

ALMANYA'DA TÜRK GÖÇMENLERİN ÇOCUKLARININ BÖLÜNÜŞ KADERLERİ VE EĞİTİMDEKİ BAŞARISIZLIKLARININ YAPISAL NEDENLERİ: ENTEGRASYON AŞAĞI MI YUKARI MI?¹

Divided Fates of the Children of Turkish Migrants and the
Structural Reasons of Educational Failures of Them: Integration
Downward or Upward?

Fuat Güllüpinar*

Öz

Bu çalışma esas olarak, Almanya'daki Türk gençlerinin eğitim alanında neden sürekli olarak aşağıya doğru hareketlilik içine hapsolmeye eğilimli olduklarının ve bunun arkasındaki yapısal faktörlerin neler olduğunun cevabını bulmaya çalışmaktadır. Bu açıdan, elinizdeki çalışma, temel olarak iki soruyu cevaplamaya çalışmaktadır: Almanya eğitim sistemi ve politikaları kültürel çeşitliliğin tanınması noktasında eşit fırsatlar sunmakta mıdır, yoksa daha çok özellikle Türkler gibi bazı etnik azınlık veya grupları dışlamakta ve ayrımcılık mı uygulamaktadır? Eğitim ve emek piyasasına ulaşma meselesi Almanya'da Türk göçmen çocukları için hala büyük bir eşitsizlik ve dışlayıcılık unsuru mudur? Bu sorulara cevap bulmak amacıyla, Almanya'daki eğitim raporları, PİSA araştırmalarına odaklanarak, Türk gençlerinin eğitim alanındaki deneyimlerini analiz edilmektedir. Çalışma, Türk göçmenlerinin çocuklarının eğitim göstergeleri açısından yukarı doğru hareketliliğinin oldukça sınırlı kaldığını ve çoğunlukla aşağıya doğru hareketlilik deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Türk gençlerinin eğitim ve emek piyasasına entegrasyonundaki başarısızlığında, onların sosyal ve kültürel sermaye gibi grup özelliklerinden ziyade, yapısal ve kurumsal faktörlerin (eğitim politikaları, eleyici eğitim sistemi, kültürlerarası bir müfredatın olmaması, kurumsal ayrımcılık) geniş bir şekilde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma açısından Türkiyeli göçmenlerin üçüncü veya sonraki kuşakları için sorun entegrasyonun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği değil, bu entegrasyonun Alman toplumunun hangi kesiminde -yani toplumun aşağı tabakasında mı yukarı tabakasında mı- ve hangi ölçüde gerçekleşeceği. Sonuç olarak, Türk göçmenlerinin çocukları için sorun artık Almanya'da kalmaları ya da Türkiye'ye dönüp dönmeyecekleri değil, onların kültürler arası yetenekleri ve kimliklerinin güvenli bir şekilde yaşayabileceği alanların nasıl oluşturulacağıdır.

* Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Dr., /
fgullupinar@gmail.com
Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Cilt:8 Sayı:31 Yaz: 2010 Sayfa: 65-87
Education Science Society Journal / Volume:8 Issue:31 Summer: 2010 Page:65-87

Anahtar Sözcükler: Eğitimde eşitsizlik, çok-kültürlülük, kurumsal ayrımcılık, tavsiye sistemi, Alman eğitim sistemi, Türk göçmen çocukları.

Abstract

The study tries to answer the structural reasons of educational failures of Turkish youth who are more inclined to have negative experiences in education when comparing with Germans and other migrant groups in Germany. In this regard, it mainly tries to answer these two basic questions: Do educational policies contribute to equal opportunities, to the recognition of cultural diversity, or rather to the exclusion or separation of certain minority ethnic groups especially Turks in Germany? Are education and labor market access still big dividers among the minority ethnic groups in Germany like the other European states? The paper examines the educational experiences of Turkish youth in Germany with a special reference to the statistical data of Educational Report and PISA surveys. The paper argues that the children of Turkish immigrants have experienced downward mobility and their upward mobility is yet limited in Germany regarding education. The results of both educational statistics of Germany and the field study in Goslar show that more than group characteristics like social and cultural capital, structural and institutional factors (multi-track system with its selective mechanism, education policy, context of negative reception of Germany, institutional discrimination, the inequality of recommendation system and lack of intercultural curriculum,) could have a decisive role in promoting or hampering the educational and labor market integration and social mobility of Turkish youth. This can be explained by a mix of factors: An education system which does not foster the educational progress of children from disadvantaged families; the high importance of school degrees for accessing to the vocational training system and the labor market; and direct and indirect institutional discrimination in educational area in Germany. Finally, regarding this paper, the question for third or the next generation Turkish youth is not whether integration will take place, but to what extent and to what segment of German society will integrate them. In other words, for children of Turkish immigrants, the question is no longer whether to stay or return but how to secure permanent spaces for their intercultural skills and identities.

Keywords: Inequality in education, multiculturalism, institutional discrimination, recommendation system, German education system, Turkish migrant’s children

1.GİRİŞ

Demokratik bir toplumda, vatandaşların en rahat şekilde ulaşmasına imkân tanınması gereken kamusal hizmetlerinin başında eğitim gelmektedir. En azından toplumun genelini kapsayan kamusal örgün eğitim sisteminin özünde bu eşitlikçi düşünce yatmaktadır.

Günümüzde en iyi şekilde işleyen bir okul sistemi bile kişisel özellikler ya da bir gruba ve sınıfa üye olmaktan kaynaklanan bariz farklılıkları tümüyle ortadan kaldıramamaktadır. Örneğin, sosyal bir sınıfa ait olmak son derece sabit bir unsurdur ve hemen hemen hiçbir okul sistemi, sosyal mensubiyet ve eğitimdeki başarı şansı arasındaki ilişkiyi sürekli şekilde değiştirebilecek bir imkâna sahip değildir.

Göçmenlerin bakış açısından bakıldığında entegrasyon ya da uyum; göçmenlerin veya onların çocuklarının geldikleri toplumda kamusal hizmetlerden, kişisel birtakım özellikler ya da geldiği ülke gibi tesadüfî değişkenler nedeniyle sistematik şekilde mahrum kalmaması ya da bırakılmaması durumu olarak tarif edilebilir.

Bu noktada bu makale, temel olarak iki soruyu cevaplamaya çalışmaktadır: Almanya'daki eğitim politikaları kültürel çeşitliliğin tanınması noktasında eşit fırsatlar sunmakta mıdır, yoksa daha çok özellikle Türkler gibi bazı etnik azınlık veya grupları dışlamakta ve ayrımcılık mı uygulamaktadır? Eğitim ve emek piyasasına ulaşma diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Almanya'da da etnik gruplar için hala büyük bir eşitsizlik ve dışlayıcılık unsuru mudur?

Okul performanslarını ölçen PISA gibi uluslararası eğitim araştırmaları da gösteriyor ki, mevcut hareket alanının en iyi şekilde kullanılması konusunda Alman okul sistemi pek de uygun koşullar sunmuyor. Burada ait olunan sosyal sınıfla yüksek performans elde etme fırsatı arasında sıkı bir bağ mevcut. Özellikle göçmen kökenine sahip ailelerin çocuklarında bu daha da bariz bir şekilde kendini gösteriyor. Bu öğrencilerin iyi bir metin okuma düzeyi ya da matematik ve fen bilimlerinde yüksek bir seviye yakalama şansları, diğer ülkelerdeki benzer çocuklara oranla çok daha düşük. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı OECD tarafından hazırlatılan *Where Immigrant Students Succeed (Göçmen Öğrencilerin Başarılı Oldukları Yerler)* başlıklı uluslararası mukayese araştırmasının sonuçları, bu konuda çok daha somut veriler ortaya koyuyor. PISA Eğitim Araştırması sonuçlarıysa hayli endişe verici boyutlarda. Buna göre "ikinci kuşak" olarak adlandırılan, burada doğup büyüyen ve göçmen kökenli ailelere mensup çocukların iyi bir eğitim alma şansları, birinci kuşak göçmenlere nazaran çok daha az. Bu ise mevcut deneyim ve beklentilerle çelişiyor: Zira normalde bir insan, göç ettiği ülkede ne kadar uzun süredir yaşıyorsa, iyi bir eğitim görme şansı da bir o kadar yüksektir. Almanya'da ise bunun tam tersi bir durum söz konusu (Gogolin,2010).

