

Die Gaste

Sayı: 6 / Mart-Nisan 2009

3 ZEHRA İPŞİROĞLU İLE SÖYLEŞİ

Çınar yayınlarında çıkan “Özgürlük Yolları” kitabıyla Abdullah Baştürk İşçi Edebiyatı Ödülü alan Zehra İpşiroğlu’yla Nurten Kum’un yaptığı söyleşi.

4 ENTEGRASYON: KİME? NEYE? NEDEN? NİÇİN?

Geçen ay Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü’nün “Kullanılmayan Potansiyel” başlıklı yayınıyla Almanya’daki entegrasyona olgusunun son durumu spekülatif bir biçimde bir kez daha ortaya konuldu.

6 EĞİTİMDE BİYOLOJİK KORSANLIK

İşlenmemiş çocuk, okulda insan sermayesi olarak sürekli değiştirilebilir ve işlenebilir şekle getirilmiş bir kaynaktır. İnsan bir hammadde deposudur. Bu, neo-liberal insan düşüncesinin özülü bir ifadesidir. Burada özgün biçimde bir bio-korsanlık söz konusudur.

7-9 BERLİN NÜFUS VE GELİŞİM ENSTİTÜSÜ’NÜN “KULLANILMAYAN POTANSİYEL” YAYINI ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER.

10 1977’DEN SONRA ALMANYA’DA TÜRKÇE DERSLERİ İLE İLGİLİ DÜZENLEMELER

Avrupa vatandaşlarından okul bitirene kadar öğrenmesi istenen dil sayısı Türk kökenli çocuklardan daha ilkokul 3. sınıfta istenmektedir.

13 TİYATRO, AKŞAM YEMEĞİNDEN SONRA YENİLEN ÇEREZ DEĞİLDİR

Esas olan insandır, belirleyici olan insandır. Tiyatro insandır, diğer etmenler onun hizmetinde vardır. Tiyatro insanla var oluyor, insanla ilerliyor, insanla gelişiyor...

15 MESLEK EĞİTİMİNE GEÇİŞ VE GÖÇMEN GENÇLERİN KONUMU

Okulu terketme yanında, “Hauptschule” ve “Realschule” diplomaları bizim gençlerimizin genellikle aldıkları diplomalar.

“Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri”

SEMPOZYUM

Prof. Dr. Emel HUBER

Dr. Hakan AKBULUT

Zeynel KORKMAZ

Prof. Dr. İnci DİRİM

Dr. Phil. Esin İLERİ

Dr. Songül ROLFFS M.A.

Dr. Asiye KAYA

Bülent MUMAY

Gürsel KÖKSAL

Ahmet ARPAD

Doğan HIZLAN

Prof. Dr. Dilek DİZDAR

Mevlüt ASAR

Yusuf TERZİ

Mete ATAY

Prof. Dr. Ali UÇAR

Berin UYAR

Şebnem BAHADIR

Koral OKAN

23-24

Mayıs

2009

Yer:
DUISBURG/ESSEN ÜNİVERSİTESİ
Essen Yerleşkesi
Glaspavillon · Universitätsstr. 12

Die Gaste



Die Gaste'nin Birinci Yılında
“Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri”
Sempozyum
23-24 Mayıs 2009

Duisburg-Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri tarafından hayata geçirilmiş olan “DİL VE EĞİTİMİ GELİŞTİRMEK İÇİN İNİSİYATİF” oluşumu bünyesinde, iki aylık periyodlarla ve Türkçe yayınlanmakta olan gazetemiz “Die Gaste”nin birinci yılı vesilesiyle, “Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri” konulu bir sempozyum düzenliyoruz. Etkinlik 23-24 Mayıs 2009 tarihlerinde, üniversitemizin Essen yerleşkesinde yapılacaktır.

Göçmen çocuklarının eğitiminde özel bir konuma sahip olan anadilinin Almanya koşullarındaki durumu, çocuk gelişimine ve eğitime olan katkısı, tarihçesi, hukuki çerçevesi, medya, tiyatro ve edebiyat ile olan ilişkisi gibi bir dizi konu, Almanya genelinden ve Türkiye’den gelecek konuşmacılarımız tarafından irdelenecektir. Anadili sorunsalının açılacağı ve çözüm önerilerinin sunulacağı bu sempozyuma ilgilenen herkes davetlidir.

YER:
Duisburg-Essen Üniversitesi
Glaspavillon/Essen Kampusu
Universitätsstr. 12

İÇERİK

Zehra İpşiroğlu ile söyleşi	3	Nurten Kum
Entegrasyon: Kime, Neye, Niçin, Nasıl?	4	Ahmet Onay
Eğitimde Biyolojik Korsanlık	6	Prof. Dr. Armin Bernhard
Berlin Nüfus ve Gelişim Enstitüsü'nün “Kullanılmayan Potansiyeller”		
Araştırmasına İlişkin Açıklama	7	Prof. Dr. Franz Hamburger
Türkiye Kökenli Göçmenler Toplumun “En Alttakiler”ini Oluşturuyor	8	Dr. phil. Hıdır Çelik
Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı'nın “Kullanılmayan potansiyeller”		
Araştırmasına Yönelik Açıklaması	8	TAM Vakfı
“Kullanılmayan Potansiyeller” Araştırmasına İlişkin Değerlendirme	9	Doç. Dr. Uğur Tekin
1977'den Sonra Almanya'da Türkçe Dersleri İle İlgili Düzenlemeler	10	Dr. phil. Esin İleri
Anadili Dersleri ve Yasal Konularına Yönelik Düşünceler	12	Eray Zorlu
“Tiyatro, akşam yemeğinden sonra yenilen çerez” değildir	13	Nihat Bozkurt
Nice yıllara İstasyon!	14	Serap Sadak
Meslek Eğitimine Geçiş ve Göçmen Gençlerin Konumu	15	Cem Organ

DIE GASTE
İki aylık TÜRKÇE GAZETE

DİL VE EĞİTİMİ GELİŞTİRMEK
İÇİN İNİSİYATİF

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

E-Posta Adresi:
diegaste@yahoo.com

İnternet Sayfası:
<http://www.diegaste.de>

1. Zehra İpşiroğlu, siz Almanya'yı çok iyi tanıyor-sunuz. Çünkü bir süredir Almanya'da yaşıyorsunuz. Ama bir ayağınız da Türkiye'de. Türkiye ve Almanya arasında mekik dokuyan bir kişi olarak iki kültür arasında iddia edildiği kadar çok kültürel farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?

– İki farklı kültür diye kesin bir sınırlandırma yapmaya karşıyım aslında. Çünkü küreselleşen bir dünyada bir çok yaşam biçimleri ister istemez içiçe giriyor. Öte yandan kendi içinde bütünlüğü olan bir Türk kültüründen de söz edemeyiz doğal olarak. Kent soylu bir insanın yaşamı, kırsal kesimden gelenen çok daha farklı. Sözelimi Türkiye'deki aydın kesimle kırsal kesimden gelenler arasındaki farklılık, Türkiye'deki aydın bir kesimle Almanya'daki aydın bir kesim arasındaki farklılıktan kıyasalanamayacak derecede daha yoğun.

2. Türkiye-Almanya arasında gidiş gelişleriniz, yaşadığınız hem içeriden hem de mesafeli ve eleştirel bakmanıza olanak sağlıyor sanırım. Bu yaşam biçimi yapıtlarınıza nasıl yansıyor?

– Her iki toplumda da, o toplumu belirleyen temel sorunlar var. Sözelimi Almanya'da aşırı bireyciliğin getirdiği iletişimsizlik, yalnızlık, bizde toplumun her katmanında gündeme gelen otoriter ve erkil yapılanma. Almanya'daki göçmen kökenli üçüncü kuşağın yaşam öykülerini anlattığım ve şimdi ödül alan son kitabım “Özgürlük Yolları”nda bu sorunlar üzerinde duruyorum. Deneme romanım “İzler, Orada ve burada” (Çınar) ve “Yollar, Yerler Yüzler” (Papiro) adlı öykü kitabımda da gene farklı coğrafyalar ve kültürler içinde yoğurulmanın getirdiği sorunlar gündeme geliyor. Yaşamımın Köln, Essen, İstanbul ve son yıllarda Fethiye Kaya Köy arasında geçmesi hem kent, göçmen ve köy kültüründen çok zengin bir malzeme sunuyor bana, hem de sorunlara belli bir uzaklıktan bakma olanağını tanıyor. Bu açıdan devingen bir yaşamın bir yazara çok fırsat tanıdığını düşünüyorum.

3. Siz yıllar önce misafir işçi olgusunun başladığı dönemlerde de Almanya'da öğrenci olarak yaşadınız ve o süreci yakından izleme fırsatınız oldu. Sancılı bir toplumsal sürecin yakın tanığıydınız aynı zamanda. O günden bu güne değişen ve değişmeyen ne? Toplum bu gelişimlerin ne derece ayırdına varabiliyor?

– İşte bunu özellikle “Özgürlük Yolları”nda anlatmaya çalışıyorum. Yeni kuşaktan bir kesim var ki, bir çok engeli aşabilmiş. Almanya'da kendini yabancı, öteki olarak duymuyor artık. Öte yandan kendi kökenlerine bağlı olmak-

la birlikte din ve geleneklerin baskısından da kendini kurtarabilmiş. Bir çoğu kendilerini dünya vatandaşı olarak duyuyor. Ancak bu insanların sesi, eğer Fatih Akın gibi ünlü bir sanatçı değilse, pek duyulmuyor. Böylece Türkiye kökenlilerle ilgili tek yönlü olumsuz bakış da sürüp gidiyor. Geçenlerde Bonn'da bir söyleşiye çağırılıyordum. Dinleyicilerden biri bana şöyle bir soru yöneltti: “Türkler çok tuhaf bir millet, ya yazarlarıyla, sanatçılarıyla mucizeler yaratıyorlar ya da gettolarda yaşayan göçmen işçileriyle inanılmaz bir ilkelik sergiliyorlar. İkisinin ortası yok mu, yaşanıyor mu? Varsa, neden bu insanları biz görmüyoruz, tanımıyoruz?”. Bence bu soru, sorunu tüm çıplaklığıyla koyuyor ortaya. Dikkati çeken hep uçlar, kahramanlar ya da kurbanlar. Bense sıradan insanları, yani görünmeyenleri, gölge insanları anlatıyorum kitabımda. Bence gerçek kahramanlar onlar.

4. Avrupalı'nın size ve sizin gibi düşünen bir “Kenar Avrupalı”ya bakışı nasıl sizce? Kenar Avrupalı olmanın, sıradışı olmanın daha çok avantajını mı dezavantajını mı görüyorsunuz Almanya'da? Zehra İpşiroğlu'nun Türkiye ve Almanya ayağını yakından tanıyan biri olarak kendi durumu ne?

– Almanya'da Almanca olarak yeni çıkan kitabım “Eine Andere Türkei”da (“Öteki Türkiye”), kendimi bir kenar Avrupalı olarak tanımlıyorum. Kenar Avrupalı olmak merkezden uzak olma anlamına geliyor. Böyle olunca da insan hakları, kadın hakları, laiklik gibi değerlere postmodern rüzgara kapılmış olan bir merkez Avrupalı'dan daha çok değer veriyorum.

5. Türkiye 2008'de Frankfurt Kitap Fuarı onur konuydu? Bu konudaki değerlendirmelerinizi alabilir miyiz?

– Ben göç edebiyatı ve çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine iki etkinlikte katıldım. Onur konuyu olmayı tabii ki iyi bir fırsat olarak değerlendiriyorum. Böylece bir sürü kitap Almancaya çevrildi. Alman okuyucu da Orhan Pamuk'un dışında da bazı yazarlarla buluşma olanağını buluyor. Bu çok güzel bir şey. Öte yandan hangi yazarlar, hangi kriterlere göre çevriliyor, bunu anla-

yamıyorum. Bazı öyle kitaplarla karşılaşıyorum ki, neden çevrildiklerini anlamada gerçekten zorlanıyorum. En önemli yazarımızın, sözelimi Nazım Hikmet'in yapıtlarının yeterince gündemde olmaması da yadırgatıcı. Yeni yazarlardan Tahsin Yücel'in hiç bir kitabını göremiyorum. Bunun gibi bir sürü örnek sayabilirim. Frankfurt Kitap Fuarı'nın açılışında Fazıl Say'ın Nazım Hikmet Oratoriyum'undan da son dakikada sudan bahanelerle vaz geçilmesini de çok yadırgadım. Fuar'da kitapların sergileniş biçimini ve fuar organizasyonu ise bence çok ama çok sorunlu.

6. Türkiye'deki kültür ve sanat dünyasının –politik ve sosyal yaşamla da yakından ilintili olarak– kontrastlarla, arayışlarla dolu dinamik ve değişken bir yapısı var. Kültür ve sanat dünyası içinde yoğrulmuş ve bu süreci yakından izleyen biri olarak bu değişim ve gelişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

– Türkiye'de özellikle İstanbul Biennale, müzik ve tiyatro festivaliyle, sinema festivaliyle tam bir kültür metropolü haline geldi. İstanbul'dan Köln'e döndüğümde inanırım ki her seferinde kendimi taşraya dönmüş gibi duyuyorum. Bu açıdan İstanbul, Paris ya da Berlin'den farklı değil bence.

7. Almanya'daki kültür yaşamını farklı kültürlere açılma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Son yıllarda Almanya'da Türkiye kökenli bir çok sanatçı ve yazar ilgi odağı. Türkiye'li sanatçılarda bir patlama yaşanıyor adeta. Sizce tüm bu gelişmeler pozitif mi? Değerlendirmeler sağlıklı mı? Yoksa o mekanizmanın içinde gözden kaçan bir şeyler mi var?

– Her ne kadar çocukluğumdan beri iki kültürün içinde yoğurulmuş bile olsam da, yaşamımın büyük bölümü İstanbul'da geçti. Oradaki kültür dünyasının içindeyim. Almanya'da ise on yıldır yaşıyorum. Bu tabii ki

Almanya'daki sanat ve kültür yaşamının içine girebilmek için çok kısa bir süre. Öte yandan Almanya'da Türk yazarlarının öteden beri belli bir çekmeceye yerleştirildiğini düşünüyorum. Bu da Almanya'ya ayak uydurmayı zorlaştırıyor. Kısaca yayınevlerinin sizden belli beklentileri var, örneğin ekzotik bir şeyler anlatacaksınız ya da İslam eleştirisi yapacaksınız vb. Bu beklentileri yerine getiriyorsanız sorun yok tabii. Sözelimi Türkiye'de Orhan Kemal ödülü alan İsviçre'de de Nagel und Kimche yayınevinde çıkan çocuk kitabım “Nashornspiel” (“Gergedan Oyunu”), Almanya'daki basından büyük bir ilgi görmesine karşın ikinci baskısını bile yapamadı daha. “Özgürlük Yolları” gibi doğrudan Almanya'daki sorunları gündeme getiren bir kitabı Almanya'da yayınlamakta zorlanıyorum. Çünkü bu kitapta ne töre cinayetlerinden söz ediyorum, ne de kan davasından. Tersine yapıcı olanın, olumlu olanın izini sürüyorum ki, bu da sanırım beklentilere pek uymuyor.

Yanlış anlaşılmasın, olumsuz olan söylenilmesin demiyorum, tam tersine benim ikinci kuşaktan kadın haklarına sahip çıkan Necla Kelek, Seyran Ateş gibi yazarlara büyük saygım var. Sorunlar elbette gündeme getirilecek ki çözüm üretilebilsin. Öte yandan bakışın sadece uç noktalarda düğümlememesi gerektiği görüşümdedir.

Çınar yayınlarında çıkan “Özgürlük Yolları” kitabıyla Abdullah Baştürk İşçi Edebiyatı Ödülü alan

Zehra İpşiroğlu ile Söyleşi

Nurten KUM

Özgürlük Yolları
Zehra İpşiroğlu



Geçen ay *Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü*'nün “*Kullanılmayan Potansiyel*” başlıklı yayınıyla Almanya'daki entegrasyona olgusunun son durumu spekülasyonlu bir biçimde bir kez daha ortaya konuldu. Enstitünün yayını, her ne kadar farklı konularda derlenmiş verilere dayandırılmış, dolayısıyla bilimsel ölçütlerden uzaksa da, entegrasyon konusunun ve olgusunun sürekli gündemde kalmasına hizmet ettiği kesindir. Amaç, Türkçe ifadeyle “üzüm yemek” değil de, “bağcıyı” dövmek olunca, kaçınılmaz olarak fatura Türklere kesildi.

Sorun, ne denli güncelleştirilirse güncelleştirilsin, her durumda terk edildiği çözümsüzlük alanında sıkıştırılıp bırakılmıştır.

Özel olarak “Türkler”in entegre olmalarını isteyen taraf açısından sorun açık ve yalındır: **Entegre olacaksınız.**

Bu yalınlık içinde şu sorular gerçek ve tam anlamıyla yanıtlanmamıştır: **Kime? Neye? Niçin? Nasıl?**

Nasıl sorusu, açık biçimde “Almanca öğrenmek” olarak yanıtlanmaktadır. Entegre olunmasını isteyen ve entegre olunmadığından yakınan taraf açısından “Almanca öğrenmek” sihirli değnektir. “Türkler” (özel olarak entegrasyon özürlü olarak ilan edildiği için “Türkler” – geniş anlamda “Türkiyeliler”) eğer **Almanca öğrenirlerse** entegre olacaklardır. Entegrasyon talebinde bulunan taraf açısından yapılması gereken tek şey, “Türklerin” bir biçimde Almanca öğrenmelerini sağlamaktır.

Kime ve niçin entegre olunacağı soruları yanıtlanmaksızın, bilinmeyen bir şeye entegre olmanın temel aracı ve yolu “dil öğrenme” olarak ortaya konulduğunda, mantıksal olarak şu soru ortaya çıkar: Dil nasıl öğrenilecektir?

Söz konusu olan “yabancı” (“konuk işçi”, “göçmen” vs. şeklinde ne kadar tanımlanırsa tanımlansın her durumda yabancı) insanların “yerli”lerin dilini nasıl öğrenecekleri olduğundan, yapılması gereken yabancıların yabancı bir dili öğrenmesinin deneysel ve bilimsel yönteminin ne olduğunu saptamaktır.

Entegrasyonu talep eden taraf açısından bugünün somut gerçeği, “Türklerin” yabancı dili, yani buldukları ülkenin dilini, özel olarak da en büyük nüfusa sahip olunan Almanya'da Almanca'yı yeterince, yani entegre olmayı sağlayacak boyutta öğrenemedikleridir. Onlarca yıldır “Almanca'yı öğrenin” çağrıları yapılmasına, değişik dil kursları düzenlenmesine ve finanse edilmesine rağmen, gelinen yer yine “Almanca öğrenin” ise, açıktır ki burada bir yöntem ve uygulama sorunu var demektir. Gerek dil öğreniminde, gerek entegrasyon konusunda **temel sorun** da, böyle bir yöntemsel ve uygulama sorununun olduğunun kabul edilmemesidir.

