

# *Alman Eğitim Sistemi ve Dışladıkları: Türk Gençlerinin Başarısızlıklarının Yapısal Nedenleri*

*Dr. Fuat Güllüoğınar\**

## *Özet*

Bu çalışma, Almanya'daki Türk gençlerinin eğitim alanında neden sürekli olarak aşağıya doğru hareketlilik içine hapsolmaya 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, PISA araştırmaları ve Goslar kasabesindeki Türk gençleri ve Alman profesyonel eğitimcileriyle yapılan derinlemesine mülakatlara dayanarak, 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. Goslar'daki alan araştırmasının ve genel olarak ülkedeki eğitim istatistiklerinin sonuçlarına dayanılarak, Türk gençlerin eğitim ve emek piyasasına entegrasyondaki başarısızlıkta, 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 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 ve eğitim alanında doğrudan ve dolaylı ayrımcılığın olması.

**Anahtar Kelimeler:** *Türk göçmen çocukları, tabakalaşma, sosyal dışlanma, eğitimde eşitsizlik, kurumsal ayrımcılık, Goslar/Almanya*

## *Abstract*

This study mainly tries to answer these basic questions: What would be the structural reasons for the worse education degrees, lower career and downward mobility of Turkish youth when compared with Germans and other migrant groups? Do German 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? Is Access to education and labor markets still a big element of exclusion and inequality for the Turkish migrants in Germany? This paper examines the educational experiences of Turkish youth in Germany with a special reference to the statistical data of Educational Report, PISA surveys and 60 in-depth interviews with Turkish youth and German educational professionals in Goslar, a small town. It 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, 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: lacking social and cultural capital of the parental generation; 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.

**Keywords:** *Children of Turkish immigrants, stratification, social exclusion, inequality of education, institutional discrimination, Goslar/Germany*

\* Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü

## 1. Giriş

Bu çalışma, 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?

Almanya'daki Türk göçmenlerin ve onların çocuklarının dışlanmışlığının ve marjinalleşmelerinin semptomatik göstergeleri temel olarak, yüksek işsizlik ve düşük eğitim düzeyidir. Bu çalışma, Almanya'da Türk gençlerinin eğitim, ekonomi ve sosyal alanlardaki marjinal konumlarının nedeninin 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 marjinalleştirilen yapısal özelliklerinden (eleyici ve seçici olması, tavsiye sisteminin başarısızlığı, kurumsal dışlayıcılık, kültürlerarası eğitimin eksikliği vb.) kaynakladığını iddia etmektedir. Türk gençlerinin bu aşağıya doğru sosyal hareketliliği basitçe onların iş piyasasında ve eğitim başarısı için gerekli olan sosyo-kültürel sermayeye sahip olmamasıyla açıklanamaz. Aşağıya hareketliliğin yüksek düzeyde olması, kısmen Almanya'da ırksal, etnik, dini özelliklerle karakterize olan bazı gruplara özel bir ayrımcılıkla ilgili olabilir. Almanya'daki eğitim analizi çerçevesinde, bu yazıda Türk gençlerinin tam bir entegrasyonunu ve katılımını sağlayacak girişimlerin büyük ölçüde eksik olmasının eğitimde ve kamusal alanda yapısal bir dışlamayı beslediğini göstermeye çalıştım.

Genel olarak Alman siyaset bilimcilerinin ve bazı akademisyenlerin, göçmenlerin entegrasyonlarını oldukça zorlaştıran Alman toplumundaki dışlayıcı pratik ve yapıların olduğunu kabul etmekte isteksiz oldukları söylenebilir. 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. Ancak Türk göçmenleri ve onların çocuklarına karşı uygulanan ayrımcılık ve dışlama büyük ölçüde hakim siyaset ve akademik söylemler tarafından göz ardı edilmektedir. 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.

Eğitim göçmenlerin ve onların çocuklarının başarılı sosyo-ekonomik entegrasyon süreçleri için temel bir önkoşuldur. Türk göçmenlerinin çocukları okul hayatlarının farklı aşamalarında ve akademik gelişim süreçleri boyunca daima dezavantajlı bir konumda bulunmaktadır. 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 ye-

terli 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 vermediği ve tek-dilli bir eğitim uygulama eğiliminde olduğu için ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır.

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 olamadığını 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 durumda 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.

Bu noktada, göçmen geçmişe sahip çocuklar ve göçmen olmayan Alman çocukların Alman eğitim sistemi içindeki başarıları arasındaki bu fark, kısmen göçmen ailelerin düşük sosyo-ekonomik durumlarıyla ve görece daha az bir kültürel sermayeye sahip olduklarıyla açıklanmaktadır. 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).

Ancak, ulusal, dini ve buna bağlı özellikler gibi yüzeysel olgular eğitimdeki başarının bu öğrenci grupları içindeki farklı dağılımından tamamen sorumlu tutulamaz. Eğitim başarısındaki bu farklı dağılımla ilgili araştırmalar üzerine bir çalışmada Heike Diefenbach şu çikarsamada bulunmaktadır: Göçmen bir aileden gelen dezavantajlı çocuk ve gençlerin eğitimdeki başarısızlıklarının, Alman okullarının beklentileriyle uyuşmayan kültürel bir gerilikten 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). Uluslararası PISA araştırmaları Almanya’da içinde

bulunulan toplumsal katmanla eğitim başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunduğunun ve göçmen çocuklarının Alman diline hakim olmasının önemini altını çizmektedir: Dil konusundaki yetersizlik, herhangi özel bir alanda uzmanlık yeteneği 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.

Bu sonuçlara dayanarak diyebiliriz ki Türk çocuklarla Alman çocuklar arasındaki eğitim başarısı konusunda mevcut uyumsuzluk bir dizi faktörün bir araya gelmesinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece bir faktöre ağırlık vermek ciddi bir hataya yol açabilir. Dolayısıyla, Türk çocuklarının eğitimdeki başarısızlığının göçmen ailesinin kendine özgü özelliklerinin ve Alman eğitim sistemindeki kurumsal ayrımcılık uygulamalarının bir kombinasyonu olduğu söylenebilir. Bir yanda göçmen ailesinin uygun olmayan koşulları varken, diğer yanda da Alman eğitim sisteminin başarı için öğrenciler gerekli olan eşit fırsatlar sunma ve farklı ihtiyaçları karşılama konusunda büyük ölçüde başarısız olması söz konusudur. Tabii bireysel (örneğin öğretmenlerden kaynaklanan) ve dolaylı ayrımcılığı kanıtlamak her ne kadar zor olsa da, bireysel ve kurumsal ayrımcılık/dışlayıcılık mekanizmaları, öğrencilerin başarısızlıklarında kesinlikle rol oynamaktadır.

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. Kurumsal ayrımcılık Alman toplumuna tamamen kabul edilmeleri henüz sözkonusu olmayan Türk göçmenleri ve çocuklarına karşı güçlü bir şekilde hissedilmektedir. 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. Çünkü bütün bu kurumsal uygulamalar, Alman eğitim sisteminin belli bir grubu sürekli olarak dışarda bırakması ve dışlaması sonucunu doğurmaktadır. Ancak, tabii ki bunun yanında Almanya'da bazı etnik grupları orantısız bir şekilde etkileyen dezavantajlı koşulları engellemeye yönelik bazı önlemler düşünülmesine rağmen, bu da sonucu çok değiştirememektedir.

