

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ALMANYA'DA TÜRK GÖÇMEN ÇOCUKLARINDA DİL  
DURUMU VE DİL EDİNİM/ ÖĞRENİM SORUNLARI  
ÜZERİNE SON ON YILDA YAPILAN ÇALIŞMALAR**

**Hülya KÜÇÜKKIRATLI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK**

**Konya-2019**



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Hülya KÜÇÜKKIRATLI
	Numarası	128304021007
	Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
	Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	ALMANYA'DA TÜRK GÖÇMEN ÇOCUKLARINDA DİL DURUMU VE DİL EDİNİM/ÖĞRENİM SORUNLARI ÜZERİNE SON ON YILDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

15/05/2019  
Öğrencinin  
Adı Soyadı İmzası



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Hülya KÜÇÜKKIRATLI
	Numarası	128304021007
	Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
	Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
	Tezin Adı	ALMANYA'DA TÜRK GÖÇMEN ÇOCUKLARINDA DİL DURUMU VE DİL EDİNİM/ÖĞRENİM SORUNLARI ÜZERİNE SON ON YILDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Almanya'da Türk Göçmen Çocuklarında Dil Durumu Ve Dil Edinim/Öğrenim Sorunları Üzerine Son On Yılda Yapılan Çalışmalar başlıklı bu çalışma 15/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Hasan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Elif ERDOĞAN	

## ÖN SÖZ

Almanya’da Türk göçmen çocuklarında dil durumu ve dil edinim/öğrenim sorunları üzerine son on yılda yapılan çalışmaları inceleme amaçlı yürüttüğüm çalışmam boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ali Osman Öztürk’e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca beni çalışmalarım boyunca yalnız bırakmayan desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim ve aileme, her konuda yardımcı ve çalışmam sürecinde her zaman yanımda olan yakın arkadaşım Öğr. Gör. Nevin Gökay’a teşekkürü bir borç bilirim.

**Hülya KÜÇÜKKIRATLI**  
**Konya, 2019**



T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Hülya KÜÇÜKKIRATLI
	Numarası	128304021007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi / Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
	Tezin Adı	Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarında Dil Durumu ve Dil Edinim/ Öğrenim Sorunları Üzerine Son On Yılda Yapılan Çalışmalar

### ÖZET

Federal Almanya’ya 1961 yılından itibaren işçi göçünün başlamasıyla birlikte, bugüne kadar devamlılığını koruyan sorunların arasında göçmen Türk çocuklarının eğitim sorunları yerini hâlen korumaktadır. Göçmen Türkler, dil sorunu nedeni ile uyum sağlamayan topluluk olarak gösterilmektedir. Çünkü Almanya, Almanca öğrenmeyi uyumla eşit tutmaktadır. Göç kökenli Türk çocuklarının ise hem ana dillerini hem de Almancayı yarım öğrenmeleri, okullarındaki başarısını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenim sorununa yol açmaktadır. Alman eğitim sisteminin içeriği ve elemeli yöntemi nedeniyle göç kökenli Türk çocuklarının ”Sonderschule” adlı okullara yönlendirildikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmanın amacı, göçmen Türk çocuklarının Almanya’da yaşadıkları dil ve eğitim sorununu ve bu noktada Almanya’da yürütülen bazı sivil inisiyatif kuruluşlarının çalışmalarını değerlendirerek, sorunun ana kaynağını belirlemeye çalışmaktır. Çalışma materyali kapsamında son 10 yılda yapılan çalışmalar ele alınmış, Türk girişimcilerin çabası ile Almanya’nın ‘Duisburg Essen Üniversitesi Dil ve Eğitimi’ desteklemek için inisiyatif bünyesinde 2008 yılında yayıma başlayan ve 42 sayısı bulunan ‘Die Gaste’ adlı Türkçe yayınlanan gazetenin, farklı zaman ve sayılarından 10 sayfa gazete haberi ayrıntılı olarak incelenmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Son olarak da

yapılan incelemelere dayanarak ‘Göçmen çocuklarının dil durum ve dil edinim öğrenim sorunları’ üzerine çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dil sorunu, Göç kökenlilik, İki dillilik





**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Hülya KÜÇÜKKIRATLI
	Numarası	128304021007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi / Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
	Tezin Adı	Almanya’da Türk Göçmen Çocuklarında Dil Durumu ve Dil Edinim/ Öğrenim Sorunları Üzerine Son On Yılda Yapılan Çalışmalar

### ZUSAMMENFASSUNG

Seit 1961 mit dem Anfang der Arbeiterzuwanderung nach Deutschland besteht bis heute noch weiterhin mit Beständigkeit das Problem der Schulbildung von türkischen Kindern mit Migrationshintergrund. Türkische Migranten werden wegen ihren Sprachlernproblemen als nicht integrierbare Gesellschaft bezeichnet, weil in Deutschland das Deutschlernen mit Integration gleichgestellt wird. Das halbe Erlernen von zwei Sprachen wie Muttersprache und Deutsch von türkischen Kindern mit Migrationshintergrund führt in den Schulen in nachteiliger Richtung zu Lernproblemen. Die Beeinhaltung der Absonderung im deutschen Lehrsystem und die Empfehlung der türkischen Kindern mit Migrationshintergrund an die Sonderschulen sollte vor Augen gehalten werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die in Deutschland auftauchenden Sprach- und Lernprobleme von türkischen Kindern mit Migrationshintergrund festzustellen und unter diesem Punkt fortführende Leistungen von einigen zivilen Gesellschaften in Deutschland auszuwerten. Hiermit wird auch versucht, das Hauptproblem festzusetzen und herauszustellen. Als Bearbeitungsmaterial wurde der Leistungsinhalt der letzten zehn Jahre von einer Zeitung, die mit Bemühungen von türkischen Gründern und für die Unterstützung der Duisburg-Essen Universität für Sprach- und Lehrbildung in Deutschland

herangezogen. Diese Zeitung ist im initiativen Zusammenhang im Jahre 2008 erschienen und hat 42 Auflagen. Die Zeitung mit dem Namen "Die Gäste" wurde in verschiedenen Zeiträumen und Auflagen bearbeitet. Zehn Seiten von erschienenen Nachrichten wurden detailliert recherchiert, die Ergebnisse eingeschätzt und bewertet. Zuletzt wurde in Anlehnung auf die eingeschätzten Bewertungen Lösungsvorschläge bezüglich der Sprachlern- und Spracherwerbsprobleme der türkischen Migrantenkinder dargestellt.

**Schlüsselwörter:** Sprachprobleme, Migration, Bilingualismus



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....</b>	<b>ii</b>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>v</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>ix</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu .....	2
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem .....	3
1.4. Varsayım (Sayıltılar).....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	5
1.7. Yöntem .....	5
1.8. Araştırma Materyali hakkında: <i>Die Gaste</i> .....	5
1.9. Konumuzla İlgili Diğer Araştırmalar .....	7
<b>2. ALMANYA'YA İLK GİDİŞ .....</b>	<b>11</b>
2.1. Türklerin Almanya'ya göç etmesi .....	13
<b>3. GÖÇMEN ÇOCUKLARININ DİL DURUMU.....</b>	<b>16</b>
3.1. Türk Göçmen Çocuklarında İki Dillilik .....	16
3.2. Göçmen çocuklarının eğitimde karşılaştıkları sorunlar .....	17
3.2.1. Göçmen Çocuklarının 'Sonderschule' Adlı Okullara Yönlendirilmeleri .....	19
3.2.2. Öğretmenlerin Göçmen Türk Çocuklarına Karşı Tutumu .....	20
3.2.3. Sonderschule'deki Göçmen Çocuklarının Eğitim Durumu .....	21
3.2.4. Türk Göçmen Çocuklarında Öğrenme Güçlüğü .....	21

3.3. Göçmen Çocuklarında Dil Edinim/Öğrenim Sorunları.....	22
3.3.1. Türk Göçmen Çocuklarında Dil Durumu .....	25
3.3.2. Aileden Kaynaklanan Sorunlar .....	26
3.3.3. Sosyal Çevreden Kaynaklanan Sorunlar.....	26
3.3.4. Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar.....	27
3.3.5. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar.....	29
3.3.6. Türkçe Öğretmenlerinden Kaynaklanan Sorunlar.....	29
3.4. Göçmen Çocuklarında Dil Edinimi .....	29
3.4.1. Türk Göçmen Çocuklarında Ana Dilin Önemi .....	30
3.4.2. Türk Göçmen Çocuklarının Yabancı Dil Edinimi .....	31
3.5. Göçmen Çocuklarında Dil Edinim/Öğrenim Sorunları ve Çözüm Önerileri..	31
3.5.1. Submersion Modeli.....	34
3.5.2. İmmersion Modeli .....	40
3.5.3. Yapılan Çalışmalar, Araştırmalar ve Çözüm Önerileri .....	40
3.5.4. Uygulanan Programlar ve Eğitim Modelleri.....	43
3.5.5. İki Dilli Kitapların Yaygınlaştırılması.....	47
3.5.6. Medyanın Dil Becerisine Katkısı .....	48
3.6. Entegrasyon Sorunları .....	48
3.6.1. Almanların Göçmen Türklere Bakış Açısı, Kavramlar ve Tanımlar.....	49
3.6.2. Göçmen Çocuklarının Aidiyet Sorunları .....	50
3.6.3. Asimilasyon.....	51
<b>4. PISA ARAŞTIRMALARININ SONUÇLARI.....</b>	<b>52</b>
<b>5. DİE GASTE'DE YAYINLANMIŞ OLAN HABER METİNLERİ .....</b>	<b>55</b>
5.1. Eğitim-Öğretim Sorunu ve Çözüm Yolu .....	55
5.2. Çok Dilliliğin Desteklenmesi ve Göç .....	57
5.3. Çok Dillilik Kavrayışı Bağlamında Erken Yaşta Dil Desteği.....	59
5.4. Tam Gün Okul .....	61
5.5. Ortaokul ve Liselerde Köken Dili.....	63

5.6. Özel Eğitime Muhtaç Göçmen İşçi Çocuklarının Okul Sorunu .....	65
5.7. Adil Olmak Başka Bir Şey .....	67
5.8. İçselleyci Okul .....	69
5.9. BM Engelli Hakları Bildirgesi Göçmen Çocukları Açısından Sonderschule'nin Sonunu mu İfade Ediyor?.....	71
5.10. Okul Başarısızlığı.....	73
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>76</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>81</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>103</b>

## 1. GİRİŞ

1960 yıllarında, Almanya'nın savaşın ardından ekonomik olarak tekrar yükselmesi ve fabrikaların kurulması ile ucuz iş gücüne ihtiyaç duyulmuştur. İlk etapta Almanya, davet usulü ile Türkiye'den işçi talep etmiştir. 30 Ekim 1961'de Almanya ve Türkiye arasında yapılan İş Gücü Anlaşması çerçevesinde, ilk konuk işçiler Almanya'ya göç etmişlerdir. O dönemde Almanya ve Türkiye arasında işleyen siyasi ilişkiler yoktu ve İş Gücü Anlaşması da üç yıllığına planlanmıştı. Buna istinaden Almanlar, Türklere 'konuk işçi' tabirini kullanmışlardır.

Üç yıllık anlaşmanın sonunda gerek demografik gerekse de sosyo-politik nedenlerle konuk işçilerin ülke yararına oldukları görülmüş ve kalıcı olmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Ailelerini geride bırakıp, Almanya'ya para kazanmak için göç eden Türk işçilerin birçoğu Türkiye'ye hızlı bir şekilde dönemeyeceklerini anlamışlardır. Bu nedenle de Türkiye'de yaşayan ailelerini Almanya'ya getirmeye karar vermişlerdir. Ancak, ne Avrupa'ya göç eden işçiler gittikleri ülkeyi geçici gurbet olarak görmekten ne de kendilerini çağıran Avrupa ülkeleri onları yabancı görmekten vazgeçmemişlerdir. Bunun için de Almanlar, gerekli planlamaları hayata geçirmişlerdir. Örneğin göçmenlerin, ülkenin yerli halk ve işçi sınıfıyla kaynaşmasını ve o ülkenin sosyal, kültürel ve politik yaşamına katılmalarını engellemek istemişlerdir. Bu amaçla da işçileri, ucuz kira bedeli olan, savaş sırasında inşa edilen ilkel konutlarda ve semtlerde yaşamaya itmişlerdir.

Gurbetçi işçiler, gettolaşmış bir yaşam biçimi sürmeye başlamıştır (Asar 2008: 9). Türkler, Alman yaşam biçiminde kendi kültür değerlerinin izlerine rastlamamışlardır. Bundan dolayı da Almanları, ahlakı bozuk, dini inançları olmayan, aile kavramına uzak bir topluluk olarak görmüşlerdir. Almanlara ve Alman kültürüne uzak durmaları da yukarıdaki görüşü en iyi şekilde ifade etmektedir.

Almanların kendilerini üstün bir ırk olarak görmeleri kültürel iletişimi engelleyen başka bir unsurdur. Bu unsurdan hareketle de Anadolu insanına alt statü olarak gerici ve ilkel bakış açıları ile yaklaşan Almanlar, Türkleri uyum sağlayamayan bir topluluk olarak görmüşlerdir

Almanların neredeyse 60 yıl uğraş verdiği sorunun en başında göçmenlerin Almanca öğrenmeleri konusu yer almaktadır. Entegrasyon sorununun en temel unsuru da Alman dili olarak sunulmaktadır.

Almanya bunu hâlâ kabul etmese de birçok kültürü bir arada barındıran bir topluluğa dönüşmüştür. Almanlar, konuk işçilerin kendi ülkelerine geri dönmeyecekleri düşüncesi ile anadil derslerinin gereksiz olduğu görüşünü kazanmışlardır. Bu bağlamda Almanya'nın savunması şu yöndedir: Almanca öğrenmek, uyum sağlamakla eş değerdir. Bu bakış açıları göçmen Türk çocuklarının iki dili de yarım öğrenmelerine neden olmaktadır. Yarım dillilik onların Alman okullarındaki başarısını düşürerek, dil edinim ve öğrenim sorunlarına yol açmaktadır. Sonuç olarak göçmenler de Almanların bu düşüncelerine zamanla inanmaktadırlar.

### **1.1. Araştırmanın Konusu**

Anadili öğreniminin eğitimdeki yeri ve önemi, göçmen öğrencilerin okul başarısına katkı sağlaması bakımından çok önemlidir. Alman eğitim sisteminin, göçmen Türk öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bunlar bazen öğrencileri elemeye bazen de teşvik etmeye bir rol oynamaktadır. 50 yıllık göç sürecinde göçmen Türklerin oluşturdukları toplumun ekonomik, toplumsal ve siyasal konumları, kültürel ve sanatsal etkinlikleri incelendiğinde, Türk kökenlilerin Almanya'da çocukların akademik başarısını artırma yönünde çabalar sarf ettiği bilinmektedir. Entegrasyon tartışmalarına, araştırmalarına katkıda bulunmak ve açıklık getirmek; Türkiyeli göçmen toplumun Alman toplumsal yapısındaki güncel konumunu ve geleceğini araştırarak öngörüler oluşturmak, Alman kültürü ve tarihinin temel özelliklerinin göçmen Türk toplumu tarafından anlaşılabilir ve bilinebilir hâle getirilmesini sağlamaya çalışmak için yayınlar ve bilimsel etkinlikler gerçekleştirilmektedir.

Yüksek Lisans Tezimizin konusunu, son 10 yılda Almanya'daki Türk azınlığın girişimiyle, bilimsel toplantılarda Türk ve Alman akademisyenlerin göçmen çocuklar ile ilgili "*Dil Yetersizliği ve Dil Edinim/Öğrenim Sorunları*" üzerine yaptıkları çalışmaları ortaya koymak oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Tezdeki amaç, Almanya’da gerçekleştirilen anadili eğitiminde; anadili öğretmenlerine dilbilim, eğitim bilim, toplum bilim, yazın bilim vb. alanlardaki akademisyenlere tartışabilecekleri bir platform sunmaktır. Bununla birlikte göçmen sivil toplum kuruluşlarına, özel olarak veli derneklerine, entegrasyon alanında faaliyet gösteren kamusal ve özel kurumlara, kuruluşlara, sanatsal ve kültürel etkinliklerde kuruluşların karşılıklı iletişim ve etkileşime girebilecekleri, sorunlarını tartışabilecekleri bir platform sunmak da başka bir amaçtır. Sonuç olarak amaç, yukarıda da belirtilen, yapılması hedeflenen çalışmaları değerlendirerek eğilimleri ve bunların direnç noktalarını belirlemektir.

## 1.3. Önem

Sayısı 3 milyon civarındaki Türkiyeli göçmen azınlığa anadili öğretmek ve anadilinin öğrenimini sağlamak da gerek kimlik inşası gerekse de akademik başarı açısından önemlidir. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin çaba ve katkıları büyüktür. Bunlar üzerinde üniversitelerde çalışılmış ve hâlen de çalışılmaktadır (Örnek çalışmalar için bkz. Bekâr, 2016, s. 285-302). Almanya’da yaşayan göçmen azınlığın çabaları ise akademik anlamda yeterince ortaya konulmamıştır. Bu nedenle de çalışmamız özellikle sivil inisiyatifle gerçekleştirilen çalışmalara ışık tutacaktır. Örneğin geçmişte bu konuda gerçekleştirilen toplantılar şunlardır:

- 23-24 Mayıs 2009’da “*Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu*”
- 13 Şubat 2010’da “*Sonder-/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu Paneli*”
- 16-17 Ekim 2010’da “*Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu*”
- 9 Ekim 2011’de de “*Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları –Bakış Açıkları Uygulamaları ve Sonuçları Sempozyumu*”
- 6 Ekim 2012’de “*Alman Eğitim Sistemi, Entegrasyon Politikaları ve Göçmenler Sempozyumu*”

- 15 Haziran 2013’de “*Alman Eğitim Sisteminde Göçmen Öğretmenlerin, Ailelerin, Çocukların Sorunları ve Çözüm Yolları Sempozyumu*”
- 18 Ekim 2014 tarihinde “*Göçmen Çocuklarında Dil Yetersizliği ve Dil Edinim/Öğrenim Sorunları Sempozyumu*”

Yukarıda gerçekleştirilmiş olan sempozyum ve panellerde tartışılan hususların, bu çalışmalar ışığında güncel duruma ne şekilde yansıdığı ortaya koyulabilecektir.

#### **1.4. Varsayım (Sayıtlar)**

Yukarıda sıralanan ve yenileri de planlanan sivil oluşumların gerçekleştirdiği çalışmaların araştırılması, Almanya’daki göçmen Türk azınlığın anadili öğreniminde ve öğretiminde yaşadığı sorunları geriye dönük bir perspektifle tartışma olanağı sağlayacaktır. Bu kapsamda,

- 1) Bu kapsamda sorunların nereden kaynaklandığı
- 2) Hangi çözüm önerilerinin sunulduğu
- 3) Hayata geçirilen uygulamaların hangi dirençle karşılaştığı
- 4) Çözüm girişimlerinde eğilimin hangi yönde ilerlediği
- 5) Türk Göçmen azınlığın talepleri ile Türk ve Alman devletlerinin resmi beklentileri arasında uyum ya da uyumsuzluğun olup olmadığı
- 6) Başarı ve başarısızlığın muhtemel dayanakları ve gerekçeleri
- 7) Anadili öğrenimi/öğretimi alanında yapılan çalışmaların ve yayınların ortaya konulacağını varsayıyoruz.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Tez süresi ve maddi olanaklar göz önüne alınarak, yapılacak araştırma 2008 yılından beri hem elektronik hem de basılı ortamda yayında olan ve Türk girişimcilerin gayretiyle çıkarılan *Die Gaste* gazetesinin öncülüğünde gerçekleştirilen faaliyetlerle sınırlandırılacaktır. Böylece 2008-2018 yılları arasındaki on yıllık çalışmalardan genellemeye gidilecektir.

## 1.6. Tanımlar

**Göçmen:** İş bulmak veya başka zorunluluklarla kendi ülkesinden ayrılıp, yurt dışına yaşamaya giden kişileri ifade etmektedir (bkz. Türkçe Güncel Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr/>).

**Türk Azınlık:** İş bulmak veya başka zorunluluklarla Almanya’da yaşamak durumunda olan Türk kökenli yurttaşları ifade etmektedir.

**Anadili öğrenimi:** İş bulmak veya başka zorunluluklarla Almanya’da yaşamak durumunda olan yurttaşların Türkçe öğrenimini ifade etmektedir.

**Dil edinimi:** Çocukluktan itibaren doğal ortamda veya sonradan başka motivasyonla programlı olarak yabancı bir dili edinme/öğrenmeyi ifade etmektedir.

**Dil Öğretimi:** Programlı ve sistematik olarak (yabancı) bir dili başka birine (öğrenene) kazandırmayı amaçlayan planlı çabayı ifade etmektedir.

## 1.7. Yöntem

Yöntem olarak bugüne kadar 40. sayısı yayınlanmış olan iki aylık periyotlarla çıkan ve Almanya’daki Türkiye kökenli yurttaşlarımızın bizim konumuzla ilgili sorunlarının paylaşıldığı, sunumların ve açık tartışmaların yapıldığı bir forum olan yayın organı “ *Die Gaste* “(<http://diegaste.de/ipad/gaste/arsiv.html>) adlı yayın organı hem basılı hem elektronik ortamda taranacaktır. Göçmen çocuklarının dil durumu, dil edinimi ve öğrenimi sorunlarına ilişkin çalışmalar sistematik olarak değerlendirilecektir.

## 1.8. Araştırma Materyali Hakkında: *Die Gaste*

*Die Gaste* Almanya’da Duisburg Essen Üniversitesinde Dil ve Eğitimi desteklemek için inisiyatif e. V. (eingetragener Verein, kayıtlı dernek) Bünyesinde Mayıs 2008’de yayına başlamıştır. Dili Türkçedir ve iki ayda bir yayınlanmaktadır. *Die Gaste*’nin odaklandığı ana konular ve hedefler şunlardır:

- Anadili öğreniminin göçmen çocukların eğitim hayatındaki yeri ve önemini ortaya koymak

- Almanya’da göçmen Türk çocuklarının okul başarısını ve başarısızlığını tespit etmek
- Alman eğitim sisteminin göçmen öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz durumlarını, elemeye yönelik veya isteklendirme politikalarını ortaya koymak
- Elli yıllık göçün ardından Türk kökenli göçmenlerin ekonomik, kültürel, sanatsal ve politik durumlarını araştırmak
- Entegrasyon tartışmalarına, araştırmalarına katkı sağlamak ve bunları açığa kavuşturmak
- Almanya’da Türk göçmen toplumunun Alman toplumundaki yapısını, güncel durumunu ve geleceğini irdelemek ve tahminler yürütmek
- Alman kültürünü ve tarihini, temel özellikleriyle tanıtarak bunları göçmen topluluğuna daha anlaşılır kılmak

Bu amaçlarla: Anadili öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına, Dilbilim, eğitim bilim, toplum bilim, yazın bilim vb. alanlarındaki akademisyenlere genel olarak demokratik göçmen derneklerine, özel olarak veli derneklerine, entegrasyon alanında faaliyet gösteren kamusal ve özel kurumlara, kuruluşlara, sanatsal ve kültürel etkinliklerde kuruluşların karşılıklı iletişim ve etkileşime girebilecekleri, sorunlarını tartışabilecekleri bir zemin oluşturulması hedeflemiştir.

- Bugüne kadar 40. sayısı basılmış ve yayımlanmış olan “Die Gaste”
- 23-24 Mayıs 2009’da “*Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu*” nu
- 13 Şubat 2010’da “*Sonder-/Förderschule Sorunu ve Göçmen Toplumu Paneli*”ni, 16-17 Ekim 2010’da “*Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu*”nu
- 9 Ekim 2011’de de “*Göçmen Toplulukların Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Anlayışları –Bakış Açıları Uygulamaları ve Sonuçları Sempozyumu*’nu”,

- 6 Ekim 2012’de “*Alman Eğitim Sistemi, Entegrasyon Politikaları ve Göçmenler Sempozyumu*”nu
- 15 Haziran 2013’te “*Alman Eğitim Sisteminde Göçmen Öğretmenlerin, Ailelerin, Çocukların Sorunları ve Çözüm Yolları Sempozyumu*”nu
- 18 Ekim 2014’de de “*Göçmen Çocuklarında Dil Yetersizliği ve Dil Edinim/Öğrenim Sorunları Sempozyumu*”nu düzenlemiştir.

### 1.9. Konumuzla İlgili Diğer Araştırmalar

Türkiye’de ve Almanya’da göçmen Türk çocuklarının dil durumu, dil edinimi, eğitim durumu, entegrasyon sorunları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Aşağıda tez konumuzla ilgili önemli gördüğümüz bazı çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

**Yılmaz** (2014) “*İki Dillilik Olgusu Ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu*” adlı çalışmasında, Almanya’da yaşayan Türklerin anadili eğitiminde yaşadıkları sorunları ortaya koymuş ve bu sorunları iki dillilik bağlamında değerlendirmiştir. Bundan yola çıkarak iki dilliliğin tanımını, çeşitlerini ve iki dilliliğin insan üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Çalışmasının sonucunda, Almanya’da yaşayan Türklerin anadillerinde yaşadıkları sorunlardan, iki dillilik konusunda yapılan çalışmaların yetersizliğinden ve bu çalışmaların gerekli mercilere taşınmamasından; submersion eğitim modeli uygulandığından da iki dilli bireylerin akademik bir gelişme gösteremediğini, ayrımcılığın hâlen devam etmesinden kaynaklandığını saptamıştır.

**Perşembe** (2010) “*F.Almanya’nın Baden-Württemberg Eyaletinde Eğitim Sistemi ve Türk Göçmen Çocuklarının Eğitim Sorunları*” adlı çalışmasında, Türk kökenli göçmen işçi çocuklarının Alman okullarındaki diğer yabancı ve Alman öğrencilere göre daha az başarı gösterdiklerini saptamıştır. Bunun nedeni de Alman eğitim sisteminin, gençlerin büyük bir kısmına toplum hayatına dahil olma konusunda yardımcı olmadığıdır. Her geçen yıl daha fazla gencin sosyal yaşamdan kopmasını ve eğitim sorunlarının karşılığı olarak işsizlikle birlikte sokak ortamlarına itilmek olduğunun somut bir hâl aldığını ortaya koymuştur. Türk gençlerinin ötekileştirilmesinin onları kötü yönde etkilediğini, işsizlikle birlikte topluma karşı

nefret duygularının geliştiğini ve uyumsuz davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Baden-Württemberg eyaleti, göçmen Türk çocuklarının eğitim başarıları yönüyle diğer eyaletlerden daha geride olduğunu kendi gözlemleriyle tespit etmiştir.

**Bingöl** (2006) “*Almanya ve Hollanda’ da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları*” adlı çalışmasında, ülkemiz dışında yaşayan yurttaşlarımızın en önemli sorunlarından birinin de eğitimle ilgili olduğunu saptamıştır. Türklerin birçok konuda ayrımcılığa maruz kaldıklarını, Batı Avrupa’daki göçmen Türk çocuklarının dışlandıklarını ve ikinci sınıf vatandaş olarak görüldüklerinden, eğitim sisteminden yeteri kadar faydalanamamakta olduklarını tespit etmiştir. Türkleri konuk işçi olarak gören Almanya, göçmen çocuklarını da gidici olarak gördüğünden kendi vatandaşları için geliştirilen eğitim politikalarını uygulamaktadır. Yazar, eleyici eğitim sisteminden kaynaklı olarak Türk çocuklarının dil bilgilerinin yetersiz olduğu görülerek, özel öğrenim gerektiren okullara (Sonderschule) yönlendirildiklerini saptamıştır. Bunun sonucunda ise gençlerin yeterli diplomalara ulaşmaları engellendiğinden, işsizlik ve ağır iş gücü gerektiren kazanç kaynaklarına yönlendirildiklerini belirtmiştir. Ayrıca 3. kuşak göçmen Türk çocuklarının kültür karmaşası yaşadıklarını, iki kültür arasında kaldıklarını ve bundan kaynaklı sorunlu gençler olarak ortaya çıktıklarını da belirtmiştir. Yazar, Almanya’da yaşayan Türklere karşı asimilasyona yakın politikaların uygulandığını da vurgulamaktadır.

**Gümüsel** (2013) “*Yurtdışında Yaşayan Türk Gençlerinin Sosyo-kültürel Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında, 1960 ve 1970’li yıllarda Almanya’ya göç eden ve Almanya’yı kendilerine yurt edinen göçmenlerin psikolojik ve sosyolojik sorunlarını ele almıştır. İlk başta para kazanmak amacıyla Almanya’ya giden ailelerin, Alman kültürünü ve Almancayı önemsemeyerek başka kültür içinde kendi kültürlerini yaşamaya devam etmek istemeleri, ne geldikleri yere uyum sağlayabilmelerine ne de kendi kültürlerini koruyabilmelerine olanak sağlamamıştır. Bundan dolayı 2. kuşak zamanla Alman okullarına gidip, Alman kültürünü ve Almancayı öğrenmeye başlamıştır. Bu nedenle de ilk kuşak ile onların çocukları olan ikinci kuşak arasında çatışmalar çıkmıştır. Gümüsel, asıl sorunun üçüncü kuşakta

ortaya çıktığını vurgulamıştır. Çünkü 3 kuşağın, hangi kültüre ait olduğu hakkında kafası karışıktır. Bunun nedeni, bu kuşağın ait hissetme ve ait hissedememe sorunları yaşamış olmasıdır. Gümüsel, bu çalışmada yurt dışında yaşamış dört gencin sorunlarla dolu hayatından örnekler vermiştir. Sonuç olarak, göçmen ailelerin yaşadıkları sorunların içinde yaşadıkları ve içinden geldikleri toplumlardan kaynaklandığını vurgulamış ve “çok kültürlü çözüm” yaklaşımlarının verimli olacağını belirtmiştir.

**Özdemir ve Bingöl** (2014) “*Almanya ve Hollanda’da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları*” adlı çalışmalarında, Hollanda ve Almanya’daki eğitim sistemlerinde göçmen Türk çocuklarının durumlarını, sorunlarını ve bu ülkelerin göçmen çocuklarına yönelik eğitim politikalarını ele almışlardır. Bu çalışmalarında Türk çocuklarının bu politikalar içerisindeki yerini, eğitim sorunlarını ve nedenlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak da Türk çocukların, özellikle dil eksikliklerinin yanlış değerlendirilmesiyle, özel eğitime muhtaç çocukların devam ettikleri okullara yönlendirildiğini ve yüksek seviyeli okullara gidemediklerini vurgulamışlardır. Almanya’da Türk çocuklarının entegrasyonları için yapılan uygulamaların yeterli olmadığını ve iki dilli eğitimin yeterince uygulanmadığını ortaya koymuşlardır. Özellikle son yıllarda uygulamaya geçirilen bir politika ile Türkçe anadili derslerinin kaldırılması ile ve anadilini yeterince bilmeyen bir çocuğun ikinci bir dile yeterince hakim olamayacağı gerçeği göz önünde bulundurulursa, göçmen çocuklarının yaşadığı sorunlarının arttığını açık bir şekilde dile getirmişlerdir. Bingöl ve Özdemir bu konuda Türk hükümetine de büyük görevler düştüğünü, göçmen çocuklarına destek sağlayıcı politikaların artırılması ve kurumlar arası koordinasyonun sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

**Başkurt’un** (2009a) “*Almanya’da Yaşayan Türk Göçmenlerinin Kimlik Problemleri*” adlı çalışması, ‘Türk göçmenlerinin kimlik arayışları’ ve ‘Kuşaklararası farklılaşmalar açısından kimlik sorunları’ başlıklarından oluşmaktadır. Başkurt bu çalışmada, Almanya’da yetişen Türk gençliğinin kimlik problemlerini ve bu problemleri yaşamalarına yol açan faktörleri belirleyip, bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. İkinci başlığın altında,

vatandaşlık ve seçme-seçilme hakkının tanınmaması, eğitim, din eğitimi, Türkçenin öğretilmesi, islamafobi ve ayrımcılık gibi sorunlara değinmiştir. Alman devletinin Türk işçilerinin bir gün ülkelerine geri döneceklerini düşündüğünden, Türk göçmenlere yönelik olumlu politikalar izlememesi, bu sebeple de ortaya çıkan problemlerin çözülememesi ile birlikte bu sorunların ayrımcılığı ve yabancı düşmanlığını körüklediğini vurgulamaktadır. Başkurt, entegrasyonun sürekli gündemde tutulmasını çözüm olarak görmemektedir. Çünkü ona göre, Türkler zaten günlük hayatta geçerli olan kurallara uymaktadırlar. Bu sebeple de yazar, temel sosyolojik problemlerin çözümüne yönelik bilimsel stratejilerin geliştirilmesi ve bu stratejilerin uygulamaya konulması gerektiğini savunmaktadır.

