

“Türkçe Artı İki” Mümkün mü? Almanya’da Yaşayan Türk Gençlerinin Çok Dilliliği

Is “Turkish Plus Two” Possible? Multilingualism of Turkish Youth Living in Germany

İlhan Karaca

Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi

İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bayburt/Türkiye

e-posta ilhanKaraca@bayburt.edu.tr

orcid 0000-0001-7491-732X

doi 10.54316/dilarastirmalari.1167476

Atıf

Citation

Karaca, İlhan (2023). “Türkçe Artı İki” Mümkün mü? Almanya’da Yaşayan Türk Gençlerinin Çok Dilliliği. *Dil Araştırmaları*, 32: 113-132.

Başvuru

Submitted

26.08.2022

Revizyon

Revised

23.09.2029

Kabul

Accepted

01.12.2023

Çevrimiçi Yayın

Published Online

30.05.2023

Bu makale en az iki hakem tarafından incelenmiş ve makalede intihal bulunmadığı teyit edilmiştir.

This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to be free of plagiarism.

Öz

Küreselleşme süreçleriyle birlikte çok dillilik tüm gelişmiş toplumlarda bir değer olarak yükselmektedir. Göç ve karşılıklı bağımlılıklar gibi nedenlerle kendileri de çok dilli olan uluslar, vatandaşlarına ana dillerinin yanına en az iki dili daha koyma çağrısında bulunarak onları bu yönde desteklemektedirler. Özellikle uluslararası göç, insanlara çok dilli olmak için önemli bir fırsat sunmaktadır. Çalışmanın nesnesi olan Almanya’da yaşayan Türk gençleri de bu ayrıcalıklı durumu yaşamaktadırlar. Onlar ebeveynlerinden aldıkları ana dillerinin yanında, geldikleri toplumun diline ömür boyu maruz kalarak ve buna ek olarak okullarda öğretilen yabancı dillerden birini daha öğrenerek çok dilli olma potansiyeline sahiptirler. Bu potansiyel dilin kimlikle olan ilişkisi ile birlikte düşünüldüğünde, Türk gençleri ideal olarak kültürel benliklerini kazanmış, çok kültürlü anlayışta ulus-ötesi nitelikli bireylere dönüşebilmektedirler. Çalışmanın amacı, Almanya’da ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak Türk gençlerinin göçün bireylere sunduğu çok dillilik potansiyelini ne ölçüde değerlendirebildiklerini tespit etmektir. Bu doğrultuda ilgili literatür ve çok dillilik kuramları ışığında Türk gençlerinin “Türkçe artı iki” şeklinde çok dilli olma durumları değerlendirilmiştir. Alan yazını şimdiye kadar bu gurubu daha çok iki dillilik bağlamında ele alarak genelde dilin doğru kullanımı ile ilgili eksikliklere odaklanmaktadır. Bu eğilim, Türk gençlerinin dil becerilerinin toplumda negatif algılanmasına ve kimliklerinin dışlanmasına neden olmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türk gençleri, genel olarak ana dilini koruma ve gelinen toplumdaki dillere açılarak kimliğini çok dilli olarak kurgulama motivasyonuna sahiptir. Ancak göç şartları ve Alman dil politikaları onları bu yönde desteklememektedir. Bu durumda Türk gençleri, referans olarak seçilen çok dillilik yaklaşımlarından hiç birine göre “Türkçe artı iki” şeklinde

çok dilli değildirler. Özellikle dördüncü kuşaktakiler Almanca tek dilliliğine ya da Türkçeden arındırılmış Almanca İngilizce iki dilliliğine geçiş yapmış bulunmaktadır. Diğer kuşaklar ise göçün ürettiği “yaşam dünyasal çok dillilik” tanımına göre çok dillidirler. Ancak bu çok dillilik, standart dilin dışında, resmî olarak onaylanmayan ve dolayısıyla sosyal değeri düşük bir çok dilliliktir.

Anahtar Kelimeler: Anadili, İkinci Dil, Yabancı Dil, Çok Dillik, Göç, Almanya, Türk Gençleri

ABSTRACT

The aim of the study is to determine to what extent the second, third and fourth generation Turkish youth in Germany can evaluate the multilingualism potential offered by immigration to individuals. In the light of the relevant literature and multilingualism theories, the multilingual status of Turkish youth has been evaluated in the form of "Turkish plus two." So far, the literature has dealt with this group mostly in the context of bilingualism and generally focuses on the deficiencies related to the correct use of the language. This tendency causes the language skills and identity of Turkish youth to be perceived negatively in the society. According to the results obtained in the study, Turkish youth generally have the motivation to protect their mother tongue and to construct their identity as multilingual by opening up to the languages of the society. However, immigration conditions and German language policies do not support them in this direction. As a result it becomes clear, that Turkish youth are not multilingual in the form of "Turkish plus two", according to any of the multilingualism approaches chosen as a reference. Especially those in the fourth generation have switched to a German monolingualism or a German-English bilingualism without Turkish. Other generations are multilingual according to the definition of "life-world multilingualism" produced by migration. But, this multilingualism, apart from the standard language, is not officially sanctioned and has therefore a low social value.

Keywords: Mother Tongue, Second Language, Foreign Language, Multilingualism, Migration, Germany, Turkish Youth

Giriş

Günümüz dünyasında bireysel çok dillilik, hem sosyo-politik hem de bilimsel olarak marjinal bir konu olmaktan merkezi bir konu haline gelmiş durumdadır. Oysa uzun bir süre boyunca birden fazla dil konuşmak özel ve hatta zararlı bir durum olarak görülmekteydi (Hufeisen 2005:12; Hummerling, 2019:9). Ancak modern toplumların çok dilli olması, dünya çapında artan ekonomik karşılıklı bağımlılıklar, siyasi-mekânsal yeniden yapılandırmalar, yaygın hareketlilik, göç ve ulus ötesi iletişim ağlarına katılım gibi küreselleşme başlığı altında toplayabileceğimiz olgular, çok dilliliğin giderek daha çok günlük yaşamın bir parçası olarak algılanmasını sağlamıştır (Busch 2013:7). Böyle olması kimseye tek dilli kalma fırsatını vermemektedir. İnsanlar bir yandan ister istemez çevrelerindeki dillere maruz kalırken, bir yandan da dil bilmek mesleki yeterliliği sağlama, emek piyasasında yarışma ve yaşam standardını yükseltme işlevini görmektedir (Nelde 2003:220). Diğer taraftan 1970'lerde tam anlamıyla gelişmeye

başlayan ikinci dil edinimi araştırmaları, çok dilliliğin zararlı olduğu yönündeki yaygın korkuları çürüterek, erken çocukluk döneminde iki hatta daha fazla dilin uygun koşullar altında aynı anda sorunsuz bir şekilde edinilebileceğini kanıtlamaktadır (Hufeisen 2005:12). Bu nedenlerle olsa gerek, doksanlı yıllarda *Sociolinguistica* simli bir akademik dergide “Tekdillilik Tedavi Edilebilir”– Avrupa’nın Yeni Çok Dilliliği Üzerine Düşünceler” başlıklı çalışma, bireyleri sanki tek dillilikten kurtulabileceklerine inandırmak için kaleme alınmıştır (Ammon vd. 1997). AB komisyonu bu hedef doğrultusunda önce “L1 (ilk dil) Artı İki - Bilişsel Bir Topluma Giden Yol” başlıklı raporunu yayımlamış (Avrupa Komisyonu 1996: 72), ardından “Barselona Hedefleri” arasına “Ana Dilinde İletişim Artı İki Başka Dil” mottosunu ilâştirmiştir (Avrupa Komisyonu 2008:5). Böylelikle çok dillilik, Avrupa eğitim sistemlerinin resmi hedefi haline gelmiş, “Avrupa yurttaşları, zorunlu eğitim sırasında ana dillerine ek olarak iki dil öğrenmeye özendirilmiştir” (Bican 2019:944).

Anadili artı iki mottosunu Almanya’daki Türk toplumuna uyarladığımızda, “Türkçe artı iki” şeklinde bir çok dillilik modelinden bahsedebilmekteyiz. Nitekim baktığımızda, göç ülkesinin Türk gençlerine anne babalarından aldıkları anadillerinin yanında toplum dili olan Almancaya ve buna ek olarak okullarda yabancı dil olarak öğretilen İngilizceye maruz kalma fırsatını verdiğini görmekteyiz. Bu durum Türk gençlerini çoğunlukla tek ya da iki dilli yetişen Alman kökenli akranlarından daha avantajlı hale getirmektedir. Diğer taraftan dil her zaman bireylere ve onların konuşma yeteneklerine bağlı olduğundan, tarafsız ve soyut bir niceliği temsil etmek yerine, bireylerin duygu ve kimlikleriyle de yakından ilişkilidir (Leichsering 2003:108). Dolayısıyla Türkçe merkezli bir çok dillilik, Türk gençlerine kültürel benliklerini koruyarak çok dilli olma imkânını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu model, ilgilileri ideal olarak çok kültürlü anlayışta ulus-ötesi nitelikli bireylere dönüştürmektedir. Bu bireyler, köken ve yerleştikleri toplumları birbirine bağlayan, çok katmanlı toplumsal ilişkileri sürdürülebilmektedirler.