Bunun yanında son zamanlardaki çalışmalar eğitim seviyesi düşük veya kırsal bir aileden gelmenin, ikinci ve üçüncü kuşak çocukların iyi bir eğitim almasının önünde zorunlu olarak bir engel olmadığını göstermektedir. Buna göre, eğer bugün Türk çocukları düşük bir eğitim veya başarısızlık durumundan muzdaripse, bunun için öncelikle eğitim sisteminin yapısındaki bazı eleyici özelliklere ve kültürlerarası ihtiyaçlara cevap veremeyen eğitim sistemine bakılmalıdır (Fekete, 2008: 50).

Almanya'daki Türk gençlerinin eğitimdeki başarısızlık ve dışlanmaları durumu ciddi bir tehlike oluşturmaya devam etmektedir. 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 Türklere 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 yüzde 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 yaştaki 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 Türklere tamircilik, kuaförlük ve tezgâhtarlık gibi daha düşük nitelikli mesleklere kayıt yaptırdığından eğitimlerinin sonunda iş fırsatları bulamamaktadırlar. Bunun yanında, Schönwälder'in (2006: 96) de işaret ettiği gibi Alman pasaportu olmayan gençlerin okuldan resmi bir diploma almadan ayrılanların sayısı 1983'de % 34 iken, bu oran 1989'da % 20'ye inmiş, ancak daha sonra 1991 de % 21 ve 1998 de % 19 olarak kalmıştır. 1999 yılında 15-19 yaş arası öğrencilerden Almanların okula devam etme oranı % 92'lerde iken, bu sayı yabancı öğrenciler için hala sadece % 65 olarak gerçekleşmektedir. Tabii ki göçmen çocukların profesyonel eğitim alanlarının sayısı, Almanlardan daha düşük kalmaktadır: Yine 1999'da 18-24 yaşları arasında gençlerden Alman olanlar % 71 oranında profesyonel okul ve üniversitelere gidebiliyorken, sadece % 25 oranında yabancı aynı okullara devam etmektedir. Açıkçası 2000'lere ilişkin rakamlarda benzer özellikler göstermeye devam etmektedir.

PISA araştırmaları, eğitim statüleri açısından göçmenler ve Almanlar arasında hala büyük bir uçurumun devam ettiğini ortaya koymaktadır. Son yıllardaki PISA araştırmaları, Türk gençlerinin eğitim alanındaki ciddi boyutlardaki ve sistematik olarak devam eden dezavantajlı durumları yüzünden neredeyse her eyalette çeşitli kademelerde dışlanma ile yüz yüze geldiklerinin altını çizmektedir. Ayrıca, bu durum emek piyasası açısından da üzücü sonuçlara yol açmaktadır. Son bir kaç yıldır genel olarak bazı uzmanlar ikinci ve üçüncü kuşak Türk gençler için emek piyasası ve eğitim açılarından ilerleme ve gelişmeden söz etmektedir. Ancak, Schönwälder (2006: 90-91), son zamanlarda yapılan çalışmaların, bu gelişmelerde bir duraksama gözlemlendiği ve olumlu gelişmelerin tersine bir eğilim göstermeye başladığını iddia etmektedir. İş piyasası açısından neo-liberal ekonomik dönüşümlerin de göçmenlerin dışlanmasına yol açtığı söylenebilir. Dil ve resmi diploma/sertifikalar çok önemli olduğu için, iş arzının kıtlığında ayrımcı ve dışlayıcı seçim/uygulama daha fazla gerçekleşmektedir.

## 2. Alman Eğitim Sistemi ve Dışladıkları: Olgular ve Bulgular

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 istenmesiyle 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).

Günümüze kadar göçmenlere ve kültürel çeşitliliğe yönelik olarak Alman politikaları, Almanya'nın bir göçmen ülke olduğu gerçeğiyle tamamiyle çelişen ve göçmenleri sürekli olarak misafir kategori-

sinde gören bir anlayışla şekillenmiştir. Öte yandan, “yabancı pedagojisi” anlayışıyla yürütülen eğitim kapsamında bazı sosyal çalışanlar ve pedagoglar artan sayıda göçmenle ve onların çocuklarıyla yüz yüze geliyor ancak bazı basmakalıp önyargı ve fikirler bu insanların yaklaşımlarına hakim olmaya başlıyordu. 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.

Almanya büyük çapta ve kitlesel göç almasına rağmen, 1980'lerin sonlarına kadar “misafir göçmenler” in çocuklarının varlıklarına karşılık gelecek şekilde çok-kültürlü bir eğitimden ilk defa ancak 1996 yılında yapılan Eğitim ve Kültürel İşler Bakanlığı'nın (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).

Dahası, Almanya böylece, kültürlerarası yeteneklerin okullarda öğretilmesi gerektiğini kabul etti. 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 duy-

muştur. Yayınlanan 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- yazarın çevirisi).

Almanya'da okulların çoğu, Gogolin'in “çok dilli okullarda tek dilli alışkanlık” diye tarif ettiği 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, çoğu 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 ulusdevlete 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.

Miera'nın (2009: 22) işaret ettiği gibi, 1996 Ekiminde yapılan Kültür ve Eğitim İşleri Konferansında Almanya'da kültürlerarası eğitim konusunda büyük ölçüde eyaletler uzlaşmaya varmışlardır. Birçok eyalet eğitim programını ve müfredatı yeniden düzenlemekte ve genel entegrasyon kavramlarına göre dizayn etmektedir ancak bu yeni yaklaşım teorik bir öneri olarak kalmış olmanın ötesinde uygulamaya geçmekten uzaktır. Bu noktada, kültüre özel ihtiyaçların uyarlanması meselesi oldukça tartışmalıdır ve İslamla Batı değerlerinin uyumu konusunda ideolojik birçok tartışmayla bebaber düşünüldüğünde

daha da zor hale gelmektedir. 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.

Bütün bu tartışmalardan anlaşıldığı üzere, Almanca dil yeteneğine ve iyi bir okul performansına sahip olmak, Türk göçmen çocuklarının başarılı entegrasyonları için yegâne kriterler haline gelmektedir. Ancak unutmamak gerekir ki, göçmen çocuklarının iki dilli, çok dilli veya kültürlerarası eğitim içinde Almanca dil yeteneğini kazanmaları çoğunlukla okulların veya öğretmenlerin bireysel çabalarıyla gerçekleşmek durumundadır.

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, resmi 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, Almyadaki 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 bölgelere 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- konsolosluklarca finans ve organize edilmektedir. Diğerlerinde ise bu işten Alman devlet otoriteleri sorumludur.

Almanya'da bazı federal eyaletler yoğun bir ikinci programını arzularken, diğerleri göçmenlerin dillerinde öğretim sağlamak için göçmen çocuklar için ayrı sınıflar açmaktadır. Sonuç olarak, 15 yaşın üzerindeki, 1980'lerde ve 1990'ların erken yıllarında ilkokul ve ikinci kuşak Türk göçmen çocukları özel dil programlarından yeterince ve makul düzeylerde bile yararlanamamıştır (Crul ve Vermeulen, 2003).

