

Makale Geliş | Received: 31.05.2022
Makale Kabul | Accepted: 28.09.2022
DOI: 10.18795/gumusmaviatlas.1123968

İlhan KARACA

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Bayburt Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bayburt-TÜRKİYE
Bayburt University, Faculty of Literature, Department of Sociology, Bayburt-TURKIYE
ORCID: 0000-0001-7491-732X
ilhankaraca@bayburt.edu.tr

Dünden Bugüne Almanya'daki Türk Toplumunun Anadili Mücadelesi: Genel Bir Değerlendirme

Öz

Almanya'da Türk toplumunun en önemli sorunu anadili kaynaklıdır. Haliyle göçün ilk yıllarından bu yana en çok tartışılabilen konuların başında anadili gelmektedir. Ne var ki günümüze kadar çoğunluk toplum tarafından göçmen gruplarının anadillerine getirilen çeşitli sınırlamalar ve karşılıklı olarak üretilen bilgi kirliliği, Türkçe anadili için etkin bir mücadele alanının açılmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Göç alanında yapılan araştırmaların da göçmenlerin Almanca yeterliliğine gösterdiği ilgiyi onların anadillerine göstermediği anlaşılmaktadır. Göçmenlerin anadili sorunu aslında dilbilimin sahasına girmesine rağmen, bu bilim dalı tarafından sosyolojinin kucakına itilmiş durumdadır. Ancak sosyoloji de dilin aktarımı, kaybı ve bunların göçmeler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara yer vermemektedir. Bunun sonucunda anadili tartışmaları adeta çıkış yeri kolay bulunamayan bir labirenti andırır hale gelmiş durumdadır. Çalışmada Almanya'daki Türk toplumunun anadili mücadelesi, kuşaklar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu mücadelenin değişim durumunda olan bir dilin korunması için gereken şartlara ne derece yakın olduğu, sosyodilbilimsel kuramlar ve ilgili literatür ışığında ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Türkçenin Almanya'da anadili olarak sürdürülebilmesi için kurumsal koruma altına alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak verilen mücadele, kuşaklar ilerledikçe, Türk toplumunu bu hedeften uzaklaştırmaktadır. Süreç hızla dil değişimine doğru ilerlerken Alman toplumu da Türkçeyi Alman okullarında yabancı dil dersi olarak sunma hazırlıkları içine girmektedir. Buna paralel olarak Türk toplumunun anadili mücadelesi de Türkçenin liselerde ikinci yabancı dil dersi olarak okutulmasına yönelmektedir. Bu da gelecekte Türk çocuklarının anadillerinin artık Türkçe olmayacağını kabulüne işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Anadili, Anadili Mücadelesi, Almanya, Türk Toplumunu, Dil Değişirimi

The Struggle for the Mother Tongue of the Turkish Community in Germany From Past to Present: A General Evaluation

Abstract

The most important problem of Turkish society in Germany originates from the mother tongue. As a matter of fact, the mother tongue has been one of the most discussed issues since the first years of migration. However, the limitations imposed on the mother tongue by the majority society and the mutually produced information pollution are an obstacle to the opening of an effective field of struggle. Immigration studies are devoted to the German spoken by the immigrants, rather than to their original language. Although the problem of the native language of immigrants is actually related to the field of linguistics it has been pushed into the lap of sociology by this discipline. However sociology does not include studies that examine the transfer and loss of language and its effects on migration. As a result, the mother tongue debates have become like a labyrinth with no exit. In the study, the struggle for the mother tongue of the Turkish society in Germany was evaluated over generations. In the light of sociolinguistic theories and related literature, it has been tried to reveal how close this struggle is to the conditions required for the preservation of a language that is in the state of reference. The results show that Turkish should be taken under institutional protection in order to be able to maintain it as a mother tongue in Germany. Nevertheless, the struggle moves the Turkish society away from this goal as the generations progress. While the process is working towards language shift, the German society is also preparing to offer Turkish as a foreign language course in German schools. Parallel to this, the struggle for the mother tongue of the Turkish society also tends to install Turkish as a second foreign

language course in high schools. This refers to the acceptance that Turkish children's mother tongue will no longer be Turkish in the future.

Keywords: Mother Tongue, Struggle for Mother Tongue, Germany, Turkish Community, Language Change

Giriş

İrlanda'nın ücra bir köşesinde kaybolan bir İngiliz saatlerce bomboş köy yollarında dönüp durduktan sonra, yolun kenarında yürüyen ihtiyar bir adam görmüş. İhtiyara Dublin'e nasıl gideceğini sormuş. "Dublin'e gidecek olsam," demiş ihtiyar, "yola buradan başlamazdım." (Guy Deutscher)

Almanya'da 60 yıllık bir geçmişe sahip olan Türk toplumu her ne kadar Türkçenin sistematik bir şekilde geriletildiğinin ayırımına vararak bir refleks geliştirmiş olsa da şimdiye kadar elle tutulur bir sonuç alamamıştır. Özellikle anadilinin kimlik kazanmadaki rolünü ortaya koyan sosyodilbilim alanındaki çalışmalar Türk göçmenlerinin ilgisini pek çekememiştir. Öyle ki bugün Almanya'da köken dili/anadili eğitimi ile anadilinde eğitimin arasındaki anlamlı farkın ne olduğu ve bu farkın hangi sonuçları doğurduğu tam olarak bilinmemektedir. Böylelikle süreç Türkçenin aleyhine işlemeye devam etmektedir. Bu gidişata dur demek için Almanya'da Türkçenin mutlaka kurumsal koruma altına alınması ve mücadelenin okul odaklı yürütülmesi gerekmektedir (İleri, 2008, s. 24). Türkçenin korunması, aynı zamanda Türk çocuklarının iki dilli olmaları anlamına da gelmektedir. Diğer taraftan anadilinin desteklenmesi ve dolayısıyla iki dilliliğin desteklenmesiyle, dilsel bir azınlığa ait olma ve alt sosyal statüde yer alma korkusu da bertaraf edilmiş ve fırsat eşitliği yaratılmış olunacaktır (De Houwer & Pascall, 2021, s.3; Fthenakis vd., 1985, s.2 5).

Elbette ki anadili meselesi, toplumun içinden bireylerin ya da grupların tek başlarına çözebilecekleri bir mesele değildir. Bununla birlikte aşağıda daha ayrıntılı gösterileceği gibi, Türk toplumu, göç koşullarının ve Alman uyum politikalarının etkisi altında sınırlı bir manevra alanına sahiptir. Ne var ki şu gerçek de ortada durmaktadır: Diller de insanlar gibi bir kimliğe sahiptirler. Bir dil; doğduğu/yaşadığı coğrafyada anadili/resmi dil, ya da uluslararası ölçekte saygın dil kimliğini taşıırken, sonradan gittiği yerlerde -oradaki baskın dil karşısında- bu kimliğini koruma sorunuyla karşı karşıya kalır. Eğer uğrunda mücadele etme iradesini ortaya koyanlar da yoksa "azınlık dili", "gereksiz dil", "geçersiz dil", "değersiz dil" gibi kimliklere bürünür. Fakat bununla kalmaz. Mücadele etmede duyarsız kalan konuşanlarına da bu kimliklerden birini kazandırır.