Ancak bu idealin gerçeğe dönüşmesi, diğer bir ifadeyle bireysel çok dilliliğin gelişebilmesi, belli başlı iç ve dış faktörlere bağlıdır (Baumgartner 2020:3). İç faktörler, bireyin çok dilliliğe bakışı, dil bilinci, kendi ana diline bağlılığı gibi motivasyonlardan ve bireyin bunlarla ilgili sosyal sermayesinden oluşurken, dış faktörler, çoğunluk toplumun çok kültürlülük ve çok dilliliğe bakışından, göçmen dillerine karşı sergilediği tutumdan ve bu doğrultuda uyguladığı uyum ve dil politikalarından meydana gelmektedir (Akkuş vd. 2005:124). Bu bilgiler ışığında, konuşanların çok dilli olma motivasyonlarını ele aldığımızda, yapılan araştırmaların, çok dilli ortamlarda yetişen bireylerin genel olarak başka dillere daha açık olduklarını, buna karşın tek dilli ortamlarda yetişen bireylerin, anadillerine daha bağlı olduklarını ortaya koyduğunu görmekteyiz (De Houwer ve Pascall 2021:6). Nitekim Almanya’daki Türk toplumunu oluşturan bireyler özelinde de bu durumun geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bireyler göçün başından bu yana hem anadillerini koruma hem de gelinen toplumun diline ve kültürüne açılarak kimliğini en az iki dilli olarak kurgulama gayreti içindedir (Krumm 2008:123). Buna okullarda öğretilen birinci ve ikinci yabancı dil derslerini de eklediğimizde, Almanya’daki Türk toplumunun çok dilli olarak varlık sürdürme beklentisi içinde olduğunu varsayabilmekteyiz. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da bunu göstermektedir. Örneğin Keim (2012:28) ikinci ve üçüncü kuşak Türk gençleriyle

ilgili yaptığı bir araştırmada, Türk gençlerinin çok dilliliğe olumlu baktıklarını, farklı diller konuşabildikleri ve farklı kültürlerle aşına oldukları için kendileriyle gurur duyduklarını ortaya koymaktadır.

Ancak yukarıda da belirtildiği gibi, hem bireylerin çok dilliliğe istekli görünmeleri hem de toplumda çok dilliliğin var olması, bireysel çok dillilik için gerekli bir koşulu oluştursa da yeterli koşulu oluşturmamaktadır. Zira toplumda çok dilliliğin var olduğu ve önem kazandığı durumlarda bile, modern ulus devletler dil politikalarını genellikle kendi „tek dillilik ideolojileri“ çerçevesinde şekillendirmek istemektedirler. Bu durumda Avrupa ülkelerinin çoğunda ilk bakışta çok dillilik varmış ve istenirmiş gibi görünse de, sıra göçmen kökenlilerin dillerine geldiğinde, onların toplumsal uyumları yönünde dil politikaları belirlendiği görülmektedir. Bunun sonucunda, toplumda egemen/baskın bir dil anlayışı ortaya çıkmaktadır (Günay 2015: 70). Baskın dilin neyi ifade ettiğine Bourdieu (1990:48) ile bakacak olursak, bu dilin diller arasında bir dil olmaktan ziyade, resmi ortamlarda geçerli olan ve diller pazarında dil kimliğini taşıyan tek dil olduğunu görmekteyiz. Bu tür bir durumun “en belirgin özelliği, siyasal iktidarın desteğini almış bir “üst dille” her türlü destekten yoksun, hatta bazen siyasal iktidarın baskısına maruz kalmış, bir “alt dil” arasında gerçekleşen dengesiz (adil olmayan) bir dil değinimi hadisesinin yaşanmasıdır” (Bosnalı, 2016:296). Bu dengesizlik, özel alana sıkıştırılan göçmenlerin anadillerini değersiz ve savunmasız kılarak yok olma tehlikesiyle karşı karşıya getirmektedir. Bu durum aynı zamanda ve ilerleyen bölümlerde gösterileceği gibi, dil değinimi çerçevesinde oluşmuş Türkçeye dayalı bir çok dilliliğin, Almancaya dayalı bir çok dillilik kadar değer görmediği anlamına gelmektedir. Bu nedenle çalışmada “Türkçe artı iki dil” şeklinde bir kavramsallaştırmaya gerek duyulmuştur. Bu modelin sürdürülebilir olması ise dış faktörlerin etkisine rağmen anadilinin sürdürülebilir olmasına bağlıdır. Haliyle sorulması gereken soru, Almanya’daki Türk toplumunun kendisini aynı zamanda çok dilli yapan anadiline, göç koşulları ve uyum baskısı altında, diğer bir deyişle, dengesiz/asimetrik değinim durumunda, ne derece bağlı kalabildiğidir.

Çalışma özellikle bu soruya odaklanarak ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak Türk gençlerinin Almanya koşullarında çok dilli olma durumlarını değerlendirmek istemektedir. Konuyla ilgili literatürü incelediğimizde de böyle bir değerlendirmenin yapılmasının ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Zira mevcut çalışmalar Türk gençlerinin dil becerilerini genelde iki dillilik bağlamında tartışmaktadır. Oysa bu gençler tıpkı Alman akranları gibi, okullarda birinci yabancı dil dersi olan İngilizcenin yanında ikinci yabancı dil dersi olarak sunulan Fransızca, Latince, İspanyolca ve Rusça gibi yabancı dillerden en az birini öğrenmektedir. Avrupa’daki gençlerin %59’una yeni bir dil kazandıran bu dersler (Akkuş vd. 2005:124: 249), Türk gençleri bağlamında hiç tartışılmamaktadır. Almanya kökenli araştırmalar, daha çok Türk toplumunun Almancasıyla ilgilenirken, Türkiye kökenli çalışmalar aynı grubun Türkçesiyle ilgilenmektedir. Bu çalışmalar da genelde dilin doğru kullanımı ile ilgili eksikliklere odaklanmaktadır (Dirim 2010:95). Alan yazınındaki bu eğilim, toplumsal yaşama da sirayet etmekte ya da orada da gözlenmekte ve çalışmada gösterileceği gibi, Türk gençlerinin dil becerilerinin negatif algılanmasına ve bu nedenle kimliklerinin dışlanmasına neden olmaktadır (Dirim 2010:95). Gerekli olan ise çok dilli ortamda yetişen Türk gençlerinin bireysel çok dilliliklerinin nesnel bir değerlendirilmesinin

ortaya konması ve bu alanda yapılacak araştırmaların çoğalmasındır. Bu sayede hem Türk toplumunu oluşturan bireyler hem de dil planlayıcıları için gerçekçi bir perspektif sunulacağı gibi, çok dilliliği besleyen şartların daha uygun hale gelmesine de katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışma ilgili literatür ve sosyolinguistik kuramlar ışığında ilk olarak çok dilliliğin güncel tanım ve türlerine ve farklı düzenlendiği bağlamlardaki durumlarına odaklanacaktır. İzleyen bölümde “Türkçe artı iki” modelinin çerçevesi sunulduktan sonra bu modelin göç koşulları ve Alman uyum politikalarının etkisi altında ne derece gerçekleştirilebilir ve sürdürülebilir olduğu tartışılacak ve son olarak Türk gençlerinin ne tür bir çok dillilik kimliğine sahip oldukları ortaya konacaktır.

1. Çok Dillik, Türleri ve Göç Bağlamında Düzenlenişi

Giriş bölümündeki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, her şeyden önce toplumsal çok dillilik ile bireysel çok dillilik arasında bir ayırım yapmak gerekmektedir. İlki, bir toplumda, bir devlette birkaç dilin kullanılması anlamına gelirken, ikincisi, bir bireyin ikiden fazla dil bilgisine sahip olmasıdır (Hummerling 2019:9). Bu bağlamda çok dillilik terimi, farklı etkinlikler için farklı dillerde iletişim kuran kişileri ifade etmektedir. Buna göre hayatının herhangi bir döneminde anadilinden başka bir dili belli ölçüde kullanma yeteneği, iki dillilik adını alırken, çok dillik, "bir kişinin dil deneyiminin kendi kültürel bağlamından hareketle evde konuşulan dilden, toplumun diline ve diğer halkların dillerine doğru genişlemesi gerçeğini vurgulamaktadır" (Avrupa Konseyi 2001: 17).

Çok dilliliği biraz daha derinden kavramak istediğimizde, bu olgunun kavramsallaştırılmasıyla ilgili çok sayıda araştırmamızın karşımıza çıktığını görmekteyiz. Bu araştırmalar, çok dilliliğin birçok farklı sınıflandırmasının mümkün olduğunu ortaya koymaktadır (Bausch 2003: 440; Busch 2013:9). Özellikle de bir kişinin çok dilli olarak sayılabilmesi için, dilleri hangi düzeyde bilmesi gerektiğine dair dilbiliminde bir uzlaşma bulunmamaktadır (Busch 2013:9). Ancak yaygın olarak kabul gören ve göç bağlamında da öne çıkan üç temel yaklaşımdan bahsetmemiz mümkün olacaktır. Türk gençlerinin çok dilli olabilme durumlarını değerlendirmede referans alacağımız bu yaklaşımlardan ilki, Bloomfield (1933), Blocher (1982) ve Lewandowski (1984) gibi önde gelen dil bilimcilerce savunulan klasik ya da maksimalist yaklaşımdır. Bir diğeri ise daha geniş bir anlayışta olan ve başta Macnamara olmak üzere birçok dilbilimci tarafından savunulan minimalist yaklaşım ve bu yaklaşımın göç koşullarına uyarlanmış hali olan Gogolin’in yaşam dünyasal çok dillilik (*Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*) yaklaşımıdır. Türk gençlerinin çok dilliliğinin değerlendirilmesinde yararlanacağımız son yaklaşım ise, Wandruszka’nın tekli çok dillilik ya da ana dilsel çok dillik yaklaşımıdır. Diğer yaklaşımlar hem bu üç ana yaklaşımın belirlediği sınırlar arasında konumlandıkları hem de çalışmanın kapsamını aşmamıza sebebiyet verecekleri için ihmal edilecektir.