**Şahin** (2010) “*Almanya’daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonun Kuşaklararası Karşılaştırması: Kültürleşme*” adlı çalışmasında, Almanya’da yaşayan göçmen Türklerin Almanya’daki sosyal entegrasyonunu ele almıştır. Amacı ise, Türk göçmenlerin Alman kültürünü benimseme ve Türk kültürünü devam ettirme düzeyinin kuşaklar arasındaki farklılıkları ve bu farklılıklara sebep olan faktörleri incelemektir. Şahin çalışmasında, entegrasyon konusunda özellikle Esser’in (2000) ‘sistem entegrasyonu’ ve ‘sosyal entegrasyon’ temel almıştır. Fakat, sosyal Entegrasyonun gerçekleşme şekli konusunda Esser’i eleştirmiştir. Şahin bu çalışmasında, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemini kullanmış, bulgularını da tablolar ile göstermiştir. Nicel çalışması 3 sorulu anketten, nitel çalışması ise görüşme tekniğinden oluşmaktadır. Sonuç olarak, hem Türk kültürünü devam ettirme hem de Alman kültürünü benimsemenin kuşaklar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığını, Türk kültürünü benimseme düzeyinin 1. Kuşaktan 3. Kuşağa doğru gittikçe azaldığını, Alman kültürünü benimseme düzeyinin de 1. Kuşaktan 3. Kuşağa doğru gittikçe arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca Şahin, Esser’den farklı olarak araştırmasının sonucuna dayanarak bu olgunun kendiliğinden gelişen bir sonuç olmadığını, göç ve Entegrasyon politikaları ile de yönlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Çalışmasının sonunda da sosyal entegrasyonun sağlanması için çeşitli önerilerde bulunmuştur.

## 2. ALMANYA'YA İLK GİDİŞ

Osmanlı Devleti'nin son döneminde Almanya ile gelişen yakın ilişkiler neticesinde Almanya'ya çalışmak ve öğrenim görmek amacıyla gidenlerin olduğu bilinmektedir. Cumhuriyet Türkiye'sinde ise Türk insanı bireysel olarak 1950'lerden itibaren Avrupa'daki ülkelere ve özellikle de Almanya'ya çalışmak için gitmeye başlamıştır. 1957'de ise Almanya'nın yolunu tutan ilk grup 10 kişilik bir stajyer grubudur. (Erkayhan, 2011: 49-50). Yıldırımoglu'nun ifadesiyle (2005), 1957 yılının Nisan ayında 12 kişilik bir grup, çeşitli iş yerlerinde meslek eğitimi almak için aileleriyle birlikte Almanya'nın Kiel şehrine gitmişlerdir.

Almanya, 1950'lerden itibaren kendi ülkesine yönelik gerçekleşen bu işçi hareketlerini belirli bir sisteme bağlamak istemiştir. Bunun için de İş ve İşçi Bulma Kurumu çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Almanya, 1955 yılında İtalya'yla, 1960 yılında İspanya ve Yunanistan'la, 1963'te Güney Kore ve Fas'la, 1965'te Tunus ve 1968'de de Yugoslavya ile iş gücü anlaşmaları yapmıştır. Bu kapsamda 1961 senesinin Ekim ayında Almanya ile Türkiye Cumhuriyeti Çalışma Bakanlığı arasında da bir anlaşma yapılmış ve bu anlaşmayla Türkiye'den Almanya'ya işçiler gitmeye başlamışlardır. Almanya'dan sonra 1964 yılında Avusturya, Hollanda, Belçika, 1965'de Fransa ve 1967'de de İsveç arasında iş gücü anlaşmaları gerçekleşmiştir.

Çalışmak için Almanya'ya gitmek isteyen 20-30 yaş arasındaki Türk vatandaşları, işçi bulma kurumu bünyesinde kurulan irtibat bürolarına müracaatta bulunmuşlardır. Kabul edilenler, sağlık sorunu olanların Almanya'ya faydalı olamayacakları düşüncesiyle, sağlık kontrolünden geçmişlerdir. Söz konusu olan bu sağlık kontrollerinin, genelde Alman doktorlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Sağlık kontrolünden olumlu sonuç alan tüm işçi adayları, tuğla dizmek gibi, bazı basit imtihanlara tabi tutulmuşlardır.

Sağlık raporu alan ve söz konusu sınavı başarıyla geçen işçilere, memleketlerine gidip anne-baba, eş ve dostlarıyla vedalaşmaları için kısa bir izin verilmiştir. Almanya'ya işçi olarak gitmeye hak kazanmış Türk vatandaşları, 1962 yılından itibaren İstanbul Sirkeci Tren Garı'ndan trenlere binmişler ve Münih tren

istasyonuna kadar ortalama 45-50 saat süren bir yolculuk gerçekleştirmişlerdir. Alman yetkililerinin ve halkın gelen Türk işçileri Münih'te bandolarla ve çiçeklerle karşıladıkları bilinmektedir. Münih'te kalacak olanları fabrika temsilcileri tren istasyonundan alıp fabrikalara götürmüşlerdir. Almanya'nın başka yerlerinde çalışacak olan işçiler ise başka trenlere binerek yollarına devam etmişlerdir.

Söz konusu yıllarda Türkiye'de iyi bir iş sahibi olabilmek için lise mezunu olmak, hatta ortaokulu bitirmiş olmak bile yeterli görülmektedir. Dolayısıyla, sabit işi olanların Almanya'ya gitmediği, gidenlerin büyük bir kısmının hiç örgün eğitim almamış olduğu, ilkokul eğitimini bile yarıda bırakmış veya ilkokul mezunu kişilerin olduğu görülmektedir. Bu insanların büyük bir kısmı ise, askerlik zamanı haricinde kendi buldukları köylerden dışarıya çıkmamış, dış dünya ile ilişkileri kısıtlı olan kimselerdir. Kendi memleketlerinden binlerce kilometre uzakta; dillerini, dinlerini, örf-adet ve kültürlerini bilmedikleri başka bir ülkeye, para kazanmak için işçi olarak gitmişlerdir.

Özellikle ilk yıllarda Almanya'ya her gün trenler dolusu Türk işçileri gönderilmiştir. Bu işçilere, gidecekleri yerde yapacakları işin niteliğine ilişkin çok kısa bilgiler vermekten başka herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Almanca bilmeyen işçilerin, Almanya'ya geldikleri zaman edindikleri tek bilgi kaynağı ise kendilerinden önce buraya gelen Türklerin verdikleri bilgi ve tecrübelerden ibaret olmuştur (Unat ve Ünsal, 1975: 53). Türkiye tarafından yeterli çalışmanın yapılmadığı gibi, Almanya tarafından da ciddi bir ön çalışma yapılmamıştır. Almanya, gelecek olan işçilerin sadece kendileri için çalışacaklarını düşünmüş ve onların toplum içerisine karışabileceklerini hiç hesaba katmamıştır. Alman dilinde, "Savaş Sonrası Edebiyat" (Nachkriegsliteratur) en önemli temsilcilerinden birisi olarak kabul edilen İsviçreli yazar Max Frisch'in "*Biz işçi istedik, ama onlar bize insan gönderdiler!*" şeklindeki bilindik sözü konuyu en güzel biçimde özetlemektedir (Uslu ve Çolak, 2017: 352).

Asar' a göre (2008b), Almanya ve diğer Avrupa ülkelerinin göçmen işçilerin geçici olarak geldiklerini varsayarak, onlara da geri dönecekler gözüyle bakıldığına aktarmaktadır. Rotasyon planı dâhilinde yerli halkın göçmen işçi sınıfıyla iletişime geçmesini engellemek için çeşitli önlemlerin alındığını ifade etmektedir. Bu çeşitli

önlemler, “Yabancılar Yasası” gibi özel hukuk düzenlemeleri, çalışma ve oturma haklarının kısıtlanması, politik hakların sınırlandırılması ve ülkenin sosyal, kültürel yaşamına katılımın teşvik edilmemesi gibi önlemlerdi” (Asar, 2008: 8 – Die Gaste 2: 8).

### 2.1. Türklerin Almanya'ya Göç Etmesi

Kunter'e göre (2008a: 8), İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Avrupa ülkelerindeki ekonomik gelişmeler sonucunda iş gücünü karşılayacak ithal işçilere ihtiyaç duyuldu. Bundan dolayı da 1960'ta Avrupa'ya göçmen Türk işçilerin gönderilmeye başlandığı söylenilmektedir. 30 Ekim 1961' de imzalanan bu iş gücü anlaşması üç yılı kapsamakta olduğu anlatılmaktadır. Ayrıca bundan dolayı göçmen Türk işçiler “konuk işçi” olarak adlandırılmaktadır ifadesi kullanılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin işçilerle ilgili politik yaklaşımı olmadığından, üç yıllık anlaşmanın sonunda işçilerin geri dönüş yapmadığı söylenmektedir (Die Gaste, 1: 8).

Almanya'ya gelen işçilere “*Gastarbeiter*” (misafir işçi) denilmiştir. İlk dönemlerde sadece erkek işçilerin gittiği görülmektedir. Anlaşma şartlarına göre, (rotation) dönüşüm ilkesi vardı. Yani konuk işçiler, Almanya'da iki yıl çalışacaklar ve sonra memleketlerine döneceklerdi. Dönen işçilerin yerlerine ise Türkiye'den başka işçiler gidecekti. Türkiye'den Almanya'ya giden işçilerin amaçlarının genelde; tarla, traktör, ev vb. satın alacak kadar para biriktirmek olduğu görülmektedir. Ancak, Almanya'ya giden Türk vatandaşlarının geneli, Almanya'da planladıkları süreden daha uzun kalmışlar ve büyük çoğunluğu kalıcı olarak Almanya'ya yerleşmiştir. Günümüzde de Almanya'da yaşayan Türklerin çoğu Alman vatandaşlığına geçmiştir.

Almanya, birçok ülkeden işçi almıştır. 1960'lı yılların sonlarından itibaren ise söz konusu işçi göçüne karşı Almanya'da bir muhalefet ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 1973'te gerçekleşen petrol krizinin ve ortaya çıkan ekonomik durgunluğun da etkisiyle, işçi alımları durdurulmak istenmiştir. Aynı zamanda Almanya'da çalışan yabancı işçilerin ülkelerine geri dönmeleri beklenmiş, ancak buraya kısmen kök salan işçilerin çoğunluğu kalmayı tercih etmiştir. Bu süreç içerisinde Alman hükümetinin tavrının baskıcı olmadığı görülmekle birlikte, dışarıdan yeni işçilerin

gelmelerine de müsaade edilmemiştir. Sadece hâlihazırda Almanya’da olan işçilerin ailelerini getirmelerine izin verilmiştir (Bayraktar, 2013: 113).

1960-1975 yılları arasında Türkiye’den İş ve İşçi Bulma Kurumu aracılığıyla yaklaşık 805.000<sup>1</sup> işçi yurt dışına çalışmaya gönderilmiştir. 1973’te işçi alımı durdurulduğunda ise yurt dışına gitmek için kurum listelerine kayıtlı bir milyon kişi vardır (Bayraktar, 2013: 114). Yukarıda da ifade edildiği gibi, aslında işçilere rotasyon yapılacaktı. Fakat, Alman işverenler bu durumun dezavantajlarını hesap ederek rotasyondan şikâyetçi olmuşlardır. Kısa zaman sonra da rotasyon şartı kaldırılarak işçilere sınırsız kalabilme imkânı sağlanmıştır (Erkayhan, 2011: 51).

Teknolojik gelişmeler sonucunda fabrikaların büyük oranda otomasyona geçmeleriyle birlikte, Almanya’da diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi işsizlik oranında artış meydana gelmiştir. Alman hükûmeti işsizliğe karşı tedbir kapsamında, Almanya’daki yabancı işçileri ülkelerine geri gönderebilme yolları aramışlardır. 28 Kasım 1983 tarihinde, Kohl hükûmeti döneminde “*Geri Dönüşü Teşvik Yasası*” çıkartılmıştır. Bu yasa çerçevesinde ülkelere dönecek olan yabancılara 10,500 Mark<sup>2</sup>, ayrıca reşit olmamış çocuk başına da 1,500 Mark yardım ödenmiştir. Bu yasadan faydalanmak isteyen ve vatan hasreti çeken yaklaşık 374 000 Türkiyeli göçmenin Türkiye’ye geri döndüğü bilinmektedir (Erkayhan, 2011: 52).

Yukarıda da ifade edildiği üzere 1973-74 yıllarında işçi alımının durdurulmasıyla Almanya’daki Türklerin nüfusu aile birleşimi yoluyla büyümeye devam etmiştir. Almanya’daki Türk işçilerin birçoğu Türkiye’ye hızlı bir şekilde dönemeyeceklerini anlamışlar ve Türkiye’deki ailelerini Almanya’ya getirmeye karar vermişlerdir. İlk etapta Almanya tarafından istenen ve Almanya’ya gönderilen işçilerin yüzde 75,6’sı erkek, yüzde 24,4’ü kadındır. Evli olan Türk kadın işçiler kocalarını, bekâr olanlar da Türkiye’de evlenmek suretiyle eşlerini Almanya’ya getirmişlerdir. Böylece Almanya’ya işçi olarak gitmenin zorlaştığı dönemlerde gitmek isteyenler, Almanya’dan birisiyle evlenerek gidebilmiştir.

<sup>1</sup> Erkayhan’a göre bu rakam, 1961-1973 yılları arasında 865,000’dir (Erkayhan, 2011: 51).

<sup>2</sup> 1983 yılında ortalama yıllık Mark kuru 1 Mark=88 TL’dir. Aynı yıl Türkiye’deki asgari ücret aylık 16200 TL’dir. 1983 senesinde Türkiye’de asgari ücretle çalışan birisinin eline aylık 184 Mark para geçmektedir.

Aslında Alman hükûmeti, ilk başta diğer ülkelere verdiği aile birleşimi hakkını Türkiye'ye vermemekle göçün artışı ve sürekliliğini engellemek istemiştir. Lakin Almanya, kısa zaman içerisinde kendisi için çalışan işçilerin sorunlarını göz önünde bulundurarak aile birleşimine izin vermek zorunda kalmıştır (Erkayhan, 2011: 51). Günümüzde Almanya'da yaklaşık 3 milyon Türk kökenli vatandaşın yaşadığı ve bunların da yaklaşık 1,5 milyonunun Alman vatandaşlığına geçtiği bilinmektedir.



### 3. GÖÇMEN ÇOCUKLARININ DİL DURUMU

Dil, milleti millet yapan unsurların başında gelir. Aynı dili konuşmak, millet olmanın en önemli şartıdır, dolayısıyla da aynı dili konuşmayan insanlar mensubiyetlik duygularını da kaybederler. Dil aynı zamanda en etkin iletişim aracıdır. Toplum içerisinde insanın; fikir, düşünce, empati, duygu alışverişi ve paylaşımını sağlar. Yaşadığı ülkenin dilini bilmek o topluma uyum için gereklidir. Fakat her millet için en değerli dil yine de anadildir. Anadil, "Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir." (Vardar, 1988: 20).

Korkmaz ise (1992: 8) anadili insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağ olarak görmektedir. Dil, milletlerin hayatında bu denli önemliken, Almanya'da yaşayan göçmen çocuklarının millî, manevi ve kültürel değerlerini muhafaza etmeleri son derece önemlidir. Bu ise, ancak anadilin korunması ile mümkündür. Almanya'daki göçmen çocuklar ise özellikle 4. nesil, erek dili daha iyi bilmekte ve Türkçeyi neredeyse hiç kullanmamaktadır.

#### 3.1. Göçmen Türk Çocuklarında İki Dillilik

Uzun (2011: 8) iki dilliliğin belirli bir türünün olması gerektiğini belirtmiştir. Bu türleri de şöyle açıklamaktadır:

1. Bileşik iki dillilik: Göçmen çocuklarının tek bir anlam sistemi geliştirerek iki dili aynı sistem ile kullanmakta olduklarını açıklamaktadır. Türkçe-Almanca bileşik iki dillilerin sayısının oldukça çok olduğunu vurgulamaktadır.
2. Sıralı iki dillilik: Burada beynin iki ayrı anlam sistemi geliştirdiğini ve bunların iki dille ayrı ilişkilendirildiğini söylemektedir. Dilbilimsel açıdan bilişsel sıralı iki dilli bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.
3. Alt sıralı iki dillilik: Bu durumda baskın dilin (Almanca) ön planda olduğu ve ana dilin alt sırada yer aldığı vurgusu yapılmaktadır. Alt sırada kalan dilin (Türkçenin) beceri düzeyi giderek zayıfladığından ve bireylerin kendilerini bu dilde yeterince ifade edemediklerinden dolayı bu dilden

kaçınmayı istedikleri saptanmıştır. Bunun da akademik dil becerisini olumsuz yönde etkilediğinin vurgusu yapılmıştır. İki dilli ortamda büyüyen bir çocuğun, bu dil türlerinden hangisinin edinileceğini bilmediğinden ve hangi dili edineceğine karar vermediğinden, ancak yaşam koşullarının onları şekillendirdiğinden bahsedilmektedir.

4. Dengeli iki dilliler: Bu iki dilliliğin ön koşulunun sıralı iki dillilikten geçmekte olduğu belirtilmiştir. Dengeli iki dillilerin iki dil becerisine yüksek seviyede hakim oldukları anlatılmaktadır.
5. Baskın iki dilliler: Bu türün bileşik iki dilliliğin sonucu olarak ortaya çıktığı saptanmıştır. Dolayısıyla bir dili daha iyi kullandıkları tespit edilmiştir.
6. Sınırlı iki dillilik: Her iki dilde yetersiz bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu tür iki dilliliğin politik tercihlerden, siyasi durumlardan ve anne babaların eğitim seviyelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Dilbilimsel hedefler arasında bilişsel sıralı iki dillilerin oluşmasına ve bunların dengeli iki dilliler olarak ortaya çıkmalarına imkân sağlanması istenmektedir. İki dilli dil ediniminin ve öğretiminin geliştirilmesi açısından pedagojik yaklaşıma ve desteğe ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmiştir (Die Gaste, 19: 8).

### **3.2. Göçmen Çocuklarının Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar**

Göç kökenli çocukların okul başarılarının Alman çocuklarına göre daha düşük olduğu bilinmektedir. Politik çevrelerde ve kamuoyunda göçmen Türk çocuklarının yalnızca Almanya’ da doğmuş olmaları göz önünde bulundurularak onların okul başarıları değerlendirilmektedir. Oysaki ailevi faktörler, yaşam koşulları ve sosyal çevreleri görmezlikten gelinmektedir. Ayrıca onlardan 7-24 Almanca konuşan Alman çocukları ile aynı okul tablosunu sergilemeleri beklenmektedir.

1950’li yıllarda bazı eğitim kurumları tarafından göçmen çocuklarının Almancayı daha iyi öğrenebilmeleri için ailelerine, çocuklarıyla sadece Almanca konuşmaları önerilmiştir. Aslında göçmenlerden ana dillerini unutmaları talep edilmektedir. Bu durum hem çifte standart uygulamaları olan ülkelere hem de insan haklarına aykırı bir tutum sergilemektedir (Rolffs, 2010: 31).

1990'lı yılların sonlarından bu yana yapılan birçok bilimsel çalışmada, Almanya'da yaşayan göçmen Türk çocuklarının öğrencilik başarısının ailelerin sosyo-ekonomik yapısı belirlediğini saptanmıştır. Ayrıca ailenin ekonomik durumunun, göçmen öğrencileri değerlendirme de öğretmenleri etkilediği düşünülmektedir. Ne yazık ki gerekli desteği aile içinde bulamayan göçmen Türk çocukları, çoğu zaman öğretmenin desteğini de bulamamaktadır. Çünkü öğretmen, göç kökenli çocukların yaşam şartlarını bilmemektedir veya ilgilenmemektedir (Die Gaste, 1: 6).

Huber vd. (2010: 10), "*Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu*"ndaki sunumlarında, çok dilliliğin eğitim başarısına olan etkisinden bahsetmektedirler. Bu konuda yaşanan başarısızlıkların eğitim sisteminden kaynaklanmasına rağmen, kötü yaşam şartları ve göçmenlere karşı olan negatif bakış açısının da etkili olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimsiz ve maddi olanakların az olduğu çevrelerde yaşayan göçmen çocuklarının, çok dilliliği ve başarısızlığının nedeninin aslında toplumsal sorunlardan kaynaklandığına işaret edilmektedir. Göçmen ailelerinin durumunu zorlaştıran başka etmenlerin de olduğu söylenilmektedir. Bu etmenlerin arasında itibarı zedelenmiş bir topluma mensup olmanın zorluğu ve bu zorluktan en çok 3. kuşak göçmen Türk çocuklarının etkilendiğinden bahsedilmektedir. Çevrede kendilerini etkileyen birden fazla dilin olduğu durumlarda bu kişilerin çok dilli kategorisine girdiği saptanmıştır. Ancak, politik etkiler altında çok dilliliğin okul başarısını düşürdüğü algısının yaratılmaya çalışıldığı altı çizilmiştir.

Eğitim dilini öğrenme sürecinin 6 ay gibi kısa bir zamanla sınırlandırılmayacağı, bu edinme sürecinin ise 4 ila 6 yıl kadar sürebileceği vurgulanmıştır. Eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin varsayımlara dayalı olarak göçmen çocuklarının öğrenme süreçlerini göz ardı ettikleri ve hepsini belli başlı becerilere sahip olarak kabul ettiklerinden bahsedilmektedir (Kunter, 2008b: 8-9).

### 3.2.1. Göçmen Çocuklarının ‘Sonderschule’ Adlı Okullara Yönlendirilmeleri

Alman kültüründen ayrı kendi semtinde, içine kapanık bir toplum çerçevesinde yaşayan, elverişsiz çalışma ortamında Türkçeye tam hakim olmayan annelerin çocuklarının okul yaşına ulaşana kadar anadillerini tam olarak öğrenemedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu çocuklar Almancayı da Türkçeye harmanlanmış bir şekilde öğrenmektedirler. 6 yaşını yeni tamamlamış bir çocuğun konuşabileceği tek dilin anadili olduğu saptanmıştır. Bu durum Alman çocuğu için de geçerlidir. Hem Alman hem de Türk çocukları bildikleri anadili ile okul ortamına girmektedirler. Ders dili Alman çocuğunun dilidir, göçmen Türk çocuğunun ölçüsü ve ölçütü de Alman çocuğunun sergilediği gelişme olmaktadır. Türk çocuğu anlamakta ve konuşmakta sorun yaşadığından kendisini ya dersten soyutlamaya başlamakta ya da şiddet eğilimleri sergilemektedir. Bunun sonucunda ise uyumsuz, davranış bozukluğu gösteren, derse katılmayan bir öğrenci profili çizmektedir. Alman çocuğu normal olarak kabul edildiğinden, normal olmayan Türk çocuğun öğretmenin gözlemlerine ve tespitine dayanarak o seviyedeki okul için yetersiz görülmektedir. Bu sebepten özel eğitime (Sonderschule) ihtiyaç duyulduğu ileri sürülerek göçmen çocuk normal okuldan uzaklaştırılmaktadır. Mand (2014a: 10), Förderschule’lere tavsiye edilen ve göçmen çocuklarına uygulanan tanı testlerinin onların koşullarına uygun olmadığını altını çizmektedir.

*“Tanısal gündem öyle test yöntemlerince belirleniyor ki, göç kökenli çocuklar ve yoksul ailelerin çocukları, birinci dili Almanca olan ve genelde en iyi ekonomik koşullardan gelen çocuklarla birlikte ölçülüyor. Bu bir sorundur”* (Mand, 2014b: 10).

Alman eğitim sisteminden kaynaklanan yanlış tanı testlerinin sonucunda, göçmen çocuklarının inklüsyona dahil olmadan Förderschule’lerde kalmalarının ayrımcılık içerdiğine dair vurgu yapılmaktadır.

### 3.2.2. Öğretmenlerin Göçmen Türk Çocuklarına Karşı Tutumu

Göçmen çocuklara karşı öğretmenlerin tutumları çözümler üretme yönünde değil, aksine sorun teşkil eden öğrenciyi uzaklaştırma yönünde olmaktadır. Göçmen Türk çocukları sorunlu olarak tespit edilerek psikologlara yönlendirilmektedirler. Psikologların uyguladıkları testler de gerçekleri yansıtmamaktadır. Psikologlar, okul yönetimi ve öğretmenlerin işbirliğiyle göçmen Türk ailelerine, çocuklarının bir Sonderschule'ye (Förderschule) ihtiyaç duyduğunu söylemektedirler. Sonderschule'ye gönderilen çocuklar öğrenim engelli olarak adlandırılmaktadır. Her ne kadar bu konu ile alakalı araştırma yapılmasına dair girişimlerde bulunulmuşsa da yeterli veriye ulaşılamamıştır.

*“Sonderschule’lerdeki eğitimin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak yeniden sorgulanması, özellikle “öğrenim engelli” tanısıyla buralara gönderilen göçmen kökenli çocukların bu sistem tarafından nasıl ele alındığının açıklığa kazandırılmasının gerekliliğidir” (Korkmaz 2010: 19-24).*

Demmer (2011: 10), kendisinin 25 yıl “Sonderschule” ve “Hauptschule”lerde adlı okullarda öğretmenlik yaptığından bahsetmektedir. Genellikle ”Sonderschule “diye adlandırılan okulların adı “Förderschule” olarak değiştirildiğinden, bu okulların Türk işçi ailelerine destek eğitimi veren okullar olarak tanıtıldığını anlatmaktadır. Göçmen Türk çocuklarının Sonderschule'lere keyfi kararlar sonucu gönderildikleri ve işçi ailelerin bu okulları masum görerek itiraz etmediklerinden bahsetmektedir. Eğitim sisteminden kaynaklı erken seçicilik, eleme yöntemi, sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olduğu ailelerin çocuklarını iki kez mağdur ettiğini, bu Hauptschule'lerin belli semtlerde, varoş kesimlerde olduğu ve mültecilerin de böyle okullara yönlendirildiklerini anlatmaktadır. Anadilini iyi bilen bireylerin diğer dilde de başarılı olabileceklerinin vurgusu yapılmaktadır. “Eğitim hakkı, kültürel kimlik hakkı bizler açısından dil edinimi taleplerimizin esaslarını oluşturur.” (Die Gaste, 19: 10).

### 3.2.3. Sonderschule'deki Göçmen Çocuklarının Eğitim Durumu

Öğrenim engelli okullara yönlendirilen göçmen Türk çocukları, buldukları ortamda yapılan ayrımcılığı açıkça hissetmektedirler. Göçmen çocuklarının okul çatısı altında bir araya toplanarak zihinsel engelli öğrencilerle bir arada kalmaları ve eğitim görmeleri onların kişisel gelişimini ve onur duygularını kötü yönde etkilemektedir. Klafki'nin (1991) eğitim kavramı bu durumu fazlasıyla ortaya koymaktadır: "Eğitim, kendi geleceğini belirlemeyi, katılımı ve dayanışma yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir." Öğrenim engelli çocuklara ve göçmen Türk çocuklarına öğrenimlerine ve gelişim durumlarına göre uygun eğitim verilmemektedir.

### 3.2.4. Türk Göçmen Çocuklarında Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü şöyle açıklanmaktadır: Zekâ seviyeleri yaşlıları gibi normal, fakat sosyal iletişim yönünden ve akademik öğrenme güçlüğü olan, algısal yetersizlikler, beyinde en az seviyede işleyiş bozukluğu ve disleksi olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2011: 41). Bu durumlar okuma bozukluğu, yazmada yetersizlik, matematik ve konuşma gibi iletişim ve düşünme yetilerinde görülen aksaklıkları kapsamaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı standartlaştırılmış zekâ testleri ve zihinsel süreçleri ölçen testlerden yararlanılarak ölçülmektedir. Bu testlerin norm kümesi genel olarak Alman çocuklarına göre geliştirilmiştir. Dolayısıyla da göçmen çocuklarına uygulandıklarında hata vermesi söz konusu olacağı saptanmıştır. Ayrıca göçmen Türk çocuklarının hangi sosyo-ekonomik çevreden geldikleri de görmezlikten gelinmektedir.

Uygulanmakta olan bu testler, göçmen çocuklarının düşük puanlar almasına yol açmaktadır. Bu yüzden göçmen çocuklarına öğrenim güçlüğü tanısı konulmaktadır. Göç kökenli çocuklar, toplum içerisinde Alman çocuklarından daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Onlar birçok yönden de dışlanmaya ve ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Ayrıca onların eğitim fırsatlarından da yeterince yararlanamadıkları saptanmıştır. Sonderschule'ye gönderilen Türk kökenli göçmen çocuklarının, yalnızca davranış bozukluğundan kaynaklı bu okullara yönlendirildikleri ve zekâları ile ilgili sorunlarının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Göçmen Türk çocuklarının bireysel farklılıklarından dolayı Sonderschule'lere gönderildikleri de saptanmıştır.

### 3.3. Göçmen Çocuklarında Dil Edinim/Öğrenim Sorunları

Huber'e (2008: 3) göre, yazar Türkiyeli çocukların dil sorunları toplumsal nedenlerden kaynaklanmaktadır. Yazar, Amerika'ya göçen Türklerin de olduğunu ancak bu göçün okur- yazarların göçü olduğunu ve orada yaşayan Türk ailelerin çocuklarının sorunsuz İngilizce öğrenebildiklerini söylemektedir. Avrupa'ya göçen Türklerin ise işçi ve köylü kökenli olması dolayısıyla eğitimsiz, okumayan kesimin olduğunu ve sorunun buradan kaynaklandığını vurgulamaktadır. Anadili öğretiminin önemi ise dile getirilmektedir. 3. ve 4. kuşağın eğitim başarısındaki sorunlarının başında, eğitim dilinin Almanca olması ve göçmen Türk çocuklarının eğitim dilini yeterince öğrenememesi gelmektedir. (Die Gaste, 1: 3).

Cummins (2013: 7) "küreselleşme" kavramının dünya pazarına açılmak, ticaret yapmak gibi olumlu etkilerinin olduğu kadar, yoksul ulus ve insanlar arasındaki uçurumların da olumsuz etkilerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca küreselleşmenin eğitimcileri önemli bir şekilde etkileyen özelliği için de "İnsanların başka ülkelere olan hareketliliğidir." ifadesini kullanmaktadır. Nüfus hareketlerinin birçok sebebi vardır: ekonomik, siyasal, beşeri... vb. Aynı zamanda AB ülkelerinin birbirleri arasındaki geçiş rahatlığının bu hareketliliği artırmakta olduğundan bahsetmektedir.

Cummins (2013) nüfus hareketliliğinin farklı sonuçlarına da değinmiştir. Bunlar okullar içerisinde oluşan ırksal, dinsel, dilsel ve kültürel çeşitliliktir. Öncelikle Neo faşist grupların göçmen topluluklara karşı ırkçı politikalar izlediklerini vurgulamaktadır. Diğer farklı siyasal grupların ise göçmen topluluklara daha ılımlı yaklaşmakta olduklarını ve onların eğitimi, entegrasyonu için az da olsa çaba göstermekte olduklarını anlatmaktadır. Ancak bu siyasi gruplar da göçmenlerin entegrasyon sorunlarına tam eğilmemekte ve bu azınlık grupların ev sahibi olan toplum için oluşturduğu olumlu sonuçları görememektedir, denmektedir. Neo faşist gruplar, göçmen grupların toplumdan atılmasını, dışlanmasını ve onların farklı özel alanlarda yaşamasını desteklemektedirler. Biraz daha liberal gruplar ise asimilasyonu

desteklemektedirler. Ancak bu asimilasyon birçok yönden dışlanmaya benzemektedir. Zira her iki grubun da desteklediği durumlar, göçmenlerin görünmez ve duyulmaz hâle gelmesini hedeflemektedir. Eğitim alanında da asimilasyon desteklenerek öğrencilerin ana dilini öğrenmeleri engellenmektedir. Eğer öğrenciler anadili konusunda ısrarcı olurlarsa kültüre aykırı ve toplumun dilini öğrenmemiş sayılırlar ifadesi kullanılmaktadır. Öğrenciler okulda ana dilinde konuştuklarında fiziksel bir ceza almazlar. Ancak öğretmenler ve toplumun diğer fertleri tarafından kabul görülmeyerek ciddi bir mesaj almaktadırlar. Eğitimdeki çeşitlilik sorunu ne yazık ki aile ve çocukları olumsuz yönde etkilemektedir.

