerin ne katkı sunduğu, nitel araştırma tasarımı kullanılarak, katılımcıların gündelik hayatlarını yansıtan doğal ortamlarında incelenmiştir. Böylece araştırmacı, katılımcılarla etkileşimde bulunarak, onların konuya ilişkin duygu, his ve algılarını, bireysel deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Nitel araştırmalarda araştırılan konu, yaklaşımın ne olması gerektiğini, araştırma desenini ve sürecini belirleyen en önemli etmendir (Neuman, 2014: 37- 39; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 47). Bu bağlamda araştırma, Türkiye kökenli öğrencilerin yaşantılarını, algılarını ve yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79), böylece gerçeğin özüne ulaşabilmek ve kendi bakış açıları ekseninde öğrenme deneyimlerini ve fenomene dair yaşantı, anlam ve algılanış biçimlerini ortaya çıkarabilmek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Fenomenoloji, on dokuzuncu yüzyıl paradigması olan pozitivizmin gerçekliği, verili (a-priori) kabul etmesine ve öze ilişkin bilginin olanağını kabul etmemesine tepki olarak doğan, Edmund Husserl öncülüğünde gelişen, yirminci yüzyılın önemli felsefi akımlarındandır (Öktem, 2005: 28). Fenomenolojinin kurucusu ve temsilcisi olan önemli fenomenolog Husserl'in felsefesinin temelini, Lebenswelt (yaşam dünyası) oluşturur. Bireylerin öznel deneyimleri, algıları, tutumları, hisleri ve duyguları onların yaşam dünyalarını inşa eder. Yaşam dünyası, aynı zamanda bireyin fenomenal alanıdır. Fenomenoloji, bireylerin yaşam dünyalarını oluşturan deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, tanımladıkları, fenomenleri nasıl tecrübe ettikleri, algıladıklarına, bilinçlerinde nasıl ortaya çıktığına, 'saf bilinç'e yani gerçekliğin bilinç tarafından nasıl inşa edildiğine odaklanır. Husserl'e göre: özü anlayabilmek için, fenomen bilinmelidir. Fenomenlerin dünyasına girerek, gerçeklik görülüp anlaşılabilir. Fenomenolojik araştırmaların temel hareket noktası: deneyimlenen fenomenlerin, deneyimleyen birey için anlamının, yapısının ve de özünün ne olduğuna ulaşmaktır. Bu bağlamda fenomenoloji araştırmasının özünü, katılımcıların kendi fenomenal alanlarına odaklanıp öznel deneyimlerini ifade etmeleri oluşturur (Akturan ve Esen, 2008: 83; Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 408; Denscombe, 2010: 6, 94; Doğan, 2013: 57; Gülenç, 2014: 21-25; Rockmore, 2016: 159; Öktem, 2005: 30). Öktem'in (2005:29) belirttiği gibi: "Husserl'e göre, fenomenoloji, bir şeyin, örneğin, bir canlının herhangi bir durumunu değil, bütünü; algıları algı olarak, yargıları yargı olarak, duyguları duygu olarak ele alır." Kısa fenomenolojik yöntem: "...aktörün bakış açısının dikkate alındığı bir yaklaşımı anlatır" (Benton ve Craib, 2008: 110). Husserl'e göre fenomenoloji, bilincin özünün bilimidir ve: "...bilincin yapılarının deneyimine birinci tekil kişi gözüyle bakılması..." (Rockmore, 2016: 170) gerekmektedir. Bu bağlamda "...deneyimin çözümlenmesinde birinci tekil kişi kullanılır." (Rockmore, 2016: 169). Ayrıca Husserl, gerçeğin özüne, saf bilgisine yani mutlak gerçeğe ulaşabilmenin, verilenin kendisini görebilmenin nesnel ve öznel boyutun parantez içine alınarak (einklammern), fenomenolojik indirgeme yapılarak gerçekten soyutlanması ile mümkün olabileceğini de belirtmiştir. Bu, yargıda bulunmaktan kaçınmak, yani Epoche'dir. Epoche, özün dışında kalan her şeyi paranteze alır ve bunun sonrasında elde kalan, Husserl'e göre 'saf bilinç'tir (Akturan ve Esen, 2008: 83; Rockmore, 2016: 170; Topakkaya, 2009: 124). Katz (1987), Epoche'yi, araştırmacının incelediği fenomene

dair ön yargıları, bakış açılarını ve varsayımları ortadan kaldırarak, herhangi bir anlam yüklemeksizin, deneyimin olduğu gibi görülmesini sağlamaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlar (Akt., Patton, 2014: 485). Rockmore'un (2016: 173) ifade ettiği gibi: "Fenomenoloji fenomenle, başka bir ifadeyle bilinçli deneyimin fenomenleriyle ya da daha doğrusu birinci tekil kişi açısından fenomenlerle ilgilenir."

Fenomenoloji deseni, günlük hayatta karşılaşılan, farkında olunan ancak tam kavranamayan ve/veya derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan fenomenlere odaklanmaktadır. Fenomenolojinin veri kaynaklarını, araştırmancının odaklanmış olduğu fenomenleri yaşayan, deneyimleyen bireyler; veri toplama aracını ise fenomenlere ilişkin yaşantı ve algıları ortaya çıkartmaya yönelik olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılan gözlemler oluşturmaktadır. Böylece katılımcıların duyguları, hisleri, deneyimleri ve perspektifleri, ayrıntılı bir şekilde keşfedilebilir ve konunun tüm yönleriyle ele alınması sağlanabilir. Araştırmacının, görüştüğü bireylerle güven ve empati ekseninde bir etkileşim ortamı sağlayabilmesi, bireylerin kendilerinin de fark edemedikleri ya da üzerine fazla düşünmedikleri yaşantı, inanış, tutum, his, duygu ve algılarını dışa vurmalarında ve bu bağlamda yaşantıların derinliğinin ortaya konmasında büyük önem taşımaktadır (Baş, Usta ve Uyar, 2008: 111-112; Denscombe, 2010: 94, 95; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72-75). "Fenomenolojik araştırma doğrultusunda, buradaki kilit soru: *deneyimlenen bu fenomenlerin belli bir kişi ya da kişiler için anlamı, yapısı ve özü nedir?*" (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 408) sorusudur. Fenomenoloji, insanların deneyimlerini, *onların kafalarının içindekini elde etmeye* çalışarak betimlemeye çalıştığından, açıklayıcı araştırmalardan çok daha güçlüdür ve yaşam dünyasını derinlemesine betimleyici bir özelliğe sahiptir. Katılımcılardan beklenen, kendi fenomenal dünyalarına, deneyimlerine odaklanarak özgün deneyimlerini ve hislerini, kendi kavramlarıyla tanımlamaları ve açıklamalarıdır. Böylece, fenomenolojinin amacı olan, yaşam dünyasını olduğu şey kılan temel koşullar keşfedilebilir (Küçükalp, 2006: 82-87'den Akt., Doğan, 2013: 59, Denscombe, 2010: 96-101). Veri analizi, görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin bilgiye dönüştürülmesidir (Baş, Usta ve Uyar, 2008: 115). Fenomenoloji araştırmalarında veri analizinde, içerik analizi yapılarak yaşantının özünün ortaya çıkarılması, bunun için de anlamların, algıların ve eylemlerin derinlemesine bir şekilde kavranması ve yorumlanması ön plandadır. İçerik analizinde, sosyal etkileşim ürünü olan kaydedilmiş

görüşmelerin transkripsiyonlarıyla meydana gelen metinler incelenir ve fenomene ilişkin belirgin şekilde ortaya çıkan önemli ifadeler tanımlanır. İfadeler ve anlamlar, fenomenolojik deneyimin özünü içermelidir (Berg ve Lune, 2015: 381- 385; Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 409, 410; Öktem, 2005: 30). “Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 75). Özün bütün açıklığıyla, apaçık olarak yakalanmasını mümkün kılan, özsel bir algılamadır. Bu da Husserl'e göre bir yaşantı refleksiyonudur (Öktem, 2005: 31). Fenomenoloji araştırmalarında, fenomenin kavramlar ve temalar çerçevesinde derinlemesine tanımlanmasıyla sonuç, doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel bir anlatımla sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 75, 79).

Almanya’da hem Türkiye kökenli bireylerle bir arada diasporik bir ortamda hem de Alman toplumu içinde yaşayan ve sosyalleşen Türkiye kökenli öğrencilerin, bireysel kimliklerini, farklı bağlamlarda farklı şekillerde inşa etmeleri, bu araştırmada fenomenolojinin kullanımına olanak vermektedir. Patton’a (2014: 104) göre fenomenoloji araştırmalarında, bireylerin “fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanılır.” Bu nedenle, belirlenmiş olan fenomeni doğrudan deneyimleyen insanlarla derinlemesine görüşmeler yapılmalıdır (Patton, 2014: 104). Kimlik ve aidiyet fenomenlerini öğrencilerin nasıl algıladıklarının betimlenmesini fenomenoloji bağlamında tartışmak, bu algılarında Almanya’da gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli derslerin kimlik inşalarında ve aidiyet gelişimindeki katkılarının neler olduğunu ortaya çıkartmaya olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin kimlik ve aidiyetlerinde vatandaşlık eğitiminin katkıları, Türkiye kökenli öğrencilerin sosyal gerçeklikleri ve deneyimleri üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Yaşam dünyasını, deneyimler inşa eder. Goethe’nin (2002: 145) de vurguladığı üzere: “Deneyim hep hayatın ustası olarak kalmıştır.”

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmaların “veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır.”

(Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74). Bu araştırmanın çalışma grubunu, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde, farklı okul türlerinde okuyan ve farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki Türkiye kökenli öğrenciler oluşturmaktadır. Bireylerin, kendi yaşadıkları deneyimleri, fenomenolojik araştırmanın odak noktasıdır. Türkiye kökenli öğrencilerin vatandaşlık temelli derslerle Alman toplumuna entegrasyonlarını, kimlik inşa süreçlerini ve aidiyet deneyimlerini ortaya çıkarmanın en etkili yolu, bu deneyimleri yine onlara sormaktır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler; amaçlı örneklem kapsamında Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufskolleg ve üniversiteden seçilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri şöyledir:

Çalışma grubu; 22 kız ve 16 erkek olmak üzere, toplam 38 öğrenciden oluşmaktadır. 11 yaşında 6 öğrenci, 12 yaşında 7 öğrenci, 13 yaşında 9 öğrenci, 14 yaşında 6 öğrenci, 15 yaşında 4 öğrenci, 16 yaşında 2 öğrenci, 17 yaşında 2 öğrenci, 18 yaşında 1 öğrenci ve 19 yaşında 1 öğrenci vardır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hepsi Almanya'da doğmuşlardır ve çifte vatandaşlardır. Öğrencilerin verdikleri bilgiye göre; öğrencilerin çoğunun hem annesi hem babası, Almanya'da doğmuş ve yetişmiş, diğer öğrencilerin ise ya anneleri ya da babaları, evlilik yoluyla Almanya'ya gelmişlerdir.

Çalışma Grubunda yer alan Türkiye kökenli öğrenciler:

Sermin (♀ 13), Melik (♂ 13), Hazal (♀ 11), Reyhan (♀ 11), Nesibe (♀ 11), Yasemin (♀ 13), Berkay (♂ 14), Melisa (♀ 12), Erva (♀ 12), Esma (♀ 11), Öykü (♀ 11), Sinem (♀ 12), Aslınur (♀ 12), Eren (♂ 13), Ensar (♂ 15), Mustafa K. (♂ 13), Mustafa A. (♂ 16), Fatma (♀ 15), Afra (♀ 14), Melda (♀ 13), Hamza F. (♂ 14), Abdülkadir (♂ 16), Abdülhamit (♂ 15), Cüneyt (♂ 14), Rana (♀ 12), Enise (♀ 14), Feyza (♀ 11), Fadime (♀ 13), Ümran (♀ 12), Süheda (♀ 15), Büşra (♀ 14), Ahmet (♂ 12), Hamza A. (♂ 13), Mert (♂ 13), Ahmed (♂ 18), Tuba (♀ 17), Samet (♂ 17), Aydın (♂ 19).

Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilere İlişkin Veriler

		Frekans
Cinsiyet	Toplam	38
	Kız	22
	Erkek	16
Yaş	11	6
	12	7
	13	9
	14	6
	15	4
	16	2
	17	2
	18	1
	19	1
Okul türü	Toplam	6
	Hauptschule	1
	Realschule	19
	Gesamtschule	8
	Gymnasium	6
	Berufskolleg	3
	Universität	1
Sınıf	6.sınıf	6
	7.sınıf	9
	8.sınıf	9
	9.sınıf	7
	10.sınıf	2
	11.sınıf	1

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Diasporada bireysel kimlik, farklı bağlamlarda ve farklı biçimlerde inşa edilir. Almanya’da diasporada yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin bireysel ve kolektif kimlik inşa süreçlerinde, yaşadıkları deneyimler, ailede, okulda ve toplumda farklılık gösterir. Öğrencilerin kimlik inşa süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmak için kendi kimlik inşa süreçlerini “Diğer kişilerin gerçekliği nasıl inşa ettiklerini onlara sormamız... ve (katı bir biçimde ve *a priori* olarak bizim tarafımızdan dayatılmasından ziyade) kendi terimlerini kullanmalarına izin verecek bir biçimde ve kendi anlamlarının özü olan zengin içeriği en iyi şekilde ifade edebilecek bir derinlikte sormamız yerinde olacaktır.” (Jones, 1985: 46’dan Akt., Punch, 2011: 166). Bu deneyimleme süreci, ailede kültürel ve dini kimlikle bireysel kimlik arasında etkileşim; okulda kimi zaman

Alman toplumunun ‘öteki’si olarak bireysel kimlik, kimi zamansa Alman toplumunun değerlerini içselleştirmiş “biz” kategorisiyle bireysel kimlik arasında etkileşim, toplumda sorumluluk ve hak temelli yurttaşlık anlayışıyla bireysel kimliğin etkileşimlerinin toplamından daha fazlasını ifade eder.

Öğrencilerin okullarda gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli dersler, her öğrenci için kendine özgü anlam oluşturur. Araştırmada, Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okutulan vatandaşlık eğitimi temelli tarih, coğrafya ve politik derslerinin, Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına, aidiyetlerine ve entegrasyonlarına katkılarının kendi yaşantıları ve deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Katılımcıların bakış açısından, günlük yaşantı ve deneyimlerin anlamı ve doğasına dair derinlemesine bir anlayış kazanmayı amaçlayan (Patton, 2014: 105) fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama araçları, görüşme ve gözlemdir. Katılımcıların, araştırmanın odaklandığı olgulara ilişkin yaşantılarını, deneyimlerini, algılarını ve yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amacıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilir (Glesne, 2013: 141; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74).

Kültürler arası bu araştırmada yapılan görüşmelerde, etkileşimin sağlanması ve anlamın ortaya çıkarılması; gerek dil farklılığı ve kavramlara yüklenen özgün anlamlar gerekse norm ve değerlerin farklılığı gibi noktalarda oldukça zorlu bir süreçtir ve bunlar araştırmayı zorlaştıran etmenlerdir (Patton, 2014: 391- 394). Araştırmacı, her ne kadar Almancaya hakim ve Alman kültürüne, Alman eğitim sistemine aşina olsa da, Almanya’da farklı bir sosyal gerçeklikte yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerle etkileşim kurabilmek ve onların gerçekliğini algılayabilmek için araştırma sorularının geliştirilmesinde, pilot çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda ilk önce, Almanya’da yaşamakta olan ve Türkiye’ye yaz tatilini geçirmek üzere gelen üç aileden anne, baba ve öğrenci olan çocukla Almanya’daki eğitim hayatına ve genel duruma dair yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerle, konuya dair akademik duyarlılık kazanılması ve sahada sorulacak temaların ana hatlarının belirlenmesi sağlanmıştır. İkinci olarak, saha araştırması öncesinde, araştırmanın yapıldığı Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde görev yapan altı Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeniyle, araştırma bağlamına dair yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin görüş ve önerileri çerçevesinde araştırma sorularına son şekli verilmiştir. Yapılan pilot çalışma, gerçek çalışmanın yapılacağı kişi ve durumlara olası

en yakın koşullarda gerçekleştirilmiş, araştırma konusu hakkında bilgi edinmede ve görüşme sorularının şekillendirilmesinde büyük rol oynamıştır (Glesne, 2013: 75).

Araştırmanın alışma grubunu, Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde çeşitli okul türlerinde eğitimlerini sürdüren Türkiye kökenli öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem seçimi ile belirlenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için onların gündelik hayatlarında yer alan mekânlarda yapılmıştır. Bu mekânlar; öğrencilerin okulları ve Türkiye kökenli bireylerin hafta sonlarında bir arada vakit geçirip, birbirleriyle etkileşimde buldukları derneklerdir. Okullarda gerçekleştirilen görüşmelerde, okul mdrlarına araştırmanın içeriğine ve sorulacak soruların kapsamına dair açıklamalar yapılmış ve kendilerinden özel izin alınmıştır. Aynı şekilde, öğrencilerin velilerinden de izin alınmıştır.

Araştırma sürecinde veriler, açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmeler, öğrenciler arasında etkileşimi sağlamak için grup görüşmeleri ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı, ğrencilerin gündelik hayatlarının sosyal gerçekliğinde yer alarak, araştırma sürecinin bir parçası olduğu için katılımcı gözlem yapma fırsatına da sahip olmuştur. 38 Türkiye kökenli ğrenci ile toplam 21 görüşme gerçekleştirilmiştir. Bunlardan 9’u bireysel görüşme, 8’i iki öğrenciyle, 3’  öğrenciyle, 1’i dört öğrenciyle gerçekleştirilen grup görüşmelerdir. Öğrenciler, etraftaki diğer insanlar, durumlar, tanık olunan olaylar ve diyaloglar ile görüşme ortamlarının özelliklerine dair notların alınması, farkındalığın arttırılmasında önemli rol oynamıştır. Böylece ğrencilerin bakış açılarının ve davranış örüntülerinin daha iyi şekilde anlaşılması mümkün olmuş ve zengin veriler ve de bütüncül bir bakış açısı elde edilmiştir. Görüşmeler esnasında öğrencilere araştırma soruları, Türkçe olarak yöneltilmiş ancak anlamadıkları noktalarda araştırmacı tarafından Almancaya çevrilerek sorulmuştur. Aynı şekilde öğrenciler, soruları cevaplarken Türkçe olarak zorlandıkları noktalarda, kendilerini Almanca olarak ifade etmiş ya da o an Türkçesi akıllarına gelmeyen kelimelerin Almancalarını söylemişlerdir. Böylece katılımcıların, dilsel olarak zorlanmadan kendilerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Belirlenen araştırma sorularının yanı sıra, görüşmeler esnasında ortaya çıkan yeni durumlar da irdelenmiş ve hemen yeni sorular geliştirilmiştir. Sık sık derinleştirici-sondalar yöneltilerek, daha fazlasını öğrenmek üzere, öğrencilerden cevaplarını biraz

daha açıklamaları istenmiştir. Cevapların ayrıntılandırılması ile olguların çok yönlü bir şekilde algılanması ve öğrencilerin duygusal ve bilişsel dayanaklarının ve gözden kaçabilecek bağlamların anlaşılması sağlanmıştır (Glesne, 2013: 182, 183).

Öğrencilerle yapılan ilk bireysel görüşmeler sonrasında, benzer deneyimleri yaşayan ve benzer süreçlerden geçen Türkiye kökenli öğrenciler arasında etkileşimi arttırmanın ve birbirlerinin ifade ve dışavurumlarından hareketle daha içten ve samimi cevaplar verebilecekleri ve bunun daha verimli olacağı düşünülmüştür. Bunun bir yolu olarak ikişer, üçer ve dörder öğrenciden gruplar oluşturularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde grup etkileşimi sağlanmış ve örneğin görüşmeler esnasında birçok kez ve birçok görüşmede gruptaki bir öğrencinin ilk sorulduğunda geçiştirdiği bir soruya gruptaki diğer arkadaşı deneyimini açık yüreklilikle aktardığında, konumlanmasını değiştirdiği ve kendi deneyimini aktardığı gözlemlenmiştir. Berg ve Lune'un (2015: 189) da belirttiği gibi, veri toplama yönteminin bir parçası olarak grup etkileşimi ön plana çıkmış ve bir olguya ilişkin özel bir grubun dili ve söyleyişleri belirlenebilmiştir. Böylece bu görüşme türü, derinlemesine ve ayrıntılı veriye ulaşmayı sağlamış ve araştırma için oldukça verimli katkılar sunmuştur. Bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler ile grup görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler arasında, derinlemesine bilgi edinme konusunda önemli farklılıklar bulunmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 38 Türkiye kökenli öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan, ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, dijital ortama aktarılmıştır. Türkiye kökenli öğrencilerle toplam 683.41 dakika süren görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, kelimesi kelimesine transkript edilerek Microsoft Word programında yazılmış ve metinler oluşturulmuştur. Türkiye kökenli öğrencilerin ifadeleri, hiçbir düzeltme yapılmaksızın, olduğu gibi yazılmıştır. Görüşmelerden toplam 352 sayfa veri elde edilmiştir. Kaydedilmiş verilerin çözümlemesinde, içerik analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde, "MAXQDA 11" nitel veri analizi yazılımı kullanılmıştır.

Fenomenolojik analizde amaç, fenomene dair yaşanan deneyimlerin anlamını ve özünü, deneyimin öznelininin bakış açıları doğrultusunda açıklamaktır (Patton, 2014: 482,

483). Fenomenoloji araştırmalarında verilerin çözümlenmesinde, yaşantıların ve anlamların ortaya çıkarılmasına yönelik olarak içerik analizi yapılır. İçerik analizi ile verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkiler ağına ulaşılabilir. Böylece veriler kavramsallaştırılır ve olguyu tanımlayacak temalar ortaya çıkarılır. Giorgi'nin (2006: 71) fenomenolojik analiz yaklaşımına göre, veri analizi aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır:

- 1- Bütünün anlamlandırılması için okunması,
- 2- Anlam birimlerine bölünmesi,
- 3- Verinin dönüştürülmesi,
- 4- Dönüştürülmüş anlam birimlerinin sentezlenmesi (yapının açıklanması).

Bu çerçevede, öncelikle fenomene ilişkin öğrencilerin deneyimlerine bütünsel bir izlenim elde edebilmek amacıyla, metinlerin tümü birkaç kez detaylı şekilde okunmuş ve sonrasında veriler analiz edilmeye başlanmıştır.

Fenomenoloji araştırmalarında araştırmacı, yaşantı ve anlamları ortaya çıkartmaya yönelik olarak içerik analizi yaparak verileri kavramsallaştırır ve fenomeni tanımlayan temalar oluşturur (Yıldırım ve şimşek, 2008: 75). Katılımcıların öne sürdükleri argümanlar titizlikle ele alınarak, söylediklerinin özüne ulaşmaya çalışır (Miles ve Huberman, 2015: 8). İçerik analizinin amacı, araştırma sorusu bağlamında, verilerin içeriklerindeki göstergeler ışığında çıkarımlara ulaşmak, bağlantılar kurmaktır (Gökçe, 2006: 23, 24). Böylece olguya dair deneyimler, olgunun daha iyi tanınabilmesi ve anlaşılabilmesi için derinlemesine analiz edilerek tanımlanır (Yıldırım ve şimşek, 2008: 75, 80). Bulguların sunumunda, katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilir. Ortaya çıkan temalar ekseninde bulgular açıklanarak yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2008: 75, 227).

Görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizine tabii tutulmuş ve Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin yaşam deneyimleri, yükledikleri anlamlar ekseninde Almanya'da gördükleri vatandaşlık eğitiminin kimlik inşaları ve aidiyet gelişimlerine katkılarını tanımlamaya yönelik olarak veriler kavramsallaştırılmış, kodlanmış ve bu verileri açıklayan temalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular, Türkiye kökenli öğrencilerin yanıtlarından birebir alıntılar

yapılarak sunulmuştur. Sonrasında ise bulgular, ortaya çıkan tema ve örüntüler çerçevesinde açıklanarak yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen ve fenomenolojik yaklaşıma göre kodlanan veriler, kategoriler halinde tartışılmış ve Almanya’da okutulan vatandaşlık eğitiminin Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimine katkıları, öğrencilerin yaşam deneyimleri bağlamında tartışmaya açılmış ve kimliğin inşasında vatandaşlık eğitiminin rolüne dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu bağlamda kimliğin ve aidiyetin Türkiye kökenli öğrenciler tarafından nasıl tanımlandığı, nasıl inşa edildiği ve tüm bu süreçte vatandaşlık temelli tarih, coğrafya ve politik derslerinin katkılarının neler olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

*“Meselenin derinine inildi mi görülür ki,
öznellik bilimlerde de ne kadar çok egemendir...”*

Johann Wolfgang von Goethe (2002: 104)

Araştırmanın bu bölümünde, Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde öğrenim gören Türkiye kökenli öğrencilerle yapılan bireysel ve grup görüşmelerden elde edilen veriler tartışılacaktır. Araştırmanın bulguları; Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye algısı, Almanya algısı, Alman toplumuna entegrasyon ve aidiyet düzeyleri, Alman eğitim sistemi hakkındaki düşünce ve deneyimleri, tarih dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri, coğrafya dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri, politik dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri, Türkçe ve Türk kültürü dersleri hakkındaki düşünce ve deneyimleri ile toplum bilimleri öğrenme alanı hakkındaki düşünce ve deneyimleri başlıklarından oluşmaktadır.

4.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye Algısı

Almanya’da doğup büyüyen ve sosyalizasyon süreçleri Almanya’da gerçekleşen Türkiye kökenli bireyler, anne babaları, diğer akrabaları ve diasporadaki bireylerle iletişim ve etkileşimlerinin, Türkiye’ye dair haber ve gelişmelerin, Türkiye’ye tatil amaçlı gidişlerinin etkisiyle, romantik bir Türkiye algısı ve aidiyet geliştirmektelerdir. Kaya (2000: 11) tarafından da belirtildiği gibi: “...diasporik öznel, imgelemlerinde bir mitos haline getirdikleri Türkiye’ye yönelik bir hayali aidiyet bilinci geliştirirler.” Bu algının ve aidiyet bilincinin inşa edilişi, iki farklı kültür arasında etkileşimle, kendi algılarının bağlamdan bağlama değişiklik gösterdiği, farklı gerilim alanlarında ait oldukları ‘biz’ ve ‘öteki’ kategorilerinin değişmesiyle doğrudan ilişkilidir. Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’ye dair algıları, onların Almanya ile ve Alman toplumuyla kurdukları ilişkinin düzeyini belirlemesi açısından da önem taşımaktadır. Onların Türkiye’ye dair algılarının ortaya çıkışında, Türkiye ile kurdukları ilişki, Türkiye’ye dair hisleri, Türkiye’deki kimlik inşaları ve Türkiye’ye dair gelecek beklentileri önemli bir yer tutmaktadır.

4.1.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye ile İlişkileri

Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye ile ilişkilerinde rol oynayan öncül etken, aileleri olmaktadır. Ailelerin Türkiye ile bağlarını canlı tutma isteği, bu ilişkide oldukça belirleyicidir. Çocuklarını, kendi istedikleri şekilde büyütemeyecekleri ve çocukların kendi kültürel değer, yaşam stili ve davranışlarından uzak yetişeceği kaygısı, ailelerin, köken kültürleriyle ilişkilerini sürdürmede mücadele etmelerinin başlıca motivasyonu olmaktadır. Bu nedenle aileler, çocuklarını, Türk kültür, gelenek ve görenekleriyle yetiştirmeye çalışmaktadırlar (İlgar ve Topaç, 2014: 745, 749). Birçok Türkiye kökenli aile, çocuklarının Almanya’da Türk kültüründen ve dilinden, İslam dininden yalıtılmış bir kimliğe sahip olarak yetişeceğini, ailenin kültürel ‘değerlerini’ yitireceğini ve Almanlaşacağını varsayarak, kökenlerine sahip çıkmaktadır. Ancak aile, birinci sosyalleşme sürecinde tek etkenken, çocuğun okula başlamasıyla birlikte öne çıkan ikinci sosyalleşme süreci, yani Alman toplumuyla, Almanlarla kurulan yoğun ilişkiler, ister istemez bir gerilim alanı yaratmaktadır. Evde, Türk kültür ve değerleriyle yetişen çocuğun, okulda yoğun bir şekilde Alman kültür ve değerleriyle ve de göçmen kökenli diğer arkadaşlarının kültür ve değerleriyle karşılaşması, kültürlerarası etkileşimi zorunlu kılmaktadır. Bu durum, çocuk için büyük bir zenginlik olmasının yanında, çocuğun üzerinde büyük bir yük de yaratmaktadır. Türkiye kökenli öğrenciler, bir yandan Alman kültürüyle yetişirken, başka köken ülkelerden arkadaşlarıyla da etkileşirken, diğer yandan aileleri ve diasporadaki tanıdıkları aracılığıyla Türkiye ile ilişkilerini de sürdürmektedirler. Bu ilişki, soyut ve romantik bir algı ve somut bağlar aracılığıyla kurulmaktadır. Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye algıları; Türkiye gündemini takip etmeleri ve gündemin onlarda yarattığı etkiler ile Türkiye’ye gidiş gelişleri, aileleriyle, arkadaşlarıyla bir arada olmaları ve bu süreçte yaşadıkları deneyimler ekseninde inşa edilmektedir.

4.1.1.1. Türkiye Kökenli Öğrenciler ve Türkiye Gündemi

Türkiye kökenli bireylerin, köken ülkeleri olan Türkiye ile ilişki kurmalarında, bu ilişkiyi sürdürmelerinde ve Türkiye’ye dair algılarının şekillenmesinde, medya teknolojileri önemli bir köprü olmaktadır (Bozdağ, 2015: 145, Bruneau, 2015: 71). İletişim teknolojilerinin gelişmesi, Türkiye ile Almanya arasındaki iletişim ağlarının da gelişerek güçlenmesini ve yoğunlaşmasını sağlamakta, böylece Almanya’da diasporada

yaşayan insanların, anavatanlarıyla ilişkilerini sürdürmelerini kolaylaştırmaktadır. Gelişmiş kitle iletişim araçları sayesinde Türkiye kökenliler, Türkiye ile ilişkilerini kurabilmekte ve kolayca geliştirebilmekte, Türkiye'deki tüm gelişmeler hakkında anında bilgi edinebilmektedir. Böylece diaspora ile anavatan arasındaki sınırlar büyük oranda ortadan kalkmış ve “küreselleşme şeklinde adlandırdığımız bu süreç, anavatanın diyasporaya ve aynı şekilde diyasporanın anavatana taşınmasına yol açmıştır.” (Kaya, 2000: 12). Deyim yerindeyse, Türkiye kökenli bireyler, ulus aşırı bağlar aracılığıyla, Türkiye'yi Almanya'daki evlerine getirmektedir. Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkiye ile ilgili haber ve gelişmeleri, büyük oranda ailelerinden ve fakat ailenin yanı sıra televizyondan, internetten, arkadaşlarından öğrendiklerini ve böylece Türkiye gündemini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu, gündemi kendileri takip ederken, bazıları da gelişmelere dair bilgileri ailelerinden ve çevrelerindeki diğer bireylerden duyduklarını ifade etmişlerdir. Ancak Almanya'daki gündelik hayatlarının yoğunluğu sebebiyle, Türkiye gündemini takip etmediklerini belirten öğrenciler de vardır.

Türkiye gündemini kendisi takip eden Aydın (19): *“Haberleri her gün takip ediyorum ben, yakından takip ediyorum. Bence biz burada Türkiye'dekilerden daha çok haber takip ediyoruz. Yani ben bu sene gördüm, hiç kimsenin öyle fazla alakası yok. Zaten alakalı olanlar herhalde çoğu zaman üniversiteliler oluyor hani görüyoruz, olaylara karışan onlar, şey yapan onlar. Yani mesela protesto eden falan.”* diyerek, diasporada Türkiye gündeminin daha yakından takip edildiğine dair gözlemini paylaşmıştır. Gündemi takip ettiğine dair Melik (13): *“Evet arada haberlere falan bakıyorum.”*, Berkay (14): *“Evet haberlere bakıyorum.”*, Sermin (13): *“Evet yani haberleri izliyorum.”* ve yine aynı şekilde Ümran (12): *“Evet haberleri izliyorum.”* cevaplarını vermişlerdir. Öğrenciler, her ne kadar Almanya'da farklı bir sosyal gerçeklikte yaşıyor olsalar da Türkiye'deki gelişmeleri takip etmekte ve böylece köken ülkeleriyle ilişkilerini canlı tutmaktadırlar.

Türkiye gündemini ailesi aracılığıyla takip eden Tuba (17): *“Dedemde takip ediyoruz, evde takip etmiyoruz. Ama kuzenlerim falan var, bayağı onlarla da konuşuyoruz. Onlar öyle şeyleri çok takip eder, onlarla konuşuyoruz.”* ifadesiyle, kendisi takip etmese de ailesi aracılığıyla Türkiye'deki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Ahmed (18): *“Haberler kaçmaz bizde. Yani babam hep bakar şimdi politika falan*

olaylara.”, Aslınur (12): “...annem, babam haber bakarken ben de bakıyorum bazen.” ve benzer biçimde Abdülkadir (16) de, Türkiye gündemini ailesinden duydukları çerçevesinde takip ettiğini şu şekilde söylemiştir: “Babam bayağı takip ediyor, arada sırada bize de anlatıyor ama o kadar...babam gazete okuyor oradan bayağı bilgisi oluyor, bize de ara sıra anlatıyor...işte babam, ablam hepsi pek gazete okurlar, en son haber çok okurlar, bize de anlatırlar evde. İşte annem babam evde çalışırken anlatırlar böyle birbirlerine ben de duyarım bazı şeyleri.” Türkiye’de olup bitenleri ailesi ile beraber izlediğini belirten Mert (13): “Babam çok haber bakıyor ondan sonra hiçbir şey yani dışarıda hiç kimse yoksa, işim yoksa, ben de oturup bakıyorum.” demiştir. Ailelerinin gündemi takip etmesi ve kendileriyle paylaşması, öğrencilerin Türkiye ile ilgili gelişmeleri öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, gündemi ve gelişmeleri kendileri takip etmeseler de, aileleri vasıtasıyla gündeme dair bilgileri olmaktadır.

Gündemi takip eden öğrencilerin yanı sıra Fatma (15), Ahmet (12), Samet (17), Reyhan (11) ve Nesibe (11) ise takip etmediklerini belirtmişlerdir. Berufskolleg öğrencilerinden, hem okuyup hem de staj yapan Samet (17) gündemi takip edememesini: “Benim hiç haberle alakam yok...Hiç zamanım olmuyor. Çoğu zaman dışarıda geçiriyorum.” şeklinde açıklamıştır. Samet’in bu ifadesi, günlük yaşantının yoğun akışı içinde gündemi takip edememenin sebeplerine örnek gösterilebilir.

Diasporik birer özne olan Türkiye kökenli öğrencilerin birçoğunun, Türkiye ile bağları oldukça güçlüdür. Türkiye kökenliler, Türkiye’deki gelişmelere duyarsız kalamamaktadır. Türkiye’de olup bitenlerin kendilerini nasıl etkilediği konusunda Berkay (14): “İyi şey olduğunda seviniyorum, kötü şey olduğunda, pek mutlu değilim o zaman.” ve Sinem (12): “Evet yani mesela kötü bir şey olduğunda diyorum ki ya bu böyle insanlar varmış falan ama bu dünyada iyi insanlar var ve kötü insanlar var.” demişlerdir. Aslınur (12), Türkiye’de kötü bir şey olduğunda çok üzüldüğünü, iyi bir şey olduğunda ise sevindiğini: “Evet çünkü orası da bizim memleketimiz diye.” Aynı şekilde Ahmed (18) de, Türkiye’yle ilgili iyi bir şey olduğunda sevindiğini, kötü bir şey olduğunu duyduğunda üzüldüğünü belirtmiş ve: “Tabi, vatanımız.” diyerek neden böyle hissettiğinin nedenini belirtmiştir. Türkiye’yi vatanı olarak hissedenen, deyim yerindeyse Türkiye’yle gönül bağı olan öğrenciler, Türkiye’de yaşanan olayları yakından takip etmekte ve bu olaylardan etkilenmektedirler. Bu durum, öğrencilerin Türkiye’ye güçlü bir duygusal bağlılık hissettiklerini, kendilerini Türkiye’nin bir parçası olarak

gördüklerini ve iletişim araçlarının sunduğu verilerin de Türkiye'ye aidiyet geliştirmelerinde katkı sağladığını göstermektedir.

4.1.1.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'ye Gidiş Gelişleri

Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'ye gidiş gelişleri, Türkiye ile olan bağlarını güçlendirmektedir. Ayrıca Türkiye'ye gidiş gelişleri, ailelerinden ve diasporada diğer bireylerden edindikleri bilgi ve deneyimlerden hareketle inşa ettikleri Türkiye imgesini, kendi deneyimleriyle somutlaştırmalarına ve aidiyet duygularının gelişimine katkı sağlamaktadır. Türkiye kökenli öğrencilerin, sosyal gerçekliklerini inşa ettikleri, yaşadıkları ülke olan Almanya'nın yanı sıra, yılda en fazla birkaç kez de olsa Türkiye'ye gidiş gelişleri, Türkiye'de bu sosyal gerçekliğin yeniden inşasına ve dönüşümüne neden olmaktadır. Bu gidiş gelişler, bireylerin Almanya'da inşa ettikleri kimliklerini, Türkiye bağlamında yeniden inşa etmelerinde rol oynamaktadır. A priori olarak özcü bir kimliğin var olmadığından hareketle bu durum, her seferinde bireylerin bağlamdan bağlama kimliklerinin yeniden inşa edilmesi sürecidir. Bu inşada Türkiye, yaşanılmayan ve bu nedenle fazla yaşam deneyimi edinilmeyen bir yerdir. Ancak yine de Türkiye'de geçirilen zaman dilimi, Türkiye kökenli öğrencilere Türkiye'de yaşayan aile bireyleriyle, akrabalarıyla, komşularıyla, arkadaşlarıyla, toplumdaki bireylerle olan ilişkileriyle birlikte yeni deneyimler sunmaktadır: başka bir bağlamda, başka deneyimler. Almanya'da inşa edilen kimlik, Türkiye'ye gidiş gelişlerle, orada edinilen deneyimlerle değişime uğramakta ve böylece yeniden bir kimlik inşası süreci yaşanmaktadır. Bu değişimde ve Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'yle ilişkilerinde, bu bağlamda Türkiye algılarının oluşmasında ve şekillenmesinde, büyük oranda tatillerini geçirmek ve bunun yanı sıra akraba ve tanıdıklarına ziyarette bulunmak üzere Türkiye'ye gidiş gelişleri, önemli yer tutmaktadır. Öğrenciler, ailelerinin bir kısmının Türkiye'de yaşadığını ve Türkiye'ye genellikle yaz tatillerini geçirmek için gittiklerini belirtmişlerdir.

Türkiye'ye yaz tatillerini geçirmek için gittiklerini söyleyen öğrencilerden Öykü (11): *“Evet gidip geliyoruz tatillerde. Arada sırada gidiyoruz yani.”*, Sermin (13): *“Yaz tatillerinde gidip geliyoruz.”*, Melisa (12): *“Evet, çok gidiyoruz. Her yıl gittik. Sadece bu sene gitmedik ama öbürkü yıl inşallah Türkiye'ye gideceğiz.”*, Aslınur (12): *“Tatildegdik. Babaannemle dedem Türkiye'de. Bir de amcam ve yengem Türkiye'de,*

onlara gittik, öyle hep beraber gezdik.” demişlerdir. Berkay (14): *“Her yaz altı hafta için gidiyoruz.”* ve aynı şekilde Tuba (17): *“Ben, her sene altı hafta Türkiye’deyim.”* ifadeleriyle, özellikle yaz tatillerinin tümünü Türkiye’de geçirdiklerini vurgulamışlardır. Aslınur (12): *“Biz yaz tatilinde gidiyoruz, bir de geçen sene kışta gittik.”*, Yasemin (13): *“Dört, beş hafta. Tatilde sadece gidebiliyorum zaten.”*, Eren (13): *“Her sene gidiyoruz.”* ve Erva (12) da: *“Biz de gidiyoruz her yıl. Babaannelere gidiyoruz. Babamın tarafı orada.”* demişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Türkiye, öğrencilerin aileleriyle birlikte yaz tatillerini geçirdikleri yerdir, bir tatil mekânıdır.

Her yıl olmasa da, ailelerinin durumu uygun oldukça Türkiye’ye gittiklerini belirten öğrencilerden Ahmed (18): *“Şimdi bu sene gittik, ondan önce beş sene önce gitmişim işte yani şimdi yine her sene gitmeye başlarız. Babamın çok işleri vardı, gidemedik. Şimdi yine başlıyor herhalde.”* demiştir. Aynı şekilde babasının iş durumundan dolayı çok sık gidemediklerini belirten Ahmet (12): *“Gitmeye çalışıyoruz ama pek gidemiyoruz...geçen, altı yıldır ilk defa gittik.”*, Melda (13): *“Çok gitmiyoruz, az gidiyoruz. Babamın işi olmadığı için bu ara hiç gidemiyoruz.”* ve Abdülkadir (16): *“Her iki senede bir gitmeye çalışıyoruz, babama bağlı oluyor, işten izin alıyorsa o zaman gidebiliyoruz.”* demişlerdir. Hamza F. (14): *“Allah izin verdikçe, her sene gidiyoruz, işte geçen sene gidemedik. Bu sene annem babam gittiler, ben burada kaldım okulda problem olduğu için. İşte sınıfı geçebilmek için bir sınav daha vardı, ondan burada kaldım. Ama işte Allah’a şükür, normalde her sene gidiyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Türkiye, öğrencilerin hepsinin her yıl olmasa da, tatillerini geçirdikleri ülkedir. Tatil ve ziyaret amaçlı gittikleri Türkiye’yle bağları, akrabalarıyla, tanıdıklarıyla iletişim ve etkileşimleri sürmektedir. Bu iletişim, etkileşim ve yaşadıkları deneyimler, Türkiye ile kurulan bağlarını pekiştirmenin yanında diasporik kimliklerinin şekillenmesinde başlıca belirleyicilerdendir. Öğrencilerin, Türkiye’deki kolektif kimliklerle iletişimlerinin devam etmesi, Almanya’da da bu kolektif kimliklerin, bireysel kimliklerinin inşasında kullanılması, Almanya’daki biz kategorisiyle birey arasında gerilimi ortaya çıkartmaktadır. Bu durum, ikili ‘biz kategorisine’ sahip olan Türkiye kökenli bireylerin, hangi topluma aidiyet duydukları konusunu gündeme getirmektedir.

4.1.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'ye Dair Hisleri

Almanya'da diasporik bir ortamda yetişen Türkiye kökenli öğrencilerin gözünde Türkiye, ailelerinin ve diasporanın etkisinin yanı sıra tatillerde, orada geçirdikleri vakit süresince kendi yaşadıklarından ve deneyimlediklerinden hareketle de şekillenmektedir. Bu süreçte, hem akrabalarıyla yaşadıkları, hem de toplum içinde karşılaştıkları durumlar, onların Türkiye'ye dair hislerini ve Türkiye algılarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin birçoğu, kendilerini Türkiye'de rahat ve mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Böyle hissetmelerinde rol oynayan başlıca etkenler ise; aileleri ve akrabalarıyla birlikte olmaları, tatil yapıyor olmaları ve memleketlerinde olmalarıdır.

Türkiye'de aile bireyleriyle bir arada olmasının etkisiyle, kendini daha rahat hisseden Fadime (13): *"Yani ben Türkiye'ye gidince daha çok seviniyorum çünkü daha çok ailem orada yani annemin akrabaları."* ve Öykü (11): *"Evet ben de daha mutluyum yani hem yarı ailem de orada, burada pek ailemiz yok yani burada, Almanya'da. Orada daha iyi hissediyorum evet."* şeklinde belirtmişlerdir. Ensar (15): *"Başka bir şey yani güzel oluyor orası. Türkiye'nin havası başka oluyor tabi ki buradan güzel. Yani herkesi görüyorum oradaki, dedemi, babaannemi, güzel oluyor yani."* ifadesiyle, ailesinin Türkiye'de yaşıyor olmasının bu histeki etkisine vurgu yapmıştır. Süheda (15): *"Nasıl anlatayım bilmiyorum sanki kendi memleketime, böyle sanki bütün çevremdekiler sevinmiş gibi geliyor yani ben de seviniyorum onlarla."*, Abdülkadir (16): *"Tabi bambaşka bir his orada olmak çünkü Almanya'da zorunlu olarak kalıyorum işte okumak için, iş için ama Türkiye'de tabi bütün akrabalarım orada, o yüzden orada tabi daha bir güzel oluyor."*, Aydın (19): *"Çoğu zaman biz aileye gidiyoruz ya işte dedem falan var orada işte çoğu zaman köye gidiyoruz orada işte yoğun oluyor her şey."*, Yasemin (13): *"Mutluyum çünkü ailem de orada yaşıyor."* ve Melisa (12): *"Sadece seviniyorum. Çünkü ailemi görüyorum diye seviniyorum."* demişler ve ailelerinin bir kısmının Türkiye'de yaşıyor olmasının Türkiye'ye dair olumlu hisler geliştirmelerindeki önemine açıklık getirmişlerdir. Öğrenciler, Türkiye'de yaşayan aile bireylerinin yanındayken kendilerini rahat, mutlu ve iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkiye'de mutlu olmalarının ve kendilerini iyi hissetmelerinin başlıca nedeni ve hatta en önemlisi, aile bireylerinin bir kısmının Türkiye'de yaşıyor olmasıdır.

Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'ye dair hislerinde göz önüne alınması gereken en önemli nokta, öğrencilerin Türkiye'de tatillerini geçirmek için bulduklarıdır. Öğrenciler, Türkiye deneyimlerini, günlük yaşamın koşuşturmasından ve okul stresinden uzak ve daha rahat bir yaşantı sürdürdükleri bir süreç içinde edinmektedir. Bu durumun da olumlu hisler geliştirmelerinde oldukça önemli bir rol oynadığından bahsedilebilir. Kendilerini Türkiye'de rahat hissetmelerinde, tatil yapıyor olmalarının rol oynadığını dile getiren Feyza (11): *“Rahatım çünkü orada tatil yapıyorum, o yüzden.”* ve Ümran (12): *“Ben de çok rahat ediyorum. Annemin ailesi zaten orada. Tatil yapıyoruz, işte geziyoruz rahatız yani.”* ve aynı şekilde Mert (13): *“Okul yok ya, iyi hissediyorum. İstedğim zaman yatabilirim, istediğim zaman kalkabilirim. İyi hissetmemin nedeni, tatil olması.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkiye'ye gidişlerinin tatil kapsamında oluşu, Türkiye'ye dair hislerinin olumlanmasını sağlamaktadır.

Aynı şekilde Türkiye'de kendini daha mutlu hisseden Sinem (12): *“Çünkü ailemiz orada, ailemle birlikteyim yani memleketimizdeyiz, köydeyiz yani kokusu bile başka buradan.”*, ailesinin Türkiye'ye yüklemiş olduğu anlam repertuarını yansıtırcasına Mustafa K. (13): *“Türkiye'ye vardığımda, temiz Türkiye kokusu geliyor. İnsan otomatikman bir seviniyor böyle. Memleket kokusu geliyor.”*, Berkay (14): *“...ve köyümüzün havası da buradan farklı ve daha sakin sessiz Türkiye bence ve daha iyi.”*, Hamza F. (14): *“Tertemiz hava yani bambaşka bir dünyada yani çünkü Almanya'ya hiç benzemez yani.”* ve Abdülhamit (15): *“Türkiye işte bambaşka Almanya'dan...Biz de işte her gittiğimizde Türkiye'ye Yozgat'a gidiyoruz. Orası bambaşka, havası. Çünkü Almanya gibi değil. Hani burada, Kamen'daki gibi değil, çok daha bambaşka bir şey hissi veriyor insana böyle, eski zamanlarda nasıldı çünkü orada internet falan da yok. Çok daha güzel orası.”* ifadeleriyle, Türkiye'de 'havası, kokusu bile farklı buradan' diye betimledikleri kendi memleketlerinde olmalarının da oradayken kendilerini mutlu hissetmelerinde payı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Türkiye kökenli öğrencilerin imgelemlerinde, yılın sadece belli döneminde ve kısa süreli olarak buldukları Türkiye, memleket olarak yer almaktadır.

4.1.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye'deki Kimlik İnşaları

Almanya'da diasporada yaşayan Türkiye kökenli bireyler arasında milli, kültürel ve dini kimlikleri ortak ögedir. Diasporada, aile ve cemaatler aracılığıyla milli, kültürel ve dini kimlikler, yeni nesillere aktarılmaya çalışılmaktadır. Diasporik öznelerin kimlik inşalarını zengin kılan, bir yandan kendi ailelerinin kültürel kimlikleri ve diğer yandan Alman kültüründen edindikleriyle beslenerek ortaya çıkan kültürel alışımıdır. Bu alışım, diasporik kimliğin en önemli özelliğidir. Ancak bu şekilde entegrasyonda başarı sağlanabilir (Gencer, 2014: 45- 46; Keskin, 2011: 28). Ümran'ın (12), hangi ülkeyi evi gibi gördüğüne dair: *“Ya bir şey diyemeyeceğim çünkü ikisi ya...Bir şey diyemiyor insan çünkü bizim vatan şimdi Türkiye ya, bir de Almanya'da doğduk, ikisi aslında.”* ve aynı şekilde Feyza'nın (11): *“Benimkisi de ikisi yani ikisi de öyle.”* ifadeleri bu durumun göstergesidir. Öğrenciler, her iki ülkedeki yaşam deneyimlerinden hareketle kimliklerini inşa ettiklerini belirtmişlerdir. Türkiye'deyken, kendini Türk mü Alman mı hissettiğine dair Öykü (11): *“Türk gibi tabi ama Almanya'dan gelince biraz tuhaf oluyor yine de, ama yine de daha çok Türk gibi.”* Öykü her ne kadar 'daha çok Türk gibi' demişse de, ifadesinde net bir kimlik inşasından bahsetmek mümkün değildir. Geçişken bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, diasporik kimliğin kendine özgü karakteristiğidir.

Türkiye kökenli öğrencilerin, başta aileleri olmak üzere diaspora aracılığıyla şekillenen diasporik kimliklerinin inşası, Türkiye'de yaşadıkları deneyimlerden izler taşımaktadır. Öğrencilerin hislerini etkileyen bir başka olgu ise Türkiye'de Almancı olarak etiketlenmeleri olmaktadır. Bu noktada şöyle bir çıkarımda bulunulabilir: Türkiye kökenlilerin birçoğu, toplumun kendilerine yaklaşımının da etkisiyle, Türkiye'de kendilerini Alman gibi hissetmekteledir. Bu etiketleme, bazı durumlarda yabancılaşmaya yol açmaktadır. Bu konuda Eren (13), köyüne gittiğinde orada yaşayanların: *“Alman geldi yine.”* dediklerini ve: *“Türkiye'de tabi, biz Türkiye'ye gidince, ahaaa Almanyalı geldi diyorlar, köye gidince.”* dile getirmiş ama kendisinin bunu önemsemediğini belirtmiştir. Aynı şekilde Tuba (17): *“Orada da Almancı oluyoruz da yine de daha iyi...kendi insanım.”* demiş ve Almancı olarak etiketlene bile, her şeye rağmen Türkiye'de kendini daha iyi hissettiğini eklemiştir. Mustafa K. (13) ise, kendini Almanya'da da Türkiye'de de yabancı hissettiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“İki yerde de yabancıyız. Burada olduk mu Türk'üz. Türkiye'de olduk mu*

Alman'ız. Burada okulda çok oluyor genellikle.” Aynı şekilde Ahmed (18) de: *“İşte burada Türk'üz orada Alman'ız. Dışlıyorlar hep.”* şeklinde açıklamıştır. Öğrenciler, hem Almanya’da hem de Türkiye’de, öteki olarak algılandıklarını vurgulamışlardır. Egemen biz kategorisi, ortak bir kültürü tanımlar ve bu ortak kültür dışında kalanları ötekileştirir. Diasporik kültürleriyle Türkiye kökenli öğrenciler, bu ‘biz’ kültürünün dışında kalmaktadır. Bu durum da, bireylerin sahip oldukları diasporik kimlikleriyle, her ne kadar isteseler de Türk kimliğini benimsemelerini gerilimli hale getirir ve yabancılık hissetmelerine yol açar. Bireylerin, toplum tarafından algılanış şekilleri, kimlik inşası süreçlerinde önem taşıyan etmenlerdendir.

Kendini Türkiye’de yabancı hisseden öğrencilerden Hamza A. (13), Türkiye’de evinde olmaktan çok kendini misafir gibi hissettiğini açıklamıştır. Ancak Öykü’nün (11) sosyal gerçekliğinde ise bu durum tam tersidir. Türkiye’de rahat olduğunu, hiç sıkıntı yaşamadığını, kimsenin onu dışlamadığını ve Almanca muamelesi yapmadığını belirtmiştir. Ahmet (12), kendini Türkiye’de rahat hissettiğini ve bunun nedeni olarak da: *“Çünkü Türkiye’de Müslümanlardan daha çok var. Burada Alman çok.”* ifadesiyle belirtmiştir. Almanya’da Müslümanların az olmasının, hayatını zorlaştırdığına da değinen Ahmet’in (12), kendini toplum içinde rahat hissetmesinde dinsel inanış yönünden aynılık, önemli bir faktördür. Dini kimliğinin, toplumun kolektif dini kimliği olduğu yerde biz kategorisi kurabildiğinden dolayı, kendini rahat hissetmektedir. Diasporik öznelerin kimlik inşalarında din olgusu, oldukça belirleyici bir unsurdur. Türkiye kökenli öğrencilerin bazıları, kendilerini tanımlarken İslam dinini referans kaynağı olarak göstermektedir.

4.1.4. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkiye’ye Dair Gelecek Beklentileri

Doğdukları andan bugüne, tüm yaşamlarını Almanya’da geçirmiş olan öğrencilerin bir kısmı, Türkiye’ye dair geliştirdikleri romantik algıları neticesinde, gelecekte Türkiye’de yaşamak istediklerini belirtmiştir. Ancak öğrencilerin büyük bir kısmı da, Türkiye’de yaşamak istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin gelecekte Türkiye’de yaşama isteklerinde; aile ve akrabalar, arkadaşlar, var olduğunu düşündükleri imkânlar, yaşamın daha iyi olduğu fikri ve helal gıda faktörleri yer almaktadır. Gelecekte Türkiye’de yaşamak istemeyen öğrencilerin bu fikirlerinde rol oynayan faktörler ise; Almanya’da çok arkadaşlarının olması, Almanya’ya alışmış olmaları ve Türkçe yetersizlikleridir.