Genellikle, Alman devleti Türkçe dilini entegrasyona bir engel olarak görmektedir. Çoğu okulda öğrencilerin okulda Türkçe konuşmaları yasaklanmaktadır. Ancak, iki dillilik üzerine yapılan yeni çalışmalar göstermektedir ki çocuklar erken yaşlarda birçok dili aynı anda öğrenme kapasitesine sahip olmaktadır. Buna göre, insanlara kendi anadillerini geliştirme ve kimliklerini psikolojik olarak inşa etme konusunda fırsatlar verilmediğinde ikinci bir dili öğrenememektedirler.

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).

Son olarak, ayrıca, Avrupa Birliği, kendi rekabetçi emek piyasası içinde yakın gelecekte acilen yüksek eğitim formasyonuna sahip insanlara ihtiyaç duymaktadır. Avrupa birliğinin gelecekteki rekabet koşullarında daha yüksek seviyede bir eğitim gerektireceği çok açık bir gidişat gibi görünmektedir. An-

cak, Avrupa Birliği ülkelerindeki göçmen azınlıkların çocuklarının genel çoğunluğuyla kıyaslandığında, Türk gençleri bu eğilimin ve gerekliliğin çok altında bir performansa sahip oldukları görülmektedir. Örneğin tıpkı İngiltere'deki Pakistanlı gençler gibi, Almanya'daki Türk gençlere baktığınızda bu göçmen çocuklarının ekonomik başarı ve eğitim düzeyleri açısından hala geniş bir kesimin dezavantajlı koşullar içinde olmayı sürdürdüğü söylenebilir. Bu da demek oluyor ki eğitim ve iş koşullarına ulaşmada bireylerin sahip oldukları vatandaşlık kartının ya da içinden geldikleri toplumun özellikleri hala Avrupa Birliği'nde bir bariyer olarak işlev görmektedir. Son PISA 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.

Almanya'daki özellikle Türk çocuklarının 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 etmek zorunda kaldıkları açıktır. Bu durum Portes ve Zhou'nun (1993) parçalı asimilasyon *segmented assimilation* tezinin bir biçimi olan aşağı doğru asimilasyon *downward assimilation* nosyonuyla açıklanabilir. Ancak, tabii ki Avrupa şehirlerindeki durum, aşağı doğru mobilitenin nerdeyse kural olduğu Amerikadaki gettolardaki sosyal problemlerin düzeyi ve yoğunluğuyla kıyaslanamaz.

**Tablo 1: Almanların Yabancılarla Eğitimdeki Genel Durum Açısından Karşılaştırması (2008)**

| Alman Mezuniyet Derecesi               | Mezunlar |          |          |          |         |          |            |          |        |          |
|--|----------|----------|----------|----------|---------|----------|------------|----------|--------|----------|
|  | Total    |          | Almanlar |          |         |          | Yabancılar |          |        |          |
|  |          |          | Erkek    |          | Kadın   |          | Erkek      |          | Kadın  |          |
|  | Toplam   | İçinde % | Toplam   | İçinde % | Toplam  | İçinde % | Toplam     | İçinde % | Toplam | İçinde % |
| Mezun olmayanlar                       | 75,897   | 7.9      | 38,905   | 8.7      | 22,426  | 5.3      | 8,952      | 19.2     | 5,614  | 12.7     |
| Sınıf 9 (Hauptschulabschluss)          | 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 önkoşulu) | 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 2: 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 3: 2000 Yılında 15 yaşındaki Öğrencilerin Oranı, Geldikleri Köken veya Ülkelere göre Devam Ettikleri Okul Tipleri- Göçmen Geçmişli olan ve Olmayanlar (%)**

| Göçmen Geçmişli / Geldikleri Köken veya Ülke                  | Hauptschule | Realschule | Gesamtschule | Gymnasium |
|---|-------------|------------|--------------|-----------|
| Göçmen Geçmişli Olmayanlar                                    | 16.6        | 38.6       | 11.6         | 33.2      |
| Göçmen Geçmişli 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 Birliğinden) | 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 3'te, 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 görülmektedir. Dahası, Türk öğrencilerin okul dağılımları açısından diğer göçmen gruplarla kıyaslandığında en dezavantajlı grup oldukları göze çarpmaktadır. Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te görüleceği üzere, Türk gençlerinin eğitim düzeyleri ol-

dukça sınırlı kalmaktadır ve bu eğitimdeki negatif sonuçlar onların gelecekteki muhtemel kariyerlerini doğrudan etkileyecektir.

Daha düşük eğitim düzeyleri, birçok başarılı örnekleri ve başarı hikâyelerini görünmez kılma da Türk göçmenlerin ikinci kuşağının genel özelliği olmaktadır. Türk gençleri istatistiksel olarak hem Almanlardan hem de diğer göçmen gruplardan daha az düzeyde yükseköğretime devam etmektedir. Bu demektir ki Türk çocukları erken yaşta mesleki eğitime doğru elenmekte ve bunun sonucunda çoğun-

lukla 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.

Bunun yanısıra, bilinçsiz ve bilgilendirilmeyen ebeveynler yüzünden gerçekleşen, düşük oranda devam edilen kreşler ve 6 yaşın altındaki çocuklara verilmesi gereken fırsatların yokluğu Alman eğitim sisteminde göçmen ailelerin çocuklarının geleceğinin tahmini hakkında belli bir fikir vermektedir. 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: 26).

### **3. Alman Eğitim Sisteminde Türk Gençlerinin Başarısızlıklarının Yapısal Nedenleri**

Söhn ve Özcan'a (2006) göre, göçmen geçmişe sahip olmak, dil ve sosyal sınıf eğitimdeki performansın değişkenlerinin temel belirleyicileri olmaktadır. Bireysel düzeyde üç faktör göçmen aileden gelen çocukların eğitimsel başarılarında ayırt edici özelliktedir.

Birincisi, göçün kendisinin özellikle göç etme yaşı, göç edilen ülkede kalma süresi ve dönmek veya kalma niyetine bağlı olarak birçok doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Birçok durumda kanıtlanmıştır ki çocuğun göç etme yaşı ne kadar düşükse veya bizzat göç edilen ülkede doğmuşsa, eğitimdeki başarı görece olarak artabilmektedir. Ayrıca, Türkler, Almanlarla karşılaştırıldığında Alman okul sisteminin resmi ve resmi olmayan kuralları hakkında daha az bilgiye sahiptir. Dahası, bir gün Türkiye'ye geri dönme hayalleri ebeveynlerin çocukların okul kariyerlerini desteklemekten geri durmalarına yol açmaktadır.

İkincisi, dilin kendisi göçmen geçmişe sahip olmanın en önemli parçasını oluşturmaktadır: göçmenlerin kullandığı birinci dil genellikle göç edilen ülkenin resmi dilinden farklı olmaktadır. Üçüncüsü, ebeveynlerin kendi eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri göçmenlerin çocuklarının eğitim performanslarının değerlendirilmesinde dikkate alınan unsurlardan biridir.