Bu açıklamalardan Türk toplumunun teslimiyetçi bir tavır içinde olduğu ve Türkçeden peşinen vazgeçtiği anlaşılmamalıdır. Ancak azınlıkların konuştuğu dillerin, her zaman baskın olmayan grupların dilleri olduğu ve yüksek asimilasyon baskısı, ayrımcılık ve fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya kaldıkları (Cathomas, 2005, s.126) sosyolojik bir gerçek olarak ortada durmaktadır. Dilbiliminde de "değininim durumunda tehlikeye giren dilin her zaman azınlık dili olacağı konusunda neredeyse mutabakat vardır" (Bosnalı, 2016, s. 292). Nitekim dil değiştirimini sağlayan etkenlere bakıldığında da (ekonomik etken: satan- satın alan; demografik etken: çoğunluk-azınlık; sosyal etken: düşük sosyal statü-yüksek sosyal statü ve politik etken: yöneten-yönetilen) (Holmes ve Wilson, 2017) çoğunluk toplumun elinin güçlü olduğu görülmektedir. Bu durumu istatistiki veriler de desteklemektedir. Günümüz Almanya'sında göç geçmişi bulunan hanelerin %63'ünde Almanca konuşulmaktadır (Destatis, 2019). Diğer taraftan asimilasyon baskısıyla birlikte göçmenler sadece dilleri nedeniyle değil, aynı zamanda etnik, din ve inanç farklılıkları nedeniyle de yoğun bir şekilde ayrımcılığa uğramaktadır (Wagner, 2011, s. 182). Bu da yerleşiklerin, göçmenleri yabancı olarak damgalamalarının bir başka kaynağını oluşturmaktadır. Göçmenleri toplumsal eşitsizlik bağlamında değerlendirmemizi zorunlu kılan bu tablo, onların hak aramada da daha sınırlı bir hareket kabiliyetine sahip olduklarına işaret etmektedir. Ancak buna rağmen Cathomas'la birlikte göçmenlerin kendi kaderlerini tayin etmede (*self-determination*) söz sahibi olabilecekleri, bunun için ise sosyal direnç göstermeleri gerektiği hatırlatılmalıdır (Cathomas, 2005, s. 126).

Cathomas'ın bahsettiği sosyal direncin Türk toplumu için ne derece elzem olduğunu, sadece topluma yön veren siyasetçilerin değil, toplumsal sorunlarla ilgilenen bilim insanlarının dahi araştırmalarında göçmenlerin anadilleriyle ilgilenmedikleri gerçeği göstermektedir (Bloemraad, Korteweg ve Yurdakul, 2010, s. 44). Nitekim göçmenlerin anadili sorunu dilbilimin sahasına girmesine rağmen, bu bilim dalı tarafından sosyolojinin kucağına itilmiş durumdadır. Ancak bu bilim dalı da dilin aktarımı, kaybı ve bunların göçmeler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarla vakit kaybetmek istememektedir (Brizic, 2007, s. 34). Türk toplumu bu gerçeği görmediği sürece, yarım asrı aşan bir geçmişe bakabilen göç araştırmaları, istikrarlı bir şekilde uyumla ilişkilendirdiği Almandan başını kaldırmayarak göçmenlerin anadillerine kör bakmaya devam edecektir.

Peki, Türk toplumu göçün ilk yıllarından başlayarak bu durum karşısında nasıl bir refleks geliştirmiştir ve şimdiye kadar hangi sonuçları elde edebilmiştir? Çalışma, bu sorunun peşine düşerek, Almanya'daki anadili mücadelesinin dününü ve bugününü, sosyodilbilimsel kuramlar ve ilgili literatür ışığında değerlendirmek istemektedir. Bu değerlendirme yapılmadan, yola nereden başlandığı ve yolun nereye varacağı tam olarak kavranamayacak, anadili mücadelesi yönünü bulamayacaktır.

Konuyu etraflıca ele alabilmek için çalışmamız yöntemsel olarak anadili mücadelesini, Almanya'ya göç eden ilk kuşak göçmenlerin ve onları izleyen yeni kuşakların mücadelesini ayrı ayrı ele alarak ve fakat birbiriyle ilişkilendirerek ilerleyecektir. Ancak çalışmada anadili mücadelesinin tarihine ve niteliğine ana hatlarıyla bakmakla yetinilerek, Almanya'daki Türkçe mücadelesini etkileyen faktörlere odaklanılacak ve Türkçenin nereye gittiğine dikkat çekilecektir. Bu sayede hem alan yazınına hem de gelecekte uygun dil politikalarının geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1. Anadili Mücadelesinin Sosyopolitik Bağlamı

Dilbilimi alanında öne çıkan çalışmalar, değinim durumunda olan bir azınlık dilinin korunmasında en önemli rolü okulun oynadığını göstermektedir. Okulda dikkate alınmayan bir dilin uzun vadede hayatta kalma şansı bulunmamaktadır. Hatta Cummins'e göre, bir dil toplum tarafından negatif etiketlenmişse, okulda dikkate alındığı halde bile hayatta kalamayacaktır (Cummins, 2006). Zira birinci dilin olumsuz algılanması, o dili konuşanların ondan vazgeçme isteğini destekleyecektir (Gugenberger, 2003, s. 50).

Buna göre Türkçenin Almanya'da anadili olarak sürdürülebilmesi için, kurumsal koruma altına alınması, dolayısıyla dilin hayatta kalabilmesi için mücadelenin mutlaka okul odaklı yürütülmesi gerekmektedir. Dil bilimci Esin İleri, bunun ideal olarak Türkçenin anadili dersi olarak 1. sınıftan son sınıfa kadar (Almanya'da 10. sınıf) her okul türünde ve ikinci dille eş değerde yasal hak olması ve uygulanması gerektiğinin altını çizmektedir (İleri, 2008, s. 24). Başka bir ifadeyle, Türk dilinin Almanya'da anadili olarak sürdürülebilir olması için Türkçenin dil dersi değil, (Almanca'nın yanında) ders dili olması zorunluluğu bulunmaktadır. Bu zorunluluk yerine getirildiğinde, Almanca'nın öğrenilmesi ve kullanımı da kolaylaşacaktır. Bu durumu önde gelen dilbilimcilerden Cummins'in karşılıklı bağımlılık (*interdependence*) kuramı da ortaya koymaktadır. Yazara göre iki dil arasında özel bir ilişki bulunmaktadır ve bu ilişkide, diller birbirinin gelişimini etkilemektedir (Cummins, 1982). Ne var ki Almanya tek dillilik normunu sıkı bir şekilde işleten bir ülke olarak, sadece resmi azınlık statüsü taşıyan etnik/bölgesel gruplara (Dan, Saterland, Sorb, Frisya ve Kuzey Frisya) anadillerinde eğitim hakkı tanımaktadır. Çok düşük sayıda konuşanları bulunan bu etnik/bölgesel grupların dilleri, kendi okullarında ders dili olabilmektedir (İleri, 2008, s. 23). Aynı statüye sahip olmayan Türk toplumuna ise 1976 yılında iki ülke arasında yapılan kültür anlaşması çerçevesinde okullarda Türkçe takviye dersleri hakkı tanınmıştır. Ancak politik alanda bu derslerin amacı, Türkçeyi korumaktan ziyade geri dönüş seçeneğinin açık bırakılması olarak belirlenmiştir (Yıldız, 2012, s. 9). Nitekim misafirlerin dönmeyecekleri anlaşıldığı saatten sonra Türkçe derslerine çeşitli kısıtlamalar getirilmeye başlanmıştır. Almanya, günümüzde okullarda genel

olarak müfredat dışı okutulan Türkçe takviye derslerini (Özbal, 2021, s. 140) tamamen kaldırarak, aşağıda daha ayrıntılı değinileceği üzere, Türkçenin liselerde ikinci yabancı dil dersi olarak öğretilmesine daha sıcak bakmaktadır.