Gelecekte Türkiye’de yaşamak istediğini Berkay (14): “60 yaşına gelirse, orada yaşamak isterim. Emeklilikte böyle anneannemin evini alırım ya da kendim ev kurarım orada yaşarım.” şeklinde ifade etmiştir. Sinem (12): “Ben büyüdüğüm zaman orada iş bulmak istiyorum, orada yaşamak istiyorum aslında...çünkü ben doktor olmak istiyorum. Sonradan zaten Türkiye’de yaşamak istiyorum yani iki yıl Türkçemi orada geliştiririm.” ifadesiyle, eğitimini Almanya’da tamamladıktan sonra, meslek hayatını Türkiye’de sürdürmeyi planladığını söylemiştir. Türkiye’de yaşama dair Erva (12): “İsterdim...çünkü orası daha iyi, böyle benim ülkem böyle Türkiye.” demiştir. Tuba (17) görüşünü: “Türkiye’de yaşamak isterim ama para olursa Türkiye’de yaşamak isterim. Bence de Türkiye’de yaşam daha güzel. Yani burada bile akşam herkes dışarıda olsa, Almanlar soğuk davranıyor gibi, oradaki insanlar daha sıcak, daha eğlenebiliyorsun. Türkçemiz daha da güzel olsa, daha da eğleniriz hatta.” şeklinde belirtmiştir. Türkiye’yi memleketi olarak gören Abdülkadir (16): “...zaten ben küçüklüğümden beri hep burada okuyup, okulumu bitirip inşallah Türkiye’de yaşamak istiyorum, küçüklüğümden beri, bakalım inşallah...akrabalar var tabi orada daha çok. Bir de kendi memleketim olduğu için orada yaşamak bana daha çok uyuyor. O yüzden orada kalmak isterim.” şeklinde ifade etmiştir. Türkiye’de yaşamak istediğini belirten Melik (13), neden orada yaşamak istediğini: “Her şey daha organik falan orada her şey daha iyi...Yemek mesela kendimiz yapabiliyoruz. Burada, her şeye bilinmedik şeyler katılıyor. Bir de helal olduğunu insan biliyor işte.” şeklinde açıklamıştır. Aynı şekilde Ahmet (12) de domuz eti olmaması yani helal gıda nedeniyle Türkiye’de yaşamak istediğini şöyle belirtmiştir: “Mesela okulla bir yere gittiğimizde, Klassenfahrt (sınıf gezisi) falan orada böyle domuz eti falan veriyorlardı, ben de orada gidip Brötchen’la (küçük ekmek) Käse (peynir), peynir yedim.” Yemek kültürü çerçevesinde ifade edilen durumun belirleyeni, öğrencilerin dini kimliğidir. Dini kimlikleri, öğrencilerin gelecekte Türkiye’de yaşam isteğinin temel motivasyonudur.

Öğrencilerden bazıları ise Türkiye’de yaşamayı hiç düşünmemektedir. Eren (13), çok net bir şekilde: “Yaşamak istemem.” demiştir. Feyza (11): “Benim burada daha çok arkadaşlarım var, o yüzden istemem.” ifadesiyle, arkadaş çevresinin Almanya’da olmasından dolayı Türkiye’de yaşamak istemediğinin üzerinde durmuştur. Afra (14): “Türkiye’yi tek tatil yapmak için seviyorum ama hep kalmak için sevmem.” demiştir. Afra (14) için Türkiye’nin sadece tatil mekânı olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde

Süheda (15) da: *“Yaşamak değil ama belki böyle bir seneliğine belki orada yaşamak isterdim. Ama temelli değil...insan Türkiye’yi daha çok böyle tatil gözüyle gördüğü için daha çok zevk veriyor belki, biz öyle tatile gidiyoruz oraya. Hep gitmediğimiz için değişik geliyor.”* ifadesiyle, Türkiye’yi tatil mekânı olarak gördüğünü açıklamıştır. Büşra (14): *“İstemem. Almanya, Almanya’da doğup büyüdüm.”* demiş ve Almanya’ya alıştığını belirtmiştir. Türkçe yetersizliğinden dolayı, orada yaşayamayacağını düşünen Enise (14): *“Ben Türkiye’de hiç kalamam, yaşayamam...Dilimin yüzünden. Türkçem iyi değil. Bir de bilmiyorum rahat da öyle ı uhh.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Türkiye’de yaşamak istemediğini belirten öğrencilerin, Almanya’daki yaşantılarından ve Almanya’da sahip oldukları imkânlardan memnun olduklarından bahsetmek mümkündür. Öğrencilerin gelecek tasarımlarında Türkiye’nin yeri, Türkiye’ye yükledikleri anlamı belirlemektedir.

4.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Almanya Algısı

Almanya’da doğup büyüyen ve gündelik yaşamları bu ülkede şekillenen Türkiye kökenli öğrenciler, toplum içinde karşılaştıkları ve deneyimledikleri durumlar, olaylar ve de çevrelerinden duydukları ekseninde bir Almanya algısı geliştirmektedir. Bu algı, yaşantı odaklı gelişmektedir. Herhangi bir ötekileştirme, dışlanma veya haksızlığa uğramayla karşılaşan öğrenciler, Almanya’yı zihinlerinde negatif şekilde kodlamaktadırlar ve bu da olumsuz bir Almanya algısı yaratmaktadır. Herhangi bir sorun yaşamayan, uyumlu bir şekilde yaşamlarını sürdüren öğrenciler ise olumlu bir Almanya algısına sahiptir. Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya algılarında; doğdukları, büyüdükleri, yaşadıkları yer olmasının (bunu bazı öğrenciler yurt olarak betimlemiştir), iyi bir meslek edinmenin ve iyi bir gelecek sahibi olmanın, kuralların, disiplinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sosyal çevre ve yaşanmışlıklar, öğrencilerin Almanya algısında önemli yer tutmaktadır. Almanya için ‘yaşadığım yer’ belirlemede bulunan öğrenciler, Almanya’yı ‘ev’leri olarak görmektelerdir.

Almanya’nın kendileri için ne ifade ettiğini, aynı görüşme grubunda yer alan Hazal (11): *“Doğduğum yer.”*, Nesibe (11): *“Yaşadığım yer.”* ve Reyhan (11): *“Büyüdüğüm yer.”* ifadeleriyle sıralayarak tamamlamışlardır. Aynı şekilde Melik (13) de Almanya’nın yaşadığı yer olduğunu: *“Yani, yaşadığım yer.”* ifadesiyle belirtmiştir.

Sermin'in (13): *"Yaşadığım yer, yani burada ailem falan ailem de var, anneanneler babaanneler burada, o yüzden hani...Burada okula da gidiyorum, arkadaşlarım da var."* ifadesinden, aile bağlarının, arkadaşlarının ve yaşamını Almanya'da sürdürmesinin Almanya algısını şekillendirdiği görülmektedir. Mert (13) için Almanya: *"Yurt gibi geliyor bana burası. Türkiye benim için tek vatan."* Benzer şekilde Ensar (15) da Almanya'ya yurt diyebileceğini belirterek: *"Yaşadığım ortam yani."* demiştir. Bu ifadelerden, Türkiye kökenli öğrencilerin, aynı anlama gelen yurt ve vatan kavramlarına, birbirinden farklı anlam ve değerler yükledikleri görülmektedir. Yurt kavramı, daha çok doğup büyüdüğü, yaşadıkları ülke olan Almanya'yı ifade ederken, vatan kavramı Türkiye'yi tanımlamaktadır. Bu durumun ortaya çıkışında, yurt kavramının üzerinde yaşanan toprak parçasını ifade etmesi ve vatan kavramına yüklenen daha derin anlamlar, atfedilen kutsallık rol oynamaktadır.

Mustafa K. (13): *"Almanya, benim için doğduğum büyüdüğüm yer gibi yani Türkiye'ye giderken nasıl heyecanlanıyorsam, Almanya'ya geri dönerken iki katı heyecanlanıyorum. Arkadaşlarımı tekrar göreceğim, beraber yine oynayacağız."* demiştir. Almanya, Türkiye kökenli öğrencilerin doğdukları, büyüdüğü ve yaşadıkları yerdir ve hatta öğrencilerin birçoğu için 'ev' Almanya'dır. Ev olarak görmek, yaşanan yere vurgu yapmaktadır. Almanya'yı ev olarak gördüklerini belirten öğrencilerden, Tuba (17): *"Evim burası ama memleketim orası."* ve Samet (17): *"Benim de evim burası."* demişlerdir. Ev değeri yüklemeleri, yaşadıkları yeri benimsediklerini göstermekte ve bu çerçevede mekânsal bir aidiyeti ifade etmektedir. 'Evimdeyim' dediği yerin neresi olduğuna Süheda (15): *"Aslında burası, benim için burası."* şeklinde açıklık getirmiştir. Aynı şekilde Hamza A. (13), Sermin (13), Ahmet (12), Fatma (15), Afra (14), Melda (13), Rana (12), Enise (14), 'burası benim evim' dedikleri ülkenin Almanya olduğunu dile getirmişlerdir. Türkiye kökenli öğrencilerin, doğduklarından beri yaşadıkları Almanya'yı, evleri olarak kabul ettikleri ve benimsedikleri anlaşılmaktadır. Türkiye kökenli öğrenciler için Almanya, mekânsal aidiyetlerinin referans kaynağıdır.

Almanya'ya gelecekteki yaşantıları açısından yaklaşan Enise (14): *"Büyüyünce iyi bir iş olsun diye also eine gute Arbeit (yani iyi bir iş), eine bessere Zukunft (iyi bir gelecek). Bilmiyorum da daha iyi olacak."* ve Rana (12) da aynı şekilde Almanya'nın kendisi için iyi bir meslek demek olduğunu belirtmiştir. Almanya'nın kendisine gelecek vaat

ettiğine değinen Sermin (13): “*Öyle yani burada okumak falan istiyorum, Türkiye’de biraz zor olur bence.*” ifade etmiştir. Eğitimlerini Almanya’da sürdüren öğrenciler, aldıkları eğitimin de etkisiyle Almanya’da iyi bir meslek ve gelecek sahibi olmanın beklentisi içindedir. Bu durum, öğrencilerin imgelemlerinde Almanya’ya aidiyet düzeylerini de belirlemektedir. Almanya’ya dair olumlu algıları, geleceklerini Almanya’da görmelerini sağlayan ve bu bağlamda aidiyetlerini arttıran bir durumdur.

Almanya denince Süheda (15): “*Kurallar, kural geliyor aklıma.*”, aynı doğrultuda Büşra (14): “*Disiplin, düzen geliyor.*” demişlerdir. Alman disiplini kavramının, öğrencilerin Almanya algısında belirleyici olduğu görülmektedir.

4.2.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Algısı/ Almanlarla İlişkileri

Almanya’da okula başlamalarıyla birlikte, Almanlarla yoğun bir şekilde iletişim kurmaya başlayan Türkiye kökenli öğrenciler, bu iletişim ve etkileşimlerinden deneyimledikleri ekseninde, Almanlara karşı bir algı oluştururlar ve ilişkilerini bu algı üzerinden şekillendirirler. Öğrencilerin çoğu, Almanlarla ilişkilerinin iyi olduğunu, herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken, bir kısmı ise, bağlamdan bağlama değiştiğini, ilişkilerinin bazen iyi bazen de kötü olduğunu belirtmiştir. Birçok öğrenci, kendisi bireysel olarak herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Ancak bu öğrenciler de çevrelerinden duydukları bazı yaşanmış kötü olaylar ekseninde bir Alman algısı oluşturmaktadır. Bu noktada, az da olsa Almanlara karşı önyargılı tutum, davranış ve algıların da ortaya çıktığından bahsedilebilir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, Almanlara güvenmediklerini ve bu nedenle de çok fazla samimiyet kurmadıklarını söylemişlerdir.

Almanlarla ilişkilerinin iyi olduğunu belirten Ensar (15): “*Hiç sorun yaşamıyorum, hepsi iyi davranıyor bana, ben de onlara. Normal beni görüyorlar, onlardan birisi gibi. Yani hiç ayrımcılık bir şey yok.*” ifadesiyle, oldukça iyi ilişkiler kurduğunu vurgulamıştır. Ahmet (12): “*İyiyiz, iyi arkadaşlar.*” ve aynı şekilde Sermin (13): “*İyi, Alman arkadaşlarım da var, Türk arkadaşlarım da var. Yani anlaşabiliyoruz.*” demişlerdir. Berkay (14): “*İyi. Alman arkadaşlarım da var...zaten ilk olarak Alman gibi gözüktüğüm için sonradan şaşırıyorlar Türk olduğuma.*” demiştir. Sarışın ve renkli gözlü olan Berkay (14), fiziki özellikleriyle Almanlara benzemektedir. Bu durum,

Almanların Türklere dair stereotip ürettiklerini ve gündelik yaşamda bu kalıp yargılar üzerinden biz ve öteki kategorilerini inşa ettiklerini göstermektedir.

Almanlarla yakın bir ilişki içinde olmamaya dikkat ettiğini belirten Ahmed (18): *“Ben şimdi öyle Almanları çok sevmem yani kişisel olarak. Biz gibi değiller, şey yani, yani konuşurum ederim ama öyle yakın arkadaşlar edinmem...Yakın değiller insana.”* demiş ve Almanları sevmemesinde belirleyici olan faktörün ne olduğunu ise: *“Hem ailem hem kendim. Yani ben zaten şöyle baktığımızda Almanları sevmem, valla sevmem.”* şeklinde belirtmiştir. Buna karşın Tuba (17), Almanlarla arkadaşlık ettiğini ancak çok güvenmediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Benim eskiden arkadaş çevrem daha çok Almanlarlaydı, şimdi Türklerle daha yakınım ama Almanlarla da hala çok iyi arkadaşız. Çağırırsam da yanımda oluyorlar ama güvenmem. Mesela Türk arkadaşlarıma, ya kimseye o kadar güvenmem de Türk arkadaşlarıma Almanlardan daha çok güvenirim.”* demiş ve bunun nedeni olarak da: *“ya hani onlarda Allahtan korkuları var gibisine. Almanlar, yemin de eder yine de bozarlar yani böyle güvenemezsin onlara. Bize öyle geliyor...Ya annem babam, mesela babam insanları ayırma der, insan insandır der. Annem olsa, Müslümanlarla arkadaş ol, o kadar Almanlarla takılma der. Bilmiyorum o benim kendi düşüncem, Almanlara o kadar güvenmem. Hani gerçekten de hepimiz Allah’a inandığımız için onlar bize gâvur gibi geliyor.”* açıklamasıyla Almanlarla arkadaşlık ettiğini ama çok güvenmediğini, bunda da onları, biraz da annesinin etkisiyle, Müslüman olmamalarından dolayı gâvur olarak görmesinin rol oynadığını belirtmiştir.

Ayrı görüşlerde olmalarından dolayı Almanlarla çok iletişime geçmediğine dair Mustafa K. (13): *“Ben pek Almanlarla muhatap olmam öyle yani, sınıfta Alman arkadaşlarım oluyor, onlarla konuştuğumuz oluyor. Merhaba, görüşürüz falan öyle. Genellikle Türk arkadaşlarımla birlikteyim yani...Yani Türklerle daha iyi anlaşıyorum. Almanlarla böyle yani o böyle farklı görüyor, ben böyle farklı görüyorum. Ayrı görüşlerdeniz.”* demiş ama Almanların kendisine kötü yaklaşmadığını eklemiştir: *“Almanların öyle kötü yaklaştığı falan olmuyor. Yani bazıları oluyor. Farklı ya insanlar, Almanlar. Bazıları oluyor, sıcakkanlı böyle çok merak ediyorlar Türkiye’yi, Türkleri falan. Türkiye’ye mesela tatile gidiyorlar, çok merak ediyorlar. Bazıları oluyor böyle gıcık kapıyorlar yani resmen.”* Bu ifadeleriyle Mustafa K. (13), Almanların kendisine kötü bir yaklaşımda bulunmadığını, tam tersi kültürel etkileşim bağlamında Türk kültürünü,

Türkiye’yi merak ettiklerini belirtmiştir. Yasemin (13): *“Bazıları iyi, bazıları kötü yani...zaten kötülerle ben de muhatap olmuyorum.”*, Öykü (11): *“İyi, evet ama bazıları oluyor ama Almanlar böyle bizim arkamızdan bir şey deyince Türk falan ama iyi yani, şimdilik.”* ve Esmâ (11): *“Ben de aynısı, bazı Almanlar gıcık ama bazıları da çok iyi.”* demişlerdir. Sinem (12): *“Aslında çoğu çok iyi. Benim arkadaşlarım da var mesela üzülmediğim zaman yanıma geliyorlar, derslerim kötü olduğu zaman yardım ediyorlar. Yani çoğu iyi ama kötülere de var.”* ifadesiyle, aralarında iyi insanlar olduğu gibi kötülerin de olduğunu ve bu nedenle Almanlarla ilgili genelleme yapamayacağını vurgulamıştır. Aynı şekilde Abdülkadir (16) de Almanlarla ilgili olarak: *“Yani iyi anlaşıyoruz. Tabi ara sıra da bazı Almanlar var öyle, daha doğrusu bayağı Almanlar var, Türkleri bayağı dışlıyorlar. Ama yani böyle diyelim Almanlar oluyor, böyle kendi aralarında olduklarında Türkleri dışlıyorlar ama diyelim bir Alman kendi kalıyor, ondan sonra bir Türk’e tabi korkuyor tırsıyor bir şey diyemiyor, o bayağı oluyor. Geçen de antrenmanda oldu, kendi öyle oturuyordu, birkaç Türk arkadaşımla girdim normal selam verdik, hiç sesi soluğu çıkmadı, o bayağı oluyor ama çoğuları da iyi, anlaşıyorum bayağı.”* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Öğrenciler, bağlamdan bağlama ve kişiden kişiye değişen bir Alman algısına sahiptir. Bu durumun farkında oldukları, kimi zaman, nadiren ortaya çıkan örnek olaylardan hareketle tüm Almanlara karşı olumsuz bir algı geliştirmedikleri, genelleme yapmadıkları anlaşılmaktadır.

4.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Toplumuna Entegrasyon ve Aidiyet Düzeyleri

Entegrasyon demek; çokkültürlü toplumda, çoğunluk toplumuyla bütünleşmek, onun bir parçası olmak, kendi kimliğini ve kültürünü koruyarak, toplumun kolektif kimlik ve kültürüyle etkileşimle kendini var etmek demektir. Entegrasyonun temel hedefi, bu birbirinden farklı yaşam pratiklerinin, eşit haklara sahip olarak bir arada barış içinde yaşamasıdır.

Toplumun genelinden farklı, yabancı bir dış görünüme, yabancı bir isme ancak Alman nüfus kâğıdına sahip yani Alman vatandaşı olan Türkiye kökenli bireyler, Almanya’nın bütününü oluşturan birer parçasıdır. Türkiye kökenli bireyler, Almanlarla eşit haklara sahip olarak Alman vatandaşı olmayı ama aynı zamanda Türk kalmayı istemektedirler (Şenocak, 1993: 141- 143). Bir kısmı ise Şenocak’ın (1993: 141) belirttiği gibi:

“Kimileri özdeşliklerine tutuculukla sarılırken, ötekiler karışımlar oluşturmaya açık, gene başkaları ise Alman benliğinde eriyip kendi kökenlerini silmek istiyor.” Öğrencilerin entegrasyona dair görüşleri de bu algısal çeşitliliği yansıtmaktadır.

4.3.1. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Entegrasyon Alguları

Almanya’da sihirli bir sözcük olan entegrasyon, hangi etnik kökene sahip olursa olsun, Almanya’da bir arada yaşayan herkesin, her alanda eşit hak ve fırsatlara sahip olmasıdır. Entegrasyon kavramı, bireyler için farklı anlamlar taşımaktadır. Bu anlamın ortaya çıkışında, bireylerin ait oldukları kolektif kimliklerin etkilerinden bahsetmek mümkündür. Kimine göre pozitif bir anlam ifade ederken, kimine göre de negatif bir anlam ifade etmektedir. Entegrasyon, bazılarına göre çokkültürlü Almanya’ya uyum sağlamaktır, bazılarına göre ise etnik, kültürel değerlerini yitirerek Almanlarla aynılaşmak, asimile olmaktır.

Türkiye kökenli öğrencilere göre entegrasyonun ön koşulu, büyük çoğunlukla dil yani Almanca bilmektir. Öğrenciler için dilin yanı sıra entegrasyon; topluma ayak uydurmayı ve toplumun bir parçası olmayı ifade etmektedir. Ancak bazı öğrenciler, entegrasyon kavramını bilmediklerini de belirtmişlerdir. Bu durumlarda, öğrencilere entegrasyonun ne olduğu açıklanmış ve düşünceleri alınmıştır. Örneğin Büşra (14), ilk önce entegrasyonun ne demek olduğunu bilmediğini söylemiştir. Ancak kavram kendisine açıklandıktan sonra, Almanlarla bir arada yaşamak için Almanca öğrenilmesinin zorunlu olduğunu ve: *“Yoksa sürekli laflar çıkıyor. Bir şey yapmıyorlar diyorlar, mesela burada Türk marketi var, mesela bütün Türkler oraya gidiyor başka yere gitmiyorlar bize uyum sağlamıyorlar, böyle şeyler diyorlar.”* ifadesiyle, entegre olmayan Türkiye kökenli bireylerin kendi içlerinde yaşamalarının Almanlar tarafından eleştirildiğini vurgulamıştır.

Entegrasyonun ne olduğuna dair Tuba (17): *“Benim için entegrasyon, Almanların dilini konuşmak, Almanların ne dediklerini anlamak veya seçimlere katılmak. Çünkü bence o da çok mühim hani sen burada yaşıyorsun, çocukların da çok büyük ihtimal burada yaşayacak, onlara katılmak. Bilmiyorum, öyle şeyler...Ya entegrasyon Alman olmak demek değil ki, sırf onlarla iyi yaşam kurmayı sağlamak demek benim için.”* diyerek, Almanca bilmenin bir arada yaşayabilmenin, anlaşabilmenin anahtar kavramı olduğuna vurgu yapmış ve: *“...ben Türk’üm burası Almanya bana ne gibisinden olmaz. Ben*

mesela böyle yapamam, yok katılmayacağım burası umurumda değil. Çünkü ben burada yaşıyorum. Almanların kurallarına göre yaşamak zorundayım. Hani onlar affedersiniz domuz eti yiyor diye ben de domuz eti yemem şart değil ama yine de.” demiştir. Tuba’nın (17) bu görüşünden, Alman toplumuna katılım ve aidiyet bağlamında ayak uydurmanın da entegrasyon için önemini farkında olduğu anlaşılmaktadır. Dilin, topluma entegrasyonda önemli bir araç olduğu konusunda Tuba’nın (17) düşünceleri dikkat çekicidir: “Bence çok mühim. Ben mesela hani burada, yirmi, otuz senedir Almanya’da olan Türklere ama yine de Almanca konuşmayan Türklere gıcık kapıyorum...ya kaç senedir burada yaşıyorsunuz, hani Almanları daha çok sevdiğimden değil, gerçekten daha çok Türkleri severim ama kaç senedir burada yaşıyorsunuz ve gerçekten zorluk da çekiyorlar. Mesela benim anneannem kırk sene, elli sene mi ne oldu burada yaşıyor ama Almanca kötü. Tuba, gel bana yardım et, Tuba gel şunu yap. Beni rahatsız ettiğinden değil ama kaç senedir buradasınız niye öğrenmediniz zamanında gibisinden muhabbetler oluyor bizde. Ben öyle şeyleri çok sevmem, bence mühim...hani dışlanmamak için değil, zaten dışlanacak, o hiç muhabbet de değil. Biz Türk olarak burada hep dışlanıyoruz. Ya hep derken hani oluyor öyle muhabbetler. Kendini burada hiçbir zaman ait de hissedemiyorsun da yine bile mühim bence.” Entegrasyonun önündeki en önemli engel olarak dili gördüğünü, kendi yaşantısından hareketle belirtmiştir. Tuba (17), ailede çevirmen görevini üstlendiğini ve Almanca bilmediği için topluma entegre olamadığının altını çizdiği anneannesinin toplumsal diyalogunu sağladığı üzerinde durmuştur. Aynı zamanda bu görüş, yıllardır Almanya’da yaşayan ancak Almanca öğrenmeyen tüm Türkiye kökenli bireylere yöneltilen bir bakıştır, ‘biz’ kategorisinden refleksif ve samimi bir eleştiridir. Bu konuya Aydın (19) ise tam tersi bir bakış açısından yaklaşarak: “Bence Alman devleti Türkleri kendilerine entegre ediyorlar. Bence. Mesela en ufak misal tren bileti mesela alıyorsun orada otomat var, orada görürsün Türk bayrağı bile var yani Türk bayrağına basınca sana her şeyi Türkçe olarak gösteriyor. Yani Türkler Almanca öğrenecekleri yerine bunlar, Alman devleti sana Türkçe olarak mesela şey sunuyor yani o işi yapman için Türkçe kılavuz gibi bir şey sunuyor.” görüşünü ifade etmiştir. Aydın’a (19) göre, kamusal alanda Türkçe ifadeler yer aldığı için, sadece gündelik yaşamını sürdürenlerin (bu ifadesinde, Tuba’nın anneanesi örneğini referans almıştır) Almanca bilmesine gerek kalmamaktadır. Entegrasyonun temel aygıtının dil olduğuna değinen

bir diğeri öğrenci Berkay (14): *“Buraya diyelim Suriye’den biri gelse, Almanca öğrenmek zorunda, öğrenmese bence hiç iyi olmaz. Burada işe gitmek zorunda. Kadın da belki ev hanımı olsa ama şeye gitmek zorunda, süpermarkete eşyalar almaya. Parayı o zaman da hiç beceremez ödemeyi.”* demiştir. Abdülkadir (16): *“Ben tam anlamını bilmiyorum ama çoğuları hep diyorlar, sen kendini Almanlara göre integrieren (entegre olmak) yapman lazım diyorlar. Ben de ondan sonra diyorum yani ondan sonra diyorlar sen o zaman Alman oluyorsun ama ben de o zaman sizin gibi hareketler yapabilirim ama öyle tam Alman olarak hissetmem kendimi. Diyelim okul dersinde Almanca konuşurum, konferanslarda falan Almanca konuşurum ama yani yeri geldiğinde de Türkçemi konuşurum diyorum. Öylelikle yani öyle pek kendimi onlara her zaman böylelikle ait hissetmem.”* ifadesiyle, Almanca bilmenin önemli olduğuna ancak Almanlaşmak gerekmediğine dikkat çekmiştir.

Mustafa K. (13): *“Bence Almanlarla Türklerin yani yurt dışından gelenlerle, Türklerle yani Almanların arasındaki şey, diyalog diyelim yani iletişim.”* ifadesiyle, dilin entegrasyondaki önemine değinerek, entegrasyonun topluma ayak uydurmak anlamına geldiğini vurgulamıştır. Melik (13) ise entegrasyonun: *“Aynı olmak.”* olduğunu söylemiştir. Entegrasyonun, toplumsal kabulle olabileceğini belirten Sinem (12): *“Bizi kabul etsinler falan yani çoğu insan zaten burada Türk bence, Almanya’da yarısı belki de Türk’tür...çoğu insan burada zaten Türk, okulda da çok Türk var.”* demiş ve Türkiye kökenlilerin topluma uyum sağladığını gözlemlediğini aktarmıştır. Benzer şekilde Berkay (14) da: *“Bence akzapte (kabul) etsinler çünkü biz de Almanya’ya dahil olduk ve biz olmasaydık çünkü diyelim işler o kadar iyi olmazdı. Çünkü eskiden Türkleri getirdiler çalışsın diye ve şimdi de hala çalışıyorlar orada ve onlar iyi iş yapıyor...yeterince Almanlar olmazdı, bütün hepsini kurmak için biz geldik, geldiğimizde Einwohnerzahl’lar (yaşayan kişi sayısı) yükseldi ve daha çok iş yapıldı ve daha iyi geldi Almanya’ya işte.”* ifadesiyle, Türklerin misafir işçi göçleriyle başlayan süreçten itibaren Alman toplumuna birçok alanda katkı sağladığını ve günümüzde artık ayak uydurduklarını anlatmıştır. Entegrasyonda dilin ve sosyal kuralların önemine değinen Aydın (19): *“Hem dil hem yani normal olarak da uyum sağlaman lazım. Mesela sokakta yürürken mesela burada dikkat etmişsinizdir, çöp hemen hemen yok. Ama Türkiye’de öyle değil işte. Uyum derken bu da önemli mesela, Almanlar gibi ol demiyoruz da yani onların çerçevesi içinde, onların kurallarına göre biz de şey*

yapmamız lazım, biz de ayak uydurmamız lazım.” demiştir. Öğrencilere göre, Alman toplumuna ayak uydurmak ve böylece toplumun bir parçası haline gelmek, entegre olmak demektir.

Alman toplumuna entegre olmak, bir arada yaşayabilmek ve Alman okullarında eğitim görebilmek, başarılı olabilmek için Almanca bilmek çok önemlidir. Alman hükümeti açısından da, topluma entegre olması istenen Türkiye kökenlilerin ‘Almanca öğrenmesi’ sihirli bir değnektir. Bu algıya göre Türkiye kökenliler, Almanca öğrenirlerse, topluma entegre olacaklardır yani Almanca, entegrasyonun en önemli, öncül aracıdır (Güzel, 2014: 81; Onay, 2009: 4). Bu durumu, Türkiye kökenli öğrenciler de bu şekilde algılamaktadır. Almanya’da doğan, büyüyen ve eğitim gören Türkiye kökenli öğrenciler, deneyim dünyalarından hareketle, Alman toplumuna entegre olmanın birincil koşulunun dil ve sonrasında da topluma ayak uydurmak olduğunu vurgulamışlardır. Almancayı iyi şekilde konuşabilmeyi ve topluma uyum sağlamayı, bu ülkede iyi bir geleceğe sahip olabilmenin ön koşulu olarak görmekteledir.

4.3.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Vatandaşlık Algıları

Devletin, toplumdaki üyelerine bağışladığı bir statü olan vatandaşlık, bu statüye sahip yani vatandaş olan herkesin, temel eşitlik ilkesi çerçevesinde eşit sosyal, medeni, ekonomik, kültürel siyasi haklara ve sorumluluklara sahip olmasıdır (Kaya, 2006: 133-134; Marshall, 2006: 19- 20). Ulus devletlerin içinde barındırdığı etnik ve kültürel farklılıkların vatandaşlık hakkı mücadeleleri, çifte vatandaşlık olgusunu ön plana çıkarmıştır (Bottomore, 2006: 72- 73). Almanya’da yaşayan göçmen kökenli bireylerin vatandaşlık konusundaki gündemi de çifte vatandaşlık ekseninde şekillenmektedir. Günümüzde, ‘ya burası, ya orası’nın seçildiği opsiyonlu vatandaşlık modeli kaldırılmıştır. Artık Almanya’da doğup büyüyen, sekiz yıl boyunca Almanya’da ikamet eden veya altı yıl boyunca Almanya’da okula gitmiş olan Türkiye kökenli çocuklar, çifte vatandaşlık hakkını elde etmektedir. Hepsi hem Alman hem Türk vatandaşı yani çifte vatandaş olan Türkiye kökenli öğrencilerin vatandaşlık algılarında ortaya çıkanlar; aynı dili konuşmak, birlik, topluluk, halk kavramları olmuştur.

Abdülkadir (16), vatandaşlık için gerekli olana değinmiştir: *“Öncelikle tabii önemli olan bence dilini bilmek çünkü dilini bilmezsen anlayamazsın Almanlarla.”* Hamza F. (14) de aynı çerçevede yaklaşarak: *“Anlaşabilmen, dil olsun.”* demiştir. Berkay’ın (14)

yaklaşımı da aynı doğrultuda olmuştur. Berkay'ın (14) vatandaşlık algısını da dil belirlemektedir. Bunu şu şekilde açıklamıştır: *“Almanca bilmek, Türkçe bilmek. Onların hepsi önemli. Çünkü okulda da Almanca konuşmak öbür derslerde ve Türkçe dersinde, Türkçe konuşmak ve diyelim Türkiye'ye geri gittim ben, Türkçe konuşamazsam nasıl arkadaşlık yapayım orada, nasıl konuşayım, nasıl bir şeyler alayım...Almanca bilmezsem hayat daha zor oluyor, işte yani diyelim eşyalar alamam, dışarıda o kadar gezemem, anlayamam onlarla, iyi olmaz yani.”* Dil, topluma katılımı doğrudan ilişkili olmasından dolayı, öğrencilerin vatandaşlık algısında da ön plana çıkan olgudur.

Fatma (15) için vatandaşlık: *“Birlik.”* demektir, Büşra (14) için: *“Topluluk, birlik.”*, Süheda (15) için: *“İnsanlar.”* demektir. Sermin (13) için bir aidiyet anlamı taşıyan vatandaş: *“Vatandaş, halk, halktan biri, bir insan, kişi.”* demektir. Sinem (12): *“Vatandaş, hepimiziz.”* ve aynı şekilde Ensar (15): *“Almanya'da yani hepsi bir gibi. Türk olsun, Alman olsun, Polon olsun yani hepsi bir.”* demişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine göre, Almanya'da doğan ve yaşamını sürdüren herkes Alman vatandaşdır.

Aydın (19) ise vatandaşlığın eşitlik demek olmadığını, her ne kadar Alman vatandaşı olsa da kendisinin Almanlarla tamamen eşit olmadığını/ olamadığını belirterek: *“Aramızda çünkü farklar var. Her konuda fark var...Biz şey diyoruz buna Migrationshintergrund (göç kökenli) diyoruz yani neticede Türk uyrukluyuz biz yani göçmen gibiyiz hani Türkiye'den geliyoruz ya, Almanların bir ön yargısı var mesela perdeyi çekiyorlar, hep o perdenin arkasından bakıyorlar, hep o ön yargıyla bakıyorlar. Ama ben şunu da fark ettim mesela şimdi üniversitede öyle bir şey yok, oradakiler aşmış kendisini zaten.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşüyle Aydın (19), biz ve öteki kategorisinin değişkenliğine vurgu yapmıştır. Her ne kadar Alman vatandaşı olsa da, ailesinden gelen göçmen kökeni, onun toplumda öteki kategorisinde yer almasına neden olmaktadır. Bu bir stereotip olarak, Alman toplumundaki Türkiye kökenli algısının yansımasıdır.

4.3.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Aidiyetleri

Aidiyet, biz kategorisine ihtiyaç duyar. Aynılıkları içinde barındıran biz kategorisi, kolektif kimliğin inşasında etkin rol oynar. Kaya'nın (2016b: 62) belirttiği gibi: *“Almanyalı- Türkler hem Türkiye'yi hem de Almanya'yı gerçek anlamda ve sembolik olarak yaşam alanı yaptılar. Türkiye'yi sıklıkla ziyaret etmek, iki tarafa da yatırım*

yapmak, yeni yerleşim yerinde memleketteki eve benzer ‘yeni bir ev’ kurmak, her iki ülkeye eşit derecede bağlı olmak, Alman ve Türk medyasına aynı şekilde önem vermek; bütün bunlar Almanyalı- Türklerin her iki ülkede de ya da başka bir deyişle nehrin iki kıyısında da yaşadıklarını gösteriyor." Türkiye kökenli öğrenciler, bağlamdan bağlama değişmekle birlikte, hem köken ülkeleri olan Türkiye’ye, hem de yaşamlarını sürdürdükleri Almanya’ya aidiyet geliştirirler. Aidiyet hissinin gelişmesinde, tüm yaşantı ve deneyimler oldukça önemlidir. Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya’da yaşadıkları ayrımcılık duygusunun, aidiyeti etkilediğini vurgulayan Kulaçatan’ın (30 Temmuz 2016) da belirttiği gibi: “Türkiyeli gençler hem etnik kökenleri hem de dini aidiyetleri nedeniyle ayrımcılığa uğruyor. Geriye ne kalıyor. Annelerinin, ninelerinin vatanı. Aidiyet kurulamayınca devreye milliyetçilik, İslamcılık girebiliyor.” Bu durum, benzer şekilde Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları ayrımcılık duygusunda, yani Türkiye’de ‘Almancı’ muamelesi görmeleri durumunda da aidiyetlerini, Almanya üzerinden kurmalarına yol açmaktadır. Örneğin, kendini Türkiye’de ailesinin yanındayken mutlu ve iyi hisseden Tuba (17), tüm bu olumlu hislerine rağmen kendini Almanya’ya ait hissetmesini şu şekilde açıklamıştır: *“Belki o kadar Almancı gibi davranmasalar, o kadar yanlış anlamayın da dışlamasalar oradaki Türkler, daha da değişik hissederim bilmiyorum da ama orada, burada arkadaşlarımla daha çok burada ya hayatım, ondan belki ondan böyle bilmiyorum.”* Tuba (17), Türkiye’de Almancı olarak etiketlendiği ve ötekileştirildiği için kendini daha çok Almanya’ya ait hissetmektedir. Türkiye’de yaşadığı bu ayrımcılık, öteki yani ‘Almancı’ olma duygusu kendisinde, yaşadığı yere yani Almanya’ya ait olduğu hissini uyandırmaktadır. Bu durum, Aydın’ın (19): *“Burada Türk, orada Alman! Hepimiz ama öyle.”* görüşüyle, Mustafa K.’nin (13): *“İki yerde de yabancıyız. Burada olduk mu Türk’üz. Türkiye’de olduk mu Alman’ız.”* ifadesiyle, Abdülkadir’in (16): *“Şimdi Türk desem değil, tam değil, Alman desem de şey çünkü şöyle bir şey var, Türkiye’ye gitsem beni Alman olarak görüyorlar, Almanya’da olsam Türk olarak görüyorlar.”* ifadesiyle ve Yasemin’in (13): *“Yani burada şimdi televizyonda birileri dışlanıyor falan. Türkler dışlanınca; Türk vatandaşımı gibi hissediyorum kendimi o zaman.”* düşüncesiyle benzerlik göstermektedir. Diasporada dışlandıklarını hisseden Türkiye kökenlilerin, bu hissi yaşadıkları zaman Türk kimliğini kendileri için bir sığınak olarak gördükleri, bu noktada Türkiye’nin onlara aidiyet duygusu veren ülke olduğu çıkarımında bulunmak

mümkündür (Kaya, 2000: 138). Ancak bu durumun tam tersi de geçerlidir. Türkiye’de dışlanmışlık duygusu yaşayan Türkiye kökenli öğrenciler, Alman kimliğini kendilerine sığınak olarak görmekte ve bu noktada Almanya, onlara aidiyet duygusu sağlayan ülke olmaktadır. Süheda’nın (15): *“Türkiye’ye gidince Alman gibi hissediyorum, burada kendimi Türk gibi hissediyorum...Çünkü Türkiye’de böyle daha çok böyle üste koyuluyorsun Almanya’dan geldiğin için. Ondan sonra insan kendisini, böyle nasıl anlatayım, Alman gibi hissediyor.”* ifadesi de diğer öğrencilerin ifadeleriyle örtüşmektedir. Öğrenciler, bağlamdan bağlama değişen bir şekilde, toplumda ‘öteki’ olduklarını hissettikleri zaman diğer kimlikleriyle var olmaktadır.

Türkiye kökenli öğrencilerin kendilerini hangi ülkeye ait hissettikleri konusunda, kimlikleri sorulduğunda bazılarının Alman kimliğini, bazılarının Türk kimliğini ve büyük çoğunluğun da hem Alman hem Türk kimliğini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu kesin cevapların yanı sıra kendini Türk mü Alman mı hissettiğine dair soruya, yalnızca bir öğrenci tarafından dikkat çekici bir vurgu yapılmıştır. Bu soruya Süheda (15): *“Ülkesiz aslında.”* cevabını vermiştir. Bu, dikkat çekici bir yaklaşımdır. Özünde bir karmaşıklık ve tam bir aidiyet kuramamayı barındırmaktadır.

Öğrencilerin kimlik ve aidiyet algılarında ortaya çıkan, temelde kendilerini hem Alman hem Türk kimlikleriyle tanımladıkları ve bunun yanında ek olarak ya Almanya’nın ya da Türkiye’nin daha ağır bastığıdır. Bu noktada öğrencilerin yaşam dünyalarını, diasporik kimliklerinin etkisiyle inşa ettiklerinden bahsedilebilir.

4.3.3.1. Alman Kimliği

Göçmen kökenli bireyler, Almanya’daki olumlu yaşam deneyimlerinin kendilerinde bıraktığı izlerden hareketle Alman kimliğini benimsemektedirler ve bu da kendilerini Alman olarak görmelerine neden olmaktadır. Kendini Alman hisseden ya da Almanya’nın bir parçası olduğunun altını çizen Türkiye kökenli öğrencilerin başlıca motivasyonu, Almanya’da büyümüş ve oraya alışmış olmaları yani mekânsal aidiyet duygusu, Alman pasaportuna sahip olmaları, Almanca konuşuyor olmaları ve Almanya’da daha fazla arkadaşlarının olmasıdır.

Üzerinde yaşanan mekân, aidiyette önemli rol oynamaktadır. Eren (13), Almanya’ya dair: *“Evet vatanım. Vatandaşım ben. Alman’ım bir de Türk’üm.”* açıklamasından

sonra, daha çok Alman olduğunu çünkü: *“Ben hep buradayım. Türkiye’ye sadece bir, iki haftalığına gidiyoruz. Alman hissediyorum kendimi.”* demiştir. Almanya’da doğduğu, büyüdüğü ve yaşadığı için kendini Almanya’ya aidiyet hisseden Cüneyt (14): *“Almanya’da doğdum, Almanya’da oturuyorum. Burada daha rahat ediyorum yani.”* demiştir. Abdülhamit (15): *“İkisi de farklı ama daha çok Almanya’da. Çünkü burada doğdum, burada büyüdüm işte.”* ve aynı şekilde Ahmet (12) de: *“Almanya. Çünkü burada doğdum burada büyüdüm.”* demişlerdir. Doğduğu ve yaşadığı yere vurgu yapan Sinem (12) de: *“Biz burada yaşıyoruz. O zaman bizim de bir parçası olmamız lazım çünkü burada doğduk, burada büyüdük, burada okula gittik.”* ve büyüdüğü yer vurgusu yapan Reyhan (11): *“Belki Almanya olabilir. Çünkü burada büyüdüğüm için.”* demişlerdir. Kendini nereye ait hissettiği konusunda Mustafa A. (16) şunları söylemiştir: *“Almanya’ya. Burada doğdum ve yaşıyorum ve yaşamak istiyorum.”*, Mustafa K. (13): *“Ben de öyle. Burada doğmuşum, burada büyümüşüm, kendimi buraya ait hissediyorum.”* ifadesini bir örnekle şu şekilde açıklamış: *“Ben, şöyle, Alman gibi hissediyorum ama mesela savaş falan çıkarsa yani mesela Almanya’da bir savaş çıkarsa, bir de Türkiye’de savaş çıkarsa, Türkiye’yi tercih ederim. Yani vatanım olarak Türkiye. Ama kendimi Alman gibi hissediyorum.”* ve her ne kadar kendini Almanya’ya ait hissetse de vatanının Türkiye olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin, doğup büyüdükleri, okula gittikleri ve yaşamlarını sürdürdükleri yer olan Almanya’ya aidiyet duymaları, mekânsal aidiyet hissettikleri anlamını da taşımaktadır.

Kendilerini Almanya’ya ait hissetmelerinin nedeni olarak Alman pasaportuna sahip olmalarını gösteren öğrencilerden Hamza A. (13): *“Çünkü burada doğdum, pasaportum Alman.”* ifadesiyle, Almanya’ya duyulan mekânsal aidiyetinin yanı sıra bu aidiyet hissini oluşumunda Alman pasaportunun da etkili olduğuna değinmiştir. Hamza F. (14): *“Alman pasaportum olduğu için kendimi daha çok böyle Almanya’da hissediyorum, Alman hissediyorum. Ama memleketim olduğu için orada kendimi daha çok rahat hissettiğim için aslında yani Türk’e, Türkiye’ye ait olmak isterdim yani.”* ifadesiyle, pasaportu nedeniyle Almanya’ya aidiyet hissettiğini belirtmiştir. Ancak memleketi olarak Türkiye’yi görmektedir. İfadesinden anlaşılacağı üzere, memleketi olarak gördüğü Türkiye’ye aidiyet hissedememekte ancak aidiyet hissetmeyi istemektedir. Burada Türkiye’ye dair romantik algının rol oynadığından bahsedilebilir.

Melik (13) kendini Alman toplumunun bir parçası olarak görmesinin nedenleri olarak belirttiği: “*Mesela aynı dili konuşmamız, aynı yerde yaşamamız öyle.*” ifadesiyle, hem yaşadığı mekâna hem de konuştuğu dile vurgu yapmıştır. Kendini Alman mı hissediyorsun sorusuna Mustafa A. (16), önce: “*zur Hälfte (yarı yarıya).*” cevabını vermiş sonra ise: “*Alman...Almanya’da arkadaşlarımla Almanca’yı daha iyi biliyorum onun için...En çok Almanca konuşuyorum.*” ifadesiyle, dilin aidiyetteki önemine açıklık getirmiştir.

Arkadaşlarının çoğunun Almanya’da olması nedeniyle Almanya’da kendini rahat hissettiğini ifade eden Hamza A. (13): “*Burada arkadaşlarımla camiye gidebiliyorum.*” demiştir. Aynı zamanda kendini Almanya’ya ait hissettiğini ve Almanya’nın bir parçası olduğunu: “*Burada çok kalıyoruz. Türkiye’ye üç kez gittik. Ondan buraya daha çok.*” şeklinde ifade etmiştir. Kendini rahat hissetmesinde, dini kimliği nedeniyle yapması gerekenleri rahatlıkla yerine getirebilmesinin de payı vardır. Yaşamının çoğunu sürdürdüğü Almanya’ya aidiyet hissetmektedir.

4.3.3.2. Türk ve Alman Kimliği: Diasporik Kimlik

Özcü olmayan, değişim ve dönüşüme açık, farklılıklardan beslenen modern diasporik kimlik, zengin bir kültürel alışımı ifade etmektedir (Kaya, 2000:13). Almanya’da, Kaya’nın (2000: 66) ifade ettiği gibi: “Diasporik kimliğin oluşumu, sürekli birbiriyle etkileşimde bulunan kültürler arasındaki diyalogun bir ürünüdür. Diasporik kimlik, ulusal, dinsel ve etnik kimlikleri parçalayan daha üst bir kimliktir. Bu nedenle diasporik kimlik, aslında evrensel ile yerel, geçmiş ile gelecek, ‘burası’ ile ‘orası’ arasındaki etkileşim sürecinden çıkan bir tasarımdır. Bu bizi bir tür ‘çifte bilinç’ olgusunun varlığına doğru götürür.” Çifte bilinç bağlamında, kendilerini hem Alman hem de Türk olarak algılayan Türkiye kökenli öğrencilerin ‘göğüslerinde iki kalp birden’ attığından ve her iki toplum ve kültürle özdeşlik hissettiklerinden (Keskin, 2011: 20) bahsetmek mümkündür. Bu çifte aidiyette, doğdukları, büyüdükları, okula gittikleri, kısaca üzerinde yaşıyor oldukları Almanya’ya mekânsal aidiyetin ve ailelerinden ve deneyimlerinden kaynaklı olarak Türkiye’ye hissettikleri duygusal bir aidiyetin rol oynadığından söz edilebilir. Kendini hem Türk hem Alman hisseden Türkiye kökenli öğrencilerin başlıca motivasyonlarında; dil, mekâna alışma durumu, pasaport, din, aile, arkadaşlar ön plana çıkmıştır.

Alman mı Türk mü hissettiklerine dair Fatma'nın (15): *"Yarı yarıya."* ifadesine, aynı görüşmede yer alan Afra (14) ve Melda (13) da katıldıklarını belirtmişlerdir. Ümran (12): *"Türk ve Alman. Türk, çünkü ben Türkiye'den işte benim, Alman belki. Ama daha fazla tabi Türk, Türkiye, ben Türk'üm çünkü. Almanya vatan ya hem ama daha fazla tabi Türkiye."* ve Nesibe (11): *"Ortası...İkisi ya iki yere de ait hissediyorum... Çünkü burada Almanca daha çok kullandığım için Türkiye'de zorluk çekiyorum. Ondan sonra Türkiye'ye alışıyorum, burada zorluk çekiyorum."* ifadeleriyle, her iki kültürden de beslenen, birbirini tamamlayan diasporik kimliklerine vurgu yapmışlardır. Aynı şekilde Abdülkadir (16): *"Şimdi Türk desem değil, tam değil. Alman desem de şey. Çünkü şöyle bir şey var Türkiye'ye gitsem beni Alman olarak görüyorlar, Almanya'da olsam Türk olarak görüyorlar. O yüzden ben de tam şey yapamıyorum ama şimdi pasaportum da iki tane var yani bir Alman pasaportu bir de Türk'ü var. O yüzden ben ikisine de kendimi ait hissediyorum. Ama tabi daha doğrusu Türkiye çünkü Türkiye biraz daha Müslüman bir ülke olduğu için."* şeklinde hislerini dışa vurmuştur. Her iki ülkeye de ait hissettiğinin altını çizmiştir. Mustafa K. (13) da: *"Yani bilmiyorum ki. Türk toplumu gibiyim ama Alman da yani bilmiyorum arasındayım yani."* demiştir. Kendini hem Alman hem Türk hissettiğini dile getiren Melisa (12): *"Almanya'da, ben burada doğdum diye ben her şeyi biliyorum arkadaşlarım var ondan. Türkiye'de de ailem var. İşte babamın ailesi var, orada da kuzenlerim herkes var ondan...Ben birazım çünkü ben burada yaşadığım için arkadaşlarım da burada var. Bazı Almanlar da benim arkadaşlarım ve Almanya'yı da seviyorum, Türkiye'yi seviyorum. Türkiye'de de işte ailem var diye. Türkiye'de iyi hissediyorum kendimi."* ve Reyhan (11): *"Çünkü ailemin çoğu şeyi orada bir de ama arkadaşlarım burada."* ifadeleriyle Alman hissetmelerinde mekânsal aidiyetin ve arkadaş faktörünün, Türk hissetmelerinde ise temel etkenin aileleri olduğunu vurgulamışlardır.

4.3.3.3. Türk Kimliği

Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye'ye aidiyet duymalarında ve kendilerini Türk gibi hissetmelerinde, ailelerinin etkisi çok büyüktür. Öğrencilerin bir kısmının, aynı zamanda Alman vatandaşı da olmalarına rağmen, Türkiye ile olan duygusal bağları, kendilerini Türk olarak algılamalarına neden olmaktadır. Bunda aileleri ve din, başlıca etkenlerdir. Ailelerinin yanı sıra Müslüman olmaları, Türkçe konuşmaları, okulda

ayrımcılığa uğramaları, dış görünüşleri, davranışları, arkadaş çevreleri, kendilerini Türk gibi hissetmelerini sağlamaktadır. Mert (13), çok net bir şekilde: *“Türk hissediyorum.”* demiştir. Kendini Alman mı Türk mü hissettiğine dair Yasemin (13): *“Daha çok Türk hissediyorum.”* ve bunun neye bağlı olduğu konusunda ise: *“Aileme.”* demiştir. Hem Alman hem Türk kimliğiyle var olduğunu ancak Türk kimliğinin daha ağır bastığını belirten Öykü (11): *“Yarı yarıya yani ama daha çok Türk hissediyoruz...Türk’üm.”* demiştir. Aynı şekilde Berkay (14) da ilk olarak kendini Alman toplumunun bir parçası olarak gördüğünü: *“Çünkü Almanya’ya ait gibi görüyorum kendimi, arkadaşlar kabulleniyor diye, öğretmenler de öyle hep. Ondan sonra büyükler burada, onlar da beni hep böyle görüyor.”* demiştir. Daha sonra ise Berkay (14): *“Türkiye’ye ait görüyorum çünkü annem babam Türk vatandaşı. Onlar, orada doğdu ve ben kendim orada doğmadığım için orasını daha çok merak ediyorum, orası daha güzel bence ve daha rahat bir yaşam geliştirebilirsin diye.”* demiştir. Berkay (14), kendini ailesinden kaynaklı olarak Türk hissetmekle birlikte, bazı bağlamlarda Alman gibi hissettiğini de ifade etmiştir: *“Daha çok Türk ama Almanya’da iyi hissediyorum işte kendimi. Burası rahat.”* ve ben Alman’ım dediği durumların olup olmadığına dair: *“Birkaç kere oldu...Böyle dışarıda birkaç Ruslarla konuştuğumda.”* açıklamıştır. Kendini Türk hissettiğini belirten Fatma’nın (15): *“Ailem Türk olduğu için.”* ifadesinden de anlaşılacağı gibi, bu hislerinde ailesinin kökeni rol oynamaktadır. Kendini nereye ait hissettiğine dair Ahmet (12), ilk önce: *“Zor bir soru. Aslında Almanya. Çünkü burada doğdum, burada büyüdüm.”* ifadesiyle, kendini Almanya’ya ait hissettiğini açıklamış ancak görüşmenin ilerleyen dakikalarında, Türk hissettiğini söylemiştir. Ahmet (12), Almanya’da doğdun, büyüdün Alman vatandaşıydın, neden Türk hissediyorsun sorusuna: *“Çünkü bütün ailem Türkiye’de büyüdü aslında, yani doğdu. Ben de burada, Almanya’da.”* şeklinde cevap vermiştir. Ancak geçmişle birlikte, ailesiyle birlikte var olduğunu ve bu yüzden Türk hissettiğini açıklamıştır. Ahmet (12) kendini, mekânsal bir bağ kurması nedeniyle, her ne kadar Alman hissetse de ailesinin kökeni, onun bir yandan kendini Türk hissetmesine neden olmaktadır. Ensar (15): *“Şuan kendim için Türk’üm yani. Ama tabii ki Almanlar sorarsa, pasaportum yani Alman diye Alman diyebiliyorum ama gayet onlar bana sorarsa ben Türk’üm diyorum.”* ifadesiyle, kendisini Türk hissettiğini ama aynı zamanda Alman vatandaşı olduğunun da bilincinde olduğunu belirtmiştir. Almanlarla karşılaşmalarında, yerine göre hem Alman kimliğini

hem de Türk kimliğini temel aldığını ifade etmiştir. Bağlamdan bağlama değişen bir kimlik algısına sahip olduğundan bahsedilebilir. Tuba (17): “...*Almanları çok seviyormuşum gibi konuşuyorum, daha çok Almanlarla anlaşırım, Türklerle o kadar çok anlaşamam mesela. Almanlarla daha çok takılırım ama birkaç sene önce çifte vatandaş olamıyordun, on sekiz yaşında seçmek zorunda oluyordun, annem soruyordu bana ne seçeceksin Tuba diyordu. Ben Türk’üm, Türk vatandaşını seçeceğim diyordum. Ya ne olursa olsun ben Türk’üm hani bütün bu dersler falan beni hiçbir zaman etkileyemez bu kadar. Ben Alman olarak kendimi hiçbir zaman hissedemem.*” görüşüyle, her ne kadar Almanlarla iyi anlaşsa da ve daha çok Alman arkadaşına sahip olsa da kendini tamamen Alman hissetmediğini vurgulamıştır. Bunun ortaya çıkışı, karşılaştıkları biz ve öteki kategorisi çerçevesinde şekillenmektedir. Türkiye kökenli öğrenciler, Alman toplumuyla uyumlu olduklarında kendilerini, biz kategorisinden dolayı Alman vatandaşı olarak hissetmekteledir. Öteki kategorisi ön plana çıktığı zaman ise, kendi biz kategorilerini Türk kimliğiyle özdeşleştirmekte ve onu kullanmaktadırlar.