Cummins'e (2013) göre çocukların eğitim hakları ihlal edilmekte, onların bilgi ve becerileri görülmemekte, bilgi ve becerilerinin ortaya çıkması da engellenmektedir. Bütün eğitimcilerin ortak noktası ise çocukların bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmesidir. Ancak bilinçli bir şekilde çocukların ana diline zarar verdiğimizde ebeveyn ve ailesi ile iletişimini kopardığımızda eğitimin özüne ters düşülmektedir. Okullarda da ana dilde kültürlerin yok edilmesi, ev sahibi toplum için olumsuzlukları ortaya çıkaracağıın altı çizilmektedir. Çünkü küreselleşen dünyada çok dilli, çok kültürlü kaynaklara erişimin önemli olduğu aktarılmaktadır. Ev sahibi toplum, bu çok dillilik ve kültürlülüğünü kullanıp dünyada ekonomik ve sosyal olarak avantajlı hâle gelecektir. Küreselleşen dünyada tek kimlik, tek kültür, sabit, statik düşünce bir yanılısamadan ibarettir. Bu yüzden eğitimcilerin ve politikacıların ulusal kimlikleri, vatandaşların hakları, bütün kültürel ve ekonomik kaynakları maksimum düzeye çıkarmalıdır. Çocukların ana dilinde konuşmalarına engel olmak, hem o çocukların da haklarının ihlal edilmesine hem de ülkenin dilsel çıkarlarına aykırı hareket edilmesine neden olmaktadır.

Okullar kültürel ve dinsel farklılıkları olan çocuklara nasıl eğitim vermelidir? Bunun için ilk olarak yapılması gereken, ana dil eğitiminin çocukların gelişiminde nasıl bir rol oynadığına dair araştırma sonuçlarına bakmaktır. Ana dil hakkında bilinenlere bakıldığında, çift dilli çocukların ana dillerinin eğitimde büyük katkısı olduğu bulgularına ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçları şöyledir: Çift dillilik çocukların zihinsel ve eğitimsel gelişimine birçok katkı sağlayacaktır. Çocuklar okul yıllarında becerilerini iki ya da daha fazla dilde devam ettirirlerse dili daha etkin

kullanılmaktadırlar ve her iki dilin işleyişi konusunda da pratik yapma ve konuştukları her iki dilde karşılaştırma yapma imkânına sahip olacakları aktarılmaktadır. Araştırmalar iki dil bilen çocukların bilgiyi iki farklı şekilde işledikleri ve daha esnek düşünme biçimine sahip olduklarını kanıtlamaktadır. Çocukların ana dildeki gelişim düzeyi iki dil gelişimini fazlasıyla etkilemektedir. Okullara ana dili sağlam bir şekilde gelen çocukların iki dilde de daha fazla okuryazarlık oranına sahip oldukları anlatılmaktadır. Evlerinde ebeveyn, büyükanne, büyükbaba ile ana dilinde konuşan, iletişim kuran çocuklar kavram ve kelime bakımından kendilerini daha fazla geliştirmektedir. Bu şekilde okula gelen çocuklar, çift dil programıyla eğitim gördüklerinden kavramlara, kelimelere ve ana dile hakim olmaktadır. Bu nedenle bir dile (ana dile) olan hakimiyet ve bilgi diğer bir ikinci dilin beslenmesine yardım etmektedir (Cummins, 2000). Ana dildeki hakimiyet, okullarda ikinci dilin (çoğunluk dilinin) edinilmesine yardımcı olmaktadır. İki dilli eğitimin çocuklarda avantaj sağladığının altı çizilmektedir. Çift dilli çocuklar ana dillerini etkin bir şekilde öğrendiği zaman okullarda daha başarılı olmaktadır. Bunun tam tersi düşünüldüğünde ise "Ana dili bir kenara atılan çocukların kişisel ve kavramsal temellerinin altı kazılmış olmaktadır." ifadesi kullanılmaktadır. Okullarda azınlık dil eğitimi yapmanın çocukların dilsel, eğitsel ve kültürel yapılarına zarar verebileceği anlatılmaktadır. Bazı eğitimciler çift dillilik yönteminin ve ana dil öğretim programlarının çoğunluk diline zarar vermeleri konusunda şüphecidirler (Cummins, 2000). Dünyanın birçok yerinde çift dilli öğretim programının, azınlık gruplarını bireysel okuryazarlık ve eğitsel konularda desteklediği ve bunun çoğunluk diline zarar vermediğini görülmüştür (bkz. Die Gaste, 25: 7).

Küreselleşen dünyada nüfus hareketleri baş göstermektedir. Bu hareketliliğin neticesinde çok dillilik, çok kültürlülük gibi avantajların toplumun hakim olduğu dile ve topluma birçok katkısı vardır. Fakat bu avantajların göz ardı edilerek çocuğun ana dilde eğitim hakkının ihlal edilmesi, ailesi akrabası ve çevresi ile ana dilini kullanması durumunda dışlanması gibi sonuçların eğitimin içeriğine ters düştüğü görülmektedir. Çünkü eğitimin amacı, çocuğun bilgisini ve becerisini ortaya çıkarmaktır.

### 3.3.1. Türk Göçmen Çocuklarında Dil Durumu

Reich (2014: 7) göçmen Türk çocuklarının tek bir dil üzerinden değerlendirmeye alınmasının uygun olmadığını açıklamaktadır. Çünkü “Göç kökenli çocuklar çok dillidir.” açıklaması yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili; Alman dilinin sürekli ön planda tutulup, göçmen çocuklarının dillerinin ikinci plana atılması, onların öz güvenlerini sarsarak önemsizleşmelerine ve Almancayı öğrenmelerine olumsuz etki ettiği saptanmıştır. Bu durumun küçük yaşta kreşlere giden çocuklarda gerçekleşiyor olması onlarda ana dili gelişiminin durduğunu ifade etmektedir (Die Gaste, 34: 7).

Dağhan’a (2014: 7) göre, göçmen çocuklarının “dil durumu” ifadesi kullanıldığında akla gelen ilk çağrışımın “dil yetersizliği” olduğunun altı çizilmektedir. Bu durumun genellikle eğitim seviyelerinin yetersizliğinde ortaya çıktığı belirtilmiştir. Alman kamu yönetiminin de yetersiz çalışmalarının faturasının göçmen çocuklarının ailelerine kesilmekte olduğunun tespiti yapılmaktadır.

Die Gaste, ailelerin eğitim ve dil seviyelerinin yükselmesine katkı sağlayabilecek bir programı öneri olarak sunmaktadır.

1. Göçmen ailelerin dil ve eğitim seviyelerini yükseltmeye yönelik destek programları
2. Göçmen çocuklarının dil ve eğitim seviyelerini yükseltmeye yönelik destek programları

Die Gaste’nin düzenlediği bütün sempozyumlarda “Ana Dili Temelinde Almanca Öğrenim Programı” ile başarı anlamında gelişmelerin olduğu belirtilmektedir (2014: 8). Ayrıca “İkinci Dil Olarak Almanca Programları”nın “Ana Dili Temelinde Almanca Öğrenim Programı” ile birleştirilmesi önerilmektedir. Bu programların hayata geçirilmesi için de akademik çalışmaların teşviki önerilmektedir. Ayrıca submersion yaklaşımından uzaklaşılması gerektiğinin vurgusu yapılmaktadır. Submersion yaklaşımının ana dilini tamamen yok saymakta olduğunu ve bunun da dışlanmaya yol açtığı ifade edilmektedir. Böyle talepler göçmen Türk çocuklarında, “Kimlik sorununa dönüşmektedir”. Denilmektedir.

Dezentegrasyona sebebiyet verdiğini dolayısıyla da dil probleminin toplumsal ve kültürel probleme dönüştüğünün vurgusu yapılmaktadır.

### **3.3.2. Aileden Kaynaklanan Sorunlar**

Almanya’da yaşayan göçmen Türklere anlayış açısından yaygın olan düşünce, kendi dilini öğrenmenin entegrasyona engel teşkil ettiğidir. Bu durumun aksine çocuğun öncelikle ana dilini iyi öğrenmesi gerekmektedir. Bunu da ancak ailenin ana dili iyi kullanabilmesi ile ilişkilendirilmektedir. Ailenin eğitim düzeyinin düşük olduğu ortamda büyüyen Türk göçmen çocuklarının ebeveynleri, onlara gerekli ilgiyi gösterememektedir. Dolayısıyla okuma alışkanlığı kazanamayan çocuk, somut ve soyut kavramları ayırt edememektedir. Bunun yanı sıra aileler işçi kökenli olduğundan evde konuşulan Türkçe, okulda konuşulan Türkçeye göre sığ kalmaktadır. Eğer aile fertleri çocuklarına yeterli derecede ana dilini öğretmiyorsa iki dilli bireyler oldukları söylenemez. Ancak dilsiz oldukları ve konuşma bozuklukları olduğu söylenebilir. Uzman kişiler konuştuğumuz dilde günlük 300-500 kelime sarf ettiğimizi belirtmişlerdir. Sadece aile içinde konuşulan dille çocuklar ana dilini geliştirememektedirler. Okul çağına gelen çocuklar Almancayı bilmiyorsa dili okul ortamında öğrenmektedirler. Bu durum her ne kadar avantajlı gibi görünse de bu çocuklar sadece okulda kullanılan günlük Almanca kelime sayısı ile sınırlı kalmaktadır. Yürütülen bazı okuma ve yazma becerileri projelerinde, göçmen Türk çocuklarının Türkçeyi kullanırken, Almancadan yararlanarak konuştuğuları görülmüştür. Sıra yazmaya geldiğinde ise bu beceriyi sergileyemedikleri tespit edilmiştir.

### **3.3.3. Sosyal Çevreden Kaynaklanan Sorunlar**

Göçmen Türk çocukları öncelikle aile içinde daha sonra da sosyal çevrede öz güvenlerini geliştirememektedirler. Bu durum bazen açık, bazen de gizil bir şekilde çocuğa hissettirilmektedir. Bu davranışlar göçmen çocuklarının gelişimini olumsuz etkilemektedir. Göçmen Türk çocukları, okul içerisinde sorun çıkaran ve kavga eğilimleri sergileyen bireyler olarak ortaya çıkmaktadırlar. Ağır çalışma şartlarından kaynaklı anne babanın çocuklarına yeterince vakit ayıramaması ve birlikte vakit geçirememesinden dolayı çocukların anadilindeki iletişimi azalmaktadır. Almanya’

da yaşayan göçmen Türk çocuklarının kendilerini gerek görgü kuralları açısından gerekse de beden dillerini doğru bir şekilde kullanamadıklarından dolayı, toplum içinde ve sosyal ortamlarda kendilerini yeterince doğru bir şekilde ifade edemedikleri gözlemlenmiştir. Göçmen Türk çocuklarının dil edinim sorunlarının aile içindeki eğitim seviyesinden ve sosyal çevreden kaynaklandığı düşünülmektedir.

*“Göçmen çocukları, Türkçeyi değişkesiz<sup>3</sup> olarak kullanmaktadır. Ana dillerinde dil değişkesi ayrımı yapmamaları, aslında yalnızca dilsel bir eksiklik olarak kalmamakta, anadillerinde kural olarak bellediklerini tüm dillerde böyledir, diye kurallaştırdıkları için, çocuklar genel olarak dillerde dilsel değişkelerin bulunduğunu öğrenmemiş olmakta ve bu, çocukların ikinci dil edinimlerini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca Almandada da ayrımsız dil kullanımı sergilemelerine yol açmaktadır. Örneğin ilkokula başladığında kime ne zaman sen ya da siz diyeceğini ayıramayan çok çocuk bulunmaktadır. Dilsel değişke olgusunun farkında olmama, yalnızca Türkçe kullanımına ilişkin bir güçlük yaratmamakta, genelde dil bilincinde eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır” (Huber, 2010: 27).*

### **3.3.4. Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar**

Son 50 yılda Türkçe anadil derslerinde ilerleme yerine gerileme olduğu tespit edilmiştir. Türkiye 1967’ den beri Almanya’ ya kesintisiz öğretmen göndermektedir. Bu öğretmenler, Türk Kültürü dersleri öğretmenleriydi. 1970’ den sonra bu dersin adı kullanılmamaktadır. Birçok farklı isimlerle anılan Türk Kültürü dersleri amacından uzaklaşıp ders veya kurs niteliğinde mi olduğu anlaşılabilir hâle gelmiştir, dolayısıyla dersin veriminin düştüğü ve katılımın azaldığı saptanmıştır. Türkçe ile ilgili uyum sorunları ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni ise göçmen Türk çocuklarına nasıl bir eğitim verileceği konusunda yeterli bilimsel çalışmaların ortaya konulamaması ve geliştirilememesidir. Göçmen Türk çocuklarının eğitimde başarı

<sup>3</sup> Değişke: biyoloji her canlıda dış etkilerle ortaya çıkabilen, kalıtımla ilgili olmayan değişiklik, modifikasyon (“Sanal”, TDK sözlük).

düzeııı sorunu aslında Almancayı belli bir sistemin içerisinde öğrenememiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Munoz (2011a: 12) kültürün; dilin, dinin, değerlerin ve hakların bireylerin ve toplulukların arasındaki ilişkileri ifade ettiğini belirtmektedir. Kültürel hakların, eğitim, barınma ve sağlık haklarının olduğu gibi insan haklarının da olduğunu anlatmaktadır. Kültürel hakların göz ardı edilmesinin, insan haklarının ihlali ile aynı anlamda olduğundan bahsetmektedir. Göçmen bir toplumun dilinin yasaklanmasının insan hakları ihlali olduğunu anlatmaktadır. Munoz (2011), Almanya'da çoğu eyaletlerde dil çeşitliliğinin dikkate alınmadığını gözlemlemiştir. Bu sebepten dolayı ayrımcılığa ve dışlanmaya karşı içselleme ortamının oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir ve bunun gerçekleşmesi için ailelerin katılımlarının önemini vurgulamaktadır.

“İçselleşici eğitim, tüm öğrencilerin insan haklarına saygı gösterilmesine ve bu hakların geliştirilmesine dayanan bir eğitim geliştirmenin tek yoludur. Çünkü öğrencilerin birlikte öğrenme hakkı vardır.” (Munoz, 2011a: 12) Eğitsel ihtiyaçların özen gösterilerek desteklenmesinin eğitimin kalitesini yükselteceği vurgulanmıştır. (bkz. Die Gaste, 19: 12).

Alleman-Ghionda (2011: 10), yapılan birçok istatistik araştırmalarda göçmen çocuklarının başarısız olduğunu ve bunun göç topluluğuyla alakalı olmadığını, toplumun yabancılara karşı bakış açısıyla alakalı olduğunu vurgulamaktadır. Göçmen ailelerin çocukları ile ilgili eğitimde önemli rolleri olduğu ve bunun da okul başarısını etkilediğinden bahsetmektedir. Ayrıca selektif okul sisteminin olmadığı ülkelerde göçmen çocuklarının daha başarılı olduklarının vurgusu yapılmaktadır. Okul öncesi tam gün eğitimi ve anadil eğitimi ile verimliliğın artırılabilceğı anlatılmaktadır. Yazar, kendisinin Güney Amerika'da iki dilli eğitim veren bir okulda eğitim aldığını söylemekte ve kimsenin böyle bir okulu eleştirmediğinin altını çizmektedir. Ana dilli bir okulun sadece görsel değil, aynı zamanda planlı, programlı ve tecrübeli eğitimcilerle yürütülmesi gerektiğinin ve bir kontrol mekanizmasının olması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Die Gaste, 19: 10).

Weidenbach-Matter (2014: 4) göçmenlerin arasında birçok farklı meziyetlere sahip bireylerin bulunduğunu anlatmaktadır. Yazar, bu yeteneklerin bir ülke için varıllık olduğunu ve topluma kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Alman eyaletlerinin görevinin de iyi bir temel eğitim programıyla bütün göçmen çocuklarının becerilerini ortaya çıkarmak olduğunu söylemektedir. Göç kökenli bireylerin eğitim sorunlarının daimi olarak yoluna girmesi için daha fazla maddi olanaklara ihtiyaç duyulduğunu ve göç kökenli eğitimcilerin sayısının fazlalaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Entegrasyon sorunlarının sadece eğitim sistemi ile ilgili olmadığını, ancak toplumun tamamının katkısı ile de aşılabileceğinin altını çizmektedir (Die Gaste, 34: 4).

### **3.3.5. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar**

Munoz (2011b: 11) , çok dilli eğitim veren öğretmenlerin o kültürü tanıyarak ve diline hakim olarak yetişmelerini önermektedir. Bu türde öğretmen yetiştirmenin mali engellere takıldığını ve öğretmenlerin kötü çalışma şartlarına rağmen düşük ücretlerle çalıştırılmalarından dolayı eğitimdeki verimliliğinin düştüğünden bahsetmektedir. Kültürel, siyasal ve çevresel açılardan eğitimden göç kökenli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini çözüme ulaştırması istenmektedir. Fakat, koşulların sağlanmadığı anlatılmakta ve eğitim sistemlerinin demokratik olmadığını altı çizilmektedir (Die Gaste, 19: 11).

### **3.3.6. Türkçe Öğretmenlerinden Kaynaklanan Sorunlar**

Almanya'ya gönderilen Türkçe öğretmenlerinin yeterli donanıma ve altyapıya sahip olması gerekmektedir. Örneğin: Öğretmen dersi hangi araçla ve hangi metotla işleyecek, kazanımları nasıl bir ölçekle değerlendirecektir? Bu durum ancak kapsamlı bir programın oluşturulması ve geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Ayrıca bunları değerlendirecek araç-gereçlere ve ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır.

### **3.4. Göçmen Çocuklarının Dil Edinimi**

Türk kökenli göçmen çocuklarının birçoğu, Türkçeyi ana dili olarak, yani birinci dil olarak aile ortamında öğrenmektedirler. Kindergarten ve okul ortamında ise 2. hatta 3. dille karşılaşmaktadır. Üç dilli olarak yetişme şansı çok yüksek

görünse de maalesef bunu başaran göçmen çocuklarının sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. İki dilliliğin iki yöntemi vardır:

1. Çocuk doğduğu andan itibaren çocukla iki dilde iletişim kurmak, bunu sağlamak için de ebeveynlerin iki dile eşit şekilde hakim olmaları gerekmektedir.

2. Çocuk tek dilli bir ortamda yetişir daha sonra ikinci dili edinir. Bu durumda ikinci dili okul ortamında edinmektedir. Çocuklar, çevrelerinde bulunan insanlarla iletişime geçerek ana dilinin özelliklerini ve yapısını kavramaktadırlar. Okul hayatına başladıktan sonra çocukların ana dillerini okuyarak sürdürdükleri tespit edilmiştir.

### **3.4.1. Türk Göçmen Çocuklarında Ana Dilin Önemi**

Bazı yaklaşımlardaki görüşler, göçmen Türk çocuklarının küçük yaştan itibaren bir Alman gibi yetişmesini savunmaktadır. Fakat diğer yandan psikologlar bunun olumsuz olduğunu ve çocukların kendi kültürleri içerisinde anadillerini öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Dilbilimciler ise çocuğun sosyalleşme açısından ve ikinci bir dili edinme sürecinde anadilini iyi bilmesinden dolayı verimli sonuçlara ulaşabileceğini vurgulamaktadırlar. Böylelikle çocuğa önce anadilinin öğretilmesi önem kazanmaktadır. Anadilde yeterli seviyede edinilen dil kuramları ve soyut kavramlar diğer dille edinilen bilgilerin ilişkilendirilmesine kolaylık sağlamaktadır.

Diller sürekli olarak dönüşür, ama bazıları kullanılmadığı için ya da dayatmalar olduğu için yok olur. Böylece gökkuşağının renkleri de solar. (Munoz, 2011: 11). Ana dilin göçmen çocukların gelişimine büyük katkı sağladığı söylenmektedir. Üç yaşındaki bir çocuğun kreş ortamında birinci diline ve kültürüne saygı gösterildiğini gördüğünde, kendini öz güvenli ve önemli hissettiğinden bahsedilmektedir. Bunun da öğrenme isteğini ve başarısını artırdığını, ayrıca çocuğun duygusal gelişimini etkilediği yönünde vurgu yapılmaktadır.

Bazı Alman öğretmenler, göçmen ailelere evlerinde çocuklarıyla Almanca konuşmalarını önerdiklerini, fakat bu durumda ailelerin Almancaya yeterince hakim olmadıklarından dolayı, yanlış öğrenmelere yol açabileceğinin altı çizilmektedir. Bir yanlış öğrenmeyi düzeltmenin, yeni bir şey öğretmekten 27 kat daha fazla zaman gerektirdiğinin vurgusu yapılmaktadır. Entegrasyon sorunlarının zorlama yöntemi ile

çözülemeyeceğinin; ancak göçmenlerin dillerine, dini inançlarına ve kültürüne saygı gösterildiğinde uyumun kendiliğinden çözüleceğinin altı çizilmektedir. Uyumun da dayatma yöntemi ile gerçekleşmeyeceğinin vurgusu yapılmaktadır (bkz. Die Gaste, 19: 11).

### **3.4.2. Türk Göçmen Çocuklarının Yabancı Dil Edinimi**

3. ve 4. kuşak göçmen çocuklarının Almancayı kreş ortamında kendiliğinden öğrendikleri saptanmıştır. Öğrendikleri Almanca'nın didaktik metotlardan uzak "Sokak Almancası" olduğu tespit edilmiştir. Öğrendikleri sokak dili ile okul ortamına giren göçmen çocukları, derslerde zorlanmakta ve giderek derslerden uzaklaşmaktadırlar.

Klammer (2014:4) , Duisburg-Essen Üniversitesi'nde iki dilli eğitim verildiğini, fakat öğrencilerin ana dillerinin yeterince gelişme gösteremediğini anlatmaktadır. Bunun nedenini ise şöyle açıklamaktadır: Küçük yaşta birinci dili iyi öğrenemeyen çocukların ikinci bir dili öğrenmekte zorlandıklarının altı çizilmektedir. "Eğer çocuklar erken yaşta birden fazla dili öğrenmeye yönelik desteklenirse, bu bir hazine oluşturur" (Die Gaste, 34: 4).

### **3.5. Göçmen Çocuklarının Dil Edinim/Öğrenim Sorunları ve Çözüm**

#### **Önerileri**

İyi Almanca bilmenin ön şartı, iyi bir ana dile sahip olmaktan geçmektedir. Yeterli deneyim ve metotların mevcut olması ve bunları geliştirip, Alman eğitim sistemine dahil ederek göçmen Türk çocuklarına hem ana dillerini, hem de Almancayı öğretmek için fırsatlar yaratılmalıdır. Bu fırsatların hayata geçirilmesi ancak Alman okul sisteminin değiştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Bunun için de öncelikle anaokullarından başlayarak, bu okullarda iki dilli eğitimcilerin olmasını sağlamak gereklidir. "Kindergarten'ler de kendiliğinden Almanca öğrenimi yerine, belli bir eğitim planına dayalı, sistemli ve eğitimcilerin denetiminde bir Almanca öğrenimi sağlanmalıdır." (Korkmaz, 2010, 14: 9). "Ana dili temelinde Almanca öğrenim projesi" eğitim planı şöyle açıklanmaktadır:

1. 3-7 yaş aralığında okul sürecinin öncesinde anadili ile Almancanın eşit seviyeye getirilmesi tavsiye edilmektedir. Çocuğun gelişimi çerçevesinde, nesnelere anadilinde doğru Türkçe kavramları ile öğrenerek bu sözcükleri Almancaya uyarlaması ve giderek sözcük dağarcığını artırması hedeflenmektedir. Bu sayede Türkçe dil bilgisi kurallarını ve yapılarını öğrenmiş olarak Almancaya uyarlayabilecektir.
2. Bu programa ailenin de eş zamanlı olarak destek vermesi beklenmektedir.
3. Bu projenin 3-7 yaş grubu çocuklar için tasarlanması uygun görülmektedir. Uygulamaya geçirilmesi yönünde Türkistik bölümünden ek programlar düzenlenerek donanımlı eğitimcilerin yetişmesi sağlanabilmektedir. Önerilen bu program iki dilli bir program değildir. Programın amacı çocukların anadilini ilerletmeye yönelik ve eşzamanlı olarak eğitim dili olan Almancayı geniş kapsamda öğretmektir.
4. Bu program dahilinde göçmen Türk çocuklarının gelişim evreleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca buradan da sadece dil okulu görevini üstlenmemesi beklenmektedir.
5. Bu projenin tam günü kapsayan Almanca öğrenim programı olarak uygulanmasını amaçlamaktadır. Böyle bir projenin hayata geçirilmesi özel girişimlerle olmamaktadır. Ancak, kamu ve devlet girişimleri ile hayata geçirilmesi mümkün olabilecektir ( bkz. Die Gaste, 14: 9).

Korkmaz, (2011) Almanya’da doğan göçmen Türk çocuklarının Almanca öğrenme sorunlarına çözüm olarak, ana dilini kapsayan öğrenim kavramlarının bulunması ve kuramların gerçekleştirilmesi gerektiğinin altı çizmektedir. Göçmen Türk çocuklarının 3 yaşına kadar ana dilleriyle büyümekte olduklarından ve daha sonra Kindergarten ortamında Almanca ile karşı karşıya geldiklerinden bahsedilmektedir. Doğal olarak bu çocukların bilgilerini Almancaya aktaramamaları Alman çocuklarını ve bakıcılarını taklit etme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Kelimelerin tek karşılığı olan özel isimlerle öğrenilmekte olduğunun vurgusu yapılmaktadır. Ailelerin kırsal kesimlerden göç etmelerinin bir sorunu olarak, Türkçe dili ve Kindergarten’lerde öğrenilen sokak Almancası ile iki yarım dilli

göçmen çocuklarının oluştuğunun vurgusu yapılmaktadır. Göçmen Türk çocuklarının Almancayı iyi öğrenmelerindeki ön şartın ve önceliğin ana dildeki eksiklerin giderilmesi olduğunun önemi anlatılmaktadır. “Bizim tezimiz, Türkiyeli göçmenlerin ana dilini tam ve doğru öğrenmeleri durumunda ikinci dili, yani Almancayı tam ve doğru öğrenebilecekleridir” (Korkmaz, 2011: 12-13).

“Ana Dili Temelinde Almanca Öğrenim Projesi”nin amacı, okul öncesi eğitiminde iki dilliliği hedef edinmemekte, aksine göçmen Türk çocuklarının ana dilleri olan Türkçeye yönelmelerini sağlamaktır. Tek dilli bir eğitim ile anadilini yeterince öğrenen göçmen Türk çocuklarının, Alman eğitim sistemine geçişinin kolaylaşacağına altı çizilmektedir. Sivil inisiyatif topluluklarının çözüm önerilerinin de fazla yankı uyandırmadığından bahsedilmektedir. Çözüme yönelik girişimlerin devletten beklenildiğinin önemi anlatılmaktadır. Alman kamu yönetiminin tutucu yaklaşımlarından uzaklaşarak anadil öğrenimine destek vermesi gerektiğinin vurgusu yapılmaktadır. Alman eğitim sisteminin eleyici yapısına çözüm olabilecek ikinci bir programın oluşturulması önerilmektedir.

1. Okul sisteminde göçmen çocuklarının ana dillerini sürekli geliştirebilecekleri ortamların sağlanması.
2. Okuldaki eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların çözülmesine yönelik ev ödevlerine yardım ve Almancayı geliştirmeye yönelik destek verilmesi önerilmektedir. Bunların hayata geçirilmesinin ancak donanımlı eğitimcilerin yetiştirilmesiyle mümkün olabileceğinin önemi anlatılmaktadır. Herhangi bir projenin hayata geçmesinin ancak kamu kuruluşlarının öncülüğünde olacağına altı çizilmektedir (Die Gaste, 2011: 12-13).

Sempozyum 2014’ te *Die Gaste* (2014) tarafından sunulan öneri:

1. Erken yaşta ve okul öncesinde anadili temelli bir Almanca öğrenim programının geliştirilmesi ve uygulanması,
2. Bu programın “ikinci dil olarak Almanca” uygulamalarıyla birleştirilmesi,
3. Submersion yaklaşımlarının terk edilmesi ve immersion yaklaşımlarına geçilmesi önerilmektedir (Die Gaste, 34: 8).

### 3.5.1. Submersion Modeli

Yılmaz (2014a), Submersion modelinde göç kökenli bir çocuğun, ilk dilinin eğitim başarısını olumsuz etkilediği algısının olduğunu bildirmektedir. Bu eğitim modelinin amacının, ana dilini yok sayarak ortadan kaldırmak olduğu ifade edilmektedir. Bu modelle göç kökenli çocuklardan ikinci dilin derin sularına atılarak hiç destek almadan en hızlı şekilde yüzmeyi öğrenmeleri beklenmektedir. Submersion modelinin amacının dilsel ve kültürel bağlamda göç kökenli çocukların toplumla bütünleşerek zaman içinde müşterek kültüre dahil olmaları ve asimile olmalarını sağlamak olduğu aktarılmaktadır. Avrupa eğitim sisteminde genellikle göç kökenli çocukların hepsinin Submersion modeli ile eğitim gördüklerinin altını çizmektedir. Sonuç olarak bu eğitim modelinin asimilasyon politikalarını savunan ve yürürlüğe koyan ülkelerde uygulanan bir program olduğunu vurgulamaktadır (Yılmaz: 2014a).

Onay (2013: 5) bir şeyin çöküşünden söz etmenin ve onun asıl ortaya çıktığını açıklamanın ana noktasının, o şeyin tanımında geçtiği görüşündedir. Onay, söz konusu olan şeyi tanımlarken “Submersion” kavramını kullanmaktadır.

Submersion: Yabancı dil öğretiminde kullanılan, herkes tarafından bilinen hüküm süren bir yöntemdir. Hakim olan yöntem, yabancı dil öğrenim programlarında ‘submersion’ olarak tanımlanmaktadır.

Submersion yönteminin herkesçe bilinen ama kimsenin bu basit yöntemi kullanmaya cesaret edemediği yüzme öğrenme yönteminden geldiğini ifade etmektedir. Bu yöntemin yüzme öğrenmek isteyen kişiyi havuza atıp boğulma durumunda müdahale eden sözde hümanist bir yöntem olduğundan bahsetmektedir. Bu yöntemde havuza atılan kişi ya çırpınarak boğulmamak için yüzmeyi öğrenecek ya da boğulma durumunda başkalarının yardımıyla hayatta kalacaktır. Bu yöntem, dünyanın her ülkesinde yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır, diye aktarılmaktadır.

Bu, basit yüzme öğrenme tekniğinin yabancı dilde karşılığı ise bireyin yabancı dil öğrenmek için dilin hakim olduğu ülkeye gidip mecburiyetten o dili öğrenmeye çalışmasıdır. Bunun adını “batırma” submersion ile tanımlamaktadır.

Bu yöntem dil öğrenmede öyle hakimdir ki dünyanın her ülkesinde, her kesiminden kişilerce kullanılmaktadır. Magazin ünlüleri ve üniversite öğrencilerinin Erasmus programları bile bu amaçla ortaya çıkmıştır.

Var olan bu yöntem, öyle kolay ve garantili görünür ki yabancı dil öğreniminde başka teknik ya da yönteminin kullanılabileceği kimsenin aklına gelmemektedir. Ancak “submersion” yöntemin görüldüğü kadar masum olmadığına altı çizilmektedir. Gönüllü yabancı dil öğrencileri için bu yöntem basit, kolay ve güvenilir görünür. Ancak bu yöntemin boğulmamak ve hayatta kalmak için can havliyle korku içinde çırpınan bir kişi açısından hiç de masum olmadığı söylenmektedir. Çünkü kişinin başarısının, kişinin aşırı korku ve yaşama içgüdüsüne bağlı olduğu anlatılmaktadır.

Submersion yöntemi kullanan ülkeler (uygulayan ülkelerin dil yönteminin bu kavramla tanımlayıp tanımlamamasının önemi yoktur) azınlık dillerin var olduğu ülkelerde çoğunluğun kullandığı dili öğrenmek zorunda kaldığı yöntem (submersion) budur denmektedir.

Onay’a (2013) göre; çoğunluk dilini öğrenecek kişiler, kendi azınlık dillerini günlük konuşmalarda bile kullanmamaları gibi bir zorlamayla karşılaşılır. Örneğin Almanya’da Almanca öğrenecek bir göçmen çocuk, rüyasını bile Almanca görmek zorundadır ifadesi kullanılmaktadır. Bu yöntemi savunan Alman dil bilimciler programın sınırlı başarısının buna bağlı olduğundan bahsetmektedir.

Submersion yöntemi Türkiye’de de kullanılmaktadır, Almanya’da ise tek fark olarak göçmen ailelerin istekli ve gönüllü olduğunun altı çizilmektedir. Çünkü Almanya’da Almanca öğrenmek gerekli ve zorunludur. Bu yüzden bu aileler çocuklarını gönüllü olarak bu programın içine attıklarını aktarmaktadır. Aynı zamanda Almanya’da bu yöntem belli bir sistematığın içinde yer almadığını, programın Kindergarten’lerde bir çeşit anaokullarında uygulandığını anlatmaktadır. Bu kuruluşlar özeldir ve kiliseye bağlıdır. Uzun yıllardır kabul edilen bu yöntemin tartışmasız var olmaya devam etmektedir. Ancak günümüzde bu yöntemin (submersion) tartışılmaya açıldığını vurgulamıştır.

