

Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümü Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Sargut Şölçün Hocanın
Anısına

(1947-29 Nisan 2012)

» 3-6. Sayfa



Die Gaste

Sayı: 23 / Ağustos-Ekim 2012

7 Erken Yaşta Dil Desteği Kiel Modeli

Prof. Dr. Ernst APELTAUER

Die Gaste'nin Mart 2012 tarihli sayısında *Erken Yaşta Dil Desteği/Kiel Modeli*, Prof. Wode (Kielli bir İngilizce Dili ve Edebiyatı Uzmanı) tarafından gündeme getirildi. Konu, belirtilen yazıdaki açıklamalar sınırlı olduğundan, burada ayrıntılandırılacak, somutlaştırılacak ve farklı yönleriyle irdelenecektir.

10 Türkçe Derslerinin ve Türkçe Kullanımının Ötekileştirme Potansiyeli

Prof. Dr. İnci DİRİM

Ötekileştirmenin doğmuş olduğu koloniyal konteksin büyük oranda geçmişte kalmış olmasına rağmen, ötekileştirme eylemleri günümüzde sona ermiş değil; post-koloniyal toplum ortamlarında da ötekileştirme sınıf çatışmalarında bir araç olarak kullanılmaktadır.

12 İki Dil Tek Dilden Daha mı İyidir?

Prof. Dr. Elin FREDSTED

Çocuklara ikidilliliğin olumlu etkileri ve bilişsel avantajlarını kazandırmak için, olabildiğince erken bir dönemde, her iki dilde yaşa uygun ve dengeli girdiler almaları son derece önemlidir.

16 Aileler Förderschuleye Direniyor

Engelli çocuklarını genel eğitim okullarında birlikte öğrenim derslerine katılmaları için kaydettiren ebeveynlerin başvurularını reddetti.

“Alman Eğitim Sistemi, Entegrasyon Politikaları ve Göçmenler”

SEMPOZYUM '12

Dr. Hakan AKGÜN
Prof. Dr. Ernst APELTAUER
Prof. Dr. Armin BERNHARD
Andreas BOMHEUER
PD Dr. Eva BORST
Prof. Dr. Wolf-D. BUKOW
Prof. Dr. İnci DİRİM
Prof. Dr. Franz HAMBURGER
Prof. Dr. Ute KLAMMER
Kenan KOLAT
Zeynel KORKMAZ
Prof. Dr. Paul MECHERIL
Prof. Dr. Jürgen NOWAK
Şule ÖZKAYA
Shazia SALEEM
Prof. Dr. Hans-Peter SCHMIDTKE
Wolfgang SCHLUMP
Güldane TOKYÜREK
Prof. Dr. Rosemarie TRACY
Prof. Dr. Hacı Halil USLUCAN
Christiane von WEBSKY
Prof. Dr. Henning WODE

6
EKİM
2012

CUMARTESİ/10:00

Yer:
DUISBURG-ESSEN ÜNİVERSİTESİ
Essen Yerleşkesi
Gaspavillon
Universitätsstr. 12



www.diegaste.de
sempozyum2012@diegaste.de

Kurumsal Destekçiler



Sempozyum Programı 6 Ekim 2012 Cumartesi

| | | |
|-------|--------------------|--|
| 10:00 | Açılış Konuşmaları | Wolfgang Schlump (Federal Eğitim Bakanlığı) Şule Özkaya (T.C. Essen Başkonsolosu) Prof. Dr. Ute Klammer (Duisburg-Essen Üniversitesi Rektör Yardımcısı) Andreas Bomheuer (Essen Belediyesi) Shazia Saleem (Hans Böckler Vakfı) Prof. Dr. Hacı Halil Uslucan (TAM Vakfı Bilimsel Direktörü) Güldane Tokyürek (Rosa Luxemburg Vakfı) Kenan Kolat (Almanya Türk Toplumu Başkanı) Christiane von Websky (Mercator Vakfı) |
| 11:30 | Ara | |
| 12:00 | I. Oturum | Alman Eğitim Sistemi ve Göçmenlerin Fırsat Eşitliği Prof. Dr. Armin Bernhard (Duisburg-Essen Üniversitesi) PD Dr. Eva Borst (Mainz Üniversitesi) Prof. Dr. Franz Hamburger (Mainz Üniversitesi) Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke (Oldenburg Üniversitesi) |
| 14:00 | Ara | |
| 14:15 | II. Oturum | İkidillilik, Çokdillilik ve Anadili Temelinde Dil Öğrenim Modelleri Prof. Dr. Ernst Apeltauer (Flensburg Üniversitesi) Prof. Dr. Henning Wode (Kiel Üniversitesi) Prof. Dr. İnci Dirim (Viyana Üniversitesi) Prof. Dr. Rosemarie Tracy (Mannheim Üniversitesi) Zeynel Korkmaz (Die Gaste) |
| 16:15 | Ara | |
| 16:30 | III. Oturum | Entegrasyon, İnkulasyon, Asimilasyon, İnterkültür, Mültikültür, Leitkültür... Almanya'nın Entegrasyon Politikası Prof. Dr. Wolf-D. Bukow (Siegen Üniversitesi) Prof. Dr. Paul Mecheril (Oldenburg Üniversitesi) Prof. Dr. Jürgen Nowak (Alice Salomon Yüksekokulu) Dr. Hakan Akgün (Anadili Öğretmeni) |
| 18:30 | Kapanış | |

DIE GASTE

İki AYLIK TÜRKÇE GAZETE
TÜRKISCHE ZEITUNG
ERSCHEINUNGSWEISE: ALLE ZWEI MONATE
Unentgeltlich
ISSN 2194-2668
Herausgeber: Initiative zur
Förderung von Sprache und
Bildung e.V.
DİL VE EĞİTİMİ DESTEKLEMEK
İÇİN İNİSİYATİF e.V.

GENEL YAYIN YÖNETMENİ
ViSdP/Chefredakteur:
ZEYNEL KORKMAZ
(Duisburg/Essen Üniversitesi,
Türkçe Öğretmenliği Bölümü)

YAYIN YÖNETİMİ/REDAKTION:
ENGİN KUNTER (Doktorandin)
GÜLDEN GÜNGÖR
OZAN DAĞHAN

Posta Adresi:
Postfach 10 30 03
40021 Düsseldorf

İnternet Adresi:
www.diegaste.de

E-Posta/Mail:
diegaste@yahoo.com

Sparkasse Düsseldorf
BLZ 30050110
Kontonummer 1005468796

Dizgi/Layout: Die Gaste Verlag
Baskı/Druck: Hürriyet-Deutsch-
land

İÇERİK

| | | |
|---|----|----------------------------|
| Hümanist Geleneğin Eleştirisi | 3 | Sargut Şölçün |
| Didaktik Edebiyat ve Diyalektik | 5 | Sargut Şölçün |
| Erken Yaşta Dil Desteği Kiel Modeli | 7 | Prof. Dr. Ernst Apeltauer |
| Türkçe Derslerinin ve Türkçe Kullanımının Ötekileştirme Potansiyeli | 10 | Prof. Dr. İnci Dirim |
| 63. Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı | 11 | Haber/Die Gaste |
| İki Dil Tek Dilden Daha mı İyidir? | 12 | Prof. Dr. Elin Fredsted |
| Alman İş Piyasasında Yüksek Nitelikli Göçmenler | 13 | Dr. Anna Katherina Jacob |
| "Pırıl Pırıl Gençler" Efsanesi | 14 | Ozan Dağhan |
| Medya Entegrasyona Nasıl Katkıda Bulunabilir? | 15 | Prof. Dr. Dieter Wiedemann |
| Aileler Förderschuleye Direniyor | 16 | Haber/Peter Hanack |

Hümanist Geleneğin Eleştirisi*

Sargut ŞÖLÇÜN

“Oysa diyalektik maddecilik; her olgu ve olay tarihsel süreci içinde ele alma ilkesi, en ilkel bir kafanın da kolayca anlayacağı gibi, sanat yapıtının da yaratıldığı koşullarda, kısaca çağ ve toplumların kendi özellikleri içinde ele alınıp değerlendirilmesini gerekli kılar. Yoksa diyalektik nerde kalır?”¹ – Bedrettin Cömert

“İnsanlık tarihinde hümanizm; insanın eğitime ve gelişme yeteneğine olan inanca, kişiliğine ve onuruna duyulan saygıya dayanan; onun yaratıcı güç ve yeteneklerinin tüm yanlarıyla gelişmesine, özgürce çalışıp serpilmesine ve insan toplumunun daha üst düzeydeki aşamalara genişleyen özgürlüklere sahip olmasına yönelik düşünce ve çabaların tümüdür.”²

Bu alıntıda “hümanizm”, hem dar hem de geniş anlamda tarif edilmektedir. Dar anlamda hümanizm, Ortaçağ skolastiğine ve Katolik Kilisesi’ne tepki sonra ve ondan daha radikal biçimde – ilk kez kendi varlığı üzerinde düşünmeğe başlamış ve dünyanın yorumlanmasında merkezi bir rol üstlenmiştir. Bunun yanısıra, hümanizm, Ortaçağ skolastiğine ve Katolik Kilisesi’ne tepki olduğundan, burjuva ideolojisinin ilk aşaması sayılır. Burjuvazinin ve halk kitlelerinin, özellikle 18. yüzyılda feodalizme karşı verdikleri sınıf mücadeleleri, hümanist düşüncenin gelişmesini sağlamıştır. Beş yüzyıldır tarih sahnesinde olan hümanizm olgusu, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmenin sağladığı bireysel ve toplumsal bilinçlenme ile her zaman yeniden yorumlanmış ve çağına uygun yeni değerler kazanmıştır. Böylece Boccaccio’dan, Erasmus’tan, Thomas Münzer’den başlayıp, Rousseau, Voltaire, Lessing ve Goethe ile süren, Hegel, Fierbach ve Marx’da doruk noktasına ulaşan bir gelişim çizgisi ortaya çıkmaktadır. Hümanist geleneğin çizgisi bugün de geçerliliğini sürdürüyor. İki dünya savaşı, faşizm, sosyalizm, atom bombası, uzay yolculuğu ve bilgisayar deneyimlerini edinmiş insanlık, 21. yüzyıla adım atarken, bugüne kadar elde ettiği kazanımlarla yetinecek bilinç düzeyini çoktan aşmıştır. Doğa ve toplum bilimlerindeki gelişmeler sonucu ulaşılan bugünkü bilgi birikimi ile geçmişin yorumlanması daha sağlıklı yapılabildiği gibi, elde edilen kazanımların toplumsal ve bireysel hayatta etkin kılınması uğruna verilen mücadeleler, geleceğin doğru olarak kavranılmasına da yardım etmektedir. Böylece hümanizm, 15. ya da 18. yüzyıla sınırlandırılacak bir eğitim hareketi olmaktan çıkmış ve geniş bir anlama kavuşmuştur. Çağımızın talepleri açısından artık iyice anlaşılabilir ki, ne Rönesans sadece Leonardo Da Vinci’nin üstün yapıtları demektir, ne de Martin Luther’in tezleri tek başına Reform Hareketi’nin nedenini oluşturur. “Özgürlük- eşitlik- kardeşlik”, slogan olarak ilk ortaya atıldığı yıllarda bile mutlak ve kalıcı olmamıştır. Shakespeare’le sanatın, Kant ve Hegel’le felsefenin, Einstein’la bilimin bütün kaleleri fethedilmiş değildir. Marx ve Engels’in yazdıkları kitap sayfaları arasında kalmamıştır. “Burjuva-eleştirci gerçekçilik” üzerinde yoğunlaşan şüpheler, sanat faaliyetinin hayat gerçeğinin anlam kazanmasında daha yetkin düzeye gelebileceğini ispatlama yolunda ilk adımlar olmuştur.

Hümanist geleneğin ayakta tutulmasında ve geliştirilmesinde, insanlığın kültürel alanda elde ettiği başarılar birer temel taşı işlevine sahiptir. Çünkü, geniş anlamıyla kültür, doğanın ve toplumsal hayatın insan tarafından işlenmesi ve geliştirilmesi olduğundan, yine insanın, doğa güçlerine ve kendi toplumsal birlikteliğinin getirdiği sorunlara karşı verdiği mücadele onun kültürel gelişimini yansıtır. Birey faaliyet ve üretim alanı olarak bu mücadele sırasında önemli görevler üstlenen bilim ve sanat, insan yaratıcılığının geçmişi ve bugünü sonuçlandırmakla kalmayıp geleceği de içeren özelliğine en somut iki örnektir. “Bilimsel yaratıcı özne, kural olarak bilimsel araştırmanın

sonuçlarında belirir; sanat eserinde ise, sanatçının kendine özgü, orijinal ve tekrarlanamayan kişiliği görece olarak dolaysız biçimde ortaya çıkar.”³ “Sanat yaratımı” ise, “büyük ölçüde sanatçı kişiliğinin bütün yanlarını zorlayan ve bu kişiliğinin hayal gücünü harekete getiren bir heyecana dayanmaktadır; bu heyecan, alışılmışın dışında, bir nesnenin, bir fikrin, bir amacın neden olduğu sarsıntıdır.”⁴ Gerçeğin estetik olarak kavranması ve bir imaja dönüştürülmesi için zorunlu olan heyecan, akılcı süreçle iç içe gelişir. Çünkü, yaşananın çelişkilerini algılamakla kalmayıp onları dış dünyaya aktarmak, belli bir bilinç düzeyinin varlığı ile mümkündür. Bilinçsiz heyecanın, bilinç düzeyine erişerek akılcı bir biçim ve içerik kazanması (veya tersi), insanın doğayı ve kendisini değiştirme ve geliştirme çabası içinde önemli bir atımdır. İnsan nesnel doğayı değiştirirken yalnız ellerinle faal olmayıp, ihtiyaçları, heyecanları, duyguları ve düşünceleriyle de faaldir. Estetik faaliyet nesnel gerçeği yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda kendi gerçeğini de ortaya koymak zorunluluğunu içerir. Bu durumda, sanatçıya özgü yaratıcılık; değerlendirme, yeniden kavrama, biçim verme, elle tutulur duruma getirme ve çeşitli görünümünün, zıtların birliğini gösterme çalışmasıdır.⁵ Hayatın böylesine içinde olan sanatsal yaratıcılık, tek başına bireysel bir yeteneğin ifadesi değildir. Bu gerçeği ortaya çıkarmak, çok yönlü, karmaşık bir sürecin ürünü olan sanat eserini yorumlamak, gelişigüzel bir yaklaşım yerine belli bir sistem içinde hareket eden ve belli kurallara dayanan bir yöntem ister. Bu yöntem, bir bilim olarak estetik kavrayışa dayalı bilimsel eleştiri yöntemidir. Bu özelliği ile eleştiri, bilim ve sanatın örtüştüğü alandır.

Bireyin ve toplumun gelişmesini, yaşanan çağın çatışmalarını en kapsamlı ve en kavratıcı biçimde sergileyen sanat türü söz sanatıdır. Edebiyat faaliyetinin kültür ve sanat hayatının oluşmasındaki büyük etkisini, okuyarak bilgilenmenin, görerek ve duyarak bilgilenmeden daha köklü olmasında arayabiliriz.⁶ Bir sanat dalı olarak edebiyatın bu özelliği, Alman faşistleri tarafından çarpıcı bir biçimde kullanılmıştır. Elbette ki, Naziler edebiyattan ve sanatın diğer dallarından, kendi ideolojilerini toplumun bütün sınıf ve katmanlarına yaymak ve güçlendirmek amacıyla yararlanmışlardır. Bu yolda, kendilerine özgü bir sanat anlayışı ve hatta bir eleştiri yöntemi geliştirmek istemişlerdir.⁷ Böylece, zengin bir kültür birikimine sahip olan Alman halkının tarihi, Nazilerin elinde değiştirilmiş, bozulmuş, tahrif edilmiş ve sanki yeniden yazılmıştır.

“Doğa.. öncelikle, zayıfın her durumda korunması ve elinden tutulması gerektiğini söyleyen insanlık (Humanitaet) kavramını tanınamaktadır. Bu dünyayı biz insanlar yaratmadık; bizler, bu gezegende küçücük bakteriler veya basilleriz.”⁸ Bu sözler, Naziler’in sanat ve sanat eleş-

³ M-L. *Aesthetik*. Autorenkollektiv u.L.v.M. Owsjannikow. Berlin 1976. s. 187.

⁴ A.g.y., s. 180

⁵ Bkz. Alexander Abusch, *Humanismus und Realismus in der Literatur*. Frankfurt a.M.1977. (Bu kitapta yazılan tümü, soruna açıklık getirecek niteliktedir.)

⁶ Ancak kapitalist üretim ilişkilerinin egemen olduğu toplumlarda, yazar-eser-okur ilişkisinin büyük ölçüde askıya alındığını görüyoruz. Bu nedenle, söz konusu koşullarda (tiyatro, sinema gibi) toplu sanat gösterileri, bireylerin bilinçlenmesi açısından daha çok önem kazanmıştır. Ayrıca okuma-yazma oranının düşük olduğu toplumlarda da, -kitap kadar geniş kitleye ulaşmasa bile- bu tür bir araya gelmelerin bilinçlenme sürecini hızlandırdığı açıktır. Üstelik “okuma” gibi, alıcının düşünsel gücünün önemli ölçüde yoğunlaşmasını gerektiren durumlarda, çalışan kitlelerin buna ne kadar az hazırlıklı oldukları da bilinmektedir.

⁷ Edebiyat biliminde adı geçen pozitivist, tarihi, fenomenolojik, varoluşçu, morfolojik, sosyolojik, istatistik ve marksist yöntemlerin dışında, bir “faşist eleştiri yöntemi”nden söz edilebilir.

⁸ Neue Sachlichkeit, *Literatur im Dritten Reich und im Exil*. Hrg. v.O.F.Best und H.-j. Schmitt. Stuttgart 1974. s.25. (Adolf Hitler’in Alman subayları önünde yaptığı bir konuşmadan.)

* Sargut Şölçün, *Tarih Bilinci ve Edebiyat Bilimi*, Dayanışma Yayınları: 9, Birinci Baskı: 1982.

¹ Bedrettin Cömert, *Yurdumuzda Marksçı Yazın Eleştirisinin Durumu*. Yazı 1978/2, s. 144.

² *Philosophisches Wörterbuch*, Hrg. von G. Klaus u.M. Buhr. Berlin 1972. Bd. I. s. 482.



Duisburg-Essen Üniversitesi
Türkistik Bölümü Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Sargut Şölçün’ün

Anısına

(1947-29 Nisan 2012)

tirisi konusunda temel çıkış noktaları olmuştur. Nasyonal sosyalist (ya da milliyetçi toplumcu) sanat teorisi iki tür-sanatın varlığından söz eder. Böyle bir ayırımın başladığı nokta –onlara göre–, Nazilerin iktidarı ele geçirdiği tarihtir. Çünkü, 1933’te Alman halkı için “yepyeni bir devir” başlamıştır; “yeni”nin hızla kendisini göstererek “eski”nin yerini alması ve böylece “sağlıklı”, yani “Germen” ve “gerçekten Alman” olanın yolunun açılması zorunludur. “Öyleyse yeni sanatın unsurlarının da geçmişte olması lazımdır. Bunların ortaya çıkmasına yardım etmek, milliyetçi toplumcu hareketin kültür politikası alanındaki görevidir.”⁹ Bir yandan, o güne kadar “egemen” olan sanat ve edebiyat anlayışını yıkmak, öte yandan, “yeni”sini kurarken geçmişte kullanılacak ne varsa sahip “eski” Alman sanatının politik ve ideolojik temelini vurgulamak Nazi sanat teorisinin temel ilkesidir. Nazilerin toplum teorilerini sınıf anlayışı yerine soyut bir “halk” kavramı üzerine kurdukları bilinmektedir. Onlar için, “halk” sınıfsız ve homojen bir topluluktur. Yalnız “halk”ın oluşmasında dilin ve bunun “en yüce ifadesi” olan edebiyatın önemi büyüktür. “Dil gerçekte topluluğu (altını ben çizdim - S. Ş.) içerden ‘dışarıya’ kurmaktadır; o, töresel cümlelerinde, ritiminde, ataların tarihini ve bilgeliğini vermede.. halkların hayatını da biçimlendirir...”¹⁰ “Halk”ın birliği bir tür kader birliğidir; bu da, ortak bir “geçmiş”i gerekli kılar. Bir insan “topluluğu” ancak tarihi “geçmiş”i ve bu “geçmiş”le kurulan sıkı bağ sayesinde “halk” olabilir. Dil, işte bu bağı kuracak olan unsurdur. Bu anlamda dil, “halkın ruhu”nu yansıtmaktadır ve dilin yasaları “halkın yasaları”dır. Yazarın görevi, –görüldüğü gibi– aslında politiktir. Çünkü “Politika da bir sanattır, belki de var olan en yüce ve en kapsamlı sanat. Modern Alman politikasını yapan bizler, bu noktada kendimizi, üstlerine kitlenin ham maddesinden sağlam ve biçimli bir halk oluşturma görevi yüklenmiş sanatçı insanlar olarak görüyoruz.”¹¹ Nazilerin propagandayla görevli bakanı Goebbels, bu sözleriyle Schiller’in bambaşka bir bağlam içinde söylenmiş ve sanatın ilericisi olan toplumsal işlevini sergileyen sözlerini tahrif etmektedir: “Güzel sanatlarla uğraşan sanatçı, elini aynı (biçim almamış - S. Ş.) kitleye attığında, yine zor kullanmaktan çekinmez, ancak bunu göstermekten kaçınır.”¹² Faşizmin genel özelliği içinde olmak üzere, milliyetçi toplumcu yazarlar da belli mitlerle çalışmaya özen göstermişlerdir. Bunun nedeni, tarih anlayışlarını zaman ve mekan kavramlarının dışında oluşturmaya kalkmalarıdır. Nitekim Nazilerin baş ideologu Alfred Rosenberg, tarihi, gerçeklerin araştırılması olarak değil de, bir mitos olarak görür.¹³ Yukarıda ana hatları ki-

⁹ Rolf Geissler, *Dekadenz und Heroismus*. Stuttgart 1964. s.34.

¹⁰ Hans Fredrich Blunck, *Volkstum und Dichtung*. In: Deutsche Rundschau, 59. Lg., Dez. 1932, s. 166. bkz. Geissler, a.g.y., s. 40.

¹¹ Rainer Stolimann, *Faschistische Politik als Gesamtkunstwerk*, Bkz. Deutsche Literatur im Dritten Reich. Hrg. v. H. Denkler u.K. Prümmer. Stuttgart 1976. s.87 v.d.

¹² A.g.y., s.87.