Bugüne kadarki yöntem ve uygulama, “çocuklarınızla evde Almanca konuşun” tekerlemesinden bir adım öteye geçmemiştir. Entegrasyonu “biat etme” olarak algılayan kesim ise, “rüyalarınızı bile Almanca görün” talimatı vermekle yetinmişlerdir. Bu “biat etme”cilerin en tipik temsilcisi olarak kabul edilebi-

lecek olan Wilhelm Staudacher'in sözüyle, “Almanya'daki Türklerin hemen hemen yarısı boş zamanlarında Türkçe konuşmakta”dır, bu yüzden de entegre olamamaktadırlar.

Entegrasyondan “biat” edilmesini anlayanların bu tipik yaklaşımı, yaşanılarak öğrenildiği gibi, boş ve demagogik bir tutumdan başka bir şey değildir. Ve sorunun tam olarak kavranılması da, bu boş ve demagogik tutumun içeriğinin anlaşılmasıyla olanaklıdır.

İster evde çocuklarıyla, ister boş zamanlarında kendi aralarında “Türklerin” Almanca konuşmaları talebi, açıktır ki Almancanın bilinmesini ve bütün yaşam alanlarında kullanılmasını öngerektirir. diğer ifadeyle, Almanca'yı bütün yaşam alanlarında kullanabilir boyutta öğrenilmesi şarttır.

Bu şart, basit biçimde “sokak Almancası”nı bilmekle sınırlanamaz. Hemen herkesin bildiği gibi, Almancanın sokakta kullanılmasında yabancıların (özel olarak “Türkler”) özel bir sorunu yoktur. Bu Almanca öylesine öğrenilmiştir ki, pek çok Almandan daha fazla Almanca argo ve yerel lehçe bile kullanılmaktadır. Bu gerçeğe rağmen hala entegre olamadıklarından söz edilebiliyorsa, demek ki sorun sokak Almancasını öğrenmekte ve yaşamın her alanında bu Almanca'yı kullanmakta değildir. Sorun başka yerde aranmalıdır.

Bütün dilbilimcilerin kabul ettiği bir gerçek, insanların günlük yaşamlarında 300-500 sözcükle konuştuklarıdır. Bu kadar sınırlı sözcükle evde, okulda, knaypede, işyerinde Almanca konuşulması ne kadar gerçek ise, entegre olunmamışlığı da o kadar gerçektir.

Bir kez daha yineleyelim, şikayet edilen ve talep edilen entegrasyon konusu, kesinkes sokak Almancasının öğrenilmesi ve bunun her yerde kullanılması konusu değildir. Öncelikle saptanması ve ortaklaştırılması gereken olgu budur.

Kafalar karışık, söylemler tutarsızdır, saptamalar çelişiktir.

Olağan yaşam sürecinde herhangi bir Alman sokak Almancasını kullanır. Bütün yaşamı 300-500 sözcükle sınırlanmıştır ve bütün yaşam süresinde bu sözcüklerin sınırlarını aşamaz. Bu olağan ya da normal Alman, kendi yaşam alanlarında kullanılmayan sözcüklerle karşılaştığında yapabildiği tek şey bir uzmana (avukat, mali müşavir vs.) başvurur. Bu uzmanların görevi, anlamadıkları sözcüklerin yer aldığı konuyu

Entegrasyon: Kime, Neye, Niçin, Nasıl?

Ahmet ONAY

sokak Almancasının sınırları içinde sorun sahibine anlatmak ve karmaşık bürokratik işlemleri kişi adına yapmaktır. Bu nedenle de, Almanya'da bu hizmetlerin giderlerinin karşılanması için yaygın bir sigorta sistemi oluşturulmuştur.

Açıktır ki, normal Alman, ortalama Alman, Almanca'yı “yeterince” bilmemektedir ve bu bilgisizliğinin karşılığı olarak her yıl sigorta şirketlerine milyarlarca euro para ödemektedir. Bu yönden bakıldığında, normal Almanların Almanya'ya entegre olmadıklarını söylemek pekala mümkündür. Ve yine aynı biçimde bu normal Almanların Almanca'yı öğrenmek için de çaba göstermedikleri söylenebilir.

Toplumsal gerçek böyle olmasına rağmen, yabancıardan (özel olarak “Türkler”den) Almanca öğrenmeleri istenmektedir. Öğrenilmesi istenilen hangi Almanca? Bundestag'taki politikacıların konuşmalarını izleyebilecek düzeyde bir Almanca mı? Alman edebiyatını izleyebilecekleri bir Almanca mı? Yoksa günlük yaşamda tüm Almanların konuştuğu Almanca mı?

Bu sorular yanıtsız bırakılmaktadır.

İkinci sorun, anadili Almanca olmayanların yabancı dil olarak Almanca'yı nasıl öğrenecekleridir. Soyutta kalmadığı sürece, bu sorun, belli bir yaşta Almanya'ya gelmiş olan “yetişkin” yabancıların Almanca öğrenmeleri sorunudur. Bu şekilde birinci ve ikinci kuşağın Almanca öğrenme sorunlarının varlığından söz etmek elbette olanaklıdır. Ama bunlara Almanca öğretmek için açılan kursların hemen hepsinin sokak Almancasının öğretilmesinden bir adım öteye geçmediği de bir gerçektir. Dolayısıyla bu iki kuşağın Almanya'da doğan, Almanya'da çocuk yuvasına giden, Almanya'da okula giden çocuklarıyla iletişimleri bu sokak Almancasının sınırları içindedir. Ancak sorun, kendi çocuklarına bir şeyler öğretmek, bir şeyler yapma ya da yapmalarını anlatmak olunca, bu sokak Almancasının yeterli olmadığı açıktır. Bunun için geçmiş yıllarda “Türkler” yönelik Almanca kurslarında öğretilenlere bakmak yeterince fikir verebilecektir.

Birinci ve ikinci kuşağın sokak Almancasını bilmeleri nasıl ki entegrasyonu sağlamamışsa, kendi çocuklarının yetiştirilmesinde ve eğitilmesinde de işe yaramamıştır. En yalın haliyle ahlaki bir konuda çocuğuna bir şeyler anlatmak ya da öğretmek durumunda olan ebeveyn-

ler, sokak Almancasıyla bunu yaşabilecek durumda değildirler. Dolayısıyla kendi anadillerini kullanmaktan başka seçenekleri yoktur. (Ya da “nein” sözcüğüyle başlayıp “nein” sözcüğüyle biten bir “iletişim” içinde olacaklardır.) Çünkü sokak Almancaları çocuklarını eğitmek için yeterli sözcük hazinesine sahip değildir.

Buradan çıkan sonuç, Almanca öğrenmenin değil **eğitimin** önemli olduğudur. Ve olmayan da eğitimdir. Gerek genel/toplumsal eğitim, gerekse okul eğitimi yabancılar için gerekli ve yeterli olmaktan çok uzaktır. Gerekli ve yeterli eğitim verilmek istense bile, bu kez sokak Almancasının sınırları içinde bu eğitim etkisiz kalacaktır, kalmaktadır.

Bir kez daha yukardaki soruya geri dönülmektedir: **Entegrasyon! Ama kime, niçin ve nasıl?**

Bugün herkes entegrasyondan söz etmesine rağmen, herkes entegrasyondan farklı şeyler anlamaktadır.

İslamcı/dinci kesimlerin (genel ifadeyle “milli görüş”çülerin) inancına göre, entegrasyon denilen şey asimilasyondur; asimilasyonun en temel aracı da dinini, kültürünü öğrenmeyi engellemektir ve bunun aracı da kendi dilini bilmemektir. Onlara göre, entegrasyon hıristiyan dinine, hıristiyan kültürüne tabi olmaktır.

Buna karşılık olarak “*deutsche leid kultur*” savunucuları, açıkça dinsel temele gönderme yapmaksızın, benzer amaçlara benzer araçlarla ulaşmaya çalışmaktadır.

Böylece entegrasyon savaşları başlamaktadır. Ve her durumda savaş, dinsel bir temele oturtulmakta, dinsel temelde sürdürülmektedir.

İşte entegrasyon tartışmalarının içine girdiği çıkmaz da, bu dinsel temele oturtulmasıdır. Burada bilimsel ve insani hiçbir şey yoktur. Sadece “iman” esastır. Ayrışma ve çatışma şu ya da bu dine inananlar ile inanmayanlar arasında olmaktadır. Son dönemlerde Alman hükümetlerinin yabancılarla diyalog kurma girişimlerinde dini çevrelerin (tarihatlar dahil) öne geçmesi de, bu ayrışma ve çatışmanın dinsel temele oturtulmuş olmasının kabul edildiğini gösterir.

Dinsel inançların olduğu yerde dogmalar esastır. Burada her türlü bilim ve bilimsel yöntem dışlanır. Bilim ve bilimsel yöntemin dışlandığı bir yerde de, bilimsel eğitim, dilbilimi, eğitimbilimi (pedagoji) vb. işlevsizdir, anlamsızdır, gereksizdir.

Gerçek buysa, bunca Almanca öğrenmeye dayandırılan entegrasyon tartışmalarının anlamı yok demektir. Bu durumda da yapılması gereken tek şey, ayrışan ve çatışan tarafların kendi imanlarını tartışmaktır. O zaman ortaçağ günlerine ve ortaçağın “misyonerlik” ve “tebliğ” yöntemlerine geri dönmekten başka çare kalmaz.

İnsanlık ortaçağın karanlığını yirmiş, aydınlanma çağını yaşamış ve günümüzün bilgi birikimine ulaşmışken, bir kez daha ortaçağın yöntemlerine geri dönmek zorunda kalıyorsa, insanlığın tarihsel evrimini bir kez daha irdelemek gerekecektir.

Sorunun özü, hangi araçların kullanılacağı değildir. Sorunun özü, entegrasyonu talep edenlerin kime, neye ve niçin entegre olunacağını açıklamamaları ve entegre olması beklenenlerin de bu soruların yanıtlarını bilmemeleridir.

Eğer insanların özgür seçme hakları olduğundan, entegrasyonun da böylesine bir özgürlükle ilgili olduğu söyleniyorsa, her şeyden önce *entegre etmek isteyenlerin* entegrasyondan ne anladıklarını açık biçimde ortaya koymaları gerekir. Bu ortaya konulmalıdır ki, entegre olması istenenlerin özgür seçme hakları pratik bir değere sahip olsun ve entegre olmayışlarının gerçek nedenleri açığa çıksın.

Bugün hiç kimse, eğitim görmüş Almandan eğitim görmemiş Almanca, entegre olmuş yabancıdan entegre olmamış yabancıya kadar hiç kimse, tüm toplum için geçerli ortak ve genel bir entegrasyon tanımı yapamaz. Bu nedenle de, entegrasyon tartışmaları belirsizlik içinde yürütülen bir kör dövüşüne dönüşmüştür.

Şu gerçeğin altı çizilmelidir: Almanca öğrenmek bir eğitimle ilgili teknik bir sorundur. Belli bir yöntemi vardır ve bu yöntem izlendiğinde hemen herkes Almanca'yı kolayca ve kısa sürede öğrenebilir. Almanya'nın da Almanca öğretmeye ilişkin geniş bir bilgi birikimi ve deneyimi mevcuttur. Sorun hangi amaçlarla ortaya konulursa konulsun, Almanca'nın öğrenilmesi, Göthe enstitüsünün dil programlarında yapıldığı gibi belli bir zaman içinde istenilen her düzeyde sağlanabilmektedir.

Demek ki, sorun Almanca'nın öğretilmesi sorunu değildir. Açıkça ifade edildiği gibi, “biat” etme anlamında da olsa entegre olma sorundur. Ve ne yazık ki, hiç kimse ve hiç bir kurum bunun ne olduğunu anlatma zahmetine katlanmamaktadır.

Basit bir anlatımla, entegrasyon sözcüğünün Türkçe iki karşılığı kullanılmaktadır: **Bütünleşme** ve **uyum**.

Almanya'daki Türklere yönelik yayınlarda en yaygın olarak kullanılan sözcük ise, “**uyum**”dur. Yani Türklerin Alman toplumsal ve yasal sistemine uyum göstermeleridir. Kırsal kökenli birinci kuşağın yaşadığı gibi, bu uyum, kırmızı ışıkta geçmemek, yerlere tükürmemek, çöp atmamak, bağıra çağıra konuşmamak, sıraya girmek vs.den ibarettir. Sonuçta, kırsal kökenli insanlar, kentsel yaşama ilişkin bu ve benzeri

kurallara akla gelmedik uygulamalar ve yaptırımlarla da olsa “uyum” sağlamışlardır. Ve şimdi üçüncü ve dördüncü kuşak oluşmuşken şu soruyu sormaktadırlar: Bakın uyum sağladık, daha ne istiyorsunuz?

Oysa entegrasyon sözcüğü, uyumdan daha çok “**bütünleşme**” demektir. Değişik parçaların, büyük ya da küçük olduğuna bakmaksızın, tek bir bütün içinde bir araya gelmeleridir. Bir araya gelinen bütünde (entegre olunan) hangi parçanın baskın (egemen) olacağı ise, doğrudan toplumsal ilişki alanındaki güç ilişkileriyle belirlenir. Değişik ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel değerlere sahip insan toplulukları söz konusu olduğunda (ki çağdaş anlamıyla “ulusal topluluklar”), kaçınılmaz olarak bütün bu toplulukların yerleşik durumlarına, yerleştikleri yere ve gerilek ya da ilerlek yapılarına göre belirlenir. Eğer özgürlükten, seçme özgürlüğünden, bireysel ve kamusal özgürlükten söz ediliyorsa, bu toplulukların karşılıklı ilişkisi de özgürce olmak zorundadır. Dolayısıyla bütüne katılacak (tabi olmak anlamında değil) parça, aynı zamanda bütünü değiştirir ve kendinden bazı öğeleri bütüne dahil eder. Bu açıdan entegre olan kadar entegre olunan da bu süreçte değişime uğrar. Aksi halde, entegre olmak “tabiiyet/boyun eğme”, entegre etmek de “özümseme” olup çıkar.

Gerçek sorunlar kendi gerçekliği içinde, kendi somutluğu içinde ele alınmak zorundadır.

Entegrasyon konusunda gerçek, tarafların ya da bütünü oluşturacak olan parçaların eşitsiz ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemlerin insanları olmalarıdır. Dolayısıyla kültürleri ve zihniyetleri farklıdır.

Gerçek bu olmakla birlikte, salt olgusal bir yaklaşımla konuya açıklık getirmek ve çözümler üretmek de olanaklı değildir.

Gerçek, üsyapısal denilen siyasal, kültürel ve felsefi olgularda değil, altyapısal, yani ekonomik ilişkiler alanında. Açık ki, “Türkler” geri ve kırsal üretim ilişkileri içinden Almanya'ya getirilmiştir. Gelinek ülke ise, sanayi toplumdur, sanayi devrimini yukardan aşağıya da olsa gerçekleştirmiş bir toplumdur. 1980'lerden itibaren eski tarzda işçi alımlarının durdurulması ve sadece aile bileşimi ve ilticacılık sistemiyle yeni insanların getirilmesi de, entegre olması istenenlerin geldikleri ülkedeki (Türkiye) elli yıllık ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel gelişmelerle bağını kesmiştir. Böylece ikili bir çatışkı ortaya çıkmıştır: Bir tarafta elli yıl öncesinde kalmış geri kırsal üretim ilişkilerinden sanayi toplumuna getirilmiş insanlar ve diğer taraftan elli yıl her türlü gelişmenin dışında tecrit olmuş olarak yaşayan insanlar.

Bu durum, her açıdan, toplumsal ve kültürel her alanda getirilmiş insanların elli yıl dondurulmuş olarak yaşatılmasına yol açmıştır. Ülkelerindeki elli yıllık gelişmenin dışında kalmışlar ve ülkelerindeki toplumsal yapının elli yıl gerisinde kalmışlardır. Bu da yaşadıkları

ları ve çalıştıkları ülke ile geldikleri ülkeye ilişkin ikili bir entegrasyon sorunu yaratmıştır. Kaçınılmaz sonuç, kendi içine kapanma olmuştur.

Değişik araştırmaların gösterdiği gibi, entegre olması istenen Türkiyeliler, her iki ülkenin toplumsal tasarruf düzeyinin çok daha üzerinde bir tasarruf eğilimindedirler. Genel ifadeyle, çok ve düşük ücretle çalışan, ama çok az tüketen bir topluluk. Bu yüzden yaşadıkları ve çalıştıkları ülkedeki toplumla olan ilişkileri çalışma alanlarıyla, işyerleriyle sınırlıdır. Doğal olarak dil de, bu alanların gereksindiği kadardır. Öyle ki, sanayinin son elli yıllık gelişmesi işyerlerinde pek çok şeyin dil/eğitim gerektirmekten yapılabılır hale getirmiştir. Basit bir örnek vermek gerekirse, elli yıl önce işyerlerinde “sigara yasağı” yazıyla yazılırken, bugün simgelerle ifade edilmektedir. Dolayısıyla okur-yazar olmak gerekmemektedir. İş koşullarının okur-yazar olmayı gerektirmediği bir ortamda da, çalışanların dile ihtiyaç duymaları da zaten beklenemez.

Diğer yandan kırsal/tarımsal geri ekonomik ilişkilere göre gelişmiş sanayi toplumu bir ilerlemeyi temsil eder. Bu ilerleme içinde toplumsal ilişkiler kadar hukuki, yasal ilişkiler de farklıdır. Birisinin ticaret anlayışı ile diğerininkisi çoğu zaman birbirine karşıt niteliklere sahiptir. Birisinin emeğe verdiği değer ile diğerininkisi birbirinden farklıdır. İşgücünün, yani emeğin değerinin saatle (hatta dakikayla) ölçüldüğü bir sanayi toplumu ilişkileri ile emeğin hiçbir biçimde maliyetlere dahil edilmediği bir tarımsal ekonomik ilişkilerin aynı toplumsal ilişkiler yaratması zaten beklenilemez. Toplumsal ilişkiler farklı olduğu gibi, onun üzerinde yükselen kültür ilişkileri de farklıdır.

İşte entegrasyon konusundaki her türlü tartışmanın dışladığı gerçekler de bunlardır.

Bütün bu ekonomik temele dayanan ve tarihsel evrime dayalı gerçeklerden hareket etmek yerine, sorunu yalın biçimde “Almanca öğrenmeye” indirgemek ve ardından da “entegre olmuyorlar” diye suçlamak, belki söyleyenlere iç huzuru verse bile, pratikte hiç bir sorunu çözmemektedir.