Müslüman bir ülke olduğu için Türkiye’ye dair daha derin bir aidiyet geliştirdiğini belirten Abdülkadir (16): “...*ama şimdi pasaportum da iki tane var yani bir Alman pasaportu bir de Türk var. O yüzden ben ikisine de kendimi ait hissediyorum. Ama tabii daha doğrusu Türkiye çünkü Türkiye biraz daha Müslüman bir ülke olduğu için. O yüzden Türkiye.*” ifadesiyle, aslında her iki ülkeye ama daha çok Türkiye’ye aidiyet hissettiğini dile getirmiştir. Bu kategorideki öğrencilerin ifadelerinden anlaşılan, diasporik kimliği kabullendikleri ancak kendilerini öncelikle ve daha çok Türk, ikincil olarak Alman olarak gördükleridir.

4.3.4. Türkiye Kökenli Öğrenciler ve Alman Toplumunda Öteki Olmak

Öteki; bir tanımlama, sınır ifadesi ve ad koymadır. Tanımlama yapanın, kendisi dışında kalanları etiketleme biçimi olarak öteki; özcü ve sosyal inşacı yaklaşımlarda, farklı anlamlar taşır. Özcü yaklaşıma göre, durağan ve apriori olarak ötekinin varlığı, biz ve öteki kategorilerinin, geçmişten bugüne, bugünden geleceğe aktarımını mümkün kılar. Bu aktarım, bireysel kimlikleri, kolektif kimliklere bağımlı hale getiren bir süreçtir. Diğer taraftan sosyal inşacı yaklaşım ise, öteki olmayı, bireysel kimliğin bağlamda inşası sırasında tanımlandığından hareketle, özcü yaklaşımdan farklılaşır. Özcü yaklaşımda öteki, her zaman ötekidir. Sosyal inşacı yaklaşımda ise öteki, bağlamdan

bağlama değişir. Bu değişim, aynı zamanda öteki ve biz kategorileri arasında ortaya çıkan etkileşimi olumlar. Bu haliyle, sosyal inşacı yaklaşım çerçevesinde Alman toplumunda Türkiye kökenli öğrencilerin durumunu tartışmak mümkün hale gelir. Özne, Türk olarak ötekileştiği bağlamda kolektif kimliğin ötekisi olarak Türk'tür. Başkurt'un (2009: 87) da vurguladığı gibi: "Yabancılar ne kadar çok reddedilirlerse o kadar benliklerini korumaya yönelirler." Başka bir bağlamda ise Alman toplumunun bir parçası olarak kendini, kimliğini tanımlar ve biz kategorisi olarak Alman'dır. Bu geçişkenlikler, öznenin kimliğini, bağlamdan bağlama değişik biçimde kolektif kimliğe dair konumlanmasıyla ortaya çıkartır. Tarihsel bir özne olarak Türkiye kökenli öğrencilerin deneyimlerinde kolektif kimlikleri, iki farklı bağlamdan beslenmektedir. Bunlardan ilki; ailelerinin kültürel, dini ve kimi zaman politik kimliklerine karşılık gelen, kimi zaman da kendilerini tanımladıkları Türkiye temelli kolektif kimlikleridir. Diğeri ise, kendi yaşantı ve deneyimlerinin bir ürünü olarak Almanya temelli kolektif kimlikleridir. Hali hazırda kolektif kimliklere göre konumlanışla ve kolektif kimliklerle gerilimli bir etkileşimle inşa edilen bireysel kimlik, Almanya örneğinde, ikili bağlamından dolayı daha da gerilimli bir kimlik inşa sürecine neden olmaktadır. Modern dönemin kimlik bunalımının ortaya çıkardığı gerilim, Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli bireyler örneğinde daha da ortaya çıkmaktadır. Bu durum, ikili kolektif kimliklerin tahakkümü altında inşa edilen kimliği ve öteki olma durumlarını arttırmaktadır. Öznelerin bireysel kimliklerini inşa ederken güç aldıkları kolektif kimlik repertuarı arttıkça, kimlik inşa sürecinin gerilimi de yükselmektedir. İki bağlamdan birisinin tercih edilmesi, bireylerin diğer kolektif kimliklerin gözünde öteki olarak ortaya çıkması anlamına da gelmektedir. Bu durum, diasporik kimliklerin akışkanlığını arttıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Türkiye kökenli öğrenciler, bazı durumlarda kendilerini öteki olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu öteki olma durumları, dini kimlikleri ve kültürel kimlikleri nedeniyle yabancı olarak algılanmaları olarak tanımlanmıştır.

Her ne kadar Almanya'da doğmuş, Almanlarla bir arada büyümüş, onlarla oyun oynamış olsa da dini kimliğinden yani Müslüman olmasından dolayı kendini öteki hisseden Ahmet (12), Almanlardan farklı olduğunu: "*Onlar mesela okulda böyle kantin gibi bir şey var. Onlar, oradan gidip istediklerini alıyorlar ben de oradan böyle tek mesela Brötchen (ekmek), salatalı ekmek alabiliyorum.*" ve aynı şekilde Melik (13):

“Mesela bir yemek yerken onlar şimdi mesela domuz getiriyor, biz ayrı bir şey getiriyoruz öyle.” ifadeleriyle dile getirmişler, yemek kültürleri nedeniyle kendilerini öteki hissettiklerini belirtmişlerdir. Ahmed (18) de: “Dinimiz mesela. Mesela çoğu şey Almanlar, dinimize yargılı sözler söylüyor. Mesela şöyle bir olay oldu geçen hafta, iş yerinde arkadaşlar sordu bana, benim arkadaşlarım var, domuz eti falan yiyor, sen niye yemiyorsun diye.” ifadesiyle, dini inancından kaynaklanan yemek kültürü nedeniyle yaşadığı ötekileştirme olayını aktarmıştır. Hamza A. (13) da Müslüman olduğu için bazen kendini dışlanmış hissettiğini: “Okulla bir yere giderken, onlar domuz eti yiyor, o zaman sen orada kalıyorsun.” şeklinde ifade etmiştir. Toplum içinde din, ötekileşme bağlamında önemli bir faktör olmaktadır. Dini gerekliliklerden dolayı domuz eti yemeyen öğrenciler, dini kimliklerinin bir yansıması olan yemek kültürleri yüzünden kendilerini öteki hissetmektedir. Öğrencilerin dini kimliklerinde yemek seçimleri dışında bir diğer konu, başörtüsüdür. Bu durum özellikle başörtülü kız öğrencileri yakından ilgilendirmektedir. Başörtüsü, dinsel kimliği görünür kılan ve bu bağlamda Alman toplumunda ‘öteki’ olmaya dair en net, en belirgin semboldür. Başörtüsü takıyor olduğu için dışlandığını belirten Esmâ (11): “Kapalı olduğum için hep böyle Kopftuchmafia (başörtüsü mafyası), böyle kötü laflar diyorlar. Yüzüme söylüyordu bazıları.” ve bu durum karşısında ne hissettiğine dair ise: “Yani kötü hissetmedim zaten onları dinlemedim. Bazıları da soruyor sen neden böyle kapandın, ben de diyorum dinim öyle.” demiştir. Toplum içinde başörtülü birisi görüldüğünde, kişinin hemen ‘bu Türk’tür’ diye ötekileştirildiğini belirten Tuba (17): “Almanlar için fark etmiyor ki Türk mü Arabistan mı. Hepsi Türk oluyor onlar için.” demiştir. Aynı şekilde Aydın (19), Türklerin dış görünüşlerinden dolayı hemen ötekileştirildiğini: “Görünüş zaten, siyah kafa, Schwarzkopf. Çoğu Türk zaten sakallı olduğu için falan, şey ediyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Kağıtçıbaşı’nın (2006: 253) “onların hepsi aynı etkisi” olarak tanımladığı kalıp yargılar, Türkiye kökenlilere dair üretilen stereotiplerin, Almanlar tarafından Türkiye kökenlileri ötekileştirmede kullanılması sürecidir. Benzer bir ötekileştirme, Rana’nın (12): “Bazı öğretmenler mesela matematik öğretmenimiz geçen senenin, o başörtülü çocukları hiç sevmiyor. Türkleri de sevmiyor, sadece Almanları seviyor...o zaman mesela derste bir şey soruyor, o kapalı çocuklar da parmaklarını kaldırıyor, onları bilerek almıyor.” ifadesinden anlaşılmaktadır. Rana (12), dini kimliğin, öteki olmada oynadığı role dikkat çekmiştir. İlk kapandığı zaman okulda ayrımcılıkla

karşılaşan Fadime (13), kendi yaşadığından hareketle: *“Yedinci sınıftaydım, sekize geçecektim. Yani böyle bir kapanınca, böyle öğretmenler bir şeyler yaptı. Ama annem ondan sonra daha sonra gitti, konuştu öğretmenlerle, şimdi normal yani.”* ifade etmiştir. Başörtülü öğrencilerin dışlandığına dair Enise (14): *“Bir öğretmen şey diyordu, kapalı insanlar niye takıyorsunuz, nasıl bir insansınız, açın kendinizi, çirkin gözüküyorsunuz.”* aktarmıştır. Süheda (15): *“Bazı öğretmenler soğuk davranabiliyor kapalı, Türk diye.”* demiştir. Ayrıca kapandığında sorun yaşadığını belirten Süheda (15): *“Mesela kapandığımda...Altıncı sınıfta, beşinci sınıfın sonlarında kapandım, öğretmen Alman öğretmenim bana demişti ki isteyerek mi kapandın, beni bir odaya çekmişti. Orada mesela ben çok alınmışım, niye böyle yaptı diye. İsteyerek kapandım dedim. Aslında bir yandan isteyerek, bir yandan da zorla kapandım. Çünkü hem kursa geliyorsun hocalardan duyuyorsun kapan kapan, eve gidiyorsun kapan kapan deniyor. Ondan sonra insan da tabi ki kapanma mecburiyetine varıyor ve düşündükçe yani öğretmen mesela öyle önüne aldığında tabi ki isteyerek kapandığımı söyledim, kötülemedim dinimizi falan. Ya öyle insanın çok hani beni nasıl diyeyim alındım yani öğretmenin öyle şey yapması daha çok ondan böyle destek isterdim öğretmenden yani ama.”* ifadesiyle, yaşadıklarını aktarmıştır. Süheda'nın (15) altını çizdiği durum dikkat çekicidir, her ne kadar kendi isteğiyle kapanmamış olsa da, Alman öğretmen karşısında, “dinini kötülemiş olmamak için” bu durumu açıklamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları böyle durumlar, bireysel kimliklerinin inşasında kolektif kimliklerle olan gerilimi arttırmaktadır. Süheda'nın (15) yaşadığı bu gerilim, birinci sosyalleşme alanı olan ailesi ile ikinci sosyalleşme alanı olan okul arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bir yandan ailesinin dini ve kültürel kimliklerinin etkisiyle Süheda'dan (15) başörtü takmasını beklemesi, diğer yandan okulda öğretmenin neden başörtü taktığını, bunun kendi isteğiyle mi olduğunu sorgulaması, öğrencinin, kültürel kolektif kimliğin bir parçası olan Alman toplumunun biz kategorisiyle, kültürel kolektif kimliğin bir parçası olan Türkiye kökenli ailesinin biz kategorisi arasında kalmasına neden olmaktadır. Kapanmak istememesine rağmen, ailesinin baskısı nedeniyle kapanan, birinci ve ikinci sosyalleşme alanları arasında kalan Süheda (15), gerilim yaşamaktadır. Aynı zamanda yaklaşma- kaçınma çatışması bağlamında, verdiği kararın kendi kararı olmaması da bu gerilimi arttıran bir unsurdur. Bu durum, kimlik inşasını

daha da gerilimli hale getirmektedir. Yukarıdaki örnekler, öğrencilerin dini kimliklerinden dolayı, çoğunlukla okulda ötekileştirildiklerini göstermektedir.

Almanlar arasında, Türkiye kökenlileri ötekileştiren ve yabancı olarak tanımlayarak önyargılı davrananların olduğunu belirten Mustafa K. (13), durumu bir örnekle açıklamıştır: *“Ya dışarı çıktık mesela arkadaşlarla. Kavga, ya hemen böyle ufak şeyden kavga çıksa mesela yani küfür eder ya da şey der Scheiß Türke (pis Türk) der yani. Pis Türk der yani. Öyle hemen Türkleri şey yaparlar.”* Çevresinde yer alan insanların yaşadıkları ötekileştirme olayları ekseninde, öteki olmanın ne demek olduğunu fark eden Abdülkadir (16): *“Allah’a şükür şimdiye kadar öyle bir sorun yaşamadım ama etrafımda bayağı oldu yaşayanlar. Annem falan onlar bayağı haksızlığa uğruyorlar mağazalarda falan...bir arkadaşın annesi vardı, mağazada bir şey alıyordu ondan sonra ister istemez bir kadının şeyine uğradı, bağırdı çağırdı ona haksız yere, alakasızdı. Ondan sonra tabi o kadına gittik niye sebep falan, kadın Türkleri sevmiyormuş o yüzden öyle bir tavır yapmış arkadaşın annesine. Ama kendim öyle bir haksızlığa falan uğramadım. Tabi notlarda öğretmenlerin bazıları değişik gözlerle bakıyorlar ama o da o kadar. Normal yani olan da oluyor olmayan da oluyor.”* demiştir. Tuba (17): *“Bu arada ayrımcılık derken, Almanlar, ayrımcılık çok yapıyor...mesela biz bir sınıftayız, on sekiz tane Alman iki tane Türk varsa tartışmalarda, ben karışsam mesela, bende hiç olmadı da başkalarında oldu, ben karışınca sen Türk’sün gibisinden öyle şeyler oluyor, çok oluyor hatta Almanya’da. Yani hiçbir zaman, ne olursa olsun, en iyi arkadaşın bile tartışma olunca sen Türk’sün gibisinden veya Türk’sün demiyorlar da, was heißt Ausländer? (yabancı ne demek?)...Yabancısin, dış ülkedensin, git o ülkeye git falan gibileri oluyor yani, bayağı tartışmalar oluyor.”* ifadesiyle, Almanların ayrımcılık yaptığını ve zaman zaman Türkleri ötekileştiren tutumlar sergilediklerini aktarmıştır. Hamza A. (13): *“Bazıları şey ediyor, Türklere karşı, o zaman rahatsız oluyorum. Okulda bazen bazıları bize küfür ediyor Türklere. Biz bunlardan rahatsız oluyoruz.”* şeklinde aktarmıştır. Mustafa A. (16): *“Bazen böyle Türk diyor, bir şey diyor, o da hoşumuza gitmiyor.”* ifadesiyle, Almanların Türklere karşı incitici sözler kullandığını belirtmiştir. Aynı şekilde Mustafa K. (13): *“Ben de katılıyorum. Bazıları mesela yarım Polon yarım Alman oldukları halde bize yani Alman olmadığımız için bazen diyorlar...Scheiß Ausländer (pis yabancılar) diyorlar mesela. Yani hâlbuki kendileri doğru düzgün Alman değil yani.”* şeklinde kendi

deneyiminden hareketle düşüncesini belirtmiştir. Kültürel kimlikleri nedeniyle Alman toplumunda istenmediklerini hisseden Sinem (12): *“Bence çoğuları bizi burada istemiyorlar...Göstermiyorlar ama bence onların içinde öyle bir şey, hisler falan var.”* ve Aslınur (12): *“Bence de işte öyle gibi ama işte nasıl diyeyim böyle bazı kişiler yüzümüze söylüyor, gidin buradan sizi burada istemiyoruz diye. Bu okuldan belki değil ama dışarıda olmuştu, ben görmüştüm, böyle söylüyor. Bizim şeyden git, buradan git, biz sizi istemiyoruz öyle bir şeyler diyorlardı bazıları.”* demiş ama bu durumu hiç önemsemediklerini belirtmişlerdir.

Alman toplumunda öteki olmaya dair Süheda (15): *“Dışlanmamayı isterdim. Yani böyle bu Türk olduğu için bunu almayalım mesela aramıza gibi. Allah’a şükür şimdi öyle bir şey yok da. Mesela bazı arkadaşlarım var öyle, dışlanıyorlar. Öyle olmamam için.”* şeklinde ifade etmiştir. Büşra (14): *“Bana ters bakmasınlar. Bu Türk ama Alman gibi yaşıyor desinler.”* ve Fatma (15): *“Yani sorun çıkmasın normal hayatımda yani veya iş yerimde zorluklar falan çekmeyeyim Türk olduğum için. Diyelim ki bazı yerlerde Türk olduğumuz için veya kapalı olduğumuz için işlere almıyorlar. Yani onlar da izin versinler, o daha iyi olur.”* demişlerdir. Haberlerde duyduklarından hareketle Yasemin (13): *“...bazen Türkler dışlanıyor ya bazen, haksızlık bence.”* ifadesiyle, tepkisini dile getirmiştir. Aydın (19): *“Mesela iş konusunda patron Almansa eğer tabi orada hissedilir biraz yani bir olay olsa Alman’a arka çıkacağı yani yüzde yüz, kesin. Çünkü ben hep şey düşünüyorum, buradaki Türkler yani her zaman 1-0 geride başlar. Mesela işe alınacağına bile aynı notları hemen hemen aynı olsun, patron yine de Alman’ı alır. Çünkü onlardan biri diye. Şimdi biz hep kötü konuşuyoruz da, iyileri de var tabi aralarında, çok iyi olanları da var. Mesela futbolda, orada daha çok takım şeyi var böyle takım ruhu var, orada ayrımcılık fazla olmuyor o kadar.”* Türkiye kökenli öğrenciler, isimlerinden, dini kimliklerinden, dış görünüşlerinden dolayı ötekileştirmeye maruz kaldıkları durumlarda Alman toplumunun ötekisi olarak Türk kimliğine yakınlaşmaktadırlar.

4.4. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Eğitim Sistemi Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri

Eğitim, bireyin sosyal gerçekliği öğrenmesi ve toplumsal yaşantıyı içselleştirmesi sürecinin yani sosyalleşmenin, sistematik bir şekilde kurumsallaşmış halidir. Eğitim

kurumları, sosyalleşme sürecinde ve egemen kültürün yeni nesillere aktarılmasında en önemli aktörlerdir. Vatandaş yetiştirmek, farklı kültürel kimliklere sahip bireylerin, toplumun kolektif kimliğiyle arasındaki gerilimi azaltmak, makro boyutta eğitim sisteminin, mikro boyutta okulun görevlerindedir (Pamuk ve Alabaş, 2008: 25- 26; Pamuk, 2014: 149, 150, 155). Vatandaş yetiştirmede okulda, sosyal bilimler temelli derslere görevler düşmektedir. Üstel'in (2005: 21) ifade ettiği gibi: "...yurttaşlık dersleri, tarih ve coğrafya derslerinin de yardımıyla geleceğin yurttaşlar topluluğunun inşası yolunda önemli bir işlev kazanır." Bu bağlamda Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okutulan, özellikle tarih, coğrafya ve politik olmak üzere vatandaşlık eğitimi temelli dersler, öğrencilerin vatandaşlık yeterlilikleri kazanarak Alman toplumuna entegre olma ve kimlik inşalarını destekleme noktasında kilit role sahiptir.

İyi bir eğitim almak, sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek ve toplumda iyi bir konuma gelmeyi ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde, Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya'da iyi bir konuma gelmeleri, iyi bir mesleğe ve bu bağlamda iyi bir geleceğe sahip olmalarının ön koşulu, iyi bir eğitim almaları ve başarılı olmalarıdır. Tezcan'ın (2000: 19) belirttiği gibi: "...okulun işlevi, çocuğu, gelecekteki toplumsal rolü için hazırlamak ve onu bir meslek sahibi yapmaktır." Günümüzde Almanya'da, eğitim sisteminde yapılan reformlarla, tüm öğrencilere eşit eğitim olanaklarını sağlamaya yönelik adımlar atılmaktadır. Türkiye kökenli öğrencilerin eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunların, geçmişe kıyasla azaldığı gözlenmektedir. Ancak yine de öğrenciler, genel olarak sistemle, öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle sorunlar yaşamaktadır. Genel başarı düzeylerinin de, geçmiştekiyle karşılaştırılınca, gelişme gösterdiğinden bahsedilebilir. Bu gelişmede en önemli faktör, öğrencilerin Almancalarının iyi seviyede olması ve ebeveynlerin daha bilinçli olmasıdır. Bilinçli ebeveynler, çocuklarını anaokullarına göndermekte ve hem anadilleri Türkçe hem de Almanca öğrenmeleri için çaba sarf etmektedir. Dil, Almanya'da Alman okullarında eğitim gören öğrencilerin başarılı olması yolunda ilk adım olarak görülmektedir. Bu nedenle Almancaya hakim olmak, eğitim sürecinde çok önemlidir. "Alman okul sisteminde, anadili Almanca olmayan öğrenciler, okula başladıkları zaman iki dili iyi derecede biliyorlarsa sorunsuz olarak dersleri izlerler, başarılı olurlar...Çocukların daha iyi bir eğitim alabilmeleri, okullarda başarılı olmaları, iyi bir meslek edinmeleri ve mutlu insanlar olarak içinde buldukları topluma katkıda

bulunabilmeleri için, onlar her şeyden önce eğitim/ öğretim dili Almancayı, Anadilleri Türkçeyi (ve birinci yabancı dil İngilizceyi) iyi öğrenmek zorundadırlar.” (Ercan, 2008: 7). Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerden sadece biri, dil sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Dil sorunu yaşadığını ifade eden öğrenci sayısının az olması, Türkiye kökenli öğrencilerin Alman eğitim sisteminde başarı sağlamaları yolunda önemli ve sevindiricidir. Öğrencilerin Alman eğitim sistemi hakkındaki düşünce ve deneyimleri incelendiğinde; Alman eğitim sisteminin amaçları, Alman eğitim sisteminden beklentileri, eğitimde/ okulda yaşadıkları sorunlar ve ayrımcılık, çokkültürlü okul yaşantıları ekseninde şekillendiği görülmüştür.

4.4.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Alman Eğitim Sisteminin Amaçları

Eğitim sisteminin yazılı amaçlarının yanı sıra, o eğitim sistemi içinde yer alan ve birebir etkilenen öğrencilerin, belirlenen amaçları ne şekilde algıladığının ortaya çıkarılması da önem taşımaktadır. Türkiye kökenli öğrencilere göre Alman eğitim sisteminin amaçları; bireyleri iş sahibi yapabilmek ve nitelikli vatandaş yetiştirmektir.

Alman eğitiminin bireyleri iş dünyasına kazandırmak ve bu bağlamda iş alanı odaklı bir yapıya sahip olduğuna değinen Aydın (19): *“Ya en basitinden mesela nasıl desem, en basit örneği, niye sistem iyi mesela Almanya’da? Herkesin en azından bir iş sahibi olmasını istiyor, herkesin kafasına göre yani beyin gücüne göre bir yerlere gelmesini istiyor. Çünkü devlet öyle, kendini öyle, o şekilde geliştiriyor.”* Aydın’ın (19) bu görüşünü, aynı görüşme grubunda yer alan Ahmed (18): *“Bence de öyle.”* ve Tuba (17) da: *“Aynen katılıyorum.”* ifadeleriyle onaylamışlardır. Samet (17) ise: *“Devlete daha çok para getirmeleri için, ona göre iş sahibi yaptırıyor.”* demiştir. Bu konuyu bir örnekle Aydın (19): *“Mesela en basiti, özürlü hani özürlü insanlar oluyor, onlara bile iş imkânları sunuyorlar, onlara bile maaş verebiliyorlar yani. Bir de şey çıktı, her iş yeri en azından bir tane böyle insanı, özürlü insan işe sokması lazım falan.”* şeklinde açıklamıştır. Eğitim sisteminin, dezavantajlı grupların da topluma entegre olmalarında ve iş sahibi olmalarında destek olduğunu belirtmiştir. Türkiye kökenli bireyler için, herhangi bir ayrımcılık söz konusu olmaksızın, *iş sahibi olsun* amacının geçerli olduğunu belirten Aydın (19): *“Zaten devlet, ayrımcılığı devlet yapmaz. Çünkü devlet ayrımcılık yapmaz, ayrımcılığı millet yapıyor, devletin umurunda değil. Devlet mesela şuan kaç şey aldılar, Asyl (mülteci) neydi ya, kaç göçmen aldılar, onları kimsenin*

hayrına almadılar ki. Çünkü biliyorlar, Almanya'da şey geriliyor, doğum sayısı geriliyor. Onlar da mesela şu anki aldıkları göçmen bir işe yaramaz ama bu aldıkları göçmen çocukları aynı biz gibi olacaklar, biz gibi buraya entegre olacaklar. Mesela atıyorum biz gibi okuyacaklar, iş sahibi olacaklar. Çünkü Almanya'ya işçi lazım.” Alman eğitim sisteminin, devletin işleyiş mekanizmasını sürdürmek amacıyla öğrencileri iş sahibi yapmaya odaklanmış olduğunu vurgulamıştır.

Alman eğitim sisteminin nitelikli vatandaş tipolojisi yetiştirmek istediğine dair Aydın (19): *“Şey, çok hani, ne diyorlar ona, qualifizierter (nitelikli) hani çok Qualifikationu (niteliği) olanlar mesela yüksek seviyede olanlar. Çünkü zaten Alman devleti dediğimizde mesela sadece devlet değil de mesela iş yerleri de zaten öyle insanlar arıyor. Öyle insanlar arıyor, iş yerleri için de faydalı oluyor. İş yerlerine faydalı olduğu için de tabii Alman devleti de bundan faydalanıyor...Yani bence Alman devleti süper sistem yapıyor. Herkes beynine göre bir, mesela iş yerinde herkes kafasına göre, beynine göre, seviyesine göre, kapasitesine göre bir pozisyona giriyor bence.”* demiş ve Alman eğitim sisteminin temel hedefinin nitelikli vatandaşlar yetiştirmek olduğunu ve bu bağlamda, onların hayatlarına kendi yetenekleri doğrultusunda yön vermelerini sağlayarak iş yaşantısına hazırlanması olduğunu altını çizmiştir.

4.4.2. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Alman Eğitim Sisteminden Beklentileri

Türkiye kökenli öğrencilerin Alman eğitim sisteminden beklentileri; iyi bir meslek sahibi olmak, iyi bir gelecek sahibi olmak ve Abitur (lise bitirme sınavı) yapabilmektir. Meslek sahibi olmak, toplumda iyi bir statü elde etmek demektir. Aynı zamanda toplumda kendini var edebilmenin ve rahat yaşamının ön koşullarından biri olarak algılanmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu, eğitimden beklentilerinin iyi bir meslek olduğunu belirtmiştir. Örneğin Realschule’de okuyan Ensar (15): *“İş için yani...iyi bir meslek sahibi olmak için.”* demiştir. Gymnasium’da okuyan Enise (14): *“Ben zaten polis olmak istiyorum ya yani iyi bir şey bekliyorum çünkü iyi bildim (eğitmek) yapıyorlar bizi also die Bildung ist sehr gut (yani eğitim çok iyi).”* ifadesiyle, Almanya’da iyi bir eğitim aldığını ve bunun sonunda polis olmak istediğini açıklamıştır. Realschule’de okuyan Fatma (15), Almanya’da gördüğü eğitimden: *“Doktor olmayı.”* beklemektedir. Gymnasium’da okuyan Abdülhamit (15): *“Çoğunlukla işte Almanya’da iyi bir üniversitede meslek*

eğitimi almak istiyorum. Çünkü mesleksiz bir şey yapamıyorsun burada. İş falan da lazım, o yüzden ben hani iş ve mesleğimi elime almak istiyorum.” demiştir. Aynı şekilde Realschule’de okuyan Hazal (11): *“İşte, iyi bir mesleğim olsun için.”*, Realschule’de okuyan Reyhan (11): *“İleride iyi bir meslek sahibi olmak için.”*, Realschule’de okuyan Sermin (13): *“Daha iyi iş bulmak için yani daha güzel.”* ve Realschule’de okuyan Melik (13) de: *“İyi bir işim olmasını. Başka çok şey değil aslında, başka ne bekleniyor ki zaten.”* ifadeleriyle, iyi bir meslek sahibi olma beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Realschule’de okuyan Berkay (14): *“Doğru bir eğitim almak, ondan sonra, hayata doğru düzgün bakmak, iyi bir meslek okumak, öyle işte.”* ifadesiyle, iyi bir meslek sahibi olmanın hayata düzgün bakabilmekle eşdeğer olduğunu vurgulamıştır. Berufskolleg’de okuyan Samet (17): *“Meslek sahibi olmak için.”* demiştir. Hauptschule’de okuyan Mustafa A. (16): *“Meslek öğrenmek için gidiyoruz. Abitur (lise bitirme sınavı) yapmak, Ausbildung (mesleki öğrenim) yapmak, para kazanmak.”* ve Gesamtschule’de okuyan Hamza A. (13): *“Gelecek senelerde iyi çalışayım, iyi para kazanayım, onlar için...Şimdi zaten okulda iş hazırlığı yapıyorsun. Dokuzuncu sınıfa geçerken şey yapmak lazım, Ausbildung (mesleki öğrenim) yapmak lazım.”* ifadeleriyle, meslek sahibi olup para kazanma beklentisi içinde olduklarını vurgulamışlardır. Realschule’de okuyan Eren (13) ise, okulda gördüğü eğitimden değilse de Almanya’da futbol altyapısında edindiği beceriler doğrultusunda: *“Ben top oynuyorum ya topçu olmak istiyorum.”* şeklinde beklentilerini ifade etmiştir. Abdülkadir (16) de meslek sahibi olmayı beklediğini ifade etmiş ancak bu beklentisinin gerekçelerine, diğer öğrencilerden farklı bir bağlamda açıklık getirmiştir. Meslek sahibi olma beklentisini: *“İşim olması çok önemli ve rahat bir işim olursa dinimi de daha rahat yaşayabilirim. Babam misal, o kamyon şoförü, zorlanıyor yolda namaz kılarken falan tabi kılıyor ama zorluklar yaşıyor. Ama ben öğretmen olursam ya da avukat falan o zaman daha rahat yaşayabilirsin İslam’ı. Gelirin de iyi, o yüzden daha rahat.”* şeklinde açıklamıştır. Rahat bir işi olması, onun için dini gerekliliklerini yaşamada önem taşımaktadır. Bu kaniya babasının dini gerekliliklerini yerine getirmede yaşadığı zorlukları göz önünde bulundurarak vardığı anlaşılmaktadır.

Eğitimden beklentisinin, iyi bir gelecek sahibi olmak olduğunu belirten Gesamtschule’de okuyan Süheda (15): *“O kadar sene okula gidiyoruz, boşa harcamayalım diye. Elimizden bir şeylerin gelmesini bekliyoruz, yani gelecek.”* şeklinde

ifade etmiştir. Berufskolleg’de okuyan Samet (17), beklentisine dair: *“İleride bir güzel gelecek elde etmek için okuyoruz.”* demiştir. Üniversite’de okuyan Aydın (19): *“Biz niye okuyoruz yani okuyup mesela adam olalım. İleride en azından maddi sıkıntılar çekmeyelim, o yüzden yani, aç kalmayalım. Zaten diyorum ya hep, biz her zaman 1-0 gerideyiz. Ya ne olursa olsun, nereye kadar okursan oku, yine de Alman daima 1-0 önde bana göre.”* ve aynı şekilde Berufskolleg’de okuyan Ahmed (18): *“Gelecek için. Yani iyi para kazanmak için, öyle.”* Anlaşılacağı gibi, öğrencilere göre iyi bir gelecek sahibi olmak demek, iyi bir meslek sahibi olmak ve para kazanmak demektir. Berufskolleg’de okuyan Tuba (17): *“Ya bence gelecek de tabi ki çok mühim de, daha çok kendini geliştirmek için. Ben mesela dilleri çok severim, onları konuşmak için. Ya okula sevinerek gidiyorum mesela hani sonradan doktor olmayı düşünüyorum, inşallah doktor olurum. O da var da, hani param olur ama kendimi geliştirmek için de daha çok.”* ifadesiyle, iyi bir gelecek sahibi olmanın yanı sıra kendini ilgi alanları doğrultusunda geliştirmenin, beklentileri arasında daha çok önem taşıdığını vurgulamıştır.

Eğitimden beklentisinin Abitur yapmak, yani üniversiteye gitmek olduğunu belirten Gymnasium’da okuyan Hamza F. (14): *“Abitur’umu yapabilmek sonra hani yüksek puan mesela hani şimdi Gymnasium’da yapabildiğimi her yerde yapamam tabi onun için işte orada kalmak orada işte Abitur’umu bitirmek beklentim.”* demiştir. Gymnasium’da okuyan Abdülkadir (16): *“Tabi ilk olarak Allah’ın izniyle Abitur’umu yapmak istiyorum. Ama tabi ilk beklentim olarak zaten hep yeni bir sezon başladığında okulda, hep umutla girdiğim an iyi bir öğretmenle karşılaşmak çünkü öğretmenler gerçekten çok etkiliyor notlarını. Amcam da öğretmen, o da kendi de diyor zaten matematikte öyle değil matematikte öğretmenler senden puan kıramıyor ama Almanca olsun, İngilizce olsun ister istemez bir yerden senden puan kırabilir. Çünkü orada belli değil neyin, ne olduğu. O yüzden hep dua ediyorum iyi bir öğretmen rastlasın bana diye. Geçen sene de öyle oldu, bir öğretmenim vardı, o da dersi hiç anlatamıyordu, anlatabilse ben çalışacağım ama o da pek anlatamıyordu. Tek sorun bende de değildi, arkadaşlarda da böyle oluyordu. O yüzden diyeceğim, yani öğretmen iyi olsun gerisi gelir, Allah’ın izniyle.”* ifadesiyle, Abitur yapmak istediğini ve bunun için kendisine sorun çıkarmayan öğretmenlerinin olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Realschule’de okuyan Mustafa K. (13): *“Benim belirli hedeflerim var, o hedeflerden birincisi okulu bitirip Abitur yapmak yani lise. Abitur’u bitirip İstanbul’a gitmek*

istiyorum yani hoca olmak istiyorum. Yani sonradan belki üniversite okuyabilirim. Abitur oldu mu yani insanların görüşü farklı oluyor yani insan böyle yücelmiş oluyor. Mesela bir iş yerinde olursun, Realabschluss (Realschule mezuniyeti) olursun, notların çok süper olur, bir o var, bir de Abitur'u orta bitirmiş birisi var, Abitur'u seçerler genellikle burada. Ondan Abitur'u bitirmek istiyorum.” demiştir. Aynı şekilde Gesamtschule'de okuyan Cüneyt (14) de: *“Abitur yapmak için, iyi bir iş sahibi olmak için.”* şeklinde beklentisini açıklamıştır. Bu öğrencilerin beklentilerinin odak noktasında, lise bitirme sınavı olan Abitur yer almaktadır. Abitur, öğrencilerin lisenin son sınıfında yazılı ve sözlü sınavlara girerek, başarı durumlarına göre elde ettiği diplomadır. Almanya'da üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler, Abitur diplomasına sahip olmalıdır. Almanya'da en üst lise diploması olan Abitur diplomasına sahip olmak, Almanya'da üniversite kapılarının açılması demektir. Bu nedenle Abitur, öğrenciler için büyük değer taşımaktadır.

Meslek sahibi olmak, Türkiye kökenli öğrenciler için büyük önem taşımaktadır çünkü iyi bir meslek sahibi olmak; Almanya'da iyi bir gelecek ve iyi bir statü sahibi olmak demektir. İşçi göçleri ile Almanya'ya gelen Türkiye kökenlilerin geçmişinde, Almanların yapmak istemediği işlerde, zor şartlar altında çalışan, toplumun dışına itilen insan imajı ön plandadır. Diasporada, geçmişin bu gerçekliğinin anlatılarıyla büyüyen Türkiye kökenli öğrencilerin, kendilerini Alman toplumunda var edebilmenin yolunun, iyi bir meslek sahibi olmak olduğunun farkında oldukları ve bunun için çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır.

4.4.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Eğitimde/ Okulda Yaşadıkları Sorunlar ve Ayrımcılık

Almanya'da çokkültürlü eğitim politikası, okullarda farklı kökene sahip, farklı kültürel kimlikteki öğrencilere, barışçı ve demokratik bir ortam sunmayı amaçlamaktadır. Almanya'da okullar, bir arada yaşamın deneyim alanıdır ve bu yönüyle ortak yaşama yönelik katkılar sunmakta, öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Akkaya (1997: 39), Almanya'da okulları şu şekilde betimlemiştir: *“...ana okullarından başlayarak Türklerin ve Almanların karşılıklı ön yargılarını törpüleyebildikleri yerler oldular.”* Ancak günümüzde buna rağmen farklı kökenden öğrenciler, kültürel farklılardan dolayı, okuldaki barış ortamını zedeleyen bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Akşamları evdeyken Türkiye'yi, gündüz okuldayken Almanya'yı yaşayan Türkiye kökenli öğrenciler için bu iki ülkede birden yaşama ve iki farklı kültürle birden yetişme durumu, bir yandan diasporik kimliklerini inşa ederken, diğer yandan bir gerilim alanı yaratmaktadır. Bu gerilimin üzerine bir de okulda sorunlarla karşılaşılırsa, bu durum, okula ve hatta Alman toplumuna karşı yabancılaşmaya yol açmaktadır. Türkiye kökenli öğrenciler, eğitim süreçlerinde, okulda yaşadıkları sorunlar ve uğradıkları ayrımcılığın çoğunlukla öğretmenlerden ve arkadaşlarından kaynaklandığının altını çizmişlerdir. Bunun yanında sadece bir öğrenci, dil sorunu yaşadığını belirtmiştir. Birçok öğrenci ise herhangi bir sorun yaşamadığını dile getirmiştir.

Öğretmen kaynaklı sorunlarla karşılaştığını belirten Rana (12) bu duruma: *“Bazı öğretmenler var okulda, Türkleri sevmiyorlar mesela. O zaman işte o çocuklara, Türk olan çocuklara daha kötü not veriyorlar.”* şeklinde açıklık getirmiştir. Afra (14), öğretmenlerinin genelde iyi olduğunu ancak bazen hak ettiği notu vermediklerini: *“İyi aslında ama bazen de öğretmenler daha kötü not veriyor, Türk olduğumuz için...Mesela aslında iyi not yazdım sınavda ama karnede daha kötü not veriyor...İşte öğretmenler öyle yaptığı bazı şeyler.”* belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin Almanlara daha ayrıcalıklı davrandığını belirten Ahmet (12), okulda yaşadığı ayrımcılığı şöyle aktarmıştır: *“Mesela bir kere Almanlar, böyle bir öğretmen ile konuşurken böyle öğretmen bunlara iyi davranıyordu. Ben de bir şey soracağım zaman hep Almanlara gidiyordu. Bana hiç gelmemişti.”* Türk olduğu için daha kötü not verildiğine vurgu yapan bir diğer öğrenci Mustafa K. (13), düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bazıları, mesela iki not arasında oldu mu, kötü not da verilebiliyor şeyde okulda. Türk olduğum için.”* Yasemin (13): *“Yani karşılaştım sayılmaz yani böyle öğretmen birazcık böyle değişik tavırlar yaptığı oldu böyle. Tavırlar değil de yani böyle Alman çocuklarla ilgilendiği gibi ilgilenmedi bir ara. Ama o öğretmen gitti zaten, hiç kimse sevmiyordu onu.”* Öğretmeniyle yaşadığı bir sorunu Berkay (14), şöyle aktarmıştır: *“Öğretmenler, iyi diyebilirim ama benim tanıdığım bir tanesi Türklere ve öbürlere karşıydı...arkadaşlar konuşunca ve ben tek orada durunca bana kızmaya başlamıştı bir kere, o yüzden.”* O anlarda ne hissettiğine dair ise: *“Tuhaflık işte, sanki beni yabancı olarak görüyor. Ben şimdi on dört yıl oldu Almanya'da yaşıyorum, beni Alman gibi görebilir işte, böyle entegre olmuş insan gibi görebilir. Öyle daha iyi olur.”* açıklamasıyla, doğduğundan beri Almanya'da yaşadığını, entegre olduğunu belirtmiş ve öğretmenin de kendini bu

şekilde görmesini beklediğinin altını çizmiştir. Öğretmenlerle olan ilişkisine dair Melik (13): *“Aslında iyi, bazıları değişik oluyor ama...Aslında insanına göre. Yani öyle...Bilmiyorum, onlarla öyle mesela gülüp oynaşp sonra bize öyle kötü davranılması mesela. Ya da bir tek sen, herkes bir şey yapıyor ama bir tek sen gözüküyorsun ortada. O çok oluyor aslında. Direkt bize yani. Mesela bizim Almanca öğretmenimiz var, arkadaşşıma, mesela bir gün başka yere oturttu hâlbuki o konuşmadı diğerleri konuştu mesela, öyle yapıyor.”* deneyimini aktarmıştır. Büşra (14), okulda yaşadığı bir soruna dair: *“Bir defa öğretmenden olmuştu...bizim sınıfta dört kapalıydık, dördümüz de yani çok iyi değildik Englisch’te (İngilizcede). Sonra öğretmen yanımıza geldi, konuştu işte yapamıyorsunuz, edemiyorsunuz. Sonra biz işte öğretmen var, böyle şey sırdaşım gibiydi, onun yanına gittik dedik işte. Sonra o öğretmen geldi yanımıza, özür diledi. Böyle bir şey demek istemedim diye, yanlış anlamayın falan dedi.”* şeklinde, deneyimini aktarmıştır. Ayrıca başörtülü kız öğrencilerden bazıları, dini kimliklerinden dolayı ayrımcılığa uğradıklarının üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin yaşadıklarından hareketle aktardıkları göstermektedir ki, bazı öğretmenler, kökenleri nedeniyle kendileriyle Almanlarla olduğundan daha az ilgilenmekte ve hatta bazen notlarını kırmakta, hakları olandan daha az not almalarına neden olmaktadır.

Türkiye kökenli öğrenciler, sadece öğretmenleri ile sorun yaşamamakta, aynı zamanda akranlarıyla da sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerden biriyle sorun yaşadığını aktaran Enise (14): *“Bir kız vardı da okulumda, çok kötüydü de, Almandı, bana şişko dedi, kendi ülkene git, ne yapıyorsun burada. Bir de bir kuzenim vardı, Reyhan adı. O da onunla arkadaştı, o da şey, o da beni sevmiyor.”* demiştir. Mustafa K. (13) ayrımcılığı sadece Almanların yapmadığını: *“Arkadaşlarla oldu, çok oldu yani Almanlarla aramızda. Bazıları var hatta şey yani, illa Alman olması lazım değil mesela Kürt oluyor, o da sevmiyor mesela Türkleri, ya da şey oluyor, Bosna oluyor...Ya bazıları oluyor, sevmiyor.”* ifade etmiş ve bir özeleştiriye bulunarak eklemiştir: *“Ama suç zaten şeyde değil yani, onlarda değil. Bizim Türkler mesela kötü örnek oluyor yani yolda falan görüyoruz hep böyle çok...Yani çöp kutusunun yanında duruyor, çöpü yere atıyor ya da yani kavga falan hep dövüş genellikle bizim genellikle Türklerden olur ya da Kürtlerden olur. Yani hiç Almanların kavga ettiği falan görülmez burada. Hep başkaları yani. Çoğunlukla da Türk.”* Mustafa K.’nın (13) bu görüşü, Türkiye kökenli bireylerin

toplum içindeki tutum ve davranışlarına yönelik, ‘biz’ kategorisinden refleksif bir eleştiridir.

Sorun yaşanmasının ve ayrımcılığa uğranmasının okul türüne de bağlı olduğunu düşünen Tuba (17): *“Ama okula da bağlı. Siz biliyorsunuz değil mi hani Gymnasium var, Gesamtschule var. Hani mesela Türkler daha çok Gesamtschule'lere falan gider, hani evde daha çok Türkçe konuştukları için dersleri Almanca falan, o kadar iyi olmaz. Onları Gesamtschule'lere falan gönderirler. Ben mesela Gymnasium'a gittim, orada hiç Türk yoktu, 2000 kişiden baştan on Türk mü ne vardı o kadar. Orada ayrımcılık daha çok oluyordu yani kişisine de bağlı, ben daha çok Alman gibi davrandığım için küçükken bana ayrımcılık yapmıyorlardı ama mesela kendi arasında Türkçe konuşanlara falan bayağı ayrımcılık yapıyordu...Söz konusu bir şey olunca, senin fikrin değişirse sen Türk'sün gibisinden oluyor. Bize benze, ya o da, başörtü falan taşıyanlara başörtüsü takma, o ne alaka, Allahtan korktuğun için başörtü mü takacaksın, öyle şeyler oluyor. Okula bağlı işte. Gesamtschule'lerde daha çok Türk olduğu için böyle ayrımcılıklar yapamıyorlar, korkuyorlar.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Türkiye kökenlilerin sayıca yoğun oldukları okullarda, ayrımcılık yapılamadığını vurgulamaktadır.

Almanya'da bütün derslerin Almanca olması karşısında dil seviyesi görece daha zayıf olan öğrenciler, zorluklarla karşılaşmaktadır. Almancasının yetersiz olması nedeniyle bazen derslerde zorlandığını belirten Büşra (14): *“Çünkü küçüklüğümden beri, beş yaş, küçük yaşında Türkçe öğrendim, dört, beş yaşında ben Almanca öğrenmeye başladım. Ondan hep böyle ara sıra konuştum ettim, öyle.”* demiştir. Bu durum, dilin, okulda başarılı olma ve Alman toplumuna entegrasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

4.4.4. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Çokkültürlü Okul Yaşantıları

Almanya'da okullarda, birçok etnik kökenden öğrenciye rastlamak mümkündür. Öğrenciler, okulda ve sınıflarında farklı köken ülkelerden, farklı kültürlere sahip öğrencilerle bir arada eğitim görürler. Almanya'da sınıf ortamları, ırk ayrımının yapılmadığı, heterojen bir yapıdadır. Kısaca Alman okulları, Alman toplumunun çokkültürlü yapısının mikro bir örneğidir, kültürel çeşitliliği yansıtan bir aynadır. Öğrencilerin çokkültürlü demokrasi eğitiminin temel değerlerini edinmesinde somut bir uygulama yeri ve hatta bu uygulamanın yapı taşıdır. Bu yönüyle okul, farklı

kültürlerden gelen insanların, toplumda demokratik bir şekilde ve barış içinde bir arada yaşamasına ve biz kültürünün inşa edilmesine katkılar sağlayabilecek olanakları içinde barındırmaktadır. Öğrencilerin yabancılarla karşılaşmasının, çokkültürlülüğü gündelik yaşamlarında deneyimlemesinin, ilk arkadaşlarını edinmesinin mekânı olan okullar, entegrasyonun da ilk basamağıdır. Türkiye kökenli öğrencilerin birçoğuna göre, okuldaki ve/ veya sınıftaki çokkültürlülük; bir arada yaşamaya katkı sunmakta, farklılıklara saygı duymaya ve sosyal öğrenmeye olanak sağlamaktadır.

Türkiye kökenli öğrencilerin okul yaşantılarında farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerle karşılaşmaları, farklılıklarla bir arada barış içinde yaşamaya katkı sağlamaktadır. Bu konuda Ensar (15): *“Bir kimsenin zorluğu varsa, herkes ona yardım edebiliyor. Herkes zaten çoğu, zaten dış ülkelerden geliyor. Onun için herkes yani bir gibi diyebiliriz.”* ifadesiyle, herkesin bir gibi olduğunu vurgulamakta ve okulda biz kültürünün inşa edildiğinin altını çizmektedir. Sinem (12): *“İyi bence yani, güzel yani tek Türk değilsin, başka ülkelerden gelen insanlar da var, kendini aslında iyi hissediyorsun.”* açıklamasıyla, farklı kültürden gelen sadece kendisi olmadığı için çokkültürlü ortamda kendini iyi hissettiğini ifade etmiştir. Beraber vakit geçirmenin de bir arada yaşama deneyimine katkı sağladığını belirten Melisa (12): *“Çünkü işte beraber geziye gidiyoruz, beraber bir şeyler yapıyoruz, her zaman beraberiz.”* açıklamasıyla, bunu desteklemiştir. Okulun bir arada yaşamı teşvik edici etkisi olup olmadığına dair Mustafa A. (16): *“Var çok. Daha iyi anlaşıyoruz.”* demiş ve farklı etnik kökenden, kültürden insanlarla ilk defa okulda ve sınıfta karşılaştığı ve sonrasında etkileşime geçip, arkadaş olduğu deneyimini aktararak: *“Okulun, farklılıkların bir arada yaşamasına pozitif bir katkısı evet var. Onların kültürlerini böyle rechnerien (bilgi toplamak, araştırmak) ediyoruz, deneyimliyoruz.”* demiştir. Bu ifadede, okuldaki kültürlerarası eğitim uygulamalarının yansımaları görülmektedir. Mustafa K. (13), bu konuya, bir örnekle şu şekilde devam etmiştir: *“Mesela ben Galatasaraylıyım şimdi değil mi, Podolski’yi görüyorum yani sosyal medyalarda. Elinde çay var, çay keyfi diye yazıyor yani Teespaß falan. Yani Türklerin arasında büyüdüğü için yani rahat ediyor. Bazı Almanlar öyle yani, bizim kültürümüzü çok merak ediyorlar. Öyle yani. Bazen geliyorlar, sizin çayınız falan çok güzel olur, yemekleriniz falan çok güzel olur diyorlar. Öğretmenler de çok beğeniyor bizim yemeklerimizi falan.”* ifadesiyle, okulun kültürlerarası etkileşime katkısını örneklerle açıklamıştır. Türkiye’de forma giyen

Alman futbolcu Lukas Podolski'yi sosyal medyada takip eden Mustafa K. (13), onun kültürlerarası etkileşim bağlamında Türklere, Türk kültürüne olumlu yaklaşımını görünce mutlu olduğunu belirtmiştir. Okulun, farklı kökenden gelen, kültürel farklılığa sahip öğrencilerin, gerilim çıkmadan bir arada yaşamasına yardımcı olan bir yapı sunduğuna dair Abdülhamit (15): *“Sıkıntı çıkmıyor. Sınıfları da hep öyle yapıyorlar. Benim sınıfımda şimdi bir tane Yunan çocuk var, Litvanya var, Türk var, Polonlar da var sınıfta da okullarda da her yerde var yani. Fazla problem çıkmıyor.”* demiştir. Okulda farklı kültürden insanların olmasının, bu farklılıklarla karşılaştığında bir arada yaşamayı öğrettiğini belirten Mert (13): *“Öğretiyor. Bir tane okul dersi var orada herkes insanı beğenmesini yani sadece nasıl gözüküğünü dışlamasını şeyi gösteriyorlar, yapmayın diye ders var...Politik dersi değil. Böyle insanları dışlamamak dövmemek, kötü bir şey yapmamak beraber güçlenmek, öyle bir ders var. Yani bizim okul çok şey, çok değişik insanlar. Nasıl diyeyim biz bir tane fotoğraf çektik, bizim okul çok renkli. Yani bizim okul çok şey var.”* ifade etmiştir. Aynı zamanda okulun heterojen yapısına dikkat çekmiştir. Okulda öğretmenlerin birlik ve beraberlik idealini vurguladıklarına değinen Mustafa K. (13): *“Öğretmenler, genellikle onu ister, yani hep birlik beraberlik isterler. Yani bazen onlar da öyle olmaz ama. Yani bizim bir olmamızı, bir ağızdan olduğumuz, bir ağızdan olmamızı isterler. Yani genellikle onlar şöyle söyler; Türk, Bosna, Polon, Suriyeli falan fark etmez yani neticesinde insanız derler. Ama bazı yerlerde de şey yapıyorlar yani.”* ifadesiyle, öğretmenlerin bir arada yaşamı bir ideal olarak gösterdiklerini ancak bazen kendilerinin bundan farklı davranışlar sergilediklerine değinmiştir. Bazı istisnai durumlarda, bir arada yaşam motivasyonunun sekteye uğradığına ve ayrımcılığın yaşandığına değinen Abdülkadir (16): *“Bazen oluyor, bazen olmuyor. Çoğu zaman okulda aktiviteler yapıyorlar. Böyle bütün başka ülkelerden gelenleri bir araya toplamak için. O aktiviteler bayağı iyi oluyor, birbirine bağlanıyorlar çocuklar. Ama bazen de işte kendi aralarında olduklarında, o zaman birbirlerini dışlama oluyor tabi. Şakalaşma olsa da ister istemez bazen siyahlara bile şey yapıyorlar şaka olsa bile. O siyah da bir şey diyemiyor. Ondan sonra diyor şakaydı diye gülüşüyorlar. Ama öyle ister istemez bazen dışlama oluyor ama okul kendisi bayağı gayretli böyle konularda.”* ve kendi arkadaşlık ilişkilerine dair ise: *“Ağırlıklı tabi arkadaşlarım Türk oluyor, onlarla daha iyi anlaşabiliyorum. Din, dini yönlerden de tabi daha iyi anlaşabiliyorum ama tabi yeri geldiğinde Almanlarla top da oynuyorum,*

takım olarak onlarla da tabi anlaşıyorum, arkadaşlık kuruyoruz, şakalaşyoruz. Ama böyle ayrıyeten bulduğum arkadaşlarım tabi çoğunlukla Türk oluyor.” açıklamasını yapmıştır. İfadelerinden de anlaşılacağı gibi, dini kimliği, diğer dinlere mensup öğrencilerle ilişkilerini etkilemektedir. Bir arada yaşam kültürü edindirme noktasında okulun katkılarına dair Hamza F. (14): “Yani belki her defasında başarılı olmayabilirler ama yani deniyorlar, oluyor hani.” demiş ve neticede okuldaki etkileşimin farklı kültürlerden gelen insanları bir arada tuttuğunu belirtmiştir. Hamza F. (14), kendi arkadaşlık ilişkilerine dair ise: “İşte hani herkesle arkadaşlık yaparım hani anlaştığım müddetçe ama hani Türklere karşı, aslında hiçbir şeyim olmaz da hani bazen böyle aralarda böyle gıcıkları çıkabiliyor. Böyle hani nasıl desem böyle sevmediklerim oluyor. Ama yüz kişiden bir, iki kişi belki ama Almanlarda, aslında onlara karşı hiçbir şey olmaz Almanlarla iyi arkadaşlık ederim ama Türklere böyle dışlama olduğunda yani onlarla hiç muhatap olmam. Muhatap olmam onunla ama işte yani dediğim gibi, Polon olsunlar benim için fark etmez.” demiştir. Arkadaşlık ilişkisi konusunda Abdülhamit (15): “Benim bütün okuldan sadece bir kişi var o da abim işte ama başka öyle arkada bir tane Türk arkadaşım var ama o camiye gelmiyor. Almanlarla da arkadaşlık falan kurmuyorum. Onlar benim bazı görüşlerimi farklı görebiliyorlar. Beraber diyelim dışarı çıktık, geziyoruz, ondan sonra tabi namaz vakti de gelince ben namaz kılmak istediğim zaman...farklı işte onlar, işte farklı bir şeyler görüyor, ben de farklı görüyorum.” diyerek, bir arada yaşam konusunda, dini kimliği nedeniyle arkadaşlarıyla görüş ayrılıkları yaşadığını belirtmiştir. Daha çok Türklerle bir arada olmasının nedeni olarak Cüneyt (14): “Benim daha çok Türk. Arkadaşlarım, daha çok Türk. Çünkü Türklerle daha çok anlaşıyorum Almanlardan. Almanları biliyoruz, hep kötülük peşinde. Hep şunu yapalım, şunu yapalım diyorlar. Sigara falan. Arkadaşlar var tabi ki iyi olan, onlar da çok bir şey yapmıyor tabi ki.” demiştir. Öğrencilerin ifadelerinden, Alman okullarının, Almanya’daki farklı kültürden gelen öğrencilerin, gerek yapılan etkinlikler gerekse projeler aracılığıyla bir arada yaşama motivasyonunu arttıran bir havanın yaratılmasında önemli işlevleri olduğu çıkarımında bulunulabilir. Okulun hedefinin bir arada yaşam olduğuna değinen, ancak ayrımcılığın ve ön yargı taşıyan davranışların önüne çok da geçilemediğini belirten Aydın (19): “Okul, nasıl desem, soruyu anladım da ama nasıl diyeceğimi bilmiyorum. Bence okul, şey, yani hem birliği sağlıyor yani hani eşitliği de sağlamaya çalışıyorlar da ama yine ayrımcılık

şeyine gidiyoruz ama. Çünkü o hep var, hep olur o ayrımcılık, her zaman olacak da çünkü önyargıyla başlıyorlar. Ondan sonra yaşları ilerledikçe mesela, hele gençlerin o önyargı kırılıyor ileride de ama.” açıklamasını yapmıştır. Farklı kültürlerle temas kurmak için ülkeler arası gezilerin yapıldığını belirten Tuba (17): “Ya aslında sağlıyor mesela austauschen (değişmek) Türkçede ne, hani buradan Türkiye’ye yolluyorlar, Türkiye’den buraya getiriyorlar, eskiden o kadar yoktu da, bilmiyorum okuldan okula değişik de olabilir. Gymnasium’da mesela o fazla oluyordu yani bayağı Fransa’ya gidiliyordu, Türkiye’ye gidiliyordu, Polonya’ya falan gidiliyordu. Para da ödemişlerdin, onu devlet ödüyordu. Öyle şeyler bizim okulumuzda çok oluyordu mesela ama. Öyle, onlar işte ayda yılda bir kere oluyor, diğer günlerinde çok fazla konuşulmaz Türk nedir, Arnavut nedir gibisine. Sağlamasına sağlıyorlar, sağlamaya çalışıyorlar ama o kadar başarılı değiller bence.” ifadesiyle, kültürel farklılıklarla bir arada yaşama yönelik deneyimler kazandırmak için çok sayıda etkinlik gerçekleştirildiğini ancak tüm etkinliklere rağmen, bu çabaların sonucunu çok başarılı bulmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin, kendi okul yaşantılarını ve deneyimlerini temel alan görüşlerinden, kültürlerarası eğitim yaklaşımının yaygın olduğu ve öğrencilerin kültürel yönden heterojen okul ortamında bir arada yaşam becerisi kazanarak, kültürel yönden heterojen Alman toplumunda bir arada yaşama hazırlandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye kökenli öğrencilerin okul yaşantılarında, farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerle karşılaşmaları, farklılıklara saygı çerçevesinde yaşamaya da katkı sağlamaktadır. Eğitim sisteminin, bu çok farklı kökenlere sahip insanların bir arada yaşaması noktasında farklılıklara saygılı olma yönünde katkı sağladığını vurgulayan öğrencilerden Enise (14): “Bizim çok Polon var okulumuzda. Çok iyiler hepsi, anlaşıyoruz.” ve Rana (12): “Almanlarla da anlaşıyoruz...kardeş gibi hissediyoruz kendimizi.” demişlerdir. Birlikte yaşama kültürünü oluşturacak, öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağlamaya yönelik derslerin de var olduğunu belirten Fadime (13): “soziales Lernen (sosyal öğrenme) diye bir şey var bizde aslında. İşte orada böyle oyunlar oynuyoruz, ondan sonra da işte bazı mesela daha yeni okula geldiğimizde isimleri söylemeliydik, ondan sonra da işte orada işte onlarla konuşmalıydık, sorular sormalıydık.” ve Ümran (12): “Evet bizde de öyleydi. Biz beş kişi, benim arkadaşlarımla beraber yeni sınıfa girdik çünkü hep verteilen (dağıtmak) yaptılar yedinci sınıfa gelince, işte karşılaşma.” deneyimlerini anlatmışlardır. Bu konularla ilgili

olarak bazı sivil toplum kuruluşlarıyla ortak projelerin de yapıldığını belirten Hamza F. (14): “*Mesela bizim okulda geçen hafta vardı. Geçen hafta tören mesela başka ülkelerden Japonlar getirmişlerdi, okulu böyle gezdirmek için falan. Yapıyorlar öyle aktiviteler falan oluyor.*” Alman okullarında öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle karşılaşmaları, temas kurmaları, diyalog kurarak etkileşime geçmelerini sağlamak amacıyla çok sayıda etkinlik yapılmaktadır. Bu etkinliklerin, bir arada yaşam ve biz kültürü edindirme noktasında önem taşıdığı açıktır. Öğrenciler, okul yaşantılarında bir arada oldukları, sınıfta beraber oturdukları, ders yaptıkları, çalıştıkları, birbirinden çok farklı, çeşitli kültürlerden insanlarla sokakta da bir arada yaşamaya hazırlanmaktadır. Öğrencilere, ötekileştirme yerine bizleştirme kültürü edindirilmeye çalışılmaktadır. Kısaca Almanya’da okullar, Alman toplumunun çokkültürlü yapısını yansıtmakta ve ‘bütün farklılıklarla birlikte yaşayabiliriz’ demektedir.