Yazar, tartışmanın başlangıç noktasının Finlandiya olduğunu aktarmaktadır. Bu tartışma akademik bir tartışma olarak ortaya çıksa da gerçekte programın olumsuzluklarından kaynaklanmıştır. Fransa ve Almanya’da baş gösteren entegrasyon tartışmaları, bu ülkelerin toplumsal yapısında eskisi gibi entegrasyon uyumunun olmadığını ve dil sorununu ön plana çıkardığını ifade etmektedir.

Yazar, Almanya’da Almanca öğrenmenin entegrasyonun ilk ve temel koşulu olarak görüldüğünün altını çizmektedir.

Ancak buradaki temel sorunun submersion yöntemi haricinde ikinci dilin göçmen çocuklarda akademik başarısızlığa ve toplumsal uyumsuzluğa yol açmasıdır denmektedir. Bunun dışında submersion yöntemindeki ısrarın, göçmen çocukların iletişimsel sıkıntı yaşamamasına, hayal kırıklığına uğramasına, ana dillerini bilmeyen öğretmenlerine ve onların kültürlerine karşı ayrı beklentilerin oluşmasına neden olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sorunlar ışığında göçmen öğrencilerde uyumsuzluk yaşanmasına ve uyum bulgusunun eskisi kadar başarılı olmamasına yol açtığını aktarmaktadır. Bu sorunlar doğrultusunda submersion yönteminin geliştirilmesi konusunda, dil bilimcilerin ve toplum bilimcilerin desteğiyle geniş bir tartışma alanı açılmıştır.

İsveçli Prof. Nils Erik Hansegard’ın 1960’larda başlattığı ve 1970 Kanadalı Jim Cummins’in geliştirdiği iki dilli eğitim modeli, tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. İki Dilli Eğitim Modeli, ”batırma” (submersion) yerine (immersion) “daldırma” uygulamasını esas alır (Cummins, 1984). Bu yöntem de her iki dilde verilir. Almanya'dan örnek verirken Almanya'da eğitim gören Türkiyeli bir çocuk, dersi hem Almanca hem de Türkçe dinler. Bu çocuğun dersi daha iyi öğrendiği söylenmektedir. Birçok Alman çocuk Türkçe, Türk çocuk da Almanca okuyuzar olmaktadır. Bu programda ana dil azınlık dilinin kaynaşması sağlanmaktadır. Ayrıca her iki dilde de akademik eğitimi sürdürecekt yeterliliğe ulaşılmaktadır. Kanada'nın Fransa bölgesinde immersion yöntemi başarılar elde etmiştir. Ancak çoğunlukla azınlık dilin prestij dil ile doğru orantılı olmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Prestij dil (İspanyolca, İngilizce Fransızca gibi ) olmayan azınlık dili öğrenimi için kişiye yarar sağlayacak, işine yarayacak düzeyde olmazsa bunun immersion kapsamında yer almadığı aktarılmaktadır.

“İki dil (immersion) Alman toplumunda yer alan bir seçenek değildir.” ifadesi kullanılmaktadır. Onay, Submersion yöntemini kullanan kişilerin bu yöntemi ev-okul ilişkisinde kullanılmalarının etkili olacağını ve çocuğun ana dilini değil, maruz bırakıldığı toplum dilinin kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ancak birçok eğitim bilimci, çocuğun akademik başarısında yaşadığı aile ortamının da etkili olacağına vurgu yapmaktadır. Kelime ölçümü çocuğun akademik başarısı için aile etkisini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan da çocukların ana dilde belli bir düzeye eriştiklerinde bilişsel ve zihinsel olarak daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Finlandiya'da İlkokulu kendi ana dilinde tamamlayan göçmen çocukların daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca okula ana dile hakim olarak gelen çocukların, iki dili de daha kolay öğrenerek akademik olarak daha başarılı oldukları görülmüştür. Akademik araştırmalar, submersion yönteminin eksik, yetersiz olduğu için entegrasyon problemlerine yol açtığını göstermektedir (Cummins, 1982: 34-43). Ancak tüm bu olumsuzluklar göz ardı edilip, bu yöntem öyle bir güvenilmiştir ki başarılı olduğu tartışılmaz bir biçimde kabul edilmiş ve değiştirmek ya da bu yöntemden vazgeçmek hiç düşünülmemiştir. Programın kalıcılığı da bu düşüncesizliktir ifadesini kullanmaktadır (Aktaran, Onay, 2013: 5).

Submersion yönteminin başarısızlığı kabul edilmediği için öğrencilere gittikçe daha katı bir şekilde sunulmakta olduğunun vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca çocuklara rüyalarının bile o an bulunduğu toplumun dilinde olması gerektiğinin baskıları yapılması; çocukların okulda katı bir şekilde konuşacakları dilin sınırlandırılması ve eğer bunun dışına çıkılırsa da çocukların sıkı disiplin cezalarıyla karşı karşıya kalması, var olmaya çabalayan submersion yönteminin açıkça iflas ettiğini göstermektedir. Bu yöntemin iflasının diğer belirtisi de kendi kendine ana dilinin hiçbir işe yaramadığını düşünen, buna gerek olmadığını savunan kesimlerdir. Bu kesimdeki aileler özellikle anadilini değil aksine hakim olan toplum dilinin öğrenilmesi gerektiğini savunduklarını ifade etmektedirler. Ancak, bu kesimler daha sonrasında dini bilgilerini, kültürlerini ve kendi çocuklarına aktaramamaktan yakınmaktadır.

Almanya'da immersion yönteminin başarısızlıkla sonuçlandığı bunun yerine denenmiş olan submersion yönteminin daha otoriter biçimde sürdürülmesi gerektiği

ortaya konulmuştur. Ancak Almanya'da göçmen Türk öğrencilerin başarısına bakıldığında bu öğrencilerin % 4'ünün üniversite diplomasının olduğu ve diğer kalan kısmın tamamının da ortaokul ya da meslek ortaokul düzeyinde eğitimlerini tamamladıklarının altı çizilmektedir. Bu doğrultuda immersion yönetiminin başarısızlığı hakkında nesnel hiçbir veri yoktur, ifadesi kullanılmaktadır. Uygulanan immersion yönteminin hem akademik başarısızlığa sebep olduğunu hem de kültürel ve toplumsal olarak uyum sağlayamama gibi sorunlara yol açarak, olumsuzluklara neden olduğu görülmektedir, ifadesi kullanılmaktadır. Bu olumsuzlukta göçmen öğrenci, öğretmene güvenmez. Öğretmen öğreten olarak değil, ayrımcı olarak görülmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrenci niteliksiz ve iş piyasasına girmeyi önemseyip, diplomayı önemsemeyen bir birey olmaktadır. Dahası submersionun ya da asimilasyonun yaşandığı toplumlarda dilin zorla öğretilmesi gibi yanlışlığına düşünülmektedir. Bu, eski İngiliz aristokrat geleneğidir. Bugün geçmişteki gibi İngiliz ve Fransız sömürgecilik durumları kalmamıştır. Bu koşullarda submersion yöntemi; öğrencilerde akademik başarısızlık, toplumsal ayrımcılık ve dışlanma gibi etkiler yaratmaktadır.

Onay (2013), bu yöntemin acil olarak reforme edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Kanada'da başarılı bir şekilde uygulanan iki dilliliği esas alırsak, “Fransız immersion programı alternatif bir program olarak değil, deneysel ve yöntemsel bir program olarak karşımıza çıkmaktadır vurgusu yapılmaktadır. Çünkü Almanya gibi nüfusun % 10'unun göçmen olduğu ve bu göçmen olanların ana dillerinin prestij dil olmadığı ülkelerde iki dilli eğitim çok sınırlı derecede uygulanır. Bu doğrultuda Almanya gibi ülkelerde göç kökenli çocukların eğitim sorunlarının çözümü doğrudan ana dil temelinde ikinci dilin verilmesidir. Bu bağlamda Almanya'daki immersion eğitiminin Kindergarten'lerde başlaması erken immersionun uygulanmasının gerekliliğini anlatmaktadır. Ancak iki dilli eğitim “bilingual” daha çok ana dilin yanında ikinci dil öğrenimi için kullanılır. Prof. Dr. Tove Skutnabb Kangas'ın savunucusu olduğu ve UNESCO tarafından desteklenen ana dil temelli, çok dilli eğitim modelinin iki dil öğrenim modeline yakın olmakla beraber, tam anlamıyla onunla örtüşmediği anlatılmaktadır. Bu model okul sürecini ele alır. Ayrıca Almanya'da göçmen çocukların asıl sorunu yetersiz Almanca ile okul

sürecine girmeleridir ve bunun da altı çizilmektedir. Bu başarısızlık öğrenim güçlüğü olarak adlandırılmaktadır ve bu göçmen çocuklar “Sonder-Förderschule” adlı okullara gönderilmektedirler (Onay, 2013: 5).

Her göçmen çocuk, eğitim düzeyi ne denli düşük olursa olsun aile ortamı içinde ana dilindeki belli bilgileri edinmektedir. Elbette bu bilgiler çocuğun öğrendiği kelimeler ile sınırlı değildir. Örneğin aile içindeki davranışlar, hareketler, işaretler gibi kısaca kültür olarak adlandırdığımız bu etki, yaşanan ülkenin yaşam tarzlarında da sınırlarını aşarak farklılık gösterebilmektedir. Alman bir çocuk bebeklik ve çocukluk yıllarından itibaren ana dili Almanca olarak hem kültürüne hem de eğitim hayatına devam etmektedir. Bu doğrultuda eğitim hayatında göçmen bir çocuk kadar sıkıntı yaşamamaktadır. Ancak göçmen bir çocuğun ailede aldığı ana dil eğitimini ve kültürünü yaşadığı toplumda devam ettiremediği, bu yüzden de öğrenim hayatını ana dilde değil, ikinci yabancı bir dilde devam ettirmek zorunda kaldığı ifade edilmektedir. Böylece göçmen çocuklar eğitim hayatlarında da başarısız olmaktadır. Ayrıca kendi ana dillerini de yetersiz bir şekilde öğrenmekte olan bu çocuklar, daha ileriki dönemde ne kadar iyi Almanca öğrenseler de kendi dillerindeki bu yetersizlikler göze çarpmaktadır. Çıkardığımız bu sonuçlar, doğrultusunda ana dilinde eğitim veya iki dilli eğitim sorununda daha çok ikinci dil (toplum dili) öğrenilmesi sorununun başat olduğudur. Bu nedenle ana dil temelinde ikinci dil öğrenimi gereklidir. Bunun sonucu olarak ana dilin yanında Almanca öğrenilmesi immersion yöntemi ve iki dil edinimi olgusuyla okul sürecinde de bu eğitim programından yararlanılmaktadır. Bu program 3-6 yaş grubu için uygulanabilir hale getirilmelidir. Bu çözüm yolu ortadayken otoriter bir baskıyla submersion yönteminin dayatılması, göçmen çocukların entegrasyon dil ve eğitim sorunlarını içinden çıkılmaz bir hâle getirmekten başka bir işe yaramayacaktır, ifadesi kullanılmaktadır (bkz. Die Gaste, 25: 5).

Submersion yöntemi, dünyada yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen bu yöntemin verimli ve işe yarar bir şekilde görünmesinin bile birçok olumsuzluğa ortam hazırladığı anlaşılmıştır. Gerçekte faydalı gibi görünmesine rağmen, bu yöntem doğrudan olumsuzluklara sahiptir. Özellikle de göçmen öğrenciler açısından bu yöntemin birçok dezavantajı vardır. Öğrenci ana dilde yeterince bilgi ve kavram

edinmeden ikinci bir dil ile karşılaşmakta ve zorlanmaktadır. Bu yüzden submersion yönteminin yerine, iki dilli eğitim modeli kullanılarak çocuğa hem ana dilinde hem de ikinci dilinde eğitim verilmesi çocuğun iki dili kazanması ve iki dilin yeterliklerine sahip olmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle göçmen çocuklar için iki dilli eğitim modeli daha uygundur.

### **3.5.2. İmmersion Modeli**

Yılmaz (2014b), bu eğitim modelinin temelinde eğitimin tümünün öncelikle çoğunluğun dilinde verilmesini daha sonra ise ana dili derslerinin eğitim programının içine alınarak devam etmesi gerektiğini söylemektedir. İmmersion modelinin anadilde eğitim verilerek çoğunluk dilini de geliştiren bir model olarak tanımlandığını aktarmaktadır. İmmersion modelini uygulayan ülkeler arasında Kanada'nın Fransızca eğitimi veren okullarda deneyimi en çok olan ülkelerden birisi olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'de de bazı özel eğitim kurumlarında ve yabancı dilleri ön planda tutan okullarda bu modelin uygulandığını belirtmektedir. Özel okullarda çocukların üç yaşından itibaren yabancı uyruklu öğretmenlerden eğitim aldıkları ve altı ve yedi yaşında ise eğitimlerinin Türkçe olarak yapılıp, sonrasında ise İngilizce dil dersi niteliğinde derslerin yapıldığına vurgu yapılmaktadır (Yılmaz, 2014b).

### **3.5.3. Yapılan Çalışmalar, Araştırmalar ve Çözüm Önerileri**

Aydemir, (2014: 5) göçmen çocuklarına Alman okullarında verilen dil desteğinin başarıdan uzak olduğunu vurgulamaktadır. 2011 PISA araştırmalarına göre göç kökenli çocukların dil yetersizliğinden söz edilmektedir. Bu araştırmalara göre dil yetersizliğinin nedeninin çok dillilik olduğu saptanmaktadır. Almanya'da eğitim bakanlıklarının 1970' den beri çeşitli çalışmalar yapmakta olduğundan ve ancak küçük gelişmeleri kaydettiğinden söz edilmektedir.

Çok dilliliğin desteklenmesi gerektiğinin altı tekrar çizilmektedir. Dolayısıyla da göçmen çocuklarının sayısal durumuna göre iki dilli öğretmenlerin sayısının da artması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya Türk Veli Dernekleri Federasyonu, göçmen çocuklarının üç dilde başarılı olabileceğini savunmaktadır.

1. İlk dil

2. İkinci dil

3. Dünyada konuşulan dil İngilizce

Bunların gerçekleştirilmesi için, ailelerinden öğretmenlerden ve eğitim camiasında çalışanlardan erken yaşta dil edinimini teşvik etmek için gayret göstermeleri istenmektedir. “Okul ve eğitim politikası geliştirilmeli ve değiştirilmelidir. Geçerli olmayan yapı, sistem, müfredat ve kavramlar kökten reform edilmelidir. Yetkililer bu konuları düşünmelidir.” (Aydemir, 2014, 34: 5).

Küppers, (2014: 6-7) Mercator Vakfının desteklediği ve Hanover şehrinde gerçekleştirilen bir araştırmada yer alarak kendi gözlemlerini aktarmıştır. Göçmenlerin dillerine hâlâ ön yargı ile yaklaşılmakta olduğunu ve hâlâ dışlanmanın sürdüğünü, bunun özellikle de Türk diline yönelik olduğunu altı çizilmektedir. Çok dilliliğin bir sorun olmadığını, aksine bunun çok kültürlülük ve kültürel bağlamda buna sermaye olarak bakılması gerektiğinin altı çizilmektedir. Ayrıca iki dilli göçmen Türk çocuklarına en baştan sorun gözüyle bakılmakta olduğunu ve göç kökenli çocukların okul sisteminde karmaşık bir yol izlemek zorunda bırakıldıklarına da dikkat çekilmektedir.

Albert Schweitzer Okulunda uygulanan araştırma şöyle özetlenmektedir: Albert Schweitzer Okulu 10 yıl önce sadece Türklerin gittiği bir okul olarak nitelendirilirken artık Almanya'nın en iyi okulları arasında yer almayı başarmış bir okul olarak anılmaktadır. Okulun 10 yıl önceki döneminde çocukların % 60'ı düşük gelirli aileye mensup ve bunlardan % 30'unun yalnızca anne tarafından büyütülen çocukları kapsadığını, ayrıca % 70'in göç kökenli çocuklardan oluştuğunu ve her iki çocuktan birisinin Gençlik Dairesi'nin (Jugendamt) sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir. Sorunlara rağmen iki dilli Türkçe dersleri program dahilinde başlandığına ve tam gün eğitim ile temel derslerin iki dilde verildiği açıklanmaktadır. Üçüncü yılda ise İngilizce dersi de müfredata dahil edilmektedir.

Göç kökenli çocukların Alman çocukları ile aynı yabancı dilleri öğrenmeleri ön yargıları ve dillere karşı olumsuz bakış açılarını ortadan kaldırdığına vurgu yapılmaktadır. Alman çocuklarının Türkçe öğrenmesinin onların dil edinimini

geliştirdiğinin de altı çizilmektedir. Bu programın uygulandığı son 10 yılda liselere tavsiye edilme oranının % 25 arttığı saptanmıştır. Özellikle çok dilli göçmen Türk çocukları, kendi ana dillerine verilen değerden dolayı öz güvenlerinin arttığını ve yüreklerinde diline ve kültürüne sahip çıkarak gelecek nesillere aktarma isteğinin doğduğunu ifade etmektedir. Ayrıca eğitim dilinin Türkçe olmasının çocukların bilişsel gelişimine de katkı sağladığı saptanmaktadır (bkz. Die Gaste, 34: 7).

Souvignier'e (2014: 11) göre, Kindergartenlerin son iki yılında verilen desteğin izlenimlerini ve sonuçlarını aktarmaktadır. Göç kökenli çocuklarda saptanan yetersizlikler şöyle sıralanmaktadır:

- Dil kurallarını öğrenmede yetersizlik
- Dili anlamada yetersizlik
- Fonolojik farkındalığın gelişiminde yetersizlik
- Yazı dilinde yetersizlik

Okul öncesi desteğin çıkış noktası iki bölüme dayandırılmaktadır:

1. Dilsel bilgi, dil deneyimi, kural bilgisi ve dil algılaması yani dil bilgisi, melodisi ve kullanımı ele alınmaktadır.
2. Konuşulan ve yazılan dilin yapısı, fonolojik farkındalık ele alınarak değerlendirilmektedir.

Başka bir anlatımla, konuşulan dilin yapısının bilinmesinin ve yazı diline aktarıla bilinmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Fonolojik farkındalığın ve dil yeteneğinin teşvikinin de mümkün mertebe erken yaşta uygulanması gerektiğinin ve çocuk yuvalarının okul öncesinin son ikinci yılında her gün verilmesinin uygun olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu tür desteklerin göçmen çocuklarında büyük etkiler yarattığı söylenilmektedir. Ayrıca öğrenmede zorluk yaşayan çocuklarda dilsel desteğin önceliğinin ve hemen arkasından fonolojik desteğin verilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

Riemer (2014: 12) ,Bielefeld şehrinde Kindergarten'lerde göçmen çocuklarına dört yaşından itibaren okul dönemine kadar dil desteğinin verildiğini ifade etmektedir. Riemer, Bielefeld'deki kreşlerde göçmen çocuklarına verilen dil

desteğinin ikinci dili hedeflediğini ve bu dilin gelişimine de katkı sağladığını belirtmektedir. Dil edinimini hedefleyen bu araştırmanın, yalın bir dil çalışması olmadığı belirtilmekte ve dilin gelişmesini sağlayan bir yöntemle ikinci dili araştırmaya yönelik bir sistemin seçildiği ifade edilmektedir. Bu yöntemle Bielefeld şehrindeki entegrasyon ve kültürlerarası sorunlarının önlenmesi istenmektedir. Yapılan araştırmada iki grubun verileri şöyle açıklanmaktadır: “Çocukların dil gelişimi açısından yürütülen bu araştırmada, iki yıllık veri toplama dönemi boyunca çocukların ikinci dil becerileri önemli ölçüde artmıştır.”

Bu araştırmadan çıkan olumlu sonuçlara rağmen sadece okul öncesinde dil desteğinin yetersiz olduğu ve bunun okul döneminde de devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca aile içinde de ikinci dilin teşvikinin önemi dile getirilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda, ortaya konulan verilere dayanarak çocuk yuvalarında verilen dil desteğinin farklı aile ve sosyal çevrelerden gelen göçmen çocukların değişkenlik gösteren etkisini azaltıp eşitsizliği düzelttiğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca ikinci dil olarak Almancayı destekleyen bu çalışmanın, ilkökul döneminde de sürdürülmesi gerektiğini ve dolayısıyla da göçmen çocuklarının eğitim sisteminde aynı fırsatları yakalayabilmelerine imkân sağlayabileceğinin altı çizilmektedir.

#### **3.5.4. Uygulanan Programlar ve Eğitim Modelleri**

Ganteford (2014: 6) “BISS” (Bilinguale Sprachschule) adında bir programdan ve bu programın çok dillili destekler niteliğinde olması nedeniyle yeni bir akımın başladığından bahsetmektedir. Bu programın içeriğinde ise özellikle okuma ve anlamının geliştirilmesine katkı sağlandığını ve programa paralel olarak geliştirilen yeni teçhizatların olduğunu dile getirmektedir. Yapılan ortak bir çalışmada, ana dilleri aynı olan göçmen çocuklarında SUS (Schüler unterrichten Schüler) yöntemi uygulanmakta olduğu anlatılmaktadır. Bir okuma metni hakkında iki dilli olarak bilgi aktarımı yapıldığını, ardından ise yazılı ifadelerin tek bir dilde, yani Almanca olarak yazıldıktan sonra metnin içeriği hakkında tekrar iki dilde konuşulduğunu veya ikinci dilden ana diline tercüme edildiği anlatılmaktadır. Bu yöntemle kavramların oluşturulması ve geliştirilmesi sağlanmakta ve aynı zamanda dilsel gelişimin

kullanımının uygulanarak arttırıldığı ortaya koyulmaktadır. Bu programın öğretmen denetiminde öğrencilere uygulattırıldığı da belirtilmiştir (Die Gaste, 34: 6).

Wode (2012:5) Kiel-Gaarden şehrinde göçmen Türk çocuklarına yönelik bir eğitim modelinin geliştirildiğini aktarmaktadır. Bu eğitim modeli yönteminin İmmersion (Daldırma) yöntemi ile yürütüldüğünü ve kreşlerde uygulandığını belirtmektedir. Wode'nin amacı, "Kiel-Modeli" ile Türkçe konuşan göçmen çocuklarına Almanca ve Türkçe eğitiminin uygulanabilirliğini ispatlamak ve kamuoyuna duyurabilmektir. Ayrıca uygulamanın olumlu ilerlemesi durumunda bu yöntemin diğer şehirlerde de hayata geçirilmesi hedeflenmektedir. Uygulanan çocuk yuvasının ismi "Mosaik" çocuk yuvasıdır ve Kiel-Gaarden'de bulunduğu için, geçmişte klasik Alman çocuk yuvaları gibi işletildiğinden bahsedilmektedir. 2000 yılında sadece göç kökenli çocukların gittiği bir yuvaya dönüştüğünden dolayı, Kiel belediyesi göçmen çocukları desteklemek amaçlı bir yapılanma yöntemi olarak "Okur-Yazarlık" yöntemi ile "Daldırma" (İmmersion) uygulamasına geçmiştir. Mosaik Yuvası'nda çocuklarla Almanca ve Türkçe konuşulmaktadır. Burada kitaplar ve öyküler de her iki dilde okunmaktadır. Uygulanan bu yöntemi başarı sağladığından dolayı, 2006'da Kiel'deki başka kreşlerde de "Okur-Yazarlık" uygulamasına geçilerek 1.000 çocuğun bu yöntemden yararlandığı belirtilmiştir. Okul dönemine geçen göçmen çocuklar normal sınıflarda diğer öğrencilerle birlikte ders görmektedirler. Resmi olmayan gözlemlere göre 9 çocuk okul dönemi boyunca takip edilmiş ve bu çocuklardan dördü Realschuleye, dördü Gymnasium (Lise) ve sadece bir çocuk Hauptschuleye tavsiye edilmiştir. Bu çocukların İlkokula başladıklarında yeterli Almanca bilgisine sahip olmadıklarından dolayı, derslere uyum sağlayabildiklerinin ve onların hiçbirinin "Förderschule/Sonderschule" diye adlandırılan okullara sevk edilmediklerinin vurgusu yapılmaktadır (Die Gaste, 21: 5).

Nakipoğlu (2011: 10), 1992'den bu yana KOALA (Koordinierte Alphabetisierung, "eşgüdümlü, iki dilli ABC öğretimidir" (Ercenk, 2008: 11) ilkesinin Hessen Eyaletinde 20 okulda gerçekleştirilmiş olduğunu ve diğer eyaletlere yayıldığını ifade etmektedir. KOALA ilkesinin, ana dil dersleri ve Almanca dersleri ile koordineli hareket etmesi anlamını taşıdığını vurgulamaktadır.

*“Bu ilke öğrencilerin iki dilli olmalarından yola çıkar. Dil yeterliliklerini ve dil bilinçlerini geliştirebilmeleri için iki dillerinden de faydalanılır. Tek dilli öğrencilerden yola çıkmadığımız için farklı didaktik yöntemler gerekmektedir”*  
(Nakipoğlu, 2011: 10).

KOALA ilkesiyle, çocukların iki dilli olmalarından kaynaklanabilecek güçlüklerle baş edebilmenin ve dil gelişimini kendi çabaları ile ilerletmenin hedeflediğini aktarmaktadır. Yani öğrenmeyi öğrenerek geliştikleri ifade edilmektedir. KOALA ilkesinin ana dil öğretmenlerine ve Alman öğretmenlerine koordineli hareket etme olanağı sağladığına vurgu yapılmaktadır. Koordineli çalışma diller arasında dilsel yanlışlıkların ve karışıklıkların engellenmesini sağlamaktadır. Dilsel yanlışlıkların sonradan düzeltilmesinin çok zor olduğunun altı çizilmektedir. Bu sebepten dolayı devamlı ve düzenli iki dilli programların öncelikli olmak zorunda olduğu ifade edilmektedir. Çocukların iki dilli olma zorunluluğunun dışında öğretmenlerin de iletişim kurabilme ve koordineli hareket edebilmeleri için iki dilli özelliklerinin olması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Dirim (2010) 2000/2001 öğretim yılında Almanya'nın tamamına örnek teşkil edebilecek ender bir projeyi hayata geçirmiştir. Bu projenin adı “Hamburger Schulversuch Bilinguale Grundschule” (Hamburg iki dilli ilköğretim deneme projesidir). Projenin başlangıç noktasında Portekizce-Almanca, İtalyanca-Almanca, 2001/2002’de İspanyolca-Almanca ve 2002/2003 yılında ise Türkçe-Almanca eğitimine başlanmıştır. Projeyi Hamburg Üniversitesi'nin akademik ve değerlendirme anlamında desteklediğini aktarmaktadır. Maddi imkânları Hamburg Eyaleti'nin Eğitim Bakanlığı karşılamış ve ayrıca Almanca dışındaki diller için de bu devletlerin başkonsoloslukları ortak karşılamışlardır. Dirim, 2008/2009 yılında proje uygulaması sona erdirildiğinden ve iki dilli eğitimin devamında ise sorumlulukların okulların kendilerine devredildiğinden bahsetmektedir.

Yazar, Hamburg'un iki semtinde ilköğretimde Türkçe ve Almancayı iki okulun üstlendiğini aktarmaktadır. Bu sınıflarda iki sınıf öğretmeni görev almaktadır. Yani Türkçe ve Almanca konuşma ve eğitimi görevini iki ayrı öğretmen yürütmektedir. Dirim, bütün diğer projelerde olduğu gibi burada da Türkçe dersinin diğer derslerden

daha az ders saati olarak verilmesini eleştirmektedir. Ayrıca metotların meslek içi eğitim programı kapsamında uygulanışı tartışma ortamı yaratmıştır. Bu projeyi destekleyen akademik kadroya da gözlem yapma ve değerlendirme yaparak, dil gelişiminde bilimsel raporlar oluşturup sonuçlara ulaştıklarını anlatmaktadır. Proje iki farklı ders metodu olarak ele alınmıştır. Bu amaçla, bir okulda Türkçe dersinde Türkiye’de yaygın olan tümdengelim yöntemi, Almanca dersinde ise tümevarım yöntemi uygulanmıştır. Yazar, ikisi farklı biçimde uygulanan metotların başarı sağlamadığından dolayı iki dil için geçerli olan baş harflerin öncelikli olduğu bir metoda “Anlauttabelle” geçildiğini ifade etmektedir. Dirim, hayat bilgisi derslerinin ise dersin konusuna göre hem Almanca hem de Türkçe olarak dönüşümlü verildiğini aktarmaktadır.

Bu projenin genel sonuçları şöyle açıklanmaktadır: Her öğrenci kendi çevresinden bağımsız iki dilli eğitim programına motivasyonu yüksek bir şekilde katılmıştır. Almanya genelinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanan IGLU okuma testinde öğrenciler, sosyal ve ekonomik seviyelerine göre ortalamayı tutturmuşlardır. Bununla da Türk kökenli çocukların iki dilli eğitim almalarında Almancayı öğrenmelerine engel teşkil etmediklerine vurgu yapılmaktadır. Bunun dışında da dil desteği kısa vadeli olduğu için Türk kökenli çocukların, Almancayı yeterli seviyede öğrenemediklerinin altı çizilmektedir. Yazar, projede görev alan öğretmenlerin “iki dilli ders metotlarını daha dikkatli uygulamaları gerektiğine vurgu yapar. Ayrıca yazar, Hamburg’daki model sınıflar iki dilli eğitimin başarılı uygulanması için yerine getirilmesi gereken koşulları ortaya çıkarmıştır.” der (Dirim 2010: 42-48).

Fredsted (2012: 4) 20 yıl öncesinde iki dilli derslerin çok önem arz etmediğinden, yazılı kaynak ve eğitim modellerini içeren kitapların az olduğundan bahsetmektedir. Küreselleşme ile birlikte göç nüfusunun artışı iki dilli ders hakkını ortaya koymuştur. Avrupa okullarının kuruluş amacının, yabancı ülkelerde görev yapan Avrupalı çalışanların çocuklarının eğitim almalarını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Ders programları ise dil ve kültür açısından aynı seviyede sunulmaktadır. Öğrencilerin tamamının eşit eğitim haklarına sahip oldukları ve ana dili derslerinden yabancı dile geçişlerinin aynı konsept ile sürdürüldüğü anlatılmaktadır. Çocuklar

okula başladıkları andan itibaren ana dilleri asıl dilleri olurken, ikinci dilin ise dil dersi vasıtasıyla geliştirildiğine, okul süresinde L1'in öneminin azalmakta olduğunu fakat ana dilin (L1) asla terk edilmediğinin altı çizilmektedir. Yabancı dile geçişin basamaklı olduğu ve ilk geçişlerin görsel aktivitelerle, spor ve resim faaliyetleri ile gerçekleşerek daha sonra da bilişsel ve dilsel etkinliklere doğru ilerleme sağlandığından bahsedilmektedir. Avrupa okullarının “daldırma” programlarından farklı, ikili bir yolu takip ettiğini yani L2 ders dili olarak kullanılmadığını yabancı dil dersi olarak işlendiğini ifade etmektedir. Daha sonraki aşamalarda ise L2 bilişsel ve dilsel gereksinim duyulan derslere geçiş yapıldığı belirtilmiştir. Hem ana dilde hem de yabancı dilde bağlantı sürekli devam etmekte ve böylelikle okulun hedefi doğrultusunda 2. ve 3. yabancı dilin seçmeli ders olarak verilmekte olduğunu ifadesi yer almaktadır. Avrupa okullarında çalışan öğretmenlerin native speakers olma zorunluluğu vardır. Bu okullarda yabancı dil dersi diğer okullarla aynı ilkelere sahiptir. Fakat kendileriyle aynı yaşta olan öğrenciler, farklı Avrupa ülkelerinden gelen anadilleri ile direkt temas kurabildiklerini belirtilmektedir. Avrupa okullarında sadece İngilizce, Fransızca ve Almanca L2 ve L3 olarak dilin seçilebilmesi eleştirilmektedir. 2007’de ilk mezunlarını veren Avrupa okulları, 22.000 öğrenci arasından 1491’nin lise bitirme sınavlarından %98 başarı elde ettiği belirtilmektedir. Aynı zamanda Fredsted (2012), Avrupa okullarının diğer okullardan daha başarılı olduğunu kanıtlanmadığını ifade etmektedir (Die Gaste, 21: 4).

### **3.5.5. İki Dilli Kitapların Yaygınlaştırılması**

İki dilli kitapların sayısının az olduğu bilinmektedir. İki dilli kitaplar, çocukların dili daha iyi öğrenmesini ve dilin ince noktalarını kavramasını sağlamaktadır. Öncelikli olarak ana dilinin çok okuyarak ve yazarak teşvik edilmesi gerekmektedir. Bunun da ancak aile içinde gerçekleşebileceği belirtilmiştir. Ev ortamında okunan kitaplar çocuğun kelime dağarcığını artırmakla kalmamakta, çocuğun dil gelişimini de desteklemektedir. Küçük yaştan itibaren görsel içerikli kitaplar tavsiye edilmektedir. İlerleyen seviyede ise okunan kitaplar hakkında kısa sorular sorularak bunlara çocuğun cevap vermesi ve düşüncesini ifade etmesi beklenmektedir. Daha ileri seviyede ise çocuğun okuduğu kitap hakkında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi ve buna teşvik edilmesi gerekmektedir.