¹³ Bkz. Alfred Rosenberg, *Der Mythos des 20. Jahrhunderts*.



saca verilen görüşlerin Almanya'da milyonlarca insan üzerinde ne derece etkili olabildiği tarihi deneyimlerle sabittir. Bunun nedenini araştırırken, Alman toplumunun "tarihi geri kalmışlığı"nın yanısıra, Nazilerin "estetik hayatın politikleştirilmesi" ve "politik hayatın estetikleştirilmesi" ilkelelerini, tarihi olabildiği kadar basitleştirerek ve

kendi istedikleri gibi yazarak hayata geçirebildiklerini de hesaba katmak gerekir. "Daha 1936'da Walter Benjamin, Alman faşizminin asıl estetik ve sanatla ilgili aşama ve başarılarının, onun politikasında aranması gerektiğine işaret etmiştir."¹⁴

Kapitalist üretim ilişkilerinde bir anlamda ekonomik ve ideolojik çöküşün sonucu olan faşizm, politik açıdan, burjuva demokratik toplum sisteminin yürürlükten kalkmasıdır. Bir başka deyişle, faşizm, içinde yeşerdiği ortamın ekonomik işleyişine dokunmasa bile, üst yapıda bazı köklü önlemler almak zorunluluğunu duyar. Bu durumuyla kendi kendisini yadsıyan bir yanı vardır. Belli bir güçlülüğü de içeren bu zayıflığı örtmesi ve kendi sözde bütünselliğini koruyabilmesi için elindeki tek silah "demagoji"dir. Bunu, toplumda yer etmiş geleneklere sarılarak yapar. Umutsuzluk ve kötümserlikle mistik bir havaya sürüklenmiş geniş kitlelerdeki özdeşlik krizini, kendi yapay özdeşliğini yaratarak örtmeye çalışır. Toplumların (hele Alman toplumunun) derin çelişkilerle dolu tarihi kendisi için zengin bir malzeme deposudur. Naziler, Alman kültür tarihine ve sanat geleneğine el atarlarken özellikle Ortaçağ ile Klasik ve Romantik devirlerden yararlanabilmişlerdir. Bazı yazar ve akımları işlerine geldiği gibi yorumlarken, bazıları tamamen benimsemişler ve bazılarını da yadsımlar, "düşman" ilan etmişlerdir. Adı geçen çağ ve devirlerin (Alman edebiyatı açısından) kendilerine özgü (ilerici ve gerici durumundaki) ikili görünümleriyle, Luther, Goethe, Schiller ve Hölderlin gibi adların çelişkili yanları, Nazilere çalışmalarında bazı kolaylıklar sağlamıştır. Buna karşılık, Schopenhauer ve Nietzsche'yi benimsemekte hiç zorluk çekmemişlerdir. Öte yandan Antik Çağ'ı hiçbir zaman ihmal etmezlerken Börne ve Heine'yi kitaplardan tamamen çıkarmışlar, Beethoven, Wagner ve Büchner'den de yararlanmanın yollarını aramışlardır. Tabii ki, Naziler kendi yorumlarını mümkün kılan eleştiri yöntemlerini de geliştirmek istemişlerdir. Goebbels'in 27.11.1936 tarihli emri, bu yöntemin çerçevesini çizmektedir: "1936 yılı da sanat eleştirisine doyurucu bir iyileştirme getirmediği için, bugünden (27.11.1936) itibaren şimdiki biçimi ile sanat eleştirisi yapılmasını yasaklıyorum. 'Eleştiri' kavramının, Yahudi sanat yabancılaştırması zamanında tamamen saptırılarak sanat yargılaması haline getirilen şimdiki kadarki sanat eleştirisinin yerini artık *sanat raporu*, (abç - S. Ş.) alacaktır; eleştirmenin yerine de *sanat redaktörü* (abç - S. Ş.) geçecektir. Sanat raporu, değerlendirmeden çok, ortaya koyma ve bu haliyle beğenip değer verme olmalıdır. Bu rapor, halka kendi yargısını oluşturma imkânı verdiği gibi, onu, kendi görüş noktası ve duygusundan hareket ederek sanat eserleri hakkında bir görüş sahibi olma yolunda da teşvik etmelidir."¹⁵ Bunca sözün içinde bile kolayca anlaşılıyor ki, istenen eleştiri yöntemi, analizi bir yana bırakıp kelime ve cümle kombinasyonlarıyla belli bir duygu ortamı yaratmayı amaçlıyordu. "Şairâne" olması gereken yorumların, ispatlayıcı yönünden çok, ifade gücü önem taşıyordu. "Sormak", "öğrenmek" yasaklanıyor, onların yerine "inanmak" zorunlu hale getiriliyordu. Sonuçta, Goethe'nin en radikal olduğu "*Sturm und Drang*" dönemi, "doğanın egemenliğini kanıtlaması" olarak alkışlanırken, yazarın kendisi "liberalizm düşmanı" ilan edildi. Schiller'in sanat-politika

ilişkisi hakkındaki görüşleri, Nazi sanat politikasının doğrulanması olarak değerlendirildi. Hölderlin, "Eski Yunan hayranı" ve "Germen özleminin sembolü" oldu. Wagner, "*Götterdämmerung*"u ile Hitler'e ilham verdi. Büchner'in umutsuzluğu, "devrim düşmanlığı" olarak gösterildi. 18. yüzyıl sonunda Alman toplumunda burjuva devrimci eğilimlerinin zayıflığı ve dolayısıyla ulusal birikimin yetersizliği, Goethe ve Schiller gibi büyük yazarları güncel konuları kendi yaşantılarıyla işlemeye zorunlu kılmıştı. Faşizmin "eski ve gerçek Alman edebiyatı" diye sarıldığı işte bu "yaşantı edebiyatı" oldu. 1789 Fransız Devrimi'nin istedikleri gibi gelişmemesi ve burjuvazinin tavır değiştirmesi, Hölderlin ve Büchner gibi yazarlarda olumsuz etkiler yapmıştı. Hölderlin'de görülen ve burjuva devrimci anlamda bir çıkış yolu bulamamanın neden olduğu mistik hava ile bir antifeodal düzene duyulan özlem, Nazi propagandacılarının işine yaradı. "*Danto'nun Ölümü*"nde dile getirilen aynı hayal kırıklığı ve şüphecilik, Naziler tarafından yine bilinçli olarak saptırıldı ve Büchner, "milliyetçi toplumcu devrim"in öncüsü sayıldı. Görüldüğü gibi, Nazilerin geçmişi ele geçirme ve geçmişte, dünyanın bilinebilirliğini yadsıyan ne varsa sahip çıkma yöntemleri, aynı amaca yönelik olduğundan büyük benzerlik taşımaktadır.

İnsanlığın ikibin yıldan fazla olan düşünce tarihi içinde sağlam kalan kazanımlar uzun mücadeleler ve çatışmalar sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, onların korunması kuşaktan kuşağa, çağdan çağa devredilen belli bir sorumluluk anlayışı ile mümkündür. İlerici düşüncelerin, güzel değerlerin ve yararlı bilgilerin yok olması ya da tersyüz edilmesi tehlikesi karşısında, herşeyden önce, böyle bir tehlikenin varlığından haberdar olmak gerekir. Bu, ele aldığım konu açısından, somut olarak "faşizm" denen olguyu yakından tanımak demektir. İkinci olarak, eski kültüre (hümanist kültür birikimine) gerçek anlamda sahip çıkıp onu yanlış yorumlardan uzak tutarak insanlığın hizmetine sunmak güncelliğini kaybetmeyen bir görevdir. Bu görev, engin bir tarih bilgisi ve eleştirci bir kavrayış olmadan yerine getirilemez. Kültür ve sanat ürünleri, ancak gerçek sahiplerinin ellerinde hakettikleri değerlere kavuşacaklardır. Yakın geçmiş göstermiştir ki, (örneğin edebiyatta) hümanist geleneğin –bir anlamda– önemsenmemesi, toplumların kendi tarihlerine yabancı kalmasına yol açmıştır. Hümanist gelenek, ancak bilimsel eleştiri ile, yani tarihi ve diyalektik materyalist yaklaşımla anlaşılır, geçerliliğini korur ve zenginleşir.

1933-1945 yılları arasında Almanya'da edebiyat sanatının, imha kampları kuranların emrine girmesi birden olmamıştır. Örneğin, Hölderlin daha Wilhelm Almanya'sında olduğundan başka tanıtılmıştır. Birinci ve İkinci Dünya Savaşı'nda, Hölderlin'in yazdıkları cephedeki Alman askerlerine, onların savaş gücünü yükseltmek amacıyla dağıtılmıştı. Alman dilinin büyük ustasının "*Vatan İçin Ölmek*" adlı odu, özellikle bu amaç için kullanıldı¹⁶. Oysa Hitler askerlerinin uğruna öldükleri vatan, Hölderlin'in vatanı değildi. Sanat, somut-tarihi olanla bireysel olan arasındaki diyalektik ilişki içinde oluşur. Hölderlin'in sanatında insanla ilgili genel özellikler, şairin yaşadığı tarihi dönemin koşulları tarafından belirlenmiştir. Onda mantıklı bir dünya kurulması çabasına rastlamak zordur. Görüşleri mitler arasında dolaşır, bu nedenle eserlerinde ağır basan, kavramlar yerine duygulardır. Örneğin Hegel, kavramın diyalektikğini geliştirmeye çalışırken Hölderlin duygunun diyalektikğine eğilmiştir. İçinde yaşadığı mitos dünyası, şairi kozmik güçlerle ilgilenmeye itmiştir¹⁷. Buna rağmen, anılan zayıflıkları Hölderlin'in devrimci Jakoben özünü değiştirmez. Ve gerçek Hölderlin budur. Biz bu gerçeği, değişen ve gelişen bilinç düzeyimizle her defasında yeniden yorumlamak durumundayız. Bu durum, Goethe için de geçerlidir. "Gelecek çağlar... Goethe'de bizim şimdi göremediğimiz daha birçok şey bulacaklardır. Düşün eserleri sonsuza kadar ayakta kalacaktır, ancak eleştiri değişen bir şeydir. Çağın görüşlerinden kaynaklanmaktadır ve sadece bu görüşler açısından anlam taşır. Eleştirmenin kendisi...

bir sanat değeri taşımadığı sürece, çağı ile birlikte tarihe karışacaktır. Yeni görüşler kazandığı sürece, her çağın yeni gözleri olacaktır ve eski düşün eserlerinde birçok yeni şey görecektir."¹⁸ Heinrich Heine'nin, Goethe'ye ve eleştirci anlayışına bu diyalektik yaklaşımı, savunduğum görüşü özetlemesi bakımından tipik bir örnektir. Goethe'nin eserlerinin doğru yorumu, aynı zamanda gerçekçi hümanizm anlayışını da ispatlayabilir. Naziler, Goethe'nin görüşlerini kullanırken onu sadece bir dil ustası olarak ele almaya özel gayret göstermişlerdir. Oysa, Alman "Aydınlanması"nın ürünü olan Goethe, "...İnsan gelişiminin yasası olarak ilerlemeye inanmıştı. O, insanın çok yanlı yeteneklerinin rahatça gelişebilmesi amacıyla insan türünün eğitilmesini savunuyordu. Goethe'nin hümanizmi, insandaki iyiye ve değişebilirliğe olan inanca dayanır."¹⁹ Onun, nesnel gerçeği bulmak üzere –sanat faaliyetinin dışında– doğada da bilimsel araştırmalar yaptığını biliyoruz. Nitekim, bu deneyleri sonunda doğadaki diyalektik değişme ve gelişme konusunda bilgi edinmiş ve bunu sanatında uygulamıştır ("*Die Wahlverwandtschaften*"), "*Werther*"de Goethe, oluşmakta olan yeni toplumun ürünü yeni insanı vurgularken, bireyin, kişiliğinin bütün yanlarıyla gelişip serpilmesinin bir zorunluluk olduğunu savunmaktadır. Bu özelliği ile "*Genç Werther'in İzdirapları*", Fransız Devrimi öncesi burjuva ideolojisinin devrimci bildirilerinden biridir. Bunun yanısıra, Goethe, aynı eserinde burjuva toplumunun baştan beri üstesinden gelemediği bir çelişki olan, kapitalist üretim ilişkilerinin insanın kişiliğini yeni tür bağımlılıklara sürüklenmesini de eleştirmektedir. Goethe, bir burjuva devrimcisi değildir. Ancak, onun Weimar'daki saray çevresinden uzaklaşmak için çıktığı İtalya yolculuğu da göstermektedir ki, Goethe, içinde bulunduğu toplumun geri kalmışlığından rahatsızdır. Sanatında yer yer ortaya çıkan çelişkiler, bu geri kalmışlığın Goethe üzerinde yaptığı olumsuz etkilerdir. Nazilerin, bu çok yönlü yaratıcılığı gerçek özünden yabancılaştırma gayretlerinin ne kadar dayanıksız olduğunu, çünkü, karşılarındaki insanın evrenselliği temsil ettiğini, Goethe'nin Eckermann'la yaptığı bir konuşma sırasında söylediği şu sözlerde görüyoruz: "Kişi sadece küçük öznel duygularını dile getirdiği sürece şair değildir; ne zaman ki o, dünyayı kavramayı ve ifade etmeyi becerir, işte o zaman o kişi gerçek bir şairdir."²⁰

Sanat eserlerini eleştirenlerin, edebiyat bilimcilerinin görevi aynı zamanda tarihidir. Onların araştırmalarına konu olan eserler, bilinç alanındaki her görünüm gibi, maddi dünya tarafından belirlenmişlerdir. Dolayısıyla sorun, ürününün varlığının nedeni olan maddeyi bulup ortaya çıkarmaktır. Bir başka deyişle, madde ile onun ürünleri arasındaki diyalektik etkileşim gözden uzak tutulmamalıdır. Eseri doğuran nedenleri ve onun karakterini anlayarak maddenin (toplumsal gerçeğin) üstüne atılan örtünün kaldırılması da, ancak bilimsel eleştiri sayesinde mümkündür. Bu yaklaşımla sanatta gerçek, özne ile nesnenin birliği olarak kavranır.

İşte bu nesne ile özne arasındaki birliği oluşturan bağları ortaya çıkarmak, bilimsel eleştirinin görevidir. Herhangi bir eserin incelenmesi ve açıklanması, insanın toplumsal gerçeği daha yakından tanıma ve değiştirme çabalarından ayrı düşünülemez. Bu nedenle bilimsel eleştiri, insanın gerçeği bilmesine ve değiştirmesine de katkıda bulunur. Tersini düşünürsek, toplumsal gerçeği ve gelişmeyi yakından görmesi ve anlaması, insana kendi estetik faaliyetinde eriştiği düzeyin bilincine varması imkânını da verecektir²¹. Bilimsel eleştiri konusunda, hümanist gelenek tükenmemiş bir kaynaktır. Bu alanda kazanılacak köklü bilgiler, kültür ve sanat değerlerinin gerçek anlamlarıyla ayakta kalmaları için en sağlam güvencedir.

¹⁸ Deutsche Prosa seit J. Winckelmann. Von Wilhelm Schneider. Leipzig 1928. s. 45.

¹⁹ A. Abusch, *Humanismus und Realismus*. s. 41.

²⁰ A.g.y., s. 44.

²¹ Bu konuyu, kitabın III/1. Bölüm'ünde ayrıntılı olarak incelemeye çalıştım.

¹⁴ R. Stoliman, a.g.y., s. 83.

¹⁵ Der deutsche Schriftsteller 12/1936. s. 280 v.d. Bkz. R. Geissler, a.g.y., s.30.

¹⁶ Bkz. A. Abusch, *Tradition und Gegenwart des sozialistischen Humanismus*. Frankfurt a.M. 1971. S.41.

¹⁷ Bkz. P. Bertaux, *Hölderlin und die Französische Revolution*.

Didaktik Edebiyat ve Diyalektik*

Sargut ŞÖLÇÜN

"Yalnızca anlaşılır olanı anlayanlar, çok az şey anlıyor demektir."
Marie von Ebner-Eschenbach



Duisburg-Essen Üniversitesi
Türkistik Bölümü Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Sargut Şölçün'ün

Anısına

(1947-29 Nisan 2012)

Diğer sanat dallarında verilen ürünler gibi, edebiyat ürünü de başlı başına bir tavır alıştır. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren edebiyatın, bireysel ve toplumsal gelişmede önemli rol oynadığını ve toplumsal çatışmaları belli bir "müdahalecilik"le yansıttığını görüyoruz. Burada kastettiğim edebiyat "yazılı edebiyat"tır. Burjuvazinin, sınıf mücadelesinde yazılı edebiyata verdiği büyük önem yadsınamaz.¹ Toplumsal hayatı yazılı hale getirme çabasında olan burjuva ideolojisi edebiyatın, çağın ruhunu yansıtan, buna uygun içerik ve biçime en kısa sürede ulaşabilen özelliğini çok iyi anlamış, ayrıca, bu duruma büyük ölçüde katkıda da bulunmuştur. Edebiyat, diğer sanat dallarını da doğrudan etkileyebilen bir türdür. Tiyatro, radyo oyunu ve sinema sanatının çıkış noktası edebi metinlerdir. Bu özellik, edebiyatın ilkel maddesinin söz olmasından ileri gelmektedir.² Sanat faaliyeti, edebiyat ürünü olarak insanlar arasındaki iletişime ve bilgilenece (bu amaçlara yönelik diğer araçlardan) daha üst düzeyde yardımcı olur. Dilin bir ifade ve biçim verme aracı olarak edebiyatta kullanılması, hayatın zorunlu kıldığı bu ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırdığı gibi, düşünme yeteneğinin ve yaratıcılığın gelişmesine de önemli katkılar sağlar. Bu açıdan, bir edebiyat ürününü anlamak, yorumlamak, eleştirmek, diğer sanat dallarında yaratılan ürünleri değerlendirmekten daha farklı bir çalışmadır. Edebiyat sanatının iletişim ve bilgilendirme alanındaki bu gücü, onun estetik potansiyelini arttırmaktadır.

Edebiyatın diğer sanat dalları karşısında zayıf kaldığı noktalar da vardır. Ancak, bir edebiyat ürünü birinci planda *okunarak* algılandığı için, hayal gücünü harekete geçirir; bu, düşünceyi dinamik kılan bir faaliyettir. Buna edebiyatın ilkel maddesinin söz olması durumu da eklenirse, onun, düşünce faaliyetiyle ne kadar yakın ilişkisi olduğu anlaşılır. Toplumsal çatışmalar sürecinde düşünceye karşı olan baskılar, öncelikle edebiyat ürünlerine yöneliktir. Ne var ki, bu durumda da edebiyat açısından çare tükenmiş değildir. Edebiyatın *zora karşı* gösterdiği tepki ve bu tepkinin sonucu ortaya çıkan imkânlar, uygarlık tarihi açısından büyük değer taşıyan belgelerdir. İşte *didaktik edebiyat* da böyle bir tepkinin sonucu olmuştur.

Geleneksel anlamda edebiyat, *lirik, epik ve dramatik* olarak üç ayrı türler bütünüdür. Oysa edebiyatın günümüze kadar elde ettiği imkânlar düşünüldüğünde, artık bu bütünler arasında eskisi gibi kesin bir ayırım yapmak yanlış olur. Böyle bir ayırma kalkışmak, *anakronik* düşünmek demektir. Türler bütünlüğü arasındaki sınırların keskinliğini kaybetmeye başlaması, insanın estetik bilincinin geliştiğinin bir işaretidir.

Didaktik edebiyat, lirikle epik arasındaki sınırların akışkanlık kazandığı bir gelişme sürecinin ürünüdür. Bu günkü burjuva ideolojisi, didaktik edebiyatın sanat olmadığını ileri sürmektedir.³ Oysa, öncelikle Orta Çağ'da – yani burjuvazinin bir sınıf olarak iktidara geçme mücadelesi verdiği dönemde – bunun tersi düşünülüyordu. Yine bugün burjuvazi, didaktik edebiyatın kaynağının hemen her toplumda belli bir kültür aşamasında olduğu görüşünü savunmaktadır.⁴ Söz konusu aşama, bilimin he-

nüz kendi başına bir toplumsal faaliyet alanı olmadığı ve sanat faaliyeti ile birlikte yürütüldüğü dönemdir. Ancak, bu durum, didaktik edebiyatın doğuşuna bir kaynak olarak gösterilemez. Kendine özgü işleviyle didaktik edebiyat, toplumsal çatışmanın sınıflar düzeyinde olmaya başladığı çağlardan kaynaklanmaktadır. Öğretici hedefle sanata özgü biçim kaygısının dengede olduğu ve didaktik edebiyatın estetik faaliyet içinde ağırlık kazandığı dönem, Avrupa'da 18. yüzyılda olmuştur.

Didaktik edebiyatı, türleri içinde üçe ayırabiliriz: 1. *Gnomik* (özdeyiş) biçimler. 2. *Parabolik* (mesel) biçimler, 3. *Satirik* (hiciv) biçimler. Aforizma, epigram (iğneleme) deneme, bilmece...vs. gnomik biçimleri oluşturur. Parabolik biçimlere, fabl (öykünce), Parabol (mesel) ...vs. ve satirik biçimlere de, satir (hiciv, taşlama), parodi, travesti (gülünçleme) girer.⁵ Didaktik edebiyatın özelliği ve adı geçen türleri epik, lirik ve dramatik unsurlardan yararlanması, bu tür metinlerde biçimin içerik karşısında ikinci plana düşmesine neden olur. Bir lirik tür olan balad da, içerik ve biçim olanakları açısından, lirik, epik ve dramatik unsurlardan yararlanması, bu tür metinlerde biçimin içerik karşısında ikinci plana düşmesine neden olur. Bir lirik tür olan balad da içerik ve biçim olanakları açısından, lirik, epik ve dramatik unsurlardan yararlanması bakımından didaktik edebiyat içinde kabul edilebilir. Tarihi bilgi ile güncellik sorununu gözönünde tutarak, burada yalnızca fabl, satir ve balad türlerini ele almakla yetineceğim

Fabl, kelime olarak Latince kökenli olup (*fabula*) anlatı anlamını taşır. Malzemesini, daha çok pratik hayatın karmaşıklığından sorunlarından sağlamıştır. Fablın ana fikri, karşılaştırma ve benzetme yoluyla aktarılmış ve daha çok hayvanlar dünyasından örnekler kullanılmıştır. Didaktik edebiyatın genel özelliği olan hem öğretme hem de eğlendirme yanı dolayısıyla ikili bir doğası vardır. Frigya'lı köle Ezop ve Lafontaine, fabl türünden ayrı düşünülmemen iki addir. Ezop'un gerçekten yaşadığı konusunda şüpheler vardır. Onun, köleci toplum düzeninde Yunan halkının yaratıcılığının bir ürünü olduğu da ileri sürülmüştür. Ancak, her iki durumda da değişmeyen bir nokta vardır: Ezop (gerçek ya da hayal ürünü bir kişilik olarak) kayalardan atılarak susturulmuştur. Hayvanları konu oluşturarak böylece metinle arasına mesafe (*distance*) koyarak düzeni eleştiren Ezop fablları, bu türün toplumsal çatışmalar içinde bir taraf tutma aracı olduğunu göstermektedir. Ezop, hayvanları kullanmasına rağmen, zamanın egemenleri tarafından cezalandırılmaktan kurtulmamıştır. Aydınlanma Çağ'ında fablın yeniden önem kazanması, öncelikle La Fontaine'in tanınmasıyla olmuştur. Lessing, fabl türünün insanların tutkularına değil, bilgisine hitap ettiği görüşündedir.⁶ Fablda hayvanların dile gelmesi, yazarının güvenliğini sağlamak amacıyla başka, bilginin, tutkuların etkisi altında kalmaması gerektiği içindir. Bu durum, aynı zamanda, fabl türünün işlevi açısından vazgeçilmez olan yabancılaştırma ilkesine uymaktadır:

Bir tilki peşindekilerden kurtulmak için, kendini bir duvarın üstüne atar. Sağ salım diğer tarafa inebilmek için, yakındaki dikenli çalığı tutunur. Aşağıya inmiştir, ama dikenler kendisini acı verecek kadar yaralamıştır. "Yazıklar olsun", diye bağırır tilki, "zarar vermeden yardım edemeyenlere".⁷

Satir, bir tür kavramı olarak, *satyr* (Yun.) kelimesinden olmayıp, *satura* (Lat.) kelimesinden gelmektedir. Kelime

⁵ Bkz. Ivo Braak: *Poetik in Stichworten*. Kiel 1969. s. 144 ve 150.

⁶ Bkz. *Fabeln, Parabeln und Gleichnisse*. Hrg. v. Reinhard Dithmar. München 1976. s.163.

⁷ G. E. Lessing: *Der Fuchs*. Bkz. Ivo Braak, a.g.y., s. 163.

* Sargut Şölçün, *Tarih Bilinci ve Edebiyat Bilimi*, Dayanışma Yayınları: 9, Birinci Baskı: 1982.

¹ Bu konuda verilecek en ilginç örneklerden biri, 19. yüzyılın başında Grimm Kardeşler'in Alman halk masallarını "*Çocuk ve Ev Masalları*" adı altında toplamış ve yazılı duruma getirmiş olmalarıdır.

² Bkz. M.-L. *Aesthetik*, a.g.y., s. 244 v.d.