Aslında, Türk çocuklarının ve diğer göçmen gruplarının düşük eğitim başarılarının onlara karşı ayrımcılık uygulanmasıyla ilgili olup olmadığı konusunda birbiriyle çatışan görüşler söz konusudur. Örneğin, Kristen (2002) Türk ve diğer göçmen gruplara karşı öğretmenlerin ayrımcılık uygulamasından ziyade, etnik olarak yalıtılmış okullar, fakir öğrenme çevresi, ailenin sosyal ve kültürel kaynakları gibi yapısal faktörlerin daha önemli rol oynadığına inanmaktadır.

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 *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.

Örneğin, Gleis 95 adlı gençlik merkezinde Alman sosyal pedagog olarak çalışan Monika, eğitimdeki başarı konusunda aşağı doğru hareketliğin ve dışlanmalarının nedenleri hakkında şunları söylemektedir:

“Bunun mantıklı bir sebebi olması lazım. Niye bu çocuklar başarısızlar? Ya bu çocuklar mevcut imkânları kendi adlarına iyi kullanamadıkları için böyle bir sonuç alınıyor; bu sebeplerden bir tanesi olabilir. İkincisi; bu çocukların sosyalizasyon sürecinde eğitim fazla bir önem taşıyor, yani eğitim olayı sancılı bir olaydır, zahmet edilmesi gerekir, peşine düşülmesi gerekir, bir görev gibi üstleneceksiniz ve onu yapacaksınız. Ama bir an önce zorunlu okul zamanı bitsin, ben iş bulursam çalışırım, bulamazsam, nasıl olsa sosyal bir devlettir, benim paramı veriyor mantığı da hâkim olabilir ki, o da var, o da var, o da bir faktör olabilir. Başka bir faktör, aileler böyle bir gelenekten gelmiyor, yani göçmen dediğimiz insanlar Türkiye’de köy kökenli, zaten Türkiye’de de toplumun en alt seviyesinde, toplumsal piramidin en altından gelen insanlardı, yoksa Türkiye’den niye gelsinler. Sonuç olarak, Alman eğitim sistemi, nüfusunun % 10-12 sini oluşturan yabancıları göz önüne almadan geliştirilmiş ya da daha önceden var olan eğitim sisteminin devamı olarak sürdürülmekte olduğu söylenebilir. Alman olmayan ve göçmenlikten dolayı yaşamak zorunda olan ve onların çocuklarının da okula gittiği bir gerçeklik karşısında Alman siyaseti, Alman hukuku ve Alman eğitim sistemi bu realiteyi göz önünde tutmak ve eğitim sistemini buna göre geliştirmek konusunda yavaş davranmakta olduğu söylenebilir” (Monika, 35, derinlemesine mülakat, 2006).

Yine Gleis 95 gençlik merkezinden sosyal pedagog Seyhan Türk gençlerin eğitimdeki aşağı doğru hareketliliğinin altını çizerek eğitim sisteminde acilen yapılması gereken düzenlemelere işaret etmektedir:

“... Bence yapısal bir ayrımcılık yok. Ama bir şeyi görmek lazım: Burada göçmenler var ve bu göçmenlerin çocukları okula gidiyor. Bu okullardaki başarıya

bakmak lazım, yani niye okula gidilir? Sırf mecbur oldukları için değil, bir sonuç almaları lazım. Biz istatistik olarak şunu tespit edebiliyoruz, basında, literatürde şunu görüyoruz: Yabancı çocukların, özellikle Türkiyelilerin yüzde 5’i liseyi bitirebiliyor. Yüzde 5’i, bu belki biraz daha fazlalaştı, diyelim ki yüzde 10’u. 100 çocuktan 10 tanesi liseyi bitirebiliyorsa. Gene 100 çocuktan 70 tanesi ortaokul düzeyinde bir okulu bile bitiremiyorsa, bunların bilmem yüzde kaç da hiç meslek yapma şansına sahip değilse, gene bu yapının içerisinde bilmem yüzde 50’si veya yüzde 45 civarındaki insanı, yaşlısı genci işsizse, bunun bir açıklamasının olması lazım. Biz şöyle diyemeyiz: “Bu çocukların hepsi aptal, Alman eğitim sistemi çok iyi, okullarda her şey veriliyor, ama bunlar aptal olduğu için başarısızlar”; en azından ben böyle bir saptama yapamıyorum” (Seyhan, 33, derinlemesine mülakat, 2006).

Açık ki okuldan ayrılma, 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.

Buna bağlı olarak, birçok Türk genci Alman toplumunun kendileri ne yaparsa yapsın farklı kültürleri tam olarak kabul etme konusunda isteksiz olduklarını düşünmektedir. Bu yapı, Türk gençlerinin suç ve şiddete eğilimlerinin olması ve daha fazla marjinalleşmelerinin de sorumlusudur. Alman toplumuna yabancılaşma, bu dışlanma süreçlerinin sonucunda ikinci ve üçüncü kuşak Türk gençleri arasında çok da olağandışı bir durum değildir.

Goslar’da başarılı bir Türk işadamı olan Haydar, kız çocuğunun okulda yaşadığı problemler ilgili deneyimlerinden bahsederken Almanların başarılı Türkleri bile kabul etmekte hala isteksiz olduğu ve hazır olmadığı tespiti yapmaktadır.

“Almanlar bizi kabul etmeye hazır değiller. Hazır değiller. Şimdi örnek vereyim. Bizim kız Almanca dersinde, mesela öğretmen, Alman öğretmeni, Gimnazyumda, çocuğa takmış kafayı, her dersten çok başarılı notlar alıyor. Ama bunun dersinden iyi not alamıyor. Çocuk ağlayarak eve geliyor, ondan sonra demişki çocuğa, annen baban Almanca biliyor mu? Nasıl demiş, nasıl soru, annem babam Almanca biliyor mu. Annen baban Almanca biliyor mu, seninle Almanca konuşabiliyorlar mı. Kızım da babamın demiş restorantı var demiş, çocuk aklına bak. Babamın restorantı var, Almancası olmasa nasıl işletir demiş. 11 yaşındaydı, geçen yıl. Ondan sonra tabi ben buna karşı tepki gösterdim. Bir randevu aldım öğretmenden, ondan sonra gittik, benim hanımla gittik. Dedik, problem ne, çocuğun şeyi ne. Yarım saat konuştuk, yarım saat kırkbeş dakika konuştuktan sonra öğretmen dedikine sizin dedi Alman pasaportunuz var mı dedi. Dedim, birbirimizi iyi anlıyoruz, kırkbeş dakikadan beri konuşuyoruz burda, biz burda Almanca konuşuyoruz değil mi dedim, benim dedim cebimdeki kağıt parçası ne değiştirecek dedim, ben sizin sözünüzü anlıyorum, siz de benim sözümü anlıyorsunuz. Benim Alman pasaportum olsa neye yarar, olmasa neye yarar, ne farkı var. Ben 32 yıldır burda yaşıyorum” (Haydar, 42, derinlemesine mülakat, 2006).