Kısaca dili geliştiren unsurlar arasında kitapların önemi vurgulanmıştır. Çocukların zihinsel gelişimini ve dil becerilerini zenginleştiren kitapların gerekliliğinden bahsedilmiştir. Göçmen Türk çocuklarının iki dilli olarak yetişmesinde ihtiyaç duyulan iki dilli kitapların sayısının artması gerektiği de tespit edilmiştir (Cebe 2008: 5).

### **3.5.6. Medyanın Dil Becerisine Katkısı**

Bozdağ (2014: 5) medyanın dil gelişimine katkı sağladığının altını çizmektedir. Medyayı kullanabilmek için de dil becerisine sahip olmanın ön şart olduğunu söylemektedir. Ayrıca medyanın başka bir kültürle köprü kurma görevini ve resmi olmayan bir eğitim vazifesini üstlendiğine vurgu yapılmaktadır. Bu sebepten dolayı göçmen çocuklarının dil öğreniminde ve gelişiminde medyanın görevinin önemli olduğu anlatılmaktadır.

### **3.6. Entegrasyon Sorunları**

Almanya'ya göç eden yabancıların, Almancayı yeterince bilmedikleri ve öğrenmeye çalışmadıklarına dair egemen bir bakış açısı mevcuttur. Entegrasyon sorununun Almancanın öğrenilmesini sağlayarak çözüleceği düşünülmektedir. Oysaki sorun farklı ana dillere sahip bireylerin aynı ülkede birlikte yaşamalarından kaynaklanmaktadır. 50 yıldır yani dört kuşaktır Almanya' da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin ne Alman topluluğuna uyum sağladıkları ne de Almanca öğrendiği saptanmamıştır. Almanca öğrenme seviyesi ise çok düşüktür. 3. ve 4. kuşak göçmen Türk çocukları, Almanya'da doğmuşlar ve onların dil sorununun olmadığı düşünülmektedir. Okul başarılarının etkisi yine Almanca ile bağdaştırılmaktadır. Yani Almancayı bilme sorunu değil, yeterli seviyede doğru bilme sorunu olarak ortaya çıkmaktadır.

Türklerin Almanca öğrenmedikleri genel bir düşünce olarak ortaya konulmaktadır. Bu düşünce 1. ve 2. kuşak göçmen Türkler için doğru kabul edilmektedir. Ancak bu düşüncenin 3. ve 4. kuşak için doğru olmadığı saptanmıştır, Çünkü onların Almanya' da okuyan ve Almanca bilmeyen 1. ve 2. kuşakların çocukları olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla sorun aile içindeki dil yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Ercan'a (2008: 6) göre, sorunların daha az yaşanmasına ilişkin ailelerin çocuklarıyla daha fazla paylaşımlarda bulunması gerekmektedir. Öğretmenlere de göçmen çocuklarına sevgi ile yaklaşımları ve görevlerini severek icra etmeleri önerilmektedir. Ayrıca yetkililere ve Alman Devleti'ne, dışlayıcı tavırlarını terk edip, gelecekte iyi bir nesile sahip olmanın çözümü için göçmen çocuklarını kabul ederek ve gelecekteki olarak görmeleri önerilmektedir. Göçmen gençler üzerinden yapılan politikaların barışa zarar vermekte olduğunun ve ırkçı yaklaşımları körüklediğinin de altı çizilmektedir (Ercan, 2008: 6).

### **3.6.1. Almanların Göçmen Türklere Bakış Açısı, Kavramlar ve Tanımlar**

Durlanık'a (2014: 7) göre,

1. 1962-1982 yıllarında göçmenlerin (GAD/Gastarbeiter Deutschland) “ilk göç eden misafir işçiler” ve “Türkçe dil bilgisine uzak bir topluluk” olduğu açıklanmaktadır. İlk işçilerin yani 1. kuşağın ana dilinin Türkçe olduğu, haricinde ise hiçbir dilin olmadığı ve Almancayı da ilkel olarak öğrendikleri açıklanmaktadır.
2. 1982-2002 yıllarında bu kesim, “gurbetçi” ve “yabancı işçi” olarak tanımlanmaktadır. (DAF/Deutsch als Fremdsprache) Göçmen Türklerin 2. kuşağında ana dilinin aile içinde konuşulan Türkçe olduğu, Almancanın ise ikinci dil konumunda bulunduğu belirtilmektedir.
3. 2002' den sonra DAF'ın ikinci dil olarak Almancaya (DAZ/Deutsch als Zweitsprache) dönüştüğü anlatılmaktadır. Araştırmalarda bu kavramların sorun teşkil ettiği ve 3. ve 4. kuşak göçmen Türk çocuklarının ilk dillerini konuşmadıkları ve Almancanın ana dili yerine geçtiği ifade edilmektedir.
4. Göçmen Türklerin 4. kuşağının ise farklı ve çeşitli insanlar olarak nitelendirildiğinden bahsedilmektedir. Dolayısıyla da ana dilini yani Türkçeyi ötekileştirerek iki dilli okulların son bulacağından bahsedilmektedir (2014: 7).

### 3.6.2. Göçmen Çocuklarının Aidiyet Sorunları

Başkurt (2009b: 88) Almanya'ya göç eden 1. kuşak göçmen Türklerin gittikleri ülkenin bir parçası olmayı amaç edinmediklerini ve kendilerine verilen düşük statüyü kabullendiklerini belirtmiştir. 2. göçmen kuşağın ise doğup büyüdüğü ülkenin içinde kendilerini aynı yaş grubu ülke vatandaşları ile kıyasladıkları ve mahrum kaldıkları olanakları ve avantajları keskin şekilde algıladıklarına vurgu yapılmaktadır. 1. Kuşak göçmen Türklerin, Almanya'ya iş gücü için geldikleri ve Türkiye'de iyi bir hayat kalitesini hedefledikleri belirtilmektedir. Bu durumdan dolayı Almanya'daki yaşam tarzlarının gereksiz tüketimden uzak, tasarrufa yönelik bir hayata yönelik olduğu anlatılmaktadır. Geri dönüş planlamaları yaptıklarından dolayı kira bedeli ucuz olan semtleri tercih etmişlerdir. Türk göçmenlerin Alman toplumu ile iletişim kurma, bütünleşme gibi girişimlerinin olmadığı da anlatılmaktadır. Geri dönüş stratejilerinin gerçekleşmemesinin sonucunda bedeli içe kapalı, varoşlarda büyüyen genç göçmen kökenli neslin ödemek zorunda kaldığını ve iki kültür arasında kaldıklarından dolayı da iki dili yarım öğrendikleri aktarılmaktadır. Göçmen Türk ailelerinin en büyük sorunlarının çocuklarını yetiştirme sürecindeki millî ve dini kimliklerinin korunamaması olduğunun altı çizilmektedir. Çocuklar ve ebeveynler arasındaki fikir çatışmaları gerilim yaratmış ve gençlerin yaşadıkları aidiyet sorunları aile içi iletişimsizliğe, işsizliğe ve uyum sorunlarına yol açmaktadır. Bu sorunlardan dolayı aile yapısında geçimsizlik ve dağılmaların meydana geldiğinin vurgusu yapılmaktadır. Göç kökenli gençlerin yaşadıkları aidiyet sorunları ve belirsizlikler, reddedilme korkusunu meydana getirmiştir. Dolayısıyla gençlerin marjinal gruplara yöneldiklerini ve bunun sonucunda da kötü alışkanlıklara ve suç işlemeye meyilli oldukları anlatılmaktadır. Göçmen Türk gençlerinin iki ekstrem, bir de orta grupta yer aldıkları şöyle açıklanmaktadır: 1. grup gereğinden fazla dindar, tutucu ve ulusçu grubu oluşturmaktadır. 2. grubu 3. kuşak göçmen gençler oluşturmaktadır. Bu gençlerin kendi cemiyetinden gitgide uzaklaştığından ve aidiyet buhranı ile çeşitli kültürlerin içinde kaybolduklarından bahsedilmektedir. Bu gruba mensup gençlerin Almanca'yı öğrenmek ve iyi bir eğitim için çifte vatandaşlık hakkını elde etmek gibi pozitif yönlerinin de mevcut olduğu ifade edilmektedir. Ancak küresel yaşamın gerektirdiği

hazır besinler, modayı takip etmek, müzik, karşı cins ile münasebetin özgürlüğü, alkolün tüketilmesi gibi nedenlerle amaçsız bir yaşam tarzına yönelimlerinin arttığına vurgu yapılmaktadır. 3. kuşak göçmen Türklerde aykırı davranışların fazlaştığı görülmüştür. Buna örnek olarak; Almanlarla evliliklerin gerçekleşmesi ve bundan dolayı jenerasyonlar arasında tartışmalardan ötürü evden uzaklaşmaların olması, din değiştirmelerinin ve suç işleme oranının yükselmesi verilebilir. Ayrıca Başkurt, “Bu grup için asimile olmuş grup tanımlamasını da yapmaktadır” (Baskurt, 2009b: 88).

Bu iki aşırı gruptan ayrı, bir de iki kültüre aracılık yapan “köprü” görevini üstlenen, iki kültürle eşit teması olan ve çok dilli, çok kültürlü göçmenlerin olduğunu, belirli politik görüşünü, dini ve soy hüviyetlerini geri planda tutmaktadır. Göçmen Türklerde jenerasyon arasındaki yaşam biçimi farklılıklar göstermektedir. Uyum yetersizliği ve dışlanma göçmen gençleri dini ve millî kimlik arayışına yöneltmektedir. Bu durumun bütünleşmeye değil, asimile olmaya karşı bir mukavemet oluşturduğunun altı çizilmektedir.

### **3.6.3. Asimilasyon**

Tuna (2011: 9) Alman siyasetinin ana dil konusundaki görüşlerinin incelenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Tuna, Almanya’da “uyum politikaları” adı altında asimilasyonun amaçlandığından bahsetmektedir. Asimilasyon taraftarlarının, yani dini kurumların bazı hayır kuruluşlarının ve sağ görüşlü partilerin temelinde şovenizmin yatmakta olduğunu altı çizilmektedir. Şovenizmi savunanlar, kendi kültür ve hayat tarzlarını üst seviyede görmekteler ve göçmenlerin buna uyum sağlamalarını şart koşmaktadırlar.

Asimilasyon çalışmaları bazen devlet, bazen de eyalet politikası çerçevesinde yürütülmektedir. Buradaki politik çalışmalarda ise göçmen Türk çocuklarının öz kültüründen uzaklaştırılarak, ana dili olarak Almancayı benimsemelerinde ve onların yetiştirilmelerinde Alman sosyal hizmet uzmanlarının görevlendirildiklerine vurgu yapılmaktadır (Die Gaste, 19: 9).

#### 4. PISA ARAŞTIRMALARININ SONUÇLARI

1997’ de OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) “İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı”na üye ülkeler tarafından PISA (Program for International Student Assessment), “Öğrenci Bilgilerini Uluslararası Değerlendirme Programı” başlatılmıştır (İleri, 2010: 107).

Bu araştırmanın üç yılda bir yapılacağını ve 2015’ e kadar süreceğini, amacının ise zorunlu öğretimin sonunda 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ayrıca matematik ve fen bilgilerinin hangi düzeyde olduklarını tespit ederek ve bunların uluslararası düzeylerini kıyaslamak olarak açıklanmaktadır.

İleri (2010: 107), 2000 yılında ilk PISA araştırmasına 28 üye ülke ve üye olmayan 4 ülkenin katıldığını aktarmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisin de Almanya’nın 22. sırada, matematik ve fen bilgisi becerilerinde de 21. sırada olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca İleri, Almanya’nın bu sıralama ile OECD ortalamasının altında kaldığını açıklamaktadır.

2003 yılındaki PISA araştırmasına 41 ülkenin katıldığını ve Almanya’nın okuma ve anlama becerisinde 20. sırada, matematik ve fen bilimlerinde 17. sırada yer alarak OECD ortalamasının altında kaldığını ifade etmektedir.

2006’da yapılan PISA araştırmasına 57 ülkenin katıldığını ve Almanya’nın okuma ve anlamada 17. , matematikte 17. fen bilgisinde ise 13. sıraya yükseldiğini belirtmektedir. PISA araştırmalarının başka ülkelerle kıyaslandığında şu sonuçlar ortaya koyulmaktadır: Sıralamalarda iyi puan alan ülkelerde en iyi ve en kötü öğrencinin arasındaki farkın az olduğu, kötü puan alan ülkelerde ise en iyi ve en kötü öğrencilerin arasındaki farkın çok fazla olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır (2010: 107).

Korkmaz (2008: 4) PISA 2006 sonuçlarında geçmiş sonuca göre az bir gelişme olduğunu, fakat sosyal tabaka ve göçmenlerin arasındaki eğitim farkının olumsuz yönlerinin hâlen açıkça yerini koruduğunun altını çizmektedir. Ayrıca yazar buna ek olarak, Almanya’da eğitim gören ikinci kuşak göçmen gençlerin PISA 2006’da

eğitimde sorun teşkil eden öğrenciler olarak gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu gençlerin Almanya’da doğup büyümelerine rağmen Almanya’ya sonradan gelen yurttaşlardan bile daha geride olduklarını, kendi yaşları Alman gençlerden ise iki yıl eğitimin gerisinde oldukları anlamının çıktığını ifade etmektedir.

Bilim ve Eğitim Sendikası (GEW), eyalet hükûmetinin bütçeyi genişleterek gençlerin bireysel teşviklerini desteklemesi gerektiğini dile getirmektedir. Korkmaz, PISA 2006 ve önceki araştırmada da olduğu gibi göçmenlerin eğitimleri ile ilgili somut bir ilerleme yaşanmadığının yine resmileşmiş olduğundan bahsetmektedir. Bu eşitsizlik unsurlarının sadece PISA araştırmalarında olmadığını, ilkokuldaki çocukların okuma becerilerini ölçen IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, okuma becerilerinde gelişim araştırması) araştırmalarında da bunun sosyal katmanlara ve göç faktörüne dayanmakta olduğu ifade etmektedir.

Birleşmiş Milletler Eğitimde İnsan Hakları Raportörü Vernor Munoz, Almanya’da alt sosyal tabakadan gelen göç kökenli gençlerin ve çocukların elemeli eğitim sisteminde ayrımcılığa uğradıklarını gözlemleyip, bu durumu kamuoyuna rapor vererek sunduğunu aktarmaktadır. Bu sorunların kendiliğinden çözüme ulaşmasının olanaksız olduğunu ve ancak eğitimde yetkili kişilerin öncülüğünde bir platform oluşturularak bu konuyla ilgili girişimlerde bulunulması gerektiğini ifade etmektedir (Korkmaz, 2008, 1: 4).

Engin (2011: 6) PISA 2009 araştırmasını bir ayin olarak değerlendirmektedir. PISA 2009 araştırmalarına 34 ülke katılmıştır. Yazar, Almanya’nın okuma becerisinde 16. sırada, matematikte 10. ve fen bilimlerinde 9. Sırada yer aldığını aktarmaktadır. Ayrıca yazar, basının Alman öğrencilerinin başarısını kutladığını, bunun da Alman eğitim sisteminde hiçbir değişiklik yapılmayacağı anlamına gelmesi olarak yorumlamaktadır. Yürürlükte olan eğitim sisteminden en çok göç kökenli çocukların etkilendiğini eğitim kariyerlerine çoğunlukla başarısızlıkla başladıkları ifade edilmektedir. Bunun temelinde ise Almanca eksikliğinin yattığını ve sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan göç kökenli öğrencilerin sayısının, yerli öğrencilere göre iki kat fazla olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar ise bu durumun alt sosyal bir eleme yöntemi olduğunu kanıtlamışlardır.

*“Buna göre son yıllarda okul başarımlarını ölçen uluslararası araştırmalar, Alman eğitim sisteminde başarının katmansal aidiyete bağlı olduğunu ve göç kökenli çocukların eşit not ve başarılarla rağmen yüksek mezuniyet sunan okul türlerine gitme olasılıklarının kat kat daha düşük olduğunu birçok kez yeniden gösterdi” (Engin 2011: 6).*

Araştırmalara katılan öğretmenlerin neredeyse yarısının kendi derslerinde eğitim alan göç kökenli çocukları sorun olarak algıladıklarının altı çizilmektedir. Bu tutumlara karşı öğretmenlerin eğitimi ve pedagoğların daha profesyonel olması ve kısaca Alman eğitim sisteminin kalıcı şekilde iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Die Gaste, 15: 6).

2012 PISA araştırmalarında, okuma becerisinde Almanya 16. sırada yer almaktadır. 2009 yılına göre üç basamak yükselmiştir. Matematik alanında 10. sıra ile 2009 yılındaki yerini korumuştur. Fen bilimleri alanında 2009’a göre iki basamak yükselerek 7. sırada yer almaktadır. Bu sonuçlarla Almanya PISA ortalamasının üzerindedir. Bu sonuçlardan eğitim sisteminin iyi durumda olduğu ve değişime ihtiyaç olmadığı anlamı çıkmaktadır.

## 5. DİE GASTE'DE YAYINLANMIŞ OLAN HABER METİNLERİ

### 5.1. Eğitim-Öğretim Sorunu ve Çözüm Yolu

Die Gaste | 5

Kalkınmış ülkeler arasında yapılan PISA araştırmasının ortaya koyduğu gibi Alman okul sistemi hem eleştiri hem de ayrımcı. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

### Eğitim-Öğretim Sorunu ve Çözüm Yolu

Mevlüt ASAR  
Öğretmen/Yazar

Ekonomik ılımlı bir Orjinate üye ülkeler arasında yapılan PISA araştırması sonuçları yayımlandı. Alman öğrencileri en alt sıralarda yer aldığı ortaya çıktı. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

#### BAŞARIYI ZARARLIYI NEDENLERİ

Kalkınmış ülkeler arasında yapılan PISA araştırmasının ortaya koyduğu gibi Alman okul sistemi hem eleştiri hem de ayrımcı. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule*

sonunda alınan diplomalara bakılmıyorsa, tabii ki Türkiye kökenli öğrencilerin başarılarını düşüklüğüne hem de dikkatli bakıyor.

Özetle şu ya da bu okulla Almanya'da eğitim alan öğrencilerin başarıları, sosyal, kültürel, dil ve diğer faktörlerin etkisiyle farklılık gösteriyor. Ancak bir de sosyal sınıflara bakarsak, göçmenlerin başarıları, sosyal sınıflara göre daha düşük oluyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

Aynı şekilde UNICEF'in açıkladığı raporda da bu sonuçlar ortaya konuldu. Nüfusede bütün sosyal sınıflara rağmen Almanya'da bir okula, özellikle de eğitim alanında ayrımcılık yapılmıyor. Alman okul sistemi sosyal eşitliği yeniden yaratıyor. Öğrenciler de bu ülkede sosyal eşitlik ortamında yetişiyor. Bu durum toplumun en zayıf kesimini oluşturan göçmenlerin çocuklarını daha çok etkiliyor. Örneğin ilköğretim öğretmenleri, *Gymnasium*'a gidebilecek durumdaki öğrencilere *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'leri tavsiye ediyorlar. Hatta kurumsallaşmış ayrımcılık söz konusu!

(Die Gaste, Sayı: 3, s. 5)

Mevlüt Asar bu haberinde, PISA araştırmalarına değinerek başlamış ve bu araştırma sonuçlarının göçmen çocuklarının başarılı veya başarısız olmasındaki sebepleri açıklayan bir belge olduğunu dile getirmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre her ne kadar bazı Avrupa ülkelerindeki göçmen çocuklarının başarılı olduğu ortada çıkmış olsa bile, Almanya'daki bazı politikacılar, Alman öğrencilerin en alt sıralarda yer almasının nedeni olarak göçmen çocuklarını ileri sürmektedir.

Asar da bu yazısında, Almanya'nın bu düşüncesine karşı çıkar ve göçmen çocuklarının başarısız olmasının nedenlerinin başka yerlerde aranması gerektiğini vurgular. PISA araştırmasının sonucuna ve UNICEF'in açıkladığı rapora dayanarak

da bu başarısızlığın nedenini, Alman eğitim sisteminin eleyici ve ayrımcı olmasına bağlamıştır. Ona göre burada sorun göçmen çocukları değil, kendisini yenilemeyen Alman eğitim sistemidir. Alman eğitim sisteminin ayrımcılık yapmasını ise, göçmen çocuklarının *Gymnasium*'a gidebilecek durumda olmasına rağmen, *Hauptschule* ya da *Gesamtschule*'ye yönlendirilmesi ile örneklendirmiştir.

Alman hükûmeti her ne kadar bunu kabullenmek istemese de Almanya bir göçmen ülkesi durumundadır. Ama buna rağmen Alman hükûmeti, göçmen çocukları için uygun olacak bir eğitim sistemi geliştirmemekte ve onların sorunlarına çözüm aramamaktadır. Ancak burada Asar, sorunun kaynağının sadece Alman eğitim sisteminde değil, göçmen çocuklarının ailelerinde de aranması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü ona göre aileler, diğer ülke vatandaşlarının ailelerinin aksine çocuğunun geleceği ve eğitimine değil, farklı alanlara yatırım yapmaktadırlar.

Bu sorunların çözüm yolu ise, ilk başta Alman eğitim sisteminin kendini yenilemesinden geçmektedir. Daha sonra ise ailelere görev düşmektedir. Aileler çocuklarını çok erken yaşta Almanca öğrenmeye teşvik etmelidir. Bunun için de sadece göçmen çocukları için değil, ebeveynlere yönelik de programların geliştirilmesi gerekmektedir.

Göçmen çocuklarının başarısız olmalarındaki sebeplerinden birini genel olarak, Alman eğitim sisteminin göçmen çocuklara eşit haklar tanımaması ve ayrımcılık yapması olarak açıklayabiliriz. Asar'ın da ifade ettiği gibi bu çocukların aileleri 50 yılı aşkın bir süredir Almanya'da yaşamaktadır ve bu çocuklar da Alman çocukları gibi anaokulu, ilkokul gibi süreçlerden geçmektedir. Dolayısıyla Alman dilinde eğitim alan ve Almancaya hakim olan göçmen çocuklarının hepsinin başarısız olması da imkânsızdır. Bu konuda Alman hükûmetinin ve Alman eğitim sisteminin bu husustaki tutumlarını değiştirmesi ve gerçekten sorun yaşayan göçmen çocukları için de ayrı çözüm yolları arayışı içine girmesi gerekmektedir.



öğrenmesine yol açmakta olduğunu ve bunun sonucunda ise yarım dilliliğin çocuğun okuldaki başarısını etkilediğinin altını çizmiştir. Göçmen çocuklarının şartlarının olumsuz yönde olduğunu aktarmaktadır. Bilimsel açıklamalardan uzak bazı öğretim görevlileri ve politikacılar göçmenlerin dillerini saygın kabul etmemekteler. Yazar, ister göçmen olsun veya olmasın bir dilin saygı görmesinin dilin kişisel gelişiminde büyük ölçüde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Göç kökenli çocukların Almanca öğrenmeleri konusundaki eksikliklerin giderilmediği sürece okul ortamındaki başarısızlıklarının kaçınılmaz olacağını ifade etmektedir. Göçmen çocuklar başarısız olarak nitelendirildiklerinde ise büyük kayıplara dönüşmektedir. Eğitimsel eksikliklerin giderilmemesi göçmen çocuklarında uyum sorunlarına sebebiyet verdiğini ifade etmekte.

Enternasyonal mukayeseler bazı çözüm tekliflerini şöyle sunmuştur:

1. Üç yaştan itibaren Anadili ve ikinci dili teşvik etmek
2. Tamgün okul, oyun yeri niteliğinde değil de Eğitim bilimsel destekli olması
3. Eğitim koşullarını göçmen çocuklarına uygun hale getirmek ve Ana dillerini kapsayan Almanca ders programları düzenlemek
4. Alanında uzman öğretmenler yetiştirmek ve başarı değerlendirmelerinde kullanılan ölçeklerin doğru hazırlanması
5. Göçmen çocuklara daha fazla ders saati ayrılması ve öğretim bilgisi konusunda uzman öğretmenler tarafından verilmesi

Bütün bunlar eğitimin kalıcılığını ve etkili olmasını sağlayacağını açıklamaktadır. Dil desteğinin kısa süreliğine değil de uzun yıllara yayılması gerektiğinin de vurgusunu yapmaktadır.

Egzotik anadiline sahip göçmen çocuklarının bir anda ikinci dili öğrenmesi beklenemez. Bu sebepten erken yaşta dil desteğinin önemi anlatılmaktadır. Göçmen çocukların başarısız olduğuna dair ön yargılar, köken dillerinin küçümsenmesi ve yetersiz ders müfredatları dilin gelişmesini sekteye uğratmaktadır. Sonuç olarak, yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışan küçük göçmen çocukların bu yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı öz benlikleri de zarar görmektedir.



Son 10 yılda küçük yaştaki çocuklarda tek bir dil üzerine yani Almancaya yoğunluk verildiği ifade edilmektedir. Gogolin, diğer dilleri yok saymayı ve tek bir dile indirgemeyi dillere karşı geleneksel savunmacı tutuma dayandırmaktadır. Bu tutumun da giderek okul öncesi kurumlarda dayatma şeklini aldığı açıklaması yapılmaktadır. Almancayı teşvik eden kurumların sayısı az olmakla beraber alınan sonuçların olumlu olmadığı görülmektedir. Çocukların arasındaki farklılıklar çok fazladır. Bunun nedeni okul öncesi kurumlarda çocukların bireysel öğrenim farklılıklarının göz önünde tutulmaması, görevli kişilerin dilsel eğitim konusunda uzman olmamaları ve eğitimin belli bir kalıp çerçevesinde yürütülmesi olarak ifade edilmektedir.

Yapılan araştırmalarda çok dilli göçmen çocuklarına doğru bir eğitim verildiği takdirde bu bireylerin, erken yaştaki dil edinim izlemlerini diğer dile aktarabildikleri ve kavradıkları ifade edilmektedir. Bunun için de bu dönemde göçmen çocukların uzman kişiler tarafından desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Lengyel, bilimsel tespitlere rağmen göç kökenli çocukların bilişsel yeteneklerinin oluşması için olanakların kullanılmadığından bahsetmektedir. Ayrıca Lengyel, erken yaşta dil desteğinin amacının dilin kusurlarını düzeltmeyi amaç edinmemesi gerektiğini, aksine dili özgürce ve merakı doğrultusunda edinmeyi hedeflemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Alman Gençlik Enstitüsünün uyguladığı bir projede müzik, hareket, fen bilimleri ve medya eğitim faaliyetleri ile yola çıkılarak, çocukların ilgi ve becerilerine göre eğitim denemesi yapılmıştır. Sonuçlar ise kalıcı bir etki sergilememiştir. Çok dilliliğin eğitiminin standart bir kalıp çerçevesinde uygulanması da mümkün görünmemektedir. Eğitim faaliyetleri yöresel ve belli kesimlerin öncülleri doğrultusunda tasarlanırsa uygulanma imkânına kavuşacaktır.

## 5.4. Tam Gün Okul

Die Gaste | 11

### Göçmen Çocukların Eğitim Fırsatı İçin Tam Gün Okul

Neriman ORMAN/Sinem ULUTAŞ

2000 yılında OECD'in PISA araştırmasının sonu-  
çları göçmen kökenli çocukların eğitim  
sistemindeki başarısızlıkını tartışmaya yol aç-  
mıştır. Genel olarak öğrencilerin okuma, matematik ve  
fen bilimlerindeki başarısızlığına vurgu yapılarak, ayrı-  
ca göçmen kökenli çocukların dil sorunları da farklı  
tartışmalara yol açtı (Bkz. Prenzel 2007, s. 13). Bu son-  
uçların doğrultusunda tam gün okulların gelişimi  
üzerine bir tartışma ortaya çıktı (Bkz. Spies/Secklin  
2005, s. 6 f). Sorun şu: Tam gün okullar göçmen kökenli  
çocukların Alman eğitim sistemindeki başarısızlığını  
önleyebilir mi ve nasıl önlenebilir?

#### Tam Gün Okul Nedir?

Tam gün okul iki modele ayrılır: İsteğe bağlı  
ve zorunlu tam gün okul.

İsteğe bağlı (*Offene Ganztagschule*) tam gün  
okul öğleden sonrasındaki programın sunmasıdır. Yani öğleden  
sonce ders programına göre ders yapılır. Öğle tatilinden  
sonra öğrenciler kendilerini seçimine göre bir öğle  
bir destekleme ve serbest zaman değerlendirme kus-  
turu verir. Öğrenciler isteğe bağlı okul programına  
bir yıl ya da iki yıl için katılırlar. Zorunlu tam gün okul  
öğleden sonrasındaki programın sunmasıdır. Zorunlu  
tam gün okul tüm öğrenciler için yükümlüdür. Ders  
çalışmasına göre dersler bütün gün dağıtılır, öğrenme  
mezurlarına göre serbest zaman programları ön-  
sümlenir olarak sunulur.

İsteğe bağlı tam gün okul seçime göre, ya tam  
gün ya da yarım gün olarak ders sunmaktadır. Bu okul-  
ların genel olarak amaçları sosyal ve kültürel programları  
ebeveynler tarafından desteklenmektedir ve bu okul  
formu içinde çocukların bakımını tam gün yapma-  
sını destekler. Zorunlu tam gün okul biçiminde  
ise, okul gününün tümünde bakımını bir eğitim o-  
lanı sunmaktadır ve çocukların okul dışındaki sos-  
yal gelişiminde önem verilmektedir (Bkz. Appel/Rutz  
2009, s. 101 f).

#### Tam Gün Okulun Toplumsal Boyutu ve Aile İçindeki Rolü

Toplumsal boyutta, sosyal alan ve aile önemli bir  
rol oynamaktadır. Tam gün okulda ana dilinde sosyal  
eğitilimi sağlamak ve çocukların gelişimi için  
olanakların desteklenmesidir.

Strateji olarak tam gün okul, dezavantajlı ma-  
halelerde yaşayan çocukların ve gençlerin daha iyi  
bir yaşam ortamında bulunmasını sağlar. Fakat  
etnik gruplarda, düşük gelirli ailelerden gelen ve dil  
becerilerinin gelişmesinde büyük avantaj sağlayacak  
okul dışı programlardan etnik kökenli çocukların yarar-  
lanma oranları göçmenlerin tam gün okullarından daha  
düşüktür. Sosyal beceri edinimi ve dil öğretiminin etkileriyle  
özenli bir rol oynar (Bkz. Floerke 2010, s. 120). Bu-  
rada okul dışı öğrenme fırsatları da dikkate alınma-  
lıdır, çünkü öğrenme süreciyle göçmen çocukların  
Alman okul sistemindeki ayrımcılığa uğramasına  
neden olabilir.

İsteğe bağlı okul dışı öğrenme ortamı, bakım-  
sız ve zorunlu okul dışı öğrenme ortamı, niteki toplum için bel-  
irleyicidir. Bu açıdan ana görevlerinden biri, "bakımına  
göre seçme"dir ve bu da adil olmaktır. Her ne kadar  
seçimin, cinsiyete ya da toplumsal ve etnik kökenle-

göre yapılmaması için verilmesi de, göçmen çocukları-  
nın topluca ayrımcılığa uğradıkları gözardı edilmez.  
Örneğin Hessen Eyaletindeki verilere göre, 2007/2008  
eğitim yılında göçmen çocukların oranları Alman okul-  
larında göçmen çocukların oranları Alman okulunda  
göre üç kat daha yüksektir. Ya da başka bir örnek: Ya-  
bancı çocukların 96'su *Sonderschule*'ye gitmeleri ön-  
enilirken, bu oran Alman çocuklarında 94'dür. Alman  
çocuklarının 936'sı ilgisiz (*gymnasial*) öğrenim için  
başvuru ederken, bu oran yabancı çocuklarda 916'dır.  
*Hauptschule* durumu tam tersidir. Yabancı çocukların  
932'si bu okullara gönderilirken, Alman çocukların  
oranı 911'dir. Burada özellikle ebeveynler, çocuklarıyla  
yeterli kadar ilgilenmedikleri gibi iddialarla yüz yüze  
kalmaktadırlar (Bkz. Diehm 2004, s. 184).