Entegrasyon sorunu zor, karmaşık ve tarihsel içeriğe sahip bir sorundur. Ama dil öğrenimi ise, çözüm yöntemleri belli olan bir sorundur. Ancak dil öğrenimi aynı zamanda eğitim/öğretim sorunuyla birlikte ele alınmak zorundadır. Eğitilecek insan yetişkin değil de çocuk olduğunda, sadece onu okula gidebilecek kadar dil öğrenmesini sağlamakla yetinilemez. Çocuklar aynı zamanda doğdukları andan itibaren, konuşmayı öğrenmekten toplumsal/ailesele ilişkileri öğrenmeye kadar pek çok bilgi edinme aşamalarından geçer. Okul, yani resmi eğitim kurumları bu bilgi edinmelerin üzerinde yükselir ve bu bilgi edinimlere göre eğitim yapar. Çocuklar, okul çağına gelene kadar bu bilgi birikimini asıl olarak kendi aile ortamında edinirler. Bu yüzden de, çocukların kendi aile ortamında bilgi edinmelerinin ara-

cı kendi dilleri olmaktadır. Sorunlar da buradan başlayarak çocukların tüm yaşamını belirlemektedir.

Aile ortamında anadili üzerinden bilgi edinen (ve ailenin kendi toplumsal ve eğitimsel kökenine göre değişen) çocuk, okul çağında farklı bir dilde bu bilgiyi kullanmak zorunda kalmaktadır. Bir bakıma, okul çağına gelen her çocuk, kendi anadilindeki bilgiyi diğer dile çeviren uzman bir çevirmen olmak zorunda bırakılmaktadır. Ve herkesin bildiği gibi, bu da olanaksızdır.

Bugün dördüncü kuşaktan söz ediliyor. Henüz ailenin dili ile yaşanan toplumun ve eğitimin dili bir ve aynı değildir. Çocuklar aile ortamında edindikleri bilgileri eğitim alanına aktaramamaktadırlar. Sonuç, eğitimsel felakettir.

İşte dil öğrenimi açısından soruna yaklaşıldığında çözülmesi gereken şey, çocukların aile ortamında edindikleri bilgilerin eğitim alanında kullanabilir hale getirmektir. Bunun yolu ise, anadili üzerine inşa edilmiş bir eğitim diline geçişi sağlayan bir eğitim sistemi oluşturmaktan geçer. Yapılmayan ve yapılmak istenmeyen de budur.

İstenilen, aile ortamının tümüyle Almanca'ya dayandırılması ve aile ortamında edinilen bilginin Almanca edinilmesinin sağlanmasıdır. Bu bir dayatmadır, çünkü ailenin kendisi en fazla sokak Almancasını bilmektedir, kendi bilgilerini çocuğuna aktarmayı sağlayacak düzeyde Almanca'ya sahip değildir. Sahip olmasının tek yolu, ortalama bir Almandan daha çok eğitim görmüş (tercihen yüksek okul eğitimi) bir Alman seviyesinde Almanca'yı bilmektir. Ama bu da aileye zaten verilmemiş olan şeydir.

Bu açıdan, yetişkinlerin (aile) eğitimi ile (genel/toplumsal eğitim) çocukların bu olumsuzluk içinde eğitimlerinin (okulsal) birbirine koşut olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Ama eğitim denilen şey, zaman ve emek ister. Geçimini ya da birikim sağlayabilmek için çalışmak zorunda kalan insanların ise, böyle bir zaman ve emek vermeye olanakları yoktur. Fabrikada sekiz saat vardiyalı çalışan bir işçi ailesinin “*hoch deutsch*” öğrenmesini beklemek ve bunun için emek ve zaman ayırmasını istemek hem gerçekçi değildir, hem aptalcadır.

Bu nedenle diyoruz ki, ailenin yaş ve evrimsel değişim süreci tamamlanana kadar çocukları olmadık ve olmayacak şeyler için harcamak yerine, bu çocukların anadillerindeki bilgi birikimlerini Almanca eğitim alanında kullanabilir hale getirecek bir eğitim sistemine geçilmesi gerekir.

Bu sistemin nasıl olacağı ise, konunun uzmanlarınca ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır. Yapılması gereken, bu gerçekleri kabul etmek ve bu uzmanların söylediklerini dinlemek ve uygulamaktan ibarettir. Yetişkinlere ise (entegre olmaları istenenlere), neye, niçin ve neden entegre olmaları gerektiğini kendi anadillerinde anlatılması gerekir. Bu yapılabildiği sürece, boş ve verimsiz entegrasyon tartışmaları da sona erecektir.

İnsanın, gittikçe daha çok ekonomik zenginliğe dönüştürülmesi gereken insani kaynak olarak algılandığı bir toplumda eğitimde neler olur? Mevcut toplumda, daha verimli ölçüde ve daha hızlı çevrimle arzulan öznel yetenekleri sağlamak için eğitim üzerindeki toplumsal baskı büyür. Eğitimde “verimlilik artışı” göstergeleri ezicidir. Sözde elit ve üstün yetenekli eğitim (“seçkin girişim”), çocuk yuvalarına “eğitim standartları”nın yerleştirilmesi önerileri, okul süresinin kısaltılması, çocukların okula daha erken başlatılması, sınıf atlama, eğitim programlarında birimsellik ve Bachelor derecesinin getirilmesi, eğitim şirketleri için (GATS) bir eğitim pazarının yaratılmasıyla eğitimin özelleştirilmesi girişimi vb. şeyler açıkça dile getiriliyor.

Hammadde Olarak İnsan

Eski şansölye Helmut Kohl, 1980’li yıllarda şunu açık biçimde ifade etti: “Zeki çocuklar, hammadde eksikliği çeken bir ülkede gerçek hammadde-dirdir.” Kırmızı-Yeşil hükümeti, Siyah-Sarı koalisyon hükümetinin söyleminden daha farklı değildir. Kırmızı-Yeşim hükümetinin 2002 faaliyet raporunda, “İnsanların yaratıcılığı ve yetenekleri Almanya’nın en önemli hammaddesidir”, çünkü “yarının yenilikleri, bugünün genç insanların beyinlerinden başlar” deniliyordu. (Schröder)

Daha geniş bir tanımlama, işverenlere danışmanlık hizmeti veren McKinsey&Co. şirketinin 2000-2002 arasında düzenlediği “Eğitim Girişimi”nde ortaya konulmuştur. Bu düşünce kuruluşunun kongresinde, Alman Kitapçılar Birliği barış ödülü sahibi ve Berlin Üniversitesi’nde toplumbilimci olan Wolf Lepenies eğitim konusundaki düşüncelerini açıkladı. Ona göre, eğitim, bugüne kadar olduğu gibi “sadece toplumsal bir hizmet olarak değil, aynı zamanda ekonomik bir yatırım olarak da” görülebilmemiş. “İnsan sermayesinin üçte ikisi okulda ve üniversitede değil, ebeveynler ve yetişkinlere yönelik eğitimle oluştuğundan, bu değer yaratma biçimi bizim ekonomik bilançomuzda uygun bir yere sahip” olmalıdır. Bir başka ifadeyle, eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen öğrenim süreçleri de ekonomik olarak daha fazla kullanılabilir hale getirilmelidir. Çünkü Lepenies’e göre, Almanya’da “insan sermayesinin kullanımını gerekli olanın altındadır”.

OECD’nin düzenlediği PISA Araştırması da bu temel görüşün dışına çıkmaz. PISA Araştırması, mezuniyet biçimlerini ve bunun dağılımını araştırmak yerine, eğitim sistemi yoluyla belli temel yetilerin hangi nitelikte üretildiğini sorgular. Ama o da, insan sermayesinin üretilmesi amacıyla sınırlı kalır. “İnsan sermayesinden sağlanan çıkar, ... (sadece -A.B) insanların ‘yaşam boyu öğrenenler’ olmalarına izin veren özelliklere sahiptir.” (OECD)

Bu bağlamda eğitimle ilgili sözcükler yanlış anlamaya olanak tanımıyor: “İnsan hammaddesinin” iyileştiril-

mesi olarak eğitim, “ekonomik yatırım” olarak eğitim, “değer yaratma” olarak eğitim, “insan sermayesi” olarak eğitim. Eğitim, yaşamsal kararları kesin olarak piyasanın belirlediği bir toplumda, doğal olarak sadece insanların vasıflandırılmasına hizmet eder. Eğitim metalaştır.

Neo-liberal Düşünce Üretim Merkezleri

“Hizmet” anlamında eğitimin liberalleştirilmesi, örgütlerin, araştırma merkezlerinin ve özel enstitülerin oluşturduğu bir ağ tarafından geliştirilir. Dünya ticaretinin genel kurallarından sorumlu, ama ABD’li, Avrupalı ve Japon kuruluşlarının egemen olduğu 1995’de kurulan WTO da bunlar arasındadır. Eğitimle ilgili anlaşma, GATS’tır (*General Agreement on Trade in Services/Hizmet Ticareti Genel Anlaşması*). GATS’ın amacı nedir?

Şimdiye kadar, en azından genel eğitim, hala yönetiminden ve yürütülmesinden devlet ve toplumun sorumlu olduğu kamu eğitimi sisteminin kapsamında örgütlenmiştir. Avrupa Birliği’nin çekinceleri, hala genel ve kamu eğitimi özel şirketlerin etkisine karşı koruyor. Eğer bu çekinceler ortadan kalkarsa, toplumun bütün eğitim alanları “serbest” pazarın etkisine girecektir. O zaman ilkokuldan yetişkin eğitime kadar bütün eğitim, kamu denetiminden kopartacak ve özel eğitim şirketlerinin denetimine sokacaktır. Bu sonuç, eğitimi büyük ölçüde üretim bedelini ödeyebileceklerin sahip olabilecekleri bir metaya dönüştürür. Her durumda bu ülkede zaten var olan eğitimin skandal düzeydeki eşitsiz dağılımının ek bir kötüleşmesine yol açacaktır. Eğitim, bu şekilde mevcut olandan çok daha fazla çıraklık eğitimi (*ausbildung*), açık mesleki vasıflandırmaya indirgenmiş olur. Bunun toplumun demokratik gelişimi açısından ortaya çıkaracağı sonuçlar hesap edilemez. Çünkü genel eğitim, birey ve kolektif çoğunluk için temeldir ve gerçek demokrasinin temel taşlarından biridir. Bu genel eğitime sahip olmayan ve geliştiremeyen kişi, demokratik davranışın temelini ve aynı biçimde sivil toplumun temelini tehlikeye atacaktır.

OECD de bu bağlamda hareket eder. Bu “zenginler kulübünün” (Chomsky) hedefleri, optimal ekonomik gelişmenin ilkelerini belirlemek, ekonomik gelişmenin desteklenmesi, dünya ticaretinin artırılmasıdır. OECD, karşıla-

Eğitimde Biyolojik Korsanlık

Prof. Dr. Armin BERNHARD

tırmalı eğitim araştırmalarıyla, bu ekonomik hedeflere ulaşmayı sağlayacak insan sermayesinin öznel koşullarını ve yetilerini soruşturur. En üst amaç, insan sermayesini oluşturmaktır.

1977’de kurulmuş olan *Bertelsmann Vakfı* ve *Yeni Toplumsal Pazar Ekonomisi İnisiyatifi* (INSM), iş ilkelere dayanan bir toplumsal politika oluşturma amacıyla hareket ederek eğitim ve yüksek okul politikalarıyla ilgili sorunlarla uğraşmaktadır. Daha önce sözünü ettiğimiz *danışmanlık şirketi McKinsey*’in Almanya bürosu –medya, kültür, siyaset ve bilim dünyasından ünlü kişilerle birlikte çalışarak– Alman eğitim sisteminin iş bakış açısından geliştirilmesini amaçlayan yoğun bir propaganda yürütmektedir.

Bu kuruluşun geliştirdiği *sözde Eğitim Manifestosu*, eğitimin neo-liberal işleve sahip kılınmasının tüm izlerini taşır: 1. Yetenek rezervlerinin tüketimini, çocuk eğitimine olabildiğince erken yapılacak yatırımla en uygun hale getirmek. “Erken çocuk pedagojisi”nin bugünkü yükselişi, bu bağlamda insan kaynaklarının sömürüsüyle bağlantılı olarak görülmelidir. 2. Öğrencilerin başarılarının kapsamlı ölçümleri, düzenli okul denetimleri gibi niteliği güvence altına alınmasına katkıda bulunmalıdır. 3. Bireysel eğitim kurumları için daha fazla özgürlük tanınmalıdır. Eğitim kurumlarının “kurallarla aşırı düzenlenmesi” ortadan kaldırılmalı ve yerine “özerklik” ve yarışmacılık geçmelidir. 4. Eğitim, artık öncelikle kişisel gelişimin ve olgunlaşmanın elde edilmesinin bir aracı değil, ekonomik yatırımın aracı olmalıdır.

Homo Materia ve Biyolojik Korsanlık

Felsefeci Günter Anders, başka bir bağlamda *homo materia* (*madde insan*) kavramından “insan kaynağı” kavramını geliştirdi. Bu kavram, neo-liberal eğitim politikasının insan düşüncesini çok iyi anlatıyor. *Homo materia*, insanı, “değerli bir hammadde kaynağı” olarak kavramak demektir. Hammadde kaynağı, organları açısından, onun biyofiziksel donanımı açısından insan hammadde kaynağıdır ve kullanılabilir yetileri de eğitim sayesinde geliştirilebilir. Bizim konumuzda *homo materia* kavramı, hammadde olarak insana ekonomik süreçler açısından en uygun kullanım sağlayacak bir biçim verileceği düşünce-

sini ifade eder. Bu bağlamda “kaynak” olarak tanımlama açıklayıcıdır, çünkü burada, “doğal” bir zenginlik kaynağından, insanın gelişim gücünün eğitim yoluyla işlenerek ekonomik açıdan yaratıcı, yenilenebilir ve esnek insanlar üretilmesinden başka bir şey kastedilmiyor. İşlenmemiş çocuk, okulda insan sermayesi olarak sürekli değiştirilebilir ve işlenebilir şekle getirilmiş bir kaynaktır. *İnsan bir hammadde deposudur. Bu, neo-liberal insan düşüncesinin özlü bir ifadesidir.* Burada özgün biçimde bir bio-korsanlık söz konusudur. Bio-korsan sözcüğüyle tanımlanan şirketlerin pratiği, kesinlikle “üçüncü dünya” ülkelerindeki genetik ya da biyolojik kaynakları kendi patentlerine alması, yani bu doğal kaynakları yetiştirmiş ve büyütmüş yerel insan grupları boşluğa terk edilerek, bu kaynakların kullanım ve yararlanma hakkının şirketlerce alınışı eğitim sektörüne de uyarlanabilir. Bio-korsanlık, muazzam bir doğal kaynaklar hırsızlığıdır. Onların amacı, egemen toplumsal grupların zihinsel insan kaynaklarına ulaşımını uzun vadeli güvenceye almaktır. İnsanın zihinsel hammaddelerinin işlenmesi ve kullanılması için yürütülen bu savaşta, “insani doğal güçler”in (Marks) eğitiminin engellenmesi esastır. İnsanların kendi gelişimleri gasp ediliyor.

Bu insan tasarımı, yeni bir kişilik düşüncesine, geleceğin insanının nasıl olması gerektiği konusunda yeni bir kavrayışa denk düşer. Neo-liberal insan, hareketli, esnek, şekil değiştirebilen bir kişiliktir. Bu kişilik, yaratıcıdır, düşünce üretir, ilham sahibidir, bütün kişisel dağarcığını şirketin, kurumun hizmetine sunar; “özerk olarak” hareket eder, ama sadece sistemin kendisine koyduğu sınırlar içersinde.

Neo-liberal insan, *özerk parçalara ayrılmış* (birimselleştirilmiş) *insandır*. Açık ki, insanın istenildiği gibi piyasa koşullarına uygun parçalara bölünebileceğinden yola çıkılmaktadır. Kendi kişiliği, esnek (*elastisch*) biçimde piyasanın gereksinmelerine göre ayarlanmalıdır. ABD’li toplumbilimci Richard Sennet, “*Corrosion of Character*” (“Kişiliğin Çürütmesi”) kitabında bu insan tasarımını şöyle tahlil eder: Neo-liberalizmin örnek insan tasarımı, ekonomik sistemin yer ve zamana göre değişen hareketlilik talebine uyan esnek (*flexibel*) bir insandır. Bu insan, sadece geçici toplumsal bağlar kurar ve ahlaki kategorilerin büyük bölümü ona yabancıdır.

Biyolojik Korsanlığın “Fiyatı”

Eğitimin ticarileştirilmesinin toplumsal, ekonomik ve bireysel “fiyatı”, şu ana kadar hesaplanamamıştır. Tümünüyle liberal piyasanın kutsanmasıyla gölgelenmiş ve çok büyük olumsuzluklarının görmezlikten gelinmesini zorunlu kılan bir bakış açısından dolayı, bunda şaşılacak bir durum yoktur. Özet-

le, tümüyle başarısız olmuş bir eğitimin toplum üzerindeki sonal etkilerinin giderilmesinin “maliyetleri”nin neo-liberal kavrayışta yer bulmadığını söyleyebiliriz. Eğitimin ticarileştirilmesi, skandal boyuttaki mevcut eşitsizliği daha da şiddetlendirecek ve özel olarak arka planında göç olan çocuklarda ve alt toplumsal katmanlardan gelen çocuklarda son derece büyük dezavantajlar yaratacak-

tır. Okulların doğrulama ve değerlendirme araçlarına boğulması, *standartlaş-tırma*yla çocuğun gelişme yeteneklerinin çok yönlülüğünü aşırı ölçüde kısıtlayacaktır. Aynı zamanda dayanışmacı bir toplum için yok edici olan okullardaki rekabet, neo-liberal vahşi kapitalizmin başkalarını itekleyerek kendine yol açma mantığıyla sürekli olarak ödüllendirildiği için artacaktır.

Ancak eğitimin ekonomikleştirilmesi girişimleri, yeni sosyalleştirme koşullarının işletilmesi ve çocukların ve gençlerin kendi kimliklerine sahip çıkma gibi global sorunların üstesinden gelinmesi için acilen gereksinime duyulan alternatiflerin yolunu tıkıyor. Eğitimde biyolojik korsanlığın toplumsal bedelini global aktörler değil, kendi yaşamlarını kendilerinin belirleme hakkı reddedilenler ödeyecektir.

Berlin Nüfus ve Gelişim Enstitüsü'nün “Kullanılmayan Potansiyeller” Araştırmasına İlişkin Açıklama

Prof. Dr. Franz HAMBURGER

Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz und Institut
für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.

Berlin Nüfus ve Gelişim Enstitüsü'nün veri dayanağı olağanüstü, yorumlanış ve kullanılış biçimi ise kabul edilemezdir.