Bilindiği üzere bireysel dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak adlandırılan dört temel bileşenden oluşmaktadır (Soehn 2005: 7; Oruç 2016:284). Dil öğrenecek ya da öğretecek kişilerin amacını, bu dört beceriyi yaşamın tüm alanlarında kazanmak ve kazandırmaktır. “Bir kişinin dil bilip bilmediği, ne kadar bildiği, hangi

etkinlikte, doğrulukta ve akıcılıkta kullandığı, karşısındakini anlayıp anlamadığını ve onunla iletişim kurup kurmadığını bu dört becerinin yardımıyla tespit ediyoruz” (Oruç 2016:284).

Çalışmada esas alacağımız yaklaşımlardan ilki olan maksimalist yaklaşım, ilke olarak dillerin birbirinden açıkça ayırt edilebileceği ve dolayısıyla yan yana bağımsız ve sayılabilir olduğu varsayımından hareket etmektedir. Bu nedenle de birinci dil, ikinci dil, L1, L2, L3, Ln gibi terimler ve kısaltmalar, bireysel dil edinim sırasını veya hiyerarşisini tanımlamak için kullanılmaktadır (Busch 2013: 18). Klasik yaklaşıma göre gerçek çok dillilik, iki yabancı dilin edinilmesiyle başlamaktadır ve bu dillerdeki yetkinlik, anadilinde (L1) edinilen tam yetkinlik ile karşılaştırılmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımda çok dillilik için bir tanımlama ve sınıflandırma kriteri olarak anadili kullanılmaktadır (Bausch 2003:439). Buna göre, bir kişinin konuştuğu ikinci ve üçüncü dil (L2 ve L3), anadili (L1) düzeyinde olmalı ve toplumun büyük bölümü tarafından en saygın biçim olarak kabul edilen standart dil seviyesine ulaşmalıdır (Bloomfield 1933: 56). Bunun için konuşmacının çocukluğundan beri edindiği dilleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından yaşamın tüm alanlarında kullanabilmesi gerekmektedir (Bausch 2003:439). Eğer böyle bir durum söz konusu değilse, konuşan “ dengeli” ya da “gerçek çok dilli” olarak sayılmamaktadır (Soehn, 2005:18). Bu kişi daha ziyade, genelde olduğu gibi, dillerden yalnızca birini anadili düzeyinde konuşabilmektedir ve bu nedenle de daha sık o dili kullandığı için baskın (*dominant*) iki ya da çok dillidir. Bu bağlamda baskın olan dil, bireyin anadili olmak zorunda değildir (Bölükbaş vd. 2019: 100). Bir diğer ihtimal ise, konuşanın tüm dillerde temel dilsel beceriler açısından yetkin olmaması ve bu nedenle çift taraflı yarım dilli olarak sayılmasıdır. Çift taraflı yarım dillilik (*semilingualism*) durumu, dillere yeterli düzeyde hâkim olmamanın yanı sıra, a dilinden b diline geçişte bir aşamayı da ifade etmektedir (Skutnabb-Kangaas1984:250)

Yukarıda andığımız yaklaşımlardan ikincisi olan minimalist yaklaşım, öncelikle maksimalist yaklaşımın çok dillilik tanımını katı bularak onun yerine esnek bir çok dillilik tanımını koymak istemektedir. Minimalist yaklaşım, tüm dillere aynı derecede hâkim olabilecek insan sayısının yok denecek kadar az olduğu gerçeğine dikkat çekerek, klasik yaklaşımı çok dilli sayılacak insanları dışarıda bıraktığı yönünde eleştirmektedir. Buna göre, bir kişi anadili bilgisine dayalı olarak, aynı ya da farklı söylem alanlarında en az iki diğer dilde sınırlı bir bilgiye sahipse, çok dillidir (Keim 2012: 22). Minimalist yaklaşımın önde gelen savunucusu Macnamara da iki ya da çok dilli sayılmak için, dinleme, konuşma, okuma veya yazma alanlarında asgari dil bilgisine sahip olunmasını yeterli bulmaktadır (Macnamara 1967). Minimalist yaklaşım aynı zamanda dillerin Almanca, İngilizce, Rusça şeklinde birbirlerinden ayırt edilebilir birer bağımsız birim oldukları görüşünü de reddetmektedir. Dolayısıyla bir dilin ancak standart düzeyde doğru ve güzel konuşulabileceği ön kabulüne de karşı çıkmaktadır. Bu tarz ayrımların yapılmasının ve bundan kaynaklanan “eksikliklerin” çoğu zaman sosyal belirleme ve dışlamaya neden olduğunu iddia etmektedir (Busch 2013:9). Çok dilliliği, “çoklu tek dillilik”ten, yani yan yana bağımsız ve birbirinden etkilenmeden var olan birkaç ayrı dilin eklenmesinden ibaret görmeyen bu yaklaşım, okulda üniversitede ya da doğrudan deneyim yoluyla edinilen dillerin kesin olarak ayrı zihinsel alanlarda depolanmadığını, daha ziyade bütüncül bir iletişimsel yetkinliği oluşturduğunu savunmaktadır (Avrupa Konseyi 2001:17).

Bireysel dillerin öğelerinin birbirleriyle etkileşime girdiği ve birbirini etkilediği genel bir sistem olarak gören minimalist yaklaşım, odağını konuşanların biyografilerine, bireysel öğrenme motivasyonlarına ve öğrenme çevrelerine çevirmesi nedeniyle göç bağlamında yaşam dünyasal çok dillilik adını almaktadır. Gogolin’in Husserl’in yaşam-dünyası (*Lebenswelt*), kavramından esinlenerek kavramsallaştırdığı bu çok dillilik türü, göç kültüründe genellikle dilsel azınlığın üyelerinin hayat şartlarının zorladığı dilleri içermektedir. Bu diller farklı ölçülerde günlük hayatın ihtiyaçlarına göre öğrenilirken standart diller, etnolectler, sosyolektler, diyalektler ve farklı dillerin karıştırılmasından meydana gelmektedirler. Bir ölçüde yaşam dünyasal çok dillilik dil düzeyinde uygulanan bir yaptakçılıktır. Yurttaş’ın, elinin altındaki kimlik parçalarıyla yeni bir kimlik üreten kişileri tanımlamak için kavramsallaştırdığı kimlik yaptakçılığı bu sefer dilde söz konusudur (Yurttaş 2019:835). Buna göre farklı dillerden oluşturulan parçalar yeni bir bütünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla yaşam dünyasal çok dillilik, bireylerin günlük yaşamlarında birden fazla dilde yaşadığı anlamına gelmektedir. Bu bireyler gündelik hayatlarında tıpkı tek dilli yetişen bireyler gibi, yaşadıkları ortamın farklı dillerini doğal bir şekilde edinmekte ve yine aynı doğallıkla kullanmaktadırlar. Böyle bir çok dillilik, resmî olarak onaylanmasa da konuşanların yaşamlarını organize edebilmeleri için hayati önem taşımaktadır (Gogolin 2008:132).

Yukarıda andığımız yaklaşımlardan sonuncusu olan ve minimalist yaklaşımın içinde de değerlendirebileceğimiz için ayrıntılı olarak ele almayacağımız yaklaşım ise, Wandruszka’nın tekli çok dillilik yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çok dilliliği en az iki farklı dilde yeterlilik olarak görmek yerine, tek dil içindeki çeşitliliğe odaklanmaktadır. Buna göre birey temelde yani ana dilinde çok dillidir (Wandruszka 1979:13). Zira diller hiçbir zaman birbirinden bağımsız ve birbirinden etkilenmeden gelişmemişlerdir. Bu nedenle farklı bir dili neyin meydana getirdiğine ilişkin tutarlı bir tanımın yapılması mümkün değildir (Wandruszka 1979:13). Dolayısıyla çok dilli olmak için ikinci bir dilin öğrenilmesi gerekmemektedir. İnsanlar hayatları boyunca anadillerini farklı zamanlarda farklı insan topluluklarında, farklı sosyal alanlarda örneğin köy, şehir, aile, okul, arkadaş grubunda kullanmaktadırlar. Bu alanların her birinde farklı dil kullanım kuralları ve becerileri geçerlidir (Busch 2013:18). Buna göre Wandruszka’nın (1979:13) yaklaşımında ikinci ya da üçüncü dilin öğrenilmesi, tek dilde zaten var olan çok dilliliğin çeşitlenmesini ifade etmektedir.

Yukarıda betimlediğimiz temel çok dillilik yaklaşımları ışığında Türk gençlerinin çok dilliliğinin değerlendirilmesine geçmeden önce, izleyen bölümlerde Türk toplumunun tasavvurundaki ideal çok dillilik modeline ve Türkçe anadiline dayalı bu modelin göç ve Alman uyum politikaları koşullarında ne ölçüde gerçekleştirilebilir ve sürdürülebilir olabildiğine bakılacaktır. Ardından bahsedilen değerlendirme yapılacaktır.

2. Türkçe artı iki. Türkçe Anadiline Dayalı Bireysel Çok Dillilik

Almanya’da yaşam süren Türk toplumunun yüzü, giriş bölümünde de değinildiği şekilde üç farklı dile dönüktür. Bunlardan birincisi anadildir, ikincisi çevre dilidir, üçüncüsü ise genelde İngilizce, Fransızca ya da İspanyolca olmak üzere yabancı dildir. Bu durum onların anadili artı şeklinde çok dilli olabileceklerine işaret etmektedir. Aşağıda “Türkçe

artı iki” olarak kavramsallaştırdığımız bu modelin bileşenlerine ve Türk toplumunun bunlarla olan ilişkilerine bakılmıştır.