Peki, belli azınlık gruplara tanınan kendi kaderini tayin hakkı (*self-determination*) diğer göçmen gruplarına neden tanınmamaktadır? Bunun cevabı Avrupa Birliği dil politikalarında gizlidir:

Avrupa Birliği, temelde bir ekonomik birlik kimliği ile ortaya çıksa da zamanla bir “barış ve insan hakları projesi” olarak gelişmiştir. Bunun kalıcı olabilmesi için AB, ileride toplumsal gerilimlere sebebiyet verecek bütün olumsuz koşulları ortadan kaldırma gayreti içinde olmuştur. Bu gayretin kapsama alanına azınlıkların durumu da girmektedir (Atılğan, 2006, s. 42). Zira AB ülkelerine bakıldığında, hiçbir zaman homojen yapıda olmadıkları hatta Avrupa'nın 400'den fazla azınlık grubuna ve 200'den fazla farklı dile ev sahipliği yapmakta olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2015, s. 111). Göçmenleri de işin içine kattığımızda AB ülkelerinin çok dilli ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Keim, 2012, s. 13). Küreselleşen dünyada birbirine sıkı sıkıya bağlı ekonomik ilişkilerin artması ve buna bağlı olarak çok dilliliğin daha fazla değer kazanması nedeniyle, uluslar dilsel çeşitliliği son derece doğal olarak kabul etmekte, önemsemekte ve yüksek maliyetli programlarla desteklemektedir (Limbach, 2008, s. 30). Ancak bu çeşitlilik, Avrupa'da istikrarı bozma potansiyelini de içinde barındırdığı için, azınlıklara kontrollü bir şekilde bazı haklar tanınmaktadır (Yılmaz, 2015, s. 111). Bu hakların tanınmasına yakın tarih bağlamında bakıldığında Avrupalı devletlerin başta azınlık haklarını ayrı bir alan olarak gözetmedikleri daha ziyade insan hakları çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir (Yılmaz, 2015, s. 11). Böyle olunca azınlıklara özel hakların tanınmasına ihtiyaç duyulmayacağı görüşü hâkim olmuştur. Ancak, 1990'lara gelindiğinde insan hakları temelli yaklaşımın, azınlık haklarını koruma altına almak için ya da ulusun azınlıklar tarafından tehdit oluşturmasını önlemek için yeterli ve geçerli olamayacağı görüşü ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2015, s. 113).

Tüm bunların sonunda BM İnsan Hakları Komisyonu Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Alt Komisyonu raportörü Francesco Capotorti'nin 1978 tarihinde hazırlamış olduğu “Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Haklarına İlişkin Çalışma” (*Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*) ile yol almaya başlanmıştır. (Yılmaz, 2015, s. 113; Atılğan, 2006, s. 46). Bu çalışmadaki ‘azınlık’ tanımı, uluslararası alanda görece kabul görmüş ve sonrasında yapılan ‘azınlık’ tanımlarına temel bir çerçeve oluşturmuştur. Atılğan, söz konusu tanımı ana hatlarıyla şu şekilde özetlemektedir:

- Bir devleti oluşturan nüfusun içinde farklı etnik, dinsel ya da dilsel karakterdeki bir grubun varlığı.
- Bu grubun, nüfusun bütünü içinde sayıca az olması.
- Sayısal az olan grubun baskın olmayışı ve grup üyelerinin devletle vatandaşlık bağı ile bağlı olması.
- Bu objektif ölçütlere uyan grup üyelerinin farklılıklarını/kimliklerini koruma arzusu (Atılğan 2006, s. 46).

Yaygın olarak kabul görmesine karşın, Capotorti'nin azınlık tanımı, farklı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Zira “sayıca azlık ölçütü” ve “vatandaş olma şartı”, mülteci ve göçmenleri dışlamaktadır ve onları temel haklarından mahrum etmektedir (Atılğan, 2006, s. 46). Azınlık tanımı konusunda bir diğer problemlili durum da Capotorti'nin azınlık tanımında nesnel özellik olarak saydığı azınlıkların “çoğunluktan ırk, din ve dil temelinde farklı olan vatandaşlar grubu” olmaları ölçütünün değerlendirilmesini kim veya kimlerin yapacağı konusudur. Bu değerlendirmenin ülkelerin takdirine bırakılması, bu ülkelerin kendi çıkarlarına uygun tanım yapma olasılığını doğurması ve bu tanım doğrultusunda azınlık haklarının tanınması konusunu gündeme getirmektedir (Yılmaz, 2015, s.111, Dolgünsöz, 2014).

Tüm bu eleştirilere rağmen Capotorti'nin azınlık tanımı referans noktası olarak kullanılmaya devam edilmektedir ve ulusların kendi çıkarlarına uygun tanım yapmasına neden olmaktadır. Nitekim Almanya özelinde baktığımızda tam da bunu görmekteyiz. AB'nin azınlıklar konusundaki politikalarına yön veren ve 1992 yılında Avrupa Konseyinde kabul edilen bir temel belge olan Bölgesel ya da Azınlık Dilleri Avrupa Şartı'nı (*European Charter for Regional or Minority Languages*), 1992 yılında Strazburg' ta imzalayan ilk üye ülkeler arasında Almanya yer almaktadır. Diğer ülkeler gibi Almanya da sözleşmeyi, Avrupa'nın tarihsel veya azınlık dillerini korumak ve yaygınlaştırılmak, bölgesel veya azınlık dillerinin özel ve kamu yaşamında kullanılması hakkına saygı göstermek amacıyla kabul etmiş ve uygulamaya koymuş bulunmaktadır (BMI, 2011, s. 56). Böylelikle AB sözleşmesi doğrultusunda kültürel miras olarak belirlenen etnik-dilsel azınlıklar, kurumsal koruma altına alınmıştır. *Alman Hükümeti Göçmen Sorunları ve Etnik Azınlıklar Temsilciliği* bunun neden önemli olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

Wilhelm von Humboldt bizlere dilin önemine dair şöyle demektedir: 'gerçek vatan aslında dildir. Kişinin kendine yabancılaşması dilinin değişmesiyle en hızlı ve en kolay ama aynı zamanda en sessiz bir şekilde gerçekleşir.' Bu nedenle Federal Hükümet, azınlıkların (...) dillerini özellikle korumaktadır. Bu insanlar için anadilleri, kültürel kimliklerinin ve asırlardır süregelen geleneklerinin korunması anlamına gelmektedir (BMI, 2011, s. 4).

Ancak sıra Türk toplumu gibi resmi azınlık statüsü taşımayan göçmenlerin dillerine geldiğinde, Alman siyasetçileri tarafından aşağıdakilere benzer ifadeler tekrarlanıp durmaktadır: "Biz daha ziyade Türkçe konuşulan ailelerden çocukları nasıl daha erken Alman diline kavuşturabiliriz, onu düşünmeliyiz" (Tören, 2010). Ya da: "Türkçe dersleri, Türk devletinin burada yaşayan çocuk ve gençlerin eğitimine tek taraflı etki yapmaktadır" (Rabe, 2017).