1. Araştırmada öyle olgulardan söz edilmektedir ki, bunlar, göçmenlerin motivasyonu örneğinde olduğu gibi, verilere dayanmamaktadır. Araştırmanın 7. sayfasında “... düşük motivasyon görülmektedir” denmektedir. Verilerde ise buna yönelik ipucu bulunmamaktadır. Ama araştırmanın karakteristik özünü ortadadır. Potansiyellerin kullanılmamasının suçu, pervasızca göçmenlere yüklenmektedir. Bir başka ifadeyle de bu gösterilebilir: 7. sayfada denilmektedir ki: “Göçün başarılı olabilmesinde köken belirleyicidir”. Oysa her önlisans seminerinde, bu başarı için fırsatların ve engellerin de belirleyici olduğu öğretilir. Araştırmanın kamuoyuna sunumunu bu kadar uygun kılan, yönlendirilen suçlamalardaki indirgemedir. Bu indirgeme, yerlileri rahatlatılmakta ve onların mevcut olduğu kadarıyla entegrasyon karşıtlığını tabulaştırmaktadır. Araştırma, bu yorumlama tarzıyla önyargılara hizmet etmektedir. Öte yandan “iki kültürlü evlilik” göstergesinin kullanılması, entegrasyon kuramı açısından önemsiz değildir. Ama belki de, bir birliktelikte iki taraf olduğu konusunda biraz kafa yorulabilirdi.

2. Ayrıca bütün bunlar, araştırmanın ve sunumun Türk odaklı olmasındaki nedendir. Çünkü yabancı sorunun bir Türk sorunu olduğu, Kneipe müdavimleri tarafından 1980'lerin başından beri bilinmektedir. Kneipe müdavimliğinin ise, örneğin genç İtalyanların eğitim durumunun, diğer milletlerden gelenlerden daha kötü olduklarını gösteren analizlerden etkilenmediği pek de şaşırtıcı değildir. Ama kendini bilimsel olarak kabul eden bir araştırmanın, böylesi eskimiş kabaklıklarla sunulabilmesi ise şaşırtıcıdır. İtalyanlarda görüldüğü gibi, okul başarısı ile ulusal karakterin elbette bağlantısı yoktur, tersine, göç sürecinin yapısıyla ilintilidir. Ama Berlin Enstitüsü'nün belli ki bu yönde hiç bir tasarımı bulunmamaktadır.

3. Bu ise, genel olarak göç araştırmalarının alıntılanması için de geçerlidir. “Araştırma”da, genel anlamda, diğer hiçbir araştırmanın sonuçları dikkate alınmamıştır. Neden böyle bir şey yapılır? Dikkate alınsalar, bu “araştırma”yı karakterize eden o sıradan parolalar kaleme alınamazdı. Oysa, örneğin toplumsal uzaklıklara yönelik araştırmalardan bir şeyler çıkarılabilirdi. Bir başka örnek: 8. sayfada, “Bilhassa Türk kökenlilerde, gençlerin eğitime olan tutkusunu artırmak için, kalifiye olmanın faydalarını, şu ana kadar olduğundan daha da belirginleştirmek gerekmektedir” denilmektedir. Halbuki araştırmanın yazarları, DJI'nin (Alman Gençlik Enstitüsü) araştırmasında, özellikle Türklerde son derece yaygın bir eğitime yönelim olgusunun bulunduğunu okuyabilirlerdi. Nitekim göçmenlerin genelinde de benzeri görülmektedir –bu da, göç araştırmacılığının burada ve başka yerlerde kurulduğundan beri– ve bir çok araştırma tarafından da sıkça doğrulanmış bir sonuçtur. Ama “araştırmanın” yazarları neden bilimsel tahliller tarafından yanıtılmaya izin versinler ki!

4. Ayrıca umursamazlık da yaygındır. Buna göre, kültürel normların kabul edilebilirliğinin, nesnel olarak hemen hemen hiç saptanamayacağı iddia edilmektedir (11. sayfa). Böylesine basit bir anlayışa karşı, Türklere ve başörtülü müslüman kadınlara yönelik Konrad Adenauer Vakfı'nın yapmış olduğu araştırmaya işaret etmek yeter. Basitçe düzenlenmiş anketlerle bile, düzinelerce önyargı çürütülmekte-

dir. Ama şu da bir devrim olurdu: Göçmenlerin kendisine, kültürel normlar hakkında ne düşündüklerinin sorulması. Aslında, araştırmanın o denli küçük düşürdüğü Türklerin Alman demokrasisine yerlilerden daha çok değer vermeleri görüntüye uymazdı. Ama Konrad Adenauer Vakfı'nın araştırmasından bile alıntı yapılmamıştır.

5. Bilimsellik açısından en ölümcül hata ise, entegrasyonun, toplumsal yükselişle karıştırılmış olmasında yatmaktadır. Bu hata, Baden Württemberg Eyaleti İçişleri Bakanının, araştırmanın göstergelerine göre meslek eğitimi gören iki çocuklu Avusturyalı esnaf bir ailenin, annenin işsizliği koşullarında entegre olamadığı saptamasını yapmaya itmiştir. Araştırmada, entegrasyonu “ölçmek” için kullanılan üç etmen, entegrasyonu değil, orta, hatta üst katmanlara ait olanları, yani lisede okumayı, yüksek öğrenim düzeyinde bulunmayı ve mezuniyet oranını ölçmektedir. Aynı göstergeler yerli nüfusa uygulandığında (ve öte yandan araştırmanın da yaptığı gibi, serbest meslek sahipleri, kamu hizmetinde çalışanlar, güven öngören meslekler ve ev kadınları oranları da eklendiğinde), entegrasyon düzeyi kötü bir görünüm sergiler. Belki de olay, araştırmanın odaklandığından farklı olarak, entegrasyonun biraz daha karmaşık kavrayışlarının bulunduğudır. Belirtilmelidir ki, *Mikrosensus*, betimleyici tarzdadır, ama o, mutlak biçimde ideolojik yönelimlere uydurulmaya çalışılmıştır ve kaçınılmaz olarak bunda başarısız olmuştur. Yazarlar, verilerden işe yaramaz göstergeler türetmişlerdir. Ayrıca riskli hesaplamaları için gruplar oluşturmuşlardır. Bu grupların sistematik olarak gerekçelendirilmesi mümkün olmayıp, tersine, sadece hesaplamalara uygun büyüklüğe sahip gruplar oluşturma isteğinin bulunduğu ortaya çıkmaktadırlar. Önce Almanya'daki Türkler ele alınır. Sonra Asyalılar –ama bu grubun birleşimi belirsiz bırakılsın– ya da “Afrikalılar” –renkli bir karışım, ama her zaman hesaplamalar için iyi bir grup oluşturur–, yahut Güney Avrupalılar. Araştırmanın yazarları, kendilerini bu bağlamda, birbiriyle bağdaşmaz olguları aynı kefeyle koyduklarına değinmekten alıkoyamıyorlar. Belki de getirdikleri bu kavrayıştan farklı bir sonuç çıkarabilirlerdi –ama onlar bunun için para almazlar. Zaten bu kadar da güzel hesap yapamazlardı!

6. Son olarak bölgeselleştirme. Özünde toplumsal araştırmalara yönelik bir başlangıç göndermesi. Ama veriler bir federal eyalet için neyi ifade eder? Herkes biliyor ki, bu ortalama verilerin arkasında en zıt karakteristik gelişmeler yatmaktadır. Ama yazarlar, genelde lise mezunu oranı düşük olduğu yerde, o ünlü göçmen kökenliler arasında da aynı düşük oranın görüldüğüne ve diğer bölgelerde, örneğin kent eyaletlerinde durumun farklı olduğuna bir göz atabilirlerdi. Ve bu eyaletlerde okul başarısızlığındaki oranların da yüksek olduğunu ve buna ilişkin açıklamalar bulunduğunu da –elbette, ister politik, ister entelektüel olsun, Kneipe müdavimliğine hizmet etmesi istenen açıklamalar değildir– görebilirlerdi. Neden Rheinland-Pfalz'daki durumlar söylendiği gibi durumlardır? Eğer en yüksek entegrasyon düzeyine sahip olan Doğu Bloku göçmenleri ve AB-25 ülkelerinden gelenler özellikle burada yoğunlaşmışsa ve yine de eyalet “en alt düzeyde” kalmışsa, bunun nedeni nedir? Anlaşılan, toplumsal ve tarihi olgular, federal eyaletler için basit hesap şablonları hazırlayıp, yorumlamaya başlayacak kadar kolay değildir.

7. Belki de kullanılmayan potansiyeller vardır. Ama o zaman buna konulacak altbaşlık, “Almanya'da uygulanmalı toplumsal araştırmaların durumu” olmalıydı.

Türkiye Kökenli Göçmenler Toplumun “En Alttakiler”ini Oluşturuyor

Dr. phil. Hıdır ÇELİK

Bonn Göç Araştırmaları ve Kültürlerarası Eğitim Enstitüsü Başkanı
Köln Üniversitesi Kültürlerarası Pedagoji Bölümü öğretim görevlisi

Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü'nün geçtiğimiz ocak ayında kamuoyuna açıklanan Almanya'da toplumsal entegrasyon ve uyumla ilgili araştırma sonuçları, entegrasyon politikasının son elli yıldan beri göçmenlerin topluma uyumunun başarısızlıkla sonuçlandığına dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın dikkat çektiği en önemli nokta ise Türkiyeli göçmenlerin toplumsal entegrasyonda (uyum) tüm göçmen grupları arasında en başarısız olan grup olmalarıdır. Araştırmanın dikkat çektiği en önemli konuların başında Türkiye kökenli göçmenlerin ve çocuklarının üçte birinin herhangi bir okulu bitirmeden, herhangi bir okul diploması almadan okuldan ayrılmış olmalarıdır. Herhangi bir okulu bitirerek meslek edinme hakkı elde edelerin ise meslek yeri bulmaları ve meslek yaşamlarını başarıyla sonuçlandırmaları ise ayrı bir toplumsal sorunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Türkiyeli göçmenlerin büyük bir kısmı diğer göçmen gruplara göre işsizlikten en çok etkilenen, en kötü eğitime sahip, toplumsal yaşama en az katılan grup olarak öne çıkmaktadır.

Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü'nün araştırma sonuçları bir çok yönüyle tartışıldığında Türkiyeli göçmenlerin toplumsal uyumda “en alttakileri” oluşturuyor olmaları Almanya'nın göçmenler politikasının başarısızlığını göstermektedir. Göçmenlerin topluma uyumu elli yıldan beri tek taraflı olarak, göçmenlerin asimilasyonu ve geri dönüş politikası olarak ele alındı. Göçmenlerin buradaki kalıcılığı dikkate alınmadı. Özellikle de burada doğup büyüyen gençlerin toplumsal uyumu seksenli yılların sonlarına kadar gözardı edilerek, nasıl olsa onlar da aileleriyle birlikte geri dönecekler politikasıyla sınırlandırıldı. İkinci ve üçüncü kuşak Türkiye kökenli göçmenlerin eğitim ve meslek yaşamlarındaki başarısızlıkları bu politikanın bir sonucudur. Toplumsal uyum ve birlikte yaşam kitlelerin sosyal ve ekonomik uyumunun sağlanmasından

geçer. Sosyal sorunlarını çözememiş toplumlar, toplumsal eşitsizliğin bir sonucu olarak –sosyal gruplar arasındaki işsizlik, ekonomik sorunlar, konut, beslenme ve eğitim farkı– sosyal yaşamda birlikteliği sağlayamazlar. Türkiyeli göçmenlerin sosyal yaşama katılmamaları onların eşit sosyal ve toplumsal haklara yeteri derecede sahip olmayışlarının bir sonucudur. Toplumsal uyumun sağlanması göçmen gruplara eşit hakların sağlanmasından ve bu grupların aktif toplumsal yaşama katılmalarının sağlanmasından geçer. Araştırmanın dikkat çektiği engelleyici diğer önemli bir faktör ise din ve bunun sonucu olarak getolaşmanın toplumsal uyumdaki negatif rolüdür. Özellikle son yirmi yılda giderek yoğunlaşan siyasal ve fundamentalist (kökten-dinci) dini örgütlenmeler birlikte yaşamın ve kültürlerarası

diyaloğun önündeki engellerden biri olmakla birlikte, belirleyici temel etken değildir. Göçmen grupların ve özellikle Türkiyeli göçmenlerin toplumda dışlanmaları, eşit politik ve sosyal haklara sahip olmayışları onları giderek dinci fundamentalist gruplara yöneltilmektedir. Bu tür siyasal akımların etkisizleştirilerek, göçmen gruplar üzerindeki etkilerinin azaltılması göçmenlerin ve çocuklarının eğitiminden ve özelliklede iş dünyasına uyumundan geçer.

Bu araştırmanın önemli eksikliklerinden biri ise Türkiye kökenli göçmen grupların bir bütün olarak değerlendirilmeleridir. Eğitim, sosyal ve ekonomik konumu daha yüksek olan, dini grupların daha az etkisinde olan Türkiye kökenli göçmenlerin çocukları daha başarılıdır. Bu durum araştırmada dikkate alınmayan önemli bir konudur.

Sonuç olarak bu araştırmanın bir kez daha dikkat çektiği en önemli nokta Türkiye kökenli göçmenlerin toplumda “en alttakileri” oluşturmalarının asıl nedeninin, toplumdan dışlanmalarıyla birlikte, sahip oldukları insan ve işgücü potansiyelinin topluma kazandırılmayışından ve doğru bir şekilde değerlendirilmeyişinden kaynaklandığını göstermektedir.

Türkiye Araştırmalar Merkezi Vakfı'nın, Berlin Enstitüsü'nün “Kullanılmayan potansiyeller – Almanya'da uyumun durumu” Araştırmasına Yönelik Açıklaması

Berlin Enstitüsü'nün göçmen uyumunun durumu ile ilgili geçenlerde kamuoyuna sunduğu araştırma basın-yayın dünyasında yaygın bir yankı gördü, çünkü bu araştırma çok karmaşık olan uyum konusunu basitçe bir çizelgeye sıkıştırarak çeşitli göçmen kümelerinin uyumunda derecelendirmeler üretiyordu.

Özünde, göçmenlerin bilişsel (*kognitif*) ve yapısal uyumuna yönelik sorgulama ve daha da önemlisi uyumla ilgili temel nedenler ve eylem seçenekleri arayışı “övgüye değer” bir davranıştır. Çeşitli araştırmalar –TAM'inkiler de– bunu geçmişte yaptılar. Türk kökenli göçmenlerin eğitim ve öğretim alanında ve iş yaşamında hem yerli nüfus ve hem de diğer başka kökenden olanlarla karşılaştırmada göreceli yüksek eksiklikler göstermesi yeni bir olgu değildir.

Bu çalışmanın içinde sıralananlar farklı göçmen kümeleri suçlayarak birbirine karşı kullanıyor ve alman kökenli göçmenlerde herşeyin tamlığını telkin ediyor – bu, çok sayıda başka araştırmaların bulgularına göre özellikle iş piyasasına uyumda kesinlikle gerçek durumu yansıtmıyor– ve üstelik çeşitli göçmen kümelerin tamamen farklı çerçeve koşullarını gözönünde bulundurmuyor. Bu sorunsala da araştırmancının kendisi birçok kez değiniyor, ama sonuçta içerik düzenlemesiyle bilmezlikten geliyor. Böyle bir yaklaşım göçmen toplulukların kendi içinde var olan devinimi göremiyor. Her göçmen toplulukta nüfus yapısı, geri göç ölçeği ve aile birleşimi başlıklar gösteriyor; bu gerçeklik ise her bir topluluğun sosyo-ekonomik durumunu etkiliyor. Bunun yanısıra farklı göç güdülleri, zamanlamaları ve dalgaları ve hele hele farklı yasal çerçeve koşulları da gözönünde bulundurulmamakta, araştırma dışında tutulmaktadır. Bu açıdan, örneğin asimilasyon bir belirteç (*endikatör*) olarak kullanılan, farklı köken topluluklarının içindeki alman yurttaşlarının payı, daha yasal temelde farklıdır: Bütün alman kökenli göçmenler yasal olarak alman yurttaşlığına sahiptirler, bu olgu ise en azından alman toplumuna bir yakınlık ve bir kültürel yaklaşma eğiliminin kanıtı değildir.

Avrupa Birliği yurttaşları için, onlar köken yurttaşlıklarını koruyabileceklerinden, yurttaşlık edinme engeli, örneğin Türkler için olandan özde çok daha alçaktır. Bir yurttaşlıkta karar kılmak zorunda olan Türkler de, pek çoğu hem ülkesindeki yasal haklar gerekçesiyle ve hem de duygusal nedenlerle alman yurttaşlığına geçmeye mesafeli durduklarından, durum başkadır. Bundan dolayı yurttaşlık sorunsalında “Alman soydaş” göçmenlerin ve AB-yurttaşlarının Türkler'den daha iyi bir düzeyde olmaları bir sürpriz değildir ve olamaz da.

Araştırmanın basın-yayında sunuluş biçimiyle daha da büyütülen başka bir zayıf noktası, topluluklarının sayısal boyutundan kaynaklanan biraradalık ve buna bağlı olarak düşük oranda, çift kültürlü evlilikler kurma eğilimi gösteren Türkler de gözlemlenen koşut (paralel) toplumlar oluşturma tehlikesine yönelik durmadan yinelenen söylemlerdir. Ayrıca, Türk kökenli göçmenlerde (sözde) eğitim/öğrenim “açlığının” uyandırılması, uzmanlaşmanın yararlarını “anlamanın” desteklenmesi gibi önyargılı görüşlere de yer veriliyor. Üstte sözü edilen bu iki nokta, üstü kapalı olarak Türklerin eğitimsiz/kültürsüz ve kendi aralarında kalmak istemeleri, o halde düşük düzeyli ve düzeyde uyum sağlamalarında sorumluluğun kendilerinde olduğu izlenimi anıştırılmaktadır.

Böylesi güdüsel durumların bir analizi, bu mikro anket bireysel yönelimlerin hiçbir belirtisini içermediğinden, araştırmada ele alınmamaktadır. PISA dan beri bilinen, eğitim/öğrenimde başarı yoğunlukla toplumsal kökenle ilintilidir. Daha başka araştırmalar eşit başarı gösteren göçmen çocuklarının daha seyrekçe lise önerileri almalarını –lise öğrenimi görmelerini– kanıtlamıştır. Araştırmanın Türkler'le ilgili sonuçlarında, dinamik bakış açısından –örneğin kuşaklar arası karşılaştırmadaki eğitim/öğrenim gelişmeleri gibi– Türkler'in özellikle iyi düzeyde olmaları ve bu nedenle, art kuşaklarda uzmanlaşmanın yararlarına karşı bir anlayışın eksikliğinden söz edilemeyeceği gerçeği de gözönünde bulundurulmamıştır.

Uyum sorunsalında ve herşeyden önce uyum eksikliklerini en aza indirmede ilerleme sağlamak ve destek olabilecek seçenekler üretmek için, göçmenlerin ayrı (farklı) önkoşullarını ve yapısal özelliklerini de, göçülen toplumun yapısal ve sistem koşulları gibi eşit biçimde gözetilen, ayrıntılı bir temel nedenler analizi koşulsuz bir zorunluluktur.