2.1. Birinci Dil (Anadili)

Anadili çocuğun kendi annesinden, ailesinden, çevresinden, içinde bulunduğu kültürel/dilsel topluluktan belirli ve bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın edindiği, öğrendiği bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle olması nedeniyle anadili insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Anadili insanı değişik yönlerden sararak, dünyayı kendisinin anlama ve anlatma yolundan adlandırmasını sağlamaktadır (Aksan 1990: 81). O halde anadili, bağımsız ve özgün kimliğiyle tanınmak ve var olmak isteyen bireylerin vazgeçemeyeceği bir değerdir. Bu değere bağlılık ve onu anne ya da baba olarak yeni kuşaklara aktarma isteği, yukarıda da değinildiği gibi, insanoğlunun bilinçli bir tercihi olmaktan ziyade, bilinçaltı süreçlerle ortaya çıkmaktadır. Çünkü anne babaların kendileri de yaşadıkları ortamların kabul görmüş bir parçası olmayı anne karnından başlayarak kendi adillerinde tecrübe etmişlerdir. Yeni şeyleri bu dil vasıtasıyla öğrenmişlerdir. Kendi istek, fikir ve kararlarını, üzüntü ve korkularını bu dille ifade etmişlerdir. Eşlerini dostlarını bu dille sevindirmişler ya da üzmüşlerdir. Oyunlarının, oyuncaklarının adlarını yine bu dilden seçmişlerdir. Ninnilerini, şarkılarını, türkülerini, şiirlerini, manilerini, tekerlemelerini bu dilden dinlemişlerdir. Dolayısıyla anne babalar, ana dillerinin sevgi, ait olma ve kabul görmeyle aynı anlamda olduğunu içselleştirmişlerdir ve bunu hangi dilde gerçekleştirmişler çocukları için de aynısını isteyeceklerdir. Dolayısıyla sağlıklı gelişmiş hiç bir birey, baskı altında olsa dahi, sonradan öğrendiği bir dili, anadili olarak benimseyemeyecektir. Burada belki bir istisnayı, evde iki ya da daha çok dili eş zamanlı (simultane) öğrenenler oluşturmaktadır. Yine de bu kişiler, kendilerini kalben daha yakın hissettikleri dili anadili olarak benimsemektedirler (Uygur, 2001).

Anadili göç bağlamında da büyük öneme sahiptir. Bunun ilk nedeni, yukarıda vurgulandığı gibi, anadilinin kimlikle olan bağlantısıdır. Sosyolinguistik alanındaki çalışmaların da ortaya koyduğu gibi, öğrenilen herhangi bir dil, kişinin toplumda nereye geleceğini belirlerken, anadili bunu kim olarak yapacağını belirlemektedir. Buna göre, anadilini sağlam bir temele oturtan birey, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde aktarabileceği gibi, sağlıklı gelişmiş bir kültürel benliğe sahip olarak farklı dillere ve kültürel ortamlara da uyum sağlayabilecektir (Temel ve Yazıcı 2011:148).

Anadilinin çalışmamız özelinde belki daha büyük bir önemi, göç bağlamında bireyi çok dilli olma yolunda bir adım öne taşımaktadır. Zira göç süreçlerinin bir sonucu olarak, bir çocuğun ilk dili (L1) genelde göçmen ebeveynlerin dilidir. İkinci dil (L2) ise genellikle göç ülkesinin resmi iletişim dili ve dolayısıyla toplumda konuşulan ve okullarda öğretilen eğitim dilidir (Soehn 2005:6). Buna göre Alman çocuklarının anadili ile toplum dili aynı iken, Türk çocuklarının anadili ile toplum dili aynı değildir. Diğer bir deyişle, Türk çocukları için Almanca ikinci dili oluştururken, bu dil Alman çocuklarının ilk dilidir. Bu durumda Türk gençleri zorunlu olarak öğrendikleri toplum dilinin yanında bir yabancı dil (İngilizce) de öğrenerek çok dilli olabilecekken, Alman akranları çok dilli olabilmek için iki yabancı dil öğrenmek durumundadırlar.

Göç bağlamında anadilinin önemini ortaya çıkaran bir başka husus, dilbiliminde yapılan çalışmaların anadili ve ikinci/üçüncü dil arasındaki ilişkinin karşılıklı bağımlılığa dayandığını ortaya koymasındır (De Houwer ve Pascall 2021: 11; Cummins 1982). Buna göre Türk gençleri, anadillerindeki becerilerini diğer dillere de aktarabilmektedir. Karşılıklı bağımlılık görüşü her ne kadar tüm dil bilimcileri tarafından savunulmasa da yapılan çok sayıda çalışma ikinci dile daha geç evrede başlayan (anadili temeli sağlam olan) kişilerin, ikinci dili daha kolay öğrendiklerini göstermektedir (De Houwer ve Pascall 2021: 11). Ancak göç bağlamında anadilinin bu özelliği, her zaman için bir avantaj değildir. Zira (asimetrik) değişim durumunda olan diller arasında baskı altında olan diller çoğunlukla azınlıkların konuştukları dillerdir (Bosnalı, 2016:297). Bu nedenle anadilindeki aksaklıklar, diğer dilleri de olumsuz etkileyebilmektedir. İlerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacak bu konunun berisinde sevindirici olan ise, günümüz Almanya’ında anadili dendiğinde akla ilk gelen dilin hâlâ Türkçe olduğudur (İleri 2008). Yapılan araştırmalar da Türk toplumunun tüm olumsuzluklar ve kayıplara rağmen, kendi dilini ve kültürünü koruma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Örneğin Yıldız’ın Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi kullanmalarıyla ilgili araştırması, velilerin ve öğrencilerin önemli bir kısmının okullarda takviye dersleri olarak sunulan Türkçe derslerini sevdiklerini ve ileride çocuklarının mutlaka Türkçe öğrenmesini istediklerini ortaya koymaktadır (Yıldız 2012: 160). Tüm bunlar anadilini korumak ve dolayısıyla çok dilli olabilmek için dış faktörler tarafından desteklenmeyi bekleyen önemli bir psikolojik kaynağı oluşturmaktadır.

2.2. İkinci dil (L2) Çevre Dili

Göç koşulları düşünüldüğünde, anadilinden ve hatta yabancı dilden farklı olarak algılanan, çevre dili dediğimiz gelinen toplumun dili karşımıza çıkmaktadır. Bu dil araştırmanın konusu olan Türk gençleri için Almancadan başka bir dil değildir. Özellikle doğumla birlikte ya da en geç kreşte/okulda karşılaşılan bu dil, artık kalıcı olarak yaşanılan yerde, gençlerin hayatlarına eşlik etmekte ve dünyaya bakışlarında artık bir pencere sunmaktadır (Soehn 2005:6). 2000 yılı Ocak ayında yürürlüğe giren Alman Vatandaşlık Kanunuyla ülkede doğmuş tüm çocuklara Alman vatandaşlığı verilmeye başlanması da dikkate alındığında, artık bu dil gençlerin vatandaşı oldukları ve kendilerini ait hissettikleri ya da hissetmek istedikleri ülkenin dilidir. Bu durum Almancaya karşı farklı bir duygusal bağın oluşturacağı ve bu dili artık yabancı dil olmaktan çıkaracağı kendiliğinden anlaşılmaktadır. Öyle ki göçmenlerin birçoğu bu dili ikinci anadilleri olarak benimsemektedirler. Aynı şekilde anne babaların da çocuklarının Türkçesinin yanında ikinci bir dili konuşuyor olmalarına bir itirazları olmayacaktır. Aksine Almancanın, yaşam noktalarının resmi dili olması, kamusal alanda bu dilin geçerli olması, eğitim-öğretimin bu dilde gerçekleşmesi ve tüm bunlara bağlı olarak topluma katılımın, iş ve meslek hayatındaki başarının bu dille elde edilmesi, onları bu dile bağlamaktadır (Diefenbach 2007:120). Hatta çocuklarına iyi bir öğrenim ve başarı fırsatı vermek, onların geleceklerinin en az kendilerinininki kadar iyi ya da ondan daha iyi olmasını görmek isteyen anne babalar, Almancanın üstünde en az anadilleri kadar hatta çoğu zaman daha fazla durmaktadırlar. Nitekim Almanya’da yapılan birçok araştırma, özellikle eğitimsiz anne babaların çocuklarıyla ilgili yüksek eğitim beklentileri içinde olduklarını, bunun anahtarının da Almanca olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır (Diefenbach 2007:121). Türk toplumunun ve çoğunluk toplumun kreşleşme oranında

belirgin bir farkın bulunmaması da bu durumu göstermektedir (Diefenbach 2007:120). Dolayısıyla hiç bir anne baba çevre dilinin, yani Almancanın öğrenilmesine karşı bir direnç göstermemektedir. Hele de göç edilen ülkede bu dile karşı duygusal bir bağ kurulmuş olduğu düşünüldüğü ve Alman dil politikalarının da bu süreci desteklediği düşünüldüğünde.

2.3. Üçüncü Dil (L3) Yabancı Dil

Alman okullarında ilkokulda birinci yabancı dil dersi olan İngilizceyle tanışan öğrenciler, ortaokul ve liselerde, eyaletlerin farklılaşan müfredatlarına göre Fransızca, İspanyolca, Çince, Latince, Rusça gibi dilleri öğrenme fırsatını bulmaktadır. Buna göre bu okullara devam edenlerin çoğu en az iki dillidir (Brendthauer 2018:275). Bu fırsattan elbette ki Türk çocukları da nasiplerini almaktadır. Anne babalar, nasıl ki kendilerini ulusla irtibatlı kılan Almanca'yı önemsemişlerse aynı şekilde çocuklarının İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Çince gibi bir yabancı dili ya da dilleri de öğrenmelerini isteyeceklerdir. Zira giderek bilinçlenen anne babalar, çağın belirgin özelliklerinden birinin hareketlilik olduğunu, bireysel çok dilliliğin bu hareketliliği sağladığını, iş hayatında fırsatlar yarattığını, kültürel ve toplumsal katılımı kolaylaştırdığını (Gogolin 2008:16) anlayarak bu dillere karşı anadillerine gösterdikleri hassasiyete benzer bir hassasiyet göstermektedirler. Gençler de ilkokuldan itibaren okullarda öğrenmeye başladıkları yabancı dil aracılığıyla dünyaya artı bir pencereden daha bakma ayrıcalığını yaşamak isteyeceklerdir. Bir yerde Almanya'daki Türk gençleri, anadilleriyle atalarına, Almancalarıyla uluslarına, yabancı dilleriyle dünyaya bağlı olacaklardır. Böylelikle geçmiş, şimdi ve geleceğin arasındaki bağı koparmamış olacaklardır.