4.5. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri

Tarih, insanın geçmişin kalıntılarıyla arasında kurduğu ilişkidir. “Tarih, mekânını homojen ve boş bir zamanın değil, şimdiki zamanın doldurarak oluşturduğu bir yapının nesnesidir.” (Benjamin, 1980: 701). Başka bir deyişle tarih, geçmişle günümüz arasında diyalog kurmanın sonucu olarak, öznenin geçmişe dair oluşturduğu tarihsel inşalarıdır. Bu tarihsel inşalar, bugünün sosyal gerçekliğinden geçmişin tanımlanmasıdır. Bir tarafta öznenin yani bireysel kimliğin bir parçası olarak ortaya konulan tarihsel inşalar, diğer tarafta kolektif kimliklerin kendi geçmişlerini tanımlamasının sonucu olarak kolektif tarihlerin inşalarıdır. Geçmişin kolektif olarak tarih haline getirilmesi, geçmişin bireysel anlamını, kolektif hale getirir. Böylelikle tarih, kurumun/ etninin tarihsel süreç boyunca edinilen tecrübelerinin ve bunlardan yapılan çıkarımların toplamı haline gelir. Kurumların/ ülkelerin varlıklarını sürdürülebilir kılmak için geçmişin bilgisinin (bu bilgi, kültür ve değer yüküdür) bugünde, gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Bu aktarımın birçok farklı yolu olsa da temel araç, formal eğitim olmaktadır.

Bu bağlamda tarih dersi de, kültürel ve toplumsal mirası günümüze aktarması özelliği ile her kurumun/ ülkenin kullandığı bir aygıttır. Tarih dersine kurumun/ ülkelerin yüklediği amaçların yanında tarih dersi, öğrencilere düşünme becerileri kazandırması

özelliği ile ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde çok yönlü işlevlere sahiptir. Örneğin Almanya’da tarih derslerinin başlıca amaçları: bireylere sorgulama, yorum yapma, bilimsel bakış açısı ve analitik düşünme yeteneklerini kazandırarak, tarihsel bilince, ulusal ve evrensel değerlere sahip olarak yetişmelerini sağlamaktır.

Okullarda tarih dersleri, geçmişin bilgisini sunmasının yanı sıra öğrencilerin kişiliğini geliştirmekte ve böylece kimlik inşalarında da çok boyutlu katkılar sunmaktadır. Ortak bir geçmiş ve aidiyet duygusu oluşturarak, biz kategorisi inşa etme aracı olan tarih, kimlik inşasında önemli bir roledir. “Ortak bilinci, ulusal kimliği tanımlamada kullanılan araç daima tarih oldu. Aynı milletteniz. Aynı coğrafyada yaşadık. Aynı değerleri paylaşıyoruz. Bu aynılıkları tanımlayabileceğimiz yegâne alan tarihtir.” (Pamuk, 2009: 42). Bu bağlamda okullarda tarih derslerinde, yoğun olarak üzerinde yaşanan toprakların tarihinin öğretilmesi, ulusal kimlik inşasına, aidiyet gelişimine ve de vatandaşlık bilincine katkı sağlamaktadır. Güven, Bıkmaz, Demirhan- İşcan ve Keleşoğlu (2014: 9) tarafından da vurgulandığı üzere: “Tarih çalışmaları, iyi bir vatandaş olmak için de gereklidir. Vatandaşlığın pekiştirilmesi için tarihin öğretilmesi gerektiği ve okul programlarında yer almasının gerekliliği en çok kabul gören düşüncelerden biridir.” Almanya’da okulda gördükleri tarih derslerinde, kendi köken ülkelerinden farklı bir ülkenin tarihiyle yoğun olarak karşılaşan Türkiye kökenli öğrencilerin, tarih dersini algılayışları ve dersin kimlik inşalarına, aidiyetlerine katkılarının ne olduğu sunulmuştur.

4.5.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarihin Neliği

Türkiye kökenli öğrencilere göre tarih; geçmiş, Osmanlı, savaşlar, Türkiye demektir. Bir öğrenci için ise tarih, kafadan uydurulan safsataları ifade etmektedir.

Tarih deyince akıllarına geçmişin geldiğini belirten öğrenciler, bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Fadime (13): “*Daha böyle eski zamanlar.*”, Ümran (12): “*Eski zamanlar.*”, Nesibe (11): “*Eski zaman. Taş devri.*”, Reyhan (11): “*Eski zamanda ne olduğu.*”, daha spesifik yaklaşan Hazal (11): “*Doğum tarihi.*”, Erva (12): “*Geçmiş zamanlardan böyle konular.*”, Melisa (12): “*Geçmiş zamanlar, olmuş zamanlar.*”, Ahmed (18): “*Geçmişte ne olduğu.*”, Sermin (13): “*Tarih, eskiden mesela eskiden olan şeyler tarih. Eskiden nasıl yaşıyordu, tarih.*” Aynı şekilde Ensar (15) da: “*Geçmiş şeyler yani Almanya’da, Mısır’daki öyle şeyler yani. Ondan dolayı buraya kadar şimdi*

ne oldu diye.” şeklinde ifade etmiş ve tarihi, geçmişten bugüne gelen bilgi olarak açıklamıştır. Rana (12): *“Eskiden yani çok çok çok önceden olan şeyleri anlatıyorlar bize. Bir de mesela eskiden, çok eskiden kalmış şeyleri görüyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Melda (13) da tarih denince: *“Eski zamanlar aklıma geliyor.”* demiştir. Abdülhamit (15): *“Şimdiye kadar bizim dünyada neler oldu diye, diyelim şimdi savaş olsun, barışlar olsun ya da Almanya diyelim, şimdi yaptığımız konu. Fransa nasıl kuruldu, Almanya nasıl kuruldu, neden, kimler vardı, Wilhelm II ya da öyle işte onları konuşuyoruz. Onlar neler yaptı diye, nasıl Almanya birleşti diye.”* ifadesiyle, geçmişte olan bitenin tarih demek olduğunu, derslerde gördükleri ekseninde örneklendirerek açıklamıştır. Tarihin, zamanla ilgili şeyler olduğundan bahseden Melik (13): *“Evet aslında geçmiş bir tek.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihi, geçmişte yaşananlar olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden bir kısmına ise tarih, Osmanlı İmparatorluğu’nu çağrıştırmaktadır. Tarihin kendisinde ne çağrıştırdığına dair Süheda (15): *“Osmanlı zamanı.”*, Sermin (13): *“Osmanlı zamanı mesela.”* ve Öykü (11): *“Yani diyelim Osmanlı İmparatorluğu falan, öyle şeyler.”* demişlerdir. Benzer şekilde, geçmişin hangi kısmının aklına geldiğine yönelik Melik (13): *“Osmanlı geliyor. Bilmiyorum tanıyor musunuz ama Einstein, tanıyorsunuzdur, o geliyor böyle. Mesela lambayı yapan, telefonu yapan öyle şeyler geliyor.”* ifadesiyle, Osmanlı’nın yanı sıra buluşlarıyla tarihte iz bırakan insanların aklına geldiğine değinmiştir. Osmanlı vurgusu yapan Abdülkadir (16): *“Tarih deyince ilk olarak peygamberimizin zamanı, ondan sonra Osmanlı zamanı geliyor aklıma. Okulda da zaten Osmanlı tarihini bayağı işlemiştik bir aralar, bayağı hoşuma gitmişti.”* Öğrencilerin tarihi, kendi köken ülkelerinin geçmişiyle özdeşleştirmiş oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, tarihe dair algılarında Türkçe ve Türk kültürü dersinin ve ailelerinin etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerden bir kısmı için tarih, savaşları çağrıştırmaktadır. Örneğin, tarih deyince aklına ne geldiğine dair Fatma (15) çok net şekilde: *“Savaş.”* demiştir. Aynı şekilde savaş odaklı bir tarih algısına sahip olan Berkay (14): *“Savaşlar. Ondan sonra barışlar, sonra da birleşmeler. Avrupa birleşmesi ya da Almanya ve Amerika barıştığında, şu Hitler zamanında yardım ettiklerinde, ilk onlar aklıma geliyor.”* ifadesiyle, savaşların yanı sıra barış ve birleşme süreçlerinin aklına geldiğine değinmiştir. Berkay’ın (14), savaş kavramının İkinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki süreç temelinde şekillendiği

anlaşılmaktadır. Tarih algısını, Alman tarihinin şekillendirdiğinden bahsedilebilir. Tarih denince, önce geçmiş zamanda olup bitenlerin çağrışım yaptığını belirten Reyhan (11), sonrasında biraz daha mikro boyutta yaklaşarak: *“Belki savaşlar, eskiden savaşlar oluyordu.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Öğrencilerden bazılarında ise tarih, Türkiye’yi çağrıştırmaktadır. Tarih deyince aklına, öncelikle Türkiye’nin geldiğini ifade eden Yasemin (13): *“Tarih deyince, Türkiye aklıma geliyor ilk önce. Osmanlı şeyler, çağlar, orası. Önceden ya da Almanya’da böyle önceki zamanlar...Tarih deyince zaten aklıma ilk önce Türkiye geliyor, bilmiyorum neden.”* Tarihten hem Türkiye, hem Osmanlı hem de Almanya’nın geçmişini anladığını açıklamıştır. Bu algıda, içinde büyüdüğü Almanya’nın ve köken ülke olan Türkiye’nin geçmişinden izler de yer almaktadır.

Ahmet (12) ise tarihe bambaşka bir açıdan bakarak, geçmişi insanların kafalarından uydurduklarını, şu şekilde belirtmiştir: *“Benim için Geschichte (tarih) şey demek yani böyle kafalarında uydurulan bir şeyler. Einfach (sadece) kafalarından uyduruyorlar.”* Bununla tarihin, tarihçinin öznel bakış açısını yansıttığını ifade etmektedir.

4.5.2. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarih Derslerinin Amacı

Öğrencilere göre tarih derslerinin amacı; geçmişi bilmek, karşılaştırma yapabilmek, geçmişten ders çıkartmak, geçmişi örnek almak ve ulus tarihini canlı tutmaktır. Tarih dersinin amaçlarıyla ilgili olarak Aydın (19), amaçlara genel ve çok boyutlu bir şekilde bakarak şu şekilde tartışmıştır: *“Niye o konuyu yapıyoruz, çünkü Alman çünkü bize tek öğrenmek zorunda olduğumuz kadarını öğretiyorlar. Yani Alman devleti, bize öğretmek istediklerini sadece öğretiyorlar, beynimize onu veriyorlar...işte şey, ne deniyordu buna, işte devletin amaçları var ya onlar...ya hani dediğim gibi işte...bu sistemin hepsi yani bunlar kafaya göre yapmıyor ki hepsinin bir amacı var tabi. Bize mesela atıyorum Hitler’i öğretmeleri. Onu, kafalarına göre ya da canının istedikleri değil onun bir amacı var...amaç, mesela atıyorum şimdi Osmanlı’yı öğretseler bize, biz Türklerin daha fazla ilgisini çeker ya da ne bileyim Türk olarak biz daha değişik, o tarihi daha değişik yaşarız ya da daha değişik dinlerimiz öğretmeni falan da, onun amacı ne olabilir. Amacı, bilmiyorum, toplumu ya toplumu şey yani bilmesi gerektiği kadar bilsin ya da toplum böyle hani ayaklanmasın ileride...işte onun bir amacı var devletin, işte onu boşuna yapmıyor onlar, ben bunu biliyorum. Çünkü ben de derim şimdi alın size Roma,*

alın bu İtalya. Onun işte bir amacı var, amacı ne işte...amaç, bir şekilde şey düşünüyorum hani Alman devleti...zaten öğrettikleri, resmen dünya tarihi yani iki dünya savaşı ne demek, bu mecburi, mecbur bilmemiz lazım bunu.” Bu açıklamalarıyla Aydın (19), okulda tarih derslerinin olmasının, her bir konunun öğretilmesinin belirli bir amacı olduğunu, yani tarih dersinin devletin bir ideolojik aygıtı olduğunu ifade etmiştir. İktidar, inşa ettiği ortak tarihin, tüm bireylerin ortak referans noktası olabilmesini ister. Tarih dersleri aracılığıyla, öğrencilerin egemen söylem repertuarını, kültürel değerleri ve kolektif geçmişin bir parçası olma durumunu içselleştirmesi hedeflenmektedir (Pamuk, 2014: 104- 107).

Öğrencilere göre tarih dersleri aracılığıyla gerçekleştirmek istenen öncelikli amaç; geçmişi bilmektir. Yasemin (13) için tarih dersinin öğretilmesinin sebebi: *“Önceki insanları anlayabilmek ya da bilmek yani bilgi olarak, genel bilgi. Önceki insanların yaşayışını bilmek.”* tir. Aynı şekilde Berkay’a (14) göre de tarihin amacı: *“Eski zamanı anlayalım, nasıl yaşadıklarını. Böyle cep telefonları eskiden yoktu, nasıl konuştuklarını, nasıl haberleri aldıklarını, onu gösteriyorlar bize.”* Aslınur (12), tarih derslerinin öğretilme amacını: *“Geçmiş zamandan bir şeyler öğrenmemiz için. Yani öbürlerinin ne yaptığını, nasıl yaşadığını.”* şeklinde açıklamıştır. Ümran’a (12) göre tarih dersleri: *“Eski zamanlarda nasıldı diye gösteriyorlar. Çünkü biz eski zamanda tabi ki yoktuk ya, gösteriyorlar nasıl diye.”* Tarih, geçmişin nasıl olduğunu göstermek için vardır. Fatma’ya (15) göre: *“Eskiden olanları bilmemiz için, neden olduklarını bilmek için.”* tarih dersleri var. Rana (12): *“Eskiden insanlar nasıl yaşadı, nasıl şey bu bütün şeyleri.”* ifadesiyle, tarih dersinin öğretilmesinin amacının, geçmişi öğrenmek için geçmişte ne olduğunun, insanların nasıl yaşadığının bilgisinin edinilmesi olduğu üzerinde durmuştur. Tarih dersiyle geçmişe dair bilgi sahibi olmanın amaçlandığına değinen Büşra (14): *“Atalarımız nasıl yapıyordu diye.”* demiştir. Cüneyt (14) de: *“Neden öğretiyorlar, daha bilgili olalım diye, daha çok bilgili olalım diye.”* ifadesiyle, tarih dersinin bilgi sunduğunu belirtmiştir. Almanya’da okutulan tarih derslerinin amacı Abdülkadir’e (16) göre: *“Almanların kendi geçmişlerini öğrenmeleri için. Gelip geçmiş ne olduysa, onları Almanlara öğretiyorlar. Almanlara, Almanya hakkında, istisna tabi Fransa falan tabi onun etrafında da öğretiyorlar ama ağırlıkla Almanlarınkini öğretiyor.”* Abdülkadir (16) bu ifadesiyle, geçmişin bilgisinin sunulduğuna değinmiştir.

Tarih dersleri aracılığıyla, bireylerin, üzerinde yaşadıkları toprakların geçmişini, Almanya'yı Almanya yapan olayları bilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Aynı şekilde tarih dersinin amacının, geçmişle günümüz arasında karşılaştırma yapabilmek, değişim ve sürekliliği algılamak ve bu bağlamda nereden nereye geldiğimizi göstermek olduğuna değinen öğrencilerden Sermin (13): “*Mesela eskiden nasıldı, şimdi nasıl, kıyaslamak için olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Abdülkadir (16) geçmişin öğretilmesinin nedeninin, günümüzü, geçmişle bağlantı kurarak anlatmak olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Almanların önceki halini ve şimdiki halini, şimdi de o dersi görüyorum ve orada da şeyi öğretiyorlar şimdi Nation (ulus) neydi? Ulusun, onun önceden şimdi nasıl oluştuğunu, böyle bir bağlantı kurup öyle öğretiyorlar.*” Sinem (12): “*Öbür insanlar nasıl yaşıyor, Almanların yemeği başka, bizim yemeğimiz başka veya yani çok konu var. Öğreniyoruz, öbür insanları öğreniyoruz.*” ifadesiyle, tarihin farklı insanların yaşantısıyla karşılaştırma yapmayı amaçladığını belirtmiştir. Öykü'ye (11) göre de geçmişe dair bilgiler içeren tarih dersi: “*Geçmişte nasıl yaşamışlar veya bugünkü zaman eskisinden nasıl veya daha iyi miydi, daha mı kötüydü.*” karşılaştırmasını yapabilmek, geçmişle bugün arasında fikir yürütebilmek için vardır. Öğrenciler tarihsel düşünme becerilerinden, tarihsel analiz ve yorum becerisine vurgu yapmışlardır. Okulda tarih derslerinin neden öğretildiğine dair Mustafa A. (16): “*Allgemeinwissen (genel bilgi) yani dünyada ne oldu, ne geçiyor. Eskiden nasıldı diye, bugün nasıl diye, öyle falan.*” ifadesiyle, geçmişle iletişim kurarak ne olup bittiğinin öğretilmesi ve karşılaştırma yapabilmek olduğunu söylemiştir. Tarihin amaçlarını bir örnekle açıklayan Mustafa K. (13): “*Bence önceden mesela farklıydı, kadınların hiç hakkı yoktu ya da bir insan, mesela diyelim bir insan grip oldu, tedavi etmeden direkt öldürüyorlar. Yani şuan nasıl ilerlediğimizi göstermek için, onunla alakası, ilgisi olabilir bence.*” bu ifadesiyle, toplumsal gelişim sürecine ve doğrusal, ilerlemeci tarih anlayışına vurgu yapmıştır. İlerleme paradigması, pozitivist tarih anlayışının bir yansımasıdır. Tarihsel bilgi, geçmişin verileriyle bugünü anlamak, geleceğe dair çıkarımlarda bulunmak ve bu bağlamda değişimi anlamada, çok boyutlu düşünme ve kararlar verebilmede rol oynamaktadır.

Tarih derslerinin, geçmişten ders çıkartmayı amaçladığını belirten öğrencilerden Ensar (15): “*Şu Hitler olayından dolayı Almanya nasıl böyle oldu o zamanda ve şimdi niye öyle bir şey yine olamaz diye yani bize göstermek istiyorlar. Böyle bir şey olamaz bir*

daha ve doğru değil yani. En çok ona basıyorlar yani öyle diyebiliriz. Olmasın diye böyle bir şey ve nasıl olabildiği...birazını bilmek yani dünyada ne oldu diye. Ama işte en çok amacı var olan Hitler.” demiş ve Almanya'nın bir Hitler daha çıkmasını diye uğraştığını vurgulayarak: *“Evet, onu bize yani öğretiyorlar.”* şeklinde belirtmiştir. Bu bağlamda tarih dersinin, geçmişten ders çıkartmak için müfredatta yer aldığı üzerinde durmuştur. Bu noktada Ensar (15), bir daha Hitler çıkmasını diye öğretilen tarih derslerinin aynı zamanda ayrımcılık yapmayın, herkes eşittir gibi bir mesaj taşıdığına vurgu yapmıştır: *“Hiç kimseye kötü davranmayın, onlar gibi, o zamanki zamandaki gibi herkes aynı.”* Bunun anlamı, kimsenin birbirinden farkının olmadığına dair farkındalık kazandırmaktır. Bir anlamıyla tarih dersinin buradaki amacı, herkese Almanya tarihini anlatarak, hiçbirimizin birbirinden farkı yok diyerek, Türkiye kökenli öğrencilerin, herkesle eşit haklara sahip birer Alman vatandaşı olduğunu vurgulamaktır. Aynı doğrultuda Fatma (15): *“Bir daha olmasın diye.”* ifadesiyle, geçmişte yaşanan kötü olayların bir daha tekrarlanmaması için okullarda tarih derslerinin yer aldığını belirtmiştir. Tuba (17): *“Bence mal mal dolanmamak için. Geçmiş, çok mühim bir şey, herkesin bilmesi gerekiyor. Hani bazıları, umursamıyorum geçmişte ne olmuş sonra ne olacak, ben şimdi yaşıyorum gibisinden düşünenler de var ama bence çok mühim. Hani bir daha aynı şeyler tekrarlanmasın, o kadar savaşlar oldu, hala da oluyor başka yerlerde, Türkiye gibi yerlerde, onlar burada bari olmasın gibisine de mühim bence bayağı.”* ifadesiyle, tarihin geçmişle yüzleştirdiğini, kötü olayların bir daha yaşanmaması için bilinmesi gerektiğini belirtmiş ve günümüz için şu örneği vermiştir: *“Mesela burada da var öyle hani neo-naziler var, herkese karşı olanlar var. Ausländer raus (yabancılar dışarı) diyenler. NDP mi ne...NPD pardon. İşte hani o kişilere, onları öğretmek için gibisinden. Hani bir daha aynısı olmasın gibisine. Daha demin dediklerim işte. Bizim için bence o.”* Nazi dönemine vurgu yapan öğrenciler, Almanya örneğinden hareketle, tarihin geçmişten ders çıkartma amacı üzerinde durmuşlardır. Almanya'da tarih öğretim programının, özellikle bu dönemle yüzleşme, hatırlama ve ders çıkarma boyutunu yansıttığı göz önünde bulundurulursa, tarihin bu amacına ulaştığı, öğrencilerde karşılığını bulduğu söylenebilir.

Tarih dersinin geçmişi öğretmesinin amacının, geçmişi örnek almak olduğunu belirten Melik (13): *“Bize, eski yaşayanları bize öğretmek için, lazım olur diye bir kere...Biz de onlardan örnek alalım diye, bence öyle.”* ifade etmiştir. Bu açıklamasıyla Melik (13),

tarih dersinin eski dönemlerde yaşamış insanların yapıp ettiklerini örnek almayı amaçladığını ve bu çerçevede tarihin yol gösterici olduğunu belirtmiştir.

Tarih derslerinin amacının, ulus tarihini canlı tutmak olduğunu, Abdülkadir (16): *“Bir yönden de tabii şey yapıyorlar, kendi tarihlerini devamlı öğretmezler, o zaman o tarih bir gün bitecektir, ölecektir. Hiç kimsenin bilgisi olmayacak ondan sonra resmi tarih hakkında. Böylelikle devamlı anlatıyorlar ki unutmazınlar ve ister istemez biri öğretmen olup da devam edip anlatacak onları. Böylelikle tarih, hep böyle canlı kalacak ve işlenecek.”* şeklinde ifade etmiş ve ulusun, geçmişe referans vererek ayakta kaldığına değinmiştir. Bu bağlamda Abdülkadir’e (16) göre, resmi tarihin öğretilmesi, birlik ve bütünlüğü sağlayacak olan ulus bilinci yaratmayı ve bu bilinci canlı tutmayı amaçlamaktadır.

4.5.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Derslerinde Gördükleri Konular

Öğrenciler, tarih derslerinde hangi konuları gördüklerine dair, akıllarında en çok kalan, kendilerinde en çok iz bırakan ya da en son derste gördükleri konulardan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda tarih derslerinde; dünya tarihi, Alman tarihi ve Hitler, geçmişteki insanların yaşamı, savaşlar, Osmanlı, dinler tarihi, soy ağacı konularını gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tarih derslerinde, dünya tarihi konularının işlendiğini vurgulayan Abdülhamit (15): *“Çoğunlukla dünya tarihi fazla. Şimdi Japonların.”* demiştir. Mustafa A.’nın (16): *“Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı. Fransa’nın büyük Ludwig, onu yapıyoruz.”* ve aynı doğrultuda Enise’nin (14): *“Şimdi biz Osmanlılardan konuşuyoruz, şey Krieg (savaş) vardı ya. Birinci Dünya Savaşı. Serbien (Sırp), osmanisches Reich (Osmanlı İmparatorluğu). Nasıl oldu diye, ondan konuşuyoruz da daha yeni başladı. Çok bilmiyorum da gördüğüm şey, osmanisches Reich çok küçüldü, Türkiye ya. Türkiye daha büyüktü, çok küçüldü şimdi. Kürt mü diyeyim, PKK’lılar da bir şey yapıyor.”* açıklamalarından, dünya tarihi konularının işlendiğini anlaşılmaktadır. Melda (13): *“Biz şimdi mesela Avrupa’yı yapıyoruz okulda. Şimdiki dönem hakkında.”* ifadesiyle, dünya tarihi içinde yer alan Avrupa tarihinin işlendiğini belirtmiştir. Tarih derslerinde, yine dünya tarihi kapsamında insanlık tarihinin başlangıcı, ilk uygarlıkların da işlenen konular arasında olduğu görülmüştür. Dünya tarihi kapsamında, eskiçağ konularının işlendiğini belirten öğrencilerden Ümran (12): *“Biz beşinci sınıfta tarih yapmıştık, onda*

Ägypten (Mısır) yapmıştık biz. Steinzeit (taş devri), Römer (Roma) onları yapmıştık biz.” demiştir. Benzer şekilde Eren (13): *“Biz şimdi Ägypten (Mısır) yapıyoruz...Mısır, Pharao (firavun) falan, onları yapıyoruz işte.”* ve Mustafa K. (13) da: *“...geçen sene Mısır İmparatorluğu falan vardı.” ifade etmişlerdir.* Erva'nın (12): *“Altıda şey yaptık, mesela bir insan, maymuna böyle bir şey yaptık. Maymunlardan insan oluyordu. Şimdi Mısır.”* ve Ensar'ın (15): *“Napolyon onları, Roma işte Sparta bunlardan da konuştuk ve daha öncesi Mısır'ın da daha öncesi yani firavunlar.”* ve aynı şekilde Mustafa K.'nın (13): *“Roma İmparatorluğu, Mısır İmparatorluğu gibi.”* ifadelerinden de eskiçağ tarihine ait konuların işlendiği anlaşılmaktadır. İnsanlık tarihinin oldukça uzun bir dönemini oluşturan eskiçağ tarihi konuları, günümüze kadar gelen bir kronoloji çerçevesinde tarih dersinde işlenmektedir. Almanya'da tarih derslerinde, bütüncül ve kapsayıcı bir dünya tarihi öğretilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Böylece tarihsel sürece, bütüncül bir bakış açısıyla bakabilmenin adımları atılmaktadır.

Tarih derslerinde Alman tarihine dair konuların işlendiğini belirten Abdülhamit (15): *“Almanya, çünkü biz Almanya'da yaşadığımız için Almanya'yı daha çok anlatıyorlar ama ara sıra oluyor Fransa, İtalya...Almanya neler geçirdi, Almanya'nın tarihini, eserlerini falan anlatıyorlar.”* ifadesine, aynı mülakatta yer alan Cüneyt (14): *“Bence Almanya'da yaşıyoruz diye, Abdül'ün dediği gibi, Almanya'da neler oldu, neler olmadı diye bilmek lazım...Yani Almanlar için belki daha çok önemli.”* açıklamasını yapmıştır. Aynı şekilde Ensar (15): *“Şimdi, Hitler var ya, ondan şimdi konuşuyoruz. Dünya Savaşı'ndan, onları konuşuyoruz şimdi.”* demiş ve Almanya'da yaşadıkları için tarih dersinde Alman topraklarının geçmişinin anlatıldığını ifade etmiştir. Ahmed (18): *“Almanya'da ne olduğu, sadece onlar konuşuluyordu. Almanya'nın geçmişi.”* açıklamasıyla, tarih derslerinin daha çok Almanya odaklı konulardan oluştuğunun altını çizmiştir. Bu durumu, öğrencilerin bir kısmı normal karşılarken, bir kısmı ise kabul edilemez bulmaktadır. Çünkü biz kategorisi olarak Türkiye toplumunu kabul eden öğrenciler için kendi geçmişlerinin tarih derslerinde yer almaması, onların tarih derslerinde temsil edilmemesi anlamı taşımaktadır. Böylelikle, tarih derslerinde kendilerine ait geçmişi bulamayan öğrenciler, Alman kolektif geçmişine yabancılaşmaktadır. Benzer biçimde Abdülkadir (16): *“Almanların kendi geçmişlerini öğrenmeleri için. Gelip geçmiş ne olduysa, onları Almanlara öğretiyorlar. Almanlara, Almanya hakkında, istisna tabi Fransa falan tabi onun etrafında da öğretiyorlar ama*

ağırlıkla Almanlarinkini öğretiyor...Almanya'daki şu Hitler dönemi, onları işledik. Ondan sonra işte Kaiserreich (Alman İmparatorluğu) falan, öyle. Ama onuncu sınıftan önce böyle Osmanlı falan Türklerle alakalı bir şey yok." ifadesiyle, Alman tarihinin detaylı bir şekilde anlatıldığını vurgulamıştır. Aynı şekilde Tuba (17) da: *"...Hitler'i çok konuşurduk. Ondan sonra Roma'yı çok. Ya en çok zaten Hitler'i konuşursun, o zamanı konuşursun. Ondan sonra Roma'yı falan, Roma'yı konuşuruz."* şeklinde ifade etmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden bir süre sonra, Almanya'da bu dönemle ve bu dönemde yaşananlarla yüzleşme bağlamında birçok adım atılmıştır. Tarih dersi de bundan kendine düşen payı almıştır. Höpken'in (2003: 112) de belirttiği gibi: *"Almanya'da özellikle nazi dönemine ve Yahudi soykırımına eleştirel bakabilmek ve kendini tarihin böylesi yüklerinden özgürleştirmek önem kazandı."* Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, derslerde sık sık Hitler adı geçmekte ve öğrencilerin, Almanların geçmişiyle yüzleşmesi sağlanmaktadır.

Tarih dersinde, geçmişteki insanların yaşamlarının işlendiğini belirten öğrencilerden Yasemin (13), bunu: *"Önceki zamanlar, yani önceki insanlar nasıl yaşadı falan öyle nasıl savaştılar, onları işliyoruz."* şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Sermin (13): *"Eskiden nasıl yaşıyordun, mesela neler vardı ya da mesela kazanlarda yemek pişiriyorlarmış falan öyle. Hani eskiden nasıldı diye."* ve Berkay (14) da: *"Eski zamanları düşünüyoruz, nasıl yaşadığını, nasıl para kazandıklarını ya da nasıl mal aldıklarını, yemek yaptıklarını falan onu konuşuyoruz."* açıklamalarıyla, geçmişteki insanların ne şartlarda ve nasıl yaşadıklarının tarih derslerinin konularını oluşturduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden, insanların gündelik yaşamlarının da tarih derslerinin konularını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Almanya'da tarih derslerinde, sadece savaşlardan oluşan siyasi ve askeri tarihin değil, bunun yanı sıra toplumsal tarihin de yer aldığını göstermektedir.

Tarih dersinde savaşların işlendiğini belirten öğrenciler, bu durumu şöyle ifade etmişlerdir: Melda (13): *"Savaş şeyleri...eskiden nasıldı, ülkelerin nasıl yani nasıl olduğunu."*, Fatma (15): *"Eskiden olanlar, savaşlar."*, Mustafa K. (13): *"...bir de Fransa Savaşı falan, Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı, Hitler'in işgali yani şeyi Yahudilere yaptığı ayrımcılık, Yahudiler."* Tarihte, ülkelerin oluşmasında ve şekillenmesinde geniş yer tutan savaşlar, tarih derslerinin de başlıca konularındandır.

Tarih derslerinde Osmanlı tarihine ilişkin konuların geçtiğini belirten öğrenciler de vardır. Abdülkadir (16), bu konuyu: *“İlk önce tabii şey, Osmanlı zamanına şeyden geçtik şu Romalılar vardı bayağı güçlülerdi sonra...ondan sonra oradan en büyük güce kim sahipti, Romalılar vardı ondan sonra Osmanlılar, ondan sonra Osmanlılara geçtik, orada bayağı bir durmuştuk film falan bakmıştık.”* şeklinde açıklamıştır. Büşra (14): *“Ben, öyle şey, sadece Osmanlı nasıl yıkıldığını falan öyle şeyler.”* ifadesiyle, aklında kalan konuyu belirtmiştir. Abdülhamit (15): *“Aslında göstermiyorlar ama ara sıra işte kitapta yazdığı zaman diyelim Osmanlı yıkılmaya başladığında, o zaman Almanya, geçen sefer yaptığımız konu, yazıyor orada Osmanlı yıkılmaya başladığı zaman...şimdi bu sene, yazıyordu o kitapta. Osmanlı yıkıldığında, Almanya diyelim Fransa, onlar hemen gördüler işte büyük bir şey, yıkılma başladı hemen saldırıya geçtiler yazıyor. Onlar ilgimi çekiyor, o zaman gösteriyor yani Osmanlı'nın ne kadar büyük olduğunu ve diğer Fransa, Almanya olsun, ne kadar korktuğunu gösteriyor. Böyle şeyler işte ilgimi çekiyor ama yoksa Osmanlı olmadığından dolayı fazla ilgimi çekmiyor.”* ifadesiyle, arada bir Osmanlı tarihine ilişkin konuların, sadece Almanya ile Osmanlı ilişkileri bağlamında yer aldığına değinmiştir. Almanya'da tarih derslerinde, Osmanlı tarihine ilişkin konuların, Almanya ile olan ilişkiler çerçevesinde yer alması Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin geçmişlerinin Almanya izleğindeki izdüşümleridir.

Tarih dersinde dinler tarihinin işlendiğini Melik (13): *“Şimdi biz aslında geçen sene Müslümanlar falan üç din ile ilgili öyle şey yaptık. Aslında biz daha çok böyle dünya ile ilgili şey yapıyoruz aslında.”* ifadesiyle belirtmiştir. Aynı şekilde Fadime (13): *“Bir ara böyle Müslümanlar yani eski zamanlar, Müslüman ülkeleri falan yaptık, ondan sonra eski zamanda Müslümanlar nasıl yaşardı, böyle işte Hristiyanlarla nasıl.”* ve Mustafa K. (13) da: *“Şu anki konumuz bizim İslam, Yahudi ve Hristiyan dini. İsa Aleyhisselamu falan konuşuyoruz yani.”* açıklamalarıyla, dinler tarihi işlediklerini ve dinlerin diğer dinlerle ilişkilerini gördüklerini belirtmişlerdir. Çokkültürlü ve çok dinli Alman toplumunda, bireyler arası ilişkilerin belirleyeni olarak, geçmişten günümüze dinlerin öğretilmesi önemlidir.

Tarih dersinde soy ağacı yaptıklarını belirten Nesibe (11): *“Bir de ailemizin şeyini, tarihini. Mesela annen ne zaman doğdu, onun annesi babası ne zaman doğdu. Nereye kadar gidebileceğimizi. Ben 1800'e varmıştım galiba veya 1914.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin, kendi soy ağaçlarını oluşturmaları, aile kökenini, geçmişini öğrenmede ve tarih kavramını algılamalarında önemli bir etkinliktir. Bu sayede öğrenciler, aile bireyleriyle görüşmeler yaparak sözlü tarih ile ve bu bağlamda mikro tarihle tanışmaktadırlar. Böylece öğrenci, tarihin sadece büyük insanların tarihi (Şimşek ve Pamuk, 2014: 25) olmadığını, geniş ve belirsiz bir ‘biz’in tarihinden çok daha dar ve sınırlı bir ‘biz’in, hatta ‘ben’in geçmişinin (Şimşek ve Pamuk, 2014: 27) de tarih olduğunun farkına varmaktadır. Almanya’da tarih dersi, hem ulusal hem de küresel geniş kapsamı ve çok boyutlu konularıyla, öğrencilerin kimlik inşalarının temel araçlarından biridir.

4.5.4. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarih Derslerinin İşleniş Biçimleri

Tarih öğretmenlerinin derslerini; sunuş, grup çalışmaları, filmler ve müze ziyareti yoluyla işledikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin dersi sunuş yoluyla işlediğini belirten Sermin (13): *“Aslında anlatarak, daha hani böyle sunarak.”* demiştir. Yasemin (13): *“Hep hikâyeler anlatıyor. Dinliyoruz, ondan sonra kitapta okuyoruz bazen, ondan sonra onun hakkında konuşuyoruz...soruyor bazen, biz de cevaplıyoruz, bazen biz soruyoruz.”* şeklinde ifade etmiş ve öğretmenin kendilerine de sorular sorarak söz hakkı verdiğini, dersi hep birlikte şekillendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerinin dersi sunarak anlattığını belirten Enise (14): *“Derse katılmamız çünkü anlama, wenn das nicht verstehen (anlaşılmazsa) hep wiederholen (tekrar) yapıyoruz, anlayana kadar.”* ve Rana (12): *“O zaman mesela sen bunu galiba anlamadın yine söyleyeyim, yine anlatayım diyor.”* ifadeleriyle, anlamadıkları kısımlar olduğu zaman, öğretmenin tekrar yaptığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Melik (13): *“Anlatıyor, mesela bir şey bildin mi, soruyor, bilen var mı diye, bilen el kaldırıyor, öyle.”*, Hazal (11): *“Kitaplar okuyoruz...öğretmen, bir şeyler anlatıyor.”*, Reyhan (11): *“Hikâyeler okuyoruz.”*, Nesibe (11): *“Bazen öğretmen bir şey anlatıyor.”* ve Melisa (12) da: *“Böyle, kitapları önce dağıtıyorlar, o zaman da bakıyoruz, okuyoruz o zaman öğretmen soru soruyor. Biz de cevaplıyoruz. Bilmezsek ya da anlamazsak, o zaman yeniden yapıyoruz.”* ifadeleriyle, tarih öğretmenlerinin dersi sunarak işlediği ve soru- cevap tekniğiyle onları da derse kattığını aktarmışlardır. Ders kitabı odaklı ders işlendiğine değinen Ensar (15): *“Genellikle anlatıyorlar bize, ondan sonra anlattıktan sonra, kitabı açıyoruz oradan da*

söylüyorlar, bu sayfayı okuyun. Ondan sonra bize etkinlik yaprakçığı veriyor, o soruları cevaplıyoruz.”, Abdülhamit (15): “Kitabımız var işte, kitaptan öğretmen öncelikle bize fotoğraflar gösteriyor kitabı açmadan. Diyor ki, sence bu adam ne yapıyor burada, kimdi bu, neden böyle, sorular yazıyoruz. Ondan sonra kitabı açıyoruz ve okuyoruz. O zaman anlıyoruz işte neden böyle yaptı, nasıl, Almanya nasıl oluştu diye öyle devam yapıyoruz.”, Berkay (14): “Bize kitap dağıtıyor, söylüyor hangi sayfa olduğunu, önce biz hepimiz okuyoruz sonra da konuşuyoruz sınıf olarak...sınavlar da yazıyoruz ara sıra. Ödev de var, internetten.” şeklinde ifade etmişlerdir. Fatma (15) da: “Yani güzel anlatıyor. Güzel anlatıyor derken, yani tek tek anlatıyor. Hemen böyle anlatıp geçmiyor, sorularımız olduğunda hemen cevaplıyor, ondan dolayı güzel oluyor dersimiz, tarih dersimiz.” açıklamasıyla, öğretmenin dersi, sunuş yoluyla anlattığını belirtmiştir.

Tarih öğretmenlerinin derste grup çalışması yaptırdığını belirten öğrenciler vardır. Tarih derslerinde grup çalışmaları yapılıp yapılmadığına dair Enise (14): “Genau (kesinlikle) hep.” ve Süheda (15): “Gruppenarbeit (grup çalışması) yapılıyor, öyle konuşuluyor, ediliyor işte, nasıl.” demişlerdir. Öğretmenin etkin bir şekilde dersi işlediğine dair Berkay (14): “Araştırmalar ve bilgileri bilmek, kafada tutmak böyle şey yapmak, Plakat (afiş) yapmak, böyle Gruppenarbeit (grup çalışması).” şeklinde açıklık getirmiştir. Öğretmenin dersi iyi işlediğine değinen Öykü (11): “Yani bazen birlikte çalışıyoruz çocuklarla. Bazen tek veya tek çalışıyoruz ve sonra birlikte bakıyoruz böyle hani.” demiştir.

Öğrencilerin bir kısmı, tarih derslerinde film izlediklerini ve filmlerden bilgiler de edindiklerini belirtmişlerdir. Tarih dersinde film izlediklerine dair Fadime (13): “Evet, filmi varsa bütün filmleri izletiyorlar.”, Feyza (11): “Bizde de film izletecekler işte...böyle eski zamanlarda nasıl yaşadıklarını gösterecekler.” ve Ümran (12): “Bizde de aynı.” demişlerdir. Tarih öğretiminde filmlerin kullanılması, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve işlenen konuyu pekiştirmektedir. Aynı zamanda tarihsel filmler, geçmişin tarihsel imgelemine inşa ederek, öğrencilerin geçmiş tasavvurunun oluşmasını sağlamaktadır.

Tarih dersinde bir konu işlendiğinde, bazen konuyla ilgili müze ziyareti yaptıklarını belirten Feyza (11): “Evet müzeye götürdüler...biz şey Museum'a (müzeye) gittik, Dortmund'da bir yer var, oradakine. Tam hatırlamıyorum adını.” demiştir. Müze

ziyaretleri aracılığıyla, geçmiş aktif şekilde, somut kalıntılar eşliğinde öğretilmektedir. Müze, öğrenmeyi etkili ve kalıcı bir hale getirmektedir. Geçmişten kalan eserlerle karşılaşan öğrenci, nesneyle kurduğu dolaylı ilişkiyle, kendi tarihsel ifadelerini üretir.

Kolektif geçmişin bir inşası olarak tarih dersleri, aynı zamanda duygusal bir boyut da taşımaktadır. Bu bağlamda nasyonal sosyalizm dönemi ve holokost, Alman tarihinin geçmişiyle yüzleşme kapsamındaki hassas konularındandır. Öğretmenlerin, tarih derslerinde bu hassas konular işlenirken yarattığı sınıf atmosferi, bu duygusal boyutun yansıtılmasında önemlidir. Tarih dersinde holokostun anlatıldığı esnada sınıf atmosferini Sermin (13) şu şekilde aktarmıştır: *“Bazen mesela burada birinci mi ikinci Dünya Savaşı’nda mesela hani Yahudilerle şeyde, öğretmen hani işte şey biraz zor anlattı, hani böyle duygulanarak anlattı. Ben de üzüldüm. Üzüldüm yani, öyle düşününce üzüldüm.”* Tarih öğretmenlerin derslerini çoğunlukla sunuş yoluyla işledikleri ancak filmlerden ve müze ziyaretlerinden de yararlandıkları anlaşılmaktadır.

4.5.5. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Tarih Derslerinin Katkıları

Öğrencilere göre tarih dersleri; geçmişe dair bilgileri öğretmek, sorgulama becerisi kazandırmak, geçmişle yüzleştirmekte katkıları sunmaktadır. Bir öğrenci ise tarih dersinin Türkiye’dekine göre önemsiz olduğunu söylemiştir. Melik (13), Almanya’da tarih derslerinin katkılarına dair: *“Aslında çok yok. Zaten burada Türkiye’deki kadar önemli değil öyle.”* görüşünü aktarmıştır. Melik’in (13) bu görüşünde, Türkiye’de tarihe yüklenen değerlerin daha çok olduğu vurgusu görülmektedir.

Tarih derslerinin kendisine, geçmişe dair bilgiler kattığını ifade eden Fadime (13): *“Bize eski zamanı öğretiyorlar. Yani eskiden nasıl yaşadılar, hangi ülke böyle daha öndeydi, öyle şeyler.”* demiştir. Feyza (11): *“Bize de işte yani nasıl böyle insan haline geliştiler, nasıl şeyler yaptılar gösterdiler, onları anlattılar.”* ifadesiyle, insanoğlunun gelişim serüvenine ilişkin bilgi edindiğini belirtmiştir. Sermin (13): *“Ne katıyor, bilmiyorum öyle bilgileniyorum hani öyle.”* ifade etmiş ve geçmişe dair bilgi edinmenin kendisini mutlu ettiğini eklemiştir. Berkay (14): *“Bilgi katıyor işte. Algıyı iyileştiriyor.”* demiştir. Enise (14): *“Hayat, öbür dünyalarda geçmiş zamanda nasıldı diye. Zor muydu diye, şimdi iyi mi. Şimdi bakarsak daha iyi de çok artık savaşlar çok yok ya.”* ve Rana (12): *“Mesela eski bir şeyi anlatıyor ya öğretmen, eskiden nasıl*

yaşıyorlardı diye, çok interessant (ilginç) oluyor. Keşke biz de o zaman yaşasaydık çünkü çok güzelmiş.” ifadeleriyle, tarih dersinin kendilerine geçmiş zamanlara ilişkin bilgiler kattığını vurgulamışlardır. Tarih dersinin kendisine ne kattığına dair Abdülkadir (16): “Şimdi Almanya’da yaşadığım için Almanya, şu anki Almanya, önceden şimdiye kadar nasıl şu hale geldiyse, onu öğrendim sadece. Demokrasinin oluşumunu falan, öyle onları tek öğrendim ama öyle ekstradan öğrendiğim sadece onlardı, öyle başka doğru dürüst bir şey şey yapmadım.” demiştir. Aydın’ın (19): “Niye katmasın ki, tabii mesela atıyorum bir ortamda, bir şey konuşulunca mesela atıyorum o zamanlar geçti, yani sen de kendini o konuşmaya dahil edebilirsin çünkü bilgin var. Yani ona bakarsak şuan yaptığımız matematik ben ileride hiç ihtiyacım olduğunu sanmıyorum mesela, ya öyle, ya da bu okulda öğrendiğimiz çoğu, bazen öyle düşünüyorum ama işte yani pek fazla bir şey kattığını, söylenir aslında da. Ama tarih yine de önemli, çünkü şey vardı, bir söz vardı, geçmişini bilmeyen geleceğinin tuzağına düşer diye ya da geleceğini hiç bilemez diye.” açıklamasından, tarih dersinin kendisine bilgi kattığı anlaşılmaktadır. Tuba (17) ise: “Ya bir şey kattı mı bilmiyorum da hani o dersi çok severim, Hitler’i bilmek, ne kadar kötülük yapmış adam falan öyle şeyleri bilmek, mühim bence. Ya bilmiyorum, böyle bir şey kattı diyemem.” ifadesiyle, bir yandan tarihin somut bir şey kattığından bahsedemeyeceğini belirtmiş olmasına rağmen geçmişe ve geçmişte yaşanan olaylara dair bilgiler edindiği anlaşılmaktadır. Mustafa K. (13): “Bilgimi çoğalttı. Yani bazı yerlerde lazım oluyor. Yani mesela şuan, mesela dedim ya İslam falan var diye. Camiye geldiğimden İslam falan daha kolay oluyor benim için. Bazı Müslüman arkadaşlarım var, hiç bilgisi yok. Yani peygamberin bile kim olduğunu bilmiyor.” diyerek, tarih dersinde gördüğü İslam tarihinin kendisine katkılarında söz etmiş ve Müslüman arkadaşlarının, İslam tarihine ilişkin bilgi sahibi olmamalarını eleştirmiştir.

Tarih dersinde edindiği bilgilerin sorgulama becerisini geliştirdiğini Süheda (15): “Ben mesela çok düşünüyorum, dersin sonunda da.” şeklinde belirtmiş ve neden böyle oldu, nereden nereye geldik gibi gördüğünü, kötü olaylar karşısında ise: “Görüyorum da mesela korkuyorum bir daha böyle bir şey olabilir mi diye.” şeklinde ifade etmiştir.

Tuba (17), tarih derslerinin kendisine, geçmişle yüzleşme becerisi kattığını: “Hani hele bu aralar Türkler çok dışlanıyor gibisinden Facebook’larda falan okunuldu ya mesela. Yahudilerle olan Türklere olmasın gibisine oluyor. Facebook’larda çok muhabbetler.

Hani bence onlara mühim, bir daha aynısı olmasın diye. Bize o kadar, onlarla konuşmak için bilgi falan tabi ki mühim de, bilmiyorum, o kadar.” şeklinde açıklamıştır. Tarih dersinin, Almanların, kendi geçmişleriyle yüzleşmeleri için önemli olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Tuba (17) tarih derslerinin, geçmişten ders çıkartarak geleceğe dair bir bakış sunması açısından katkılar sağladığını: *“Daha çok bence Almanlara mühim o. Bize değil. Hani biz niye başkalarını dışlayalım ki. Ama Almanlar mesela Hitler’i öğrendikleri için belki dışlamaz gibisinden bence Almanlara daha mühim o ders bizden. Bir daha öyle bir şey olmasın diye.”* ifadesiyle açıklamıştır. Geçmişten ders alma noktasında tarih derslerinin katkılar sunduğunu belirtmiştir.

