



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Almanya’da Yaşayan Türklerin Kuşaklararası Farklılaşan İki
Dillilik Deneyimleri**

Doktora Tezi

Banu Demirbaş

Eylül 2025



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Almanya’da Yaşayan Türklerin Kuşaklararası Farklılaşan İki
Dillilik Deneyimleri**

Doktora Tezi

Banu Demirbaş

Danışman

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Eylül 2025

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Banu Demirbaş tarafından hazırlanan “Almanya’da Yaşayan Türklerin Kuşaklararası Farklılaşan İki Dillilik Deneyimleri" başlıklı bu Doktora Tezi, Sosyoloji Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Kenan Çağan
Samsun Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Yaman
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Polat
Boğaziçi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Elyesa Koytak
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/09/ 2025

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Banu Demirbaş

ÖZET

Almanya’da Yaşayan Türklerin Kuşaklararası Farklılaşan İki Dillilik

Deneyimleri

Demirbaş, Banu

Doktora Tezi, Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Eylül 2025

Bu araştırma, Almanya’da yaşayan Türklerin kuşaklararası farklılaşan iki dillilik deneyimlerini incelemek amacıyla Hamburg ve Köln şehirlerinde yürütülmüştür. Çalışma, 1961 tarihli Türkiye-Almanya İşgücü Anlaşması sonrasında Almanya’ya göç eden ikinci ve üçüncü kuşak bireylerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yakınsayan paralel karma desen ile tasarlanmış; nicel veriler 927 katılımcıdan anket yoluyla, nitel veriler ise 42 derinlemesine görüşmeden elde edilmiştir. Veriler JASP ve MAXQDA 24 yazılımlarıyla analiz edilmiş, bulgular ortak gösterim tabloları aracılığıyla bütünleştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler ortak değerlendirildiğinde; ebeveynin doğum yeri, göçü başlatan kuşak ve yaşanan şehir gibi değişkenlerin, Türkçenin kullanımı ve aktarım biçimlerinde belirgin eğilimler ortaya koyduğunu göstermiştir. Aile faktörü, Türkçenin kuşaklararası aktarımında en belirleyici unsur olarak öne çıkmış; ebeveynlerden en az birinin Türkiye doğumlu olması, çocukların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerini güçlendirmiştir. Köln’de Türkçenin ve iki dilliliğin daha güçlü korunduğu, Hamburg’da ise Almancaya yönelimin belirginleştiği saptanmıştır. Araştırmada “tersine dil aracılığı”, “döngüsel dil kaybı” ve “kültürel kod örgüsü” kavramları geliştirilmiştir. Bulgular, iki dilliliğin kimlik, aidiyet ve kültürel süreklilikle iç içe geçmiş çok katmanlı bir toplumsal olgu olduğunu göstermiştir. Sonuçlara dayalı olarak geliştirilen politika önerileri; aile temelli ana dili farkındalık seminerleri, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin zorunlu statüye alınması, yerel kurum ve camilerle iş birlikleri, YTB’nin Almanya’da temsil ofisi açması, kültürel etkinliklerin ve medya içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve Türk-Alman akademik iş birliklerinin saha temelli araştırmalarla genişletilmesi yönündedir. Bu adımların hayata geçirilmesiyle Türkçenin kamusal görünürlüğüne artacağı ve iki dilliliğin sürdürülebilirliğine somut katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Diasporası, İki Dillilik, Kuşak, Karma Yöntem, Dil Sosyolojisi

ABSTRACT

Intergenerational Differentiated Bilingualism Experiences of Turkish People Living in Germany

Demirbaş, Banu

Ph.D. Thesis, Department of Sociology

Supervisor: Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

September 2025

This study investigates the intergenerationally differentiated experiences of bilingualism among the Turkish community living in Germany, based on fieldwork conducted in Hamburg and Cologne. The research focuses on second- and third-generation individuals whose families migrated to Germany following the 1961 bilateral labor agreement between Turkey and Germany. Designed with a convergent parallel mixed-methods approach, the study collected quantitative data from 927 participants through a survey and qualitative data from 42 in-depth interviews. Quantitative and qualitative data were analyzed using JASP and MAXQDA 24 software, and the findings were integrated through joint display tables. The integrated analysis revealed that variables such as parents' birthplace, the initiating generation of migration, and place of residence shaped distinct tendencies in the use and transmission of Turkish across generations. The family factor emerged as the most influential determinant in maintaining intergenerational language continuity; having at least one parent born in Turkey significantly strengthened children's comprehension and expression skills in Turkish. It was observed that Turkish and bilingualism were more strongly preserved in Cologne, whereas a greater tendency toward German language dominance was evident in Hamburg. The study introduced the conceptual notions of "reverse language mediation," "cyclical language loss," and "cultural code weaving." The findings demonstrate that bilingualism is not merely a linguistic transition but a multilayered social phenomenon intertwined with identity, belonging, and cultural continuity. Based on the results, several policy recommendations were proposed, including family-oriented mother tongue awareness programs, the institutionalization of Turkish and Turkish Culture courses, collaboration with local organizations and mosques, establishing a YTB representative office in Germany, expanding cultural and media initiatives, and strengthening Turkish-German academic collaborations through field-based research. Implementing these measures is expected to enhance the public visibility of the Turkish language and contribute to the long-term sustainability of bilingualism.

Keywords: Turkish Diaspora, Bilingualism, Generation, Mixed Methods, Language Sociology

ÖNSÖZ

Öğrencilik sürecim boyunca edindiğim bilgi, deneyim ve değerler, bugünkü akademik yolculuğumun şekillenmesinde belirleyici oldu. Bu sürecin en önemli dönüm noktalarından biri, bir yıllık yurt dışı araştırma sürecimi mümkün kılan 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı desteğidir. Bu değerli destek için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) en içten teşekkürlerimi sunarım. TÜBİTAK'ın sağladığı olanak, çalışmama uluslararası bir boyut kazandırmış, araştırmamın bilimsel niteliğini güçlendirmiş ve kişisel gelişimime önemli katkılar sağlamıştır.

Bu süreçte, çalışma konumun oldukça belirsiz olduğu ve sürecin sancılı başladığı ilk günlerden itibaren desteğini daima hissettiğim; bilgi birikimine, rehberliğine ve insani değerlerine duyduğum en derin saygıyla değerli hocam Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın'a en içten dileklerimle teşekkür ederim. Bana gece gündüz demeden destek oldu, her ihtiyaç duyduğumda yalnızca bir telefon uzağımdaydı. Tezimin saha süreci için Almanya'ya gittiğimde de beni hiçbir zaman yalnız bırakmadı; hafta içi, hafta sonu demeden hem literatürde hem metodolojide hem de saha sürecinde desteğini ve güvenini her an hissettirdi. Özellikle araştırmanın nicel naliz sürecinde sağladığı katkılar ve gerçekleştirdiğimiz çevrim içi görüşmeler, ufkumu açtı; araştırmaya olan inancımı ve motivasyonumu artırdı. Ne zaman kararsız kalsam, danışabileceğim ve doğru yönlendireceğinden emin olduğum bir hocamın varlığını bilmek bana her zaman güç verdi. Onun desteği ve rehberliği bu tezin her aşamasında olduğu gibi, akademik bakış açımın ve araştırma disiplininin de temel taşlarını oluşturdu. Kendisine duyduğum minnetin bir ifadesi olarak; bana aşıladığı her motivasyon ve rehberlik, bundan sonraki akademik yolculuğumda daha iyisini yapma azmimin en güçlü teminatı olacaktır.

Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Fatih Yaman ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Polat, bu yolculukta bilgi ve tecrübeleriyle bana yön vererek, katkılarıyla tez sürecimin şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiler. Süreç boyunca paylaştıkları yapıcı eleştirileri, yol gösterici önerileri ve destekleyici yaklaşımları, araştırmamın bilimsel niteliğini ve metodolojik sağlamlığını güçlendirdi. Akademik

birikimlerinden faydalanma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissediyorum. Kendilerine içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma jürimde yer alarak çalışmamı titizlikle değerlendiren ve değerli görüşleriyle katkı sunan Prof. Dr. Kenan Çağan'a ve Dr. Öğr. Üyesi Elyesa Koytak'a teşekkür ederim. Her iki hocamın da araştırmamın kuramsal çerçevesinin güçlenmesine, bulguların yorumlanmasına ve metnin olgunlaşmasına yönelik yapıcı değerlendirmeleri, tezimin nihai hâlini kazanmasına önemli katkılar sağladı. Akademik birikimlerinden faydalanmak benim için değerli bir deneyim oldu.

Hamburg Üniversitesinden aldığım davet mektubu ile 1 Eylül 2024 - 31 Ağustos 2025 tarihlerini kapsayan bir yıllık dönemde desteğini esirgemeyen ve hem akademik hem de kişisel anlamda bana ilham veren Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin'e en derin teşekkürlerimi sunarım. Yalnızca araştırma sürecimde yol gösterici olmakla kalmayıp, farklı bir ülkede akademik hayata uyum sağlamam, kültürel açıdan zenginleşmem ve kendimi geliştirmem için de değerli katkılar sundu. Misafirperverliği, teşvik edici yaklaşımı ve her daim hissettirdiği güven ve samimiyet, bu deneyimi benim için unutulmaz ve verimli kıldı. Ayrıca düzenlenen kolokyumlara katılma fırsatı vererek, akademik tartışmalara aktif olarak dahil olmamı, farklı bakış açılarıyla zenginleşmemi ve diğer doktora öğrencilerinin çalışmalarını dinleyip değerlendirme olanağı bulmamı sağladı. Bu süreçte, doktora grubundaki kolokyum arkadaşlarımdan yapıcı yorumları, fikir paylaşımları ve samimi destekleri hem akademik ufkumu genişletti hem de bu deneyimi daha anlamlı kıldı. Kendilerine yürekten teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarını uzun süredir ilgi ve hayranlıkla takip ettiğim, Hamburg Üniversitesine geldikten sonra tanışma fırsatı bulduğum Prof. Dr. Bernhard Nauck ve Prof. Dr. Ingrid Piller'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Nazik yaklaşımları, paylaştıkları değerli bilgiler ve ilham verici sohbetleri, akademik vizyonumu zenginleştirdi ve araştırma perspektifime yeni ufuklar kazandırdı. Aile, kuşak ve sosyolinguistik alanlarındaki çalışmalarını ilgiyle okuduğum değerli hocalarımla yüz yüze gelmek, onlarla tanışmak ve bir yıl boyunca keyifli bir süreç geçirmek, benim için eşsiz ve unutulmaz bir deneyim oldu.

Süreç boyunca verdikleri destekle çalışmamı daha güçlü sürdürmeme katkı sağlayan Hamburg Eğitim Ataşesi Lütfi Dede'ye, Köln Eğitim Ataşesi Dr. Muhterem Dilbirliği'ne ve Hamburg Aile ve Sosyal Hizmetler Ataşesi Sümeyye Lambrecht'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Hamburg ve Köln'de bulunduğum süre boyunca araştırma verilerimin toplanmasına katkı sağlayan camii ve camii dernekleri ile tüm sivil toplum kuruluşlarına teşekkür ederim. Bana Türkiye'deymişim gibi hissettirerek Almanya'yı evim haline getiren başta Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, DİTİB ve IGMG olmak üzere tüm kurum ve kuruluşlar, verdikleri destek ve duydukları güvenle motivasyonumu daima yüksek tuttular. Avrupa'daki Türk toplumu için büyük önem taşıyan iki dillilik ve ana dili konusunu toplumsal bir mesele olarak ele almaları; değerli görüşmeleriyle bakış açımın gelişmesine ve saha dinamiklerini aşmama önemli katkılar sundu. Katkıların sahadaki en somut ve anlamlı yansıması, Hamburg ve Köln'deki Türk halkının desteğinde görüldü. Zira araştırmanın gerçek mimarları Hamburg ve Köln'deki Türk halkıdır. Samimi yaklaşımları, içten destekleri ve paylaştıkları yaşam deneyimleriyle akademik yolculuğumun en anlamlı parçası oldular. Hepsine gönülden teşekkür ederim; gösterdikleri ilgi ve samimiyeti ömrüm boyunca unutmayacağım.

Araştırma Görevlisi olarak görev yaptığım, kendileriyle çalışmaktan büyük keyif aldığım Samsun Üniversitesi Sosyoloji Bölümüne; özellikle bir yıllık yurt dışı sürecimin verimli geçmesi için gerekli motivasyonu ve desteği sağladıkları için teşekkür ederim. TÜBİTAK desteğini alarak yurt dışına gideceğimin kesinleştiği ilk günden itibaren gösterilen güven ve sağlanan akademik destek, bu dönemi benim için çok daha anlamlı ve üretken kıldı.

Sevgili meslektaşım ve kıymetli arkadaşım Araştırma Görevlisi Belçim Öztürk'e, hem Türkiye'deki hem de Almanya'daki sürecimde bana verdiği destek için en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin deneyimleri ve hayata dair geniş bakış açısı, bu tezde karşılaştığım bazı kırılma noktalarına farklı bir perspektiften yaklaşmamı sağladı. Onunla gerçekleştirdiğimiz telefon görüşmeleri, Türkiye ve Almanya arasında kurduğumuz köprünün somut bir yansıması niteliğindedir. Bu süreçte bana güç veren bir diğer değerli meslektaşım, Araştırma Görevlisi Mücahit Arıkan'dı. Gerek akademik konularda paylaştığı yapıcı fikirleri gerekse motive edici

desteğiyle karşılaştığım zorlukları aşmamda önemli bir rol oynadı. Her iki meslektaşım da bu uzun süreci yalnız yrmememi sağladılar; destekleriyle uzakları yakın ettiler. İyi ki varlar.

Doktora sınıfından arkadaşım, meslektaşım ve bu süreçte benimle aynı yolu yürüyen, tez yazarken karşılaştığımız her zorlukta birlikte çözüm aradığımız değerli yol arkadaşım Araştırma Görevlisi Meryem Sarıköse'ye çok teşekkür ederim. Birlikte güzel işler başaracağımıza ve birbirimizle gurur duyacağımıza yürekten inanıyorum. Akademik dayanışmamızın yanında, beni duygusal olarak da destekleyen dostluklar bu sürecin en kıymetli ynyd. Lisans yıllarından beri yanımda olan, sunduğu desteği ve yapıcı yorumlarını asla unutmayacağım canım arkadaşım Sevda Dilek'e de içten teşekkür ederim. Onun varlığı bu süreci daha anlamlı hale getirdi.

Her anımda yanımda olan, sayısız fedakrlıkları ve koşulsuz sevgisiyle hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili aileme en derin teşekkürlerimi sunarım. Hayatım boyunca attığım her adımda yanımda olmaları, inancımı tazeleyen sözleri ve zor zamanlarımda verdikleri g, bugünlere gelmemde en büyük dayanağım oldu. Bugün bulunduğum konumu, başarılarımı ve yarınlara dair kurduğum hayalleri, bana inanan, destekleyen ve sevgisini daima hissettiren anneme, babama, ağabeyime ve kardeşlerime borçlu olduğumu yürekten ifade etmek isterim. Bundan sonraki her adımda, onların gurur duyacağı işler yapmayı ve varlıklarını daima yanımda hissetmeyi diliyorum.

Teşekkürün en büyüğü bana kimliğimi, dilimi, kültürümü ve değerlerimi armağan eden, bayrağı altında yaşamaktan gurur duyduğum lkeme... Bana sağladığı TÜBİTAK desteğiyle bir yıllık yurt dışı araştırma sürecimi mümkün kıldığı ve bu sayede akademik gelişimime önemli katkılar sunduğu için minnettarım. Yurt dışında bulunduğum süre boyunca, Türkiye'nin yalnızca coğrafi sınırlarıyla değil; tarihi mirası, kültürel zenginliği, insani değerleri ve dünyanın dört bir yanına uzanan güçlü bağlarıyla bildiğimizden çok daha büyük bir ülke olduğunu her fırsatta hissettim. Ülkeme değer katmayı ve onun gurur duyacağı işler yapmayı en büyük hedefim olarak görüyorum. Bu alışma o hedefe atılmış anlamlı bir adım olma umuduyla hazırlandı. Faydalı olmasını dilerim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
1.GİRİŞ	1
1.ALMANya'DAKİ TÜRK TOPLUMUNUN TARİHSEL YOLCULUĞU	6
1.1. Türk Dış Göçü	6
1.2. Federal Almanya'ya Göç	8
1.3. Misafirlikten Kalıcı Kimliğe	15
2. KUŞAKLARARASILIK	21
2.1. Klasik Sosyolojide Kuşak Kavramının Kökenleri	21
2.2. Kuşak Sosyolojisi ve Erken Modern Yaklaşımlar	23
2.3. Çağdaş Sosyolojide Kuşak ve Kuşaklararasılık	27
2.3.1. Birinci Kuşak: Misafir İşçiler	31
2.3.2. İkinci Kuşak: Kökler ve Kimlik Arayışı	35
2.3.3. Üçüncü ve Sonraki Kuşaklar: Entegrasyon ve Çeşitlilik	38
3. EĞİTİM VE DİL	43
3.1. Almanya'nın Eğitim Sistemi	43
3.2. Almanya'da Ana Dili Dersi Uygulamaları ve Türk Çocuklarının Durumu	47
3.2.1. Bavyera Modeli	55
3.2.2. Berlin Modeli	56
3.2.3. Günümüzde Ana Dili Eğitimine Yönelik İki Farklı Model	58

3.3.	Almanya Eğitim Sisteminde Tek Dilli (Monolingual) Habitus	61
4.	İKİ DİLLİLİĞİN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLERİ.....	64
4.1.	Dil, Toplum ve Kültür	64
4.2.	Kültürlerarası İletişim.....	67
4.3.	Kültürleşme	69
4.4.	İki Kültürlülük ve İki Kültürlü Kimlik.....	73
4.5.	İki Dillilik.....	75
4.5.1.	İki Dilliliğin Boyutları	78
4.5.2.	İki Dilli Bireylerin Dil Seçimi	80
4.5.3.	Dil Kayması	82
4.5.4.	Ailenin Dil Seçimi.....	89
4.6.	Kod Değiştirme (Code-Switching).....	93
4.7.	Dillerarası Geçişlilik (Translanguaging)	95
4.8.	Kanak Sprak'tan KiezDeutsch'a	97
5.	METODOLOJİ.....	102
5.1.	Araştırmanın Konusu, Amacı ve Hedefi	102
5.2.	Araştırmanın Yöntemi	114
5.2.1.	Nicel Araştırma Süreci.....	115
5.2.2.	Nitel Araştırma Süreci	118
5.3.	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	120
5.4.	Geçerlilik ve Güvenirlik	124
5.4.1.	Nicel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	124
5.4.2.	Nitel Araştırmanın Güvenirliği ve İnanırlılığı.....	126
5.5.	Araştırmanın Sınırlılıkları	128
5.6.	Sahada Olmak: Dinamikler ve Gözlemler	129
5.6.1.	Saha Öncesi Planlama ve Hazırlık Süreci	129

5.6.2. Hamburg'daki Saha Süreci	129
5.6.3. Köln'deki Saha Süreci	133
6.BULGULAR.....	135
6.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular.....	135
6.1.1. Sosyodemografik Arka Plan	135
6.1.2. Kuşaklararası İletişimde İki Dillilik Pratikleri	150
6.1.3. Yaşanan Şehre Göre İki Dillilik ve Dil Kullanım Örüntüleri	162
6.1.4. Türkçeyi Anlama ve İfade Etme Güçlükleri: Sosyokültürel Boyutlar	179
6.1.5. Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Faktörleri Arasındaki Korelasyon.....	181
6.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular	214
6.2.1. Demografik Bilgiler	215
6.2.1.1. Hamburg'da Yapılan Görüşmeler	215
6.2.1.2. Köln'de Yapılan Görüşmeler	217
6.2.2. Görünmez Bariyer: Bir Dili Olmadan Yaşamak	218
6.2.3. Göçün Çocukları: İkinci ve Üçüncü Kuşağın Dil Yolculuğu	224
6.2.3.1. Okul İçinde Bir Ana Dili: Türkçeye Yönelik Kurumsal Tepkiler	228
6.2.3.2. Dil Aracısı Olmak: Sorumluluğun Gölgesindeki Duygular	234
6.2.4. Gündelik Hayatın Dili: Duyguların Türkçesi, Akılın Almancası.....	238
6.2.5. Türkçe ile Hissetmek, Almanca ile Düşünmek.....	242
6.2.6. Duygunun Dili Türkçe, Mesafenin Dili Almanca.....	245
6.2.6.1. Duyguların ve Kimliğin Dili: Türkçeye Simgesel Bir Bakış	247
6.2.6.1.1. Kimlik ve Aidiyet.....	248
6.2.6.1.2. Duygusal Bağlar ve Dil	249
6.2.6.1.2. Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı	250
6.2.7.1. Bir Otoban Gibi: Almancada Süreklilik ve Mesafe.....	251
6.2.7.1.1. İşlev ve Kullanım	252
6.2.7.1.2. Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı	254
6.2.7.1.3. Kimlik ve Aidiyet.....	255
6.2.8. Kimlikler Arasında Geçiş: İki Dilliliğin Çifte Yüzü.....	256

7.2.9. İki Dilli Gündelik Hayat ve Yabancı Kelimeler	263
7.2.9.1. Dil Karışımının Gücü: İki Dili Avantaja Çevirmek	265
7.2.9.2. Dil Karışımına Yönelik Endişeler ve Olumsuz Algılar.....	268
7.2.10. Dil ve Kimlik: Bireysel ve Toplumsal Boyutlar.....	273
7.2.10.1. Bir Kimlik Meselesi Olarak Ana Dili Korumak	273
7.2.10.2. Bir Kabul Meselesi Olarak Çoğunluk Diline Uyum Sağlamak.....	279
7.2.11. Dil Kaybı, Kültür Kaybı: Kimliğin İncelen Sınırları	285
7.2.11. Türkçenin Almanya'daki Seyri: Mevcut Durum ve Geleceğe Dair Stratejiler	292
7.2.11.1. Türkçeyi Yaşatan Güçler: Devlet Politikaları ve Toplumun Rolü....	292
7.2.12.2. Köklerini Sürdürmek: Türkçenin Yaşatılmasında Sosyo-Kültürel Etkenler	298
7.2.13. Bir Dili Yaşatmak: Türkçenin Kuşaklararası Aktarımı	303
7.2.13.1. Olumlu Deneyimler ve Destekleyici Etkenler.....	304
7.2.13.2. Olumsuz Deneyimler ve Karşılaşılan Zorluklar	309
7.2.14. “Buradayız ve Gitmiyoruz”: Türkçeye Yönelik İlginin Yeniden İnşası....	314
7.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırmalı Analizi	320
8. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	333
8.1. Geliştirilen Kavramlar	339
8.2. Politika Önerileri	340
KAYNAKÇA	346

TABLÖLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1: Almanya'daki Türk vatandaşlarının yaş gruplarına göre dağılımı	14
Tablo 2: Almanya Eğitim Sistemi	44
Tablo 3: Bağlamlara Göre Çoğunluk (H) ve Azınlık (L) Dili Kullanımı.....	82
Tablo 4: Dil Bakımı ve Dil Kaybı	85
Tablo 5: Demografik Bilgiler	135
Tablo 6: Türkiye ve Almanya'da Geçirilen Sürelerin Dağılımı.....	138
Tablo 7: Anne, Baba ve Eşin Doğum Yerlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı....	139
Tablo 8: Anne, Baba ve Eşin Ana Dillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	140
Tablo 9: Eşin Uyuğu.....	141
Tablo 10: Vatandaşlık, Aidiyet ve Dil Yeterliliği Dağılımı	143
Tablo 11: En İyi Bilinen Dil İle Vatandaşlık Durumu ve Aidiyet Hissedilen Ülke Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-Kare Analizi	144
Tablo 12: Anne ve Babanın Eğitim Durumu ile Almanca Bilme Seviyesi.....	145
Tablo 13: Eğitim Düzeyine Göre Eğitimin Alındığı Ülke	148
Tablo 14: Üst Kuşak ile Kurulan İletişim Dili	150
Tablo 15: Kuşak İçi İlişkilerde İletişim Dili	152
Tablo 16: Alt Kuşaklarla İlişkilerde İletişim Dili.....	154
Tablo 17: Göçü Başlatan Kuşağa Göre Çeşitli Sosyal ve Bireysel Durumlarda Dil Kullanımına Yönelik Ki-Kare Analizi	156
Tablo 18: Doğum Yerine Göre Türkiye'ye Geri Dönme İsteğine Yönelik Ki-Kare Analizi.....	157
Tablo 19: Göçü Başlatan Kuşağa Göre Türkiye'ye Geri Dönme İsteğine Yönelik Ki-Kare Analizi.....	162
Tablo 20: Yaşanan Şehre Göre Katılımcıların Dil Yeterliliğine Yönelik Ki-Kare Analizi	163
Tablo 21: Yaşanan Şehre Göre Katılımcıların Okullarda Türkçe Dersi Alma Durumuna Yönelik Ki-Kare Analizi.....	163
Tablo 22: Yaşanan Şehre Göre Türkiye'ye Bağlı Kurumlardan Türkçe Dersi Alma Durumuna Yönelik Ki-Kare Analizi.....	166
Tablo 23: Türkiye'ye Bağlı Resmî Kurumlardan Alınan Türkçe Dersi	167
Tablo 24: Yaşanan Şehre Göre Üst Kuşak ile Kurulan İletişim Diline Yönelik	168
Tablo 25: Yaşanan Şehre Göre Kuşak İçi İle Kurulan İletişim Diline Yönelik Ki-Kare Analizi.....	169
Tablo 26: Yaşanan Şehre Göre Alt Kuşak İle Kurulan İletişim Diline Yönelik Ki-Kare Analizi.....	171
Tablo 27: Yaşanan Şehre Göre Türkçe Medya ve Kültürel Faaliyetlere Katılım Durumunun Ki-Kare Analizi.....	174

Tablo 28: Yaşanan Şehre Göre Dua ederken/ Manevi Bir Dilekte Bulunurken Kullanılan Dilin Ki-Kare Analizi.....	176
Tablo 29: Faktör Analizi.....	179
Tablo 30: Türkçe Anlama ve İfade Etme Faktörleri Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayısı.....	182
Tablo 31: Yaş Grubu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi.....	182
Tablo 32: Mezuniyet Durumu ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi.....	184
Tablo 33: Medeni Durum ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” Faktörleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi	186
Tablo 34: Yaşanan Şehre Göre “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” Faktörü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi	188
Tablo 35: Annenin ve Babanın Doğum Yeri ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” Faktörleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi.....	189
Tablo 36: Anneyle Kurulan İletişim Dili ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	192
Tablo 37: Babayla Kurulan İletişim Dili ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi	194
Tablo 38: Annenin Eğitim Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi	196
Tablo 39: Babanın Eğitim Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi	198
Tablo 40: Türkçe Dersi Alma Durumuna Göre “Türkçe Anlamakta Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmekte Zorlanma” Faktörü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi.....	200
Tablo 41: Türkçe Medya ve Kültürel Faaliyet İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmekte Zorlanma” Faktörü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi.....	202
Tablo 42: Türkiye’de ve Almanya’da Yaşama Süresi ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi	205
Tablo 43: Aidiyet Duyulan Ülke “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	208
Tablo 44: Türkiye’ye Seyahat Etme Sıklığı ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi	210
Tablo 45: Türkiye’ye Geri Dönme İsteği ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi.....	212

Tablo 46: Hamburg’da yapılan görüşmelerin katılımcı bilgileri	215
Tablo 47: Köln’de yapılan görüşmelerin katılımcı bilgileri	217
Tablo 48: Ebeveynin Doğum Yeri ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi	322
Tablo 49: Ebeveynlerin Almanca Dil Yetersizliğinin Kuşaklara Yansıması	323
Tablo 50: Ebeveynlerin Eğitim Seviyesi İle Çocukların Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki	325
Tablo 51: Evlilik Yoluyla Oluşan Kültürel Çeşitliliğin Türkçe Kullanımına Etkisi	326
Tablo 52: Aile İçi İletişimde Duygu Dili Olarak Türkçenin Kullanımı	327
Tablo 53: Aidiet Duygusu İle Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi	328
Tablo 54: Okulda Türkçe Dersi Alma Durumu ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Arasındaki İlişki	329
Tablo 55: Türkçe Dersi Alınan Kurum ve Kuruluşlar	330
Tablo 56: Türkiye’ye Seyahat Sıklığı ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi	331
Tablo 57: Türkçe Medya Faaliyetlerini Takip Etme ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etme Arasındaki İlişki	332

ŞEKİLLER

Şekil 1: MAXQDA 24 Kod- Tema- Ana Tema Örneği.....	119
Şekil 2: Yaş Grubu İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	183
Şekil 3: Mezuniyet Durumu İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” faktörü arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	185
Şekil 4: Medeni Durum ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” Faktörleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizini Gösteren Şekil	186
Şekil 5: Yaşanan Şehir ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” faktörü arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	188
Şekil 6: Annenin Doğum Yeri İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	189
Şekil 7: Babanın Doğum Yeri İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	190
Şekil 8: Anneyle Kurulan İletişim Dili İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	192
Şekil 9: Babayla Kurulan İletişim Dili İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	195

Şekil 10: Annenin Eğitim Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	197
Şekil 11: Babanın Eğitim Durumu ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	199
Şekil 12: Okuldan Türkçe Dersi Alma Durumu ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	201
Şekil 13: Türkiye'ye Bağlı Resmi Bir Kuruludan Türkçe Dersi Alma Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli.....	201
Şekil 14: Türkiye’de Yaşama Süresi ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi.....	206
Şekil 15: Almanya’da Yaşama Süresi ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi.....	206
Şekil 16: Aidiyet Duyulan Ülke “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	209
Şekil 17: Türkiye’ye Seyahat Etme Sıklığı ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	211
Şekil 18: Türkiye’ye Geri Dönme İsteği ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli	213
Şekil 19: Göç Deneyimi	219
Şekil 20: Dil Öğrenme Süreci	225
Şekil 21: Okulda Türkçe: Yasaklı Bir Kimlik	229
Şekil 22: Dil Aracısı Olmak: Sorumluluğun Gölgesindeki Duygular	235
Şekil 23: İletişim Kolaylığı ve Dilsel Tercihler.....	239
Şekil 24: İki Dilliliğin Duygusal İfade Farklılıkları.....	242
Şekil 25: Türkçeye Yüklenen Anlamlar: Simgesel Temsiller.....	247
Şekil 26: Almancaya Yüklenen Anlamlar: Simgesel Temsiller	252
Şekil 27: İki Dilliliğin Avantajları ve Dezavantajları: Sosyal ve Kültürel Boyutlar ..	257
Şekil 28: Yabancı Dilde Kelime Kullanımı: Nedenler ve Sonuçlar	264
Şekil 29: Türkçenin Bireysel ve Toplumsal Kimlik İnşasındaki Rolü	274
Şekil 30: Almancanın Bireysel ve Toplumsal Kimlik İnşasındaki Rolü	279
Şekil 31: Ana Dili Kaybetmenin Sonuçları.....	286
Şekil 32: Türkçenin Gelişimine Katkıda Bulunan Resmi ve Sivil Yapılar	293
Şekil 33: Türkçenin Korunması ve Sürdürülmesinde Rol Oynayan Unsurlar	299
Şekil 34: Türkçenin Kuşaklararası Aktarımı Konusundaki Düşünceler	304
Şekil 35: Türkçeye Yönelik İlginin Artması İçin Belirtilen İhtiyaç ve Beklentiler	315

1. GİRİŞ

1961 yılında Federal Almanya ile Türkiye arasında imzalanan iş gücü antlaşması sonucunda Türk vatandaşları yoğun biçimde Almanya'ya göç etmişlerdir. Başlangıçta “misafir işçi” olarak geçici süreyle planlanan bu göç hareketi ilerleyen yıllarda aile birleşimi, sosyoekonomik fırsatlar ve işçilerin yerleşik düzene geçmesiyle kalıcı bir nitelik kazanmıştır. Zaman içinde ikinci ve üçüncü kuşakların doğmasıyla birlikte ise Türk toplumu Almanya'da köklü bir diaspora haline gelmiştir.

Göçün ilk yıllarında Türkçe, göçmen topluluk içinde baskın bir iletişim dili olarak konumlanırken Almanca, iş ve kamusal yaşamla sınırlı bir ikinci dil olarak kullanılmıştır. Bu dönemde ve göçün ilerleyen yıllarında Almanca bilmeyen yetişkinlerin günlük yaşamda karşılaştıkları resmi işlemler, sağlık hizmetleri veya eğitimle ilgili konularda, çoğunlukla çocuklar ya da Almanca bilen yakınları aracılığıyla dil desteği almaları yaygın bir durumdu. Bu dil aracılığı süreci, çoğu zaman çocukların aile içinde “tercüman” rolü üstlenmesi şeklinde gerçekleştirmiş, böylece erken yaşta sorumluluk ve toplumsal etkileşim deneyimleri kazanmalarına yol açmıştır. Ancak aradan geçen altmış yıl içinde bu dengede önemli bir değişim yaşanmış, günümüzde genç kuşaklarda Almanca baskın, Türkçe ise geri planda kalan bir miras dil haline gelmiştir. Bu durum, iki dillilik olgusunun yön değiştirmesine yol açarken, dil kaybı, kültürel kopma ve aidiyet duygusunun zayıflaması gibi sorunları da beraberinde getirmiştir.

Almanya'daki Türk toplumunun eğitim sürecini kuşaklar temelinde ele almak, mevcut sorunların tarihsel arka planını anlamak açısından önemlidir. İlk kuşağın Almanya'ya geldikten sonra en temel sorunlarından biri Almanca iken ikinci kuşak olan okul çağında Almanya'ya gelen çocuklar, dil yetersizliği ve uyum güçlükleri nedeniyle eğitimde dezavantajlı bir konuma düşmüştür. Bu sorunlar tam anlamıyla çözülemeden üçüncü kuşağın da varlığından söz edilmesi ve evde sınırlı düzeyde Türkçe, okulda ise tamamen Almanca konuşulması, kimlik karmaşasını derinleştirmiş ve kültürel aidiyet duygusunu zayıflatmıştır. Böylece eğitim alanında yaşanan güçlükler, akademik başarıyla sınırlı kalmayıp, kimlik inşası ve toplumsal uyum süreçlerini de doğrudan etkilemiştir.

Bu bağlamda iki dillilik, dilsel bir yeterlilik meselesinin ötesinde kimlik, kültürel aidiyet ve toplumsal görünürlükle de doğrudan ilişkili bir olgudur. Türk diasporasında kuşaklararası iki dillilik deneyimlerinin incelenmesi hem dilin sürdürülebilirliğini etkileyen dinamikleri hem de kültürel aktarım süreçlerini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Çalışmanın temel amacı, Almanya'nın Hamburg ve Köln şehirlerinde yaşayan Türklerin kuşaklararası iki dillilik deneyimlerini incelemektir. Araştırma bu deneyimlerin nasıl şekillendiği sorusuna yanıt aramaktadır.

Araştırma karma yöntem yaklaşımıyla ve yakınsayan paralel karma desen ile yürütülmüştür. Bu kapsamda nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Nicel veriler, 927 kişilik geniş bir örneklemden anket aracılığıyla elde edilmiş; nitel veriler ise 42 katılımcıyla (Hamburg'da 22, Köln'de 20 kişi) yapılan derinlemesine bire bir görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde JASP programı, nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 24 yazılımı kullanılmıştır. Araştırmanın saha süreci, bir yıl boyunca Almanya'nın Hamburg ve Köln şehirlerinde yürütülmüştür. Bulgular, kuşaklararası dil kullanım biçimleri, dil tercihleri, duygusal dil bağlamı, kimlik algısı ve gündelik yaşam pratiklerinde iki dilliliğin hem yaşanan şehir hem de göçü başlatan kuşak temelinde anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuş; nitel bulgular da bu durumu anlamlandırmıştır.

Araştırma yedi ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Almanya'daki Türk toplumunun tarihsel yolculuğu ele alınmakta; ikinci bölümde kuşaklararasılık olgusu tartışılmaktadır. Üçüncü bölüm, eğitim ve dil ilişkisine odaklanırken; dördüncü bölümde iki dilliliğin kavramsal ve kuramsal temelleri sunulmaktadır. Beşinci bölümde araştırmanın metodolojisi ayrıntılı biçimde açıklanmakta; altıncı bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Son bölüm ise sonuç, tartışma ve politika önerilerine ayrılmıştır.

Almanya'daki Türk Toplumunun Tarihsel Yolculuğu başlıklı birinci bölüm ele alınırken *"Türk dış göçü"*, *"Federal Almanya'ya göç"* ve *"Misafirlikten kalıcı kimliğe"* alt başlıkları esas alınmıştır. Bu başlıklar, göç sürecinin kronolojik gelişimini ve kuşaklar boyunca yaşanan sosyokültürel dönüşümleri anlamak açısından kritik bir çerçeve

sunmaktadır. Türk dış göçü başlığı, göçün Türkiye'nin sosyoekonomik ve politik dinamikleriyle ilişkisini ortaya koyarak araştırmanın bağlamını güçlendirmektedir. Federal Almanya'ya göç başlığı, iki ülke arasındaki iş gücü anlaşmaları ve ilk göç dalgasının koşullarını analiz ederek, Türkçe-Almanca dil ilişkilerinin başlangıç noktasını belirlemektedir. Misafirlikten kalıcı kimliğe ise, geçici olacağı varsayılan göçün nasıl kalıcı bir yerleşime dönüştüğünü, bu süreçte oluşan diaspora yapısını ve dil ile kimlik üzerindeki etkilerini irdeleyerek araştırmanın kuşaklararası iki dillilik odağına doğrudan katkı sağlamaktadır.

Kuşaklararasılık bölümünde yer alan “*Klasik Sosyolojide Kuşak Kavramının Kökenleri*”, “*Kuşak Sosyolojisi ve Erken Modern Yaklaşımlar*” ile “*Çağdaş Sosyolojide Kuşak ve Kuşaklararasılık*” alt başlıkları, araştırmanın kuramsal zeminini güçlendirmektedir. Bu kuramsal tartışma, kuşaklararası ilişkilerin biyolojik yaş farklarının yanında toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlara da dayandığını göstermektedir. Alt başlıklarda ele alınan *Birinci Kuşak: Misafir İşçiler*, *İkinci Kuşak: Kökler ve Kimlik Arayışı* ve *Üçüncü ve Sonraki Kuşaklar: Entegrasyon ve Çeşitlilik*, Almanya'daki Türk toplumunun göç deneyimini kuşaklar temelinde sistematik olarak analiz etme imkânı sunmaktadır. Bu sınıflandırma dil kullanımındaki değişimleri, kimlik algılarındaki dönüşümleri ve iki dilliliğin kuşaklar boyunca farklı anlamlar kazanmasını ortaya koyarak, çalışmanın bulgular bölümünde yapılan kuşak temelli değerlendirmelere doğrudan katkı sağlamaktadır.

Eğitim ve Dil bölümü, Almanya'daki Türk toplumunun iki dillilik deneyimini anlamak açısından kritik bir arka plan sunmaktadır. İlk olarak Almanya'nın eğitim sistemi ele alınarak, göçmen kökenli öğrencilerin karşılaştığı yapısal fırsat eşitsizlikleri ve dil bariyerleri ortaya konmaktadır. Ardından “*Almanya'da Ana Dili Dersi Uygulamaları ve Türk Çocuklarının Durumu*” başlığı altında, günümüzde de uygulanmakta olan Türkçe ana dili derslerinin yasal dayanağı incelenmekte; eyaletler arasındaki farklı eğitim modellerinin, Türkçe öğretiminde standart bir yapı oluşturmayı güçleştirdiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda *Bavyera Modeli* ve *Berlin Modeli* gibi bölgesel uygulamalar, ana dili eğitimindeki farklı yaklaşımları ve bunların Türk çocuklarının dil yeterliklerine etkilerini anlamak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca *Günümüzde Ana Dili Eğitime Yönelik İki Farklı Model*, mevcut politikaların

pratikte nasıl işlediğini ve yerel-federal düzeydeki farklılıkları karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkânı sunmaktadır. Son olarak *Almanya Eğitim Sisteminde Tek Dilli (Monolingual) Habitus* başlığı, sistemin baskın dil ideolojisini ve bunun göçmen çocukların ana dillerini sürdürme süreçlerine etkilerini ele almaktadır. Bu bölüm, araştırma bulgularında ortaya çıkan “Türkçenin kamusal alanda geri planda kalması” ve “Almancanın prestijli dil olarak algılanması” tespitlerinin kuramsal temellerini güçlendirmektedir.

İki Dilliliğin Kavramsal ve Kuramsal Temelleri bölümü, çalışmanın kuramsal altyapısını oluşturarak Almanya’daki Türk diasporasının dilsel deneyimlerini anlamak için gerekli kavramsal çerçeveyi sunmaktadır. Bu kapsamda öncelikle *Dil, Toplum ve Kültür* arasındaki karşılıklı etkileşim incelenmekte; ardından *Kültürlerarası İletişim, Kültürleşme* ve *İki Kültürlülük-İki Kültürlü Kimlik* başlıkları altında göçmen bireylerin farklı kültürler arasında kimlik inşası süreçleri tartışılmaktadır. *İki Dillilik* olgusu ise çok boyutlu olarak ele alınmakta; *İki Dilliliğin Boyutları, İki Dilli Bireylerin Dil Seçimi, Dil Kayması* ve *Ailenin Dil Seçimi* başlıkları, kuşaklararası dil kullanım örüntüleri açısından değerlendirilmektedir. *Kod Değiştirme (Code-Switching)* ve *Dillerarası Geçişlilik (Translanguaging)* gibi dilsel pratikler, iki dilli topluluklarda günlük iletişimin dinamiklerini ortaya koymaktadır. Son olarak *Kanak Sprach’tan KiezDeutsch’a* başlığı, Türk gençleri arasında ortaya çıkan melez dil biçimlerinin ele almakta ve bunların toplumsal algı ile kimlik inşasındaki rolünü irdelemektedir.

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Öncelikle araştırmanın konusu, amacı ve hedefleri açıklanmakta; ardından yakınsayan paralel karma desenin tercih edilme gerekçesi sunulmaktadır. Nicel araştırma sürecinde kullanılan anket formu, örneklem özellikleri ve JASP programı ile gerçekleştirilen analizler aktarılmaktadır. Nitel araştırma sürecinde ise derinlemesine görüşme yöntemi, katılımcı profili ve MAXQDA 24 programı ile yapılan kodlama süreci açıklanmaktadır. Bölümün devamında geçerlik ve güvenirlik stratejileri, araştırmanın sınırlılıkları ve saha sürecinde karşılaşılan dinamikler ve yapılan gözlemler ele alınmaktadır.

Bulgular bölümünde önce nicel bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri frekans ve yüzde tablolarıyla betimlenmiş, kuşaklararası iletişim bağlamında Türkçe ve Almanca kullanım pratikleri incelenmiştir. Türkçeyi anlama ve ifade etme güçlüklerine yönelik faktör analizi, korelasyon, parametrik ve non-parametrik testler ile ki-kare analizleri uygulanarak değişkenler arası ilişkiler ortaya konmuştur. Ardından nitel bulgular sunulmuştur. Hamburg ve Köln’de yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik başlıklar altında değerlendirilmiştir. İlk kuşak katılımcıların işçi göçü deneyimleri, ikinci ve üçüncü kuşak bireylerin dil edinim süreçleri, Türkçeye yönelik kurumsal yaklaşımlar, dil aracılığı sorumluluğunun duygusal etkileri ve gündelik yaşamda dil tercihleri öne çıkan temalardandır. Ayrıca iki dilliliğin duyguların ifadesi, kimlik inşası ve kültürel aidiyet üzerindeki etkileri; yabancı kelimelerin gündelik dile yansması, Türkçenin mevcut durumu, geleceği ve korunmasına yönelik öneriler bütüncül olarak ele alınmıştır. Daha sonra benimsenen yakınsayan paralel karma desen kapsamında toplanan nicel ve nitel veriler karşılaştırılarak bütünleştirilmiştir. Yorumlama sürecinde, iki veri türünün karşılaştırılmasına olanak tanıyan ortak gösterim (joint display) tabloları kullanılmıştır. Bu tablolar aracılığıyla, özellikle ebeveynin doğum yeri, dil yeterlikleri, eğitim düzeyi, evlilik yoluyla oluşan kültürel çeşitlilik, aile içi iletişim dili, aidiyet duygusu, okulda Türkçe dersi alma durumu, Türkiye’ye seyahat sıklığı ve Türkçe medya takibi gibi değişkenlerin, Türkçeyi anlama ve ifade etmede zorlanma düzeyleriyle ilişkisi bütüncül biçimde ortaya konmuştur.

Son olarak, sonuç bölümünde araştırmanın temel bulguları özetlenmiş, nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirilerek yorumlanmıştır. Nicel bulgular, katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin yanı sıra kuşaklararası dil pratikleri, Türkçe yeterlik düzeyleri ve bu yeterliklerle bağlantılı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Nitel bulgular ise göçün tarihsel bağlamından başlayarak katılımcıların dil edinim süreçleri, dil aracılığı deneyimleri, duygusal bağlamlar ve kimlik inşası gibi temaları derinlemesine incelemiştir. Bu iki veri setinin entegrasyonu, Almanya’daki Türklerin kuşaklararası iki dillilik deneyimlerinin dilsel bir dönüşümün ötesinde sosyokültürel ve kimliksel bir yeniden yapılanma süreci olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda

“tersine dil aracılığı”, “döngüsel dil kaybı” ve “kültürel kod örgüsü” olmak üzere üç kavram geliştirilmiştir. Sonuç olarak, hem nicel hem de nitel bulgular ışığında Türkçenin korunması, iki dilliliğin sürdürülebilirliği ve kültürel aktarımın güçlendirilmesi için aile, eğitim kurumları ve politika yapıcılar düzeyinde somut öneriler geliştirilmiştir.

1. ALMANYA'DAKİ TÜRK TOPLUMUNUN TARİHSEL YOLCULUĞU

Bu bölümde, Almanya'daki Türk toplumu diaspora kavramı çerçevesinde tarihsel bir bakışla ele alınmaktadır. Türkiye'den yurt dışına gerçekleşen dış göç süreci genel hatlarıyla değerlendirildikten sonra, 1961 yılında Türkiye ile Federal Almanya arasında imzalanan iş gücü anlaşmasıyla başlayan göç hareketine odaklanılmaktadır. Başlangıçta geçici ve ekonomik amaçlı bir iş gücü akışı olarak görülen bu göç, zamanla kalıcılığa dönüşmüş ve Almanya'daki Türk toplumunun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Misafir işçi statüsünde gelen bireylerin çokkültürlü bir toplum içinde kendi kimliklerini oluşturarak bir diaspora topluluğuna dönüşmeleri, bu bölümde tarihsel süreç içerisinde incelenmektedir.

1.1.Türk Dış Göçü

Tarih boyunca insanlığın ayrılmaz bir parçası olan göç, mekansal hareketliliğin ötesinde, toplumsal ve kültürel dönüşümleri kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Çünkü göç, geride bırakılan ve gidilen toplumlarda yeni sosyokültürel dinamiklerin ortaya çıkmasını içeren çok yönlü bir olgudur (Yaman, 2017, s. 92). Değişen dünya şartları sebebiyle şahit olunan önemli göç olaylarından biri şüphesiz Türkiye'den Batı Avrupa'ya gerçekleşen işçi göçleridir. İlk olarak II. Dünya Savaşı'nın getirdiği ekonomik yıkımın yoğun olarak yaşandığı Batı Avrupa ülkelerinde yeniden atağa geçmek; sanayi, madencilik, yol ve metro yapımı gibi alanlarda hızla ilerleyebilmek amacıyla 1950'li yıllarda birtakım çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmaların gerçekleştirilmesi için gerekli olan yeterli işgücünün karşılanamaması sebebiyle işçi açığının ortadan kaldırılması için Batı Avrupa ülkeleri gözünü “Avrupa Güneyi” ülkelere çevirmiştir (Şahin-Kütük, 2015). Sadece Türkiye değil; Portekiz, İspanya, Yunanistan ve İtalya'nın güney kesimi, Cezayir, Fas ve Tunus gibi Avrupa'nın sömürgeleri ile Yugoslavya gibi ülkeler Batı Avrupa'nın işçi açığını

gidermek amacıyla hedef ülke olarak belirlenmiştir. İlerleyen zamanlarda Cezayir ve Yugoslavya nitelikli işçi kaybının zararlarından etkilenerek işçi göçünü sonlandırmıştır. Türkiye’de ise Avrupa’ya gönderilen işçilerin nitelikli olarak ülkeye geri dönecekleri düşüncesiyle gönderilen işçi sayısında artışa gidilmiştir (Abadan-Unat, 1975). Nitekim, 1960 yılında Federal Almanya’da çalışan Türk sayısı 2700 iken, bu sayı bir yıl içinde %300 artarak 6800’e yükselmiştir (Abadan, 1964, s. 36).

Batı Avrupa’ya olan işçi göçünden bahsedildiğinde tek yönlü bir işçi göçünü anlamak doğru değildir. Sosyal gerçeklik, göç nedeninin gerçekleşme biçimi ve göçmenlerin Avrupa’daki yaşayış biçimleri açısından farklı dönemsel özelliklere ışık tutmaktadır (Şahin Kütük, 2015, s. 610). Bu dönemler Nermin Abadan Unat’a (2017) göre, onar yıllık dönemler halinde ele alınarak “Türk Dış Göçünün Aşamaları” şeklinde ifade edilebilmektedir. İlk dönem 1950’li yıllara karşılık gelir. Bu dönemde bireysel girişimler yoluyla göç gerçekleşmiştir. Almanya’dan ilk olarak işçi göçü talebi stajyer söylemi ile ortaya çıkmıştır. Türk işçiler stajyer olarak Almanya’ya eğitim yoluyla çağırıldıktan sonra göç süreci başlamıştır. İkinci dönem 1960’lı yıllar dönemidir. Bu dönemde ikili anlaşmalar dikkat çekmektedir. Bireysel göçmen yerine konuk işçi ifadesi kullanılarak gelen göçmenlerin tekrar ülkelerine dönecekleri vurgusu yapılmıştır. 1970’li yıllara işaret eden üçüncü dönemde ise, ekonomik durgunluğun yaşanması sebebiyle işçi göçü durdurulmuş ve yasal olmayan yollardan ülkeye gelen göçmenlere af yolu açılmış, aile birleşimi yoluyla göç süreci başlamıştır. 1980’li yıllar olan dördüncü dönemde ise, kalıcılık konusu gündeme gelmiştir. Bu sebeple çocukların eğitim sorunu dikkat çekmiş; dernekleşme hareketleri, sığınma talepleri, vize politikaları ve geri dönüşü özendirici politikalar uygulanmaya başlanmıştır. Beşinci dönem olan 1990’lı yıllarda ise, yabancı düşmanlığı ve yabancılara kimlik tartışmaları ile ilgili söylemlerin arttığı görülmektedir. Bu dönem yabancılara ile ilgili yasaların sık sık tartışıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak 2000’li yıllara işaret eden dönemlerde ise, göçün yeni biçimleriyle karşılaşılmaktadır. Bu dönemde sık sık çokkültürlülük, entegrasyon gibi ifadeler duyulmaya başlanmış ve Avrupa’daki Türklerin geleceği üzerine tartışmalar yapılmıştır.

1.2. Federal Almanya'ya Göç

Türkiye'den Almanya'ya gerçekleşen işçi göçünde farklı bir özellik saklıdır. Diğer ülkelerde gerçekleşen işçi göçleri ilk günden itibaren anlaşmalar yoluyla gerçekleşirken, Türkiye'de bu süreç mesleki bilgileri artırma ve özel şahısların aracılığıyla gerçekleşmiştir. Kiel Üniversitesine bağlı *Institut für Weltwirtschaft*, 1956 yılında Alman İçişleri Bakanlığı'na başvurarak ülkeye yapılacak yatırımlar için Türkiye'den belli sayıda Türk esnaf ve sanatkârların Almanya'ya getirilmesi teklifinde bulunmuştur. Bu konuya karşı en fazla ilgi, Türkiye'deki Sanat Okulları Mezunları Derneği'nden gelmiştir. 12 kişilik stajyer kafile 1 Nisan 1957'de Almanya'ya varmış ve çeşitli müesseselerde çalıştırılmak üzere yerleştirilmiş ve ilerleyen süreçlerde ilk deneyimden sonra 200 kişinin daha getirilmesine karar verilmiştir. Alman Cumhurbaşkanı Theodor Heuss'un Ankara'ya gerçekleştirdiği bir ziyarette, Türk milletine bir hediye getirdiğini belirtmiş ve mesleki bilgilerini geliştirmek üzere 150 sanat enstitüsü mezununun Almanya'da staj görme imkânının hazırlandığını belirtmiştir (Abadan, 1964). Bu gelişmeler neticesinde Türkiye ve Almanya arasında gerçekleştirilen müzakereler, 1961 yılında "Türk-Alman İşçi Mübadele Antlaşması"nın yürürlüğe girmesiyle sonuçlanmıştır. Böylece, 1960'tan itibaren gayri resmi yollarla Türkiye'den işçi çekmeye çalışan Alman İrtibat Bürosu resmi bir kimlik kazanmış ve varlığını 1973 sonunda Müracaatları Durdurma Kararına kadar sürdürmüştür. Antlaşma neticesinde göç hareketi bir çığ gibi büyüyerek, Eylül 1961'de 7000 iken; Eylül 1962'de 18.558; 1967'de 204.000; 1972'de ise 500.000'e yükselmiştir (Gitmez, 1979, s. 18).