Buraya kadar söylenenlerden Türk toplumunun ideal olarak arzuladığı dil modelinin “Türkçe artı iki” olduğunu görmüş olduk. Bu çok dillilik tasavvurunda Türkçe anadilini oluştururken, Almanca ikinci (ana) dili, İngilizce ve/ya da başka dillerden biri ise yabancı dili oluşturmaktadır. Ancak yukarıda da altını çizmiş olduğumuz gibi, bu idealin gerçeğe dönüşmesi, ailelerin kendi çabalarına ve bu çabaların geldikleri toplum tarafından desteklenmesine bağlıdır. Çünkü her ne kadar aileler doğal olarak anadillerini çocuklarına aktarma eğiliminde olsalar ve buna ilave olarak diğer dilleri önemseseler de, aşağıda daha ayrıntılı ele alınacağı gibi, dil eğitimi planlı ve düzenli olarak yapan kurumlaşmış yapılara devretmek zorunda kalacaklardır. Dolayısıyla anne babaların arzuladıkları Türkçe anadiline dayalı çok dillilik modelinin gerçekleşmesi, önemli ölçüde çoğunluk toplumun ve onun eğitim kurumlarının sorumluluğu altındadır. Bu nedenle izleyen bölümde önce Almanya'nın çok dilliliğe bakışı, ardından çok dilliliğin eğitim öğretimdeki uygulanış biçimi ele alınarak, bu sorumluluğun çoğunluk toplum tarafından ne derece üstlenildiği gösterilecektir.

3. Almanya'nın Çok Dilliliğe Bakışı

Almanya, toplumsal çok dillilik kimliğini taşıyan bir ülkedir. Bu nedenle Türk toplumunu oluşturan bireylerin benimsediği “Türkçe Artı İki” çok dillilik modelinin vücut bulmasına son derece uygun bir ortam sunmaktadır. Ülkede 40 yaş altı bireylerin %40'nun Almancadan başka bir dili daha konuşuyor olması, bu durumun bir göstergesidir (Keim 2012:13). Ne var ki Almanya'da çok dillilik dendiğinde, Almanca

artı prestij sahibi diller (İngilizce, Fransızca, İspanyolca) anlaşılmaktadır. Göçmen ailelerin çocuklarının Türkçeye ya da Arapçaya dayalı çok dilliliği ise, dil değişimi çerçevesinde oluşmuş çok dillilik modeli olarak kavramsallaştırılmamaktadır (Meyer 2013:124). Bunun nedeni ise açıktır. Önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi, göçmenlerin anadilleri resmi ortamlarda geçerli olmayan ya da diller pazarında dil değeri taşımayan diller oldukları için, bu dillere dayalı çok dillilik de "gayri resmi" ve dolayısıyla gayri meşru bir çok dilliliktir (Hornberger 2004: 158). Nitekim Alman uyum politikalarına yön veren akademisyen ve uyum teorisyeni Esser’in görüşleri Hornberger’i haklı çıkarmaktadır. Esser, göçmenlerin kendi anadillerini konuşmalarının kendi aralarında anlaşmaktan başka bir yararının olmadığını, bu dillerin özellikle okul başarısı ve iş piyasasına bir katkısının bulunmadığını, bu nedenle Almanya’daki göçmenlerin yaşamlarını tek dilli olarak organize etmeleri gerektiğini, göç ve uyum şartlarının da zaten köken dillerinin korunmasını engellediğini ileri sürmektedir (Esser 2006: 4). Yazara göre emek piyasasında gerekli olan ve devlet tarafından teşvik edilen İngilizce gibi diller ise bu kuralın dışında tutulmalıdır (Esser 2006: 4). Dilbilimci Hornberger’in (2004: 158) “çok dillilik paradoksu” olarak yorumladığı bu durum, “göç geçmişi olan” ve “göç geçmişi olmayan” arasında etkili bir ayırım yaratmaktadır. Nitekim dilbilimci Limbach da (2008:30), benzer bir şekilde Almanya’nın bireysel çok dilliliği anadili Almanca olanlar için doğal kabul ettiğini, bir yeterlilik ve kalite göstergesi olarak gördüğünü ve yüksek maliyetli programlarla desteklediğini, ancak bu durumun, geçerliliği onaylanmış, İngilizce, Fransızca ve İspanyolca gibi prestij sahibi dillerle sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bu durumda göçmenler yanlış dilde çok dillidirler (Limbach, 2008:30). Haliyle göçmenlerin dillerine yapılması gereken yatırımın ağırlıklı olarak Almancaya aktarılmasında bir sorun yoktur (Allemann-Ghionda 2008:25). Toplumsal yaşamı derinden etkileyen böylesi bir ayrımcılığın uygulanmasının sebebi şimdiye kadar yapılan açıklamalardan yeterince anlaşılrsa da konuyu toparlamak adına şu şekilde de özetlenebilir: Genel olarak ulus devletler sıra göçmenlere geldiğinde çoğulculuğun, özelde de çok dilliliğin kaybolmasını bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Keim (2012:124) tek dillilik ideolojisi ve çok dillilik korkusu olarak değerlendirdiği bu durumun Batı düşüncesinde derin köklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu köklerden ilki, Babil kulesinin inşasının efsanesine kadar uzanmaktadır. İnsanlar ilk yaratılıştaki tek dillidir, çok dillilik Tanrının bir laneti olarak görülmektedir. Bir diğeri ise ulusların, dili ortak bir aidiyet duygusunu yaratmaya yarayan bir araç olarak değerlendirmesidir. Ulus-devletin “biz” olma bilincinin toplumda yer etmesi, ancak ülke içinde tek bir dilin konuşulmasıyla mümkün kılınabileceği düşünülmektedir. Dil biz duygusunun sembolüdür. Bu düşünce Avrupa ulus devletlerinin, özellikle de Alman ulusunun oluşmasında büyük rol oynamıştır. Diğer taraftan çok dilliliğin herhangi bir dilin tam olarak öğrenilmesi önünde engel olarak görülmesi ve bilişsel yetersizliklere neden olması görüşü de terk edilememiştir (Keim 2012:126). Tek dillilik anlayışı, taşıdığı bu politik ve kültürel önemin yanında, aynı zamanda ulusların ekonomik beklentilerine de hizmet etmektedir. Özellikle de kamusal alanda herkesin konuşup, yazışıp konuştuğu bir dil, ulusal ekonominin geliştirilip sürdürülebilmesi için elzem olarak düşünülmektedir (Kasımoğlu 2012:165).

Sonuç olarak özellikle de Almanya gibi tek dillilik normunu çok katı olarak benimseyen ulusların elinde dil, iktidarın benimsediği baskın ideolojiyi, toplumdaki bireylere (hissettirmeden) dayatmaya yarayan bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Modern

toplumlarda bunun gerçekleştiği yer şüphesiz ki sosyalizasyon kurumlarıdır. Bunlardan ilk sıradaki yerini alan okul, öğrenmeyi tek tipleştirdiği gibi, ulusların benimsedikleri dil politikalarını da bir eğitsel modele dönüştürerek öğrencileri tek dilleştirme yoluna gitmektedir (Gogolin 2008:14). Aşağıda bu sürecin okulda ne şekilde işletildiğine bakılmıştır.

3.1. Alman Eğitim Öğretiminde Çok Dilliliğin Uygulanışı

Alman okullarındaki çok dilliliğe, prestij sahibi yabancı dillerin yanında asıl katkıyı göç geçmişine bulunan çocuklar kendi anadilleriyle sağlamaktadır. Zira Almanya’da her iki öğrenciden biri göç geçmişine sahiptir ve göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerdeki okullarda azınlık konumunda olanlar Alman kökenli öğrencilerdir. Gogolin’in (2008:123) bundan çıkardığı sonuç, Alman eğitim öğretiminin farklı kökenlerden gelen çocukların doğal çok dilliliğini kabul etmesi ve bu gerçeğe göre bir eğitim modelinin oluşturulmasıdır. Wandruszka da benzer bir şekilde okulun farklı etnik kökenlerden gelen çocukların getirdikleri dilleri tüm varyasyonlarıyla tanıyarak, eğitimcilerin öğrencilere çok dillilik bilincini aşılmalara gerektiğini savunmaktadır. Eğitim dili olan Almanca ve diğer yabancı diller ise mevcut olan çok dilliliğin bir zenginleşmesi olarak anlaşılmalıdır (Wandruszka 1979:18). Yazarların okul üzerinde bu kadar durması, dilbilimcilerin, günümüzde bir dilin sürdürülebilmesi ya da kaybı üzerinde en belirleyici rolü oynayan kurumun okul olduğu konusunda hemfikir olmalarındandır. Nitekim Trautner okul dönemini, ailede edinilmiş dil becerilerinin pekiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlarken (Trautner, 1991), Ferguson da okula başlamanın, konuşma dilinden yazı diline, günlük dilden okul diline, diğer bir terminolojiyle düşük seviyeden (*Low Variety*) yüksek seviyeye (*High Variety*) geçiş yapılması anlamına geldiğini belirtmektedir (Ferguson, 1959). Bu nedenle dünyanın çeşitli yerlerinde, çoğunluk toplumların eğitim sistemleri, sonradan göç ederek azınlık konumunda olanların dillerini nereye koyacakları sorusunun cevabını vererek, bu cevaba göre bir ders modeli uygulamak durumundadır. Dilbiliminde yaygın kabule göre, çok dilli ortamlarda uygulanan ders modelleri dört temel modelden oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu modeller görülmektedir:

Tablo 1. Çok Dilli Ortamlarda Uygulanan Ders Modelleri (Edwards 2004: 8; Soehn 2005:7)

| Ders Modeli | Hedef | Yöntem |
|-------------|--|--|
| A Modeli | Azınlık Dilini Toplum Dilinden Ayrıştırmak | Okulda yalnız azınlık dili(L1) öğretilir ve bütün dersler bu dilde yapılır. |
| B Modeli | Azınlık Dilini Yok Etmek | Okulda yalnız toplum dili (L2) öğretilir ve dersler bu dilde yapılır. Anadilin (L1) ise varlığı yok sayılır, hatta ona bir dil değeri bile biçilmez |
| C Modeli | Anadilinden Toplum Diline Geçiş | Öğretim, saygınlığı düşük olan anadilden (L1) hareketle saygınlığı yüksek olan toplum diline (L2) ve o dilde yapılan derslere doğru kaydırılır. Anadili, toplum dilinin öğrenilmesinde araç görevi üstlenir. |
| D Modeli | Anadilini ve Toplum Dilini Korumak | Her okul türünde anadili (L1), ve toplum dili (L2) okul öncesi eğitimden başlayarak ilk ve orta öğretimde öğretilir ve ders dili olarak kullanılır. |

Verilen tablodan da anlaşılacağı üzere, göçmenlerin ana dillerini korumalarını ve dolayısıyla çok dilli olmalarını sağlayabilecek ders modeli olarak karşımıza D modeli çıkmaktadır. Ancak Almanya, resmi dil olmayan ve korunma altına alınmayan göçmenlerin dillerini bir sorun olarak görmesi nedeniyle, tablodaki B ve C modellerini uygulamaktadır. Her iki modelin nihai amacı, azınlıkların kendi dilsel varlıklarını yeniden üretmelerinin önüne set çekerek onları tek dilleştirmektir (Gogolin 2008:16). A dilinden b diline geçişten başka bir şeyi ifade etmeyen bu süreç, göçmen çocuklarının a dillerindeki (anadillerindeki) becerilerinde bir gerileme ile başlamaktadır (Baumgartner 2020:21). Cummins’le bu gerilemenin içeriğine bakacak olursak, dil ediniminde iki farklı beceriden bahsetmemiz gerekecektir. İlki aile yaşamında gelişigüzel edinilen Kişilerarası Temel İletişim Becerileri iken (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) ikincisi okulda edinilen planlı ve kontrollü bir anadili eğitimi ile gelen Bilişsel Akademik Dil Yeterliğidir (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins 1983:89). Buna göre, Alman okullarında anadilleri dışlanan çocuklar, bu dilde Bilişsel Akademik Dil Becerilerini geliştirememektedirler. Diğer taraftan önceki bölümde andığımız karşılıklı bağımlılık hipoteziyle birlikte düşündüğümüzde, anadilindeki aksaklıklar ikinci dili de olumsuz etkilemektedir. Bu durumun bir eşitsizlik olduğunu tespit eden İleri, bu eşitsizliğin Türk çocuklarının üçüncü dili olan İngilizcelerini de olumsuz etkileyeceğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Eşit şartlar doğru değil, çünkü İngilizce öğrenmeye başladığında, Alman çocuklarının anadili bilgisi (anadili ile toplum dili aynı olduğu için) gelişmiş durumdadır. Türk çocuklarının anadili bilgisi ise (anadili ile toplum dili aynı olmadığı için) gelişmemiş durumdadır. Diğer taraftan Türk çocukları Türkçeden başka toplum dili (1. yabancı dil) olan Almancayı da bilmek zorundadırlar, ama bu dili de Alman kökenli çocuklar kadar iyi bilmemektedirler. Yani Alman çocukları için İngilizce iyi bilinen anadilinden sonra öğrenilen 1. yabancı dildir, Türk kökenli çocuklar için ise, iyi bilinmeyen anadilinden ve iyi bilinmeyen toplum dilinden (1. yabancı dilden) sonra öğrenilen 2. yabancı dildir” (İleri 2009:10).

Bu açıklamayı yine İleri’nin (2008:2) bir tespitiyle özetleyecek olursak, anadilinde aksaklıklar bulunan çocukların, “hiçbir dili hiçbir zaman tam anlamıyla öğrenme şansı yoktur” demek durumunda kalmaktayız. Türk gençlerinin gerek yabancı dil dersinde gerekse diğer derslerde Alman akranlarına göre görece daha başarısız oldukları gerçeği de bu durumu göstermektedir (Entorf ve Minoui Enache 2004). Hatta evde de Almanca konuşan, yani anadilleri Almanca olan göçmen çocuklarının okul başarıları da ana dili Almanca olmayanlara kıyasla daha yüksektir (Entorf ve Minoui Enache 2004). Haliyle göçmen çocukları, baskın dili akıcı kullanan akranları ile emek pazarında yarışmamaktadırlar (Bölükbaş vd. 2019: 104).

4. Türk Gençlerinin Çok Dilliliğinin Değerlendirilmesi

Türk gençlerinin çok dilli olabilme durumlarını değerlendirmek için çalışmamızın ikinci bölümünde çerçevesini de sunduğumuz üç temel çok dillilik yaklaşımından yararlanacağımızı belirtmiştik. Sırasıyla ele alınacak olan bu yaklaşımlar, maksimalist, minimalist ve tekli çok dillilik yaklaşımlarıdır. Wandruska’nın tekli çok dillilik

yaklaşımı, minimalist yaklaşımın bir uzantısı olması nedeniyle, bu iki yaklaşım aynı başlık altında ele alınacaktır.

4.1. Maksimalist Yaklaşımına Göre Değerlendirme

Konuşanlardan çok dilli sayılabilmeleri için, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında anadiline yakın düzeyde bir yetkinlik bekleyen maksimalist yaklaşımın penceresinden baktığımızda, Türk gençlerinin çok dilli olmalarının neredeyse ihtimal dışı olduğunu görmekteyiz. Zira yukarıda ayrıntılı olarak ele aldığımız üzere, göç ülkesindeki koşullar, genellikle ana dilinin sürdürülebilirliğine izin vermemektedir. Bu durumda ana dilini muhafaza etmek ve tüm dilleri birbirine yakın düzeyde konuşabilmek bir istisnaya dönüşmektedir. Bu istisnanın kapsamına girenler, daha ziyade, çok dilliliğe bilinçli olarak yönlendirilmiş ve bu doğrultuda programlı bir şekilde desteklenmiş akademisyen, diplomat, uluslararası devlet görevlisi ve iş adamı gibi sosyal sermayeleri yüksek, seçkin ebeveynlerin çocuklarıdır (Bölükbaş vd. 2019: 105; Esser 2006: 6). Elit iki ya da çok dillilik olarak da adlandırılan bu seviyeye çıkmaya, toplumda hayatlarını idame edebilmek için dil öğrenenlerin erişebilmeleri zor görünmektedir. Onların sosyal sermayeleri aynı zamanda anadillerini korumada da yetersiz kalmaktadır (Soehn 2005:7). Nitekim baktığımızda Türk gençlerinin anadillerini baskın dil olan ikinci dil lehine ihmal ettikleri yani eksilttikleri anlaşılmaktadır (Soehn 2005:7; Bölükbaş vd. 2019: 105). Eksiltici iki dillilik diye nitelenen bu durumda, Almanca lehine ana dilinde önemli derecede beceri kayıpları söz konusudur. Bu kayıplar, kuşaklar ilerledikçe daha da büyümektedir.

İkinci ve özellikle üçüncü kuşakta toplu bir dil değişimini söz konusu olmasa da, bu kuşakların Türkçesi, göç toplumuna özgü sözlü iletişim becerilerine indirgenmiş durumdadır. Bu kuşakları temsil eden bireyler, Türkçe konuşurken iki dil arasında ayırım yapamama, konuşma akışında bozukluklar, ifade güçlükleri, gereksiz ve yanlış sözcük kullanımı, ciddi kelime dağarcığı eksikliği şeklinde sorunlar yaşamaktadır (De Houwer ve Pascall 2021:8). Dördüncü kuşakta ise çoğunluk toplumun diline geçişin daha yaygın olduğu gözlenmektedir. Alman dili onların yeni anadilidir.

Türk gençleri özelindeki bu saptamaları dil değişimini üzerine yapılan ve genelde ABD kaynaklı olan araştırmalar da desteklemektedir. Bu çalışmalar, anadilinin birinci kuşakta baskın olarak gündelik hayatta kullanıldığını ve çocuklara aktarıldığını göstermektedir. İkinci kuşak ise gelinen ülkenin dilini (L2) ailenin dışında öğrenirken, iki dilli olarak yetişmektedir. Ancak, bu kuşağı temsil edenlerin çoğu, gündelik hayatlarında ikinci dili (L2) kullanmayı tercih etmektedir ve daha sonra kendi çocuklarını yetiştirirken de bu dili kullanmaktadırlar. Böylece üçüncü kuşak L2'de tek dilli olarak yetişmektedir. Bu nedenle, uzun vadede köken dilinin kaybı beklenmektedir (Alba vd. 2002; Gordon 1964). Nitekim ABD'deki Latin Amerikalı, Asyalı ve Avrupalı göçmen gruplarına baktığımızda, farklı direniş seviyelerine rağmen, nihayetinde tüm gruplarda İngilizce tek dilliliğine geçişin söz konusu olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle Rumbaut (2009) ABD'yi göçmen dilleri için bir dil mezarlığı olarak betimlemektedir. Baktığımızda, Almanya da bu yolda epey bir mesafe kat etmiş durumdadır.