Göreceğimiz gibi, Almanya'daki Türk göçmenlerin ve onların çocuklarının dışlanmışlığının ve marjinalleşmelerinin semptomatik göstergeleri temel olarak, yüksek işsizlik ve düşük eğitim düzeyidir. Türk gençlerinin bu aşağıya doğru sosyal hareketliliği basitçe onların iş piyasasında ve eğitim başarısı için gerekli olan sosyo-kültürel sermayeye sahip olmamasıyla açıklanamaz. Bu yazı kapsamında, Almanya'da Türk gençlerinin eğitim, ekonomi ve sosyal alanlardaki marjinal konumlarının nedeni olarak, onların sahip oldukları sosyal ve kültürel sermayenin yetersizliği, entegre olma konusundaki isteksizlikleri

veya yeteneksizlikleri değil, Alman eğitim sisteminin Türk ve diğer göçmenleri sürekli olarak dışlayan ve marjinalleştiren yapısal özelliklerinden (eleyici ve seçici olması, tavsiye sisteminin başarısızlığı, kurumsal dışlayıcılık, kültürlerarası eğitimin eksikliği vb.) kaynaklandığı üzerinde durulmuştur.

2.TÜRKİYELİ GÖÇMENLERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİMDEKİ BAŞARISIZLIĞINA İLİŞKİN FARKLI KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Aslında, Türklerin başarısızlıkları ve entegrasyon sorunları hakkında Alman devletinin sorumlulukları ve alması gereken tedbirler konusunda literatürde oldukça kestirmeci bakış açıları mevcuttur. Bu anlamda, çalışmanın temel argümanı, Türk göçmenlerin ve onların çocuklarının eğitimdeki başarısızlığın ya da aşağıya doğru hareketliliklerinin temel nedeninin onların entegrasyonu reddetmeleri veya sosyal ve kültürel sermaye gibi grup özelliklerinden ziyade, yapısal ve kurumsal faktörlerin (eğitim politikaları, eleyici eğitim sistemi, kültürlerarası bir müfredatın olmaması, kurumsal ayrımcılık, göçmenlerin yasal hakları ve negatif kabulü) geniş bir şekilde etkili olduğu iddiasıdır. Ayrıca, bu çalışma, Türk göçmen çocukları sadece bireysel ve aile özelliklerine odaklanan bakış açılarının çok kısır olduğunu ve bu bakış açılarının okul, sokak ve kurumlarda neler olduğunu ve bu gençlerin eğitimdeki başarısızlığının neler olduğunu analiz etmemektedir.

Genel olarak, eğitimdeki aşağıya doğru hareketlilik ve eğitimdeki başarısızlık konusu göç ve eğitim yazınında hacimli bir yer tutmaktadır. Türk göçmen çocuklarının eğitimdeki başarısızlıklarının nedenlerini araştıran akademisyenler arasında iki ana yaklaşım dikkati çekmektedir. Birinci grup teorisyenler daha çok Türk göçmenlerin göç ettikleri Alman toplumuna “kültürel yabancılıklarına veya kültürel uzaklıklarına” (Diefenbach, 2002; Worbs, 2003) dikkat çekerken, ikinci grup teorisyenler ise Alman eğitim sistemindeki eşitsiz koşullar ve kurumsal dışlayıcılık uygulamaları üzerine vurgu yapmaktadır (Gomolla ve Radtke, 2007).

Birinci argüman, genellikle ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi, bilgi eksiklikleri, entegrasyon konusundaki isteksizlik ve yeteneksizlikleri, çocukların okul kariyerlerinde çok önemli olduğu düşünülen eğitime para ve zaman açısından yeterli yatırımı yapmadıkları üzerinde durmaktadır (Diefenbach, 2002; Worbs, 2003). Bunun yanı sıra, Türk çocuklarının eğitimdeki başarısızlıkları, oldukça geleneksel ve Müslüman geçmişleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu anlamda, göçmenler içindeki “en zor” entegre olan grubun büyük ölçüde Türk göçmenler olduğu iddia edilmektedir. Bu yüzden bu akademisyenler devamlı

olarak yeni gelen göçmenlerin ulusal politikalara entegre olup olmadığını sorgulamaktadırlar (Crul ve Schneider, 2009).

Ancak ikinci grup akademisyenlerin içinde bulunan Gomolla ve Radtke (2007: 278-85) ise Almanya'da sosyal tabakalaşmaya yol açan Türk göçmenlerine ve çocuklarına karşı doğrudan ve dolaylı ayrımcılık uygulamalarının devam ettiğini ve bu durumunda sistematik olarak göç geçmişi olan çocukların dezavantajlı konumlarını pekiştirdiğini ve yeniden ürettiğini iddia etmektedir. Meier'in (2010) de vurguladığı gibi, Almanya'da Türk göçmen çocukları ilköğretim 4. Sınıftan itibaren sosyal tabakalaşmayı derinleştiren yalıtılmış okul tiplerine yönlendirilmekte ve yönelmektedir. Çünkü bu çocuklara bu yönlendirme yapılmadan önce dil yeteneklerini geliştirmeleri için yeterince zaman ve imkân tanınmamaktadır.

Türk çocuklarının Alman çocuklar ve diğer göçmen çocuklar karşısında eğitim alanında daha başarısız bir konumda olmalarının çeşitli varsayımlarla açıklayan önceki araştırmalar bu farkları bugüne kadar temel olarak Türk göçmenlerin kendi özellikleri ve yaşam şekillerine dayandırmışlardı (Gogolin, 2009: 94).

Bir çalışmasında Heike Diefenbach şu çıkarsamada bulunmaktadır: Göçmen bir aileden gelen dezavantajlı çocuk ve gençlerin eğitimdeki başarısızlıklarının, Alman okullarının beklentileriyle uyuşmayan kültürel bir gerilimden veya ailelerinin zayıf sosyo-ekonomik koşullarından kaynaklandığını hiçbir empirik veri doğrulamamaktadır (Diefenbach, 2007; Gogolin, 2009: 94).

Almanya'daki etnik gruplar ve özellikle Türkler bazı şehirlerde büyük oranda eğitimin bir disiplin meselesi haline geldiği, yüksek düzeyde öğretmen rotasyonunun olduğu ve daha az kaynakların olduğu mahrumiyet bölgelerinde bulunan okullara devam etmektedirler (Thomson ve Crul, 2007: 1033).

Diğer yandan, Türk çocukların eğitimdeki başarısızlıklarını sadece bireysel ve ailevi faktörlere odaklanarak açıklayan perspektifler çok sınırlı kalmakta ve okulda, sokakta kurumlardaki uygulamalar, eğitimdeki yapısal sorunlar, seçici ve eleyici eğitim sistemi ve kültürlerarası müfredat eksikliği vb. yapısal faktörleri görmezden gelmektedir.