Başka bir ebeveyn Erdoğan ise Goslar ve Almanya'daki eğitim sistemi hakkında daha karamsar bir sonuç çıkarıyor:

“Yabancı çocuklarının okulda çıkma biçimi, Goslarda diyelim, yüzde 40 ya da yüzde 50'si hiçbir diploma almadan okuldan çıkıyor. Şimdi siz eğer öğrencilerinizi ya da belirli bir grubu bu haliyle hep okuldan çıkarırsanız, saltanatınızı bölüşmezsiniz. Eğer bir grubu hep dışarıda bırakırsanız, entegrasyon olmaz. Almanya'nın getirdiği ya da Alman toplumunun yaşadığı birtakım rahatlıklar ve zenginlikler var. Onu ama herkes eşit şekilde sahiplenemiyor ya da erişemiyor, çünkü o grubu siz dışarıda bırakıyorsunuz. Yabancılar da biraz o şey simgesini taşıyor, halen ilk gelen kuşağın simgesini biraz taşıyor. Vastfsız, iş yapmayın, gerici, çok fazla nasyonalist, ne bileyim, bü-

tün simgeleri, bu önyargı, ama duruyor öylece. Perspektif olmayınca gençlerde, geriye dönüş oluyor. Ben hep onu söylemeye çalışıyorum, perspektif olmayınca mecburen geriye dönüş yapıyorsunuz, bir yere tutunmak zorundasınız, 16 yaşındasınız, 17 yaşındasınız, yani bir yerlere tutunmak zorundasınız. Böyle garip şey var, böyle arabesk yaşama biçimi de var aslında Almanya'da, özellikle yabancılar da. Ama bu böyle birbirini etkileyen faktörler, tek başına alamazsınız, yani siz şey diyemezsiniz, yabancılar ya da dinciler niye böyledir, suçlulardır diyemezsiniz. Onları buraya iten bir sürü faktör vardır. Bunlar sosyoekonomiktir ilk başta. Bunlar çözüldüncə, siz başka sorunları çözebilirsiniz” (Erdoğan, 39, derinlemesine mülakat, 2006).

### **3.1. 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. Dolayısıyla, Almanya'da iş piyasasında göçmen ailelere karşı ayrımcılık uygulandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, Tribalat (2002) Müslümanların kamusal yaşamda kendilerini sosyal olarak mobilize edememe durumu, ülkede sosyal, ekonomik ve eğitimsel sorunları 'geri kültürler'le tanımlayan güçlü zihinsel yapıların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Göçmenleri geri olarak tanımlayan gören bu tür zihinsel yapılar artık sürdürülemeyen bu eğitim sisteminin değişmesinin ve bütün bireyler için kapsayıcı, daha demokratik, eşit bir eğitimin gerçekleştirilmesinin önündeki en hacimli ve ciddi engeli oluşturmaktadır:

“Okullardaki ilişkiler, bir bütün olarak toplumdaki ilişkiler gibi, giderek ırksallaşmaktadır. 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. Hatta bu eksikliğin iş ve eğitim dünyasındaki başarılarına da engel olduğunu düşünmektedirler. Goslar'da yaşayan bir kaç Türk gencinin de belirttiği gibi tıpkı diğer sosyal ilişkilerde olduğu gibi, okuldaki ilişkilerde tabakalaşmış ve ırksallaştırılmıştır. Bütün bireyler en azından bir etnik kimlikle etiketlenmekte ve sanki herkes bir kimlikle tanımlanmak zorundaymış gibi varsayılan bir kimlik çerçevesinde algılanmaktadır. 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, görüştüğüm bazı Alman öğretmenler, Türk gençlerinin ve özellikle erkeklerin saldırgan ve otoriter davranışlar içinde olduklarını özellikle İşlam dinine, patriarki ve etnik özelliklere referansla anlamaya çalışmaktadır. Bu noktada, bu öğretmenler Alman okullarının bu gençler üzerindeki eğitimle ilgili sorumluluklarını ve etkilerini tamamen görmezden gelmektedirler.

Ayrıca, bazı akademisyenler Türk öğrencilerin eğitimdeki başarısızlıklarını onların aile geleneği ve İşlam anlayışlarıyla ilişkilendirme eğilimindedir:

*"Türk göçmenlerinin ikinci kuşağınının 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 sözkonusudur ve kadın ve genç kızların davranışları yakından izlenir. Hem geleneksel cinsiyet düşüncesi ve hemde 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 Doornik, 2003: 1062).*

Türk çocuklarıyla belli bir deneyim sahibi olan Goslar kasabasındaki Alman öğretmenler sıkıca Türk ailelerinde bulunan cinsiyet eşişsizliğine göndermede bulunmaktadır. Hauptschule, Realschule ve Gymnasium'da çalışan bu öğretmenler Türk ailelerin erkeğin tersine kızlar üzerinde çok fazla baskı uyguladıkları ve bunun da İşlam diniyle ilgisi olduğu tekrarlamaktadırlar. Sonuçta, ebeveyn kontrolü İşlam diniyle açıklanma eğilimindedir. Hâlbuki kızlar üzerindeki aile "kontrolü" Küçükcan'ın (2004: 249) iddia ettiği gibi dini bir olgu olmaktan ziyade kültürel bir gelenek de olabilir. Eğer İşlam bu davranışlardan sorumlu olsaydı aynı dini prensiplerin erkekler için de dopal olarak uygulanması ve geliştirilmesi gerekirdi.

Yukarıdaki bakış açılarına göre, Türk gençlerinin bu cinsiyetçi ve otoriter davranışları, Alman toplumunun içinde bağlamsallaştırılacağı yerde, etnik ve dini özelliklere atıfla İşlam 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 arkaplanlarını tamamen görmezden gelerek öğretim yapmaktadır. Bu kültürel kalıplar özellikle İşlamın içindeki kurallar setiyle ve cinsiyet rolleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu yargılar açıkça aşağlayıcı ve radikal olarak mantık dışıdır. Daha da ironik olanı, bu öğretmenler prensipte kültürel farklılıklara karşı hoşgörülüdür ancak örneğin hala inatçı bir şekilde Türk ebeveynlerin çocuklarını okul gezilerine göndermek zorunda olduklarını düşünmektedirler. Onlar bu ısrarlarını iyilik adına sürdürmektedir ancak onla-

rın bahsettiği tek problem bu değildir. Sınıftaki eğitim açısından bakıldığında problem öğretmenlerde gibi görünmektedir çünkü onların her bir göçmen ailesiyle ilgilenecek ve onları düşünecek kıymetli zamanları yoktur.

Bu demektir ki öğretmenler göçmenlerin itirazlarına saygı duymakta zorlanmaktadırlar (örneğin, “merak etmeyin biz sizin kızıınıza sahip çıkarız ve onu kollarız” demek onlar için zordur). Dahası, kültürel arkaplan 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. Halbu ki, öğretmenler Türk öğrencilerin yabancılıklarını görünüş veya davranışları açısından çok belirgin olmadığı durumlarda kültürel arka planı görmezden gelme eğilimindedir. Alman akranları gibi giyinen, diğer davranışlarında Batılı gibi hareket eden ve türban takma konusunda gevşek olan bir Müslüman kızın tıpkı ortalama bir Alman gibi davranması beklenmektedir ve onun okul performansı ile ilgili problemleri onun bireysel beceri, koşul ve özellikleriyle açıklanacaktır. Utangaçlık, arkadaşlarıyla problemleri vb.