Bu bağlamda, göç olgusuyla geniş ölçüde İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra tanışan Türkiye'de "göç" bir devlet politikası olarak görülmüştür. Türkiye'nin toplumsal dokusunda büyük değişimlere yol açan, Türkiye sınırları dışında etkinliği sürekli duyulan göç hareketi, 1960 askeri müdahalesinden sonra ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar, işsizlik, döviz darlığı gibi etkenleri ortadan kaldırmak için düşünülen bir "demografik çözüm" olarak belirlenmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı tarafından konuyla ilgili araştırma yapılması istendiğinde de artan işgücü ihracı konusunda Federal Almanya ile temaslar kurulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Abadan-Unat, 2017).

1963 yılında hazırlanan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, Türkiye'nin işgücü politikası kapsamında Batı Avrupa ülkelerine işgücü ihracı öngörülmüş; ancak bu süreçte yüksek nitelikli işgücünün yurt dışına gönderilmesinin, ülke içinde bu alandaki mevcut kıtlığı daha da derinleştirebileceği vurgulanmıştır. Planda, nitelikli işgücü kaybının önüne geçilmesi için gerekli önlemlerin alınmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir (Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963, s. 456). Bu ifadeler, Türkiye'den işgücü ihracı yoluyla işsizliğe çözüm üretileceğine ve bu sayede nitelikli işgücünün kaçırılmasının da önüne geçileceğine işaret etmektedir (Abadan-Unat, 2017, s. 2). Geçen ilk on yılda ise, Türk işçiler ve Alman Firmaları, yurt dışında çalışma sürecine geçici bakmakta, 5-6 yıl çalıştıktan sonra dönüleceği ya da dönülmüş olacağı varsayılmaktaydı. Bu sebeple, ilk giden Türk işçiler genellikle yalnız gitmiş; eş ve çocuklar Türkiye'deki yakınların yanında bırakılmıştı. Almanya'daki çalışma süresinin uzaması neticesinde ise önce eşler, sonra çocuklar Almanya'ya getirilerek aile birleşimi sağlanmaya çalışılmıştır (Turan, 1997, s. 14). Bu dönüşüm, Almanya'daki Türk toplumunun çok kuşaklı bir yapıya evrilmesinin önünü açmıştır.

Geçen ilk on yıllık süre zarfında dünya ekonomisindeki gerilemenin de bir sonucu olarak, Almanya'daki açık işyerlerinin eksilmesi ve buna rağmen işsiz sayısındaki yükselme, 23 Kasım 1973'te İşgücü İthalatını Durdurma (Anwerbestopp) kararının alınmasına yol açmıştır. Kararın alınmasıyla birlikte genel yabancı sayısındaki gerilemeye karşılık, Türk işçilerin ülkelere kesin dönüş yapmak konusundaki tereddütleri dikkat çekmeye başlamıştır. Nitekim, 1974'te Almanya'daki yabancı sayısı toplam 4.127.400 iken (Statistisches Jahrbuch, 1975, s. 65); 1976'da 3.948.300'e gerilemiş ancak gerilemeye rağmen Türk işçi sayısı 1.027.800'den 1.079.300'e yükselmiştir (Statistisches Jahrbuch, 1977, s. 67). Türk işçilerin bu tutumu Alman Kamuoyu tarafından "Türkler direniyor!" şeklinde yorumlanmış ve kesin dönüş kararı için Alman Hükümeti yeni bir uygulama başlatmıştır. Uygulamaya göre, 1975 yılı itibarıyla "Çocuk Parası" (Kindergeld) yardımıyla değişiklik yapılarak, Almanya'da bulunmayan çocukların ödemeleri azaltılmıştır. Bu karar sonucunda Türk aileleri çocuklarını Almanya'ya aldırma eğilimi göstermiş, aile birleşimine Türkiye yerine Almanya'da devam etmiştir (Turan, 1997, s. 16). Dolayısıyla Almanya'nın uyguladığı karar, Türklerin kesin dönüşünü sağlamaya yetmemiştir.

1980'li yıllarda Türkiye'deki sosyopolitik ortam, Türkiye'den Almanya'ya gerçekleşen göçe yeni bir ivme kazandırmıştır. Türkiye'ye dönüş konusunda önemli bir gelişme yaşanmasa da politik iltica olaylarına rağmen Almanya'ya göç edenlerin sayısında büyük bir düşüş gözlenmiştir. 1982'de F. Almanya'ya gelenler 43.137; dönenler 44.442 (Statistisches Jahrbuch,1984, s.83); 1983'te ise, Almanya'ya gelenler 28.178'de kalırken; dönenler 100.977 (Statistisches Jahrbuch,1985, s. 84) olarak kayıtlara geçmiş ve dönenlerin sayısında ciddi artış gözlenmiştir. Bu durumun doğrudan Türkiye'de hayata geçirilen sosyoekonomik politikalarla ilgili olduğu düşünülebilir. Tarih 1984'ü gösterdiğinde ise Almanya, primli teşvik tedbirleri kapsamında kesin dönüşe özendirici politikalar uygulamış ancak beklenen sayılara ulaşamamıştır. 1987'de ise Almanya'daki Türk nüfusu yükselişini devam ettirerek 1.481.400'a ulaşmıştır (Statistisches Jahrbuch,1988, s. 68). Dolayısıyla kesin dönüş eğilimi, çoğunlukla Almanya'nın özendirici politikalarına bağlı olarak değil; Türkiye'deki sosyopolitik ve sosyoekonomik değişkenlere dayalı olarak dalgalanmalar göstermiştir.

Avrupa'da özellikle 1980'li yıllara gelindiğinde Türklerin kalıcılık durumu gündeme gelmiş ve Türk çocuklarının eğitim durumu dikkat çekici bir boyut kazanmıştır. Birinci kuşak Türklerin Avrupa'da kalıcı bir düzen kurmasıyla birlikte onların çocukları olan ikinci kuşak ve üçüncü kuşak olan torunların sayısında meydana gelen ciddi artış ve sonraki dönemlerdeki gerçekleşen göçler de dikkate alındığında Avrupa'daki Türklerin sayısı gittikçe artmıştır. Avrupa'da yaşamaya başlayan Türk vatandaşlarının Türkiye ile olan bağlarını kuvvetlendirmek ve iletişimi kolaylaştırmak amacıyla Türkçe eğitiminin gerekli olduğu zamanla anlaşılmıştır (Şen, 2009). Bununla birlikte yaşanan ülkenin kendi dilini kolayca öğrenmenin yolunun ana dile olan ilgiden geçmesi, Türkçe öğrenmenin önemini de ortaya koymuştur.

1990'lı yıllara gelindiğinde, kalıcı oldukları artık kesinleşen Türkler artık hukuksal olarak ülkenin vatandaşlarına verilen haklara sahip olabilmek için mücadele etmeye başlamışlardır. 1990'lı yılların başında Almanya'da yeni yabancılar yasası yürürlüğe girmiştir. Bu yıllar, yasal uygulamalarla birlikte hem kimlik tartışmaları hem uyum hem de yabancı düşmanlığının belirgin olduğu yıllardır (Şahin-Kütük, 2015, s. 631). Bu yeni yasa, genç kuşakların Türk vatandaşlığından vazgeçerek Alman

vatandaşlığına geçişi kolaylaştırmakta, uzayan işsizlik durumlarında ise oturma hakkını kısıtlayarak aile birleşimlerini de çeşitli yönlerden engellemeye çalışmıştır. Ayrıca yasaya göre ikinci ve üçüncü kuşak yabancıların eşlerini getirebilmeleri için sekiz yıldır aralıksız Almanya’da yaşamış olmaları gerekmektedir. Yeni gelen eş ise beş yıl geçtikten sonra bağımsız bir oturma izni ya da çalışma hakkı alabilmektedir. Bu durum en çok evlenerek Almanya’ya giden kadınları zor durumda bırakmış, boşanan ya da eşini kaybeden kadınlar Türkiye’ye dönmek zorunda kalmışlardır (Abadan-Unat, 2017, ss. 75-76). Bu düzenlemeler Türk toplumu için sosyal, kültürel ve ailevi yaşam biçimlerini doğrudan şekillendiren araçlar olarak somutlaşmıştır. Özellikle kadın göçmenlerin maruz kaldığı yapısal bağımlılık, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştirmiş; bireylerin yaşamlarını sürdürme, kimliklerini koruma ve toplumsal uyum sağlama süreçlerinde yeni kırılma noktaları yaratmıştır. Dolayısıyla, 1990’lı yıllardaki bu hukuki ve toplumsal atmosfer, ilerleyen yıllarda ortaya çıkacak kuşaklararası kimlik tartışmalarının da temelini oluşturmuştur.

Geçen 30 yıllık süreçte, Avrupa’da yaşayan Türklerin kalıcılığı, ikinci kuşak bireylerin artık bu ülkelerde genç nüfus içinde yer alması ve yeni doğan üçüncü kuşakla birlikte kimlik tartışmalarını gündeme getirmiştir. Yeni yabancılar yasasıyla bu durum daha da netleşmiştir. "Misafir işçi", "yabancı işçi" ve "göçmen" gibi terimlerin, bu yeni durumu açıklamada yetersiz kaldığı görülmeye başlamıştır. *"Avrupa’da yaşayan Türkler kimdir, toplum onları nasıl tanımlıyor, onlar kendilerini nasıl görüyor? Ülkeye entegrasyon süreçleri ne durumda? Türkler uyum sağlamak istiyor mu? Yeni kuşaklar kimliklerini nasıl tanımlayacak?"* gibi sorular 90’lı yıllarda gündemi meşgul etmiştir ve bu tartışmalar 2000’li yıllarda da sürmüştür (Şahin-Kütük, 2015, s. 632). Bu süreç, Türklerin artık “geçici iş gücü” değil, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısının kalıcı bir parçası olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ancak kimlik tartışmaları, yalnızca Türklerin kendilerini tanımlama biçimlerinden ibaret olmayıp çoğunluk toplumunun onlara biçtiği roller ve beklentilerle de şekillenmiştir. Dolayısıyla 1990’larda atılan hukuki ve toplumsal adımlar, 2000’li yıllarda göç politikalarının yön değiştirmesine ve vatandaşlık hakkı gibi temel konularda reform tartışmalarının hız kazanmasına zemin hazırlamıştır.

2000 yılından sonrasında iktidara gelen Gerhard Schröder (SPD) başkanlığındaki hükümet, göçmenlere karşı izlenecek siyaseti farklı bir yöne çevirmiştir. 2000 yılından itibaren çifte vatandaşlık Almanya’da doğacak çocuklar için bir seçenek haline gelmiştir. Yasaya göre 2000 yılından sonra doğan çocuklar 23 yaşına kadar çifte vatandaş sayılacak ancak 18 yaşına geldiklerinde hangi ülkenin vatandaşı olacaklarını beyan etmek durumunda kalacaklardır (Abadan-Unat, 2017, s.33). Kimlik sorununun Almanya’da önemli bir boyut kazanmasının birtakım nedenleri vardır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Doğu ve Batı Almanya olarak ikiye ayrılan ülke, 1990’da tekrar birleşerek üç değişik kaynaktan gelen göçmen tipiyle karşı karşıya kalmıştır. Bu göçmenlere farklı statüler tanınmıştır. Bunlar; Doğu Avrupa’dan kovulanlar ve mülteciler (Aussiedler, Vertriebener, Flüchtling), devlet politikası sonucu davet edilen konuk işçiler (Gastarbeiter) ve Afrikalılar, Ortadoğu ve Asya’da patlak veren iç savaşlar, Irak, Libya ve Suriye gibi ülkelere yapılan askeri müdahaleler yüzünden ortaya çıkan sığınmacılar (Asylant)’dır (Abadan-Unat, 2017, s. 33). Dolayısıyla Almanya, 1990’dan sonra yanlı bir göç politikası izlemiştir. Etnik Alman kimliğine sahip olanlara Aussiedler adı verilmiştir. Örneğin Rusya’dan iskân edilen Volga Almanlarına Almancayı bilmedikleri halde tüm hakları verilmiştir. Buna rağmen Türkler gibi Alman ırkı ile bir kan bağı olmayan yabancılarda göçün başladığı tarih itibariyle on yıllık aralıksız ikamet şartı aranmıştır. Buna Almanca dil sınavından başarılı olunması da eklenmiştir. Dolayısıyla Almanya’da yasal anlamda Alman toplumunun bir parçası olmak için etnolinguistik ve etnodinsellik üzerinden bir birlikteliğin olması gerekmektedir (Canefe, 2007, s. 52). Bu doğrultuda, Türkiye’den Almanya’ya gerçekleşen emek göçünde ötekileştirilen kimliklerin, etnik köken, dil ve dini temeller üzerinden özellikle Euro-Türkler bağlamında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Yaman, 2022, ss. 224-225). Her ne kadar Almanya, vatandaşlık yasası ile göçmen ailelerin çocuklarına doğumla Alman vatandaşlığı vererek entegrasyonu teşvik etmekte ve göçmenlerin sosyal, ekonomik ve kültürel hayata daha kolay entegre olmasını amaçlamış olsa da bu durum, kişinin kendi kültürel kimliğini ve değerlerini tamamen terk etmesine yol açmaktadır. Almanya’nın vatandaşlık yasası, özellikle 23 yaşına kadar bireylerin bir vatandaşlık seçmek zorunda kalmasını öngörerek, bireylerin sadece tek bir kimlik benimsemeye yönelmesine neden olmuştur. Bu

düzenlemeyle, genç bireylerin kimlik seçimleri üzerindeki baskı artırılmış ve böylece asimilasyon süreci desteklenmiştir.

Almanya'ya giden Türklerin vatandaşlığa geçme süreci 1972'de başlamış ve oldukça yavaş ilerlemiştir. Bugüne kadar en yüksek vatandaşlığa geçiş, 103.900 ile 1999 yılıdır. Günümüzde, T.C. vatandaşlarını da koruyan çifte vatandaşların oluşturduğu 1.5 milyon Türk, Alman vatandaşlığına geçmiştir (Şahin-Kütük, 2015, s. 631). Almanya'nın ısrarla reddettiği "göç ülkesi olma" savına rağmen, 2019 yılı itibariyle 81.8 milyonluk nüfusun %26'sı -21,2 milyonu-, "göçmen kökenli" bireylerden oluşmaktadır (Erdoğan, 2021, s. 28) Almanya 2019 Göç Raporu'nda (Migrationsbericht) Almanya'daki T.C. vatandaşlarının %27,1'i Almanya'da doğmuş, bu oran 18 yaş altında %63,9'dur. Almanya'da doğan toplam T.C. vatandaşı sayısı 398.000'dir. 2000-2019 yılları arasında 690.657 T.C. vatandaşının Alman vatandaşlığına geçtiği bilinmektedir (Federal Office for Migration and Refugees, 2019).

Almanya'nın çifte vatandaşlık konusunda getirdiği en son yenilik ise, Federal Hukuk Gazetesinde yayımlanmış ve 27 Haziran 2024 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yasaya göre, bu tarih itibariyle birden fazla vatandaşlık hakkı kabul edilmektedir. Böylece yabancı vatandaşlık edinirken Vatandaşlık Yasası'nın 25. Maddesi uyarınca feragat etme gerekliliği artık geçerli olmamaktadır. Bu yasanın yürürlüğe girmesinden sonra yabancı vatandaşlık edinen herkes artık Alman vatandaşlığını kaybetmemektedir (Bundesrepublik Deutschland, 2024). Almanya'nın çifte vatandaşlık yasasında yaptığı değişiklik, kimlik ve aidiyet kavramları açısından önemli bir etki yaratmakta; artık bireyler, Alman vatandaşlıklarını kaybetmeden başka bir ülkenin vatandaşlığını da edinebilmektedirler. Bu durum, bireylerin kültürel kimliklerini korumalarına olanak tanırken, aynı zamanda çok kültürlü bir toplum içinde aidiyet hissini güçlendirmektedir.

1961 yılından bu yana Almanya'da yaşayan Türklerin sayısında zaman zaman azalmalar olsa da günümüzde 1 milyon 548 bin 095 Türk vatandaşının yaşadığı görülmektedir (Federal İstatistik Dairesi, 2024). Çifte vatandaşlık imkânı olmadığı için Alman vatandaşlığına geçenlerle Türk kökenlilerin toplam sayısı 4 milyon civarında olup Almanya yurt dışında en fazla Türk'ün yaşadığı ülke konumundadır. Dolayısıyla

Almanya, önemli bir tarihsel geçmişe sahip olmakla birlikte Türkler için sosyokültürel ve sosyoekonomik olarak pek çok çeşitliliği barındırmaktadır.

Tablo 1: Almanya'daki Türk vatandaşlarının yaş gruplarına göre dağılımı

Yıl	18 yaş altı	18 yaş üstü
1998	699.224	1.410.999
1999	665.395	1.388.169
2000	616.262	1.382.272
2001	565.687	1.382.251
2002	530.329	1.381.840
2003	497.668	1.379.993
2004	456.053	1.308.265
2005	426.690	1.337.351
2006	392.955	1.345.876
2007	358.830	1.354.721
2008	324.843	1.363.527
2009	290.924	1.367.159
2010	255.474	1.374.006
2011	220.818	1.386.343
2012	186.900	1.388.817
2013	157.619	1.392.189
2014	129.323	1.397.795
2015	101.236	1.404.877
2016	77.815	1.414.740
2017	58.015	1.425.520
2018	58.780	1.417.630
2019	56.640	1.415.745
2020	55.410	1.406.505

2021	55.700	1.402.670
2022	62.555	1.424.545
2023	84.855	1.463.245

Kaynak: Federal İstatistik Dairesi, 2025

Tablo 1 incelendiğinde, 18 yaş altı Türk vatandaşlarının sayısının 1998’den itibaren keskin bir düşüş yaşadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında Almanya’da doğan çocukların Alman vatandaşlığını alması, Türk vatandaşlarının sayısını doğrudan etkilediğini göstermektedir. 18 yaş ve üzeri yaş grubu incelendiğinde ise, bu grubun sürekli artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Grafikte görülen dalgalanmalar, Almanya’nın vatandaşlık politikalarındaki değişimlerle doğrudan bağlantılıdır. Çifte vatandaşlık tartışmaları ve Türk vatandaşlarının bir kısmının Alman vatandaşlığına geçmesi, Türk vatandaşlarının toplam sayısını etkilemiş ve dalgalanmalara sebep olmuştur.

1.3.Misafirlikten Kalıcı Kimliğe

Diaspora, kesin bir kuramsal çerçeveye sığdırılamayacak kadar geniş bir kullanım alanına sahiptir. Genellikle Batı’da ele alınmakta ve kavram etrafındaki tartışmaların büyük bir kısmı Batılı bir perspektif üzerinden yürütülmektedir. Bu durum, doğudan batıya doğru gerçekleşen göçlerin ortaya çıkardığı bir gerçeklik olarak ifade edilebilir. Yüzyıllar boyunca süregelen ve batıya yönelen bu göç hareketleri, Doğu’yu "akraba" ya da "anavatan" olarak konumlandırırken, Batı ise bu göçmenlerin yerleştiği "ev sahibi" ya da "vatan" olarak ele almıştır. Dolayısıyla Batılı bir gözle Doğulu toplulukların incelenmesi, diaspora araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan bir eğilimdir (Yaldız, 2013, s. 291).

Diaspora her ne kadar eskiden Yahudi, Rum ve Ermeni topluluklarının dağılımını tanımlamak için kullanılsa da artık daha geniş bir anlam çerçevesinde kullanılmaktadır. Bu genişletilmiş anlamda diaspora günümüzde; göçmenler, gurbetçiler, mülteciler, misafir işçiler, sürgünler, denizaşırı topluluklar ve etnik grupları da içine alan bir kavram haline gelmiştir (Tölölyan, 1991, s. 4). Yine de kavram bir ulusun ya da inanç topluluğunun ana yurtlarından uzakta yaşadıkları yerler ya da

vatanlarından kopmuş bir grubun tanımı olarak kullanılsa da bir grubun anavatanından ayrılması tek başına diaspora olarak nitelendirilmeleri için yeterli değildir (Madakbaş-Gülener, 2022, s. 6). Bu bağlamda Walker Connor'ın "anavatan dışında yaşayan bir halk kesimi" olarak tanımladığı diaspora kavramı, gerekli tüm anlamları karşılaması için William Safran (1991, ss. 83-84) tarafından genişletilmiştir. Safran'a göre diaspora toplulukları, kökenlerinin dayandığı merkezi bir anavatanından bir ya da birden fazla yabancı bölgeye zorunlu ya da gönüllü olarak dağılmışlardır. Bu topluluklar, anavatanlarına dair kolektif bir hafıza, mit ya da vizyon taşımakta; bu bağlamda anavatanın tarihine, coğrafyasına ve kültürel mirasına ilişkin güçlü bir bilinç geliştirmektedirler. Diasporik bireyler, bulundukları ev sahibi topluma tam anlamıyla entegre olamadıklarını ya da olamayacaklarını düşünür; bu da onlarda kısmi bir yabancılaşma ve dışlanmışlık hissi yaşamasına sebep olur. Anavatan, bu topluluklar için çoğu zaman idealize edilmiş bir "gerçek ev" olarak anlamlandırılır; dolayısıyla bireyler, kendilerinin ya da gelecek kuşaklarının bir gün bu coğrafyaya döneceğine inanır ya da dönmesi gerektiğine yönelik bir inanç taşırlar. Aynı zamanda diaspora üyeleri, atalarının yurdu olan bu anavatanın korunması, refahı ve güvenliği konusunda ortak bir sorumluluk hissederler. Etnik ve kültürel kimlikleri ise genellikle anavatanla doğrudan ya da dolaylı olarak sürdürülen ilişkiler aracılığıyla canlı tutulur ve topluluk içindeki dayanışma bu ilişkiler üzerinden şekillenir.

Ayrıca bu tanıma dayanarak Safran (1991), Ermeni, Mağrip, Türk, Filistin, Küba, Yunan ve Çin diasporalarından günümüzde meşru bir şekilde bahsedilebileceğini; ancak, bu toplulukların hiçbirinin Yahudi Diasporasının "ideal tip" olarak görülen formuna tam olarak uymadığını da belirtmiştir. Ancak Robin Cohen (1996, s. 515), diaspora kavramını özellikle anavatan vurgusunu merkezine alarak Safran'ın yaklaşımını genişletmiş ve bu doğrultuda daha kapsayıcı bir kavramsal çerçeve sunmuştur. "*Diasporas and the Nation-State: From Victims to Challengers*" başlıklı makalesinde *Global Diasporas: An Introduction* adlı eserine atıfla dokuz temel ölçüt üzerinden diaspora kavramını tanımlamıştır. Cohen'e göre diasporalar çoğu zaman travmatik bir kopuşun ardından, anavatanından iki ya da daha fazla yabancı bölgeye dağılmış topluluklardır. Bununla birlikte, iş ya da ticaret gibi ekonomik nedenlerle ya da sömürgeci hedefler doğrultusunda gönüllü göçler de

diaspora olgusunun bir parçası olabilmektedir. Diasporik topluluklar anavatanlarının konumu, tarihi ve başarılarına dair güçlü bir kolektif hafıza ve mit inşa eder; bu toprakları idealleştirir ve onun korunması, refahı, güvenliği ya da yeniden inşası gibi hedeflere bağlılık hissederler. Geri dönüş düşüncesi, bu gruplar arasında sıkça paylaşılan bir arzudur. Diaspora üyeleri, güçlü bir etnik kimlik bilinciyle uzun süreli aidiyet hissi taşır ve ortak bir tarih ile kadere inanç geliştirirler. Aynı zamanda, ev sahibi toplumlarla ilişkilerinde dışlanma, kabul görmeme ya da yeni tehditlerle karşı karşıya kalma gibi sorunlarla da yüzleşebilirler. Farklı coğrafyalardaki etnik grup üyeleriyle empati ve dayanışma ilişkileri kuran bu topluluklar, çoğulculuğu benimseyen ev sahibi toplumlarda kendilerine özgü ancak yaratıcı ve kültürel açıdan zenginleştirici yaşam biçimleri geliştirme potansiyeline de sahiptirler.

Safran (1991) ve Cohen'in (1996) belirttiği diaspora kavramsallaştırmalarına bakıldığında, diasporaların dinamiklerine dair bir dizi önemli noktaya değinildiği dikkat çekmektedir. Diaspora, belirli bir merkezi noktadan farklı bölgelere dağılmış grupları ifade eder ve bu topluluklar, anavatanlarıyla ilgili ortak bir geçmiş ve gelecek algısına sahiptir. Bu algı, anavatana bağlılık duyma ve ona katkıda bulunma isteğiyle birleşir. Bağlılığın sürdürülmesi, orijinal toplulukla dayanışma içinde olmayı ve ortak bir bilinç oluşturmaya gerektirir. Ancak, bu grupların içinde yaşadıkları toplumda kendilerini tamamen ait hissetme konusunda zorluklar yaşanabilmektedir. Ayrıca, bir geri dönüş fikrinin varlığı, diaspora topluluklarının anavatanlarıyla olan ilişkilerinin bir parçası olsa da bu durum, mevcut topluma entegrasyonun karmaşıklığını da beraberinde getirmektedir. Bir grubu diaspora olarak tanımlanmak için tüm bu unsurlara sahip olmasının gerekmediği de bilinmelidir (Cohen, 1996). Farklı grupların, ana yurttan ayrılma nedenleri ve deneyimleri çeşitlilik gösterebilir; bu ayrılıklar her zaman travmatik nedenlere dayanmaktan ziyade, ekonomik fırsatlar gibi daha olumlu sebeplerle de gerçekleşebilir. Dolayısıyla başka bir ülkede tutunma çabası, çeşitli sorunları beraberinde getirebilirken, aynı zamanda yaratıcılık ve yenilikçilik için de bir zemin oluşturur. Bu durum, diasporaların fırsatlarla da ilişkili olduğunu göstermektedir.

Almanya'daki Türk diasporası, yukarıda bahsedilen diaspora dinamiklerinin somut bir örneğini oluşturmaktadır. Türkiye'den gelen göçmenlerin ve onların sonraki

kuşaklarının oluşturduğu Türk diasporası, 1961 yılında Türkiye ve Almanya arasında yapılan işçi göçü antlaşması ile başlamıştır. Avrupa'ya işçi göçü başladığında, yaygın bir düşünceye göre bu süreç, ekonomiyi uluslararası hale getirerek insanların yaşam koşullarını gözle görülür biçimde iyileştirecekti. Göçmen işçilere, gönderen ülkeler tarafından artan işgücü ihracatı olarak, adeta mal değişimi gibi bakılıyordu. Bu dönemde insanlara bakış açısı, onları daha çok ekonomik değer taşıyan varlıklar, yani "Homo Economicus" olarak görmek üzerine kuruluydu (Abadan-Unat, 2017, s. 9). Bu bağlamda Almanya, hızla sanayileşen ekonomisinin iş gücü ihtiyacını karşılamak için Türkiye'den işçi kabul etmiş ve "Gastarbeiter" (misafir işçi) olarak bilinen bu ilk dalga, geçici çalışma amacıyla Almanya'ya göç etmiştir. Ancak tahmin edilenin aksine zamanla büyük bir kısmı yerleşerek ailelerini de yanlarına almıştır. Bu durum Türkler için tarih boyunca "misafir işçi" dışında farklı kavramların kullanmasına yol açmıştır. Göçmen topluluklarının statüsünün ve algısının değişmesiyle bu kavramlar da zamanla çeşitlenmiş ve kullanımlar; sosyoekonomik, sosyokültürel ve sosyopolitik gelişmelere göre değişiklik göstermiştir.

Ayhan Kaya'ya (2007, s. 483) göre, Almanya'daki Türklerin varlığı artık "misafir işçi" kavramıyla sınırlı değildir. Türkler, kendi kimliklerini oluştururken iki ülke ile yakın temas içinde yaşamaktadırlar. Türk göçmenler, "Deutsch-Türken" veya "German-Turks" olarak adlandırılarak, ulusötesi bir kimlik geliştirmekte ve kültürel gerilimler yaşamaktadır. Bu durum, özellikle gençlik kültürü içinde, örneğin Alman-Türk hip-hop'unda kendini göstermektedir. Buna bağlı olarak Kaya (2007), Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyokültürel durumu ve onların oluşturduğu transnasyonal alanın evrimini ele alırken üç aşama belirlemekte ve gelişen kültürel kimliği zamansal boyutuyla ifade etmektedir. Bunlardan ilki 1960'lı yıllardır. Bu yıllarda; göçmen kültürünün daha çok ekonomi ve istatistik gibi konularıyla ilgilenilmiştir. Türk işçiler, genellikle bekar ve kamusal alanda görünmeyen bir demografik yapıdadır ve onlara "geçici" çalışma amacıyla gelip, onlara ülkelerine geri dönecekleri düşüncesiyle yaklaşmıştır. İkincisi 1970'li yıllardır; aile birleşiminin getirdiği kültürel çeşitliliğin hissedilmesiyle birlikte Türk göçmenlerin varlığı kamusal alanda daha görünür hale gelmeye ve etnik topluluk yapıları gelişmeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar ise daha çok; vatandaşlık, ayrımcılık ve ırkçılık, sosyoekonomik

performans, diasporik ağların ortaya çıkışı ve kültürel üretimle ilgili sorular üzerine olmuştur. Üçüncü ve son aşama ise 1990'lı yıllardır. Bu yıllarda "senkretik bir kültür" anlayışı hakimdir. "Kimlik sorunu", "kriz", "arada kalmışlık", "bölünmüş kimlikler" ya da "dejenerasyon" gibi kavramlar üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Dolayısıyla Almanya'daki Türk kökenli bireylerin yaşam biçimlerini incelerken, yalnızca yüzeysel ya da yapısal analizlerle yetinmemek gerekmektedir. Bunun yerine, onların kültürel kimliklerinin, karşılıklı etkileşimler sonucu sürekli değişip gelişen, dinamik ve hareketli formlar olduğunu anlamak önemlidir. Sabit ya da durağan bir kültürden ziyade, zamanla şekillenen ve yeniden üretilen bir süreç söz konusudur. Nitekim bu yeniden üretilen süreç göçmenlerin yaşamlarına dair daha derin bir anlayış geliştirmeye yardımcı olmakta ve hem Almanya hem de Türkiye ile olan bağlarının etkileşimleriyle nasıl dönüştüğünü kavramamızı sağlamaktadır (Kaya, 2007). Bu bağlamda 1990'lı yıllar, Almanya'daki Türk varlığının göçün ilk kuşak deneyimleriyle sınırlı olmadığını, ikinci ve üçüncü kuşakların toplumsal hayata aktif katılımıyla birlikte çok katmanlı bir kimlik dokusunun oluştuğunu göstermektedir. Farklı kuşakların bir aradalığı hem kültürel aktarım hem de kimlik müzakereleri açısından yeni etkileşim alanları yaratmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye ile süregelen aile bağları, evlilikler, iş ilişkileri ve kültürel etkinlikler, göçün "geçici" değil, süreklilik arz eden bir olgu olduğunu daha görünür kılmıştır. Böylece göç hem kuşaklararası hem de ulusötesi düzeyde yeniden üretilen bir yaşam pratiğine dönüşmüştür.

Şüphesiz Almanya'daki Türklerin kültürel kimliklerindeki dönüşümü anlamamızı kolaylaştıran kavramsallaştırmalardan biri, "Euro-Türkler"dir. Ayhan Kaya'ya (2015, s. 51) göre "Euro-Türkler", Türk kökenli olup Avrupa ülkelerinde yaşayan göçmenler ve onların çocuklarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Etnik bir vurgu taşımayan bu terim, genel olarak Türkiye'den gelen herkesi kapsamaktadır. Özellikle dikkat çekilmek istenen nokta, kavramdaki '-' (tire) işareti olup; bu işaret, farklılıkları birleştirici bir rol üstlenmekte ve kültürel çeşitliliği ifade etmektedir. Bu bağlamda "Euro" Avrupa'yı ve Avrupalılığı ifade ederken, "Türk" kısmı ise Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan bağa işaret etmektedir.

Ayhan Kaya ve Ferhat Kentel'in (2005), 2003-2004 yılları arasında gerçekleştirdikleri Almanya, Belçika ve Fransa'daki Türkler üzerine yaptıkları

araştırmalar da Euro-Türklerin hem anavatanları Türkiye’de hem de yaşadıkları Avrupa ülkelerinde yerleşmiş olan kalıplaşmış temsillere karşı çıkmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu nüfusun Avrupa Birliği, Avrupalılık, milliyet, yurttaşlık, etnisite, dindarlık, ulus-aşırılık ve küreselleşme gibi önemli konulardaki tutum ve eğilimlerini daha iyi anlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma, Avrupa’da yaşayan Türklerin hem bireysel kimliklerini hem de toplumsal rollerini sorgulayan bir perspektif sunması bakımından önemli sonuçları barındırmakta; Avrupa’daki Türklere ilişkin göçmenlik çalışmalarına egemen olan geleneksel yaklaşımların ötesine geçmeyi amaçlamaktadır. Türklerin "yaşadıkları toplum tarafından dışlanan", "vatan hasreti çeken", "iki kültür arasında kaybolmuş" veya yalnızca "gurbetçi" olarak nitelendirilmelerine yönelik kalıplaşmış ön yargılara meydan okumakta, bu önyargılara yönelik yeni bir perspektif geliştirmeyi hedeflemektedir (Gökalp Yılmaz, 2015, s. 114).

Kaya ve Kentel’e göre (2005, ss. 155-156), araştırmanın bulguları Euro-Türklerin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik kimlikleriyle AB’nin ve Avrupalılığın yeniden tanımlanmasına katkıda bulunmaktadır. Özellikle hem anavatan hem de yaşanılan ülke ile eşit oranda ilişkili olanlar; kozmopolitan ve senkretik kültürel kimlikler (çok dilli) taşıyan genç kuşaklar Türkiye ile AB arasında köprü görevi üstlenmektedir ve sayıları (%40) azımsanmayacak kadar fazladır. Bu bağlamda “Euro-Türk” kavramsallaştırması, Almanya’daki Türk göçmenler arasında Alman toplumuna önemli ölçüde entegre olmuş, hem Türk hem de Alman kültürlerini birleştirerek uyum sağlamış bireyleri tanımlamak için kullanılmakta, Almanya’daki gündelik hayatla uyumlu bir kimlik geliştiren “geçici” değil “kalıcı” nüfusu kapsamaktadır. Özellikle ikinci ve üçüncü kuşak Türk göçmenler arasında da bu kavram, kültürel adaptasyon ve kimlik dönüşümüne işaret etmektedir.

2. KUŞAKLARARASILIK

Bu bölümde, Almanya'daki Türk toplumunun kuşaklar boyunca yaşadığı dönüşüm, kuşak sosyolojisi kuramsal çerçevesinde ele alınmaktadır. İlk olarak kuşak kavramının klasik ve erken modern sosyolojideki kökenlerine yer verilmiş; ardından çağdaş sosyolojik yaklaşımlarla birlikte kuşaklararası ilişkiler, toplumsal aidiyet ve kimlik oluşumu süreçleri değerlendirilmiştir. Misafir işçi olarak Almanya'ya gelen birinci kuşaktan başlayarak, ikinci kuşaktaki kök ve kimlik arayışları ile üçüncü ve sonraki kuşaklarda gözlemlenen entegrasyon ve kültürel çeşitlenme hem bireysel hem toplumsal düzeyde değişimin izleriyle birlikte incelenmiştir.

2.1.Klasik Sosyolojide Kuşak Kavramının Kökenleri

Kuşak, bireylerin toplumsal düşünce ve davranışlarının anlaşılması, kuşaklararası olumlu ilişkiler kurulması ve toplumdaki değişim süreçlerinin daha iyi tahmin edilmesi gibi önemli konular üzerinde durmaktadır. Bu alan, kuşaklararasıdaki bağları yeniden gözden geçirerek, toplumsal dönüşümün yönünü ve hızını daha iyi yönetmeyi amaçlamaktadır. İlk olarak Auguste Comte tarafından metodolojik bir perspektifle ele alınan konu, kuşaklararası dinamiklerin düzenlenmesi gerektiği üzerinde ele alınmıştır (Çınar Alevli, 2024, s. 103). Comte (1967)'a göre bir kuşağın kendisinden sonraki kuşak üzerinde çok katmanlı ve karmaşık bir etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de kuşaklararasıdaki etkileşimlerin ve aktarılan değerlerin önemini işaret etmektedir. Dolayısıyla bir kuşak, kendisini izleyen kuşağın şekillenmesine derinlemesine katkı sağlamakta, bu durum sosyal olayların dinamik bir şekilde oluşmasına yol açmaktadır. Comte öncülüğünde başlayan bu çalışmalar, zamanla farklı metotlar geliştirilerek günümüze kadar devam etmiş ve kuşaklar sosyolojisinin şekillenmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca Comte, uygarlığın sürekli olarak ilerlediğini ve bu ilerlemenin insan ömrüyle bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Kuşakların, toplumsal değişim ve evrim sürecinde belirli dönemleri temsil eden önemli aktörler olduğu üzerinde durarak, bir kuşağın süresini yaklaşık 30 yıl olarak kabul eder. Ona göre, bu süreden daha kısa sürede gerçekleşen kuşak değişimleri, toplumda hızlı değişimlere yol açarak dengeyi bozabilmekte ve böyle bir durum, toplumu

yüzeyselleştirip hayati kaynakların tükenmesine yol açabilmektedir (Comte, 2011, s. 392).

Emile Durkheim ise kuşak olgusunu kolektif bilinç kavramı üzerinden ele almaktadır. Ona göre kolektif bilinç, bireylerin kişisel deneyimlerinden ve yaşam koşullarından bağımsız, kendine özgü bir varlığa sahiptir. Toplumsal yaşamın her alanında dağılmış halde bulunur; bireylerin ölümlü ve geçici varlığına rağmen kalıcılığını korur. Bu yönüyle, her coğrafyada ve toplumsal tabakalarda yaşayan bireyleri ve farklı kuşakları birbirine bağlayarak toplumsal sürekliliğin temelini oluşturur. Böylelikle toplumun “ruhsal tipi” niteliğinde olan kolektif bilinç, kuşaklararası bağı mümkün kılan ahlaki ve kültürel bir çerçeve olarak işlev görür (Durkheim, 2006, ss. 109-110). Bu çerçevede Durkheim’in kolektif bilinç anlayışının kuşakları birbirine bağlayan ve toplumsal sürekliliği mümkün kılan temel bir mekanizma olarak değerlendirdiği açıktır.

Karl Marx ile Max Weber ise, kuşak olgusunu sosyolojik teoriye dahil ederek konuyu sınıf tartışmaları bağlamında ele almaktadırlar. Marx’ın materyalist sınıf yaklaşımında, toplumsal sınıflar, üretim ilişkilerindeki konumlarına dayandırarak açıklanmaktadır. Bu, özellikle üretim araçlarına sahip olanlar ve olmayanlar arasında bir ayrım oluştururken bu yaklaşım, sınıfın ekonomik altyapıya sıkı sıkıya bağlı olduğunu savunmaktadır. Weber ise sınıf kavramını daha geniş bir çerçevede ele almaktadır. Ona göre sınıflar, yalnızca üretim ilişkilerindeki ekonomik konumlara değil; bireyleri statülerine de bağlıdır. Bu, ekonomik sahipliğin yalnızca kendi başına değil; pazarda nasıl değerlendirildiğine, başkalarının gözündeki yerine göre anlam kazanmaktadır. Weber’in bu yaklaşımı, sınıfların çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu ve ekonomik etkenlere bağlı olmakla birlikte kültürel ve toplumsal etkenlere de bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Çakir ve Azman, 2022, s. 336; Parsons, 2015, s. 582). Özellikle Weber’in çok boyutlu sınıf anlayışı, kuşaklar arasındaki farklılaşmayı anlamak için geniş bir çerçeve sunmaktadır. Kuşakların farklı toplumsal statüler ya da ekonomik koşullarla ilişkilendirilmesi, sınıf tartışmalarının kuşak analizine zemin hazırladığını göstermektedir.

2.2.Kuşak Sosyolojisi ve Erken Modern Yaklaşımlar

Kuşak olgusunun sosyoloji teorisine bir çalışma alanı olarak dahil edilmesi Alman sosyolog Karl Mannheim'in (1928) "Kuşak Sorunu (Das Problem der Generationen)" adlı makalesinde kuşak kavramını işlemesiyle mümkün olmuştur. Mannheim kuşak kavramını, bireylerin yaşadıkları ortak deneyimlere bağlı olarak şekillenen bir "sosyal konum" olarak ele almaktadır. Nasıl ki bir sınıfın üyeleri, onları diğerlerinden ayıran prestijli sosyal roller üstleniyorsa, kuşaklar da benzer şekilde prestijli pozisyonlara sahiptir. Sınıfı tanımlayan şey, bireylerin ekonomik kaynaklara ne kadar yakın veya uzak olduğuna göre belirlenen toplumsal yerleriyken, kuşaklar söz konusu olduğunda belirleyici faktör, ortak deneyimlerdir. Bu deneyimler, tarihsel süreç içinde aktarılır ve kuşağın sosyal konumlarını şekillendirir. (Mannheim, 1952, s. 291). Ona göre bireyler, belirli tarihsel dönemlerde karşılaştıkları olaylar ve bu olaylara verdikleri tepkiler doğrultusunda ortak bir bakış açısı geliştirirler. Bu ortak bakış açısı, kuşağı oluşturan bireylerin toplumsal gerçeklikleri algılama ve yorumlama biçimlerini etkilemektedir. Mannheim'in bu yaklaşımı kuşağın, yaş grubu bağlamında ele alınmasının ötesinde, paylaşılan deneyimler temelinde bir anlam kazandığı üzerinedir. Örneğin, Dünya Savaşı, bir liderin suikasta uğraması ya da aya ilk roketin gönderilmesi gibi büyük ve anlamlı olaylar, bir kuşağın dünya görüşü ve yaşam perspektifini derinden etkileyebilmektedir. Araştırmacılar, kuşak üyelerinin birebir aynı özelliklere sahip olmadığını, ancak çoğunluğun paylaşılan bu önemli olaylardan kaynaklanan ortak deneyimler nedeniyle belirli ortak nitelikler geliştirdiğini vurgulamaktadır (Carver ve Candela, 2008, s. 986). Bu durum, kuşakların genel eğilimlerinin ve kimliklerinin, yaşadıkları dönemin koşullarına ve olaylarına nasıl bağlı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Mannheim'a göre (1952), toplumsal değişim, kültürel üretim ve yaratıcılık gibi durumlar tek bir birey ya da kuşağın çabasıyla gerçekleşmez. Kültürel miras, onunla yeniden temas eden bireyler aracılığıyla sürekli olarak yeniden yaratılır. Eğer yeni kuşaklar kültürle bağ kurmasaydı, toplumsal yapılar durağanlaşır ve bu tek taraflılık, toplum için tehlikeli bir durum yaratırdı. Kuşakların kültürel mirasa teması

neticesinde ise; bireysel bilincin sınırlı yapısından doğan eksiklikler dengelenir, kültür içinde yeni tercih ve yönelimler geliştirilir, kültürel mirasın farklı açılardan değerlendirilmesi sağlanır, işlevini yitirmiş kültürel unsurları geride bırakma yetisi kazanılır ve henüz elde edilmemiş olana ulaşmak için çaba gösterme alışkanlığı edinilir (Mannheim, 2018, s. 337).

Mannheim (2018) kuşakları, eski kuşak, yeni kuşak ve aracı kuşaklar olarak sınıflandırmaktadır. Yeni kuşak, günümüzde yaşayan çocuklar ve gençlerden oluşurken, ileri yaş grupları eski kuşak olarak adlandırılmaktadır. Aracı kuşaklar ise iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar; eski kuşağa yakın orta yaş bireyler ve yeni kuşağa yakın genç yetişkinlerdir. Aracı kuşaklar, kuşaklar arasındaki biyolojik farklılıkları tamamen ortadan kaldırmasa da yaklaşık 30 yıllık kuşak farkının etkilerini azaltabilirler. Mannheim'ın kuşaklara yönelik bu yaklaşımı, toplumsal değişim ve kültürel aktarım süreçlerini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eski, yeni ve aracı kuşakların birbirleriyle ilişkisi hem biyolojik bir zaman farkını hem de toplumsal, kültürel ve ideolojik farklılıkları ifade etmektedir. Yeni kuşak, geleceği şekillendirme potansiyeline sahip dinamik bir grup olarak tanımlanırken, eski kuşak toplumsal düzenin geçmişe dayalı bilgeliğini ve geleneklerini temsil etmektedir. Aracı kuşaklar ise bu iki uç arasında köprü görevi üstlenmektedir. Özellikle 30 yıllık farkın sonuçlarını hafifletme yetenekleri, kuşaklararası çatışmaları azaltma ve kültürel sürekliliği sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır. Üzerinde durulması gereken önemli nokta, aracı kuşakların etkisinin, tarihsel, ekonomik ve sosyal bağlamlara göre değişebilmesidir. Örneğin, hızlı teknolojik değişim veya ekonomik krizler, bu kuşakların etkisini zayıflatabilir ya da farklı biçimlere dönüştürebilir. Ancak Mannheim, bu gibi etkilerin sosyal değişimi tetikleyebilmesi için yeterli olmadığını, ortak bir bilincin oluşmasıyla sosyal değişimin mümkün olacağını savunmaktadır. Mannheim kolektif bilinç (entelekya sahibi) sahibi bu kuşağı kuşak birimi olarak ifade etmektedir (Çınar Alevli, 2024, s. 108). Kuşak birimleri, mensubu oldukları kuşak içinde birbirleriyle rekabet halindedir ve bu rekabetin ana nedeni, kuşağın kazanacağı ya da denetleyeceği toplumsal prestijlere yöneliktir. Örneğin, Beat kuşağı içinde pek çok öncü figür bulunmasına rağmen, bu kuşak genellikle edebiyat dünyasında temsil edilir ve bu temsil, kuşağın temel inanç ve değerlerini belirleyenler aracılığıyla ortaya

çıkır. Kuşaklar, kendi tarihlerini oluşturur ve bu tarihi topluma benimsetirler. Tıpkı burjuvazi ve proletarya gibi, kuşaklar da kendilerine ait kültürel pratikler geliştirir ve bunları gelecek kuşaklara aktarırlar (Çakir ve Azman, 2022, s. 338). Kuşaklar arasındaki rekabet kültürel değerlerin, ideolojilerin ve sanatsal ifadelerin şekillendirilmesi sürecidir. Bu dinamizm, kuşakların toplumsal etkilerini artırmalarına ve toplumda kalıcı izler bırakmalarına olanak tanımaktadır. Bu sürekli aktarılan kültürel miras, toplumsal yapının evrimini ve kuşaklararası ilişkiyi derinden etkilemektedir. Dolayısıyla Mannheim'ın kuşaklar teorisi, sosyal değişimin bireylerin kolektif bilinç etrafında birleşerek toplumsal yapıları dönüştürme kapasitesinden kaynaklandığı üzerinde durmaktadır.

Kuşakların kültürel üretiminde, trajik olaylar önemli bir yer tutmaktadır. Bu olaylar, kuşağın kolektif kimliğinin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Kuşakların ortak kimliği, belirli ritüellerin, giyim tarzı ve müzik gibi özgün kültürel pratiklerin benimsenmesiyle oluşmaktadır. Ayrıca bu kimliğin inşa edilmesinde kuşağın oluşumuna tanıklık etmiş bir azınlığın varlığı da etkilidir. Kuşaklar yarattıkları bu kolektif kimliği sonraki kuşaklara aktararak toplumsal hafızaya kazandırmakta ve özgün bir kimlik oluşmasını sağlamaktadırlar. Bu anlamda her kuşağın tarihsel koşulları ve kimliği, bir başka kuşak tarafından asla yeniden deneyimlenmemektedir. (Çakir ve Azman, 2022, s. 338).

Mannheim'ın kuşaklar sosyolojisi üzerine attığı temeller, sonraki dönemlerde bu alandaki önemli gelişmeleri tetiklemiş ve kuşaklar sosyolojisini bağımsız bir çalışma alanı haline getirmiştir. Mannheim'ın kuşakları tarihsel bir çerçevede sınırlı şekilde ele alması, bu alanın daha geniş bir perspektife taşınması gerektiğini ortaya koymuştur. Kuşaklar sosyolojisinin sadece tarihsel kuşaklarla sınırlı kalmayıp, sosyolojik kuşaklar üzerine yapılan çalışmalarla daha kapsamlı bir hale gelmesi, bu ihtiyacın en temel yansımasıdır. Bu süreç, Mannheim sonrası dönemdeki metodolojik sorunları da gündeme getirmiş; kuşaklar sosyolojisinin tarihsel olaylarla sınırlı kalmadığı, toplumsal yapılar ve bireylerin ilişkilerinin daha geniş bir analizini gerektirdiği üzerinde yoğunlaşmıştır (Çakir ve Azman, 2022, s. 339). Bu bağlamda kuşakların tarihsel düzlemin ötesinde, toplumsal ilişkiler ve kültürel pratikler içinde

de şekillendiği ve bu düzlemin sosyolojik analizlerin temel unsurlarından biri haline geldiği anlaşılmıştır.

Mannheim ile birlikte kuşaklar sosyolojisi alanında yer edinen önemli isimlerden biri Jose Ortega y Gasset'tir. José Ortega y Gasset, 1933 yılında kaleme aldığı *The Modern Theme* adlı eserinde, tarihsel süreçte en önemli kavramın kuşak kavramı olduğunu savunmakta ve kuşakların toplumsal yapı içinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Ona göre kuşaklar, tarihsel değişimlerin itici gücü olup, toplumsal evrimdeki yönlendirici faktörlerdendir. Ortega y Gasset, kuşakları sadece seçkin bir grubun ya da kitlelerin oluşturduğu bir yapı olarak görmemektedir. Aksine onun için bir kuşak, belirli bir toplumsal bağlamda, kendi içindeki tüm bireyleri kapsayan bir toplumsal organizmanın parçasıdır. Kuşak yapısı, bireylerin ve grupların etkileşimde bulunduğu, dinamik bir uzlaşma süreciyle şekillenmektedir. Bu nedenle kuşaklar, tarihteki ilerlemeyi yönlendiren ana güç konumundadır (Ortega y Gasset, 2018). Dolayısıyla Ortega y Gasset'in kuşak kavramına yaklaşımı, kuşakları yalnızca yaş gruplarına indirgemeyen, toplumsal bağlamdaki etkileşim ve uzlaşmayı vurgulayan bir anlayışı temsil etmektedir. Bu yaklaşım, kuşakların tarihsel süreçteki rolünü daha geniş bir perspektiften ele almaktadır. Kuşakların bireyler ve gruplar arasında dinamik bir bağ kurarak toplumsal yapıyı şekillendirdiği ve tarihsel değişimlerin itici gücü olduğu fikri, tarihin birikimsel değil, kuşakların getirdiği dönüşümlerle ilerlediğini göstermektedir. Bu bağlamda kuşaklar, yalnızca bir dönemin ürünü olmayıp o dönemin toplumsal ve kültürel dönüşümünün taşıyıcıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlaşıldığı üzere Ortega y Gasset ve Mannheim'in kuşaklar üzerine geliştirdikleri düşünceler, temelde birbirine yakın bir perspektif sunmaktadır. Her iki düşünür de kuşakları, tarihsel bağlam içinde anlamlandırır ve toplumsal değişimlerin anahtar unsurlarından biri olarak görür. Ortega y Gasset tıpkı Mannheim gibi, kuşakları yalnızca biyolojik bir temele indirgememekte; belirli tarihsel koşulların ve ortak deneyimlerin şekillendirdiği toplumsal birimler olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, her iki yaklaşım da kuşakların, tarihteki değişim ve dönüşüm süreçlerinde oynadığı kritik role vurgu yapmaktadır.