Görüldüğü üzere "Almanya'da azınlıkların ve göçmenlerin dilleri farklı statülere sahiptir. Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkler, AB ülkelerine kendi iradeleriyle ve sonradan geldikleri savıyla, yerli azınlık olarak kabul edilmemektedir" (Bekâr, 2017, s. 3). Bununla beraber Almanya'da dilsel ayrımcılık, sadece azınlık tanımının yorumuna göre farklı tarife uygulanması şeklinde tezahür etmemektedir. Aksine kültürlerin birbirlerinden algılanan farklılık (uzaklık) derecesi de ayrımcılığın bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda önemli bir örneği sürekli olarak Alman kamuoyunun gündeminde olan, zaman zaman da hararetlenen "Türk lisesi" tartışmaları oluşturmaktadır. Türkiye'deki Alman okullarına benzer bir Türk lisesinin Almanya'da açılması fikri, 2008 yılında ilk kez dönemin Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından ortaya atılmıştır. Bu doğrultuda yapılan iki ülke arasındaki müzakereler devam ederken, bu okulların uyuma engel olacağı düşüncesi, Alman yetkililer tarafından sürekli gündeme getirilmektedir. Sol Parti milletvekili ve Türk-Alman Parlamenterler Grubu Başkanı Sevim Dağdelen, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ı kast ederek: "Onun okulları Almanya'daki uyum ve demokrasi açısından zehirdir" ifadesini kullanmıştır (Dağdelen, 2020). Basında çıkan diğer haberler de bundan farksız değildir: "Asimilasyon korkusu içinde olanlar ve bu korkuyu insanlara aşıl原因lar bu toplumda yer alamazlar. Brüksel'de de olamazlar" (Darmstadt, 2008).

Diğer taraftan Alman siyaseti, göçün ilk yıllarından bu yana sessiz sedasız bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden Yunan liseleriyle ilgili şu görüşü savunmaktadır: "Yunan hükümeti, vatandaşlarının Yunanistan'a bağlı güçlendirmek için büyük bir çaba gösteriyor. Ayrıca Yunan okulları, öğrencilerin Alman toplumuna uyum sağlamalarına önemli katkılar sağlıyor (...). Bu okullarda kendini her iki kültüre ve dile ait hisseden bir nesil yetişiyor" (Presseinformation Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 2010).

Görüldüğü üzere Almanya'da Türk toplumunun anadili mücadelesi, bu grubun çoğunluk toplum tarafından hem sayıca büyük (en büyük göçmen grubu) hem de kültürel olarak uzak bulunması nedeniyle son derece kısıtlayıcı bir bağlam içinde gerçekleşebilmektedir. Bu durum anadili mücadelesinde fazla mesafe alnamamasının en büyük sebebidir. Ancak buraya kadar

söylenenler aynı zamanda şunu da göstermektedir. Sayıca büyük olan bir grup, toplumda ve siyasette gidişatı değiştirebilecek bir potansiyeli de içinde barındırmaktadır. Ancak bu potansiyel ortak akıl ve birlik beraberlik içinde kendisini hissettirebilecektir. Aşağıdaki bölümde bu potansiyelin geçmişten günümüze gelene kadar, farklı kuşaklar tarafından ne derece değerlendirilebildiği ele alınmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak 1961 yılında iki ülke arasında imzalanan *İşçücü Göçü Anlaşması* kapsamında Almanya'ya misafir işçi statüsünde göç edip, sonradan kalıcı göçmen statüsünü elde eden bireylerin mücadelesi değerlendirilmiş ve yeni kuşaklara nasıl bir miras bıraktıkları ortaya konmuştur. Ardından yeni kuşakların bu mirasla ne yaptıklarına ve Türkçenin Almanya'da anadili olarak sürdürülmesine ne yönde katkı sağladıklarına geçilmiştir.

2. Birinci Kuşağın Anadili Mücadelesi

Yukarıda Cathomas'la birlikte “dilsel azınlıkların durumlarının iyileştirilmesi, onun için savaş verenlerin iradesine bağlıdır” ifadesini kullanmıştık. Göç kaynaklı dil değişimi, birinci kuşağın Almanya'ya göç etmesiyle başladığına göre, bu iradeyi ilk olarak kimin ortaya koyması gerektiği kendiliğinden anlaşılmaktadır. Ne var ki bu grubun neredeyse tamamının Almanya'ya, Türkiye'nin kırsal bölgelerinden vasıfsız işçi olarak göç ettiklerini bilinmektedir (Küçük, 2020, s. 39). Bu halleriyle birinci kuşak göçmenler, göç ülkesinde düşük ücretler karşılığında, kimsenin yapmayı kolay kolay kabul etmeyeceği, ağır ve “pis” işlerde çalışarak Alman işçi sınıfının da altında yer almışlardır. Diğer taraftan birinci kuşağı oluşturan bireyler, Almanya'ya misafir işçi olarak, yani belirli bir süre için gelmişlerdir. Bu bireyler, ülkede kalıcı olacaklarını ve dolayısıyla geride bıraktıkları ailelerini de yanlarına alacaklarını akıllarına hiç getirmemişlerdir. Bu bakış açısına sahip bir göçmen grubundan, kendisini bekleyen dil sorunlarını görmesi ve buna göre bir tedbir alması elbette ki beklenemezdi. Bu nedenle birinci kuşak, sorunları fark etmede geç kalan bir kuşak olarak da tanımlanabilir.

Birinci kuşağın bu ‘geç fark edişini’ etkileyen bir başka neden ise Alman toplumunun o dönemler göçmenlere dönük sergilediği “bırakın yapsın”cı yaklaşımdır. Zira yalnız misafir işçiler değil, Alman devleti de göçe hazırlıksız yakalanmıştı. Max Frisch'in meşhur “biz işçi çağırmıştık, insan geldi.” sözü, tam da bu durumu açıklamaktaydı. Bu nedenle o dönemler için, bugün olduğu şekilde bir uyum politikası ve dolayısıyla baskısından bahsetmek mümkün değildi (Bade & Oltmer, 2007, s. 136). Diğer taraftan “Türk devleti de bu kişilere, bir süre çalıştıktan sonra memleketlerine ‘geri dönme’ fikrine sahip oldukları için, Alman dili ve toplumuna ya da kültürüne yönelik bir ön hazırlık programı sunmamıştır” (Küçük, 2020, s. 38).

Tüm bunlar aynı zamanda misafir işçilerinin Alman toplumuna katılımını sağlayacak herhangi bir adım atılmasının gerekmediği anlamına da gelmekteydi. Ülkeye gelenler insan olarak değil, işçi olarak çağrıldıklarına göre, böyle olmasında bir beis de yoktu. İşler bitene kadar Alman çalışma disiplinine uymaları ve ardından sorunsuz bir şekilde geldikleri yere geri dönmeleri yeterliydi (Bade & Oltmer, 2007, s. 136). Hatta bu dönüşün fazla uzamaması için 1980'li yıllarda Alman hükümeti para ödüllü teşviklerde bulunmuş ve bu hususta kısmen de olsa başarılı olmuştur (Bayrak & Üstün, 2020, s. 354).

Sonuç olarak kendilerinden herhangi bir kültürel ödev beklenmeyen misafir işçilerin dil bilmeleri, yani Almanca bilmeleri de gerekmiyordu. Aksine onların geri dönüşe hazır tutulmaları için dil bilmemeleri gerekiyordu. Böyle olması için gerekli tüm koşullar da kendiliğinden oluşmuştu sanki: “O kadar çalıştırılıyorlardı ki, bir programa bağlı olarak Almanca öğrenmeye mecalleri kalmıyordu” (Gülmüş, 2007, s. 35). Misafir işçilerin de göçle ilgili hedeflerini para kazanmakla sınırlı tutmaları, Alman toplumunun beklentilerini karşılıyordu. Zira işçiler zamanla her ne kadar kendi imkânları ve ihtiyaçları ölçüsünde kendi kültürlerini yaşayacakları, ibadetlerini yapabilecekleri camii, dernek, kıraathane, spor kulübü v.b. mekânlarını inşa etseler de Almanya'ya bunlar için ya da başka kültürel ve dini hedeflerle gelmemişlerdi (Antes, 2001, s. 60). Andığımız bu kültürel inşa süreci daha çok öz vatanlarından uzak bir yerde, yabancı bir ülkede olmanın ortaya çıkardığı doğal bir sonuçtu.