4.5.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Derslerine İlgileri

Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya’da, Alman okullarında gördükleri tarih derslerinde ilgilerini çeken konular, çoğunlukla Türk tarihiyle ilgili konulardır. Türk tarihi konularına ilgi duyan öğrencilerin çoğu, Osmanlı zamanının ilgilerini çektiğine vurgu yapmışlardır. Diğer ilgi çeken konular ise, savaşlar ve dinler tarihidir. Tarih derslerinin ilgisini çekmediğini belirten öğrenciler de vardır. Bu konuda Abdülhamit (15): *“İlgimi fazla çekmiyor. Çünkü Fransa falan da ilgimi falan çektiği yok.”* ve aynı şekilde Cüneyt (14): *“Benim de çok ilgimi çekmiyor.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, tarih dersinde Türk tarihi ve kültürüne ilişkin konularına ilgi duymaktadır. Rana (12) ve Enise (14), Türkiye’ye ilişkin konuların ilgilerini çektiklerini belirtmiştir. Bu durumu Rana (12) şu şekilde ifade etmiştir: *“Geschichte’de (tarihte) ne ilgimi çekiyor. Bir kere şey yapmıştık Geschichte’de, Türkiye. Anlattığı gibi, neler oldu orada falan onları.”* Melik (13): *“Osmanlı, bir de biraz böyle dinlerle ilgili.”* bunun nedeni olarak da kendi geçmişinin Osmanlı’ya dayandığını söylemiş ve buna: *“Osmanlı’yı seviyorum biraz...Bir de çok şeyler yaptılar. Mesela Türkiye’yi büyüttüler mesela, öyle.”* ifadesiyle açıklık getirmiştir. Yasemin (13): *“Önceki zamanlar, bilmiyorum şimdi hangi zaman. Herhalde Osmanlı zamanı.”* demiştir. Mustafa K.’nın (13): *“Mesela Çanakkale Savaşı, Osmanlı İmparatorluğu, Selçuklu İmparatorluğu falan. Türkiye tarihi benim çok hoşuma gidiyor yani farklı bir şey.”* açıklamasında, ilgisini çeken konuların Türkiye tarihiyle ilgili konular olduğu görülmektedir. Abdülhamit (15): *“Tarih fazla ilgimi çekmiyor böyle ama işte Osmanlı.”*

demıştır. Tarih dersi ilgisini çekmemesine rağmen, kendi köken kültürünün geçmişi olarak gördüğü Osmanlı'ya kayıtsız kalmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, kendilerine daha yakın hissettiklerinden ve kendi tarihleri olarak algıladıklarından dolayı Türk tarihine ilgi duyduklarından bahsedilebilir.

Tarih dersinde savaşların da öğrencilerin ilgisini çektiği görülmektedir. Tarih derslerinde Büşra'nın (14) en çok ilgisini çeken: *“Birinci Dünya Savaşı...nasıl çıktı, nasıl şey birbirlerine girdiler gibi. Nasıl oldu da öyle büyük dünya savaşı oldu.”* Aynı şekilde Süheda (15) için de Birinci Dünya Savaşı ilgi çekicidir: *“Bilmiyorum ki hiç böyle şey yapmadım, düşünmedim ama benimkisi de aslında birinci savaş. Çünkü böyle nasıl hareket ettiklerini, nasıl başladığını merak ediyor insan.”* Fatma (15): *“Savaşlarda neden savaştıklarını veya savaştan sonra nasıl, ne olduğunu, durumlar...şimdi ikinci büyük savaş oldu ya, ondan.”* demıştır. En çok ilgisini çeken konuların, Dünya Savaşları olduğunu belirten Mustafa A. (16): *“Dünya Savaşları. Niye çok kişinin öldüğünden ya da Hitler, niye şeyleri, Yahudileri öldürdü diye, merak ediyorum.”* Başta tarihin ilgisini çekmediğini belirten Cüneyt (14): *“Çok yok ama dünya savaşları falan ne oldu, ne zaman oldu, nasıl oldu onlar.”* demıştır.

Öğrencilerin bazıları da dinler tarihinin ilgilerini çektiğini belirtmiştir. Eren (13): *“En çok ilgimi çeken işte İslam, Yahudi bir de Hristiyanlar. Onlar çok ilgimi çekiyor.”* bunun nedeni olarak da: *“Onda çok iyiyim ben çok. Camiye gidiyorum ya falan o yüzden biliyorum.”* ifade etmiştir. Hafta sonlarında gittiği, Kuran kursunda edindiği bilgilerin tarih dersinde, özellikle dinler tarihi konusunda, kendisine katkıları olduğunu ve bu nedenle bu konuların ilgisini çektiğini vurgulamıştır. Melik (13): *“Dinleri de merak ediyorum.”* demiş ve bu ilginin nedeninin, kendi dini inancından kaynaklı olabileceğini söylemiştir. Mustafa K. (13): *“Benim en sevdiğim konu şuan şey, İslam falan bir de İkinci Dünya Savaşı. Yani ama şey tarih olarak aslında en çok istediğim Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihi. Onu görmek isterdim aslında yani. Çok merak ettiğim konular var çünkü.”* ifadesiyle, hem Türk tarihiyle ilgili konular hem savaşlar hem de dinler tarihi kategorilerinin hepsinin ilgisini çektiğini açıklamıştır.

4.5.7. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Derslerinde Türkiye Tarihi Konularının Olmamasına Dair Düşünceleri

Almanya’da gördükleri tarih derslerinde Türkiye tarihi konularının olmamasına ya da az oluşuna dair öğrencilerden bazıları, tarih derslerinde kendilerine ait bir iz bulamadıklarını ve bu, kendi geçmişlerine dair bilgi bulamama durumunun kendilerini üzdüğünü belirtirken, bir kısmı ise bu durumu, Almanya’da yaşadıkları için normal karşılamaktadır.

Bir Türkiye kökenli olarak Ensar (15), tarih derslerinde Türkiye tarihiyle ilgili hiçbir şey geçmediğini belirtmiştir. Sürekli Alman tarihi görmesi karşısında ise: *“Ben kendim Osmanlılardan bir şey öğrenmek istiyorum ama işte onlar yapmıyor yani...Kendim öğrenmek istiyorum ama okulda işte vermiyorlar o bilgileri.”* şeklinde ifade etmiş, bu durum karşısında kendini nasıl hissettiğine dair ise: *“Kötü hissediyorum kendimi. Çünkü kendim, kendi geçmişim yok.”* demiştir. Mustafa K. (13): *“Üzülüyorum. Çünkü aslında çok merak ettiğim konular var. Mesela Çanakkale Savaşı, Osmanlı İmparatorluğu, Selçuklu İmparatorluğu falan. Türkiye tarihi, benim çok hoşuma gidiyor yani farklı bir şey.”* demiştir. Sermin (13): *“Aslında daha fazla işleyebilirdik, bilmiyorum tam.”* ifadesiyle, Türk tarihinin de tarih dersinde yer almasını istediğini belirtmiştir. Türk tarihine dair konuların hiç olmadığını söyleyen Berkay (14), bu konuda: *“Bence o kadar iyi değildir. Çünkü bizi Türkiye’nin eski zamanları, nasıl Türkiye’de yaşandığını, böyle büyük evler yoktu daha böyle küçük evlerde yaşamışlardır, tahmin ediyorum onlar. Onların nasıl yaşadığını merak ediyorum, nasıl yemek yediklerini, nasıl aile kurduklarını.”* ifadesiyle, düşüncelerini açıklamıştır. Türkiye kökenli öğrencilerin bireysel olarak başvuruları ile devam ettikleri, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin müfredattaki bu eksikliği az da olsa giderme noktasında katkı sunacağından bahsetmek mümkündür.

Tarih derslerinde, Türkiye tarihine dair konuların olmadığını, derslerin Almanya üzerinden kurgulandığını belirten Süheda (15), bunun kendisini rahatsız etmediğini: *“Belki öbür şeyleri görseydik yani tek Alman şeylerini görmeseydik belki tuhafımıza giderdi. Şimdi böyle büyüdük yani.”* şeklinde açıklamış ve Türkiye’de yaşamadığı için bu durumu normal karşıladığını vurgulamıştır. Daha çok Alman tarihini, Almanların geçmişini öğrenen Hamza F. (14), tarihe ilgisizliğinde, kendi geçmişinin tarih derslerinde olmamasının etken olduğunu belirtmiş ve bu durumu: *“Almanlar yani bir de*

König (kral), mönig bir şeyler diyorlar ya sonra ne bileyim Gott (Tanrı), ilah falan, bir şeyler diyorlar, ben hani pek yani inanmadığım için pek ilgimi çekmiyor aslında hani...işte yani not, böyle ortalama için yani yine böyle derse dikkat ediyoruz işte.” şeklinde açıklamıştır ancak tarih derslerinde sadece Alman tarihinin yer almasından dolayı kendini kötü hissetmediğini: *“Hani beklemiyordum aslında böyle bir şey yapacaklarını, hani şimdi onlar Almanya’da yaşadığımız için herhalde, daha çok kendi şeylerini yaparlar diye...doğaldır herhalde dedim yani. Mesela şimdi Osmanlı bayağı yaptık deyince ben hani kendi kendime düşündüm inşallah biz de yaparız diye ama yani normalde beklemiyordum.”* şeklinde açıklamıştır. Tarih derslerinin Alman tarihi odaklı olmasına ilişkin Aydın (19): *“Hayır ama onlar da haklı çünkü biz zaten Almanya’da yaşıyoruz, bir de Almanya’nın yapmış olduğu iki dünya savaşı var. Onlar da haftada bir saate bu iki konuyu nasıl sığdıracaklar ki zaten anca anca. Yani başka konular sığdıramazlardı. Önce kendi tarihlerini öğrenmemiz lazım ki, sonradan başka şeyleri yaparız. Bence.”* ifadesiyle, bu durumu normal karşıladığını dile getirmiştir.

Bu konuda Samet’in (17), kendi yaşadığı bir olaydan hareketle aktardıkları dikkat çekicidir. Samet (17): *“Ben en son tarih sınavına hiç girmedim. Şundan, çünkü adam Türkler üzerine tek kötü şeyleri anlatıyordu, ondan ben girmedim. Tarih de bayağıdan beridir hiç görmedim yani. Baştan iyiydi, baştan anlatıyordu sonra bir çocuk işte konu açtı Türklerin üzerine, adamın saymadığı kalmadı yani. Ondan sonra işte kitapta yazan şeyleri hep karıştırdı işte öyle değil böyle falan diye. Ondan sonra ben zaten girmedim.”* Böyle bir devamsızlık hakkı olmamasına rağmen tarih derslerine devam etmediğini: *“Ben gittim konuştum sekreterlerle, babamla konuştuk, ben oğlumı göndermek istemiyorum dedi o, işte derse, girmedim...işte geçmedim sınıfı, ondan. Bir not yüzünden geçemedim. Tarih notu.”* Samet (17), tarih dersinde Türkler hakkında kendisine ters gelen, olumsuz ve kötü şeylerin anlatılmasına karşı tepkisini bu şekilde göstermiştir.

4.5.8. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Tarih Öğrenirken Kullandıkları İnfomal Kaynaklar

Alman okullarında tarih derslerinde her ne kadar dünya tarihine ilişkin konular yer alsada, tarih dersleri normal olarak çoğunlukla Almanya ve Avrupa odaklıdır. Öğrenciler, Türkiye tarihine dair yeterli tarihsel bilgiden uzak kalmaktadırlar. Türkiye kökenli

öğrenciler, hem Türk hem Alman vatandaşı olarak kendilerine yakın hissettikleri köken ülkelerinin tarihine ait konuları, informal kaynaklar aracılığıyla öğrenmektedirler. Almanya’da Alman okullarında eğitim gören Türkiye kökenli öğrenciler, okullarda görmedikleri ya da yeterli bulmadıkları için merak ettikleri, özellikle Türkiye tarihiyle ilgili konuları, büyük çoğunlukla ailelerinden olmak üzere, hafta sonlarında gittikleri, öğrencilerin cami ya da kurs dedikleri Kuran kurslarından, izledikleri filmlerden ve dizilerden, Türkiye’ye yaptıkları gezilerden, televizyondan ve arkadaş çevrelerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Türk tarihine dair bilgileri ailesinden öğrendiğine değinen Afra (14): *“Babam bazen anlatıyor.”*, Ümran (12): *“Hep aileden.”*, Fatma (15): *“Hem annem hem babam, ikisi de.”*, Yasemin (13): *“Annemden. Annem bazen anlatır, okulda da bazen. Her yerde biraz öğreniyorum.”*, Melda (13): *“Benim de babam anlatıyor, çok kitap okuduğundan her şeyi iyi biliyor.”*, Sermin (13): *“Bazen evde konusu geçerse konuşuyoruz.”*, Ahmed (18): *“Ben, anne babadan.”*, Enise (14): *“Babamdan.”*, Öykü (11): *“Babamdan veya dedemden. Bazen anlatıyorlar.”* ve Melisa (12): *“Annem bana bir kitap vermek istedi böyle Türklere falan.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Türkiye tarihine dair bilgileri ailelerinin yanı sıra hafta sonlarında gittikleri Kuran kurslarında da öğrenen Mustafa K. (13): *“Camide falan çok duyuyoruz Osmanlı İmparatorluğu, Selçuklu İmparatorluğu çok merak ettiğim. Kitaplarda görüyoruz.”*, Feyza (11): *“Camiden.”*, Süheda (15): *“Kurstan.”*, Ensar (15): *“Camide ya da evde annem, babam, onlar bana anlatıyor, öğretebiliyor öyle şeyleri.”* Samet (17): *“Genelde camiden.”* ve Ahmed (18): *“Camide hocalar anlatıyor genelde.”* demişlerdir. Beş yaşından beri Kuran kursuna gittiğini belirten Melik (13): *“Babam zaten bana öyle şeyleri çok anlatıyor. Bir de camide hoca da anlatıyor. Askerlikleri de bazen anlatıyor yeri geldi mi.”* ifadesiyle, ailesinin yanı sıra hafta sonlarında gittiği Kuran kursundan da tarihsel bilgiler edindiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Ahmet (12) de: *“Camide öğreniyorum.”* ifadesiyle, okulda verilmeyen Türk tarihine dair tarihsel bilgileri, Kuran kursunda öğrendiğini ifade etmiştir. Türkiye kökenli öğrencilerin birçoğunun hafta sonlarında gittikleri Kuran kursları, Türkiye tarihine dair bilgileri, tarihçi olmayan kurs hocalarından (din hocası) ‘informal’ şekilde öğrendikleri yer olmaktadır. Okulda, formal eğitim kapsamında tarih derslerinde öğrendikleri bilgiler, Alman toplumunun biz

kategorisizken, informal şekilde Kuran kursunda öğrendikleri bilgiler, onların diasporadaki biz kategorisini inşa etmektedir.

Türkiye tarihine dair bilgileri, izledikleri dizilerden ve filmlerden de öğrendiğini vurgulayan Tuba (17): *“Ben camide öyle şeyleri hiç konuşmadım bilmiyorum. Benim dedem, dayılarım çok sever çok konuşur. Hatta dayım, benim hep film izlememi, beni hep zorlar film izlemeye, geçmişini öğren gibisinden. Öyle, dayılarımdan, dedemden çok öğreniyorum.”* demiştir. Tuba (17), ifadesinden de anlaşılacağı üzere, hem ailesinden hem de tarihsel içerikli filmlerden, Türkiye tarihini öğrenmektedir. Osmanlı Dönemi’ne ilgi duyduğunu belirten Yasemin (13): *“Onun hakkında filmler de var, annem çok sever öyle şeyleri, ben de bazen izlerim.”* ifadesiyle, filmler aracılığıyla tarihsel bilgi edindiğini belirtmiştir. Diziler aracılığıyla tarih öğrendiğini Öykü (11): *“Diriliş Ertuğrul, öyle filmler.”* ve Reyhan (11) da: *“Diriliş Ertuğrul vardı, onu izledim.”* açıklamalarıyla belirtmişlerdir.

Türkiye’de tarihi yerleri gezdiğini ve bu gezilerden de tarihi bilgiler öğrendiğini belirten Berkay (14): *“Türkiye’de geziyorum ben ara sıra babamla. Topkapı’ya gitmiştik, Galata Kulesi’ni de görmüştük bir yerde.”* Aynı şekilde Sinem de (12): *“Türkiye’ye gittiğimizde kendimiz görüyoruz falan, anneannemden.”* ifadesiyle, tarihsel miras öğeleri aracılığıyla Türk tarihine dair bilgi edindiğini belirtmiştir. Eğitsel olarak önemli birer kaynak olan tarihsel mekânlara yapılan ziyaretler, öğrencilere okul dışı öğrenme kapsamında katkılar sunmaktadır. Yaz tatillerini Türkiye’de geçiren öğrencilerden bir kısmının, aileleriyle birlikte kültürel ve tarihsel mirası barındıran mekânlara ziyaretler gerçekleştirdiği ve böylece Türkiye tarihine dair bilgiler edindikleri anlaşılmaktadır.

4.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri

Mekân, üzerinde yaşayanların algıladığı, faaliyetleri ile etkide bulunduğu, etkilendiği ve değerlendirdiği düzlemdir. İnsan ile içinde yer aldığı sosyal ve fiziki mekân arasında etkileşim mevcuttur. İnsanlar ile içinde yer aldıkları mekânlar, birbirini karşılıklı olarak etkiler. Bu bağlamda diyebiliriz ki, insan, çevrenin etkisinde olduğu gibi çevre de insanın etkisi altındadır. Kant’a göre tarih ve coğrafya, zaman ve mekân odaklı algıyı arttırmaktadır (Kant, 1839: 427). Kant, bu algısal durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Coğrafya, doğanın, daha doğrusu tüm yerkürenin açıklanması anlamına gelmektedir. Coğrafya ve tarih, algımızın tüm kapsamını doldurur; coğrafya mekânla, tarih zamanla ilgili olanın.” (Kant, 1839: 428). Zaman ve mekân, birbirine bağlı olgulardır. Tarih ve coğrafya dersleri, mekânla ilişkilendirilmelidir, ancak bu şekilde öğretilen konu, somut hale gelir (Akengin, 2009: 205). İnsanın üzerinde var olduğu ve yaşamını sürdürdüğü mekân ile ilişkilerini inceleyen bir bilim alanı olan coğrafya; insanlar, yerler ve insanlar ile yerler arası etkileşimleri, insanların yeryüzündeki dağılışlarını ve yaşam alanlarını dikkate alarak, karşılaştırmalar yaparak ve nedensellik ilkeleri çerçevesinde araştırır. İnsanları ve insanların mekânla olan ilişkilerini böyle detaylı incelemesi yönüyle, insanın merkezde yer aldığı bir bilim alanı olarak nitelendirilir (Foley ve Janikuou, 1996:1, Aktaran, Akengin, 2007: 143). Coğrafya, insanın başrolde olduğu bir bilim alanı olmasının yanı sıra mekânı tanıma ve tanıtmaya işlevlerine de sahiptir. Böylece, bir yandan insanların, çevreleri ve yaşayışları arasındaki ilişkiyi belirleyip mekân algısını geliştirirken, diğer yandan da insanların çevrelerine nasıl etki ettiklerinin kavranmasını sağlayıp, bu algıyı daha da derinleştirerek öğrencilerin içselleştirmelerini sağlar. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu mekânda, kendini konumlandırması konusunda da beceri kazanmasını sağlar (Akengin, 2007: 147- 152).

Birey, sınırları belli bir doğal ve toplumsal çevrenin içine doğar. Kişiliği oluşurken, bu çevreden etkilenir. Mekâna dair sunduğu bilgilerle coğrafya, bireyin yaşadığı yerle etkileşim kurmasını ve mekâna ilişkin beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Mekânı algılama becerisi bir süreçtir; öğrencilerin içinde yaşadıkları yakın çevrelerini tanımlarından başlayarak, yakın olan çevre ile diğer uzak çevreler arası etkileşimlerin farkına varması ve zaman ilerledikçe de evreni oluşturan tüm çevreler hakkında soyut düşünebilme becerisini kazanmaya doğru ilerler. Birey, yaşadığı çevre içinde, bu çevreyi incelemesi ve tanınması sağlanarak eğitilmeli ve yine bu çevreye en iyi şekilde uyum sağlayabilmesi ve çevreyi olumlu yönde değiştirebilmesi yönünde gerekli niteliklerle donatılmalıdır (Öztürk ve Dilek, 2003: 61, 78; Öztürk, 2009: 8, 20). Bireyin, yaşamını sürdürdüğü mekânla etkileşiminin ve böylece mekânsal aidiyetin sağlanması, üzerinde yaşanan mekânın tanıtılması ve mekânın kullanılması bilincinin oluşturulması görevi, bir mekân bilimi olan coğrafyaya düşmektedir (Akengin, 2007: 146- 150; Akengin, 2009: 203, 204). Coğrafya, bireylerin yaşadığı mekânı tanıtmaya, yaşam alanını ve yaşamını şekillendirmesine yönelik bilgiler sunmasıyla; kimlik

inşasına ve mekânsal aidiyet gelişimine ve de vatandaşlık bilincine katkı sağlamaktadır. Bireyin kültürünü, yaşadığı toplumu, ülkeyi, bunları oluşturan nedenleri fiziki ve beşeri unsurlarıyla tanıması, vatandaşlık bilinci edinmede ve kimlik inşasında önemli unsurlardır. Bu noktada coğrafya eğitimi katkı sağlar. Öznenin mekânla kurmuş olduğu ilişki bağlamında Almanya coğrafyası, Türkiye kökenli öğrencilerin sosyal gerçekliğinin bir parçasıdır. Almanya’da, kendi köken ülkelerinden farklı bir ülkenin coğrafi bilgileriyle yoğun olarak karşılaşan Türkiye kökenli öğrencilerin, coğrafya dersini algılayışları ve dersin kimlik inşalarına, aidiyetlerine katkıları sunulmuştur.

4.6.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafyanın Neliği

Gündelik hayatta yaşanan her şey, üzerinde yaşanan mekânla doğrudan ilgilidir. Mekân bilgisini, öğrencilere okulda coğrafya dersi vermektedir (Akengin, 2009: 203). Coğrafya, Türkiye kökenli öğrencilere; dünyayı, ülkeleri ve haritayı çağrıştırmaktadır. Öğrencilerin coğrafya çağrışımlarında, coğrafyanın temel unsurlarının yer aldığı anlaşılmaktadır.

Coğrafya denince aklına dünyayla ilgili unsular geldiğini Öykü (11): “*Coğrafya deyince yani natural (doğal) böyle şeyler veya dünyayla ilgili öyle şeyler.*” şeklinde belirtmiştir. Aynı şekilde genel olarak dünyayla ilgili unsurların çağrışım yaptığına dair Ensar (15): “*Dünya.*”, Enise (14): “*Dünya.*”, Fatma (15): “*Dünya.*” demişlerdir. Melisa (12) için de coğrafya: “*Bütün dünyadan şeyler.*” demektir. Melik (13): “*Dünyalar geliyor. Dünya geliyor yani kıtalar falan.*” ifade etmiştir. Melik’in (13) coğrafya algısında, genelden özele doğru bir sıralama görülmektedir. Rana (12): “*Universum (evren). Bütün dünya böyle yukarıdaki Planetler (gezegenler).*” ifadesiyle, evrene ait temel kavramların yani dünyanın yanı sıra güneş sistemindeki diğer gezegenlerin de aklına geldiğini belirtmiştir. Büşra (14), coğrafya denince aklına gelenin: “*Dünya, harita, güneş, dünyanın şey güneşe doğru dönüyor.*” olduğunu açıklamıştır. Coğrafya, mevsimlerin oluşması anlamına gelen ve bir yıl süren, dünyanın güneş etrafındaki dönüşünü çağrıştırmaktadır. Büşra (14), aynı zamanda coğrafyanın temel unsuru olan haritaya da vurgu yapmıştır. Abdülhamit (15): “*Dünyada, dünya çapında işte nasıl diyeyim ekvatorla alakalı bir şeyler, öğretmenimiz anlattı. Ya da dünyada şimdi açlık falan olduğu zaman, şimdi aç olan insanlar aşağıda oluyor ve para durumu olmayan insanlar aşağıda oluyor.*” ifadesiyle, dünyanın ve dünya üzerinde insanların

dağılıklarının ve yaşam koşullarının kendisine çağrışım yaptığını belirtmiştir. Abdülhamit (15), coğrafyayı dünya ekseninde, beşeri boyutuyla algılamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için coğrafya, dünya hakkında bilgiler vermekte ve bu bağlamda dünyayı anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Coğrafyanın ülkeleri çağrıştırdığı öğrencilerden Samet (17): “Ülkeler, ülkelerin özellikleri, neyleri meşhur, öyle şeyler.” demiştir. Aynı şekilde Eren (13): “Ülkeler, başkentler falan.”, Yasemin (13): “O da yani hep şey ülkeyle ilgili, deniz falan öyle.”, Ensar (15): “Hangi ülke nerede. Ekonomiden dolayı böyle şeyler de vardı okulda.”, Nesibe (11): “Dünyadaki şehir, kent falan.” ve Hazal (11) da: “Ülkelerle ilgili bir şeyler.” demişlerdir. Öğrencilerin aklına coğrafya, dünya üzerindeki farklı ülkeleri, ülkelerin konumlarını, bu ülkelerin kendilerine özgü yapısal özelliklerini ve başlıca şehirlerini getirmektedir. Öğrenciler, coğrafyayı ülkeler coğrafyası bağlamında algılamaktadır.

Sermin (13) için ise coğrafya: “Harita, denizler.” demektir. Aynı şekilde Reyhan (11) da: “Dünya, dünya haritası, ülkeler ile ilgili bir şey harita.” ifadesiyle, dünyanın olduğu kadar haritanın da kendisi için coğrafya demek olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin cevaplarında göze çarpan, coğrafyanın makro boyutta bir algı oluşturduğu ve genel olarak dünya, özelde ise ülkeler ve harita ile ilgili çağrışım yaptığıdır.

4.6.2. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafya Derslerinin Amacı

Yaşanılan mekânı tanıma ile başlayan mekân algısının gelişimi, bireylerin yeryüzündeki fiziki ve beşeri çevre arası etkileşimin farkına varmalarını ve dünyayı anlamalarını sağlar. Akengin (2009: 204), coğrafya derslerinin veya coğrafyanın kapsamına giren konuların çocuklarda mekânı algılama ve çevre duygusunun sistematik olarak gelişimini sağladığına değinmiş ve coğrafyanın mekân algısındaki rolüne şu şekilde vurgu yapmıştır: “Onların yeryüzündeki fiziki ve beşeri şartların çeşitliliğini daha iyi anlama ve hissetmelerine yardım eder. Dünyanın bir kısmının niçin sıcak, bir kısmının daha soğuk, bir kısmının yeşil, bir kısmının kurak, bir kısmının daha nemli, bazı bölgelerin yoğun, bazı bölgelerin seyrek nüfuslu olmasında fiziki ve beşeri şartların etkilerini coğrafya öğretir.” Benzer şekilde öğrencilere göre de coğrafya derslerinin amacı; dünyayı ve mekânları tanımak, ekonomik yapıları anlamak, genel kültür edinmek ve sürdürülebilir yaşamı sağlamaktır.

Coğrafya derslerinin amacının dünyayı ve mekânı tanıtmak olduğuna dair Sinem'in (12): *"Dünyayı, ülkeleri öğretiyorlar ve onları bize öğretmek istiyorlar...bilelim istiyorlar."* açıklamasını, Aslınur (12): *"Dünyayı gösteriyor, nasıl, şekli nasıl...biz nasıl yaşıyoruz, nerede yaşıyoruz."* şeklinde tamamlamıştır. Aynı şekilde Öykü (11): *"Yani dünyayı daha çok iyi tanımak veya ülkelerini yani taraflarını öylece."* demiştir. Enise (14): *"Wenn wir mal wegreisen wollen, dass wir wissen, wo was ist (seyahate çıktığımız zaman, neyin nerede olduğunu bilelim diye). Bir de bilmeliyiz, öyle bir şey çok önemli, Türkiye nerede, Almanya nerede, Russland (Rusya) nerede, Amerika nerede. Onları öğrenmeliyiz."* ve Ensar (15): *"...tablolar var, orada da işte gösteriyorlar Almanya'da ne nerede, Amerika'da ne nerede, öyle yani."*, ifadeleriyle, ülkelerin coğrafi konumlarının bilinmesinin amaçlandığını vurgulamıştır. Aynı şekilde Berkay (14) da: *"Öğrenelim dünyada nerede, diyelim New York nerede, diyelim onu öğreniyoruz ya da Rusya'da Moskova'ya nasıl gidebiliriz diye ya da nerede diye. Onu öğrenmek bence amaç."* açıklamasıyla, ülkelerin coğrafi konumu bilgisine değinmiştir. Fatma (15), coğrafya dersinin öğretilme amacının, dünyamızı tanımak, nerede yaşadığımızı bilmek olabileceğinin altını çizmiştir. Abdülkadir (16) de coğrafyanın, vatandaşlara, ülkelerini tanıtmayı amaçladığını belirtmiştir. Cüneyt (14): *"Bilelim nerede yaşıyoruz diye yani bizim Nord Rhein Westfalen (Kuzey Ren Vestfalya) yani orada yaşadığımız yeri bilelim diye."* ifadesiyle, coğrafyanın amacına daha mikro boyutta yaklaşmıştır. Yakından uzağa ilkesi çerçevesinde, mekânsal olarak yakın olan, yaşadıkları eyaletin tanıtılmasının amaçlandığına değinmiştir. Ahmed (18) için coğrafya, çevreyi, yani vatandaşı olduğu ülkeyi ve Avrupa'yı öğretmek için vardır. Ahmed'in (18) açıklamasında da kendi yaşam alanının tanıtılması amacı yer almaktadır. Tuba (17): *"Ya hani burada yaşıyorsunuz ama başka yerleri de bilin diye var."* ifadesiyle, hem yaşanılan mekânın hem de daha makro boyutta bir mekânsal bilişin geliştirilmesinin amaçlandığını vurgulamıştır. Melik (13): *"Bilelim diye o dünya ile ilgili şeyleri."*, Mustafa A. (16): *"Dünyayı daha iyi bilmek için."*, Cüneyt (14): *"Dünyadan biraz bilgimiz olsun diye yani nasıl."* ve Abdülhamit (15): *"Dünya çapında yani işte dünyayı nasıl görüyoruz, neler yapılıyor."* ifadeleriyle, coğrafyanın dünyayla ilgili bilgi vermeyi amaçladığını söylemişlerdir. Hazal (11): *"Dünya ile alakalı bilgiler alalım. Ne yapmamız ve ne yapmamamız gerekmediği gibi şeyler bence."* ve Büşra (14): *"Bilgi sahibi olmak için, dünya nasıl dönüyor diye. Hangi şartlarda yaşıyorlar insanlar."*

açıklamalarıyla, dünyanın ve yaşanılan mekânın özelliklerinin, insan davranışları ve yaşantısı üzerindeki etkilerinin gösterilmesinin coğrafyanın amaçlarından olduğunun altını çizmişlerdir. Böylece coğrafyanın, dünya ve üzerinde yaşayan insanlar arasındaki ilişkiyi (Akengin, 2007: 149) göstermeyi amaçladığına vurgu yapmışlardır. Coğrafya dersinin, Almanya ağırlıklı konulardan oluştuğunu ve öğrencilerde yaşadığı mekân olan Almanya algısı oluşturduğunu belirten Aydın (19): *“Mesela yağmur nasıl yağıyor, onun misallerini dünyada değil, mesela sadece Almanya üzerinde gösteriyorlar...yani tüm dünyayı birazcık anlatıyordu ama Almanya yoğunlukluydu. Neticede burada yaşıyoruz ya, en azından kendi yaşadığımız yerleri bilelim.”* ifadesiyle, coğrafya dersi ile öğrencilere yaşanılan mekânın özelliklerinin öğretilmesinin amaçlandığını vurgulamıştır. Öğrenciler, coğrafyanın dünyayı ve mekânı tanıtarak mekân algısını inşa etmeyi ve geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir.

Coğrafya dersinin amacının ekonomik yapının öğretilmesi olduğuna dair Ümran (12): *“Öğrenmek için mesela madenciler nasıl çalışıyorlar, işte ne yapıyorlar.”* demiştir. Ümran’ın (12), Almanya’nın maden yönünden zengin eyaletlerinden olan Kuzey Ren Vestfalya’da yaşamasının, kendi yaşam alanından hareketle maden örneğini vermesinde etkili olduğundan bahsedilebilir. Ensar (15): *“Görmek için yani dünyada hangi ülkeler nerede, ne yapıyorlar.”* demiştir. Bu ifadesiyle, dünya çapında nerede, hangi ekonomik faaliyet alanlarının olduğunun öğretilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Abdülkadir (16): *“Yani Almanya’daki o endüstrileri anlatıyorlar, nasıl bir fabrikanın çalıştığı, ürettikleri, onları öğreniyorduk zamanında...Almanya’nın öyle nasıl işliyor, nasıl ekonomisi nasıl ilerliyor ya da nasıl çalıştığı öyle anlatıyorlar.”* ifadesiyle, Almanya’nın ekonomik yapısı çerçevesinde, endüstriyel bölgelerinin çalışma ve üretim alanlarının ve de sanayi faaliyetlerinin tanıtılmasının amaçlandığını ifade etmiştir. Öğrenciler, ekonomik etkinliklerin mekânsal dağılımlarını inceleyen ekonomik coğrafyaya vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerden bir kısmına göre ise coğrafya, genel kültür edindirmeyi amaçlamaktadır. Coğrafya dersinin amacının genel kültür edindirmek olduğuna dair Aydın (19): *“O da aynen, genel kültür gibi biraz da.”* demiştir. Tuba (17): *“Cahil kalmamak için, mal mal dolanmamak için, hani başkalarıyla konuşabilmek için. Bilmiyorum, aynen yani öyle konular, hep aynısı bence.”* demiş ve coğrafyanın genel kültürü geliştirmeyi amaçladığına, dünyayı tanıma, bilgi sahibi olma ve böylece kendini geliştirme

çerçevesinde değinmiştir. Coğrafyanın genel kültür edindirmeyi amaçladığını belirten Abdülkadir (16), bu düşüncesini: “*Eve patatesin falan nasıl ulaştığını.*” örneğiyle açıklamıştır.

Coğrafyanın sürdürülebilir yaşamı amaçladığına vurgu yapan Mustafa K. (13): “*Şuan çevremiz kirli oluyor. Yani dünya ilerledikçe çevremiz de kirlenecek, nesiller büyüyecek ve ileride nasıl yaşayacağımızı öğrenmemiz için yani zorluklar olacağı için şimdiden bize öğretiliyor ki ileride çevremiz temiz olsun, yaşanabilecek bir dünya olsun diye.*” demiştir. Coğrafyanın, bugün, gelecek nesillerin yaşantılarını tehlikeye atmadan ve ekolojik dengeye zarar vermeden yaşanması noktasında katkı sunduğunu ve öğrencilerde bu bilincin yerleşmesini amaçladığını ifade etmiştir.

4.6.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Derslerinde Gördükleri Konular

Öğrenciler, coğrafya derslerinde hangi konuları gördüklerine dair, akıllarında en çok kalan, kendilerinde en çok iz bırakan ya da en son derste gördükleri konulardan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda coğrafya derslerinde; dünya coğrafyasına dair konular, çevre ve ekoloji, Alman coğrafyasına dair konular, beşeri coğrafya, iklim, Avrupa odaklı konuları gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, coğrafya derslerinde dünya coğrafyasına ve bu bağlamda farklı ülkelere dair konuların işlendiğini vurgulamıştır. Coğrafya dersinde dünya coğrafyasını gördüklerine değinen Enise (14): “*Erste, zweite reiche Welte (birinci, ikinci zengin dünya ülkeleri) şimdi konuşuyoruz. Birinci zenginler böyle Almanya gibi, ikinci Serbien (Sırbistan), Greek (Yunan) öyle bir de üçüncü Afrika oluyor, dritte Welt (üçüncü dünya). Çünkü niye konuşuyoruz, öğretmenimiz resimler koyuyor, böyle şeyimiz var Overheadprojektor (tepegöz), ondan konuşuyoruz, görüyoruz hiç paraları yok, yemekleri yok, giyimleri yok. Biz de düşünüyoruz niye yok diye, ne yapabiliriz diye, öyle konuşuyoruz. Vergleichen (karşılaştırma) yapıyoruz.*” ifadesiyle, dünyanın farklı bölgelerindeki, farklı şartlar altındaki insan yaşamlarını gördüklerini ve insan, mekân ilişkisine dair çıkarımlarda bulduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte “*birinci zenginler*” ifadesiyle Birleşik Devletleri kasteden Enise (14) ve “*böyle Almanya gibi*” ifadesiyle, kendi yaşadığı Almanya’yı birinci sınıf ülke kategorisine yerleştirmektedir. Enise’nin (14) bu kategorizasyonu, Avrupa merkezli bir anlayışın izlerini taşımakta ve subliminal mesaj olarak modern (gelişmiş), modernleşmekte olan (gelişmekte olan) ve

ilkel olan (gelişmemiş) milletler tasnifinin içselleştirilmesinde rol oynamaktadır. Ayrıca Enise'nin (14) bu ifadesinde, dünya coğrafyasının yanı sıra, insanı temel alan beşeri coğrafyanın da izleri bulunmaktadır. Derste, dünyanın farklı ülkelerine dair coğrafi bilgiler gördüklerini belirten Rana (12): *“Biz de şimdi şey yapıyoruz, hani böyle verschiedene (farklı) ülkeler var ya böyle Deutschland (Almanya) var, Afrika var, onları konuşuyoruz şimdi. Şimdiki tamamız da şey, öğretmen bize ödev olarak böyle bir tane kitap verdi, orada da şey Almanya'nın şeyi var.”* ve aynı şekilde Büşra (14) da: *“Biz şu sıralar şey, Kontinentler (kıtalar) var işte, Afrika, Asia (Asya).”* ifade etmiş ve dersin sadece Almanya odaklı değil, dünya coğrafyası odaklı olduğunu: *“Bir konudan başlıyoruz, mesela bizde ilk önce neresiydi, Arabistan'dı, sonra Afrika'ya geçtik, sonra Amerika, Avrupa (Avrupa), öyle.”* şeklinde, derste gördüklerinden örneklerle belirtmiştir. Ahmet (12): *“Erdkunde'de (coğrafyada) biz şimdi şey yapıyoruz, Weltraum (uzay). Yani dünyadan böyle planet var ya böyle tek tek. Mesela biz dünyadayız, diğer şeyleri, güneş falan, gezegenleri falan.”* ifadesiyle belirtmiştir. Abdülhamit (15): *“Biz, hemen bütün dünyayı yapıyoruz.”* ve de Sermin (13): *“Mesela Afrika'nın, hani hangi ülkeler nerede falan öyle şey yapıyoruz biraz bazen.”* ifadeleriyle, dünya coğrafyası konularının işlendiğine değinmişlerdir. Coğrafya dersinin sadece Almanya odaklı olmadığını belirttikten sonra Yasemin (13): *“Şey hakkında da yaptık, en büyük Berge (dağlar)...dünya coğrafyasını da yapmıştık.”* eklemiştir. Berkay (14) da sadece Alman coğrafyası odaklı olmadığını, dünya coğrafyası yaptıklarını belirterek: *“Nord (kuzey) denizi taraflarından ondan sonra, Almanya pek yapmıyoruz ama şeye geçiyoruz Amerika'yı, Afrika'yı ya da Avustralya'yı öyle yerlere.”* demiştir. Sinem'in (12): *“Dünyayı mesela öğreniyoruz. Dünyada yağmur nasıl geliyor falan gösteriyorlar.”* açıklamasını, Aslınur (12): *“Aynen böyle nasıl şey oluyor, nasıl yağmur oluyor, güneş çıkıyor, böyle yağmur nereden geliyor, öyle bir şeyler gösteriyor.”* şeklinde tamamlamıştır. Dünyadaki kıtaların konumları ve demografik yapıları hakkında da bilgi edindiklerine dair Sinem (12): *“Afrika hakkında yaptık geçen. Orada ne ülkeler var, kaç insan falan oturuyor diye konuşuyorduk.”* ifade etmiştir. Eren (13): *“Coğrafyada şey yapıyoruz, Afrika'da Nil Nehri evet Fluß (nehir), onu yapıyoruz.”* demiştir. Dünya coğrafyası kapsamında derste Türkiye'nin geçtiğini Fatma (15): *“Türkiye geçti, bizde geçti...ya Türkiye'de çok deprem olduğu.”* örneğiyle ifade etmiştir. Depremler konusunda, deprem kuşağında yer alan ülkeler içinde Türkiye'den

bahsedildiğini dile getirmiştir. Derste gördükleri istatistiklerde Türkiye'nin de yer aldığını, Abdülkadir (16) şu şekilde belirtmiştir: *“Almanya'yı, başka ülkelerle kıyas ediyorlardı, bir tabela yapıp da orada görüyorduk, hangi ülkeler en çok olduğunu, ben de hemen Türkiye'yi arıyordum. Allah'a şükür bayağı Türkiye bazen bayağı yukarılarda oluyordu, hoşuma gidiyordu ama Almanya'yı bayağı şey yapıyorlardı kıyas ediyorlardı öbür ülkelerle nasıl gidiyor ekonomi falan.”* Aynı şekilde Sinem (12) de, dünya coğrafyası kapsamında Türkiye'nin coğrafya dersinde geçtiğini şu şekilde belirtmiştir: *“Dünya hakkında falan yaptık, mesela Türkiye hakkında yaptık, İstanbul.”* Bu durumda ne hissettiklerine dair Sinem (12): *“Çok güzel, bence çok güzel. Çünkü öbürleri de bizim ülkemizi öğreniyorlar, resimler falan görüyorlar, orasının nasıl olduğunu, Kapalıçarşı'yı falan.”* ve Aslınur (12): *“Hep onların ülkelerinden konuşmuyoruz, bizim ülkemizi de konuşuyoruz.”* demişlerdir. Aslınur'un (12), onların ülkeleri ve bizim ülkemiz vurgusu önemlidir. Onların ülkesi ifadesiyle kastedilen Almanya, bizim ülkemiz ifadesiyle kastedilen ise Türkiye'dir.

Öğrenciler coğrafya derslerinde, çevre ve ekolojiyle ilgili konular gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Nesibe (11): *“Plastikleri azaltmamız gerektiğini mesela.”*, Hazal (11): *“Denize çöp atmamamızı falan.”* ve Melisa (12): *“Hangi pislikleri böyle denizde bırakıyorlar, öyle.”* öğrendiklerini söylemişlerdir. Reyhan'ın (11): *“Mesela eskiden bugüne kadar neler değişmiş.”* ifadesini, Nesibe (11): *“Bize şey öğretti, dünya her sene iki santimetre kayıyormuş.”* şeklinde tamamlayarak doğal çevrenin değişimine vurgu yapmıştır. Fatma (15): *“Biz şimdiye kadar sadece depremleri veyahut Vulkan (volkan) neydi ondan, hep öyle şeyler yaptık veya su altındaki depremler, tsunamiler falan onları yaptık.”* ifadesiyle, doğal çevrede meydana gelen ve ekolojiyi etkileyen doğal afetleri işlediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Mustafa K. (13) da: *“Ağaçlar nasıl büyüyor, dünya nasıl geliyor, çöller falan nasıl oluyor, çölde nasıl bitki falan yetişiyor, havanın durumu yani hava durumu nasıl oluyor ya da ilkbahar, sonbahar, yaz, kış falan onlar nasıl oluyor.”* açıklamasıyla, çevre ve ekolojiye dair konuların işlendiğine vurgu yapmıştır.

Coğrafya dersinde, Almanya coğrafyası odaklı konuların yer aldığını belirten öğrenciler de vardır. Yasemin (13): *“Almanya'nın komşuları ya da şeye sadece bir kısmı tam ya da Almanya'nın ne deniyor bilmiyorum, Bundesstaat (eyalet).”* ve Ümran (12): *“Beşinci sınıfta yaparken böyle işte Länder'i (eyaletleri) yaptık, işte onları yaptık, madencilik*

yaptık, ondan da yapmıştık.” demiş ve daha çok Almanya’nın anlatıldığını belirtmişlerdir. Abdülkadir (16): *“Evet Almanya’nın öyle nasıl işliyor, nasıl ekonomisi, nasıl ilerliyor ya da nasıl çalıştığı öyle anlatıyorlar.”* ve Hamza F. (14): *“İşte yani Almanya, sonra Almanya yiyecek içecekleri mesela yerin altında nasıl oluştuğunu, ondan sonra biyoloji kısmına az da olsa giriyor ama mesela biz mesela şey yaptık daha iyi hatırladım bu gaz veya şeyin petrolün, bir yerden nasıl transfer yapıyorlar öyle onlar var.”* ifadeleriyle, dersin Almanya odaklı işlendiğini vurgulamışlardır. Almanya coğrafyasını, Almanya’nın ekonomisini, siyasi bölgelerini, eyaletlerini işlediklerini belirten Ahmet (12), bunun nedeni olarak: *“Çünkü Almanya’da yaşadığımız için.”* demiştir. Bu ifadede coğrafyanın, yaşanan yerle bağlantısına dair vurgu vardır.

Coğrafya derslerinin, beşeri coğrafya ekseninde şekillendiğini belirten Berkay (14): *“Gösteriyor bize, işte insanlar nasıl evleri kuruyor diye. Ya da nasıl para kazanıyorlar diye. Diyelim bir Güney Amerika’da muz ekiyorlar ve muzları Almanya’ya getiriyorlar, böyle gemiyle getiriyorlar bize, biz yiyebilelim diye. Ama onların aldığı maaş çok az bence. Almanya’ya bakarsak, onların çok az. Günde bir euro mu ne kazanıyorlarmış, onu okuduk.”* demiştir. Mekânın, insanların yaşayışları üzerine etkilerini derste gördüğünü ve dünyaya dair mekânsal algı edindiğini belirtmiştir. Rana (12): *“Landkarte (harita). Orada da Almanya’da olan bütün Staat’ları (eyaletler) yazdık. Bir de o Staat’ların Bundesstadt’larını (federal başkentlerini) yazdık, o şeylerde kaç insan yaşıyor.”* ifadesiyle, haritadan hareketle Almanya’nın eyaletlerini ve eyaletlere ilişkin demografik bilgileri, derste işlediklerini belirtmiştir. Abdülhamit (15), beşeri coğrafya konularını işlediklerini, derste gördüklerinden örnekle: *“...dünyada, dünya çapında işte nasıl diyeyim ekvatorla alakalı bir şeyler öğretmenimiz anlattı. Ya da dünyada şimdi açlık falan olduğu zaman, şimdi aç olan insanlar aşağıda oluyor ve para durumu olmayan insanlar aşağıda oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Coğrafya dersinin Avrupa merkezli işlendiğini belirten Mustafa A. (16): *“Çoğunlukla Avrupa’yı konuşuyoruz, önceden nasıldı diye falan.”* demiştir. Aynı şekilde Süheda (15) ve Büşra (14) da coğrafya derslerinde, daha çok Avrupa odaklı konuların yer aldığını belirtmişlerdir. Ensar (15), coğrafya derslerinin daha çok Almanya’yı, eyaletleri anlattığını belirterek: *“Avrupa, öyle şeyler yani.”* demiş ve Avrupa odaklı bir coğrafya anlatımı olduğunu da söylemiştir.

Coğrafya dersinde, iklimle ilgili konuları işlediklerini belirten Erva (12): *“Mesela başka ülkelerde insanlardan ders işliyoruz, mesela nasıl yağmur yağdı, ne zaman yağmur yağdı, nasıl yağıyor, kaç milimetre yağmur yağıyor. Böyle şeyler işliyoruz.”* demiş ve aynı zamanda beşeri coğrafya konularının da yer aldığına vurgu yapmıştır. Aydın (19) da: *“Ya şey, ne deniyor ona, atmosferi mesela klimaları (iklim)...iklimleri, öyle şeyleri yaptık ama fazla değil.”* ifadesiyle, iklim konularına dikkat çekmiştir. Türkiye kökenli öğrencilerin, coğrafya derslerinde gördükleri konuların, başta yaşadıkları mekân Almanya olmak üzere dünyayı tanıttığını ve mekân algılarını derinleştirdiğinden bunun da kendilerini mekâna ait hissetmelerini sağlayarak mekânsal aidiyetlerine katkıda bulunduğu bahsedilebilir.

4.6.4. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafya Derslerinin İşleniş Biçimleri

Coğrafya öğretmenlerinin derslerini; sunuş yoluyla işledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Coğrafya öğretmenin dersinin nasıl işlediğini Enise (14): *“Anlatıyor, o zaman Text (metin) veriyor okumak için...kendi özel getiriyor, kitabımız da var da ondan çok kullanmıyoruz, onlar eski kitaplar, şimdi biz yenilerine bakıyoruz. Onları da bilgisayardan buluyor, onu veriyor, resimler var onun üzerinde, bir de şey Frage’ler (sorular) yazıyor, onları beantworten (cevaplamak) yapmalıyız.”* şeklinde betimlemiştir. Öğretmen, genellikle sunuş yoluyla ders işlemekte ve öğrencilere çalışma yaprakları dağıtarak, üzerinde yer alan soruları cevaplamalarını istemektedir. Rana (12): *“Bizi de çalıştırıyor, kendisi anlatıyor ama böyle şey anlayarak anlatıyor yani bizim anlayacağımız şekilde.”* demiştir. Öykü’nün (11) coğrafya öğretmeni: *“Göstererek hepimize anlatarak yani bir şey anlamayınca anlatarak...harita veya tahtaya bir şey boyuyorlar, öyle ve kitaptan.”* ders anlatmaktadır. Büşra’nın (14): *“Anlatarak, öğretmenin moraline bağlı o yani. Bazen öyle bir sevimli oluyor, neşeli oluyor, neşeli neşeli anlatır. Bazen morali bozuk olur, öyle tek einfach (sadece) anlatıp geçer...moral bozuk olduğu zaman, sıkıcı oluyor.”* ifadesine karşı Süheda (15): *“Benim her zaman sıkıcı.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Öğretmenlerin, genellikle sunuş yoluyla anlattıkları anlaşılmaktadır.

Coğrafya derslerini, öğretmenin ders işleme yöntem ve tekniklerinden dolayı sevmediğini ifade eden Tuba (17): *“Dersi sevmiyorum. Bir de bizim öğretmenimiz de çok sıkıcıydı açıkçası, hani böyle her ikinci derste bir şey yazardık, imtihan falan*

yazardık, testin Türkçesi neyse artık...İşte test yazdırırdı, onları ezberle falan yapardı...ya hani böyle iyi ezber, dilleri çok severim ama ezberlemem o kadar iyi değil. Bundesländer'leri (eyaletler) ezberletiyorlar ya...eyaletleri falan, onları ezberle, say falan, hiç sevmem. Veya ülke ne kadar büyük, ne kadar insanları var falan, bana ne ondan.” şeklinde açıklamıştır. Coğrafya dersinin ezber odaklı işleniş karşısında kendisinde oluşan coğrafya algısını ve tepkisini dile getirmiştir. Dersin işleniş yönteminin öğrencilerin derse karşı duydukları ilgide önemli rol oynadığı görülmektedir.

4.6.5. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Coğrafya Derslerinin Katkıları

Öğrencilere göre coğrafya dersleri onlara; bilgi katmış, mekânı tanıtmış ve mekân algısı oluşturmuş, empati becerisi katmış ve genel kültürlerini arttırmıştır. Ahmet (12) ise, coğrafya dersinde gördüklerinin kendisine bir şey katmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, coğrafya dersinde bilgi edindiklerini dile getirmiştir. Coğrafya dersinde bilgi edindiğini belirten Tuba (17): “Ya kaç tane ülke var, onu biliyorum.” demiştir. Esmâ (11): “Daha çok bilmemi sağlıyor yani bilmediğim şeyleri, dünya hani, hangi, yani nasıl diyeyim.”, Melik (13): “Dünya ile ilgili şeyleri öğreniyoruz.”, Büşra (14): “Dünyanın içinde ne olduğunu bittiğini öğreniyoruz.” ifade etmişlerdir. Ahmed (18): “Bence önemli ve güzel bir şey. Zaten şimdi neyin, nerede olması, bu zaten lazım oluyor hep. Yani şimdi Türkiye yolunda bile nereden geçeceğini bilmen...navigasyonsuz gitmek, biz öyle gittik bu sene. İşte, iyi yani, neyin nerde olması bilmen her şeyden önce, önemli bir şey.” ifadesiyle, coğrafyada edindiği bilgileri günlük hayatında kullandığını, kendi yaşantısından bir örnekle aktarmıştır. Aynı şekilde Eren (13) de: “Biz şimdi buradan zum Beispiel (örnek olarak), biz hep arabayla sürüyoruz Türkiye'ye, hangi ülkeden geçecek, hangi şehirlerden geçeceğiz diye.” demiştir. Edindiği coğrafi bilgilerden, Türkiye'ye giderken yolda faydalandığını vurgulamıştır. Berkay (14): “Öğreniyoruz nerede, nasıl yaşanıyor diye orada, diyelim Afrika'da o kadar su yok, böyle yemek de yok pek, hayvanlar var ama onları onlar da yemek istemiyor. Çünkü kötü oluyor, hayvanlar kalmazsa çok kötü olur ya.” ifadesiyle, başka toplumların farklı yaşam şekillerini öğrenme noktasında katkı sağladığını belirtmiştir.

Coğrafya dersinin kendilerine mekânı tanıttığını ve böylece mekân algılarını inşa ettiğini belirten öğrenciler de vardır. Almanya'yı ve Avrupa'yı daha iyi tanınmasında ve mekân algısının gelişmesinde coğrafya derslerinin katkı sağladığını belirten Aydın'a (19) karşı Tuba (17): *“Ya o bence aileye bakan bir şey. Yani mesela benim annemin, babamın Almancası süper, hatta annemi tanıyorsun, ondan daha çok bilgi var. Mesela daha çok Türkçe konuşanlar var, Almancayı o kadar iyi bilmeyenler var, onlar öğretmiyor çocuklarına onları, Erdkunde'de (coğrafyada) öğreniyorlar, ama benim babam bizi çok gezdirir, çok konuşur öyle şeyleri, bana o kadar Erdkunde yaramadı.”* ifadesiyle, ailenin öğrencilerin okulda gördükleri dersleri pekiştirmede önemli etken olduğunu vurgulamıştır. Kendisinin coğrafya dersinde edinemediği bilgileri, ailesinin bilgisi, ona aktardıkları ve yaptıkları geziler sayesinde öğrendiğini dile getirmiş ve bilinçli bir aileye sahip olmanın katkılarını vurgulamıştır. Berkay (14): *“Coğrafyada biz burayı öğreniyoruz. İşte ne diyelim Nordsee (Kuzey Denizi) ne kadar uzaklıkta ya da Hamburg ne kadar uzaklıkta ya da Berlin'de Brandenburger Tor (Brandenburg Kapısı) nasıl diye.”* açıklamasıyla, coğrafya derslerinin kendisine yaşadığı mekân olarak Almanya hakkında bilgiler kattığını ve bu bilgiler aracılığıyla Almanya algısının oluştuğunu belirtmiştir.

Coğrafya derslerinde gördüğü konuların, empati becerisini geliştirdiğine vurgu yapan Enise (14): *“Yardım etmek istiyoruz tabi ki öyle bir şey görürsek, sind wir schon traurig (çok üzülüyoruz). Çünkü nasıl diyeyim, her gün kaç tane çocuk orada ölüyor açlıktan, hastalıklar var orada. Çok yardım edilmiyor, okula gidemiyorlar hepsi, öyle şeyler çok kötü.”* ifadesiyle, onları gördüğünde üzüldüğünü belirtmiştir. Coğrafya dersinin, empati becerisini güçlendirdiği anlaşılmaktadır.