Benim Goslar kasabasında gördüğüm üçüncü kuşak gençler, çoğu Alman öğretmenlerin Türk öğrencilere sürekli olarak aile hayatı, kadının ailedeki yeri, kızları eğitim hakları, cinsiyet ayrımcılığı ve patriarki konusunda sorular sorarak Türk insanları hakkındaki klişeleri tekrar ettiklerinden şikâyet etmektedir. Onların soruları daima cinsiyet rolleri, türban, namus cinayeti, Türk yaşam tarzı etrafında dönmektedir. Ancak, gerçekte onlar Türk ailesi ve yaşam tarzı hakkında çok az bir fikre sahiptir. Alman öğretmenlerin çoğu hala çok kültürlü bir formasyona sahip değildir ve bu farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ilişki kurabilmeleri için olmazsa olmaz bir gerekliliktir.

Ferdane, Alman öğretmenlerin ısrarlı bir şekilde aile ve kültürlerini sorgulayıcı yaklaşımlarında rahatsız olduğunu belirterek, ortaokul deneyimlerinden söz etmektedir:

*“Bazı öğretmenler tüm Türk kızlarının evde İslamcı aileleri tarafından baskıya uğradığını düşünürlerdi. Onlar, tüm kızların evde türban taktığını ama okula gelirken onu çıkararak makyaj yapıp süslenmelerini açıkça düşünürlerdi. Oysa bazı veya çoğu Türk aileler çocuklarına karşı tıpkı benim ailemde olduğu gibi oldukça demokratik ve açık görüşlüydü. Bir gün öğretmenim babamı okula çağırdı benim sınıfta erkeklerle çok yakın olduğumu şikâyet etti. Buna inanmadım. Babam hemen tepki verdi ve aynen şöyle söyledi: ‘biz modern bir aileyiz ve benim kızım türban takmıyor. Ben kızıma çok güveniyorum ve o kiminle isterse onunla konuşabilir. Bir daha bizi lütfen kızımın dersleri dışındaki bu tür konularla bizi rahatsız etmeyin lütfen’ (Ferdane, 23, derinlemesine mülakat, 2006).*

İronik olan, Alman öğretmenlerin güçlü bir şekilde İslamın ve etnik olguların Almanya’da doğup büyüyen ve sosyalleşen üçüncü kuşak üzerinde bile böylesine güçlü etkiler yapabileceğinin varsaymasıdır. Bu çocuklar Almanya’da 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.

### **3.2. Alman Eğitim Sisteminin Dışlayıcı ve Ele-yici Yapısı**

Genel olarak Alman eğitim sistemi temel düzey (3 ve 6 yaş arasındaki kreş eğitimi), ilkökul 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. Alman eğitim sistemi ortaokul düzeyinde üç tür eğitim sistemine dayanır. Almanya’da 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,  zel eğitim okulları *Sonderschule* sahip oldukları gelişim geriliği nedeniyle sıradan okullarda yeterince yardım alamayan öğrenciler için kurulmuŐtur (Miera, 2008).

*Hauptschule* giderek artan oranda “ tekilerin 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 iŐi birleştiren mesleki eğitime ve staja baŐlayabilir 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 giriŐi 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 çeŐitleriyle açık bir hiyerarşik düzene yol açan    tür okul sistemine dayanmaktadır. Bu sistem içinde sadece *Gymnasium*’dan alınan *Abitur* sertifikası  niversiteye giriŐi 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 onyıllarda iyice gözden düŐmektedir. Orta düzey ortaokul olan *Realschule* ise arada bir konumdadır ve bu tip sertifika daha iyi bir mesle-

ki eğitim vadetmektedir. Kapsamlı okullar ise (*Gesamptschule*) ise bazı eyaletlerde 4. tip okulları oluşturmaktadır ve bu üç tür okulu bütünleŐtirip aralarındaki geçiŐleri kolaylaŐtırmayı hedeflemektedir.

Goslar kasabasındaki Goldenau *Realschule* müdürü Schneider Alman eğitim sisteminin eleyici özelliğini eleŐtirmektedir:

“Şimdi, daha ortaokulda baŐlamak üzere Alman eğitim sistemi öğrenciler için erken sayılabilecek bir dönemde çok seçici ve eleyici bir Şekilde iŐlemekte ve devamlı olarak bazı grupları özellikle de göçmen toplulukları Almanya’nın geri kalan kısmından dıŐlamaktadır ve bu durumun  z m  için mutlaka kültürlerarası öğeler yeniden d Ő n lmek zorundadır. Ayrıntılı olarak s ylecek olursak, *Hauptschule* eğitimi insanları basit birer iŐçiye dönüŐmesine hizmet ederken, *Realschule*  zellikle nitelikli mesleki iŐçiler üretmektedir. Oysa *Gymnasium* ise Alman emek piyasası için oldukça yüksek düzeyde uzmanlar yetiŐtirmektedir. İlk tipteki okul olan *Hauptschule*, aşağı sınıftan insanlara hizmet eden göçmen okullarıdır. Eğer Türk  ğrencilerinin berbat durumlarını deđiŐtirmek istiyorsak, eğitim sistemimizin yapısını derhal deđiŐtirmeliyiz” (Schneider, 45, derinlemesine mülakat, 2006).

Gençlik psikoloğu ve Goslar kasabasında belediye bağlı olarak  alıŐan Aile,  ocuk ve Gençlik bölümünün baŐkanı Heiddard Metz eğitimin çatıŐmalı ve eşitsiz koşullarına işaret etmektedir:

“ ok açıkça görülmektedir ki Alman eğitim sistemi herhangi bir Avrupa ülkesindeki eğitim sisteminin daha eleyicidir. Başka bir deyiŐle, göçmen çocuklarının büyük bir bölümü aşağı sınıfın okulları haline gelen *Hauptschule*’ye gitmektedir. Bu  ocuklar *Gymnasium* gibi nitelikli okullarla gidememekte ve onların gelecek ve  niversite planları sadece bir rüya olmaktan öteye geçememektedir. Tabii ki her Alman üretmenin

*kendine ait politik görüşleri ve dünya görüşü vardır ve bunların bazıları açıkça ayrımcı görüşlere sahip olmaktadır. Ancak tüm eğitim sistemini düşündüğümüzde, eğitimin amacı insanları yetiştirmektir ama bu sistemin iyi işlediğini söylemek maalesef mümkün değildir. Şunu kabul etmek yararlı olacaktır: Alman eğitim sistemi sürekli olarak yabancıları görmezden gelerek geliştirilmiştir. Bu büyük bir hatadır. Almanlar bunun üzerinde düşünmeli ve gerçeğe uygun önlemler almalıdır” (Metz, 51, derinlemesine mülakat, 2006).*

### **3.3. Tavsiye Sisteminin (Empfehlung) Başarı-sızlığı**

Genel olarak 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.