Berlin Nüfus ve Gelişim Enstitüsü'nün "Kullanılmayan Potansiyeller" Araştırmasına İlişkin Değerlendirme

Doç. Dr. Uğur TEKİN
Köln Üniversitesi / Kültürlerarası Araştırmalar Enstitüsü

Bu yazı ile, *Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü* tarafından, 2009 başında basına açıklanan araştırmanın sonuçlarının bütünsel bir değerlendirilmesi yerine, Almanyada ikinci dünya savaşı sonrası yabancılar üzerine yapılan araştırmalara kısaca göz atmak istiyorum. Çünkü geniş kesimler arasında tartışmalara neden olan bu araştırma ile, Almanya'da şimdiye kadar göç ve göçmenler üzerine yapılan araştırmaları belirleyen paradigmanın, bir süreklilik taşıdığını düşünüyorum.

Yazımda aşağıda ki tespitlerden hareket etmekteyim. Almanya'ya göçün geçirdiği evrelere bağlı olarak göçmenlere verilen isimler değişimler gösterirken, buna bağlı olarak bilimsel araştırmaların konuları da değişmektedir. Aynı zamanda, Almanya'da göçmenlere yönelik söylem ve politikalar ile, sosyal bilimlerce üretilen teorik argümanlar arasında, bir paralellik kurulmuştur. Bu paralellüğün nedeni, sosyal bilimlerin araştırmalarından yola çıkarak, göçmen politikalarının belirlenmesi değildir. Tersine, yapılan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunun, dönemin söylemiyle uyum içinde olması, göçmenler üzerine söylemin dışına çıkmaması ve bu söylemin organik bir parçası olmasıdır. Göç ve göçmenler üzerine geliştirilen bilimsel araştırmalarda değişmeyen sadece iki temel yaklaşım vardır; etnik olarak tanımlanan toplumun çıkış noktası olarak ele alınması ve göçmenlikle ilgili ortaya çıkan sorunların araştırılmasında Farklılık (*Diferenz*) Teorilerinin kullanımınıdır. Kültürel ve etnik özellikleri ön planda tutan bu yaklaşımın, politik ve sosyal sorunların kavranmasının önünde bir engel olacağı açıktır.

Yakın tarihe kısa bir göz attığımızda aşağıdaki tespitleri yapabiliriz. Federal Almanya'ya devletlerarası anlaşmalarla göçmen işçi alındığı dönemde (1955-1973), "misafir" olarak tanımlanan bu işçilerin, topluma katılımı üzerine hiç bir program geliştirilmediği gibi, bu tür bir göçün uzun süreli topluma etkileri üzerine çalışmalar da yapılmamıştır. Bu "misafir işçi" döneminde

Göç ve göçmenler üzerine geliştirilen bilimsel araştırmalarda değişmeyen sadece iki temel yaklaşım vardır; etnik olarak tanımlanan toplumun çıkış noktası olarak ele alınması ve göçmenlikle ilgili ortaya çıkan sorunların araştırılmasında Farklılık (*Diferenz*) Teorilerinin kullanımınıdır. Kültürel ve etnik özellikleri ön planda tutan bu yaklaşımın, politik ve sosyal sorunların kavranmasının önünde bir engel olacağı açıktır.

politik ve medya söylemindeki geçicilik bilimsel araştırmaları da belirlemiştir. Bu dönemde yapılan bilimsel araştırmaların bir çoğu, misafir işçilerde görülen, yabancı bir ülkede yaşamaları nedeniyle ortaya çıkan, sosyal ve psikolojik sorunları araştırmakla sınırlı kalmıştır.

İşçi alımının durdurulmasından sonra bu "misafir"lerin kalıcı olma eğilimi tesbit edilmiş ve göçmenler için yabancı (*Ausländer*) kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Yabancılık (*Ausländer*) söyleminin ön planda olduğu dönemde bilimsel çalışmalarda görev dil bilimciler ve eğitim bilimcilerine verilmiştir. Sorunsal ya geri dönüş ya da topluma asimile olmak üzerine kurulmuştur.

70'li yılların sonunda ise göçmenler üzerine söylemde yabancılık (*Fremdheit*) ön plana çıkmıştır. Bilimsel araştırmalar, bu yabancıların (*Fremde*) yapıları gereği ileri sanayi ülkelerine uyum sağlamadaki zorluklarının nedenlerinde yoğunlaşmışlardır.

80'li yıllarda bu yabancılık (*Fremdheit*) özelliğinin Türklerde olduğu tesbit edilmiş ve tartışmalara yeni bir dinamik katan "yabancı bir din" olan İslam, tartışmaların temelini oturtmuştur. Patolojik bir durum olarak tanımlanan, iki kültür arasında yaşamın zorlukları üzerine yapılan araştırmalar da, bilimsel tartışmaları belirlemiştir.

90'li yıllarda ise göçün toplumsal sonuçları üzerine tartışmalar ön plana çıkarılmış ve "paralel toplum" kavramı çerçevesinde, fundamentalizmin hakim olduğu gethoların oluşması ve bu duru-

mun tehlikeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Alman toplumunun yabancılaşma ne kadar tahammül edebileceği tartışması, göçün nasıl engellenebileceği tartışmasıyla paralel gelişmiştir. İki Alman devletinin birleşme sürecinde milli birlik ve beraberlik söylemi Almanlarla yabancılar arasında tanımlanan farklılığı derinleştirmiştir. Öncü Kültür tartışmalarıyla noktalanmış günlük hayattaki farklılıkların politik-toplumsal farklılıklar olarak tanımlanması dönemin karakteristik özelliğidir.

Günümüzde göçün başlangıcından elli yıl sonra, 21. yüzyılda Almanyanın bir göçmenler ülkesi olduğu kısmen kabul edilmiştir. Artık Almanyada göç ve göçmenler üzerine tartışmalar, *Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü*'nün yaptığı araştırmada olduğu gibi, göçmenlerin topluma yarar/zararı üzerine şekillenmektedir. Bu tartışmanın doğal sonucu topluma yararlı olan ve yararlı olmayan göçmenler ayırımı ön plana çıkmaktadır. Bence bu araştırmayı ilginç hale getiren göç sorunsalını ele alan araştırma grubunun demograflardan oluşmasıdır. Göç tartışmasına çok geç katılan demografların Almanya bilim çevrelerinde oldukça yıpranmış bir imajı vardır. Nazi rejiminin ırkçı nüfus politikasının oluşmasında önemli rol oynayan bir bilim dalı olan demografi, son yıllarda sosyal sigorta sisteminin sorunları üzerine başlayan tartışmalara yönelik önerileriyle dikkat çekmiştir. *Berlin Nüfus ve Kalkınma Enstitüsü*'nün göç ve göçmenler üzerine tartışmalar katılması da yaşanan toplumun sorunları, yaşanan topluma müdahale çerçevesinde geliştirdikleri tezlerle olmuştur. Demograflara havale edilen göç araştırmalarıyla, insanların yaşadıkları sosyal çevreden bağımsız olarak, yararlılık/zararlılık temelinde ele alınması normelleştirilmiştir. Böylece sosyal kategorilerin yerine "atıl potansiyel" gibi salt ekonomik kategorilerle göç ve göçmenler sorununun ele alınacağı bir döneme girmiş bulunuyoruz.



Hardcover
9,80 Euro; 32 sayfa; 3+
Best. Nr.: A3529



Hardcover
9,80 Euro; 32 sayfa; 3+
Best. Nr.: A3512



Hardcover
9,80 Euro; 32 sayfa; 3+
Best. Nr.: A3628



Hardcover
9,80 Euro; 32 sayfa; 7+
Best. Nr.: A3123

Schulbuchverlag
Anadolu
Postfach 1307
41825 Hückelhoven

AT'na üye devletlerin "Dışişleri Bakanlar Kurulu" **25.07.1977** tarihli **77/486/EWG** sayılı talimatnamesinde 3. ülkelerden gelen çocukların/öğrencilerin **aktif iki dilliliğini** örgörmektedir (bkz.: "Die Gaste", Sayı 4'te yayınlanan makalem).

AT'nun bu talimatnamesi üzerine "Federal Almanya Cumhuriyeti Eyalet Kültür Bakanları" (KMK) **26.10.1979** tarihli konferanslarında yeni bir yönetmelik hazırlamışlardır;¹⁾ zira F.A.C. üye devlet olarak Avrupa Topluluğu'nun (AT) ve Avrupa Birliği'nin (AB) aldığı kararları millî yasalarına geçirmek ve uygulamak zorundadır.

Yönetmeliğin amacı girişte şöyle tanımlanmıştır: Yabancı öğrenciye Almanca'yı öğrenme ve Alman okullarından mezun olma yeteneğini kazandırmak, aynı zamanda yabancı öğrencinin anadili bilgisini muhafaza etmek ve geliştirmek, böylece dil ve kültürel kimliğini korumak. Yönetmeliğin 4. maddesi yabancı öğrencilerin ilkököl sonrası eğitim düzeylerinden (orta öğretim ve lise öğretimi) geçebilmesi için öngörülen yardımları içermektedir (bkz.: www.gokkusagi-kulturverein.de, Infos: "Almanya'da Türkçe").

Almanya'da yaşayan 3. ülke çocuklarının çoğunluğu zaten Türk kökenli öğrencilerden oluştuğu için, "**anadil**" kavramı hemen hemen **Türkçe** ile eş anlamlıdır.

26.10.1979 tarihli yönetmelikte Türk kökenli öğrenciler Türkçeyi **zorunlu yabancı dil yerine** alabilir (yani "*Hauptschule*", "*Realschule*" ve lisede 1. yabancı dil dersi olan **İngilizce yerine**) demekle beraber, bu durum bilinçli olarak bir sürü önkoşula bağlandığından ("*Kann-Bestimmungen*") uygulanmamıştır. Çünkü kayıt ve şartları bu kadar ihtiyari olan bir yönetmeliğin uygulanması tamamen okul müdürlerinin eline ve (anadili olarak Türkçeye karşı durmadan menfi tesir altında bırakılan) ana-babaların keyfine bırakılmış demektir.²⁾ F.A.C.'nin bütünü için geçerli olan bu yönetmeliği göz önünde tutarak her eyalet kendi yönetmeliğini yapmıştır. Yalnız 5 eyalette "**Türkçe 1. yabancı dil yerini alabilir**" denmektedir; ama "alabilir" demek, "**alır**" demek, değildir.

Konuyu ana hatlarıyla ele alacak olursak, 11 eski eyaletteki yönetmeliklerde en önemli bölümler, anadiline ayrılan **haftalık ders saati**, anadili dersinin **zorunlu ders** olup olmaması, **zorunlu yabancı dil yerine geçip geçmemesi** ve **anadili dersinden alınan notun sınıf geçmeyi, yani okuldaki ba-**

1977'den Sonra Almanya'da Türkçe Dersleri İle İlgili Düzenlemeler

Dr. phil. Esin İLERİ

şarısını etkileyip etkilememesidir.

Eyalet yönetmeliklerinde **anadiline** ayrılan haftalık ders saati **en fazla beş saat olabilir**, denmektedir. Bu, uygulamada **üç saattir**. Anadili dersi, **yasal hak olmadığı için**, hemen hemen hiçbir eyalette **zorunlu ders değildir**. Anadilinin ilkökölde zorunlu ders olmaması demek, Almanya'daki okullarda Türk kökenli çocuklara **okuma yazma** tekniğinin anadilinde değil, **toplum dilinde** öğretilmeye çalışılması, demektir. Türkçe dersinden alınan not karneye geçse bile, genelde not ortalamasına girmediği için, **sınıf geçip geçmemeyi**, yani **öğrencinin okuldaki başarısını** etkilememektedir.

Almanya'daki sivil göçmen örgütleri ile Eğitim ve Bilim Sendikası ("GEW") **seksenli yıllarda** yabancı öğrencilerin **anadilinin ilkököl 1. sınıftan** itibaren **zorunlu ders** olarak müfredat programına alınmasını talep ettikleri halde,³⁾ anadili dersi olarak Türkçe bugüne kadar **bütün Türk kökenli çocukları kapsayacak şekilde** müfredat programına alınmamıştır.

Buna karşılık **25.07.1977** tarihli ve **77/486/EWG** sayılı talimatnamede öngörülen Federal Almanya Cumhuriyeti'nin devlet dili/toplum dili olan Almanca'yı öğreten öğretmenlerin mesleki eğitimi ile bu dersi verecek olan yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerine olan madde en iyi şekilde uygulanmıştır. F.A.C.'nin **otuza yakın üniversitesinde** Eğitim Fakülteleri ve Alman Filolojileri bünyesinde "Yabancı öğrencilerin eğitimi" ("*Ausländerpädagogik*") "Kültürlerarası eğitim" ("*Interkulturelle Erziehung*") "Çok kültürlü eğitim" ("*Multikulturelle Erziehung*") ve "Yabancı Dil olarak Almanca" ("*Deutsch als Fremdsprache*") "İkinci Dil olarak Almanca" ("*Deutsch als Zweitsprache*") "İkinci dil olarak Almanca'nın öğretimi" ("*Didaktik des Deutschen als Zweitsprache*") adları altında bölüm-

ler ve profesörlük, doçentlik, asistanlık kadroları açılmıştır.⁴⁾

Bu bölümlere atanan profesörlerin, doçentlerin, asistanların bilimsel araştırmaları genelde Türk kökenli öğrencilerin **iki dilli yaşam ortamında** (aile dili Türkçe, toplum dili Almanca) dil edinişi ve Almanca öğretimi üzerinedir. Bu dilbilimsel ve eğitimbilimsel araştırmalarda **iki dilli yaşam ortamında yalnız iki dilli eğitim ile toplum dili olan Almanca'nın öğrenilebileceği sonucuna** varıldığı halde, Almanya'da anadili / aile dili olarak Türkçe Türk kökenli öğrenciler için hâlâ **zorunlu ders** konumuna getirilmemiştir. Buna karşılık **İsviçre**'de Fin kökenli öğrenciler anadilleri/aile dilleri olan Finceyi

Skutnabb-Kangas ve Toukoma'a'nın UNESCO'nun yardımı ile yaptıkları dilbilimsel araştırmadan sonra, 1. sınıftan son sınıfa kadar **zorunlu ders** olarak öğrenmektedirler.⁵⁾ Almanya'da ise **model denemeleri** yapılmıştır ve bazı eyaletlerde Almanca-Türkçe iki dilli öğretim yapan okullar ("*Schwerpunktschulen*") açılmıştır.

Model denemelerinden biri Monika Nehr'in F.A.C.'nin Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile Berlin Eyaleti'nden 1981-1985 ve 1986-1991 yılları arasında alınan malî yardımlarla hazırladığı iki dilde (Almanca ve Türkçe) okuma yazma malzemesidir.⁶⁾ Hazırlanan bu ders malzemesinin **denenebilmesi için 1983/84** ders yılında **Berlin-Kreuzberg**'deki "**Nürtingen-İlkokulu**"nda iki dilli okuma yazma öğretimi başlatılmış ve bu iki dilli okuma yazma öğretimi deneme süresince devam etmiştir.

07.02.1992'de **Maastricht Antlaşması** imzalandıktan sonra, Fede-

⁴⁾ H.-J. Krumm unter Mitarb. von B. Abel (Hrsg.): Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache. Hamburg, 5.-6.12.1986. Hamburg 1987 (ZFI Arbeitsberichte 7/1988).

⁵⁾ Tove Skutnabb-Kangas & Pertti Toukoma, Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. (This study is supported by UNESCO) Tampere 1976.

⁶⁾ Nehr, Monika, Karin Birnkott-Rixius, Leyla Kubat, Sigrid Masuch: In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim und Basel 1988, Einband: Modellversuch "Sozialisationshilfen für ausländische Kinder in der Grundschule". Bkz.: "Nürtingen - Alfabetisierung" = "Nürtingen-Fibel".

ral Almanya Cumhuriyeti Eyalet Kültür Bakanları Konferansı'nın Okul Kurulu **10/11.12.1992** tarihlerinde yaptığı 300. oturumunda Hamburg Eyaleti'nin verdiği Türkçenin **lise bitirme sınavlarında** yabancı dil dersi olarak tanınması ile ilgili dilekçeyi kabul etmiştir. **13.10.1995**'te yayınlanan müfredat programı ("*Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch*") ile **Türkçe** lise bitirme sınavlarında "**Grundkurs**" ("temel ders") olarak resmen kabul edilmiştir.⁷⁾

Bu, kuşkusuz olumlu bir gelişimdir, tabii eğer bu uygulama liseye giden Türk kökenli öğrencilere 1. sınıftan lise son sınıfa kadar Türkçeyi anadili/aile dili dersi olarak almayı sağlarsa. Yok, eğer bu uygulama ile Türkçenin ilköğretim ve orta öğretim düzeylerinden (örneğin "*Hauptschule*" ve "*Realschule*"den) 1. yabancı dil yerine Türkçe dersini çıkartıp **yalnız liseye** yöneltilmesi amaçlanıyorsa ki, durum bunu gösteriyor, o zaman bu uygulama Türk kökenli öğrencilerin okuldaki başarısını arttırmak için değil, Alman kökenli öğrencilerin (Çince ve Japonca gibi) Türkçeyi de öğrenmesini sağlamak için yapılmıştır. Çünkü Türk kökenli öğrencilerin yalnız %9'u "*Gesamtschule*" veya "*Gymnasium*"u (lise) bitirebilmektedir; %60'ı "*Hauptschule*"den (ilköğretim) ya diplomalı, ya da diplomasız ayrılmakta ve %30'u "*Realschule*"den (orta öğretim) diploma alabilmektedir. "*Hauptschule*" ve "*Realschule*"de **2. yabancı dil zorunlu ders değildir** (bkz.: *Die Gaste*, Sayı 4'te yayınlanan makalem).

Bu uygulamanın Türk kökenli öğrencilere yönelik olmadığını başka bir göstergesi, Türkçe dersinin müfredat programına "**Leistungskurs**" olarak değil de, "**Grundkurs**" olarak alınmış olmasıdır. "**Leistungskurs**" "**Grundkurs**"tan daha kapsamlı (bilimsel kavramlar bakımından v.b.) ve daha **nitelikli** olduğu için, "**Grundkurs**"tan alınan puan sayısı lise bitirme karnesine olduğu gibi geçtiği halde, "**Leistungskurs**"tan alınan puan sayısı iki ile çarpılarak geçer ki, bu da diploma ortalamasını daha olumlu bir biçimde etkiler.

Buna karşılık liselerde **Lehçe** der-

⁷⁾ Beschlüsse der KMK: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch. Beschluss vom 13.10.1995. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Luchterhand Verlag, Art.-Nr. 52972.

¹⁾ Neufassung der Vereinbarung "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer" (Beschluss der KMK vom 08.04.1976 in der Fassung vom 26.10.1979). Beschlusssammlung, Hrsg. vom Sekretariat der KMK in der BRD, Juni 1981.