4.2. Minimalist ve Tekli Çok Dillilik Yaklaşımına Göre Değerlendirme

Türk gençlerinin çok dilli olabilme durumlarını konuşanların çok dilli sayılması için ikinci, üçüncü dili dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından asgari düzeyde bilmelerini yeterli bulan minimalist yaklaşıma göre değerlendirdiğimizde bir çok dillilik durumunun söz konusu olduğunu görmekteyiz. Ancak bu çok dillilik, “Türkçe artı iki” modeline göre bir çok dillilik değildir. Zira çalışmada da gösterildiği gibi, minimalist yaklaşım çok dilliliği, "çoklu tek dillilik"ten, yani yan yana bağımsız ve birbirinden etkilenmeden var olan birkaç ayrı dilin eklenmesinden ibaret görmeyi reddederek çok dilliliğin bütüncül bir iletişimsel yetkinliği oluşturduğunu savunmaktadır. Buna göre Almanya’daki Türk gençlerinin çok dilliliği, “yaşam dünyasal çok dillilik” kapsamında bir çok dilliliktir. Böyle bir çok dillilikte Türkçe sadece, bireylerin birden fazla dilde yaşadıklarını gösteren bir ögedir. Bir dili norm kabul edip buna göre dilin doğru kullanımı ile ilgili konulan standartlara da itibar etmeyen bu yaklaşımda göçmen çocuklarının dinleme konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki eksiklikleri, herhangi bir problem teşkil etmemektedir. Zira dilin bir alanındaki eksiklik, diğer dildeki becerilerle kolaylıkla telafi edilebilmektedir. Bunun bir kanıtı olarak göç geçmişi bulunan gençlerde sıkça gözlenen düzenek değiştirme (*code switching*) pratikleri sunulmaktadır. Gençler düzenek değiştirme pratiğinden bilinçli olarak yararlanırken kendilerini özellikle “iki taraflı yarım dilli” diye adlandıran akademisyenlerin ayrımcı ve küçümseyici yaklaşımlardan sıyrılmaktadırlar (Cindark 2010:236). Ancak yaşam dünyasal çok dillilik yaklaşımı bu varsayımdan hareket etse de, standart dilden bir sapma olarak resmi okullar tarafından onaylanmamakta ve dolayısıyla desteklenmemektedir (Gogolin 2008:124). Bu durum, yaşam dünyasal çok dilliliğin toplumda da sosyal değerinin düşük algılanmasına ve konuşanlarının dışlanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda Türk gençlerinin çok dilliliğinin toplum içinde nasıl algılandığına dair önemli bir veri kaynağını Türk kökenli Alman yazar Feridun Zaimoğlu’nun “Kanak Sprak” adlı tanımlaması göstermektedir. Hatta Zaimoğlu’nun Türk gençlerinin yaşam dünyasal çok dilliliğinin değersizleştirilmesine ve bu kişilerin kamuoyunda etnikleştirilmesi ve egzotikleştirmesine katkı sağladığı noktasında toplum dilbilimcileri arasında mutabakat bulunmaktadır (Dirim ve Auer 2004: 7). Bu görüşe katılanlardan biri olan dilbilimci Wiese, (2010: 33) Zaimoğlu’nun ‘Kanak Sprak’ gibi bir terimi başlangıçta yalnızca Alman kökenli olmayan gençlerin başkaldırıcı duruşunu anlatmak için kullandığına ne var ki aslında gençleri aşağılayıcı bir şekilde değerlendirdiğine ve onların toplumda olumsuz algılanmasına neden olmasına dikkat çekmektedir. Wiese bu gerekçeyle, ‘Kanak Sprak’ yerine olumsuz ön değerlendirmelerden kaçınan “Mahalle Almancası” (*Kiezdeutsch*) terimini kullanmayı önermektedir. Ancak bu kavramla her ne kadar Türk gençlerinin dışlanmasının önüne geçilse de, okul başarısında ve iş hayatında, “Mahalle Almancası”ndan ziyade, dili ölçünlü konuşmayı sağlayan eğitim dilsel beceriler belirleyici olmaktadır (Herzog-Punzenberger 2017:4). Bu durum Türk gençlerinin eğitim öğretimdeki dezavantajlı durumlarını ortadan kaldırmamaktadır.

Son olarak kısaca da olsa Türk gençlerinin çok dilli olma durumlarını Wandruszka’nın tekli çok dillilik tanımına göre değerlendirecek olursak, yine bir çok dilliliğin söz konusu olduğu ancak bu çok dilliliğin de “Türkçe artı iki” şeklinde bir çok dillilik olmadığı anlaşılmaktadır. Zira tanıma göre, Türk gençleri Almanca tek dilliliğine geçiş yapmış olsalar dahi, bu dili farklı alanlarda farklı varyasyonlarıyla konuştuklarında çok dilli

sayılmaktadırlar. Ancak tek dilde çok dillilik, toplumda kolay kolay kabul görmeyecek felsefi bir çok dillilik tanımı olması nedeniyle, olsa olsa tek dilliliğe geçiş yapanların bu durumlarını gizlemeye yarayan bir savunma mekanizması olarak işlev görecektir.

5. Sonuç

İkinci, üçüncü ve dördüncü kuşak Türk gençlerinin göç koşulları ve Alman uyum politikalarının etkisi altında “Türkçe artı iki” şeklinde çok dilli olma durumlarının değerlendirildiği çalışmada, bu grubu oluşturan bireylerin genel olarak anadilini koruma ve aynı zamanda gelinen toplumun diline ve kültürüne açılarak kimliğini en az iki dilli olarak kurgulama motivasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türk gençleri dünya vatandaşı olabilmek adına okullarda verilen diğer yabancı dillerden en az birini öğrenerek, çok dilli olarak varlık sürdürme beklentisi içindedir. Ancak bu beklentinin gerçeğe dönüşmesinin düşünüldüğü bağlamı, göç ülkesi oluşturmaktadır. Buna göre Almanya her ne kadar toplumsal çok dillik kimliğini taşıyan bir ülke olsa da, Türk gençleri genellikle bir dilsel azınlığın üyeleridir ve baskın dili öğrenmeleri ve anadillerinden vazgeçmeleri yönünde güçlü bir baskı altındadır. Zira Alman ulus devleti, kendi vatandaşları adına çok dilliliği önemse de, göçmenler söz konusu olduğunda uyumlu ve tek dilli yetişen bireyler arzulamaktadır. Bu amaç doğrultusunda özellikle eğitim öğretimde uygulanan ders model ve içerikleri, göçmenlerin anadillerini dikkate almayarak, bu dilleri değersizleştirme ve yeni kuşaklara aktarılmasını engelleme yoluna gitmektedir. Böyle bir çerçevede göç geçmişi bulunan gençlerin anadillerine dayalı çok dilliliği de, bu dillerin resmi ortamlarda geçerli olmaması ya da diller pazarında dil değeri taşımaması nedeniyle, gayri resmi ve gayri meşru bir çok dillilik olarak görülmekte ve dil değinimi çerçevesinde oluşmuş farklı bir çok dillilik modeli olarak kavramsallaştırılmamaktadır. Göçmen çocukları ana dillerine dayalı çok dilli olabilseler de bu en fazla ikinci sınıf bir çok dillilik olacaktır. Zira Almanya’da çok dillik dendiğinde, Almanca artı prestij sahibi diller (İngilizce, Fransızca, İspanyolca) anlaşılmakta ve çok dillilik sadece bu yönde değer görmekte ve desteklenmektedir.

Yukarıdaki sonuçların berisinde Türk gençlerinin çok dilli olma durumlarını değerlendirmek için referans alınan maksimalist, minimalist ve tekli çok dillilik yaklaşımlarının hiç birine göre “Türkçe artı iki” şeklinde bir çok dilliliğin gerçekleşmeyeceği sonucu da ortaya çıkmıştır. Özellikle maksimalist yaklaşıma göre Türk gençlerinin çok dilli olma durumları neredeyse ihtimal dışıdır. Zira göç ülkesindeki koşullar, anadilinin sürdürülebilir olmasına izin vermemektedir. Türk gençleri bu yaklaşımın tanımına göre baskın iki dilli, çift taraflı yarım dilli ya da özellikle dördüncü kuşağa baktığımızda, Almanca tek dillidir. Şayet bu kuşaktan Almanca tek dilliliğine geçiş yapanlar, yeni anadillerinin yanında bir ya da iki yabancı dili daha koyabilmişlerse, iki ya da çok dillilerdir. Ancak bu, Türkçeden arındırılmış, Almancaya dayalı bir çok dilliliktir. Bu durumda Türk gençleri, Alman akranlarından bir adım önde olma ya da onlardan farklı olma potansiyelini değerlendiremedikleri gibi, orijinal kültürel benliklerini de koruyamamış durumdadırlar.

Çalışmanın minimalist yaklaşıma göre sonucuna bakıldığında, Türk gençlerinin maruz kaldıkları en az üç farklı dilde asgari düzeyde dil bilgisine sahip olmaları nedeniyle çok

dilli oldukları tespit edilmiştir. Ancak bu çok dillilik de, “Türkçe artı iki” modeline göre bir çok dillilik değildir. Zira bu yaklaşım L1, L2, L3 ya da Türkçe, Almanca, İngilizce gibi bir ayrıma gidilmesini temelden reddetmektedir. Buna göre Almanya’daki Türk gençlerinin çok dilliliği, farklı dillerde farklı beceri düzeylerine erişildiği, bunun da günlük yaşamı organize etmede önemli bir işlevi gördüğü “yaşam dünyasal çok dillilik” olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak göç koşullarının ürettiği bu çok dillilik türünün sosyal değeri düşük ve eğitim öğretimde dikkate alınmayan bir çok dillilik olması, bu çok dilliliğin de en azından Türkçe boyutuyla yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaşam dünyasal çok dillilik aynı zamanda bağlamsal bir çok dillilik olması ve dolayısıyla standart dilden bir sapma olması nedeniyle, Türk gençlerini, emek pazarındaki yarışta da geriye düşürmektedir. Zira okul başarısında bağlamsal değil, eğitim dilsel beceriler belirleyici olmaktadır.