Gomolla ve Radtke (2007), örneğin, kurumsal ayrımcılığın ve okullardaki kurumsal uygulamaların, Almanlar ve göçmenlerin eşitsiz eğitim başarılarında payı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yazarlar, okul tavsiye

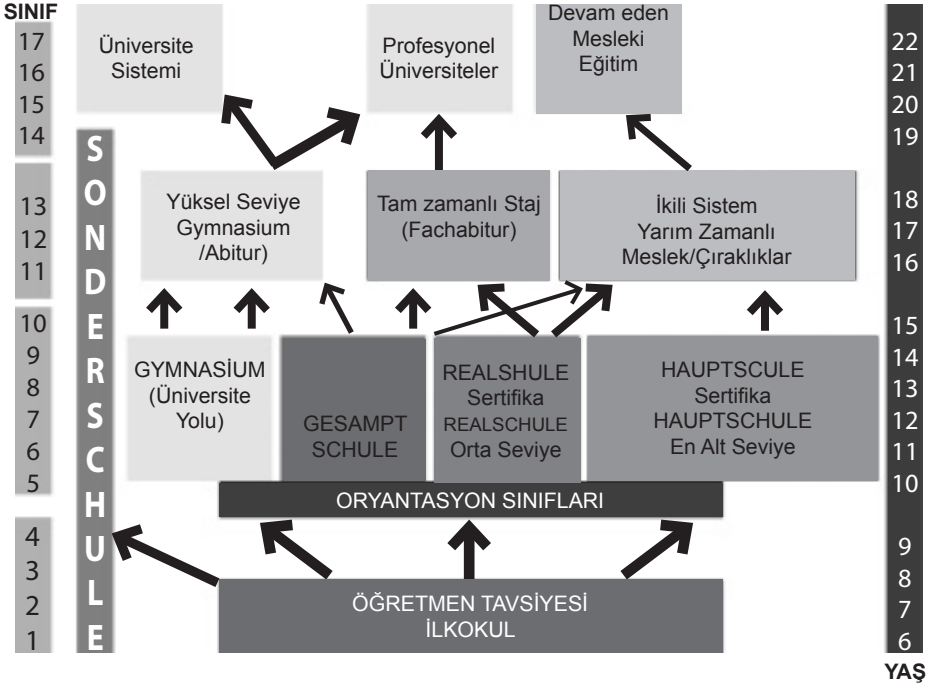
sisteminin kararlarının önemine vurgu yaparak, bu sistemin göçmen aileden gelen öğrencileri seçerek ve eleyerek onların çoğunu özel eğitim gerektiren ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gittiği Sonderschule gibi ikinci düzey okullara yöneltmektedir. Bu da bilinçli ya da bilinçsiz olarak etnik ayrımcılığa yol açmaktadır. Gomolla ve Radtke’nin gözlemlerine göre, bu tavsiye kararları (empfhelung), sadece öğrencilerin performansına değil, aynı zamanda öğretmenlerin muhtemel önyargılarına ve bunun yanında bir dizi karmaşık kurumsal uygulamaların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bildiğimiz gibi, kurumsal ayrımcılık; etnik ve dini azınlık ve göçmenlerin toplumun çoğunluğu için mevcut olan aynı haklara ve fırsatlara ulaşmalarını engelleyen, kurumlardaki kural, rutin, yaklaşım ve davranış kalıplarına işaret etmektedir. Bu kurumsal ayrımcılık açıktan veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir. Kurumsal ayrımcılık hem yasal düzenlemelere hem de resmi olmayan sosyal kalıplara dayanmaktadır. Özellikle bazı göçmen grupları doğrudan hedefleyen kurumsal pratikler, yasalar, yönetmelikler tarafsız görünebilir ancak dolaylı etkilere sahiptir. Okuldaki idari uygulamalar (ders aralarında kesinlikle Türkçe konuşmanın yasaklanması), seçici ve eleyici bir okul sisteminin genel de göçmenleri ama özellikle Türk göçmenleri sürekli olarak dışarda bırakması, öğrencilerin hangi okula devam edeceklerini belirleyen ve öğretmenlerin etkin olduğu tavsiye sisteminin (*Empfehlung*) Türk çocuklara karşı adaletli ve eşit işlememesi gibi durumlar kurumsal ayrımcılığın örnekleri sayılabilir.

3. ALMAN EğİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL SORUNLARI VE TÜRK GENÇLERİNİN BAŞARISIZLIKLARININ TEMEL NEDENLERİ

3.1.Alman Eğitim Sisteminin Dışlayıcı ve Eleyici Yapısı

Tablo 1: Alman Eğitim Sisteminin Genel Görünümü



Genel olarak Tablo 1'e baktığımızda, Alman eğitim sistemi temel düzey (3 ve 6 yaş arasındaki kreş eğitimi), ilkököl düzeyi (1 ve 4 sınıfları kapsar), ortaokul ve üçüncü düzey olarak (lise ve üstü) 4 aşamaya ayrılmaktadır. İlkokuldan ortaokula geçiş her bir federal eyalet göre değişiklik göstermektedir. Ancak ortaokul düzeyi temel olarak 3 tip okuldan oluşmaktadır. Alman eğitim sistemi ortaokul düzeyinde üç tür eğitim sistemine dayanır. Almanyada bu üç türden birine yapılan kayıt alınacak uzmanlık dalına ulaşmayı biçimlendirecektir. *Hauptschule*, düşük düzeyli ortaokul iken, orta düzey ortaokul *Realschule* olmaktadır. Son olarak, *Gymnasium* ise akademik ortaokul olarak iş görmektedir. Daha prestijli mesleki eğitim pozisyonları ve gelecekte artan iş fırsatları ancak orta düzey ve akademik ortaokullarda mümkün olabilmektedir. Ayrıca, özel eğitim okulları *Sonderschule* sahip oldukları gelişim geriliği nedeniyle sıradan okullarda yeterince yardım alamayan öğrenciler için kurulmuştur (Miera, 2008).

Daha önemlisi, *Hauptschule* giderek artan oranda “ötekilerin okulu” olmaktadır yani bu okula dezavantajlı sosyal gruplar ve göçmen aileden gelen çocuklar devam etmektedir. *Realschule* ise yine düşük düzeyde bir okul tipi olmakla birlikte, öğrencilere genel eğitim konusunda daha geniş bir imkân ve mesleki ve daha yüksek eğitime giriş nitelikleri kazandırmak ve devam etme konusunda fırsatlar yaratmaktadır. *Hauptschule* ve *Realschule*’den mezun olanlar (veya *Gymnasium*’dan 10. sınıftan sonra) ikili sistem içinde okul ve işi birleştiren mesleki eğitime ve staja başlayabilir veya öğrenciyi üniversitede uygulamalı bilimlere hazırlayan (*Fachhochschulen*) 11. ve 12. Sınıfta çeşitli teknik liselere devam edebilir (*Fachoberschulen*). *Gymnasium* daha düşük ve yüksek ortaokul düzeyini kapsar (5. Sınıftan 13. Sınıfa) ve derinlemesine bir genel eğitim vererek yüksek eğitime girişi hedeflemektedir. Şu anda eyaletler okul tiplerine bağlı olarak farklı müfredatlar belirlemektedir.

Öğrenciler okul tipleri içinde değişiklikler yapabilmelerine rağmen, bu değişiklikler çoğunlukla gerçekte aşağı düzeydeki bir okula doğru olmaktadır (Miera, 2008: 2). Sonuç olarak, Alman eğitim sisteminde ortaokul eğitimi verdiği farklı sertifika çeşitleriyle açık bir hiyerarşik düzene yol açan üç tür okul sistemine dayanmaktadır. Bu sistem içinde sadece *Gymnasium*’dan alınan *Abitur* sertifikası üniversiteye girişi sağlamaktadır. En düşük sertifika (*Hauptschule*) ise 9. ve 10. sınıftan sonra kazanılmakta ve öğrencileri nitelikli iş ve mesleki eğitim konusunda en dezavantajlı konuma getirmekte ve itibarı son on yıllarda iyice gözden düşmektedir. Orta düzey ortaokul olan *Realschule* ise arada bir konumdadır ve bu tip sertifika daha iyi bir mesleki eğitim vadetmektedir. Kapsamlı okullar ise (*Gesamptschule*) ise bazı eyaletlerde 4. tip okulları oluşturmaktadır ve bu üç tür okulu bütünleştirip aralarındaki geçişleri kolaylaştırmayı hedeflemektedir.