²⁾ Örneğin Hamburg'daki Lohmühlen Lisesi'nde okuyan Filiz Taşdemir adındaki öğrencinin 1989 lise bitirme sınavlarında Türkçeyi yabancı dil yerine alması kabul edilmemiştir. Halbuki aynı yıl aynı okulda okuyan ve Polonya'dan gelen öğrenciler Lehçeyi yabancı dil yerine alarak liseden mezun olabilmişlerdir. Bu örnek adı geçen öğrencinin isteği üzerine verilmiştir.

³⁾ Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West (= BAGIV) (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Hamburg 1985; S. 19 - 21. GEW-Script 17. Integrierter muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische Kinder an deutschen Schulen. Forderungen und Begründung mit einer Beschreibung der derzeitigen Situation. Frankfurt a. M. 1988, S. 40 - 41.

si 15.10.1993'te (Türkçeden iki yıl önce) "Leistungskurs" olarak kabul edilmiştir.⁸⁾

Bilindiği gibi, 30.10.1961'de Federal Almanya Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında yapılan antlaşma üzerine, Türkiye'den Almanya'ya işgücü göçü ve bunun bir sonucu olarak da Türk kökenli öğrenciler Almanya'da okula gitmeğe başlamıştır. Polonya'dan ise ancak Doğu Bloku'nun sınırları 10.11.1989'da batıya açıldıktan sonra, F.A.C.'ne Alman ırkından insanlar ve bunlarla birlikte öğrenciler gelmeğe başlamıştır. Yaptığımız karşılaştırmadan şu sonuç çıkmaktadır: Almanya'daki liselerde **Lehçe dört yıl içinde yabancı dil dersi** olarak kabul edilmiştir, hem de Polonya'dan gelen öğrenciler için **1. yabancı dil olarak, Türkçe ise otuz dört yıl sonra 2., hattâ 3. yabancı dil** olarak. Bunun dışında bu iki dil dersi (Türkçe "Grundkurs" <=> Lehçe "Leistungskurs") **nitelik ve nicelik** bakımından da **eşit değildir**.

Aynı zamanda **Polonya'dan gelen öğrenciler** için hemen 1989 yılında, örneğin Hamburg'da, **etnik ağırlıklı okullar** oluşturulmuş ve bu okullarda öğrencilere **1. yabancı dil olarak Rusça ve Lehçe dersleri** yapılmışa başlanmıştır.⁹⁾ Büyük şehirlerin bazı semtlerinde okulların %60-%70'ini zaten Türk kökenli öğrenciler oluşturduğu halde, yıllar yılı Türk kökenli öğrenciler için etnik ağırlıklı okulların açılmasına "ayrımcılık" diye karşı çıkmıştır. Ancak 1989 yılında Polonya'dan gelen öğrencilere Hamburg'da **iki etnik ağırlıklı okulda iki dilli (Almanca ve Lehçe) öğretim** yapılmaya başlandıktan sonra, **Türk kökenli öğrenciler için de iki etnik ağırlıklı okulda iki dilli (Almanca ve Türkçe) öğretim** yapılmaya başlanmıştır.

Avrupa Komisyonu'nun 25.03.1994'te Avrupa Parlamentosu'na sunduğu raporun **2. noktasında** belirtildiği gibi, **anadili / aile dili** ancak **ilk dil** olarak öğrenildiği zaman, **toplum dilini öğrenmede yararlı** olmaktadır, **son dil** olarak öğrenildiği zaman değil (bkz. *Die Gaste*, Sayı 4'te yayınlanan makalem). Buna rağmen ilkokullarda genelde öğleden önce Türkçe dersi olmadığı gibi, Türk kökenli öğrenciler, bir sürü bahanelerle öğleden sonra yapılan Türkçe derslerinden de uzak tutulmaya çalışılmıştır ve çalışılmaktadır.

Müfredat programına yeni bir ders alınca, bu ders için öğretmen eğitimi de söz konusu olur. Nasıl ki, her Alman öğretmeni **Almanca öğretmeni** demek değilse, her Türk öğretmeni de **Türkçe öğretmeni** demek değildir ve Türkçe öğretmenlerinin de (hem de toplum dili değişik olan bir yaşam

ortamında) **nitelikli bir eğitim** alması gerekmektedir. Onun için "**2. yabancı dil olarak Türkçe**" için öğretmen yetiştirilmesine 1995/96 kış **sömestirinde** Nordrhein Westfalen Eyaleti'nde Essen Üniversitesi'nin ("*Universität-Gesamthochschule Essen*") Edebiyat Bilimleri ve Dil Bilimleri Fakültesi'nde başlanmıştır. 1998'de bu bölüm anabilim dalı olarak yasallaştırılmıştır,¹⁰⁾ zira Almanya'daki Türkoloji bölümleri kendi bünyelerinde Türkçe öğretmeni yetiştirilmesine karşı çıkmışlardır.¹¹⁾ Tabii bir tek eyalette ve bir tek üniversitede Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi ihtiyaca cevap verecek durumda değildir. Yetkililerin verdiği bilgiye göre, bu anabilim dalında orta öğretim için de ("*Sekundarstufe I*") öğretmen yetiştirilmektedir ve bölüme her sömestir **200 öğrenci** başvurmaktadır. Bence, Türkçe için **iki dilli nitelikli ilkokul öğretmenin**in de yetiştirilmesi gerekmektedir. Son yıllarda Hamburg Üniversitesi'nin Türkoloji Bölümü de Türkçe öğretmeni yetiştirmeye (nihayet!!!) başlamıştır.

F.A.C., AB'nin Türk kökenli öğrencilerin okuldaki başarısını arttıracak kararlarını hiçe saymasına ve millî yasalarına geçirmemesine karşılık, Alman kökenli öğrencilerin okuldaki ve iş hayatındaki başarısını arttıracak AB kararlarını hemen uygulamaktadır.

Örneğin Avrupa Konseyi'nin **31.03.1995'te** aldığı, yabancı dil öğretiminin ilkokuldan, hattâ anaokulundan itibaren başlatılması ile ilgili karara dayanarak F.A.C. Eyalet Kültür Bakanları Konferansı'nın Okul Kurulu **17.09.1997'de** Almanya'da bilhassa İngilizcenin 3., hattâ 1. sınıflardan itibaren herhangi bir dersin konuşma dili olarak (örneğin spor veya resim dersinin) öğretilmesi kararı almıştır.¹²⁾ Bu karar **Hamburg'da 1999/2000** ders yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır.

Bu ders programı Türk kökenli çocuklara **yeni bir şans eşitsizliği** daha getirmektedir; zira henüz ne Türkçeyi, ne de Almancayı doğru dürüst bilmeyen bu çocuklara 3. bir dil (konuşma dili olarak oyun yoluyla da olsa) öğretilmek istenmektedir. Bu durumdaki bir çocuğun **hiçbir dili, hiçbir zaman tam anlamıyla öğrenme şansı yoktur**.

Avrupa vatandaşları için öngörülen hedef, bir gencin **zorunlu öğretim süresinde anadilinden başka (anadili yerine değil), AB üyesi olan iki devletin resmî dilini en az iki yıl boyunca**

¹⁰⁾ Studienordnung für das Unterrichtsfach Türkisch mit dem Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II an der Universität-Gesamthochschule Essen vom 23.10.1998.

¹¹⁾ Esin İleri "Turkologie in der Bundesrepublik Deutschland - Argumente für einen Strukturwandel" Ingeborg Baldauf, Klaus Kreiser, Semih Tezcan (Hrsg.): Türkische Sprachen und Literaturen. Materialien der ersten deutschen Turkologen Konferenz. Bamberg, 3. - 6.7.1987, Wiesbaden 1991 (Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica. Bd. 29), S. 191 - 197.

¹²⁾ "Fremdsprachen in der Grundschule" Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht des Schulausschusses vom 17.09.1997, Anl. 3.

öğrenmesidir. Avrupa vatandaşlarından **okul bitirene** kadar öğrenmesi istenen **dil sayısı** Türk kökenli çocuklardan daha **ilkokul 3. sınıfta** istenmektedir.

Diğer taraftan bazı Alman velileri de, çocuklarının 3. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmesine karşı çıkmakta ve AB'nin önerdiği **dil çeşitliliği prensibi**ne dayanarak çocuklarının İngilizce yerine, örneğin Fransızca öğrenmesini istemektedirler.

Almanya, İngilizcenin 3., hattâ 1. sınıftan itibaren **Türk kökenli öğrencilere de** öğretilmesi gerektiğini şu savlarla dayanarak savunmaktadır.

Almanya'nın **savı**: İngilizce dünya dilidir, ama Türkçe dünya dili değildir. Onun için Türk gençleri İngilizce öğrenmezse, iyi bir meslek sahibi olamaz.

Karşı sav: İngilizcenin **prestijli yüksek** bir dünya dili olduğu doğrudur. Yalnız Türk gençlerinin %60'ı "*Hauptschule*"den ya diplomasız, ya diplomalı ayrılmaktadır. Bu gençlerin değil İngilizce bilgisi gerektiren bir meslek sahibi olması, herhangi bir meslek sahibi olabilmesi bile olanaksızdır. **Almanya'da yaşayan Türk gençleri için ölçünlü Almanca bilgisi İngilizceden çok daha önemlidir**. Onun için eğitimde önce anadili **Türkçe** ile toplum dili **Almancaya** ağırlık vermek ve **aktif iki dilliliği** geliştirmek gerekmektedir. Ancak **böyle bir eğitim** Türk kökenli gençlerin okuldaki başarısızlık oranını düşürecek, "Realschule"ve "Gymnasium"u bitirenlerin oranını yükseltecektir.

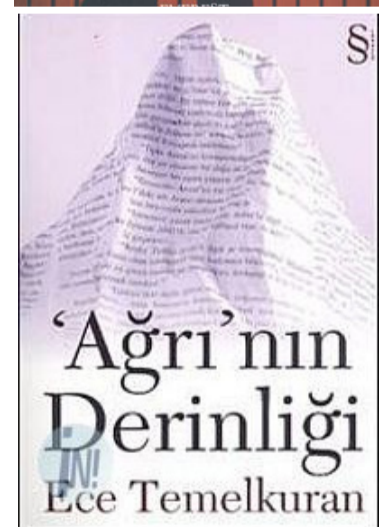
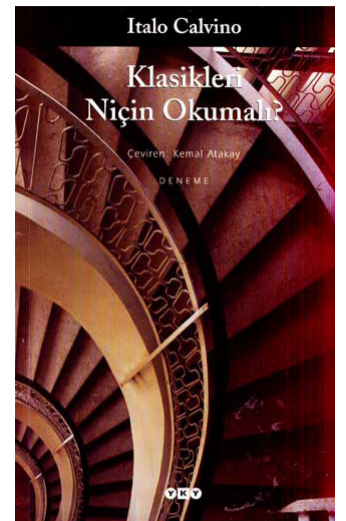
Almanya'nın **savı**: Alman ve Türk kökenli öğrenciler İngilizce öğrenmeye **eşit şartlarda** başlamaktadır, çünkü bu dil öğretimi başladığında ikisi de İngilizce bilmemektedir.

Karşı sav: **Eşit şartlar doğru değil**, çünkü İngilizce öğrenmeye başladığında, Alman çocuklarının anadili bilgisi (anadili ile toplum dili aynı olduğu için) gelişmiş durumdadır. Türk çocuklarının anadili bilgisi ise (anadili ile toplum dili aynı olmadığı için) gelişmemiş durumdadır. Diğer taraftan Türk çocukları Türkçeden başka toplum dili (1. yabancı dil) olan Almancayı da bilmek zorundadırlar, ama bu dili de Alman kökenli çocuklar kadar iyi bilmemektedirler. Yani Alman çocukları için İngilizce iyi bilinen anadilinden sonra öğrenilen **1. yabancı dildir**, Türk kökenli çocuklar için ise, iyi bilinmeyen anadilinden ve iyi bilinmeyen toplum dilinden (1. yabancı dilden) sonra öğrenilen **2. yabancı dildir**.

PISA araştırmalarından sonra, Almanya'da anadili/aile dili olarak Türkçe ile ilgili düzenlemeleri ayrı bir makalemde inceleyeceğim.

Ama şimdiden şu soruyu sorabiliriz. Almanya'daki Türk kökenli çocukların/öğrencilerin hakkını kim koruyor? Kim koruyacak? Türkiye Cumhuriyeti mi, yoksa "Almanya Türk Toplumu" mu?

15 Mart 2009



Dost Kitabevi
Münsterstr. 17/19
44145 Dortmund-Zentrum
Tel: 0231 - 863 49 41

⁸⁾ Beschlüsse der KMK: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Polnisch. Beschluss vom 15.10.1993. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Luchterhand Verlag, Art.-Nr. 52971.

⁹⁾ Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 1989, S. 14.

Anadili Dersleri ve Yasal Konumlarına Yönelik Düşünceler

Eray ZORLU

Bilindiği gibi, Aşağı Saksonya Kültür Bakanlığı'nın 2003 yılında anadili derslerine getirdiği sınırlamalara karşı toplanan yaklaşık 20.000 imza soruşturma dilekçesi ile birlikte eyalet parlamentosuna sunulmuştu. Parlamento, Aşağı Saksonya Göçmen Veli Dernekleri Girişimi'nin (EIM) soruşturma dilekçesini görüşüp reddederken, Kültür Bakanlığı'nın yeni yasal düzenlemelerini yerinde bulmuştu. Bakanlığın yanıtı ise şu şekilde olmuştu: "Artık anadili derslerinin eğitsel görevi değişmiştir. Göçmen aile çocuklarının büyük bir kesimi burada doğmuş ve gelecekte burada kalacaklardır".

Oysa anadili derslerinin eğitsel görevinin amacı eğitimsel olarak daha başlangıçta yanlış tanımlanmış ve bu yanlışlık bugüne değin sürdürülmüştür. Anadili derslerine yararcılıkla yaklaşılırken, ilke olarak aile dilinin dışlanarak, devlet ve ders dili olarak Almanca'yı öğretme amacına yönelik bir araç olarak görülmüştür. Daha açık bir biçimde söylersek, toplum dili –yani Almanca– öğretilirken, Türkçe bir araç olarak kullanılmıştır. Türkçeyi öğretmek yerine, toplumsal gerçeklikle örtüşmeyen iki dilli ortamda, tek dil egemen kılınarak, tek dilli eğitim amaçlanmıştır. Bu anlayış, öğrencilerin okul başarısızlıklarının ana nedeni olurken, iki dilde de, Almancada ve Türkçede, yarım dililiğe yol açılmıştır.

Bu arada, dil - toplum- ve hukukbilimsel olan anadili kavramı bırakılarak, yerine kökendili yeğlenerek, tarihsel anadili kavramı yönetsel bir kategoriye indirgenerek, bir devletler hukuku gerçeğinin üstü örtünmek istenmiştir.

Alman olumsuz yanıt bizleri yeni arayışlara yöneltmiş, federal yapıda eğitim ve öğretimden sorumlu bakanlık olmadığı için, anadili dersleri sorununun çözümüne yönelik, Avrupa Şikayet Komitesi'ne başvurmak zorunda bırakılmıştı. Verilen yanıtta Ombutsmann'ın yetkisizliği vurgulanarak, Aşağı Saksonya Kültür Bakanlığı'na başvurulması gerektiği salık verilmişti. Böylece yeniden, başladığımız yere dönmek zorunda bırakılmıştık.

Bu süreçte anadili sorununa ilgi duyan ve konularına yetkin hukukçuların bilgilerine başvuruldu.

Okullarda göçmen kökenli öğrencilerin anadillerini öğrenmeleri düne kadar olduğu gibi bu bugün için de yasal güvence altında değildir. Bu bağlamda

Burada diğer bir sorun da azınlıkların tanımıdır. Çok açık bir azınlık tanımı yoktur diyebiliriz. Devletler hukuku açısından bazı konularda uzlaşmıştır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu sözcüsü Francesco Capotorti'nin tanımları geçerlidir. Capotorti'ye göre en belirleyici ölçütlerden biri, azınlıklarından birine üye olunan ülkenin, "devletler birliğine" üye olmasıdır, örneğin Avrupa Birliği sınırları içinde konuşulan azınlık dilleri, yerel diller, Danca, Frizonca, Lehçe, Sorbça vs. gibi. Bu konum Türk yurttaşları için geçerli olmadığından azınlık durumu sözkonusu değildir.

anadili öğrenimine yönelik uygulamaların Alman ve Avrupa hukuku açısından irdelenmesi bir zorunluluktur.

Almanya anayasası ve anadili öğrenme hakkı

Kültürel kimlik ve bu kimliğe bağlı olarak anadili hakkı, alman anayasasında açıkça tanımlanmıştır. Doğal olarak devletler hukuku uygulamada bağlayıcıdır ve anayasanın 25. maddesi gereği federal hukuka karşı önceliklidir. Anayasanın 30. maddesi, devlet görev ve sorumluluklarını uygulamada eyaletleri yetkilendirmiştir. Bu eğitim ve öğretimde de geçerli olduğu için, her eyalette oldukça farklı eğitim düzeni söz konusudur.

Devlet, anayasanın 7. 1. maddesi gereği eğitimden sorumlu olup temel okul eğitimini sağlamaktır yükümlüdür.

Yanıtlanması gereken soru, devletin bu yetki ve sorumluluklarını, diğer Alman olmayan azınlıklar için nasıl ve ne kadarını uygulayacağıdır!

Gerek devletler hukuku gerekse Alman yasaları, azınlıkları "azınlıkları koruma yasası" gereği koruma altına almışlardır. Bu yasa, kültürel kimlik ve bu kimliğe bağlı olarak anadili hakkını içermekle kalmaz, ayrıca devlete karşı kazanılmış yasal bir haktır.

Burada diğer bir sorun da azınlıkların tanımıdır. Çok açık bir azınlık tanımı yoktur diyebiliriz. Devletler hukuku açısından bazı konularda uzlaşmıştır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu sözcüsü Francesco Capotorti'nin tanımları geçerlidir. Capotorti'ye göre

en belirleyici ölçütlerden biri, azınlıklarından birine üye olunan ülkenin, "devletler birliğine" üye olmasıdır, örneğin Avrupa Birliği sınırları içinde konuşulan azınlık dilleri, yerel diller, Danca, Frizonca, Lehçe, Sorbça vs. gibi. Bu konum Türk yurttaşları için geçerli olmadığından azınlık durumu sözkonusu değildir.

Bu açık devlet hukuku anlayışına karşın, Alman yurttaşlığına geçen göçmenler için kimi çevreler yeni azınlıklar kavramını kullanırken, kimi hukukçulara göre, göçmenlerin azınlık konumuna ulaşmaları, açıkça anayasa suçu olur, çünkü anayasanın 116. ve 146. maddelerine göre Federal Almanya bir ulusal devlet olduğundan, "ulusal devlet" ilkesi zedelenecektir.

Avrupa Birliği hukuku ve anadili öğrenme hakkı

Bu konuyu sayın Dr.phil. Esin İleri¹⁾ *Die Gaste*'de ayrıntılı bir şekilde değerlendirdiği için burada yeniden ele almayı gerekli görmüyorum.