2.3. Çağdaş Sosyolojide Kuşak ve Kuşaklararasılık

Kuşaklar sosyolojisine önemli metodolojik katkılar sunan isimlerden biri şüphesiz Pierre Bourdieu'dür. Bourdieu, kendi eserlerinde kuşaklardan çok az bahsetmesine rağmen, onun eserlerinin geneline yayılan metodoloji incelendiğinde, kuşakları araştırmak için verimli çerçeveye karşılaşılmaktadır (Çakır ve Azman, 2022, s. 341). Bourdieu'nün kuşaklar sosyolojisine en önemli katkılarından biri, birey ve yapı arasındaki karşıtlığı aşmayı amaçlayan yapısal inşacılık yaklaşımıdır (Çamlıbel, 2010, s. 392). Bu yaklaşım, bireylerin toplumsal yapı tarafından şekillendirildiği kadar, yapıların da bireylerin eylemleriyle yeniden üretildiğini savunmaktadır. Bourdieu, kuşakları bu dinamik etkileşim bağlamında ele almakta ve kuşakların hem toplumsal yapının ürünü hem de bu yapıyı dönüştürme potansiyeline sahip birimler olduğunu ifade etmektedir. Bourdieu bu düşüncesiyle kuşaklar sosyolojisine, statik bir perspektiften ziyade dinamik bir analiz imkânı sunmaktadır.

Bourdieu'nün (2016, s. 22) habitus kavramı; bireylerin yaşam biçimlerini, mekânlar, insanlar ve pratiklerle ilgili bütüncül tercihlerini ifade eden birleştirici ve yönlendirici bir kökendir. Habituslar, kendilerini oluşturan toplumsal konumlar gibi çeşitlenmekte ve farklılıkları yansıtmaktadır. Bu farklılaşma, ayrımları ve ayrıştırıcı pratikleri de beraberinde getirmektedir. Örneğin, bir işçinin yeme-içme alışkanlıkları, spor tercihleri, siyasi düşünceleri ve bunları ifade etme biçimi, bir patronunkinden belirgin şekilde ayrılmaktadır. Aynı zamanda, bu ayrışma sınıflandırıcı bir niteliğe sahiptir; bir davranış bir birey için doğal görünürken, başka biri için abartılı ya da kaba olarak algılanabilmektedir. Ancak bu farklılıkların ötesinde, ortak bir simgesel dil geliştirmek bakımından hayati bir önem taşımaktadır.

Kuşaklar sosyolojisi açısından değerlendirildiğinde ise habitus, toplumsal yapının belirlediği koşullarla ve o dönemin belirleyici olaylarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin savaş, ekonomik kriz ya da teknolojik devrim gibi olaylar, bir kuşağın habitusunun oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca habitus kuşağın üyeleri arasında ortak bir yaşam tarzı, değerler ve estetik algılar yaratmaktadır. Ancak bu durum, farklı kuşaklar arasındaki ayrımları da belirginleştirmekte olup, her kuşağın kendi tarihsel bağlamında oluşmuş bir habitus

taştığını kanıtlamaktadır. Bu açıdan kuşaklararasıdaki farklılıklar, yalnızca yaş farkından kaynaklanmamaktadır. Bu farklar doğrudan habitusların ayrışmasından da kaynaklanmaktadır. Bir kuşağın habitusu, diğer kuşaklar tarafından abartılı, nostaljik ya da çağ dışı olarak algılanabilmektedir. Ancak bu farklılıklar kuşaklararası dinamiklerin anlaşılması ve toplumsal uyumun sağlanması için ortak bir simgesel dilin önemini de ortaya koymaktadır. Habitus, kuşaklararasıdaki bu karşılıklı etkileşimleri anlamak için güçlü bir analitik çerçeve sunması bakımından kuşaklar sosyolojisine Bourdieu tarafından kazandırılmış önemli bir kavramdır.

Kuşak olgusu üzerine önemli fikirlere sahip bir diğer sosyolog Bryan S. Turner'dir. Turner, kuşak sosyolojisi alanında kuşakların toplumsal değişim üzerindeki etkisini ve kuşaklararası farklılaşmayı analiz eden önemli bir sosyologdur. Özellikle, Ron Eyerman ile birlikte kaleme aldıkları "Outline of a Theory of Generations" başlıklı makale, kuşaklar teorisi üzerine önemli bir çerçeve sunmaktadır. Yazarlar, toplumsal değişim ve bireylerin yaşam deneyimlerinin nasıl kuşaklararası farklılıklar yarattığını incelemektedir. Çalışmada, kuşakların belirli tarihsel ve kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiği, bu kuşakların değerleri, inançları ve davranışları nasıl etkilediği üzerine çıkarımlarda bulunmaktadır. Çalışmada Pierre Bourdieu'nün habitus kavramı da kuşaksal dinamiklerin anlaşılmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bourdieu'nün habitus anlayışı, bireylerin sosyal çevreleri ve geçmiş deneyimleri ile şekillenen düşünce, davranış ve tutum kalıplarını ifade etmektedir. Bu bağlamda, "kuşaksal habitus", Bourdieu'nün habitus teorisinden esinlenerek geliştirilmiş ve bireylerin sosyal çevreleri, tarihsel deneyimleri ve kültürel bağlamları ile şekillenen bir dizi özellik ve eğilimleri kapsadığı ifade edilmiştir. Belirli bir kuşağın sosyal ve kültürel koşullar altında oluştuğunu ve bu kuşağın bireylerinin toplumsal etkileşimlerine yön verdiği ifade edilmiştir (Eyerman ve Turner, 1998). Çakır ve Azman'a göre (2022), burada dikkat edilmesi gereken nokta kuşaksal habitus yaklaşımının metodolojik bir girişim olduğudur. Dolayısıyla yazarlara göre bu yaklaşım, sadece teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal değişim ve kuşaklararası farklılıkları anlamak için bir araştırma yöntemi önermektedir. Metodolojik bir girişim olarak bu yaklaşım, kuşakların kolektif habitusu nasıl edindiklerini ve bu habitusun toplumsal alandaki etkileşimlerde nasıl

yansıma bulduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda kuşaksal habitus kuşakların kimlik, davranış ve değerlerinin toplumsal bağlamlarını analiz etmek için sistematik bir çerçeve sunması bakımından önemlidir.

Jane Pilcher (1994) de kuşak olgusuna önemli katkılarda bulunan isimlerden biridir. Özellikle “*Mannheim's Sociology of Generations: An Undervalued Legacy*” makalesinde, Mannheim’ın kuşaklar sosyolojisinin teorik temellerini attığını ancak İngiliz sosyologlar tarafından yeterince ilgi görmediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, kuşak kavramının günlük dilde yaygın olarak kullanıldığını belirterek, Mannheim’ın çalışmasının zaman, biyoloji ile sosyal ilişkiler ve sosyopsikolojik diller arasındaki bağlantıların anlaşılmasına katkı sağladığına vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda Pilcher (1994, s. 491), Mannheim’ın kuşaklar teorisinde toplumsal değişimin kuşaklar aracılığıyla işlediğini ifade ederek; bu kurama göre, her kuşağın bir bilinç geliştirmede, ancak her kuşağın potansiyelinin, toplumsal ve kültürel değişim hızına bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıktığını belirtmektedir. Hızlı değişim zamanlarında, yeni kuşakların kültürel mirasa "taze teması", toplumsal değişimin hızlanmasını sağlamaktadır. Bu anlamda toplumsal değişimin sürekli ve kademeli bir süreç olduğu ve kuşaklararası etkileşimin, toplumdaki değerlerin ve normların yavaşça evrilmesine yol açtığı ifade edilebilmektedir.

Jane Pilcher’e (1994) göre, Mannheim’ın kuşak yaklaşımı toplumsal değişim ve kuşaklararası farkları anlamaya yönelik önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Ancak, yaklaşımı, ampirik araştırmalar için kılavuzluk sağlamadığı ve kuşak bilincinin nasıl ölçülebileceği konusunda belirsizlikler içerdiği için kendisi tarafından eleştirmektedir. Pilcher (1994, s. 492) Mills’e atıfla, sosyopsikolojik bağların daha güçlü bir şekilde kavramsallaştırılması gerektiğini savunarak, dilin ve düşünce tarzlarının toplumsal bağlamda incelenmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu çerçeve sayesinde, Mannheim’ın yaklaşımının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilirliğini savunmaktadır. Bu bağlamda, dilin ve düşünce tarzlarının toplumsal perspektifle incelenmesi, dilin ve düşüncelerin toplumsal yapılar, kültürel normlar, tarihsel koşullar ve sosyal etkileşimlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bir kişinin düşünceleri ve dünyayı anlamlandırma biçimi, sadece bireysel bir özellik değildir. Bu özellik, toplumun kolektif deneyimleri ve sosyal etkileşimleriyle belirlenmektedir.

Dolayısıyla dil ve düşünce tarzları, toplumsal gerçekliklerin ve ideolojilerin anlaşılmasına yardımcı olacak önemli araçlardandır.

Pilcher (1994), Mannheim'in kuşakların deneysel incelenmesi konusundaki yaklaşımını ele alırken, kuşakların ölçülebilir hale getirilmesinin zorluklarına da dikkat çekmektedir. Ona göre kuşaklar, niteliksel olarak deneyimlerle ayrılırken, bu deneyimlerin yaş ve zaman gibi nicel özelliklerle ölçülmesi arasındaki gerilim, kuşak kavramının araştırılmasını güçleştirmektedir. Bu gerilim, kuşakların toplumsal ve kültürel bağlamdaki rolünü anlamada önemli bir engel oluşturmaktadır. Kuşaklar üzerine yapılan araştırmalarda nicel ve nitel faktörlerin hangisinin daha öncelikli olduğu, araştırmanın yönünü belirleyen önemli bir unsurdur. Aile ve akrabalık gibi kuşaksal olayların incelenmesinde yaş ve akrabalık gibi nicel veriler öne çıkarken, entelektüel hareketler ve politik akımlar gibi konular niteliksel faktörlerle daha fazla şekillenmektedir. Bu bağlamda, kuşak araştırmalarının sınırları dinamik olup, kullanılan yöntemler araştırmanın konusuna göre değişiklik göstermektedir (Çakir ve Azman, 2022, s. 344).

Kuşakları tanımlamanın kavramsal olarak zor bir süreç olduğu da üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur. Bu tanımlama zorluğu, kuşakları araştırmaya yönelik net ve yaygın kabul görmüş metodolojik yaklaşımların olmamasına yol açmaktadır. Bu nedenle, kuşakların belirgin sınırlarla tanımlanması ve karşılaştırılması güçleşmekte, bu durum da kuşaklar sosyolojisinin gelişimini engellemektedir. Pilcher (1994, s. 483) kesitsel ve boylamsal araştırma tasarımları arasındaki farkların, kuşaklar sosyolojisinde kullanılan kavramlarla ilişkilendirilmesi gerektiği ifade ederek; akrabalık ilişkileriyle ilgili çalışmalarda “kuşak” ve belirli bir grubun özelliklerini taşıyan bireylerle ilgili çalışmalarda “sosyal kuşak” kavramlarının birbirinden ayrılarak kullanılmasını gerektiğini savunmaktadır. Mannheim'in yaklaşımında bu kavramların işleyişine dikkat çekilse de Pilcher'in bu düşüncesi kuşaklar sosyolojisinin metodolojik bir çerçeve kazanmasına olanak sağlamaktadır. Bu ayrım, kuşakları yaş veya akrabalık bağlarıyla tanımlamanın yanı sıra, aynı dönemde benzer toplumsal deneyimleri yaşayan grupları da incelemeye olanak tanımaktadır (Çakir ve Azman, 2022, s. 344). Bu olanak, tarihsel bir kesitte aynı toplumsal olayları deneyimleyen bireylerin, aralarındaki akrabalık ilişkilerinden

bağımsız olarak, “sosyal kuşaklar” olarak araştırılabilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ifade edilen ayrım, kuşaklar sosyolojisinin kapsamını genişleten önemli bir bakış açısıdır.

Sonuç olarak kuşaklar sosyolojisinde kuşaklar ve sosyal kuşaklar arasındaki kavramsal ayrım, toplumsal değişimin kuşaklararası farklılaşma üzerindeki etkilerini ele almak için kritik bir öneme sahiptir. Bu ayrım, bir yandan biyolojik akrabalık bağlarını temel alan kuşakları, diğer yandan benzer tarihsel ve toplumsal olayları deneyimleyen sosyal kuşakları analiz etmeyi mümkün kılmaktadır. Bu çalışmada, toplumsal olayların ve kültürel dinamiklerin 2. ve 3. Kuşak üzerindeki etkilerini analiz ederek, Almanya’da yaşayan Türklerin kuşaklararası dil, kimlik ve aidiyet pratiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, yalnızca biyolojik bağlarla değil, ortak toplumsal deneyimlerle tanımlanan kuşaklar üzerinden, toplumsal değişimin kuşaklararası etkilerine dair kapsamlı bir anlayış getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıda, 1961 yılında imzalanan iş gücü göçü antlaşmasından bu yana geçen sürede Almanya’da yaşayan Türklerin yaşadığı kuşaklararası değişimden bahsedilecektir.

2.3.1. Birinci Kuşak: Misafir İşçiler

Türklerin Almanya'ya göç etmelerinin temel nedeni ülkedeki ekonomik durumdur. 1950'lerde Türkiye'de başlayan çok partili yaşam ve ekonomik dönüşüm hem iç göçü hem de dış göçü hızlandırmıştır. İlk başlarda, 1961'de Almanya'ya gidenlerin çoğunluğu İstanbul, Ankara ve Zonguldak gibi batıdaki büyük şehirlerden gelmekteydi. Ancak tarımda makineleşmenin yaygınlaşması ve 1963'te Alman İrtibat Bürosu'nun Ankara’da açılmasıyla birlikte göçmenler Anadolu’nun farklı bölgelerinden de gelmeye başlamıştı. 1968 yılına gelindiğinde, Almanya’ya kabul edilen işçilerin dağılımı Türkiye’nin çeşitli coğrafi bölgelerine yayılmıştı. İşçilerin %24’ü İstanbul ve Trakya’dan, %23’ü Ankara ve Orta Anadolu’dan, %14,4’ü Kuzey Anadolu’dan, %19,7’si Batı Anadolu’dan, %9,9’u Doğu Anadolu’dan ve %9’u Güney Anadolu’dan geliyordu. Almanya her yıl aldığı işçilerin nitelik ve niceliğine göre Türkiye'yi farklı bölgelere ayırarak işgücünü istatistiksel olarak değerlendiriyordu.

Göç eden işçilerin yaklaşık %40'ı ise vasıflı ya da deneyimli kişilerden oluşuyordu (Tauscher, 2022).

Resmi olarak 1961'den itibaren göçmen kabul etmeye başlayan Almanya'da Türk işçiler ağırlıklı olarak sanayi, madencilik ve inşaat sektörlerinde çalışabilecek nitelikli işçilere yönelmişlerdi. 1973 yılına kadar süren göç alımında yüz binlerce başvuru yapılmış ve bu başvuruların bir kısmı kabul görmüştür. Ne var ki Almanya diğer ülkelerden gelen göçmenlere tanıdığı aile birleşimi gibi hakları göçün ilk yıllarında Türklere sunmamıştır. Türk işçileri, kısa süreli bir iş gücü kaynağı olarak değerlendirilmiş ve bu nedenle onlara ne dil eğitimi ne de kültürel uyum desteği verilmiştir. Bu durum, işçilerin alışık olmadıkları bir ülkeye uyum sağlamalarını da zorlaştırmıştır. Başvuru süreçlerinde Alman yetkililer sağlık kontrolleriyle Türkleri işlere kabul etmiş ve sağlık sorunları olanları ise göçmen olarak kabul etmemiştir. Göçmenlerin hangi şehirde yaşayacakları ve çalışacakları da önceden planlanmıştır. Yola çıkmadan önce kendilerine verilen 89.5 Alman markı yolluğun yanı sıra Sirkeci Garı'nda memurlar tarafından Almanya'da nasıl davranmaları, yaşamaları ve hijyenlerini nasıl sağlamaları gerektiğine dair tavsiyeler verilmiştir. Bu tavsiyeler, görgü kuralları gibi günlük yaşama dair birçok konuyu kapsamaktaydı. Ancak bu broşürlerde Türk işçilerinin Almanya'daki yaşamlarını kolaylaştıracak ve uyum süreçlerini destekleyecek daha kapsamlı bilgilendirmeler yer almamaktaydı (Duman, 2018, s. 18; Tauscher, 2022, s. 27). Bu çerçevede Almanya'nın Türk göçmenleri yalnızca geçici iş gücü olarak değerlendirmesi, onların toplumsal hayata entegrasyonunu zorlaştırmış ve sunulmayan dil eğitimiyle birlikte kültürel uyum süreçlerini büyük ölçüde sekteye uğratmıştır. Türklerin hangi şehirde yaşayacakları ve nasıl davranmaları gerektiği gibi temel bilgiler resmi kanallar aracılığıyla verilmiş olsa da dil edinimi ve kültürel yönelimlere ilişkin herhangi bir kurumsal destek sağlanmaması özellikle Almanya'ya ilk gelen Türk işçilerinin toplumsal yaşama uyum sağlama sürecini oldukça güçleştirmiştir.

Birinci kuşak Türk göçmenlerin Almanya'daki iş ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar, onları çeşitli davranışlara yöneltmiştir. İşyerlerinde güvence eksikliği ve işsiz kalma korkusu, bu kişilerin genellikle itaatkâr bir tavır sergilemesine neden olurken, gündelik yaşamlarında dil engeli ve uyum sorunları, topluma karşı

mesafeli kalmalarına yol açmıştır. Almanya'ya genellikle köylerden ve geçim sıkıntısı nedeniyle giden bu insanlar, kısa süreli bir göç yaşayacaklarını düşündükleri için uyum konusunda fazla çaba göstermemişlerdir. Almanca bilmemeleri nedeniyle çoğunlukla fiziksel güce dayalı, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışmışlar ve bu işlerde mesleki bilgi kazanmışlardır. Almanya, misafir işçilerin sadece temel ihtiyaçlarıyla ilgilenmiş, geri döneceklerini varsaymıştır. Ancak zamanla işçilerin kalış süreleri uzamış ve Türk toplumu, sadece ekonomik katkı sağlayan bir grup olmaktan çıkıp, sosyal ve kültürel boyutlarıyla daha belirgin hale gelmiştir. Ne Türkiye ne de Almanya bu uzun süreli kalışa yönelik din, dil ve uyum sorunlarına kalıcı çözümler getirebilmiştir. Ayrıca tatillerde Türkiye'ye dönen işçilerin çoğu, Almanya'da yaşadıkları bu zorlukları gizleyerek, oradaki yaşamı daha cazip gösterecek şekilde anlatmışlardır. Bu da Türkiye'den Almanya'ya olan göçün artmasına sebep olmuştur. Türkiye'deki akrabaları, aynı dili konuşan bu gurbetçileri kendilerine yakın hissetse de "gurbetçi" zamanla bu insanlar hem kendi toplumlarına hem de ülkelerine yabancılaşmaya başlamıştır (Şengül Kutlay, 2017, s. 551). Böylece birinci kuşağın kültürel bağları zayıflarken, her iki toplumla da mesafeli ve parçalanmış bir ilişki geliştirmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir.

1960'lı yıllarda Türkiye'de baş gösteren ekonomik sıkıntılar nedeniyle Almanya'ya giden Türk işçilerinin temel motivasyonu, ailelerine maddi destek sağlamak ve mümkün olan en kısa sürede ülkelerine geri dönmektir. Ancak bu süreçte birinci kuşak Türk göçmenler birçok sorunla karşı karşıya kalmış, özellikle dil ve kültür ekseninde yaşadıkları güçlükler dikkat çekmiştir (Kırmızı, 2016, s. 148). Almanca bilmeyen işçiler, istek ve şikâyetlerini ifade etmekte zorlanmış; bu durum diğer uyum problemlerinin de tetikleyicisi olmuştur. Günlük yaşamlarında yalnızca temel düzeyde birkaç Almanca ifadeye yer verirken, fabrika, market, pazar ve ev sahibi gibi alanlarda iletişim kısıtlı kalmıştır. Bunun temel nedeni, daha önce Almanlardan oluşan sosyal bir çevrede bulunmamış olmalarıdır. Sosyal çevrelerinin büyük ölçüde diğer Türk göçmenlerden oluşması, onları Alman toplumundan uzaklaştırmış ve kendi kültürel dünyaları içinde kapalı bir yaşam kurmalarına neden olmuştur. Bu içe dönük yaşam tarzı, arkadaşlık ilişkilerinden dil kullanımına kadar birçok alanda Türkçe'nin baskın kalmasına yol açmıştır. Bu bağlamda 1960'lı yıllardan

itibaren Almanya'da Türkçe, göçmen dili olarak şekillenmeye başlamıştır (Bekar, 2013, s. 771). Almanlarla kurulan sınırlı temas ve zorunluluk olmadıkça iletişime geçmeme eğilimi, kültürel kapanmayı da beraberinde getirmiştir. Dil, bu kapanmanın en belirgin unsurlarından biri olarak göze çarparken; kültürel direnç ve çekingenlik, Türklerin kendi kimliklerini koruma çabasının bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, Türk göçmenlerin hem kültürel varlıklarını sürdürmelerine olanak tanımış hem de uyum süreçlerinde dezavantaj yaratmıştır (Kırmızı, 2016, s. 149). Nitekim dil, bir toplumun kültürel kimliğini oluşturan temel unsurlardan biridir (Ünal, 2005, s. 14). Bu bağlamda, birinci kuşak Türk göçmenlerin Alman dili ve kültürüne karşı mesafeli duruşları, kültürel kodlarını koruma ve kendi kimliklerini yaşatma arzusuyla şekillenmiştir. Bu tutum, günlük hayatta sıkça kullanılan bazı Almanca kelimelere Türkçeleşmiş hâllerıyla yer verilmesine de yansımıştır: “ja, nein, Hausmeister, Meister, Urlaub, Versicherung, Arbeit, Brot, Heim – evet, hayır, apartman görevlisi, ustabaşı, izin, sigorta, iş, ekmek, vatan-yurt” (Kırmızı, 2016). Bu içe kapanık yaşam tarzı yalnızca dilsel ve toplumsal uyumu sınırlamakla kalmamış; aynı zamanda kimlik algısında da belirleyici olmuştur.

Türklerin Almanya'da yaşadıkları uyum sorunu onların daha milliyetçi unsurlara yönelmesine sebep olmuştur. Türkler kendi aralarında sık sık bir araya gelmişler ve Alman kültürünü benimseme konusunda direnç göstermişlerdir. Dil öğrenme konusunda gösterdikleri dirençle birlikte bu durum ilerleyen zamanlarda Türklerin kendi aralarında toplanma alanları oluşturmalarına ve Türk mahallelerinin doğmasına yol açmıştır (Kırmızı, 2016, s.151). Sadece çalışma hayatlarına odaklanılan Türklerin; günlük yaşamlarını ve dini ibadetlerini sürdürebilmeleri için gereken imkânlar düşünülmemiş; eğitim, kültürel etkinlikler veya gıda gibi ihtiyaçları göz önüne alınmamıştır. Özellikle ibadetlerini yerine getirebilecekleri alanların eksikliği büyük bir sorun teşkil etmiştir. İşçiler, ibadetlerini bazen yatakhanelerde, tren vagonlarında ya da kiliselerde gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Örneğin, 1965 yılında, Ramazan Bayramı namazını kılacak yer bulamayan işçiler, Köln Katedrali'ni kullanmak için yetkililerden izin almışlar ve topluca orada namaz kılmışlardır. Bu tür sorunların fark edilmesiyle birlikte, göçmenler aralarında organize olup, mescit olarak kullanabilecekleri yerler kiralamışlar ve camii dernekleri oluşturarak ibadetlerini

sürdürmeye çalışmışlardır (Tauscher, 2022, s. 28). Zamanla bu ibadet alanları, yalnızca dini görevlerin yerine getirildiği yerler olmaktan çıkarak Türklerin bir araya geldiği, toplulukla bağ kurduğu ve kimliklerini pekiştirdiği sosyal mekanlara dönüşmüştür. Aynı zamanda bu mekanlar bireylerin inançlarını yaşarken gündelik yaşamın zorluklarından uzaklaştığı, aidiyet duygusunu güçlendirdiği güvenli ortamlar haline gelmiştir. Bu sayede hem kendi aralarında güçlü bir sosyal ağ oluşturmuş hem de dışlayıcı yaklaşımlara karşı kimliklerini koruyabilecekleri dayanıklı bir topluluk yapısı geliştirmiştir.

1973'teki küresel enerji krizi, Batı ekonomilerini ciddi şekilde etkileyerek Avrupa'daki işçi alımlarının durmasına sebep olmuştur. Bu zorlu dönemde, birçok Türk işçi işten çıkarılmalarına rağmen Türkiye'ye dönmek yerine Almanya'da kalmayı tercih etmiştir. Ekonomik iyileşmenin ardından, Almanya'nın Türk işçilerine aile birleşimi hakkı tanımasıyla birlikte Almanya'daki Türk toplumu yeni bir aşamaya geçmiştir. Bu, işçilerin kalıcılığını ve toplumsal yapısının güçlenmesini sağlamıştır (Tauscher, 2022, s. 29). Türk diasporası için önemli bir evreyi temsil eden bu süreç öncelikle Türk işçilerinin geçici bir iş gücü olarak değil, kalıcı ve ailevi bir topluluk olarak Almanya'da yer edinmelerine olanak tanımıştır.

2.3.2. İkinci Kuşak: Kökler ve Kimlik Arayışı

1966 ve 1967 yıllarında Almanya'daki ekonomik durgunluk, işçi göçünü geçici olarak yavaşlatsa da göç hareketi 1973'e kadar devam etmiştir. Bu dönemdeki çalışma sistemi, Türkiye'ye giden işçilerin yeniden Almanya'ya dönmelerine olanak tanımıştır. Ancak 1973'ten itibaren bu geri dönüş süreci zorlaşmış ve en başta kısa vadeli işçi olarak Almanya'ya gelen Türkler, özellikle 1970'lere doğru çeşitli nedenlerle ülkelerine geri dönmek yerine ailelerini yanlarına almaya başlamışlardır. Birikimlerin yeterli olmaması, Türkiye'deki siyasi gerilimler ve ekonomik istikrarsızlık gibi etmenler, onların Almanya'da kalmaya devam etmelerine yol açmıştır. Bu süreç, dönüş hayallerini ertelemelerine yol açmış ve zamanla Almanya'da kalıcı bir diaspora oluşumunu başlatan önemli bir etken haline gelmiştir. İşçiler ülkelerine dönmeyi ileri bir tarihe, hatta emeklilik dönemlerine bırakırken, memlekete olan zihinsel bağları da kademeli olarak zayıflamaya başlamıştır (Tauscher, 2022, s. 30).

İkinci kuşak Türkler, 1980'li yılların başında aile birleşimi sonucu göç eden ya da Almanya'da doğanları kapsadığı için farklı kültürel yapılar ve kimlikler arasında kalan gençleri açıklamakta ve "kayıp kuşak" olarak ifade edilmektedir (Aksoy, 2010, s. 15). Almanya'da doğarak burada eğitime başlayanlar Almancaya hâkim olup evde Türkçe konuşulması sebebiyle Türkçeye de hakimdirler. Bu gruptaki Türklerin nispeten uyum sürecinin daha kolay olduğu ve Almanlarla olan dostluğun daha uyumlu şekilde ilerlediği ifade edilebilir. Türkiye'de doğmuş ancak daha sonra Almanya'ya götürülmüş çocuk ve gençler ise diğer gruptan farklı olarak yurt dışında birtakım güçlükler yaşamışlardır. Bu zorlukların en başında eğitim gelmektedir. İlk kuşak anne ve babaların eğitim seviyelerinin düşük olması ve yabancı dile hâkim olmamaları gibi sorunlar ikinci kuşakta da kendini göstermiştir. Özellikle sonradan Almanya'ya gitmek zorunda kalan genç ve çocuklar, okullardaki oryantasyon problemlerini yakından deneyimlemişlerdir. Ancak yine de yaşanan oryantasyon probleminin aksine bu grubu oluşturan Türklerin diğer kuşaklara nazaran her iki kültüre de yakın olmalarının büyük bir avantaj olduğu bilinen bir gerçektir. Aileleriyle Türkçe iletişim kurdukları için Türkçeyi iyi konuşan ikinci kuşak Türkler, okulda da Almancaya maruz kalmaları sebebiyle Almanca öğrenmişler ve bu sayede Alman kültürüne birinci kuşağa kıyasla yabancı kalmamışlardır (Kırmızı, 2016, s.152). Bu nedenle ikinci kuşak, birinci kuşağa göre daha iyi düzeyde iki dilli bireyler olarak öne çıksa da kültürel aidiyet bakımından iki yönlü bir gerilim yaşamaktadır. Her iki dile ve kültüre hâkim olmaları onlara belirli avantajlar sağlasa da bu durum çoğu zaman ait oldukları yeri sorgulamalarına yol açmıştır. Bu kimliksel gerilim, özellikle okul ortamında daha görünür hale gelmiş; Türk çocuklarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları yapısal eşitsizlikler zamanla daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır.

Almanya'da ikinci kuşak Türklerin sayısının artmasıyla birlikte Türk çocuklarının eğitim sorunu görünür bir hal almaya başlamıştır. Özellikle dil sorunu için sunulan ilk çözüm, sadece Türk çocuklarının bulunduğu bir sınıf açmak olmuştur. Bu sınıflarda eğitim hayatına başlayan ve yabancı dil seviyelerinin durumuna göre Alman okuluna alınan Türk çocukları, eğitim hayatlarında başka engelleri de göğüslemek zorunda kalmışlardır; çünkü 4. Sınıf bittikten sonra engelli çocukların gönderildiği *Sonderschule*'ye gönderilmişlerdir. Bu okullardan mezun olan çocuklar

hiçbir meslek öğrenmeden çalışma hayatına atılmışlardır. Aralarından şanslı olanlar ise *Berufsschule* denilen meslek okullarına gönderilmişlerdir. Türkiye’de Fen Liselerine denk olan *Gymnasium* (Abitur adı verilen bitirme sınavıyla mezun olunan yüksek dereceli lise) adı verilen lisede ise çok az Türk çocuğu başarılı olmuştur (Kırmızı, 2016, s.153). Dolayısıyla üçüncü kuşak Türklerin ailelerini oluşturacak olan ikinci kuşak Türkler, bazı istisnalar dışında iş ve eğitim-öğretim hayatında aktif rol alamamıştır.

Hem Türkçe hem de Almanca öğrenerek yaşamlarını sürdüren ikinci kuşak Türkler, iki dil ve iki kültür arasında kalmanın yarattığı kimliksel bir "aradalık" deneyimi yaşamışlardır. Her ne kadar birinci kuşağa kıyasla Alman toplumuna daha fazla uyum sağlamış gibi görünseler de dışarıdan gözlemlenen davranışlarla iç dünyalarında hissettikleri çoğu zaman örtüşmemektedir. Bu kuşağa mensup bireylerin bir kısmı kendilerini topluma entegre olmuş gibi hissetseler de düşüncelerinin ve duygularının bu toplumda tam anlamıyla kabul görmediğini fark ettiklerini belirtmektedir. Nitekim Alev Tekinay (1993, s. 48), bu içsel gerilimin bireyleri yazı aracılığıyla kendilerini ifade etmeye yönelttiğini ve kimliklerini bu yolla inşa etmeye çalıştıklarını vurgular. Bu durum ikinci kuşağın görünürdeki uyumunun altında yatan kırılganlıkları ve toplumsal aidiyet konusunda yaşadığı ikilemi ortaya koymaktadır.

Türk işçilerin aile birleşimiyle birlikte Almanya'ya gelen eşleri ve çocukları, göçmen işçi topluluğunun ihtiyaçlarını ve sosyal yapısını önemli ölçüde değiştirmiştir. Örneğin, bekâr evlerinde ya da işçi yurtlarında kalan işçilerin konut ihtiyaçları artık aile boyutunda bir yaşam alanı gerektirmeye başlamıştır. Ancak gelen eşlerin dil bilmemesi ve hazır iş fırsatlarının olmaması, ailede çalışan birey sayısının azalmasına ve tasarruf sürecinin uzamasına neden olmuştur. Ailelerin Almanya'ya yerleşmesiyle birlikte çocukların eğitimi ve ailelerin kimliklerini koruma ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bu durum, hemşehri ve camii derneklerinin kurulmasına yol açmış ve bu dernekler, özellikle dini ve kültürel kimliklerin korunması ve yeniden inşası konusunda önemli roller üstlenmiştir. Dolayısıyla ilk kuşak işçiler görece izole bir yaşam sürerken, ikinci kuşak Alman toplumuyla daha fazla etkileşime girmiş ve eğitim, kültür ve çalışma hayatında kaynaşmalar başlamıştır. Bu durum, kuşaklararası farklılaşmayı tetiklemiştir (Tauscher, 2022, ss. 30-31). Bu noktada göçün toplumsal ve kültürel bir

mesele haline geldiği açıkça görülmektedir. Ailelerin kalıcılaşmasıyla birlikte, Türk toplumu kendi mekansal, kültürel ve kurumsal yapılarını oluşturmaya başlamış; bu da ilerleyen yıllarda ortaya çıkacak kimlik arayışlarının temelini atmıştır.

1970'ler ve 1980'lerde işçi nüfusunun yoğunlaştığı bazı bölgelerde Türkler, belli alanlarda bir araya gelerek etnik yerleşim bölgeleri oluşturmaya başlamışlardır. Özellikle Hamburg'daki Wilhelmsburg ve Berlin'deki Kreuzberg, bu tür yerleşimlerin öne çıktığı yerler arasındadır. Ayrıca, bu dönemde yaşanan siyasi sebepli göçlerle birlikte, Almanya'daki Türk topluluğu siyasal olarak da çeşitlenmeye ve ayrışmaya başlamıştır. Türkiye'deki siyasal kutuplaşmanın etkisiyle Almanya'da da siyasal derneklerin ortaya çıkması, Türk toplumu içinde yeni bölünmelere yol açmıştır. İlk başlarda hemşehri ve dini yapılar etrafında örgütlenen topluluklar, bu dönemde sosyal ve siyasal örgütlenmelerin etkisiyle daha da çeşitlenmiştir. İlk kuşak göçmenler, Türkiye'den getirdikleri kimliklerini koruma yönünde adımlar atarken, Almanya'da doğan yeni kuşaklarla birlikte farklı bir kimlik inşa süreci başlamıştır. Çifte vatandaşlık, Alman vatandaşlığı gibi kavramların gündeme gelmesi ve Almanya'da büyüyen çocukların varlığı, bu kimlik inşa sürecini daha da hızlandırmıştır. Bu süreç, diaspora kimliğinin hem Almanya'daki toplumsal dinamikler hem de Türkiye'yle sürdürülen bağlar aracılığıyla şekillenmesine katkıda bulunmuştur (Tauscher, 2022, s. 32). Dolayısıyla Almanya'daki Türk toplumu, bir yandan bulundukları ülkedeki yeni koşullara adapte olurken, diğer yandan kökleriyle olan bağlarını canlı tutma çabası içinde olmuştur.

2.3.3. Üçüncü ve Sonraki Kuşaklar: Entegrasyon ve Çeşitlilik

Üçüncü kuşak Türkler, birinci ve ikinci kuşak Türklerden bazı yönleriyle ayrılırlar. Bu kuşağın neredeyse tamamı Almanya'da doğup büyümüştür ve Alman kültürüne hakimdirler. Ayrıca birinci kuşakla kıyaslandığında çok daha eğitilmiş olmakla birlikte, Almanya'nın sosyal ve iş yaşamına da dahil edilmişlerdir (Kaya, 2000, s.137). Eğitim hayatına doğrudan Almanya'da başladıkları için ikinci kuşağın karşılaştığı zorluklarla karşılaşmamışlardır ancak onların yaşadığı zorluklar, Türk kültürüne ve diline yabancılaşma üzerine olmuştur. Bazı aileler bu sorunları haftada bir kez de olsa Türkçe dersleri alarak çözmeye çalışmıştır (Kırmızı, 2016, s. 153).

Almanya'ya hiç Almanca bilgisi olmadan gelen ve üçüncü kuşağın dedesi olan ilk kuşak Türklerin aksine ikinci kuşak Türkler, her iki dile ve bu dillerin kültürüne de hakimdir ancak üçüncü kuşak için bunları söylemek doğru değildir. Üçüncü kuşak Türkler kendi kültür ve dillerine yabancıdırlar. Okulda dersleri Almanca olarak görmek, sosyal çevrenin Almanlardan oluşuyor olması ve en önemlisi doğal ortamın Almanca konuşmaya zorlaması bu duruma temel teşkil etmektedir. Kuşağın Türkçe dil becerilerinin kısıtlı olması Türk kültürüne ve Türkiye'ye karşı bazı olumsuz düşüncelerin oluşmasına neden olur. Türk dili ve kültürüne yönelik oluşan bu boşluk, Alman edebiyatı dersleriyle doldurulmaya çalışınca Alman dil ve kültürüne karşı bir yakınlaşma sağlanmıştır. Dolayısıyla bu kuşak kendi köklerinden uzakta yaşayarak kendi gelenek ve göreneklerinden, anavatanlarından uzaklaşmışlar ve çoğunlukla Alman vatandaşlığına geçiş yapmışlardır. Kültürlerarası farklılıkları yaşamayan bu kuşak, sosyalleşme sürecini de rahat geçirmiştir. Yapılan bazı araştırmalar üçüncü kuşak Türklerin her iki dile de hâkim olmadıklarını, yarı dilli olduklarını ortaya koymuşsa da pratikte Almancayı çok daha iyi konuştuklarını, Türkçeye karşı yetersiz olduklarını göstermektedir (Kırmızı, 2016, s. 153). Dolayısıyla üçüncü kuşak Türklerin kimlik inşası süreci, önceki kuşaklardan oldukça farklıdır. Kültürel olarak daha az çatışma yaşamaları, onların Alman toplumuna daha kolay entegre olmalarını sağlamış; ancak bu durum, kendi kültürel köklerinden uzaklaşmalarına da neden olmuştur.

Kendilerinden önceki üç kuşaktan farklı olarak Almanya'da doğan ve büyüyen gençler olan dördüncü kuşak Türklerin sayıca çok azı aile bağlarını kullanarak Almanya'ya göç etmiştir. Almanya'da yaşayan dördüncü kuşak Türklere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, Almanya'da yetişerek lise eğitime kadar olan süreci Almanya'da tamamlayan dördüncü kuşak bir Türk gencinin yazılı ve sözlü olarak kendini Almanca ifade edebildiği görülmektedir (Şen, 2015, s. 56). Almanya'da eğitimin zorunluğu olduğu ve dördüncü kuşak Türklerin hepsinin Alman okullarına gittiği düşünüldüğünde lise düzeyinde eğitimini tamamlayan Türk gencinin Almanca konusunda sıkıntı yaşamayacağı ve dil bilgisini iş yaşamına da yansıtacağı açıktır. Dolayısıyla dördüncü kuşağın diğer kuşakların dil konusunda yaşadığı pek çok sıkıntıyı yaşamadığı anlaşılmaktadır.

Dördüncü kuşak Türklerin en dikkat çeken özelliklerinden biri çokkültürlü olmalarıdır. Bu sayede diğer kuşaklardan daha eğitilidirler ve bu kendinden önceki kuşaklara göre aldıkları eğitimin avantajlarını yaşamlarına yansıttıkları görülmektedir (Kaya, 2015, s. 137). İstatistikler incelendiğinde, Almanya’da bir yüksek öğrenim programına kayıtlı Türk öğrenci sayısının 35.000 olduğu, yüksekokul veya meslek yüksekokulları da dahil edildiğinde lise sonrasında öğrenimine devam eden Türk öğrencilerin sayısının 200.000’i bulduğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda Almanya’da anaokulu ve lise seviyesinde eğitimine devam eden Türk çocuklarının sayısı 480.000’dir (Şen, 2015, s. 34). Bu verilere yalnızca Türk vatandaşlığı bulunan öğrenciler dahil edilmekte, Alman vatandaşı olup Türk kökenli olanlar ise istatistiklere yansımamaktadır. Gerçek sayının, resmi verilerde belirtilenden çok daha yüksek olduğu kabul edilmelidir. Dolayısıyla bu veriler, dördüncü kuşağın Alman okul sistemine kurumsal düzeyde entegre olduğunu ve eğitim yoluyla toplumsal yapının asli unsurlarından biri haline geldiğini göstermektedir.

Almanya’daki Türklere yönelik bir diğer çalışmada da Türklerin hangi dilde iletişim araçlarını kullandığı araştırılmış ve araştırmada Türklere dil ve uyum konusu gözetilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kuşak fark etmeksizin Türklerin tamamının hem Alman ve Türk medyasını hem de Almanca ve Türkçe olarak iletişim araçlarını %93 oranında kullanmakta olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla Türklerin gündelik hayatın getirdiği tüm iş ve davranışları her iki dili kullanarak yaptığını göstermektedir. Çalışmada dikkat çeken başka bir nokta dördüncü kuşaklara ilişkin verilerdir. Dördüncü kuşak olarak kabul edilen 2000 yılı sonrası doğan Türklerin %75’i Almancayı çok iyi bildiklerini; dilin okunması, yazılması ve konuşulması konusunda hiçbir sıkıntıların olmadığını aynı zamanda bu kişilerin dili resmi şekilde kullanmalarını gerektirecek yazışmalarda da Almancayı yetkin bir şekilde kullandıklarını belirtmektedirler (Mora, 2012, s. 22). Aynı zamanda bu kuşağın %87’sinin meslek eğitimi almış olmaları Almancaya olan yatkınlıklarının da önemli bir göstergesidir fakat Almanya’ya giden ilk kuşak Türklerin %63’ünün hiçbir meslek eğitimi bulunmamaktadır (Kongar, 1989, s. 359). Meslek eğitimi alabilmek ve dil bilgisi kurallarına hâkimolabilmek için önemli görülen koşulları sağlamak gerekmektedir. %87’lik bir meslek eğitimi oranına sahip olan dördüncü

kuşak Türkler, Almanca dil yeterliliği konusunda bir sorun yaşamamaktadırlar (Şahin, 2017, s.284). Dolayısıyla bulgular bu kuşağın Almanca yeterliliğinin oldukça yüksek düzeye ulaştığını ve iletişimde bu dili doğal biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Almanya'ya hiç Almanca bilmeden gelen birinci kuşakla karşılaştırıldığında, bu durum aynı zamanda kuşaklararası entegrasyonun boyutlarını ve yönünü açıkça yansıtan toplumsal bir dönüşümün göstergesidir.

Almanya'daki Türklerin yabancı biriyle evlenme oranlarına bakıldığında bu oranın yıllar içinde arttığı görülmektedir. Küreselleşmenin de Almanya'da yaşayan dördüncü kuşak Türkler arasında kendilerinden önceki üç kuşağa göre daha çok etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla daha önce de bahsedildiği gibi çok kültürlülük olgusu bu kuşağın en belirgin özelliklerindendir. Örneğin dördüncü kuşak Türk erkeklerinin %19'u yabancı uyruklu biriyle evlenmektedir. Bu oran Türk kadınlarında %14'tür (Şahin, 2017, s.286). Evlenen yabancıların kökenleri oldukça farklılık göstermektedir. Önceki kuşaklar ağırlıklı olarak Türklerle ya da Almanlarla evlenirken, dördüncü kuşak için bu anlayış söz konusu değildir. Bu durum ilerleyen zamanlarda iki dilli ya da çok dilli kuşakların yetişmesine de zemin hazırlayacak olan bir durumdur; dolayısıyla küreselleşme denilen olgunun dördüncü kuşak Türklerde yaygın olduğu bir gerçektir.

Bu bağlamda, Almanya'daki Türk toplumunun, kuşaklar boyunca çeşitli kimlik ve aidiyet biçimleri geliştirdiği söylenebilir. Birinci ve ikinci kuşak, kimliklerini büyük ölçüde Türkiye'yle olan bağlar üzerinden tanımlarken, sonraki kuşaklar daha farklı kimlik yapıları sergilemiştir. Bu değişim, bir yanda Türkiye'yle bağlantılarını sürdüren, diğer yanda hem Alman hem de Türk kimliğini çifte aidiyetle birleştiren bir kesimin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öte yandan, üçüncü bir grup ise Türk kimliğini geride bırakıp Alman kimliğini benimseyerek daha asimile bir yaşam tarzı geliştirmiştir. Bu farklılaşma, Almanya'daki Türk diasporasının parçalı ve karmaşık kimlik yapısının en belirgin özelliklerinden biridir (Tauscher, 2022, ss. 35-36). Bu bağlamda, Almanya'daki Türk toplumu tekil bir kimlik yapısından ziyade, kuşaklara, deneyimlere ve sosyokültürel koşullara göre farklılaşan çok katmanlı bir kimlik mozaiki sergilemektedir. Gelişen dil yeterlilikleri, eğitim düzeyleri ve sosyal çevreye entegrasyon düzeyi bu kimlik biçimlenmelerini doğrudan etkilerken, diaspora

topluluğu içinde hem aidiyet hem de yabancılaşma dinamikleri iç içe geçmiştir. Dolayısıyla, Türk diasporasının kimlik yapılanması, sabit değil; göçün tarihsel seyriyle birlikte evrilen ve dönüştükçe çeşitlenen dinamik bir yapı arz etmektedir.

3. EĞİTİM VE DİL

Bu bölümde, Almanya'daki eğitim sistemi ve bu sistemin iki dilli bireyler üzerindeki etkisi, dil ve eğitim ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır. İlk olarak Almanya'nın federal yapıya dayalı eğitim sistemi değerlendirilmekte; ardından, Türk çocuklarının eğitim sürecindeki yerini şekillendiren ana dili dersi uygulamaları incelenmektedir. Bu kapsamda, geçmişte uygulanmış olan Bavyera ve Berlin modelleri ile günümüzdeki ana dili dersleri değerlendirilmektedir. Bölümün son kısmında ise, Almanya'daki eğitim sisteminin hâkim ideolojisi olarak tanımlanan tek dilli (monolingual) habitus kavramı irdelenmekte; bu yapının, göçmen kökenli öğrencilerin ana dilini ve çok dilliliğini nasıl sınırladığı üzerinde durulmaktadır.

3.1.Almanya'nın Eğitim Sistemi

Halls'a (1971, ss. 511-513) göre her eğitim sistemi, ait olduğu kültürel bağlamın ürünüdür. Dolayısıyla kültür, toplumsal olarak eğitimi etkiler ve yol açtığı sonuçlarla birlikte aktardığı eğitim içerikleriyle de öne çıkar. Bu sebeple toplumun kültürel özellikleri eğitim sisteminin yapısını belirler. Eğitimin toplumsal görevi, bireylere kültür alanlarının eğitim içeriklerini aktarmak ve bu içeriklerle onları uyumlu hale getiren bir eğitim edinmelerini sağlamaktır (Kula, 2012a, s. 191). Bu perspektiften bakıldığında, eğitim sistemi yalnızca bilgi aktaran bir yapı değildir. Bu yapı aynı zamanda kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında merkezi bir rol oynayan toplumsal bir mekanizmadır. Eğitim yoluyla bireyler, içinde bulundukları toplumun değerlerini, normlarını ve davranış kalıplarını öğrenir; bu durum onların toplumsal yapıya uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bu bağlamda, kültür ve eğitim arasındaki dinamik ilişki, toplumun sürekliliğini ve kültürel mirasının korunmasını sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Kültürün bir değişim değeri taşıdığı yaklaşımdan hareketle, Federal Almanya'da var olan farklı kültürler sayesinde eğitim sistemindeki kültürel boyutun dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Almanya'nın içinde yaşadığı heterojen yapı itibariyle toplumun çokkültürlü bir yapıya dönüştüğü söylenebilir (Kula, 2012a, s. 193). Bu

bağlamda kültür; tamamlanmış bir yapı değildir. Aksine kültür, toplumsal ve bireysel ilişkiler sonucunda değişen ve sürekli olarak kendini yenileyen bir yapıdır.

Almanya eğitim sistemi ile kültür arasında çok katmanlı bir bağlantı olmakla birlikte, Almanya'nın kültürel değerlerini ve toplumsal normlarını gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda eğitim sistemi, Almanya'daki kültürel çeşitliliğin eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını belirleyen ana mekanizmalardan biri olup, kültürel aktarımı desteklemek amacıyla belirli bir yapı içinde kademeli olarak düzenlenmiştir. Okul öncesi eğitimden başlayarak temel eğitim, orta öğretim ve yüksek öğretim gibi kademelerle ilerleyen eğitim sisteminin, her aşamada öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflediği açıktır.

Alman okul sistemi seçkin ve katıdır (Abadan-Unat, 1976, s. 314). Bu sistem, öğrencilerin akademik veya mesleki başarı düzeylerine göre ayrılmasını sağlarken, sosyoekonomik farklılıklar ve fırsat eşitsizliği gibi faktörler nedeniyle eleştirilmektedir. "Seçkin" denmesinin sebebi, sistemin üniversiteye gidecek öğrencileri diğerlerinden ayırarak toplumsal sınıf ve başarı ayrımını desteklediği algısıdır. "Katı" olması ise, öğrencinin ileride okul türünü değiştirme şansının düşük olmasını ifade etmesidir. Öğrencilerin eğitim yolu genellikle erken yaşlarda belirlenir ve bu seçimler, gelecekteki akademik ve mesleki imkânlarını önemli ölçüde etkiler. Dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin akademik başarılarına göre farklı okul türlerine yönlendirilmesi, sistemin seçkin doğasını yansıtmaktadır. Aşağıda Alman eğitim sisteminde yer alan okullar sunulmaktadır:

Tablo 2: Almanya Eğitim Sistemi

Okul Dönemi	Okul Türü	Sınıf Aralığı	Açıklama
Okul Öncesi	Kindergarten	6 aylık- 3 yaş (Krippenbereich) 3-6 yaş (Elementarbereich)	Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal becerilerini ve öğrenmeye yönelik ilgilerini geliştirir.

İlkokul (Primärstufe)	Grundschule (İlkokul)	1-4. sınıf (Bazı eyaletlerde 6 yıl)	Temel eğitim dönemi; öğrenciler genel akademik beceriler kazanırlar.
Ortaokul (Sekundarstufe I)	Hauptschule (Temel Eğitim Okulu)	5-10. sınıf	Mesleki eğitime hazırlık sağlar. Genellikle meslek okullarına veya çıraklık programlarına geçiş yapılır.
	Realschule (Ortaokul)	5-10. sınıf	Akademik ve mesleki eğitimi dengeler; öğrenciler teknik veya ticaret liselerine devam edebilir.
Lise (Sekundarstufe II)	Gymnasium (Akademik Lise)	5-12/13. sınıf	Üniversiteye hazırlık sağlar; öğrenciler <i>Abitur</i> sınavına girerek yükseköğretime geçiş yapar.
	Gesamtschule (Kapsamlı Okul)	5-12/13. sınıf	Hauptschule, Realschule ve Gymnasium' u birleştirir; esnek bir eğitim sağlar.
	Berufsschule (Meslek Lisesi)	10-12. sınıf	Mesleki eğitime yönelik dersler sunar; çıraklık ve mesleki eğitim programları içerir.
	Gymnasiale Oberstufe	11-12/13. sınıf	<i>Abitur</i> sınavına yönelik üst düzey eğitim verilir; üniversiteye hazırlık sağlar.

Kaynak: Aydoğan, H. (2022). Almanya'da Türk Diasporası Mensuplarının Eğitimi. İçinde B. Bezci (Ed.), Almanya Türk Diasporası Atlası (ss. 99-128). YTB Yayınları çalışmasından faydalanarak oluşturulmuştur.