Ebeveynler, çocuklarıyla yeterli kadar ilgilenme-  
dikleri iddiası her ne kadar tartışılır olsa da, ebe-  
veynlerin sosyal ve ekonomik durumu ve "yeterli" Al-  
manca konuşma konusunda bulunulacak olursa, bu  
çocukların aileleri tarafından yeterince desteklene-  
medikleri düşünülebilir. Fakat burada vurgu yapılmamış  
göçmenlerin, bu durumdan yararlanma talepleri sorunu-  
lu tutmamalı, ailelerin bu durumda olmalarının nedenleri  
de sorulmalıdır.

Bu nedenle Hradil ebeveynlerin genel olarak çoc-  
ukların eğitimlerine ilgilerinin düşük olduğunu ama da ba-  
etkin olarak destekledikleri takdirde çocukların önemli  
başarılar elde edebileceklerini vurgulamaktadır (Bkz. Hra-  
dil 2004, s. 158).

Göçmen çocukların için okula iyi ve verimli bağ-  
laya bilimleri anaokullarla bağlıdır. Okul kurumunun da  
bakım ve eğitimi için yeterli kaynakları olması, okulun  
genel olarak başarılı olmasını sağlar. Çocukların okul  
dışı öğrenme ortamında bulunması, okulun genel olarak  
başarılı olmasını sağlar. Çocukların okul dışı öğrenme  
ortamında bulunması, okulun genel olarak başarılı olma-  
sını destekler (Bkz. Diehm 2004, s. 185).

Tam gün okulun göçmen çocukları ve gençler  
için neden bir eğitim fırsatı olarak nitelendirildiği ni  
şöyle vurgulayabiliriz: Göç kökenli çocukların ve genç-  
lerin günümüzdeki Alman eğitim sistemindeki katkı-  
lımlarına bakacak olursak, bu çocukların Alman çoc-  
uklarına kıyasla eğitim başarılarındaki açık gözardı  
edilmez. Bu konuda önemli olan ebeveynlerin deste-  
ği, örneğin dil öğretimidir. Çünkü ebeveynlerin  
katılımı çocukların eğitim gelişiminde önemli bir rol  
oynar (Bkz. Diehm 2004, s. 179).

Bu nedenle göç kökenli çocukların ve gençlerin  
başarılarındaki açık gözardı edilmez. Bu konuda önemli  
olan ebeveynlerin desteği, örneğin dil öğretimidir. Çünkü  
ebeveynlerin katılımı çocukların eğitim gelişiminde  
önemli bir rol oynar (Bkz. Diehm 2004, s. 179). Tam gün  
okullarında, çocukların öğrenme ortamında bulunma-  
sını destekler. Çocukların okul dışı öğrenme ortamında  
bulunması, okulun genel olarak başarılı olmasını  
destekler (Bkz. Diehm 2004, s. 185). Çocukların okul  
dışı öğrenme ortamında bulunması, okulun genel olarak  
başarılı olmasını destekler (Bkz. Diehm 2004, s. 185).

Okul etkin bir destek sonucunda fırsat eşitliğine ulaş-  
tırılabilir. Ancak tam gün okul, göçmen çocukların  
eğitim sistemindeki mağduriyetini hem en or-  
dan kaldırır, hem de destek sağlar. Sadece sunduğu destek ve  
teknikler, öğreniminde eğitim ortamında iyi öğrenme  
sağlayacaktır. Göçmen çocukların geleceğini etki-  
leyen bazı mağduriyetleri göz önünde bulundurularak  
okula, bu gelişiminin çok değerli olduğu görülmektedir.

#### Hessen Eyaletindeki Durum

*Kulturwissenschaften*'un verilerine göre Hessen eya-  
leti okulların tam gün sunumunu geliştirmesi için  
2014/2015 eğitim yılında 80 milyon euro civarında  
bir bütçe ayırmıştır. Aynı adımı tam gün okullar ve  
okulların eğitim için tam gün sunumunu geliştirebilir.  
Bu gelişim bölgelerdeki ihtiyaçta göre geliştirilerek ve  
ilkelere desteklenmektedir. Okulun bölgesindeki genç-  
lere yardım eden kurumlarında, okul taşıması kurumu-  
larında, müzik okullarında, spor merkezlerinde, des-  
tekleyici merkezlerde ve farklı kurumlarında büyük  
ilgi ve destek alıyor. Hessen eyaletinde 2014/2015 öğ-  
retim döneminde 958 okul tam gün hizmet vermekte-  
dir. Böylelikle Hessen eyaletinde tam gün hizmet  
veren okulların sayısı 1999 yılından bu yana yedi kat  
artmıştır. Bu gelişim içinde eyalet tam gün eğitim bö-  
lgesinde eğitim için devlet ve pedagojik personel için  
1.791 işi tam gün sunmaktadır. Ayrıca 2014/2015 öğ-  
retim döneminde tam gün programı çerçevesinde  
129 okul kurumunun geliştirilmesinde ve profil  
değiştirilmesinde yararlanıyor. (Bkz. *Hessische Kultu-  
rwissenschaften*)

Kaynaklar:  
Appel, Stefan/Rutz, Georg (2009): Handbuch Ganztagschule.  
Praxis – Konzepte – Handlungsfelder. Reihe Politik und Bildung, Band  
19. Schwabach am Main.

BMFSFJ: Informationsseite zum Ganztagschulprogramm. <http://www.ganztagschule.de>, 16.09.2010.

Diehm, Ingrid (2004): Ganztagschulunterricht als Inklusionshilfe  
für ethnische Minderheiten. Nicht-formale und informelle Lernen in  
der Erwachsenenbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.):  
Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen  
Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 179-199.

Floerke, Peter (2010): Ganztagschule in einer diversifizierten Stadt.  
Sozialwissenschaftliche Intervention und Kooperation. In: Buchter,  
Hilbert/Coelen, Thomas/Diehm, Ingrid (Hrsg.): Ganztagschule.  
Erfolgschancen und Zukunftsaussichten. S. 111-124.

Hessischer Kultusministerium: Ganztagschulprogramm des Landes  
Hessen. Ganztagschulprogramm. <http://www.kultusministerium.hessen.de/schule/ganztagschule>.

Hradil, Stefan (2004): Soziale Inklusion in Deutschland im inter-  
nationalen Vergleich. Wiesbaden.

Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2008): Auf dem Weg zu einem  
neuen Bildungsverständnis. Ganztagschule oder Ganztagsbildung. In:  
Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztags-  
bildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissen-  
schafts- und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 7-16.

Renzel, Ingrid (2009): PISA 2006: Was sagt die Ergebnisse über  
die Lernentwicklung. Vergleichende Länderstudie. S. 13-20.

Spies, Anke/Secklin, Gund (2005): Aktuelle Entwicklungen von  
Ganztagschule und Jugendhilfe – Zugänge. In: Spies, Anke/Secklin,  
Gund (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und  
Jugendhilfe. Dimensionen und Fallbeispiele der Einzelforschung.  
Band 1. Bad Homburg, S. 6-24.

Toppe, Sabine (2005): Soziale Bildung in der Schule. Neue  
Chancen für Kinder und Eltern in der Ganztagschule? In: Spies,  
Anke/Secklin, Gund (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen  
an Schule und Jugendhilfe. Dimensionen und Fallbeispiele der Einzelfor-  
schung. Band 1. Bad Homburg, S. 130-148.

(Die Gaste, Sayı: 36, s. 11)

Neriman Orman ve Sinem Ulutaş bu gazete haberinde, 2000 yılında  
OECD'nin ve PISA araştırmalarının sonucunda göçmen öğrencilerin okul  
başarısızlıklarının Tamgün okul sistemine geçişle önlenilebilirliğinin olduğunu  
irdellemektedirler. Tamgün okul modelini iki kategori altında ele almaktadırlar.  
İsteğe Bağlı ve Zorunlu Tamgün Okul. İsteğe Bağlı Tamgün Okul Modelinde,  
müfredat dersleri öğleden önce zorunlu olmaktadır. Öğleden sonra ise öğrencilerin  
seçmeli ders olarak seçtikleri dersler kurs niteliğinde olup yarım dönem devam  
zorunlu olduğu taşımaktadır. İsteğe Bağlı Tamgün Okul Modeli velileri de hoşnut

etmektedir. Zorunlu Tamgün Okul Modeli ise eğitim kurumundaki öğrencilerin hepsini kapsamaktadır. Dersler ders programı çerçevesinde serbest zaman etkinlikleri de dahil edilerek tüm güne yayılmaktadır. Zorunlu Tamgün Okul Modeli'nde, öğrencilerin okul çerçevesinde toplumsal olarak kaynaşmalarına önem verilmekte ve onlara bütünsel eğitim imkânı sunulduğunun altı çizilmektedir. Tamgün okulunun sosyal boyutu ve aile çerçevesindeki rolü şöyle açıklanmaktadır: Bu okulların amaçları arasında çocukların sosyal eşitsizliklerinin bertaraf edilerek, eğitime katılımlarının arttırılmasını teşvik etmek olduğu, ayrıca olumsuz yaşam şartlarındaki mahallelerde ikamet eden çocukların olumlu ortamlarda bulunmalarını sağlamak olduğu hedeflenmektedir. Farklı aile yapısından gelen çocukların ise dil gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını ve içselleme vasıtasıyla göçmen çocuklarının ayrımcılığa uğramalarını engellemenin mümkün olabileceğinin üzerinde durulmaktadır. . Okulun başarısının toplumun niteliğini belirlemede etkili olduğuna vurgu yapılmaktadır. Başarıya göre seçim adaletli olmalıdır, ifadesiyle birlikte göç kökenli çocukların okul seçiminde ayrımcılığa uğradıklarının da altı çizilmektedir. Göçmen çocuklarının sınıfta kalma oranının Alman çocuklarından 3-4 kat daha fazla olduğu açıklanmaktadır. Bu durumun göçmen ebeveynlerden kaynaklandığı iddialar arasında yer almaktadır. Ancak, onların sosyo-ekonomik durumları ve yetersiz eğitimleri çözümü zorlaştırmaktadır. Bu nedenle göçmen çocuklarının okullarda başarılı olabilmeleri için kreş ve anaokulu desteğini almalarının önemi vurgulanmaktadır.

Göç kökenli çocukların okul başarısının, ebeveynlerin desteği ile ve Tamgün Okullarının yaygınlaşmasıyla daha verimli hâle geleceğinin altı çizilmektedir. Bunun da eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılmasına katkı sağlayacağı vurgusu yapılmaktadır. 2014/2015 eğitim ve öğretim yılında Kültür Bakanlığının mali desteği ile 958 tane okul da Tamgün Okul sistemine geçmiştir.



Gymnasium okullarında düzenli ders olarak göç kökenli öğrencilere kendi anadillerinde eğitim alma fırsatı sunmaktadır. Ancak 1990'ların ortalarında Türkçenin de liselerde mezuniyet dersleri arasına katılması tasarlanmaktadır. Göçmen çocukların kendi ana dillerinde ders imkânı bulmaları onların akademik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu da dolayısıyla onların başarılarını yükseltecektir. 2003 yılında Dil Öğretimi ve Dilsel Çeşitlilik Eylem Planı'nda, Almanya'da yaşayan her yurttaşa ana dilinin dışında iki dilde eğitim fırsatının tanınması hedeflenmektedir. Bu eylem planında göçmenlerin köken dilleri de yer almaktadır. Göçmenlerin ana dillerinin de içeriğe eklenmesini olumlu kılan nedenlerin arasında üç öneri sunulmaktadır. Bunlar,

1. Dillere karşı olan isteksizliklerin olumlu yönde ilerlemesini sağlamak için planlı olmayan, karşılıklı dilsel ve kültürel iletişime geçme imkânı verilmesinin motivasyonu arttıracığı tahmin edilmektedir.
2. Okul dışında kullandıkları köken dillerini okul ortamında farklı yönleri ile kullanabilme fırsatlarını elde edebilecekleri ve dilsel gelişme sağlayabilecekleri söylenmektedir.
3. Köken dilinde ders görmek, öz dilsel kimliğin bilincine varmalarını, kültür ve tarihin kavranmasını destekleyerek okulun ve bireylerin kültürlerarası açılımına katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Farklı görüşlerde olan kişiler çok dilli okul programlarına karşı çıkarak bu okulların işlevselliğini sorgulamakta ve bu projeyi zaman kaybı olarak görmektedirler. Bu kişiler bunun Almanca öğrenme sürecini sekteye uğratacağını savunmaktadır. Bunun aksine görüşler de köken dilinin yaşanılan ülkenin diline negatif etki etmediğini savunmaktadır.

Reich ve Hecker'e göre, Almanya'da şartlar uygun değildir. Fakat dil politikalarının ikinci yabancı dil yerine köken dilini ders olarak seçme imkânını mümkün kılmaktadır. Tamgün Okulları'nın da zaman sorunsalını aşacağını savunmaktadırlar. Yazarlar, Köken dili derslerini verebilecek yeterli donanımda öğretmenlerin bulunduğunu ve bazı Alman eyaletlerinde müfredat geliştirme işlerinin yararlı olduğundan bahsetmektedirler. Köken dili derslerinin diğer derslerle ortak yürütülmesi için okul idareleriyle de işbirliğinin gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Dilsel eğitime hizmet bağlamında öğretmenlerden, dil konferansları düzenleyerek uygun değerlendirme ölçeklerinin hazırlanmasına katkıda bulunmaları beklenmektedir.



Ali Uçar bu yazısında, özel eğitime muhtaç göçmen çocuklarının okul durumunu incelemiş ve bununla ilgili birkaç soruna değinmiştir. Özel eğitim kavramını açıklayan ve bunun paralı eğitim ile karıştırılmaması gerektiğini de vurgulayan Uçar, Almanya'daki *Sonderschule*'nin bir üst kavram oluşturduğunu ve özür durumuna göre 10 farklı *Sonderschule* olduğunu ve bu okullar içerisinde en çok sorun yaratan okulun "*Sonderschule für Lernbehinderte*" yani "Öğrenme engelli" çocuklar okulunun oluşturduğunu da ayrıca belirtmektedir.

Uçar bu çalışmada *Sonderschule*'nin sadece bu çeşidiyle sınırlı kalmaktadır. Bunun nedeni ise:

1. Bu okullara çoğunlukla ekonomik durumları zayıf olan ve toplumun alt tabakalarında bulunan ailelerin çocuklarının gitmesi.
2. Alman eğitim tarihinde en çok mahkeme davalarına konu olması (Bunun sebebi ise, bu okula gönderilen çocukların ailelerinin bu durumu kabul etmemesi ve çocuklarının haklarını savunmak istemesi).
3. *Sonderschule*'ler içinde en çok "*Sonderschule für Lernbehinderte*" okulunda yığılma olması ve bu yığılmayı da en çok göçmen ailelerin çocuklarının oluşturmasıdır.

Uçar, göçmen çocuklarının neden bu okullara gönderilmesini merak etmiş ve bu soruya cevap aramıştır. Çocuklar bu okullara gönderilmeden, teşhis ve tanıda doktor raporu, bilgi testleri ve psikolojik testler gibi aşamalardan geçmektedirler. Doktor raporu, çocuğun öğrenme ve davranışlarını etkileyen tıbbi nedenlerin olup olmadığını; bilgi testleri, çocuğun okul bilgisini ölçmektedir. Psikolojik testler ise zekâ testleri olarak adlandırılır ve en çok sorun oluşturan testtir. Çünkü bu testler her ne kadar kültürel ve dilsel arka nedenlere bağlı olmadan yapılsa da, testlerde kullanılan kavramlar, soru biçimleri vs. çocuğun yetiştiği dilsel ve kültürel ortamdan bağımsız değildir. Uçar, bu testlerin amacını sorgulamakta ve bu testlerin daha çok, çocuğu elemek veya dışlamak için bir kılıf olarak kullanılmasına karşı çıkmaktadır.

Uçar, dil bilmemenin *Sonderschule*'ye gitmek için bir neden olamayacağını düşünmektedir. Bu sorunun çözümünün ilkokulda olması gerektiğini fakat ilkokulun dil öğretme ile ilgili görevini yapmadığını ve çözüm için de asıl görevi "dil



Johannes Mand bu yazısında, Almanya ve diğer bazı Avrupa ülkelerindeki engelli okullarını ele almıştır. Almanya’da “*Sonderschule*” ya da “*Förderschule*” olarak adlandırılan okullardan anlaşılması gereken şey bedensel ya da görme engelli çocukların gittiği değil, daha çok öğrenim engelli ve özel pedagojik desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin gittiği okul olmasıdır.

Mand yazısında, bu okullardaki göçmen çocuklarının sayısının çokluğuna değinerek, Reimer Kornmann ve birçok uzmanın bu meseleyi bir sorun olarak görmesine işaret etmektedir. Alman aileler bu okullardan alınan karnenin iş piyasasında hiçbir değerinin olmadığını bildiklerinden, çocuklarını bu okullara göndermekten kaçınmaktadırlar. Buna karşın göçmen aileler, çocuklarının *Förder-*ya da *Sonderschule*’ye gönderilmesine tepkisiz kalmaktadırlar. Bunun sebebi ise göçmen ailelerin bilgilendirme toplantılarında, *Förder- Sonderschule*’de özel eğitilmiş öğretmenlerin olduğu gibi sınıfların da küçük ve iyi olduğuna inandırılması ve ailelerin bu durumda kendilerini savunamamasıdır. Mand *Förder- Sonderschule*’ye giden göçmen çocuklarının oranlarına da yüksek olmasına değinmektedir. Buna örnek olarak da Kuzey Ren Vestfalya’daki okula giden öğrenci oranlarını vermektedir. Buna göre göç geçmişi bulunan öğrenci oranı % 4,2 iken, göç geçmişi olmayan öğrencilerin oranı % 1,2 düzeyindedir.

Mand’a göre bu okullara giden öğrencilerin çoğunu yoksul ailelerden gelen iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Mand ayrıca, bu okullara gönderilen öğrencilerin tabi tutulduğu testleri de eleştirmektedir. *Sonderschule*’nin bir öğrenim engelli okulu olduğuna değinmiştik. Fakat gerçekten bir öğrenim engellilik durumu mevcut ise bu durum zekâ testleri ile saptanmaktadır. Ancak burada tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrenciler aynı sınava tabi tutulduğundan, nesnellikten uzaklaşmaktadır. Çünkü tek dilli öğrenciler için geliştirilmiş olan testlerle iki dilli öğrencilerin öğrenim düzeylerini ölçmek mümkün değildir. . Mand bu zekâ testlerinin, batı kökenli olmayanlardan daha kötü sonuçlar elde edebilecekleri şekilde tasarlandığını ileri sürmektedir.

*Förder- Sonderschule*’nin öğrencilere bir şey katmadığı hâlde Alman ailelerin bu okullardan uzak durması gerekirken, göçmen çocuklarının haksız nedenlerle bu okullara gönderilmesi, Alman eğitim sistemindeki öğretmenlerin ayrımcılık yaptığını ve adil olmadıklarını göstermektedir.



diye adlandırılan okullarda eğitim gören çocukların sayısının eksildiği anlamına gelmediğinin, aksine özel destek eğitimi gören öğrencilerin oranının arttığının vurgusu yapılmaktadır. Eyaletler arasında da % 4,7 ile % 10,9 oranında farklılıkların görüldüğü aktarılmaktadır. Göç kökenli çocukların dil sorunundan dolayı zihinsel engelli okullara yönlendirilmelerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu da belirtilmektedir.

Diefenbach'ın soruna dair araştırmasında, Rheinland Pfalz Eyaletinde göç kökenli çocukların, göç kökenli olmayanlara göre 1,37 kat daha fazla Förderschule'ye gönderilme riskinin olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca Fingerle Förderschule'den mezun olan öğrencilerin iş fırsatlarının güvence altında olmadığını aktarmaktadır. Almanca bilgisi zayıf olan öğrencilerle başa çıkmak istemeyen, önyargılı bakış açıları olan öğretmenlerden ve eğitsel kaynakları karşılamayan okul idarelerinden dolayı Förderschule'ye yönlendirildiklerini ifade etmektedir. Özellikle “öğrenim engelli” kavramı bir çocuğun Förderschule'ye sevk edilmesi için yeterli görülmektedir.

Fingerle bu tanımın belirsiz olduğunu ve gerilik boyutlarının öğrenimsel, zekâ, dikkat ve eksik temel bilişsel yeterliliklerle ilgili olduğunu bunun da kolayca teşhis edilemeyeceğini vurgulanmaktadır. Bunun öğrencilerin yeteneklerine yönelik bireye uygun pedagojik desteklerle daha fazla zaman ayırarak çözüme ulaşabileceğini söylemektedir. Alman eğitim sisteminde bunlara yer verilmediğinden dolayı Almancası zayıf olan göç kökenli öğrenci, okul sürecinde geri kalarak “geri kriterine“ uygun hâle gelecektir ve Sonderschule'ye sevk edilecektir. Bu durum da özel pedagojik tanılama uygulaması olan içsellemeye (inklusion) katkı sağlamaktadır.

Birleşmiş Milletler bildirgesinde, bu kavramla engelli çocuk ve gençlerden söz edilmektedir. Ne yazık ki bu kavram da göç kökenli öğrencilerin *Sonderschule*'ye gönderilmesini meşrulaştırmış olmaktadır. Çünkü bu kavramla, özel destek gereksiniminin saptanması hâlinde dolaylı yollara başvurma durumu da kalkmış olmaktadır.

## 5.9. BM Engelli Hakları Bildirgesi Göçmen Çocukları Açısından Sonderschule'nin Sonunu mu İfade Ediyor?

Di- Gaste | 11

### BM Engelli Hakları Bildirgesi Göçmen Çocukları Açısından Sonderschulenin Sonunu mu İfade Ediyor?

Dr. Brigitte SCHUMANN\*

Sonderschulelerde giden göçmen çocuklarının dildeki çelen sayısı –adları göç boyayan bir tarımın yalan zamanda Förderchule olarak değiştirilmiştir – ulusal ve uluslararası eğitim raporlarında çoktan Alman eğitim sisteminin olumsuz bir başarı terisiğine dönüştürülmüştür. Öğrenim engelli için Sonderschulelere sevk edilme riski, yabancı ülkelerde vatan dışına sahip çocuk için Alman kökenli öğrencilerden iki kat büyüktür. BM eğitimde insan hakları raporları (Vernor Munoz, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Kurulu tarafından Alanya raporunda 2007), bu grubun okul sisteminde lezazenin ayrılmış bir şekilde eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması için girişimde bulunmasını talep etti.

Bu güne kadar bu sistem nasıl işliyor?

Her şeyden önce yoksul çocukların yüzlerce oranda "engelili" olarak damgalanması ve Sonderschulelere sevk edilme riski bulunmaktadır. Almanya'da özellikle Türk göçmenler yoksulluk tehlikesi altındadır. Esasen bulunan TAM Vakfı'nın bir istatistiğine göre (2008), RRV'de konutla ilgili birimlerinin 942,5 trilyonluk gelirleri arasında yaklaşık yarısından fazlasını Sonderschulelerde öğrenim gören çocukların gıda, giyim, sosyal katman, olası yoksulluk ve eğitimde bulunan yoksulların sosyal katmanına ilişkin olarak değerlendirilmiştir.

İlkokulda çocukları, hatta Alman orta sınıflarında bulunan çocuklarına hitap eden genel öğrenim hedeflerini yoksul öğrencilerden ayırmak için, altı toplumsal katmandan oluşan bir sınıfta ve ailelerin konuşulduğu yoksul öğrencilerle birlikte öğrenim hedeflerini belirlemektedir. İlkokulda çocukları, hatta Alman orta sınıflarında bulunan çocuklarına hitap eden genel öğrenim hedeflerini yoksul öğrencilerden ayırmak için, altı toplumsal katmandan oluşan bir sınıfta ve ailelerin konuşulduğu yoksul öğrencilerle birlikte öğrenim hedeflerini belirlemektedir.

Sonderschuleye zorunlu gönderilmenin ardından, normal okullarda öğrenim alan öğrencilerin oranı da oldukça düşüktür. Normal okullarda öğrenim alan öğrencilerin oranı da oldukça düşüktür. Normal okullarda öğrenim alan öğrencilerin oranı da oldukça düşüktür. Normal okullarda öğrenim alan öğrencilerin oranı da oldukça düşüktür.

Bildirge'nin 24. maddesinde engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte öğrenim görmeye hakkı talep edilmektedir. Hiçbir çocuk engelli olmadığı için değil, öğrenim engelli çocukları için de geçerlidir. Tüm devlet kurumları, bireysel hakların gerçekleştirilmesi yönünde çalışmakla yükümlüdür. Tekil durumlar için, genel eğitim sisteminde özel destek gereksiniminin yerine getirilmesi amacıyla uygun önlemler alınması gerekmektedir. Eyaletlerin görevi, seçmeli okul sisteminin iyileştirilmesini içeren bir okul sisteminin geliştirilmesidir.

Normal okullarda Sonderschule öğrenimlerinde, "koruma ve bakım yeri" olarak bu okul türünün olumlu bir tasarımı yerleşti. Çocuğun öğrenim, Sonderschulenin, çocukların genel eğitimi olmaları için başarıları için "okullarda bileceğimi" ve olmaları, genel ve başarıya odaklı bir eğitim tasarımı geliştirmelerini başlatmasına imkân sağlamaktadır.

Sonderschuleler utanç verici ve ayrımcıdır.

Öğrenim engelli okullarındaki öğrencilerin Sonderschule statüsünün yarattığı etki üzerine yapılan bir araştırma, bu koruma ve bakım yerini sürdürülebilir (Schumann 2007). 197 öğrenci ve bir o kadar ebeveyn, yazılı olarak sorular yanıtladı, 4 öğrenci ve 10 ebeveyn ile de söyleşi yapıldı. Geçmiş Sonderschulenin başarısızlığına ilişkin beklentiler ve Sonderschule öğrenimlerini tanımlayan veriler bireysel destek, ne kadar iyi olduğu, hafifletme ve kendilerini birleştirme etkililiği konusunda getirdiği sonuçları bildirdi. Öğrenci ve ebeveynlerde büyük bir göçmen birliği ise, her il için bu okulların ağır bir utanç kaynağı olduğunu göstermektedir. Sonderschuleye gidişleri için duyulan utanç, çocukların günlük yaşamda tutumlarını belirlemeye zorlanmaktadır. Özalgaşık üzerinde bu boyutları taşıyan etki ve sonuçları, tutum ve davranışları, hafifletme ve kendilerini birleştirme etkililiği konusunda getirdiği sonuçları bildirdi. Öğrenci ve ebeveynlerde büyük bir göçmen birliği ise, her il için bu okulların ağır bir utanç kaynağı olduğunu göstermektedir. Sonderschuleye gidişleri için duyulan utanç, çocukların günlük yaşamda tutumlarını belirlemeye zorlanmaktadır. Özalgaşık üzerinde bu boyutları taşıyan etki ve sonuçları, tutum ve davranışları, hafifletme ve kendilerini birleştirme etkililiği konusunda getirdiği sonuçları bildirdi. Öğrenci ve ebeveynlerde büyük bir göçmen birliği ise, her il için bu okulların ağır bir utanç kaynağı olduğunu göstermektedir.

Öğrenci ve ebeveynlerle yapılan anketler –araştırmada çoğunlukla Türk kökenli öğrenciler – hemfikir olarak, göçmenliğin çocukların utanç duydukları yaşam alanlarında ve toplumsal mahcupyetlikleri arasında kendilerini göstermektedir. Zira ebeveynlerini, Alman kökenli öğrencilerden ebeveynleri

günün enlemelerine ilişkin değildir. Eyaletlerin görevi, seçmeli okul sisteminin iyileştirilmesi için bir okul sisteminin geliştirilmesidir. Bu bağlamda uluslararası hukuk profesörü Eibe Riedel'in hazırladığı hukukla ilgili raporu "Ulusal İnsan Hakları Bildirgesi hükümleri ve Alman eğitim sisteminin üzerindeki etkisi" başlıklı raporuna, Riedel'in raporu, Birlikte Yaşamak Birlikte Öğrenmek Federal Çalışma Topuluğu'nun ve Alman Toplumları Birliği (SoVD) için hazırladığı.

Şiayet nasıl tepki gösterdi? Ne değişti?

Alman Federal Eyaletlerin çoğunda bugüne kadar utançla ilgili de ne kadar yaygın olduğu, ulusal yasaları nazım Bremen ve Hamburgda uygulandı. Birçok ebeveyn, özellikle göçmenler, hatta okul idareleri tarafından BM Bildirgesi'ne göre çocuklarının sahip oldukları hakları korumada bilgilendirilmemektedir. Gelecekte için bireysel ve bevyenle, çocuklarına ne kadar eğitim desteği verileceğini imdeleri yönünde bir seçim hakları tanımayı düşünmektedir. Ama ebeveynler tarafından bu hakları da bir parçası bulmaktadırlar, velli göçmenlerin arasında bu yere de nispeten indirilmiştir.

Öte yandan bu şekilde zanlı Sonderschule sistemi, genel eğitim birimlerinde birleştirilmeye çalışılmaktadır. Bir alternatif olarak sürdürülebilir ve mevcut kalınlardır. Ayrıca pa hali Sonderschule sisteminin finansman edilemez ne kadar, normal okul sisteminde de hayati bir şekilde için gerekli yatırım harcamaları mevcut ortamın edilebilir. Pratikte şu an, dava açma tehdidinde bulunan ebeveynlerle ilgili okul sisteminde okulların tarafından bir yer tahsis edilmiştir. Genel olarak okulların tag yasağı bir hüküm verilmesi de kamuoyunda da tartışıldığı için adil keşmelemeden kaçınılmaktadır. Gelecek öğrencilerin veliler okullarına ilgili bu konuların tanınması zorunlu değildir. Bu nedenle, öğrencilerin bilhassa göçmen öğrenciler tarafından danışma hizmeti alınması, bilgilendirilme ve desteklenmesi önemlidir.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi neyi talep ediyor?

Bildirge, Aralık 2006'da Birleşmiş Milletler üye ülkeleri tarafından kabul edildi ve 26 Mart 2009'da Federal Meclis (Bundestag) ve Federal Eyalet Temsilcileri Meclisi (Länderparlamente) tarafından onaylandıktan sonra hukukun bağlayıcı olarak Federal Cumhuriyet, Federal Eyaletler ve belediyeler için yürürlüğe girmiştir. Bildirge'nin 24. maddesinde engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte öğrenim görmeye hakkı talep edilmektedir. Hiçbir çocuk engelli olmadığı için değil, öğrenim engelli çocukları için de geçerlidir. Tüm devlet kurumları, bireysel hakların gerçekleştirilmesi yönünde çalışmakla yükümlüdür. Tekil durumlar için, genel eğitim sisteminde özel destek gereksiniminin yerine getirilmesi amacıyla y-

\* Yazı, aynı zamanda "Ich schätze mich sehr über Sonderschule für Kinder mit einer Behinderung" (Die Gaste, Sayı 13, s. 11) başlıklı bir makalede yer almaktadır. Bu makale, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi'nin 24. maddesinde belirtilen hakları korumak için hazırlanmıştır. Bu makale, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi'nin 24. maddesinde belirtilen hakları korumak için hazırlanmıştır.

(Die Gaste, Sayı: 13, s. 11)

Schumann bu haberde, zekâ özülü bireylerin gittiği okulların adının Sonderschule'den, Förderchule'ye değiştirildiğinden, algıda yanlışlığa yol açarak negatif bir olgunun pozitif yansıtılmasına neden olacağını dile getirmektedir. Schumann, göç kökenli çocukların bu okullara tavsiye edilme sayısının Alman çocuklarına göre iki kat daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Vernor Munoz'un BM İnsan Hakları Kurulu'na eğitim sistemindeki fırsatların

adaletli olmadığına ve bu eşitsizliğin bertaraf edilmesine dair rapor verdiği aktarılmaktadır.

Schuman, özellikle ekonomik anlamda zayıf olan göçmen çocukların “engelli” okullarına sevk edildiklerinin altını çizmektedir. TAM Vakfının 2008 yılındaki istatistik verilerine göre, Türk göçmen çocuklarının % 42,5 oranında yoksul yaşam şartlarından geldikleri vurgulanmaktadır. Olumsuz yaşam şartlarından ve göç kökenli ailelerin dil yetersizliklerinden dolayı da göç kökenli çocuklar henüz İlkokulda iken Alman eğitim sisteminde başarısız olmaktadır.

Başarısızlıklarının mesafesi giderek büyüdüğünden, Sonderschule zorunlu hâle gelmektedir. Bu okulların eğitiminin normal okul sisteminde geçirgeniz olduğu ifade edilmektedir. Yani dönüşü olmayan bir sistemin içine atılan yoksul göçmen çocukları, bir de eğitim eşitliğinden yoksun bırakılmaktadır.