Yalnız, Avrupa Birliği'nin anadili öğrenme hakkı ile ilgili çıkardığı yönergelerin niteliklerine yönelik bir tamamlamayı gerekli görüyorum. Bu yönergeler üye ülkeler için olup birey için yasal hak çıkarımını içermemektedirler. Üye ülkeler, söz konusu Avrupa Birliği yönergelerini ulusal hukuklarına uygulamakla yükümlüdürler.

Burada, anadili sorununun çözümüne yönelik katkılarından dolayı *Aşağı Saksonya Göçmen Veli Dernekleri Girişimi*'ne (EIM) ve onların birlikteliği olan

sayın Dr. phil. E. İleri, hukuk uzmanları sayın Keloğlu ve sayın Yıldırım'a teşekkür ediyor, hukukçuların düşüncelerini olduğu gibi aktarıyorum:

"Anadilde eğitim hakkı hiçbir AB ülkesinde engellenemez ve genelde engellenmiyor. Bu Federal Almanya Cumhuriyeti için de geçerlidir. Eğitim ile ilgili yönetmelikler ve uygulamalar anayasa sınırları içinde eyaletlerce hayata geçirilir. Tüm eyaletler kendine ait özgün uygulamalarda bulunmaktadır. Özünde Almanya'da eğitim hakkı devlete karşı bir haktır.

Anadilde bu konu farklı ele alınır. Anadilde eğitim hakkı engellenemediği gibi aynı anda devlete karşı bu hak talep edilemez. Bu Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde de aynı şekilde ifade ediliyor. Almanya bu konuda bu sözleşmeye aykırı davranmıyor diyebiliriz.

Bu konuda bir ihlal sözkonusu olamaz diye düşünüyorum.

Azınlıklar için Alman anayasası anadilde devlete karşı eğitim hakkı tanımaktadır. Türk yurttaşları ama şu an için azınlık statüsünde değiller. Son bir kaç yıl içinde bazı hukukçular bu konuyu artık farklı değerlendirme-ye başladılar.

Bu hukukçulara göre tanınmış azınlıklar, örneğin Kuzey Almanya'da yaşayan Danimarkalılar dışında burada uzun süre yaşayan ve yerleşen yabancılar için de azınlık statüsü verilmesi gerekir. Bugün Alman yurttaşı olup ve Almanya toprakları yurtları olanlar için bu statü veriliyor. Önümüzdeki yıllar içinde burada yaşamakta olan ve yerleşecek yabancı kökenli Alman yurttaşları için de uygulanabilir. Burada yaşayan Türk yurttaşları azınlık olarak görülmemektedirler.

Yukarıda sunulan gerekçelerden dolayı devlete karşı anadilde eğitim hakkı bugünkü hukuk anlayışına göre talep edilemez."

Sonuç

Eğitim düzeni, 21.yüzyıl Almanya'sının nüfus ve toplum gerçekliği ile örtüşmemektedir. Göçmenlere dinsel alanda sözde sunulan olanaklar, göçmen öğrencilere de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında gösterilmelidir. **Eğitimde fırsat eşitliği de anadili eğitim hakkı olmadan gerçekleşemez.**

¹⁾ Bkz. Dr.phil. Esin İleri, *Die Gaste*, Sayı 4/ Kasım-Aralık 2008; Dr. Phil. Esin İLERİ (Hamburg), "AB'nin Dil Politikası ve 3. Ülkelerden Gelen Öğrencilere Uygulanan Yöntemler Örneği: Almanya'da Türkçe".

“Tiyatro, akşam yemeğinden sonra yenilen çerez” değildir

Nihat BOZKURT

Nereden başlamalı? Tiyatro gibi bir büyük, bir geniş konudan bahis açmak, çok yönlü bilim ve sanat alanı olan tiyatro üzerine yazmak, esas işi tiyatro olmayan ve üstelik uzun zamandır tiyatro ile uğraşmayan ve de yazma alışkanlığı olmayan biri için bir hayli zor.

“Olur, demiş bulduk bir yol”. Öte yandan hiç bir şeyin karşılıksız yapılmadığı, her şeye ticari gözle bakıldığı, “Pop Star” enflasyonunun hüküm sürdüğü, her hangi bir televizyon kanalına kapılanmak için hokkabazlıkların yapıldığı, gerçek sanatı pek istemeyen ve sanatı “gazino” eğlencesinden ibaret bilen – ve de öyle anlaşılması işine gelen - dedikodudan sanata fırsat bulamayan “boyalı” basınını sunduğu “güناه-bacak-porno” sacayağında beyinlerin kızartıldığı, her türlü yozluğun, basitliğin, soytarılığın reklamlarla karışık sunulduğu (ücretsiz dağıtılan “Türkçe”, “Türkçe-Almanca” yerel yayınlar) bir zamanda, “Die Gaste” gibi bilimselliğe ve yaşanan dönemin toplumsal sorunlarına duyarlı davranan, aydın sorumluluğu alan insanların gönüllü katılımıyla çıkarılan bir gazetede yazmanın güzelliğini de kaçırmamak için, haydi bakalım rast gele.

Tiyatro değince: Oyun yazarı, yönetmen, oyuncu, sahne, dekor (dekoratör) giysi (kostüm) makyaj-maske, müziği, ışıklandırma (teknik elemanlar) vb. Her biri kendi başına birer beceri ve ustalık olan, çeşitli sanat ve sahne etmenlerinin ve seyircinin birlikte kotardıkları, yaratıkları bir gösteri sanatı geliyor aklı.

Fakat bunların içinde esas olanı, belirleyici olanı bulmamız için, (gerçi bilenler biliyor zaten de) tiyatro nedir sorusuyla başlayalım işe.

Ve baştan şunu belirtelim. “Tiyatro akşam yemeğinden sonra yenilen çerez” değildir, bir kere bu biline..

Bu soruya sağlıklı bir cevap bulabilmek için, işin temeline doğru inmemiz gerekmektedir. O zaman tiyatroyu giysilerinden, süslerinden biraz soyunduralım isterseniz. Tiyatro bir sahne olmadan var olabilir mi? Evet tiyatro için her yer bir sahnedir. Dekor ve giysi olmadan tiyatro yapılabilir mi? Evet. Müziği olmadan, efekt olmadan? Evet. Işıkları olmadan ve diğer sahne etmenleri olmadan? Evet, bunlarda olmadan tiyatro yaşayabilir. Yazarın metni –teks– olmadan tiyatro yaşayabilir, yapılabilir mi? Evet.

Tiyatro da insan yaşamına tutulan bir ayna değil mi zaten... Aynanın karşısında insan, ayna da insan; ağlayan gülen, kavgacı, sevdalı, acımasız, şefkatli, yumuşak sert, barışçıl, devrici, oportünist vb. vb. Yani sözün özü; özde İNSAN, biçimde İNSAN. Esas olan insandır, belirleyici olan insandır. Tiyatro insandır, diğer etmenler onun hizmetinde vardır. Tiyatro insanla var oluyor, insanla ilerliyor, insanla gelişiyor...

Tiyatro tarihine bir göz atılacak olursa çeşitli türde metinsiz tiyatro olduğunu görürüz, anlarız.

Peki ya oyuncu olmadan tiyatro var olabilir mi? Bugüne kadar olabilir diyen çıkmadı. Ben rastlamadım. Oyuncusuz tiyatro var olamaz. Kukla oyunun da bile cansız figürleri oynatan, onlara can veren bir oyuncu vardır. Seyircisiz tiyatro olur mu? Tiyatronun var olabilmesi için en azından bir seyirci gereklidir, “oyun oynamak”, “gibi yapmak” göstermek, yansıtmak; kim? Kime? Oyuncu, seyirciye. Bundan dolayı seyircide bir oyuncu kadar hareketin ya da sözün bir tiyatro durumuna gelmesinde önemlidir. Oyuncu ile seyirci arasındaki etki-tepki ilişkisi tiyatroyu var eden temel ilkedir.

Oyuncu-seyirci bileşkeni ile tiyatronun en üstün özelliğini, başka bir söylemlerle, yaşayan organizmalar ilişkisini bulmuş oluyoruz. İşte tiyatronun kaynağı bu yaşayan ilişkilerdedir. Daha anlaşılır ve daha açık bir ifadeyle söylersek, tiyatro işten, üretimden doğmuştur.. Yaşamsal ihtiyaçlarını sağlayan ilkel insanların, onları yaşayan, üreten ve geliştiren eylemlere, duygulara ve düşüncelere karşı takındıkları tavırdadır tiyatronun kaynağı.

Binlerce yıldır doğanın, insan yaşamını sürekli olarak etki altında tutmasına karşı; insan da doğal olanı değiştirerek bir üstünlük sağlama çabası yoluna gider. İkel insanların avladıkları hayvanlar, dallarından koparılıp toplanan meyvalar, çeşitli doğal afetlere karşı aldıkları önlemler, ateşi bulmaları, kullanmaları, mağaralardan evlere uzanan barınaklar yapmaları, toprağı-madenleri işlemeleri vb. Onların doğaya sağladıkları üstünlüğü gösterir. Giderek bunun da bilincine varmıştır ilkel insan..

Bu bilgisini de –ava gidenler av anında yaşadıklarını, meyva toplayanlar bir ağaca tırmanışı, vahşi bir hayva-

na karşı korunuşu vb. vb.–, akşam olduğunda, mağarada, bir ateş etrafında veya topluluğun topluca bulunduğu gün ve zamanlar da, bazı hareketler yaparak, sesler çıkararak, yani “gibi yaparak”, “öykünerek” anlatırlar ve yaşananı topluca değerlendirirler.

Bu üstünlüğün anlatımı ilkel insanın birlikte düzenlendiği yalın ve yabani gösteriye, oyunlara dönüşür giderek. Bu ilkel oyunlar gittikçe daha belirgin ve düzenli bir durum olarak birer “ritüel”, yani dinsel tören aşamasına doğru gelişir. Bir yandan da bu oyunlardan, insanların vakit geçirmek, eğlenmek için buldukları topluluk oyunları üretilir. Bu oyunlardan “*homoludens*”, yani oynayan insan doğar..

Böylece bir arada topluca yaşayan insanların, yine topluca katıldıkları bir anlatım aracı çıkar ortaya... Bu iç içe sıkı ilişki, anlatım, “oyun çıkarmaktır”, tiyatrodur yani.

İnsanoğlu (kızlar alınmasın onlarda bu işin içindeler) topluca ortaya çıkardığı bu anlatım biçiminde iki kaynaktan hareket etmektedir: ilki anlatım biçimini düzenleyen, düşünce açısını saptayan ve güncel bir olayı yansıtan “konu” dur. Buna “*tarihsel öz*” denilmektedir. İkincisi ise insan yaşamının evrensel değerlerini ve var oluşun nedenini araştıran “büyü”dür. Buna da “*evrensel öz*” deniliyor. Bu iki yan etle-turnak gibidir, biri olmasa diğeri de olmuyor. Biri eksik olursa yapılan; Aziz Nesin’in değımiyle “fasulyasız fasulya pilakisi pişirme”ye benziyor.

Tiyatro nedir sorusuna cevap ararken eksikleriyle beraber, aşağı yukarı insan denen varlığın dünya sahnesine çıktığından itibaren yaşam serüvenini anlattık her halde. Eh, tiyatro da insan yaşamına tutulan bir ayna değil mi zaten... Aynanın karşısında insan, ayna da insan; ağlayan gülen, kavgacı, sevdalı, acımasız, şefkatli, yumuşak sert, barış-

“Belki bahtiyarlık değildir artık
boynunun borcudur fakat
düşmana inat
bir gün fazla yaşamak”
N.Hikmet

çıl, devrici, oportünist vb. vb. Yani sözün özü; özde İNSAN, biçimde İNSAN. Esas olan insandır, belirleyici olan insandır. Tiyatro insandır, diğer etmenler onun hizmetinde vardır. Tiyatro insanla var oluyor, insanla ilerliyor, insanla gelişiyor...

İnsanın bu toplu anlatım biçiminde, hareket ve sesi kullanma evrimi içinde, ses giderek “söze” dönüştü, sözler işaretler, şekiller aracılığıyla yazıya dönüştü ve giderek “bir işaret sistemi” diyebileceğimiz dil oluştu. “Bir işaret sistemi” demekle insanlar arasında anlaşmaya yarayan bütün araçları göz önüne almış oluruz. Bu araçların içinde en gelişmiş-gelişmekte ve en kullanışlı olanı, “söyleme” yoluyla yapılmakta olanı, yani konuşma dilidir...

Üreten, çalışan insanla başlayıp gelişen, bu günlere getirilen tiyatrodan, oyun yerinde; “sahne dilinde” en yaygın, en kullanışlı olanı da konuşma dilidir... Tabii ki “dans tiyatrosunu”, “kartografi tiyatrosunu” “beden dilini yadsırmıyoruz. Fakat illa ki konuşma dili...

O zaman, ister profesyonel olsun, ister amatör olsun (bence amatörlere daha fazla iş düşüyor) göçmen kökenli sanatçılar olarak “ANA DİL”de tiyatro... Neden? Çünkü özünde baskı ve zoru taşıyan Alman devleti ve onun iktidarlarının önceleri açıktan, son beş-on yıldır “entegrasyon” adı altında dayatmacı – yok etme, eritme, asimile politikalarına karşı direnenek, mücadele ederek, ancak bir yerlere varılabileceğinden, demokratik hakların ancak mücadele ile kazanılabileceğinden “inadına ana dil” diyoruz..

Alman makamlarına ve Almanlara sempatik ve hoş görmek için yapılan “işler” (!) sonu hüsrarla biten şeylerdir ve onur kırıcıdır. “Düşmana inat bir gün fazla yaşamak” inadına mücadele ile gerçekleşebilir ancak...

Bu tespit bazılarının sert ve “dınazorca” gelebilir. Olsun dınazor olmak amiyane deyimle “yalakalık yapmak”tan yeğdir.

Tiyatro’nun dışına mı çıktık dersiniz! Hayır, içindeyiz. Tiyatro sadece olanı değil, olması gerekeni de insanlara iletmekle yükümlüdür.

İnsanınız varsa, her yer oyun yeri, her yer sahne...

Haydi bakalım kolay gele, rast gele...

25.2.2009



1989 yılında Hamburg Türk Toplumunu çatısı altında bir çalışma grubu olarak ilk defa bir araya geldik. Erhan Gökçü'nün "İki Kalas bir Heves" diye bir oyunu vardır, bu başlık bile bizim o zaman ki durumumuzu tanımlamak için çok abartılı olur. Bizimki koskocaman bir "HEVES"ti. Bir kısmımız çok tiyatro izlemiştik, ama bu işin mutfağı üzerine bilgi sahibi değildik.

Hiç şüphesiz bu konudaki cesaretimizin kaynağı da burada yatıyordu. Evet, çeşitli yaş grubundan insanlar bir araya gelmiştik. Türkçe tiyatro yapmak istiyorduk, nereden başlamalı, nasıl yürütmeliydik?.. Bunu da tam bilmiyorduk. O zaman, günümüzde olduğu gibi teknik bilgiler, oyun metinleri içeren kitaplar, çalışma alanları ve maddi olanaklar yok gibiydi. O dönemde "ayda bir buluşup, birlikte oyun izleyelim" fikri oluştu. Böylece başlamamış çalışmalarımıza ara vermek zorunda kaldık.

İçimizde, Türkiye kökenli insanların sosyal kültürel gereksimlerine dönük birşeyler yapabilme istemi vardı. Bizler, artık bu toplumun yerleşik unsurlarıydık. Yaşanan sorunlardan biri de "KÜLTÜREL KİMLİK"ti. Kültürel kimlik arayışı içinde olan ya da kültürel kimliğini yitirmemeğe çalışan insanların en önemli kaynağı SANAT olduğuna göre, sanatın tüm dallarını içeren tiyatro, bu yolda en etkin görevi üstlenebilirdi. Halkları birbirinden ayıran özellikleri, KÜLTÜR sözcüğü ile simgelersek, tek boyutlu bir dünyada yaşamamak için, insanların kendi ve diğer kültürlerle tanışma ortamını yaratmada araç olmalıydık. Anadilini genç kuşaklara taşımak istiyorduk. Dil aktarmada, sevdirmede, dilin sanatsal kullanımını göstermede (daha sonraki yıllarda bu konuda bize büyük emeği geçen Demir Gökçöl'ü anmadan geçemeyeceğim), tiyatro söze dayalı bir yapıya sahip olduğu için, çekirdek grup yeniden başlamak, daha planlı ve düzenli çalışmaya karar verdi.

Plan ve düzeni biz sağlayabilirdik de oyunculuk çalışmalarına ağırlık vermek için, bizleri gönüllülük bazında çalıştıracak profesyoneller bulmak gerekiyordu. Her zaman, her yerde; maddi kaynaklılık veya olan kaynakların yetersizliği (bu günde durum değişmedi) yetişme sürecimizi uzatıyordu. Ama içimizden de, herhangi bir oyun metnini ezberleyip sunmaktan öteye, az da olsa beden dilimizi kullanabilmeyi başarmak geçiyordu.

Macit Koper bir söyleşide " Bir öğrencinin, bir memurun, bir işçinin, bir meslek sahibinin tiyatrocunun olması ne demek?" sorusuna verdiği yanıtta, "bir ti-

yatrocunun aynı zamanda bir cerrah olması ne demekse o" diyor. Kıyaslarsak, biz de hemen bir cerrah olamayacak da en azından bir sıhhiyecisi, bir hastabakıcı kıvamında işe başlamak istiyorduk. Böylece yıllar geçti...

Birikim ve deneyimlerimizi bir oyunla sürdürme aşamasında kendimize, **İstasyon Tiyatro İletişim** adını seçtik. Gerçekten de, bir istasyon gibi gelgitler, bir hareket yaşadık, yaşıyoruz.

İlk oyunumuz "**Başbakan Deli mi?**"yi Muzaffer İzgü'nün öyküsünden yola çıkarak o zamanki güncel gelişmeler ışığında sahneye uyarladık (Reji: Cengiz Talınlı). Küçük bir yükselti üzerinde bir-iki taşıma spotla oynadık. Bunlar kiralık spotlardı, kilometrelerce öteden alınıyor, geri götürülüyordu, maddi külfeti çoktu, istenilen verimlere de yoktu. Gölgelemin önüne geçilemiyordu. O oyunun afişi, kurucuların birinin akrabası tarafından, bağış olarak, Bavyerada bastırılıp gönderilmişti. Bu oyunumuzla turneye bile gittik.

Kaynak ve olanaklar yaratabildikçe Workshop'lara (çalışma atölyeleri) devam ediyorduk.