Hatta işler bazen o dereceye varıyordu ki, dindar olmayan bireyler bile gurbette birdenbire dini gruplar oluşturmaya ya da onlara katılmaya başlıyordu. Ve elbette ki bu gruplar bireyler tarafından rastgele seçilen gruplar değillerdi, daha ziyade gurbet elde özlemini çektikleri memleketlerindeki benzer ve onlarla bağlantılı gruplardı (Beck-Gernsheim, 2007, s. 32). Tam da buralarda, Alman toplumundan büyük ölçüde kopuk olarak varlık sürdüren, ondan kültürel olarak ayrışma eğiliminde olan getto tarzında 'kültür adacıkları' oluşuyordu. Bu sayede Türk dili de kendisine egemen dil (*lingua franca*) olarak alternatif pazarlar (Bourdieu, 1983, s. 182) bularak gizli bir saygınlığa kavuşuyordu. İlk bakışta bu durum, Türkçenin kullanımı açısından olumlu olarak değerlendirilebilse de aslında yukarıda bahsi geçen 'geç fark edişe' neden olan bir başka etkendi. Zira alternatif dil pazarında Türkçenin karşısında kendisini tehdit edebilecek bir rakibi bulunmuyordu. "Kültür adacıkları"nda Almanca konuşulmuyordu. Dolayısıyla Türkçeyi korumaya yönelik herhangi bir önlemin alınması ya da bir savunma stratejisinin geliştirilmesi de gerekmiyordu. Nitekim sonraları, uyum baskısının hissedilir derecede artmasıyla birlikte, Türk toplumunun dilini savunacak gücü geliştiremediği anlaşılacaktı. Bu durum sonradan başlayan mücadeleyi de zora sokacaktı. Zira Türkçenin sadece misafir işçilerin konuştuğu bir dil olması ve kullanım alanının bu kişilerin girip çıkabildiği yerlerle sınırlı kalması, Türkçeyi alternatif pazarın dışında görünmez kılmaktaydı. Bu şekilde Türkçe, Almanya'da ilk izlenimini toplumdaki kopuk yaşayanların ve toplumsal tabakanın en alt kısmında yer alanların (hatta yabancılar içinde Almanlara en az benzeyenlerin) geçersiz dili olarak vermektedir. Bu durum, aşağıda da ele alınacağı gibi, artık hiçbir zaman, hatta sınıf atlamakla dahi değişmeyecekti. Bununla birlikte en altta olanların ve toplumdaki kopuk ve yabancı olarak yaşam sürenlerin bir dili savunmalarının da elbette bir geçerliliği olmayacaktı. Olsa bile bu girişimlerinde iyi niyet aranmayacaktı. Ya da Bourdieu ile ifade edecek olursak, ekonomik, sosyal ve kültürel sermayesi sınırlı olan bir grubun isyanı da gücü kadar olacaktı (Bourdieu 1983, s. 183). Buna bir örnek olarak geri dönmeyecekleri anlaşılan misafir işçi çocuklarının Yabancılar Sınıflarından (*Anslaenderklasse*) alınıp normal sınıflara dağıtılmaya ya da bu sınıfların normal sınıflara dönüştürülmeye başlama uygulaması verilebilir. Örneğin Almanya'nın Bielefeld şehrinde bu durum göçmenler tarafından Almanlaştırma (*Germanisierung*) girişimi olarak değerlendirilmiş ve o dönemler için çok ciddi, ses getiren protesto eylemlerine neden olmuştu (Gomolla & Radtke, 2009, s. 112). Ancak misafir işçilerinin bu protestoları, günümüz kuşaklarına kıyasla daha hararetli ve cesur bir dille sürdürülmesine karşın, muhataplarını etkileyememiş ve sonuçsuz kalmıştı. Hatta onların aşırı milliyetçi, radikal dinci olarak algılanmalarına neden olmuştu.

Özetle, birinci kuşağın Türkçeye sahip çıkma durumlarının kendi konuştukları Türkçe ile sınırlı olduğunu ya da diğer bir ifadeyle en fazla o kuşağın sahip olduğu kültür kadar olduğunu (Türkdoğan, 1984, s. 89) söyleyebiliriz. Bu kuşağı temsil eden bireyler her ne kadar evde ve alternatif pazarlarda kendi çocuklarıyla Türkçe konuşarak bir ölçüde Türkçeye katkı sağlamış olsalar da bu katkı göç kaynaklı değininim durumundaki bir dilin sürdürülebilmesi için yeterli değildi. Böylelikle yerleşikliğe geçmelerinden ya da bunu idrak etmelerinden sonra başlayan anadili mücadelesi, zayıfların ve toplum tarafından önce yok sayılmış sonra dışlanmış olanların mücadelesi olarak başlamıştı. Tüm bunlarla birlikte anadili mücadelesi, kaybedilmiş zaman, eksik tecrübe, kötü imaj ve yetersiz bilgi birikimi ile karakterize idi. Yeni kuşaklara mücadele için son derece kısıtlı bir miras bırakılmıştı.

3. Yeni Kuşakların Anadili Mücadelesi

İlk kuşak göçmenler, göçe hazırlıksız bir devletin kendilerine dönük "bırakın yapsın"çı yaklaşımı çerçevesinde hareket kabiliyeti gösterebilirken, yeni kuşaklar devletin etkisinin çok daha belirgin ve güç kazanmış zamanının yetişkinleri oldular (Bloemraad vd., 2010, s. 44). Önceki kuşaktan topluma katılım ve dil bilmek beklenmezken yeni kuşakların artık bir de uyum ödevleri bulunmaktaydı. Bu bağlamda gerek Almanya'da doğan gerekse Türkiye'den ailelerinin yanına giden yeni kuşaklar okula başlamak zorundaydı (Küçük, 2020, s. 39). Diğer taraftan 90'lı yılların sonundan