³ Bkz. Gero v. Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart 1955. s. 372

⁴ Bkz. a.g.y.

olarak anlamı, Latince'de *tok, verimli* karşılığındadır. Satir, Roma toplumunun ürünüdür. Sanat düzeyine erişmeden önce daha çok rakibi eleştirmek, alaya almak amacıyla kullanılıyordu. Daha sonra, özellikle Lucilius ve Horaz'la ortaya çıkan ürünler, satirin belli bir estetik bilinç düzeyi ile yazılmakta olduğunu gösterdi. Reformasyon yıllarında ve onu izleyen çağlarda satir, burjuvazinin elinde önemli bir sanat silahı durumuna geldi. Aydınlanma Çağ'ında aydınlar arasında *akılcı davranışın* belirleyici olması nedeniyle toplumsal eleştiri satir yoluyla yapıyordu. Lessing ve Voltaire satir türünün var olan toplumsal ilişkileri *gülünç yapmak*, feodalizmin baskısına karşı koymak için onun *gülünçlüğünü* göstermek amacıyla kullanıldığını görüyoruz. 19. yüzyılın ortalarına doğru satir türü çok daha belirgin politik-toplumsal bir içerik kazanmıştır. Böylelikle toplumsal çelişkilerin ortaya çıkarılması ve eleştirilmesi, gerek biçim gerekse içerik açısından daha üst düzeylerde yapılabilmıştır.

Satir yazarı, metinle kendisi arasında bir mesafe koymaz, bu anlamda açıkça taraf tutar. Ne var ki bu tavır, zaman ve içinde yaşanan koşullara göre değişik biçimde belirir. Tabii ki, bu noktada yazarın ifade gücü, üslup özellikleri, bir başka deyişle bireysel yaratıcılığı da etkileyici rol oynar. Bütün bu nedenlerden dolayı, satiri kendi başına bir tür olarak almak yerine, biçim-içerik dengesinin içerik lehine bozulduğu bir üslup sorunu olarak görmek doğrudur. Satir, lirik, epik ve dramatik olarak üç ayrı türler bütünü içinde görünmüştür; anekdottan romana, hikayedan komediye kadar çok çeşitli biçimlerle ortaya çıkmıştır. Bu bağlam içinde satirin edebiyatın tüm biçim imkanlarından yararlanma yoluna gittiğini söyleyebiliriz. Bunun anlamı, satirin hemen bütün toplumsal kesimlere, her koşul altında, dilin çeşitli imkanlarını kullanarak ulaşabilmesidir. Dolayısıyla çıkış noktası olan toplumsal çatışmalara çoğu kez doğrudan işaret etmesi (hatta, yazılı dilde hemen hiç rastlanmayan küfürlerle bile yer vermesi) nedeniyle hangi biçimde olursa olsun, satir toplumda büyük ilgi görür. Bu ilgi iki ayrı yandadır: Bir yandan satirin savunuculuğunu yaptığı, toplumda çoğunluğa sahip yönetilen kesiminden (ki, bu kesim var olandan memnun olmadığı için, değişiklikten yanadır; değişikliği ve böylece kendi görüşlerini temsil eden satiri benimser); öte yandan da, satirin saldırısını yönelttiği, toplumda azınlık olan yönetici kesiminden (ki, bu kesim değişiklikten yana olmadığı için ve saldırının somut hedefi olması nedeniyle satire ilgi duyar) gelir. Nitelik olarak birbirinin karşıtı olan bu iki ayrı ilgi arasında birbirini belirleyen bir bağ vardır. Satire çeşitli toplum kesimlerinden kaynaklanan yakın ilginin bir başka nedeni de, onun, karşı çıktığı bir reel-toplumsal duruma alternatif göstermesidir. *Candide*, bu konuda güzel bir örnektir. 1759 yılında yazdığı bu eserinde Voltaire, dünyaya metafizik gözle bakan insanı eleştirmekte, hayatın bir çelişmeler bütünü olduğunu, rastlantıların büyük rol oynadığını ve dünyada ilizyona yer olmadığını anlat-



maya çalışmaktadır. "Voltaire'nin kozmik satiri hayatın heyecanı ile alay etmiyor... gerçekliğe hizmet amacıyla düzeltmek istediği sabitleştirilmiş, geleneksel olarak güzele boyanmış bir bakış açısına karşı yöneliyor."⁸

Heinrich Heine'nin 1844 yılında yazdığı *Almanya, Bir Kış Masalı* adlı eseri de dünyada tanınmış satir örneklerindedir.

Heine, 27 bölümden oluşan bu uzun şiirinde Almanya'daki feodal düzeni eleştirmektedir. Daha ileri demokratik koşullara sahip olan Fransa'yı örnek alan yazar, toplumsal kurtuluşu burjuva cumhuriyetinin kuruluşunda görmektedir. Adı geçen eserinden aktarılan aşağıdaki bölümlerde, Heine, Fransa'dan kendi ülkesine girerken yaşadıklarını anlatıyor:

Aylardan hüzünlü kasımdı,
Günler bulutlu,
Rüzgar koparıırken ağaçlardan yaprakları
Yola çıktım Almanya'ya doğru.

.....
Kokladılar herşeyi, karıştırdılar
Gömlekleri, mendilleri, pantolonları;
Dantelâ arıyorlardı ve mücevherat,
Bir de yasak kitapları.
Sizler delisiniz, bavulu arıyorsunuz!
Bulamayacaksınız birşey orada!
Benimle dolaşan kaçak eşya,
Hepsi burada kafamda.

.....
Yanımda duran bir yolcunun
Dediğine göre karşımdaki
Prusya Birliği'ymiş,
O büyük gümrük zinciri.

.....
"Gümrük Birliği" –devam etti–
"Bizi millet yapacak
Ve parçalanmış vatani
Birliğe kavuşturacak.
O sağlayacak bize dış birliği,
Hani o maddi olanın;
Birliğin manevisini de sansür verecek,
Gerçekten ideal olanı –

.....⁹

Türk Dil Kurumu, baladı "1-(XII. ve XIII. yüzyıla kadar) Dans şarkısı. 2- Uyak öyküsü, uyak türü ve dize sayısı bakımından birbirinin aynı üç bent ve bir sunu ile başlayan yarım bentten oluşan eski bir Fransız koşuk biçimi. 3- Koşuk biçiminde bir tür masal."¹⁰ olarak tanıtır. Bu tanıtma,

belli ki, geniş bir araştırma yapılmadan ve yalnızca Roman (Latin) baladı gözönüne alınarak kararlaştırılmış. Oysa bir Germen-Alman baladı var ki, Roman baladından çok daha çeşitli biçimleri içermektedir. Bu bağlam içinde baladı, 1. kahramanlık şarkısı, 2. halk baladı ve 3. sanat değerine kavuşmuş balad olarak üçe ayırabiliriz. Bu türle ilgili biçim ve içerik sorunlarına el atarak onların değişik görünümlerinin özelliklerini incelemek, burada gereksiz bir ayrıntı olacaktır. Bu nedenle burada yalnızca Brecht'in tanınan bir baladına, *Ulm'lu Terzi* (Ulm 1592) başlıklı *anlatı-şiirine* değineceğim.

Ama önce kısa bir açıklama:

Baladın en kısa tanımı *küçük kapsamlı manzum epik* olarak yapılabilirse de hayli eksik kalır. Her şeyden önce balad, lirik ve epik unsurların yanı sıra, dramatik unsurlardan da yararlanır. Hatta monolog ve diyalog, bu şiir türünde gerilimin en üst düzeyde olduğu yerde kullanılır. Balad günlük hayat içinde yepyeni şeyler öğrenen, çatışmanın içinde bulunan ve böylece yeni değerlere varabilen insanı anlatır. Bu yapıyla balad, didaktik edebiyata yaklaşır. 20. yüzyılda balad zamanının akımına uyarak politik bir anlam da kazanmıştır. Brecht'in baladına (şiir her ne kadar diyalektiği anlatıyorsa da) bu açıdan bakmak doğru olur.

Ulm'lu Terzi'de anlatılan konu, 1592 yılında Ulm'da bir terzinin yaptığı uçma denemesidir. Vücudunda kanatlar takıp kilisenin damına çıkan terzinin ne yapacağını halk merakla beklemektedir. Ancak piskopos, insanın kuş olmadığını ve dolayısıyla uçamayacağını söyleyerek bu denemeye ilgi göstermez. Kendini boşluğa bırakan terzi, meydana düşer ve parçalanır. Piskopos, kendisinin olacağını bildiğini ve haklı çıktığını söyler. Terzinin girişimi feodalizmin egemenliğini kaybetmediği bir dönemde tanrıya karşı çıkmakla eş anlama gelmektedir. Ayrıca, kilisenin o zamana kadar sürmüş olan otoritesini yaralamaya yöneliktir. Baladın sonuna bakarsak, kilisenin bu olaydan herhangi bir yara almadan çıktığı düşünülebilir. Çünkü henüz yeterince bilgi ve beceriye sahip olmayan insan, o güne kadar geçerli olan yasaların egemenliğinden kendini kurtaramamıştır. Ne var ki 16. yüzyılda bir hayal olan, 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bu bir diyalektik bir süreçtir. Brecht bu süreci dolaylı olarak anlatıyor ve sentezi okura bırakıyor. Terzinin tezi o gün için yanlıştır, piskoposun tezi ise, yine o gün için doğrudur. Oysa bugün, bu tezlerin doğruluğu ve yanlışlığı yer değiştirmiştir. *Şimdi düşünülmemeyen pek çok şey, gelecekte "reel" duruma gelecektir.* Brecht'in baladında öne sürdüğü bu görüşü yalnızca bir düşünme yöntemi olarak almak, şiire haksızlık etmek demektir. Yazar, toplumların diyalektik gelişmesinin altını çizerek *bugünün, yarın artık bugün kalmayacağını* vurguluyor ve politik-toplumsal değişiminin engellenemez oluşuna işaret ediyor.

Estetik duygu, estetik haz, insanın fiziksel varlığının ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü, onlar, bizzat gerçekliğin nesnel özelliklerinin ve niteliklerinin yansımasıdır. Yani, es-

tetik duygu, insanın doğal "tür özelliği"dir.¹¹ Bu noktada öznenin yaratıcı faaliyeti hesaba katılmalıdır. Bu faaliyetle estetik bilinç üretici faaliyete dönüşmektedir. Bu dönüşüm şu tezi doğruluyor: Estetik bilincin ve estetik faaliyetin doğası ve işlevleri, insanı insan yapan pratik faaliyetle, yani çalışmayla açıklanabilir. Bu çalışmanın en önemli özelliği, belli bir amaca yönelik olmasıdır. "Bu amaç, gelecekteki faaliyetin ideal modelidir."¹² İnsanın amaçlarıyla nesnel dünya arasında olan ilişki, birbirini karşılıklı olarak etkiler ve diyalektiktir (bir numaralı diyalektik ilişki). Çünkü, amaçlar, nesnel dünyanın ürünüdür. Ama, amaçlardan söz edebilmek için nesnel dünyanın varlığı vazgeçilmez koşuldur. İnsanla nesnel gerçeklik arasında olan karmaşık ilişkiler sistemi içinde estetik ilişkinin özel bir yeri vardır. Estetik faaliyeti zorlayan, insanın hayatıdır. Tek başına yaşayan insanın (varsayalım) estetik bilince sahip olması ve estetik faaliyet içinde bulunması mümkün değildir. "Tarihi materyalizm 'estetik olanı', daha genel bütünler olan 'faaliyet' ve 'toplumsal bilinç' karşısında bir türler bütünü olarak görür."¹³

Yukarda sayılan özelliklerinden dolayı edebiyatın "estetik olan"ın yaratılmasında, gelişmesinde, bireysel ve toplumsal faaliyeti geliştirmesinde belirleyici bir rolü vardır; ve bu rol kalıcıdır. Örnek olarak verilen edebiyat türlerinin gösterdiği gibi, toplumsal faaliyetin ve gelişmenin dıştan engellenmesi girişimine tepki olarak *daha yoğun* bir estetik faaliyet doğmaktadır; estetik bilinç *daha bir üst düzeyde* toplumsal nitelik kazanmaktadır. Bu da ister istemez didaktik edebiyatı gündeme getirmektedir. Çünkü estetik faaliyet ile bilincin kendilerini bu yönde dışa vurmaları için uygun ve gerekli koşullar, baskının olduğu ortamda nesnel olarak hazırır. Didaktik edebiyat, bireyler arasındaki toplumsal iletişimi nitelik ve nicelik açısından geliştirir, değiştirir. Didaktik edebiyat kendini doğuran toplumsal koşullarının ortadan kalkmasına çalışır, onların süratle değişmesini amaçlar. Bu durumda bir başka diyalektik ilişki ortaya çıkmaktadır (iki numaralı diyalektik ilişki). İki numaralı diyalektik ilişki, yukarda belirttiğim bir numaralı diyalektik ilişkinin sonucu olduğundan, aynı zamanda onu doğrulamaktadır da. Diyalektiği edebiyat sanatında uygulayan Brecht'in didaktik edebiyat türüne önem vermesini, bu iki diyalektik ilişki ile açıklayabiliriz.

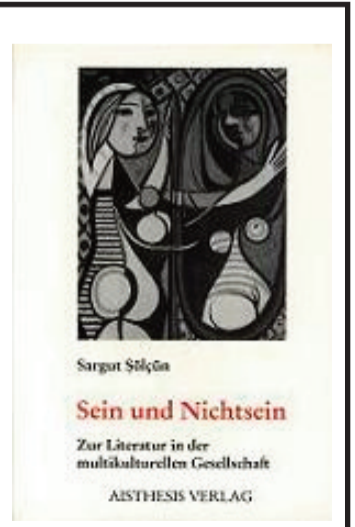
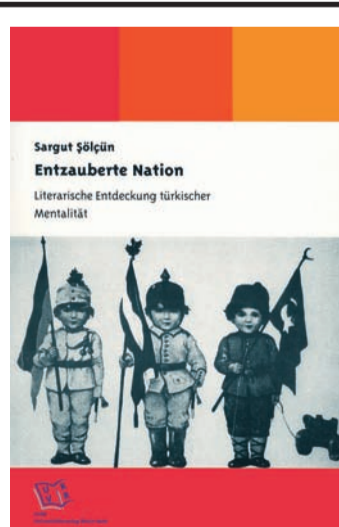
⁸ *Das Fischer Lexikon. Literatur 2/2 Hrg. v. W.-H. Friedrich u. W. Killy. Frankfurt a.M. 1962 (2. Baskı). s. 519.*

⁹ Heinrich Heine: *Deutschland, ein Wintermärchen*. Stuttgart 1975. s. 7 v.d.

¹⁰ *Yazın Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları 404. Ankara 1974. s. 24.

¹¹ Bkz. M.-L. *Aesthetik*, a.g.y., s. 44 v.d.

¹² A.g.y., s. 44.



Erken Yaşta Dil Desteği Kiel Modeli

Flensburg Üniversitesi Prof. Dr. Ernst APELTAUER

Die Gaste'nin Mart 2012 tarihli sayısında *Erken Yaşta Dil Desteği/Kiel Modeli*, Prof. Wode (Kielli bir İngilizce Dili ve Edebiyatı Uzmanı) tarafından gündeme getirildi. Konu, belirtilen yazıdaki açıklamalar sınırlı olduğundan, burada ayrıntılandırılacak, somutlaştırılacak ve farklı yönleriyle irdelenecektir. Böylece ilgili okurlara, erken yaşta (Almanca ikinci dil ve Türkçe ilkdil için) dilsel destek konusuyla daha yakından ilgilenme fırsatı sunulmuş olacaktır. İncelemeler için metnin sonunda kitap önerilerine yer verilmiştir.

Kiel Gençlik Dairesi 2002 sonbaharında, dilsel destek çalışmalarına bilimsel danışmanlık yapmam için öneride bulundu. Bu önerinin çıkış noktası, Kiel'in göçmen ağırlıklı bir semtindeki bir çocuk yuvasında hiçbir Alman çocuğun kayıtlı olmaması durumuydu. Öyle ki, bu yuvadaki çocuklar bakıcılardan Almanca'yı duyacak ve onlarla anlaşmaya çalışacaklardı. Ve aynı zamanda birbirlerinden ara geçiş biçimlerini (örneğin *gebringt* yerine *gebracht*) duyacak ve bu biçimleri, çevrelerinde daha sık duyulabilecek olduklarından, belki de bakıcıların kullandığı doğru biçimlerden daha iyi öğrenebileceklerdi. Bu bağlamda kavrama süreçleri yavaşlar mıydı? Yabancı bir dil olan Almanca'yı yine de çabuk ve iyi öğrenmeleri ve ileride Almanca yapılan bir dersi izleyebilmeleri için, bu çocuklar –bu dezavantajlı başlangıç koşullarına rağmen– Almanca'yı edinmeye yöneltiler miydi?

Kiel Belediyesi Gençlik Dairesi yetkilileriyle yapılan görüşmelerde, ilkin temel koşulların ve dilsel destek çalışmalarının nasıl olabileceğini ve nasıl olmaması gerektiğini kararlaştırmak gerekiyordu. Bu görüşmelerde, ilgilenilecek grubun 15 çocukla sınırlandırılması ve bakımın günde altı saati kapsaması tüm katılımcılar açısından önemli görünüyordu. Öte yandan bakıcılardan birisi ikidilli (Türkçe ve Almanca) olmalıydı. Çocuklara, bir geçiş dönemi boyunca, ilkdillerini kullanmalarına olanak tanınmalıydı.

Öngörüşmelerin ardından *Erken Yaşta Dil Desteği/Kiel Modeli* benim tarafımdan tasarlandı, Gençlik Dairesi yetkilileri ve çalışanlarına kamuoyuna açık sunumlarda bulundu ve bu sunumlar dinleyicilerle tartışıldı. Başından itibaren çocuklarda konuşma sevincinin geliştirilmesi amaçlanıyordu. Bu yolla ikinci dil Almanca öğrenimi kolaylaştırılacaktı. 2003'e girildiğinde model uygulamaya geçti. Daha sonra bakıcılar ve aileler ve üç çalışanın yoğun desteğiyle bu model (veri toplama ve yönetiminden sorumlu bir proje çalışanı ve doktora öğrencisi [Reyhan Kuyumcu] ve bir diğer doktora öğrencisi [Sonja Altmüller] ile bir diploma adayı [Frauke Wolff]) aşamalı olarak geliştirildi ve duyulan gereksinime göre düzenlendi. Mart 2003'ten Haziran 2005'in sonuna kadar çalışmalara bilimsel yönden eşlik edildi. Bunun yanı sıra bir haftalık aralıklarla gözlemler ve ses kaydı yapıldı (kısmen de video çekimleri) ve de kadın gözlemciler tarafından hatırlama amaçlı tutanaklar hazırlandı. Ses kayıtları ikidilli kişiler tarafından tümüyle metinleştirildi, bir başka ifadeyle hem Almanca hem de Türkçe bölümler metinleştirildi, çünkü bizim açımızdan her iki dilin de gelişimi, yani öğrenenlerin "*multi competence*" ("çokyönlü yeterlik" – Cook) gelişimi ilgilendiriyordu. Amaç, ilkdilleri Türkçe olan ve çocuk yuvasına başlarken Almanca bilgileri olmayan (ya da çok az olan) 15 çocuğa, ileride sorun yaşamadan derslere katılabilmeleri için destek vermektir. Bir kontrol grubu oluşturmak finansal nedenlerle olanaklı olmamıştır. Ağırlıklı olarak Almanca konuşan çocukların bulunduğu ve her iki grup arasında geniş ölçekli ve yoğun bir etkileşimi sağlamak ve Almanca öğrenme motivasyonunu arttırmak için bir kardeş çocuk yuvasıyla ilişki kurmaya çalışılmış, ama bu girişimler başarısız olmuş-

tur. Aslında Türk grubu, ağırlıklı olarak Alman çocukların bulunduğu ve işbirliğini kabul eden bir çocuk yuvasına gidiyordu. Ancak "Alman grubun" da misafir olarak diğer gruba gitmesi –tüm girişimlere rağmen– gerçekleşmemiştir.

Çıkış noktasındaki sorular şunlardır:

1. Gruplarında Alman çocuk bulunmayan Türk çocuklar Almanca öğrenmeye nasıl özendirilebilir?
2. Çocukların dilsel gelişimi (her iki dilde) nasıl teşvik edilebilir ve olanaklar dahilinde hızlandırılabilir?
3. Başlangıç aşamasında bulunan soyut dil gelişimi, ikinci dil öğrenimi için nasıl kullanılabilir?

Modelin temelinde yatan ana düşünceler şunlardır:

1. Göç geçmişi bulunan eğitimsiz aile çocuklarını okulda eğitim görebilir düzeye getirmek için, ikinci dil Almancanın aktarımı yeterli değildir. Bu çocukların okula başlamadan önce ek bir "dünya bilgisine" gereksinimleri vardır. Çünkü çok bilen çocuklar daha fazla şeyi hatırlayabilirler. Eksik dünya bilgisi ise derste anlamayı ve akılda tutmayı zorlaştırır ve sonrasında neredeyse hiç telafi edilemez (bkz. Stern 2003: 11; Kretschmann/Rose 2002: 3).

2. Dünya bilgisi, ilkdil üzerinden, henüz inşa edilmesi gereken ikinci dil Almancadan daha hızlı ve daha ayrıntılandırılmış olarak işlenebileceği için, ilkdil, ailelerde dünya bilgisinin amaca uygun olarak aktarılmasında kullanılmalıdır. Bu da başlangıçtan itibaren ebeveynlerin işbirliği yapmaya kazanılmasının gerekli olduğunu ifade eder.

3. "Empoverments" anlamında (bir diğer ifadeyle ebeveynlerin ve çocukların öz güvenini ve özdeğer duygusunu arttırmak) ilkdil ve köken kültürü çocuk yuvasında da bir yer edinmelidir, çünkü bunlar araştırma ve öğrenme tutumunu destekler. Wode tarafından belirtilen iki yönlü daldırma (two way immersion) ise ne amaçlanmış ne de gerçekleştirilmiştir.

4. Ebeveynler, bilgi aktarımı ve eğitim çalışmaları aracılığıyla, çocuklarının ilkdilde okur-yazarlık deneyimi edinmesi için olanaklar yaratmaya özendirilmelidir. Bu nedenle onlara, örneğin nasıl etkileşimli okunacağı ve çocuklarını nasıl sorularla ve ifadelerin açıklanması yoluyla (Anahtar sözcük: Scaffolding) anlatmaya özendirileceği gösterildi.

5. Beyin araştırmaları sonuçları ikinci dilin kullanılmasıyla ilkdilin her zaman devreye girdiğini ve tersi durumda da böyle olduğunu göstermektedir (bkz. Vogelmann 2003; Sundermann/Kroll 2006). Bu nedenle diller birbirleriyle ilişkilendirilmeli ve her iki dil arasında çocukların kendiliğinden gelen çevirileri ele alınarak desteklenmelidir. Bunun önkoşulu ise gruptaki bakıcılardan en az birinin ikidilli olmasıydı.

6. İkinci dilde sözcük dağarcığına yönelik aktarımlarda, yalıtılmış ve tek bir anlam taşıyan sözcüklerin (örneğin resimli kartlar aracılığıyla) aktarılmamasına dikkat edilmelidir. Sözcükler, daha çok etkileşim ve/ya da anlatım bağlamı sözcükler olmalıdır ki, "canlı anlamlar"ın gelişebilmesi böylece olanaklı olabilsin. Belleğin verimliliği bu sayede iyileştirilebilir (bkz. Apeltauer 2006c; Rosten'de bunun örnekleri bulunmaktadır 2002).

7. Ele alınacak konuların (ya da öykülerin) paralelleştirilmesiyle, anlam yapıları, ileride ikinci dil ediniminde yararlanmak üzere önce ilkdilde (örneğin okuyarak) aktarılmalıdır. Bu temel üzerinde sözcüklerin ve anlam yapılarının ikinci dilde edinilmesi kolaylaşır (bkz. Rehbein 1987).

8. Araştırmalar, ilkdile kıyasla yabancı bir dilde gerçekleşen iletişimde, genelde daha fazla dilsel biçimlerin kullanıldığını göstermiştir. Öğrenenler, formüllerin yardımıyla, amaçlanan dilin sözdizimsel ve biçimbilimsel ayrıtı edici özelliklerine erişebilirler (bkz. Aguado 2002; Apeltauer

2011). Bu nedenle öğrenenin kendine özgü formülleri (örneğin *du bist [dran]*) geçici olarak hoş görülmeli ve uzlaşım (konvensionalisierte) formüller amaca uygun olarak aktarılmalıdır.