İkinci oyunumuz da birincisi gibi, Aziz Nesin'in bir hikayesinden yola çıkarak, büyük bir kısmını benim ve bana arkadaşların yazıp getirdiği bölümlerden güncel olayları da katarak oyun haline getirdiğimiz "**Aynalı Aynasızlar**"dı (Reji: Z. Zeki Şahin). Ölüp ölüp dirilen bir polis hikayesini anlatıyordu. İki dünya arasında gidiş gelişlerde kullanılan teknik, kıyafetler, imkânlarımıza göre bayağı görkemliydi. Aramızdan bir grup, sanatın silah olarak kullanılabilirliğini düşünüp, oyuna daha ideolojik bir son yazmamızı istedi. İstasyon için tiyatro, ne salt eğlence aracı, ne de salt slogan olmamalıdır. Bütün bu gerilimlere karşın oyun epeyi sergilendi. Yeni bir oyuna geçtiğimizde bazıları aramızdan ayrıldı. Bu iki oyunumuz üzerine uzun uzun yazdım, çünkü bunlar ilk deneyimlerdi ve değişik biçimlerde tekrarlanıp durduğundan, bu güne gelirken tiyatro yönetim yolculuğunda bize ışık tuttu.

İstasyon Tiyatro İletişim, amatör bir ruhla profesyonelce çalışmaya uğraşan bir gruptur. Topluluğumuzu oluşturanların bu ilkeye yaklaşımları hep değişik olur. Bizimki gibi gruplara gelenlerin çoğu şu düşüncededirler:

– Boş zamanlarını, yüreğinde yanmakta olan tiyatro aşkına ayırmak iste-

yenler.

– Hep düşlediği "oyuncu" olmayı gerçekleştirmek amacıyla olanlar.

– Bir oyun görüp, özenip "ben de yaparım" diyenler

– Birilerine çok gülüp, soytarı psikolojisi içinde ortaya çıkıp komik olmayı isteyenler v.b .

– Alkışın dayanılmaz cazibesinde buluşunca, topluluk oluşur, bundan sonra özenci tiyatronun diğer zorlukları devreye girer.

– Ya hangi oyunun oynanacağı belli değildir, oyun seçilmiş olsa da topluluğun sayısına, ya da mekâna veya olanaklara uygun değildir. Prova yapılacak alan küçük veya yoğunlaşmaya elverişli değildir.

– Oyuncuların boş zamanları birbirine uymaz.

– Eldeki teknik araç-gereç, dekor, giysi, ışık v.b. şeyler tam değildir.

– Parasal olanaklar olmadığından yönetmen tutulamaz.

– Rol dağıtımındaki hazımsızlık gerilime dönüşür.

Aşılmayacak engel yoktur diyerek "aynı yerde bulunan kimseler" olmaktan çıkıp "görüşleri, hedefleri bir olan kimseler bütünü" olmak üzere konuşulur, tartışılır. Çünkü "Tiyatro Nedir?" sorusuna ortak yanıt bulmadan grup olmak olanaksızdır. Bu aşamadan sonra hedeften şaşmadan disiplinli, yoğun bir çalışmayla oyun çıkar. Bir iki sergilemeden sonra, oyunculardan biri herhangi bir nedenden oyundan ayrılır. Böylece yeni yeni engeller çıkar, sıkılınır, zorlanılır ama bunlar da aşılabılır, aşılmak zorundadır.

Yukarıda anlattığım sorunlar üç aşağı beş yukarı tekrarlanır durur. Kısaca diğer oyunlarımızı da sayayım.

Demir Gökçöl'ün rejisinde "**Evcilik Oyunu**" – Adalet Ağaoğlu, "**Kadınçıklar**" – Tüker Cüenoğlu, "**Hadi Öldürsene Canikom**" – Aziz Nesin/ Umut Sinan Zor'un rejisinde "**Yanın Yerinde Orkideler**" – Memet Baydur, "**Kadınlık Bizde Kalsın**" – Yılmaz Erdoğan oyunlarını oynadık. Celil Denktaş'ın metninden "**Bir Garip Akşam**", Memet Baydur'un "**Düdüklüde Kıymalı Bamyası**"sını ben sahneye koydum. En son beden dilimizi geliştirecek bir atölye çalışmasından rejisini Telat Yurtsever'in yaptığı "**Bilder Einer Immigration-Göç Sahneleri**"ni göçün üç kuşağından dans tiyatrosu tadında görünümlerle sunduk.

20. Yılında İstasyon Tiyatro İletişim'in ulaştığı nokta

Nice yıllara İSTASYON!

Serap SADAK

Hamburg'a gelen bazı tiyatro gruplarının organizasyonunu üstlendik. Bol bol şiir akşamları düzenledik.

Hani "Ah, ah bu günkü aklım olsaydı, ben o zaman; şöyle yapardım, böyle olurdu" derler ya, ben de " iyi ki o zaman bu günkü aklım yokmuş" diyeceğim. Neden mi ? Oradan buraya gelirken harcanan emeği, çekilen sıkıntıyı, duyulan keyfi, tiyatronun gizemli dünyasını yaşamamış olacaktım. Artık spot taşımıyoruz, kazandıklarımızla kendimize ait bir ışık sistemi kurabildik. Aynı binanın bodrum katında (kirasını vermekte zaman zaman zorlandığımız) onarıp bir çalışma atölyesi haline getirdiğimiz, kendimize ait bir alanımız, çok zengin bir tiyatro kitaplığımız, kostüm ve aksesuar birikimimiz var. Minik de olsa tiyatro bilgisi birikimimiz de oluştu. Tüm olanaklarımızdan çevremizdeki dost grupları da yararlandırıyoruz.

Nice yıllara "İSTASYON" derken, alkış, takdir, zorluk, keyif, üzüntü, heyecan, sevinç, sıkıntı, göz yaşı, hırs, maddi ve teknik yetersizlikle dolu **yirmi yıl** geride bırakırken; 2008 Mayıs ayında katıldığımız, 24. Denizli Enternasyonal Amatör Tiyatrolar Festivalinde en beğenilen grup olarak irdelenmemiz, heşeye karşın düşündüklerimizin bir kısmını hayata geçirebilmiş olmanın zevkini, onayını verdi, devam etme gücümüz yenilendi.

Bu yolda başlangıçtan bu yana oyunlarımızın oluşmasında,

– Sahne üzerinde ve sahne gerisinde (ki onlar, çalışmalarlarıyla oyuncular kadar oyuna can veren görünmeyen kahramanlar) görev alanlara,

– Gelerek oyunlarımızı izleyen, yorumlarıyla bizlere katkısı olan tiyatro severlere,

– Anadilinde sergilediğimiz oyunlar için, bize destek olmayan Hamburg Kültür Dairesine (başka örnekleri görüldük),

– Bulduğumuz çatı altında bize destek olan, olmayan tüm derneklere,

– Bizleri gönüllülük bazında çalıştırmış olan Türkiye'den ve Hamburg'dan tüm profesyonel oyuncu dostlara,

– Duyurularımızı, haberlerimizi yapan, yapmayan tüm basın kuruluşlarına, örgütlere, bize bu fırsatı verdiğiniz için size, kısaca, Hamburg'un en eski ve uzun soluklu tiyatro grubu olarak bizi bu günlere taşıyan, emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Meslek Eğitime Geçiş ve Göçmen Gençlerin Konumu

Cem ORGAN

Meslek öğrenmenin ve öğrendiğiniz meslekte çalışmanın ne kadar önemli olduğunu çoğumuz biliriz. Bunun önemini, ekonomik krizin dünyamızı vurduğu bu günlerde en yoğun şekilde hissedenler ise sanırım işsiz olanlar ya da işsiz kalma korkusuyla işlerine gidenlerdir. Bunları yazarken nedense televizyonlardaki bir reklamlarda gördüğüm ve elindeki çekiç ile “İş olmazsa, aş olmaz” diye haykıran kadın geldi aklıma. Bu söylem değildir ki bizi sevdiğimizden koparıp buralara getiren....!

Almanya’ya Türkiye’den göçün geçmişi 40 yıldan fazla oldu. Bu süre içinde bir çok şey değişti. Bu değişimi görsel olarak en iyi şekilde geçmişte kalan bazı fotoğraflara veya filmle bakınca anlıyoruz. Doktor muayeneleri, tahta bavullarla tren istasyonlarına ilk gelişler, ilk alınan otomobiller ve tabii ki vatana yapılan uzun tatil yolculukları.... Çoğumuz bu konuları işleyen filmleri unutamadığımız gibi, bu filmleri izledikçe hala keyifleniriz. Elbette çizdiğim bu tablo göç sürecinin tatlı hatıraları. Ama yaşamın her bölümünde olduğu gibi bu sürecin de bir sancılı, bir hüznü taraflı da var. Hastalıklar, ayrılıklar, ölümler vs...

Göç sürecinde değişime uğrayan en önemli olgulardan biride dünya ekonomisindeki gelişmelere bağlı olarak değişen ekonomik şartlar ve bu şartların etkisindeki iş olanakları. Bu değişimi, 30 yılını Almanya’da geçirmiş ve Türkiye’de liseyi bitirmiş biri olarak özetlemeye çalışayım:

Göç sürecinin başlangıcındaki Alman ekonomisi ikinci dünya savaşı sonrası büyük bir patlama yaşamış ve kalkınma sürecine girmişti. Gelişen ekonomiyle birlikte iş gücü ihtiyacı belirdi. İtalya, İspanya, Portekiz ve Yunanistan’dan getirilen iş gücü bu ihtiyacı kapatmaya yetmedi. Türkiye ile yapılan sözleşmeler çerçevesinde çalışmak üzere Almanya’ya insanlarımız geldi. Gelen insanların çoğunda mesleki vasıflar ve Almanca dilinde yeterlilik aranmadı ve gelen insanların iş bulamama problemi olmadı.

Sanırım siz de benim bu görüşlerime katılacaksınız. Tabii ki göç sürecinde yaşadığımız ekonomik, sosyal, kültürel gelişimle birlikte içinde bulunduğumuz koşullar da değişti. Bu koşullardan etkilenen kesimlerin başında göçmenler ve öncelikle de Türkiye kökenli göçmenler oldu. Günümüzdeki değişimleri özetlersek aşağıdaki saptamaları yapmamız mümkün olabilir:

1. Önceleri belirli bir birikim yapmak için gelen insanlar burada kalıcı oldular...
2. Burada doğan çocuklar Alman eğitim sisteminden geçip meslek/iş sahibi olmayı amaçlıyorlar...
3. Ekonomideki değişim, teknoloji gelişimi ve küreselleşme uzman eleman gereksinimi doğurdu. Kalifiye olmayan elemanların iş bulma olanakları kısıtlandı; bir başka deyişle, iş olanakları azalırken

Okul diplomalarına bakıldığı zaman, diploma almadan okulu terketme, “Hauptschule” ve “Realschule” diplomaları bizim gençlerimizin genellikle aldıkları diplomalar. Üniversiteye gitmek veya iyi bir meslek yeri bulmak üzere alınması gereken “Fachabitur” ya da “Vollabitur” gibi diplomalardaki başarı oranı düşük bir seviyede. Bu yetersizliğe, üniversite öğrenimi gören gençlerimizi de ekleyebiliriz.

insan kaynakları arttı...

4. Oluşan bu rekabet ortamından en çok etkilenen kesim, konumları gereği Türkiyeli göçmenler oldu.

Yazımın bu bölümünde ana konumuz olan bu gelişmeyi biraz açmak istiyorum. Bunu yaparken amacım, gençlerimizin günümüzdeki “meslek eğitimi” konumunun daha iyi anlaşılmasına katkı sunmak ve böylelikle üretilecek çözümlere yardımcı olmak.

Okuldaki başarının ve okul çıkışlarında alınan diplomaların meslek yeri bulmada, meslek öğrenimini başarı ile bitirmede ve iş yeri bulmada ne kadar önemli olduğu bilinmekte. Peki bizim gençlerimizin okul başarıları, meslek eğitimi yapma ve iş bulma konumları nedir, buna bir göz atalım:

- Göçmen gençlerinin Kuzey Ren Westfalya’da en yoğun şekilde gittikleri okullar sırasıyla “Hauptschule” “Förderschule” ve “Gesamtschule”dir. “Realschule” ve “Gymnasium”lardaki katılım oranımız Almanlarla karşılaştığımız zaman çok düşük bir oranda.
- Okul diplomalarına bakıldığı zaman, diploma almadan okulu terketme, “Hauptschule” ve “Realschule” diplomaları bizim gençlerimizin genellikle aldıkları diplomalar. Üniversiteye gitmek veya iyi bir meslek yeri bulmak üzere alınması gereken “Fachabitur” ya da “Vollabitur” gibi diplomalardaki başarı oranı düşük bir seviyede. Bu yetersizliğe, üniversite öğrenimi gören gençlerimizi de ekleyebiliriz.
- Okullardaki mesleki hazırlık yetersiz. Meslek seçimlerinde geç davranıyorlar, kendilerine uygun meslekleri seçmede sorunlar var ve az sayıda meslek dalına yoğunlaşıyorlar. Meslek eğitimi yapanların (göçmenler) %43’ü sa-

dece 10 meslek dalında yoğunlaşıyor.

- Yabancılarda meslek eğitimi görenlerin oranı gittikçe azalmakta: %34 (1994), %28 (2002), %25 (2005). Almanlarda bu oran %65 (2005). Diplomaları daha iyi olmasına rağmen, göçmen kökenli kızların meslek öğrenimine katılım oranı erkeklere göre daha az. Meslek eğitimi yapan göçmenlerin %39 Türk, bu grupta son 3 senede %11’lik bir azalma var.
- İşverenlerin sınavlarında başarısız kalıyorlar
- Meslek öğrenimini yarıda bırakma üst düzeyde
- İş bulma oranları daha düşük, işsizlik oranı daha yüksek (meslek eğitimi öncesi ve sonrası)

Tabii ki bu verileri daha da derinleştirmek mümkün. Fakat yukarıdaki veriler, göçmen gençlerinin okul ve eğitim durumları üzerinde bir fikir edinmemize yeter. Sonuç olarak, genel durum hiç iç açıcı değil. Sadece dört gençten birinin meslek eğitimi görmesi, yeni entegrasyon araştırmalarının yayınlandığı bu günlerde arzu edilen bir şey olmasa gerek.

Bu gelişmeye paralel olarak işverenlerin gençlerden beklentileri de yükseldi. İyi karnenin ve bitirilen okulun önemi, ders dışı yetenek alanlarındaki başarı, bilinmesi gereken belli bilgisayar programları, seçilen meslek alanlarının kişiye uygun olması ve gençlerin edinmek istedikleri meslek alanında staj yapmış olmaları mesleğe geçisteki süreçte iyi bir hazırlık yapılmış olunmasını gerektiriyor. Bir de buna aileden verilen desteğin yetersizliğini ve meslek eğitimi yerlerinin ihtiyacı karşılamaması gibi faktörleri de eklersek, içinde bulunulan durumun ne kadar zor olduğu ortaya çıkmış olur.

Elbette bunu yazarken amacım durumun ne olduğunu anlatmak kadar alın-

ması gereken tedbirleri de sıralamaktı. Son bölümde de bu konuya yönelmek istiyorum. Burada iki olguyu göz önünde bulundurmakta yarar var;

Bunlardan birincisi, göçmen gençlerin bazı konularda eksiklikleri olduğu kadar yeteneklerinin de bulunduğu. Potansiyellerin algılanıp kullanılmasında yarar var. İkincisi ise, göçmen gençlerinin başarılı olabileceğini gösteren uzman elemanlar, toplumun bir çok kademesinde başarıyla görev yapmakta.

Sonuç olarak yukarıdaki saptamalardan hareketle göçmen gençlerinin meslek katılımlarını destekleyici önlemlerin alınmasında aşağıdaki faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

Göçmen kökenli gençlerin gördükleri meslek öğrenimi, ne sahip oldukları potansiyeli ne de ilgi alanlarını yansıtır. Bu iş gücünün kullanılması, sonuç olarak tüm toplumun yararına. Bunun da yolu, göçmenlere bakış açısını değiştirecek ve entegrasyonu sağlayacak önlemlerden geçer. Bu önlemler öncelikli olarak uygulanmalıdır. Gereken her türlü finansal kaynak ve toplumda katmanlar arasında dayanışma sağlanmalıdır.

Öğrencilerin sahip oldukları etnik ve kültürel yapı da dikkate alınarak, mevcut okul ve öğretim konseptlerinin değiştirilmesi, PISA araştırmasına göre zorunlu hale gelmiştir.

Fırsat eşitliği ve toplumsal uyum adına, meslek öğreniminin önündeki engeller kaldırılmalı ve göçmenlerin sahip olduğu potansiyelin işletmeler tarafından kullanımı kolaylaştırılmalıdır.

Göçmen kökenli gençlerin sürekli bir şekilde dışarıda kalmasını engellemek için okuldan mesleğe geçiş döneminde bu gruba uygun teşvik tedbirleri gereklidir.

Meslek eğitimi veren işletmeler, okullar, gençler, veliler ve göçmen örgütlerinin işbirliği önemli bir başarı faktörüdür.

Die Gaste'nin Birinci Yılında

"Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri"

Sempozyum 23-24 Mayıs 2009

Program

23 Mayıs 2009, Cumartesi

- 11:00 **Açılış Konuşmaları**
Duisburg Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü başkanı
Prof. Dr. Emel Huber
T.C. Essen Başkonsolosu
Dr. Hakan Akbulut
Zeynel Korkmaz
- 12:00 Ara
- 12:30 **"Anadilinin soyut dil edinimi bağlamında önemi"**
Prof. Dr. Emel Huber
Prof. Dr. İnci Dirim
Dr. Phil. Esin İleri
Dr. Songül Rolffs M.A.
Dr. Asiye Kaya
- 15:00 Ara
- 15:30 **Anadili süreli yayınların işlevleri ve sürdürülebilirliği**
"Göçmenlere yönelik medyanın anadili konusundaki konumları"
Bülent Mumay Hürriyet
Gürsel Köksal ATGB Başkanı
Ahmet Arpad Cumhuriyet
Zeynel Korkmaz Die Gaste
- 17:30 Ara
- 18:00 **"Göçmen Edebiyatı, Çift Dilli Yayınlar ve Çeviri Yayınları"**
Doğan Hızlan
Prof. Dr. Dilek Dizdar
Mevlüt Asar
- 19:30 Kapanış

24 Mayıs 2009, Pazar

- 11:00 **"Anadili öğreniminde/eğitiminde tiyatronun yeri ve işlevi"**
Dr. Şebnem Bahadır
Koral Okan
- 13:00 Ara
- 13:30 **"Anadili öğretiminin ve öğretmenlerinin Sorunları"**
Yusuf Terzi T.C. Essen Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi
Mete Atay ATÖF Başkanı
Prof. Dr. Ali Uçar
Berin Uyar
- 16:00 Ara
- 16:30 Tiyatro Gösterimi
- 17:00 Kapanış

Kurumsal Destekçiler



Medya Destekçileri



Destekçiler



16:00 Ara

16:30 Tiyatro Gösterimi

17:00 Kapanış