İtibaren, Almanya bir göç ülkesi olduğunu zoraki kabul ederek, uyum meselesini iyiden iyiye ön plana çıkarmıştı (Hans, 2010, s. 31). İzlenen uyum politikaları da özellikle yeni kuşaklardan Almanya'ya sadakat bekliyordu. Onların ülkeye bağlılıklarını ise Almancada elde ettikleri derece ile ölçüyordu. Zira artık dil uyumun anahtarıydı (Bloemraad vd., 2010, s. 44) ve Alman kültürünün eş anlamlısı olarak kullanılmaktaydı (Gomolla & Radtke, 2009, s. 137). Alman entegrasyon politikaları üzerinde belirleyici etkisi bulunan uyum teorisyeni Esser, bu durumu şu şekilde ifade ediyordu: “Dil uyumun en önemli ayaklarından biridir hatta belki de en önemlisidir. O diğer uyum süreçlerinin koşulu ve sonucudur” (Esser, 2006, s. 23). Bu uyum Essere'e göre Türk anne babalarının çocuklarının bir yerlere gelmelerini istemesi ve bu uğurda onları Almanya'daki okullara yazdırmasıyla kendiliğinden gerçekleşecekti (Esser, 2006, s. 25). Göçmenlerin de kabul edeceği gibi eğitim, iş, siyasal ve hukuki kurumlara erişimi sağlamak için dilsel olarak da adapte olma zorunluluğu bulunmaktaydı (Cathomas, 2005, s. 127). Göçmenler aksi takdirde dezavantajlı duruma düşecek ve ayrımcılığa uğramış olacaktı (De Houwer & Pascal, 2021, s. 2). Nitekim günümüze gelindiğinde okullara devam eden Türk çocuklarının Esser'in bahsettiği uyum sürecinden geçtikleri, hatta birçoğunun bu süreci tamamladıkları ve ‘Yeni Almanlar’ olarak yaşam sürmeye başladıkları gözlenmektedir (Münker & Münker 2016, s. 223). Burada ‘Yeni Almanlar’ tabirinin kullanılması, Almanya'da eğitim kurumlarının, göçmen çocukları için adeta resosyalizasyon ajansları olarak sunulması ve özellikle okul öncesi kurumlarda göçmen çocuklarının Alman kültürüne ve dolayısıyla okuldaki rollerine alıştırılıyor olmasındandır (Gomolla & Radtke, 2009, s. 128). Daha kestirme bir ifadeyle söyleyecek olursak, Almanya uyum adı altında yürüttüğü politikalarla göçmenlerden Alman yapıyordu (Münker & Münker, 2016, s. 224). Artık bu bireyler daha çok Türkçeyle ve Türk kültürüyle sorunlar yaşamaya başlıyorlardı (Bayrak & Üstün, 2020, s. 353).

Bu kültürel dönüşümün boyutları, tahminlerin de ötesindedir. Zira bir zamanlar Türkçeye gizli prestij sağladığı belirtilen ‘kültür adacıkları’ da devlet okullarından mezun olup bir yerlere gelen/gelemeyen ‘Yeni Almanlar’ tarafından Almancanın işgali altına geçiriliyor ve Türkçenin alternatif pazarı da Türk toplumunun elinden alınıyordu. Nitekim bugün Türk sivil toplum kuruluşlarının ve hatta paralel bir toplum inşa ettiği ileri sürülen kurumsal İslam'ın dahi içerideki ve dışarıdaki iletişim dili Almancadır (Spielhaus, 2011, s. 63). Burada bahsedilen ve asimilasyon derecesinde gerçekleşen kültürel yakınlaşma, günümüzde çoğunluk toplum tarafından kuşak değişimi (*Generationswechsel*) olarak değerlendirilerek hafifseyici bir dille geçiştirilmekte ve göçmenlere de bu şekilde kabul ettirilmektedir. Oysa Alpay, asimilasyon adı verilen politik aracı, devlet darbelerine benzeterek, “başardınız mı meşruymuş gibi yapılabiliyorsunuz, uzun süreler hafifseyici bir dille geçiştirme şansınız bile oluyor. Başaramadınız mı işler fazlasıyla karışıyor” diyerek meselenin bam teline dokunuyordu (Alpay, 2004). Tam bu noktada akıllara, bahsi geçen tek taraflı yakınlaşmanın toplumsal kabulü de beraberinde getirip getirmediği sorusu gelmektedir. Şimdiye kadar söylenenlerle birlikte bu sorunun cevabı ortada olsa da Spielhaus'la yeni kuşakların köken dillerini terk ederek Almancaya geçtiklerini ancak Alman toplumu tarafından yine de kabul görmediklerini söyleyebiliriz (Spielhaus, 2011, s. 63).

Çoğu Batı Avrupa ülkesinden farklı olarak, Almanya'da bu kabul görmeyişin en belirgin ve yıkıcı olarak gerçekleştiği yer eğitim-öğretimdir. Dolayısıyla ayrımcılık süreklilik ve yapısal nitelik kazanmış durumdadır. Hatta 32 Pisa ülkesi içinde, toplumun üst ve alt sınıflarından gelen çocukların arasındaki akademik başarı farkının en büyük olduğu ülke Almanya'dır (Stanat, 2006). Ülkedeki genç nüfusun üçte birini oluşturan göçmen kökenli çocuk ve gençler, toplum içindeki kaybedenler grubunu oluşturmaktadırlar. Böylelikle ilk göçün üzerinden yarım asırdan fazla bir sürenin geçmesine rağmen, göç kökenli çocukları Alman eğitim kurumları yukarı taşımak yerine, en altta bırakmaktadır (Lokhande, 2016, s. 5). Bu durum Alman öğrencilerinin eğitim piramidinin üst kısmında yer almasıyla sonuçlanmaktadır (Fereidooni, 2011, s. 56). Böylesi bir tablonun ortaya çıkmasının nedeni, çoğunluk toplumun kabul ettiği gibi, göçmen kökenli çocukların özellikleri ya da göç koşulları değil, bizzat okulun kendisidir (Gomolla & Radtke, 2009, s. 127). Hatta

Hamburger'e bakılırsa, misafir işçilerinin ve onların çocuklarının en altta kalmaları, bir beceriksizliğin sonucu olmaktan çok, yerlilerin anomi potansiyellerini bertaraf etmek için seçilmiş bir stratejidir (Hamburger, 1999, s. 38). Oysa Türk anne babalar, çocuklarını kendileri gibi altta kalarak dezavantajlı duruma düşmesinler, toplumda söz sahibi olsunlar diye anadillerini kaybetme pahasına Alman okullarına göndermişlerdi (Lokhande, 2016, s. 5). Relikowski vd.'lerine göre Türk anne babalar, Alman eğitim sistemine aşırı derecede güvenmişlerdi (Relikowski vd., 2012).

Eğitim öğretimde ayrımcılığa uğrayarak altta kalan Türk gençleriyle birlikte elbette ki Türkçe de yine en altta kalarak dil seviyesine çıkamayacaktı. Nitekim müfredatta kendine yer bulamayan Türkçe, bu gençlerle birlikte ancak teneffüslerde "lan", "s.. lan..", "moruk" düzeyinde bir yer bulacaktı. Alman çocukları da Türkçe ile bu seviyede tanışacaklardı. Böylece yeni kuşaklar da isteseler dahi, Türkçenin imajını babalarından ileri bir noktaya taşıyamayacaklardı. Diğer yandan yeni kuşakların sisteme entegre edilmesiyle birlikte, bugün anadili tartışmaları daha ziyade ikincil sorunların gölgesinde ve gerçeklerden uzak bir noktada, neredeyse bir kahve sohbeti seviyesinde sürdürülmektedir. Aynı zamanda ideoloji beklentiler ya da maddi çıkarlar doğrultusunda anadili propagandası yapan bir takım Türk uzman, aktör ve grupların bu seviyenin üzerine çıkılamamasında etken oldukları da ayrıca belirtilmelidir. Bunun yanında Türkiye tarafından (devlet kanalıyla) atılan cılız adımlar ise, Almanya tarafından "içişlerimize karışılıyor", "uyumu engelliyor" gibi gerekçelerle geri çevrilmektedir.

Gelinen noktada Türkçeye tutunulacak bir dal olarak, Alman okullarında yabancı dil seviyesine çıkmak kalmaktadır. Diğer bir deyişle Türk toplumunun anadili mücadelesi, bu ve benzeri (örneğin köken dili dersleri) adaylık başvurularına yönelmekten başka bir çözüm üretmemektedir. Aşağıda bu sürece ve sonuçlarına değinilmiştir.