Schumann, Sonderschule’lerin çocuklar ve aileleri üzerinde bıraktığı izleri şöyle açıklamaktadır: Sonderschule’de öğrenim gören engelli öğrencilerin korumaya ve bakıma alındığının ileri sürüldüğünü ifade etmektedir. Fakat yapılan bir ampirik araştırmada bu durumun aksinin ortaya çıktığını aktarmaktadır. Sonderschule’de eğitim alan göç kökenli öğrenciler ve onların ebeveynlerinin son derece utanç duyduklarının altı çizilmektedir. Bu durumun öz algılayışı zedelediğinin vurgusu yapılmaktadır. Araştırmada ayrıca göç kökenli kız ve erkek öğrencilerin utanç duygularının farklı dışa vurumu irdelenmiştir.

Kızlarda utanma duygusunun içine kapanma ve kendini suçlama şeklinde olduğunun, erkeklerde ise öfke ve saldırgan tavırlar şeklinde olduğunun ve her iki grupta da toplum içinde sosyal çatışma meydana geldiğinin altı çizilmektedir. 26 Mart 2009’da Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi’nin federal Alman eyaletleri ve belediyeler için yürürlüğe girdiği ifade edilmektedir.

Bildirgenin 24. maddesinde engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte öğrenim görme hakkının olduğu ve hiçbir çocuğun engelliliği sebebiyle okul sisteminden dışlanamayacağını, öğrenimin engelli çocukları da kapsadığı açıklanmaktadır. Bildirge bireysel farklılıklar söz konusu olduğunda ise eyaletlerin seçmeci okul sistemi yerine, içselleyici okul sistemine dönüşerek gelişme göstermeleri önerilmektedir. Bunun üzerine uluslararası hukuk Profesörü Eibe



Radtke, ayrımcılığın okul başarısızlığı olmaması gerektiği hâlde ortaya çıkan savaş mefhumu bir vaka olduğunu ifade etmektedir. Bu okuldaki çocukların eğitimlerini erken sonlandırılmaları, okuldan çıkartılmaları varsa ve bu yineleniyorsa her iki anlamda da okul başarısızlığı vardır, ifadesi kullanılmaktadır. Bu durumdan sıklıkla işçiler, kızlar veya göç kökenli toplumun belli grupları etkileniyorsa ayrımcılıktan bahsedilebilir, denmektedir. “Okul başarısındaki eşitsizlik yabancı veya kişisel seleksiyon veya her ikisinin de bileşimiyle ortaya çıkabilir” (Radtke, 2014: 8). Bu başarısızlığın da fırsat eşitsizliğini ve hizmet eşitsizliğini desteklediğinin altı çizilmektedir.

Ayrımcılığın kamuoyunda bir antipatik savaş kavramı olduğu açıklanmaktadır. Kurumsal ayrımcılığın ise ahlaki ve tek tek bireylere atfedilen suçlamalardan ayırt edilmesi gerektiğinin vurgusu yapılmaktadır. Ayrımcılığın kurumlar içerisindeki resmi merciler, okullar, ev, iş gibi yapısal mekanizmaları etkilediği anlatılmaktadır. Ayrımcılığın yazılı, sözlü kuralları ve alışkanlıkları takip ederek kurumsallaştığı varsayılmaktadır.

Radtke’ye göre kişisel ayıklanmada, okul başarısızlığının birçok nedeninin olabileceği anlatılmaktadır. Bunlar;

- a) Öğretmenlerin özellikleri (eğitim ehliyetleri, düşünce biçimi, güdülenme, teşvik)
- b) Okul teşkilatının özellikleri (eğitim tesisatı, sistem, öğrencilerin bileşimi)
- c) Öğretim şekillerinden kaynaklanan başarısızlıklar (not, değerlendirmeler, öğretim bilgisi, eğitim yöntemleri)
- d) Çocuk ve ailelerin ortamı (kabiliyet, servet ve varlıklı olmaları, eğitim yarışı)

şeklinde sıralanabilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ayıklanma olayının kurumsal açılarıyla değil; ebeveynlerin kişisel seçimleri ile doğru orantılı olarak ve teorik değer beklentisi altında ebeveynlerin kişisel şartlarının sonucu olarak araştırılmaktadır.

Politik olarak yönlendirilen belirli unsurlara yönelik ise şu soru dikkat çekmektedir: Almanca yapılan tartışmalarda, göçmen ebeveynlerin ya da onların

çocuklarının kişisel özelliklerine yönelimleri nasıl açıklanabilir? Eğitim ayrımcılığının tasarılarında şu konulara dikkat çekilmektedir:

- a) İstenmeyen göçün ulusal tarihi
- b) Entegrasyonun medya sunumunun güvensizlik yaratması
- c) Göç ve entegrasyon politikalarının olumsuz etkileri

Bu karşılıklı etkileşim politika, bilim ve medyayı kapsayan bir ağdır ve sürekli tekrarlanarak toplumun bakış açıları şekillenmektedir ve çözümsüz olarak topluma bu empoze edilmektedir.

Entegrasyon politikasının parolası olarak "göç kökenli çocuklar" (Kinder mit Migrationshintergrund):

Göç kökenli çocuklar açıklaması, entegrasyonun kişiselleştirilmesi ve pedagojikleştirilmesidir. Çocuğu kabul eden okulların, çocuğun okul yapısına uyumunu sağlamak, başarısızlıkları karşısında sorumlu olmak gibi zorunluluklarının olmadığı anlatılmaktadır. Bunun dışında göçe karşı kontrolsüz bir korku yaşanmaktadır. 11 Eylül 2001'den beri özellikle "başörtülü kız" şeklinde somutlaştırılan İslam'a karşı anti-terör, sembolik atıf gibi yaklaşımlar aşırı yabancılaşma korkusuna sebep olmaktadır. Başörtülü, küçük kızların Batı Almanya'nın öncüleri olarak rol oynadığı bilinen Thilo Sarraz'in kitabında "Almanya kendini yok ediyor." Gibi buna bir örnek bir açıklama yapılmaktadır.

Okul başarısızlığının ve bununla beraber gelen sosyal entegrasyon eksikliğinin ulusal ve dinsel esnekliğini kolektif ve onun 3. kuşağa kadar kaybedilemeyen özelliklerine yansıdığı anlatılmaktadır. Göç kökenli yakıştırması da neredeyse istatistiksel ayrımcılık olarak yansımaktadır. "Göç kökenli çocuklar" kavramı okuldaki ayrımcılığın sonuçları kişiselleştirilerek açıklanamaz ve değiştirilemez bir biçimde haklı gösterilmektedir. Okullar ve okul içinde görev yapan kişiler, tüm öğrencilere uygun hizmet sunma konusunda nesnel başarısızlıklarına açıklama aramaktadırlar. Okullarda ihmaller sonucu başarısız olan göç kökenli çocukların, aslında içinde yaşadığı çevrenin ve toplumun eksikliğinden kaynaklı olarak betimlenebileceğinin de altı özel olarak çizilmektedir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

1960 yılından bu yana Almanya'ya göç eden işçiler, kısa zamanda ülkelerine dönmeyi hedeflemişlerdir. Fakat birçok göçmen işçi geri dönmemiş, Alman devleti de buna karşı çıkmamıştır. Ayrıca 1973' den sonra Almanya'da yaşayan göçmen işçilerin ailelerini getirmelerine izin verilmiştir. Kalıcı hâle dönüşen konuk işçiler için azınlık politikaları geliştirilmiştir. 60 yıllık göçün ardından konuk işçi olarak giden Türklere, süresiz çalışma ve süresiz oturma hakkı tanınmıştır. Almanya'da 3 milyon civarında Türk kökenli göçmen yaşamaktadır ve bu göçmenlerin 1,5 milyonunun Alman vatandaşlığına geçiş yaptığı bilinmektedir.

Göçün ardından 60 yıl geçmesine ve 4. kuşak Türklerin Almanya'da yaşamasına rağmen eğitim alanında özellikle de iki dili destekleyen ve geliştiren ders metotları hayata geçirilmemiştir. Bunun aksine ana dilini gereksiz göstererek Almancanın ön planda tutulduğu ve bunun da entegrasyon çerçevesinde yapıldığı bilinmektedir. Bunun dışında Almanya'da yaşayan Türk kökenli göçmen çocuklarının ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun da eğitimi olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin de ailenin gelir durumuna göre elemeli bir yöntem uyguladıkları bilinmektedir. Öğrenim engelli Türk çocukları bu okullardan mezun olduklarında kalifiyeli iş sahibi olamamaktadırlar. Çünkü geçerli bir diplomaya sahip değiller ve bunun da kasten yapıldığı düşünülmektedir. Bunun nedeni ise ilk göç ile gelen göçmen Türk nüfus yaşlanmıştır, yerine ise yeni genç ve dinamik işçiler yetişmek zorundadır. Bu da ancak çocukların eğitiminin sekteye uğratılması ile mümkün olabilmektedir. Bu çalışmamızda, Almanya'da yürütülen bazı sivil inisiyatif kuruluşlarının faaliyetleri ve çözüm arayışları değerlendirilerek sorunun ana kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma materyali kapsamında, Türk girişimcilerin çabası ile Almanya'nın 'Duisburg Essen Üniversitesi Dil ve Eğitimi' desteklemek için sivil inisiyatif bünyesinde 2008 yılında yayıma başlayan ve 42 sayısı bulunan 'Die Gaste' adlı Türkçe yayımlanan gazetenin, 'Göçmen Türk çocuklarının dil durumu ve dil edinim

öğrenim sorunları' üzerine yürüttüğü etkinlikler ve çözüm önerileri arayışları derlenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Die Gaste'nin yayımladığı farklı zamanlardan ve sayılardan 10 sayfa gazete haberi ayrıntılı olarak incelenmiş, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan incelemelere dayanarak genelleme yapılmadan "Die Gaste'nin" haber yayınlarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitim-öğretim sorununa dair göçmen Türk çocuklarının başarısız olmalarındaki sebepler arasında genel olarak, Alman eğitim sistemi işaret edilmektedir. Göçmen Türk çocuklarına eşit hakların tanınmadığı ve onların ayrımcılığa maruz bırakıldıkları düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin de çocukları ile yeterli derecede ilgilenmedikleri ortaya çıkmaktadır.
- Göçmen Türk çocuklarının erken yaşta nitelikli dil desteğine ihtiyaç duyduğunu, bunun da sosyal çevreye, anne, baba, kreş ve okul ortamının durumuna göre kazanıldığı düşünülmektedir. Nitelsiz dış etkenler çocukta yarım dilliliğe sebebiyet vermektedir. Ayrıca bazı dillerin saygın kategorisine girmediğinin, öğretim görevlileri ve politikacılar tarafından ileri sürülmekte ve ana dillerinin yok sayılmakta olduğu bilinmektedir. Bunun da çocukların kişisel gelişimini büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir.
- Farklı görüşlerin çok dilli okul programlarına karşı çıkararak eğitimin sekteye uğratılması hedeflenmektedir. En çarpıcı haberler ise Sonderschule'yi kapsayan haberlerdir. Sonderschule'nin Türkçeye çevirisi 'Öğrenme Engelli Okulu' şeklindedir. Bu okullara özellikle maddi durumu zayıf olan ve toplumun alt tabakalarında yer alan ailelerin çocukları sevk edilmektedir. Arka planda ise elemeye ve dışlanmaya yönelik uygulanan zekâ testleri ve doktor raporları kılıf olarak kullanılmaktadır. Bu okullara sevk edilen göçmen çocuklarının sayısının çok yüksek olması da dikkat çekmektedir. Uygulanan testler tek dilli öğrencilere göre hazırlanmakta ve

nesnellikten uzak iki dilli göçmen öğrenciler de aynı sınav ile değerlendirilmektedir.

- Sonderschule'den verilen karne ve mezuniyet belgesinin iş hayatında hiçbir geçerliliğinin olmadığı bilinmektedir. Alman ailelerin bu okullardan uzak durması, göçmen çocuklarının ise özellikle bu okullara yöneltilmesi, Alman eğitim sisteminde öğretmenlerin ayrımcılık yaptığının ve adil davranmadıklarının en önemli göstergesidir.
- Alman eğitim tarihinde mahkeme davalarına en çok konu olan olay, Sonderschule'ye gönderilen çocukların ailelerinin bu duruma karşı çıkmasıdır. Zaman içinde "Sonderschule" adlı okulların büyüyen tepkilerden dolayı algıda yanılgıya yol açan negatif bir olguyu pozitifleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. "Sonderschule" (öğrenim engelli okulu) adı "Förderschule" (özel pedagojik destek okulu) olarak değiştirilmiştir. Bu okullar hakkında göçmen ailelerine bilgilendirme toplantıları da düzenlenmektedir. Burada aileler, "Förderschule" adlı özel okullarda eğitilmiş öğretmenlerin olduğuna, sınıf mevcudunun az olduğuna ve daha iyi ilgi görebileceklerine ikna edilmektedirler.
- Eyaletler arasında farklılıklar olsa da göç kökenli çocukların dil sorunundan dolayı zihinsel engelli okullara sevk edilmelerinin diğer çocuklara oranla iki kat daha yüksek olduğu bilinmektedir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi, Alman eğitim sistemindeki fırsatların adil olmadığına dair rapor sunduğu hâlde siyasi konuda bir değişikliğin yapılmadığı bilinmektedir. Ayrıca okul idareleri göç kökenli ebeveynlere çocuklarının hakları ile ilgili bilgi vermemektedirler. Bunun aksine veli görüşmelerinde yalnızca çocuklarının hangi özel (engelli) okula sevk edilme konusunu seçmelerini istemektedirler. Ne yazık ki bu durum da eğitim hakkı olarak sunulmaktadır. Sonuç olarak, göç kökenli çocuklar "Sonderschule" veya "Förderschule" adlı okullara yerleştirilmektedirler.

Yapılan çalışma neticesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Türkçenin korunması, Türk kültürünün sürekliliğinin sağlanması ve asimilasyonu engellemek için önemli görülmektedir. Ana dili eğitimi önce aile içinde başlamaktadır, bu sebeple de aile Türkçeye özen göstermekle sorumludur. Sonrasında ise kreş, okul, öğretmen, program ve eğitim politikaları gelmektedir. Bu sıralama göç kökenli çocuğun ana dilini, kültürünü iyi kavrayabilmesi için önemlidir ve bu sistem birbiriyle uyumlu çalışmak zorundadır.
- Anaokullarında (Kindergarten) erken yaşta dil desteğinin işlevsellik kazanması açısından, veli derneklerinin kurulması ve eğitim politikasındaki karar organlarına iletilmesi gereklidir.
- Kreşlerde Türkçe öncelikli olmalı ve buna uygun 3-6 yaş arası dil tasarıları ve materyal hazırlanmalıdır.
- İlkokulda iki dili destekleyen programların hazırlanması önem arz etmektedir.
- Türkçe seçmeli ders değil zorunlu ders olmalıdır. Fakat bu derslerde iki dil de kültür açısından dikkate alınmalıdır. Irkçılık ve yabancı düşmanlığı bertaraf edilmelidir. Bunun sağlıklı işlemesi için Almanya'da yetişen Türkçe öğretmenleri tercih edilmeli veya Türkiye'den gelen öğretmenlerin gittikleri ülkenin kültürünü bilmesi ve iki dil arasında kıyas yapabilmesi gerekmektedir.
- Elemeye yönelik uygulanan test ve sınavların iki dilli göçmen çocukların seviyelerine uygun hazırlanması zorunludur.
- Türkçe derslerinin yaş gruplarına göre yapılması daha uygun düşmektedir.
- Türkçe eğitiminde tiyatronun yer alması, çocukların öz benlik duygularının gelişmesine katkı sağlayacaktır.
- Edebiyat eserlerinin de ders çerçevesinde okutulması önemli görülmektedir.
- İlkokul çocuklarına yönelik Türkçe ve Almanca ders kitaplarının görsellere daha çok yer vermesi çok ilgi görecektir.

- Göçmen çocuklarına kısa filmlerin gösterimi, onlara bu kültürün jest ve mimiklerinin ana dillerinden farklı olduğunu gösterecektir.
- Yurt dışına gönderilen öğretmenlerin maddi kaygılarından arınmış ve idealist olmaları gerektiği düşünülmektedir. Eğitimin sevgi ile yapılması son derece önem arz etmektedir. Yurt dışına giden öğretmenler, kendilerine orada bulunan göçmen çocuklara Türkçeyi sevdirmeyi hedef edinmelidirler.
- Türk diplomasisi MEB bünyesinde eğitim politikalarının değişmesini sağlamalıdır. Göç kökenli çocuklar için uygun eğitim politikaları talep etmek gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Allemann-Ghionda, Christina (2011). “Anadili Temelinde Almanca Öğrenim Projesi”. Göçmen Toplulukların Eğitimi ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyumu, 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 10.
- Allemann-Ghionda, Christina (2011). “Çok Dilliliğin Desteklenmesi Ve Göç”. *Die Gaste*. Sayı: 17, Mayıs-Temmuz 2011, s. 3.
- Appeltauer, Ernst (2014). “İkinci Dil Olarak Almanca Öğretim Uygulamaları Ve Okulöncesi Eğitim” Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 9.
- Asar, Mevlüt (2008a). “Türkiyeli Göçmenlerin Sosyal Ve Kültürel Konumu Günümüzde İşçi Göçü”. *Die Gaste*. Sayı: 2, Temmuz-Ağustos 2008, s. 9.
- Asar, Mevlüt (2008b). “Türkiyeli Göçmenlerin Sosyal Ve Kültürel Konumu Günümüzde İşçi Göçü”. *Die Gaste*. Sayı: 2, Temmuz-Ağustos 2008, s. 8.
- Asar, Mevlüt (2008c). “Eğitim-Öğretim Sorunu Ve Çözüm Yolu”. *Die Gaste*. Sayı: 3, Eylül-Ekim 2008, s. 5.
- Aydemir, Aysun (2014). “Açılış Konuşmaları” Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 5.
- Başkurt, İrfan (2009a). “Almanya’da Yaşayan Türk Göçmenlerinin Kimlik Problemleri”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 12 (2009-2), s. 81-94.
- Başkurt, İrfan (2009b). “Almanya’da Yaşayan Türk Göçmenlerinin Kimlik Problemleri”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 12 (2009-2), s. 88.
- Bayraktar, Rasim (2013). “Zorunlu Göçten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: 12, Sayı: 24, Çorum, s. 109-126.
- Bekar, Beytullah (2016). “Zeitschrift für die Welt der Türken”, Vol. 8 No. 3, s. 285-302.

- Bingöl, Aslıhan Selcen (2006). “*Almanya ve Hollanda’ da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları*”. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdağ, Çiğdem (2014). “Açılış Konuşmaları” Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 5.
- Cebe, Mustafa (2008). “Çocuk Kitapları Ve İki Dillilik”. *Die Gaste*. Sayı: 1, Mayıs 2008, s. 5.
- Cummins, Jim (1982). *Die Schwellenniveau- und die Interdepenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zwei-sprachiger Erziehung*, In: Swift, J. (Hg.) *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34-43. (Aktaran Onay, 2013: 5)
- Cummins, Jim (1984). Learning Difficulties in ‘Immersion Programmes’, Chp. 7 of *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. (Aktaran Onay, 2013: 5)
- Cummins, Jim (2000). Language, power and pedagogy. *Bilingual Children in thecrossfire*. Clevedon, England. Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001). Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it Important for Education? *Spragforum*, Nr. 19, Vol. 7, p. 16-21, 2001.
- Cummins, Jim (2013). “Çift Dilli Çocukların Ana Dili: Ana Dil Eğitim İçin Neden Önemli ?”. *Die Gaste*. Sayı: 25, Ocak-Şubat 2013, s.7.
- Dağhan, Ozan (2014). “Die Gaste'nin Sunumu”, Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s.8.
- Demmer, Marianne (2011). “Alman Eğitim Sisteminde Anadilin Eğitsel Rolü Ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları”. Göçmen Toplulukların Eğitimi Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyum, 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s.10.
- Dirim, İnci (2010). “Hamburg Eyaletinde Almanca - Türkçe İki Dilli İlkokul”. Göçmenlerin Anadili Sorunu Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. *Bildiri Kitabı*, 23-24 Mayıs 2009 Duisburg-Essen: s. 42-48.
- Durlanık, Mehmet Latif (2014). “Göçmen Çocuklarının Dil Durumu”, Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s.7.

- Engin, Havva (2011). "PISA 2009 - Almanya'da Bir Yenilik Yok Mu?". *Die Gaste*. Sayı: 15, Ocak-Şubat 2011, s. 6.
- Ercan, Nebahat S. (2008). "Yetişmekte Olan Neslin Sorumluları". *Die Gaste*. Sayı: 2, Temmuz-Ağustos 2008, s. 6.
- Ercenk, Kubilay (2008). "Bir "İnandırma" Modeli Ve Düşündürdükleri". *Die Gaste*. Sayı: 3, Eylül-Ekim 2008, s. 11.
- Erkayhan, Şafak (2011). "1960 Sonrası Almanya'da Türk Sanatçıları: Göç Ve Kültürel Kimlik". *Luluverlag, Deutschland*.
- Fingerle, Michael (2012). "İçselleştiren Okul". *Die Gaste*. Sayı: 24, Kasım-Aralık 2012, s. 10.
- Fredsted, Elin (2012). "İki Dilli Eğitimde Avrupa Modelleri". *Die Gaste*. Sayı: 21, Mart-Nisan 2012, s. 4.
- Ganteford, Christoph (2014). "Göçmen Çocuklarının Dil Durumu". Sempozyum '14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 6.
- Gümüsel, Orhan (2013). "Yurtdışında Yaşayan Türk Gençlerinin Sosyo-Kültürel Değerlendirilmesi". *Gençlik Araştırmalar Dergisi* 2013, Sayı: 1, s. 238-251.
- Hecker Burkhard; ReichHans H. (2013). "Ortaokul Ve Liselerde Köken Dili". *Die Gaste*. Sayı: 26, Mart-Nisan 2013, s. 10.
- <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste.html> Erişim Tarihi: 28.09.2018
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c0eca3525e201.26986475](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c0eca3525e201.26986475) son erişim 10.12.2018 saat 23: 34.
- Huber Emel; Engin Havva; Gogolin Ingrid; Boos-Nünning Ursula (2010). "Eğitim Başarısı Açısından Anadili Ve İnterkültürel Eğitimin Önemi". Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür Ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu, 16-17 Ekim 2010. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 14, Kasım-Aralık 2010, s. 10.
- Huber, Emel (2008). "Söyleşi". *Die Gaste*. Sayı: 1, Mayıs 2008, s. 3.
- Huber, Emel (2010). "Türkçe Öğretimi: Almanya'da Türkçe Dersi". Göçmenlerin Anadili Sorunu Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. *Bildiri Kitabı*. 23-24 Mayıs 2009 Duisburg-Essen: s. 27.

- Huber, Emel (2010). "Dil Edinimi, Dil Öğrenimi, Dil Öğretimi". Göçmenlerin Anadili Sorunu Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. *Bildiri Kitabı*. 23-24 Mayıs 2009 Duisburg-Essen: s. 22.
- İleri, Esin (2010). "PISA Sonuçları, Yeni Okul Yasaları Ve UN Raporu". Göçmenlerin Anadil Sorunu Ve Çözüm Öneriler Sempozyumu. *Bildiri Kitabı*. 23-24 Mayıs 2009. Duisburg-Essen: s. 107.
- Klafki, W. (1991). "*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*". Weinheim. Beltz Verlag.
- Klammer, Ute (2014). "Açılış Konuşmaları". Sempozyum '14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 4.
- Korkmaz, Zeynel (2008). "2006 PISA Araştırması Alt Sosyal Katmanın Ve Göçmen Gençlerin Eğitim Çıkmazını Bir Daha Ortaya Koydu". *Die Gaste*. Sayı: 1, Mayıs 2008, s. 4.
- Korkmaz, Zeynel (2010). "Anadil Temelinde Almanca Öğrenim Projesi". Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür Ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu, 16-17 Ekim 2010. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 14, Kasım-Aralık 2010, s. 9.
- Korkmaz, Zeynel (2011). "Açılış Konuşması". Sonder-/Förderschule Sorunu Ve Göçmen Toplumu Paneli. *Bildiri Kitabı*. 13 Şubat 2010. Duisburg-Essen: s. 19-24.
- Korkmaz, Zeynel (2011). "Anadili Temelinde Almanca Öğrenim Projesi". Göçmen Toplulukların Eğitimi Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyumu, 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 12-13.
- Korkmaz, Zeynep (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. *TDK Yayınları 575*, Ankara.
- Kunter, Engin (2008a). "İnsan Bir Öğrenilmişler Bütünüdür". *Die Gaste*. Sayı: 1, Mayıs 2008, s. 9.
- Kunter, Engin (2008b). "İnsan Bir Öğrenilmişler Bütünüdür". *Die Gaste*. Sayı: 1, Mayıs 2008, s. 8-9.
- Küppers, Almut (2014). "Göçmen Çocuklarının Dil Durumu" Sempozyum '14, 18 Ekim 2014, Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 6.
- Lengyel, Drorit (2011). "Çok Dillilik Kavrayışı Bağlamında Erken Yaşta Dil Desteği". *Die Gaste*. Sayı: 16, Mart-Nisan 2011, s. 5.

- Mand, Johannes (2013). “Adil Olmak Başka Bir Şey, Çok Sayıda İki Dilli Çocuğun Alman Engelli Okullarında Bulunma Nedeni”. *Die Gaste*. Sayı: 25, Ocak-Şubat 2013, s. 13.
- Mand, Johannes (2014a). “İkinci Dil Olarak Almanca Öğretim Uygulamaları Ve Okul Öncesi Eğitim” Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 10.
- Mand, Johannes (2014b). “İkinci Dil Olarak Almanca Öğretim Uygulamaları Ve Okul Öncesi Eğitim” Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 10.
- Munoz, Vernor (2011a). “Alman Eğitim Sisteminde Anadilin Rolü Ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları”. Göçmen Toplulukların Eğitimi Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları. Sempozyum, 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 12.
- Munoz, Vernor (2011b). “Alman Eğitim Sisteminde Anadilin Rolü Ve Göçmenlerin Eğitim Sorunları”, Göçmen Toplulukların Eğitimi Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları. Sempozyum, 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 11.
- Nakipoğlu-Schimang, Berrin (2011). “Çok Dillilik Kapsamında Frankfurt Modeli Türkçe/Almanca Koala İlkesi”. *Die Gaste*. Sayı: 18, Ağustos-Ekim 2011, s. 10.
- Oğuzkan-Savvidis, Pınar (2008). “Eğitim Hakkı”. *Die Gaste*. Sayı: 1, Mayıs 2008, s. 6.
- Onay, Ahmet (2013a). “Submersion” Programlarının Çöküşü”. *Die Gaste*. Sayı: 25, Ocak-Şubat 2013, s. 5.
- Onay, Ahmet (2013b). “Submersion” Programlarının Çöküşü”. *Die Gaste*. Sayı: 25, Ocak-Şubat 2013, s. 5.
- Onay, Ahmet (2013c). “Submersion” Programlarının Çöküşü”. *Die Gaste*. Sayı: 25, Ocak-Şubat 2013, s. 5.
- Orman, Neriman; Ulutaş, Sinem (2015). “Göçmen Çocukların Eğitim Fırsatı İçin Tam Gün Okul”. *Die Gaste*. Sayı: 36, Mart-Nisan 2015, s. 11.
- Özdemir, Çağatay; Bingöl, Aslıhan Selcen (2014). “Almanya Ve Hollanda’ Da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları Ve Uygulamaları”.

- Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. GAZİ ÜNİVERSİTESİ: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, Mehmet (2011). “Öğrenme Güçlüğü”. Sonder-/Förderschule Sorunu Ve Göçmen Toplumunu Paneli. *Bildiri Kitabı*. 13 Şubat 2010. Duisburg-Essen: *Die Gaste*, s. 41.
- Perşembe, Erkan (2010). *F. Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaletinde Eğitim Sistemi ve Türk Göçmen Çocuklarının Eğitim Sorunları*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, s. 55-80.
- Radtke, Frank-Olaf (2014). “Okul Başarısızlığı”. *Die Gaste*. Sayı: 30, Ocak-Şubat 2014, s. 8.
- Reich, Hans H. (2014). “Göçmen Çocuklarının Dil Durumu” Sempozyum '14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 7.
- Riemer, Claudia(2014). “Alman Eğitim Sistemi Ve Erken Yaşta Dil Desteği Ve Okulöncesi Dil Edinimi” Sempozyum '14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 12.
- Rolffs, Songül (2010). “Kavramların Öğrenilmesi, İki Dillilik Ve Zekâ Gelişimi Arasındaki İlişki”. Göçmenlerin Anadili Sorunu Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. *Bildiri Kitabı*. 23-24 Mayıs 2009. Duisburg-Essen: s. 31.
- Schumann, Brigitte (2010). “BM Engelli Hakları Bildirgesi Göçmen Çocukları Açısından Sonderschule'nin Sonunu Mu İfade Ediyor?”. *Die Gaste*. Sayı: 13, Temmuz-Ekim 2010, s. 11.
- Souvignier, Elmar (2014). “Alman Eğitim Sistemi Ve Erken Yaşta Dil Desteği Ve Okulöncesi Dil Edinimi” Sempozyum '14, 18Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 11.
- Şahin, Birsen (2010). “Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonun Kuşaklar Arası Karşılaştırması: Kültürleşme”. *Bilig*. Sayı: 55 s. 103-134.
- Tuna, Yücel (2011). “Göçmen Topluluklarının Eğitim Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları ve Deneyimleri”. Göçmen Toplulukların Eğitimi Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyum. 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 9.
- Uçar, Ali (2009). “Özel Eğitime Muhtaç Göçmen İşçi Çocuklarının Okul Sorunu”. *Die Gaste*. Sayı: 7, Mayıs-Haziran 2009, s. 9.

- Unat, Abadan; Nermin, Ünsal, A. “*Siyasal Partiler, İşçi Sendikaları, İşveren Birlikleri Ve Bürokrasinin Gözüyle İşgücü Göçü*”. Nermin Abadan - Unat, Ruşen Keleş, Rinuspenninx, Herman Van Renselaar, Leo Van Velzen, Leylâ Yenlsey, Göç Ve Gelişme-Uluslararası İşgücü Göçünün Boğazlıyan İlçesi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Araştırma, Ankara 1975.
- Uslu Fatih, ÇOLAK Fatih (2017). “Almanya’nın Uyguladığı Aile Birleşimi A1 Sınavı’nın Tarihsel Ve Sosyolojik Açından Değerlendirilmesi”. *International Journal of Social Science* Number: 62, Winter I 2017, ss. 349-359.
- Uzun, Gülsün Leyla (2011). “Göçmen Topuluklarının Eğitim Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları ve Deneyimleri”. Göçmen Topuluklarının Eğitim Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyum,29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 8.
- Vardar, Berke (1988). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, *ABC Tanıtım Basımevi*, İstanbul.
- Weidenbach-Matter, Heidi (2014). “Açılış Konuşmaları”. Sempozyum ’14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: *Die Gaste*. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 4.
- Wode, Henning (2012). “Almanca Ve Türkçenin Erken Desteklenmesi: Kiel Modeli”. *Die Gaste*. Sayı: 21, Mart-Nisan 2012, s. 5.
- Yıldırımoğlu, Hakan (2005). “Uluslararası Emek Göçü-Almanya’ya Türk Emek Göçü”.*Kamu İş Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, 2005.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın (2014). “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter 2014, s. 1641-1651, Ankara/Turkey.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın. (2014a). “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter 2014, s. 1641-1651, Ankara/Turkey.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın (2014b). “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter 2014, s. 1641-1651, Ankara/Turkey.

## ZUSAMMENFASSUNG

### **Die Forschungen In den letzten Zehn Jahren über die türkischen Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und ihre Spracherwerbs- und Sprachlernprobleme**

Die Erwerbung von der Muttersprache und der Beitrag für die Schulleistung der türkischen Migrationskinder ist sehr wichtig. In diesem Zusammenhang wurde in dieser Arbeit versucht die Integration der deutschen Gesellschaft zu prognosieren und darzustellen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die in Deutschland auftauchenden Sprach- und Lernprobleme von türkischen Kindern mit Migrationshintergrund festzustellen und unter diesem Punkt fortführende Leistungen von einigen zivilen Gesellschaften in Deutschland auszuwerten. Hiermit wird auch versucht das Hauptproblem für Muttersprachlehrende in Bezug auf Linguistik, Pädagogik, Soziologie, Literaturwissenschaft usw. festzusetzen und herauszustellen.

Es leben etwa 3 Millionen Menschen türkischer Herkunft in Deutschland, für die das Erwerben und Erlernen der Muttersprache sehr wichtig ist. Auf Umfassung dieses Themas hat die türkische Republik großen Beitrag getragen. Über diese Probleme werden weiterhin noch Forschungen gemacht. Diese Arbeit wird vor allem zivilen Gesellschaften eine Unterstützung geben. Diese Diskussionsveranstaltungen werden dem aktuellen Zustand beigemessen.