Almanya'da ilkokul eğitiminden sonra öğrenciler, *Sekundarbereich I* (ortaöğretim 1. basamak) seviyesine geçmekte ve burada onlara okul seçimi konusunda çeşitli seçenekler sunulmaktadır. Bu aşamada tüm okullar, belirlenmiş bir müfredat doğrultusunda eğitim vermekte olup, amacı öğrencilere mesleki eğitim ya da üst seviye eğitim için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. 5. ve 6. sınıfları kapsayan *Orientierungs- oder Förderstufe* geçiş basamağı ise öğrencilerin *Sekundarbereich I*'e uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu basamaktan sonra, aileler çocuklarının eğitimine *Hauptschule* (daha temel akademik düzey), *Realschule* (orta düzey akademik zorluk), *Gymnasium* (daha zor ve üniversite hazırlık odaklı) veya bazı eyaletlerde bulunan *Gesamtschule* (üç okul türünü birleştiren okul) gibi seçeneklerle devam etmesine karar vermektedir. *Gesamtschule*, 10. sınıfa kadar eğitim vererek farklı okul türlerinin müfredatlarını bir araya getirmekte ve öğrencileri aynı çatı altında toplamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, derslerdeki başarılarına göre *Hauptschule*, *Realschule* ya da *Gymnasium* eşdeğeri bir diploma alabilmektedir. *Hauptschule* genellikle 9 yıl sürmekte (Berlin ve Kuzey-Ren Vestfalya'da 10 yıl) olup; sanayi, ticaret ya da el sanatlarına yönelmek isteyen öğrencilere hitap etmektedir; başarılı *Hauptschule* öğrencileri, 9. sınıftan sonra *Realschule*'ye geçiş yapabilmektedir. *Realschule* ise öğrencileri sosyal ve ekonomik sorumluluk gerektiren meslekler için hazırlamaktadır. *Gymnasium*, *Sekundarbereich I*'i (10. sınıfa kadar) ve *Sekundarbereich II*'yi (13. sınıfa kadar) kapsayan tek okul biçimidir ve üniversiteye hazırlık amaçlıdır (Röger, 1991, s. 9).

Geißler ve Weber-Menges (2008) yapmış oldukları bir çalışmada, Almanya'daki eğitim hayatında okul terki ya da okula hiç başlamama gibi olumsuz gelişmelerin temel kaynağının, okul öncesi eğitim olan 3-5 yaş arasındaki katılım düşüklüğünden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmada, göçmen ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime %64 oranında gönderdiği, ancak Alman kökenli ailelerde bu oranın %90 olduğu belirtilmiştir. Şüphesiz göçmen ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermemelerinin belli başlı nedenleri vardır. Ancak kültürel kimlik ve aidiyet bağlamında aileler, kendi kültürlerini koruma çabasıyla strateji geliştirdikleri kuvvetli bir olasılıktır. Almanya'daki okul öncesi eğitim, çoğunlukla Almanca dilinde gerçekleştiği için, bazı göçmen aileler, çocuklarının kültürel

kimliklerinin zayıflayacağı ve anne-baba ile iletişimde zorluklar yaşanacağı endişesiyle okul öncesi eğitimden kaçınmışlardır. Bu durum, ailelerin çocuklarına kendi kültürel değerlerini aşlamak için evde daha fazla vakit geçirmeyi tercih etmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir (Aydoğan, 2022, s. 104). Dolayısıyla göçmen ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermemeleri hem kültürel kimliklerini koruma isteğiyle hem de yerel eğitim sistemine entegrasyon konusunda yaşadıkları belirsizlikle şekillenmektedir. Sonuç olarak bu durum, göçmen ailelerin kendi kültürel değerlerini ve aidiyet duygusunu sürdürme çabalarının bir yansıması olsa da uzun vadede bu yaklaşım, çocukların gelecekteki eğitim ve toplumsal entegrasyon süreçlerinde karşılaşacakları zorlukları da beraberinde getirmektedir.

3.2.Almanya’da Ana Dili Dersi Uygulamaları ve Türk Çocuklarının Durumu

Almanya’daki eğitimin kuşaklar temelinde ele alınmasının, karşılaşılan sorunları daha iyi anlamak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. İlk kuşak (1961-1973) Türkiye’de eğitimini tamamlayarak Almanya’ya geldiği için başlangıçta bir eğitim sorunu bulunmamaktaydı. Ancak ikinci kuşakta (1974-1984) okul çağında Almanya’ya gelen çocuklarla birlikte eğitim sorunu ortaya çıkmış, bu sorun çözülmeden Almanya’da doğan üçüncü kuşak (1984-2000) oluşmuştur. Üçüncü kuşak için eğitim daha büyük bir sorun haline gelmiştir; çünkü doğdukları andan itibaren iki dilli bir ortamda yaşamak zorunda kalmışlardır. Evde kısmen Türkçe, okulda bütünüyle Almanca konuşulması, kimlik karmaşasına yol açarak onların Almanya’nın entegrasyon politikalarının hedefinde olmalarına neden olmuştur. Bu durum, entegrasyon problemlerine yönelik politikaların geliştirilmesine zemin hazırlamış ancak çözümler genellikle yetersiz kalmıştır (Aydoğan, 2022, s. 101). Dolayısıyla, Almanya’daki Türklerin eğitim sorunları, kuşaklar boyunca değişen ve derinleşen bir kimlik ve aidiyet meselesine dönüşmüştür. Bu bağlamda, eğitim alanındaki zorlukların aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir bütünlük içinde ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim ve diğer ihtiyaçlarının karşılanması, anayasa tarafından korunmaktadır. Anayasanın 62. Maddesinde;

“Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.” ifadesi yer almaktadır. Devletin özellikle çocukların eğitime yönelik gerekli tedbirleri alma görevi üstlendiği belirtilirken, Millî Eğitim Temel Kanunu da yurt dışında eğitim gören Türk vatandaşlarıyla ilgili düzenlemeleri Millî Eğitim Bakanlığı'na yüklemektedir. Bu bağlamda, Türkiye çeşitli ülkelerle kültür anlaşmaları yaparak, Türk çocuklarının ana dilde eğitim almalarını ve Türk kültürünü tanımalarını sağlamaktadır. Bu anlaşmalar, çocukların Türkiye ile bağlarını güçlendirmelerine ve ülkelere döndüklerinde uyum süreçlerini kolaylaştırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Yıldız, 2012a, s. 14).

UNESCO, yabancı çocukların eğitime yönelik anlaşmalarda, 1954 yılında bir çocuğun ana dilini öğrenmesi ve bu dili en iyi şekilde geliştirmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu doğrultuda, 14 Mayıs 1964 tarihinde toplanan Federal Almanya Eyalet Eğitim Bakanları Daimi Konferansı, göçmen işçi çocukları için okul müfredatlarına ana dili derslerinin eklenmesi yönünde karar almıştır. Ardından, 14-15 Mayıs 1969 ve 3 Aralık 1971 tarihli toplantılarında eyalet eğitim yöneticilerine, yabancı çocukların eğitime ilişkin gerekli önlemlerin alınmasını tavsiye etmiştir. Bu kurul, 8 Nisan 1976 tarihinde aldığı başka bir kararla, yabancı çocukların Alman eğitim sistemine uyumunu desteklerken, aynı zamanda onların anavatanlarıyla olan dil, kültür ve tarih bağlarını koruma çabalarını artırmayı önermiş ve Türkçenin eğitim programlarına dahil edilmesine karar vermiştir. Bu kapsamda, Almanya ve Türkiye arasında, 1957 yılında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili eğitimi verilmesini öngören bir anlaşma imzalanmıştır. Anlaşmanın 1. ve 4. maddeleri, ana dili derslerinin verilmesiyle ilgili olup, 7. maddesinde ise bu derslerin haftada 5 saati geçmemesi gerektiği belirtilmiştir. Anlaşmanın uygulanmasından sorumlu olan *“Türkiye-Almanya Daimî Karma Eğitim Komisyonu”* düzenli olarak toplanmaktadır. Ayrıca birçok ülkeyle yapılan ikili anlaşmalar sonucunda Türkçe, ikinci yabancı dil olarak seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Bu nedenle, yurt dışında yaşayan Türk çocukları ve Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler için, 6. sınıftan başlayıp 11. sınıfa

kadar devam eden “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı*” hazırlanmıştır (Akpınar, 1979, s. 107; Yıldız, 2012a, s. 14).

Almanya genelinde günümüzde de uygulanmakta olan Türkçe ana dili derslerinin asıl yasal dayanağı, Avrupa Birliği Komisyonu'nun 25 Haziran 1977 tarihli ve 486 sayılı yönergesi (77/486 EWG)¹ ile belirlenmiştir. Bu yönergede ana dili eğitimine ilişkin şu maddeler yer almaktadır:

Madde 1: Bu Direktif, ev sahibi Üye Devletin yasalarına göre zorunlu eğitim çağında olan ve başka bir Üye Devletin vatandaşı olan işçilerin himayesinde bulunan çocukları kapsamaktadır. Bu çocuklar, ilgili işçinin çalışmakta olduğu veya daha önce çalıştığı Üye Devletin topraklarında ikamet etmektedir.

Madde 2: Üye Devletler, 1. maddede belirtilen çocuklara kendi ülkelerinde, kabul eden Üye Devletin resmi dilinde veya dillerinden birinde, bu çocukların özel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış ücretsiz başlangıç düzeyinde eğitim sağlamak için ulusal ve yasal koşullar çerçevesinde gerekli tedbirleri alırlar. Ayrıca üye devletler, bu tür eğitimleri verecek öğretmenlerin başlangıç ve sürekli eğitimlerini sağlamak için gerekli tedbirleri alırlar.

Madde 3: Üye Devletler, ulusal koşullarına ve yasal sistemlerine uygun olarak, 1. maddede belirtilen çocuklara anadillerinin ve anavatanlarının kültürünün normal eğitim sistemiyle eşgüdüm içinde öğretilmesini teşvik etmek için menşe ülkelerle işbirliği içinde uygun önlemleri alırlar.

Madde 4: Üye Devletler, bu Yönerge'nin tebliğ edilmesinden itibaren dört yıl içerisinde bu Yönerge'ye uyum sağlamak için gerekli tedbirleri alır ve bu konuda derhal Komisyon'u bilgilendirir. Ayrıca Üye Devletler, bu Direktifin kapsadığı alanda kabul ettikleri tüm kanun, tüzük ve idari hükümleri Komisyon'a ileteceklerdir.

Madde 5: Bu Yönerge'nin tebliğinden itibaren beş yıl içinde ve daha sonra Komisyon'un talebi üzerine periyodik olarak, Üye Devletler, Komisyon'un bu Yönerge'nin uygulanmasına ilişkin olarak Konsey'e rapor sunabilmesi için gerekli tüm bilgileri Komisyon'a ileteceklerdir.

Madde 6: Bu Yönerge Üye Devletlere yöneliktir.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşıldığı üzere, Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan göçmen çocuklarının hem ev sahibi ülkenin eğitim sistemine uyum

¹Kommission der EG: KOM (77) 486 endg. vom 25.06.1977.

sağlamaları hem de kendi ana dillerini ve kültürlerini korumaları yasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır. Göçmen çocuklarının bireysel kimliklerini koruyabilmeleri, ev sahibi ülkeye başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştırarak çifte bir amaç taşımaktadır.

Konunun yasal dayanağı, İleri'nin (2008a) "AT/AB'de Türkçeyi ana dili olarak öğrenme hakkı ile ilgili düzenlemeler" başlıklı çalışmasına referansla aşağıdaki şekilde aktarılacaktır:

Avrupa Topluluğu (AT), üye ülkelerinde millî, resmî ve azınlık dillerine yönelik eşitlik ve çeşitlilik prensibini gözetirken, "özgür ve demokratik hukuk devletleri topluluğu" kimliğine uygun olarak, 3. ülkelerden gelen göçmen işçilerin çocuklarına bu hakkı tanınması gerektiğinin bilincindedir. Bu nedenle AT, 1970'lerden itibaren, işgücü göçünün bir sonucu olarak üye devletlerde yaşayan 3. ülke kökenli çocukların ve gençlerin kendi ana dilini veya aile dilini öğrenmelerini güvence altına almak için çeşitli yasal düzenlemeler ve anlaşmalar oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak Gençlik, Kültür, Eğitim Bilgilendirme ve Spor Kurulu'nun 30 Haziran 1981 tarihinde Avrupa Parlamentosu'na sunduğu raporda, Avrupa Topluluğu'na üye devletlerin gerekli önlemleri almadığı ve bunun sonucunda 25 Temmuz 1977 tarihli talimatnamede öngörülen maddelerin uygulanmasının büyük ölçüde geciktiğini ifade edilmiştir.² Bu rapora dayanarak, Avrupa Parlamentosu 18 Eylül 1981'de aldığı kararda³, 25 Temmuz 1977 tarihli talimatnamenin Temmuz 1981 itibarıyla yürürlüğe girdiğini üye devletlere bildirmiş ve onlardan, talimatnamedeki hükümleri uygulamaya koymalarını istemiştir.

Avrupa Topluluğu'nun bütün çabalarına rağmen, Almanya dahil olmak üzere üye devletler, 7 Şubat 1992'de Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasına kadar, göçmen çocukların aktif iki dilliliğine ilişkin herhangi bir yasal veya idari düzenleme yapmamış ve 1977 tarihli talimatnamede belirlenen hükümleri kendi iç hukuklarına geçirmemişlerdir. Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasından sonra, 3 Aralık 1992 tarihinde "Kültür, Gençlik, Eğitim ve Basın-Yayın Kurulu", Avrupa Parlamentosu'na

² Europäisches Parlament: Sitzungsdokumente 1981-82. Dok. I-329/81 vom 30.06.1981; PE 73.415/endg.

³ Amtsblatt der EG. Nr. C 260/128 vom 12.10.1981.

göçmen çocuklarının okul eğitimindeki zorlukları ve kültür çeşitliliği üzerine bir rapor sunmuştur.⁴ Bu raporda, 1977 tarihli talimatnamede belirtilen anadil dersinin üye devletler tarafından “yasal bir hak” olarak kabul edilmediği tespit edilmiş ve anadilinin teşvik edilmesinin gerekliliği konusunda hem tespit edilme hem de ölçülme açısından belirsizlikler olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, ana dili derslerinin “ilgili ülkelerle birlikte” teşvik edilmesinin gerekliliği de belirsiz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu tür yasal belirsizliklerin mevcut olduğu bir durumda, her ülkenin sorumluluğu birbirine atmasının kolay olacağı ifade edilmiştir. Bu nedenle, anadil derslerinin verilmesi yetkisinin Avrupa Birliği üyesi devletlerde olması gerektiği ifade edilmiştir.⁵

Maastricht Antlaşması’nın 1 Kasım 1993’te yürürlüğe girmesinin ardından, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Komisyonu’ndan bazı konuları incelemesini talep etmiştir. İncelenmesi istenen başlıca noktalar şunlardır:

1. Maastricht Antlaşması’nın 126. Maddesi’nin göçmen işçilerin çocuklarını kapsayıp kapsamayacağı,
2. Maastricht Antlaşması çerçevesinde, göçmen işçilerin çocukları AB üye devletlerinde verilen ana dil derslerini yasal hak olarak talep edip edemeyeceği,
3. Göçmen işçilerin çocuklarına ana dil dersi verecek öğretmenlerin ana dillerinin hangi dil olacağı ve bu öğretmenlerin eğitim süreçlerinin nasıl şekilleneceği,
4. Antlaşma yürürlüğe girdikten sonra, bu incelemenin sonuçlarının bir yıl içinde Avrupa Parlamentosu’na sunulması gerektiği.⁶

Avrupa Komisyonu, bu konuları inceleyerek, 25 Mart 1994 tarihinde Avrupa Parlamentosu'na raporunu sunmuş ve detaylı sonuçları paylaşmıştır.⁷

1. Göçmen işçilerin çocukları, artık ana dillerini yalnızca ana-babalarının ülkelerine geri dönmek için öğrenmemektedirler; bu çocukların geleceği, doğup büyüdüğü ülkede şekillenecektir.

2. Dilbilimsel araştırmalar, ana dilinin çocuğun kişilik gelişimi, düşünme kapasitesinin artması ve toplum dilini öğrenme sürecinde olumlu bir etkisi olduğunu

⁴ Europäisches Parlament. Sitzungsdokumente DOC-DE\RR\218439; PE 152.262/endg.

⁵ DOC-DE\RR\218439: Begründung II. 17.1 ve 17.2

⁶ DOC-DE\RR\218439; Entschließungsantrag, madde 5, 6, 7.

⁷ Kommission der EG: KOM (94) 80 endg. vom 25.03.1994.

göstermiştir. Özellikle ilkokul yıllarında verilen anadil derslerinin, çocuğun ilerleyen yıllardaki öğrenme becerilerini güçlendireceği öne sürülmektedir.

3. Avrupa Birliği, yabancı dil öğretiminde çeşitlilik ilkesini benimsemiş olduğuna göre, 3. ülkelerden gelen çocukların ana dillerini entelektüel bir değer olarak kabul etmeli ve bu kaynağın potansiyelini değerlendirmelidir.

4. Bazı üye devletler, ana dil derslerini toplum dilinin yanı sıra eşit düzeyde sunmaya başlamıştır, diğerleri ise bir grubun ana dilini tüm öğrencilere sunmayı tercih etmiştir. Bu tür uygulamalardan biri de Federal Almanya Cumhuriyeti'ne aittir.

İleri'ye (2008a) göre bu rapor, özellikle Türkiye'den gelen göçmenlerin çocukları için, Türkçe'nin ana dili dersi olarak müfredattan çıkarılarak tüm öğrencilere yönelik bir yabancı dil dersi şeklinde sunulmasını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, Türkçe'nin ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak sunulması açısından Alman öğrenciler için olumlu bir gelişme olarak görülse de Türk kökenli öğrenciler açısından bir dezavantaj yaratmaktadır. Çünkü bu tür yabancı dil dersleri yalnızca "Gymnasium" okullarında verilmektedir ve Türk kökenli öğrencilerin yalnızca %9'u, ilkokulda ana dillerini öğrenemedikleri için, bu okullara devam edebilmektedir. Ayrıca Avrupa Komisyonu'nun 25 Mart 1994 tarihli raporunda belirttiği üzere, ana dili eğitimi ilkokulda verildiğinde çocukların toplum dilini öğrenmelerinde olumlu bir etkisi olmaktadır, ancak ana dili ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak öğrenildiğinde aynı etki sağlanamamaktadır. Bu rapor, Avustralya, Kanada, İsveç ve Almanya gibi ülkelerde yapılan dilbilimsel araştırmalara dayanmaktadır. Bu araştırmaların ortak sonucu, iki dillilik bağlamında şu şekildedir: Ana dili ve toplum dili farklı olan bir ortamda büyüyen bir çocuk, eğitim hayatının başlangıcında (ilkokul veya anaokulunda) her iki dili de öğrenirse okulda başarı gösterir; fakat bu dillerden birini yazılı olarak öğrenemediğinde okulda başarı sağlamakta zorlanmaktadır.

Bu bağlamda İleri (2008a) Türkçe'nin yasal durumuna dayanarak, Avrupa'da artık 3. ve hatta 4. kuşak Türk kökenli öğrencilerin olduğunu ve onların da AB'deki diğer etnik gruplar gibi değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumda, AB üye devletlerinin, diğer etnik gruplara (örneğin Danimarkalıları Danca için) tanıdığı eşitlik ilkesini Türkçe için de sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, AB'nin dil politikası doğrultusunda, bir etnik azınlığın ana dilini öğrenme hakkı, yaşanan veya

vatandaşlık alınan ülkenin resmi diline bağlı değildir.⁸ Bu sebeple, AB'nin, üye ülkelerdeki resmi dillere ve azınlık dillerine tanıdığı "eşitlik ilkesini" Türk kökenli öğrencilerin ana dili olan Türkçeye de uygulaması yasal bir hak olarak görülmelidir. Bu uygulama, Türk kökenli öğrencilerin tüm okul türlerinde, birinci sınıftan itibaren Türkçe dersini bir anadil dersi olarak yasal hak kapsamında alabilmesi anlamına gelmektedir.

Almanya'daki eyalet yönetmelikleri, ana dili derslerinin haftalık en fazla beş saat olmasına izin verirken, uygulamada bu süre çoğunlukla üç saatle sınırlıdır. Türkçe ana dili dersinin yasal bir hak olarak tanımlanmamış olması nedeniyle, bu ders çoğu eyalette zorunlu dersler arasında yer almamakta, öğrencilerin tercihinin bırakılmaktadır. İlkokul düzeyinde Türkçe dersinin zorunlu olmaması, Türk kökenli çocukların okuma ve yazma becerilerini ana dilleri yerine toplum dilinde edinmeleri anlamına gelmektedir. Türkçe dersinden alınan not karnede görünse bile, genellikle not ortalamasına dahil edilmediğinden öğrencinin genel başarısını ve sınıf geçme durumunu etkilememektedir. 1980'li yıllarda, sivil göçmen örgütleri ve Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW), Türkçe ana dili derslerinin 1. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak müfredata alınması çağrısında bulunmuştur.⁹ Ancak, bu taleplere rağmen Türkçe dersleri, tüm Türk kökenli öğrencilerin eğitime sistemli olarak dahil edilmemiştir (İleri, 2009). Dolayısıyla Alman yetkililerin bu tutumu, dil yoluyla aktarılan kültürel zenginliklerin önünde "yıkıcı" bir etkiye sahiptir (Gogolin, 2001, s. 11).

Avrupa Konseyi'nin 31 Mart 1995 tarihli kararı, yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda, ilkokul veya hatta anaokulu düzeyinde başlatılmasını öngörmektedir. Bu karara dayanarak Almanya'daki Eyalet Kültür Bakanları Konferansı'nın 17 Eylül 1997'de, özellikle İngilizcenin 3. sınıftan, hatta bazı durumlarda 1. sınıftan itibaren

⁸ European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg, 05.11.1992; Part III, Art. 8 - Education.

⁹ Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West (= BAGIV) (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Hamburg 1985; S. 19 - 21. GEW-Script 17. Integrierter muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische Kinder an deutschen Schulen. Forderungen und Begründung mit einer Beschreibung der derzeitigen Situation. Frankfurt a. M. 1988, S. 40 - 41.

spor veya resim gibi derslerde konuşma dili olarak öğretilmesini kararlaştırmıştır.¹⁰ Hamburg’da bu program, 1999/2000 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, bu karar, Türk kökenli çocuklar için yeni bir fırsat eşitsizliğinin doğmasına sebep olmaktadır; çünkü henüz Türkçeyi ve Almancayı yeterince öğrenememiş olan bu çocuklara oyun yoluyla da olsa üçüncü bir dilin öğretilmeye çalışılması, çocukların hiçbir dili tam anlamıyla öğrenememe riskine yol açmaktadır (İleri, 2009). Dolayısıyla hâlihazırda hem Türkçe (ana dili) hem de Almanca (toplum dili) öğrenmeye çalışan bir öğrenci için İngilizceyi üçüncü bir dil olarak öğrenmeye çalışmak, öğrenci için büyük zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle ana dilinde henüz tam olarak yetkin olmayan bir çocuk için, üçüncü bir dil eklemek bilişsel kapasitesini zorlayabilmekte ve genel dil gelişimini engelleyebilmekte, bu durum okul başarısına olumsuz bir etki olarak yansımaktadır.

1995/96 kış dönemi itibarıyla, Kuzey-Ren Vestfalya Eyaleti'nde Essen Üniversitesinin¹¹ Edebiyat Bilimleri ve Dil Bilimleri Fakültesi'nde (Universität-Gesamthochschule Essen) “İkinci yabancı dil olarak Türkçe” öğretmeni yetiştirilmesine başlanmış, bu bölüm 1998 yılında ana bilim dalı olarak resmiyet kazanmıştır.¹² Ancak yalnızca bir eyalette ve tek bir üniversitede açıldığı için bölüm ihtiyaçlara yeterince karşılık verememektedir. Bunun yanı sıra, ilkokul seviyesinde de Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bölümün, Türkçe öğretmeni yetiştiren birim olarak Türkoloji bölümleri içinde açılması daha uygun görülmektedir. Almanya'da ise Almanca öğretmenleri Almanca Filolojisi bölümlerinde yetiştirilirken, Türkoloji bölümleri, kendi bünyelerinde Türkçe öğretmeni yetiştirilmesine karşı çıkmaktadır (Yıldız, 2012a, s. 22). Hamburg’da ise Hamburg Üniversitesi bünyesinde 1995 yılında kurulan Türkçe Öğretmenliği Bölümü, yaklaşık on yıl faaliyet verdikten sonra 2004 yılı mayıs ayı itibarıyla öğrenci alımını durdurmuştur. Üniversite gerekçe olarak bütçesinin kısıtlı olduğunu ve bölüme talebin yeterli olmadığını belirtirken, Hamburg Eğitim Senatörlüğü de Hamburg’da Türkçe öğretmenine ihtiyaç

¹⁰ “Fremdsprachen in der Grundschule” Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht des Schulausschusses vom 17.09.1997, Anl. 3.

¹¹ 1 Ocak 2003’te Duisburg ve Essen Üniversitelerinin birleşmesiyle Duisburg-Essen Üniversitesi adını almıştır.

¹² Studienordnung für das Unterrichtsfach Türkisch mit dem Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II an der Universität-Gesamthochschule Essen vom 23.10.1998.

duyulmadığını ve gelecekte bu ihtiyacın Duisburg-Essen Üniversitesinden mezun olan öğretmenlerle giderilebileceğini ifade etmiştir (Yörenç, 2014).

Sonuç olarak, Almanya'da Türkçe öğretimi, konusunda sıkıntıların olduğu açıktır. Dersler hem Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin hem de eyalet yönetiminin görevlendirdiği öğretmenler tarafından verilmektedir. Türkçe dersleri, velilerin talebi üzerine, en az 15 öğrencinin katılımıyla haftada iki saat verilmektedir. Sınıftaki öğrencilerin bilgi düzeyleri ve öğrenim seviyeleri arasında farklar bulunmakta; bu da öğretmenin farklı seviyelerdeki öğrencilere aynı anda ders vermesini zorlaştırmaktadır. Genellikle dersler, öğleden sonra, öğrencilerin din ve ahlak eğitimi aldığı zaman dilimlerinde yapılmakta olup, okul müdürünün takdirine bağlı olarak ders saatleri belirlenmektedir. Bu nedenle, dersler çoğunlukla öğrencilerin tatil veya dinlenme zamanlarına denk gelmesi sebebiyle, öğrenciler için ek bir yük oluşturabilmektedir (Yıldız, 2012a, s. 22). En nihayetinde eyaletlere göre değişen eğitim modelleri de düşünüldüğünde Türkçe öğretiminde standart bir yapı kurulmasını güçleştirmekte ve uygulamada belirli sıkıntılar açığa çıkmaktadır. Bu sıkıntılar hem öğrencilerin derslere düzenli katılımını hem de eğitsel verimliliği olumsuz yönde etkilemekte ve Türkçe dil eğitiminin sürdürülebilirliğini zora sokmaktadır.

Nermin Abadan Unat (2017), Almanya'daki Türk çocukların sorunlarını incelerken, Türk çocuklarına uygulanan farklı iki eğitim modeli üzerinde durmaktadır. Bu modeller; Bavyera modeli ve Berlin modeli olup, farklı iki eğitim sistemi olarak da tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, bu iki sistemi Federal Hükümetin veya eyaletlerin, göçmen çocuklara karşı uyguladıkları genel üst politik düzeyde iki eğitim politikası olarak değerlendirmek mümkündür (Hesapçioğlu, 1980, s. 17).

3.2.1. Bavyera Modeli

Almanya'nın Bavyera Eyaleti 1973 yılında, Alman ve yabancı öğrencilerin bütünleştirilmesi amacıyla iki dilli ve iki kültürlü eğitim vermek istemiştir. Bu amaç doğrultusunda ulusal ana dillerinin kullanılabildiği sınıflar oluşturulmuş, ana dili ve kimliklerin, tasarlanan ve oluşturulan ulusal sınıflarda korunabileceği düşüncesinden

hareket edilmiştir. Bavyera Modeli ile sınıflar, ebeveynlerin ve çocukların Almanya'daki kalış sürelerine göre A ve B düzeyi olarak belirlenmiştir. A düzeyindeki öğrenciler, ilkokul 1. Sınıftan 9. Sınıfa kadar ana dili sınıflarına girmiş, tüm dersler ana dilde ve yabancı öğretmenler tarafından verilmiştir. Derslerin izlenceleri öğrencilerin geldikleri ülkedeki izlencelere göre hazırlanmıştır. Almanca ise yabancı dil olarak haftada sekiz saat öğretilmiş, 7. Sınıftan başlayarak ders ve sınav dili olmuştur (Kula, 2012a, s. 199).

B düzeyindeki ana dili sınıfları ise, Almanya'da zorunlu olan eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında ülkeye gelen öğrencilerden oluşmuş ve Almanca bu sınıflarda sadece spor ve zorunlu-seçmeli bir dersle öğretilmiştir. Ulusal sınıfların yanı sıra üçüncü bir seçenek olarak; yeterli Almanca seviyesine sahip olan ve düzenli sınıflarda Almanca olarak verilen dersleri izleyebilen göçmen işçi çocukları, Alman çocuklarla birlikte eğitim görebilmiştir. Ayrıca bir ana dili grubunda on beş çocuğun olması durumunda ek olarak ana dili dersleri verilebilmiştir (Kula, 2012a, s. 199). Bu anlamda Bavyera Modeli, "soy-köksel ve bölgesel kimlik" özelliklerini koruma yönelimli olup (Rist vd., 1980, s. 188), ayrıştırıcı ve dışlayıcı unsurlar taşımaktadır. Aynı zamanda modelde, kültürlerarası hiyerarşik ilişki dikkat çekmektedir. Model, mezun olan yabancı işçi çocuklarının Almanya'daki diğer eğitim olanaklarına ulaşmalarını engelleyerek Alman toplumunda soyutlanmalarına sebep olmuş ve eleştirilmiştir. Alman etnik geleneklerinin korunmasına hizmet eden ve kültürlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesini sınırlandıran Bavyera Modeli, tek bir kültüre ait düşünce deneyimini aktarmakta, göçmen ve Alman çocukların kendi yaşamsal gerçekliklerini etkin ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarını engellemektedir (Dulkadiroğlu, 1999, s.469; Kula, 2012a, s. 200). Ayrıca Bavyera modelinin iki dilli ve iki kültürlülüğe olan erişimi engellediği de dikkat çekmektedir. Bu engel, Alman ve göçmen çocuklar arasındaki kültürel farklılığı pekiştirmekte, kültürel değerleri küçümseme ya da övme gibi eğilimleri ortaya çıkarmaktadır.

3.2.2. Berlin Modeli

Bavyera modelinin tam karşısı olan Berlin modelinde göçmen çocukların sınıflarında Alman çocuklar azınlıkta olsa bile yalnızca Almanca öğretimi

yapılmaktaydı. Bu modelde çocuklar ebeveynlerinden ve aile ortamından uzaklaşmış ve yabancılaşma durumuyla karşılaşmışlardır (Abadan-Unat, 2017, ss. 93-94). 1984 Mayıs tarihli yabancı çocukların ve gençlerin derslerinin yürütülmesine ilişkin yönetmeliklerden hareketle, göçmen çocuklar okula başladıklarında; Alman çocuklarla karışık olarak aynı sınıflarda, sadece yabancılardan oluşan sınıflarda ve hazırlık sınıflarında veya düzeylerine göre ayrılmış derslerde eğitim-öğretim görebileceklerdir. Yönetmeliklerde yabancı öğrencilerin oranının %30'u, dil yeterlilikleri var ise %50'yi aşamayacağı belirtilmiş ve bu düzenleme gereği, göçmen çocukları şehrin farklı bölgelerindeki okullara gitme zorunluluğuyla karşılaşmışlardır (Kula, 2012a, ss. 201-202).

Berlin modelinde iki önemli özellik dikkat çekmektedir: Her ne kadar çokkültürlü bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışılsa da çokkültürlülük sadece sorunları açısından algılanmıştır. Farklı kültürlerden gelen çocuklar gerçek bir diyalog için yönlendirilmemişler, bunun sonucunda kültürel gelişim, tek yönlü bir yönetime hapsedilmiştir. Diğer bir özellik ise, yabancılaşma korkusudur. Göçmen çocukların sayılarının sınırlandırılması ile Almanya'daki yabancılaşma korkusunun varlığı dikkat çekmektedir (Kula, 2012a, s. 202). Berlin modelinin bu iki özelliği, çokkültürlülüğe yönelik yüzeysel bir yaklaşımı ortaya koymakta ve farklı kültürlerin bir arada bulunduğu eğitim ortamlarının, önyargıları pekiştirme riskini taşımaktadır.

Dolayısıyla Almanya'daki Türk çocuklarının eğitimi, eyaletler arası dil politikalarındaki farklılıklarla yakından ilişkilidir. Bavyera Modeli, Almanca diline öncelik veren ve entegrasyonu asimilasyon üzerinden gerçekleştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım sergilerken, Berlin Modeli, iki dilliliği destekleyen, kültürel çeşitliliği teşvik eden politikalarıyla öne çıkmaktadır. Berlin'de Türkçe-Almanca iki dilli sınıflar ve ana dili dersleri yaygınlaşırken, Bavyera'da Türkçe ikinci planda bırakılmaktadır. Ancak bu durum, Türk çocuklarının kimlik gelişimi ve akademik başarıları üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Her iki model de göçmen çocuklarının Almanca dil yeterliliğini artırırken ana dili ve kültürel kimlikleri korumak noktasında kritik sonuçlar meydana getirmektedir.

3.2.3. Günümüzde Ana Dili Eğitime Yönelik İki Farklı Model

Günümüzde Almanya'daki ana dili dersleri, konsolosluklar ve eyaletler tarafından sunulmak üzere iki farklı modelle verilmektedir. Konsolosluklar tarafından sağlanan dersler, 1964 tarihli Eğitim Bakanları Konferansı kararına dayanmaktadır. Bu dersler göçmen çocuklarının ülkelerine döndüklerinde dil zorlukları yaşamamaları üzerine planlanmıştır. Konsolosluklar, bu dersleri organizasyon, müfredat, öğretmen temini ve finansman dahil olmak üzere tüm süreçleri yönetir ve dersler genellikle okul binalarında, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılır. Bu derslerin içeriği sadece dil eğitiminden ibaret değildir. Aynı zamanda kültür eğitimi de sunmaktadır (İyi, 2022). Bu durum zaman zaman Alman hükümeti ve kamuoyu tarafından tartışmalara yol açmaktadır. Dersin içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıkları, derste kullanılan kitaplarda, Türkiye ve Türk tarihiyle ilgili ayrıntılar ile milliyetçi ve ayrıştırıcı içerikler yer aldığı düşüncesiyle bu durumun Almanya'da yetişen kuşakların topluma uyum sağlamasını zorlaştırdığı ifade edilmekte ve dersler eleştirilmektedir (Karahan, 2017). Örneğin bu eleştirilerin bir sonucu olarak politika yapıcılar Baden-Württemberg eyaletindeki bu derslerin devlet tarafından sunulan derslerle değiştirilmesini talep etmiştir (Mediendienst Integration, 2022, s.3).

Eyaletler tarafından sunulan ana dili dersleri de farklı modellerle organize edilmektedir. Bu modelde derslerin müfredatı, öğretim materyalleri ve öğretmen temini eyaletler tarafından sağlanmaktadır. Bu dersler genellikle isteğe bağlıdır ancak bazı durumlarda zorunlu seçmeli ya da yabancı dil olarak da sunulabilmektedir. Eyaletler, bu modelde sürecin kontrolünü üstlenirken, katılım yine gönüllülük esasına dayalıdır (İyi, 2022). Dolayısıyla her iki modelde de köken dili derslerine katılım isteğe bağlı olup birtakım farklar bulunmakta ve özellikle dersler içerik bakımından birbirinden ayrılmaktadır.

Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu tarafından Ağustos 2022'de hazırlanan bir raporda Almanya'nın 12 federal eyaletinde, devletin sunduğu ana dili dersleri verilmektedir. 7 eyalette ise paralel olarak konsoloslukların düzenlediği dil dersleri bulunmaktadır. Berlin, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz ve Kuzey Ren-Vestfalya gibi bazı eyaletler, son iki yılda devletin sunduğu ana dili derslerini

genişletmiştir. Öğrenci sayısına ilişkin soruya 8 federal eyalet cevap verebilmiştir. Bu bilgiye göre ülkede yaklaşık 140.000 öğrenci ana dili derslerine katılmakta olup bu sayı, geçtiğimiz yılla benzerlik göstermektedir. Bavyera ve Baden-Württemberg eyaletlerinde öğrenciler yalnızca konsolosluk derslerine katılabilmektedir. Bunun yanında konsolosluk derslerinin kaldırıldığı eyaletler de bulunmaktadır. Örneğin Saarland Eyaleti 2019 yılında, devlet okullarında konsolosluk derslerini kaldırmıştır (Mediendienst Integration, 2022, s.3).

Konumuz itibariyle Hamburg Eyaleti ve Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki konsolosluk derslerindeki öğrenci sayıları incelendiğinde; Hamburg'da altı farklı dilde konsolosluk derslerinin verildiği görülmektedir. 2021/2022 öğretim yılında bu derslere 1.116 öğrenci katılmıştır. Bu sayı 2019/2020 yılına göre yaklaşık %30'luk bir artışı göstermektedir. Türk öğrencilerin sayıları incelendiğinde 2019-2020 döneminde 349; 2020-2021 döneminde 365 ve 2021-2022 döneminde ise 410 Türk öğrencinin konsolosluk tarafından verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katıldığı anlaşılmaktadır (Mediendienst Integration, 2022, s.10). Veriler incelendiğinde %17'lik bir artış görülmektedir. Katılım oranındaki artış, şüphesiz ana dili derslerinin öneminin daha fazla fark edilmesinin ve Türkçeyi öğrenme isteğinin arttığına bir göstergesidir. Ancak Hamburg gibi Türk nüfusunun oldukça yoğun olduğu bir bölgede, konsolosluk derslerine katılan öğrenci sayısının düşük olduğu da oldukça açıktır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ise 28 dilde ana dili dersi imkânı sunmaktadır. 2019-2020 döneminde 6 dil daha eklenmiştir. 2019/2020 öğretim yılında 43.671 öğrenci katılırken, 2020-2021 döneminde 42.303; 2021/2022'de bu sayı 40.343'e gerilemiştir. Veriler katılımda yaklaşık %7'lik bir azalmaya işaret etmektedir. Kuzey Ren-Vestfalya'da bakanlıktan yapılan açıklamaya göre; eyalet geniş bir devlet kaynaklı ana dili eğitimi vermektedir. Bu sebeple konsolosluk dersleri öğrenciler üzerinde genel olarak daha düşük bir rol oynamaktadır (Mediendienst Integration, 2022, s.15).

Almanya'nın Türk konsolosluk derslerine yönelik önyargıları ve bulunduğu müdahaleler hazırlanan raporlarda açıkça belirtilmektedir. Almanya'nın Türk toplumunun kültürel ve dilsel eğitimine karşı temkinli ve önyargılı bir yaklaşım sergilediğinin en somut örnekleri hem Hamburg hem de Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletlerinde yaşanmıştır. 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, 25 Nisan - 20 Haziran

2017 tarihleri arasında yetkili makam temsilcileri tarafından yedi ilkokul ve üç ortaokuldaki toplam on sınıfta 1-2 saatlik gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlerin amacı, kamuoyunda öne sürülen konsolosluk derslerinin mevcut Türk hükümeti tarafından siyasi etkileme aracı olarak kullanıldığı iddiasını araştırmaktır. Gözlemler sırasında konsolosluk öğretmenleri ve bazı okul yönetimleri ile görüşmeler yapılmıştır. Nisan ayında işlenen ders içerikleri büyük ölçüde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olarak Atatürk'ün kişiliği üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun dışında dersler, herhangi bir siyasi içerik barındırmayan dil ve genel kültür konularına odaklanmıştır. Bu nedenle, konsolosluk derslerinin siyasi propaganda amacıyla kullanıldığı yönündeki iddialar doğrulanmamıştır (Hamburg Hür ve Hansa Şehri Meclisi, 2017: 1f.). Ancak bir ilkokul müdürü, gerçekleştirilen gözlem ziyaretlerinden bağımsız olarak, Türk konsolosluk öğretmeni tarafından verilen dersin içerik ve pedagojik açıdan uygunsuz olduğuna dair yetkili makama şikâyetinde bulunmuştur. Şikâyetin temelinde, Çanakkale Savaşı'nı konu alan bir savaş filminin gösterilmesi ve bu durumun ilkokul öğrencileri üzerinde olumsuz etkiler yaratması yer almaktadır. Şikâyet üzerine konsolosluk öğretmeni değiştirilmiş, milliyetçilik temelli filmlerin gösterilmemesi üzerine öğretmenler Başkonsolosluk tarafından uyarılmıştır (Mediendienst Integration, 2022, s.9).

13 Ekim 2017 tarihinde, Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde benzer bir durum yaşanmıştır. Eğitim Bakanı Yvonne Gebauer'in (FDP) bir görüşme kapsamında Türk başkonsolosluklarından, eyalette hangi kapsamda ve hangi biçimde Türk konsolosluk dersleri verildiğine dair bilgi talep edeceğini bildirmiştir. Bakanlık, eyalette Türkçe dersine yönelik ihtiyacın, mevcut okul müfredatındaki derslerle karşılanabileceğini ifade etmiştir. Açıklamaya göre, Kuzey Ren-Vestfalya'da yaklaşık 700 okulda devlet memuru statüsündeki öğretmenler tarafından düzenli olarak Türkçe dersi verilmekte olup bu derslere yaklaşık 35.000 öğrenci katılmaktadır. Bakanlık, bu durumun kapsamlı eğitim imkânı sağladığını belirterek Türk konsolosluk derslerine ihtiyaç duyulmadığını ve bu derslerin Kuzey Ren-Vestfalya'da herhangi bir rol oynamadığını ifade etmiştir (Rheinische Post, 2017). Bu anlamda Kuzey Ren-Vestfalya Eğitim Bakanlığı'nın, Türk konsolosluk derslerine ihtiyaç olmadığını öne sürmesi, Almanya'nın Türk toplumun ana dili eğitimine yönelik kısıtlayıcı ve dışlayıcı bir

yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Her ne kadar eyalette devlet eliyle Türkçe dersi sunulsa da bu derslerin içeriği ve pedagojik çerçevesi Almanya tarafından belirlenmekte, dolayısıyla ana dili eğitiminin kültürel bağlamı göz ardı edilebilmektedir. Konsolosluk derslerine yönelik bilgi talebinin, bu dersleri geliştirme veya destekleme amacından ziyade denetleme ve sınırlama niyeti taşıdığı açıktır. Bu durum, Türk toplumunun kendi kültürel kimliğini eğitim yoluyla aktarma hakkının engellendiğine dair güçlü bir gösterge taşımaktadır.

3.3.Almanya Eğitim Sisteminde Tek Dilli (Monolingual) Habitus

Günümüz Almanya'sında dil çeşitliliği göçten etkilenmiş ve Almanya tarih boyunca hem göç alan hem de göç veren bir ülke olmuştur (Gogolin vd, 2019). Bugün, yaklaşık 190 ülkeden insanlar Almanya'nın ekonomik, sosyal, dilsel ve kültürel çeşitliliğine katkıda bulunmaktadır (Gogolin, 2021, s. 301). Özellikle Batı Almanya'da Hamburg ve Frankfurt gibi büyük şehirlerde doğan çocukların %50'sinden fazlası göçmen ailelerden gelmektedir. Almanya'da evde konuşulan diller hakkında güvenilir veriler bulunmasa da birçok evde birden fazla dil konuşulduğu tahmin edilmektedir. Dilsel çeşitlilik ayrıca eğitim sisteminin yapısından da etkilenmekte; çocuklar en az bir yabancı dili -İngilizceyi- okulda öğrenmektedirler. Bu bağlamda Almanya'da çocuklar ve gençler çok dilli akranlarıyla iletişim kurmakta ve birden fazla dile maruz kalmaktadırlar (Brandt ve Gogolin, 2016).

Almanya göç geçmişine rağmen uzun yıllar resmi politikalarında göçmenlik ve dil çeşitliliği gerçeğini kabul etmekte zorlanmıştır (Gogolin, 2021, s. 302). Göçmenlerin sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim alanlarına entegrasyonuna yönelik ilk resmi hükümet beyanı ancak 2006 yılında yayınlanmıştır (Bundesregierung, 2007). Özellikle eğitimde göçmen çocukların ana dillerinin tanınması ve değer görmesi gerektiği ifade edilse de bu çocukların çok küçük bir bölümü kamu eğitim sistemi içinde ana dillerinde eğitim alma fırsatı bulmaktadır (Gogolin, 2021; Mediendienst Integration, 2019). Dolayısıyla Almanya için dil çeşitliliğinin eğitim politikalarında tanınması, büyük ölçüde “sembolik bir taahhüt” olmaktan öteye geçememiş ve somut yapısal düzenlemelere yansımamıştır.

Almanya'nın eğitim sisteminin birçok alanında hala tek dilli bir anlayış hâkimdir. İki dilli okullar gibi bazı istisnalar dışında, öğretim ve öğrenme süreçleri genellikle öğrencilerin eğitim dilinde (Almanca) yeterli dil becerilerine sahip olduğu varsayımıyla yürütülmektedir. Bunun yanında eğitim araştırmaları da tek dillilik anlayışını pekiştirmektedir. Örneğin, göçmen çocukların Alman eğitim sistemindeki dezavantajları sıklıkla iki dilli veya çok dilli olmalarına bağlanmaktadır. Almanca dışında bir dilin evde konuşulması, eğitim başarısı için en büyük risk faktörlerinden biri olarak sunulmaktadır. Ancak daha ayrıntılı çalışmalar, bu varsayımın nedenselliğini kanıtlayan kesin bulguların eksik olduğunu göstermektedir (Gogolin, 2021; Schnoor, 2019). Sonuç olarak Batı eğitim sistemleri tarihsel bağlamda ulusal bir demokraside dil ve kültürün homojenliği temelinde bir efsaneye dayanmaktadır. Sınıfın monolingual habitusu- Bourdieu'nün sosyal yapıların sosyal pratikler aracılığıyla yeniden üretildiği "habitus" kavramından türetilen- eğitim normlarına, yapılarına ve öğretim içeriğine yansımaktadır ve bu durum ulusal dil fikrinde yer alan dil ve öğrenmeye dair varsayımları sürdürmektedir (Gogolin, 1994). Almanya'daki mevcut durum da Almancanın birincil dil olarak korunmasına yönelik bir amaçla sürdürülmektedir (Schwab ve Güneşli, 2025, s. 2).

Bugüne kadar eğitim araştırmaları ve uygulamaları büyük ölçüde tek kültürlü ve tek dilli bir habitus tarafından şekillendirilmektedir. Ancak, bu genel eğilime istisna oluşturan bazı durumlar da mevcuttur. Örneğin, son yıllarda Almanya da dahil olmak üzere birçok ülkede giderek daha popüler hale gelen geniş çaplı uluslararası okul değerlendirme çalışmaları bu istisnalar arasında yer almaktadır. Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi araştırmalar, tek dilli ve tek kültürlü habitustan uzaklaşmaya yönelik bir perspektif değişiminin ilk örneklerindendir. Özellikle PISA'dan önce bölgesel faktörler ile öğrencinin dilsel ve kültürel geçmişi dikkate alınmamıştır. PISA'nın en önemli katkısı, okul sistemindeki farklı pasaport sahipleri arasındaki farkları sadece betimlemekle yetinmemesi, aynı zamanda bu öğrencilerin okuryazarlık düzeyinin daha düşük olduğunu ve bunun matematiksel ve bilimsel okuryazarlık gibi diğer alanlara da olumsuz etki yaptığını göstermesiydi. Dolayısıyla PISA, eğitim araştırmalarında tek dilli ve tek kültürlü habitustan uzaklaşmaya yönelik bir

perspektif değişiminin ilk örneğidir (Gogolin, 2002). Bu bağlamda Gogolin (1994) tarihsel analizlere dayanarak öğretmenlerin tek dilli ve tek költürlü bir yönelime sahip olmasının ulus-devlet okul sisteminin bir parçası olarak onların mesleki habitusunun doğal bir bileşeni olduğu hipotezini öne sürmekte ve Almanya'nın çok költürlü yaşantısına karşın tek dilli ve tek költürlü politikaları benimsemesini eleştirmektedir.

Gogolin'in "tek dilli habitus" kavramı, Almanya'daki göçmen çocuklar, özellikle de Türk kökenli öğrenciler için eğitimdeki yapısal eşitsizlikleri anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Almanya'nın ulus-devlet temelli eğitim sistemi, Almancayı tek geçerli eğitim dili olarak kabul etmiş ve çok dilliliği desteklemek yerine bir engel olarak görmüştür. Ulus-devlet bilinciyle yetişen öğretmenlerin meslek habitusu da monolingual habitusun yeniden üretilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Gogolin'e göre (1994) öğretmenlik mesleği, ulusal eğitim sisteminin gelenekleri içinde şekillendiği için öğretmenler çoğunlukla tek dilci ve tek költürlü bir eğitim anlayışıyla yetişmekte ve bunu gelecek kuşaklara aktarmaktadır. Almanca dışındaki dillerin eğitimde bir kaynak olarak görölmemesi, öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde çok dilli öğrencileri dezavantajlı olarak algılamasına neden olmaktadır. Almanya'nın çok költürlü yapısı göz önüne alındığında, eğitim sisteminin de bu çeşitliliği yansıtacak şekilde dönüşmesi gerekmektedir. Göçmen toplulukların dilsel ve költürel zenginlikleri bir engel olarak değil ancak eğitsel bir kaynak olarak değerlendirildiği takdirde "tek dilli habitustan" "çok dilli habitusa" geçiş mümkün olabilecektir.

4. İKİ DİLLİLİĞİN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLERİ

Beşinci bölüm, iki dilliliğin kavramsal ve kuramsal temellerini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öncelikle dil, toplum ve kültür arasındaki ilişki ele alınmakta; kültürlerarası iletişim ve kültürleşme süreçleri üzerinden iki kültürlülük ve iki kültürlü kimlik kavramları değerlendirilmektedir. Ardından iki dillilik olgusu farklı boyutlarıyla incelenmekte; iki dilli bireylerin dil seçimi, dil kayması ve ailelerin dil seçimi alt başlıklarına yer verilmektedir. Ayrıca kod değiştirme, dillerarası geçişlilik ve Almanya'da yaşayan Türklerin geliştirdiği hibrit dil biçimleri bağlamında Kanak Sprak ve KiezDeutsch gibi örnekler üzerinden iki dilliliğin toplumsal ve dilsel yansımaları ele alınmaktadır.

4.1.Dil, Toplum ve Kültür

Dil; dilbilim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji, mantık, iletişim bilimleri ve benzeri bilim dalları tarafından araştırma konusu edilen ve her zaman açık bir şekilde tanımlanamayan soyut bir terimdir. Sembolik-soyut dil, kültürel bir varlık olan insanın vazgeçemeyeceği bir araçtır ve bu sebeple dilsiz bir kültürden bahsetmek imkânsızdır (Kartarı, 2014; Maletzke, 1998). Dilin toplumla olan bağları, onun bir “toplumsal kurum” olarak ele alınmasına yol açar. Sosyolinguistik alanında çalışan araştırmacılar dille toplumun ayrılmaz bağlarını, ilişkilerini çeşitli açılardan inceledikleri gibi, dilbilimciler ve antropologlar da konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Günümüzde “sosyolinguistik” üzerine geniş bir çalışma sahası vardır ve saha içerisinde dil olayları, dil konularıyla toplumsal sorunlar arasındaki paralellikler, ilişkiler incelenir (Aksan, 2007, s. 64).

Dil- toplum ilişkisi XX. yüzyılın başlarında özellikle üzerinde durulan bir konudur. Fransız dilbilimci Antoine Meillet ve onun görüşünü paylaştan bilim insanları dili, toplumsal yapının oluşturduğu değişik katmanların bileşimi olarak görmüşler, dilde yaşam biçiminin, iktisadi koşulların etkisine, sözcüklerin anlamlarının değişmesinde toplumdaki değişikliklerin önemine vurgu yapmışlardır. Bugün yapısalcılığı antropolojiye uygulayan Claude Levi-Strauss da dili bir toplumsal fenomen olarak görür; toplumsal fenomenlerin, taşıdığı anlamlar sebebiyle bilimsel araştırmaların konusu olabileceğini belirtir (Aksan, 2007, s. 64).