9. Okula ve yazı dili edinimine hazırlık olarak, ama ayrıca pratik öğrenim nedenleriyle (örneğin ikinci dilin biçimsel görünümü açısından tekrarlanabilirlik ya da bilincine varma), dilsel desteğin, (çift) okur-yazarlık yolunun açılmasında ağırlık noktasını oluşturması gerekmektedir. Demek ki evde ve çocuk yuvasında olabildiğince çok okunmalıdır. Okuma aracılığıyla sözcük dağarcığı ediniminin de buna paralel gerçekleşmesi olanaklıdır (bkz. Elley 1989). Öğrenenlerin ayrıca okuma yazma yapılarıyla da (bir diğer ifadeyle sözel dilde daha ender ya da hiç karşılaşılmayan dilbilgisel yapılarla) tanışmaları sağlanmakta ve onlar böylece okula ve okulda sıkça kullanılan yazı diline hazırlanmaktadır. Ek olarak kolektif dikte çalışmalarıyla dilsel üretim uyarılmalıdır. Bu pratik olarak çocukların anlatmaya özendirilmesi anlamına gelir, örneğin bir gezi sırasında ne yaşadıklarını anlatmaları aracılığıyla bu sağlanabilir. Bir çocuk anlatırken, bakıcı da çocuğun açıklamalarını tekrarlar. Burada bakıcı bir ifadeyi ya da bir sözü düzeltebilir ya da örneğin farklı/daha iyi bir sözcük veya değişik bir ifade biçiminin olup olmadığını sorarak, dilsel araçlar hakkında düşünmeyi teşvik edebilir. Ardından –çocukların karşısında– kalın bir keçeli kalemle anlatılanları bir afişin üzerine yazar ve yazılı haliyle tekrar okur. Çocuklar her şeyi doğru yazmaya dikkat eder. Afiş daha sonra gereksinim duyulduğunda (örneğin sabah grubunda) kullanılmak üzere grup odasına asılır. Böylece çocuklar söylediklerine dikkat etmeyi öğrenir ve iyi ya da iyi olmayan sözcükler veya anlatımlar olduğunu öğrenirler.

10. Okur-yazarlık deneyimleri salt okula hazırlık için uygun olmakla kalmaz. Bu deneyimler dilin işlenmesi ve dil kullanımı yönünden geriye dönük etkide bulunur. Çünkü yazıya aktarılan (okunan) dili anlamak için bilgiler daha güçlü yapılandırılmalıdır ve her şeyden çok referans ipuçlarına erişim sağlanmak zorundadır, ki bu ipuçlarına erişim sözel dilde, çokluk vücut dilinin devreye girmesiyle kolaylaşır (bkz. bunun için ayrıca Schidlin/Feilke 2005; 10 ff). (Yazı) diliyle olan ayrıntılandırılmış ve daha soyutlaştırılmış alıştırmalı ilişki ile, çocuklar ayrıca daha soyut düşünmeyi öğrenirler ve daha soyut tasarımlar geliştirirler (bkz. Singer 2001: 7; Senghas/Kita/Özyürek 2004). Özetle: Okur-yazarlık deneyimleri üzerinden dil gelişimi ve bilişsel gelişim uyarılır. Ve ilkdil genelde yaşa uygun bir düzeyde gelişmiş olduğundan, en azından ikinci dilde ilkdil düzeyine ulaşılınca ve ikinci dil işlevlerini üstleninceye kadar bilişsel gelişimin devindiricisi olarak kullanılmalıdır.

11. Okul öncesi çağıdaki çocukların dikkatlerini yoğunlaştırabildikleri süre genelde kendilerinden büyük çocuklardan daha kısadır. Ama ilgi duydukları konulara daha uzun süre yoğunlaşabilirler. Bu nedenle çocukların ilgi alanları saptanmalı, ele alınmalı ve destek çalışmaları kapsamında buna uygun olanaklar (örneğin küçük gruplarda proje çalışmaları) sunulmalıdır (bkz. Schäfer 1995).

12. Buna ek olarak öğrenim durakları oluşturulmalıdır. Çocuklar bu duraklara ilgi duydukları için gitmeli ve bunlardan yararlanmalı. Çocuklar böylece –büyük gruplara sunulan konulara ve küçük gruplarda yürütülen projelere paralel olarak– konuları tek taraflı işleyebilmeli ve derinleştirebilmelidir. Çocuklar araçların daha yoğun kullanımı ile (örneğin [her iki dilde] en sevdikleri kitapları CD'den dinleyebilecekleri "dinleme durakları", deneyleri ve ilk "yazı denemeleri" için miktatsız harfler ve miktatsız tahta, boyama ve yazı yazma durakları, bir çocuk bilgisayarını, çocuklar

için bir duvar gazetesi ve her çocuk için bir posta kutusu) bir yandan geniş dilsel "girdiler" elde edebilmeli, ama öte yandan, ortak çalışma biçiminde, artan oranda işbirliğinde bulunmaları için uyarılmalıdır. Örneğin bu nedenle, çocukların ne dinleyeceklerini aralarında kararlaştırmalarını sağlamak için "dinleme durağında" iki kulaklık bulunuyordu.

Bu düşüncelerin tümünün bakıcılara ve ebeveynlere aşamalı olarak tanıtılması ve açıklanması gerekmiştir. Burada ön hazırlık olarak bilgi aktarımı gerekli olmuştur: Tüm katılımcıların, önerilen hedeflerin (örneğin dil sevinci geliştirmek, okur-yazarlığın önünü açmak, ilkdilin sürece katılması, çocuk yuvasında köken kültürüne kısmen yer verilmesi ve ailelerle sıkı bir işbirliği) somutluk kazanması amacıyla, uygulamadan önce bilgi aktarımına başlanması. Ayrıca projeye paralel olarak bilgilendirmeye devam edilmesinin, çalışanlar, bakıcılar ve ebeveynler açısından yapılan gözlemler ve sorular ele alınacağı, sistematik olarak irdeleneceği ve yanıt bulunacağı için yararlı olacağı görülmüyordu. Öte yandan çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tüm proje için üç gelişim aşaması ortaya çıkmıştır:

Bunlardan biri, projeye katılan bakıcılara, pedagojik danışmanlara ve projeye eşlik eden kadın gözlemcilerle, ilkdil ve ikinci dil gelişimi, bilişsel gelişim ile dil edinimi ilişkisi ve de dil edinimi bağlamında okur-yazarlığın işlevi hakkında bilgilendirildikleri, *hazırlık amaçlı bir hizmetçi eğitim aşamasıydı*. Bu aşama Kasım 2002'den Nisan 2003'e kadar sürmüştür (Apeltauer 2003).

Bir diğeri, bakıcıların ve ebeveynlerin bilgilendirilmesine devam edildiği, *model uygulamaya paralel bir hizmet içi eğitim aşamasıydı*. Ayrıca her iki bakıcı ve kadın gözlemcilerle, üç ile dört hafta aralıklarla, içeriksel boyutta gerçekleşen değerlendirme görüşmeleri yapıldı. Bu değerlendirme görüşmelerine bakıcıların ve doktora öğrencilerinin yanı sıra, Gençlik Dairesi'nin pedagojik danışmanları da katıldı (ancak bu katılımlar daha uzun aralıklarla gerçekleşmiştir). Bu görüşmeler bir yandan gözlemlerin güvence altına alınmasını (ya da aydınlatılmasını), öte yandan (her bir çocuğa ilişkin) ayırt edici durumların toplanmasını sağlıyordu. Ebeveynler için, her yarıyıl, çocuklarının kaydettiği ilerlemeleri, çocukların kendi ürettikleriyle, ama ayrıca fotoğraf ve video çekimleriyle belgelendiği iki hizmet içi eğitim toplantısı gerçekleşmiştir. Ebeveynler ayrıca, örneğin orman gezintilerine katılma ve danışmanlık görüşmelerinde, gözlem sonuçlarımız ve veri değerlendirmeleri hakkında bilgi edinme fırsatı bulmuşlardır (bkz. Apeltauer 2004a, 2004b ve 2006b). Bunun dışında ev görüşmeleri de gerçekleştirilmiştir. Ailelerde kısmen veri toplanması da olanaklı olmuştur (bkz. Kuyumcu/Kuyumcu 2004, Kuyumcu 2006a, 2008a).

Üçüncü aşama (*değerlendirme aşaması*), toplanan Almanca ve Türkçe verilerin değerlendirme aşaması olmuştur (bkz. Apeltauer 2004a, 2004b 2006a, 2006c, 2006d, 2007, 2009, 2010, 2011, Apeltauer/Şenyıldız 2010; Kuyumcu/Kuyumcu 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2012). Çocukların bir bölümüne birinci sınıfta eşlik edilebilmiş ve bunlar girdikleri derslerde de gözlemlenebilmiştir. Üç ile dört hafta aralıklarla derslere girilmiş ve veri toplanmıştır. Ayrıca çocuklarla da (daha uzun aralıklarla) derslerden sonra değerlendirme görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve buna ek olarak öğretmenlerle de görüşülmüştür. Öte yandan ebeveynlerle de görüşmeler yapılmıştır. İlkokulun bitiminde, gruptaki üç çocuk ve ebeveynleri ve de bir öğretmen ile geçmişe dönük örnek söyleşiler yapılmış, değerlendirilmiş ve yayınlanmıştır (bkz. Apeltauer/Şenyıldız 2011).

Biz burada projenin ayrıntıları ile ilgili bildirimlerde bulunamayız. Bunun için sayfa sayısı yetmez. Ama bazı zorluklar ve başarılar hakkında bilgi sunulması amaçlanmaktadır. Böylece modelin özellikleri somutluk kazanacaktır.

1. Yeni tasarımların ve düşüncelerin aktarılması

Gençlik Dairesi yetkililerini bu destek amaçlı uygulamanın temel düşüncesine ikna etmek pek zor olmamıştır. Bu çocuk yuvasındaki bakıcılar için de geçerli. Buna karşın ebeveynlerle yapılan görüşmelerde zorluklarla karşılaşmıştır, çünkü bazı ebeveynler Türkçenin anaokulunda yeri olmadığı görüşündeydiler. Çocukları yuvada yalnızca Al-

manca öğrenmeliydi. Şanslı olarak birçok ebeveyni, bu modelin olumlu görünümüne ikna edebildik. Ebeveynler arasında iki çift, uzun bir süre, çocuk yuvasında Türkçenin Almanca öğreniminde dezavantajlı olduğu görüşünü (ki bu görüşü, ebeveynlerle yapılan toplantılarda tekrarlayarak dile getirmişlerdir) savunmuşlardır. Proje tamamlandığında bu ailelerden biri modeli benimsemiş, diğeri ise çekinmelerini sürdürmüştür.

2. Öğrenim gelişiminde farklılık

Dil destek uygulamaları genelde asansör etkisini çağrıştırmaktadır. Çocuklar girer ve asansör yükselir ve bir an gelir çocuklar artık "okul eğitimine hazır" olur. Gerçeklik elbette çok daha farklıdır. Veri analizlerine dayanarak ikinci dillerin nasıl farklı geliştikleri saptanabilmektedir. Bazı çocuklar destek uygulamalarımızdan sevindirici bir düzeyde yararlanmakta, diğerleri ise öğrenimde küçük ilerlemeler göstermektedir. Uygulamamızın (özellikle projenin ilk aylarında) yeterince etkili olmadığı iki çocuk da görülmüştür. Çocukların bir bölümünün Nisan 2003 ya da Haziran 2003'te edindikleri dilsel biçimler, diğer çocukların verilerinde ancak Kasım 2003 ya da Ocak 2004'te ortaya çıkmıştır. Örneğin ilk 10 ayda neredeyse hiç Almanca konuşmayan bir çocuk bulunuyordu. Öğrenimin ilk yılında, ama özellikle ikinci yılda bu çocuğun ikinci dil gelişimi hız kazanmıştır ve hatta son yarıyıl da gruptaki birçok çocuğu ikinci dil gelişimlerinde geçebilmiştir. Diğer bir çocuk ilk yılda büyük ilerleme kaydetmiştir. Öğrenimin ikinci yılında gelişimi yavaşlamıştır. Gelişme hızı ancak son yarıyıl da yavaş bir artış göstermiştir. Bu zamansal farklılıklar aslında iki buçuk yıl sonra kısmen dengelenmiştir. Ama bu farklılıklar yine de çok açıktı. Muhtemelen bu gelişimsel gecikmelere ya da hızlanmalara neden olan bazı faktörleri saptayabildik. Ancak bu tür bağlantıların somut bir şekilde açıklanmaları için, daha başka, geniş bir veri tabanına dayanan uzun süreli gözlemlerin yapılması gerekmektedir.

3. Düzelti dirençleri ve özkontrol

İkinci dil edinimi araştırmalarında, uzun süre, iyi bir ikinci dil öğrencisinin "girdilerini" kendisinin kontrol edebilecek konumda olması gerektiği varsayımları tartışılmıştır (bkz. Naiman/Fröhlich/Stern/Todesco 1978). Son yüzyılın 80'li yıllarında Almanya'da yabancı dil öğretim bilimcileri tarafından –lise öğrencileri için– öğrenenlerde otonomi keşfedilmiş ve öğrenim hedefi olarak yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Uzman çevrelerde ise bu pedagojik-düzyüsel kavram tartışmalı olduğundan, biz burada özkontrol kavramını (*selbststeuerung*) kullanıyoruz.

Bunun anlamı nedir? Çocukları gözlemlediğimizde, onların kimi zaman kendi ifadelerini, örneğin bu ifadeleri ayrıntılandırarak (örn. *ben yiyorum, yani ben kahvaltı yapıyorum*) ya da soru sorarak (örn. *sorunun tanımlığı der mi, das mi*) değiştirdiklerini saptayabiliyoruz. Bu veriler, okul öncesi çağıdaki çocuklarda dahi, özkontrolün her bir çocuk açısından ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır. Her bir çocuğun birden çok konuşmacı değiştirerek, bir sözcüğü ya da bir ifadeyi bakıcısının "ağızından almaya", bir başka deyişle "girdilerini" örgütlemeye ya da etkili hale getirmeye çalıştığı etkileşim dizileri bulunmaktadır. Genelde bu özkontrol denemeleri bakıcılar tarafından algılanamamaktadır. Böylece çocuklar, gösterdikleri çabalara değer verilmemesi yerine, kendi girişimlerinin daha çok gözardı edilmesine ya da dahası bu tür girişimlerin istenmemesiyle karşı karşıya kalmaktalar. Aslında bu çabaları dikkate alarak öğrenene yardım edilebilir. Bu yardım, en azından öğrenenin an olarak içinde bulunduğu "yoğun uğraş alanını" (Apeltauer/Şenyıldız 2009) ya da "bir sonraki gelişme alanını" (Wygotski 1969) dikkate almayan, bilimsel teorik öncüllere dayanan yönetmelikteki önermelerden daha iyi bir destektir.

4. Okul deneyimleri

Kiel Modeli Grubu'ndaki çocuklar okula başladıkları döneme kadar ne öğrenmişlerdir? Dinlemeyi öğrendiler, başkalarının konuşmalarını bitirmesine olanak tanımayı, birbirlerine destek olmayı ve tek başlarına, bağımsız çalışmayı öğrendiler. Sınıftaki diğer çocuklarla karşılaştırıldıklarında, daha uzun bir süre dikkatlerini toplayabiliyorlardı, yüksek başarımlara hazır dılar, kendilerini daha açık ifade edebiliyorlardı ve okumayı da çok çabuk öğrendiler. Sınıf-

taki diğer çocuklardan daha sık kitap ödünç alıyorlardı, çünkü –model gruptaki bir çocuğun sözleriyle– "kitaplarla eğlenilebiliyor, rahat bir ortam yaratılabiliyor ve öğrenilebiliyor". Bu nedenle model gruptaki çocukların birçoğunun, kısa sürede sınıfta başarımın öncüsü olmaları şaşırtıcı değildir.

Kiel Model Grubu'ndaki çocuklar derste tanımadıkları sözcüklerle de karşılaşmıştır (örneğin *kravat, rende, kamçı kuyruk ya da savunmak*). Bununla birlikte geçmiş zaman biçimleri (örneğin *tartılmış*) ve işlevsel sözcükler sorun yaratmıştır. Okula başlarken gruptaki çocuklar geçmiş zaman biçimlerini henüz kısmen kullanmaya başlamışlardı. Ama çocuklar destek çalışmaları kapsamında bu durumlara (Fälle) ilişkin soru sormayı öğrendiklerinden, bu boşluk kendileri tarafından genelde çok çabuk kapatılmıştır. Ders-teki gözlemlerimize dayanarak, çocukların okur-yazarlığın önünün açılmasından ve de dünya bilgisine erişimden yararlandıklarını söyleyebiliriz.

Model denemesi sırasında çocuklara okumanın bir alışkanlık haline geldiği ailelerde, ilkokul döneminde de (ebeveynler ilkokulun bitiminde gerçekleştirilen geçmişe dönük söyleşilerde bunu belirtmişlerdir), kısmen bir ebeveynin Türkçe ve bir başka gün diğeri bir ebeveynin (ya da daha büyük bir çocuğun) Almanca okumasıyla devam etmiştir. Ebeveynler bu etkinliklerini ilk olarak üçüncü sınıfın başlarında yavaşça sonlandırmışlardır. Buna paralel olarak destek amaçlı İkinci Dil Almanca derslerinde (DaZ), çocuklar geçmişe dönük bunu dile getirmişlerdir, daha çok cinslere ilişkin biçimler ve ilgeçlerle ilgili alıştırmalar yapmışlardır.

İlkokuldan sonra 15 aileden 11'i ile bağlantımız devam etti. Böylece altı çocuğun realschule, dört çocuğun lise ve yalnızca bir çocuğun hauptschule tavsiyesi aldığını öğrendik. Elbette okul tavsiyeleri somut birer olgu değildir. Okul tavsiyeleri, yalnızca, öğretmenlerin öğrencileri hakkında edindikleri ve sonrasında her zaman doğrulanmayan anlık izlenimleri yansıtır. Yine de bunlar bizi sevindiren geri dönüşlerdi.

5. Ebeveynlerin edindiği deneyimler

Model denemesinin yarattığı canlılık ortamı ebeveynleri de etkilemiştir. Onlar bu model denemede çalıştılar (örneğin çocukları için kitap rafları yaptılar, yapılan teşviklerle Hacivat ve Karagöz oyunlarına hazırlandılar ve bu oyunları sahnelediler, Noel'den önce çocuk yuvasında Türkçe masallar okudular, dinleme durakları için Türkçe sesli kitapların ya da CD'lerin hazırlanmasına katıldılar). Üç anne birinci sınıfta sınıf aile sözcüsü ve dahası bir anne de okul aile sözcüsü olarak seçildi. Beş anne okuma danışmanlığı eğitimi gördü ve farklı çocuk yuvalarında ücretli olarak çalışıyor. Bazı anneler, çocukların okul eğitimlerine katkı verebilmek için daha iyi Almanca bilmeleri gerektiğini anladıklarından, kendi girişimleriyle Almanca kurslarına kaydoldular. Birkaç hafta önce Kiel Model Grubu'ndan bir çocuk eski çocuk yuvasına geldi. O şimdi liseye gidiyor. Fahri olarak grupta okuma danışmanı olarak çalışmak istedi. Bu, model kapsamında sunulan olanakların kuşkusuz olumlu bir izlenim bıraktığının açık bir göstergesidir.

Görüşler, bakış açıları ve gereksinimler

Kiel Modeli –kendi özgül koşullarıyla– başarılı bir modeldi. Kiel'in farklı çocuk yuvalarında görev yapan bakıcıların hizmet içi eğitiminin ardından, bu modelin 11 çocuk yuvasında daha hayata geçirilebilmiş olması ve bugün 1.000'e yakın çocuğun bu modelden yararlanabilmesi çok sevindirici. Bu model, diğer federal eyaletlerde ve Avusturya ile İsviçre'den modele ilişkin yayınlarımızın sipariş edilmesinde görüldüğü gibi, Avrupa'nın farklı üniversitelerinde de büyük ilgi toplamıştır. Almanya'nın birçok üniversitesinde model hakkında sunumlar yaptım ve ilk araştırma sonuçlarını sunabildim (örneğin Saarbrücken, Mainz, Bremen, Dresden, Chemnitz, Hannover ve Berlin). İsviçre'ye (Zürich ve Basel), İsveç'e (Uppsala), Polonya'ya (Gdansk, Czystochowa) ve Türkiye'ye (İstanbul ve Ankara) davet edildim.

Kanada'da geliştirilen ve Sayın Wode'nin dile getirdiği daldırma modeli (IM), Kanada'da uzun yıllar bilimsel olarak izlenmiş ve etkili hale getirilmiştir (bkz. B. Swain 2001, 2005). Bilindiği gibi eğitime ilgili orta sınıfta bu model başarılı olmuştur. Bu başarılı Kanada modelini ABD'de, "Yal-

nızca İngilizce" Kursları'nda ilkdilleri İspanyolca olan göçmenler için kullanma girişimi, geçen yüzyılın 80'li yıllarında başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu sonuç, göçmen ebeveynlerin düşük eğitsel donanımlarıyla ve onların, orta sınıf Kanadalı ebeveynlerden farklı olarak yeni bir okul denemesi için girişimlerde bulunmalarını engelleyen, göçmenlerin genelde yabancı bir ülkeye geldiklerinde karşılaştıkları varoluşsal sorunlarla bağlantılıydı. Bu kuşkusuz azınlık dillerinin ve kültürlerinin ABD'nin çoğunluk toplumundaki statüsüyle de bağlantılıdır. ABD'de "Yalnızca İngilizce" Kursları'nın başarısızlık nedeni olarak görülen bir diğer etmen, neredeyse tamamı İspanyolca bilmeyen, yeterli eğitim almamış öğretmenlerdi. Bu nedenle bilimsel yazında immersion (dil havuzu) ve submersion (ya-batarsın-ya da-yüzersin metodu) arasında ayırım yapılmaktadır (bkz. Skutnabb-Kangass 1981; Baker/Prys-Jones 1998, 469 ff.). Daldırma (immersion) modelindeki öğretmenler genelde ikidillidir, submersion modelindeki öğretmenler ise ikidilli değildir.

Şu an Almanya'da bu konuya ilişkin durum nedir? İkinci Dil Almanca –ABD'deki Yalnızca İngilizce uygulamasında olduğu gibi– ağırlıklı olarak batırma yöntemine (submersion) göre aktarılmaktadır. İngilizce dersinden farklı olarak, ki bu bağlamda geleceğin ilköğretim öğretmenlerine toplam 60 saati kapsayan üniversite eğitimi yoluyla sağlam bir temel oluşturma olanağı sağlanmaktadır, İkinci Dil Almanca öğretmenleri – eğer bu derse ilgi duyuyorlarsa – örneğin Schleswig-Holstein Eyaleti'nde toplam 20 saati kapsayan üniversite eğitimi ile "baştan savılmaktadır".

Çünkü geleceğin Almanca öğretmenleri İkinci Dil Almanca (DaZ) hakkında hiçbir şey bilmek zorunda değil. KRV'da, ileriki dönemde, 12 saat İkinci Dil Almanca öğrenimi, Almanca öğretmen eğitiminin zorunlu bir parçası haline getirilmek isteniyor. Bu sağlam bir eğitimin güvencesi olabilir mi?