- 23.-24. Mai 2009 Symposium „Muttersprachenproblematik der Migranten und die Lösungsvorschläge“,
- 13. Februar 2010 Panel „Sonderschule/Förderschule Problematik und Migration“,
- 16.-17. Oktober 2010 Symposium „Muttersprache, Bildung, Kultur, Integration - Gesellschaftliche Probleme von Einwanderern unter Migrationsbedingungen“,

– 29. Oktober 2011 Symposium „Bildungs- und (Mutter-) Spracherwerbskonzepte von Migrantengruppen“ –Perspektiven, Praktiken und Auswirkungen– ”,

– 6. Oktober 2012 Symposium „Deutsches Bildungssystem, Integrationspolitiken und Migration”,

– 5. Juni 2013 Symposium „Probleme der Lehrer/innen, Familien und Kinder mit Migrationshintergrund im Deutschen Bildungssystem und Lösungswege “.

– 18. Oktober 2014 Symposium „Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund und Probleme der Sprachaneignung/Sprachlehren “.

Zu den oben aufgezählten Symposen werden von den zivilen Gesellschaften neue Versammlungen geplant mit dem Rückblick auf die Probleme der türkischen Migrationskinder in Bezug auf Muttersprache. In diesem Zusammenhang haben wir folgende Hypothesen:

1. Woher die Probleme entstehen?
2. Wegen welchen Widerständen die Angewandten Lehrprozesse gescheitert haben?
3. Welche Lösungen angeboten wurden?
4. In welche Richtung der Lösungseinsatz führt?
5. Die Erwartungen der türkischen Minderheit vom deutschen Staat und deren Zusammenspiel in Bezug auf Integration.
6. Der Grund vom Erfolg oder Misserfolg und die Begründungen im Bereich Muttersprachenerwerb/lehre

Als Methode wurde das Material “Die Gaste”, das bis heute 40 Auflagen hat recherchiert. Zu dem Thema der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Sprachstand, Spracherwerbs- und Lernprobleme ausgewertet. Für diese Arbeit wurde der Leistungsinhalt der letzten zehn Jahre von dieser Zeitschrift, die mit Bemühungen von türkischen Gründern und für die Unterstützung der Duisburg-Essen Universität für Sprach- und Lehrbildung in Deutschland herangezogen. Die

Zeitschrift mit dem Namen „Die Gaste“ wurde in verschiedenen Zeiträumen und Auflagen bearbeitet. Zehn Seiten von erschienenen Nachrichten wurden detailliert recherchiert, die Ergebnisse eingeschätzt und bewertet. Zuletzt wurde in Anlehnung auf die eingeschätzten Bewertungen Lösungsvorschläge bezüglich der Sprachlern- und Spracherwerbsprobleme der türkischen Migrantenkinder dargestellt.

Die Gaste [Initiative Zur Förderung Von Sprache Und Bildung E.V.] ist eine Zeitschrift, die seit Mai 2008 in zwei Monatsintervallen in türkischer Sprache erscheint. Die Gaste wurde durch die Initiative der Studenten/innen des Turkistik-Fachbereichs an der Universität Duisburg-Essen ins Leben gerufen und wird von der Initiative zur Förderung von Sprache und Bildung e.V. herausgegeben.

Sowohl „Die Gaste“ als auch der Verein konzentrieren sich in ihrer Arbeit auf folgende Themenschwerpunkte und Ziele:

- Konstatierung des Stellenwerts und der Bedeutung der Muttersprache für die Schulleistungen von Migrantenkindern,
- Feststellung der Förder- und Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems, sowie die Untersuchung der Vor- und Nachteile der Bildungsstrukturen für die Bildungskarrieren von Schülern aus Zuwandererfamilien,
- Erforschung der wirtschaftlichen-, sozialen- und gesellschaftlichen Stellung, Reflektion der kulturellen- und künstlerischen Betätigungsfelder der türkischen Einwanderer während des Migrationsprozesses der letzten 50 Jahre,
- Beitrag und Aufklärungstätigkeit zur aktuellen Integrationsdebatte; Erforschung der integrationsspezifischen Bedeutsamkeiten,
- Untersuchung der gegenwärtigen Positionierung und der zukünftigen Entwicklungspotentiale der türkischstämmigen Migrantengemeinschaft im Gefüge des deutschen Gesellschaftsaufbaus und Entwicklung von Prognosen,
- Die Erarbeitung der Möglichkeit, die generellen Eigenschaften der deutschen Kultur und Geschichte der Migrantengemeinschaft zugänglich und verständlich werden zu lassen.

Basierend auf diese Zielsetzung wird der Aufbau einer Plattform beabsichtigt, die:

- Muttersprachenlehrern und Lehramtsstudenten,
- Akademikern aus Fachgebieten der Sprach-, Gesellschafts-, Bildungs- und -Literaturwissenschaften,
- Demokratischen Migrantenorganisationen und speziell Elternverbänden,
- Öffentlichen- und privaten Institutionen, die auf integrationsfördernden Betätigungsfeldern agieren
- Kulturell und künstlerisch engagierten Einrichtungen die Möglichkeit zur Interaktion, Kommunikation, Zusammenarbeit und zum konstruktiven Diskurs über Problembereiche anbietet.

Von „Die Gaste“ ist inzwischen das 40. Heft erschienen und in diesem Zeitraum wurden folgende wissenschaftliche Symposien veranstaltet:

- 23.-24. Mai 2009 Symposium „Muttersprachenproblematik der Migranten und die Lösungsvorschläge“,
- 13. Februar 2010 Panel „Sonderschule/Förderschule Problematik und Migration“,
- 16.-17. Oktober 2010 Symposium „Muttersprache, Bildung, Kultur, Integration - Gesellschaftliche Probleme von Einwanderern unter Migrationsbedingungen“,
- 29. Oktober 2011 Symposium „Bildungs- und (Mutter-) Spracherwerbskonzepte von Migrantengruppen“ –Perspektiven, Praktiken und Auswirkungen–”,
- 6. Oktober 2012 Symposium „Deutsches Bildungssystem, Integrationspolitiken und Migration“,
- 5. Juni 2013 Symposium „Probleme der Lehrer/innen, Familien und Kinder mit Migrationshintergrund im Deutschen Bildungssystem und Lösungswege“.

– 18. Oktober 2014 Symposium „Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund und Probleme der Sprachaneignung/Sprachlehren“.

Ein bedeutsamer Teil der in Deutschland lebenden türkischstämmigen Migrantenkinder erwirbt zu Hause als Erstsprache, folglich als Muttersprache, Türkisch. Die Muttersprachenkompetenz unterstützt auf der einen Seite den Zweitspracherwerb und auf der anderen Seite ist sie für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Intelligenz, sowie für den Denkprozess, ein wesentlicher Faktor. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, erwerben ihre Sprachen unterschiedlich gut und unterschiedlich rasch. Wie gut und wie rasch, das hängt davon ab, wie sie diese Sprachen erleben, wie oft sie sie brauchen, wie wichtig ihnen die Menschen sind, mit denen sie die eine oder die andere Sprache sprechen, und die Themen, über die in der einen und in der anderen Sprache gesprochen wird.

Wechseln diese Umstände, dann verändert sich auch der Spracherwerb und damit das Verhältnis zwischen den Sprachen. Frühkindliche Zweisprachigkeit wird von veränderlichen Umständen geformt, sie ist eine dynamische Kompetenz. Der Sprachgebrauch der Eltern und Geschwister, die Deutschkontakte auf dem Spielplatz und in der Nachbarschaft prägen die sprachliche Entwicklung der Kinder. Schon ein Umzug in ein anderes Viertel oder das Hinzukommen eines neuen Familienmitglieds können zu Umstellungen im Spracherwerb führen. Am meisten aber wirkt sich der Eintritt in den Kindergarten aus. Mit Sicherheit ist auch der Besuch einer Krippe für die Sprachentwicklung von Kindern aus Migrantenfamilien von erheblicher Bedeutung; es liegen aber noch keine wissenschaftlichen Erkenntnisse dazu vor. Betrachtet wird daher im Folgenden nur der Spracherwerb von Kindern, die zunächst ganz in der Familie aufwachsen und dann mit etwa drei Jahren in den Kindergarten kommen.

Ein großer Wortschatz und eine differenzierte (und gut beherrschte) Familiensprache bzw. Muttersprache helfen nicht nur beim Orientieren in der Welt, beim Sammeln von Weltwissen und beim Lernen. All das trägt mit dazu bei, dass auch das Aneignen der Zweitsprache Deutsch erleichtert wird. Denn wenn ein Kind Sprechfreude entwickelt hat und dank der Bemühungen der Eltern weiß, wie wichtig und interessant Sprechen und Sprache sind und zudem erfahren hat, dass Lernen

Freude bereiten kann, wird es auf sprachliche Fördermaßnahmen anderes reagieren, als wenn es über keine dieser positiven Lernvoraussetzungen verfügt. Eltern können also sowohl das Deutschlernen als auch Sprachfördermaßnahmen indirekt unterstützen, wenn sie ihrem Kind helfen, eine differenzierte und an Schriftsprache orientierte Familiensprache zu entwickeln und Möglichkeiten schaffen, damit ihr Kind gerne Neues lernt, darüber spricht und sich Zusammenhänge so leichter einprägt.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung über Zwei- und Mehrsprachigkeit ist sicher, dass jeder Mensch eine mehr oder weniger entwickelte, allgemeine Sprachfähigkeit erwirbt, die sich dann auf die erste, die zweite, die dritte, etc. Sprache auswirkt. Je besser ein Kind gefördert wird, desto besser wird seine Sprache. Vor diesem Hintergrund ist es auch besser verständlich, dass ein Kind mit einer hoch entwickelten Muttersprache ohne weiteres neben der Sprache seiner Eltern früh eine Zweitsprache (in Deutschland: Deutsch) oder eine Fremdsprache - zum Beispiel Englisch - lernen kann. Dabei spielen das Bildungsniveau und das sprachliche Verhalten der Eltern, aber auch das weiterer Personen im sozialen Umfeld, eine sehr große Rolle. Ebenso wichtig sind die Qualität und die Dauer der sprachlichen Förderung, im Kindergarten und in der Schule.

Um die positiven Effekte und kognitiven Vorteile des Bilingualismus bei Kindern zu erzielen, ist es allerdings von großer Bedeutung, dass die Kinder so früh wie möglich in beiden Sprachen einen altersgerechten und ausgewogenen Input bekommen. Hier bietet auch der Besuch einer Kinderkrippe und eines Kindergartens, in der/dem die Zweitsprache gesprochen wird eine gute Möglichkeit. Anhänger bilingualer Konzeptionen gehen vergleichsweise häufig davon aus, dass die erste Sprache früh und umfangreich gefördert werden muss, bevor die zweite Sprache eingeführt wird. Wenn nämlich der sprachliche Input in der einen Sprache zu gering ist, entwickelt sich bei einem Kind nur schwer eine produktive Mehrsprachigkeit. Das kommt häufig bei türkischen Kindern mit Migrationshintergrund vor, weil die Eltern ungenügende schulische Kenntnisse besitzen.

Wenn die Förderung in den beiden Sprachen nicht ausreichend ist, kann es zu einem „Semilingualismus“ oder zu einer „doppelten Halbsprachigkeit“ kommen.

Üblich ist auch der Begriff „subtraktiver Bilingualismus“ (beiden Sprachen ‚fehlt‘ etwas). Die schulischen Leistungen sind dann meistens nicht besonders gut. Wenn der Sprecher eine überdurchschnittliche zweisprachige Kompetenz entwickelt, dann liegt ein additiver Bilingualismus vor. Beide Sprachen sind gleich hoch entwickelt. Häufig hat ein solcher Zweisprachiger überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten, die sich auch als gute oder sehr gute schulische Leistungen äußern können. Schülern mit Migrationshintergrund sind oft in der Situation, dass ihre Zweisprachigkeit sich nicht auf hohem Niveau entwickeln kann, weil die Umstände für sie ungünstig sind. Hier spielt vor allem die Familienbildung und der soziale Kreis eine große Rolle. Kinder, deren Beherrschung der Schulsprache nicht altersgemäß entwickelt ist, fallen daher fast zwangsläufig im direkten Vergleich mit denen zurück, die in ihrer dominanten Sprache unterrichtet werden. Das wird besonders in gemischtsprachigen Klassen deutlich, wenn etwa eine deutsch-türkische Klasse nur auf Deutsch unterrichtet wird und der Unterricht dabei ausschließlich an den für monolingualen deutschsprachigen Unterricht geltenden Normen ausgerichtet wird, obwohl das Deutsch der türkischen Kinder nicht dem altersgemäßen Stand ihrer deutschsprachigen Klassenkameraden entspricht.

Viele türkische Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind Gegenstand von Vorurteilen. Zum einen glauben viele Lehrpersonen, frühkindliche Zweisprachigkeit sei unmöglich oder von Nachteil. Dies wurde von der Forschung widerlegt. Manche glauben, dass die Sprachen der Migration nicht wichtig seien. So ist der Blick vorrangig auf den Erwerb und die Förderung des Deutschen als Zweitsprache gerichtet. Durch Sprachstanderhebungen, wie sie derzeit durchgeführt werden, werden Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, wieder und wieder „mangelnde Deutschkompetenzen“ und „Sprachdefizite“ bescheinigt – Sprachkompetenz wird auf Deutschkompetenz reduziert. Dieses Vorurteil lässt sich ebenfalls widerlegen. Jede Sprache ist genauso alt und hat genau den gleichen Wert wie jede andere Sprache. Selbst wenn in der Gesellschaft manche Sprachen mehr Prestige haben (allen voran die englische Sprache) ist das aus linguistischer und pädagogischer Sicht kein stichhaltiges Argument, um andere Sprachen auszugrenzen oder gar zu verbieten.

Für den einzelnen Sprecher egal ob mit Migrationserfahrung oder nicht, ob Angehöriger einer Minderheit oder einer Mehrheit ist es von großer Bedeutung, sich auch sprachlich anerkannt und respektiert zu fühlen. Dadurch wird die sprachliche Entwicklung gefördert und die Identität stabilisiert. Trifft der umgekehrte Fall ein, wird dem Kind Schaden zugefügt, indem seine sprachliche und psychosoziale Entwicklung gehemmt wird. So gesehen, ist die unter Lehrpersonen und Politikern verbreitete Entrüstung darüber, dass Migranten zu Hause ihre eigene Herkunftssprache (und nicht die deutsche Sprache) sprechen, und die Erwartung, dass sie es nicht tun sollten.

Kinder, die mit einer neuen Sprache im Vorschulalter in Kontakt gekommen sind (im Alter von 3-4 Jahren bis zu ca. 6-7 Jahre), können unter günstigen Bedingungen – ein sehr hohes Niveau in der Zweitsprache erreichen. Kinder im Vorschulalter haben in der Regel Interesse an Sprachen und deren Erforschung; dieses gilt es aufgreifen und für den Umgang mit mehreren Sprachen zu nutzen. Dies bedeutet nicht Fremdsprachen zu unterrichten, sondern das Spiel mit Sprachen zu fördern und die kindliche Neugier im Umgang mit Dialekten, Varietäten und verschiedenen Sprachen in sprachpädagogisches Handeln zu integrieren. Das Ziel Bilingualität im Lesen und Schreiben erreicht nur eine kleine Minderheit von Kindern. Viel häufiger ist die sprachliche Marginalisierung. Können dann nicht richtig deutsch sprechen, und manchmal auch nicht richtig türkisch. Haben in der Schule Probleme.

Kinder, die erst mit Beginn der Schulzeit (im Alter von 6-7 Jahren) einer neuen Sprache begegnen, können ein hohes Niveau in ihrer Zweit- oder Fremdsprache erreichen, bleiben aber typisch auf einem niedrigeren Niveau. Viele Schüler, die weniger Erfolg beim Erwerb der Schulsprache haben, können mit der Schriftsprache im Laufe der Schulzeit Probleme bekommen, wenn die Zweitsprache Medium des Unterrichts ist. In diesem Zusammenhang wird auf die Schwierigkeiten, die diese Kinder beim Verständnis der sog. vor-fachlichen Wörter und Begriffe im Unterricht haben hingewiesen. Probleme gibt es z. B. bei der Interpretation der Ergebnisse. Da ist dann z. B. von signifikanten Zusammenhängen die Rede, sagen wir zwischen deutscher Verkehrssprache (also der Sprache, die zu Hause gesprochen wird) und

Schulleistungen. Familien mit gebildeten Eltern, Familien, in deren Wohnung hunderte von Büchern stehen, diese Familien haben u.a. auch häufig eine deutsche Verkehrssprache und ihre Kinder sind in der Schule häufig erfolgreich. Arme Eltern mit schlechten Schulabschlüssen mit eher bescheidenen deutschen Sprachkenntnissen und nur wenigen Büchern im Haushalt sprechen zu Hause eher türkisch und ihre Kinder sind nur selten erfolgreich im deutschen Schulsystem.

Eine ungenügende Förderung der Schulsprache (in Deutschland: der deutschen Sprache, für das Kind mit Migrationshintergrund L2) hat, wie allgemein bekannt, schwache schulische Leistungen zur Folge. Häufig werden diese Schwächen als kognitive Schwäche (mangelnde Intelligenz) ausgelegt. Wird dem Kind einmal zu verstehen gegeben, dass es nichts kann, so wird sein Selbstbewusstsein leiden, es wird sich selbst aufgeben und erst recht keine sprachlichen und schulischen Fortschritte machen. Aus pädagogischer Sicht ist die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund eine von der Schulpolitik chronisch unterschätzte Aufgabe, die seit Jahrzehnten am Mangel an koordinierter Umsetzung von Maßnahmen scheitert. Eine Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache, die wirksam und nachhaltig ist, muss über ein angemessenes Zeitkontingent verfügen (eine Wochenstunde reicht nicht aus) und von Lehrkräften betrieben werden, die sich in Didaktik der Zweitsprache weitergebildet haben. Auch die Förderung in den Herkunftssprachen muss professionell und nachhaltig erfolgen, wenn sie wirksam sein soll.

Es kann auch sein, dass Schüler keine Gelegenheit bekommen haben, ihre Familiensprache korrekt zu lernen, etwa weil das Leben in der Migration zu sprachlichen Vermischungen verleiten kann. Deshalb können Schüler mit einer gemischten sprachlichen Biographie nicht einfach mit schwimmen, sondern sie brauchen einen auf sie zugeschnittenen Unterricht. Dieser Umstand darf nicht dazu verwendet werden, die Eltern der Erziehungs- oder der Integrationsunfähigkeit zu beschuldigen. Von erwachsenen Zugewanderten, die oft wenig formale Bildung erfahren haben, kann nämlich nicht erwartet werden, dass sie ihren Kindern korrektes Standarddeutsch beibringen. Sprachförderung ist Sache der Schule und so auch der vorschulischen Institutionen. Bei der Förderung in der deutschen Sprache

muss zudem beachtet werden, dass Migranten andere Voraussetzungen mitbringen als in Deutschland aufgewachsene.

Das Schulsystem ist für die Trennung von ethnisch unterschiedlichen Schülergruppen verantwortlich. Dabei ist nicht nur die das Abschneiden der Sozialkontakte, problematisch. Da das deutsche Schulsystem vielen Migrantenkindern gleiche Chancen verwehrt, begünstigt es die Spaltung der Gesellschaft entlang ethnischer Grenzen. Dieses System ist, wie die internationalen Schulleistungsvergleiche zeigen, im internationalen Vergleich ungewöhnlich selektiv. Die große Schere zwischen den oberen und unteren Kompetenzstufen ist sehr eng mit sozialer Herkunft gekoppelt. In keinem anderen hoch industrialisierten Land ist der Bildungserfolg der Kinder so eng an den sozialen und finanziellen Hintergrund des Elternhauses verbunden.

Nach neueren Studien nimmt die Chancenungleichheit weiter zu. Besonders schlecht schneiden im Durchschnitt Heranwachsende aus Migrantenfamilien ab, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Sie werden von den Bildungsforschern zur „Risikogruppe“ gezählt, was nicht diskriminierend gemeint ist, sondern warnend darauf hinweisen soll, dass diese Schulabgänger fast ohne Chancen sind. 40 Prozent der Schulabgänger mit Migrationshintergrund finden keinen Zugang zu einer beruflichen Ausbildung. Wesentlich verantwortlich für die Chancenungleichheit ist das mehrgliedrige Sekundarschulsystem. Im bundesdeutschen gegliederten Sekundarschulsystem mindert die frühe Trennung der Bildungswege die Chancen für Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen – und dazu zählen viele Migrantenkinder – den Rückstand gegenüber den Gleichaltrigen aufzuholen.

Es bleibt einfach viel weniger Zeit zur Förderung als in anderen Schulsystemen, in denen die Kinder sechs oder gar neun Jahre gemeinsam unterrichtet werden. Dabei könnten türkische Migrantenkinder mit einer anderen Erstsprache und entsprechender Förderung sogar einen Vorteil haben. Erfolgsbilanzen skandinavischer Länder deuten darauf hin. Die Kinder, die auf einer Haupt- oder Sonderschule landen, sind meist schon durch Erfahrungen von Misserfolg gezeichnet. Wer heute nur einen Hauptschulabschluss vorweisen kann,

hat kaum noch Aussicht auf einen Ausbildungsplatz. Ein mittlerer Abschluss ist zur Standardvoraussetzung für eine Ausbildung geworden.

Erfolgreiche Unterstützung und Begleitung Jugendlicher im Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf gründet auf einem integrierten Handlungskonzept, das der Vielfältigkeit jugendlicher Lebenswelten und Milieus gerecht wird. Sogenannte Integrationsdefizite finden sich in den unterschichtigen Milieus, nicht anders als in der einheimischen Bevölkerung: Mangelnde Integration ist also kein Problem der ethnischen Herkunft sondern von sozialer Benachteiligung.

Seit der ersten PISA-Studie wird in Deutschland über die hohe soziale Selektivität des drei-/viergliedrigen (die Förderschulen werden in der Regel nicht berücksichtigt) Schulsystems diskutiert. Die Selektivität ist höher als in den meisten modernen Staaten und wird mit der ungewöhnlichen Struktur des Bildungssystems in Verbindung gebracht – mit guten Gründen. Seit der ersten PISA-Studie wird im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung insbesondere der „Migrationshintergrund“ bemüht. Bei Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, können sie daher zu verfälschten Ergebnissen und Fehlannahmen über ihre Sprachaneignungspotentiale führen. Am Anfang wurde noch versucht, die „Ausländerkinder“ aus den Ergebnissen „herauszurechnen“, weil sie glaubten, den deutschen Bildungschauvinismus dadurch retten zu können, doch zeigte der internationale Vergleich schnell, dass die anderen Staaten auch bei der Förderung der eingewanderten Kinder intelligenter gehandelt haben und handeln. Dennoch ist die öffentliche politische Rede eng an das Muster gebunden, dass die Bildungsbenachteiligung insbesondere mit dem Migrationshintergrund zusammenhänge. Im Gefolge der ersten PISA-Studie hielt das Thema Ungleichheit wieder Einzug in die deutsche Bildungsdebatte. Seither weisen die Studien zur Lage des deutschen Schulsystems mit unschöner Regelmäßigkeit auf Benachteiligungseffekte für Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status hin.

Wenn also Benachteiligung im Bewusstsein der Menschen mit dem Migrationshintergrund verbunden wird, geraten die ökonomischen und sozialen Ungleichheiten aus dem Bewusstsein. Die zunehmende Überweisung von

Zuwandererkindern an Sonderschulen bleibt nicht ohne Folgen für die Diagnosen bei den ansässigen Schülerinnen und Schüler. Dass es einen Missstand in deutschen Sonderschulen gibt, ist lange bekannt. Denn deutsche Förderschulen haben viele Kinder mit Migrationsgeschichte, viel zu viele.

An den Zahlen liegt es sicher nicht. In Nordrhein-Westfalen, dem größten Bundesland Deutschlands, besuchen z. B. ungefähr 4,2 % der Schüler mit Migrationsgeschichte eine Förderschule, aber nur 1,2 % der Schüler ohne Migrationsgeschichte. Viele Kinder, die in deutschen Schulen als „behindert“ gelten, gelten anderswo demnach als nicht behindert. Es handelt sich dabei ganz offensichtlich nicht um Kinder mit Körperbehinderungen oder blinde Kinder. Die Kategorie, die für hohe Sonderschulquoten in Deutschland sorgt, nennt sich vielmehr „Lernbehinderung“. Der neuere Fachbegriff lautet: sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen. Gemeint sind Kinder vor allem mit Problemen im Lesen und Schreiben. Und man weiß ziemlich genau: Diese Kinder stammen häufig aus armen Familien. Schüler der Förderschule Lernen schneiden in den meisten Studien schlechter ab als Integrationsschüler. Alle schlechten Schüler in einer Schule zusammenzufassen, ist keine gute Idee. Die meisten deutschen Eltern meiden deshalb die Förderschulen. Sie wissen zudem ganz genau, dass ein Abgangszeugnis Förderschule auf dem Arbeitsmarkt nichts wert ist. Wer nachweisen will, dass eine Lernbehinderung vorliegt, benötigt hierzu üblicherweise einen Intelligenztest und zumindest einen Lese/Rechtschreibtest. Hier spielt die Ansicht der Lehrer auch eine große Rolle, weil die Lehrkraft diesen Prozess für nötig hält. Das alles klingt nach einem sinnvollen, nach einem objektiven Verwaltungsvorgehen. Ein genauere Blick auf den diagnostischen Alltag zeigt aber ziemlich schnell, dass insbesondere dann von Objektivität nur noch selten die Rede sein kann, wenn bilinguale Kinder getestet werden. Warum stimmen dann aber Eltern mit Migrationshintergrund einer Sonderschulüberweisung so häufig zu? Ein Erklärungsansatz wäre: Viele Migranteltern glauben den Lehrern einfach die Geschichte von den guten Sonderschulen, den kleinen Klassen und den besonders spezialisierten Förderschullehrern. Sie können sich nicht richtig zur Wehr setzen. Sie werden dazu überredet. Und sie wissen vielleicht auch nicht, dass es in den Beratungsgesprächen

manchmal ziemlich unfair zugeht. Ein erster wichtiger Punkt ist die Frage, ob die eingesetzten Testverfahren überhaupt geeignet sind, Aussagen über bilinguale Kinder zu machen. Bei Lese/Rechtschreibtests ist das auch für Laien auf den ersten Blick einsichtig. Wer bilinguale Kinder mit Verfahren testet, die ausschließlich für monolinguale Kinder entwickelt wurden, arbeitet unseriös. Denn es besteht überhaupt kein vernünftiger Zweifel daran, dass man Kinder, die z. B. bis zu ihrer Einschulung vor allem in einer nicht deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen sind, nicht ohne weiteres mit Kindern vergleichen darf, die von ihren ersten Lebensstagen an die deutsche Sprache lernen konnten. Die Lehrkräfte wissen oft nicht Bescheid aus welcher sozialen und finanziellen Umwelt die türkischen Migrantenkinder kommen. Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems verleitet die Lehrer zur klischeehaften Einteilung nach gymnasialer Eignung etc., und zwar zum Teil schon in den ersten Schuljahren. Die wahnhaft, vom System nahe gelegte Orientierung an leistungshomogenen Lerngruppen beeinflusst den Unterrichtsstil und schafft auch keinen Anlass zu Verbesserung diagnostischer Kompetenzen, weil die schwächeren oder schwächer erscheinenden Schüler immer „nach unten“ abgegeben werden können. In den Schulleistungsvergleichen wurde kritisch vermerkt, dass es dem Lehrpersonal in Deutschland an diagnostischer Kompetenz mangle.

Kinder mit Migrationshintergrund sind demnach auch deshalb in deutschen Förderschulen überrepräsentiert, weil in den Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs unfaire, d. h. für bilinguale Kinder nicht geeignete Verfahren eingesetzt werden. Sonderschulen, die nicht besonders hilfreich sind, und von der deutschen Bevölkerung inzwischen offenbar mit guten Gründen gemieden werden. Lehrer, die in der diagnostischen Arbeit mit bilingualen Kindern unfaire Verfahren einsetzen. Andauernde Sprachmängel werden als Integrationsverweigerung gedeutet.

Bei der Erklärung „Kinder mit Migrationshintergrund“ handelt es sich um eine konsequente Individualisierung und Pädagogisierung des Integrationsproblems. Das wandernde Individuum muss sich an die vorgefundenen schulischen Strukturen anpassen, nicht aber sind die aufnehmenden Schulen in der Einwanderungssituation strukturell auf neue Aufgaben einzurichten oder gar für

Misserfolge verantwortlich zu machen. Die systembedingten Handlungszwänge und die dadurch nahe gelegten pädagogischen Einstellungen sollten nicht verkannt werden.

Aus pädagogischer Sicht ist die Integration (nicht mit Assimilation zu verwechseln) von Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine von der Schulpolitik chronisch unterschätzte Aufgabe, die seit Jahrzehnten am Mangel an koordinierter Umsetzung von Maßnahmen scheitert. Aus dieser vergleichenden Forschung (Die Gaste) ergeben sich folgende Vorschläge:

- Die Kinder müssen bereits im Kindergarten in Türkisch und in Deutsch unterstützt, die Lese/Schreibvermittlung zweisprachig angeboten werden
- Die Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb müssen berücksichtigt und adäquate Methoden für die bilinguale Lese/Schreibvermittlung angewandt werden
- Zweisprachige Lernmaterialien und die Zweisprachigkeit müssen gefördert; Zweisprachige Werke, die Literatur und kulturelle Aktivitäten wie Theater etc. unterstützt werden
- Im Rahmen des kulturellen Dialogs müssen neben dem Deutschen auch andere Sprachen im erhöhten Maße eine Wertschätzung genießen und in diesem Kontext Eltern, Lehrer und Institutionen mit dem Schwerpunkt Erziehung sensibler werden
- Die komplexen Strukturen beider Sprachen müssen mit zielgerichteten Methoden und durch die Nutzung verschiedener Kanäle vermittelt werden
- Neben der Arbeit mit Migrantenkindern muss auch die Elternarbeit gefördert; ihnen die Bedeutung des Märchenerzählens, des Spielens und Sprechens; die Bedeutung des gemeinsamen Lesens und die Einräumung von Selbstkundgabemöglichkeiten für die Kinder verdeutlicht werden.
- Qualifizierte Sprachförderung L1 und L2 in der vorschulischen Erziehung (ab dem Alter von 3 Jahren);

- Grundschule: Ganztagsmodell, pädagogisch und didaktisch begründet und gestaltet;
- Gemeinschaftsschule oder ähnliche Modelle statt einer frühen Selektion;
- Differenzierte, qualifizierte und nachhaltige Förderung in der deutschen Sprache (alle Stufen, Langzeitprogramm) nach den Methoden der Zweitsprachdidaktik;
- Muttersprachlicher Unterricht (MSU) in Sprachen der Migration akzeptieren, zulassen, integrieren, besser qualifizieren, mit dem Deutschunterricht abstimmen;
- Interesse an Mehrsprachigkeit wecken – dies betrifft alle Schüler/innen;
- Ausbildung der Lehrpersonen: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bestandteil des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft festschreiben;

Die meisten der oben aufgeführten Vorschläge lassen sich nicht kostenneutral umsetzen. Eine Förderung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache, die wirksam und nachhaltig ist, muss über ein angemessenes Zeitkontingent verfügen und von Lehrkräften betrieben werden, die sich in Didaktik der Zweitsprache weitergebildet haben. Auch die Förderung in den Herkunftssprachen muss professionell und nachhaltig erfolgen, wenn sie wirksam sein soll.



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı:	Hülya KÜÇÜKKIRATLI	İmza:	
Doğum Yeri:	Augsburg/Almanya		
Doğum Tarihi:	24.08.1973		
Medeni Durumu:	Evli		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	<b>Grundschule Nord</b>		<b>Königsbrunn</b>	<b>1980-1984</b>
Ortaöğretim	<b>Volksschule König Ludwig</b>		<b>Königsbrunn</b>	<b>1984-1989</b>
Lise	<b>Açıköğretim-Lisesi</b>		<b>Konya</b>	<b>2004-2008</b>
Lisans	<b>Necmettin Erbakan</b>	<b>Almanca-Öğretmen.</b>	<b>Konya</b>	<b>2008-2012</b>
Yüksek Lisans	<b>Necmettin Erbakan</b>	<b>Yabancı Dil Öğreti.</b>	<b>Konya</b>	<b>2012-2019</b>

Becerileri:	
-------------	--

İlgi Alanları:	
----------------	--

İş Deneyimi:	<b>2012-2013 Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu</b> <b>2013-2014 MEB Zeki Özdemir Anadolu Lisesi</b> <b>2016-2019 Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu</b>
--------------	--

Aldığı Ödüller:	
-----------------	--

Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	<b>Dekan Prof. Dr. Fikret KARAPINAR (Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi)</b> <b>Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK (Necmettin Erbakan Üniversitesi)</b>
--	---

Tel:	<b>0505 284 5380</b>
------	----------------------

Adres	<b>Havzan Mahallesi Merasim Caddesi No.26/4 Meram Konya</b>
-------	---