Dil ile kültür arasındaki bağlantı ise, özellikle kültür tarihçileri ve dil filozoflarının üzerinde durdukları konular arasındadır. Bu yoldaki çalışmalar, dil filozofu Leo Weisgerber'e göre, 1757'de Berlin Bilimler Akademisi'nin bir yarışmasında ortaya atılan "*Quelle est l'influence réciproque des opinions du peuple sur le langage et du langage sur les opinions?*" ("*Halkın görüşlerinin dil üzerindeki etkisi ve dilin halkın görüşleri üzerindeki karşılıklı etkisi nedir?*") sorusu ile başlamıştır. Bu soruya Joh. Dav. Michalis "Düşüncelerin Dile, Dilin Düşüncelere Etkisi" adlı yazısıyla bir cevap vermiştir. Soruya verilen cevap, Johann Gottfried von Herder tarafından ele alınmış ve Leo Weisgerber'e göre dil ile düşüncenin karşılıklı bağlantısı meselesi, dil ile kültürün bağlantısının olduğu görüşüne girmek için anahtar rol üstlenmiştir. Herder'e göre dil, bilimlerin aracı ve özüdür. Bilimlerin formu ve düşünceler dile göre şekil alır. Bu durum dilin bütün kültür olaylarına etkisi ve dilin bunlar üzerindeki gücünden kaynaklanır. Weisgerber, Herder'in görüşlerinden etkilenerek; dilin yaşamın her alanında, günlük yaşamın en yalın olaylarında, bilimin ana formlarında, görenekler ve törelerde, inançlarda ortaya çıktığını; dilin her türlü maddesel yaşamın, tekniğin, ekonominin koşulu olduğunu; dilin dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri olduğunu savunur. Dolayısıyla dil Weisgerber için kültürün bir aynası ve yaratıcısıdır. Bu durum dilin etkin ve eyleyen bir rolünün olduğunu da gösterir. Leo Weisgerber'in düşüncelerinin dil ve kültür ilişkisini ele alan Wilhelm von Humboldt'a dayandığı açıktır. Humboldt, "dil bir ürün değil, etkinliktir." sözüyle dilin insanlık tarihinin yaratıcı güçlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Humboldt için dil, ölü bir kuruluş değil, aksine aktif ve etkin bir güçtür (Akarsu, 1984).

Wilhelm von Humboldt'a göre dil toplumun bir ürünüdür; bu sebeple, bir ulusun önceki ve sonraki kuşakları tarafından benimsenir. Humboldt, "her kuşak dili önünde bulur; onu olduğundan daha güçlü konuma getirir; ancak tümüyle ve her yönüyle oluşturmaz; kendisinden sonraki geleceğe bırakır" ifadesiyle kuşakların geçici ancak dilin kalıcı olduğunu belirtir. Dilin var oluş sürecini ve gelişimini toplumsallığa bağlayan Humboldt, bu durumu insanlığın özüne dayandıran görüşünü iki belirlenim üzerine inşa eder. Bunlardan ilki; insana özgü olan her türlü yetinin insanın özünden kaynaklanmasıdır. Diğeri ise, tüm insanların sahip olduğu öz fikridir. Humboldt'a göre bu iki belirlenim dil için oldukça önemlidir; çünkü dil,

toplumsal etkileşim sürecinde ne kadar güçlü ise aynı ölçüde anlaşım olanağı kazanır ve dillerin karşılıklı olarak yetkinleşmesine olanak tanınır (Kula, 2012b). Bu bağlamda dil, bireyler tarafından oluşturulmasına rağmen birey üstüdür. Dilin asıl karakteristiği olan anlamın bilinç edinimleri ile birlikte başlayıp bitmemesi ve bunları aşarak bir varlık kazanması dili birey üstü yapmaktadır (Yazoğlu, 2005, s. 128-129). Dolayısıyla dili bir kişi yaratmaz, aksine dilin içine doğulur ve dilin içinde büyünür. Bu anlamda, dil toplum tarafından oluşturulurken aynı zamanda toplumu kurar.

Dil ile kültür arasındaki ilişki Franz Boas tarafından bir alan araştırmasıyla da vurgulanmıştır. Boas, Kanada Eskimoları ve Kwakiutl Kızılderilileri arasında yaptığı alan araştırmalarında (Boas, 2013) iki kültürün sözcük dağarcığını karşılaştırmış, bu dilleri yaratan kültürlerarası davranış farklılıkları üzerine analizler yapmıştır. Boas, sözcük dağarcıkları arasındaki farkı belirlemek için “*kar*” sözcüğü üzerinden Amerikan İngilizcesinde “*kar*”ın iklimle alakalı olarak “*snow*” ve “*slush*” sözcükleri ile ifade edildiğini, Eskimo dilinde ise karla ilgili yirmiden fazla kelimenin olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bir kavramla ilgili kullanılan sözcük sayısının fazla olması, söz konusu kültürün bireylerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle Boas’ın araştırması, dil ve kültür ilişkisini açığa çıkarmak açısından antropologlara ışık tutmuş ve önemli bilgiler sunmuştur (Kartarı, 2014).

Dil bir kültür ürünü olması sebebiyle, ait olduğu kültürün değerini yansıtır. Birey, doğumundan başlayarak çevresinde bulunan diğer bireylerin birbirlerine karşı belirli kalıplar içinde davrandıklarını fark eder. Çocukluk dönemlerinde ana dilini büyükleri gibi benzer şekilde kullanmaya başlar. Çocuk konuşmaya başladığında, aile büyüklerinin sözlü iletişim davranış kalıplarını da dille birlikte öğrenir ve onları anlar. Bu sayede ait olduğu kültürün bir üyesi olur. Çocuğun öğrendiği belirli iletişim kuralları, onun çevresi ile olan etkileşiminde önemli bir rol oynar. Bu kurallar, iletişim sürecinde neyin olup neyin olmadığını belirlediği için, çocuğun deneyimlerinin doğasını etkiler. Bunun sonucunda da başka bir kültürel ya da dil grubunun üyesi ile iletişim sırasında etkileşenlerin paylaşacakları iletişim davranışlarının miktarı da azalmaktadır. Eğer iletişim sürecine katılan bireylerin dil sistemleri arasında fark büyükse, ortak davranış gösterme olasılıkları azalmaktadır. Bu anlamda, bir grubun dünyaya bakış tarzı o grubun dili ile bağlantılıdır ve ortak dünya görüşünün

belirleyicisidir. Çünkü dil, bireyin kültürü tarafından belirlenir ve farklı kültürlerin dünya görüşleri, yönelimleri, beklentileri ile gereksinimlerinin yapısına göre şekillenir. Bu sayede diğer dillerden ayrılır (Kartarı, 2014).

Dillerin en önemli işlevlerinden biri şüphesiz “kültür taşıyıcılığı” yapmasıdır. Töre, inanç, kültür, toplumsal değerler, yaşayış biçimi ve benzersiz öğelerin tümü dil aracılığıyla geçmişten geleceğe aktarılmaktadır. Dolayısıyla insanın doğumundan sonra başlayan etrafını algılama, kavramlarla tanışma, düşünce vb. süreçlerde dil önemli bir olgudur. Bu nedenle bir dilin, özellikle de ana dilinin gelişimini önemsemek, o dille eğitim görmek önemlidir. Dil bireylere kültürün bir parçası olarak aktarılır ve yine kültürün aktarımı dil sayesinde olur. Bu anlamda dil ile kültür birbirinin içine girmiş iki gerçekliktir. Kısacası dil kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğu gibi kişiliğin de vazgeçilmez bir parçasıdır (Bulut, 2014, s. 31).

Özetle dil, kültür ve toplum birbirini sürekli etkileyen dinamik bir ilişkiyi ifade eder. Dil, bireyler için sadece iletişim kurulmasını sağlayan bir araç değildir. Aynı zamanda toplumsal değerlerin, geleneklerin ve tarihin de taşıyıcısıdır. Kültür, bireylere toplum içinde nasıl davranmaları gerektiği hakkında bilgi verirken dil de kültürü kuşaktan kuşağa aktarır. Dolayısıyla toplum dili ve kültürü şekillendirir; bireyler bu sayede ortak bir dil ve kültür oluşturarak birbirlerini anlar ve bir arada yaşarlar. Bu üç unsur birbirini besleyerek kimliğin sürekliliği sağlanır.

4.2.Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası (*intercultural*), “ara” (*inter*) ön ekinden hareket ederek etkileşim, değiş-tokuş, sınırları aşma ve karşılıklılık kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bu ifade; kültür, yaşam biçimleri ve değerlerin toplamıdır. Ayrıca, bireylerin toplumsal kazanımlarının da simgeleştirilmiş halidir. Kültürlerarasılık, belirlenen etkileşim ağlarının sürekli olarak kendini yenilemesidir (Rey-von Allmen, 1984). Kültürlerarası yaklaşımda ise, kültürlerin eşdeğer oldukları vurgulanır ve iletişimde karşılıklılık ilkesiyle zenginleşeceğine inanılır (Porcher, 1984).

İletişim ise çok boyutlu bir süreç olup, “duygu ve düşünceleri paylaşma” etkinliğidir. İletişim sürecinde bireyler hem yetiştirilme tarzı hem de doğaları gereği,

hangi kültüre mensup olursa olsun iletişim kurma ihtiyacı duyarlar. İletişim sadece insani bağlantılar kurmayı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda diğer insanlar hakkında veri toplamaya yardımcı olur. Bu bilgi iki amaca hizmet eder. Birincisi, karşınızdaki kişi hakkında bilgi edinmenizi sağlar, böylece onun ürettiği mesajları daha iyi anlayabilirsiniz. İkincisi ise, kendinizi o kişiye nasıl sunacağınıza karar vermenize yardımcı olur. Bu yargılar, konuşmak için seçilen konulardan konuşmayı sürdürmeye ya da sonlandırmaya karar vermenize kadar tüm süreci etkiler. Hem sözlü hem de sözsüz iletilerden toplanan bu bilgiler, kültürlerarası iletişimde oldukça önemlidir (Samovar vd., 2017).

Kültürlerarası iletişim bir disiplin olarak ilk defa Edward T. Hall tarafından 1959 yılında yayınlanan *"The Silent Language"* adlı yapıtında kullanılmıştır. Leeds-Hurwitz'e (1998) göre Hall, kültürlerarası iletişim çalışmalarına öncelikli olarak, tek bir kültür üzerine yaptığı antropolojik çalışmalardan karşılaştırmalı kültür çalışmalarına geçiş yaparak katkı sağlamıştır. Bu sayede bilim insanları farklı kültürlerle mensup insanların aralarında geçen etkileşimi anlamaya çalışmışlardır. Ayrıca Hall'ın çalışması sayesinde, kültür mikro düzeyde incelenerek iletişimdeki pratik etkileşim ortaya çıkarılmaya çalışılmış, antropoloji ile iletişim çalışmaları arasında bağlantı kurulmuş ve niteliksel araştırma tekniklerinin iletişim çalışmalarında da kullanılabileceği anlaşılmıştır (Kartarı, 2014, s. 66). Kültürlerarası iletişimin inceleme alanı, ilk olarak mikro düzeyde "yabancı"lar arasındaki yüz yüze iletişimidir. Makro düzeyde ise etnik gruplar, uluslar ve ülkeler arasındaki iletişim faaliyetleridir (Tabakcı, 2008, s. 42). Kültürlerarası iletişimin bireysel düzlemde olduğu kadar, etnik kimlikler bakımından da ele alınan bir etkileşim süreci olduğu üzerinde durulması gerekmektedir. Bu bağlamda kültür ve kültürlerarası etkileşim kültürel farklılıklar temelinde hegemonik bir ilişki biçimine dönüşmekte ve iktidar mücadelesi alanı olarak ele alınmaktadır (Göker, 2013, s. 114).

Kültürel farklılık temelinde ele alınan bu iletişim tarzında ortaya çıkan zorlukların öncelikli nedeni, kalıp düşünceler ve önyargılardır. Kalıp düşünceler ve önyargılar, bireyin etnik ve kültürel gruplarına aidiyeti bağlamında şekillenir; bu sebeple bireyler, kendi kültür gruplarına yönelik olumsuz inançlarla bireysel etkileşimlerde bulunabilirler. Bu durum özellikle azınlık konumundaki bireylerin

karşılaştığı bir durumdur. Çünkü kültürlerarası iletişim, örtük bir şekilde azınlık kültürlerin; egemen kültüre kendini ifade etmesi bakımından tek taraflı bir etkileşim olarak algılanabilir. Bu nedenle önyargılar ve kalıplaşmış düşünceler genellikle azınlık kültüre mensup bireylere yöneliktir. Egemen kültür tanınan, bilinen ve uyum sağlanması gereken bir kültür olarak kabul edilir. Bu perspektiften bakıldığında diyalog ve kültürlerarası öğrenme, iletişim süreçlerinde üretilen kültürel kimlikler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kültürel kimlik, iletişimde katılımcıların ifadelerinde gözlemlenebilir bir nitelik taşır (Baraldi, 2006, s. 62). Dolayısıyla kültürel farklılık temelinde ele alınan her bir iletişim süreci, kimlik ve farklılık vurgusunu içerisinde barındırır ve farklılık, yeniden üretim sürecini gerektirir.

Kültürlerarası iletişimin olumlu bir düzlemde gerçekleşmesi kültürel farklılıklara bağlı olarak şekillenen birçok engeli beraberinde getirmektedir. “Öteki” ile iletişim kurmak kültürlerarası iletişimin en temel sorunları arasındadır. Kültürlerarası iletişim kurarken karşılaşılan engeller ırkçılık, damgalama ve önyargılardır (Alioğlu, 2011, s. 56). Aynı zamanda kültürlerarası iletişimin önündeki engellerin dil ve farklı duygusal durumlardan kaynaklandığı da belirtilir (Pershina, 2010). Kartarı’ya (2014) göre kültürlerarası iletişimi olumsuz yönde etkileyen ve sorunlara yol açan faktörler; normlar, roller, etnik merkezilik, belirsizlik ve kaygı, kalıp düşünceler ve önyargılardır. Kültürlerarası iletişim sürecinde dilden daha büyük ve aşılması zor kabul edilen engel, farklı bir kültürü konuşmaktır. Bu sebeple dil, kültürlerarası iletişim sürecini yaşayan bireyler için güç, ancak aşılması mümkün bir olgu olarak kabul edilebilir.

4.3.Kültürleşme

Bireylerin göç etmesi durumunda bireysel ve toplumsal düzeyde birtakım değişiklikler meydana gelmektedir. Kültürleşme ve gruplar arası ilişkiler üzerine çalışan araştırmacılar hem göçmenler hem de göç alan ülkelerdeki yerleşik toplumlar açısından iki önemli meseleye vurgu yapmışlardır. Bunlardan biri, grubun kimlik özelliklerinin korunmasıyla ilgiliyken diğeri ise gruplar arasındaki etkileşim ve iletişim süreçleriyle ilgilidir (Berry, 1997). Göç sebebiyle farklı kültürlerden bireyler birlikte yaşamak zorunda kalmakta, bu zorunlu birliktelik kaçınılmaz olarak

etkileşime yol açmakta ve bu etkileşim sonucu ortaya çıkan değişimler kültürleşmeyle sonuçlanmaktadır (Sam, 2006). Diğer bir deyişle, farklı kültürler birbirini etkilemesi sonucunda hem göçmenler hem de yerel halk için yeni sosyal yapılar ve değerler meydana gelir. Göçmenlerin yerel toplumla etkileşimi sadece dil veya davranış değişiklikleriyle sınırlı kalmaz. Bu süreç kimlik, aidiyet duygusu ve toplumdaki roller gibi daha derin değişimleri de beraberinde getirir. Kültürel çeşitlilik ve toplumsal uyum arayışı, bu sürecin doğal bir parçası olmakla birlikte, birbirini tamamlayan unsurlar olarak şekillenir. Dolayısıyla göçün getirdiği değişimler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yeni bir dengenin kurulmasına katkıda bulunur.

Kültürleşme ve asimilasyon kavramları, bu değişiklikleri, toplumsal ve kültürel normlar, değerler ve uygulamalar açısından yeni topluma uyum sağlanması ve benzerliklerin artması süreçleri olarak değerlendirmektedir. Bu gelişim, sıklıkla döngüsel bir model veya üç kuşak sıralama modeli olarak sunulmuş ve tartışılmıştır (Bogardus, 1931). Temel desen şu şekilde özetlenebilir: Birinci kuşak ekonomik uyum sağlarken, ikinci kuşak iki kültürde birden yaşar ve üçüncü kuşak nihayetinde tamamen asimile olarak, yani göç edilen ülkenin ana kültürüne entegre olarak yaşar. Diğer bir ifadeyle, ilk kuşak, kendi köken kültürünü sürdürürken, ikinci kuşakta köken kültürüne dayalı aile kültürü ile göç edilen ülkenin kültürü arasında bir rekabet yaşanır ve üçüncü kuşak, asimilasyon yoluyla göçün neden olduğu sosyokültürel dengesizliği dengeleyerek toplumsal bütünlüğü sağlamış olur (Geisen, 2018, ss. 45-46).

Göçmenler ve kültürel azınlıklarda kültürleşme süreci, şu iki soruya verdikleri yanıtlarda saklıdır: "*Kendi kültürümü sürdürmek ne derece önemlidir?*" ve "*Ana akım kültürle etkileşimde bulunmak benim için ne kadar değerlidir?*" (Berry, 2001). Bu sorular, asimilasyon sürecinin işleyişiyle doğrudan ilişkilidir. Bireylerin ana akım kültürle etkileşime girme isteklilikleri, asimilasyon eğiliminin şiddetini belirleyen temel bir unsurdur. Asimilasyon kuramlarına göre göçmenlerin uyum süreci, kendi kültürlerinden giderek uzaklaşarak ana akım toplumun normlarını benimsemeleri üzerinden şekillenir (Alba ve Nee, 2009). Kültürleşme kuramı ise asimilasyonu, kültürleşen bireylerin izleyebileceği bir yol olarak ele alır ve bu süreç, öz kültürlerinden uzaklaşanlarına yol açar. Çift boyutlu kültürleşme modeline göre ise, ana akım kültürü benimsemek, öz kültürden vazgeçmeyi zorunlu kılmaz; bazı bireyler

her iki kültürü de önemseyebilir ve yeni kültüre ait öğeleri, kendi kültürlerine ait unsurlara uyum sağlamayı tercih edebilir. Bunun dışında, ana akım kültürden ayrılarak sadece öz kültürlerini sürdüren bireyler, asimilasyon sürecine karşıt bir yönelimle ayrışma sergileyebilirler. Ayrıca, her iki kültürü de kabul etmeyip toplumsal hayattan dışlanan ve marjinalleşen bireyler de mevcuttur. Dolayısıyla kültürleşme kuramına göre kültürel değişim, çok boyutlu bir süreçtir; bazı alanlarda hızlı ilerlerken, diğer alanlarda yavaş seyreder ve bu değişiklikler genellikle sonraki kuşaklarda daha belirgin hale gelir (Berry, 2001). Entegrasyonu kültürleşme yönelimi olarak benimseyen bireyler, genellikle uyum açısından en avantajlı grup olarak kabul edilmektedir. Bu bireyler hem kendi kültürel topluluklarının hem de ana akım toplumun değer ve normlarına uyum sağlayarak, sosyal destek ve kabulden en yüksek düzeyde yararlanma olanağına sahip olurlar (Berry, 2006).

Kültürleşme sürecini etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bunlardan en dikkat çeken dil olgusudur. Dil, göçmenlerin kültürleşme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalar (Masgoret ve Ward, 2006; Vedder ve Horenczyk, 2006) ev sahibi ülkenin diline yönelik yeterliliğin, ev sahibi ülke ile ilişki kurma, ülkeyi tanıma ve sosyokültürel uyum ile ev sahibi kimliği benimseme noktasında olumlu ilişkilerin olduğunu vurgulamaktadır. Bu olumlu ilişkiler aynı zamanda okul ve önemli iş fırsatlarına erişebilmek başta olmak üzere, ev sahibi kültürü tanıma, ana akımla ilişki kurma, ev sahibi grupla özdeşleşme ve ev sahibi kültürün okul ve iş fırsatları gibi önemli kaynaklarına erişim fırsatı gibi pek çok yolla gerçekleşebilmektedir (Yağmur ve Van De Vijver, 2012, s. 1112). Dolayısıyla dil kültürleşme sürecinde kültürel mirasın aktarımını sağlamanın yanında, ev sahibi topluma uyum sürecinde aktif bir rol oynamaktadır. Yeni bir toplumda iş bulmak, eğitim almak, sosyal ilişkiler kurmak, gündelik hayatı sürdürebilmek, içinde bulunulan toplumun normlarına uyum sağlamak, kendini kolaylıkla ifade edebilmek, sosyal ve ekonomik fırsatlara kolaylıkla erişebilmek için önemli bir anahtardır.

Kültürleşme, bireyin ev sahibi ülke ile olan entegrasyonu üzerinden ele alınsa da ana dilin rolü bu süreçte aktif bir yer tutmaktadır. Dil, bir yandan etnik kimliğin korunmasını ve toplulukla bağların güçlenmesini sağlarken, diğer yandan yabancı bir kültürle uyum sağlama çabasına engel de olabilmektedir. Konuyla ilgili yapılan bazı

çalışmalar (Virta vd., 2004) ana dili yeterliliğinin etnik kimlikle ve kültürle bağları sürdürmeye yardımcı olup hem psikolojik hem de sosyal uyumu kolaylaştırdığını desteklemektedir. Örneğin, Fuligni, Kiang, Witkow ve Baldelomar (2008) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Asyalı ve Latin Amerikalı bireyler üzerine yapılan çalışmada, bireylerin etnik kökenlerine ve kültürlerine aidiyet duymalarında ana dili vurgusu yapılmakta, ana dili yeterliliğinin ABD toplumuna katılım ve aidiyet duyma noktasında engel teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada, etnik kültür ve kimlikteki güçlü kökler sayesinde sosyal ve kültürel sermaye gibi etnik topluluk kaynakları sosyokültürel uyumu kolaylaştırabilmekte ve ev sahibi ülke ile olan bağları kuvvetlendirmektedir (Ait Ouarasse ve Van De Vijver, 2004). Bir başka açıdan, Clément ve Noels (1992) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, ana dili yeterliliğine sahip bireylerin miras kültür ve buna eşlik eden kimliklere karşı zayıf bir bilincin eşlik ettiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ana dili ve ev sahibi dili ile kültür, kimlik bilgisinin birbiriyle zıt örüntüler içerdiğini ifade eden çalışmalardan da söz edilebilmektedir.

Kültürleşmede ana dilin rolü oldukça belirsizdir. Bu belirsizlik iki şekilde açıklanabilir. Birincisi; *"Kültürel uyum her zaman tam asimilasyona mı yol açar?"* (Gordon, 1964) yoksa *"İki kültürlü bir kimlik ve iki dilli olma durumuyla entegrasyon sürdürülebilir bir alternatif midir?"* (Berry, 1997). Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen üç kuşak dil asimilasyon modeline göre; göçmen kuşakta ana dili baskın, ikinci kuşak iki dilli, üçüncü kuşak ise İngilizce konuşur (Waters ve Jiménez, 2005, s. 110). Dolayısıyla bu model, üçüncü ve dördüncü kuşakla birlikte ev sahibi diline yönelik bir kaymanın olduğunu kanıtlamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, dil asimilasyonunun hızının etnik gruplara göre değişmesidir. Buna göre Türk göçmenler, kuşaklar boyu modelin öngördüğünün aksine dillerini daha iyi koruyabilirken (Extra ve Yağmur, 2004); Avustralya ve Yeni Zelanda'da yaşayan Hollandalı göçmenler dil kaybını çok daha hızlı yaşamaktadırlar (Clyne, 1992; Yağmur ve Van De Vijver, 2012, s. 1112). İkincisi ise, kimlikle açıklanabilir. Dil, etnik kimliğin en güçlü taşıyıcılarından biridir ve bireyin ait olduğu toplulukla bağını korumasına ve kültürel mirasını aktarmasına yardımcı olur. Bu sebeple dil, etnik kimliğin önemli bir göstergesidir (Ashmore vd., 2004). Etnik gruplar, ana diline verdikleri değer

bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Örneğin Batı Avrupa Türkleri Türkçeyi kimliğin bir aktarıcısı olarak görmektedirler. Buna karşın Faslı göçmenler için Berberice için bu kadar merkezi bir önemde değildir (Extra vd., 2004; Yağmur ve Van De Vijver, 2012). Dolayısıyla ana dilin kültürleşmedeki etkisi, göçmen gruplarının deneyimlerine ve kuşaklararası dil kullanımına bağlı olarak değişebilmekte olup ev sahibi dil, kültürleşmede önemli bir rol oynarken, ana dilin rolü biraz daha belirsiz kalmaktadır.

4.4.İki Kültürlülük ve İki Kültürlü Kimlik

Uluslararası göç yeni bir olgu olmasa da iki kültürel grup arasında oluşan temas sonucunda meydana gelen kültürel değişim süreci olan kültürleşme (Berry, 1980) günümüzde yeni boyutlarıyla pek çok açıdan tartışılmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren göçmen kabul eden pek çok ülke, göçmenlerin ve onların çocuklarının miraslarını korumaya teşvik eden çokkültürcü ideolojileri benimsemiştir (Berry, 2013). Bu ideolojiler sayesinde göçmenlerin birinci kuşak çocuklarının memleketlerindeki arkadaşları ve akrabalarıyla iletişimde kalmaları (Portes ve Rumbaut, 2024) ve miras-kültürel medyaya erişimleri (Jensen vd., 2011) kolaylaşmıştır. Ancak yine de göçmenlerin hâkimtoplumun dilini ve geleneklerini öğrenmeleri gerekmekte; bu sayede baskın kültüre uyum sağlamalarının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

İki kültürlülük bir bireyin en az bir miras kültürü ve en az bir kabul eden kültürü benimsediği herhangi bir durumu ifade eden şemsiye bir ifadedir (Meca vd., 2019). Ayrıca iki kültürlülük bir bireyin kendi kültürünü korurken, diğer kültürlere açık olması, kendi kültürünün bilincinde olarak sürekli kültürüyle ilişki kurması ve kendini diğer kültürlere açarak hem kendi kültürünü yitirmemesi hem de asimile olmaktan korkmamasıdır. Bu açıdan bakıldığında iki kültür arasında büyümek bir birey için zenginliktir. Ancak bu zenginlik, bireyin her iki kültür çevresindeki gelişmeleri irdelemesini bir yükümlülük olarak görmesine sebep olduğu için çatışmaları da beraberinde getirir (Doğan, 1981, s.38). Dolayısıyla iki kültürün ayrı ayrı değerleri, alışkanlıkları ya da beklentileri arasında denge kurmak her zaman kolay

olmayabilir; bu da bireyin kendini arada kalmış hissetmesine ya da bir iç hesaplaşma yaşamasına yol açabilir.

Göçmen gruplar üzerine yapılan pek çok araştırma, göçmenlerin iki kültürle kalmayıp (Huynh vd., 2011) aynı zamanda kimliklerinin de çok yönlü, birbirine bağlı ve dinamik olduğunu göstermiştir (West vd., 2017). İki kültürlü bireyler arasında heterojenlik derecesi üzerine çalışmalar yapan Benet-Martinez ve arkadaşları (2005), iki kültürlü kimlik entegrasyonu (Bicultural Identity Integration - BII) kavramını önermişlerdir. Onlara göre bu kavram, *“iki kültürlü bireylerin ana akım ve etnik kültürlerinin kesişimini algılama biçimlerindeki bireysel farkları düzenlemek ve anlamak için bir çerçeve”* sunmaktadır. Bu sayede bireylerin miras ve hâkimkültürel kimliklerini uyumlu ve entegre edilebilir olarak mı, yoksa zıt ve çatışma olarak mı gördüklerinin derecesini ifade edecek şekilde operasyonel hale getirilmiştir (2005, s. 1019). İki kültürlü birey bu iki kültürel sistemi nasıl yönettiklerine ve nasıl entegre ettiklerine bağlı olarak kendilerini tanımlarlar. Örneğin, *“Meksika veya Amerikan tarafımı yok sayamam”, “Meksika ve Amerikan kültürlerini birleştirmem”*; uyum bakımından ise, *“İki kültürlü olmaktan nadiren çatışma hissederim”* (Meca vd., 2019, s. 43). Bu iki boyut, bireyin iki kültürlü kimliğini nasıl algıladığı konusunda oldukça belirleyici olup günlük hayatta bireyin nasıl bir denge, uyum ya da çatışma yaşadığını gösterir.

İki kültürlü bireylerin günlük hayatta yaşadıkları denge, uyum ya da çatışma halini nasıl yönettiklerine yönelik yapılan araştırmalarda (Ward vd., 2018) bireylerin iki kültürlü kimliği sürdürmek için hibritleşme ve değişim olmak üzere iki strateji geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Hibritleşme, bireylerin iki ya da daha fazla kültürden belirli unsurları alarak benzersiz ve yenilikçi bir şekilde (örneğin Meksika ve Amerikan bir *“karışımım”*) kendilerini tanımlamalarını ifade etmektedir. Böylece birey hibritleşme ile dinamizm ve esnekliği ifade ederek entegrasyon sürecinde bir dereceye kadar yenilikçi davranmış olur. Buna karşın değişim, bir durumdan diğerine kültürel kimliği bilinçli bir şekilde kaydırma çabasını (örneğin evde İspanyol, okulda/işte Amerikalı) temsil eder ve bu durum bağlamsal ipuçlarından ya da kültürel karışıklık hissinden kaynaklanabilmektedir (Meca vd., 2019; Ward vd., 2018). Sonuç olarak bu bağlamsal ve duygusal tetikleyiciler iki kültürlülüğün ve iki kültürlü

kimliğin sabit bir durumdan çok, sürekli değişime tabi olan bir süreci yansıttığını gösterir.

4.5.İki Dillilik

Bugün dünya üzerinde kaç dilin konuşulduğunu, kesin bir sayıyla anlatmak oldukça zordur. Bu zorluk, bazı lehçelerin bir dil durumuna gelmeleri sebebiyle ayrı bir dil sayılıp sayılamayacağındaki kararsızlıklardan, dünya üzerinde henüz yeterince tanınmayan bölgelerinde daha işlenmemiş, incelenmemiş, yazı dili durumuna gelmemiş dillerin varlığından ve bir dile ya da dil ailesine bağlılığı kesinleşmemiş dillerin durumundan kaynaklanmaktadır (Portes ve Rumbaut, 2024). Ayrıca, dünya üzerinde kaç kişinin çok dilli olduğu üzerine tahminde bulunmak da oldukça zordur; ancak dünya genelinde bireylerin günlük konuşmalarına bakıldığında birden fazla dilin kullanıldığı açıktır ve günümüzde, insan türünün saf halinin tek dilli olduğunu varsaymak doğru değildir. Dolayısıyla insan uyum sağlama kabiliyeti en yüksek varlıktır ve çok dillilik doğuştan gelen bir yetenektir (Oller ve Pearson, 2002). Modern toplumda sadece ana dilini bilip konuşmak, “monolingual” yeterli olmamakta, en az bir yabancı dil bilerek “bilingual” hatta iki yabancı dil bilerek “trilingual” konuşmak önemli görülmektedir (Atabek, 1994, s. 61). Bu durum şüphesiz bir ülkede yaşayan çoğunluk ve azınlık grupların iletişimini sağlamak konusunda kolaylık sağlayan bir durumdur.

Konu itibariyle “iki dillilik” kavramından önce “ana dilini” tanımlamanın konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Ana dili, bireyin en iyi bildiği ve en çok kullandığı, genellikle ilk öğrendiği ve “ana” dili sayılan dildir. “Ev dili”, “birincil dil” veya “ilk dil” terimleriyle eş anlamlıdır ve köken diliyle aynı olmak zorunda değildir (UNESCO, 2025, s.14). Aksan (2007, s. 81) ana dilini, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden öğrenilen, bilinçaltına inen ve bireyin toplumla bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamaktadır. Ana dilinde, “anne” vurgusu önemlidir; çünkü, olağan koşullarda çocuk, annesinin ses yapısını, annenin konuştuğu dilin ya da lehçenin çeşitli ses özelliklerini öğrenerek büyür. Ayrıca ana dili; bireyin ilk dili, konuşmayı ve düşünmeyi doğal yollarla öğrendiği ve en hâkim olduğu dil olarak tanımlanmaktadır (Bausch vd., 2007). Ayrıca bireyin düşündüğü dil, rüyalarını gördüğü dil, kendini

dahil ettiği dil de ana dilidir (Skutnabb-Kangas, 1981, ss. 13-14). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2023), “ana dili”, “çocuğın ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiğı dil”, olarak ifade edilmekte ve aile-köken vurgusu yapılmaktadır.

“İki dillilik” ve “çok dillilik” kavramları birlikte incelendiğinde ise literatürde aynı anlamlara gelecek şekilde kullanıldığı görölmektedir. Bausch, Christ ve Krumm’a (2007, s. 81) göre, konu oldukça karmaşıktır ve bunun üç temel sebebi bulunmaktadır. Bunlardan ilki; iki veya çok dillilik bireyin bireysel yetenekleri sayesinde gerçekleştiğı üzerinedir. Bireyde çok dili kazanma, öğrenme ve dili kullanma yeteneğı vardır; ancak bütün dillere hâkimolmak ender rastlanan bir durumdur. İkinci olarak ise, iki veya çok dillilik konusu bireysel olmanın yanında toplumsal bir olgudur. Bu sebeple dil olgusu sosyoloji, psikoloji, pedagoji ve dil bilimi gibi farklı disiplinlerde araştırma nesnesi haline gelmiştir. Üçüncü olarak, iki veya çok dilliliğın zaman içinde doğal mı yoksa öğrenilerek mi kazanılmış olduğı sorusudur. İki dillilik üzerine ispata dayalı olarak yapılan çalışmaların ölçümü yaklaşık olarak yapılmaktadır. Bu durum çok dillilik araştırmaları için oldukça önemlidir. Bu sebeple, çok dillilik üzerine yapılan çalışmalar iki dillilik üzerine yapılan analizlere dayanmakta ve bu ifadeler birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir.

“İki dillilik” (bilingualism) terimi Latin kökenlidir ve “çift” “bi” ve “dil” “lingua” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Kavramsal olarak iki dilliliğın tek bir tanımını bulunmamaktadır. Sebebi ise konuyla ilgili belirli değişkenlerin varlığıdır. Bireylerin doğup büyüdüğü ülke, dile maruz kalma yaşları, ilgili dilleri edinim biçimleri ve koşulları, genel yaşam koşulları, ailede dilin kullanımı ve kardeş-akraba ilişkileri gibi değişkenler iki dillilik üzerine tek bir tanımın yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple “iki dillilik tam olarak neyi kast etmekte?” ve “Tek tür iki dillilik var mıdır yoksa farklı türlerinden bahsedilebilir mi?” (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 184) soruları iki dillilik üzerine birden fazla tanımın yapılmasına yol açmaktadır.

İki dillilik üzerine yaygın tanım “birden fazla dil kullanma becerisi” (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 184), Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2023) “iki dilli olma durumu” ve bireysel anlamıyla ise, “iki ayrı dile sahip olan”, “iki ayrı dili okuyup yazma

gücünde ve becerisinde olan” şeklinde ifade edilmiştir. Cambridge Dictionary’de (2023) iki dillilik; “iki dil kullanma veya konuşabilme yeteneği”, ve “bir ülkede, bölgede vb. iki dilin kullanılması ve bunlara eşit önem verilmesi gerçeği veya resmi politikası” olarak tanımlanmakta ve son olarak UNESCO’ya (2025, s.13) göre, çok dilliliğin bir türü olarak ifade edilmektedir.

Uluslararası literatürde iki dillilik üzerine yapılan tanımlamaların ve kategorilerin ulusal literatüre göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, Sigrid Luchtenberg’in iki dillilik ve iki dilli eğitimin vatandaşlık bağıyla olan ilişkisini Almanya-Avustralya karşılaştırması yaparak ele aldığı çalışmasıdır. Bu çalışmada iki dilliliğin farklı biçimlerde çıkabildiği ifade edilmiş; bireyin hem ana dilini hem de yaşadığı ülkenin dilini kullanmasını, ebeveynlerin farklı dilsel geçmişe sahip olmasını ya da okulda yabancı dil öğrenimini (Luchtenberg, 2002, s. 49) bireyin iki dilli olarak yetişmesine zemin hazırlayan durumlar olarak değerlendirilmiştir.

Huber’a (2009, s. 21) göre iki dillilik iki türlü gerçekleşmektedir. İlkinde süreç çoğun doğumuyla başlar ve çocuk doğduğunda anne ve baba her iki dilde de konuşarak çocuğun iki dilli yetişmesine katkı sağlar. Diğer ise çocukla önce tek dilli olarak iletişim kurulur, ikinci dil sonradan öğretilir. Buna göre, iki dilli yetişmenin en kolay yolu şüphesiz birinci yoldur; ancak burada anne ve babanın iki dile de yeterliliğinin olması gerekmektedir. Diğer durumda ikinci dil çocuğa eğitim kurumları tarafından öğretilir. Bu duruma iki dillilikte yaş faktörü önemli bir etken olarak görülmektedir. Butler ve Hakuta’ya (2006, ss. 126-131) göre, birinci dil öğrenimi genelde doğumla başlarken, ikinci dil öğrenimi konusunda farklılıklar vardır. Özellikle yapılan çalışmalarda birinci dilde gerçekleştirilen çalışmaların başarıyla ilişkilendirilmesi, ikinci dille ilişkilidir. Bu durum, ana dilin gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır. Bir bireyin ana dilindeki gelişimi ne kadar başarılıysa ikinci dilindeki gelişimi de o kadar başarılı gerçekleşmektedir.

Skuttnabb-Kangas (1981, ss. 95-97), iki dilliliği değerlendirirken yaş faktörüne bağlı olarak iki kategori belirler. Bunlardan ilki; “doğal iki dillilik, okul iki dilliliği, kültürel iki dillilik” ve ikincisi ise, “elit iki dilliliği ile halk iki dilliliğidir”. Doğal iki dillilik; çocuğun doğal iletişim sürecinde, her iki dili de herhangi bir eğitim görmeden

küçük yaşlarda öğrenmesidir. Okul iki dilliliğinde, okul ortamında ikinci dili öğrenme durumu vardır; çocuk yabancı dille okul ortamında karşılaşmaktadır. Kültürel iki dillilik, okul iki dilliliğine oldukça benzerdir. Birey iş, seyahat ve başka nedenlerle yabancı bir dili öğrenmekte ve iki dilli olmaktadır. Elit iki dillilik, eğitim- öğretim sürecinde iyi yetişmek ve yabancı dilde eğitimini sürdürmek söz konusudur. Halk iki dilliliği ise, doğal ortamda, ikinci dili konuşan bireylerin arasında duyarak o dili öğrenme durumudur. Diğerlerinden farklı olarak burada ikinci dili bilenler azınlık durumundadır ve içerisinde birtakım sorunları barındırır. Dikkat çeken temel mesele, iki dilli olarak yetişen azınlık çocukların eğitimlerinin planlı bir şekilde gerçekleştirilmesinin gerekliliğidir. Butler ve Hakuta (2006, s. 132) özellikle çocuğun eğitim-öğretim ortamında iki dilliliğine önem verilerek her iki dilin de getirdiği kimlik bilincinin gelişmesine olanak tanınıyorsa artırıcı iki dillilik avantajı; çocuğun ana diline değil de ikinci diline önem verilirse eksiltici iki dillilik sorununun ortaya çıkacağını belirtir. Her iki dilde de eksikliğin olması durumunda ise yarım iki dillilik meydana gelmektedir. Bu durum sadece dilde değil, düşünce yeteneğinde de sorunların ortaya çıkmasına yol açmakta; çocuk, okul ve sosyal hayata uyum sağlamak konusunda yetkinlik kazanamamaktadır (İleri, 2008b). Dolayısıyla dilsel gelişimin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu açıktır.

4.5.1. İki Dilliliğin Boyutları

İki dilliliğin yetenek, kullanım, denge, yaş, gelişim, kültür, bağlam ve seçmeli iki dillilik olmak üzere birtakım boyutları bulunmaktadır. Buna göre yetenek boyutu, bireylerin iki dili üretken ya da alıcı biçimde kullanabilme düzeyini; bağlam boyutu, dillerin ev, okul, sokak veya dijital ortam gibi farklı alanlarda kullanımını; denge boyutu, dillerden birinin baskın olabileceğini ve bu durumun zaman içinde değişebileceğini; yaş boyutu, dillerin eşzamanlı ya da sıralı edinilmesini; gelişim boyutu, bir dilin gelişirken diğerinin zayıflayabilmesini; kültür boyutu ise, iki dilliliğin çoklu kültürel kimliklerle ilişkisini ortaya koymaktadır. (Baker ve Wright'a 2023, ss. 3-4). Kültür boyutunun vurguladığı çoklu kimlik meselesi, dilin kültürle birlikte nasıl şekillendiğini ve iki dilliliğin aynı zamanda bir kültürlenme süreci olduğunu göstermektedir. Çünkü göçmenler ve mülteciler, ev sahibi ülkenin dilini

öğrendiklerinde, dil öğrenme süreci aynı zamanda bir kültürlenme süreciyle paralel olarak ilerlemektedir. İki kültürlü yeterlilik, dilin kültürel bağlamındaki bilgiyle yakından ilişkilidir. İki kültüre yönelik duygular ve tutumlar, kültürel olarak uygun bir şekilde davranabilme, farkındalık, empati ve iki kültürlü kimliği ifade etme güvenini içermektedir (Grosjean, 2019). Dolayısıyla dil, bir kültürün taşıyıcısıdır. Bir dili öğrenmek, o kültüre dair anlayış ve bilgiyi de beraberinde getirmektedir. İki kültürde de yeterli olan birey hem kendi kültürünü hem de ev sahibi kültürü derinlemesine anlayabilmektedir. Kültürel farkındalık ise empati ve iki kültür arasında denge kurabilme becerisini ifade ederken, bireyin hem kendi kimliğini koruyarak hem de yeni kültüre uyum sağlayarak yaşamasını mümkün kılmaktadır. Bu süreç, bireylerin hem dilsel hem de kültürel açıdan gelişmelerine olanak tanımakta ve iki kültürlü kimliklerinin ifadesi, bireylerin daha zengin bir toplumsal bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Bağlam boyutu, bazı bireylerin her gün birden fazla dil kullanarak, farklı dil topluluklarının iç içe geçtiği ortamlarda yaşamalarını; bazılarının ise tek dilli ve tek kültürlü bölgelerde ve yalnızca kendi dillerini konuşanlarla iletişim kurmalarını ifade ederken, seçmeli iki dillilik boyutu ise, bireylerin bir dil öğrenmeyi kendi tercihleri doğrultusunda seçtikleri ve genellikle ilk dillerini kaybetmeden başka bir dil öğrenebilme durumlarını ifade etmektedir. Bu durum eğitimde ya da iş hayatında daha fazla fırsat elde etmek isteyen bireylerin özelliklerini taşımaktadır (Baker ve Wright, 2023, s. 4). Dolayısıyla iki dilliliğin bu iki boyutu, bireylerin sosyal çevreleriyle olan etkileşimlerini, yaşam fırsatlarını ve hatta kimlik inşalarını doğrudan etkilemektedir.

Bununla birlikte ortaya çıkan başka bir gösterge, duruma bağlı iki dilliliktir. Duruma bağlı iki dillilik göçmenler ve mülteciler gibi belirli koşullar altında yaşayan bireylerin çevrelerindeki çoğunluk toplumunda etkin olabilmek için ikinci bir dil öğrenmek zorunda kaldıkları bir durum üzerine ortaya çıkmaktadır. Bu bireylerin ana dilleri, yaşadıkları toplumun iletişim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı için başka bir dil edinmeleri hayati önem taşımaktadır. Ancak bu bireyler, ana dillerinin yerini ikinci dilin alması tehlikesiyle de karşı karşıya kalabilmektedir. Çünkü bu durum eksilteli bir bağlamda gelişmektedir (Baker ve Wright, 2023, s. 4). Eksilteli

bağlam uzun vadede ana dilin işlevini kaybetmesine, dil kaybının oluşmasına, kültürel aktarımın sınırlanmasına ve kimlik inşa sürecinin zayıllamasına yol açmaktadır.

Seçmeli ve duruma bağlı iki dillilik arasındaki fark oldukça önemlidir. Bu fark, özellikle dil öğrenme sürecindeki motivasyon ve toplumsal statü açısından belirginleşmektedir. Seçmeli iki dillilik, ayrıcalık ve statü kazanmak isteyen bireyler tarafından tercih edilirken, duruma bağlı iki dillilik, toplumun gereksinimlerine veya göçmenlerin uyum sağlama zorunluluğuna bağlı olarak tercih edilmektedir. Bu farklar, dilin ve kültürün politik, sosyal ve ekonomik güç dinamikleriyle şekillendiğinin açık bir göstergesidir (Baker ve Wright, 2023, s. 4). Çünkü biri daha çok bireysel istek ve fırsatların sonucu iken, diğeri bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel zorunlukların ürünüdür. Başka bir ifade ile bu ayrım, dilin toplumsal eşitsizliklerin hem nedeni hem de sonucu olabileceğini göstermektedir.

4.5.2. İki Dilli Bireylerin Dil Seçimi

Bir birey, iki dilli bir bireyin aile üyesi, arkadaşı ya da meslektaşı ise genellikle onlarla tek bir dil üzerinden iletişim kurmaktadır. Ancak her iki birey de iki dilli olduğunda, diğer bireyleri konuşmaya dahil etmek amacıyla iletişimde farklı bir dil kullanma ya da her iki dilin karışımını tercih etme imkânına sahip olmaktadır. İki dilli bireyler, tanımadıkları biriyle hangi dili kullanacaklarına dair ipuçlarını hızlıca algılayabilirler. Bu ipuçları genellikle bireyin kıyafeti, dış görünüşü, yaşı, aksanı ya da bir dile ne derece hâkim olduğu gibi unsurlardan meydana gelmektedir. Bireyin tutumları ve tercihleri, dil seçimini şekillendiren önemli faktörler arasındadır. Azınlık ve çoğunluk dillerinin bir arada bulunduğu durumlarda ise, yaşlı bireyler genellikle azınlık dilini konuşmayı tercih edebilirler. Buna karşılık, bir buçuk kuşaktan veya ikinci kuşaktan genç bireyler, çoğunluk dilinin daha yüksek statüye sahip olması ve daha yaygın bir şekilde kullanılması gibi nedenlerle azınlık dilini reddedebilir ve çoğunluk dilini benimsemeyi tercih edebilirler. Ana dilin tehdit altında olduğu algısı oluştuğunda, bazı iki dilli bireyler, diğer dilin statüsünü korumak ve güçlendirmek amacıyla çoğunluk ya da baskın dili kullanmaktan bilinçli olarak kaçınabilirler. Örneğin, Québec'te yaşayan Fransız-Kanadalılar, Fransızca'yı ön plana çıkarmak ve

dilin statüsünü vurgulamak için bazen dükkânlarda ve ofislerde İngilizce konuşmayı tercih etmeyebilmektedirler (Baker ve Wright, 2023, s. 6). Dolayısıyla dil seçimi, bireylerin kimliklerini ifade etme, sosyal statülerini belirleme ve dilin devamlılığını sağlama gibi çeşitli amaçlarla şekillenmektedir. Özellikle iki dillilik bağlamında, dil tercihi iletişimsel bir araç olmaktan öte bir duruşun ve aidiyetin göstergesi haline gelmektedir. Bu nedenle, bireylerin dil kullanımındaki tercihleri, sosyal, kültürel ve politik dinamiklerle yakından ilişkilidir.

Çok dilli bireylerin dil seçimlerini şekillendiren sosyolinguistik, politik ve kültürel koşulların karmaşıklığını vurgulayan pek çok çalışma vardır. Hindistan'ın Phulbani bölgesinde yapılan bir çalışma, dil kullanımının topluluk dinamikleri ve bağlama göre değişebildiğini göstermektedir. Kui konuşan Kond aşiret üyeleri, kendi bölgelerinde bu dili tercih ederken, aşiret üyesi olmayanlar Odia dilini kullanmaktadır. Bununla birlikte, haftalık pazarlar ve kamu alanları gibi çok dilli ortamlarda, Hintçe, Telugu dili ve İngilizceden ödünç alınan sözcüklerle her iki dilin de iç içe geçtiği karma dil formlarına rastlanmaktadır. Aynı zamanda Hintli devlet memurlarının çoğunluk dilini öğrenme örneği üzerinden, dil öğrenmenin işlevsel bir gereklilikle motive edildiği ancak kişisel bir bağ kurulmayan durumları ele aldığı çalışmada üzerinde durulan sonuçlardandır. Özellikle İngilizce gibi dillerin profesyonel amaçlarla öğrenildiği birçok toplumda, bireylerin bu dili yalnızca belirli işlevler için kullandıkları ancak onunla özdeşleşmedikleri ya da gurur duymadıkları görülmektedir. Bu durum dil öğrenmenin pragmatik bir ihtiyaçla sosyal kimlik arasındaki ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır (Mohanty, 2019, s. 17). Dolayısıyla çok dilli bireylerin bir dili öğrenme ya da kullanma tercihlerini sadece iletişimsel gereklilikler belirlemez. Aynı zamanda toplumsal dinamikler ve kişisel özdeşleşme süreçleri de belirler. Bu bağlamda dil hem işlevsel bir araç hem de sosyal bir duruşun göstergesi olarak önemli bir rol oynamaktadır.

Azınlık dillerinin genellikle özel veya yerel bağlamlarla sınırlı kalması, bu dillerin tarihsel olarak maruz kaldığı küçümsenme ve düşük statüyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, Fransa'nın Brittany bölgesinde Breton dili, çoğunlukla aile ve yakın çevrede kullanılmakta, ancak dış çevrede daha az tercih edilmektedir. Bir yabancı Bretonca konuşması, bazı bireylerde eğitimsizlik veya Fransızca

bilmedikleri algısı yaratma endişesiyle rahatsızlık yaratabilmektedir. Bu tür durumlarda, bireyler, karşı tarafın algısına uyum sağlamak amacıyla bilinçli ya da farkında olmadan dillerini değiştirebilmektedir. Dolayısıyla dil değişimi prestij elde etmek, kabul görmek ya da belirli bir grup aidiyetini vurgulamak için de gerçekleştirilen bir durum olarak görülmektedir. Bir birey, toplumda daha yüksek statüye sahip çoğunluk dilini kasıtlı olarak tercih ederken, bir başkası azınlık dilini kullanarak ait olduğu grubun kimliğini yansıtmayı seçebilmektedir (Baker ve Wright, 2023, ss. 6-7). Bu dinamikler, dilin kimlik ve sosyal ilişkilerin bir yansıması olduğunu açıkça ortaya koymaktadır

4.5.3. Dil Kayması

Toplumda iki dillilik ele alındığında, en sık başvurulan kavramlardan biri "diglossia"dır (Ferguson, 1959, s. 325). Üç ya da daha fazla dilin toplumsal kullanımlarını ifade etmek için ise "triglossia," "multiglossia" veya "polyglossia" gibi kavramlar kullanılmaktadır. İki dilli bir topluluk, dillerinden birini belirli durum ve işlevler için, diğerini ise farklı bağlam ve işlevler için kullanabilir. Örneğin, bir topluluk evde, dini etkinliklerde ve sosyal ilişkilerde bir azınlık diline yer verirken, çoğunluk dilini iş hayatında, eğitimde ve medya ortamlarında kullanabilir. Bununla birlikte, bu durum her topluluk için geçerli değildir; bazı topluluklar aynı amaca yönelik olarak iki veya daha fazla dili birlikte kullanabilir. Diglossia kavramı ilk kez Ferguson (1959) tarafından aynı dilin iki varyasyonu (lehçesi) olarak tanımlanmıştır. Ferguson (1959, s. 329) tanımında, daha yüksek statüye sahip bir dil (H) ile daha düşük statüye sahip bir dil (L) arasında bir ayrım vardır. Bu ayrım, bir ülkede çoğunluk dilini (H) ve azınlık dilini (L) şeklinde ifade edilir. H ve L dilleri ya da varyantları, aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi farklı işlevler için kullanılmaktadır.

Tablo 3: Bağlamlara Göre Çoğunluk (H) ve Azınlık (L) Dili Kullanımı

Bağlam	Çoğunluk Dili (H)	Azınlık Dili (L)
1. Ev ve aile		X
2. Okullaşma	X	
3. Kitle iletişim araçları, internet	X	
4. İş ve ticaret	X	

5. Sosyal ve kültürel faaliyetler		X
6. E-posta, mesajlaşma, sosyal medya		X
7. Devletle ilişkili yazışmalar	X	
8. Dinî faaliyetler		X

Kaynak: Ferguson, 1959, s.329

Tablo 3, H (çoğunluk dili) ve L (azınlık dili) kullanımının farklı bağlamlardaki işlevsel dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Çoğunluk dili genellikle kamusal alanlarda ve resmi işlemlerde tercih edilirken, azınlık dili daha çok özel alanlarda ve topluluğa özgü etkinliklerde kullanılmaktadır. Çoğunluk ve azınlık dilleri arasındaki ayrım, dillerin çeşitliliğinden ziyade onların statüsü ve gücüyle ilgilidir. Dil kullanımlarının işlevsel olarak farklılaşması bir dili diğerinden daha saygın hale getirdiğini göstermektedir. Çoğunluk dili genellikle daha seçkin, zarif ve eğitici bir dil olarak algılanmaktadır. Bunun sebebi ise çoğunluk dilinin genellikle hem eğitim hem de ekonomik başarının anahtarı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Baker ve Wright, 2023, s. 45).