3.2. Türk Gençlerinin Başarı/sızlık İstatistikleri

OECD’nin yaptığı 2003 PISA araştırması, Türk ikinci kuşak göçmen çocuklarının Alman çocuklarla kıyaslandığında durumunun vahim olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, *Gymnasium*’a yabancı öğrencilerin ancak % 19 devam edebilirken, bu oran Türklerde daha da düşük seviyelerde kalmaktadır. Almanya’da göçmen aileden gelen bu çocukların oldukça kötü durumları Alman okul sisteminin hangi okul tipine devam edileceğini belirleyen göreceli olarak erken karar mekanizmasının sonuçları, göçmen aileler üzerinde çok kuvvetli negatif etkilere sahip olmaktadır (PISA 2003). Tamamıyla mesleki eğitime hazırlayan okul tipi olan *Hauptschule*’ye giden Türk öğrenci sayısı dramatik bir şekilde çok yüksektir: Türk öğrenciler % 50 iken Alman öğrenciler % 21 oranında bu okullara devam etmektedir. Bu Türk

öğrencilerden ancak yüzdenden 10'dan azı Abitur'a (yükseköğretime kabul için gerekli olan sertifika) ulaşabilmektedir. Bu oran Almanlar'da yaklaşık yüzde 26 olmaktadır (Schierup, vd. 2006: 159).

Ayrıca, göçmen aileden gelen çocukların mesleki eğitime katılım düzeyleri de aynı yaşta Alman öğrencilere (15-16) oranla çok düşük kalmaktadır: 1999 da % 68 Alman genç mesleki çıraklık eğitimi görürken bu oran genç yabancılar için % 39 seviyesinde kalmaktadır. Ayrıca, genç Türkler tamircilik, kuaförlük ve tezgâhtarlık gibi daha düşük nitelikli mesleklere kayıt yaptırdığından eğitimlerinin sonunda iş fırsatları bulamamaktadırlar.

Tablo 2: Almanların Yabancılarla Eğitimdeki Genel Durum Açısından Karşılaştırması (2008)

Alman Me-zuniyet Derecesi	Mezunlar										
	Total	Almanlar					Yabancılar				
		Erkek		Kadın			Erkek		Kadın		
		Top-lam	içinde %	Top-lam	içinde %	Top-lam	içinde %	Top-lam	içinde %	Top-lam	içinde %
Mezun olmayanlar	75,897	7.9	38,905	8.7	22,426	5.3	8,952	19.2	5,614	12.7	
Sınıf 9 (Haupt-schulabschluss)	273,481	28.5	137,633	30.8	94,646	22.3	22,356	48.0	18,846	42.8	
Sınıf 10 (Mittlerer Abschluss)	481,845	49.6	221,600	49.2	226,276	52.9	16,205	34.0	17,764	39.7	
Sınıf 12 (Fachhochschulreife)	129,662	13.6	64,937	14.7	57,299	13.6	3,840	8.0	3,586	7.6	
Abitur (Sınıf 13, üniversite ön koşulu)	285,456	29.9	123,409	28.0	152,397	36.3	4,285	8.9	5,365	11.4	

Kaynak: Educational Report 2008

Tablo 3: Almanya'daki Göçmenlerin Okul Tipleri

Okul tipi	Göçmenlerin Oranı	Göçmenlerin okul oranları		
		a)<25%	b)25-50%	c)>50%
	Tüm öğrenciler içindeki yüzdesi	Devam eden öğrenciler içindeki yüzdelik oranları		
Hauptschule	35.8	43.6	28.2	28.2
Realschule	21.6	73.9	21.7	4.4
Bütünleştirilmiş Kapsamlı okul (Gesamtschule)	26.2	69.2	23.1	7.7
Gymnasium	16.2	70.2	27.1	2.1
Toplam	22.2	64.7	23.4	12

a)+b)+c)=100%

Kaynak: Educational Report, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152.

Tablo 4: 2000 Yılında 15 yaşındaki Öğrencilerin Oranı, Geldikleri Köken veya Ülkelere Göre Devam Ettikleri Okul Tipleri- Göçmen Geçmiş Olan ve Olmayanlar (%)

Göçmen Geçmiş / Geldikleri Köken veya Ülke	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
Göçmen Geçmiş Olmayanlar	16.6	38.6	11.6	33.2
Göçmen Geçmiş Olan Tüm Öğrencilerin Toplamı	31.8	29.7	14.0	24.6
Türkiye	48.3	22.1	17.0	12.5
Eski Misafir İşçi Programıyla Gelen Diğer Ülkeler	30.0	31.4	13.6	25.1
Ethnic Almanlar (spat) Aussiedler (Eski Sovyetler Birliği'nden)	38.4	33.6	9.8	18.2
Diğer	20.5	29.3	15.5	34.6

Kaynak: Educational Report, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152.

Tablo 4'de, 2000 yılında devam edilen okul türleri açısından Türkler % 48, 3 ile Hauptschule'ye (Almanların % 16.6 oranına karşılık); %22, 1 oranında Realschule' ye (Almanların % 38.6 oranına karşılık); ve sadece %

12.5 oranında Gymnasium'a (Almanların % 33.2 oranına karşılık) devam edebildikleri görölmektedir. Dahası, Türk öğrencilerin okul dağılımları açısından diğer göçmen gruplarla kıyaslandığında en dezavantajlı grup oldukları göze çarpmaktadır. Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'de göröleceği üzere, Türk gençlerinin eğitim düzeyleri oldukça sınırlı kalmaktadır ve bu eğitimdeki negatif sonuçlar onların gelecekteki muhtemel kariyerlerini doğrudan etkileyecektir.

Bu demektir ki Türk çocukları erken yaşta mesleki eğitime doğru elenmekte ve bunun sonucunda çoğunlukla göçmen ailelerden gelen çocukların çoğunlukta olduğu okullara gitmektedirler. Eğitimin yapısında okul sertifikaları önemli olmakla birlikte, iş piyasası açısından mesleki diplomalar ve nitelikler de önemli yer tutmaktadır. Buna rağmen, ilginç olan, Türkler genellikle Almanya'da mesleki diploma almakta da yetersiz kalmaktadır.

Özellikle öğrenme zorluğu çeken çocuklar için tasarlanan Alman *Sonderschule* okulu temel olarak göçmen çocuklara hizmet etmektedir. Eğer, bu hiçbir özelliği olmayan okullara devam etmiyorsa, Türk öğrencilerin çoğu ikinci derece ve düşük düzeyli okullara devam etmektedir (Ünver, 2006, p.26).

Ayrıca, PISA metin okuma testleri de göstermektedir ki, Almanya'daki ikinci kuşak göçmen kökenli öğrenciler ve göçmen kökenine sahip olmayan – yani burada doğup büyüyen ailelerin çocukları arasındaki performans uçurumu, birinci kuşağa nazaran daha da derinleşmiş durumda. İngiltere ve İsveç gibi göç alan diğer ülkelerdeyse, ikinci kuşakla kendileri o ülkeye göç eden birinci kuşak arasındaki fark çok daha az. Bu sonucun pek çok nedeni olmakla birlikte, bunların büyük bir bölümünün aşılması tek başına eğitim sistemine bağlı değildir. Ancak yine de sorunun teşhis edilmesi çalışmalarına eğitim sistemini de dahil etmek yerinde olur. Hareket alanlarının mümkün olan en iyi şekilde değerlendirilebilmesi ve Alman eğitim sistemindeki zayıf noktaların keşfedilmesi için, sınırların ötesine – uyumun eğitim yoluyla tesis edildiği ülkelere bakmak yararlı olabilir (Gogolin, 2010).