90'lı yıllarda Flensburg Üniversitesi'nde (60 saat İkinci Dil Almanca öğrenimine ek olarak!) 12 saat Türkçe ve Lehçe kursları veriliyordu. İkinci Dil Almanca öğrencileri üniversiteyi bitirme aşamasında, temel Türkçe ya da Lehçe bilgisine sahip olduklarını belgelemeleri gerekiyordu. İkinci Dil Almanca öğrencileri bir Anadolu Lisesi'nde her yıl dört haftalık bir staj yapabiliyordu ve Türkiye'nin eğitim sistemini ilk elden tanıma fırsatına sahipti. Buna benzer geziler her yıl Polonya'ya, Gdansk'a gerçekleştiriliyordu. 1993'ten bu yana Alman-Türk ve Alman-Polonyalı öğrenciler ile karşılaştırmalı ülke bilgisi alanında ülkeler arası projeler benim tarafımdan birçok kez gerçekleştirildi (bkz. Apeltauer 1994). Ne yazık ki Schleswig-Holstein'in SPD'li bir eğitim bakanı 1999'da bu sağlam İkinci Dil Almanca öğrenimini kaldırdı. Ardından ince şeritte eğitim anlamına gelen, 20 saat kapsamlı İkinci Dil Almanca eğitimi onaylandı. Yurtdışı stajları ve dil kursları için ayrılan bütçe kesildi. Böylece bölümün Schleswig-Holstein'daki sıkıntıları başladı.

Bu nedenle Sayın Wode tarafından önerilen daldırma modeliyle ilgili şu soruları sormak gerekiyor. Çoğunluk toplum ve eğitilmiş orta sınıf çocuklarının dil edinim durumları, ebeveynleri düşük eğitilmiş ve azınlık toplumundan

gelen çocuklara nasıl aktarılabilir? Göçmen dillerinin ve kültürlerinin düşük statüsü nasıl ortadan kaldırılabılır? Bu ebeveynlerin eksik eğitsel önkoşulları nasıl aşılabilir? Ve son olarak: Şu an iyi eğitilmemiş İkinci Dil Almanca öğretmenleri ve "yöntemlerin en iyisi" ile (daldırma) iyi sonuçlar nasıl elde edilebilir ve batırma durumu daldırma durumuna nasıl dönüştürülebilir?

Bizim düşüncemize göre ilkin öğretmenlerin İkinci Dil Almanca eğitimi sağlam olmalı ve çoğunluk toplumuna (ve eğitim politikacılarına) yönelik bilgilendirme kampanyalarıyla, her dilin öğrenmeye (ve korunmaya) değer olduğu anlatılmalıdır. Buna paralel –Kiel Modeli kapsamında uygulandığı gibi– göçmen ebeveynlere projelere dayalı hizmet içi eğitim olanakları sunulmalıdır.

Bugün birçok ilköğretim öğrencilerin yarısı göç geçmişine sahip bir aileden geliyor. Bu çocuklara iyi bir İkinci Dil Almanca dersi (günümüzde olduğu gibi çokluk Almanca anadili dersi değil) verilmelidir. Ayrıca, öğrencilere ileride alan dersinde de destek olabilmeleri için, İkinci Dil Almanca alanında iyi bir temel eğitim görmüş öğretmenlere gereksinim var. Ebeveynler, bakıcılar, ilköğretim öğretmenleri, öğretmen sendikaları ve öğretmen adayları (ortaokullar da dahil) bu nedenle birleşmeli ve gerek KRV'da gerekse Schleswig-Holstein'da öğretmenlerin sağlam İkinci Dil Almanca öğreniminin gerekliliğini "duyurmalı". Belki de "karar vericiler" (henüz seçim zaferinin sevincini yaşarken) İkinci Dil Almanca eğitiminin iyileştirilmesi gerektiğine ikna edilebilir.

Çeviri Die Gaste

- Kaynakça:
- Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 37, 27-49.
- Apeltauer, Ernst (1994) Hrsg.: Aus Erfahrung lernen, Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache; Baltmannsweiler (Schneider).
- Apeltauer, E. (1994): Auslandserschulpraktika, eine Möglichkeit zur Professionalisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Ausländerkinder. In: ders.: Hrsg.: Aus Erfahrung lernen, Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache; Baltmannsweiler (Schneider), 117-142.
- Apeltauer, E./Yılmaz, C. (1994): Über das Eigene Zugang zum anderen finden. In: ders.: Hrsg.: Aus Erfahrung lernen, Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache; Baltmannsweiler (Schneider), 144-180.
- Apeltauer, Ernst (2003): „Literalität und Spracherwerb“. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, H. 32.
- Apeltauer Ernst (2004a): *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich*; Flensburg (Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, 180 S.).
- Apeltauer, Ernst (2004b): Wortbedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhls, K./Neumann, U./Wittek, F. Hrsg.: *Migration und sprachliche Bildung*; Münster (Waxmann), 63-80.
- Apeltauer, Ernst (2006a): „Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung im Vorschulbereich“. In: *Kita spezial*, Nr. 1, 4-9.
- Apeltauer, Ernst (2006b): Kooperation mit zugewanderten Eltern. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, H 40/41.
- Apeltauer, Ernst (2006c): „Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern“. In: Ahrenholz, B. (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 11-34.
- Apeltauer, Ernst (2007a): Das Kieler Modell: sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. Hrsg.: *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*; Freiburg (Fillibach), 91-113.
- Apeltauer, Ernst (2007b): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung; Flensburg (Sonderheft 4 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, 135 S.).
- Apeltauer, Ernst (2009): Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb. In: Grimm, Th./Venohr, E. Hrsg.: *Immer ist es Sprache, Mehrsprachigkeit - Intertextualität - Kulturkontrast, Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag*; Frankfurt (Lang), 59-91.
- Apeltauer, E./Senyıldız, Anastasia (2009): Von der Sprachstandsdiagnose zur gezielten Sprachförderung. In: *Schulverwaltung Spezial* 4/ 2009, 26-28.
- Apeltauer, Ernst (2010): Lerner selbststeuerung im Vor- und Grundschulbereich. In: Rost-Roth, M. Hrsg.: *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*; Freiburg (Fillibach), 99-122.
- Apeltauer, Ernst/Senyıldız, Anastasia (2010): Sprachlernbiographien mehrsprachiger Grundschüler. In: Hoffmann, L./Ekin-Kocks, Y. Hrsg.: *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*; Baltmannsweiler (Schneider), 122-132.
- Apeltauer, Ernst (2011): Zur Verbentwicklung in einer Lernersprache. In: ders. / Rost-Roth, M. Hrsg.: *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache, Von der Vor- in die Grundschule*; Tübingen (Stauffenburg), 23-41.
- Apeltauer, Ernst/ Senyıldız, Anastasia (2011): *Lernen in mehrsprachigen Klassen – Sprachlernbiographien nutzen*; Berlin (Cornelsen).
- Baker, C./Prys-Jones, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*; Clevedon (Multilingual Matters).
- Baur, Rupprecht, S./Meder, Georg (1989): „Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder“. In: *Diskussion Deutsch* 1989, 106, 119-135.
- Becker, Tabea (2005): „Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: Vier Erzählformen im Vergleich.“ In: Feilke, H./Schmidlin, R. (eds.): *Literale Textentwicklung*; Frankfurt/M.: Lang, 19-41.
- Bronfenbrenner, Urie (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- Carr, Margaret (2001): *Assessment in early childhood settings. Learning stories*; London: Sage.
- Cummins, Jim (1986): „Empowering minority students: A framework for intervention“. In: *Harvard Educational Review*, 56, 1, 18-36.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diehl, Erika u.a. (2000): *Grammatik, Alles für der Katz?*. Tübingen: Niemeyer.
- Elly, Warwick, B. (1989): „Vocabulary acquisition from listening to stories“. In: *Reading Research Quarterly* (RRQ); Newark/Del., Vol. 24, No. 2, 174-187.
- Knapp, Werner (2007): Wie Kinder Begriffe erwerben und welche Annahmen Erwachsene darüber haben. In: Jost, R./Knapp, W./ Metz, K. Hrsg.: *Arbeit an Begriffen, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*; Baltmannsweiler (Schneider), 173-188.
- Kern, Richard (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Uni Press.
- Krafft, Andreas (2011): Förderung in der Zweitsprache Deutsch auf der Basis metasprachlicher Fähigkeiten – Kann Sprachreflexion zu einem erfolgreichen (Zweit-)Spracherwerb beitragen? In: Krafft, A. / Spiegel, C. Hrsg.: *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*; Frankfurt (Lang), 33-49.
- Kretschmann, Rudolf/Rose, Maria, A. (2002): „Starthilfen zum Schulanfang – Ein guter Anfang – eine solide Grundlage für den weiteren Schulerfolg“. In: *Schul-*
- leitung und Schulentwicklung*, 10, 2002 [auch www.kretschmannonline.de/Aufsatz/Kigas/Starthb.html; Zugriff am 03. 05. 2004].
- Kucer, Stephen, B. (2005): *Dimensions of Literacy, A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. Mahwah/NJ: Erlbaum.
- Kuyumcu, Reyhan (2006a): Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder in ihrer Erstsprache Türkisch. In: Ahrenholz, B./Apeltauer, E. Hrsg.: *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule*; Tübingen (Stauffenburg), 17-29.
- Kuyumcu, Reyhan (2006b): Jetzt mal ich dir einen Brief. In: Ahrenholz, B. Hrsg.: *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*; Freiburg (Fillibach), 34-45.
- Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Siebert-Ott, Gesa/Hug, Michael (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit; Hohengehren* (Schneider) 79-94.
- Kuyumcu, Reyhan (2008a): Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In: Wiele, P. Hrsg.: *Medien als Erzähl Anlass, Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* Freiburg (Fillibach), 209-231.
- Kuyumcu, Reyhan (2008b): Auf dem Weg von „Opel“ zu „Hala“. Entwicklung der Metalexik bei einem zweisprachig aufwachsenden Kindergartenkind. In: Ahrenholz, B. Hrsg.: *Zweitspracherwerb, Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*; Freiburg (Fillibach), 171-183.
- Kuyumcu, Reyhan (2012): Sprach(en)entwicklung und Sprachreflexion: Drei Fallstudien zu zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch; Flensburg (Diss).
- Kuyumcu, Safak/Kuyumcu, Reyhan (2004a): Halt(ung) Elterntarbeit oder: Erst das Gespräch mit den Eltern und dann die Arbeit mit den Kindern. In: *KITA aktuell Norddeutschland* 3/ 2004, 63-65.
- Kuyumcu, Safak/Kuyumcu, Reyhan (2004b): Wie zweisprachiges Aufwachsen gelingen kann - Entwicklung von Literalität in Kooperation mit Migranteneltern. In: *Kindergarten Heute*, November/Dezember, 22-27.
- Kuyumcu, Safak (2006): Das Erstgespräch – mehr als ein Einstieg in die Erziehungspartnerschaft mit Eltern. In: *Kindergarten heute*; 9/ 2006, 22-25
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien, Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*; Tübingen (Narr).
- Naiman, N./Fröhlich, M./Stern, H., H./Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*; Toronto (OISE).
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth (2007): *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: DVA.
- Oomen-Welke, Ingelore (2007): Die Sachen, ihre Namen und noch etwas dazwischen: Wie Kinder Begriffe bilden und Lexik gebrauchen. In: Jost, R./Knapp, W./ Metz, K. Hrsg.: *Arbeit an Begriffen, fachwissenschaft-*
- liche und fachdidaktische Aspekte*; Baltmannsweiler (Schneider), 156-172.
- Pätzold, Margit (2005): „Frühe literale Textkompetenz“. In: Feilke, H./Schmidlin, R. (eds.): *Literale Textentwicklung*; Frankfurt/M (Lang), 69-87.
- Rehbein, Jochen (1987): „Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache“. In: Apeltauer, E. (ed.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning bei München: Hueber, 113-173.
- Rosten, Leo (2002): *Jiddisch, Eine kleine Enzyklopädie*; München: dtv.
- Schmidlin, R./Feilke, H. 2005: Forschung zu literaler Textkompetenz - Theorie und Methodenentwicklung. In: Feilke, H./Schmidlin, R. Hrsg.: *Literale Textentwicklung*; Frankfurt/M (Lang), 7-18.
- Schäfer, G. (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter*; Weinheim (Beltz).
- Senyıldız, Anastasia (2010): *Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen, Soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweisprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern*; Tübingen (Stauffenburg).
- Senghas, Ann/Kita, Sotaro/Özyürek, Asli (2004): „Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua“. In: *Science* 305, September 2004, 1779-1782.
- Singer, Wolf (2001): *Was kann ein Mensch wann lernen?* [<http://www.mpil-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf>], 10. 08. 2006].
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not: the education of minorities*; Clevedon (Multilingual Matters)
- Stern, Elsbeth (2003): „Wissen ist der Schlüssel zum Können“. In: *Psychologie Heute*, H. 7 [zitiert nach dem Text im Internet www.ipn.uni-kiel.de/projekte/quissprosa/pdf/Tagung_Soltau.pdf], 10. 08. 2006].
- Sunderman, Gretchen/Kroll, Judith, H. (2006): „First Language Activation during Second Language Lexical Processing: An Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 28, 3, 38-422.
- Swain, M. (2001): Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review* 58 (1), 44-63.
- Swain, M. (2005): The Output-Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, E. ed.: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*; Mahwah/NJ (Erlbaum), 471-483.
- Verhoeven, Ludo (2003): „Literacy Development in Immigrant Groups“. In: *IMIS-Beiträge*, 2003, H 21, 162-179.
- Vogelmann, Katharina (2003): „Die Muttersprache läuft immer mit“. In: *Bild der Wissenschaften*; Internetnews vom 21. 10. 2003.
- Wells, Gordon (1986): *The Meaning Makers, Children Learning Language and Using Language to Learn*; London (Hodder & Stoughton).
- Wygotski, L. S. (1969): *Denken und Sprechen*; Frankfurt /M (Fischer).

Türkçe Derslerinin ve Türkçe Kullanımının Ötekileştirme Potansiyeli

Prof. Dr. İnci DİRİM | Viyana Üniversitesi

Ötekileştirme kavramı "othering" şeklinde sosyal bilim ve kültür bilimlerinde postkolonyal yaklaşım bağlamında Edward Said tarafından geliştirilmiş (Said 1978). Said, 18. ve 19. yüzyılda Batı ülkelerinin Doğu ülkeleri üzerinde kurduğu hegemonik sisteminin argümantatif temellerini araştırmış ve oryantalist konstrüksiyonlar üzerine çalışmış. Said, bu bağlamda Doğu ülkelerinde yaşayan insanlara aşırı duygusallık, hilekarlık gibi çeşitli özelliklerin atfedilmesi yöntemiyle Batı'nın Doğu'yu sömürmesinin lejitimasyonunu "ötekileştirme" olarak tanımlamış. Batı'ya uymadıkları ve Batılıların kendilerinden üstün oldukları ileri sürülen Doğuların, Batı'nın yardımına muhtaç oldukları söylenerek Doğuların sahte paternalist bir argümantasyon ile sömürülmeleri bu şekilde teorik bir temele oturtulmuş.

Ötekileştirmenin doğmuş olduğu kolonyal konteksin büyük oranda geçmişte kalmış olmasına rağmen, ötekileştirme eylemleri günümüzde sona ermiş değil; postkolonyal toplum ortamlarında da ötekileştirme sınıf çatışmalarında bir araç olarak kullanılmaktadır. Toplumun egemen kesimleri alt kesimleri çeşitli argümantasyonlarla dışlayarak üst düzey konumlarını korumaya çalışabilmektedirler. Thomas-Olalde ve Velho'nun tanımına göre ötekileştirme hegemonik sübjelerin diskürsif pratiklerden ibaret bir süreç içerisinde oluşturulması. Bu sübjeler hem egemen süperiyör, hem de belli hakimiyet şartları altında inferiyör konumlarda bulunan sübjelerden oluşmakta (Thomas-Olalde&Velo 2011:25).

Göç toplumunda ötekileştirme olgusunun biçimlenmesi son yıllarda işlenmeye başlandı, bunun bir örneği İslam dinini araç ederek dinsel ötekileştirmeye gidilmesi (Mecheril&Thomas-Olalde 2011) veya kültürel ırkçılık olgusu. Kültürel ırkçılık daha uzun bir süredir bilimsel araştırmalara konu olmuş olup, dinsel ötekileştirmenin kültürel ötekileştirmenin bir türü olduğu söylenebilir. Kültürel ötekileştirmenin ırkçılık olarak görülmesinin sebebi, yukarıda sözü edilen kolonyal argümantasyon zincirlerinin aktive edilmesi. Kolonyalizm döneminde çok başvurulan bir dışlama metodu, yukarıda sözünü ettiğimiz özelliklerin ten rengine atfedilmesi ve bu şekilde ten rengine sosyal anlamlar yüklenerek farklı konumlarda bulunmalarının doğal olduğu öne sürülen ve ırk olarak tanımlanan sosyal grupların oluşturulması. Yeni araştırmalarda ortaya çıkan, günümüzde ten renginin değil mevcut veya mevcut olduğu öne sürülen kültürel farkların araç edilmesiyle toplumsal hiyerarşilerin veya göç ortamlarında bozulma tehlikesi ile karşı karşıya gelen hiyerarşilerin (yeniden) oluşturulması ve korunması. Buna bir örnek göçmen ailelerinin Alman okul kültürüne uymadıkları gerekçesiyle

göç kökenli ailelerin çocuklarının öğrencileri yüksek öğretime hazırlayan Gymnasium tipi okula uygun görülmemeleri (Mecheril & Melter 2010). Rommelspacher'in analiz metoduyla irdelendiğinde (Rommelspacher 2011) bu tür argümantasyonlarla farklı görünen gruplar oluşturduğu, bunu takiben bu grupların birbirleriyle zıtlılaşmış oldukları ve hiyerarşik bir konuma sokuldukları (Alman okul kültürüne uygun süperiyör grup ve Alman okul kültürüne uymayan inferiyör grup) anlaşılmakta. Buna ek olarak da bu uygun olmadığı öne sürülen kültürün ten rengi gibi anne-babadan çocuklara geçen bir doğal bir olgu olarak gösterilmesi de "doğal olduğu için değişemez" şeklindeki kolonyal argümantasyon zincirinin bir parçası. Bu tür bir argümantasyon zinciriyle alt pozisyona konulan grubun üyelerine potansiyel olarak toplumun üst pozisyonlarına açılan kapılar ya tamamen kapatılmakta veya toplumun üst konumlara geçmeleri çok zorlaştırılmaktadır.

Milli eğitim sistemi, devletin bir organı olarak toplumun göçmen kökenli kısmına göre daha fazla hak sahibi olduğu kabul edilen ve (o devletin vatandaşı olup olunmamasından belli miktarda bağımsız olmak üzere) milli kültürü temsil eden belli etnik, kültürel ve dinsel özelliklere sahip ve bundan dolayı egemen pozisyonda olan grubun sosyal konumunu, örneğin resmi dilde eğitim politikasıyla korumakta. Buna göre okullarda resmi dil olan Almanca aracılığıyla eğitim verilmesi "normal" olarak görülmekte ve bu durum bir sınıfta evde Almanca konuşan çocuk sayısı ne kadar az olursa olsun değişmemekte. Resmi dili ev ortamında yeterince öğrenememiş çocukların Almanca dil destek dersleri verildiği takdirde bile evde Almanca öğrenmiş çocuklara göre daha zor şartlar altında okudukları bilinen bir gerçek. Aile ortamında kullanmakta olduğu diller ile okul eğitimi göremeyen çocuklar hem kendi dillerinin düşük prestijinden dolayı ve hem de kendi dil(ler)inde öğrenme olanaksızlığı nedeniyle Almanca ders görebilen ve evde Almanca konuşan öğrencilerle karşılaştırıldığında ötekileştirilmiş öğrenci konumuna düşmekte. Almanca dil destek dersleri bile bu derslere katılan öğrencilere ister istemez "Almancası kötü" damgası vurduğundan, faydadan ötürü bir ötekileşmeye meydan vermekte: Öğrenciler "Almancası iyi olan" ve "Almancası yetersiz olan" şeklinde hiyerarşik iki gruba ayrılmakta.

Ötekileştirme sorunsalı göç toplumunun temel sorunlarından birini oluşturmakta. Bu sorun Almanca dil desteğinin müfredat programı çerçevesinde verilen derslere entegre edilmesi durumunda da tam anlamıyla çözülmüş sayılmaz, çünkü bu halde de çocuklar arasında eğitim dili-

nin Almanca olmasından dolayı meydana gelen fırsat eşitsizliği devam etmekte. Çözüm, çok dilli eğitim olanaklarının araştırılması, denenmesi ve ailelere Almanca eğitimi konusunda destek sağlanması yönünde aranabilir. Burada değinmek istediğim bir nokta da Almanca destek konusunda çaba harcayan bilim insanları ve öğretmenlerin ötekileştirme değil yardım sağlamak istemeleri, ama ötekileştirmenin içinde yaşadığımız toplum şartlarında yine de meydana gelmesi. Almanca dil destekleri tek dilli eğitim şartlarında çocukların başarı oranlarını artırma açısından büyük önem taşımakta; bu desteğin verilmesinde çocukları mümkün olduğunca ötekileştirmeden çalışmak postkolonyal perspektifle yapılan "ötekileştirme" analizin sonuçlarından birini oluşturmakta.

Türkçe¹ anadil derslerinin verilmesi dinsel ötekileştirmeyi engeller mi? Aile ortamında Türkçe (de) öğrenerek yetişmekte olan çocukların bir kısmı Türkçe anadil dersi görmekte. Bu bağlamda öncelikle çok temel bir noktaya değinilmeli. Türkçe ve diğer göçmen dilleri derslerine "anadil dersi" denmesi, Almanca derslerine ise anadil konseptine göre okutuldukları halde anadil dersi olarak görülmemesi Almanca'nın "normal" karşılanan ve bundan dolayı açıklama gerektirmeyen konumunun bir göstergesidir ve anadil kavramı bir ötekilik sembolüne dönüşmekte. Almanca eğitim dili olarak geçmişte Latince yerine halk dilinde eğitim verme amacıyla yürürlüğe geçtiği halde günümüzde bu durum yeni bir dışlamaya yol açıyor. Almanca dersi de Alman dilinin dersi olarak özel bir anlam taşıyor. Alman dili dersi çok büyük oranda evde Almanca öğrenerek yetişen çocuk ve gençler göz önünde tutularak düzenlendiği için bir tür "ana dil" dersi ancak toplumun normalite kategorileri bunun anlaşılmasını engelliyor. Bu şartlarda Türkçe derslerinin anadil dersi olarak görülmesi paradoks gibi gözükmeyle beraber, ana dil dersi gören ve ana dil dersi görmeyen grupların varlığı bir tür ötekileştirme olarak kabul edilebilir. Bu grupların sosyal anlamlarını tartışmak göç toplumu hiyerarşilerini ve çocuk ve gençlerin okul ortamlarında bu hiyerarşilerde pozisyon geliştirmelerini anlama açısından yararlı olabilir.

Anadil dersi terimi yerine köken dili dersi ("*Herkunftssprachenunterricht*") teriminin kullanılması ötekileştirmesi tartışması açısından ilginç olmakla (ki bu terim de belli sorunları getirmekte) birlikte, şu durumun da göz önünde bulundurulması gerekir: Bu dersler nasıl adlandırılırsa adlandırılırsa, yukarıda açıklanan dil eşitsizliği

¹ Türkçe diğer göçmen dillerine dair bir örnek teşkil etmektedir. Ancak yaygın bir göçmen dili olarak Türkçenin konumu ile diğer diller arasında fark olduğu var sayılabilir.

anadil derslerinin kısıtlılığından dolayı prensip olarak değişmez. Bu elbette anadil derslerinin yararının göz ardı edilebileceği anlamına gelmemekte ve göç toplumun çok temel eğitim sorunlarından birini oluşturmakta. Anadil dersleri dinsel ötekileştirmeyi bir açıdan sembolize ediyor, ama diğer bir açıdan da çocuklara ana dil derslerinin verildiği şartlar çerçevesinde kısmen iki dilli eğitim olanağı tanıyor. Ana dil derslerinin ikinci dil ve yabancı dil dersi olarak da veya kaynaştırma ders şeklinde tüm öğrencilere hitap etmesi bu sorunu bu dersin değerini artıracak, herkes için bir fırsat konumuna getireceği için ötekileştirmeyi azaltma açısından büyük yarar sağlayacağına inanıyorum, bu yönde yürütülen projelerin artırılmasını umuyorum.