4. Türkçenin Okullarda Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi ve Sonuçları

Kültürel çoğulculuk ve hoşgörü anlayışının bir gereği olarak, Almandan sonra en çok konuşulan dil olan Türkçenin, okullardaki normal yabancı diller arasındaki yerini herhangi bir mücadele verilmeden alması beklenirdi. Eğer ki öyle olsaydı bugün Türk toplumu hak arama yolunda daha farklı şeyleri tartışıyor olurdu. Ne var ki kendiliğinden ve çok önceden olması gerekenin geç ve zoraki gerçekleşmesi, Türk toplumu tarafından bir kazanım olarak algılandı, hatta Türk yazılı ve görsel basınında bu konuda çıkan haberlere bakılırsa, bu durumun bir zafer olarak kutlandığı söylenebilir. "Türkçe Almanya'da 2. Yabancı dil oluyor" haberi buna bir örnektir (Sabah 2010). Ancak ortada erken bir kutlamanın olduğunu aşağıdaki gerekçelerle söyleyebiliriz. Öncelikle bilinmesi gereken şudur ki, Almanya'nın Türkçe yabancı dil açılımı, birkaç siyasetçinin konuyu gündeme getirmesi ve bazı Türk veli derneklerinin desteklemesiyle Berlin ve Kuzey Ren Vestfalya eyalet okullarında Türkçenin ikinci yabancı dil statüsünde okutulmasıyla sınırlıdır. Diğer taraftan bu dersi vermek üzere öğretmen yetiştirilmesine 1995/96 kış sömestrinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde, Essen Üniversitesi'nin Edebiyat Bilimleri ve Dilbilimleri Fakültesi'nde başlanmıştır. 1998 yılında bu bölüm anabilim dalı olarak yasallaşmıştır (İleri, 2008, s. 2). Atılan bu adım ise aslında Türk toplumunun değil, çoğunluk toplumun beklentisini karşılamaktadır: Bir yandan anadili tartışmalarına nokta konmuş, öte yandan diğer onaylanmış yabancı dillere sağlanan olanaklar Türkçe yabancı dil dersine sağlanmamıştır. Yıldız'a göre diğer "büyük" yabancı dillere rakip olarak duran göçmenlerin anadilleri, bu rekabete karşı duramamış ve sayısal açıdan önemsiz bir konumda kalmışlardır (Yıldız, 2012, s. 8). Örneğin İngilizce yabancı dil dersi resmi okullarda ilkokuldan itibaren öğretilirken, Türkçe yabancı dil dersi 6. sınıfta yani ortaokulda başlatılmaktadır. Burada Türk çocuklarının Türkçeyi gerçekten bir yabancı dil gibi, sıfırdan başlayarak öğrenmesi söz konusudur ve bu da yukarıda değindiğimiz gibi iki dillilikten tek dilliliğe geçişin ya da öyle bir beklentinin işaretidir.

Diğer taraftan, her ne kadar Türkçenin Almanlar ya da başka göçmenler tarafından okullarda öğrenilecek bir yabancı dil olması, Türk toplumu adına sevindirici olsa da aynı zamanda

ismi Ayşe ya da Mehmet olan bir çocuğun anadilinin artık Türkçe olmadığı kabulünü de içermektedir. Adı Türkçe de olsa hiçbir yabancı dilin anadilinin yerini alamayacağı ise buraya kadar söylenenlerden anlaşılmaktadır. Bu durumda anadili mücadelesinin Türkçeyi yabancı dil statüsüne kavuşturmaya yönelmesi, her şeyden önce kuşakların birbiriyle iletişimini imkânsız kılma ve doğal bağlarını koparma anlamına gelmektedir. İşin kayda değer bir tarafı ise bu “uyum başarısının” da toplumsal kabule yol açmadığıdır.

Sonuç

Almanya’da Türkçenin anadili düzeyinde öğretilmesi ve sürdürülebilmesi için Türkçenin kurumsal koruma altına alınması, diğer bir deyişle eğitim öğretim bünyesinde Almancayla eş değer biçimde ve eşit ağırlıkta ders dili olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Ancak Alman siyaseti bu hakkı sayıca az olan bazı etnik/bölgesel topluluklara tanırken, Türk toplumu hem resmi azınlık statüsü yorumunun dışında tutularak hem de Alman kültürüne uzak bulunarak bu haktan mahrum edilmektedir. Bu nedenle sayıca en büyük göçmen grubunu oluşturan Türk toplumunun anadili hakkını savunması, Almanya’da uygulanan bir toplumsal siyasanın temel önermelerine karşı gelinmesi anlamına gelmektedir. Türk toplumunu oluşturan bireylerin, yaygın eğitim-öğretime pedagojik gerekçelerle ve/ya da hak temelli bir çağrı olarak “Türkçe” demeleri bile kolayca radikal eğilimli, aşırı milliyetçi dinci vb. unvanlarla anılmaya başlamalarına neden olmaktadır. İçine atıldıkları bu tanımlamalar da ağızlarından çıkacak her makul izahı Almanya koşullarında geçersiz bir ideolojik söyleme dönüştürmektedir.

Diğer taraftan Türk toplumunu oluşturan bireyler ve onları temsil eden aktörler ne kadar uyumlu birer vatandaş olurlarsa olsunlar, Almanya’da hâlâ uyum baskısı ve ekonomik bağımlılık altında hareket kabiliyeti gösterebilmektedirler. Böyle olması, anadili mücadelesinin son derece kısıtlayıcı bir bağlam içinde gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bu mücadele, geri dönme düşüncesiyle yaşam süren birinci kuşakta, Alman toplumu tarafından Türkçe derslerine getirilen kısıtlamalara verilen tepkiler düzeyinde kalırken, kuşakların ilerlemesi ve Alman okullarına giden Türk çocuklarının Alman diline yönelmesiyle birlikte, bu tepkiler de azalmaya başlamaktadır. Bu durum Alman toplumunu, Türkçe derslerini belli liselerde ikinci yabancı dil dersi olarak öğretilmesi yönünde cesaretlendirmektedir. Buna paralel olarak Türk toplumunun anadili mücadelesi de Türkçenin okullarda yabancı dil dersi olarak okutulmasına yönelmektedir. Bu da Almanya’da yetişen Türk çocuklarının anadillerinin artık Türkçe olmadığı kabul edildiğine işaret etmektedir ki, dördüncü kuşak için bu durum önemli ölçüde geçerlidir. Bu kuşağı oluşturan bireylerinin çoğu birinci kuşaktan atalarıyla olan bağlarını koparmış durumdadır.

Gelinen bu noktada son olarak şu husus hatırlanmalıdır. Günümüzde Almanya’daki Türk toplumunun uğradığı haksızlıklar yalnızca dili değil, yaşamın tüm alanını kapsamaktadır. Bu haksızlıkların bir toplumdaki bazı bireylere yönelik olmasından çok doğrudan bir gruba dönük olma özelliği bulunmaktadır. Birlik içinde hareket edilmedikçe sorunlar da bireysel düzleme incek ve kişilerin kimsenin ilgilenmediği sorunları olarak kalacaktır. Böyle olmaması için söz konusu birliği oluşturacak en önemli unsur olan dile sahip çıkılması ve bu dil için seslerin bir o kadar daha cesur çıkması gerekmektedir. Aynı şekilde Almanya’daki Türk toplumunun dilini korumaya yönelik olarak gerek yurtiçi gerekse anayurt kaynaklı projelerin de gelecekte mutlaka okul odaklı yürütülmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Alpay, N. (2004). *Dilimiz dillerimiz*. Metis Yayıncılık.

Antes, P. (2001). *Der Islam als politischer faktor*. Verlag Bundeszentrale für Politische Bildung.