Coğrafya dersinde genel kültür edindiğini belirten Aydın (19): *“Ya ona bakarsak aslında ona bakarsak hiçbir şey, bir şey katmadı. Ya ona bakarsak hiçbir ders aslında fazla bir şey katmadı da yani cahil olmayalım diye, cehalete düşmeyelim diye. Genel kültür tabi mecbur bilmemiz lazım.”* demiştir. Coğrafya öğrenmenin, dünya hakkında sunulan bilgiler aracılığıyla, genel kültüre katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.6.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Derslerine İlgileri

Türkiye kökenli öğrencilerin gördükleri coğrafya derslerinde ilgilerini çeken konular; başka yerlerde insanların nasıl yaşadığı, Almanya ile ilgili konular, çevreye ve canlılara

dair konulardır. Ensar (15) ve Fatma (15) ise coğrafya konularının hepsinin ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Bunu Ensar (15): *“Aslında hepsi, yani ne öğrendiysek. Yani ben de Interesse (ilgi) göstermek istiyorum yani, onun için hepsini iyi öğrenmek istiyorum.”* ifadesiyle açıklamıştır. Aynı şekilde Fatma (15) da coğrafya dersini sevdiğini ve tüm konuların ilgisini çektiğini söylemiştir.

Coğrafya dersinde öğrendiği, dünyanın başka yerlerinde insanların nasıl yaşadığına dair konuların ilgisini çektiğini bildiren öğrencilerden Mustafa A. (16), bunu şu şekilde belirtmiştir: *“Avrupa nasıl diye, öbür ülkeler nasıl yaşıyorlar diye falan. Çünkü başka yaşıyorlar, böyle interessant (ilginç).”* Bu ifadesiyle, aynı zamanda diğer insanların yaşantılarına ilgi duyduğunu açıklamıştır. Erva'nın (12) ilgisini: *“Başka insanlarla, kıtalarla ilgili bilgiler.”* çekmektedir. Abdülhamit (15), coğrafyada ilgisini çeken konuyu: *“İşte o aç kalan insanlar, neden onlar aç, ne yapabiliriz. Öğretmenimiz de bize diyor, ne yapabiliriz yani bu problemi çözmek için bir şeyler anlatıyor öyle.”* şeklinde açıklamıştır. Coğrafya derslerinde, dünyada yaşayan diğer insanlara ait bazı problemlerin, kendilerinin başına da gelebilecek problemler olduğu konusunda farkındalık oluşturulduğuna dair Abdülhamit (15): *“Evet bizim başımıza da öyle bir problem çıkabilir diye. Çünkü dünya çapında zaten hepimize diyelim şu Antarktika'da buzullar çözülmeye başlıyor yavaş yavaş, işte öyle problemler oluyor işte, bize de şimdi öyle bir problem gelebilir diye, öyle bir durumda ne yapabiliriz diye, öyle bir şey olmasın diye anlattılar bize.”* demiştir. Ayrıca coğrafya derslerinin, dünyanın başka yerlerinde yaşayan insanların yaşadıkları problemlere ilgi duyan bu öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştireceğinden de bahsedilebilir.

En çok Almanya'ya ilişkin konuların ilgisini çektiğini belirten Mustafa K. (13): *“Almanya'nın eyaletleri.”* demiştir. Aynı zamanda çevreye ve canlılara dair konulara da ilgi duyan Mustafa K. (13) bunu, derste gördükleri bir örnekten hareketle, şu şekilde ifade etmiştir: *“...dünyanın gelişimi, ağaçların faydası. Mesela şey öğretildi, daha yeni öğrendik, bir mantar dünyanın en büyük şeyiymiş mesela yani filden şey zürafadan falan daha büyükmüş yani, ilginç bir şey.”* Mustafa K. (13), coğrafyanın yeryüzündeki doğa olaylarıyla insanın etkileşimini ortaya koyan konularına ilgi duymaktadır.

4.6.7. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Coğrafya Derslerinde Türkiye Coğrafyası Konularının Olmayışına Dair Düşünceleri

Almanya’da gördükleri coğrafya derslerinde, Türkiye coğrafyası konularının olmayışı ya da az oluşuyla ilgili olarak, öğrencilerden bazıları Türkiye coğrafyasını da öğrenmek istediklerini belirtmiş, diğer bir kısmı ise, Almanya’da yaşadıkları için Almanya coğrafyasını öğrenmelerinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Coğrafya dersinde Türkiye ile ilgili konuların olmamasına ilişkin Enise (14): “*Şeyde konuştuk, Türkiye niye küçüldü, onu da konuştuk, baktık önce çok büyüktü, şimdi birazcık küçüldü ona baktık, başka da bakmadık, daha bakacağız onuncu sınıfta.*” demiş ve aslında Türkiye ile ilgili coğrafi bilgileri öğrenmek istediğini eklemiştir. Erva (12) ve Melisa (12) da Türkiye coğrafyasına dair bilgilerin de öğretilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bunu neden istediği hakkında Erva (12): “*Çünkü ara sıra bizim böyle annemiz, babamız yaşadı. Bizim orada birazcık onun yüzünden öğrenmemiz lazım.*” açıklamasını yapmıştır. Türkiye ile ailesel bağının, derste Türkiye ile ilgili konuları görmek istemesinde rol oynadığı görülmektedir.

Coğrafya derslerinde, Türkiye’ye dair konuların bazen geçtiğini söyleyen Abdülkadir (16), bu konuya dair: “*Bence olması gerekmez, bana göre. Çünkü Almanya’dayız ve Almanya hakkında bilgi verse yeter.*” görüşünü açıklamıştır. Hamza F. (14) de Türkiye ile ilgili konuların bazen yer aldığını: “*İşte bir kıyas edince mesela Türkiye’de böyle, Almanya’da böyle hatta Fransa’da böyle. Almanya’da böyle oluyor ama yani pek böyle özellikle Türkiye veya özellikle Fransa diye bir şey yapmıyorlar yani.*” ifade etmiş ve aslında olmasının pek gerekmediğini eklemiştir. Abdülkadir’in (16) ve Hamza F.’nin (14) bu görüşlerini, Almanya’ya mekânsal aidiyetin yansıması çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Ensar (15) da, coğrafya derslerinde Türkiye coğrafyasının olmadığını ve bu durumun kendisinde herhangi bir tepki yaratmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin mekânsal aidiyet hissine, bağ kurdukları ve evleri olarak gördükleri Almanya’da sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.7. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Politik Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri

Bireyin, vatandaşlık kavramıyla doğrudan ilişki kurabilmesinde, vatandaş olarak yetişmesinde ve üyesi olduğu demokratik toplumda aktif bir şekilde yer almasında,

vatandaşlık eğitimi dersleri etkili bir araçtır. Vatandaşlık yeterlilikleri, vatandaşlık eğitimi dersleri ile kazandırılır (Pamuk ve Alabaş, 2016: 333- 334).

Almanya’da okulların başlıca ödevlerinden biri, demokrasi eğitimidir. Demokrasi, sadece seçim demek değil, bir yaşam biçimidir, bir kültürdür. Öğrencilerin demokrasiyi öğrenmesi, yaşaması ve bir kültür olarak benimsemesi için vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. İşleyen ve sürdürülebilir demokrasinin varlığı, vatandaşlık eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Demokrasi eğitiminin gittikçe artan bir değer kazandığı günümüzde, okullar, öğrencilerin demokrasiyi öğrendikleri ve deneyimledikleri yer olmak durumundadır. Ancak bu şekilde demokrasi, bir yaşam biçimine dönüşebilir. Demokrasinin içselleştirilerek deneyimlendiği bir okul kültürü, öğrencilerin demokrasi yeterliliği edinmesinde, bu yeterliliğin geliştirilmesinde ve güçlendirilmesinde katkılar sunar. Okulda, bu konularda en büyük sorumluluk ise, vatandaşlık eğitimi derslerine düşmektedir (Himmelman, 2005: 4). Ersoy’un (2013: 86) vurguladığı gibi: “Etkin vatandaşlık eğitimi ile, öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlara sahip siyasal ve sosyal katılım yeterlikleri yüksek bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır.” Bu bağlamda Almanya’da Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okutulan politik dersleri, Türkiye kökenli öğrencilerin politik düşünme ve uygulama yeterliliklerini güçlendirmeye ve de çokkültürlü toplum yapısına sahip Almanya’da, bir parçası oldukları Alman toplumunun kolektif yaşamına entegre olmalarına ve etkili birer vatandaş olarak topluma katılımlarına yönelik katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Almanya’da, kendi köken ülkelerinden farklı bir ülkenin toplumsal düzeni, değerleri, normları, kültürü ve kurallarıyla yoğun olarak karşılaşan Türkiye kökenli öğrencilerin, politik dersini algılayışları ve bu dersin kimlik inşalarına, aidiyet gelişimlerine katkılarının neler olduğu sunulmuştur.

4.7.1. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin Neliği

Öğrencilerin, politik derslerini zihinlerinde ne ile temellendirdiklerini ortaya çıkarmak, aynı zamanda derslerin kendilerine ne yönde katkı sağladığını görmeyi de içinde barındırmaktadır. Öğrencilere göre politik dersleri; öncelikli olarak demokrasi ve seçimleri, yoksulluk ve yardımı, bir arada yaşamı, Merkel’i, kuralları, dünyada olup bitenleri ifade etmektedir.

Demokrasi ve seçimler odaklı bir politik dersi algısına sahip olan Erva (12), politik dersini: *“Cumhurbaşkanı. Seçim.”* ifadesiyle, seçimle özdeşleştirmiş ve seçim konusunda aklına gelenin Almanya’daki seçimler olduğunu eklemiştir. Erva için politik derslerinin, Almanya ekseninde şekillenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu algıda, politik dersinde Almanya odaklı konuların işlenmesinin ve gelecekte, seçimlerde oy kullanacağı ülkenin öncelikle Almanya olmasının rol oynadığından bahsedilebilir. Mustafa K. (13): *“Seçim, hükümet, Demokratie (demokrasi), haklar, başbakanlar, ülkeler falan geliyor.”* ve Mustafa A. (16): *“Demokratie, NPD, Parteien (partiler) geliyor aklıma. Seçimler nasıl yapılıyor diye.”* demişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerinde, demokrasinin temel unsurları olan seçimler, partiler, hükümet kavramları yer almaktadır. Aynı şekilde demokrasi ve seçim çerçevesinde Fatma’nın (15) aklına: *“Partei (parti).”* ve Öykü’nün (11) aklına: *“Başbakan falan.”* gelmektedir. Enise (14): *“Demokratie (demokrasi), Wirtschaft (ekonomi).”*, Rana (12): *“Demokratie (demokrasi) falan. Bir de başka ülkelerden şey getiriyorlar. Mülteci.”* demişlerdir. Rana’nın (12) ifadesinde, gündemde yoğun şekilde yer bulan Suriyeli mülteci konusunun da politik dersi çağrışımı çerçevesinde yer alması dikkat çekicidir. Derslerde bu konunun geçtiği anlaşılmaktadır. Politik dersinin öğrencilere, demokrasi çatısı altında toplanabilecek haklar, seçim, parti, hükümet, cumhurbaşkanı, başbakan kavramlarını çağrıştırdığı görülmektedir. Günümüzün modern demokratik devletlerinde, vatandaşlık kavramının ifade ettiği anlamın, oy kullanmak suretiyle siyasal karar alma sürecine katılmak (Kaya, 2006: 99) olduğunu ve demokrasinin asgari koşulunun ‘sandık’ olarak algılandığını göz önünde bulundurursak, öğrencilerin, seçme ve seçilme hakkına yönelik farkındalıkları aracılığıyla demokratik yaşamın temel değerlerini edinmiş ve daha geniş kapsamlı olarak vatandaşlık sorumlulukları konusunda bilinçli olduklarından söz edebiliriz. Bu bağlamda, demokrasi yeterliliği kazandırmayı amaçlayan Politik derslerinin, öğrencilerde karşılığını bulduğundan bahsedilebilir.

Politik dersinin kendileri için yoksulluk ve yardımı ifade ettiğini söyleyen Esmâ (11): *“Böyle parası olmayan, yani yemeği olmayan insanlar, öyle.”* ve Öykü (11): *“Yani daha çok ülke veya yere yardım etmek gibi, öyle.”* demişlerdir. Benzer şekilde Sinem’in (12) aklına gelen: *“Kaçak insanlar geldiler mesela. Biz de onlar için koşu yaptık. Koştuk, para topladık onlar için. Politikte yaptık onu.”* ifadesiyle açıkladığı, mültecilere

yardım için yaptıkları koşu olmuştur. Politik derslerinin öğrencilere, yoksulluk, yoksullukla mücadele ve yardımlaşma olgularını çağrıştırdığı anlaşılmaktadır.

Politik dersinin bir arada yaşamı çağrıştırdığına dair Aslınur (12): *“Birbirimize, böyle sen benim ülkemdesin, çık git demeyelim diye.”* ifade etmiştir. Aynı şekilde Sinem (12) de: *“İnsanlar, insan yani her insan insandır ve hangi ülkeden geliyorsa da birbirlerini tutmaları lazım.”* ifadesiyle, farklı kültürden gelmiş olsalar da bütün insanların aynı ülkede bir arada yaşayabilmesine vurgu yapmıştır. Bu ifadeleriyle politik dersinin, bir arada yaşam kültürü kazandıran bir ders olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu konuda farkındalık düzeyleri göz önünde bulundurulursa, dersin bu işlevini yerine getirdiğinden söz edilebilir.

Politik deyince Mustafa K.’nın (13) aklına gelen: *“Merkel.”* olmaktadır. Aynı şekilde Mustafa A. (16): *“Merkel geliyor aklıma.”* demiştir. Öğrencilerin politik dersine ilişkin algılarında ortaya çıkan, Almanya’nın iç politikasına ilişkin bir özne olan Şansölye Merkel olmuştur. Bu çağrışım da rol oynayan, politik dersinin, Almanya’nın toplumsal yaşamı odaklı konuları yoğun olarak içermesidir. Öğrenciler, ders kapsamında Almanya’nın toplumsal, politik, ekonomik yapı ve süreçlerinin anlaşılması ekseninde konularla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda politik dersi, öğrencilerin algı dünyalarını, kendi yaşam alanları olan Almanya’ya yönelik olarak şekillendirmektedir.

Politik denince, kuralların aklına geldiğini belirten Öykü (11), politik derslerinde sınıf kuralları oluşturduklarını ve onlara uyduklarını belirtmiştir. Ensar (15) da: *“Almanya’daki politikler, partiler. Kuralları gösterenler, seçenler, seçimler.”* ifadesiyle, kuralların yanı sıra partilere ve seçimlere vurgu yapmıştır. Politik dersinin öğrencilere, tıpkı dersin içeriğinin olduğu gibi, çok boyutlu çağrışımlar yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

Politik denince, dünyada olup bitenlerin aklına geldiğini söyleyen Melik (13): *“Mesela kim başta, nelerle ilgileniyor, ne oluyor dünyada, öyle.”* Aynı şekilde Afra (14) da: *“Dünyada neler oluyor.”* şeklinde belirtmiş ve dünya çapındaki güncel olayların çağrışım yaptığını ifade etmiştir.

4.7.2. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin Amacı

Vatandaşlık, hakları ve sorumlulukları içinde barındırır. Okulda gördükleri politik dersleri aracılığıyla öğrenciler, içinde yaşadıkları toplumdaki hak ve sorumluluklarının farkına varırlar. Böylece toplumsal yaşantıya hazırlanırlar. Öğrencilere göre politik derslerinin amacı; hayata hazırlamak, bir arada yaşam kültürü edindirmek, hak ve sorumluluklarını öğretmek, güncel olaylar, kuralları öğretmektir.

Politik dersinin, hayatı anlamayı ve böylece hayata hazırlamayı amaçladığını ifade eden Erva (12): *“Çünkü hayattan anlayalım diye. Dünyadan da.”* demiştir. Büşra (14) da: *“İnsan anlıyor, nasıl geldiğini, yaşadığını, ne zorluklardan geldikleri.”* ifadesiyle, dersin amacının hayatı anlamaya başlayan insanın kendi deneyimlerini anlamlandırması olduğuna vurgu yapmıştır. Sinem (12): *“Biz çoğu şeyi yaptık. Bizim hayatlarımızla ilgili öğretiyor, başka insanlar dünyada ne yapıyor. Politik işte, adı üzerinde politik, dünya hakkında aslında, çoğu şeyler dünya hakkında.”* demiştir. Dersin, Almanya’daki politik hayatı anlamayı sağladığını ve böylece hayata hazırladığını belirten Abdülkadir (16): *“Bence Almanya’da olan, nasıl seçimlerin olduğunu, bir Almanya’da yaşayan olarak biri olarak nasıl oy verilir onları bayağı öğrendik. Onları öğretiyorlar bence ağırlıklı.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Eren (13): *“Politik, şimdi biz büyüyünce oy atacağız ya onun yüzünden bilgimiz olsun diye işte. Başka, şimdi diyelim biz şimdi Bürgermeister (belediye başkanı) falan olacağız, onun için bilgimiz olsun diye.”* ve Mustafa K. (13): *“İleride mesela bazılarımızın ilgisini çekip de bazıları böyle başbakan olmaya ya da şey olmaya politikacı olmaya kalkabilir mesela. Ya da hani bazıları mesela cahil cahil gidebilir mesela seçime, nereye yani şeye mesela şunu, şu kâğıt olsun, nereye şey yapacağını bilmez. Ortaya yaparsa o zaman şey geçersiz olur oyu.”* ifadeleriyle, politik derslerinin amacının, bireyleri politik katılım ile ilgili bilgi sahibi yapmak ve böylece hayata hazırlamak olduğunu belirtmişlerdir. Politik derslerinin neden öğretildiğine dair Melik (13): *“Bence bilelim diye, hata yapmayalım diye büyüyünce, öyle.”* ifadesiyle, derste öğretilenlerin gündelik yaşamda uygulamak için öğretildiğini yani hayata hazırlık olduğunu belirtmiştir. Aydın’ın (19): *“Almanya sosyal devlet ya biz de sosyalleşelim diye, ondan.”* ifadesini Tuba (17): *“Ya şey, nerede yaşıyorsan orada mutlu yaşamın için, rahat olman. Dass man so lebt, wie man es will und glücklich damit ist (insanın, ne şekilde mutluyorsa öyle yaşaması için).”* ifadesiyle tamamlamıştır. Politik dersinin insanın rahat, mutlu ve güzel bir yaşam sürdürmesi için

yer aldığını vurgulamıştır. Politik dersini, entegrasyonun bir aracı olarak görmek gerektiğine değinen Abdülkadir (16): *“Almanya’da nasıl yaşayabileceğini şey yapıyor...hatta dış ülkeden geldiğinde bile nasıl, ne hareketler yapmamız gerektiğine dair. Ev, evini nasıl şey yapıyorsun, kiralyorsun...Evet onları öğretiyorlar. Yani yaşam tarzını oluşturuyorlar.”* demiştir. Öğrencilerin ifadelerinde göze çarpan, politik dersinin öğrencileri Almanya’da gündelik toplumsal yaşama hazırladığının bilincinde olduklarıdır.

Politik dersinin bir arada yaşam kültürü edindirmeyi amaçladığına vurgu yapan Hamza F. (14): *“İşte hani mesela bizde hani şey, sen hani, sen değil de mesela belki görürsün, tanıdıkların olabilir veya ne bileyim işte yardım etmek istediklerin olabilir. Başka bir ülkelerden geldiklerinde mesela Almanca bilmiyorlar ama Almanya’da yaşamaları için hani neler gerektiğini öğretiyorlar mesela, Almanca bilmesi gerekiyor işte anlaşması işte gerekiyor, öyle şeyler sana anlatabilirler.”* şeklinde belirtmiştir. Aynı şekilde Sinem (12): *“Temiz tutmak için. Birbirimizi kabullenmek için.”* ve Aslınur (12): *“İnsanları dışlamamak için.”* demişlerdir. Sinem (12), politik dersi ile amaçlananın insanların çevreyi temiz tutmasının sağlanması ve onlara bir arada yaşam kültürü edindirmek olduğuna değinmiştir. Enise (14): *“Flüchtlinge’lerden (mültecilerden) konuşuyoruz şimdi buraya herkes gelecek ya nasıl onlara davranacağız, onlarla nasıl weiterleben (yaşamaya devam etmek) yapacağız.”* ifadesiyle politik derslerinin, farklı insanlarla bir arada demokratik bir şekilde yaşama kültürünü sağlamayı amaçladığını ve bu kültürün verilmesinin çok güzel bir şey olduğunu belirtmiştir. Politik dersinin, bir arada yaşam kültürü edindirmeyi amaçladığına ve bireysel yaşamı şekillendirdiğine değinmiştir. Benzer şekilde Mustafa A. (16): *“Almanya’yı, politikasını bilmek için, Almanya nasıl diye...Daha iyi, besser auskommen (daha iyi geçinmek) diye.”* ifadesiyle, politik dersiyle amaçlananın, Alman politikasının işleyişini öğretmek ve bu politikanın öğretilmesiyle bireyin bir arada yaşam kültürünü edindirmek olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı, politik dersinin hak ve sorumluluklarını öğretmeyi amaçladığı üzerinde durmuştur. Melisa’ya (12) göre politik dersi, bir yandan hayatı anlamaya yardımcı olmaktadır, diğer yandan ise: *“Nasıl olduğunu, ne haklar olduğunu onlar.”* ifadesinde belirttiği gibi, haklarını bilmesini sağlamaktadır. Mustafa K. (13): *“Haklarımı da öğretiyor...İleride mesela yani işe falan girdiğimizde ne haklarımızın olduğunu...hayatımızı kolaylaştırmak için.”* demiştir. Mustafa K.’nın (13) ifadesinde

de, hem haklarını öğretme hem de hayata hazırlamanın amaçlandığı vurgulanmaktadır. Abdülkadir (16): “*Bir de işte o haklarını falan onları da şey yapıyorsun ama böyle.*” ve Ensar (15): “*Mesela Grundrechte (temel haklar) var. Bizim, insan olarak haklarımız ne diye o temel hakları bize hep söylüyorlar, söylediler yani daha doğrusu. Bir şey aldığımız zaman mesela orada ne haklarımız var yani haklarımızı hep seçiyorlar, böyle şeyler yani...Çoğunu değil tek yani en önemlilerinden böyle şeyler. Grundrechte diye böyle şeyler. Haklarını da.*” ifadeleriyle, dersin amacının temel kavramları ve haklarını öğretmek olduğunu vurgulamışlardır.

Politik derslerinin, güncel olaylar ile ilgili bilgi katmayı amaçladığını ifade eden Sermin (13): “*Daha böyle dünyada neler oluyor hani bunu göstermek için. Daha çok o yüzden bence.*” ve Rana (12): “*Dünyada ne olduğunu öğrenmek için. Ne oldu diye, dünyada şimdi ne oldu diye, nelere dikkat etmemiz lazım.*” demişlerdir. Çocuk işçiliği ve fakirlik konularını ilgiyle takip ettiğini belirten Öykü (11): “*Yani öbür çocukların bizim durumumuzla hani böyle birleştirmek ve onlar hani bizden daha mı iyi, daha mı kötü bakmak için.*” demiştir. Politik dersi, öğrencileri toplumsal hayata hazırlarken güncel olaylar ve dünyadaki gelişmeler ile ilgili bilgi sunmaktadır.

Politik dersinin amacının kuralların öğretilmesi olduğuna dair Aydın (19): “*Aynen, onlar öğretiyor işte millet de uyguluyor. O yüzden de işte mesela Türkiye’deki gibi ikide bir ayaklanma olmuyor, ikide bir protestolar bir şeyler olmuyor. Devlet, aldı başını gidiyor öyle. Yani halkla bir şeyi yok hiç, bir derdi yok. Derdi olan sandık başında şey yapıyor işte. Bence akıllı, devlet çok akıllı.*” demiştir. Politik dersinde kuralların öğretilmesinin amaçlandığını ve böylece barışçıl bir şekilde ve uyum içinde yaşamın sağlandığını belirtmiştir.

4.7.3. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Politik Derslerinde Gördükleri Konular

Öğrenciler, politik derslerinde hangi konuları gördüklerine dair, akıllarında en çok kalan, kendilerinde en çok iz bırakan ya da en son derste gördükleri konulardan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda politik derslerinde; haklar ve çocuk hakları, seçim, madde kullanımı, Almanya politikası, kurallar, mülteciler, meslekler ve meslek seçimi, demokrasi, entegrasyon konularını gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu politik dersinde, haklar ve çocuk haklarını öğrendiklerinin altını çizmiştir. Sermin (13): *“Çocuk haklarını işlemiştik bir ara.”* şeklinde belirtmiş ve haklarının farkında olduğunu, kendi yaşamında karşılığını gördüğünü ifade etmiştir. Politik derslerinde çocuk işçileri ve bu bağlamda çocuk haklarını işlediklerini söyleyen Öykü (11): *“Yani fakir ülkelerin diyelim çocukları hani nasıl iş yapıyorlar veya nasıl paralarını kazanıyorlar.”* demiş ve öğrendikleri karşısında çok üzülüğünü belirtmiştir. Esmâ (11) çocuk işçileri görünce kendini kötü hissettiğini: *“Yazık yani. Biz güzel yerlerde yaşarken, onlar kötü yaşıyor.”* şeklinde empatik bir yaklaşımla ifade etmiştir. Sinem (12): *“Evet haklarımızı, çocukların da hakları var, onlar da haklarını söyleyebilirler.”* ve Aslınur (12): *“Yani çocuklara hak verilmesi konuları var. Ama çocuklar, öğretmenleri dinlemesi lazım. Şeyler var, çocukların yapmak zorunda oldukları var.”* demişlerdir. Hazal’ın (11): *“Afrika’da yaşayan çocuklarla ilgili bilgiler aldık.”* cümlesini Reyhan (11): *“Çocuk işçi.”* şeklinde tamamlamış ve çocuk hakları üzerine konuştuklarını belirtmişlerdir. Çocuk haklarının ne olduğunu bildiğine dair Nesibe (11): *“Kinderrechte (çocuk hakları) değil mi? Evet biliyoruz.”* ve Hazal (11), derste haklarını öğrendiklerini, gündelik yaşamlarında kullanabildiklerini vurgulamıştır. Çocuk hakları Reyhan’a (11) göre: *“Mesela özgür olması olabilir.”*, Hazal’a (11) göre: *“Dışlanmaması gerektiği.”*, Nesibe’ye (11) göre: *“Çocukların ailesi evi falan olması gerekiyor.”* Aynı şekilde Hamza F. (14): *“...seçim falan onlarla hiç alakam olmaz yani nasıl desem seçim, niye seçim yaptıklarını bile bilmem desem yalan olmaz ama yani işte hak olarak mesela sana senin hakkını anlatıyor, diyelim sana mesela bir kere anlatmışlardı hatta polis yok polis değil öğretmenler anlattı. Diyelim sana polis geldi mesela sen konuşmak mecburiyetinde misin değil misin hatta ne anlatman gerekiyor ne oldu onları anlatıyorlar öyle şeyler.”* ifadesiyle derste, haklarının neler olduğunu öğrendiğini vurgulamıştır.

Öğrenciler, politik dersinde seçimlerle ilgili konuların işlendiğini belirtmişlerdir. Politik dersinde neler işlediklerine dair Ensar (15): *“Seçimler yani.”* demiş ve politik kararların nasıl alındığını: *“Onları seçim ile bize öğrettiler.”* ifade etmiştir. Aydın (19), politik dersinde seçimlerle ilgili konuların işlendiğine dair: *“Hani şey, hani mesela Almanya seçimleri nasıl işliyor.”* demiştir. Süheda (15) ve Büşra (14), politik dersinde, seçme ve seçilme hakkının öğretildiğini belirtmişlerdir. Erva (12): *“Sınıfta seçim yaptık. Kimin şey olması, sınıf başkanı olması.”* ifadesiyle, sınıf içinde seçim uygulaması yaparak bu

politik süreci deneyimlediğini açıklamıştır. Politik dersinin kendisine Alman toplumunda seçimlerin nasıl yapıldığını gösterip, nasıl bir vatandaşlık hakkına sahip olduğunu öğrettiğini ve de bu yolla Alman toplumuna uyumunu sağladığını belirten Hamza F. (14), kendi deneyiminden hareketle: *“İşte bizim öğretmen o seçim kâğıtlarından getirdi, iki tane getirdi işte göstermek için. İşte mesela anlattı, sordu mesela bizim sınıfa, şimdi bir parti seçtin mi aynı kişiyi seçmen gerekiyor mu, mecburiyet var mı diye. Sonra işte yani öyle bir şey olmadığını öğrendim hani mecbur değilsin, istediğini seçebiliyorsun veya işte kendi seçtiğini başkasına göstermeme hakkın olabildiğini veya işte kimin olduğunu göstermeme hakkın olabildiğini söylemişti yanlış hatırlamıyorsam evet öyleydi. İşte öyle şeyler öğrendim yani bayağı evet öğrendik.”* anlatmıştır. Bir seçimin kurallarını, uygulayarak tüm detaylarıyla öğrendiğini aktarmıştır.

Politik dersinde madde kullanımı ile ilgili konular gördüklerini belirten öğrencilerden Ümran (12): *“Şimdi biz tema alkol bir de öyle bir şeyler yapıyoruz çünkü iyi değil ya bizim vücudumuz için. İçmememiz için ileride, onu yapıyoruz işte.”* açıklamıştır. Melisa (12): *“Şimdi galiba sigara falan.”* ve Yasemin (13): *“Sigara içmeyi işledik, zararlı olduğunu işledik.”* demişlerdir. Enise (14): *“İnsanlar içki içiyor, rauchen (sigara içmek) yapıyorlar...sigara içiyorlar, niye yapıyorlar diye ya da Drogen (uyuşturucu)...annesiyle babası ayrılırsa da şey çocuklar başka oluyor ya, bizim sınıfta var, onun babası ve annesi ayrıldı da sigara içiyor şimdi bazen de içki, on altı yaşında. Öğretmen de ona yardım etmek istiyor da yardım istemiyor ama çok şey akli, zekâli, derste iyi ama.”* açıklamasıyla, kendi çevresinden de örnek vermiştir. Rana (12), madde kullanımı konusunu derste işlediklerini belirtmiş ve eklemiştir: *“Ya da onların şeylerini yani onlar niye başlıyor, kaç yaşındayken başlıyorlar ya da nasıl yapıyorlar, dertleri mi var, onları konuşuyoruz.”*

Almanya politikası da politik derslerinde sıkça işlenen konulardan biridir. Politik dersinde hangi konuları işlediklerine dair Berkay (14): *“Almanya politikası, nasıl birleşmeye çalışıyor diye. Angela Merkel, Brezilya'yla ya da Amerika'yla...Nasıl onların yaptıklarını, işte nasıl onların yapabildiklerini, konuştuklarını onların.”* demiştir. Mustafa K. (13): *“Yani politikte şeyi gördük biz, seçimler ya da Almanya'da on altı eyalet varken, yani on altı eyaletin kendilerinin hakkı bir de Almanya'nın hakkı, o işlerini gördük mesela. Okul sistemi falan kendi eyaletler şey yapıyor. Ama şeyi de şey*

karar veriyor, Almanya. Yani hangi eyalet ne zaman tatile girecek mesela karışıklık olmasın diye.” açıklamasıyla, Almanya’nın politik sistemi ve işleyişine dair konuları gördüklerini belirtmiştir. Abdülkadir (16): “Bir de bizim öğretmen hep şey yapıyordu, Almanya’da olan politikleri, her sabah, her derste yarım saat kadar bir konuşuyorduk olup geçenleri...gündemi konuşuyorduk. Ben hiç beğenmiyordum çünkü Almanya’nın politikası umurunda bile değildi. O yüzden, konuşuyorduk, ben de o yüzden zaten bir ara çağırmıştı annemi, babamı, konuşmuyor niye diye. Ben de benim ilgimi çekmiyor dedim, o aralar zorunlu olarak araştırıyordum ne olup bittiğini.” ifadesiyle, Almanya’nın politik sistemini gördüklerini ve ilgisini çekmemesinden dolayı derse çok katılmadığını açıklamıştır. Benzer şekilde Tuba (17) da: “Almanya’nın bütün sistemini mesela ezberletiyorlar. Ya, bazen o kadar çok onu konuşuyorlar ki, canım sıkılıyor...Hani hier diese ganzen Bundesrat und so, dazu lernt man auswendig (bütün Federal Konseyi vs. ezberliyoruz). Partileri...hep onları konuşuruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Politik dersinde, kuralları işlediklerini belirten Melik (13): “Biz şimdi sınıf içindeki haller falan, öyle yapıyoruz.” demiş ve sınıftaki kural, düzen, demokratik katılım konularının işlendiğini açıklamış ve: “Bir de arkadaşlarınızı ayırmayın falan, öyle şeyler.” diyerek, ayrımcılık yapılmaması gerektiğine dair bilgiler edindiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yasemin (13): “Politikte şey de yapılıyor, politika hakkında da konuşuluyor, bir de sınıf hakkında. Yani sınıfta arkadaşlarına iyi davranmak, öyle şeyler de yapılıyor...kurallar falan...kuralları, o zaman demokrasi işlemiştik. Çoğu zaman sınıf hakkında şeyler konuşuyoruz, sınıfta kavgalar falan olunca da.” ifadesiyle, sınıf kurallarının işlendiğini vurgulamıştır. Kuralların ve kurallara uyulmasının deneyimlenerek öğretilmesi, hem okul yaşantısında hem de toplumsal yaşantıya hazırlıkta oldukça önemlidir.

Gündemi belirleyen mülteci sorunu da politik dersinde kendine yer bulmaktadır. Politik dersinde mültecileri işlediklerine dair Rana’nın (12): “Asylbewerber’ler (sığınma hakkı isteyenler) getiriyorlar, onu konuşacağız, o şeyler geliyor.” ifadesini Enise (14): “Şimdi de Flüchtlinge (mülteci) getiriyorlar, burada da çok Flüchtlinge şeyleri var.” şeklinde tamamlayarak mülteciler için yapılan kamplardan bahsetmiştir. Bu konuda Enise (14): “Ben hiçbir şey düşünemiyorum. Çünkü tamam onlara yardım etmek istiyoruz da ama çok olacak...Bir de sınıftaki Almanlar, ne zamandı, üç gün önce kızlar böyle

konuşmuştu politik dersimiz vardı, dersten sonra konuştuk, şey dediler, çok abartı oldular, her yerde o zaman hırsızlık olacak, anlıyorsunuz değil mi, korkacağız diye. Bir de şeylerimizi kapatıyorlar burada, Eishalle'yi (buz pisti) kapatacaklarmış nächstes Jahr (gelecek sene). Okulları kapattılar, şimdi öbür çocuklar başka bir okula gitti şeyde en sıkıcıda çok insanlar bir okulda diye. Her yeri kapatıyorlar şeyler için.” görüşüyle, bir arada yaşam becerilerine sahip olduklarını ancak bazı endişeler de taşıdıklarını açıklamıştır. Güncel konuların politik derslerinde yer aldığını belirten öğrenciler, aynı zamanda bu son gelişmeler karşısında kendi düşüncelerini de söylemişlerdir.

Politik dersinde meslekler ve meslek seçimine ilişkin konular da işlenmektedir. Bu durumu Sermin (13): *“Şimdi biz daha çok şey yapıyoruz, iş hani böyle. İş, nasıl hani okuyorsun ya...meslek falan öyle hani bana göre, hangi meslek bana uygun, onu şey yapıyoruz şimdi.”* ve Abdülhamit (15): *“...ileride ne olabiliriz diye, onları konuşuyoruz fazla.”* şeklinde açıklamışlardır.

Demokrasi, politik dersinin yapı taşıdır. Politik dersinde demokrasinin işlendiğini vurgulayan öğrencilerden Abdülhamit (15): *“Şu anda şey yapıyoruz biz, Demokratie (demokrasi) falan Almanya'da nasıl. Öğretmenimiz geçen bize şöyle bir şey yaptı: Demokratie şu anlık iyi mi, iyiyse sol tarafa geçin, değilse sağ tarafa geçin. O zaman niye Demokratie sizce iyi, niye kötü. O zaman yine soruyor, neyi değiştirirsin diye, değiştirilse neler olur, iyi mi olur, kötü mü olur diye. Öyle işte Demokratie, Almanya'da neler oluyor diye, onları konuşuyoruz.”* aktarmıştır. Politik dersinde, Almanya'da demokrasinin güncel durumu üzerinden tartışma yaptıklarını ve fikir yürüttüklerini açıklamıştır.

Politik dersinin yakından ilgilendiği ve aynı zamanda Türkiye kökenliler için büyük anlam yüklü konulardan biri de entegrasyondur. Derste entegrasyon konularının işlendiğine dair Ümran (12): *“Mesela Integration (entegrasyon) da yapmıştık biz. Onu konuşuyorduk işte filmler de bakmıştık. Çok kişi Türkiye'den Almanya'ya geldiği için onlara hep bakmıştık filmlere bir de.”* açıklamasında bulunmuştur. Konuyu kendine yakın bulduğunu belirtmiş ve bu konunun işlenmesine dair duygularını: *“Aslında sevindim bu konuyu yaptığı için. Hep başka bir konu yapıyorduk ya, mesela Almanya konu hep işte.”* ifadesiyle açıklamıştır.

4.7.4. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin İşleniş Biçimleri

Politik dersinde öğretmenlerin derslerini; güncel olayların sınıfta tartışılması, sunuş, grup çalışması, gezi yoluyla işledikleri kategorilerine ulaşılmıştır.

Güncel olayların sınıfta tartışılmasıyla işlenen politik derslerinde gerçek yaşam, sınıf ortamına taşınmaktadır. Gazetede yer alan haberlerin sınıfta işlendiğine dair Rana (12): *“Bize öğretmen ders olarak, haber bakın diye verdi, haber bakın dedi. Ondan sonra dün de biz öğretmenimizle şey konuştuk, haber ne oldu diye. Bir de şeyi anlattı bize, en az iki yüz bin Asylbewerber’ler (sığınma hakkı isteyenler) gelecekmış, bir de buraya da Zelt (çadır) yapacaklarmış bir tane yüzme havuzunun oraya, buraya da 2000 gelecekmış.”* demiş ve eklemiştir: *“Şey de var, mesela pazarlar oluyor, oradaki hangi mevsimlerde daha düşük oluyor fiyatlar, hangi mevsimlerde daha yüksek oluyor.”* Rana (12), güncel örnek olaylar üzerinden sınıf içinde tartışma yapıldığını ve gerçek hayattan, kendi yaşam dünyalarından öğeler taşıyan bu örneklerin derste işlenmesinin, ilgisini çektiğini belirtmiştir. Bu noktada güncel olayların, öğrencilerin duyarlılıklarını ve farkındalıklarını arttırmada rol oynadığından bahsedilebilir. Tartışma yapılıp, ondan sonra konunun ders kitabından okunup, soru cevap şeklinde işlendiğini belirten Abdülkadir (16), dersi: *“Birileri parmak kaldırıyordu, ondan sonra onları alıyordu. Onlar da ayrıyeten o anda olup bitenleri şey yapıyorlardı. Ama onlar da tek Almanya içinde olup bitenleri değil, dış ülkelerde de oluyordu. Fransa’da da olmuştu bir aralar, Fransa’da protestolar vardı, onları anlattılar. Banliyöde, Fas’ta olanlar, onları işliyorduk. Hatta bir ara Türkiye’de olup bitenleri de konuşuyorduk.”* şeklinde aktarmıştır. Türkiye’de yaşanan Gezi olaylarının da derste konuşulduğunu: *“Evet onları bile konuştular. Hatta yanlış yorumlar da yapmıştı, sinirlenmiştik bayağı arkadaşlarla...diyorlardı Erdoğan yanlış yapıyor, bayağı bir şey yapıyorduk hoşumuza gitmiyordu ama tabi biz de bir şey diyemiyorduk. Desek de tartışma çıkıyordu, en iyisi sessiz kalıyorduk, ondan sonra bir şey demiyorduk.”* şeklinde ifade etmiştir. Güncel olayların sınıfta tartışıldığını, mültecilerle ilgili sınıf içi tartışma deneyiminden hareketle Tuba (17): *“Hatta bizim sınıf, bizim öğretmenimiz şey dedi, üç gruba ayırdı, siz onlarsınız dedi, biz Alman’ız dedi, bunlar da politikacı dedi. Ondan sonra böyle tartışmalara giriyorduk, kendi kendimize. Öyle şeyleri çok yaptık. Hani herkes kendi kendine, mesela ben daha çok Almanların düşündüğü gibi düşünsem bile beni şeylere sokuyordu, göçmenlerin grubuna sokuyordu ondan sonra onlara göre Pro und*

Kontraları (lehte ve aleyhte düşünceler) topluyorduk. Sonradan da böyle konuşup tartışıyorduk mesela kendi kendimize.” aktarmış ve bu şekilde onlarla empati kurmalarının sağlandığını açıklamıştır. Sınıfta güncel olayların tartışılması, öğrencilerin gündemdeki gelişmeleri takip etmelerinin yanı sıra derse aktif katılımlarını ve kendi fikirlerini inşa etmelerini sağlamaktadır.

Politik derslerinde öğretmenler, derslerini sunuş yoluyla da işlemektedir. Yasemin (13): *“Öğretmen değişiyor, ondan her öğretmen değişik işliyor. Birisi kart dağıtıyor, birisi sadece anlatıyor.”* ve Sermin (13): *“Hoca anlatıyor genellikle, tabi biz de yazıyoruz. Bazen ödev oluyor mesela.”* demişlerdir. Tuba (17): *“Ya mesela Gymnasium’daki öğretmenim sırf onları konuşurdu, hiç şimdi ne oluyor bu aralar ne oluyor gibisine konuşmazdı. Ama şimdi bizim bir tane öğretmenimiz var, bizim saatlerimiz hep doksan dakika. Adam doksan dakika boyunca konuşuyor, bizi hiç konuşturmuyor bile. Ya bu aralar ne oluyor, niye oluyor gibisinden onları bize anlatır durur. Soru sordun mu yandın. Ya şey der, bunu bunu yapacaksınız bu derste der, bizi kendimize bırakır veya birisi soru sorar, onu doksan dakika boyunca anlatır bize.”* ifadesiyle, Gymnasium’daki politik dersi öğretmenin dersi sadece sunuş yoluyla anlattığını aktarmıştır.

Politik öğretmenlerinin derste grup çalışması yaptırdığına dair Berkay (14): *“Grup çalışması da yapıyoruz, Plakat (afiş) da yapıyoruz yine orada, iyi geliyor işte arkadaşlarla konuşmak, bilgi toplamak beraber. Böyle yalnız iş yapınca can sıkıntısı yaşıyor insan konuşamıyor diye birisiyle o konu üzerine, bu o kadar iyi değil bence.”* ifadesiyle, grup çalışması yapılırken kendini iyi hissettiğini belirtmiştir. Ümran (12): *“Beraber, Gruppenarbeit (grup çalışması) yapıyoruz. Yapmıştık, letzte Woche (geçen hafta) yapmıştık sınıfta.”* demiştir. Rana (12): *“...kendimiz gazete yapıyoruz, yani herkes bir grup yapıyor, herkesin bir grubu oluyor biz de kafamızdan bir şeyler uyduruyoruz, onları da büyük bir tane kâğıdın üzerine yazıyoruz bir de boya yapıyoruz. En sonunda öğretmene veriyoruz, o da bize not veriyor ama ona göre, o zaman da sınıfa asıyoruz onları.”* açıklamasıyla, grup çalışması yaparak ürün ortaya koyduklarını belirtmiştir. Grup çalışması ve işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılması, katılımcıların yaş grubu dikkate alındığında, sosyal aktör olma durumlarını ortaya çıkartarak, birer aktif vatandaş haline gelmelerine olanak sağlamaktadır.

Politik dersinde geziler yaparak da ders işlendiğini belirten öğrencilerden Ahmed (18): *“Biz bir haftalığına Berlin’e gittik ama şey için ya Abschluss (bitirme).”* demiştir. Aydın (19): *“Gezi de, onuncu sınıfta işte sona geldik, gezi amaçlı, gezi de ama gezi amaçlı değildi aslında. Müzeleri gezdik, parlamentoya gittik falan filan. Bundestag’a (federal parlamentoya). İçeride siyasetçiler yoktu, oturulan yere, adam geçti önde anlattı falan filan...Ama işte biz oraya gezme amaçlı gidiyoruz. Onlar da bize gezmişken bir şey öğrenin amaçlı.”* ifadesiyle, sınıf dışında gerçekleştirdikleri gezilerin eğitsel bir boyutunun da olduğunu vurgulamıştır. Derslerde öğrenilenleri desteklemek, pekiştirmek amaçlı yapılan geziler aracılığıyla öğrenciler, edindikleri bilgileri gerçek ortamlarında deneyimleyerek incelediklerini belirtmişlerdir.

4.7.5. Türkiye Kökenli Öğrencilere Göre Politik Derslerinin Katkıları

Öğrenciler, toplumsal yaşama adım attıklarında karşılaşacakları durumlara dair bilgi ve becerileri okulda politik derslerinde edinmekteledir. Öğrencilerin, politik derslerinde öğrendiklerini, kendi yaşam dünyalarına aktarmaları ve içselleştirmeleri, gündelik yaşantılarında ve geleceğin etkin birer vatandaşı olmalarında katkı sağlar. Güncel konularla ilgili sınıf içi tartışmalar, seçim sürecinin uygulanması gibi aktiviteler, öğrencileri gerçek politik yaşam dünyasına hazırlamaktadır. Politik dersleri, Türkiye kökenli öğrencilere, hak ve sorumluluklarının farkına varmaları, demokrasi bilinci kazanmaları, toplumsal yaşama hazırlanmaları, farkındalık kazanmaları, bilgi edinmeleri, bir arada yaşam kültürü kazanmalarında katkılar sunmaktadır.

Politik dersinde hak ve sorumluluklarının farkına vardığını belirten Berkay (14): *“Biz nasıl bir mahkemede, diyelim nasıl savunalım birisine karşı...haklarımızı öğreniyoruz.”* demiştir. Bir ara politikle çok ilgilendiğini belirten Cüneyt (14), haklarını öğrendiğini, bir örnekle: *“Sklave (köle), bakıcı gibi bir şey, bir adam böyle ne istenirse yapıyor...Yani eskiden köleler vardı, şimdi de hiç yok diyorlar...insan hakları, en çok ondan bahsediyorlar.”* şeklinde belirtmiştir. Hamza F. (14): *“İşte senin hakkını falan, öyle şeyler.”* ve Aydın (19): *“Demokrasi, insanın hakları, insanın zorunlulukları, öyle...Rechte und Pflichten (hak ve sorumluluklar) diyorlar ya, onlar.”* ifadeleriyle, haklarını ve sorumluluklarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Fatma (15), Rana (12), Esmâ (11), Eren (13) ve Hamza A. (13) da hak ve sorumluluklarını öğrendiklerini ve tüm öğrendiklerinin, toplumsal yaşamda karşılıklarına çıktığını belirtmişlerdir.

Politik dersi ile demokrasi bilinci kazandığını ifade eden Mustafa A. (16): *“Almanya’yı daha iyi bilmek, Demokratie’si (demokrasisi) nasıl diye.”* demiştir. Yasemin (13) de: *“Politik deyince aklıma zaten politikalar geliyor, yani şimdi bilmiyorum Almanya’da tartışmalar oluyor ya böyle politikalar oluyor yani bilmiyorum da tartışmalar aklıma geliyor. Şimdi havuz yapmak istiyorlar, onları işte havuzu tartışıyorlar, havuz yapılınsın mı, yapılmasın mı diye, öyle.”* açıklamasıyla, tartışma ve uzlaşma kültürü örneğinden hareketle, demokrasi bilinci noktasında katkı sağladığını belirtmiştir. Vatandaş olarak demokratik katılım bilinci sağlama noktasında kendisine katkıları olduğundan bahseden Abdülhamit (15): *“Politik şuan işte çok önemli, Almanya’da olsan bütün dünya çapında Politik çok önemli...Oy kullanabiliyorsunuz, seçebiliyorsunuz. Şuan biz dokuzuncu sınıfta olduğumuzdan dolayı, ileride işte üç senem kaldı oy vermek için. Bizde şey daha çok konuşuluyor, yine derslerimizden dolayı şimdi, ne seçebiliriz diye.”* şeklinde belirtmiştir. Ensar (15): *“Anlamak için, yani burada nasıl kurallar yapılıyor seçimle, demokrasi, yani onları bize öğrettiler. Demokrasi ne, daha öncesinde ne vardı, öyle onları yani hepsini öğrendik ondan. Bir de, nasıl diyeyim, toplumun kurallarını öğretiyor. Bize gösterdiler yani nasıl politik burada.”* Almanya’da demokrasinin nasıl işlediğini, kararların nasıl alındığını öğrendiğini belirtmiştir. Ensar (15) bu görüşüyle, politik derslerinin toplumsal yaşama hazırladığının da altını çizmiştir. Hamza F. (14): *“İşte senin hakkını falan öyle şeyler ve hatta geçen sene bayağı bir yaptık seçim şeyleri. Öğretmen bize bayağı anlattı mesela parti veya partinin kişileri.”* ifadesiyle, demokrasinin temel unsurları olan hak, seçim, parti, aday kavramlarına ilişkin bilgisinin ve farkındalığının arttığını açıklamıştır.

Politik dersinin, toplumsal yaşama hazırlanma noktasında katkılar sunduğunu belirten Mustafa K. (13): *“Yani aklımda çok soru vardı benim. Mesela tatil olsa, hepsi birden olsa, bu dükkânlar, yani bir ekmek almaya çıksak hangisine gideceğiz yani. Yurtdışına mı çıkmamız lazım falan diye. Ondan farklı farklı eyaletleri olduğunu öğrendim yani farklı zamanlarda çıkılıyor, anlaşmalar oluyor, onu öğrendik yani. Bir de ileride, yani on sekiz yaşımıza girdiğimizde, bizim de seçme hakkımız olacak yani nasıl seçeceğiz, nasıl şey olacak, işlemlerini öğrendik işte.”* şeklinde ifade etmiştir. Politik dersinde öğrendiklerinin gündelik yaşamda karşılığını gördüğünü Büşra (14), şu örnekle aktarmıştır: *“Mesela biz banka hakkında falan çok konuşuyoruz. Benim bankada mesela ben hiç böyle banka şeylerini anlamıyordum mesela, anlamaya başladım.”* ve

öğrendiklerinin toplumsal yaşama hazırlanmada önem taşıdığını: *“Çünkü büyüdüğümde lazım olacak.”* şeklinde açıklamıştır. Aynı şekilde Melik (13): *“Bana kuralları falan öğretiyor.”* ifade etmiş ve politik dersinin, yaşamını sürdürdüğü Almanya’yı tanımada katkı sağladığını dile getirmiştir. Bu ders aracılığıyla, toplumun kurallarını ve kurallara uymak zorunda olduğunu öğrendiğini ve yaşamında uyguladığını belirten Yasemin (13): *“Öğretiyor. Bazen dışarıda, her yere çöp atmayacağız, çöpe atacağız yani onları da öğretiyorlar.”* ve Büşra (14): *“Çoğunlukla kuralları biliyoruz zaten Almanya’da büyüdük, yaşadık diye. Mesela ne yapılır, ne yapılmaz, dediğim gibi zaten küçüklüğümde beri vardı bende.”* demişlerdir. Türkiye kökenli öğrenciler politik derslerini, toplumsal yaşama yapılan bir hazırlık olarak nitelemişlerdir.

Politik dersi, öğrencilere farkındalık kazandırmaktadır. Politik dersinde gördükleri konularda edindiklerinin, bireysel farkındalığını arttırdığına ve empati yapma becerisi kazandırdığına dair Öykü (11), kendi özel yaşantısına dair: *“Yani daha iyi hissetmem veya daha şey, çok harcamamamı. Diyelim fakir ülkelerde daha onun için düşünmem.”* açıklamasını yapmıştır. Derslerde gördükleri, fakirlik içinde yaşayan farklı ülkelerden insanları görmesinin kendisine katkılarına ilişkin Sermin (13): *“O zaman daha düşünme fırsatı oluyor, daha düşünme fırsatın oluyor hani.”* demiş ve en son derste işledikleri, Afrika’daki yaşam örneğinin kendinde yarattığı etkiyi: *“Ya biraz üzüldüm çünkü orada parası falan yok, hani bir şey alamadı falan.”* şeklinde ifade etmiştir. Sermin’in (13), politik derslerinde gördüğü konulardan, bireysel çıkarımlarda bulunduğu ve bunun da kendisine farkındalık kazandırdığı anlaşılmaktadır. Süheda (15) da politik derslerinde gördüklerinin, günlük hayatta karşılaştığı ve hayatına etki edecek şeyler olduğu konusunda farkındalık kazandığını belirtmiştir.

Politik derslerinde bilgi edindiğini dile getiren Berkay (14): *“Almanya politikasından bilgi alıyorum ben ve nasıl yaptıklarını, böyle nasıl konuştuklarını, Bundestag’da (federal parlamentoda) diyelim nasıl, ne konuştuklarını öğreniyoruz.”* şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Aydın (19) da: *“Orada öğrettikleri şey değil, gereksiz değil. Bence gerekli bir şeydi. Çünkü kaç siyasetçi oturacak orada parlamentoda, bilmem kaç kişi iktidarda olacak falan filan hep onları öğrettiler mesela. Gereksiz değildi bence. Ama yine tabi öğrenebileceğimiz kadar öğrettiler, yani öğrenmek zorunda olduklarımızı.”* açıklamasıyla, demokrasinin temel unsurları ile ilgili bilgiler

edindiklerini belirtmiştir. Yasemin (13) de: *“Also, yani genel bilgi işte, bilmek.”* demiş ve bu bilgilerden yararlandığını belirtmiştir.

Politik dersi, öğrencilere bir arada yaşam kültürü edindirmektedir. Sinem (12): *“Bence sınıfta mesela belki insanlar vardır, bizi istemiyorlar falan. Sonradan o dersten belki anlarlar, ya biz birbirimizi tutmamız lazım...bunu öğrenmemiz lazım.”* ifadesiyle, dersin öğrencilere bir arada yaşam kültürü kazandırmadaki etkisine vurgu yapmıştır.

4.7.6. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Politik Derslerine İlgileri

Türkiye kökenli öğrencilerin politik derslerinde ilgilerini çeken konular; gündelik hayattan konular, demokrasi ve seçim, bir arada yaşam ve yardımlaşma, çocuk işçiler, uluslararası örgütlerdir.

Büşra (14) ve Süheda (15), politik derslerinde gündelik hayatta karşılaştıkları güncel konuların işlenmesinin ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Ancak Büşra (14), politik derslerinde bazen sıkıldığını söylemiş ve nedenini şu şekilde ifade etmiştir: *“Çünkü hepsi başka bir gözle bakıyor ona. Mesela ben politikle o kadar çok uğraşmayan birisiyim, beni ilgilendirmez çünkü hep böyle Diskussion (tartışma) çıkar. Hep Diskussion çıkıyor, ondan ben onu sevmiyorum o kadar.”* Büşra (14), inatçı, söz geçmeyen, uzlaşma kültürüne sahip olmayan kişilerle tartışmaktan hoşlanmadığı için politik derslerine ilgisinin bazen azaldığını söylemiştir. Enise (14), kendi yaşantısında yer alan konulara ilgi duyduğunu: *“Böyle şey, sigara içmek, telefonlar, öyle bir şey. Bizim yaşamımızla bağlantılı şeyler.”* şeklinde ifade etmiştir. Rana (12): *“Bizde de şey, gazete şeyleri.”* demiş ve gazetelerde yer alan güncel haberlerin ilgisini çektiğini belirtmiştir.