Dinsel ötekileştirme çok detaylı bir konu. Son olarak değinmek istediğim bir nokta, göçmen dillerini konuşan (göçmen kökenli) öğretmenler konusu. Bu öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitimine özel bir katkıda bulunacakları umudu büyük, bu nedenle göçmen kökenli öğrenciler çeşitli projelerle öğretmenlik mesleğine kazandırılmaya çalışılıyor (Knappik & Dirim 2012). Göçmen kökenli öğretmenlerin kuşkusuz çeşitli deneyim ve bilgilerinden dolayı göçmen dillerinde eğitim sağlayabilme gibi olanakları var. Ancak göçmen kökenli öğretmenler de göç toplumu ortamlarında büyüdükleri için muhtemelen kendi yaşadıkları olayların "otomatik" olarak üstesinden gelmeleri beklenemez, bu nedenle öğrencilerle iletişimlerini toplumsal hiyerarşileri azaltacak şekilde gerçekleştirmeleri bekleniyorsa, kendilerine "ötekileştirme" teorisi çerçevesinde self refleksiyon olanağının sağlanması gerekir. Bunu bir kaç yıl önce Almanya'da yaptığım bir ders gözleminde örnek vererek açıklamak istiyorum:

Sınıf öğretmenin hastalığından dolayı bir okulda Türkçe bilen bir öğretmen yedek öğretmen olarak derse giriyor, ders matematik gibi özel konumda olmayan ve bütün öğrencilerin birlikte katıldığı bir ders. Öğretmen genel durumu gözden geçirdikten sonra tanıdığı çocuklardan birinin yanına giderek kendisine Türkçe olarak, "Bu sıranın hali ne böyle? Hemen eşyalarını topla! Almanlar sonra hakkımızda ne düşünüyor!" diyor. Bu ikaz ile öğretmen istemeden tipik bir ötekileştirme yapıyor. Sıra toplanması –ki kökeni fark etmeksizin bütün öğrenciler için geçerli– konusunu Alman-Türk hiyerarşisi çerçevesinde tematize ederek öğrenciye sıranın toplanmasının Almanların gözünden düşülmemesi açısından önemli olacağını "öğretmiş" oluyor. Bir açıdan öğrenciye bu şekilde kendisinin Türk olduğunu hatırlatıyor, Almanların altında bir konumda olduğunu, toplumsal kuralları saptamanın Almanların hakkı olduğunu ve Türk olarak buna ayak uydurmanın önemli

olacağı düşüncesini aşıyor.

Bu düşüncüyü de Türkçe olarak belirtmesi hiyerarşik konum görüşünü vurgulama işlevini taşıyor. Türkçeye, Almanların anlamamasının daha iyi olduğunun düşünüldüğü konuları söyleme ve Almanların altındalığı durumunu onlara fark ettirmeden konuşma ve yerine getirme işlevi yük-

lenmiş oluyor. Çocuklara kendilerini güvenlerini artırmaları beklenen göç kökenli öğretmenlerden biri bu konuşmayla kendini ve öğrencisini ötekileştirmiş oluyor.

Bu örnek tek bir örnek olduğu halde benzer durumların yaşanmakta olduğu biliniyor. Bu nedenle verdiğim bu örnek ana-

dil eğitimi alanında çalışan kişilerin uzmanlaşma olanakları çerçevesinde ötekileştirme konusunda bilgilendirilmelerinin ve self refleksiyon metodları ile öğrencilere kendilerinin de öğretmen olarak içinde yaşadıkları inferiyor toplumsal konumları aşılardan, tasdiklemeden Türkçe eğitimi –ki buna Türkçe konuşulması da dahil– ver-

melerinin önemli olacağını gösteriyor.

Göç toplumu ortamlarında ötekileştirmenin engellenmesi belki zor, ancak post kolonyal bağlamda bilgilendirme ve refleksiyon aracılığıyla aza indirgemek mümkün. Okullarda verilen Türkçe eğitiminin daha derin olarak bu açıdan irdelenmesinin yararlı olacağı kanısındayım.

Kaynakça:

Knappik, Magdalena & İnci Dirim (2012): In: Das interkulturelle Lehrerzimmer Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt Lehrkraft mit Migrationshintergrund zu sein. Wiesbaden (Springer).

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim (Beltz), p. 168-198.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus & Paul Mecheril (eds.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und Forschung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau), p. 25-34.

Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York (Pantheon).

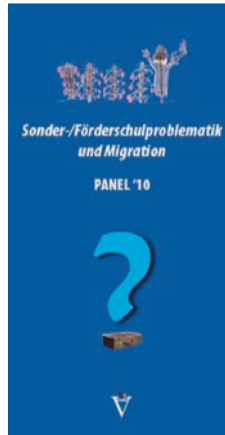
Thomas-Olalde, Oscar & Astride Velho (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike & Christian Ydesen (eds.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt a.M. (Peter Lang), p. 27-51.



Die Gaste tarafından Duisburg-Essen Üniversitesi'nde 23-24 Mayıs 2009 tarihinde düzenlenen "Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu" sunumları ve konuşmaları

Ocak 2010
164 Sayfa, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-07
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com



Die Vorträge und Präsentationen des Panels „Sonder-/Förderschulproblematik und Migration“ vom 13. Februar 2010 an der Universität Duisburg-Essen, eine Veranstaltung der Zeitung Die Gaste.

Oktober 2011
96 Seite, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-21
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com



Die Gaste tarafından Duisburg-Essen Üniversitesi'nde 13 Şubat 2010 tarihinde düzenlenen "Sonderschule/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu Paneli" sunumları ve konuşmaları

Ekim 2011
96 Sayfa, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-14
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com



Die Gaste tarafından Duisburg-Essen Üniversitesi'nde 16-17 Ekim 2010 tarihinde düzenlenen "Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu" sunumları ve konuşmaları

Ekim 2012
230 Sayfa, 14x23 cm

ISBN 978-3-9813430-38
Die Gaste Verlag
İsteme Adresi:
diegaste@yahoo.com

10.-14. Oktober 2012

FRANKFURTER

BUCHMESSE

Ehrengast Neuseeland

63. Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı
10-14 Ekim 2012 tarihleri arasında gerçekleşecek
Kitap Dünyası Frankfurt'ta Buluşuyor

Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı alanında en önemli uluslararası ticaret merkezi olarak bilgi ve iletişim sektörünün ve yaratıcılık endüstrisinin buluşma noktası, kültürel ve siyasal diyalog için bir platform ve aynı zamanda büyük bir kültürel etkinlik olarak her yıl beş gün boyunca Frankfurt kentini uluslararası medya merkezine dönüştürmektedir.

1949 yılında başlayan Frankfurt Kitap Fuarı 1976'dan itibaren her yıl bir ülkeyi "onur konuğu" olarak ağırlıyor. Onur konuğu ülke, fuar süresince kültürünü, edebiyatını ve yayınlarını çeşitli etkinlikler yoluyla katılımcılara tanıtmaya fırsatı buluyor. Bunun yanı sıra, aylar öncesinde başlayan edebiyat okumaları ve tartışmaları, tarih ve siyaset ile ilgili tiyatrolar, dans, sinema, müzik, sergiler, konferanslar ve toplantılar onur konuğu ülkenin fuar öncesinde de geniş bir yelpazede edebiyat ve kültürene yönelik bilgiler sunuyor. 2008'de Türkiye'nin "Bütün Renkleriyle Türkiye" sloganıyla onur konuğu olarak katıldığı fuarın bu yılki onur konuğu Yeni Zelanda.

Yeni Zelanda "Sen Uyrurken" Sloganıyla Katılıyor

Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı'nın onur konuğu Yeni Zelanda altmıştan fazla yazarı ve yüz sanatçısıyla ziyaretçilerin karşısına çıkacak. Bunların arasında dünyaca ünlü Alan Duff, Anthony McCarten, Paul Cleave ve Emily Perkins gibi yazarların aynı sıra, bazı eserleri ilk kez Almancaya çevrilmiş olan yeni yazarlardan Paula Morris, Greg McGee, Dylan Horrocks, Kate de Goldi ve Anne Geddes gibi isimler de yer alıyor. Çeviri destek programı kapsamında bu yıl yetmiş altı eserin Almancaya çevirisi yapıldı. 18 Haziran 2012 tarihinde düzenlenen basın toplantısında konuşan Yeni Zelanda Yayıncılar Birliği (PANZ) Başkanı Kevin Chapman eserlerin Almancaya çevirisine ilişkin olarak "Yılda ortalama olarak on eserin telif hakkının Almanya'ya satıldığını göz önüne alırsak, bu bir rekordur" dedi.

Bu yıl 63'üncü kez düzenlenecek olan Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı bir kez daha kapılarını yayın dünyasına açıyor. Yayıncılar, kitapçılar, yazarlar, gazeteciler, sanatçılar, biliminsanları, araştırmacı ve kitapseverlerin buluşma noktası olan kitap fuarı, aynı zamanda kitap, medya, hak ve lisans konularında geniş bir bilgi alanı oluşturuyor.

Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı'nın Tarihi

Johannes Gutenberg'in Frankfurt'ta hareketli parçalar ile yazı baskısını başlatmasıyla ve Johannes Fust, Peter Schöffer ve Konrad Henckis gibi matbaacıların girişimleriyle hayata geçirilen Frankfurt Uluslararası Kitap Fuarı, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, 1949 yılından beri düzenli olarak gerçekleşmektedir.

Ayrıntılı bilgi için: www.buchmesse.de.

Müslüman Özne

Alman İslam Konferansıyla Diyalogda Takılıp Kalmak

Cami, okul, sokak, hapishane; bunlar genç Müslüman nüfusun sürekli psikolojik savaş halinde bulunduğu bir dünyanın –en azından kamuoyu algısına göre– topografik koordinatlarıdır. Buna karşın entegrasyonun ideal sembolik figürü Müslüman kadın, zorla evliliğe karşı gelen ve Alman kimliğinin altını çizen kadındır. İslam politikasının önüne koyduğu görev, bu ideal figürün gerçek kitlelerde giderek daha çok rastlanabilir olması için gerekli koşulların yaratılmasıdır.

2012, 177 Sayfa

Almanca

ISBN: 978-3-86253-022-9



İki Dil Tek Dilden Daha mı İyidir?

Prof. Dr. Elin FREDSTED Flensburg Üniversitesi

Aşağıdaki makale, ikidilliliğin, çocuklar açısından bir avantaj ya da dezavantaj olarak görülüp görülmeyeceğine yönelik tartışmalara odaklanıyor. Diğer bir ifadeyle: Bir çocuğun iki dilde eğitilmesi, o çocuğun dilsel gelişimi açısından nasıl bir anlam taşır? Ele alacağım durum örnekleri, Almanya'da yaşayan Danimarkalı azınlıkla ilgili örneklerdir. Ancak çıkış noktası çok geneldir ve göç kökenli çocuklara da uyarlanabilir.

İkidilli çocuklarda dilsel gelişim araştırmaları, geleneksel olarak, çocukların iki dilde dilsel yeterlik gelişimini hangi etmenlerin desteklediğine ya da engellediğine yoğunlaşır. Genel olarak birçok dil pedagoğu, her iki dilde yüksek yeterlik düzeyine ulaşılması ve "dillerin karıştırılmasından" kaçınılması söz konusu olduğunda, çocuğun yakın çevresinde iki dilin birbirinden ayrılmasının avantajlı olacağı görüşündeler. Eğer konu ebeveynler ve öğretmenlerse, onlara çoğu kez bu nedenle "bir kişi-bir dil" ilkesi önerilir; ya da *dual-biliteracy* okullarında uygulandığı gibi, dillerin kesin bir mekansal ayrıma tabi tutulmaları önerilir. En yeni bilimsel kaynaklar ise, ikidilli çocukların dilsel toplumsallaşmasını, çocuğun salt her iki dil sistemini değil, tersine ve aynı zamanda dilleri "manipüle" etmeye ve hangi durumlarda hangi dilin nasıl kullanılacağını belirlemeye yarayan kuralları da edindiği bütünleşimsel bir süreç (*Integrierter Prozess*) olarak görmektedir. Buradan ikidilli eğitimin aslında çocuklarda dilsel farkındalığı desteklediğini çıkarırsak olanaklıdır.

Bilimsel kaynaklar araştırıldığında, dilsel farkındalığa ilişkin kesin bir tanım bulunamadığı görülmekte. Almandada 80'li yılların ortalarından bu yana, dile bilinçli ve dikkatli ilgi duyma nedeniyle gelişen ve bir beceri olarak görülen *dilsel farkındalık* kavramı çok sık kullanılıyor (örneğin Helga Andersen 1985). İngilizcede bir dizi kavram bulunuyor (örneğin *language/linguistic awareness*). Bu kavramlarda temel olgu, dilsel biçimlerin, işlevlerin ve anlamların farkına varma ve bunlar hakkında düşünme ve fikir yürütme becerisidir.

Rus psikolog Lev S. Vygotsky henüz 30'lu yılların başında, ikidilli çocukların tekdilli çocuklardan farklı bir dil farkındalığı geliştirip geliştirmedikleri sorusuyla ilgilenmiştir. O günden bu yana birçok dilbilimci ve psikolog bu soruyla uğraşmaktadır. Vygotsky, gelişim psikoloğu Piaget'in *Sun-Moon* adı verilen deneyini (Güneş-Ay Deneyi) tekdilli ve ikidilli çocuklara uygulamıştır (Piaget 1929. Vygotsky 1934). Deneyde dil farkındalığı sözcük, anlam ve nesne bağlantısı üzerinden araştırıyor. Bu deneyin amacı: 1) çocukların, sözcüklerin işlevleriyle ilgili bilgilerini araştırmak, 2) bir yandan çocukların sözcük/gösterge arasındaki nedensiz bağlantıyı ve öte yandan sözcüğün gösterdiği nesneyi (Referenzobjekt/gösterilen), bir diğer ifadeyle bir nesnenin örneğin Hund ya da köpek olarak adlandırılabilceği olgusunu hangi ölçüde anlayabildiklerini değerlendirmek. İçerik ile biçim arasındaki ilişkinin, gösterilen ile gösterge

ilişkinin nedensiz ve uzlaşımsal olması, bu ilişkinin "doğal" olmadığını, tersine bir dil grubunun dilsel uzlaşmasına dayalı olduğunu ifade eder. Deneyde kullanılan yöntem, nesnelere verilen ve çocukların bildiği adların –yani örneğin güneş ve ay sözcüklerinin– değiştirilmesi yöntemidir. Çocuklar sorulan soruları ancak içeriksel boyuttan uzaklaştıkları ve dikkatli bir şekilde dilsel biçimlere yoğunlaştıkları oranda doğru çözebilecekler. Vygotsky Hipotezi'ne göre ikidilli büyüyen çocuklar, dilsel göstergeler ile gösterilen nesne arasındaki bağlantının nedensiz ve uzlaşımsal olduğunu ve bu nedenle bir dilsel ifadenin diğerinin yerini alabileceğini daha iyi anlar. Tekdilli çocuklar ise bir ifadenin diğer bir ifadenin yerini alabileceğini kabul etmekte zorlanmaktadır.

Flensburg Üniversitesi Danca Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okuyan bir öğrenci, Finja Thomsen, 2011'de Vygotsky yöntemine dayanarak çocuk yuvasına giden 10 çocuk ile küçük bir deney yapmıştır. Bu deney için Flensburg yakınlarında birbirine yakın iki çocuk yuvası seçmişti. Yuvalardan birisi çoğunluğu tekdilli çocuklardan oluşan tekdilli bir Alman çocuk yuvasıydı. Diğer Danimarkalı azınlığa ait, ikidilli büyüyen çocukların bulunduğu bir yuvaydı. İnceleme üç aşamaya ayrılmıştı: Çocuklara ilk olarak nesne adlarının değiştirilip değiştirilemeyeceği yönündeki düşünceleri soruldu. Öğrenci, ikinci aşamada, *köpek* ve *kedi* adlarını, *köpeğe kedi* ve *kediye köpek* denilecek şekilde değiştireceğini açıkladı. Üçüncü aşamada, *kedi* ve *köpeğin* şimdi hangi sesleri çıkardıkları soruldu.

İncelemenin her üç aşamasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır: İkidilli büyüyen çocuklar adları değiştirecek şekilde dil ile oynanabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Hemen oyuna başlayarak kendi yeni örneklerini vermeye başlamışlardır (örneğin *salıncak* yerine *roket*). Öğrenci kedi-köpek oyununu anlattığında, çocuklar bunu eğlenceli bulmuş ve bu oyuna katılmak istemişlerdir. Kedinin, yani köpeğin şimdi hangi sesi çıkardığı sorusuna beş çocuktan dördü, kedi "hav" der, köpek de "miyavlar" diyerek doğru yanıt vermiştir.

Tekdilli büyüyen beş çocuktan üçü nesne adlarının değiştirilebileceği düşüncesini, "sözcükler artık doğru olmayacağı için" baştan reddetmişlerdir. Bir çocuk ise çok kararsız kalmış ve sakıngan davranmıştır. Yalnızca beş çocuktan bir tanesi evet diyerek kendi alternatif kavramlarını önermiş, ancak (ikidilli çocuklardan farklı olarak) sözcüğün anlam boyutu değişmemiştir (*sandalye* yerine *tabure*). Kedinin, yani köpeğin

şimdi hangi sesi çıkardığı sorusunu ise beş çocuktan dördü doğru yanıtlayamamıştır. Yalnızca alternatif kavramlar öneren çocuk, kedi "hav" der, köpek de "miyavlar" diyerek doğru yanıt vermiştir.

Bu sonuç, okul öncesi çağıdaki tekdilli çocukların nesnelere verilen adları, henüz bu nesnelere değiştirilmemesi gereken ya da değiştirilemez olan bir "özelliği" olarak kavradıklarına işaret ediyor. İkidilli çocuklar ise sözcük anlamlarının uzlaşımsal olduğunu ve isteğe göre değiştirildiğini kabul edebiliyor. *Sun-Moon Deneyi*'nde amaç, soruların somut bağlamı açısından yanıltıcı ya da bu bağlamla ilgisiz olan anlamlar nedeniyle dikkatleri dağılmadan, çocukların ne derece sözcüğe/göstergeye odaklanabildiklerini saptamaktır.

Kanadalı bir araştırmacı olan Ellen Bialystok, *Bilingualism in Development* ("Gelişen İkidillilik") adlı kitabında dilsel farkındalık kavramını derinleştiriyor. O, (üst) dile ilişkin bilginin, normalde bir dili doğru kullanma becerisinden ya da ayrıntılı dilbilgisi olarak tanımlanan beceriden nasıl ayırt edildiğini soruyor (Bialystok 2001: 123ff). Bialystok'a göre *metalinguistic knowledge* (*üstdilsel bilgi*), dil hakkında genel ve soyut bilgi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda analiz ile kontrol becerileri arasında temel bir ayrım yapılmaktadır. Bialystok, kitabında, 20. yüzyılın konuya ilişkin bilimsel kaynaklarının büyük bir bölümünü, ikidillilerle yapılan bir test ya da deneyin (çocuk ikidillilerle) analiz ya da kontrol becerilerini test edip etmediği, sonuçların çokdilli bireylerin hangi açıdan tekdillilerden daha iyi sonuç alıp almadıkları yönünde bir ipucu sundukları sorularından hareketle ele almaktadır. Bilimsel kaynakların ve nitekim kendi araştırmalarının (son durum 2001) eleştirel değerlendirme sonuçları, Bialystok'un, ikidillilerin yüksek kontrol gerektiren test ve deneylerde daha iyi sonuçlar elde ettiği çıkarımına neden olmuştur. Bialystok, kontrolü, "özellikle yanıltıcı durumlarda belirli gösterge görünümüne seçici bir şekilde dikkatini verme becerisi" olarak tanımlamaktadır (Bialystok 2001: 131).

Böylece bilişsel açıdan, seçilmemiş olan dilin sözcük malzemelerinin kullanılmaması, istenmeyen anlamların ya da yanıltıcı tasarımların bastırılması amacıyla, beynin kontrol işlevinin ikidillilerde son derece etkin olması gerektiği dolaylı olarak ima edilmektedir. Test edilen kişilerin ikidilli dil verileriyle karşılaştıkları anda, beynin kontrol merkezlerinde etkinlik artışı saptayan yeni beyin-nöroloji incelemeleri bunu ayrıca doğrular görünüyor. Bialystok çocukların okuma ve yazmayı öğrendikle-

rinde bu özel kontrol becerisinin avantajlı olup olamayacağı sorusunu da tartışıyor. Çünkü Almanca ya da Türkçedeki gibi alfabetik dillerde, özellikle yazı dili öğreniminin önkoşulu, yazaçların dili temsil eden simgeler olduğunu kavrayabilmektir. Erken veya daha iyi gelişmiş bir soyutlama becerisi ya da artan bir dilsel kontrol becerisi, ikidilli çocukların dili temsil eden simgelere erişimini kolaylaştırır mı? Bunun geçerli olması durumunda, ilkokulda verilen yazı dili dersi bu beceriyi de görmeli ve bir fırsat olarak kullanılmalıdır. Eğer yeni bir dilin öğrenimi söz konusu ise, bu tür bir soyutlama becerisi her koşulda vazgeçilmezdir.

Ancak sonal olarak tekdilli ve ikidilli çocuklar arasında ve dilsel farkındalık bağlamında neden bir farklılık olması gerektiği sorulmalıdır? Aynı anda beyinde etkin olan iki dili birbirinden ayırmak için, tekdilli konuşucu sürekli olarak hem dilsel biçime hem de dilsel anlama odaklanmak zorundadır. Bu esas olarak tüm ikidilli konuşucuların yaşadığı bir deneyimdir. Belki de bu deneyim, ikidilli konuşucuların dili biçimsel bir sistem olarak kavramalarını, dikkatlerini kullanılan dillerin biçim ve anlamına yöneltmelerini kolaylaştırmakta ve kuşkusuz –yalnızca çocuk ve gençlerde değil– dil ile oynama ve dil olanaklarıyla deneyler yapma yönündeki ilgi ve eğilimi desteklemektedir.

Ancak çocuklara ikidilliliğin olumlu etkileri ve bilişsel avantajlarını kazandırmak için, olabildiğince erken bir dönemde, her iki dilde yaşa uygun ve dengeli girdiler almaları son derece önemlidir. Burada ikinci dilin konuşulduğu (özellikle ebeveynleri tekdilli olan çocuklar için) bir kreş ya da çocuk yuvasına gitmek iyi bir fırsat sunar. Çünkü eğer bir dildeki dilsel girdiler çok düşükse, çocukta üretken çokdilliliğinin gelişmesi zorlaşır.

Kaynakça:

- Andresen, H. (1985) Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Bialystok, E. (2001) Bilingualism in development. Language, literacy & cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
Piaget, J. (1983) Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt, Berlin: Ullstein (Franz. Original 1923).
Vygotsky, L. S. (1962) Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press (Russ. Original 1934).

Alman İş Piyasasında Yüksek Nitelikli Göçmenler

Sorun Analizi ve Sorun Çözümü İçin Bir Pilot Projenin Tanıtımı

Duisburg Essen Üniversitesi, Yükseköğretim ve Kalite Geliştirme Merkezi (ZfH) Dr. Anna Katherina JACOB

Sorunlu durum biliniyor ve bu durum çelişkili görümlere sahip: Bir yandan Alman ekonomisi ve politika temsilcileri, demografik gelişmeler nedeniyle azalan nüfus oranının daha da şiddetlendireceği ve ekonomik alanda uluslararası rekabet açısından bir dezavantaj teşkil edecek olan yüksek nitelikli işgücü yetersizliğinden yakınmaktalar¹; öte yandan Almanya'da yaşayan ve akademik mezuniyetlerini yurtdışında edinmiş olan yüksek nitelikli göçmenler, mezuniyetleri tanınmadığı ya da kısmen tanındığı için, çoğu kez sahip oldukları vasıflara rağmen kendilerine buna uygun iş olanağı sunulmadığını belirtiyorlar. Bu arada Alman Hükümeti nitelikli işgücü yetersizliğini aşmak için yeni bir yasayı yürürlüğe soktu. Bu yasayla yabancı meslek ve yükseköğretim diplomasının kabul edilerek, böylece söz konusu insanların Alman iş piyasasına entegrasyonunun iyileştirilmesi öngörülmüyor. Devam eden sorun ise iş aracılarının ve işverenlerin yabancı diplomaları tüm yönleriyle kabul etmemeleridir: Yurtdışında edinilen diplomalar Almanya'da edinilen mezuniyetlerle çoğu zaman eşit düzeyde görülmemekte.