3.3. Göçmenlerin Kabul Edilme(me) Sorunu ya da Yabancılar Pedagojisi Uygulaması

Almanya uzun süre misafir işçilerin varlığını kabul etmekte isteksiz davrandı ve bu durum şu anda Avrupalılaştırılmış vatandaşlık kavramının içinde Türk ve Müslüman azınlığın kabul edilmek istenmemesiyle de benzeşen bir tutumdur. 1960'lar ve 70'ler boyunca göçmen işçilerin çocuklarının Alman eğitim sistemine entegrasyonu onların geldikleri ülkeye döneceklerini

varsayarak hazırlanmış olan “yabancı pedagojisi” (*Ausländerpedagogik*) şeklinde düzenlenmişti (Faas, 2007). Bu dönemde yabancı pedagojisi, eğitimin problemlerine odaklanmış ve okul başarısı, mesleki eğitimden iş yaşamına geçişin sorunları önemli konular olmuştu (Worbs, 2003).

Örneğin, 1990’lara kadar bu yabancı pedagojisi anlayışıyla düzenlenen eğitim, Alman olmayan ve anadili Almanca olmayanlar için ek sınıflar açmak veya telafi sınıfları açmak gibi açıkça öğrencileri birbirlerinden ayıran, sınıflara bölen dışlayıcı tasnifler bazı eyaletlerde yasal olarak idari uygulamalar şeklinde gerçekleşmekteydi. Bu sınıflardan normal sınıflara geçebilmek çok zor veya imkânsızdı. Bu yaklaşım aynı zamanda müfredat kitaplarına da yansıtılmış ve bu kitaplar Alman ve Alman olmayanlar ayrımını temel alınarak hazırlanmışlardı.

İlk defa ancak 1996 yılında yapılan Eğitim ve Kültürel İşler Bakanlığının (Ministries of Education and Cultural Affairs [The Kultusministerkonferenz]) yayınladığı “Okulda Kültürlerarası Eğitim” (Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule) adlı broşürde bahsedilmiştir. Bu broşür, her federal eyaletin her konudaki kendi özel müfredatları ve klavuzlarında kültürlerarası boyutu formüle etmelerini ve daha da geliştirmelerini; eğitim ve okulun bütünleyici bir parçası olarak kültürlerarası bakış açısının tüm ders materyallerinde geliştirilmesini ve okul kitaplarında diğer kültürlere karşı ayrımcı ve onları dışlayıcı tutumlara izin verilmemesi gerektiğini tavsiye ediyordu (Faas 2007: 579).

1990’lardaki aşırı sağcıların fiziksel saldırılarını takip eden günlerde Alman Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı birçok başka tavsiyenin yanında kültürlerarası eğitime de özel bir vurgu yapma gereği duymuştur. Yayımlanan broşürde okulların, dayanışma, demokrasi ve tolerans kadar özgürlük ve sorumluluk ve insanlığın etik ilkelerinin davranış ve tutumlarla geliştirilmesi konularında etkin rol alması gerektiğine yer verilmiştir (KMK 1996, Meier, 2010: 428).

Açıkçası, iki-dilli ve iki kültürlü öğretmenler iki dilli eğitimde önemli roller oynayabilirler ve onların sınıftaki katkıları oldukça büyük olabilir: Birincisi, bu öğretmenler azınlık kültürüyle okul kültürü arasındaki geçişi kolaylaştırmada temel bir rol üstlenebilir; ikincisi, onlar öğrenciler için olumlu bir rol model olarak kültürlerin farklı kalıpları ve ilkeleri arasında bir aracı olarak onların çeşitli düzeylerde işlemlerini sağlayabilir (Moldenhawer, 1995: 79).

3.4. Çok-dilli Eğitimin Eksikliği

Çeşitli yıllarda yapılan PİSA araştırmalarının akademik performans sonuçları Türk çocuklarının açıkça ortalamasının altında ve dramatik bir durumda olduğunu göstermektedir. Bu durum birçok faktörün bir araya gelmesinin bir sonucu olarak açıklanabilir: Ebeveyn kuşağının sosyal ve kültürel sermayesinin eksikliği; eğitim sisteminin dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitimde ilerlemelerini desteklememesi; emek piyasası ve mesleki eğitim için okul derecesinin aşırı önemli oluşu; düşük sosyo-ekonomik bir statüye sahip olunması; ortalama Türk öğrencisinin Alman dilindeki yetersiz kapasitesi ve eğitim alanında doğrudan ve dolaylı ayrımcılığın olması. Daha önemlisi, Alman eğitim sistemi anadili Almanca olmayan çocuklar için yeterli bir dil eğitimi sağlamakta başarılı olamamaktadır ve bu durum güçlü bir şekilde toplumsal eşitsizlik üretme potansiyeli taşımaktadır. Sonuç olarak, Alman eğitim sistemi yeterli bir şekilde eşit fırsat uygulamaları yaratamadığı için (Gomolla ve Radtke, 2007) ve kültürlerarası öğrenmeye yer vermediğı ve tek-dilli bir eğitim uygulama eğiliminde olduğu için ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır.

Uluslararası PİSA araştırmaları Almanya’da içinde bulunulan toplumsal katmanla eğitim başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunduğunun ve göçmen çocuklarının Alman diline hâkim olmasının önemini altını çizmektedir: Dil konusundaki yetersizlik, herhangi özel bir alanda uzmanlık yeteneğı kazanma başarısını negatif olarak etkilemektedir. Bu faktörlerin tümünün birlikte Türk göçmen çocukların başarısızlığında payı olduğu doğrudur. Ancak, bütün akademisyenler ailenin sosyo-ekonomik durumunu aynı şekilde değerlendirmemektedir. Ve açıkçası, Almanca konusundaki yetersizliğin ikinci ve üçüncü kuşaklar için gerçek bir engel olup olmadığı da tartışma konusudur (Worbs, 2003: 1024). Çünkü ikinci ve üçüncü kuşaklar açıkça daha fazla etnik gruplarla ilişkiler kurmakta ve kendi kimliklerini ve algılarını daha geniş bir çerçeveden değerlendirme eğilimindedir.

Almanya’da okulların çoğı, Gogolin’in “çok dilli okullarda tek dilli alışkanlık” diye tarif ettiğı tek dillilik varsayımına göre öğretim yapmaya devam etmektedir. Bu, okulların çok-dilli şehir merkezlerinde ve okul çağında çeşitli diller konuşan ve Alman dili geçmişi olmayan çok sayıda öğrenciyi büyük ölçüde problem olarak gördüğünü veya görmezden geldiğini kanıtlamaktadır (Meier, 2010: 427).

Bununla birlikte, genel olarak okullarda kültürlerarası yaklaşım oldukça eksik görünmektedir. Dilsel açıdan bakacak olursak, çoğı Almanca konuşan

öğretmen, çocukların Almanca öğrenmesini kolaylaştıran ve hızlandıran yardımcı dillerin dışında, göçmen dillerinin normal okullarda yeri olmadığını düşünmektedir. Sonuç olarak ve benim Goslar kasabesindeki okullardaki gözlemlerinden çıkardığım kadarıyla, Alman eğitim sistemi etnosentrik düşünce kalıpları ve uygulamalarıyla şekillenen ve ulus-devlete odaklı bir anlayışa dayanmaktadır. Hatta Almanya’nın eğitim sisteminin uygulamada acilen radikal değişiklikler gerektiren ve dolaylı olarak asimilasyonist politikalara yol açan açık bir tek dilli ideolojiyi izlediği söylenebilir

Birkaç eyalet göçmen çocukların anadillerinin önemini kabul edip desteklemesine rağmen, buralarda bile sadece ilkokullarda pilot çalışmalar ve projeler düzeyinde uygulama imkânı bulabilmiştir. Bunun yerine, Alman dilinin kazanılması gittikçe artan oranda mevcut eğitim sorunlarının tek çaresi olarak düşünülmektedir.