Demokrasiye ve bu çerçevede seçimlere ilgi duyduğunu belirten öğrencilerden Erva (12): *“Seçimler...çünkü ben böyle şeyleri seviyorum işte seçim yapmayı.”* ve Melisa (12): *“Demokrasi.”* ve aynı şekilde Sermin (13) de: *“Demokrasi mesela.”* demişlerdir. Aynı şekilde Mustafa A. (16) da politik derslerinde seçimlerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Öğrenciler, okullarda politik dersleri aracılığıyla, demokratik süreçle ilgili deneyim kazanırlar. Öğrenciler, demokrasi ve seçim konuları, gelecek yaşamlarında demokratik katılım konusunda bilinçlenmekte ve aktif birer vatandaş olma noktasında

bilgi ve deneyim kazanmaktadırlar. Bunların da, konuya ilgi duymalarında rol oynadığından bahsedilebilir.

Bir arada yaşam ve yardımlaşmaya ilişkin konuların ilgilerini çektiğini belirten Sinem (12): *“Biz, hepimiz, bir dünyada oturuyoruz ve her şeyi birlikte yapmamız lazım, paylaşmak lazım.”* ve Aslınur (12): *“Birbirimize destek olmamız gerekiyor.”* demişlerdir. Sermin (13): *“Başka, ya da mesela bir Afrikan nasıl yaşıyor falan hani bazen burada haberler, bazen böyle haberler, böyle kağıtta yazıyordu, işte haberler...evet, zorluklar.”* Başka ülkelerde yaşamın nasıl olduğuna dair konuların ilgisini çektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin görüşlerinde, bir arada yaşam ve yardımlaşmaya dair konuların bıraktıkları izlerin yansımaları görmek mümkündür. Türkiye kökenli öğrencilerin, yaşamlarını sürdürdükleri çokkültürlü Almanya’da, toplumsal bütünleşmenin en önemli adımı olan, farklı kültürlerle sahip insanlarla ‘ötekileştirmeksizin’, barışçı bir şekilde bir arada yaşam kültürünü edinmiş oldukları anlaşılmaktadır.

Öykü (11), çocuk işçilerle ilgili konulara ilgi duyduğunu: *“En çok, yani hani çocukların işçi şeyi, hani nasıl yapıyorlar, niye yapıyorlar, öyle.”* şeklinde belirtmiştir. Politik dersinde çocuk haklarını öğrenen öğrencilerin, çocukların birçok hakkından mahrum bırakılarak çalıştırılması konularına ilgi duymaları, haklarının bilincinde olduklarının da göstergesidir.

Ensar’ın (15) ilgisini, uluslararası örgütler ve onların çalışma alanları çekmektedir. Bunu, şu şekilde ifade etmiştir: *“Şimdiki konumuz organizasyonlar yani iki ülkenin arasında öyle şeyler. Yani öyle şeyler var işte şimdi. Organizasyonlara bakıyoruz, onları da şimdi sınıfa göstermeliyiz. Bu organizasyon ne yapıyor, bu ne yapıyor...iyi yani, enteresan.”* Bu ifadesinden, uluslar arasında faaliyet gösteren örgüt ve kuruluşların işlevlerine, görevlerine, çalışmalarına, hizmet ve etkinliklerine ilgi duyduğu anlaşılmaktadır.

Politik dersi bağlamında Türkiye kökenli öğrenciler için ilgi çekici olan konular, gündelik yaşamın konularıdır. Başka bir deyişle, politik dersinin amaçları doğrultusunda, öğrencilerin topluma katılımı için gündelik yaşamdan örneklerin kullanılmasıyla, Türkiye kökenli öğrencilerin ilgileri örtüşmektedir.

4.8. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri

Türkçe ve Türk kültürü dersleri, Türkiye kökenli öğrencilerin “Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda milli duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlamaktadır.” (MEB, 2009: 2). Bu bağlamda Türkiye kökenli öğrencilerin diasporik kimliklerini inşa etme sürecinde, Türk dili ve kültürü ile bağlarını geliştirmelerini sağlayarak katkı sunmaktadır.

Aşağıda yer alan diyalog, eskiden sınıf arkadaşı olan Tuba (17) ve Samet (17), Türkçe dersi deneyimlerini göstermektedir:

- Tuba (17): *“Herr Demir konuşuyordu öyle şeyleri de fazla konuşmuyorduk, daha çok hani Türkler o kadar Türkçeyi unuttuğu için Herr Demir Türkçe konuşmaya, yazılışına falan dikkat ederdi.”*
- Samet (17): *“Adamın mesela şöyle bir sistemi vardı, adam bir soru sorardı, ders verirdi eve. Bunu bilene hediye,ediye getirirdi böyle. Hediye falan getiriyordu bilmiyorum böyle hep değişik oluyordu.”*
- Tuba (17): *“Onun böyle bir dolabı vardı, ondan sonra içinde top, saat falan vardı. Onu böyle açıyordu, kim bir yazarsa ona bir hediye falan yapıyordu böyle, hepimiz çok seviyorduk.”*
- Samet (17): *“Onların sayesinde öğreniyorduk yani.”*

Öğrencilerin aktardıkları bu deneyimden de anlaşılacağı gibi, diasporada öğretmenlerle, özellikle de kendilerinden biri gibi gördükleri için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleriyle iletişimlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi çok fazla olmaktadır.

Öğrenciler, Türkiye tarihi ve Türkiye coğrafyasına dair konuları da Türkçe ve Türk kültürü dersinde gördüklerini belirtmişlerdir. Yasemin (13): *“Türkiye coğrafyası, evet Türkçe dersinde.”* ve tarih dersi ile ilgili: *“Tarihi, Türkçe dersinde de yaptım, bir de filmlerden de kaynaklanıyor.”* açıklamasıyla, eksiklerini Türkçe ve Türk kültürü dersinde tamamlamaya çalıştığını belirtmiştir. Berkay (14): *“Geçen yıl Türkçe dersinde almıştık bilgileri, Türkiye haritasıyla ilgili.”*, Hamza A. (13): *“Türkçe yapıyoruz. Şuan Atatürk yapıyoruz. Onu anlatabilirim yani.”* Okulda, Türk tarihine dair konularla ilgili yine Türkçe ve Türk kültürü dersine referans veren öğrencilerden Sermin (13) bu

durumu: *“Pek değil, Türkçe dersinde hani biraz yaptık ama.”* şeklinde ifade etmiştir ve bu açıklamayı Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni Zafer: *“Kısmen. Bunlarda daha çok böyle sadece şey olarak genel olarak mesela Osmanlılar, kısaca böyle özet.”* şeklinde tamamlamıştır. Zafer öğretmenin eski öğrencilerinden olan Aydın (19): *“İşte mesela Türkçe dersinde, tarihi orada öğrendiydim ben, Türk tarihini.”* ifade etmiştir. Tarih dersiyle ilgili Melik (13): *“Türkçede de başlayacağız dokuzuncu sınıfta.”* demiştir. Türkçe ve Türk kültürü dersi, öğrencilerin biz kategorisini inşa eden önemli bir derstir. Okulunda Türkçe ve Türk kültürü dersi olmayan Afra (14), bu durumu: *“Bizim okulda Türkçe yok, Türkçe olsa daha güzel olurdu.”* şeklinde ifade etmiş, dersi görmemesinin eksikliğini yaşadığını belirtmiştir.

4.9. Türkiye Kökenli Öğrencilerin Toplum Bilimleri Öğrenme Alanı Hakkındaki Düşünce ve Deneyimleri

Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde toplum bilimleri öğrenme alanını oluşturan tarih, coğrafya ve politik dersleri, toplumsal gerçekliğin anlaşılması, demokratik toplumda yaşam ve aktif katılım için gerekli olan yeterliliklerin geliştirilmesinde, alana özgü ve çok disiplinli katkılar sağlar. Toplum bilimleri öğrenme alanının, öğrencilerin edinmesini öngördüğü yeterlilikler; öğrencilerin oryantasyon, kültür ve dünya bilgisini inşa etmesine, kendi kişiliklerinin ve böylece kimliklerinin gelişmesine, kendi yaşam şanslarını algılamasına ve de toplumsal yaşamda, demokratik fikir oluşturma ve karar verme süreçlerinde yetkin şekilde ve sorumluluklarının bilincinde katılımına yardımcı olmasıdır (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007: 12). Bu bağlamda, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan bu üç dersin oluşturduğu toplum bilimleri öğrenme alanı, Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimlerine çok yönlü katkıda bulunmaktadır.

Dersler, öğrencilere Almanya'ya aidiyet duygusu kazandırmada, öğrencilerin kimlik inşaları ve entegrasyonları sürecinde önemli görevler üstlenmektedir. Tarih derslerinde, eski çağlardaki insan topluluklarının yaşantıları, başlarından geçenler yani genel insanlık tarihi ve ağırlıklı olarak Almanya tarihi; coğrafya derslerinde, dünyaya ait genel coğrafi bilgilerin yanı sıra daha çok üzerinde durulan Almanya coğrafyası ve politik derslerinde de Alman vatandaşlığı, Almanya'da toplumsal yaşam, haklar, sorumluluklar, kurallar gibi konuların daha yoğun şekilde yer alması, öğrencilerin

diasporik kimliklerini şekillendirmekte ve Alman toplumuna aidiyet duygularının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde, toplum bilimleri öğrenme alanı çatısı altında toplanan tarih, coğrafya ve politik derslerinin Türkiye kökenli öğrencilere başlıca katkıları; hayata hazırlama ve entegrasyon, aidiyet geliştirme ile bilgi edinmedir.

Bu üç ders kapsamında gördükleri, öğrencileri Alman toplumuna hazırlamakta ve entegrasyon sürecini desteklemektedir. Derslerin, topluma entegrasyonunu etkilediğine dair Tuba (17): *“Bence etki ediyor. Hani kimse evde kapanıp oturmasın. Toplumun içine çıkabilmek için, insanlarla kaynaşmak için, muhabbet etmek için, herkes herkesle anlaşsın, iyi anlaşsın, mutlu olsun. Bence çok mühim bu üç ders, şeyden hariç, coğrafyadan hariç.”* demiş ancak şu noktaya da değinmiştir: *“Ya etki etmesine ediyor ama ne olursa olsun herkes ya bir şey olsa Almanlar kendilerini tutar, hiçbir zaman biz onlara ait olamayız gibi geliyor yine de. Öyle de zaten.”* Tuba'nın (17) bu görüşünden, derslerin, kimliğini inşa edişinde katkılar sağladığı ve aidiyet duygusunu geliştirdiği anlaşılmaktadır. Ancak, o kendini ne kadar Alman gibi hissetse de, kökeninden dolayı Alman toplumunun onu hiçbir zaman tam bir Alman gibi görmeyeceğini de vurgulamıştır. Derslerin Alman toplumuna entegrasyonuna sağladığı katkı hakkında Ümran (12): *“Bana sağlıyor. Çünkü hep yeni şeyler öğreniyorum. Bir de eski zamanlardan hep öğreniyoruz.”* demiş ve bu öğrendiklerini, kendi hayatına transfer ettiğini belirtmiştir. Enise (14), derslerin Alman toplumuna entegrasyonuna her konuda katkı sağladığını belirtmiştir ve aynı şekilde Melisa (12) da, kendi yaşantısında her şeyde derslerin etkisini gördüğünü söylemiştir. Derslerde edindiklerinin, gündelik yaşantısına sağladığı katkıları Fadime (13): *“Biz değil çünkü bizde hep eski zaman konuşuyorlar böyle bazen arada sırada bu zamanı konuşuyorlar ama anlatınca yine uyum sağlayabiliyoruz, nasıl yaşayacağız şimdi.”* şeklinde ifade etmiştir. Derslerden edindiği bilgilerin Alman toplumuna entegrasyonuna sağladığı katkılara dair Büşra (14): *“Sağlıyor. Mesela araba falan sürerken kurallar falan. Mesela kurallara uymadığın zaman, ceza yazılıyor. Bankada mesela, faiz falan, onları ödemediğin zaman hep artıyor, artıyor. Biz bunları hep okulda öğreniyoruz.”* açıklamasıyla okulda öğrendikleriyle, gündelik yaşantısında somut olarak karşılaştığını belirtmiştir. Süheda (15) da aynı şekilde, okulda öğrendiklerinin toplumsal yaşantısına katkı sağladığını, onu topluma hazırladığını belirtmiştir. Fatma (15), coğrafya, tarih ve politik derslerinden

edindiği bilgilerin, Alman toplumuna entegrasyonunu kolaylaştırmada, az da olsa rolünün olduğunu söylemiştir. Fatma (15): *“Yani çoğunlukla Almanya’da yaşadıklarını anlattığından dolayı yani burada, şimdiki zamanda da yardım ediyor.”* ifadesiyle, derslerde edindiği bilgilerle Almanya’da daha kolay yaşadığını belirtmiştir. Ahmet (12), öğrendiklerinin, Alman toplumunda nasıl yaşaması gerektiğine dair katkılar sağladığını, bir örnekle şu şekilde açıklamıştır: *“Beni mesela böyle okula, dışarıda, nasıl diyeyim, bir şey olduğunda, hemen polise gitmem gerektiğini söylediler bize.”* Benzer şekilde Mustafa K. (13): *“Almanya’da hakları mesela diyelim ki bir yerde mesela, bir sorun çıktı, mahkemelik olduk, yanlış bir şey yüzünden. Bizim ne haklarımız var, ne şey yapabiliriz diye, yani daha kolay, daha şey olur.”* ifadesiyle, derslerin kendini toplumsal hayata hazırladığına açıklık getirmiştir. Okulun, insanı, hayata hazırladığını belirten Melik (13), bu üç dersin kattıkları için: *“Mesela bilmem için, hatalar yapmamam için. Bir de mesela işimde lazım olursa diye falan.”* demiştir. Nesibe (11), Reyhan (11) ve Hazal (11), bu derslerin katkılarıyla Almanya’ya entegre olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Hazal (11) bu durumu: *“Mesela, bazı şeylerde dikkatli olmamız gerektiğini.”* şeklinde açıklamıştır. Abdülkadir (16): *“Bana göre en etkili olan ders politiktir. Orada, bilmediğim şeyleri gerçekten öğrendim. İşe yarayan şeyler de öğrendim. Ama o, öbür iki derste, o kadar işe yarayacak, yani bana göre Almanya’da kullanabileceğim pek öyle şey yoktu. Zaten bir işe kendini tanıttığında zaten sana Almanya’nın geçmişini sormuyor. Sana soruyor, en son nerede hangi okula gittin. Orada da politikte de o dersi bayağı geniş bir çabada öğrendiğimiz için daha çok bana şey yapıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Derslerde edindiği bilgi ve deneyimlerin, Alman toplumuna entegrasyonuna katkılar sağladığını belirten Yasemin (13): *“Yani şimdi yolda kavga falan olunca, ne hakkım olduğunu biliyorum yani.”* demiştir. Toplumsal yaşamda, yani karşısına çıkabilecek gündelik sorunları çözebilmek için haklarının farkında olması noktasında tarih, coğrafya ve politik derslerinin katkılarını ise: *“Sağlıyor bence. Çünkü yoksa öğrenmezdim.”* şeklinde ifade etmiştir. Derslerin, topluma entegrasyonunu hangi boyutlarda etkilediğine dair Mustafa A. (16): *“Demokratie (demokrasi).”* demiştir. Melik (13) de dersler aracılığıyla Alman toplumuna aidiyet hissettiğini, mesela politik dersinde haklarını öğrendiğini ifade etmiştir.

Bu derslerin kendisini Almanya'ya ait hissetmesine katkı sağladığına değinen Eren (13): *“Kimliğimi etkiliyor çünkü Alman kimliği, daha şimdi yazacak Alman'ım, Türk değilim yazacak. Çünkü Almanya'da doğdum, o yüzden.”* demiştir. Alman tarihini öğrenmiş olmasının, Alman coğrafyasını öğrenmiş olmasının, haklarını öğrenmiş olmasının, kimliğini ve aidiyetini etkilediğini ve onu Alman toplumuna ait kıldığını ifade etmiştir. Eren (13), bunu kendi yaşamında nerede gözlemlediğine dair: *“Einkaufen'a (alışverişe) gidince.”* demiştir. Derslerde edindiği bilgilerin, Almanya'ya aidiyet hissetmesine sağladığı katkılara dair Süheda'nın (15): *“Evet. Çünkü insan, o mesela öğretmen dediğinde onu yapmaya çalışıyorsun ve bakıyorsun dışarıdaki insanların hoşuna gidiyor mesela. O zaman insan kendini buraya daha yakın hissediyor.”* ifadesini Büşra (14): *“Böyle ters ters bakmıyorlar mesela, aaa bu Türk ama Alman gibi yaşıyor yani entegre olmuş diyorlar.”* ifadesiyle tamamlamıştır. Ayrıca Süheda (15): *“İnsan, kendini o zaman böyle, nasıl diyeyim, böyle bir şeye ulaşmış gibi hissediyor kendisini.”* ifadesine, kendini 'buralı olmuşum gibi' hissettiğini eklemiştir. Derslerin Alman toplumuna aidiyet hissetmesine katkıları konusunda Sinem (12): *“Hissediyorum evet. Çünkü biz burada büyüdük, burada okula gidiyoruz, burada yaşıyoruz.”* ve Aslınur (12): *“Burada yaşıyoruz, burada büyüyüyoruz.”* demişlerdir. Bu dersleri görmesinin kendisine katkıları hakkında Sinem (12) bir de: *“Sevdiriyor. Daha yaklaştırıyor, konuşuyorlar ya bunları, faydası oluyor.”* açıklamasında bulunmuştur. Dersler aracılığıyla Almanya'ya dair konuların öğretilmesinin, bu konular hakkında konuşulmasının, kimlik ve aidiyetini şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Yasemin (13) de: *“Hissediyorum yani evet. Almanya'da doğdum ve büyüdüm. Ondan yani buraya, bir kısmım da buraya ait.”* ifadesiyle, bir yanının Alman toplumuna ait olduğunu vurgulamıştır. Yoğun olarak Alman coğrafyasını, Alman tarihini, Alman toplumsal yaşamını ve haklarını, sorumluluklarını öğrenmelerinin aidiyetlerine katkı sağladığını belirten öğrencilerden Fadime (13), bunu nerede gözlediğine dair: *“Her tarafta. Çünkü burada doğduk, büyüdük, buranın bir şeyiyiz.”* demiştir. Aynı şekilde Ümran (12): *“Çünkü burada doğduk ya onun için.”* ve Feyza (11) da: *“Yani ben de burada doğduğum için.”* demişlerdir. Abdülhamit (15) de: *“Az bir şey hissediyorum yani...Şimdi ben de işte seçebiliyorum. Üniversitede oy, seçebilme hakkım olduğundan dolayı işte. Şimdi benim elimde de var hani diyelim şimdi iki şeyin arasında, ben seçtiğim zaman hani belki ikisi aynı, ondan sonra ben seçtiğim zaman, o zaman şey*

yapıyor yani. Diyelim ben sağ tarafı seçtiğim zaman, sol taraf kaybediyor çünkü tam aynı anda. O yüzden yani ben de bir şeyler bu Almanya'da değiştirebiliyorum yani.” ifadesiyle, dersler aracılığıyla edindiği demokratik katılım bilincinin, kendini toplumun bir parçası olarak görmesine katkılarını, seçim örneği üzerinden açıklamıştır. Dersler kapsamında öğrendiklerinin, aidiyet duygusuna olan katkılarına dair Abdülkadir (16): “Onu, daha çok tarihte öğrendim. Çünkü orada bir ara Türklerin, Türkiye’den Almanya’ya ya da başka ülkelerden de geldiğini öğrenmiştik. Orada nasıl Almanların ilk Türklerle beraber çalıştıklarını falan orada öğrendik.” demiş ve öncelikle tarih dersi olmak üzere, politik dersinin Alman toplumuna aidiyet duygusunun oluşmasında katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu ifadesinden, kendi ailesinin göçmen kökenine dair bilgiler edindiği ve Almanya’nın geçmişinin, kendi geçmişinden izleri barındırdığının farkına varmasının, Almanya’ya aidiyet duygusu geliştirmesinde bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Abdülkadir (16) ile benzer şekilde, derslerin kendini Alman toplumuna ait hissetmesini sağladığını belirten Mustafa K. (13): “Önceden merak ediyordum yani dedem, Gastarbeiter (misafir işçi) falan diyorlardı. Yani misafir olarak çalışan. Ben anlamamıştım bunu. Şimdi anladım, mesela dedelerimiz falan hep bizim misafir olarak gelmiş buraya, üç seneliğine falan çalışmaya. Çünkü Almanya kömür, şey maden bulmuş. Ondan dedelerimiz buraya geldi, sonra da burası hoşlarına gitmiş burada kalmışlar. Bu dersler sayesinde ben bunu öğrendim.” ifadesiyle, dersler aracılığıyla öğrendiği, kendi aile tarihine, köklerine ışık tutan bilgilerin, kendini Alman toplumuna ait hissetmesinde rol oynadığına değinmiştir. Toplum bilimleri öğrenme alanında yer alan tarih, coğrafya ve politik dersleri, öğrencilerin büyük kısmının Almanya’ya aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Bu da Türkiye kökenli öğrencilerin, yaşadıkları ülke olan Almanya’yı benimsemelerini ve kendilerini Alman toplumunun bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır.

Bu derslerde bilgi edindiğini belirten Rana (12), edindiği bilgilerin, Alman toplumuna aidiyetine çok katkı sağlamadığını, ancak bilgi edinmesinin bir aracı olduğunu açıklamıştır. Bu derslerin, Almanya’daki genel eğilimleri, genel düşünceleri öğrettiğine değinen Cüneyt (14): “Yani dünyada nasıl, yani ne yapmamız gerek yani. Demokratie’de neler, şunu, neler yapabiliriz neler yapamayız...Haklarımızı öğretiyor. Neye hakkım var, neye hakkım yok.” demiştir. Ensar (15): “Mesela politik, kimse konuşursa yani bize bir şey sorsa, biz yani Türk olup yani, biz de yani onlarla

konuşabiliyoruz. Mesela Cumhurbaşkanı duydun mu ne yaptı dediğinde, biz de evet diyoruz. Hepimiz de yani haberlere de bakıyoruz Almanya'da. Onun için onlarla konuşabiliyoruz yani.” demiş ve dersler aracılığıyla gündemi takip etmesinin ve Almanya'da politik sistemin nasıl işlediğini öğrenmesinin, kendisini Alman toplumunun bir parçası yaptığını ve bu dersler aracılığıyla Alman toplumuna aidiyet hissettiğini eklemiştir. Feyza (11): *“Yani bizim böyle yapmayacağımız şeyleri veya yapacağımız şeyleri veya böyle eski şeyleri anlatıyorlar. Biz de böyle öğreniyoruz işte.”* demiş ve bilgi edinmesinin yanında, bu bilgilerin aynı zamanda Alman toplumuna entegrasyonunda da katkı sağladığını belirtmiştir. Öykü (11) ise tarih, coğrafya ve politik derslerinde bilgi edindiklerini ancak bunun Alman toplumuna aidiyetine katkılarına dair: *“Etkisi oluyor evet ama daha çok Türk hissettiğimiz için hani buraya pek, biraz yabancı gibi görüyoruz kendimizi...Etki ediyor yani ama yani daha Türk hissettiğim için yani yarı yarı, öyle.”* demiştir. Abdülhamit (15): *“Biz de bayağı bir öğreniyoruz buradan ama ben yine de kendimi daha çok Türk hissediyorum ve Almanlara fazla şey yapamıyorum. Çok öğreniyoruz biz okulda, Almanya'da nasıl hani güzel bir yer ama yine de beni etkilemiyordu onlar çok.”* Berkay (14): *“Politik, dediğim gibi işte, bizim Gesetze'lerimizi (yasalarımızı) anlatıyor ve ne yapabildiğimizi diyor, ne yapmak yasak, ne yapmak doğru. Kurallarını anlatıyor.”* ifadesiyle, derslerden topluma dair bilgi edindiğini ve dersin toplumsal hayata hazırladığını belirtmiştir. Berkay'ın (14), *“bizim Gesetze'lerimizi (yasalarımızı)”* ifadesi dikkat çekicidir. Bu ifadesindeki biz vurgusu, Alman toplumuyla kurduğu biz kategorisine referans vermektedir. Ancak bu derslerde öğrendikleri aracılığıyla Alman toplumuna aidiyet hissedip hissetmediği hakkında Berkay (14): *“Hayır, daha çok Türkiye'ye ait olduğumu düşünüyorum.”* demiştir. Eğitim hayatında derslerde Türkiye'yi derslerde çok fazla görmemesine rağmen: *“Türkiye'ye ait görüyorum çünkü annem babam Türk vatandaşı. Onlar, orada doğdu ve ben kendim, orada doğmadığım için orasını daha çok merak ediyorum. Orası daha güzel bence ve daha rahat bir yaşam geliştirebilirsin diye.”* açıklamıştır. Bu noktada ailesinin köken ülkesinin Berkay'ın aidiyet duygusunda okuldaki vatandaşlık eğitimi temelli derslerden daha büyük rol oynadığından bahsedilebilir.

Toplum bilimleri öğrenme alanında yer alan tarih, coğrafya ve politik derslerinin, demokratik süreci geliştirecek nitelikte, demokratik vatandaşlık değer ve becerilerine sahip etkin vatandaşlar yetiştirmeye katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Dersler, öğrencileri

Alman toplumuna hazırlamakta ve entegrasyon süreçlerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin birçoğunun kimlik inşasına ve aidiyet duygusuna da doğrudan katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerden sadece üçü, derslerin kendilerine belli noktalarda katkı sağladığını ancak kimliklerine Alman kimliği yönünde bir değişim yapmadığını açıklamışlardır. Bu noktada rol oynayan ana etken genellikle aileleri olmaktadır.



BÖLÜM V: SONUÇ

Almanya’da Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde eğitim gören Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarına ve aidiyet gelişimlerine, Almanya’da gördükleri vatandaşlık eğitimi temelli tarih, coğrafya ve politik derslerinin katkılarının incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’ye dair algılarının ortaya çıkışında, aileleri ve Türkiye’ye dair deneyimleri belirleyicidir. Öğrencilerin Türkiye ile kurdukları ilişkinin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Almanya’daki yaşantıları boyunca hem ailelerinin etkisi, hem de kendilerinin Türkiye ile kurdukları ilişkilerdir. Bu ilişkiler, Türkiye gündeminin, gerek kendileri ve gerekse aileleri tarafından takip edilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkiye gündeminin takip edilmesi, biz kategorisi olarak Türkiye’deki kolektif kimliklerin Almanya’da da inşa edilmesi anlamı taşımaktadır. Başka bir deyişle, Türkiye’de yaşanan olayların kolektif kimlikler üzerine etkileri, Almanya’daki Türkiye kökenli öğrencilerin kültürel aidiyetlerinin Türkiye yönünü belirlemektedir. Türkiye ile kurdukları ilişkinin ikinci boyutu ise, Türkiye’ye gidiş gelişlerinde yaşadıkları deneyimlerdir. Birinci boyuta kıyasla, deneyimleme süreci daha da belirgin olan ve dolaylı bir etkileşimin ürünü olarak bu ikinci boyut, mekânsal aidiyetin ortaya çıkması bakımından önem taşımaktadır. Bu iki boyut, Kuzey Ren Vestfalya’da yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’ye dair algılarını belirlemektedir. Kimi zaman Türkiye’de yaşayan aile bireyleriyle görüşme zamanları olarak, kimi zaman da güzel vakitlerin geçtiği zamanlar olarak Türkiye’ye gidiş gelişler, Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye’ye dair olumlu izlenimlerinin ortaya çıkışında önemli etkenlerdir. Ayrıca tatil amaçlı bu ziyaretlerde, Türkiye kökenli öğrenciler ve ailelerinin, Almanya’daki öteki olma durumundan bir süreliğine de olsa uzaklaşarak Türkiye’deki biz olma durumunu deneyimleme süreci, onların Türkiye’ye dair duydukları özlemin temel motivasyonlarından. Genel olarak Türkiye’de keyifli ve mutlu olma hali, Türkiye’deki kimliklerinin inşa sürecinde belirleyicidir. Yakın çevrelerinde, Almanya’dan Türkiye’ye getirdikleri hediyeler ve akrabaların onlara duydukları özlem, kendilerinin el üstünde tutulmalarına neden olsaydı da çoğu kez Almancı olarak nitelendirilmekten de kurtulamamaktadırlar. Bu durum, Türkiye kökenli öğrencilerin

zihinlerinde inşa ettikleri romantik Türkiye algısının gerçeğe örtüşmemesine ve kendi memleketlerinde de Almancı olarak etiketlenmeleriyle kimlik inşalarında gerilimin artmasına neden olmaktadır. Almanya’da yabancı, Türkiye’de Almancı olarak nitelenen Türkiye kökenli öğrencilerin, geleceğe dair beklentileri, kendilerine gelecek vadeden, daha yüksek hayat şartları sunduğunu öngördükleri ülke olan Almanya’da yoğunlaşmaktadır. Türkiye ise kimi zaman vatan, ancak daha çok da tatil mekânı olarak görülmektedir. Bu durum, Türkiye kökenli öğrencilerin aidiyet duyma biçimlerinde belirleyicidir.

Türkiye kökenli öğrencilerin sürekli yaşadıkları, yaşam alanları olan Almanya ise yaşamın sürdürdüğü, ‘yaşanılan yer’ olması nedeniyle ‘ev’leridir. Yaşam deneyimlerinin mekânı olarak Almanya, bazıları için her ne kadar ötekileştirildikleri bir mekân olsa da, Türkiye kökenli öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu durum, Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya’ya aidiyet düzeylerinde oldukça belirleyicidir. Diğer taraftan Türkiye kökenli öğrencilerin Almanya’ya ve Almanlara dair algılarının ortaya çıkışında, sosyal gerçekliklerinde Almanlarla olan iletişim ve etkileşimlerinin yanı sıra, kendileriyle benzer kültürel gruplara ait diasporik kimliği benzer biçimde inşa eden bireylerin yaşadıkları deneyimler de belirleyici olmaktadır. Bu durum, Berger ve Luckmann’ın (2008: 50): “Gündelik hayatın sosyal gerçekliği, bu yüzden, yüz-yüze durumun 'burada ve şimdi'liğinden uzaklaştıkça giderek anonimleşen tipleştirmelerin sürekli bir ardışıklığı içinde kavranır. Sürekli ardışıklığın bir ucunda, yüz-yüze durumlarda sık sık ve yoğun bir biçimde etkileşim kurduğum ötekiler -bir bakıma 'yakın çevrem'- bulunur. Diğer ucunda ise, doğaları gereği yüz-yüze etkileşime asla açık olmayan oldukça anonim soyutlamalar vardır. Sosyal yapı, bu tipleştirmelerin ve bunlar aracılığıyla kurulan mükerrer etkileşim örüntülerinin toplamıdır.” ifadesiyle örtüşmektedir. Türkiye kökenli öğrencilerin herhangi birisinin karşılaştığı ötekileştirme durumu, anonim soyutlamalar haline gelerek, kulaktan kulağa yayılarak diasporadaki Türkiye kökenliler için ortak Alman stereotipleri üretilmesine olanak sağlar. Böylelikle diasporik kültürde dolaşıma giren ötekileştirici ifadeler, diasporanın tamamına mal edilmiş olur. Türkiye kökenli öğrenciler için diasporadaki bir bireyi ötekileştiren Almanlarla her ne kadar iyi ilişkiler kurulsa da nihayetinde onlar “Alman”dır. Bu algı, oldukça yaygındır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye kökenli öğrenciler için entegre olmak demek, Alman toplumuna ayak uydurmak ve böylece toplumun bir parçası haline gelmek demektir. Alman toplumuna entegre olmanın ön koşulu ise, dil yani Almanca'dır. Türkiye kökenli öğrenciler için Almancayı iyi şekilde konuşabilmek, Almanya'da iyi bir geleceğe sahip olabilmenin de başlıca koşuludur. Öğrencilerin Türkiye'yi tatil mekânı ve vatan olarak görmeleri, buna karşın Almanya'yı, Türkiye'ye kıyasla kendilerine daha çok gelecek vadeden ülke olarak görüyor olmaları, entegrasyona olumlu bir anlam yüklemelerine neden olmaktadır. Alman toplumuyla bütünleşmenin aracı olarak dil öğreniminin ön plana çıkması, kültürün taşıyıcısı olarak Almancanın öğrenilmesini ve Alman toplumuna kendilerinin aidiyet duyma süreçlerini olumlamaktadır. Bu nedenle Almanca bilmek, Türkiye kökenli öğrencilerin Alman toplumuna aidiyetiyle doğrudan ilişkili olmasından dolayı, öğrencilerin vatandaşlık algısında da ön plana çıkan olgudur.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye kökenli öğrencilerin aidiyet duydukları kolektif kimlikler; Alman, Türk- Alman ve Türk kimlikleridir. “Bireysel kimlik, kolektif kimliklerin (ulusal kimlik, dinsel kimlik, kültürel kimlik, cinsel kimlik, politik kimlik) bireye sunmuş olduğu rollerin yerine getirilme sürecinde inşa edilir. Kimlikler asla tamamlanmazlar, öznel olarak daima inşa halindedirler.” (Pamuk, 2014: 89). Pamuk’a (2014: 90) göre birey: “Farklı bağlamlarda aidiyet ihtiyacı hissettiğinde kendine en yakın kolektif kimliğe yakınlaşarak bunu giderir. Kendinde şey olarak kendini değerli gördüğünde ise kolektif kimliğinden uzaklaşarak kendi anlatısını oluşturur...Kimliğin bu inşası aslında farklı bağlamlarda ve farklı olaylar karşısında kendi anlamını ortaya çıkarma çabasıdır. Başka bir deyişle kimlik benzerlik ve farklılıklar üzerinden tanımlanır. Benzerlik, kimliğin aidiyetini tanımlarken, farklılık özgünlüğünü tanımlamaktadır. Her bireyin yaşanmışlıkları onu diğerlerinden farklı kılar.” Bu bakış açısıyla değerlendirilecek olursa, aidiyet, bireyin ötekisiyle karşılaştığı bağlamda bireyin kimliğini inşa edecek söylemin referans kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okuyan Türkiye kökenli öğrenciler de, bağlamdan bağlama değişmekle birlikte, hem köken ülkeleri olan Türkiye'ye hem de yaşamlarını sürdürdükleri Almanya'ya aidiyet geliştirirler. Aidiyet hissinin gelişmesinde, yaşantı ve deneyimler oldukça önemlidir. Öğrenciler, ötekileştirilmediklerinde, Almanlarla uyumlu bir şekilde yaşamlarını sürdürdüklerinde, kimliğe dair bir sıkıntı olmadığında,

Alman kimliğini inşa etmekteledir. Ancak bunun tam tersi durumlarda, öteki olduklarını hissettiklerinde ise anavatan söylemine sarılarak Türk kimliğini inşa etmekteledir. Bu öteki olma durumlarının göstergeleri; başörtüsü (katılımcılardan Realschule’de okuyan bir öğrencinin ifadesiyle, Kopftuchmafia- başörtüsü mafyası), domuz eti yememe, namaz kılma, Türk olma, Türklere özgü fiziki görünüme sahip olma (katılımcılardan üniversitede okuyan bir öğrencinin ifadesiyle, Schwarzkopf- siyah kafa), Almanca konuşamamadır. Kendi alt kültür grubu olan Türklerle karşılaşmalarında ise, diasporik kimlik olan Türk- Alman kimliği inşa edilmektedir. Bir taraftan Alman toplumunun parçası olarak, Alman toplumunun genel kurallarını yaşayarak hayatını sürdüren bireyler, diğer taraftan egemen biz söylemi karşısında ötekileştiklerinde ve/ veya ailelerinin, yakın çevrelerinin yani diasporanın biz söylemiyle, Türk- Alman diasporik kimliğini inşa etmekteledir. İki farklı söylem repertuarının Almanya tarafının inşasında, öğrencilerin deneyimleri ve ikinci sosyalleşme sürecinin aracı olarak eğitim süreçleri etkilidir.

Almanya’da okul eğitiminin esas hedeflerinden biri, genç bireyleri, kendilerini modern demokratik toplum içerisinde konumlandırmalarında ve politik, toplumsal, ekonomik, soru ve problemleri yetkin bir şekilde çözmelerinde yetkinleştirmektir. Aynı zamanda öğrenciler özgürlük, demokrasi, insan hakları, adalet, ekonomik güvence ve barışa sahip çıkmak için teşvik edilmelilerdir (Demokratieerziehung, tarihsiz). Araştırma sonuçlarına göre Türkiye kökenli öğrenciler, Alman eğitim sisteminin amaçlarını; nitelikli vatandaş yetiştirmek ve bireyleri iş sahibi yapabilmek olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin algılarına göre Alman eğitim sistemi, devletin işleyiş mekanizmasını sürdürmek amacıyla, öğrencileri iş sahibi yapmaya odaklanmıştır. Türkiye kökenli öğrencilerin Alman eğitim sisteminden beklentileri de Alman eğitim sistemine yükledikleri anlamlarla paralellik göstermektedir. Türkiye kökenli öğrenciler, Alman eğitim sisteminden; iyi bir meslek sahibi olmayı, Abitur (lise bitirme sınavı) yapabilmeyi ve iyi bir gelecek sahibi olmayı beklemekteledir. Öğrencilerin eğitimle ilgili başlıca motivasyonları, iyi bir meslek sahibi olmak ve böylece Alman toplumunda iyi bir statü elde edebilmektir. Çünkü iyi bir meslek sahibi olabilmek, Türkiye kökenli bireylerin Alman toplumunda kendilerini var edebilmelerinin ve rahat yaşamalarının temelidir. İşçi göçleri ile Almanya’ya çalışmaya gelen Türkiye kökenlilerin geçmişinde, Almanların yapmak istemediği işlerde, zor şartlar altında çalışan, toplumun dışına itilen,

“getto”da yaşayan insan imajı ön plandadır. Diasporada, geçmişin bu gerçekliğinin anlatılarıyla büyüyen öğrenciler, bu imajı yıkararak, kendilerini Alman toplumunda var edebilmenin yolunun, iyi bir meslek sahibi olmak olduğunun farkındalardır ve bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için çaba göstermektedirler. Düşünülenin aksine, Almanya’daki Türkiye kökenli öğrencilerin gündeminde, kendilerinin Almanlaşması ve/ veya Türk kültürüne yabancılaşması gibi konular yer almamaktadır. Türkiye kökenli öğrenciler, kendilerine Alman toplumunda iyi bir gelecek inşa etmenin peşindedirler. Ayrıca öğrencilerin, kendi okul yaşantılarını ve deneyimlerini temel alan görüşlerinden, çokkültürlülüğü temel alan Alman eğitim sisteminde, kültürlerarası eğitim yaklaşımının yaygın olduğu ve öğrencilerin kültürel yönden heterojen okul ortamında bir arada yaşam kültürü edindikleri ve aynı şekilde kültürel yönden heterojen yapıdaki Alman toplumunda bir arada yaşama hazırlandıkları anlaşılmıştır. Çokkültürlü Almanya’da okullar, bir arada yaşamın başlıca deneyim alanıdır. Bu özelliğiyle, ortak yaşama yönelik katkılar sunarak öğrencileri, toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Okullarda öğrencilere, ötekileştirme yerine bizleştirme kültürü edindirilmeye çalışılmasına rağmen, öğrenci deneyimlerinde Alman eğitim sisteminde Türkiye kökenli öğrencilere dair ayrımcı örneklere de rastlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik ve aidiyet gelişiminde vatandaşlık eğitimi temelli dersler, önemli katkılar sunmaktadır. Genelde Alman eğitim sistemi, özeldede vatandaşlık eğitimi temelli dersler öğrencileri, demokratik Alman toplumunun gelecekteki birer vatandaşı olarak yetkinleştirmek için bilgi sağlamayı ve bunun yanında onlara karar verme yetisi kazandırarak, toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlamaktadır (Schiele, 1991: 1- 3; Schneider, 1991: 10; Hilligen, 1991: 38). Toplum bilimleri öğrenme alanını oluşturan tarih, coğrafya ve politik dersleri, toplumsal gerçekliğin anlaşılması ve demokratik bir yapıya sahip toplumda, yaşam ve katılım için gerekli olan yeterliliklerin geliştirilmesinde, birbirleriyle uyumlu şekilde, alana özgü çok disiplinli katkılar sunarlar. Tarihsel, mekânsal, politik, toplumsal ve ekonomik koşulların, yapı ve süreçlerin işlenmesi yoluyla, öğrencileri kendi yaşam gerçekliklerinde yönlendirmek ve onların yetkin karar vermelerine, davranmalarına olanak sağlayacak temeller ortaya konulur. Böylece öğrencilerin bireysel kimlik gelişimi desteklenir (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011c: 9).

Tarih dersleri, kültürel ve toplumsal mirası günümüze aktarması özelliği ile her ülkenin vatandaş yetiştirme aracı olarak kullandığı ideolojik bir aygıttır. Ülkelerin yüklediği amaçların yanı sıra tarih dersi, öğrencilere düşünme becerileri kazandırması özelliği ile de eğitim sistemleri içerisinde çok yönlü işlevlere sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye kökenli öğrenciler tarihi; geçmiş, Osmanlı, savaşlar, Türkiye olarak değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede Osmanlı ve Türkiye'nin hatırlanması, diasporik kimliğin bir yansıması olarak Türkiye ile kurulan duygusal ilişkinin ortaya çıkışıdır. Diğer taraftan konuları itibariyle Almanya tarihinin yerine Türkiye tarihinin gündeme getirilmesi, öğrenciler tarafından tarihe dair bilgiye ulaşma yollarının okul dışında da aktif olarak kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilere göre tarih dersleri; geçmişi bilmeyi, karşılaştırma yapabilmeyi, geçmişten ders çıkartmayı, geçmişi örnek almayı ve ulus tarihini canlı tutmayı amaçlamaktadır. Bu bakış açısıyla bakıldığında, tarihin amaçları çerçevesinde, geçmişten ders çıkartmak, geçmişi bilmek ifadeleri, öğrencilerin kolektif geçmişi, Alman tarihiyle özdeşleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum diğer taraftan, tarih derslerinin öğrencilere katkılarıyla karşılaştırılabilir durumdadır. Öğrencilere göre tarih derslerinin katkıları; geçmişe dair bilgileri öğretmek, sorgulama becerisi kazandırmak, geçmişle yüzleştirmek, geleceğe dair bakış sağlamaktır. Tarih derslerinin öğrencilere katkıları, tarihin genel amaçlarıyla örtüşmektedir. Burada dikkati çeken husus, Türkiye kökenli öğrencilerin, Almanya'da önemli bir yere sahip olan geçmişle yüzleşme ve hatırlama kültürünün, tarih dersi kapsamında kendilerine önemli bir katkısının olduğunu söylemeleridir. Böyle bir ifade, tarih derslerinin Türkiye kökenli öğrencileri, Alman toplumunun kolektif geçmişinin bir parçası haline getirdiğini açıklamaktadır. Diasporik özne olarak Türkiye ile kurdukları tarihsel ilişkide, holokostla yüzleşme gibi bir tema olmamasına rağmen, Almanya'daki tarih derslerinin en önemli amaçlarından olan yüzleşme pratiğinin öğrencilerde karşılığını bulduğu söylenebilir. Almanya'nın geçmişinde derin bir yara olan nazizm, Hitler dönemi ve holokost, Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin de kolektif geçmişlerinin birer göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu da öğrencilerin Alman tarihiyle bağ kurduklarını göstermektedir. Türkiye kökenli öğrenciler Almanya'da, Alman okullarında gördükleri tarih derslerinde ilgilerini çeken konuların, çoğunlukla Türk tarihiyle, Osmanlı zamanıyla ilgili konular olduğunu belirtmelerine rağmen, tarih dersinin kendilerine katkılarının, Alman tarihi ekseninde şekillendiği

görülmektedir. Bu durum ayrıca Alman toplumunun değer yargıları içerisinde olan nazizm karşıtlığının stereotip olarak Türkiye kökenli öğrenciler tarafından da içselleştirildiğini göstermektedir. Böylelikle tarih dersleri aracılığıyla, Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okuyan Türkiye kökenli öğrencilerin, Almanya'daki biz kategorisinin kolektif geçmişini içselleştirdikleri söylenebilir. Diğer taraftan diasporik özne olarak Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye ile kurdukları tarihsel ilişkinin Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki tarih derslerinde olmayışı ya da sadece Almanya ile ilişkiler bağlamında oluşu, öğrencilerden bazıları için tarih derslerinde kendilerine ait bir şey bulamamalarına neden olmaktadır. Bu durum, Türkiye kökenli öğrencilerin Türkiye tarihine dair konuları informal kaynaklar aracılığıyla öğrenmelerinin bağlamını oluşturmaktadır. Böylece Almanya'daki Türkiye kökenli öğrencilerin aileleri, öğrencilerin Türk kültürünü unutmamaları için ya da çocuklarını birinci sosyalleşme alanında kendi dini ve kültürel değerlerini benimsemiş şekilde yetiştirme yolları olarak Almanya'daki Türkiye kökenli dini gruplarla etkileşime girmektedirler. Bu durum da diasporada yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerin biz kategorilerini çoğullaştırmakta ve Türk- Alman kimliğinin geçmişini ikili biçimde inşa etmelerine neden olmaktadır.

Coğrafya dersleri, öğrencilere yaşanan mekânı tanıtmaya, yaşam alanını ve yaşamı şekillendirmeye yönelik bilgiler sunmasıyla kimlik inşasına ve mekânsal aidiyet gelişimine ve bunun yanı sıra vatandaşlık bilincine katkı sağlar. Türkiye kökenli öğrencilerin, yaşam alanlarını detaylarıyla öğrenmelerinde, coğrafya derslerinde edindikleri Almanya coğrafyasına dair bilgiler, yaşadıkları mekânla ilişki kurmalarını sağlamakta ve böylece mekânsal aidiyetlerini geliştirmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye kökenli öğrenciler coğrafyayı; dünya, ülkeler ve harita olarak değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede, coğrafyanın temel unsurları görülmektedir. Öğrencilere göre coğrafya dersleri; dünyayı ve mekânları tanımayı, ekonomik yapıları anlamayı, genel kültür edinmeyi ve sürdürülebilir yaşamı sağlamayı amaçlamaktadır. Mekân ve insan ilişkisini ve etkileşimini temel alarak yeryüzünü betimleyen coğrafyanın, öğrencilerin yakın çevrelerini, yaşadıkları ülke olan Almanya'yı ve dünyayı tanımlarında rol oynadığının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Amaçlarla paralel şekilde coğrafya derslerinin Türkiye kökenli öğrencilere göre katkıları; bilgi edindirmek, mekânı tanıtmak ve mekân algısı oluşturmak, empati becerisi ve genel kültürlerini arttırmaktır. Coğrafya dersleri, Türkiye kökenli öğrencilerin mekân

algılarını derinleştirerek, yaşadıkları yeri benimsemelerini ve böylece mekânsal aidiyet geliştirmelerini sağlamaktadır. Almanya'daki mekânsal pratikler aracılığıyla Almanya'ya mekânsal aidiyet geliştiren Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşalarında coğrafya dersleri önem taşımaktadır. Türkiye kökenli öğrenciler, kendilerini mekâna ait hissettikleri ölçüde Almanya'nın bir parçası olmaktadır. Diğer taraftan beşeri coğrafya özelinde nüfus, ekonomik faaliyetler ve eyaletlerin genel özellikleri gibi konular, yaşanan mekânın bilgisini öğrencilere sunarak, öğrencilerin mekânı içselleştirmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin üzerinde yaşadıkları toprakları, yani Almanya'yı yurt olarak tanımlaması da mekânın içselleştirilmesinin göstergelerinden birisidir. Coğrafya derslerinde, vatan olarak tanımladıkları Türkiye coğrafyası konularının olmayışı ya da az oluşuyla ilgili olarak, öğrencilerden bazıları Türkiye coğrafyasını da öğrenmek istediklerini belirtirken, diğer bir kısmı ise, Almanya'da yaşadıkları için Almanya coğrafyasını öğrenmelerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Türkiye kökenli öğrenciler tarafından, tarih derslerinde Türkiye tarihine dair konuların işlenmemesi bir sorun olarak algılanırken ve aynı zamanda informal kaynaklardan bu açık kapatılmaya çalışılırken, coğrafya dersi, tarih dersine göre daha az değer yüklü olduğundan ve pratiğe yönelik katkılar sağladığından dolayı, coğrafya dersinde Türkiye coğrafyası ile ilgili bilgilerin olmayışı büyük bir sorun olarak görülmemektedir.

Politik dersi, öğrencilerin, demokratik toplumda politik, toplumsal, ekonomik süreçlere aktif şekilde katılan ve politik- demokratik bilinç sahibi birer yetkin vatandaş olarak toplumda yer almalarını sağlayan başlıca araçlardandır. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde okutulan politik dersi, Türkiye kökenli öğrencilerin vatandaşlık yeterlilikleri kazanmalarında önemli bir konumda yer alır. Araştırma sonuçlarına göre Almanya'da, kendi köken ülkelerinden farklı bir ülkenin değer, norm, kurallarıyla yoğun olarak karşılaşan Türkiye kökenli öğrenciler politik dersini; demokrasi ve seçimler, yoksulluk ve yardım, bir arada yaşam, Merkel, kurallar, dünyada olup bitenler olarak değerlendirmektedirler. Türkiye kökenli öğrencilere göre politik dersleri; hayata hazırlamayı, bir arada yaşam kültürü edindirmeyi, hak ve sorumluluklarını öğretmeyi, güncel olayları, kuralları öğretmeyi amaçlamaktadır. Demokrasinin ön koşulu olarak algılanan seçme ve seçilme hakkının, bir arada yaşamın ve gündelik toplumsal yaşantıya hazırlanmanın, Türkiye kökenli öğrencilerin politik algılarında da ön planda

olduğu anlaşılmaktadır. Politik dersinin başlıca amacının demokrasi bilinci kazandırmak olduğu göz önünde bulundurulursa, derslerin öğrencilerde karşılığını bulduğundan söz etmek mümkündür. Bu doğrultuda öğrenciler, toplumsal yaşamda karşılaşacakları durumlara dair bilgi, beceri ve yeterlilikleri okulda politik derslerinde edinmektedirler. Politik dersleri, Türkiye kökenli öğrencilerin; hak ve sorumluluklarının farkına varmalarında, demokrasi bilinci kazanmalarında, toplumsal yaşama hazırlanmalarında, farkındalık kazanmalarında, bilgi edinmelerinde, çokkültürlü Alman toplumunda bir arada yaşam kültürü kazanmalarında katkı sağlamaktadır. Bir arada yaşam kültürü, aynı zamanda toplumsal yaşamda, başka insanlarla karşılaşmalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu karşılaşma ve etkileşimler, kimliklerinin inşasında belirleyici bir etkidir. Öğrencilerin, politik derslerinde öğrendiklerini, kendi yaşam dünyalarına aktararak içselleştirmeleri, gündelik yaşantılarında ve geleceğin etkin birer vatandaşı olmaları yolunda katkılar sağlar. Politik derslerinde; haklar ve çocuk hakları, seçim, madde kullanımı, Almanya politikası, kurallar, mülteciler, meslekler ve meslek seçimi, demokrasi, entegrasyon konularını gördüklerini belirten Türkiye kökenli öğrenciler, güncel olayları sınıfta tartıştıklarından ve politik derslerinde öğrendiklerinin, toplumsal yaşamda karşılıklarına çıktığından söz etmişlerdir. Bir bakıma, gerçek gündelik yaşam, politik dersi aracılığıyla sınıf ortamına getirilmektedir. Bu nedenle politik dersleri, Alman toplumunun kolektif yaşamında, Almanya'nın bir parçası olarak yer almaları ve böylece Alman toplumuna aidiyet geliştirmelerinde rol oynamaktadır. Alman toplumuna uygun değer ve normların, Türkiye kökenli öğrenciler tarafından sosyal yaşantılarının pratiklerinde ortaya çıkması, Alman toplumunun biz kategorisinin özelliklerinin Türkiye kökenli öğrenciler tarafından içselleştirilmesine ve Alman toplumuna entegre olarak Alman kimliğini inşa etmelerine olanak sağlamaktadır.

Diğer taraftan Türkçe ve Türk kültürü dersleri, diasporada yaşayan Türkiye kökenli öğrencilerle, Türk dili ve kültürü arasındaki etkileşimi sağlayarak Alman kültürünün yanı sıra Türk kültürünün de yaşantılarının bir parçası olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler, Türkiye tarihi ve Türkiye coğrafyasına dair konuları da bu derste görmekte ve anavatanla kurdukları duygusal ilişkiyi devam ettirmektedirler. Türkçe ve Türk kültürü dersi ve bu dersin öğretmeni, Türkiye kökenli öğrencilerin, anavatanlarıyla aralarındaki köprü görevini görmektedir.

Sonuç olarak, Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde, toplum bilimleri öğrenme alanı kapsamında okutulan tarih, coğrafya ve politik derslerinin katkıları, Türkiye kökenli öğrencilerin kimlikleri ve Alman toplumuna aidiyetleri üzerine farklı bağlamlarda, farklı gerçekliklerde ortaya çıkmaktadır. Coğrafya dersi öğrencilere, üzerinde yaşanan o mekânın coğrafyasını, o mekânı tanıtarak, o mekânın bir parçası olduklarını onlara hissettirerek, Almanya'yı bir yurt olarak kabul etmelerini sağlayan bir işlev görmektedir. Almanya, onlar için yurttur, Türkiye ise vatandır. Diğer taraftan, ailelerinin vatan kavramı, Türkiye'ye ait olduğu için, informal olarak ailelerinden vatan kavramını sosyal gerçekliklerine taşımaktadırlar. Tarih dersi de, Alman topraklarında yaşanan geçmişin bilgisini aktarmakta ve o üzerinde yaşanan toprakların, o yurdun geçmişinin bilgisi olarak Türkiye kökenli öğrencilere sunulmaktadır. Türkiye kökenli öğrencilerin geçmiş algılarına, tarih dersi aracılığıyla Alman ve Avrupa tarihine dair bir epistemolojik alan sunulmaktadır. Yani Almanya ve Avrupa sınırları içindeki toprakların/ mekânın geçmişinin bilgisi sunulmaktadır. Bu haliyle de Türkiye kökenli öğrenciler, Türkiye'nin geçmişine dair bilgileri, formal eğitim sisteminden öğrenememekte, daha çok ailelerinden ve gittikleri Kuran kurslarından, cemaatlerden, tarihçi olmayan kişilerden öğrenmektedirler. Türkiye kökenli öğrenciler, coğrafya ile mekân, ev ve yurt olarak Almanya'yı inşa etmekte ve tarih ile de Almanya'nın kolektif geçmişini, kendi kolektif geçmişleri olarak inşa etmektedirler. Politik dersi de Türkiye kökenli öğrencilerin, Almanya'daki değerleri ve normları öğrenmelerinde, Almanya'daki kuralları içselleştirmelerinde en önemli ideolojik aygıttır. Politik dersi, Türkiye kökenli öğrencilerin birer vatandaş olarak Alman toplumuna aktif katılımları, hakları ve sorumlulukları bağlamında, Alman kültürünü aktarma aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okullarda aldıkları trafik eğitiminden (yürüme ehliyeti, bisiklet sürme ehliyeti vb.), ilkokula başlarken gerçekleşen ritüellerinden (Okul külahı-Schultüte vb.), parlamento tanıtımına, oy kullanmaya, eyaleti tanıtmaya kadar birçok yaşantı örneğinde görmek mümkündür.