Ailede dilin yeniden şekillenmesi ve genişlemesi, çoğunluk ve azınlık dilinin tercih edilmesiyle yakından ilişkilidir. Ebeveynler ve çocuklar, dilin kurumlar ve hükûmetteki kullanımına bağlı olarak bir dilin toplumdaki statüsü ve prestijinden etkilenmektedirler. Yüksek statüye sahip işlevler çoğunluk dili aracılığıyla ifade edildiğinde, bu durum ebeveynler ve çocuklara, azınlık diline kıyasla çoğunluk dilinin daha güçlü olduğu mesajını iletmektedir. Dolayısıyla, bir azınlık dilinin işlevlerini genişletmek, dilin kullanım alanlarını artırmakla kalmayıp, ebeveynlere ve öğretmenlere bu dili teşvik eden doğru mesajları iletmekle de doğrudan bağlantılıdır (Baker ve Wright, 2023, s. 47). Dolayısıyla azınlık dilinin aile içinde ve dışında güçlü bir konum elde etmesi hem bireysel tercihlere hem de toplumsal sinyallerle doğrudan ilişkilidir.

Dil kayması, bir dili konuşanların sayısındaki azalma, bu dilin nüfus içindeki yoğunluğunun azalması, bireylerin dil yeterliliklerinde gerileme ya da dilin farklı alanlardaki kullanımının giderek daralması durumunu ifade etmektedir. Bu süreç en

nihayetinde dilin ölümüne yol açmaktadır. Ancak, sözlü ya da yazılı gibi tarihî kaynaklardan yararlanılarak bir dil yeniden canlandırılabilir. Dilin devamlılığı, konuşan sayısının ve coğrafi dağılımının istikrarlı olması, dilin çocuklar ve yetişkinler tarafından yeterli düzeyde kullanılabilmesi ve ev, okul ya da din gibi özel alanlarda varlığını sürdürmesiyle doğrudan ilişkilidir. Dilin yayılması ise dilin kullanıcı sayısında, kullanım alanlarında ya da coğrafi dağılımında artış anlamına gelmektedir.

Dil kayması, bir toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel dinamiklerinden kaynaklanan çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birkaçı Baker ve Wright'a (2023, s. 53) göre şu şekilde ifade edilebilir:

1. Dış göç olgusu, bireylerin daha iyi maaşlar, kariyer olanakları veya yaşam standartları için yer değiştirmesiyle dil kaymasını tetikleyebilmektedir. Benzer şekilde, iç göç de bu süreci hızlandırabilmekte; özellikle kırsal alanlardan kentsel merkezlere gerçekleşen işçi göçü gibi gönüllü göçler veya savaş/ekonomik kriz nedeniyle zorunlu yer değiştirmeler azınlık dillerinin kullanımını sınırlandırabilmektedir. Bu hareketlilik, özellikle azınlık dillerinin konuşulduğu coğrafi alanların daralmasına neden olmaktadır.

2. Bunun yanında evlilikler de dil kaymasının önemli bir faktörüdür. Örneğin, azınlık dil topluluğundan iki dilli bir bireyin, çoğunluk dilini konuşan tek dilli biriyle evlenmesi durumunda, bu birliktelikten doğan çocuklar genellikle çoğunluk dilini öğrenmekte ve kullanmaktadır. Zamanla, bu çocukların azınlık diliyle bağları zayıflamakta ve dilin kuşaktan kuşağa aktarımı zorlaşmaktadır.

3. Modernleşme, sanayileşme, kentleşme ve küreselleşme süreçleri, iş gücü hareketliliğini artırarak çoğunluk dillerinin baskınlığını güçlendirdiği açıktır. Bununla birlikte, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, bilgi teknolojilerinin gelişimi ve turizm sektörünün büyümesi, azınlık dillerinin kamusal alandaki görünürliğini azaltmakta, ulaşım ağlarının genişlemesi ve iletişim olanaklarının artması da bireyleri çoğunluk dillerini kullanmaya teşvik etmektedir.

4. Eğitim politikalarının da dil kaymasını etkileyen kritik bir unsur olduğu unutulmamalıdır. İki dilli eğitimin desteklenmemesi, azınlık dillerinin yeni kuşaklara aktarımını zorlaştırmaktadır. Çoğunluk dilinde eğitim veren okullar, çocukların erken yaşta çoğunluk dilini benimsemelerine neden olmakta ve bu süreçte azınlık diliyle olan bağlar zayıflamaktadır.

Dil kaymasına ilişkin analizlerde genellikle güç dinamikleri göz ardı edilmektedir. Oysa siyasi, ekonomik ve kültürel güç, çoğunluk dillerini azınlık dilleri

karşısında daha avantajlı hale getirmektedir. Azınlık grupları üzerinde uygulanan asimilasyon politikaları, ekonomik eşitsizlikler ve kültürel baskılar, dil kaybını hızlandıran önemli güç mekanizmaları arasındadır. Bu faktörlerin dikkate alınması, dil kaymasının altında yatan yapısal nedenlerin daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

Tablo 4: Dil Bakımı ve Dil Kaybı

Dil bakımını artıran etkenler	Dil kaybını artıran etkenler
A. Siyasi, sosyal ve demografik etkenler	
1. Birbirine yakın yaşayan çok sayıda konuşurun varlığı	1. Az sayıda konuşurun varlığı
2. Yakın zamanda ve/veya devam eden iç göç	2. Uzun ve istikrarlı ikamet
3. Anavatanın yakın olması ve ulaşımındaki kolaylık	3. Anavatanın uzak veya erişilemez oluşu
4. Birçok kişinin ülkesine dönmeyi tercih etmiş olması	4. Vatana dönüş oranının düşük olması, geri dönme niyetinin az olması veya geri dönüşün olanaksız olması
5. Anavatandaki dil topluluğunun bozulmamış olması	5. Anavatan dilinin canlılığını yitirmesi
6. Mesleki alanda istikrar	6. Kırsaldan kentsel alanlara meslek değişimi
7. Günlük yaşamda ana dilinin konuşulduğu yerlerde iş olanakları	7. Nüfus nedeniyle çoğunluk dilinin kullanılması gerekliliği
8. Düşük sosyal ve ekonomik hareketlilik	8. Yüksek sosyal ve ekonomik hareketlilik
9. Düşük eğitim seviyesi, sosyal-ekonomik hareketliliği kısıtlar, ancak liderler dil topluluklarına sadıktır	9. Yüksek eğitim düzeyi, liderlerin dil topluluklarına yabancılaşması
10. Yerlilik, ırkçılık ve ayrımcılık yoluyla etnik grup kimliği	10. Sosyal ve mesleki hareketlilik için etnik kimliğin reddedilmesi
B. Kültürel Etkenler	

1. Ana dilindeki kurumların varlığı (ör. okullar, toplum örgütleri, kitle iletişim araçları)	1. Ana dilindeki kurumların eksikliği
2. Ana dilinde kültürel ve dinî törenler	2. Çoğunluk dilinde kültürel ve dinî faaliyetler
3. Ana dili ile güçlü bağlar	3. Etnik kimliğin dil dışındaki etkenlerle tanımlanması
4. Milliyetçi hedeflerin fazlalığı	4. Milliyetçi hedeflerin azlığı
5. Ana dilin vatanın ulusal dili olması	5. Ana dilin vatanın tek ulusal dili olmaması veya birkaç ulusu kapsamaması
6. Ana diline duygusal bağlılık	6. Ortak ana dili dışındaki etmenlerle türetilen öz kimlik
7. Aile bağları ve topluluk uyumuna önem verme	7. Aile ve toplum bağlarına az önem verme, bireysel başarıya fazla önem verme
8. Etnik bilinç için okullarda ana dili eğitimi	8. Çoğunluk dilinde eğitimi önemseme
9. Çoğunluk dilinde eğitimi yeteri kadar önemsememe	9. Çoğunluk dilini kabul etme
10. Mevcut kültür çoğunluk dilinden farklıdır	10. Çoğunluk diliyle benzer kültür ve din
C. Dilsel Etkenler	
1. Ana dilin standartlaştırılmış ve yazı dilinin olması	1. Ana dilin standart olmaması veya yazı dilinin olmaması
2. Okuryazarlığı kolaylaştıran bir alfabe	2. Okuryazarlığı zorlaştıran bir yazı sistemi
3. Ana dilin uluslararası statüsü olması	3. Ana dilin uluslararası öneminin az olması
4. Ana dilinde okuryazarlık	4. Ana dilinde düşük okuryazarlık

5. Ana dilin yeni terimlere esneklik göstermesi	5. Yeni terimlere tolerans göstermeme veya dili yabancı sözcüklerle karıştırma
---	--

Kaynak: Conklin ve Lourie, 1983 akt. Baker ve Wright, 2023, s.53.

Tablo 4'ten de anlaşıldığı üzere, ana dilin korunması, bireylerin ve toplulukların bir arada yaşaması ve dilin hem günlük hayatta hem de kültürel etkinliklerde aktif olarak kullanılmasına bağlıdır. Özellikle düğünler, festivaller, bayram kutlamaları gibi ana dilindeki kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, bu etkinliklere katılanların dili kullanma motivasyonunu artırmaktadır. Ana dilde eğitim veren okullar, kurslar ve topluluk merkezleri, bireylerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamakta ve yeni kuşaklara dilin aktarımını kolaylaştırmaktadır. Bu tür bir ortamda, dilin bir kimlik göstergesi ve aidiyet sembolü olarak görüldüğü açıktır. Özellikle göçmen topluluklarda ana dili bireylerin kültürel kimliklerini korumalarına ve topluluk içindeki sosyal bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında ailelerin bir arada yaşaması ve ana dilini konuşmayı teşvik etmesi, çocukların dili öğrenmesi ve kullanması açısından belirleyici bir etkidir. Topluluk içinde öğretmenler, dinî liderler gibi ana dili liderlerinin veya figürlerinin varlığı da bu süreci desteklemektedir.

Ana dilinin kaybı, bireylerin ve toplulukların ekonomik ve sosyal sebeplerle çoğunluk diline yönelmesi sonucunda hızlanmaktadır. Sosyal ve ekonomik hareketlilik, bireylerin çoğunluk dilini kullanmasını bir zorunluluk haline getirmekte; iş bulma, eğitimde ilerleme ve sosyal statü kazanma gibi hedeflere ulaşmak için çoğunluk dili tercih edilmektedir. Bu süreçte, ana dili, bireyler için işlevsel olarak geri planda kalmaya başlamaktadır.

Çoğunluk dilinin baskınlığı, özellikle kentsel alanlarda belirgin hale gelmektedir. Toplumun çoğunluk diliyle iletişim kurduğu bir ortamda, ana dili giderek daha az konuşulmaktadır. Eğer bir topluluğun ana dilindeki kurumları eksikse ya da işlevini yerine getiremiyorsa, bireyler arasında dilin aktarımı ve yaşatılması da zorlaşmaktadır.

Dil kaybını hızlandıran diğer bir önemli faktör ise aile ve topluluk bağlarının zayıflamasıdır. Göçmen topluluklarda, bireysel başarıya verilen aşırı önem, topluluk

değerlerinden ve ana dilin korunmasından uzaklaşmaya yol açmaktadır. Aileler, çocuklarının toplumda daha başarılı olmaları için çoğunluk diline daha fazla odaklanmakta; bu da ana dili kullanımını sınırlamaktadır. Ayrıca, ailelerin ve toplulukların ana dili yerine çoğunluk dilinde iletişim kurmaya başlaması, yeni kuşakların ana dile erişimini engellemektedir.

Dil kaybı, çoğunlukla bireylerin etnik kimliklerini dil dışında tanımlamalarıyla da hızlanmaktadır. Örneğin, bir kişi kendini dinî, kültürel veya sosyal özellikleriyle ifade etmeye daha fazla önem verdiğinde, dil kimliğinin temel unsuru olmaktan çıkmaktadır. Bu da dilin toplum içinde ikinci plana itilmesine yol açmaktadır.

Dil kayması, genellikle kuşaklararası değişimle birlikte ilerleyen bir süreçtir. Örneğin ABD’de göçmen toplulukları arasında sıklıkla gözlemlenen bir durum, üç kuşak boyunca İngilizceye geçiş sürecidir. İlk kuşak (büyükanne ve büyükbabalar), İngilizce konusunda yeterlilik kazansa da genellikle ana dillerini korumaktadırlar. İkinci kuşak (çocuklar), ABD’de doğup büyüyen veya küçük yaşta göç eden bireylerdir; genellikle iki dilli olmalarına rağmen, İngilizceleri daha baskındır. Üçüncü kuşak (torunlar) ise çoğunlukla tek dilli hale gelir ve sadece İngilizce konuşurlar. Bu süreç, dilin kuşaklar arası aktarımında belirgin bir kaybı ifade etmektedir (Baker ve Wright, 2023, s. 52). Dolayısıyla ilk kuşak, ana dilini korurken yeni bir dilde sınırlı yeterlilik kazanır. İkinci kuşak, iki dillilik geliştirir ancak baskın dil genellikle öne çıkar. Üçüncü kuşak ise çoğunlukla baskın dilde tek dilli hale gelir. Bu süreç, göçmen topluluklarında ana dili kullanımının azalmasını ve zamanla kaybolmasını hızlandırır.

Crystal’a (2014) göre, dili korumanın beş temel gerekçesi bulunmaktadır: (1) kültürel ve biyolojik çeşitlilik, uyumun anahtarıdır; tekdüzeleşme uzun vadede tehlikelidir; (2) dil, kimliğin temel göstergesidir; (3) diller, toplumların tarihini ve kültürel hafızasını saklayan depolardır; (4) her dil, dünya bilgisine özgün katkılar sunar; (5) diller, kendilerine özgü ses, yapı ve sözcük dağarcıklarıyla benzersizdir. Dolayısıyla her dil, bir iletişim aracı olmanın çok ötesindedir. Bir toplumun düşünsel ve kültürel mirasıdır. Dil, toplumlar için birer kimlik ve kültür taşıyıcısıdır. Bu anlamda dil kaybının gerçekleşmesi aynı zamanda o dilin taşıdığı kültürel mirasın ve

entelektüel birikimin de kaybolması anlamına gelmekte; dilin korunması ise dilsel çeşitliliği kültürel çeşitlilik ile birlikte korumak olarak görülmektedir.

4.5.4. Ailenin Dil Seçimi

Piller'e (2002) göre, her iki dili konuşabilen ebeveynler, çocuklarıyla doğumdan itibaren hangi dili kullanacaklarına dair farkında olarak ya da olmayarak birtakım strateji geliştirirler. Ancak birçok çift, evde hangi dilin ya da dillerin kullanılacağı konusunda belirgin bir karar almaz. Dil seçimi, çiftin ilk etkileşimlerinden kaynaklanan alışkanlıklara, bir tür uzlaşmaya ya da arzu edilen bir benlik imajını yansıtmaya gibi kimlik tercihlerine dayanabilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin dillere karşı tutumları, kimlik tercihleri ve genel bir maliyet-fayda analizi bu seçimleri etkileyen faktörler arasındadır. Bunun yanında ebeveynlerin "çocuklarının dil kullanımını yönlendirebileceklerine" dair inançları da dil seçimini etkileyen önemli bir durumdur (De Houwer, 1999, s. 83).

Bazı iki dilli ebeveynler, çocuklarıyla sadece bir dilde konuşmayı tercih ederken, çok az aile, iki dil arasında eşit bir denge kurmayı başarmaktadır. Bazı durumlarda ise, her iki ebeveyn de çocuklarıyla azınlık dilini konuşurken, çocuk çoğunluk dilini evin dışında öğrenir (Baker ve Wright, 2023, s. 98). Bazı araştırmalar, çoğunluk dilinin ev dışında tutulmasının, çocukların azınlık diline maruz kalma oranını artırarak, çok dilliliğin gelişmesini daha olası hale getirdiğini ifade etmektedir (Quay ve Chevalier, 2019). Ancak yine de ailenin içinde bulunduğu toplumsal bağlam, dil seçimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu seçimler zaman içinde genellikle istikrarlı olsa da yerel ve belirli bir olaya bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Ziyaretçiler ve ortamlar değiştikçe, ailelerin dil stratejileri ve seçimleri genellikle pragmatik bir şekilde esneklik kazanır. Örneğin, duygular, dil seçimini ve stratejilerini önemli ölçüde etkiler. Ebeveynler, çocuklarına övgü, disiplin, sevgi ve talimat gibi duyguları iletme için genellikle çok dilliliği tercih ederler. (Baker ve Wright, 2023, s. 99). Başka bir örnek ise, çocukların büyükanne, büyükbaba gibi geniş aile üyeleriyle, ebeveynlerinden farklı bir dilde iletişim kurmasıdır. Çinli-Amerikalı bir çocuk, evde ve okulda ebeveynleriyle İngilizce konuşurken, geniş ailesiyle ve özellikle büyükanne ve büyükbabasıyla yaptığı ziyaretlerde kolayca iletişim kurabilmek için Çinceye

yönelik bir farkındalık geliştirebilir (Rampton ve Charalambous, 2012) Bu tür etkileşimler, çocukların ana dillerine dair bilinçlenmelerini sağlarken, aynı zamanda kültürel kimliklerini de korumalarına sebep olmaktadır. Ancak, büyükanne ve büyükbabanın miras dili konuşmak yerine, çoğunluk dilini tercih etmesi tam tersi bir etkiye yol açarak bu dile yabancılaşmayı da beraberinde getirebilmektedir.

Ailenin çocuklarına yönelik dil aktarımı üzerine pek çok yaklaşım vardır. En başarılı stratejilerden biri de “tek ebeveynli tek dil (OPOL) yaklaşımı”dır. Örneğin, annenin çocuklarıyla yalnızca İngilizce, babanın ise yalnızca Felemenkçe konuştuğu bir düzen bu yaklaşıma örnektir. Ancak, dil ediniminin yalnızca ebeveynlerin etkisine bağlı olduğu algısı oldukça yanıltıcıdır. Okul öncesi eğitim, geniş aile bağları, kitle iletişim araçları ve sosyal medya gibi toplumun diğer unsurları, bu süreci önemli ölçüde şekillendirmektedir. Bunun yanında Brüksel, New York ve Sidney gibi çok dilli şehirlerde büyüyen çocuklar, farklı dil deneyimleriyle bu stratejilere geniş bir çeşitlilik kazandırmaktadır (Baker ve Wright, 2023, s. 100). Yapılan araştırmalar OPAL yaklaşımıyla geliştirilen iki dillilik eğitimindeki başarı oranının %75 olduğunu göstermektedir. Ancak bu yaklaşım oldukça zorlayıcı ve çaba gerektiren uygulamaları barındırmakta olup, bu yaklaşımı uygulayan aileler duygusal ev fiziksel olarak zorlanmaktadır (Barron-Hauwaert, 2004). Bu durum, iki dillilik eğitiminde etkili sonuçlar elde etmenin sadece sistematik bir yaklaşımla olmadığını; sabır, kararlılık ve destekleyici bir çevre ile mümkün olabileceğini göstermektedir.

İkinci yaklaşım, anne ve babanın ana dilinin çevredeki konuşulan dil, eğitim dili ve diğer etkenler açısından farklılık göstermesidir. Ancak temel olan nokta, çocuğun evde bir dil öğrenmesi ve dışarıda farklı bir dil edinme sürecidir. Her iki ebeveyn de evde aynı dili konuştuğunda, çocuk dışarıda resmî ya da gayri-resmî başka bir dil öğrenebilmektedir. Örneğin, bir ebeveynin ana dili İngilizce olup, çocuğuyla Korece konuşması, diğer ebeveynin ise Koreceyi ana dili olarak kullanıp, toplulukta İngilizce konuşması gibi bir durumda, çocuk iki dili öğrenmiş olur. Ebeveynlerin kullandığı dil, yerel dil ile örtüşmeyebilir. Eğer ebeveynlerin dili yerel dilden farklıysa, çocuk okulda ikinci bir dil öğrenebilir ya da çok dilli olabilir. Ayrıca, her iki ebeveyn de çocuklarına farklı diller öğretiyorsa, çocuk ev dışında üçüncü bir dili öğrenebilir ve bu durum üç dilliliğe yol açar. Örneğin, anne Almanca, baba İtalyanca konuşurken,

topluluk dili İngilizce olabilir (Baker ve Wright, 2023, s. 100). Dolayısıyla bu strateji sayesinde, çocuğun dil becerileri ve sosyal etkileşim yetenekleri zenginleşir. Ebeveynlerin ve çevrenin dili kullanma şekilleri, çocuğun dil gelişimini belirlerken, aynı zamanda kültürel kimliklerini de etkilemektedir.

Diğer bir yaklaşım ise, ebeveynlerin biri veya her ikisinin, çocuklarıyla her iki dili de konuşabilmesidir. Evde ya da yakın çevrede farklı bir dil kullanımı genellikle hoş karşılanan bir durumdur. Çocuk, diğer iki dilli bireylerle birden fazla dili kullanabilirken, tek dilli bireylerle bu çeşitlilik sınırlı olabilmektedir. Bununla birlikte, okul gibi bazı ortamlarda dillerin net bir şekilde ayrılması beklenebilmektedir. Dolayısıyla topluluğun baskın bir dilinin bulunması ya da bulunmaması, şüphesiz dil tercihlerini etkilemektedir. Örneğin, anne ve baba Maltaca ile İngilizce konuşabilir ve bu iki dil, toplulukta da yaygın olarak kullanıldığından doğal bir iletişim aracı hâline gelebilmektedir (Baker ve Wright, 2023, s. 100). Bu durum, çocuğun dilsel çevresine ve toplumsal beklentilere uyum sağlama becerisine katkı sağladığını da göstermektedir. Ebeveynlerin ve çevrenin dil kullanımına yönelik tutumları, çocukların dilleri nasıl ve ne kadar benimseyeceği üzerinde belirleyici bir role sahiptir.

Baskın bir dilin yüksek statüsü ve yaygın etkisi, ebeveynlerin dil stratejilerini bilinçli bir şekilde planlamasına yol açabilmektedir. Örneğin, çocuklarının miras dilinde sağlam bir temel oluşturmasını isteyen bazı ebeveynler, erken çocukluk döneminde evde yalnızca bu dili konuşmayı tercih edebilmektedirler. Ancak çocuk büyüdükçe ve baskın dilin etkisi kaçınılmaz hale geldikçe, bu dile maruz kalmayı kademeli olarak artırırlar. Bu yöntem, çocuğun her iki dilde de yetkinliğini geliştirmek için stratejik bir denge kurmayı amaçlamaktadır (Baker ve Wright, 2023, s. 101).

Piller (2001) dört yaklaşımdan birinci ve ikincisinin daha başarılı stratejiler olarak kabul edildiğini, üçüncü ve dördüncüsünün ise olumsuz olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Birinci yaklaşım genellikle elit ve orta sınıf ailelerle ilişkilendirilirken, ikinci, üçüncü ve dördüncü yaklaşım daha çok sosyoekonomik durumu dezavantajlı grupların, göçmenlerin ve işçi sınıfı ailelerin tercih ettiği yaklaşımlar arasındadır. Elit aileler, çoğunlukla orta sınıf, uluslararası çiftler veya akademisyenler gibi gruplardan oluşmaktadır. Bu aileler, çocuklarını iki dilli eğitmek

için bilinçli ve dikkatli tercihler yapmaktadırlar. İki dilliliği teşvik etme motivasyonları genellikle, çocuklarının "yerli gibi" bir dil yeterliliği kazanması beklentisine dayanmaktadır. Bu aileler, çocuklarının iki dilli olmasının sosyal ve ekonomik açıdan faydalı olacağına inanırlar ve bu amaçla dil planlaması yaparken daha fazla kaynak ve destek bulma şansına sahiptirler (Piller, 2001, ss. 61-72). Diğer yandan, dezavantajlı aileler genellikle daha sınırlı kaynak ve destekle karşılaşmaktadırlar. Bu ailelerin çocukları, genellikle ana dillerinin yanı sıra daha az değer verilen dillerle büyümektedirler. Bu durum, çocukların iki dilli edinimlerinin toplumsal ve eğitimsel adaletsizliklerle birleşerek "yarı dilli" olarak değerlendirilmesine neden olabilmektedir. Bu aileler, dil karışımını ve kod değiştirmeyi olumsuz bir biçimde deneyimleyebilmekle birlikte bu durum, çocukların toplumsal ve ekonomik fırsatlara tam katılımını engelleyebilmektedir (Piller, 2001, ss. 67-69).

Sonuç olarak Piller (2001), sosyoekonomik durumun, çocukların dil edinim süreçleri üzerindeki etkisini vurgulayan önemli bir noktayı ele almaktadır. Elit ya da orta sınıf ailelerin, çocuklarına iki dilli eğitim sağlama konusunda daha fazla kaynak ve desteğe sahip olmaları, onları dilsel açıdan daha avantajlı hale getirmektedir. Bu aileler, dil ediniminin sosyal ve ekonomik fırsatlar yaratabileceğine inanarak, çocuklarını iki dilli olmalarını sağlamak için bilinçli seçimler yapmaktadırlar. Bu süreç, çocukların ileride daha geniş bir sosyal çevrede etkin olabilmelerine yardımcı olabilmektedir. Öte yandan, dezavantajlı ailelerin karşılaştığı zorluklar, daha sınırlı dil kaynaklarına ve desteğe sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu ailelerin çocukları, toplumda "daha az değer verilen bir dilde" yetişmektedirler. Bu da dilin sosyal ve eğitimsel değerinin düşmesine yol açmaktadır. Toplumda daha yaygın ve değerli olan dilde eksiklik yaşayan çocuklar, "yarı dilli" olarak görülme riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu risk onların toplumsal ve eğitimsel fırsatlar açısından engellenmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, dil karışımı ve kod değiştirme gibi dilsel stratejiler, bu çocuklar için negatif bir deneyime dönüşebilmekte ve bu tür dil kullanımları genellikle dezavantajlı kabul edilmektedir. Bu anlamda dil edinimi, sadece bireysel bir süreç değildir. Dil edinimi toplumsal yapının, eğitimsel fırsatların ve sosyoekonomik durumun etkilediği bir olgu olup, dilsel eşitsizlikler, çocukların toplumsal hayatta eşit fırsatlara sahip olmalarını zorlaştırabilmektedir.

4.6.Kod Değiştirme (Code-Switching)

Kod değiştirme (code -switching) bir konuşmacının bir dil veya dil çeşidinden diğerine geçiş yapmasıdır. Bu geçişler bir cümle içinde, cümleler arasında ya da bir konuşma sırasında gerçekleşmektedir. Kod değiştirme, iki veya daha fazla dili ya da dil varyantını akıcı bir şekilde kullanan bireylerde sıkça gözlemlenmektedir. Piller (2001, s. 6), kod değiştirmenin bazı aileler tarafından bilinçli bir strateji olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bazı aileler için ise bu durum stratejiden ziyade daha doğal bir süreç olarak gelişmektedir.

François Grosjean ve Ping Li'e (2013) göre, iki dillilikteki "tek dilli mod" ve "iki dilli mod" ayrımı, iki dillilerin dil kullanımındaki farklı bağlamları açıklamak için geliştirilmiş bir kavramdır. Bu teoride, iki dilliler dil tercihlerini ve kod değiştirme davranışlarını konuşma ortamına göre düzenlemektedirler. Tek dilli modda birey, o dili tek dilli bir kişiyle konuşuyormuş gibi kullanmaktadır. Dillerin karıştırılması minimum düzeydedir; ancak bazen bilinçsiz kod değiştirmeler veya yabancı kelime kullanımları olabilmektedir. İki dilli modda ise, iki dil de aktif durumdadır ve konuşmacı diller arasında serbestçe geçiş yapabilmektedir. Bu mod genellikle iki dilli bireyler arasındaki konuşmalarda ortaya çıkmaktadır.

Peter Auer (2009, s. 97), kod değiştirmeyi iki veya daha fazla dilin bir arada kullanılması olarak tanımlarken, bu durumun çeşitli stilistik ve retorik işlevleri olduğunu ifade etmektedir. Auer, kod değiştirmeyi özellikle belirli dilsel eylemleri vurgulamak veya bağlamlaştırmak için kullandığını belirtmektedir. Örneğin, bir konuşmada bir dilde söylenen bir şeyin diğer dilde tekrarı, o ifadenin önemini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca, kod değiştirmenin, bireylerin sosyal kimliklerini ve fikirlerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığına dikkat çeken Auer (2009, s. 108), bu tür dilsel pratiklerin göçmen toplulukları gibi çok dilli ortamlarda yaygın olduğu ve bu durumun bireylerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Auer, bu topluluğun dil kullanımı üzerinde durarak, Türkçe ve Almancanın nasıl bir arada kullanıldığını ve bu durumun bireylerin sosyal kimlikleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, Hamburg'daki Türk gençlerinin, Türkçeyi genellikle ikinci veya üçüncü dil olarak "sokakta" öğrendikleri

ve bu süreçte Almanca ile Türkçe arasında geçişler yaptıkları vurgulanmaktadır. Bu gençlerin, Türk kültürünü ve dilini, Almanya'daki Türk topluluğunun dilsel pratiklerinden etkilenecek benimsediklerini ve bu durumun, onların sosyal kimliklerini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Auer, bu bireylerin, Türkçe ve Almanca arasında kod değişimi yaparak, sosyal bağlamda belirli anlamlar yaratma ve kimliklerini ifade etme yollarını geliştirdiklerini belirtmektedir. Örneğin, bir konuşmada Türkçe kullanmak, belirli bir sosyal gruba ait olma hissini pekiştirebilirken, Almanca kullanmak, daha geniş bir toplulukla etkileşim kurma fırsatı sunmaktadır. Bu durum, bireylerin hem Türk hem de Alman kimliklerini bir arada yaşatmalarına olanak tanımaktadır (Auer, 2009, s. 108). Dolayısıyla dil aynı zamanda sosyal ve kültürel kimliklerin inşasında önemli bir rol oynamaktadır.

İkinci dilde kavramsal gelişim, birinci dilin kavramsal gelişimine olumlu katkı sağlar. Bu nedenle, okul bağlamında Almanca terimler kullanılırken, kişisel dil kullanımında Türkçe tercih edilir. Birinci dilde öğrenilen kavramlar, ikinci dilin öğrenilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. İki dilin birbirini nasıl etkilediği, dillerin yapısal benzerlikleri ve bireyin bu dillerdeki yetkinlik düzeyine bağlıdır. Ayrıca, kod değişimi, bir dilde karmaşık bir yapıyla ifade edilen bir anlamın, diğer dilde daha basit bir yapıyla aktarılması durumunda da görülmektedir (Yılmaz ve Demirel, 2015, s. 1694).

Kod değiştirmenin olumsuz yönleri arasında dilbilgisel uyumsuzluklar yer almaktadır. Dillerin bilinçli olarak birleştirilmesi ve değiştirilmesi, dil kombinasyonlarında çeşitli zorluklara neden olabilmektedir. Bu durum, dilbilgisel kategorilerde uyumsuzluklar, alt kategori modellerindeki farklılıklar, morfolojik yapılar ve deyimsele ifadelerdeki tutarsızlıklarla kendini gösterebilir (Nakiboğlu, 2019, s. 59). Örneğin, Almanya'ya işçi olarak ilk giden Türklerin konuşmalarında görülen kod değiştirme örnekleri, iki dilin gramer ve söz dizimi unsurlarının nasıl bir araya getirildiğini göstermektedir. "Jedes Jahr Kinderlere Türkei'de" cümlesinde, Almanca cümlelerin içine Türkçe çoğul eki "-ler" ve Türkçe yer hâli eki "-de" eklenmiştir. Bu, Almanca "in der Türkei" şeklinde ifade edilmesi gereken bir yapının Türkçe unsurlarla harmanlanmasını yansıtır. Bir diğer örnek ise, "1000 Mark deutsche Geld Mark machen 6000 (...) Lira Türkei'da." cümlesinde, Almanca ve Türkçe unsurlar bir

arada kullanılmıştır. Almanca “in der Türkei” yerine Türkçe “Türkiye’de” ifadesi tercih edilmiş ve “1000 Mark” ile “6000 Lira” karşılaştırmasında dillerin karışımı açıkça görülmektedir (Keim, 1984, s. 25). Bu tür kod değiştirme, dil kullanıcılarının iki dili aktif olarak nasıl harmanladığını ve diller arasındaki etkileşimin gündelik iletişimde nasıl ortaya çıktığını göstermektedir.

Dil karışımının insanın entelektüel ve ruhsal gelişimi üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğunu kanıtlar nitelikte herhangi bir bilimsel araştırma bulunmamaktadır. Aksine, yapılan bir çalışmada kod değiştirmeli girdinin, düşük dil becerisine sahip çocuklar da dahil olmak üzere iki dilli çocuklar için kelime öğrenme riskleri oluşturmadığını göstermiştir (Kaushanskaya vd., 2023). Aynı zamanda araştırmacılar kod değiştirmenin temel yapısını veya kod değiştirme sırasında dilbilgisi kullanımına dair dil karışım yapısını tanımlayan geçerli mekanizmaları keşfetmeye çalışmışlardır. Bu süreçte, kod değiştirmenin dilbilgisinin zengin ve karmaşık kurallar sistemine dayandığına dair kanıtlar sunmuş ve bu kuralların her birinin tek dilli dilbilgisi kuralları kadar önemli olduğunu göstermişlerdir (Baker ve Wright, 2023, s. 108).

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda kod değiştirme, bireylerin hem birinci dildeki kültürel miraslarını hem de ikinci dildeki toplumsal bağlarını nasıl birleştirdiğini gösteren önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda süreç, bir grup üyeliğinin hem bireysel hem de toplumsal yansımasıdır. Aynı zamanda bir grubun sosyal bağlarını pekiştirmek, birbirine yakınlık duygusu oluşturmak ve kimlik inşa etmek için kullandıkları araç olarak ifade edilmektedir.

4.7.Dillerarası Geçişlilik (Translanguaging)

İlk kez 1980'lerin sonlarında Cen Williams (1994) tarafından, Galce'deki "*trawsiethu*" terimi, aynı derste iki dilin planlı ve sistematik şekilde kullanılmasını tanımlamak için geliştirilmiştir. Cen Williams Colin Baker'den bu terimi İngilizceye çevirmesini istemiş ve sonunda "dillerarası geçişlilik (translanguaging)" terimi önerilmiştir. Williams, 2002 yılında Galce Eğitim Komitesinin Eğitim Sistemi üzerine yazdığı “İki Dilliliği Yayma” başlıklı metninde, “dillerarası geçişlilik” terimini basitçe “(i) bir dilde bilgi edinmek ve (ii) bu bilgiyi başka bir dilde kullanmak veya uygulamak” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, bunun “günlük yaşamda doğal olarak

gelişen bir beceri” olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin “iki dilli yeteneklerini tam anlamıyla kullanabilmesi” için Galce okullarında dillerarası geçişliliğin desteklenmesi gerektiğini savunmuştur (Baker ve Wright, 2023, s. 108-109).

Ofelia García (2009) ise, dillerarası geçişlilik kavramının pedagojik teorilerin ötesine geçmesine katkı sağlamıştır. García, dillerarası geçişliliğin, iki dilli bireylerin yalnızca okulda değil, günlük yaşamlarında da başvurdukları yaygın bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Dillerarası geçişlilik, dil konuşan ve dinleyen bireyler için stratejik, sistematik ve anlamaya yardımcı olan karma bir dil kullanımını tanımlamaktadır. Ayrıca bu ifade, iki dillilerin iletişimlerini kolaylaştırmakta, daha derin anlayışların gelişmesine katkı sağlamakta ve iki dilli dünyaları anlamlandırmak amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir.

Dillerarası geçişlilik, dilsel kod değiştirmenin ötesine geçen ve ondan farklı bir kavramdır (Otheguy vd., 2015). Quay ve Chevalier (2019, s. 215) dillerarası geçişliliğin, kod değiştirmenin dilsel davranışlarını içerebileceğini, ancak geleneksel dil anlayışından uzaklaşıp, çok dilli bireylerin adlandırılmış dillerinin sosyal ve politik olarak tanımlanmış sınırlarını aşarak tüm dil repertuarlarını kullanmalarıyla ayrıldığını belirtmektedir. Dışarıdan bakıldığında, iki ifade de aynı olgu gibi görünebilmektedir. Ancak iki dilli bireyler açısından belirgin şekilde farklıdır; çünkü bu yaklaşım, iki dillilerin doğal ve akıcı dil kullanımını meşrulaştırır ve onların tek dillilere kıyasla daha geniş ve karmaşık bir dil repertuarına sahip olduğunu vurgulamaktadır (Grosjean, 2016).

Bununla birlikte dillerarası geçişlilik dillerin kimlik ve deneyimlerle olan etkileşimlerini vurgulayarak, kullanılan dillerin yeni öğrenme süreçleri ve karşılaşılan durumlarla birlikte şekillendiğini, değiştiğini ve bu durumlara uyum sağladığını ifade etmektedir (Baker ve Wright, 2023, s. 110). Kod değiştirme ve dillerarası geçişlilik politik, sosyal veya kültürel sebeplerle kimi zaman hoş karşılanmamaktadır. Özellikle etnik gruplar arasında bir güç mücadelesi olduğunda, dil ayrı bir kimlik göstergesi olarak öne çıkmakta ve bu durum kod değiştirmenin sadakatsizlik olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bazı tek dilliler, kod değiştirme ve dillerarası geçişliliği iletişimde bir yetersizlik ya da her iki dilde yeterli düzeye ulaşamamış olmanın bir

göstergesi olarak görmektedir. Bunun yanı sıra hem tek dilli hem de iki dilli bireylerden bazıları, kod değiştirmenin her iki dilin de yozlaşmasına neden olduğu görüşünü benimsemektedirler (Baker ve Wright, 2023, s. 111). Bu bağlamda geçişler dilsel ve kültürel etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıksa da bazen politik ve sosyal bağlamlarda yanlış anlaşılabilen ya da eleştirilebilmektedir. Ancak, bu pratiklerin bireylerin çok dilli dünyalarında iletişimi zenginleştiren ve farklı kültürler arasında köprüler kuran değerli araçlar olduğuna yönelik çalışmalar (Baker ve Wright, 2023; Kaushanskaya vd., 2023) da bulunmaktadır.

4.8. Kanak Sprak'tan KiezDeutsch'a

Göç sürecinde yaşananlar, dünyada tek başına bir dilin yeterli olmadığını ve iletişimi kuvvetlendirmek için yabancı dillere olan ihtiyacın daha iyi anlaşıldığını göstermiştir. Ancak birinci kuşak göçmenlerin ana dilleri dışında başka bir dil bilmemeleri ve neredeyse yüzde 90'ının Almanca kursundan faydalanamaması (Öztürk ve Karacaoğlu, 2011, s.49), iş yerlerinde ve ikamet ettikleri yerlerde oldukça kötü, kırık dökük ve yabancı olduğu konuşmasından anlaşılan bir dil kullanmalarına yol açmış ve bu dil, "misafir işçi dili" (gastarbeiterdeutsch) olarak ifade edilmiştir. Basit iletişimi sağlayan misafir işçi dili Almanya'nın pek çok şehrinde oldukça hızlı ulusal alt yapı olarak ortaya çıkmış ve dükkanlar, restoranlar, turizm büroları, sigorta şirketleri, göçmenlerin dillerinde anlaşılır düzeyde hizmet sunmaya çalışmıştır (Aksoy, 2005, s.11). Özellikle ilk yıllarda birçok iş yerinde yabancılar için tercümanlar bulundurulmuştur. Bu durum göçmenlerin Almanca öğrenmesine engel olmuş, hatalı Almanca kullanımına yol açmıştır. (Nakiboğlu, 2020, s.38).

Almanlar, ülkelerine gelen yabancı işçilere kısa süreli kalacakları düşüncesiyle dil öğretme ihtiyacı duymamışlardır. Çalışabilecekleri sürece kalacakları ve kendilerine yapacakları başka bir iş kalmadığında geldikleri ülkeye geri döneceklerine inanıldığı için "gastarbeiter" (misafir işçi) adını uygun görmüşlerdir. Almanların bu düşünceleri sonucunda Türklerin yoğun çalışma temposu dil öğrenimini sekteye uğratmıştır. Günde 13-17 saat çalışma şartları dil öğrenimi için uygun zaman ve şartların oluşmasını engellemiştir. Öğrendikleri kırık dökük Almanca kuşdildir. Özdamar (2012), "Kuşların Şehri Berlin" adlı öyküsünde, göçmenlerin Berlin'e geçici

olarak geldiklerini ve dilsel yabancılaşma yaşadıklarını "kuşdili" metaforu üzerinden aktarmaktadır. Ona göre göçmenler geldikleri yere geri dönme umuduyla yaşarken ne Berlinliler onların dilini ne de onlar Berlin'in dilini tam olarak öğrenebilmişlerdir.

Misafir işçi dili (*gastarbeiterdeutsch*) ile 50'li yılların ortaları 70'li yılların başlarında göçmenlerin kontrolsüz olarak öğrendikleri dil kazanımları anlaşılmaktadır. Bu dil homojen bir dil biçimi değildir ve Almancanın basitleştirilerek karışıma uğradığı, lügatı sınırlı bir kullanımdır. Göçmenlerin birçoğu bu dili çalıştıkları işyerlerinde öğrenmişlerdir. İşçilerin Almanlarla konuşabileceği, ortak paylaşımlarda bulunabileceği bir ortamın olmayışı zaman içerisinde Almanların işçileri "öteki" olarak görmelerine sebep olmuştur (Nakiboğlu, 2020, ss.38-39). Bu durum göçmenlerin misafir işçi dili sayesinde birbirleriyle dayanışma ağları geliştirmelerine yol açmıştır.

Karışım dilleri konuşan bireyler, bu dil biçimlerini farkında olmadan çocuklarına ve gelecek kuşaklara aktararak, zamanla bu dillerin ana dil haline gelmesine zemin hazırlarlar. Başlangıçta geçici birer karışım dili olarak ortaya çıkan bu yapılar, yerleştikçe sabitlenir ve sonunda karışık yeni bir dilin oluşumuna yol açar. Örneğin, Almanya'ya göç eden birinci kuşak Türkler, Almancayı öğrenme sürecinde özgün bir dil biçimi geliştirirler ve bu sürecin sonraki kuşaklara etkilerini öngörmeden yaşarlar. Bu geçici dil biçimi, ilerleyen yıllarda gençlerin kullandığı "*Kanak Sprak*" ve "*Kiezdeutsch*" gibi çok dilli iletişim çeşitliliğinin temelini oluşturur (Canoğlu, 2011, s. 3). Bu durum kuşaklararası dil değişiminin en belirgin örneklerinden biridir. Örneğin Almanya'daki Türk göçmenlerin arkadaşlarıyla kurdukları iletişim diline bakıldığında; birinci kuşakta en yüksek oranda (%51,1) Türkçe kullanıldığı, ikinci kuşakta bu oranın %60,6 ile Türkçe-Almanca karışımı olarak değiştiği, üçüncü kuşakta ise bu oran %72,2'ye ulaşarak karışım dili kullanımının baskın hale geldiği görülmektedir. Buna paralel olarak, yalnızca Türkçe konuşma oranının ise kuşak ilerledikçe azaldığı; karışım dili kullanımının belirgin şekilde arttığı gözlemlenmiştir (Nakiboğlu, 2020, s. 66).

Heike Wiese (2012), "*Kiezdeutsch*" başlıklı çalışmasında, bu dilin "yanlış" bir Almanca olmadığını; aksine, göçmenlerin yoğun olduğu genç nüfuslu bölgelerde

ortaya çıkan ve kendi içinde tutarlı bir yapıya sahip olan yeni bir Almanca lehçesi olduğunu belirtmektedir. Kiezdeutsch, 1990'ların ortalarından itibaren göçmen nüfusun yoğun olduğu yerleşim bölgelerinde gelişen bir gençlik dilidir. Standart Almanca ile karşılaştırıldığında telaffuz, kelime seçimi ve gramer gibi alanlarda farklılıklar göstermektedir. Ancak kamuoyunda yaygın olan algının aksine bu dil bozuk bir dil değil; diğer Alman lehçeleri gibi kendi sistematik dilbilimsel özelliklerine sahip, yeni bir kentsel Almancadır. Dilsel yenilikler, Kiezdeutsch hakkındaki kamusal tartışmalarda zaman zaman dile yönelik yoğun eleştirilere yol açmaktadır. “Bozuk Almancayı”, “dil yoksulluğunu” ve “dilsel yetersizliği” gösteren agresif bir kullanım, “dilimizin gerilemesine” yol açmakta ve “Almanca’nın yozlaşması” olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak, gençlik diline yönelik eleştiriler her zaman olmuştur. Şüphesiz gençlik dilinin işlevlerinden biri de kendini yaşlılardan ayırmaktır. Ancak Kiezdeutsch gibi çok etnikli bir gençlik dili söz konusu olduğunda, Almanca kaygısının yanı sıra, bazen Kiezdeutsch konuşan Alman kökenli olmayan gençlerin, çoğunluk toplumunu ve dilini reddetmeseler bile en azından entegre olma konusunda isteksizlik gösterdikleri suçlamasıyla karşılaşılacak açık bir sosyo-politik bileşen olduğu düşünülmektedir. Ancak, tek bir Almanca diye bir dil kullanımının olmadığını, her dil gibi Almanca’nın da farklı lehçe ve tarzlardan oluşan bir çeşitliliği kapsadığını ve gençlik dillerinin gelişiminin bunun bir yönü olduğunu anlamak gerekmektedir. Dolayısıyla Kiezdeutsch gençlerin dil repertuarının sadece bir parçasıdır; arkadaşlar arasında konuşulur; ancak ebeveynler, öğretmenler vb. ile konuşulurken daha resmi bir kullanım tercih edilir. Konuşanlar düzeyinde daha geniş bir dilsel repertuarın parçası, dil sistemi düzeyinde ise Almanca’nın birçok lehçesinden biridir. Bu nedenle Kiezdeutsch hakkında, geleneksel lehçeler hakkında olduğu gibi ve bazı durumlarda hala olduğu gibi çok benzer önyargılar ve korkularla karşılaşmak şaşırtıcı değildir. Ancak nasıl ki Hessen veya Bavyera Almancası Almancaya bir tehdit oluşturmaz, aksine Alman çeşitlerinin yelpazesini zenginleştirir ve Kiezdeutsch da Alman dilinin gramer bütünlüğüne zarar vermez, aksine yelpazeye yeni bir unsur ekler. Hessen veya Bavyera dilinin kullanılması nasıl standart Almanca konuşmak için başarısız bir girişimi temsil etmiyorsa, Kiezdeutsch kullanımı da dil becerilerinin eksikliğini göstermemektedir. Bu anlamda, Kiezdeutsch, diğer lehçeler gibi standart Almancadan

farklıdır. Ancak bu farklılıklar “bozuk Almanca” anlamına gelmemektedir. Aksine bağımsız bir sistem oluşturmakta ve kendi çeşitlilik gramerinin bir parçası olarak görülmektedir (Wiese, 2012).

Göçmen grupların karışım dillerinin çeşitliği, gençlerin diller arasında kavramsal bağlantı kurmasına yol açmış ve karışım dillerine ilgi artmıştır. Türk göçmenler için Almanca konuşulan çevrede en önemli dil Almanca-Türkçe karışım dilidir. Türkçe ve Almanca dilbilgisi kuraları bakımından birbirlerinden oldukça farklı olsa da dilsel bir barikat oluşturulmuştur. Misafir işçi dili, Türk kökenli Alman gençlerin kavrayamadıkları, anne ve babalarının konuştuğu dilken, ikinci kuşakla birlikte “kanak sprak” diline geçilmiş, daha sonra dilbilimciler tarafından bu dil “kiezdeutsch” (yerel Almanca) olarak adlandırılmıştır. Misafir işçi dilinde olduğu gibi bu dilde de dilbilgisi kurallarından bahsedilememektedir (Nakiboğlu, 2020, s.40). Türklerin Almanya’ya göçüyle birlikte geçen altmış yıllık zaman içerisinde oluşan bu dil farklılıkları, göçün kitlesel olarak dili nasıl değiştirdiğinin büyük bir kanıtıdır.

Kuşaklararası farklılaşan dil değişim süreci kendiliğinden olmaktadır. Bu gelişimin başlıca önemli kullanılan dilin ilginç bulunmasıdır. “Türkensschlag-Türk Vuruşu”, “Türklerin Almancası”, “Karışım Dili”, “Külhanbeyi Dili”, “Türk Argosu”, “Getto Dili”, “Multikultisprache- Çokkültürlü Dil” gibi isimlerle de anılan Kanak Sprak dili ikinci ve üçüncü kuşak tarafından özellikle birkaç yıldır okul bahçelerinde, fast-food mekanlarında, tramvaylarda kısaca gençlerin olduğu her yerde konuşulmaktadır. (Nakiboğlu, 2020, s.51).

“Kanak”, Alman milliyetçilerinin Türkleri küçümsemek için kullandığı bir kelime olmakla birlikte Almanya’da “Kanak” kelimesini ilk defa Türk müzisyen “Cem Karaca ve Kanaklar” kullanmış ve grubuna “Cem Karaca ve Kanaklar” adını vermiştir. “Kanak” ayrıca göçmenlerin kimliğini pekiştirmek için “kışkırtıcı-tahrik edici bir rumuz” olarak “Etnik Serseri” anlamında kullanılan bir kelimedir. Günlük konuşma dilinde Türklerle ilgili olarak “Kanak-alt kimlik” kullanılmaktadır. Günümüzde genç kuşaklar tarafından bu dil olumsuz anlamıyla algılanmamakta, aksine alay etmek için kendileri tarafından da kullanılmaktadır (Nakiboğlu, 2020, s.52).

Bir dilin ortaya çıkış sebeplerinin anlaşılması, o dilin kullanıldığı coğrafyanın sosyokültürel toplum yapısının bilinmesi ve dilin ortaya çıkış faktörlerinin çok iyi tespit edilmesi bakımından önemlidir. Misafir işçi dilinden “kanak sprak” diline olan geçişin şüphesiz Almanya’nın çok kültürlü heterojen yapısıyla doğrudan ilişkisi vardır. Almanya’nın dünyanın pek çok ülkesinden göç alan bir ülke olması çok dilli bir toplum yapısına sahip olmanın yolunu açmış, sadece Almanya’ya göç eden Türkler bakımından değil diğer göçmenler tarafından da karışım dillerinin oluşmasına sebep olmuştur. Almanca-Türkçe, Almanca-Rusça, Türkçe- Yunanca bu karışım dillerinden sadece biridir (Nakiboğlu, 2020, s.54; Himmnenkamp, 2000).

Her ne kadar zaman içerisinde yabancı işçiler Almancalarını geliştirseler de pek çoğunun konuşmasından yabancı olduğunu anlamak oldukça kolaydır. Bu durum 1980’lere gelindiğinde değişmiştir. Almanya’da eğitim görmeye başlayan Türk çocukları, Almancaya hâkim olmaya başlamışlardır. Ancak yabancı bir ülkede her ne kadar ülkenin diline hâkim olursa da ülkenin vatandaşları tarafından kabullenildikleri anlamına gelmemekte aksine ötekileştirilmeye devam etmektedirler. Göçmenlerin sosyal ve politik olarak ayrımcılığa maruz kalmaları yaşanan toplum tarafından alay konusu olmalarına sebep olur. Kanak dilinin ortaya çıkışının en büyük sebebi de budur (Nakiboğlu, 2020, s.56). Bazı Türk gençlerinin amacı da Almanca ve Türkçe karışımı bir dil kullanarak “Almanlaşmak”, görünmeyen toplumsal silikliği dil bakımından aşarak topluma uyum sağlamaktır.

5. METODOLOJİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel altyapısı sunulmaktadır. Öncelikle çalışmanın konusu, amacı ve hedefi açıklanmıştır. Ardından, nicel ve nitel veri toplama süreçlerini içeren karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde izlenen adımlar ayrıntılandırılmıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemine ilişkin bilgiler sunulmuş, veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri hem nicel hem de nitel bağlamda değerlendirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları, çalışmanın kapsamı ve bulguların genellenebilirliği açısından tartışılmıştır. Son olarak, araştırmacının sahadaki deneyimlerini, gözlemlerini ve etkileşimlerini aktardığı “sahada olmak” başlığı altında, sürece etki eden sosyokültürel dinamikler ve pratik zorluklar ele alınmıştır.

5.1.Araştırmanın Konusu, Amacı ve Hedefi

Göç, göç alan ve veren ülkedeki toplumsal süreçleri etkileyen ve toplumsal değişime neden olan çok yönlü bir olgudur. Uluslararası göçü, daha iyi bir refah seviyesine ulaşmak için bireylerin bir yerden başka bir yere göç etmesi, yaşadığı yerle köklerini koparması, yeni bir ülkede kolaylıkla asimile olması gibi basit bir bireysel eylem ile açıklamak doğru değildir (Castles ve Miller, 2008). Uluslararası göç; dinamik, karmaşık ve çok boyutlu bir olgu olmakla birlikte sürekli devinim halindedir. Farklı bağlamlarda farklı şekiller alarak geliştiği bağlamın koşullarından etkilenir ve bu değişimle etkileşim göstererek dönüşümler geçirir (Öner, 2018).

Tarihte göç sürecinden etkilenmeyen bir ulustan bahsetmek zordur. Özellikle 20. yüzyılda küresel düzlemde ekonomik, toplumsal ve siyasal haritaların temel öğelerini oluşturan uluslararası göç akımları, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıkan yeni ulusal sınırlar arasında yoğun nüfus hareketlerine tanık olmuştur. Bu göç akımları, bir yandan yeni yapılanmayı gerçekleştirmek amacıyla devletler arası imzalanan ikili anlaşmalar yoluyla emek göçü şeklinde; diğer yandan ise, gelişmiş endüstri toplumlarına yönelik yasa dışı sınır aşma hareketleriyle (düzensiz göç) iş bulma, daha iyi bir yaşama ulaşma akımlarıyla gerçekleşmiştir (Abadan-Unat, 2015). Benzer şekilde 30 Ekim 1961’de Türkiye ile Almanya arasında İş Gücü Göçü Antlaşması imzalanmış (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014) ve

Türkiye’den Almanya’ya yönelik gerçekleşen kitlesel göç hareketinin temelleri atılmıştır. Dolayısıyla bu tarih itibariyle her iki ülke arasında hem sosyoekonomik hem de sosyokültürel ilişkileri derinleştiren önemli dönüm noktaları yaşanmış ve çeşitli akademik araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Almanya’da yaşayan Türkler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, karşılaşılan ilk çalışmaların Nermin Abadan Unat tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Devlet Planlama Teşkilatı tarafından Batı Almanya'daki Türk İşçileri ve Sorunları (1964) başlıklı çalışmada Türk işçi nüfusunun özellikleri, sosyoekonomik statüleri, işçilerin gelir ve giderleri, meslek eğitimi ve serbest zaman faaliyetleri üzerine nicel veriler ışığında göçün ilk yıllarına ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Çalışmada işçilerin ilk olarak hem kendileri hem de Alman hükümeti tarafından misafir işçi (gastarbeiter) olarak görüldüğü ve geçici bir süreliğine Almanya’da kalıp Türkiye’ye geri dönecekleri düşüncesiyle hareket ettikleri belirtilmiştir. Bunun yanında işçilerin barınma koşullarının yetersiz olduğu, Almanca bilmedikleri için günlük hayatta ve iş yerlerinde iletişim sorunları yaşadıkları, sosyal dışlanma ve ayrımcılığa maruz kaldıkları üzerinde durulmuştur.

Nermin Abadan Unat, Ruşen Keleş, Rinus Penninx, Herman V. Renselaar, Leo Van Velzen ve Leyla Yenisey tarafından yapılan Göç ve Gelişme: Uluslararası İşçi Göçünün Boğazlıyan İlçesindeki Etkileri Üzerine Bir İnceleme (1975) başlıklı çalışma ise, Türk dış göçünün Boğazlıyan ilçesi üzerindeki etkileri, aile rollerindeki değişim, köy çocuklarının eğitimindeki değişiklikler; değişen tüketim kalıpları, Türk işgücü göçünün sorunları ve ekonomik sonuçları gibi sahaya dayalı, nicel verilerle ele alınmıştır. Özellikle erkeklerin yurt dışına göç etmesi, kadınların toplumsal cinsiyet rollerindeki değişime neden olmuş; kadınların özel ve kamusal alandaki sorumluluklarında artışlar gözlemlenmiştir. Bunun yanında çalışmada, gerçekleşen işçi göçünden sonra çocukların eğitime yönlendirmeleri konusunda olumlu bir tutum sergilendiği belirtilmiştir. Çalışma, Türkiye’nin kırsal bölgelerinden yurt dışına gerçekleşen işçi göçünün yerel toplumlara olan etkilerinin sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarla ele alınması bakımından önemli ipuçları sunmaktadır.

Abadan Unat'ın konuyla ilgili çalışmaları ilerleyen süreçlerde de alana önemli katkılar sunmuştur. Neşe Kemiksiz ile birlikte yapmış olduğu Türk Dış Göçü, 1960–1984 (1986) başlıklı çalışmada, dış göçün nedenleri ve etkileri üzerinde durularak, dış göç süreci anlatılmış, Türk göçmen işçilerinin toplumsal durumu ele alınmış, işyeri ve çalışma koşullarının getirdiği sorunlar, yerleşme ve konut ihtiyacı, Türklerin toplumsallaşma süreci, göçün aile yapısına etkisi, işçi göçü antlaşmalarıyla göçmen kabul eden ülkelerin eğitime ilişkin politikaları incelenmiştir. Anlaşıldığı üzere yapılan çalışmaların çoğunlukla ekonomi temelli olmakla birlikte, toplumsal gerçekliğe ışık tutan, Türklerin sosyal sorunlarını da ele almaya başlayan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Buna dayalı olarak özellikle eğitim konusunda, Türk Eğitim Derneği tarafından yayına hazırlanan ve Eğitim Toplantısındaki bildirilerdeki sunumlardan oluşan Çocuk ve Eğitim (1980) başlıklı çalışmada, *Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Başlıca Eğitim Sorunlarını Nasıl Ele Almalıyız?* konusunun gündeme geldiği ve en temel sorunun Almanca dil eğitimi yetersizliğinden kaynaklandığı, bulunulan ülkenin dilinin yeterince bilinmemesinin sadece eğitim alanında değil; ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan pek çok alanda olumsuzlukları meydana getirdiği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte Türk çocuklarının ana dillerini yeterli düzeyde bilmemelerinin yeni bir dili öğrenmek noktasında da sorunları meydana getirdiği vurgulanmıştır. Çalışmada her iki dili de yeterince bilmeyen çocuklardan “dil esirgenmiş çocuklar” (s.200) olarak bahsedilmiştir. Bu çalışmanın Almanya’da yaşayan Türklerin karşılaştıkları ana dili sorununa değinen ilk çalışmalardan biri olduğu dikkat çekmektedir.

Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu tarafından yapılan Almanya’da Türk Olmak (Turan, 1997) başlıklı çalışmada, özellikle aile yapısında ve aile rollerinde meydana gelen değişim, kültürel değişim odağında ele alınmış, Almanya’daki Türklerin kültürel kimliklerini korumak bakımından karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Çalışmada dikkat çeken en önemli hususlardan biri, birinci kuşaktan ikinci kuşağa kalan sosyokültürel miras ve ortaya çıkan problemin “dil problemi” olduğunun belirtilmesidir. Çalışmada ikinci kuşak Türklerin iki dilli ve iki kültürlü olarak yetiştiğine dikkat çekilerek bireylerin yaşadıkları kültür ikileminin kişilik ve

kimlik oluşumunu olumsuz etkilediği üzerinde durulmuştur. İkinci kuşaktaki sorunun dil özümsemesinin meydana gelmemesi sonucunda ortaya çıktığına değinilen çalışmada, aile ve okul ortamında iki dil eğitiminin eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğine özel bir vurgu yapılmış ve bu sayede dilin özümsenebileceği ve dil ile kültür arasındaki ikilemin ortadan kalkabileceği (ss. 125-141) belirtilmiştir.

Türklerin ana dili, kimlik, kültür ve aidiyet sorunu üzerine yapılan çalışmalardan bir diğeri Nermin Abadan Unat'ın Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa (2017) başlıklı çalışmasıdır. Abadan Unat, Türk dış göçüyle ilgili kırk yıllık çalışmalarını tek bir eserde toplamıştır. Çalışmasında dört kuşak boyunca işçilerin ve ailelerinin yaşadığı sosyal, kültürel ve politik sıkıntılar, çalışma koşulları incelenmiş ve bir ilişki ağı sunulmuştur. Göçün ilk süreçlerinden bugüne kadar alan araştırmalarının ve göç teorilerinin eleştirel bir analizinin de yapıldığı çalışmada mülakatlar, istatistiksel veriler ve kuramsal tartışmalar yer almıştır. 1960'lardan 2001 yılına kadar Türkiye'nin ve Almanya'nın iktisat politikalarındaki değişim ile işçi göçünün sosyal ve kültürel boyutları, yarattığı hukuki tartışmaların aldığı yeni biçimler incelenmiştir. Çalışmada, ikinci ve üçüncü kuşakların eğitim, dil ve uyum sorunlarının ele alındığı bir bölüm oldukça dikkat çekicidir. Kuşaklararası dil farklılıklarının eyaletler arası değişen eğitim modellerinden de kaynaklandığına dikkat çeken Abadan Unat, Türkçe öğretiminde STK'ların, Kuran Kurslarının, derneklerin ve vakıfların önemine değinerek Almanya'daki Türklerin Türkiye ile Almanya arasında "köprü kurduklarını" (ss.205-234) belirtmiştir.

Murat Erdoğan ve Ayhan Kaya tarafından derlenen Türkiye'nin Göç Tarihi 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler (2015) başlıklı çalışmada her ne kadar Türkiye'ye doğru gerçekleşen göçler ele alınsa da Türk dış göçünü anlamak bakımından okuyucuya önemli ipuçları sunmaktadır. "*Türkiye'nin Son Elli Yıllık Emek Göçü: Yorum, Eleştiri ve Öngörü*" başlıklı bölümüyle Nermin Abadan Unat, göçün elli yıllık sürecini kuramsal ve metodolojik perspektifle ele almanın yanında aile birleşimi, çocukların eğitim sorunları, Almanya'daki yabancılar yasası, çokkültürlülük ve toplumla bütünleşme gibi konular üzerine yorumlar sunmuştur. Türk çocuklarının Almanya'da sayısının artmasıyla birlikte okullaşma ve eğitim sorununun ortaya

çıkması, eğitim sisteminin eyaletlere göre değişmesi, er ya da geç Türkiye'ye geri dönme düşüncesiyle Türk çocuklarının dil eğitiminin önemsenmemesi gibi faktörler sonucunda eğitim ve dil sorununun katlandığına dikkat çeken Abadan Unat, özellikle göçün ilk on beş yılında yapılan çalışmaların ekonomik kazanımlarına yoğunlaştığını, eğitim sorununa eğilmediğini ifade ederek eleştirilerde bulunmuştur. Uzun vadede bu durumun dil, kültür, kimlik ve aidiyet sorunlarına yol açabileceği belirtilen çalışmada, sahaya dayalı çalışmaların yapılması gerektiğine yönelik bir çağrının olduğu da dikkat çeken başka bir unsurdur.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, Avrupa'da 1980'li yıllar itibariyle Türklerin kalıcı olmasıyla birlikte Türk çocuklarının eğitim durumunun önemli bir boyut kazandığı anlaşılmaktadır. Birinci kuşak Türklerin Avrupa'da kalıcı bir düzen kurmasıyla onların çocukları olan ikinci kuşak ve üçüncü kuşak olan torunların sayısında meydana gelen ciddi artış ve sonraki dönemlerdeki gerçekleşen göçler de düşünüldüğünde, Avrupa'da yaşamaya başlayan Türklerin Türkiye ile olan bağlarını kuvvetlendirmek ve iletişimi kolaylaştırmak amacıyla Türkçe eğitiminin gerekliliği de bu sayede anlaşılmıştır (Şen, 2010). Bununla birlikte yaşanan ülkenin kendi dilini kolayca öğrenmenin yolunun ana dile olan hakimiyetten geçmesi, Türkçe öğrenmenin gerekliliğini de ortaya koymuş ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar hatırsayılır bir seviyeye ulaşmıştır. Bu bağlamda 2000'li yıllarda gündeme alınan önemli başlıklardan birisi kültürlerarasılık, çokkültürlülük ve Türk öğrenciler konusu olmuştur (Genç, 2004; Çötök, 2010; Sivrioğlu, 2020). Literatürde karşılaşın çalışmalar arasında, 1990'ların dünyasında yaygınlaşan çokkültürlülük tartışmasının incelenmek istendiği görülmektedir. Yusuf Genç'in (2004) *"Almanya'da Çokkültürlülük Kültürlerarası Eğitim ve Türk Öğrencilerinin Durumu (Hessen Örneği)"* hem de Nesrin Akıncı Çötök'un *"Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türkçe Öğrencileri: Bremen Örneği"* (2010) araştırmalarının Almanya'nın farklı kültürlerle önyargılı olduğu, bu durumun ana dilde eğitime ve kültürlerarası politikalara yansıldığını göstermektedir. Her iki çalışmada da benzer bulgular ortaya çıkmış, Almanya'nın yabancı grupları Alman kültürüne entegre etmek istediği sahaya dayalı olarak gösterilmiştir.

Almanya'daki Türklerin eğitimi ve ana dili bağlamında ortaya çıkan önemli bir konu ise üçüncü ve sonraki kuşakların Türkçe dili ile olan ilişkisidir. Beytullah Bekar'ın (2015) "*Almanya Türkçesi*" başlıklı çalışmasında Türklerin Türkçe ile olan ilişkisi birinci ve üçüncü kuşak arasındaki farklar bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışmada yeni kuşakların Türkçeye maruz kalma ve Türkçeye olan ilgisinin birinci kuşağa nazaran çok daha düşük bir seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber Türkçe ve Türk kültürü derslerine ailelerin yeterli derecede ilgi göstermedikleri ortaya çıkan bir diğer önemli konudur. Bu bağlamda Almanya'daki Türklerin özellikle de yeni kuşaklar özelinde Türkçe ve Türk kültürü, kimlik, aidiyet özelinde ilerleyen dönemlerde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalınabileceğini göstermektedir. Bu noktada Türkçe ana dili eğitimi konusunda hem Türk hem Alman hükümetine ciddi sorumluluklar düştüğü şüphe götürmez bir gerçektir.

Almanya'da faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının (STK) eğitim ve Türkçe ana dile katkısını inceleyen çalışmaların olduğu da dikkat çekmektedir (Can, 2019). Özellikle Almanya'da yaşayan Müslümanların kimlik problemlerinin tespiti ve bunlara yönelik STK'ların yaklaşımlarını ortaya koymak amacıyla yapılmış çalışmalar (Yaman, 2015) bulunmaktadır. Ancak yine de Türk dernek ve STK'ların iki dillilik ve bu durumun kültür, kimlik ve aidiyetle olan ilişkisini ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır. Almanya'daki birçok dernek ve STK, Türkler için önemli bir sosyalleşme aracı olup; Türkiye ile kurulan bağları kuvvetlendirme görevi üstlenmektedir. Özellikle camii ve camii dernekleri kitabevi, dil ve eğitim kursları, market gibi yapılarla Türkler nezdinde pek çok Müslümana sosyokültürel bir imkân sağlamaktadır (Perşembe, 2005, s. 124) Bu noktada Yusuf Adıgüzel, "*Kimliğin Korunmasında ve Üretilmesinde Türk Derneklerinin Rolü Almanya/ Köln Örneği*" (2004) araştırması ile kimliğin korunması üzerinden Almanya'daki Türk derneklerini incelemiştir. Adıgüzel'in bu çalışması ile Türk derneklerinin Almanya'daki Türk gençlerinin Türkiye ile bağları kuvvetlendirme, kültürel kodları anlamlandırma noktasında olumlu katkılarda bulunduğu belirtilmiştir. Aileler tarafından gençlerin bu derneklerden yararlanma sürelerinin artırılmaya çalışıldığı, süre arttıkça Türkçe ve Türk kültürüne dair olumlu bir oluştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu kurumların toplumsal kaynaşmayı ne derecede etkilediği, kişinin Türkçe eğitimine ne ölçüde katkı

yaptığı ve buna benzer Türk STK'ların etkisini artıran ve dil deneyimlerini ortaya koyan çalışmaların yapılması bu alandaki önemli bir boşluğu kapatacak, Türkçe ana dili ve kültürel kimliğin sürdürülmesi konusunda katma değer sağlayacağı ifade edilmektedir.

Türk göçünün kuşaklararası sonuçları üzerine yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri, Türk ve Alman aileler arasındaki kuşaklararası ilişkilerin incelendiği çalışmadır (Nauck, 1989). Çalışmada Batı Alman aileler, birinci ve ikinci kuşak Türk göçmen aileler, Türkiye'ye geri dönen aileler ve Türkiye'deki aileler olmak üzere beş grubu kapsayan kültürler arası bir karşılaştırma yapılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, çocukların eğitimi ve sosyalleşmesi üzerine veriler toplanmış; sonuçlar, yapısal koşulların ve bireysel seçeneklerin kuşaklararası ilişkileri nasıl etkilediğini göstermiştir. Ayrıca yapılan ampirik analiz sonucunda Türkiye'de ve Almanya'da yaşayan ailelerin eğitim durumları, erkek çocuk bakımı ve uygulamaları, ebeveyn çocuk ilişkileri gibi konular hakkında bulgular elde edilmiştir. Bulgular, Alman ailelerde kontrolün çocuğun yaşıyla azaldığını, Türk ailelerde değişmediğini; Alman ailelerin çocuğun gelişiminin erken aşamalarında ebeveyn-çocuk etkinliklerine katıldığını ancak Türk ailelerin bu konuda düşük seviyelerde kaldığını; ebeveyn-çocuk ilişkisindeki cinsiyet farklılığının Türk ailelerde Alman ailelere kıyasla daha belirgin olduğunu göstermiştir.

Bir başka çalışma doğrudan Almanya'da yaşayan Türklerin kuşaklararası ilişkilerinin Almanya'daki diğer göçmen gruplarla olan kıyaslaması üzerinedir. Çalışmada Nauck (2005) Almanya'daki Türk ailelerdeki kuşaklararası ilişkileri iki temel bakış açısıyla incelemektedir. İlk olarak, kuşaklararası ilişkilerin kültürel özellikleri, çocukların değeri ve ebeveynlerin beklentileri üzerinden tartışılmakta ve göçmenlerin yaşadığı değişikliklerle bu unsurların nasıl şekillendiği ele alınmaktadır. İkinci olarak, Türk göçmen ebeveynleri ile çocukları arasındaki ilişkiler detaylandırılmakta ve kuşaklararası aktarım açısından değerler, kimlik, tutumlar ve entegrasyon davranışları üzerine odaklanılmaktadır. Çalışma, yaklaşık 1.600 ebeveyn-çocuk çiftinin katıldığı dört ulusal gruptan (Türk, İtalyan, Yunan ve Alman) elde edilen bulguları, Almanya'daki diğer göçmen azınlıklar üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırarak kapsamlı bir analiz sunmaktadır. Bulgulara göre, Almanya'daki Türk

göçmen ailelerde kuşaklararası ayrımcılık algısı ve kültürel aktarım incelendiğinde birinci kuşak göçmen ebeveynler, çocuklarına kıyasla daha yüksek düzeyde ayrımcılığa uğradıklarını düşünmektedirler. Özellikle Türk babalar bu durumu daha yoğun hissetmektedirler. Türk ailelerde kuşaklararası ayrımcılık hissini aktarımı diğer göçmen gruplara kıyasla daha düşükken, evlilik homogamisi en yüksek seviyede bulunmaktadır. Ayrıca Türk ve Yunan göçmenler arasında geri dönüş planlarının daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında Türk aileler, göç edilen toplumun diline daha az hâkim ve köken dilini daha fazla kullandıkları anlaşılırken diğer toplumların hâkim dili daha kolay benimsedikleri görülmektedir (ss.122-124).

Bir başka çalışma Ayşe Güveli ve arkadaşları (2022) tarafından ele alınan *“Göçün Kuşaklar Arası Sonuçları: Türkiye ve Avrupa’da Durağanlığın ve Değişimin Sosyo-Ekonomik, Ailesel ve Kültürel Kalıplar”* başlıklı çalışmadır. Çalışmada 2000 ailenin (48.978 katılımcının) bilgileri anket yoluyla toplanmış ve göç; eğitim, evlilik, doğurganlık, arkadaşlık, toplumsal cinsiyet ve dindarlık gibi bağlamlarda incelenmiş, Avrupa’daki Türk göçünün kuşaklararası sonuçları ortaya koyulmuştur. Özellikle eğitim olgusunun ele alındığı bölümde, göçmen geçmişine sahip kişilerle göçmen olmayanlar karşılaştırılmış Türkiye’de yaşayanlar ve Türkiye’de doğup Avrupa’da eğitim görmüş kişiler için eğitim durumlarının kuşaklar boyunca iyileştiği anlaşılmıştır. Göçmenlerin torunlarının eğitim sistemi hakkındaki bilgi eksikliği, dil sorunları veya varış ülkelerindeki ayrımcılık gibi göçün getirdiği maaliyetlere rağmen Avrupa’da daha iyi eğitim fırsatları elde ettikleri anlaşılmıştır. Bunun yanında Türkiye’de eğitimin yaygınlaşmasının bir sonucu olarak, göçmen olmayan bireylerin eğitim çıktılarının da istikrarlı bir şekilde iyileştiği anlaşılmış ancak bu bireylerin Avrupa’daki muadillerini yakalamaları için kat etmeleri gereken uzun yollarının olduğu sahaya dayalı olarak ifade edilmiştir (ss.112-113). Çalışma genel olarak, Almanya’daki Türk göçmenlerin kültürel kimliklerini nasıl koruduklarını, ayrımcılık algılarının nasıl değiştiğini ve kuşaklararası entegrasyon sürecinin nasıl şekillendiğini anlamak bakımından önemli veriler sunmaktadır.

Bu bağlamda literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, Almanya’daki Türk göçmenlerin kalıcılığının anlaşılmasıyla birlikte, karşılaştıkları temel sorunların

niteliğinin de değiştiğini göstermektedir. İlk göç dalgasında ekonomik zorluklar ve iş gücü piyasasındaki yer edinme mücadelesi ön plandayken, zamanla bu sorunlar sosyokültürel meselelere evrilmiştir. Şüphesiz Almanya'ya ilk giden birinci kuşak Türkler dil bilmemenin, ülkeye ve kültüre yabancı olmanın etkisiyle ev ve iş arasında gidip gelmişler; bu sayede ana dili ve ana dille birlikte var olan ağız özelliklerini koruyarak yaşamışlardır. Dolayısıyla birinci kuşağın aksine ikinci kuşak, kültür ve dil arasındaki çatışmayı en çok yaşayan kuşak olmuştur. Okula gidene kadar aile evinde Türkçe konuşarak ve Türk kültürüne göre yetiştirilen çocuk okula gitmeye başlayınca yeni bir kültür ve dille tanışmışlardır. İkinci kuşağın kendi dil ve kültürü dışında başka bir yaşamla karşılaşması başka çatışmaları beraberinde getirmiştir. Aile ortamında Türkçe ve Türk kültürü ile karşılaşan, okula geldiğinde ise Almanca ve Alman kültürü arasında kalmışlığı yaşayan ikinci kuşakta dil asimilasyonu görülmeye başlamıştır. İlerleyen zamanlarda ise, ikinci kuşak kendi yaşadığı sıkıntıların üçüncü kuşak tarafından yaşanmasının önüne geçmek amacıyla Almanca ve Alman kültürü hakimiyetine uygun bir tavır benimsemiştir. Dolayısıyla ikinci kuşak tarafından yaşanan dil ve kültür ağırlıklı sıkıntıların çoğu, üçüncü kuşak tarafından yaşanmamıştır. İkinci kuşak tarafından Almancaya ve Alman kültürüne en az Türkçe kadar hâkim bir şekilde yetiştirilmeye çalışılan çocuklar bu defa Türkçe ve Türk kültürüne mesafeli olarak yetiştirilmiş, hatta Türkçeyi bilmeyen, Türkiye'ye hiç gelmeyen çocuklar yetiştirilmiştir (Bekar ve Öztürk, 2018). Alman Hükümeti tarafından okullarda da ana dilde eğitime yönelik asimilasyon politikası benimsenince bu uygulamalar sonucunda Türkçe dersine katılan öğrenci sayısında ciddi azalmalar meydana gelmiş ve ana dile yabancı kuşaklar yetişmiştir.

T.C. Berlin Büyükelçiliği'nin verilerine göre 2006-2007 eğitim öğretim yılında Türkçe dersi alan Türk öğrencilerinin oranı %51 iken 2011-2012 eğitim öğretim yılında bu oran %36 olarak kaydedilmiştir (Bekar, 2015). Bununla birlikte Almanya'da Türk çocuklarına okula başlayacakları yıl Almanca sınavı yapılmakta, başarısız oldukları takdirde Almanca kursuna gönderilmekte, aileler okul yönetimi tarafından çocukların Almanca öğrenmesi konusunda teşvik edilmekteydi. Ayrıca Türk öğrencilere yönelik olarak verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de bazı pilot okullarda ismi değiştirilerek "*Religionsunterricht (Din Dersi)*" olarak verilmekte ve Almanca olarak

okutulmaktaydı (Bekar, 2017). Bu durum günlük hayatta Türkçe kullanımını da etkilemiş ve Türk çocuklarının ana dile karşı bir önyargısını meydana getirmiştir. Almanya’da 2012 yılında 580 Türk öğrenciyle yapılan bir çalışmada, “Türkçe dersleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum” seçeneğine katılmıyorum diyenlerin oranı %17.9 iken, % 27,4’ü kısmen katılıyorum ve % 54,7’si katılıyorum cevabını vermiştir. Aynı katılımcı grubu “Türkçe öğrenmekten hoşlanmıyorum” seçeneğine ise, %19,7’si katılmıyorum, % 23,1’i kısmen katılıyorum ve % 57,2’si katılıyorum cevabını vermişlerdir (Yıldız, 2012b). Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen “Avrupa’da Yaşayan Türkler Araştırmasında” ise, 1920 katılımcıya anket uygulanmış, katılımcıların %50’si Almanya’da yaşayan Türklerden oluşmuştur. Araştırmada dil kullanımına yönelik olarak yöneltilen sorularda, birinci kuşağa doğru Türkçeyi kullanma eğiliminin arttığı, her iki dili kullanma eğiliminin ise azaldığı görülmektedir. 18-34 yaş aralığındaki gençlerin yaşadıkları ülkenin dilini %38.4 ile Türkçeden daha sık, her iki dili ise %61.6 oranında kullandıkları anlaşılmaktadır (Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, 2022).

Günümüzde Almanya’da yaşayan 82.3 milyon insanın yaklaşık %80’i sadece Almanca konuşmaktadır. %15’i Almancaya ek olarak en az bir dil daha kullanan çok dilli kişilerdir. Geri kalan %5’lik kısım ise evde Almanca konuşmamakta, Almanca dışında bir veya daha fazla dil konuşmaktadırlar. Evde iletişim kurmak için ağırlıklı olarak Almanca dışında bir dil kullananlar arasında en çok konuşulan dil %15 ile Türkçedir. Türkçeyi %13 ile Rusça, %10 ile Arapça, %7 ile Lehçe ve %6 ile İngilizce takip etmektedir. Dolayısıyla Almancadan sonra en çok konuşulan dil Türkçedir. Almanca, göçmen kökenli birçok kişi tarafından kendi evlerinde iletişim kurmak amacıyla kullanılmaktadır. Göçmen kökenli yaklaşık 22.6 milyon kişinin neredeyse üçte biri (%32) yalnızca evde Almanca konuşmaktadır. Yarıısı (%50) ev halkıyla iletişim kurmak için Almancaya ek olarak en az başka bir dil kullanmaktadır. Göçmen kökenli bireylerin %18’i ise evde Almanca dışında yalnızca bir veya daha fazla dil konuşmaktadır (Federal İstatistik Dairesi, 2021). Şüphesiz bu durum gündelik hayatta karşılaşılan deneyimleri etkilemektedir.

Uluslararası literatürde Türklerin dil deneyimleri, kimlik ve kültür üzerine yapılan çalışmaların ulusal literatüre göre daha görünür olduğu söylenebilir. Bu

Çalışmalardan biri, Almanya'nın uzun süre g ülkesi olduğunu reddetmesine rağmen günümüzde ABD'den sonra en fazla g alan ikinci ülke haline gelmesi bağlamında, göçmen topluluklarının eğitim ve entegrasyon süreçlerini ele alan bir doktora tezidir. Erdem-Möbius (2023) alışmada göçmen çocuklarının eğitimde karşılaştıkları fırsat eşitsizlikleri ve bu durumun sosyoekonomik arka planla nasıl bağlantılı olduğu vurgulamaktadır. Araştırma, eğitim politikalarının göçmen ailelerin uyum sürecinde oynadığı rolü incelerken, göçmen ebeveynlerin eğitim sistemine dair deneyimlerine ve kimlik oluşumlarına odaklanmaktadır. Çalışmada, Almanya'daki en büyük göçmen topluluğu olan Türk kökenli aileler merkezde yer almakta ve okul-aile-toplum ilişkileri çerçevesinde sosyal kimliklerini nasıl yeniden inşa ettikleri araştırılmaktadır. Araştırma bir karma yöntem araştırması olup 338 Türk ebeveynin katıldığı anket verileri ile 22 Türk annenin derinlemesine görüşmeleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, göçmen ailelerin yaşadığı mahalle ve okul ayrışmasının eğitim kalitesi ile olan ilişkisini, ebeveynlerin dil kullanımı ile etnokültürel kimlikleri arasındaki etkileşimi, etnodini kimliklerin okul ve toplum bağlamında nasıl şekillendiğini ve çocuklarının okul deneyimlerinin ebeveynlerin yaşam memnuniyeti üzerindeki etkisini kapsamaktadır.

Gogolin'in çalışmaları incelendiğinde ise, çok dilli eğitim, kültürel çeşitlilik ve göçmen çocuklarının eğitimi üzerine kapsamlı çalışmalarla karşılaşılmakta olup doğrudan ya da dolaylı olarak Türkçe, Türk çocukları ve aileleriyle ilgili çalışmalarının olduğu görülmektedir. Özellikle g dinamiği ve dil çeşitliliğine değindiği çalışmasında 1960'lı yıllardaki işçi göçü ile birlikte Almanya'da konuşulan dillerin sayısındaki artıştan bahsederek günümüzde Almanca dışında Almanya'da en yaygın konuşulan dilin Türkçe olduğunu ifade etmiştir. Özellikle Hamburg'da önemli ancak çok daha az meşru görülen bir dil olan Türkçenin okullarda en büyük ikinci ğrenci grubunun ana dili olduğunu ancak kamusal alandaki gücü ve itibarı açısından Türkçenin durumunun belirsiz olduğunu ifade etmektedir (2002, s. 125). Eğitimdeki dilsel çeşitliliği incelediği çalışmasında ise Gogolin (1997), "*monolingual (tek dilli) habitus*" kavramını geliştirmiştir. Bu kavram, eğitim sistemlerinin tek dilli bir norm üzerine inşa edildiğini, oysa günümüz sınıflarının giderek daha fazla dilsel ve kültürel çeşitliliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Avrupa'daki eğitim sistemlerinde dilsel

çeşitliliğin göz ardı edildiğini, bunun da göçmen ailelerden gelen çocuklar için eğitimsel dezavantajlara yol açtığını belirtmiştir. Çalışmalarında, eğitim politikalarındaki bu eksiklikleri gidermek için çok dilliliğin kaynaklarını en iyi şekilde kullanmanın önemini vurgulamış ve dilsel çeşitliliği destekleyen eğitim sistemlerinin gerekliliğini savunmuştur. Bunun yanında Almanya'nın hala çok dilli ve çok kültürlü bir ülke olma yolunda gelişmekte olan bir ülke olduğunu belirtmiştir (Gogolin, 2005). Ayrıca Gogolin ve arkadaşları (2023) Almanya'nın dünyanın en çekici göçmenlik destinasyonlarından birine sahip olmasına rağmen ulusal eğitim sisteminin büyük ölçüde "monolingual zihniyette" hatta "monolingual habitusta" ısrar ettiğini ifade etmiştir.

Anlaşıldığı üzere, bugüne kadar Almanya'daki Türklerle ilgili iki dillilik deneyimine odaklanan ve bu deneyimin kültür, kimlik ve aidiyetle olan ilişkisini ele alan kapsamlı, karma yöntemin uygulandığı sahaya dayalı ve güncel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle bugüne kadar Almanya'daki Türklerin dilsel ve kültürel kimliklerinin eğitim, toplumsal entegrasyon ve aidiyet duygusu ile nasıl şekillendiği üzerine kuşaklararası dönüşümü ele alan araştırmalar sınırlıdır. Ayrıca Türklerin dil becerileri ve kültürel adaptasyonları, genellikle ekonomik entegrasyon ve iş gücü piyasasında yer alma gibi pratik hedeflerle ilişkilendirilmiştir. Türklerin iki dilli ve iki kültürlü kimliklerinin ve kültürel bağlarının günümüz Almanya'sındaki toplumsal dinamiklerle nasıl etkileşime girdiği konusunda daha derinlemesine incelemeler yapılması, eğitim politikalarına ve toplumsal entegrasyona dair yeni ve daha kapsamlı stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacağı açıktır.

Bu çalışma ile Almanya'daki Türklerin kuşaklararası iki dillilik deneyimlerini Hamburg ve Köln örneğinde sahaya dayalı olarak inceliyorum. Dilin toplumsal bağlamda bir iletişim aracı olmanın ötesinde, kültürel kimlik oluşturma ve aidiyet duygusunu şekillendirme aracı olduğu temel varsayımıyla yola çıktım. İlk kuşaktan ikinci ve üçüncü kuşağa geçişte Türkçenin aile içi dil pratiği sayesinde korunabildiğini; Almancanın ise toplumsal entegrasyonun temel dili haline geldiğini; üçüncü kuşakta Türkçenin kullanımının azaldığını, bu dilin daha çok "geleneksel" ve "simgesel" bir nitelik kazandığını ifade ediyorum. Aynı zamanda araştırmada, ikinci ve üçüncü kuşak bireylerin Türkçeye ve Almancaya yüklediği sembolik anlamları, dilsel bağlılık

biçimlerini ve kültürel aidiyetle kurdukları ilişkileri derinlemesine analiz etmeyi hedefliyorum. Bununla birlikte Almancanın toplumsal kimliğin kurulmasındaki rolü ve iki dilli bireylerin "dil aracı" olarak üstlendikleri sorumlulukların duygusal yükü de çalışmanın temel inceleme konuları arasında yer almaktadır.

Literatürde, Almanya'daki Türk toplumuna dair pek çok araştırma bulunsa da güncel saha verilerine dayanan, Hamburg ve Köln gibi farklı iki kenti karşılaştırmalı olarak ele alan ve karma yöntem ile gerçekleştirilen kapsamlı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma ile söz konusu boşluğu doldurmayı, bireylerin dilsel yüklerle kurdukları ilişkileri, kuşaklararası aktarım dinamiklerini gündelik yaşam pratikleri bağlamında analiz ederek; iki dilliliğin avantaj-dezavantaj ikiliğinin ötesinde, çok katmanlı bir deneyim olduğunu ortaya koymayı hedefliyorum.

5.2.Araştırmanın Yöntemi

Almanya'da yaşayan ve iki dilli olan Türklerin kuşaklararası farklılaşan iki dillilik deneyimlerine odaklanılan bu çalışmada birden fazla yöntemin -karma yöntemin- (*mixed method*) kullanılması uygun görülmüştür. Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Karma yöntem, üçüncü bir paradigma olarak nicel ve nitel yöntem arasında bir köprü görevi görmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Nicel olarak elde edilen veriler, yapılan analizler ve nitel yöntemle oluşturulan görüşme formlarıyla araştırmanın geçerliği ve inandırıcılığı artırılmıştır.

Araştırmanın desenini, karma yöntem araştırması türlerinden yakınsayan paralel karma desen oluşturmaktadır. Bu desende, araştırma problemini kapsamlı biçimde analiz edebilmek amacıyla nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmakta ve elde edilen veriler yorumlama sürecinde bütünleştirilmektedir. Ayrıca desen çelişkili ya da uyumsuz bulguların ayrıntılı biçimde ele alınmasına da olanak tanımaktadır (Creswell, 2017, s. 15). Almanya'da yaşayan ve iki dilli olan Türklerinin dil tutumları, ana dile olan bakış açısı, Türkçeyi ve Almancayı günlük hayatta

kullanma eğilimi ve dili kullanma tercihlerinin nasıl belirlendiği sorusu ile; nitel ve nicel yaklaşımlardan bir tanesinin kullanılmasındansa, birlikte kullanılarak daha kapsamlı veriler sunacağı, halihazırda var olan/olabilecek olan sorunlara çözüm üretebilmek bakımından kolaylık sağlayacağına inanılmıştır. Bu bağlamda hem nicel hem de nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve toplanan nicel veriler açıklandıktan sonra nitel veriler yorumlanmıştır. Sonrasında nicel ve nitel verilerin kesişen noktaları entegre edilmiş ve veriler tablolastırılarak yeniden yorumlanmıştır. Karma yöntem yorumlama aşamasında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini ortaya koymak amacıyla, doğrulama (confirmation) ilkesi temel alınarak joint display (ortak tablo) (Fetters vd., 2013, s. 2144) tabloları oluşturulmuştur.

Bu bağlamda çalışmada benimsenen araştırma sorunsalı, hem bireylerin iki dili kullanım sıklığını ve tercihlerini nicel olarak ölçmek hem de iki dillilik deneyiminin kuşaklar boyunca nasıl farklılaştığını, bu farklılaşmanın sosyokültürel bağlamla nasıl ilişkili olduğunu anlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, yalnızca nicel ya da nitel yöntemle yürütülen araştırmaların sınırlılıklarını aşmak amacıyla karma yöntemin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Karma yöntem hem bireysel deneyimleri anlamaya yönelik derinlemesine nitel veriler hem de genellenebilir örüntülere ulaşmaya imkân tanıyan nicel bulgular aracılığıyla daha kapsamlı ve çok boyutlu bir analiz imkânı sunması sebebiyle, Almanya’da yaşayan Türk toplumunun kuşaklararası iki dillilik deneyimlerine ilişkin daha bütüncül bir değerlendirme yapılabilmesini sağlamıştır.

5.2.1. Nicel Araştırma Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı çevrim içi olarak oluşturulmuş bir anket formudur. Anket toplam 72 sorudan oluşmaktadır; bunların 71’i kategorik, 1’i ise beşli Likert tipi ölçek içeren maddelerdir. Kategorik sorular, katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim ve meslek durumu gibi demografik özellikleri, göç ve aile geçmişleri, Türkçe ve Almanca dil kullanımları, sosyal çevreyle iletişim dili, medya ve kültürel içerik tüketimi, vatandaşlık statüsü, kimlik ve aidiyet algısı gibi çok boyutlu alanlara odaklanmaktadır.

Anketin son bölümünde yer alan 11 maddelik Likert tipi ölçek, katılımcıların Türkçeye ilişkin yeterlik düzeylerini kendi algılarına dayalı olarak değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Bu bölümde okuma, yazma, konuşma, dinleme, sosyal medya dili ve aksan farkındalığı gibi alanlarda zorlanma düzeyleri sorgulanmıştır. Katılımcılar, her bir ifadeye “Kesinlikle katılmıyorum”dan “Kesinlikle katılıyorum”a kadar 5 dereceli bir ölçekle yanıt vermiştir. Bu ölçek, Türkçenin hem bilişsel hem de duygusal düzeyde nasıl algılandığını anlamaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Anket formu, farklı yaş ve kuşaklardan katılımcıların kolaylıkla erişebileceği, sadeleştirilmiş bir Türkçe ile tasarlanmış; mobil cihazlardan da doldurulabilecek biçimde yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde anket bağlantısı ilgili sosyal kurumlar, dernekler ve çevrimiçi topluluklar aracılığıyla yaygınlaştırılmıştır.

Araştırmanın nicel analiz sürecinde bir istatistik yazılımı olan JASP programı kullanılmıştır. Anket formu aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcıların düşünce, tutum ve görüşlerini belirlemek, çeşitli çıkarımlarda bulunmak ve gruplar arası karşılaştırmalar yapmak amacıyla analiz edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Öncelikle veriler, hataya yer bırakmayacak şekilde kodlanarak analiz için hazır hale getirilmiş ve JASP programına aktarılmıştır. Analiz öncesinde gerekli önkoşullar test edilmiş; frekanslar, yüzdelik dağılımlar, merkezi eğilim ve yayılım ölçümleri (ortalama, medyan, standart sapma vb.) incelenmiştir.

İlk olarak, katılımcılara ait verilerin analizinde çeşitli sosyodemografik değişkenlere dayalı frekans ve yüzde dağılım tabloları oluşturulmuştur. Analiz kapsamında; yaşanan yer, cinsiyet, yaş grubu, doğum yeri, medeni durum, eğitim durumu, meslek, gelir düzeyi, vatandaşlık durumu, göçü başlatan aile büyüğü ve ailenin Almanya’ya göç yılı gibi temel demografik bilgiler değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, katılımcıların Türkiye’de ve Almanya’da geçirdikleri süre aralıkları; anne, baba ve eşin doğum yerleri ile ana dilleri ve eşin uyruk bilgileri de incelenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile Almanca bilme yeterlilikleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş; bireylerin eğitim düzeylerine göre eğitimi hangi ülkede aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık durumları, aidiyet hissettikleri ülke ve en iyi

bildikleri dillere ilişkin dağılımlar da tablolarla ortaya konmuştur. Son olarak, üst kuşak, kuşak içi ve alt kuşaklarla kurulan iletişim dili ile sevgi ve duygu aktarımında kullanılan dile yönelik veriler çözümlenmiştir. Bu analizler, kuşaklararası dil kullanım biçimlerinin ve iki dillilik deneyimlerinin yapısal boyutlarını anlamaya yönelik önemli bir zemin oluşturmıştır.

Daha sonra bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çeşitli Ki-kare (χ^2) analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların en iyi bildikleri dil ile vatandaşlık durumları ve kendilerini ait hissettikleri ülke arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Ayrıca göçü başlatan kuşağa göre, çeşitli sosyal ve bireysel durumlarda tercih edilen dil kullanımı ile Türkiye'ye geri dönme isteği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Doğum yerine göre Türkiye'ye geri dönme isteği, yaşanan şehre göre en iyi bilinen dil, okullarda Türkçe dersi alma durumu, Türk kurumlarından alınan Türkçe eğitimi gibi değişkenler karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, yaşanan şehre göre üst kuşak, kuşak içi ve alt kuşakla kurulan iletişim ve sevgi dili; medya ve kültürel etkinliklere Türkçe katılım durumu ile dua ederken ya da manevi bir dilekte bulunurken tercih edilen dil gibi faktörler arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte 11 maddelik Likert tipi ölçekte yer alan ifadeler üzerinden gerçekleştirilen keşfedici faktör analizi sonucunda, maddeler faktör yüklemesi açısından yeterli düzeyde ayırt edici özellik göstermiş, analiz sonucunda iki ana faktör belirlenmiştir. Yer alan iki faktör (Faktör 1: Türkçeyi anlamada zorlanma; Faktör 2: Türkçeyi ifade etmede zorlanma) ile çeşitli sosyodemografik ve kültürel değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre; Faktör 1'in çarpıklık katsayısı (Skewness=1.298) ve basıklık katsayısı (Kurtosis=2.315) değerleri ile Shapiro-Wilk testi ($p<.001$) sonucu, bu faktörün normal dağılmadığını göstermiştir. Bu nedenle Faktör 1'e yönelik varyans analizleri t-testinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) Kruskal-Wallis H ve korelasyon analizinde Spearman's rho testi tercih edilmiştir. Bu kapsamda; yaş grubu, mezuniyet durumu, medeni durum, ebeveynlerle kurulan iletişim dili, ebeveynlerin eğitim durumu, Türkiye ve Almanya'da geçirilen yaşam süresi, aidiyet hissedilen ülke, Türkiye'ye seyahat sıklığı

ve geri dönme isteği gibi değişkenler doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, Faktör 2'nin çarpıklık katsayısı (0.840) ve basıklık katsayısı (-0.008) -1 ve +1 aralığında bulunmuş, dolayısıyla verilerin parametrik analizler için uygun dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, Faktör 2'ye ilişkin olarak aynı değişkenler temel alınarak varyans analizlerinde (t-testi ve ANOVA) parametrik dağılım post hoc testleri uygulanmıştır.

5.2.2. Nitel Araştırma Süreci

Bu çalışmanın nitel sürecinde, toplumsal gerçekliğin bireylerin öznel anlatıları yoluyla çözümlenmesini esas alan bir yaklaşım benimsenmiş ve bu kapsamda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Kümbetoğlu, 2015). Nitel araştırma, bir problem veya konuyu keşfetmek, karmaşık bir konuya ayrıntılı bir bakış açısı getirmek, bireylerin yaşam öykülerini anlamak, katılımcıların sosyal bir problemi veya sosyal bir konuyu hangi bağlamda ele aldığını anlamak ve teori geliştirmek gibi birtakım amaçlar için tercih edilebilmektedir (Creswell, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada Almanya'da yaşayan ve iki dilli olan Türklerin iki dillilik deneyimleri konusu keşfedilmeye açık ve ayrıntılı bakış açısına ihtiyaç duyularak araştırılmayı bekleyen alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, soruları önceden hazırlamış olsa bile görüşme sürecine bağlı olarak bunları değiştirebilmekte ve cevapları derinleştirmek amacıyla sonda sorular sorabilmektedir (Bal, 2016). Bu sayede katılımcılardan derinlemesine zengin veriler elde edilebilmektedir. Bu bağlamda iki dillilik deneyimlerini sondajlayarak, derinlemesine bilgiler elde edebilmek araştırma için zengin veriler sunmuş ve yeni keşifler sağlamak amacıyla derinlemesine bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay (*case study*) deseni kullanılmıştır. Bu desen, özellikle konu hakkında mevcut bilgilerin yetersiz olduğu ya da daha derinlemesine analiz yapılmasının gerektiği durumlarda tercih edilmekte (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 413); bireylerden gruplara, süreçlerden topluluklara kadar geniş bir birimi inceleme konusu yapabilmektedir (Punch, 2011,

s.146). Ayrıca, sınırları kesin biçimde tanımlanamayan, güncel toplumsal olayların ampirik olarak araştırılmasında etkili bir desen olarak öne çıkmaktadır (Yin, 2011). Örnek olay deseni sayesinde, iki dilliliğin bireysel yaşantılarla toplumsal yapı arasındaki karmaşık etkileşimini ortaya koymaya ve Hamburg ve Köln gibi iki farklı şehirdeki dinamikler karşılaştırmalı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel içerik analizi, olaylar, mekânlar, imgeler ve anlam örüntülerinden hareketle derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlar. Bu analiz süreci, verilerin kodlanması ve bu kodlardan kategorilerin türetilmesi aşamalarını içermektedir (Merriam, 2018). Bu bağlamda araştırmanın analiz süreci, veri toplama aşamasıyla eş zamanlı biçimde yürütülmüş; katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlenmesi ve yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi MAXQDA 24 programı aracılığıyla yapılmıştır. MAXQDA gibi yazılımlar, nitel ve karma yöntemlerle yürütülen araştırmalarda kodlama ve analiz süreçlerine çeşitli ve işlevsel olanaklar sunmaktadır (Gizzi ve Rädiker, 2020). Verilerin sistematik biçimde sınıflandırılması ve düzenli olarak çözümlenmesi, analiz sürecinin güvenilirliğini artırmıştır. Analiz aşamasında bu ilkelere dikkat edilmiş; veriler deşifre edildikten sonra kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş ve temalar altında bütüncül biçimde yorumlanmıştır. Aşağıda örnek kodlama sürecine ilişkin bir görsel (Şekil 1) sunulmaktadır:



Şekil 1: MAXQDA 24 Kod-Kategori- Tema Örneği

Şekil 1’de görülen frekans değerleri, değerlerin önem sırasını ya da etkisini nicel anlamda ölçmek amacıyla sunulmamıştır. Frekansların sunuluşu, araştırmacının

kodlama ve tema oluşturmaya ilişkin uygulamalarının sonuçları yönlendirici biçimde etkilemediğine dair destek sağlamayı amaçlamaktadır (Kervankıran vd., 2021, s.42). Bu bağlamda frekans değerleri (f) yalnızca katılımcıların ifadelerinde görülen kod sıklığını göstermekte ve hangi kodların daha çok dile getirildiğini betimleyici bir amaçla sunarak okuyucuya ifade edilme yoğunluğu üzerinden fikir vermektedir.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk bireylerin deneyimlerine ilişkin daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, görüşme formu aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu sorular, bireylerin kuşaklararası dil pratiklerini, kültürel kimlik inşalarını ve sosyal deneyimlerini anlamaya yönelik olarak belirlenmiştir:

1. Kuşaklararası göç deneyimleri ve sosyodemografik farklılıklar, bireylerin iki dillilik pratiklerini ve dil tercihlerini nasıl şekillendirmektedir?
2. Bireylerin eğitim ortamlarında Türkçeye yönelik tutumlar ve resmi/sivil kurumların dili destekleme politikaları, bireylerin ana dili ile kurduğu ilişkiyi nasıl etkilemektedir?
3. İki dillilik, gündelik yaşam pratiklerinde bireylerin iletişim stratejileri, ifade biçimleri ve dil karışımına yönelik tutumlarını nasıl dönüştürmektedir?
4. İki dilli bireylerin "dil aracısı" olarak üstlendikleri roller, ne tür duygusal ve toplumsal yükler meydana getirmektedir?
5. Türkçe ve Almancaya yüklenen simgesel anlamlar, bireylerin kimlik ve aidiyet algılarını nasıl inşa etmektedir?
6. İki dilliliğin sosyal ve kültürel bağlamda sunduğu avantajlar ve karşılaşılan zorluklar, bireylerin dilsel bağılıklarını nasıl etkilemektedir?

5.3.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın nicel araştırma sürecinde Almanya’nın Hamburg ve Köln şehirleri birer küme olarak örneklem kapsamına alınmıştır. Ayrıca örneklem içinde yer alan katılımcılar, ikinci ve üçüncü kuşak Türkler ile cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak kendi içinde alt kümelere ayrılmıştır. Bu katmanlı kümelenendirme yaklaşımı doğrultusunda küme örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Küme örnekleme

yönteminde araştırmacı evrendeki birimleri öncelikle coğrafi özellikler itibariyle rastlantısal olarak küme denilen alt gruplara ayırır, daha sonra ise bu kümelerden rastlantısal olarak örnekleme dahil edilecek birimleri tespit eder. Bazı durumlarda oluşturulan kümelerden rastlantısal olarak tekrar alt kümeler oluşturularak örneklem birimleri seçilebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 137). Bu doğrultuda katılımcılara Hamburg ve Köln'deki camiiler, Alevi ve hemşehri dernekleri, futbol kulüpleri ve Türk restoranları gibi sosyal alanlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Göçmenlerin istihdam edildikleri sektörler ve içinde yer aldıkları dernek gibi göçmen topluluklarına ait kurumlarla temas kurulması, ulusaşırı alan araştırmalarında sıkça başvurulan bir yöntemdir (Wahlbeck, 2013). Araştırmanın maddi ve zamansal olanakları çerçevesinde Eylül 2024- Mart 2025 tarihleri arasında ve yapılan örneklem hesaplaması sonucunda 1000 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiş; anket uygulaması sırasında anketi yarıda bırakmak ya da geçerli ve eksiksiz doldurmamak gibi nedenlerle toplam 927 katılımcının verisi analiz kapsamında dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel sürecinde ise katılımcılara kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmacının öncelikle araştırma konusuyla ilgili küçük bir katılımcı grubunu belirlediği ve ardından bu grubun benzer özelliklere sahip diğer katılımcıları tavsiye ettiği bir örnekleme yaklaşımıdır (Bryman, 2012). Bu doğrultuda Eylül 2024- Mart 2025 tarihleri arasında Hamburg'da 22, Köln'de ise 20 olmak üzere toplamda 42 katılımcıyla bire bir derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş, katılımcı sayısı veri doygunluğuna ulaşana kadar devam etmiştir.