Bir çocuğun hangi tip okula devam etmesi gerektiği normal olarak 9. ve 10. sınıfta ilkokul öğretmenlerinin verdiği tavsiyelere (empfehlung) ve ebeveynlerin istekleri doğrultusunda karar verilmektedir. Miera'nın (2009: 25) dikkat çektiği gibi öğrencileri sınıflandıran bu sistem ilkokulun son yılında bu tavsiye (empfehlung) 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. Özel eğitim okullarına 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.

Radtke (2004), yalıtılmış okulları seçenin göçmenler olmadığını daha ziyade orta sınıftan gelen Alman ebeveynlerin yaptıkları tercihlerin daha fazla bölünme ve sosyal yalıtıma yol açtığını güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Bunun yansısı, Radtke okulların bu etnik yalıtılmışlığa nasıl katkıda bulunduğu ve bu durumu nasıl kuvvetlendirdiğini araştırmaktadır. Radtke, yaptığı alan araştırmasında bazı alanlarda uzmanlaşan ilkokulların (müzik odaklı eğitim, erken yaşta İngilizce öğretimi ve alternatif öğretim teknikleri uygulayan) özellikle orta sınıf Alman ebeveynler tarafından tercih edilirken, göçmen ailelerin çocuklarının ise bazı tür okullara (ekstra dil eğitimi ve sosyal çalışanların olduğu ilkokullar) devam etmek zorunda kaldıklarını iddia etmektedir. Bu tür uzmanlaşmalar, kaybolan çocuklar için duruma göre iyi ya da kötü öğrenme ortamları sağlayan ve sosyo-ekonomik olduğu kadar dilsel ve etnik olarak daha homojen sınıflar oluşturmaya eğilimlidir. Bireyler yani ebeveynler kadar okul yönetimi ya da yerel yönetiminin aldığı kararlar, resmi olarak hayıflanılan ancak bazıları tarafından da sessizce onaylanan okullarda etnik izolasyonu kuvvetlendiren ve başlangıçta niyetlenilmemiş sonuçlara yol açtığı söylenebilir (Radtke, 2004).

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 gönderilmekte-



dir. Göçmen çocukları bu tip okullara gönderilirken, yoğunlukla dil problemleri öğretmenler tarafından bilişsel gerilikler birbirlerine karıştırılmakta ve aynı şekilde değerlendirilmektedir.

Goslar kasabasında Türkçe öğretmeni olarak çalışan Sakine tavsiye sisteminin Alman eğitim yapısının en adaletsiz tarafı olduğunu söyleyerek, ilkokullarda bu sistemin çok iyi işlemediğini en azından göçmen aileler için adil olmayan sonuçlar yarattığını iddia etmektedir:

*“Aslında tavsiye sistemi çok da adil çalışmıyor. Çoğu Alman öğrencilerin daha yüksek düzeydeki okullara yönlendirildikleri ve Türklerin bu anlamda açık bir şekilde aşağı ve orta düzeydeki okullara tavsiye edildikleri bir gerçektir. Biz öğretmenlerin tavsiyelerinin etkilerini dikkate aldığımızda örneğin öğrencilerin notları ve motivasyonları açısından marjinal bir konuma itildiklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, Türk öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları zaten Almanlardan geri olduğu için bu sarmaldan çıkmaları çok kolay olmamaktadır. Sonuç olarak, Türk öğrencileri bekleyen en büyük tehlike Alman öğrencilerden iki kat daha fazla bir şekilde Sonderschule gibi özel eğitim okullarına devam etmeleri olmaktadır. Örneğin, aynı not ortalamasına sahip olmasına rağmen, etnik Almanların değil ama Türklerin Hauptschule gibi en düşük okullara yönlendirildikleri bir sosyal gerçekliktir” (Sakine, 42, derinlemesine mülakat, 2006).*

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. Buna göre, denilebilir ki Türk göçmen çocukları birbirinden kolayca ayırt edilemeyecek hem etnik kökenleri hem de işçi sınıfından gelmesi nedeniyle kurumsal ayrımcılıkla karşılaşmaktadır. Buna rağmen, tavsiye sisteminin adil olabileceğini düşünsek bile, ilkokuldaki temel eğitimin çok da yeterli olduğu söylenemez. Çünkü bu eğitim sistemi göçmen çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve mevcut potansiyellerini tamamen ortaya çıkaracak özel araçlardan yoksundur.

### 3.4. Türk Göçmen Ailesinin Eğitimdeki Tutumları

Almanya’da yaşayan Türk ailelerin bazıları iyi eğitilmiş ve uyumlu olsa da, çoğu Türk ailesi işsiz, düşük eğitimli ve kötü bir Almancaya sahiptir. Goslar kasabasında derinlemesine mülakat yaptığım öğretmenler Türk çocukların eğitim başarılarında en önemli sorumluluğun ebeveynlerde olduğunu düşünmektedir. Örneğin, üçüncü kuşak bir genç olan Fatma’nın söyledikleri oldukça çarpıcıdır:

*“Aileler çocuklarını evde otoriter önlemler uygulayarak kontrol etmeye çalışıyorlar. Sonuç olarak bu kontrol biçimi onların eğitimsel gelişimleriyle ilgilenmediği için yetersiz, sert ve dengesiz bir hal almaktadır. Tabii, gençlerin eğitimiyle ilgili olarak ailelerin sorumsuz tutumları ihmal edilemeyecek kadar açık ve berraktır” (Fatma, 24, derinlemesine mülakat, 2006).*

Benzer bir şekilde Hauptschule müdürü Trautwein velilerin sorumsuzlukları ve eğitim başarısızlığının arkasındaki en önemli etken olarak tarif etmektedir:

*“Okul olarak ısrarla Türk öğrencilerin velilerini okuldaki toplantılara, öğretmen-veli konferanslarına davet etmemize rağmen, velilerden çok azı çocuklarının eğitimiyle ilgilenmekte ve çoğu ne öğretmenlerle ne de diğer velilerle ilişki kurmaktadır” (Trautwein, 54, derinlemesine mülakat, 2006).*

Aynı şekilde, Gleis 95 gençlik merkezinde genç bir sosyal pedagoğ olarak çalışan Eda Goslar’da Türk gençlerin başarısızlıklarındaki en büyük payın ebeveynlere ait olduğunun altını çizmektedir:

*“Genellikle zaten babalar çok çalıştığı için, çocuklarının eğitimiyle hiç uğraşmıyorlar. Annelerin de çoğu ilkokul mezunu veya analfabetler, Almancayı bilmiyorlar. Onun için hiç doğru dürüst ilgilenmiyorlar çocukların eğitimiyle. Yalnız sınıfta kalacağı zaman, çok tehlikeli olduğu zaman, o zaman bir iki tane arkadaş bulurlar veya arkadaşlarının, çocuklarını alır, diğer öyle konuşurlar, yoksa hiçbir ilgilenme*

*yok. Hepsi ders çalışabilir bu arada, ama çalışmıyorlar. Mesela, bugün 3'le 6 arasında ders veririm. Ama ne yapıyorlar? Tavla oynuyorlar, futbola bakıyorlar. Hadi gelin, ders çalışalım dediğin zaman, dersim yok diyorlar, bir sürü yalan atıyorlar. Erkekler genellikle daha çok böyle, okul sistemiyle hiç ilgilenmiyorlar. Kızlar var, kızlar daha ilgili" (Eda, 32, derinlemesine mülakat, 2006).*