Almanya'da hem biz hem de onlar kategorilerini deneyimleyen ve her iki kategoriye bir arada var eden Türkiye kökenli bireylerin kimlik inşası ve aidiyet gelişimindeki gerilimi düşürmek için ilgili taraflara görevler düşmektedir. Türkiye ile formal eğitim bağlamında tek ilişki aracı olarak görülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin, Türkiye kökenli öğrencilerin yaşam alanı olan Almanya'daki sosyal gerçekliklerine uygun

olarak düzenlenmesi, ihtiyaçlarına karşılık verecek düzeyde olması, özellikle ana dil olarak Türkçe'ye dair dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gözetilmesi, ilgili dersin ğretim programlarının, ders içeriklerinin hazırlanması ve niteliğinin artırılması için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü dersinin yürütücüsü olan öğretmenlerin, dersi okutabilecek temel ğretmen yeterliliğine sahip olmaları ve aynı zamanda hem Almanca hem Türkçe dil becerilerinin de st düzeyde olması sağlanmalıdır.

Diğer taraftan Almanya'dan Türkiye'ye geri dönüş yapan Türkiye kökenli bireylerin Türkiye'ye uyumu için (reentegrasyon) edinmeleri gereken temel yeterlilikler belirlenmeli ve bu yeterlilikler çerçevesinde etkin entegrasyon programları oluşturulmalıdır.

Araştırma sonuçlarından hareketle, Türkiye'de mevcut eğitim sisteminde öğrenim gören Suriyeli ğrenciler için vatandaşlık eğitimi temelli derslerin topluma uyum için kullanılmasına önem verilmesi ve ilgili derslerin iermecilik temelinde oluşturulması ve ğretmen eğitiminin de farklı kültürlere ve kültürel etkileşime açık şekilde olması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abadan- Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Abadan- Unat, N. (2007). Türk dış göçünün aşamaları: 1950’li yıllardan 2000’li yıllara. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.). *Kökler ve yollar. Türkiye’de göç süreçleri* (3-18). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2011a). *Almanya Türkleri’nde dil din kimlik*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2011b). *Yeni vatan’da dini ve ideolojik yapılanma. Almanya’daki Türk kuruluşları*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aicher- Jakob, M. (2010). *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Akengin, H. (2007). Eğitim programlarında coğrafyanın yeri nedir? Coğrafya nasıl öğretilmelidir? A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.). *İlköğretimde Alan Öğretimi* (143-157). İstanbul: Morpa.
- Akengin, H. (2009). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. Mekânı Algılama. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi* (1.Baskı). (203-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgündüz, A. (1992). An analytical review of labor migration from Turkey to Western Europe from its commencement (Early 1960’s) to the recruitment halt (1973/74). *Dünü ve Bugünüyle Toplum ve Ekonomi*, 3, 81-109.
- Akgündüz, A. (2013). Bir modernleşmeyi hızlandırma projesi olarak Batı Avrupa’ya işçi göçü. R. F. Barbaros ve E. J. Zürcher (Ed.). *Modernizmin yansımaları: 60’lı yıllarda Türkiye*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Akkaya, B. (2011). Almanya’da yaşayan Türklerin kültürel sorunları. F. Şen (Ed.). *50. yılında göç* (199-208). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Akkaya, Ç. (1997). Almanya örneğinde birlikte yaşamın siyasal modelleri. N. Bilgin (Yay. Haz.). *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* (33- 41). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Aktay, Y. (2014). Çokkültürlülük bağlamında Almanya’da İslam ve Müslümanlar. Y. Bulut (Ed.). *Almanya’da Müslümanlar. Toplumsal etkileşim sürecinde sorun ve perspektifler* (36-59). Ankara: Kadim Yayınları.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri. NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* (83- 99). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aktürk, Ş. (2015). *Almanya, Rusya ve Türkiye’de etnisite rejimleri ve milliyet* (V. Eke, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Albrecht, J. (2013, 1 Temmuz). Türkische Schulbücher auf dem Prüfstand. *Deutsche Welle*. <http://www.dw.com/de/t%C3%BCrkische-schulb%C3%BCcher-auf-dem-pr%C3%BCfstand/a-16888629>

- Anderson, B. (2014). *Hayali cemaatler* (Yedinci Basım). (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis.
- Arnold, G. (2012). *Migration: Changing the world*. London: Pluto Press.
- Asar, M. (2008). Eğitim- öğretim sorunu ve çözüm yolu. *Die Gaste*, 3. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi304.html>
- Asar, M. (2010). Göçmen çocukların dini eğitimi ve İslam din dersleri. *Die Gaste*, 12. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi1205.html>
- Aydın, Y. (2011). Rückkehrer oder transmigranten? Erste Ergebnisse einer empirischen Analyse zur Lebenswelt der Deutsch- Türken in Istanbul. Ş. Özil, M. Hofmann & Y. Dayıoğlu- Yücel. (Hg.). *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland* (59-91). Göttingen: V& R Unipress.
- Aydın, Y. (2012). Türkiye ile Almanya arasındaki göç hareketleri ve değişim: veriler ve gözlemler ışığında iki ülke arasındaki göç hareketlerine ve yol açtıkları değişime ilişkin bir değerlendirme denemesi. Ü.S. Fındıkçıoğlu ve E. Z. Güler (Ed.). *Almanya'ya emek göçü* (29- 49). İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- Aytaç, G. (2008). Schiller. Doğu Batı Yayınları: Ankara.
- Aytaman, L. (2002). Diyalog kültürü. Körber- Stiftung (Hrsg.). *Farklı görüşler. Türk- Alman diyalogu'nun 10. yılı* (4-6). Hamburg: Körber- Stiftung.
- Bade, K. J. (1983). *Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland. Deutschland 1880- 1980*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Bahr, M. (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Handlungsfeld (auch) für den Geographieunterricht?!. *Praxis Geographie Heft*, 9, (10- 12).
- Bangel, E. M. (2008). *Chancen und Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Baran, E. (2013). *Almanya'da yaşayan Türk nüfusun yaşadığı mekân ile etkileşimi: Berlin- Kreuzberg örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Barschdorff, S. (1998). Is History teaching up to date? Introduction. J. van der Leeuw- Roord (Eds.). *The State of History Education in Europe* (77-102). Hamburg: Körber- Stiftung.
- Baş, T., Usta, Y. ve Uyar, E. Ö. (2008). Derinlemesine görüşme. T. Baş ve U. Akturan (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri. NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* (111- 117). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 81- 94.
- Baytekin, B. (1993). *Das Bild der türkischen Migrantenkinder in der deutschsprachigen Kinderliteratur*. Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi.

- Becker, J. (2001). Zwischen Integration und Abgrenzung: Anmerkungen zur Ethnisierung der türkischen Medienkultur. J. Becker & R. Behnisch (Hrsg.). *Zwischen Abgrenzung und Integration: Türkische Medienkultur in Deutschland* (9-25). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.
- Beck-Gernsheim, E. (2004). *Wir und die Anderen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Benecke, W. D. (1997). Önsöz. V. Thomas (Ed.). *Yabancılarla birarada yaşamak: Almanya'da kültürel çeşitlilik. Portreler ve aydınlatıcı yazılar* (B. Emircan, Çev.). (7-9). Bonn: Inter Nationes.
- Benjamin, W. (1980). Über den Begriff der Geschichte. W. Benjamin. *Gesammelte Schriften* (691-704). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Benjamin, W. (2001). *Çocuklar, gençlik ve eğitim üzerine* (M. Tüzel, Çev.). Ankara: Dost kitabevi.
- Benton, T. ve Craib, I. (2008). *Sosyal bilim felsefesi. Toplumsal düşüncenin felsefi temelleri* (Ü. Tatlıcan ve B. Binay, Çev.). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Bereichernde Vielfalt. (Tarihsiz). <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/gesellschaft/bereichernde-vielfalt>
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berger, P. ve Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası. Bir bilgi sosyolojisi incelemesi* (V. S. Öğütle, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Berger, J. ve Mohr, J. (2011). *Yedinci adam: Avrupa'daki göçmen işçilerin öyküleri* (3. Basım). (C. Çapan, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Bilgin, A. A. (2010). Avrupa Birliği Adalet Divanı İçtihadı ışığında serbest dolaşım ve birlik yurttaşlığı. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 6 (23), 15-42.
- Blaß, L. J. (1978). *Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd.1.von Kant bis Marx*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Boos-Nünning, U. (1990). *Die türkische Migration in deutschsprachigen Büchern 1961-1984. Eine annotierte Bibliographie*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Borries, von B. (1996). Die Türkei und die Türken im deutschen Bildungswesen. Körber-Stiftung (Hrsg.). *Kulturkontakte Deutsch-Türkisches Symposium 1995* (51-56). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Bottomore, T. (2006). Kırk yıl sonra yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. T. H. Marshall ve T. Bottomore. *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (A. Kaya, Çev.). (57-95). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bozdağ, Ç. (2015). Diaspora'dan Türkiye'ye bakış: Almanya'daki Türklerin medya kullanımı üzerine bir inceleme. *Global Media Journal TR Edition*, 6 (11), 144-158. http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/makaleler/GMJ_11._sayi_guz_2015/pdf/8.pdf
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Verlag C. H. Beck.

- Brubaker, R. W. (2008). Fransa ve Almanya'da göç, vatandaşlık ve ulus- devlet: karşılaştırmalı bir tarihsel çözümleme. A. Kadioğlu (Ed.). *Vatandaşlığın dönüşümü* (55-93). İstanbul: Metis Yayınları.
- Brubaker, R. (2009). *Fransa ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu* (V. Pekel, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bruneau, M. (2015). Diasporalar, uluslar- ötesi mekânlar ve topluluklar (E. Tazegül, Çev.). M. A. Yolcu (Ed.). *Diaspora ve kimlik* (71- 95). Konya: Kömen Yayınları.
- Bulut, Y. (2011). Almanya'da Türk kökenli gençler- özkültür ve özgürleşme bağlamında kimlik. *Almanya ve göç. 50. yılında Almanya'da Türkler Sempozyumu* (196-202). <https://www.ytb.gov.tr/ytbadmin/assets/uploads/files/almanya-ve-goc.pdf>
- Bulut, Y. (2014). Almanya'da Türk kökenli Müslüman öğrenciler. Y. Bulut (Ed.). *Almanya'da Müslümanlar. Toplumsal etkileşim sürecinde sorun ve perspektifler* (104-132). Ankara: Kadim Yayınları.
- Burr, V. (2012). *Sosyal inşacılık* (S. Arkonaç, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Bussemeyer, M. R. (2013). Eğitim. A. Petring (Ed.). *Sosyal demokrasi el kitabı 3: Sosyal devlet ve sosyal demokrasi* (R. Hallaç, Çev.). (135-149). İstanbul: Friedrich Ebert Vakfı.
- Canbolat, İ. S. (2009). *Değişen Dünyada Almanya ve Türkler: Ulusal çıkar ulusal birlik ve kamuoyu tercihi açısından bir inceleme* (4. Baskı). Bursa: Alfa Akademi.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı. Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (B. U. Bal ve İ. Akbulut, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chambers, I. (2014). *Göç, kültür, kimlik* (2. Baskı). (İ. Türkmen ve M. Beşikçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri. Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clifford, J. (2015). Diasporalar (M. A. Yolcu, Çev.). M. A. Yolcu (Ed.). *Diaspora ve kimlik* (5- 70). Konya: Kömen Yayınları.
- Conrad, N. ve Demir, B. (2013, 8 Mayıs). Konferans hayal kırıklığı yarattı. *Deutsche Welle*. <http://www.dw.com/tr/konferans-hayal-k%C4%B1r%C4%B1k%C4%B1%C4%9F%C4%B1-yaratt%C4%B1/a-16797712>
- Coşkun, Ö. (2014, 8 Temmuz). Yeni çifte vatandaşlık yasası ayrımcı. *Deutsche Welle*, [www.dw.com/tr/yeni-çifte -vatandaşlık-yasası-ayrımcı/a-17767963](http://www.dw.com/tr/yeni-çifte-vatandaşlık-yasası-ayrımcı/a-17767963)
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39-58.
- Çakır, M. (2012). Türklerin Alman kültüründeki imajı. Z. Gülmüş (Ed.). *Türk Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. yılında Almanya Türkleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Çakır, M. (2015). Türkiye’de Almancı Almanya’da yabancı olan Türkler. *Türk Yurdu*, 338, 60-71.
- Çelik, H. (2008). Eğitimde çokdillilik ve çokkültürlülük üzerine düşünceler. *Die Gaste*, 4. <http://www.diegaste-online.de/gaste/diegaste-sayi409.html>
- Çetin, H. (2014). Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya (KRV) eyaletinde on bir yıldan beri uygulanan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin (Islamkunde) bir değerlendirmesi. Y. Bulut (Ed.). *Almanya’da Müslümanlar. Toplumsal etkileşim sürecinde sorun ve perspektifler* (270-279). Ankara: Kadim Yayınları.
- Çil, H. (2011). Yarım asır önce: 1961 İşgücü Alımı Anlaşması’na analitik- eleştirel bir bakış. F. Şen (Ed.). *50. yılında göç* (41-51). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Dahrendorf, R. (1966). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: R. Piper & Co Verlag.
- Damanakis, M. (1983). Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. *Deutsch Lernen*, 4, 15-47.
- Demirkan, R. (1993). İanus kafalarındaki köprü. Rahata erememiş misafirler yaşlanınca ne olacak? C. Leggewie ve Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (202-206). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Demokratieerziehung. (Tarihsiz). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html>
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide. For small- scale social research projects* (4th edition). Maidenhead: Open University Press.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *Kalkınma Planı: Birinci beş yıl 1963-1967*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/9/plan1.pdf>
- Die Gaste. (2011). Kuzey Ren Vestfalya’da Almanca İslam din dersi. <http://diegaste.de/ipad/gaste/diegaste-sayi1807.html>
- Die Muttersprache ist der Schlüssel für die zweite Sprache. (2010, 8 Haziran). *Bildungsklick*, <https://bildungsklick.de/fruehe-bildung/detail/die-muttersprache-ist-der-schluessel-fuer-die-zweite-sprache/>
- Diken, B. (2007). Göç: Eleştiri ve politika ötesi. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.). *Kökler ve yollar. Türkiye’de göç süreçleri* (41-62). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, N. (2013). *Alman sosyoloji geleneği* (2. Baskı). İstanbul: Kitabevi.
- Doyuran-Kartal, B. (2006). *Batı Avrupa’da Türk dış göç sürecinin güncel boyutları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Edelstein, B. (2013). Das Bildungssystem in Deutschland. Bildungseinrichtungen, Übergänge und Abschlüsse. <http://www.bpb.de/gesellschaft/163283/das-bildungssystem-in-deutschland>

- Ein Leben. Zwei Pässe. (2014, 23 Aralık). <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Artikel/Staatsangehoerigkeitskampagne/2014-12-16-kampagne-heimat-oder-herkunft.html>.
- Emre, G. (2011). Gurbet bekçileri. *Varlık*, 10 (1249), 14-25.
- Engin, H. (2015, 6 Aralık). Görülemeyen gerçekler- Konsolosluk öğretmenlerinin Alman eğitim sistemindeki rolü. http://veli-akademisi-heidelberg.blogspot.com.tr/2015_12_01_archive.html
- Engin, H. (2015, 22 Aralık). Görülemeyen gerçekler- Konsolosluk öğretmenlerinin Alman eğitim sistemindeki rolü-2. <http://veli-akademisi-heidelberg.blogspot.com.tr/2016/01/prof-dr-havva-engin-yazd-gorulemeyen.html>
- Engin, H. (2016, 5 Ocak). Göçmenler- terimler- ders modelleri. <http://veli-akademisi-heidelberg.blogspot.com.tr/2016/01/prof-dr-havva-engin-yazd-gocmenler.html>
- Ercan, N. (2008). Alman eğitim sisteminin sorunları ve Türk öğrenciler. *Die Gaste*, 3. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi315.html>
- Ercan, S. N. (2016). *Almanya'da bir Türk öğretmen*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2011). Göçmenlikten yurttaşlığa geçiş. *Almanya ve göç*. 50. Yılında *Almanya'da Türkler Sempozyumu* (71-82). <https://www.ytb.gov.tr/ytbodyadmin/assets/uploads/files/almanya-ve-goc.pdf>.
- Erdoğan, M. M. (2014). 11 Eylül'den Sarrazin'e Almanya'da sosyal ve siyasi bağlam içinde İslam. Y. Bulut (Ed.). *Almanya'da Müslümanlar. Toplumsal etkileşim sürecinde sorun ve perspektifler* (59-77). Ankara: Kadim Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50 (3), 159-165.
- Ersoy, A. F. (2013). Vatandaşlık. (Yeni yaklaşımlarla vatandaşlık ve eğitimi). İ. Acun, B. Tarman ve E. Dinç (Ed.). *İnternet destekli etkin insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi* (71- 91). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertan, B. (2013, 12 Mart). Almanya'da faşizmin ayak sesleri. *Açık Gazete*. <http://www.acikgazete.com/yazarlar/birol-ertan/2013/03/12/almanya-da-fasizmin-ayak-sesleri.htm?aid=50589>.
- Evans, J. R. (2012). Nazi ideolojisinin ortaya çıkışı (İ. Erman, Çev.). J. Caplan (Ed.). *Hitler Almanyası* (24-41). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Fachspezifische Perspektive. (Tarihsiz). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Gesellschaftslehre/Fachspezifische-Perspektive/index.html>
- Faist, T. (2003a). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar* (A. Z. Gündoğan ve C. Nacar, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları.

- Faist, T. (2003b). Nasyonal ve postnasyonal entegrasyon araştırmalarında alternatif bir bakış. T. Faist (Yay. Haz.). *Devletaşırı alan. Almanya ve Tırkiye arasında siyaset, ticaret ve kiltür* (S. Dingiloğlu, Çev.). (297- 347). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Fontane, T. (2015). *Unwiederbringlich*. Berlin: Elv Verlag.
- Foroutan, N. (2011). Zivilisationskonflikte- zur Wirkungsmacht einer Hyperrealität. M. Abou- Taam, J. Esser & N. Foroutan. (Hrsg). *Zwischen Konfrontation und Dialog. Der Islam als politische GröÙe* (95- 117). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fredsted, E. (2014). Ne kadar erken olursa, o kadar iyi...Yaş ve dil edinimi. *Die Gaste*, 33. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi3305.html>
- Friedrich Ebert Stiftung. (1991). Birinci ve ikinci kuşağın reentegrasyon sorunları. İstanbul: Friedrich Ebert Vakfı.
- Frisch, M. (1976). *Tagebuch 1966- 1971. Gesammelte Werke in zeitlicher Folge 1968- 1975*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fulbrook, M. (2011). *Almanya'nın kısa tarihi* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Funcke, L. (1993). Konzept für eine zusammenhängende Migrations-und Integrationspolitik. M. Heßler (Hrsg.). *Zwischen Nationalstaat und multikultureller Gesellschaft* (21-28). Berlin: Hitit Verlag.
- Führ, C. (1996). *Deutsches Bildungswesen seit 1945*. Bonn: Inter Nationes.
- Führ, C. (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Garber, M. (1987). *Shakespeare's ghost writers. Literature as uncanny causality*. New York and London: Methuen.
- Gebauer, K. (1998). Zur Geschichte des Islamunterrichts in Nordrhein- Westfalen. Konrad- Adenauer Stiftung, W. Schönbohm (Hrsg.). *Bildungsdiskussion in der Türkei und in Deutschland* (43-51). Ankara: Hacettepe- Taş Kitapçılık.
- Gemici, B. (2013). *Önce eğitim. Almanya'da eğitim, yaşam ve Türkçe mücadelesi*. Ankara: Kurgu Kiltür Merkezi Yayınları.
- Gencer, M. (2014). *Almanya'da Türkler ve İslam*. Bursa: Bursa Akademi.
- Gerdes, J. (2003). Çifte pasaport, devletaşırılık, çokkültürcülük ve çifte yurttaşlık. T. Faist (Yay. Haz.). *Devletaşırı alan: Almanya ve Tırkiye arasında siyaset, ticaret ve kiltür* (209- 261). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Gesellschaftslehre. (Tarihsiz). [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/ Gesellschaftslehre/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Gesellschaftslehre/index.html)
- Giorgi, B. (2006). Can an empirical psychology be drawn from Husserl's phenomenology? P. Ashworth & M. Cheung- Chung (Eds.). *Phenomenology and psychological science. Historical and philosophical perspectives* (69- 88). USA: Springer.

- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş: Bir muhalefet pedagojisine doğru* (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goethe, von J. W. (2001). *Faust. Der Tragödie erster Teil*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH& Co.
- Goethe, von J. W. (2002). *Goethe der ki...* (G. Aytaç, Çev. ve Der.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Goethe, von J. W. (2006). *Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Goethe, von J. W. (2013). *Erfahrung*. Springer Fachmedien Wiesbaden (Hrsg.). *Unternehmensstrategie treffend verpackt. Über 800 Zitate ausgewählter Persönlichkeiten* (27- 32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gogolin, I., Krüger- Potratz, M. & Neumann, U. (2005). Migration, mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. I. Gogolin, M. Krüger- Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Wittek (Hrsg). *Migration und sprachliche Bildung* (1-13). Münster: Waxmann Verlag.
- Goldberg, A., Halm, D. & Şen, F. (2004). *Die deutschen Türken*. Münster: LIT Verlag.
- Goldring, L. (1996). Blurring borders: Constructing transnational community in the process of Mexico- U.S. migration. *Research in Community Sociology*, (6), 69-104.
- Goody, J. (2012). *Tarih hırsızlığı* (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi. Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökmen, C. O. ve Rizzo, F. (2010). *Das ist Almanya. Almanya'da çalışma ve iş kurma rehberi*. İstanbul: KaraKutu Yayınları.
- Grundgesetz. (2007). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen* (11. Grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Guiraudon, V. (2009). Avrupa'da çokkültürlülük ve yabancı hakları. R. Kastoryano (Yay. Haz.). *Avrupa'ya kimlik. Çokkültürlülük sınavı* (157- 182). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Gülalp, H. (2007). Milliyete karşı vatandaşlık. H. Gülalp (Ed.). *Vatandaşlık ve etnik çatışma* (11-35). İstanbul: Metis Yayınları.
- Güleç, S. ve Özkan- Sancak, H. (2009). Göç, kimlik ve aidiyet: Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli gençler açısından bir analiz. *Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı*, 2854- 2867.
- Gülenç, K. (2014). Edmund Husserl'de 'başkasının beni' sorunu ve intersubjektivite kavramı. *Kilikya Felsefe Dergisi/Cilicia Journal of Philosophy*, 1(1), 19- 40.

- Güney, Ü. (2012). Çokkültürcülük, kimlik ve göçmenler. Ü. S. Fındıkçioğlu ve E. Z. Güler (Ed.). *Almanya'ya emek göçü* (57-71). İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- Güngör, B. (2005). *Almanların Türk korkusu*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Güven, S. (1996). *Uluslararası işçi göçünün sosyal politika sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan-İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). Tarih öğretimi: Kavramsal çerçeve. İ. Güven (Ed.). *Tarih öğretimi. Kuram ve uygulama* (1-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi* (Gözden geçirilmiş 3. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Habermas, J. (2015). "Öteki" olmak "Öteki"yle yaşamak. *Siyaset kuramı yazıları* (İ. Aka, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hafez, K. (2001). Globalisierung, Ethnisierung und Medien: Eine "Parallelgesellschaft" durch türkische Medien in Deutschland? J. Becker & R. Behnisch (Hrsg.). *Zwischen Abgrenzung und Integration: Türkische Medienkultur in Deutschland* (37-49). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.
- Hall, S. (1987). Minimal selves. L. Appignanesi (Ed.). *Identity. The real me. Postmodernism and the question of identity* (44-46). London: Institut of Contemporary Arts.
- Hall, S. (1997). The local and the global: Globalization and ethnicity. A. D. King (Ed.). *Culture, globalization and the world-system* (19-39). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harbach, H. (1976). *Internationale Schichtung und Arbeitsmigration*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Heidegger, M. (1981). *Über den Humanismus* (8. Auflage). Frankfurt Am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
- Heinrich, S. (2005). "Gastarbeiter" in BRD und DDR. Norderstedt: Grin Verlag.
- Heller, H. (2003, 4 Eylül). Carl Osman und das Türkenmariandl. *Zeit Online*. <http://www.zeit.de/2003/37/A-Osman>.
- Henkenborg, P. (2014). Politische Bildung als Schulprinzip. W. Sander (Hrsg.). *Handbuch politische Bildung* (212-222). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hilligen, W. (1991). Einige Thesen zum Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln im Politikunterricht. S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.). *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung* (37-58). Stuttgart: Metzler.
- Himmelmann, G. (2005). Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.). *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms "Demokratie lernen & leben"* <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann2.pdf>.

- Hoff, G. R. (2001). Multicultural education in Germany: Historical development and current status. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (821- 838). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hoffmann, L. (1993). Nationalstaat, Einwanderung und "Ausländerfeindlichkeit". M. Heßler (Hrsg.). *Zwischen Nationalstaat und multikultureller Gesellschaft* (29-52). Berlin: Hitit Verlag.
- Hoppenstedt, G. & Apeltauer, E. (2010). *Meine Sprache als Chance- Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hönekopp, E. (2007). Yabancılar ve Türklerin Alman emek pazarına entegrasyonu: Birçok sorun. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.). *Kökler ve yollar. Türkiye'de göç süreçleri* (101-134). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Höpken, W. (2003). Tarih eğitiminde yeni yönelimler. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 112, 56-59.
- Huber, E. (2008). Prof. Dr. Emel Huber ile söyleşi. *Die Gaste*, 1. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi103.html>
- Ihlamur- Öner, S. G. (2012). Ulus- ötesi göç sürecinde dini ağlar ve örgütler. S. G. Ihlamur- Öner, N. ve A. Ş. Öner (Ed.). *Küreselleşme çağında göç. Kavramlar, tartışmalar* (309- 334). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ilgar, Ş. & Topaç, N. (2014). An investigation on the anxiety of Turkish mothers living in the USA about their children's future. *American Journal of Educational Research*, 2 (9), 745- 751.
- Ilgın, C. ve Hacıhasanoğlu, O. (2006). Göç- aidiyet ilişkisinin belirlenmesi için model: Berlin/ Kreuzberg örneği. *İTÜ Dergisi/a, Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 5 (2), *Kısım:1*, 59-70.
- Illich, I. (2013). *Gölge iş* (D. Keskin, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- İleri, E. (2003). AB'nin dil politikası ve 3. ülkelerden gelen öğrencilere uygulanan yöntemler. Örnek: Almanya'da Türkçe. <http://www.gokkusagi-kulturverein.de/pdf/almanyadaturkce.pdf>
- İleri, E. (2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve eğitimde şans eşitliği. *Die Gaste*, 3. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi302.html>
- İleri, E. (2009). 1977'den sonra Almanya'da Türkçe dersleri ile ilgili düzenlemeler. *Die Gaste*, 6. <http://www.diegaste.de/pdf/diegaste-sayi6.pdf>
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- James, H. (1999). *Alman kimliği* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Kızılelma Yayınevi.
- Jamin, M. (1999). Fremde Heimat. Zur Geschichte der Arbeitsmigration aus der Türkei. J. Motte, R. Ohliger & A. v. Oswald. (Ed). *50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte* (145-165). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Jiménez, F. (2016, 10 Nisan). Wie Mehrsprachigkeit unser Gehirn verändert. *Die Welt*. <http://m.welt.de/wissenschaft/article154185581/Wie-Mehrsprachigkeit-unser-Gehirn-veraendert.html>

- Johnson, S. (1840). Lives of the poets. https://books.google.com.tr/books?id=IKs-AQAAMAAJ&pg=PA692&dq=samuel+johnson+lives+of+the+poets+1779&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwipoMqPu_rJAhXEXiwKHam0AtEQ6AEIKjAC#v=snippet&q=%22language%20is%20the%20dress%22&f=false
- Kadıoğlu, A. (2008). Vatandaşlığın ulustan arındırılması: Türkiye örneği. A. Kadıoğlu (Ed.) *Vatandaşlığın dönüşümü* (31-55). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş* (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kanat, Ö. (2004). *Türk- Alman genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kant, I. (1795). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kant, I. (1839). Vorlesungen über physische Geographie. K. Rosenkranz & F. W. Schubert (Hrsg.). *Immanuel Kant's sämtliche Werke*. Leipzig: Leopold Voss.
- Kant, I. (1964). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik- 2. (Kant Werke)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Karakol, N. (2008). *Chancengleichheit bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kastoryano, R. (2000). *Kimlik pazarlığı* (A. Berktay, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kastoryano, R. (2007). Alman birliğini yeniden tanımlamak: Milliyetten vatandaşlığa. H. Gülalp (Ed.). *Vatandaşlık ve etnik çatışma* (35-59). İstanbul: Metis.
- Kastoryano, R. (2009). “Çokkültürlülük” Avrupa için bir kimlik mi? R. Kastoryano (Yay. Haz.). *Avrupa'ya kimlik. Çokkültürlülük sınavı* (17-46). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kaya, A. (2000). *'Sicher in Kreuzberg'. Berlin'deki küçük İstanbul. Diasporada kimliğin oluşumu*. İstanbul: Büke Yayıncılık.
- Kaya, A. (2003). Ulusal yurttaşlıktan çoğul yurttaşlığa? Yurttaşlık kuramlarına eleştirel bir yaklaşım. A. Kaya ve G. G. Özdoğan (Ed.). *Uluslararası ilişkilerde sınır tanımayan sorunlar* (149-190). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kaya, A. (2004). Avrupa Birliği, Avrupalılık ve Avrupa Türkleri: Tireli ve çoğul kimlikler. *Cogito, Avrupa'yı Düşünmek Özel Sayısı*, 39.
- Kaya, A. ve Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler: Türkiye ile Avrupa Birliği arasında köprü mü engel mi?* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2006). Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürcülük. T.H. Marshall ve T. Bottomore. *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (95- 137). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. ve Şahin, B. (2007). Türkiye göç araştırmalarında alternatif yaklaşımlar. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.). *Kökler ve yollar. Türkiye'de göç süreçleri* (xxi-1). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Kaya, A. (2007). Devletler, azınlıklar ve korkunun iktidarı: Euro- Türkler ve Avrupa Birliği. A. Kaya ve B. Şahin (Ed.). *Kökler ve yollar. Türkiye’de göç süreçleri* (221-245). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2008). Türken in Deutschland und Deutsche in der Türkei- von Migrationshintergründen und Integrationsproblemen. Konrad- Adenauer Stiftung (Hrsg.). *Migration und Integration- Das Verhältnis von Minderheit und Mehrheit in Deutschland und der Türkei* (99- 116). Ankara: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Kaya, A. (2009). Vatandaşlık ve tireli Almanlar: Almanya Türkleri, Alman vatandaşlığına geçmiş Türkler. E. F. Keyman ve A. İçduygu (Ed.) *Küreselleşme, Avrupalılaşıma ve Türkiye’de vatandaşlık* (259-292). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2010). Modern kültür kavramı ışığında Gündüz Vassaf. G. Vassaf. *Daha sesimizi duyurmadık. Avrupa’da Türk işçi çocukları* (3. Baskı). (1-22). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2011). Euro- Türkler ve kuşaklararası bazı farklılıklar. *Die Gaste, 15*. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi1514.html>
- Kaya, A. (2014). Giriş: Ötekini anlamak mümkün mü? A. Kaya (Der.). *Farklılıkların birlikteliği: Türkiye ve Avrupa’da birarada yaşama tartışmaları* (11- 37). İstanbul: Hiperlink Yayınları. http://eu.bilgi.edu.tr/media/files/Farkl_1_klar_n_Birliktelig_i_BASKI.pdf
- Kaya, A. (2015). Euro- Türkler, kuşaklararası farklılıklar, İslam ve entegrasyon tartışmaları. *Göç Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 44-79.
- Kaya, A. (2016a). AB Komisyonu hayat boyu öğrenme programı “Okulda Avrupa Değerleri” projesi öğretmen bilgi araştırması. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın, (Derleyenler). *Değerler eğitimi. Eğitimde farklılık ve katılım hakkı* (27- 60). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2016b). *İslâm, göç ve entegrasyon. Güvenlikleştirme çağı* (N. Y. Ural, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskin, H. (1993). Burada kalacağız. Açık bir toplum için savunusu. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (191-202). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Keskin, H. (2011). *Türklerin gölgesinde Almanya* (Y. Pazarkaya, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Klammer, U. & Ganseuer, C. (2015). *Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Knopf, M. (1997). Yaşlılar için çokkültürlü yurtlar? V. Thomas (Ed.). *Yabancılarla birarada yaşamak: Almanya’da kültürel çeşitlilik. Portreler ve aydınlatıcı yazılar* (B. Emircan, Çev.). (91-95). Bonn: Inter Nationes.

- Koptelzewa, G. (2004). *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Königseder, A. (1994). Zur Chronologie des Rechtsextremismus. Daten und Zahlen 1946-1993. W. Benz (Hrsg.). *Rechtsextremismus in Deutschland* (246-316). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Körber- Stiftung. (1996). Kontaktfeld: Deutsch- Türkische Beziehungen- Standortbestimmungen. Körber- Stiftung (Hrsg.). *Kulturkontakte Deutsch-Türkisches Symposium 1995* (21- 22). Hamburg: Körber- Stiftung.
- Kula, O. B. (2011). İş göçü ve kültürel kimlik. F. Şen (Ed.). *50. yılında göç* (20-40). Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kula, O. B. (2012). *Almanya'da Türk kültürü. Çok-kültürlülük ve kültürlerarası eğitim* (A. Keskin, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kulaçatan, M. (2016, 30 Temmuz). Türkiye'deki kutuplaşma Almanya'ya yansıyor. *Deutsche Welle*. <http://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiyedeki-kutupla%C5%9Fma-almanya-yans%C4%B1yor/a-19437062>
- Kuruyazıcı, N. (2001). Almanya'da oluşan yeni bir yazının tartışılması. M. Karakuş ve N. Kuruyazıcı (Ed.). *Gurbeti vatan edenler* (3-25). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Kuruyüz, R. (2014). Eyaletler düzeyinde örgütlenmeler ve din- devlet ilişkisi. Müslüman kuruluşlara düşen görevler. Y. Bulut (Ed.). *Almanya'da Müslümanlar. Toplumsal etkileşim sürecinde sorun ve perspektifler* (180-188). Ankara: Kadim Yayınları.
- Kurtoğlu, İ. (2012). *Almanya Almanlar „Alman-cılar”*. Yayınevi yok.
- Kuschel, S. (2012). *Integrationspolitik in Deutschland und Frankreich. Der politische Umgang mit Migranten im Vergleich*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kültür Alanında İkili Anlaşmalar. (Tarihsiz). <http://www.tuerkei.diplo.de/Vertretung/tuerkei/tr/09-kultur/01-deutsch-tuerkische-beziehungen-im-kulturbereich/bilaterale-abkommen-im-kulturbereich.html>
- Kümbetoğlu, B. (2003). Küresel gidişat, değişen göçmenler ve göçmenlik. A. Kaya ve G. G. Özdoğan (Ed.). *Uluslararası ilişkilerde sınır tanımayan sorunlar* (271-298). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. New York: Oxford.
- Kymlicka, W. (2016). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş* (3. Baskı). (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Landman, N. (2005). Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Deutschland. W. Ende & U. Steinbach (Hrsg.). *Der Islam in der Gegenwart* (5. aktualisierte und erweiterte Auflage) (572-596). München: Verlag C. H. Beck.
- Langenfeld, C. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewandelter Minderheiten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Leggewie, C. (1993). Sabrın sonu- politikada yeni bir başlangıç? Alman- Türk ilişkileri için on emir. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (247-253). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

- Leggewie, C. (1997). Eğilimler azınlıklardan gelir. V. Thomas (Ed.). *Yabancılarla birarada yaşamak: Almanya'da kültürel çeşitlilik. Portreler ve aydınlatıcı yazılar* (B. Emircan, Çev.). (67-71). Bonn: Inter Nationes.
- Leggewie, C. (2011). Unsere Türken. Eine gemischte Bilanz. Ş. Özil, M. Hofmann & Y. Dayıoğlu- Yücel (Hg.). *50 Jahre Türkische Arbeitsmigration in Deutschland* (11-17). Göttingen: V& R Unipress.
- Legrain, P. (2009). *Immigrants: Your country needs them*. London: Abacus.
- Lengyel, D. (2011). Çokdillilik kavrayışı bağlamında erken yaşta dil desteği. *Die Gaste*, 16. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayil604.html>
- Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2003). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer L. (Hg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland* (20-52). Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Löffler, B. (2011). *Integration in Deutschland*. München: Oldenbourg Verlag.
- Mai, U. (2005). Doğu Alman kentlerinde kültür şoku ve kimlik bunalımı. A. Öncü ve P. Weyland (Der.). (L. Şimşek ve N. Uygun, Çev.). *Mekân, kültür, iktidar. Küreselleşen kentlerde yeni kimlikler* (107- 116). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mann, T. (2012). *Doktor Faustus* (38. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Marshall, T. H. (2006). Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. T. H. Marshall ve T. Bottomore. *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (A. Kaya, Çev.). (1- 57). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-) pädagogischen Zusammenhangs. P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (355-381). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meier- Braun, K.- H. (2011). Migration und Integration in Deutschland. Chronologie der Ereignisse und Debatten Mai 2009- Dezember 2010. M. Krüger- Potratz & W. Schiffauer (Hrsg.). *Migrationsreport 2010. Fakten- Analysen- Perspektiven* (271- 354). Frankfurt am Main: Campus- Verlag.
- Merkel: Türklerden Almanya'ya Sadakat Bekliyoruz. (2016, 23 Ağustos). *Deutsche Welle*. <http://www.dw.com/tr/merkel-t%C3%BCrklerden-almanyaya-sadakat-bekliyoruz/a-19494050>
- Mihçiyazgan, U. (1993). Kültürün gücü. Hristiyanlıkla yoğrulmuş bir toplumda Müslümanlar. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (212-222). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba- Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Yurtdışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1- 10. sınıflar)*. Ankara: M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011a). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein- Westfalen. Erdkunde*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/EK/KLP_RS_EK.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011b). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein- Westfalen. Geschichte*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/GE/KLP_RS_GE.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011c). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein- Westfalen. Politik*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/PL/KLP_RS_PL.pdf
- Ministerium Für Schule Und Weiterbildung Des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Okula Başlamadan İki Yıl Önce Yapılan Dil Yetkinlik Testi. Veliler için Bilgiler*. Düsseldorf: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschulen/Sprachstandsfeststellung/Flyer_Sprachstand_-_Tuerkisch.pdf.
- Ministerium Für Schule Und Weiterbildung Des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015a). *Die Grundschule in Nordrhein- Westfalen. Informationen für Eltern*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/mw/die-grundschule-in-nordrhein-westfalen-informationen-fuer-eltern/1652>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen. (2015b). *Schulgesetz für das Land Nordrhein- Westfalen (Schulgesetz NRW- SchulG)*. Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2015 (GV. NRW. S. 499). Frechen: Ritterbach Verlag. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>
- Mortan, K. ve Sarfati, M. (2011). *Vatan olan gurbet: Almanya'ya işçi göçü'nün 50. yılı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Müller, J.- W. (2012). *Anayasal yurtseverlik* (A. E. Zeybekoğlu, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Neonazi Kurbanları Unutulmuyor. (2013, 13 Nisan). *Deutsche Welle*. <http://www.dw.de/neonazi-kurbanlar%C4%B1-unutulmuyor/a-16740583>

- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. Edition). Boston: Pearson.
- Nohl, A.- M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji* (R. N. Somel, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ohlert, M. (2015). „Multikulturalismus“ und „Leitkultur“. *Integrationsleitbild und Politik der im 17. Deutschen Bundestag vertretenen Parteien*. Wiesbaden: Springer.
- Okyayuz, M. (1999). *Federal Almanya'nın yabancılar politikası*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Onay, A. (2009). Entegrasyon: Kime, neye, niçin, nasıl? *Die Gaste*, 6. <http://diegaste.de/gaste/diegaste-sayi602.html>
- Ostendorf, B. (1998). The politics of difference: Theories and practice in comparative U.S.- German perspective. K. J. Millich & J. M. Peck (Edts). *Multiculturalism in transit: A German- American exchange* (36- 65). New York- Oxford: Berghahn Books.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık (Evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 27-55. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1257/14459.pdf>.
- Öner, Ş. A. N. (2012). Göç çalışmalarında temel kavramlar. S. G. Ihlamur- Öner ve N. A. Ş. Öner (Ed.). *Küreselleşme çağında göç. Kavramlar, tartışmalar* (13-28). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ören, A. (2011, 17 Temmuz). Eine Bilanz. <http://www.arasoeren.de/eine-bilanz/>.
- Özbek, Y. (2012). Misafir işçi'den (Gastarbeiter) Alman Türkler'e (Deutschtürken) Almanya'ya emek göçü'nün tarihi. Ü. S. Fındıkçıoğlu ve E. Z. Güler (Ed.). *Almanya'ya emek göçü* (13-28). İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- Özey, R. (2010). Coğrafya'da yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen- öğrenci ilişkisi. R. Özey ve S. İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (1. Baskı). (1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, S. (2009). *Goethe. Doğu- Batı divanı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özkırımlı, U. ve Kaya, A. (2009). Fransa ve Almanya'da yurttaşlık ve ulusallık. R. Brubaker. *Fransa ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu* (9-16). Ankara: Dost Kitabevi.
- Özmen, N. (2012). *Çokkültürlü toplumda sosyal entegrasyon ve din*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Öztürk, A. O. ve Akın, M. (1998). Almanya'daki Türk çocuk edebiyatı üzerine kısa notlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 18 (136), 93-95.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2003). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı). (47-81). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2007). Küreselleşme ve bilgi çağında sosyal bilgiler öğretimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.). *İlköğretimde Alan Öğretimi* (101- 143). İstanbul: Morpa.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi* (1.Baskı). (1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, E. (2015). *Müslüman olmak Alman kalmak* (İ. Ilgar, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pamuk, A. (2007). Avrupa vatandaşlığı ve eğitim. *Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu*, 957-961.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı: Trabzon örneği. M. Safran ve D. Dilek (Ed.). *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (23-38). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih öğretimi: Orta öğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Trabzon-Tunceli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pamuk, A. (2012). Yayın kritiği: Tarih hırsızlığı. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi 1(1)*, 143-152.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2016). Vatandaşlık ve sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi* (333- 352). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pazarkaya, Y. (1989). *Rosen im Frost. Einblicke in die türkische Kultur*. Zürich: Unionsverlag.
- Pazarkaya, Y. (2006). *Nur um liebenden Willen dreht sich der Himmel*. Erlangen: Sardes Verlag.
- Pazarkaya, Y. (2011a). Bırakılan izler geri gitmez: Göç sürecinde elli yıl. *Varlık, 10* (1249), 3-14.
- Pazarkaya, Y. (2011b). Az zamanda çok işler başardık- In kurzer Zeit Großes geleistet. Ş. Özil, M. Hofmann & Y. Dayıoğlu- Yücel. (Hg.). *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland* (113-125). Göttingen: V& R Unipress.
- Perşembe, E. (1996). Almanya'da Türklere ait dini kuruluşlar. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8* (8), 157- 180.
- Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk kimliği. Din ve entegrasyon*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Pfeiffer, S. (2013). *Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Piperski, B. (1991). Hier und dort. K. Daweke (Hrsg.). *Zeitschrift für Kulturaustausch. Fremde in Deutschland*. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Reich, H. H. (2011). Normal olan ikidilliliktir. *Die Gaste*, 16. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi1605.html>
- Reinauer, C. (2005). Yabancı göçlerin kentleşme katkıları ve öneriler: Berlin Kreuzberg örneği. *Uluslararası Göç Sempozyumu*, 209-211.
- Reinhardt, S. (2012). *Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Reusch, H. (2013). *Ausschlussmechanismen im Multikulturalismus*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Richter, H. (2015, Kasım). Die Komplexität von Integration. Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland von den fünfziger bis in die siebziger Jahre. *Zeitgeschichte-Online*. <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/die-komplexitaet-von-integration>
- Rockmore, T. (2016). Hegel, Husserl ve epistemolojik fenomenoloji üzerine (S. Kurtar, Çev.). G. Ateşoğlu (Ed.). *Varoluşçuluk, fenomenoloji, ontoloji. Çağdaş felsefenin macerası I* (159- 176). İstanbul: Belge Yayınları.
- Rodens, B. (1998). *Lebensstile und Zukunftsaussichten junger Türkinnen in Deutschland*. Unpublished master's thesis. Universität Konstanz, Konstanz.
- Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5. <http://www.diegaste-online.de/gaste/diegaste-sayi506.html>
- Rösch, H. (2014). Göç toplumunda eğitim. *PoliTeknik*, 4. <http://politeknik.de/goec-toplumunda-dilsel-egitim-karlsruhe-pedagoji-yueksekokulu/>
- Rushdie, S. (1983, 13 Kasım). Author from 3 countries. <https://www.nytimes.com/books/99/04/18/specials/rushdie-interview83.html>
- Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* 1 (1), 83- 99.
- Safran, W. (2015). Diasporaların karşılaştırılması ve yapısal çözümlemesi (M. E. Dede, Çev.). M. A. Yolcu (Ed.). *Diaspora ve kimlik* (95- 133). Konya: Kömen Yayınları.
- Sak, A. (2013). "Türkçe Kitapları" bahane...B. Gemici. *Önce eğitim. Almanya'da eğitim, yaşam ve Türkçe mücadelesi* (297- 304). Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.
- Sander, W. (2014a). Geschichte der politischen Bildung. W. Sander (Hrsg.). *Handbuch politische Bildung* (15- 31). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2014b). Kompetenzorientierung als Forschungs-und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. W. Sander (Hrsg.). *Handbuch politische Bildung* (113- 125). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2014c). Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. W. Sander (Hrsg.). *Handbuch politische Bildung* (194- 212). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

- Santel, B. (2007). In der Realität angekommen: Die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland. W. Woyke (Hrsg.). *Integration und Einwanderung* (10-32). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schallück, P. (1969). Deutschland- Gestern und Heute. P. Schallück (Hrsg.). *Deutschland. Kulturelle Entwicklungen seit 1945*. München: Max Hueber Verlag.
- Schiele, S. (1991). Die Politische Bildung ist nicht im Gleichgewicht. S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.). *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung* (1-10). Stuttgart: Metzler.
- Schiller, F. (2010). *Bir eğitim ülkesi olarak ruh yüceliği* (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları: İstanbul.
- Schmelz, A. (2002). *Migration und Politik im geteilten Deutschland während des kalten Krieges*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schmidt, W. (2002). Önsöz. Körber- Stiftung (Hrsg.). *Farklı görüşler. Türk- Alman Diyalogu'nun 10. Yılı* (2-4). Hamburg: Körber- Stiftung.
- Schneider, H. (1991). Rationalität und Emotionalität in der Demokratie. S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.). *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung* (10- 23). Stuttgart: Metzler.
- Schreier, J. (1998). Die wichtigsten Eigenarten des deutschen Schulwesens. Konrad-Adenauer Stiftung, W. Schönbohm (Hrsg.). *Bildungsdiskussion in der Türkei und in Deutschland* (9-20). Ankara: Hacettepe- Taş Kitapçılık.
- Schule in NRW. (Tarihsiz). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/index.html>
- Schulsystem in NRW. (Tarihsiz). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/SchulformenNRW/>
- Schulz, K. (1976). *Aus deutscher Vergangenheit. Ein geschichtlicher Überblick*. München: Max Hueber Verlag.
- Seçimin Ardından AfD Ne Dedi? (Tarihsiz). *Almanya Bülteni*. <http://www.almanyabulteni.de/politika/secimin-ardindan-afd-ne-dedi>
- Sedlmaier, H. (2007, 12 Aralık). Raus aus der Pisa-Falle. *Focus Online*. http://www.focus.de/finanzen/news/bildungsnotstand-raus-aus-der-pisa-falle_aid_261242.html
- Seidel- Pielen, E. (1993). Sokak politikası. Çaresizlik ile militanlık arasında Türk gençleri. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (164-175). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Singer, J. A. (2011). *Teaching global history. A social studies approach*. New York: Routhledge.
- Spenlen, K. (2010). *Integration Muslimischer Schülerinnen und Schüler*. Berlin: LIT Verlag.
- Spohn, M. (1996). *Her şey Türk işi* (L. Serdaroğlu, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Steiner, N. (2009). *International migration and citizenship today*. New York: Routledge.
- Şahin, B. (2010). *Almanya'daki Türkler. Misafir işçilikten ulusötesi (transnasyonel) bağların oluşumuna geçiş süreci*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Şen, F. (1993). 1961- 1993: Almanya'da Türklerin bir tarihçesi. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (147- 164). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Şen, F. & Goldberg, A. (1999). Einwanderungsland Deutschland. W. Behringer (Hrsg.). *Europa. Ein historisches Lesebuch* (289-292). München: Verlag C. H. Beck.
- Şen, F., Ulusoy, Y. ve Öz, G. (1999). *Avrupa Türkleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Şen, F. (2011). Almanya ve Avrupa EuroTürkler. F. Şen (Ed.). *50. Yılında Göç* (14-20). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), 239- 254.
- Şenocak, Z. (1985). *Flammentropfen: Gedichte*. Frankfurt am Main: Dağyeli Verlag.
- Şenocak, Z. (1993). Alman olmak- Türk kalmak. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (139-147). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Şimşek, A. ve Pamuk, A. (2014). Tarih yazıcılığının dünü, bugünü ve yarını üzerine kısa bir bakış. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (23- 29). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Şimşek, H. (2014). *Türkiye'den Avusturya'ya göçün 50 yılı*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Şimşek, Y. & Schroeder, C. (2011). Migration und Sprache in Deutschland- Am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskindern. Ş. Özil, M. Hofmann & Y. Dayıoğlu- Yücel (Hg.). *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland* (205-227). Göttingen: V&R Unipress.
- Tanilli, S. (2007). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* (3. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tekin, U. (2009). Berlin Nüfus ve Gelişim Enstitüsü'nün "kullanılmayan potansiyeller" araştırmasına ilişkin değerlendirme. *Die Gaste*, 6. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi607.html>
- Tekin, U. (2012). Unutulan tarih: Almanya'da Ford grevi. Ü. S. Fındıkçioğlu ve E. Z. Güler (Ed.). *Almanya'ya emek göçü* (71-83). İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tomiyuki, U. (2005). Introducing a transnational perspective: An alternative analytical framework for understanding the border dynamics of Sabah, East Malaysia. *Seijo University Arts and Literature Quarterly*, 193, 126-103. <http://www.seijo.ac.jp/pdf/falit/193/193-4.pdf>

- Topakkaya, A. (2009). E. Husserl'de noema ve noesis kavramları. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 7, 121-135.
- Trautner, B. (2003). Türk Müslümanlar ve devletşırı alanın toplumsal kanalları olarak İslami örgütler. T. Faist. (Yay. Haz.). *Devletşırı alan: Almanya ve Türkiye arasında siyaset, ticaret ve kültür* (57- 81). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Türker- Tekin, N. (2014). *Çağdaş dünya tarihi*. İstanbul: Ege Yayınları.
- Türkisch an Schulen in Nordrhein- Westfalen. (Tarihsiz). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Tuerkisch/index.html>.
- Ulusoy, E. (2015). Diaspora kavramı ve Türkiye'nin diaspora politikalarının modern teori çerçevesinde sosyo-politik bir analizi. *IV. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi- Bildiriler Kitabı II*, 57- 73. https://www.academia.edu/19626754/Diaspora_Kavram%C4%B1_ve_T%C3%BCrkiye_nin_Diaspora_Politikalar%C4%B1n%C4%B1n_Modern_Teori_%C3%87er%C3%A7evesinde_Sosyo-Politik_Bir_Analizi
- Uslu, S. ve Cassina, G. (1999). *Türkiye'den Avrupa'ya göç*. Ankara: HAK-İŞ Eğitim Yayınları.
- Uzun, A. (2014). *Kaçkarlar'dan Berlin'e. Bir eğitim gönüllüsünün yaşam öyküsü* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, E. (1993). Misafir işçilik- göçmenlik- azınlık. Almanya'daki Türklerde kimlik değişimi. C. Leggewie & Z. Şenocak (Ed.). *Deutsche Türken/ Türk Almanlar* (175-191). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag GmbH.
- Üstel, F. (2005). *"Makbul vatandaş"ın peşinde. II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Viebrock, B. (1998). Cultural diversity in Germany and its educational implications. Council of Europe (Ed.). *Cultural heritage and its educational implications: A factor for tolerance, good citizenship and social integration*, 33- 38. Proceedings of the conference in Brussels (Belgium), 28-30 August 1995. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Wang, L. Ling- chi. (1991). Roots and changing identity of the Chinese in the United States. *Daedalus*, 120 (2), 181-206. https://www.jstor.org/stable/20025379?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Waters, M. C. (2010). Ethnizität als Option: Nur für Weiße? M. Müller & Dariuš Zifonun (Hrsg.). *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration* (197-217). Wiesbaden: VS Verlag.
- Winkler, B. (1996). Kulturdialog: Chancen, Probleme, Perspektiven. Körber- Stiftung (Hrsg.). *Kulturkontakte deutsch- türkisches Symposium 1995* (108- 115). Hamburg: Körber- Stiftung.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, C. (2012). *Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, C. (2014). Çocukluk ve gençlikte İslami kimliğin oluşmasının önemi. Y. Bulut (Ed.) *Almanya'da Müslümanlar. Toplumsal etkileşim sürecinde sorun ve perspektifler* (93-104). Ankara: Kadim Yayınları.
- Yıldız, C. (2015). Ana dili öğretimin önemine dair. *Gençlik Dergisi*, 119, 26.
- Zaptçioğlu, D. (2005). *Türken und Deutsche: Nachdenken über eine Freundschaft*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Zaptçioğlu, D. (2011). Ganimetlikten göçmenliğe, misafirlikten ev sahipliğine Almanya tarihinde Türkler. *NTV Tarih*, 33, 56-65.
- Zorlu, E. (2008). Anadili ve İslam din Dersleri. *Die Gaste*, 4. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi403.html>
- Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. (Tarihsiz). <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>