Atılgan, M. (2006). Avrupa Birliği, azınlık hakları ve Türkiye. *Türk İdare Dergisi*, (450), 43-

Bade, K. J. & Oltmer, J.(2007). Mitteleuropa Deutschland. In J. K. Bade, P.C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Eds.). *Migration in Europa* (pp. 141-170). Ferdinand Schöningh & Co.

Bayrak, A. & Üstün, B. (2020). Almanya'da iki dilli yetişen Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileri üzerine bir çalışma. *Diyalog*, (2), 350-365.

Beck-Gernsheim, E. (2007). *Wir und die anderen: Vom blick der Deutschen auf migranten und minderheiten*. Suhrkamp Verlag.

Bekâr, B. (2017). Almanya'nın Almanya'da konuşulan Türkçeye yönelik dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 1-8.

Bloemraad, I.; Korteweg, A. & Yurdakul, G. (2010). Staatsbürgerschaft und einwanderung: assimilation, multikulturalismus und der nationalstaat. In Y. Gökçe & M. Bodemann (Eds.). *Staatsbürgerschaft, migration und minderheiten. inklusion und ausgrenzungsstrategien im vergleich* (pp. 13-47). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bosnalı, S. (2016). "Değınim Durumundaki Azınlık Dillerinin Sürdürümü." *Border Crossing*, 6 (2), 292 – 304.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches kapital, kulturelles kapital, soziales kapital. In R. Kreckel (Ed.). *Soziale ungleichheiten* (pp. 183-198). Schwartz & Co.

Brizic, K. (2007). *Das geheime leben der sprachen: Gesprochene und verschwiegene sprachen und ihr einfluss auf den spracherwerb in der migration*. Waxmann.

Cathomas, R.(2005). *Schule und zweisprachigkeit*. Waxmann.

Cummins, J. (1982). Die schwelenniveau- und interdependenzhypothese. In J. Swift (Ed.). *Bilinguale und multikulturelle erziehung* (pp. 34-43). Neumann.

Cummins, J. (2006). Sprachliche interaktion im klassenzimmer. Von zwangsweiseauferlegten zu kooperativen formen von machtbeziehungen. In P. Mecheril, & T. Quehl (Eds.). *Die macht der sprachen. Englische perspektiven auf die mehrsprachige schule* (pp. 36 – 62). Waxmann.

Dağdelen, S. (2020, 11 Ocak). *Almanya'da Türk okulları tartışması*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/tr/almanyada-t%C3%BCrk-okullar%C4%B1-tart%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1/a-51964415>

Darmstädt, T. (2008, 17 Şubat). *İdentität als gefängnis*. Der Spiegel. <https://www.spiegel.de/politik/identitaet-als-gefaengnis-a-cacbc7be-0002-0001-0000-000055854222>

De Houwer, A. & Pascall, M. (2021). *Unsere kinder und ihre sprachen: Hürden, bedürfnisse und chancen*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/unsere-kinder-und-ihre-sprachen-huerden-beduerfnisse-und-chancen/>

Destatis. (2019, 10 Eylül). *Pressemittelungen*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2019/PD19_37_p002.html

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen. (2010, 5 Ocak). *Nordrhein-Westfalen erkennt griechische schulen als ergänzungsschulen an*. [Pressemittelungen]. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/Archiv/2010-14_LegPer/pm_05_01_2010_pdf.pdf

Dolgunsoz, E. (2014). Language policies and multilingual education in minority schools in Ottoman Empire. Outcomes and future insights. *İdil*, 3(12), 97-108.

Esser, H. (2006). *Sprache und integration. Die sozialen bedingungen und folgen des sprachenerbs von migranten*. Campus Verlag.

Fereidooni, K. (2011). *Schule - migration - diskriminierung. Ursachen der benachteiligung von kindern mit migrationshintergrund im deutschen schulwesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fthenakis W., Soner A., Thrul, R. & Walbiner, R. (1985). *Bilingual-bikulturelle entwicklung des kindes: Ein handbuch für psychologen, pädagogen und linguisten*. Max Heuber Verlag.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle diskriminierung. Die herstellung ethnischer differenz in der schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gugenberger, E. (2003). Einflussfaktoren auf migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches modell. In J. Erfurt, G. Budach & S. Hofmann (Eds.). *Mehrsprachigkeit und migration. Ressourcen sozialer identifikation* (pp. 39-62). Peter Lang.

Gülmüş, Z. (2007). *Muttersprachliche ansprache als integrationsstrategie: Eine translologische studie zu Türkihsprachigen informationsangeboten*. Peter Lang Verlag.

Hamburger, F. (1999). Von der gastarbeiterbetreuung zur reflexiven interkulturalität. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (IZA)*, (3-4), 33-37.

Hans, S. (2010). *Assimilation oder segregation? Anpassungsprozesse von einwanderern in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holmes, J. & Wilson, N. (2017). *An introduction to sociolinguistics*. Routledge

İleri, E. (2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve şans eşitliği. *Die Gaste*, (3), 3-4 <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi302.html>

Keim, I. (2012). *Mehrsprachige lebenswelten: Sprechen und schreiben der türkihsstämmigen kinder und jugendlichen*. Narr Verlag.

Küçük, A. (2020). *21. yüzyılın başlarında Almanya'dan Türkiye'ye yönelik 2. ve 3. nesil nitelikli veya Türk kökenli Alman göçü sürecinin sosyolojik analizi* (Tez No. 688039) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Limbach, J. (2008). Mehrsprachigkeit. In J. Limbach, & K. von Ruckteschell (Eds.). *Die macht der sprache* (pp. 28-29). Langenscheidt.

Özbal, B. (2021). Almanya'da Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: "Ne haber?" öğretim seti örneği. İçinde E. Boylu (Ed.), *2. Uluslararası Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sempozyumu bildirileri kitabı* (ss. 135-149). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Rabe, T. (2017, 10 Nisan). *Staat-muss-Tuerkisch-unterricht-kontrollieren*. Die Welt. <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article163867196/Staat-muss-Tuerkisch-Unterricht-kontrollieren.html>

Relikowski, I, Yılmaz E & Bloosfeld H. P. (2012). Wie lassen sich die hohen bildungsaspirationen von migranten erklären? In R. Becker & H. Solga, (Eds.). *Soziologische bildungsforschung* (pp. 111-136). Springer VS.

Sabah (2010, 11 Ocak). *Türkçe 2. yabancı dil oluyor*. https://www.sabah.com.tr/dunya/turkce_2_yabanci_dil_oluyor-1661815

Spielhaus, R. (2011). *Wer ist hier Muslim? Die entwicklung eines islamischen bewusstseins in Deutschland zwischen selbstidentifikation und fremdzuschreibung*. Ergon Verlag.

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen erfolg: Forschungsstand zur rolle des migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, (34), 98-124.

Türkdoğan, O. (1984). *İkinci neslin dramı: Avrupa'daki işçilerimiz ve çocukları*. Orkun Yayınları.

Tören, S. (2010, 26 Mart). *Merkel-Erdogan-gymnasien*. Die Zeit. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-03/merkel-erdogan-gymnasien?page=7>

Karaca, İ. (2022). Dünden bugüne Almanya'daki Türk toplumunun anadili mücadelesi: Genel bir değerlendirme, *Mavi Atlas*, 10(2), 475-487.

Wagner, C.(2011). *Ressentiments gegen muslimen: soziale funktionen des Islam-diskurses in Deutschland*. Tectum-Verlag.

Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yılmaz, G. (2015). Avrupa'da azınlıklar ve azınlık hakları. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 14(2), 109-122.