Yukarıdaki tartışmaların ışığında, Alman eğitim sisteminin anadili Almanca olmayan göçmen çocuklarının Almanca öğrenmelerinde yeterli araçları sağlamakta başarısız olduğu söylenebilir ve bu durum toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme eğilimini güçlü bir şekilde göstermektedir. Dolayısıyla, ikinci dil programının önemli özellikleri üzerinde durmak anlamlı olacaktır. İkinci dil eğitiminde seçenekler ve uygulamalar çok ve çeşitlidir. Açıkçası, remi ulusal dillerde yetkinlik kazanmayı geliştirmek için en iyi yöntem ne olmalıdır konusu hala tartışmalıdır. Bu durum yarı-düzeyde iki dilli programdan sadece ikinci dilde yoğun öğretime değişen birçok program ve metoda yol açmıştır. Açıkçası, hiçbir ülke ikinci dilin öğretimi konusunda açık ve net bir programa sahip görünmemektedir (Crul ve Vermeulen, 2003: 980).

Gerçekte, Almanya’daki eğitim sistemi ikinci dili öğrenen normal öğrenciler için kötü hazırlanmış bir sistemdir ve ikinci dil öğretiminin Almanca yapılması açıkça yetersizdir. Göçmen çocukların anadillerinin desteklenmesinde eğitim politikaları eyaletlere ve bölgeler göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, tipik bir anadil eğitimi, örneğin Türkçe haftada 2 saat ile 5 saat arasında değişmektedir ve genellikle öğleden sonra verilmektedir. Hessen eyaleti dışında bu derslere katılım gönüllüdür (ve eğer yeterli sayıda öğrenci yoksa her zaman gerçekleşme şansı yoktur). Bazı eyaletlerde anadiller öğretimi -örneğin Türkçe gibi- konsoloslukların finanse ve organize edilmektedir. Diğerlerinde ise bu işten Alman devlet otoriteleri sorumludur. Genellikle, Alman devleti Türkçe dilini entegrasyona bir engel olarak görmektedir. Çoğu okulda öğrencilerin okulda Türkçe konuşmaları yasaklanmaktadır.

3.5. Alman Eğitim Sisteminde Önyargılar, Klişeler ve Kültürel Farklılıkların Görmezden Gelinmesi

Alman eğitim sisteminin sorununun ortak paydası, Türk göçmenlere ve çocuklarına mezuniyet sonrası kültürel sermayelerini ekonomik sermayeye dönüştürebilecekleri bir platform sağlayamamasıdır. Tribalat (2002) Müslümanların kamusal yaşamda kendilerini sosyal olarak mobilize edememe durumu, ülkede sosyal, ekonomik ve eğitimsel sorunları ‘geri kültür’ ile tanımlayan güçlü zihinsel yapıların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Göçmenleri geri olarak tanımlayan gören bu tür zihinsel yapılar daha demokratik, eşit bir eğitimin gerçekleştirilmesinin önündeki en ciddi engeli oluşturmaktadır:

Okullardaki ilişkiler, bir bütün olarak toplumdaki ilişkiler gibi, giderek ırsallaşmaktadır. Bireyler, ‘etnik’ kimlik sahibi kişiler olarak algılanmakta ve damgalanmaktadır. Daha basitçe söylemek gerekirse, okullar öğrencileri geçmişte işçi sınıfı çocukları olarak tanımlarken şimdilerde göçmen çocukları olarak tanımlamaktadır. Daha önceleri çocuklara babaları yoksul olduğu için sorunlu oldukları teşhisi konurken, şimdilerde, çocuk üçüncü kuşak olsa bile, babası göçmen olduğu için sorunlu olduğu teşhisi konmaktadır. Erkek çocuklarının davranışlarını geçmişte ‘saldırgan’ olarak tanımlarlarken, artık davranışın kendisi ‘etnik’ olarak tanımlanmaktadır (Starkey, 2003: 120).

Almanya’da “başka bir dünyaya ait”, Avrupa dışı bir kültüre sahip “yabancı” bir grup olarak damgalanan Almanyalı Türkler, bu toplumsal kabul eksikliğinin sıkıntısını her zaman çekmişlerdir. Başka bir deyişle, Almanya’da doğmuş, eğitim almış ve sosyalleşmiş olmasına rağmen, üçüncü kuşak Türk gençleri farklı ayrımcılık kategorileriyle tanımlanmakta ve bu kuşak bile entegre olmamak gibi ironik bir suçlamayla karşılaşabilmektedir. Hâlbuki bu gençler entegrasyon paradigmasıyla anlaşılabilirler çünkü göçmen değiller.

Örneğin, Türk gençlerinin ve özellikle erkeklerin saldırgan ve otoriter davranışlar içinde olduklarını özellikle İslam dinine, patriarki ve etnik özelliklere referansla anlamaya çalışılmaktadır. Bu noktada, Alman okullarının bu gençler üzerindeki eğitimle ilgili sorumluluklarını ve etkilerini tamamen görmezden gelmektedirler.

Crul ve Doomernik bazı akademisyenler Türk öğrencilerin eğitimdeki başarısızlıklarını onların aile geleneği ve İslam anlayışlarıyla ilişkilendirme eğilimindedir:

Türk göçmenlerinin ikinci kuşağının en önemli ayırt edici özelliği, onların kendi etnik topluluklarının norm ve değerlerine oldukça meyilli olduklarıdır (dini pratikler, evlilik, cinsiyet rolleri ve geleneksel alışkanlıklar açısından). Sosyal çevreyle sıkı ilişkiler Türk topluluğun yaşamında çok önemli bir rol oynamaktadır. Güçlü sosyal kontrol söz konusudur ve kadın ve genç kızların davranışları yakından izlenir. Hem geleneksel cinsiyet düşüncesi ve hem de erken evlilik ikinci kuşak Türk kızlarının eğitimlerinin önünde ciddi bir engeldir. Bunların üçte biri okulu ortaokul diploması almadan bırakırlar ve çoğu tam zamanlı ev kadınları olurlar (Crul ve Doomernik, 2003: 1062).

Yukarıdaki bakış açısına göre, Türk gençlerinin bu cinsiyetçi ve otoriter davranışları, Alman toplumunun içinde bağlamsallaştırılacağı yerde, etnik ve dini özelliklere atıfla İslam ve Türklükle açıklanmaya çalışılmıştır.

Alman ve Türk gençleri arasındaki farklarla ilgilendiğinde Alman öğretmenler ya Türk öğrencileri kültürel önyargılarla tanımlayıp anlamaya çalışmakta ya da onların kültürel arka planlarını tamamen görmezden gelerek öğretim yapmaktadır. Bu kültürel kalıplar özellikle İslam’ın içindeki kurallar setiyle ve cinsiyet rolleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu yargılar açıkça aşağılayıcı ve radikal olarak mantıkdışıdır. Daha da ironik olanı, bu öğretmenler prensipte kültürel farklılıklara karşı hoşgörülüdür ancak örneğin hala inatçı bir şekilde Türk ebeveynlerin kız çocuklarını okul gezilerine göndermek zorunda olduklarını düşünmektedirler.

Bu demektir ki öğretmenler göçmenlerin itirazlarına saygı duymakta zorlanmaktadırlar (örneğin, “merak etmeyin biz sizin kızınıza sahip çıkarız ve onu kollarız” demek onlar için zordur). Dahası, kültürel arka plan dediğinizde öğretmenler, ilk ve öncelikle Müslüman tarzı yaşamın bilgisi, Türklerin kendi aralarındaki ilişkiler ve evdeki yaşam şekilleriyle ilgilenmektedir çünkü onlara göre böyle bilgiler öğrencinin davranışını daha iyi anlamak için yardımcı olabilir. Hâlbuki ki, öğretmenler Türk öğrencilerin yabancılıklarını görünüş veya davranışları açısından çok belirgin olmadığı durumlarda kültürel arka planı görmezden gelme eğilimindedir.