Göç Kökenli ve Yüksek Nitelikli Kişilerin Alman İş Piyasasındaki Durumlarına İlişkin Veriler

Betimlenen bu duruma ilişkin araştırmalar, bu fenomenin kapsam ve önemine yönelik somut bilgiler sunuyor: Mikrozensus 2007'ye göre Almanya'ya göçmen olarak gelen yaklaşık 2,8 milyon insan, mesleki vasfını yurtdışında edindi. Bu göçmenlerin 800.000'i bir yükseköğretimde ya da yükseköğretim düzeyinde bir kurumda (örneğin bir meslek yükseköğretiminde) edinilmiş bir diplomaya sahipler. Oldenburg Üniversitesinde yapılan bir model proje kapsamında belirtildiği gibi, 2007 yılında, Almanya'da akademik mezuniyete sahip, ancak bu mezuniyetleri kabul görmeyen yaklaşık 500.000 göçmen yaşıyor (bkz. Federal Hükümet Göç, Mülteciler ve Entegrasyon Müsteşarı, 2007, 77). Bu kişiler, herhangi bir şekilde çalışıyor olmaları durumunda, mezuniyetlerine uygun işlerde istihdam edilmemekte ve düşük nitelikli işlerde çalışmaktadırlar. İşsizlik Parası II'den yararlanan göç kökenlilerin %28,8'i, Almanya'da kabul edilmeyen yabancı bir meslek diplomasına sahip (Brussig et al. 2009, 7). Bunun dışında, Duisburg Essen Üniversitesi İş ve Vasıflandırma Enstitüsü'nün bir araştırmasına göre, İşsizlik Parası II'den yararlanan ve diplomaları kabul edilen insanların bir iş bulma olasılığı, bu yardımdan yararlanan, ama diploması kabul edilmeyenlerden %50 daha yüksek

¹ Okunabilirlik nedeniyle metinde düzenli olarak dişi cins kullanılmayacaktır.

(Brussig et al., 2009, 8).

İş piyasasında diğer rakipler için geçerli olan bir olgu göçmenler için de geçerlidir: Varolan nitelikler işsizlik riskini azaltıyor. Alman iş piyasası, uluslararası karşılaştırmada, yurtdışından gelen yüksek nitelikli işgücü için de elbette genel olarak iyi fırsatlar sunuyor. Federal Eğitim Bakanlığı adına yapılan ve kısa bir süre önce yayınlanan bir araştırma bu bağlamda iyi bir örnektir: Göç kökenli insanların iş piyasası koşullarına bakıldığında, dikey kesite göre, göç sürecinin uzunluğuna bağlı olarak, kendi yurtlarında olduğundan daha yüksek bir istihdam derecesi sergilemekte – göç etmeden bir yıl önce bu grubun istihdam durumu ortalama %70'ken, göçten kısa bir süre sonra bu oran, ilk olarak %40'a düşüyor, ardından kesintisiz bir artışla yükselerek, beş yıl sonra %77 oranına ulaşıyor (bkz. Jungwirth et al. 2012, 9).

Ancak özünde olumlu bir yön taşıyan bu ifadede, bazı noktaları sınırlandıracak açıklamalarda bulunmak gerekiyor: İlk nokta, böyle bir istihdam oranının, yüksek nitelikli ve göç kökenli olmayan grubun yaklaşık yüzde 90'ını kapsayan istihdam oranından hala çok daha düşük olduğudur. İkincisi, yüksek öğrenim hakkını Almanya'da edinmiş olan yabancılarla (*Bildungsinländer*) karşılaştırıldığında, burada, tam zamanlı istihdamın çok daha düşük olduğu görülüyor (ilk grubun yarısından fazlası, diğer grupta yaklaşık her beş kişiden dördü; bkz. Jungwirth et al. 2012, 10). Üçüncüsü, yüksek öğrenim hakkını yurtdışında edinmiş olan yabancıların (*Bildungsausländer*) iş statüsü, bu hakkı Almanya'da edinmiş olanlardan çok daha kötüdür: Bu son grubun yaklaşık dörtte üçü niteliklerine uygun pozisyonlarda çalışırken, ilk grubun yalnızca yarısından biraz fazlası böyle bir pozisyona sahiptir (Jungwirth et al. 2012, 11). Son olarak, cinsiyete özgü farklılıkların burada tüm ağırlığıyla ortaya çıktığına işaret edilmelidir, çünkü söz konusu bulguların, erkeklerden farklı olarak, kadınlar açısından çok daha elverişsiz olduğu açıklık kazanmaktadır. Bu durum aslında Alman iş piyasasıyla ilgili diğer gözlemlerle, nitekim kadınların uluslararası karşılaştırmada, ortalamanın altında bir düzeyde üst görevlere getirildiği olgusuyla aynı eğilimi gösteriyor. Ancak göç kökenli ve yüksek nitelikli işgücü açısından ortaya çıkan bu tablonun daha da kötüleşmesinin nedeni, bu işgücünün, istihdam olanakları bağlamında cinsiyetten kaynaklanan dezavantajların yaygın olmadığı ülkelerden geliyor olmalarıdır. Post-sosyalist Doğu Avrupa ülkelerinden gelen yüksek nitelikli göçmen kadınlar bu bağlamda örnek gösterilmiş olsun (bkz. Jungwirth'in farklı gözlemleri et al. 2012): Bir yandan bu kadınların istihdam oranı, Alman karşılaştırma grubunun oranından ol-

dukça yüksektir; diğer yandan, Almanya'da tipik kadın mesleği olarak görülmeyen meslek alanlarına eğilimleri çok yüksektir, özellikle fen bilimleri ve teknik bölümlerinden seçimde bulunmaktalar (MINT-bölemleri olarak adlandırılan bölümler). Almanya'nın iş piyasasında tam da bu bölümlerden mezun olan kişilere yoğun bir talep olup da, yüksek öğrenim hakkını yurtdışında edinmiş olan yabancıların ve bu bağlamda özellikle de kadınların, varolan uygun yeterlik potansiyellerine karşın hala gerektiği gibi dikkate alınmıyor olması ironik bir izlenim sunuyor.

ProSALAMANDER Pilot Projesi

ProSALAMANDER projesi bu noktada devreye giriyor, "Duisburg-Essen ve Regensburg Üniversitelerinde, Akademik Ek Vasıflandırma Yoluyla Yabancı İşçilerin Güçlendirilmesi Programı" (*Programm zur Stärkung ausländischer Arbeitnehmer durch akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Duisburg-Essen und Regensburg*): Ocak 2012'den bu yana, bu dört yıl süreli proje *Mercator Vakfı* tarafından destekleniyor ve Duisburg-Essen ve Regensburg üniversitelerinin işbirliği kapsamında yürütülüyor. Burada, uygun görülen ek vasıflandırma girişimleriyle, yabancı diplomaların Almanya'da da nasıl tanınabileceğine çözüm aranması değil, aynı zamanda yabancı akademisyenlerin Almanya'da mezun olmaları da söz konusudur.

Bu ilk olarak, yurtdışında edinilmiş akademik nitelik düzeyinin bireysel durumlarda incelenmesi anlamına gelir. Öyleyse hangi yüksek öğrenim içeriklerinin aynı ya da benzer olduğunun ve hangi alanlarda, yüksek öğrenim eksikleri bağlamında bir iyileşme sağlanması gerektiğinin saptanması gündemdedir. Bu yönden, uzmanlaşmış meslek alanlarında potansiyel istihdam oranının artırılması için, özellikle doğa bilimleri ve teknik bölümleri mezunları ve de mühendisler açısından yüksek öğrenimleri sonrasında ortaya çıkabilen olası teknolojik ilerleme dikkate alınmalıdır. Bunun dışında, çoğu durumda, olası dilsel ve yöntemsel eksiklerin saptanması ve aşılmasıyla, akademik meslek öğreniminin ve bu mesleklerde çalışabilme yeteneğinin güvence altına alınması söz konusudur. Projenin izlediği ve uzmanlık alanıyla ilgili ek vasıflandırmayı içeren üç-sütun-yaklaşımı, bu nedenle, kültürel farklılıkları da dikkate alan özel geliştirilmiş dil kurslarını – özellikle alan dilinin gerektirdiği söz varlığını – ve yöntem eğitimini de kapsamaktadır.

ProSALAMANDER federal ölçekte öncü bir rol üstlenmiştir. Bir yandan yabancı akademisyenlerin nasıl kabul edileceği ya da ek vasıflandırmanın nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin tasarımlar ve öte yandan öğ-

renim gruplarına uygun destekleği sunabilen öğretim materyalleri geliştirmektedir.

Önemli olan ise büyük ölçüde pratiğe dönük olunmasıdır: Pilot proje kapsamında, program bitiminde –genelde üç dönem– bir Alman mezuniyeti elde etmeleri amaçlanan iki öğrenci grubu ek olarak vasıflandırılıyor. Bu program farklı profilleri göstermek ve incelemek amacıyla belirli üniversitelere odaklanıyor: Duisburg-Essen Üniversitesi'nde ekonomi-enformatik ve mühendislik öğrencileri, Regensburg'da ise iktisat, medya ve iletişim bilimleri, medya-enformatik ve dil ve kültür bilimleri öğrencileri kabul ediliyor. Pilot proje katılımcılarına –her üniversitede ve öğrenci grubunda 16'ya yakın öğrenci– burslarla destek veriliyor, çünkü hedef kitlede, (düşük vasıflı) farklı iş koşullarında çalışan ve kendi geçimlerini sağlayamayan birçok kişi bulunuyor. Bu yolla projede bir diğer amaç, siyasi gündemin belirlenmesi amacı izlenmektedir, çünkü söz konusu grup için uygulanabilir, –devlet bursları ya da yetenekli bursları gibi mevcut destek programlarına benzer– ölçütlere dayalı destek koşullarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Mercator Vakfı'nın dış finansman desteğiyle katılımcı üniversitelerde amaca uygun olanaklar yaratılmıştır: Dilsel-kültürel yeterlik eğitimi ikinci ve yabancı dil Almanca branşlarında gerçekleştiriliyor; projeye katılan fakültelerde öğrencilerle ilgileniliyor ve bu öğrencilere bilimsel danışmanlık hizmeti veriliyor; kapsamlı bir bilgilendirme birimi, her proje katılımcısının gereksinimlerine uygun öğrenim ve ek vasıflandırma tasarısını hazırlama görevini üstleniyor. Geliştirilen mezuniyet kabul yollarının kalıcılığı, bunların belgelenmesi ve yayınlanması aracılığıyla, Duisburg-Essen Üniversitesi Farklılık Yönetimi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ute Klammer ve Yükseköğretim ve Kalite Geliştirme Merkezi'nden (ZfH) oluşan merkezi bir yönetim ve koordinasyon işleri tarafından garanti altına alınıyor. (Ek bilgiler için bkz. www.prosalamander.de).

Kaynakça:

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.

Brussig et al. (2009): Verschenkte Potenziale. IAQ-Report 2009-08. Essen: Institut für Arbeit und Qualifikation.

Institut der deutschen Wirtschaft (2010): Machbarkeitsstudie zum Informationsportal zu ausländischen Abschlüssen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Ingrid Jungwirth et al. (2012): Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrantinnen. Berufsverläufe in Naturwissenschaft und Technik. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

“Pırl Pırl Gençler” Efsanesi

Ozan DAĞHAN Bonn Üniversitesi Tarih Bilimi Bölümü

Özellikle Almanya’da, Türkiyeli göçmen toplumu için, gençler için çok şey yapılıyor izlenimi verilmesine karşın (yukarıda açıkladığımız bağlamda) hiçbir şey yapılmamaktadır. “Türklerin 62 bin işyeri” olduğu ve buralarda “650.000 kişinin istihdam edildiği”ne ilişkin kaba sayılamalar, bir noktadan sonra “pırl pırl gençler” söylemine dönüşmektedir. Üç-beş yüz eğitim görmüş ailenin çocuklarından yola çıkarak geliştirilen “pırl pırl gençler” söylemi, somut gerçeklikte, %60’ının ortaokul diplomasına bile sahip olmadığı, %50’sinin işsiz olduğu olgusunu gizlemeye hizmet etmektedir. Tıpkı hiçbir etkinliği olmayan, çokluk “kahvehane”den başka bir işleve sahip olmayan binlerce “dernek”in (isterseniz bunlara “sivil toplum kuruluşu” da diyebilirsiniz!) varlığı gibi.

Dilden dile, kulaktan kulağa, ağızdan ağza yayılıyor..! Kulakları çınlatıyor, yürekleri coşturuyor, gözleri güldürüyor, akıllara durgunluk veriyor..! Anlatanla dinleyen, anlayanla anlamayan, duyanla duymayan, uyduranla bilmeyen, bilinçli bilinçsiz herkes hemfikir! Peki neyin nesidir bu? Bu bir efsane! Efsanenin adı, Almanya’da doğan ve büyüyen göçmen gençlerin “Pırl Pırl Gençler” olduğudur.

Günümüzün klişelerinden biri haline gelen “pırl pırl gençler”, ilk bakışta masum görünse de, sürekli yinelenmesi Türkiyeli göçmen gençler için yapılan genel ya da diğer benzetmelerden farklı değildir. Bu durumda ilk akla gelen soru, “pırl pırl”dan tam olarak ne kastedildiğidir.

Sözlüklerde “pırl pırl” sözcüğünün birinci anlamı, “çok parlak, çok ışıklı” olarak yer alıyor; bu anlamda Türkiyeli gençleri son derece parlak ve aydınlık bir geleceğin beklediği sonucu çıkartılabilir. İkinci anlamı olan “çok temiz”den ise, her türlü kötülükten arınmış genç bireylerden söz edinilebilir. Sözcüğün üçüncü anlamı da, “eksiksiz”, yani ilgili, duyarlı, bilinçli, çağdaş, düşünceli, ileriye gören vb. gibi, kısacası dört dörtlük bir gençlikten söz edebiliriz. “Gençlik” sözcüğü ise, “insan hayatının ortalama olarak on altı ile yirmi beş yaşları arasına rastlayan dönemi, gençlerden oluşan topluluk” anlamını taşıyor. Bu anlam ve çıkarsama örneklemeleri olumlu veya olumsuz şekliyle çoğaltılabilir.

Toplumsal ölçekte genel olarak “gençler” söz konusu olduğunda; yaşananlara duyarlı, bilinçli, kendine güvenen, çağdaş düşünce yetisiyle ileriye görebilen, nezaket kurallarını bilen ve uyan, sosyal ve kültürel bakımdan kendini geliştiren, erdemli, coşkulu, gözleri çakmak çakmak parlayan ve dolayısıyla gelecek vaat eden, bir başka deyişle “vatana millete hayırlı insan” niteliğinde genç bireyler topluluğundan bahsediyoruz. Türkiyeli “göçmen gençler” söz konusu olduğunda ise, tüm bu özelliklerin yanına “her iki dili de iyi bilen” niteliği eklenmektedir.

Burada önemli olan, bu benzetmenin gerçekle ilişkisi ve bu söylemi şiar edenlerin pragmatist anlayışının sorgulanması ve herhangi bir çarpıtmaya ödün vermeden, olgunun net olarak tanımlanmasıdır.

“Çocuklar ve gençler, inisiyatif gücü, kendine güven ve cesaret gibi öznel özelliklerini geliştirdikçe, reşit olma potansiyellerini denetlerler. Bu beklentilerin inşası ancak, yetişmekte olana içinde dolaysız ilişkide bulunduğu kişilerle tartışabilecekleri bir ortam sağlayan bir çerçeve sunulduğu oranda mümkün olacaktır.”¹

Bir başka deyişle, “pırl pırl gençler”in oluşabilmesi ve gerçekleşebilmesi için gere-

ken olanakları sağlamadan ya da bu doğrultuda çaba göstermeden, bir taraftan gerçeklikle uzaktan yakından ilgisi olmayan, sadece ve sadece o günü kurtarmak ve o anın verdiği coşkuyla gençlerin duygularına hitap etmek, diğer taraftan onları yapay bir düzlemde göklere yükseltmek, köse adamın sakalını okşamasına benzer.

“Böyle gelmiş böyle gider” düşüncesinin bir başka sürümü yıllardır bilinçsizce dile getirilen “burası Almanya, Türkçeyi öğrenip de ne yapacaksınız!” sözünde ifadesini bulur. Durumdan vazife çıkaranlar ve müttefikleri hazır ve nazırdırlar. Onlar, “pırl pırl gençler”in gerçekliğine değil söylemine yaslanırlar ve bu söylem sahiplerinin yanında yer almakta duraksamazlar. Dünün mülti-kültürcüleri, bugünün “yönetici kültür”cüleridir. Türkçe için, anadili öğrenimi için çaba gösteren insanların karşısına çıktıklarında, umursamaz bir biçimde, konjonktürel değişimden, yeni yasalardan, katılımdan, katkıdan söz ederek, “yeni”ye uyumlandırılmış halleriyle ve yeni “renkleriyle” dikkat çekerler. “Pırl pırl gençler” de bu kişilerin yarattığı bir efsanedir. “Yaptığımız iyilikler, ceza görmeden kötülük yapabilmemiz içindir. Başkalarına karşı maske taşımaya o kadar alışmışsınız ki, sonunda kendimiz bile gerçek yüzümüzü unuturuz.”²

Bu anlayışın genel özelliği “bilgiç” bir tavırla, her türlü konuda görüş bildirmesidir; “. . .o sözcükte anlatılmak istenen şey o kadar basit ki, ne demek olduğu üzerinde konuşmaya bile değmez” şeklinde bir havaları oluyor.”³ Oysa Sokrates “İyi konuşup konuşmadığının ne önemi var? Söylediklerimin doğru olup olmadığına bakın sadece. Konuşmacının asıl erdemi doğruyu söylemekse, hâkimin erdemi de, söyleyişe değil, söylenendeki doğruya bakmaktır.”⁴ sözleriyle “bilgiç”leri, bilginin ve tarihin gerisinde bırakmıştır. Aristonun deyişimiyle, bu “hayali bilge”lerin göçmen gençlere yaklaşımları da bu doğrultuda gelişir.

Bu nedenle, “büyük umutlar” yaratarak, Türkiyeli göçmen gençlerin varolan sorunlar karşısındaki tutumlarını edilgenleştirerek, siyasal ve toplumsal olaylara ilişkin düşüncelerini yanlış yönlendirerek bir yere varılamayacağı açıktır. Dolayısıyla, somut bugünün genç insanlarından geleceğin genç insanlarıymış gibi söz etmek, insanların yaşlanmadığına inanan bu anlayışın çarpıklığını gösterir. İşte “bilgelik” ile “bilgiçlik” arasındaki fark da buradadır. Oysa ki, asıl sorun, bugünün Türkiyeli göçmen gençlerin, bugün ve gelecekte ortaya çıkacak her türlü gelişme ve soruna karşı hazır hale gelmesi için bugünden gerekli olan tüm koşulların yaratılması sorunudur.

“İnsan bir öğrenilmişler bütünüdür. Bazı istemsiz kas faaliyetleri di-

şında fiziksel, düşünsel (zihinsel), toplumsal gelişimi tümüyle öğrenilmiştir; diğer bir deyişle gelişim öğrenmeyi gerektirir. İnsan, öğrendiği kadar gelişir, öğrenmesi engellenirse, gelişimi de engellenmiş olur.”⁵

Özellikle Almanya’da, Türkiyeli göçmen toplumu için, gençler için çok şey yapılıyor izlenimi verilmesine karşın (yukarıda açıkladığımız bağlamda) hiçbir şey yapılmamaktadır. “Türklerin 62 bin işyeri” olduğu ve buralarda “650.000 kişinin istihdam edildiği”ne ilişkin kaba sayılamalar, bir noktadan sonra “pırl pırl gençler” söylemine dönüşmektedir. Üç-beş yüz eğitim görmüş ailenin çocuklarından yola çıkarak geliştirilen “pırl pırl gençler” söylemi, somut gerçeklikte, %60’ının ortaokul diplomasına bile sahip olmadığı, %50’sinin işsiz olduğu olgusunu gizlemeye hizmet etmektedir. Tıpkı hiçbir etkinliği olmayan, çokluk “kahvehane”den başka bir işleve sahip olmayan binlerce “dernek”in (isterseniz bunlara “sivil toplum kuruluşu” da diyebilirsiniz!) varlığı gibi.

Gerçekte, “pırl pırl gençler” üretilmiş bir söylemden başka bir şey değildir. Kırsal kökenli Türkiyeli göçmenlerin “para biriktirmecilik”ten kaynaklanan toplumsal ve siyasal olarak gelişmemişliği karşısında “pırl pırl gençler” söylemi geliştirilmiştir. “Bakmayın siz o Alamancı tiplerine, içlerinde parlak geleceğe sahip, iki dili de anadili gibi bilen gençler var” denilmek istenmektedir.

Şüphesiz, tekil olarak böyle göçmen gençler vardır. Ancak bunlar, ya Alman elemeci eğitim sistemi içinde kendilerine yer bulabilen eğitim görmüş ailelerin çocuklarıdır ya da bireysel çabalarla ve “Almanlaşarak” kendilerine yer açabilmiş gençlerdir. “Ezici çoğunluk”, işsiz, diplomasız ve sosyal yardım yollarını sonuna kadar kullanarak ayakta durmaya çalışan göçmen gençlerden oluşmaktadır. Onlar, o “kaba-saba Alamancı” çocuklarıdır ve hiç de “pırl pırl gençler” kategorisinde sayılmamaktadırlar. Asıl sorun onlardır, tüm dikkatlerin ve çabaların yoğunlaştırılması gerekenler de onlardır.

Bugün, “gençliğin” sorunlarının çözümü için atılan her adımın, gösterilen tüm duyarlılığın, verilen tüm özverinin, gelecekte her iki dili de çok iyi bilen gençlerin “pırl pırl düşüncesine” “ışık olmuş insanlar” olarak atıfta bulunacaklarından emin olabiliriz. Öyleyse, Bertolt Brecht’in sözüyle, “Bizim alışkanlıklarımızı çizmelisiniz. Yüzyıllar boyunca resmini çizdiklerinizin alışkanlıklarını çizdiniz. Son modanız kendi alışkanlıklarınızı çizmekti. Size tavsiyem: Resimlerinize bakmak zorunda olanların alışkanlıklarını çiziniz.”

¹ Prof. Dr. Armin Bernhard, “İnternetin Anonim Kullanımı Sayesinde Medeni Cesaretin Yok Edilmesi”, *Die Gaste*, Sayı: 9, Sayfa 13, Eylül-Kasım 2009.

² Orhan Hançerlioğlu, *Düşünce Tarihi*, s. 211.

³ Tolstoy, *Sanat Nedir?*, s. 16.

⁴ Platon, *Sokrates’in Savunması*, s. 8.

⁵ Engin Kunter, “İnsan, Bir Öğrenilmişler Bütünüdür”, *Die Gaste*, Sayı: 1, Mayıs 2008.

Birkaç yıl önce yayınlanmak üzere "Filmde Göç ya da: Çaresizce Duvara Karşı" konulu bir makale yazmıştım.¹ Bu makalede, uzun bir aradan sonra yeniden entegrasyon ve medya hakkında –basılı olarak– görüşümü dile getirmiş oldum!

Yabancı vatandaşların medya aracılığıyla entegrasyonu hala çok yavaş ilerliyor olmasına rağmen, bu makale, yayıncılık ve medya politikaları bağlamında sonuçsuz kaldı. Bir medya bilimcisi, rektör ve medya pedagoğu olarak bunun nedenlerini çok farklı toplumsal ve medya alanındaki gelişmelerde görüyorum. Bunlardan bazılarını ana hatlarıyla özetlemek istiyorum:

– Federal Almanya medyasındaki egemen söylem, öncelikle –eğer böyle birşey söz konusuysa– medya aracılığıyla şiddetin sosyalizasyonu, medyada yoğunlaşma, ikili medya sistemi için yasal varlık güvencesi, çevrimiçi medyada olası ticaret alanları vb. konulara yöneliyor, medya kültürü ve böylelikle de entegratif medya söylemi ise geniş ölçüde "açılış konuşmaları"nın konusu haline dönüşmüştür;

– Görsel medya üretimi eskiye göre daha çok ulusal ya da bölgesel özelliklere yönelmekte: (Alman) film ve televizyon yapımları, çekimler için her ne kadar giderek uluslararası arayış içerisinde olsalar da, anlatılan olaylar genellikle ulusal ya da bölgesel düzeyde kalmaktadır (Güncel örnekler olarak şu yapımlara değinilmiş olsun: Ben Bir Starım, Beni Buradan Kurtarın! Rüya Gemisi, Olay Yeri, İmdat Polis 110, Almanya Süper Starını Arıyor vb.).