Çocuk yetiştirme ve eğitim psikolojisi literatürü, hoşgörülü ailelere, çocuklara karşı otoriter tutumları olmayan ve yeni deneyimlere açık ve yoğun bir sosyalleşmeyi destekleyen ailelere iman etmekte ağız birliği etmektedir. Benzer bir şekilde, ekonomik hareketlilik, sosyal kabul ve tam entegrasyona ulaşmak için bir adım olarak görülen okullar ve diğer belli başlı kurumlar, göçmenlerin ve çocuklarını olabildiğince hızlı bir şekilde kültürlenmeleri konusunda baskı oluşturmaktadır (Alba ve Nee 2003; Portes vd. 2009: 1094-1095)

Ancak, Portes vd. (2009) kültürlenme (acculturation) ve ebeveynlerin çocuk eğitimindeki (parenting) bu ana akım yaklaşımları eleştirmiş ve ebeveynlerin çocuklara karşı tutumunun ve kültürlenmenin değişen çevresel koşullara göre farklı etkilere ve sonuçlara yol açacağını iddia etmiştir. Yani, kent merkezindeki ve kenar mahallelerdeki koşullar kültürlenme ve ebeveyn tutumlarının sonuçları üzerinde farklı etkilere sahip olacaktır. Farklı bir şekilde söyleyebilirsek, hoşgörülü ve keşfedicilik konusunda özgür bir aile tutumu korunaklı bir küçük çevrede çok iyi işleyebilecekken, bu tür aile tutum ve davranışları fakir bir kent mahallesinde çoğunlukla çetelerin ve uyuşturucu trafiğinin varlığında zararlı şeylerin keşfine de yol açabilir.

Ayrıca, Türk ebeveynlerin eğitim sürecinde kısmi olarak sorumluluğu olmasına rağmen, sadece bireysel ve aile özelliklerini dikkate alan perspektifler oldukça sınırlı kalmaktadır ve kurumlarda, okulda ve caddelerde neler olduğunu ve yapısal nedenleri görmezden gelmektedir.

#### **4. Sonuç**

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 gelecekleri 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.

Türk toplulukların çocukları ve ebeveynleri arasında kuşaklar arası büyük çaplı bir ilerlemeden söz etmek zor olsa da, üçüncü kuşağın ikinci kuşağa nazaran biraz daha ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bununla birlikte, Türk gençlerinin açıkça eğitimde hala dezavantajlı durumlar yaşadığı söylenebilir. 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 ve eğitim alanında doğrudan ve dolaylı ayrımcılığın olması.

Tekrar söylemek gerekirse, okuldan ayrılma, 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 en-

tegrasyon şanslarını azaltan düşmanlık duygularını ve çatışmaları beslemektedir.

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. Realschule veya Gymnasium'dan daha çok Alman gençler mezun olmaktadır, Türk gençler etnik Almanlarla bile kıyaslandığında en düşük performansla sahip grup olmaktadır.

Bu reformların hayata geçmesi durumunda sadece Türk göçmen çocukları değil, tüm dezavantajlı grupların çocukları ve Alman toplumu atıl kalan bu çocukların potansiyelini harekete geçirerek bu durumdan yararlanabilir.

Alman okul sistemi açıkça, bugüne kadar dezavantajlı Türk çocuklarının kötü eğitim grafiklerini telafi etme anlamında başarısız kalmıştır. Bir gecede insanların sosyo-ekonomik durumu değiştirilemeyeceğine göre, eğitimle ilgili önlemlerin yanında, kamu kurumlarıyla ebeveynler arasında ilişki 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.

Sonuç olarak, sadece belli bir politika önermek yerine, farklılıkların görmezden gelinmesinden ve dışlayıcı uygulamalardan kaçınacak avantajlı yaklaşımlar öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerle sürekli olarak yeni metot ve kaynakları geliştirerek güçlendirilmelidir. Tabii ki sadece okuldaki öğrenciler arasındaki sosyal çatışmaları ve başarısızlıkları gidermek yeterli olmayacaktır. 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.

Acaba bildiğimiz misafir işçi sisteminin sonuna mı geldik? Biz Türk göçmen çocukların deneyimlerine odaklandığımızda, bazı başarı hikâyeleri ve örnekleri olmasına rağmen, sosyal ve kültürel marjinalleşme, eğitimdeki başarısızlık durumu, okuldaki ayrılmaların çok yüksek oluşu, yüksek işsizlik oranları ve ekonomik güvencesizlik durumları hala ikinci ve üçüncü kuşakların gündelik hayatlarının bir parçası olmaya devam ediyor. Dolayısıyla bu soruya şimdilik bu sistemin tam olarak sonuna gelmediğimiz şeklinde bir cevap verilebilir.

Son olarak, bu yazı açısından, üçüncü veya sonraki kuşakların entegrasyonun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği değil, bu entegrasyonun Alman toplumunun hangi kesiminde -yani toplumun aşağı tabakasında mı yukarı tabakasında mı- ve hangi ölçüde gerçekleşeceği. Yani, 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.

### **Kaynaklar**

Alba, R. D. and Nee, V. (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge MA: Harvard University Press.

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 indikatoren-gestützter 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 indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann, [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](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

Fekete, L. (2008), *Integration, Islamophobia and civil rights in Europe*, London: Institute of Race Relations, also available, [www.irr.org.uk](http://www.irr.org.uk)

Gesemann, F. (2007), "The Integration of Young Muslims in Germany - Education and training as key areas for social integration", cited in, [http://www.migrationeducation.org/fileadmin/uploads/Young\\_Muslims\\_in\\_Germany.pdf](http://www.migrationeducation.org/fileadmin/uploads/Young_Muslims_in_Germany.pdf) accessed 06.05.2010

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.

Kristen, C. (2002), "Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildung-sübergang" [*Hauptschule, Realschule or Gymnasium? Ethnic Differences in Educational Decisions at the End of Primary Education*], *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol.54, No.3, pp.534-53.

Küçükcan, T. (2004), "The Making of Turkish-Muslim Diaspora in Britain: Religious Collective Identity in a Multicultural Public Sphere", *Journal of Muslim Minority Affairs*, Vol. 24, No. 2, pp. 243-258 (October)

Miera, F. (2008), "Country Report on Education: Germany", [http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/08/edumigrom\\_backgroundpaper\\_germany\\_educ.pdf](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](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

Portes, A and Zhou, M. (1993), "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 530, Intermority Affairs in the U. S.: Pluralism at the Crossroads (Nov.), pp. 74-96

Portes et al. (2009), "The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Volume 35, Issue 7 (August), pp. 1077 – 1104

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 Areas], IMIS-Beiträge 23 (Universität Osnabr ck: 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)

Sch nwalder, K. (2006), "Assigning the State Its Rightful Place? Migration, Integration, and the State in Germany" in *Paths of Integration: Migrants in Western Europe (1880-2004)*, Lucassen, L et al. (Eds.) Amsterdam: Amsterdam University Press. pp: 78-98

S hn, J. and  zcan, 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. and Crul, M. (2007), "The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transat-

lantic 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).

 nver, 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