Ayrıca, Türk göçmenlerin Almanya’da doğan üçüncü kuşak çocukları, burada sosyalleşmesine ve eğitim almalarına rağmen, Alman öğretmenlerin tutumu, onların problemlerini Alman toplumunun sosyal ve ekonomik koşullarının içinde psikolojik ve sosyolojik açılardan değerlendirerek kültürler arası bir bağlama oturtmak yerine, kültürel indirgemeci bir anlayışla etnik ve dini değerlere referansla anlamaya çalışmaktadır.

3.6. Tavsiye Sisteminin (*Empfehlung*) Başarısızlığı:

Çok Erken, Çok Ayrımcı

Genel olarak Alman eğitim sistemi iki önemli durumla karakterize olmuştur: Birincisi, eğitim Federal devlete değil, eyalet sistemlerinin yasaları altına alınmıştır. Dolayısıyla, 16 ayrı eyalette farklı farklı okul ve eğitim yapısı söz konusu olmaktadır. İkincisi, Alman okul sistemi öğrencileri okuldaki performanslarına göre ve görece erken bir okul döneminde öğrenci seçimini desteklemektedir.

Alman Eğitim Sisteminde bir çocuğun hangi tip okula devam etmesi gerektiği normal olarak 9. ve 10. yaşlarda ilkokul öğretmenlerinin verdiği tavsiyelere (*empfhelung*) ve ebeveynlerin istekleri doğrultusunda karar verilmektedir. Miera'nın (2009: 25) dikkat çektiği gibi öğrencileri sınıflandıran bu sistem ilkokulun son yılında bu tavsiye (*empfhelung*) yöntemi konusunda eğitim almamış öğretmenlerin tavsiyeleriyle öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilerek hangi okula gideceğini belirlemektedir. Sıklıkla etnik önyargılar veya gizil duygular yaşayan öğretmenler kendilerini göçmen çocuklarına karşı daha az sorumlu hissetmektedir. Ebeveynlerin bu tavsiyeleri izlemesi zorunlu olmasa da, çocuğun gelecek kariyeri büyük ölçüde bu tavsiye kararlarına bağlı olmaktadır. *Sonderschule*'ye yapılan adaletsiz okul tavsiyeleri dolaylı dışlayıcılık veya ayrımcılığın bir işareti olarak düşünülebilir çünkü bu okullardan çıkıp yüksekokullar için sertifika alma şansları yok denecek kadar azdır. Ulusal rapora göre, ilkokullarda ortaokullar için yapılan tavsiye ve değerlendirmeler açısından göçmen çocuklara karşı ayrımcılık yapıldığını iddia etmektedir (Miera, 2009).

Söhn ve Özcan'a (2006) göre diğer ülkelerle kıyaslandığında Alman okul sisteminde öğrencilerin farklı ortaokulları çok erken yaşlarda yapmak zorunda kaldıkları söylenebilir. Bu karar öğrencinin tüm yaşam şanslarını ve geleceğini kuvvetli bir şekilde etkilemektedir ve daha geç yaşlarda geri dönülmez bir şekilde yetişkinliğindeki okul kariyerini etkilemektedir.

İlkokul eğitimi boyunca öğrencilerin okul seçiminin kesin bir karşılığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ortalama okulların koşullarını ve kriterlerini karşılayamayan öğrenciler hemen kategorik olarak "özel eğitime ihtiyacı olan" grubun içine dahil edilmekte ve *Sonderschule* gibi okullara gönderilmektedir. Göçmen çocukları bu tip okullara gönderilirken, çoğunlukla dil problemleri öğretmenler tarafından bilişsel gerilikler birbirlerine karıştırılmakta ve aynı şekilde değerlendirilmektedir.

Son olarak, bu tavsiye ve kararların nasıl alındığına dair süreç açık ve şeffaf olmamakta ve aksine oldukça tartışmalı ve belirsiz işlemektedir. Daha da önemlisi, Alman eğitim sistemi bu tavsiyeleri tamamen meşru görmektedir.

4.SONUÇ: FAKTÖRLERİN KOMBİNASYONU

Son PİSA çalışmaları, Türk çocuklarının marjinal konumlarının devam ettiğini ve göçmen geçmişin ve kökenin eğitim ve emek piyasasına ulaşmada hala önemli bir engel olarak karşımızda durmakta olduğunu göstermektedir.

Açıkçası, eğitimdeki başarısızlık düzeyi ve normalden sapan eğitim sonuçları Türk gençlerinin Alman toplumunun en altındaki konumlarını sağlamlaştırma ve Almanlar içindeki etnik önyargı ve basmakalıpları kuvvetlendirmektedir. Bu basmakalıp önyargılar misafir göçmenlerin ve çocuklarının başarılı bir entegrasyon şanslarını azaltan düşmanlık duygularını ve çatışmaları beslemektedir.

İtiraf etmek gerekir ki, göçmen aile ve işçilerin çocukları tamamen getto ya da alt sınıf oluşturmamaktadır. Çünkü Almanya’da mesleki eğitimdeki ikili sistem emek piyasası için görece olarak daha iyi sonuçlar yaratırken, daha çok staj merkezli bu eğitim iş deneyimini dikkate alan sonraki iş başvuruları için uygun bir durum yaratmaktadır (Crul ve Schneider, 2009). 20 ve 21 yaşlarındaki gençler arasında işsizlik artıyor olmasına rağmen, bu mesleki staj ve eğitimi birleştiren ikili sistem çoğu okuldan ayrılan ancak meslek yapan öğrenciler için bir sigorta oluşturmaktadır. Bununla birlikte, Faist’in (1994) vurguladığı gibi, Almanya’da Türk gençlerinin entegrasyon süreçlerindeki gelecekte hala belirsizlikler içermektedir. Dahası, yetişkin Türk işçileri yetişkin Almanlarla kıyaslandığında daha uzun süreli işsizliğe maruz kalmaktadır. Açık ki bu açılardan bakıldığında değişen emek piyasası içinde Türk göçmenler sürekli olarak marjinal kalmaya adaydır.

Bu durum birçok faktörün bir araya gelmesinin bir sonucu olarak açıklanabilir: Eğitim sisteminin dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitimde ilerlemelerini desteklememesi; emek piyasası ve mesleki eğitim için okul derecesinin aşırı önemli oluşu ve eğitim alanında doğrudan ve dolaylı ayrımcılığın olması vb...

Genel olarak Söhn ve Özcan’ın (2006) söylediği gibi üç düzeyli ortaokul sisteminin kendisi okullardaki etnik ve sosyal yalıtılmışlığın önemli bir nedeni olarak görünmektedir. Bu hiyerarşik sistemin reforme edilmesi her öğrencinin ilkokuldaki 4 yıldan daha uzun yıllar boyunca kapsamlı okullarda eğitim

görmesi anlamına gelecektir. Ayrıca, öğretmenler de kültürel dilsel ve sosyal olarak geçmişten daha heterojen olacak sınıfları idare edebilecek yeterlilikte daha iyi şekilde yetiştirilmelidir. Bunun yanı sıra, Almanya’da çocuklar okula geç girmekte ancak erken bir şekilde seçilip yönlendirilmektedir. Çocuklar, okula erken başlamalı (kreş eğitimine), bire bir yüz yüze derslerin saatleri arttırılmalı ve temel yardım ve destek okul içinde ve dışında sürdürülmelidir. Ancak, çocukların eğitimdeki yönlendirilme ve tercih yapma yaşları biraz da geç tarihlerde olmalıdır.

Bir gecede insanların sosyo-ekonomik durumu değiştirilemeyeceğine göre, eğitimle ilgili önlemlerin yanında, kamu kurumlarıyla ebeveynler arasında ilişki de geliştirmelidir. Buna ek olarak, kurumsal ayrımcılığın üstesinden gelmek için öğretmenler göçmen aileden gelen öğrencilere odaklı kültürlerarası bir formasyondan da geçmelidir. Aynı zamanda, Alman kurumlar, eğitimdeki entegrasyonun ve başarının desteklenmesi konusunda Türk medyasıyla da işbirliği yapabilir. Son olarak, Türk ebeveynler, Alman okul sistemi hakkında daha fazla bilgilendirilmeli ve hangi tür ortaokula gitmenin daha doğru karar olacağı konusunda danışmanlık hizmeti almalıdırlar.