Benzer bir durum minimalist yaklaşımdan çok bağımsız olmayan Wandruszka’nın tekli çok dillilik yaklaşımı için de geçerlidir. Bu yaklaşıma göre Türk gençleri herhangi bir tek dillilik durumunda da çok dilli sayıldıkları için üç dilden oluşan “Türkçe artı iki” modeli şeklinde çok dilli değildirlir. Diğer bir deyişle Türkçeden arınmış olsalar da çok dilli sayılmaktadırlar. Böyle bir çok dillilik, Türk gençlerinin Türkçelerini kaybettikleri gerçeğini gizleme işlevini görmüş olacağı gibi, konuşanlar için bir teselli olmaktan çok öteye de gitmeyecektir.

Çalışmada ortaya konan sonuçlar, son olarak dilin kimlik ve aidiyetle olan yadsınamaz ilişkisi ile birlikte düşünüldüğünde, Türk gençlerinin gerek göç toplumuna özgü olan yaşam dünyasal çok dillilikleriyle gerek Alman tek dillilikleri ya da Almancaya dayalı çok dillilikleriyle, Türkiye bağlantılı ulus-ötesi nitelikli bireyler olma özelliğini de kaybettikleri sonucu çıkmaktadır. Oysa bu gençler, “Türkçe artı iki” modeli bağlamında, anadilleriyle atalarına, Almancalarıyla uluslarına, yabancı dilleriyle dünyaya bağlı olabilirlerdi. Böylelikle geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bağı da koparmamış olabilirlerdi. Bu nedenle özellikle Almanya’da yetişen Türk gençlerinin gerek çok dilliliğin sağladığı avantajları değerlendirmeleri açısından, gerekse Türkiye’yle olan bağlarının kopmasının önüne geçilmesi açısından, “Türkçe artı iki” modelinin bir program dahiline alınması ve özellikle Türkçe anadilini destekleyici uygun dil politikalarının geliştirilmesi bir zorunluluk olarak ortada durmaktadır.

Kısaltmalar ve Kaynakça

- AKKUŞ, Reva; BRIZIC, Katarina; DE CILLIA, Rudolf (2005). *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts*. Wien: BMBWK.
- AKSAN, Doğan (1990). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*. Ankara: TDK Basımevi.
- ALBA, Richard vd. (2002). “Only English by The Third Generation? Loss and Preservation of The Mother Tongue Among The Grandchildren of Contemporary Immigrants.” *Demography*, 39/3: 467–484.
- ALLEMANN-GHIONDA, Christina (2008). “Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf.” *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. (Edt. Christina Allemann-Ghionda; Saskia Pfeiffer). Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 23-44.

- AMMON, Ulrich; MATTHEIR, Klaus J.; NELDE, Peter H. (1997). *Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas*. Tübingen: de Gruyter.
- BAUMGARTNER, Benedikt (2020). *Der Einfluss des Herkunftslandes auf den Spracherhalt. Eine komparative Untersuchung des Bilingualismus mexikanisch-, puertoricanisch- und kubanischstämmiger Bevölkerungsgruppen in den USA*. Regensburg: Papers in Linguistics.
- BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- BİCAN, Gülşat (2019). "Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52/3: 943-966.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- BLOCHER, Eduard (1982). "Zeisprachigkeit: Vorteile und Nachteile." *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. (Edt. James Swift). Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann, 17-25.
- BOSNALI, Sonel (2016). "Değinin Durumundaki Azınlık Dillerinin Sürdürümü." *Border Crossing*, 6/2: 292 – 304.
- BOURDIEU, Pierre. (1983). "Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital." *Soziale Ungleichheiten*. (Edt. Reinhardt Kreckel). Göttingen: Schwartz & Co, 183-198
- BÖLÜKBAŞ KAYA, Fatma; HANÇER, Fatma Burcu; GOLYNSKAIA, Anna (2019). "İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar." *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7/2: 98-113.
- BREDTHAUER, Stefanie (2018). "Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz." *Die Deutsche Schule*, 3: 275–286.
- BUSCH, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- CİNDARK, İbrahim (2010). *Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer "Unmündigen" als Fallstudie für die "emanzipatorischen Migranten* Tübingen :Narr.
- CUMMINS, Jim (1982). "Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese." *Bilinguale und multikulturelle erziehung* (Edt. James Swift). Würzburg, Königshausen: Neumann, 34-43.
- CUMMINS, Jim (1983). "Language Proficiency and Academic Achievement." *Current Issues in Language Testing Research*. (Edt. John Oller) Rowley, MA.: Newbury House, 108:130.
- DE HOUWER, Annick; PASCALL, Mareen (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 (2018, Eylül, 5). *Pressemitteilungen*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_329_122.html
- DIEFENBACH, Heike (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DİRİM, İnci (2010). "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." *Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. (Edt. Paul Mecheril vd.) *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturellpädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91-114.
- DİRİM, İnci; AUER, Peter (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin/New York: de Gruyter.
- EDWARDS, John V. (2004). "Foundations of Bilingualism". *The handbook of Bilingualism*. (Tej K. Bhatia; William C. Ritchie). Malden/MA: Blackwell, 7-31.
- ENTORF HORST; MINOIU ENACHE, Nicoletta (2004). *What a difference immigration law makes: PISA results, migration background, socioeconomic status and social mobility in Europe and traditional countries of immigration*. Darmstadt: Institut für Volkswirtschaftslehre.
- ESSER, Hartmut. (2006). *Sprache und integration. Die sozialen bedingungen und folgen des spracherwerbs von migranten*. Frankfurt: Campus Verlag.
- EUROPAISCHE KOMMISSION (1996). *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.

- EUROPAISCHE KOMMISSION (2008). *Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008.
- EUROPARAT (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- FERGUSON, Charles. A. (1959). “Diglossia.” *Word*, 15: 325–340.
- GOGOLIN, Ingrid (2008). *Der Monolinguale Habitus der Multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- GORDON, Milton (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- GÜNAY, V. Doğan (2015). “İki ya da çok dillilik ve Avrupa Toplumu.” *Turkophone*, 2/1: 68 – 72.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie Fit Sind Wir Für Die Vielfalt?* Wien: Ak.
- HORNBERGER, Nancy (2004). “The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7:155–171.
- HUFEISEN, Britta (2005). “Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge.” *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. (Edt. Britta Hufeisen;). Madeline Lutjeharms).Tübingen: Narr, 9–18.
- HUMMERLING, Hanneke (2019). *Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion Eine soziolinguistische Studie*. Doktora Tezi. Radboud Üniversitesi Nijmegen.
- İLERİ, Esin (2009). “1977’den Sonra Almanya’da Türkçe Dersleri ile ilgili Düzenlemeler.” *Die Gaste*, 6:10-12. <http://diegaste.de/ipad/gaste/diegaste-sayi608.html>
- İLERİ, E. (2008). “İki dilli ortamda dil edinimi ve şans eşitliği.” *Die Gaste*, 3:3-4. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi302.html>
- KASIMOĞLU, Alper 2012: Milliyetçilik ve Dil. Dil Milliyetçiliğinin Başarı ve Başarısızlıkları. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5:161-173.
- KEIM, Inken (2012). *Mehrsprachige lebenswelten: sprechen und schreiben der türkischstämmigen kinder und jugendlichen*. Narr Verlag.
- KRUMM, Hans Jürgen (2009). “Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten.” *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. (Edt. Ingrid Gogolin; Ursula Neumann). Heidelberg: Springer Verlag, 233-247.
- LEICHSERING, Tanja (2003). *Migration – Integration - Sprachkompetenz: Eine ethnologische Untersuchung im Schulmilieu der Stadt Frankfurt am Main*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1984). *Linguistisches Wörterbuch 1-2-3* Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.
- LIMBACH, Jutta (2008). “Mehrsprachigkeit.” *Die Macht der Sprache*. (Edt. Jutta Limbach, & Katharina von Ruckteschell). Langenscheidt, 28-29.
- MACNAMARA, John (1967). The Bilingual’s Linguistic Performance, *Journal of Social Issues*, 23: 58-77.
- MEYER, Bernd (2013). “Herkunftssprachen Als Kommunikative Ressource? Am Beispiel der Kommunikation im Krankenhaus.” *Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen*. (Edt. Barbara Haider). Wien: Edition Volkshochschule, 123-136.
- NELDE, Peter Hans (2003). “Mehrsprachigkeit und Schulmodelle”. *Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. (Edt. Jürgen Erfurt). Frankfurt am Main: Peter Lang, 201-247.
- ORUÇ, Şerif (2016). “Anadili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil.” *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45:279-290.
- RUMBAUT, Ruben G. (2009). “A language graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use Among Young Adult Children of Immigrants. Bilingual Education and Bilingualism.” *The Education of Language Minority Immigrants in The United States* (Edt. T. G. Wiley, J. S. Lee, & R. W. Rumberger). Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters, 35–71.

- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- SOEHN, Janina (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- UYGUR, Nermi (2001). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- WANDRUSZKA, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Verlag Piper.
- WIESE, Heike (2010). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Verlag C.H.Beck.
- YAZICI, Zeliha; TEMEL Fulya (2011). “İki dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi.” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 145 – 158.
- YILDIZ, Cemal (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- YURTTAŞ, Süleyman (2019). “Toplumsal Kimlik Okuryazarlığı” *BAİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,19/3: 825-842.