– Dijital sonsuzluğa yapılan dağıtımda olanakların çoğalması giderek çokkültürlü diyalogu önlemekte ve medya hizmetlerinde kültürel bölgeselleşme ve etnik uzmanlaşma geçmişe oranla kültürlerarası söylemi engellemektedir;

– Bazı ülkelerde sunulan medya hizmetlerindeki uluslararasılaşma ve aynı zamanda etnik uzmanlık grupların yeniden ve yeniden kendi etnik yapılarına geri çekilmesini olanaklı kılıyor;

– Burada ana hatlarıyla çizilen, Almanya'da yaşayan farklı etnik gruplara ait ve yetişmekte olan insanların farklı medya deneyimleri, kendilerine uygun bütünsel bir film ve medya eğitimi verilmesini zorlaştırıyor.

Ben aşağıda bu beş konuyu ayrıntılandırmak ve tartışmak istiyorum.

1. Görev ve kültürlerarası bir ödev olarak film ve medya eğitimi

Bu konu medyanın kendisi kadar eskidir, Eflatun dahi bu konuda iki bin yıl önce görüşlerini açıklamıştır:

"Biz çocukların herhangi bir masalı, birilerinin hayal ettiklerini, dinlemelerine ve bu şekilde, yetişkin olduklarında, kanımızca sahip olmaları gerektiğini düşündüğümüzün çoğunlukla tersi olan tasarımları tinlerine yerleştirmelerine öylece izin mi verelim? – Buna kesinlikle öylece izin veremeyiz. Görünüşe göre, ilk olarak hangi masal ve efsanelerin yazıldığını ve onların hangi masalı iyi yazdığını denetlememiz, bunu almamız, iyi olmayana dışlamamız gerekiyor" (EFLATUN).

Ben bu alıntıyı birçok kez medya pedagojisi sunumlarında ve yayınlarda kullandım, çünkü o, bir yandan sanatın özgürlüğünü ve diğer yandan toplumsal sorumluluğu çok açık biçimde ortaya koyuyor.

Bu, medyada şiddet ve bunun araştırılması, etki beklentileri ve kanıtları, gençlerin medyadan korunması ve medya yeterliği tartışmalarımız için uygun bir alıntıdır.

Benim ve başkalarının da severek kullandığı bir diğer alıntı: "Gençlik bugün lüksü seviyor. Görgüsüz, otoriteyi küçümsüyor, yaşlılara saygısı yok ve çalışması gerektiği yerde gevezelik ediyor". Bu alıntı her zaman Sokrates'e dayandırılmış, ancak hiç kanıtlanamamıştır. Sokrates'e (kanıtlanmamıştır, ancak Sokrates'in bir tür "kuşaklar çatışması"ndan şikayet ettiği bilinmektedir) ve Eflatun'a yapılan bu göndermeler kanımca iki sorunu açığa çıkarıyor:

1. Tarihsel alıntılarla güncel sorunları betimlemek ve aynı zamanda sorunlu durumun yeni boyutları üzerindeki dikkatleri dağıtmak kolay görünüyor;

2. Eğitim tasarımları Sokrates ve Eflatun'dan bu yana değişmiştir, benzer sorunlar ise kalmıştır.

Bu nedenle günümüzde "denetlemek" ve "(iyi yazıl-

Medya Entegrasyona Nasıl Katkıda Bulunabilir?

Konrad Wolf Film ve Televizyon Yüksekokulu Rektörü Prof. Dr. Dieter WIEDEMANN

mamış olanları) dışlamak" neyi ifade eder?

"Denetlemek": Yasa ve yönerge (örneğin Gençlerin Medyadan Korunması için Devlet Sözleşmesi), kurumlar, komiteler ve komisyonlar (örneğin KJM, FSF, FSM, FSK, radyo yayın kurulları) ile kamusal kuruluşlar (örneğin Gençler için Tehlikeli Yazılar Denetleme Federal Dairesi) ve elbette pedagoğlar ve tabii ki ebeveyn olmak.

Ancak burada örnek olarak verilen "denetleyiciler", bu görevi, kısmen, denetledikleri medya yapımcıları için yalnızca çok farklı önem taşıyan konularda yapabilirler, ki bu farklılık ayrıntılandırılmış "dışlama olanaklarından" türer: Örneğin FSK, FSF ve FSM belirli yapımlar için aynı ölçüde yaş sınırlamasını saptayabilir. Bunu kabul ettirebilme olanakları ise, sinemada, televizyon ve internette olduğundan çok daha etkilidir. Bu tür dışlama girişimleri yapımcılar için farklı sonuçlar doğurabilir. Bir sinema filmi yapımcısı açısından belirli bir yaş sınırlaması gişede ciddi kayıplara neden olabilirken, bir televizyon ya da bilgisayar oyunu yapımcısı bundan çok daha az etkilendir.

Kanımca toplum bu nedenle çocuk ve gençlerin medya yeterliğini bugün olduğundan daha çok geliştirmelidir, çünkü çocuk ve gençler, çağdaş medya toplumlarında kendileri için uygun olmayan (gelişimlerini olumsuz etkileyen) yapımlardan gerçek anlamda ve etkin olarak korunamaz. Ama medya yeterlikleri gelişmiş çocuk ve gençler için yeterli düzeyde kaliteli medya ürünleri hazır bulundurulmalıdır.

Böylece etkili ve uygulanabilir bir film ve medya eğitiminin içerikleri sorusu gündeme gelmektedir.

Film ve medya eğitimi ilkece üç karmaşık soruyu ele almalıdır:

1. Filmler ve diğer görsel medyalar toplumumuzda hangi işlevleri yerine getirebilir ve yerine getirmek istemektedir?

2. Çocuk ve gençlik dönemlerinde hangi bireysel işlevleri yerine getirebilirler?

3. Film/medya dünyasını aynı değerde yaşamak ve onun deneyimini edinmek hangi yetenek ve becerileri gerektirir?

Görüldüğü gibi ben burada görsel medyanın algılanması ve yorumlanması kadar kültür tekniklerini (örneğin yazma ve okuma) öğrenme ve bu tekniklerin deneyimini edinmenin zorunlu olduğundan yola çıkıyorum. Bu bireysel özdeneyim süreçleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir –ama gerçekleşmesi mutlak değildir!– aile ortamında gerçekleştirilebilir –ama gerçekleşmesi mutlak değildir!– ama kanımca pedagojinin yönlendirdiği süreçlerle aktarılmalıdır.

Burada, estetik ve sosyal-etik bakımdan başarılı olabilen bir film iletişimi için ana hatlarıyla çizilen esaslar çocuk ve gençlerde geliştiği oranda, 1. ve 2. noktalarda betimlenen kültürel görsel medyanın toplumsal ve bireysel işlevleri etkin olabilir.

Bu saptama ile kesinlikle kamusal ve özel çocuk programı yapımcılarının (sinema, televizyon ve internette) çabaları sorgulanmak istenmemektedir, ancak okuma ve yazma öğrenimi, birkaç yüzyıldan beri yayımlanan resim ve masal kitaplarının öncelikli başarısı olarak yorumlanamaz. Bu nedenle bu noktada çocuk ve gençler tarafından şu an kullanılabilen görsel medyaya ilişkin birkaç görüş belirtmek gerekiyor. Çocuk ve gençlerin medya kullanımıyla ilgili araştırmalarda, televizyon, çevrimiçi medya ve bilgisayar oyunlarından önce gelen en önemli görsel araç olarak ağırlığını korumaya devam ediyor, sinema ise genç kuşağın kullandığı günlük medyadan çıkarak, bir etkinlik aracı rolüne bürünmüştür. Güncel KIM ve JIM araştırmalarında bu olgu şöyle yansıyor:

– Bugün çocuklar da kendileri için önemli/ilginç gör-

sel medya hizmetlerinden yararlanabilecekleri temel araçlarla donatılmıştır (televizyon, bilgisayar, cep telefonu, fotoğraf makinesi vs.);

– Medya bağlılığı bakımından televizyon hala en önde yer alıyor (televizyon %68'in vazgeçmek istemediği bir araç), ardından %25 oranla artık bilgisayar/internet geliyor; 2010'da 12 ile 13 yaş arasındaki çocuklarda bilgisayar, az bir farkla artık televizyonu da geçti: %41'e %40! Kitap, 6 ile 13 yaş arasındaki çocukların yalnızca %8'i için vazgeçilmez bir araç. İlgi alanları bakımından da medya belirleyici bir rol oynuyor. %76 müzik ile, %65 bilgisayar/internet oyunları, %63 sinema ve film, %60 bilgisayar ve internet ve %47 kitap ve okuma ile ilgileniyor;

– Ama çocukların gerçek boş zaman etkinliklerinde hala klasik medya araçları ağırlığını korumaya devam ediyor: Televizyon (%76 günlük/neredeceği günlük kullanım), müzik dinlemek (%40), cep telefonu (%31), radyo (%25), bilgisayar oyunları (%16), bilgisayar kullanımı (%13), kitap (%11), mizah dergileri (%6) ve gazete (%2).²

Aşağıdaki sonuçlarda görüldüğü gibi, 12 ile 19 yaş arasındaki grubun medya araçlarıyla donanımı artık tamamlanmış olup, medya kullanım modelleri yerleşik hale gelmiştir:

– Cep telefonu, bilgisayar, radyo, fotoğraf makinesi ve televizyon, genç insanların medya araçları olarak temel donanımları arasında yer alıyor, yarıdan fazlası da kendi internet bağlantılarına sahip;

– Günlük medya aracı kullanımında cep telefonu (%80), internet (%65) ve MP3 çalarlar (%64) televizyonu (%60) çoktan geride bırakmıştır. Radyo (%58) gençlerin önemli bir medya aracı olmaya devam ediyor, günlük gazeteler (%28) ve kitaplar (%26), basılı medyanın genç kuşağın hala günlük medya kullanımının dışına çıkmadığını gösteriyor. Ama gençlerin %10'unun günlük gazeteleri ve %5'inin dergileri artık internetten okumaları, taşınabilir medya araçlarındaki değişime dikkat çekmektedir;

– Genç kuşak açısından bir araç olarak cep telefonu ve internetin artık televizyondan daha önemli olması şaşırtıcı değildir.³

Film ve medya eğitimi, çocuk ve genç yaşta özgül medya tercih ve deneyimlerini elbette dikkate almalıdır. Ama dikkate almak demek, yaşa uygun olmayan kullanımdan edinilen deneyimleri tartışmak demektir. Çevrimiçi medyaya serbest erişim, engelsiz ve zaman sınırlaması olmadan tüm hizmetlere kapsamlı erişim olanağı sunar. Sinema kişi seçimini olanaklı kılar (12 yaşındaki bir çocuk FSK'nın [Film Endüstrisi'nin Gönüllü Özdenetlemesi] 18 üzeri bir filmine giremeyecektir), televizyon, program planlaması ve yaş tavsiyesi ile erişimi düzenler. Bu erişim düzenlemelerinin çevrimiçi medyada etkisi sınırlıdır. JIM Araştırmasında elde edilen veriler, 13 yaşından küçük çocukların %18'inin ve 15 yaşından küçük çocukların %38'inin şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynamış olduğunu gösteriyor.

Film ve medya eğitimi açısından ortaya çıkan görevler, aynı zamanda medyanın uluslararasılaşmasından, yani çocuk ve gençlere hangi beklentiler yöneltilebileceği ve yöneltilebilir olduğuna ilişkin farklı görüşlerden tüer.

Bu bakımdan ulusal ya da bölgesel medya hizmetlerine yönelik bir film ve medya eğitimi, amaca uygun olmayacaktır.

¹ Dieter Wiedemann: Kai-Uwe Hugger/Dagmar Hoffmann: Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld 2006, S. 93 - 101

² Güneybatı Medya Pedagojisi Araştırma Birliği: KIM Araştırması 2010

³ Güneybatı Medya Pedagojisi Araştırma Birliği: JIM Araştırması 2011

Aileler *Förderschule*ye Direniyor

Engelli çocukları için 260 kez birlikte öğrenim dersi talebinde bulunan ebeveynler başarısız kaldı

Peter HANACK

(Frankfurter Rundschau, 23 Ağustos 2012)

Eğitim daireleri 260 olayda, engelli çocuklarını genel eğitim okullarında birlikte öğrenim derslerine katılmaları için kaydettiren ebeveynlerin başvurularını reddetti. Bu, Yeşiller Milletvekili Matthias Wagner'ın yanıtlanmak üzere sunduğu dilekçeye Eğitim Bakanı Nicola Beer (FDP) tarafından yapılan çarşamba günü açıklanmadı yer alıyor.

Wagner, "hiçbir zaman bu kadar retle karşılaşılmamıştır" dedi. Wagner'e göre engelli insanların genel okul sistemine geçiş hakkını talep eden Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi'nin yürürlüğe girişinin üçüncü yılında, bu kadar dilekçenin reddedilmiş olması çok çirkin. Wagner "böylece siyah-sarı eyalet kükümetinin

içsellemeyi istemediği açığa çıkıyor" diyerek öfkesini dile getirdi. Sol Parti Eğitim Politikaları Sözcüsü Barbara Cárdenas benzer ifadelerde bulunarak, yerel girişim planlarıyla varolan gereksinimin saptanması ve gerekli araçların hazır bulundurulması gerektiğini belirtti.

Eğitim Bakanlığı'nın verdiği yanıtlardan, altı olaydan beşinde, okullarda mekansal ve personel koşulların eksikliği gerekçe gösteriliyor. SPD'nin eğitim politikacısı Heike Habermann, çocukların yeterli kaynak bulunması durumunda birlikte eğitim görme hakkına sahip olabilecekleri çekincesinin yenilenen okul yasasından kaldırılmasını talep ediyor. Wagner'e

göre okullar, engelli ve engelli olmayan öğrencilerin aynı sınıflara gidebilmesi için gerekli araçları hazır bulundurmak zorundalar.

"Birlikte Yaşamak-Birlikte Öğrenmek" Eyalet Çalışma Topuluğu'ndan Eva Wingerter, "bu gelişme bizi oldukça ürküttü" diyor. Özel pedagojik desteğe gereksi-

beri birlikte öğrenim gören engelli çocukların sayısının 1500 arttığını, ama sunulan olanaklarda herhangi bir değişiklik olmadığını belirten Wingerter, sadece Gießen ve Marburg eğitim dairelerinin hiçbir başvuruyu reddetmemiş olmasının sevindirici olduğunu söylüyor.

CDU Hessen Eyalet Meclisi Fraksiyonu Eğitim Politikaları Sözcüsü Hans-Jürgen Irmer, muhalefeti çocukları içselleme tartışmasına alet etmekle suçlayarak, birlikte eğitim görmeyen, ancak pedagojik açıdan gerekçelendirilmiş olduğu ve çocukların esenliğine katkı sunduğu oranda uygun görülebileceğini ifade ediyor. Irmer'e göre okullar, öğrencilerin farklı

başarım gelişimi probleminin, engelliliğin önemsizleştirilmesiyle çözemeyeceğini belirtiyor. Mario Döweling (FDP) içsellemedeki ilerlemelerin bilinçli olarak göz ardı edildiğini savunuyor. Döweling'e göre gelecek yıllarda *förderschule* oranını düşürmek ve içsellemeyi adım adım gerçekleştirmek mümkün olacak.

Eğitim Bakanı Beer geçen hafta genel eğitim okullarında özel pedagojik destek gereksinimi duyan çocukların sayısını "ihtiyatlı" bir şekilde arttırmak istediğini bildirdi. Ama bir çocuğu *förderschule*ye göndermek de kusur değildir dedi. Eğitim Bakanı, her yıl özel eğitim pedagogları için ek olarak 40 iş olanağı yaratmak istediklerini açıkladı.

İÇSELLEME Birlikte öğrenim tartışması sürüyor. Üç aile anlatıyor.

nim duyan çocukları reddeden okulları kınadığını söyleyen Wingerter, "okulların bunu kaynakları olmadığında yaptıklarını anlıyoruz" diyor. Aslında 2009'dan

"JOSCHUA NORMAL BİR OKULA GİDEBİLME ŞANSINI ELDE EDEBİLSİN"



Joschua-Justin aslında şanslıydı. Onun alacağı 8,9 saatlik özel pedagojik destek

hazır. Yedi yaşında olan Joschua-Justin, böylece büyükannesi Bettina Kamieth-Brachaczek (51) ve büyükbabası Klaus Brachaczek (57) ile yaşadığı Frankfurt'un Fecenheim semtindeki Freiligrath Okulu'na gidebilir. En azından büyükannesi buna inanıyor. Eğitim Dairesi ise farklı düşünüyor. Kurum 8,9 saatin yeterli olmadığı kanısında. Destek için ayrılacak daha fazla zaman bulunmuyor. Bu yüzden Joschua-Justin'in Mosaik Okulu'na gitmesi isteniyor, bu okul Nordweststadt'ta bulunuyor ve Fecenheim'a bir hayli uzakta kalıyor. Bettina

Kamieth Brachaczek, "her çocuğa normal okula gidebilme şansı verilmeli" diyor. O "içselleme bunun için yapılmadı mı" diyor. Ayrıca komşu çocuklarıyla arkadaşlıkları akıyor. Joschua-Justin bir yıl önce test edildi ve sonuca göre o sadece pratik yönden eğitilebilir. Eğitim Dairesi yedi yaşındaki Joschua'nın içselleme yoluyla eğitilebilir olduğunu düşünmüyor, o kendini ve başkalarını tehlikeye sokabilirmiş. Bu iddiayı Joschua'nın büyükannesi ve onun avukatı Rupert von Plotnitz kabul etmiyor. Bu iddia Freiligrath Okulu'nun tanışma günündeki

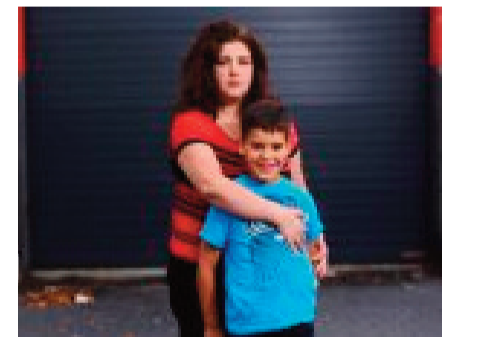
bir izlenime dayanıyormuş yalnızca. O gün Joschua el merdivenine çıkmış ve kendiliğinden inememiş. Ayrıca kendini ölü gibi göstermiş ve bununla herkesi çok korkutmuş. Bettina Kamieth Brachaczek, "başka hiçbir raporda torunumun kendisi ve başkaları için tehlikeli olduğu yazmıyor" diyor. Joschua-Justin için gerekli olan, onu her seferinde öğrenmeye ve oyuna katılmaya motive eden yoğun ilgidir diyor. Büyükanne "bu onu normal okuldan dışlamaya sebep değil ki" diyor. Aile dava açtı. Karar çıkana kadar Joschua evde kalacak.

"BERKAN BİR GÜN ÇIRAKLIK EĞİTİMİ ALABİLSİN"

Berkan diğer çocuklardan daha yavaş öğreniyor. Yedi yaşındaki çocuk iyi konsantre olamıyor ve bir iş karşısında kolayca ilgisini yitiriyor. Berkan'ın annesi Sibel Canur (35) temin ediyor, "ama o okula iyi hazırlandı ve son aylarda iyi çalıştı" ve "ona bir şans verilmesi gerektiğini düşünüyorum" diyor – Sibel Canur ve kocası Serkan (35) için şans, oğullarının normal okulun birinci sınıfına gidebilmesi demek. Frankfurt'un Ginnheim semtindeki Astrid-Lindgren Okulu'nun hazırlık sınıfına gitti, orada on ikiye kadar sayıları öğrendi, "ve bazı harfleri de

biliyor" diyor annesi. Şimdi Berkan'ın ebeveynleri o okula kaydolmasını istiyor. Fakat Eğitim Dairesi çocuğu öğrenim desteği için *förderschule*ye göndermek istiyor. Gerekçe: Astrid-Lindgren Okulu'nun özel destek için gereken kaynaklarının eksik olması. Aslında Berkan'ın içselleştireci eğitim görebileceği, ama bunun için küçük bir öğrenim grubuna gereksinim duyduğu belirtiliyor. Ancak Eğitim Dairesi bu grubun oluşturulamayacağını söylüyor. Bu yüzden Eschersheim'da bulunan Johann-Hinrich-Wichern Okulu'na gitmesi isteniyor. Annesi "ben onun etiket-

lenmesini istemiyorum" diyor ve Berkan *förderschule*ye gittikten sonra, artık normal okula geçiş şansı göremiyor. Sibel Canur, "onun liseden mezun olmasını ya da *realschule*yi bitirmesini istemiyorum ki, ben sadece *hauptschuleden* mezun olma fırsatına sahip olmasını ve sonrasında çiraklık eğitimi yapabilesini istiyorum" diyor. Oğlunun bu kadarını başaracağından emin. Eğer gerekli destek verilirse, Sibel ve Serkan Canur, çocuklarının *förderschule*ye gönderilmesine karşı itirazda bulundular. Şimdi buna Eğitim Dairesi karar verecek. O za-



mana kadar zorunlu eğitim hakkı askıya alındı. Berkan evde kalıyor.

"ANİKA BİRÇOK ŞEYİ BAŞKALARINA BAKARAK ÖĞRENİYOR"



Martin Dietrich (45) ve Christine Kreutzer-Dietrich (44) hedefe ulaştıklarını dü-

şünüyorlardı. Aile iki çocuklarıyla Fulda yakınlarında, Großenlüder'de yaşıyor, kızları Anika (6) Down Sendromlu. Martin Dietrich, "Anika için okul bulmak önceleri zordu – yakın çevredeki ilkokul onu almaya karşı direndi" diye anlatıyor. Kaynakları yokmuş. Ama komşu çevredeki bir okul bu uyanık kıza ders verme cesaretini gösterdi. Eğitim Dairesi dokuz saatlik özel destek dersi sağlamaya hazırdı. Christine Kreutzer-Dietrich "herşey yolunda gidiyor gibiydi" diyor. Sonra Sosyal Güvenlik Kurumu işe karıştı: Anika'nın bütünleşme danışmanına ihtiyacı

var ve kurum bunu ödemek istemiyor. Anika'nın annesi, "bize, Anika *förderschule*ye giderse, gereken herşeyi burada bulacaktır denildi, o zaman ilçenin tekrar para harcamasına gerek kalmaz" diye anlatıyor. Ebeveynlerinin anlatımına göre Anika, 2009'dan beri Großenlüder'deki çocuk yuvasına gidiyor, orada kendini rahat hissedip kabul görüyor ve iyi karşılanıyor. Christine Kreutzer-Dietrich "birçok şeyi başkalarına bakarak öğreniyor" diyor. Anika okula başlama hazırlanırken, birden ona kadarki sayıları, harfleri, trampolin üzerinde zıpla-

mayı öğrendi ve diğerleriyle oynuyor. Babası "şimdi onu *förderschule*ye gönderirsek tüm sosyal ilişkileri kopacak" diyor. Pestalozzi Okulu Fulda'ya 12 kilometre uzakta ve otobüs yolculuğu uzun. Ve başkalarına bakarak birşeyleri öğrenmeyi de artık orada yapamaz. Martin Dietrich "bizim ona bir şans vermemiz gerekiyor" diyor. Okul yılının başından beri ebeveynleri sırayla kızlarına bütünleşme desteğinde bulunuyorlar. Onlar henüz Sosyal Güvenlik Kurumu'nun taviz vermesini bekliyorlar.