Aynı zamanda örneğin, göçmen ve entegrasyon politikalarındaki yapısal problemler (örneğin hala makul düzeyde bir ayrımcılık karşıtı yasanın olmaması), toplumdaki sosyal dışlama ve kültürlerarası açıklık çözümlenmesi gereken acil konular arasındadır.

Sonuç olarak, Almanya’da on yıllar boyunca göç ülkesi olduğu gerçeğinin kabul edilmemesi nedeniyle, sorunsuz ve sistematik bir göç stratejisi oluşturulması yönündeki pek çok fırsat kaçırılmış oldu. Dolayısıyla özellikle eğitim alanını başta olmak üzere, tüm alanları kapsayan “gecikmiş bir uyum stratejisi“ oluşturulması en öncelikli görevlerin başında gelmektedir. Bu strateji sadece Almanya’ya yeni göç edenleri kapsamayıp, aynı zamanda uzun süredir burada yaşamasına rağmen sosyal hayata etkin bir katılımdan mahrum kalmış göçmenleri de kapsamalıdır.

Bu sonuçlara dayanarak diyebiliriz ki Türk çocuklarla Alman çocuklar arasındaki eğitim başarısı konusunda mevcut eşitsizlik bir dizi faktörün bir araya gelmesinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece bir faktöre ağırlık vermek ciddi bir hataya yol açabilir. Türk çocukların eğitimdeki başarısızlıklarını sadece bireysel ve ailevi faktörlere odaklanarak açıklayan perspektifler çok sınırlı kalmakta ve okulda, sokakta kurumlardaki uygulamalar, eğitimdeki yapısal sorunlar, seçici ve eleyici eğitim sistemi ve

kültürlerarası müfredat eksikliği vb. yapısal faktörleri görmezden gelmektedir. Dolayısıyla, Türk çocuklarının eğitimdeki başarısızlığının göçmen ailesinin kendine özgü özelliklerinin ve Alman eğitim sistemindeki kurumsal ayrımcılık uygulamalarının bir kombinasyonu olduğu söylenebilir. Tabii bireysel (örneğin öğretmenden kaynaklanan) ve dolaylı ayrımcılığı kanıtlamak her ne kadar zor olsa da, bireysel ve kurumsal ayrımcılık/dışlayıcılık mekanizmaları, öğrencilerin başarısızlıklarında kesinlikle rol oynamaktadır.

Bu da demek oluyor ki eğitim ve iş koşullarına ulaşmada bireylerin sahip oldukları vatandaşlık kartının ya da içinden geldikleri toplumun özellikleri hala Almanya’da ve dolayısıyla Avrupa Birliği’nde bir bariyer olarak işlev görmektedir. Son PİSA çalışmaları Türk çocuklarının marjinal konumlarının devam ettiğini ve göçmen geçmişin ve kökenin eğitim ve emek piyasasına ulaşmada hala önemli bir engel olarak karşımızda durmakta olduğunu göstermektedir.

DİPNOT

1 Bu makale, TÜRK SOSYAL BİLİMLER DERNEĞİ’nin 14-16 Aralık 2011 tarihleri arasında ODTÜ’de düzenlemiş olduğu 12. ULUSAL SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ’nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Crul, M. and Doornik, J. (2003). “The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups,” *International Migration Review*, Vol. 37, No. 4, The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries (Winter), pp. 1039-1065.

Crul, M. and Vermeulen, H. (2003). “The second generation in Europe: Introduction,” *International Migration Review*, 37, 965–986.

Crul, M. and Schneider, J. (2009). “Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems,” *Teachers College Record* Volume 111, Number 6, June, pp. 1508–1527.

Diefenbach, H. (2002). Gender Ideologies, Relative Resources, and the Division of Housework in Intimate Relationships: A Test of Hyman Rodman’s Theory of Resources in Cultural Context, *International Journal of Comparative Sociology* February ,43, pp 45-64.

- Educational Report (2006). Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (ed.). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Educational Report (2008). Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (ed.). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann, http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf
- Faas, D. (2007). "Youth, Europe and the Nation: The Political Knowledge, Interests and Identities of the New Generation of European Youth," *Journal of Youth Studies*, Volume 10, Issue 2, (May), pp. 161-181.
- Faist, T. (1994). "States, Markets, and Immigrant Minorities: Second-Generation Turks in Germany and Mexican-Americans in the United States in the 1980s", *Comparative Politics*, 26, No. 4 (Jul.) pp. 439-460.
- Gogolin, I (2010). "Eğitim Yoluyla Uyum," <http://www.goethe.de/ins/tr/lp/ges/mig/deb/tr3823339.htm>, (erişim tarihi, 29.12.2010)
- Gogolin, I. (2009). "'Bildungssprache' - The Importance of Teaching Language in Every School Subject" in *Science Education Unlimited: Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, Tajmel T. and Starl K, (eds) (Waxmann Verlag GmbH, Munster) pp. 91-105.
- Gomolla, M., and Radtke, F. O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule [Institutional discrimination: The production of ethnic difference in schools]*. 2nd ed. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miera, F. (2008). "Country Report on Education: Germany", http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/08/edumigrom_backgroundpaper_germany_educ.pdf

- Miera, F. (2009). “Comparing the differentiation within educational systems according to ethnicity and the ‘selected minority ethnic groups” in Moldenhawer, B. et al, EDUMIGROM, pp. 16-27 http://edumigrom.fss.muni.cz/doc/EDUMIGROM_D8_Comparative%20Report%20on%20Education.pdf, (accessed, 02.02.2010).
- Moldenhawer, B. (1995). “Discourses on Cultural Differences: The Case of Schooling” in Ålund A. and R. Granqvist (eds) *Negotiating Identities; Essays on Immigration and Culture in present-day Europe*. (Amsterdam/ Atlanta: Rodopi) pp. 71-90.
- Meier, G. S. (2010). “Two-way immersion education in Germany: bridging the linguistic gap”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13: 4, 419-437.
- Radtke, F. O. (2004). “Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktio von Ungleichheit im Erziehungssystem” [The Illusion of Meritocratic Schools. Local Constellations Producing Inequality within the Education System], in Klaus J. Bade and Michael Bommes (eds.), *Migration—Integration—Bildung. Grundfragen und Problembereiche* [Migration—Integration—Education. Fundamental Questions and Problem Aareas], IMIS-Beiträge 23 (Universität Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien), pp.143–78.
- Schierup, C, U et al. (2006). *Migration, Citizenship, and the European Welfare State – A European Dilemma* (New York: OUP).
- Söhn, J. ve Özcan, V. (2006). ‘The Educational Attainment of Turkish Migrants in Germany’, *Turkish Studies*, 7: 1, 101-124.
- Starkey, H. (2003). “Education for Citizenship: Reinventing the French Republic” in S. Milner and N.Parsons (eds), *Reinventing France: State and Society in the Twenty-First Century*, Hampshire: Palgrave, pp. 110-26.
- Thomson, M. ve Crul, M. (2007). “The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?” *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 33, No. 7, September, pp. 1025 -1041.

Tribalat, M. (2002). "Cultural Assimilation of the Immigrants and Societal Integration in France", *The International Scope Review*, Vol. 4, No. 7 (Summer).

Ünver, O. C. (2006). "Current Discussions in the German Integration Debate, The Culturalist Vision vs. Social Equity? *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 22,3, pp. 23-38.

Worbs, S. (2003). "The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market", *International Migration Review*, Vol. 37, No. 4, The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries (Winter), pp. 1011-1038.