Bu şehirlerin örneklem olarak belirlenmesinin birtakım sebepleri bulunmaktadır:

Hamburg, Türkiye'den işçi göçünün başladığı ve Türk işçilerinin Almanya'ya yerleştiği önemli bir göç rotasıdır. Almanya'nın en büyük ikinci şehri ve federal yapıda bir eyalet olan Hamburg'un nüfusu 1.910.160'tır. Bu nüfusun yaklaşık %20'sini, yani 382.529 kişiyi yabancılar oluşturmaktadır. Bu oranla Hamburg, Almanya'da en fazla yabancı nüfusa sahip üçüncü eyalet konumundadır. Yabancılar arasında yaklaşık 44.600 kişiyle Türkler en büyük grubu oluşturmaktadır (Federal İstatistik Dairesi, 2023). Ancak Almanya'da 27 Haziran 2024 tarihine kadar çifte vatandaşlık hakkı

bulunmadığı için Alman vatandaşlığına geçmiş olan Türkler bu sayıya dahil edilmemektedir; dolayısıyla Hamburg'daki Türk nüfusunun gerçek sayısının daha yüksek olduğu açıktır.

Hamburg'un resmi adı "Freie und Hansestadt Hamburg" (Özgür ve Hansa Şehri Hamburg) olup, bu unvan şehrin hem özgür şehir statüsünü (hem şehir hem eyalet olması) hem de tarihsel olarak Kuzey Avrupa'nın önemli ticaret ağı olan Hansa Birliği'nin aktif bir üyesi olduğunu yansıtmaktadır. Bu statü, şehrin tarihsel olarak çok kültürlü yapısına ve yönetsel özerkliğine dayanmakta olup bu özellik, göçmen toplulukların sosyal ve dilsel görünürliğini desteklemekte, Türk toplumunun da iki dillilik ve kültürel aktarım süreçlerini sürdürmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda Hamburg, tarihsel mirası ve yerel politikalarıyla, çalışmada incelenen iki dillilik olgusunun şekillendiği özgün bir sosyokültürel alan sunmaktadır.

Hamburg'da göçmen çocukların dilsel ve kültürel gelişimini destekleyen çeşitli kurumsal yapı ve uygulamalar mevcuttur. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla, Hamburg Başkonsolosluğu denetiminde Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri düzenlenmektedir. Buna ek olarak, Hamburg Eyaleti Okullar ve Mesleki Eğitim Senatörlüğü'nün (Behörde für Schule und Berufsbildung) yürüttüğü ana dili dersleri kapsamında da Türkçe, çeşitli devlet okullarında ders olarak sunulmaktadır. Aynı zamanda yerel yönetim tarafından atanan öğretmenlerle yürütülen Türkçe dersleri de bulunmakta ve öğrenciler Abitur düzeyinde Türkçe dersi seçebilmektedirler. Tüm bu uygulamalara ek olarak, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile Hamburg Eyaleti Okullar ve Mesleki Eğitim Senatörlüğü ortaklığında yürütülen Türk-Alman İki Dilli Sınıflar Projesi, iki dillilik ilkesine dayalı biçimde hem Türkçe hem Almanca öğretimi hedeflemektedir.¹³ Türkçe derslerinin Abitur düzeyinde seçilebiliyor olması da mümkündür. Bu çok boyutlu yapı, Hamburg'u iki dillilik ve kültürel aktarım açısından model bir araştırma alanı haline getirmektedir.

¹³ Bu bilgiler Hamburg Eğitim Ataşeliği'nin resmi web sitesinden edinilmiştir: <https://hamburg.meb.gov.tr>

Almanya'nın en kalabalık eyaleti olan Kuzey Ren-Vestfalya (KRV) içinde yer alan Köln ise, bölgedeki en büyük ve en önemli Türk kökenli nüfus merkezlerinden biridir. Kuzey Ren-Vestfalya (KRV), 31 Aralık 2023 tarihi itibarıyla yaklaşık 18.2 milyonluk nüfusu ile Almanya'nın en kalabalık eyaletidir. Bu nüfusun yaklaşık %16,1'ini oluşturan 2.9 milyon yabancı, KRV'nin çok kültürlü yapısını yansıtmaktadır. Yabancılar arasında yaklaşık 52. 260 Türk vatandaşı Köln'de yaşamakta (Federal İstatistik Dairesi, 2023) ve bu sayı ile Türkler Köln'de en büyük yabancı grubunu oluşturmaktadır. Hamburg'da olduğu gibi Alman vatandaşı olan Türkler de düşünüldüğünde Türk nüfusu artmakta ve Türkler görünür olmaktadır.

Aynı zamanda Köln, Almanya'daki Türk toplumunun kültürel ve dini yaşamında önemli bir merkezdir. Şehirde, çeşitli Türk kurum ve kuruluşları faaliyet göstermektedir. Bunlar arasında, 1984 yılında kurulan Diyanet İşleri Türk İslam Birliği (DİTİB), 1989'da kurulan Almanya Alevi Birlikleri Federasyonu (AABF), 1987'den beri varlığını sürdüren Avrupa Türk İslam Birliği (ATİB), 1986 yılında kurulan Almanya Federal Cumhuriyeti İslam Konseyi, 1973'te kurulan Süleyman Efendi Cemaati (VİKZ) ve 1976'dan beri faaliyet gösteren Milli Görüş (İGMG) bulunmaktadır (Tauscher, 2022, s. 45). Bu kurumlar, Köln'ün Türk kökenli toplumun sosyokültürel ve dinsel hayatındaki önemini pekiştirmektedir.

Köln, KRW'nin göçmen politikaları ve eğitim sisteminin Türkçe'nin öğretimi üzerindeki etkilerini gözlemlemek açısından önemli bir alan sunmaktadır. Almanya'daki diğer eyaletlerden farklı olarak, KRV'de Türkçe dersleri Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın yetki ve sorumluluğunda yürütülmekte; bu dersler tamamen yerel makamlarca atanan öğretmenler tarafından verilmektedir. Dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilmemektedir. Türkçe aynı zamanda eyalet okullarında hem ana dili hem de yabancı dil dersi olarak sunulmakta, ayrıca seçmeli derslerin yerine de tercih edilebilmektedir. Bu uygulamalar, velilerin talebi doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretimde geniş bir erişim alanına sahiptir. Türkçe

dersleri ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak sunulmakta ve Abitur düzeyinde de seçilebilmektedir.¹⁴

Hamburg ve Köln'ün örneklem olarak seçilmesi, Almanya'daki Türklerin farklı sosyo-kültürel bağlamlarını ve eğitim politikalarını karşılaştırmalı olarak inceleme imkânı sunmaktadır. Hamburg'un özgür şehir ve Hansa statüsü ile Türkiye'den gelen işçi göçünün tarihi merkezi oluşu, iki dillilik ve kültürel aktarım açısından farklı kurumsal uygulamalara zemin hazırlarken; Köln, Kuzey Ren-Vestfalya'nın eğitim politikalarının yerel dinamiklerle şekillendiği ve güçlü kültürel-dini örgütlenmelerin bulunduğu farklı bir model sunmaktadır. Bu iki şehirdeki farklı yönetsel yapı ve eğitim uygulamaları, kuşaklararası dil kullanımı ve kimlik aktarım süreçlerini derinlemesine analiz etmeye olanak tanımaktadır.

5.4.Geçerlilik ve Güvenirlik

5.4.1. Nicel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Anket formunun geçerlilik ve güvenilirlik testleri amacıyla uzman görüşü alınan anket sorularının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında soruların anlaşılabilirliği, tutarlılığı ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir.

Ulusötesi saha araştırmalarında, göçmen topluluklarına ulaşmak amacıyla, onların yer aldığı meslek alanları ya da sivil toplum yapılanmalarıyla ilişkilene yolu sıklıkla tercih edilen bir yaklaşım (Wahlbeck, 2013) olması sebebiyle anket, hem çevrim içi olarak uygulanmış; bu kapsamda katılımcılara sosyal medya platformları, özellikle WhatsApp grupları aracılığıyla ulaşılmış; hem de Almanya'da yaşayan Türklerin yoğun olduğu iş alanları ve çeşitli derneklerle iletişim kurularak bu toplulukların toplantıları ve etkinliklerinde bizzat bulunarak anket yaygınlaştırılmıştır. Veri tutarsızlıklarını önlemek amacıyla titiz bir denetim süreci uygulanmış ve böylece güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada katılımcıların beyanlarının geçerlik ve güvenirliliğini değerlendirmek için yaş ve süreye dayalı çapraz kontroller içeren bir yaş tutarlılık indeksi (YTİ) oluşturulmuştur (Atmacasoy, 2023, s. 69). Katılımcılardan, aile büyüklerinin

¹⁴ Bu bilgiler Köln Eğitim Ataşeliği'nin resmi web sitesinden edinilmiştir: <https://koln.meb.gov.tr/>

Almanya'ya göç ettikleri yıl, kendi mevcut yaşları ile Almanya ve Türkiye'de geçirdikleri yıllar sorulmuştur. Bu bilgiler ışığında, zaman çizelgelerinin birbirleriyle tutarlılığı kontrol edilmiş; aradaki farkın -2 ile +2 arasında olması durumunda veriler tutarlı kabul edilmiştir.

$$YTİ = \text{Mevcut Yaş} - (\text{Almanya'da geçirilen süre} + \text{Türkiye'de geçirilen süre})$$

Veri temizliği sürecinde, katılımcıların beyanlarında mantıksal tutarsızlıklar da dikkate alınmıştır. Örneğin, 18 yaşında bir katılımcının torunuyla Türkçe iletişim kurduğunu belirtmesi gibi biyolojik ve sosyal gerçekliklerle örtüşmeyen ifadeler ayıklanmıştır.

Araştırmada geliştirilen ölçekte yer alan maddelere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Keşfedici Faktör Analizi (KFA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek, iki faktörlü bir yapı sergilemiştir.

Birinci faktör, katılımcıların medya içerikleri, sözlü iletişim ve yazılı materyaller bağlamında Türkçeyi anlamada zorlanma düzeylerini değerlendiren yedi maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ortalama değerleri 1.463 ile 1.765 arasında değişmekte; standart sapma değerleri ise 0.694 ile 0.966 arasında yoğunlaşmaktadır. Cronbach alfa katsayısının 1'e yaklaşması, ölçekte yer alan maddeler arasındaki iç tutarlılığın yüksek olduğunu göstermekte (Yang ve Green, 2011) ve 0.90 ve üzeri değerler "mükemmel" kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Bu faktörün Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.920 olarak hesaplanmış, bu da faktörün mükemmel düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci faktör, katılımcıların Türkçeyi ifade etmede zorlanma düzeyi ile ilgili dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ortalama değerleri 1.908 ile 2.796 arasında değişmekte; en yüksek ortalama "Türkçe konuşurken yabancı dilde kelimeler kullanırım" ifadesinde görülmektedir. Standart sapma değerleri ise 1.095 ile 1.487 aralığındadır. Bu faktörün Cronbach's Alpha değeri 0.759 olarak bulunmuş olup, bu değer "iyi" düzeyde bir iç tutarlılığı işaret etmektedir (George ve Mallery, 2003).

Yapılan bu analizler sonucunda, geliştirilen ölçeğin iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve her iki faktörün de güvenilir veri sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca faktör

analizinde, faktör sayısının belirlenmesinde özdeğeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan faktörlerin dikkate alınması gerektiğini savunan klasik Kaiser kriteri esas alınmıştır. Bu kriter gereğince, özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktörler analizde tutulur (Braeken ve van Assen, 2017, s. 451). Bu çerçevede, Faktör 1'in özdeğeri 6.059, Faktör 2'nin özdeğeri ise 1.234 olarak hesaplanmış; dolayısıyla her iki faktörün de ölçeğin yapı geçerliğini destekler nitelikte olduğu anlaşılmıştır.

5.4.2. Nitel Araştırmanın Güvenirliği ve İnandırıcılığı

Yorumlayıcı araştırmalarda geçerlik, çalışmanın bilimsel güvenilirliği ve niteliksel değerinin muhakemesi olarak ele alınmaktadır (Angen, 2000, s. 387). Bu çalışmada da güvenirliliği ve inandırıcılığı artırmak için Creswell ve Miller'in (2000) önerdiği stratejiler dikkate alınmıştır:

Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem; Araştırmacı, 1 Eylül 2024- 31 Ağustos 2025 tarihleri arasında bir yıl boyunca sahada aktif olarak bulunmuştur. Mart 2025'e kadar veriler toplanmış ve eş zamanlı olarak Ağustos 2025'e kadar analiz edilip yorumlanmıştır. Aynı zamanda Hamburg ve Köln'de Türklerin yoğun olarak yaşadığı mahallelerde, camiilerde, derneklerde ve çeşitli toplumsal-kültürel etkinliklerde gözlemler yapılmıştır. Dolayısıyla bu süreçte yalnızca görüşmelerle sınırlı kalınmamış, gündelik yaşam pratikleri, toplumsal ilişkiler ağı ve dilsel etkileşim biçimleri doğal bağlamlarında gözlemlenmiştir. Fetterman'a (2010, s.39) göre katılımcı gözlem, çalışmada yer alan kişilerle yakın ve uzun süreli iletişimi gerektirir. Bu doğrultuda araştırmacının sahadaki uzun süreli varlığı, katılımcılarla güven ilişkisi kurmasına ve gözlem sürecini doğal biçimde derinleştirmesine olanak tanımıştır. Böylece elde edilen veriler, doğrudan katılımı desteklenmiş ve sosyal gerçekliğin katılımcıların perspektifinden kavranması hedeflenmiştir.

Akran incelemesi (peer debriefing), araştırma sürecinin araştırma dışındaki alan uzmanları tarafından düzenli aralıklarla değerlendirilmesini ve böylece sürecin nesnel biçimde izlenmesini sağlayan bir güvenilirlik stratejisidir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1988). Bu doğrultuda, araştırma süreci boyunca her altı ayda bir yapılan doktora tez izleme komitesi toplantılarında, araştırmanın amacı, yöntemi, veri toplama ve analiz süreçleri ile bulguları alanında uzman üç akademisyene sunulmuş;

araştırma çeşitli yönleriyle akademik denetime tabi tutulmuştur. Ayrıca tez izleme komiteleri dışında tez danışmanı ile düzenli görüşmeler yapılmış ve araştırmanın ilerleyişini sürekli akademik rehberlik eşliğinde yürütülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırma TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Araştırma Bursu kapsamında Hamburg Üniversitesinde desteklenmiş; bu süreçte Hamburg Üniversitesinde görev yapan yurt dışı danışmanıyla periyodik olarak yapılan görüşmelerle araştırmaya farklı bir akademik perspektiften katkı sunulmuştur. Ayrıca 2024 Eylül ve 2025 Ağustos sürecini kapsamak üzere hem güz hem de bahar dönemlerinde Hamburg Üniversitesinde düzenlenen doktora kolokyumlarında iki ayrı sunum gerçekleştirilmiş; bu sunumlar aracılığıyla hem yurt dışı danışmana hem de kolokyum katılımcısı doktora araştırmacılarına araştırmanın amacı, yöntemi ve bulguları hakkında bilgi verilmiş, görüş ve geri bildirimler alınmıştır. Böylece, araştırma süreci hem yurt içinde hem de yurt dışında yürütülen disiplinlerarası akademik katkılar ve uzman görüşleriyle pekiştirilmiş; bilimsel güvenilirliği ve eleştirel bakış açısıyla desteklenmiştir.

Üye kontrolü (member checking); araştırmacı bu yöntemde, elde ettiği bulgu ve yorumları katılımcılarla paylaşarak, bunların doğruluğu ve inanılabilirliği konusunda geri bildirim talep eder (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1988; Miles ve Huberman, 2017). Bu kapsamda, Hamburg ve Köln’de gerçekleştirilen toplam 42 derinlemesine görüşmenin deşifreleri tamamlandıktan sonra katılımcılara e-posta ve WhatsApp aracılığıyla iletilmiştir. Bu sürece dahil olan 25 katılımcı, gönderilen metinlere geri dönüş yaparak içerik hakkındaki görüşlerini paylaşmış; elde edilen yorum ve geri bildirimlerle analizler gözden geçirilmiştir. Bu uygulama, araştırmanın inandırıcılığını artırmış ve bulguların katılımcı gerçekliğine uygunluğunu desteklemiştir.

Zengin ve ayrıntılı betimleme; bu strateji, okuyucuların elde edilen bulguların kendi bağlamlarına ne ölçüde uygulanabilir olduğunu değerlendirmelerine imkân tanır (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1988). Çünkü detaylı ve bağlama özgü açıklamalar, araştırmanın bağlamdan kopmadan anlaşılmasını sağlar. Stake’e (2010) göre, bir tanımlamanın güçlü ve anlamlı sayılabilmesi için, içeriğinde yeterli ve birbirini tamamlayan ayrıntıların yer alması gerekir. Bu çalışmada da bire bir derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ayrıntılı biçimde bulgular

bölümünde sunulmuş; ayrıca araştırmacının uzun süreli katılımı ile gerçekleştirdiği gözlemler, “Sahada Olmak: Dinamikler ve Gözlemler” başlığı altında detaylı olarak değerlendirilmiştir. Böylece çalışmanın bağlamsal bütünlüğü korunmuş, okuyucunun sosyal gerçekliği daha derinlikli şekilde kavraması sağlanmıştır.

5.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Almanya'da yaşayan Türklerin kuşaklararası iki dillilik deneyimlerini incelemek amacıyla Hamburg ve Köln şehirlerinde, 18 yaş ve üzeri bireylerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada yalnızca, göç geçmişi 1961 tarihli Türkiye-Almanya İşgücü Anlaşması sonrasında Almanya'ya çalışmak amacıyla göç eden bireylerin soyundan gelen 2. ve 3. kuşak katılımcılar yer almış; evlilik yoluyla Almanya'ya göç etmiş bireyler araştırma dışı bırakılmıştır. Bunun temel nedeni, söz konusu bireylerin büyük çoğunluğunun dil edinim süreçlerini Türkiye'de geçirmiş olmalarıdır. Bu durum, Türkçe yeterliklerinin Almanya'da doğmuş ya da küçük yaşta Almanya'ya göç etmiş bireylere kıyasla belirgin biçimde farklılaşmasına yol açmaktadır. Ayrıca, bu bireylerin ebeveynlerinin de genellikle Almanca bilmemesi ve aile içi iletişimin yalnızca Türkçe üzerinden yürütülmesi hem bireysel dil edinimini hem de kuşaklararası dil aktarım biçimlerini etkilemektedir. Bu bağlamda, söz konusu grubun dilsel deneyimleri, Almanya'da büyüyen sonraki kuşaklarla karşılaştırıldığında, iki dillilik pratiklerinde kuşaklararası belirgin bir farklılaşmaya işaret etmektedir. Bu farklılık, araştırmanın odaklandığı kuşaklararası dil geçişi ve çevresel etkilerle şekillenen iki dillilik deneyimlerini analiz etmeyi güçleştirebileceği için örneklem dışında tutulmuştur.

Bunun yanında bu araştırmada geçen “Türk” ifadesi, etnik bir kimlikten ziyade, Türkiye Cumhuriyeti kökenli bireyleri kapsayan bir vatandaşlık tanımı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, araştırma kapsamında “Türk” kavramı, Türkiye'den Almanya'ya göç eden bireyleri ve onların kuşaklarını ifade etmektedir.

Son olarak, araştırmanın bulguları yalnızca Hamburg ve Köln'de yaşayan katılımcıların deneyimlerini yansıttığından, Almanya'daki tüm Türk kökenli göçmen topluluğunun dilsel deneyimlerine genellenememektedir. Farklı şehirlerdeki göçmen

yoğunluğu, eğitim politikaları, sosyal çevre yapısı ve medya kullanımı gibi değişkenler bu bağlamda farklılık gösterebilmektedir.

5.6. Sahada Olmak: Dinamikler ve Gözlemler

5.6.1. Saha Öncesi Planlama ve Hazırlık Süreci

Saha süreci, sahaya fiilen çıkmadan çok önce planlama, ön araştırma ve hazırlık aşamalarıyla şekillenmiştir. Almanya, yaklaşık altmış dört yıldır Türkiye’den göç alan ve milyonlarca Türk kökenli bireyin yaşam alanı hâline gelen bir ülke konumundadır. Bu tarihsel göç süreci içerisinde kuşaklar değiştikçe, dil kullanımı da dönüşmüş ve farklı anlamlar kazanmıştır. Bu nedenle, Almanya’da yaşayan Türklerin iki dillilik deneyimlerinin kültürel, toplumsal ve kimliksel yönleriyle birlikte ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle kuşaklararasıdaki farklılaşmaların hem bireylerarası ilişkilerde hem de toplumla kurulan bağlarda belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda yürütülen çalışma, TÜBİTAK 2214-A Doktora Sırası Araştırma Burs Programı desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, Universität Hamburg ve Otto-Friedrich-Universität Bamberg’den davet mektupları almış, yapılan değerlendirmeler sonucunda, Almanya’daki göçmen çeşitliliği ve sosyal yapının zenginliği nedeniyle Hamburg’un araştırma açısından daha uygun bir bağlam sunacağına karar verilmiştir. TÜBİTAK desteği kapsamında 1 Eylül 2024–31 Ağustos 2025 tarihleri arasında Hamburg ve Köln’de saha araştırması yürütülmüştür. Saha çalışmasının ilk aşamasına Hamburg’da başlanmış, belirli periyotlarla Köln’de de bulunulmuştur. Her iki şehirde de yarı yapılandırılmış görüşme ve anket uygulamaları yoluyla veri toplanmıştır. Hamburg’daki saha deneyimi, Köln’de yürütülen aşama için bir referans ve yönlendirici temel oluşturmuştur. Böylece çalışma, iki farklı şehirdeki Türk topluluklarını karşılaştırmalı bir bakış açısıyla analiz etme olanağı sunmuştur.

5.6.2. Hamburg’daki Saha Süreci

Araştırmanın ilk aşaması 1 Eylül 2024 tarihinde Hamburg’da başlamıştır. Hamburg, Berlin-Kreuzberg veya Köln-Keupstraße gibi belirgin Türk mahallelerine sahip olmamakla birlikte, Türk nüfusunun şehrin farklı bölgelerine yayılmış olmasıyla

dikkat çekmektedir. Wedel, Wilhelmsburg, Harburg, Billstedt ve Altona gibi semtlerde Türkçe tabelalar, marketler, restoranlar ve kültürel mekânlar, Türk toplumunun şehir dokusu içindeki görünürlüğünü ortaya koymaktadır. Bu görünürlük, göçün uzun tarihine bağlı olarak yerleşik bir topluluk yapısına işaret etmektedir.

Veri toplama süreci öncesinde, Türkiye’de hazırlanan nicel ve nitel veri toplama araçlarının (anket ve görüşme formu) geçerlik ve uygunluğunu değerlendirmek amacıyla pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda soruların kapsamı genişletilmiş; dil, kimlik, kültür ve aidiyet temalarına yönelik katılımcıların gelecek beklentilerini temel alan üç soru eklenmiştir.

Araştırmanın başlangıcında açımlayıcı sıralı karma desen benimsenmiş ancak saha koşullarında karşılaşılan veri erişim zorlukları ve zaman sınırlılıkları nedeniyle bu desenin uygulanabilirliğinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda araştırmanın yöntemi yakınsayan paralel karma desen olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu modelde nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanmış, analiz süreçleri bağımsız yürütülmüş ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı biçimde bütünleştirilmiştir. Desen değişikliği, veri çeşitliliğini artırmış ve saha koşullarına daha uygun bir araştırma süreci sağlamıştır.

Araştırmanın ilk üç ayında, Türklerin yoğun olarak yaşadığı Harburg semtinde Türk bir ailenin evinde konaklanmıştır. Harburg, şehir merkezine göre daha sakin bir yerleşim bölgesi olmasına rağmen, Türk nüfusunun sosyo-kültürel olarak görünür olduğu bir alandır. Bu bölgede yapılan gözlemler sırasında Türkçe konuşan ailelerin yoğunluğu, topluluk içi dayanışma biçimlerinin canlılığı ve kültürel pratiklerin kamusal alandaki sürekliliği dikkat çekmiştir. Toplu taşıma, özellikle tren hatları aracılığıyla gerçekleştirilen seyahatler, Türk ailelerin gündelik yaşam pratiklerini gözlemlene olanağı sunmuştur. Bu süreçte ebeveynlerle çocuklar arasındaki konuşmaların sıklıkla yarı Türkçe-yarı Almanca karışımı bir dilde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Çocukların Türkçe olarak yöneltilen sorulara Almanca yanıt verdikleri durumlar, iki dilliliğin günlük yaşamda nasıl pratikleştiğine ilişkin önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu gözlemler, kuşaklararası Türkçenin

kullanımında meydana gelen dönüşümün erken yaşlarda başladığını ve ev içi iletişimde Almancanın giderek baskınlaştığını göstermektedir.

Hamburg'daki Türk camiileri, araştırma açısından önemli veri kaynakları arasında yer almıştır. Çünkü camiiler ibadethane olmanın ötesinde sosyalleşme, dayanışma ve kültürel aktarımın merkezleri olarak işlev görmektedir. İlk saha ziyaretlerinden biri, "Merkez Camii" olarak belirtilen bir camiiye yapılmıştır. Bu bölgedeki restoran ve işletmelerde Güneydoğu ve Akdeniz bölgelerine özgü yemeklerin satıldığı, cami çevresinde yoğun bir Türk işletme ağı bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, dini mekânların etrafında şekillenen sosyo-ekonomik bir "mikro Türk toplumu"nun varlığına işaret etmektedir. Camiinin minareli yapısı dikkat çekici bulunmuştur. Almanya'da açık ezan uygulamasına izin verilmemesine rağmen, minareli camilerin varlığı, Türk topluluğunun dini kimliğini kamusal alanda görünür kılma çabasını göstermektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda söz konusu camiinin DİTİB'e değil, IGMG (İslam Toplumu Millî Görüş) çatısı altında faaliyet gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, dini cemaat yapılanmalarının sahadaki çeşitliliğine ve sembolik görünürlük biçimlerine işaret etmektedir. Camii iç mekânında yapılan gözlemler, mekânın sosyal ve kültürel etkinlikler için de kullanıldığını göstermiştir. Panolarda Türkiye'ye düzenlenen gezilerin duyuruları, Kur'an kursu saatleri, dini sohbetler, ailelere ve çocuklara yönelik eğitim etkinliklerinin afişleri yer almaktadır. Afişlerin bir kısmının Türkçe, bir kısmının ise Türkçe-Almanca hazırlanmış olması, camiinin iki dilli toplumsal yapıya uyum sağlamaya çalıştığını göstermektedir. Böylece camiler, dilsel aktarımın, kültürel dayanışmanın ve kuşaklararası bağların güçlendirildiği sosyal merkezler olarak değerlendirilmektedir. Camii yetkilileriyle yapılan görüşmelerde, Türkçe derslerinin ve sohbetlerinin uzun süredir devam ettiği ancak son yıllarda gençlerin Almanca etkinliklere daha fazla ilgi göstermeye başladığı belirtilmiştir. Buna rağmen Türkçe sohbetlerin sürdürülmesine önem verildiği; çünkü Türkçenin İslam kültürüyle iç içe geçmiş bir kimlik unsuru olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Saha çalışmasının ilerleyen aşamalarında, ilgili dini kuruluş temsilciliği aracılığıyla Hamburg'daki Eğitim Ataşeliği ile doğrudan iletişim kurulmuştur. Görüşme, araştırmanın kurumsal düzeyde yürütülen faaliyetlerle ilişkilendirilmesine

ve sahaya erişimin kolaylaştırılmasına katkı sağlamıştır. Eğitim Ataşeliği yetkilileri, Hamburg'daki Türk toplumu için yürütülen ana dilde eğitim, veli bilgilendirme çalışmaları ve okuma grupları gibi projeler hakkında ayrıntılı bilgi paylaşmıştır. Yapılan görüşmelerde, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik aile ilgisinin yetersizliğinin, ana dilin sürdürülebilirliğini tehdit eden temel faktörlerden biri olduğu vurgulanmıştır. Ataşelik tarafından yürütülen farkındalık çalışmaları, Türkçe derslerinin yaygınlaştırılmasına yönelik girişimler ve öğretmen eğitim programları, araştırmanın bulgularını destekleyen veriler sağlamıştır. Bunun yanı sıra, Hamburg Başkonsolosluğu bünyesinde görev yapan psikolojik danışmanlık biriminin çocukların dil gelişimi ve kültürel kimlik inşası süreçlerinde önemli roller üstlendiği; Aile ve Sosyal Hizmetler Ataşeliğinin ise Türk ailelerin sosyal uyum süreçlerinde aktif destek sunduğu belirtilmiştir. Kurumsal görüşmeler, Almanya'daki Türk diasporasının eğitim, aile ve kültürel kimlik konularında çok katmanlı bir iş birliği ağı içinde hareket ettiğini göstermektedir. Söz konusu kurumlar ve temsilciler tarafından yürütülen faaliyetler, araştırmada incelenen iki dillilik olgusunun kurumsal boyutunu destekleyen önemli veriler sağlamıştır.

Araştırma süreci boyunca çeşitli topluluk etkinliklerine katılım sağlanmış; bu etkinlikler, Türk toplumunun kamusal alandaki görünürlüğü ve kültürel sürekliliğini gözlemlene açısından önemli fırsatlar sunmuştur. Özellikle Hamburg ve Çevresi Türk Toplumu (Türkische Gemeinde in Hamburg und Umgebung e.V.) tarafından düzenlenen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinliği, bu bağlamda dikkat çekici görülmüştür. Etkinlik, T.C. Hamburg Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği'nin desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte, çocuklara yönelik çeşitli kültürel aktiviteler, Türk ve Alman temsilcilerin konuşmaları, iki dilli (Türkçe-Almanca) sunumlar ve müzik dinletileri yer almıştır. Programın hem Türk hem de Alman toplumu tarafından yoğun ilgi görmesi, Türk diasporasının toplumsal kabul düzeyinin yükseldiğini ve kültürel etkinliklerin bir arada yaşama kültürüne katkı sunduğunu göstermektedir. Hamburg Eyalet Başkanı Peter Tschentscher'in etkinliğe katılımı, Türk toplumunun Almanya'daki görünürlüğünün kurumsal düzeyde artmakta olduğuna işaret etmektedir. Etkinlik sırasında yapılan gözlemler, çocukların Türkçeyi Almancaya kıyasla daha sınırlı kullandıklarını; Türkçe sunumlarda zorluk

yaşadıklarını, Almandada ise daha akıcı olduklarını göstermiştir. Bu durum, kuşaklararası dilsel kaymanın pratik düzeydeki yansımalarına dair somut bir örnek olarak değerlendirilebilmektedir.

5.6.3. Köln'deki Saha Süreci

Hamburg ile eş zamanlı olarak belirli dönemlerde Köln'e gidilerek saha süreci yürütülmüştür. Köln, Almanya'daki Türk diasporasının en erken yerleşim alanlarından biri olması nedeniyle tarihsel ve sosyolojik olarak özel bir konuma sahiptir. Keupstraße başta olmak üzere şehrin çeşitli bölgelerinde yoğunlaşan Türk nüfusu, hem ticari hem kültürel olarak yerleşik bir topluluk yapısı sergilemektedir. Bu nedenle Köln sahası, Türk kimliğinin kamusal görünürlüğü, kuşaklararası etkileşim biçimleri ve iki dilliliğin gündelik yaşamda aldığı formları anlamak açısından derinlikli gözlemler yapılmasına imkân tanımıştır.

Köln'deki saha çalışması, Hamburg'daki deneyimin rehberliğinde planlanmıştır. Katılımcılara erişim, yerel dernekler, camii cemiyetleri ve bireysel tanışıklıklar aracılığıyla sağlanmıştır. Hamburg'daki katılımcılar, Köln'de yaşayan akrabaları ve tanıdıklarıyla araştırmacının iletişimini kolaylaştırmıştır. Görüşmelere katılan bireylerle yapılan ön temaslarda güven ilişkisi oluşturmak öncelikli bir aşama olmuştur. Almanya'daki Türk topluluklarının araştırma süreçlerine karşı temkinli yaklaşıtları, özellikle kişisel bilgi paylaşımı konusunda çekingen davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, geçmişte yapılan araştırmalarda toplulukların yanlış temsil edilmesine yönelik kaygılarla ilişkilendirilmektedir. Güvenin tesis edilmesi için, katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve verilerin anonimleştirileceği açık biçimde belirtilmiştir. Bu açıklık, görüşmelerin ilerleyen aşamalarında daha derinlikli anlatıların paylaşılmasını kolaylaştırmıştır.

Köln'deki kurumsal temaslar arasında en önemlilerinden biri, Diyanet İşleri Türk İslam Birliği'ne (DİTİB) bağlı Merkez Camii olmuştur. DİTİB Merkez Camii, Türk diasporasının kamusal temsiliyetinin en sembolik mekânlarından biridir. Mimari açıdan modern ve şeffaf tasarımı, Almanya'da "görünürlük" ve "katılım" temalarının simgesi olarak kabul edilmektedir. Camii yönetimiyle yapılan görüşmelerde, Türkçe hutbelerin giderek daha sınırlı kitlelere hitap ettiğı, genç kuşakların Almanca hutbeleri

tercih ettiği ifade edilmiştir. Buna rağmen, camii içinde Türkçe ocuk kursları, Kur'an eğitimleri ve kültürel etkinlikler devam etmektedir. Özellikle "aile dili" olarak Türkçenin sürdürülmesine yönelik farkındalık oluşturma çabaları dikkat çekmiştir. Yönetim, Türkçenin dini pratiklerde duygusal bir derinlik taşıdığını, Almancanın ise çoğu zaman işlevsel bir dil olarak kullanıldığını vurgulamıştır. Bu ayırım, dilin duygusal ve bilişsel işlevleri arasındaki farkı gösteren önemli bir gözlemdir.

Bunun yanı sıra, Köln'deki Alevi Kültür Derneği, Atatürkçü Düşünce Derneği (ADD) ve Futbol Dernekleri gibi sivil oluşumlarla da görüşmeler yapılmıştır. Bu kurumlar, dini cemaatlerden farklı olarak kültürel aktarım, sanat, dil ve kimlik bilincine odaklanmaktadır. Dernek yöneticileriyle yapılan görüşmelerde, üçüncü kuşakta Türkçeye yönelik ilgide azalma olduğu ancak kültürel kimliğe sahip çıkma bilincinin hâlâ güçlü olduğu belirtilmiştir. Bu gözlem, dil ve kimliğin her zaman eş zamanlı ilerlemediğini, kimi durumlarda kimlik bilincinin dilsel yeterliliğin önüne geçebildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Almanya'daki Türk diasporasına yönelik gerçekleştirilen bir yıllık saha çalışması, iki dillilik olgusunun dilsel bir süreç olmanın çok ötesinde aynı zamanda kültürel kimlik, aidiyet, kuşaklararası aktarım ve toplumsal görünürlük boyutlarıyla da ilişkilenen çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Hamburg ve Köln örneklemlerinde elde edilen veriler, camiilerden kültür merkezlerine, sivil toplum kuruluşlarından spor ve hemşehri derneklerine uzanan geniş bir toplumsal yelpazede iki dilliliğin farklı biçimlerde deneyimlendiğini göstermektedir. Gözlemler ve görüşmeler, g, kültür ve dil arasındaki ilişkinin karşılıklı etkileşim içinde şekillendiğini; bu etkileşimin kimi zaman kültürel sürekliliği güçlendirdiğini, kimi zaman ise kimliksel kırılmalara yol açtığını göstermektedir. Araştırma süreci boyunca hem içeriden hem de dışarıdan bir bakış açısının birlikte kullanılması, sahadaki dinamiklerin çok yönlü biçimde analiz edilmesine olanak tanımıştır.

6. BULGULAR

6.1.Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. İlk olarak, katılımcıların yaşadıkları şehir, eğitim düzeyi, doğum yeri, vatandaşlık durumu ve aile geçmişi gibi sosyodemografik özellikleri frekans ve yüzde tabloları aracılığıyla betimlenmiştir. Ardından iki dillilik pratikleri kuşaklararası iletişim bağlamında analiz edilerek, katılımcıların Türkçe ve Almanca dillerini kimlerle ve ne sıklıkla kullandıkları ortaya konmuştur. Türkçeyi anlama ve ifade etme güçlüklerine yönelik gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda iki temel faktör tespit edilmiş; bu faktörler arasında yapılan Spearman korelasyon Testi sonucunda pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen faktörlerle yaş grubu, mezuniyet durumu, medeni durum, ebeveynlerin doğum yeri, ebeveynlerle kurulan iletişim dili, ebeveynlerin eğitim düzeyi, Türkçe medya ve kültürel etkinliklere katılım, Türkiye ve Almanya’da geçirilen yaşam süresi, aidiyet hissedilen ülke, Türkiye’ye seyahat sıklığı ve geri dönme isteği gibi değişkenler arasındaki ilişkiler parametrik (ANOVA, t-testi) ve non-parametrik testler (Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, değişkenler arası ilişkileri ortaya koymak amacıyla ki-kare (χ^2) analizleri de uygulanmıştır.

6.1.1. Sosyodemografik Arka Plan

Tablo 5: Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		Frekans	Yüzde (%)
Yaşadığınız Yer	Hamburg	508	54,8
	Köln	419	45,2
	Toplam	927	100
Cinsiyet	Kadın	519	56
	Erkek	405	44
	Toplam	927	100
Yaş Grubu	18-25	204	22
	26-35	234	25,2
	36-45	164	17,7
	46-55	215	23,2
	56 ve üzeri	110	11,9
	Toplam	927	100
Doğum Yeri	Türkiye	322	34,7

	Almanya	605	65,3
	Toplam	927	100
Medeni Durum	Bekar	282	30,4
	Evli	578	62,4
	Ayrılmış	61	6,6
	Eşi Vefat Etmiş	6	0,6
	Toplam	927	100
Eğitim Durumu	İlkokul	15	1,6
	Ortaokul	105	11,3
	Lise	394	42,5
	Üniversite	342	36,9
	Lisansüstü	71	7,7
	Toplam	927	100
Meslek	İşçi	273	29,4
	İşveren	69	7,4
	Memur	98	10,6
	Profesyonel Meslek	170	18,3
	Tüccar	13	1,4
	Emekli	24	2,6
	Öğrenci	147	15,9
	Ev Hanımı	79	8,5
	Çalışmıyor	46	5
	Diğer	8	0,9
	Toplam	927	100
Gelir Düzeyi	2000 € ve altı	192	20,7
	2001-3000 €	347	37,4
	3001-4000 €	150	16,2
	4001 € ve üzeri	238	25,7
	Toplam	927	100
Vatandaşlık Durumu	Sadece T.C. Vatandaşı	204	22
	Alman Vatandaşı	357	38,5
	Çifte Vatandaşlık	366	39,5
	Toplam	927	100
Göçü Başlatan Aile Büyüğü	Anne/Baba	419	45,2
	Büyükanne/Büyükbaba	508	54,8
	Toplam	927	100
Ailenin Göç Yılı Aralığı	1961-1973	664	71,6
	1974-1990	236	25,5
	1991 ve sonrası	27	2,9
	Toplam	927	100

Araştırmaya katılanların %56'sı (519 kişi) kadın, %44'ü (405 kişi) erkektir. Yaş dağılımı incelendiğinde en büyük grubu %25,2 (234 kişi) ile 26-35 yaş aralığı

oluştururken, bu grubu %23,2 (215 kişi) ile 46-55 yaş grubu takip etmektedir. Katılımcıların %62,4'ü (578 kişi) evli, %30,4'ü (282 kişi) bekar, %6,6'sı (61 kişi) ayrılmış ve %0,6'sı (6 kişi) eşini kaybetmiş durumdadır. Dağılım, çalışma çağında ve evlilik oranı yüksek bir nüfus profiline işaret etmektedir.

Katılımcıların %54,8'i (508 kişi) Hamburg'da, %45,2'si (419 kişi) Köln'de yaşamaktadır. Göçü başlatan aile büyüğünün %54,8 oranla (508 kişi) 3. Kuşak (Büyükanne/büyükbaba kuşağı) olduğu görülürken, %45,2'lik (419 kişi) kısımda 2. Kuşak (Anne/baba) göçü başlatmıştır. Bu durum, aile göçünün kökeninde birinci kuşak emek göçü dalgasının etkisinin güçlü şekilde devam ettiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan toplam 927 kişinin %71,6'sının (664 kişi) ailesi, 1961-1973 yılları arasında Almanya'ya göç etmiştir. Göçün %25,5lik (236 kişi) kısmı 1974-1990 aralığında gerçekleşmiş, %2,9'u (27 kişi) ise çok daha geç dönemde Almanya'ya yerleşmiştir. Dolayısıyla veriler, Almanya'daki Türk işçi göçünün başladığı dönemin hala topluluğun büyük kısmının tarihsel kökenini oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu durum, Almanya'da misafir işçi olarak başlayan göç deneyiminin artık bir "toplumsal hafıza" unsuruna dönüştüğünü ve bireysel anıların ötesine geçerek bir grubun ortak geçmişini yapılandırma biçimi olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Halbwachs, 1992). Bu çerçevede, göçün ilk yıllarına ait deneyimlerin hala kolektif kimliğin temel bir parçası olarak aktarılması, araştırmaya katılan Türk toplumunun hafızasında bu geçmişin güçlü bir biçimde yer ettiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %65,3'ü (605 kişi) Almanya doğumlu iken, %34,7'si (322 kişi) Türkiye doğumludur. Buna karşın sadece Alman vatandaşlığına sahip olanların oranı %38,5 (357 kişi) iken, çifte vatandaşlık oranı %39,5 (366 kişi), yalnızca Türk vatandaşlığı oranı ise %22 (204 kişi) seviyesindedir. Araştırmaya katılan ikinci ve üçüncü kuşağın büyük ölçüde Almanya'da dünyaya gelmiş olması, buna rağmen hatırı sayılır bir kesimin Türkiye ile vatandaşlık bağlarını sürdürmesi, bu bireylerin ulusötesi bir kimlik geliştirdiğini göstermektedir. Glick Schiller, Basch ve Blanc-Szanton (1992, s. 2), ulusötesilik (transnationalism) kavramını, göçmen bireylerin iki ya da daha fazla ülke arasında ekonomik, politik ve sosyal ilişkilerini sürdürmelerleriyle

tanımlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan bireylerin hem Almanya ile hem de Türkiye il aidiyetlerini sürdürmeleri, söz konusu ulusötesi kimlik yapılanmasının somut göstergelerindendir.

Katılımcıların %42,5'i (394 kişi) lise mezunu, %36,9'u (342 kişi) üniversite mezunu, %7,7'si (71 kişi) lisansüstü eğitim almış durumdadır. İlkokul ve ortaokul mezunu oranları toplamda %12,9'dur (120 kişi). Araştırmaya katılanların eğitim profili, göçmen topluluğun sonraki kuşaklarında eğitim seviyesinin yükseldiğine işaret etmektedir. Buna rağmen mesleki dağılıma bakıldığında %29,4'lük (273 kişi) bir işçi oranının hala devam ettiği görülmektedir. Profesyonel meslek sahiplerinin oranı %18,3 (170 kişi), memurların oranı %10,6 (98 kişi), işveren oranı %7,4 (69 kişi) iken, %15,9'luk (147 kişi) bir grup öğrencidir. Bulgular, yükselen eğitim düzeyine rağmen işgücü piyasasında sınırlı mesleki hareketliliğin yaşandığını göstermektedir.

Katılımcıların gelir düzeyine ilişkin verdikleri bilgilere göre %37,4'ü (347 kişi) aylık 2001-3000 € arasında bir gelire sahiptir. %25,7'si (238 kişi) 4001 € ve üzeri gelir elde ederken, %20,7'si (192 kişi) 2000 € ve altında gelir bildirmiştir. Orta gelir grubunun en geniş paya sahip olması, katılımcıların önemli bir kısmının ekonomik entegrasyon süreçlerinde belli bir düzey yakaladığını ortaya koymasına rağmen yaklaşık her beş kişiden birinin düşük gelir grubunda olması, göç kökenli bireylerin yaşadığı ekonomik eşitsizliklerin sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 6: Türkiye ve Almanya'da Geçirilen Sürelerin Dağılımı

Türkiye'de Geçirilen Süre	Frekans	Yüzde (%)	Almanya'da Geçirilen Süre	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	499	53,8	18-29 yıl	341	36,8
1-5 yıl	232	25	30-39 yıl	232	25
6-10 yıl	83	9	40-49 yıl	246	26,5
11-15 yıl	62	6,7	50-59 yıl	108	11,7
16 yıl ve üzeri	51	5,5	-	-	-
Toplam	927	100	Toplam	927	100

Tablo 6’da katılımcıların %53,8’inin Türkiye’de hiç yaşamadığı, %36,8’inin ise Almanya’da 18-29 yıl aralığında yaşadığı görülmektedir. Türkiye’de 1-5 yıl yaşayanların oranı ise %25 iken, Almanya’da 30-39 yıl arasında yaşayanların oranı da aynı seviyededir. Türkiye’de geçirilen süreler kısa dönemlerle sınırlı kalırken, Almanya’daki yaşam süreleri daha uzun ve yaygın bir dağılım göstermektedir. Bu durum, Türklerin Almanya’daki kalıcı yerleşim süreçlerini ve sosyal entegrasyon dinamiklerini yansıtmakta, Türk toplumunun artık geçici işçi profili değil, kalıcı bir diaspora karakteri kazandığını açıkça göstermektedir.

Türkiye’de kısa süreli ya da hiç yaşamamış olma durumu, ikinci ve üçüncü kuşak katılımcıların -özellikle üçüncü kuşağın- Almanya’da doğup büyüme eğiliminde olduğunun açık bir göstergesidir. Öte yandan Almanya’daki uzun süreli yaşamın yaygınlığı, iki dillilik ve kültürel uyum süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla iki dillilik pratikleri ve kimlik inşasında, Almanya’daki yaşanma süresi önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7: Anne, Baba ve Eşin Doğum Yerlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Doğum Yeri	Frekans	Yüzde (%)
Anne	Türkiye	834	90
	Almanya	90	9,7
	Diğer	3	0,3
	Toplam	927	100
Baba	Türkiye	870	93,9
	Almanya	53	5,7
	Diğer	4	0,4
	Toplam	927	100
Eş	Türkiye	315	54,2
	Almanya	254	43,7
	Diğer	12	2,1
	Toplam	581	100

Tablo 7, katılımcıların anne ve babalarının büyük çoğunluğunun (Anne: %90; Baba: %93,9) Türkiye doğumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum, kuşaklararası Türkçenin ev içi aktarımı ve kültürel normların sürdürülmesi açısından güçlü bir temel oluşturmakta; ayrıca ana dilinin korunması ve kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarımı için kritik önemdedir. Öte yandan, eşlerin doğum yeri dağılımının daha heterojen olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların eşlerinin %54,2'si Türkiye doğumluyken, %43,7'si Almanya doğumludur. Bu durum, evliliklerde kültürel ve dilsel çeşitliliğin arttığını ve iki dillilik deneyiminde Almancanın önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca eşlerin doğum yerlerinin çeşitliliği, aile içi dil dinamiklerinde Almanca ve Türkçe arasında geçişkenliğin ve karma kültürel kimliklerin ortaya çıkmasına da zemin hazırlandığına yönelik önemli bir gösterge sunmaktadır.

Tablo 8: Anne, Baba ve Eşin Ana Dillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Ana Dili	Frekans	Yüzde (%)
Anne	Türkçe	890	96
	Almanca	20	2,2
	Diğer	17	1,8
	Toplam	927	100
Baba	Türkçe	898	96,9
	Almanca	8	0,9
	Diğer	21	2,3
	Toplam	927	100
Eş	Türkçe	515	88,8
	Almanca	43	7,4
	Diğer	22	3,8
	Toplam	580	100

Tablo 8'e göre, katılımcıların annelerinin %96'sının ve babalarının %96,9'unun ana dili Türkçedir. Bu yüksek oranlar, ev içinde Türkçenin kullanımını destekleyen

doğal bir ortamın varlığına işaret etmekte; dolayısıyla katılımcıların Türkiye ile olan kültürel bağlarını koruma eğilimini ve Türkçeyi bir kimlik göstergesi olarak sürdürdüklerini göstermektedir. Ebeveynlerin ana dilinde gözlemlenen bu homojenlik, göçün ilk yıllarındaki etnik dayanışma, toplumsal kapanma eğilimleri ve diaspora topluluğu içinde kültürel aktarıma verilen önemin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü dil, kültürel kimliğin inşasında ve kuşaklararası kültürel aktarımda temel bir taşıyıcıdır. Töre, inanç, değer yargıları ve yaşam biçimi gibi unsurlar, büyük ölçüde dil yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılır (Bulut, 2014, s. 31). Ana dilin korunması ise, çoğunluk diline kıyasla çok daha fazla bilinçli çaba gerektirmektedir. Bu doğrultuda aileler, çocuklarının ana dili yeterliliğini desteklemek amacıyla özellikle ev içinde dilsel ortamlar oluştururlar (Jaspaert ve Kroon, 1991). Bu bağlamda ev, bireylerin hangi dili konuşacaklarına özgürce karar verebildikleri nadir alanlardan biridir ve özellikle ebeveynlerin ana dillerinin Türkçe olması, Türkçenin aktarımını kolaylaştıran önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 9: Eşin Uyuşu

Eşin Uyuşu	Frekans	Yüzde (%)
Türk	487	84,5
Alman	77	13,4
Diğer	12	2,1
Toplam	576	100

Öte yandan Tablo 8 ve Tablo 9 birlikte incelendiğinde Türklerin eş seçiminde yaşanan kültürel ve demografik dönüşümün çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Katılımcıların eşlerine ilişkin veriler incelendiğinde; %88,8'inin ana dilinin Türkçe, %7,4'ünün Almanca, %3,8'inin ise diğer yanıtını verdiği görülmektedir. Bu durum örnekleme Türkçe ana diline sahip eşlerin belirli bir ağırlığı korumakla birlikte, Almanca ana diline sahip bireylerle yapılan evliliklerin kayda değer bir düzeye ulaştığını ve topluluk içinde iç evlilikten dışa açılım eğiliminin başladığını göstermektedir. Dilsel çeşitlilik, kuşaklararası evlilik tercihlerinde kültürel

ve dilsel yakınlıkların önemini korumakla birlikte, aynı zamanda iki dilliliğe açık bir ev içi iletişim modelinin gelişmekte olduğuna da işaret etmektedir. Nitekim literatürde, azınlık dil topluluğuna mensup bireylerin çoğunluk dilini konuşan eşlerle evlenmesi durumunda, bu evliliklerden doğan çocukların çoğunluk dili edinimine yöneldiği ve zamanla azınlık diliyle bağlarının zayıfladığına dikkat çekilmektedir. Bu süreç, dilin kuşaktan kuşağa aktarımını zorlaştırmakta ve dil kaymasına zemin hazırlamaktadır (Baker ve Wright, 2023, s. 53). Dolayısıyla çalışmada elde edilen veriler, Türkçenin ana dili olarak korunmasının ilerleyen kuşaklarda sekteye uğrayabileceğine ve aktarım sürecinin giderek daha kırılgan bir hâl alabileceğine işaret etmektedir.

Eşin uyruğuna ilişkin veriler ise bu dönüşümün hukuksal ve ulusal kimlik boyutu ile birlikte Tablo 8 ve Tablo 9’da verilen bilgileri desteklemektedir. Göçün ilk yıllarında Batı Avrupa’da yaşayan Türk gençleri, kültürel kimliklerini koruma ve geleneksel değerlerden uzaklaşmama kaygısıyla Türk kökenli bireylerle evlenmeyi tercih etmişlerdir. Özellikle birinci kuşak ailelerin, çocuklarının evliliklerinde etnik ve kültürel uyumu öncelikli bir kriter olarak görmeleri bu tercihi pekiştirmektedir. Nitekim bazı araştırmalarda, birinci kuşak Türk ebeveynlerin evlilik çağındaki çocukları için Türkiye’den eş getirilmesini (örneğin “ithal gelin” ya da “ithal damat”) tercih ettikleri ve bunu açıkça teşvik ettikleri belirtilmektedir (Timmerman, 2006). Bulgular incelendiğinde katılımcıların %84,5’inin eşi Türk uyruklu, %13,4’ünün Alman ve %2,1’inin başka bir ülke vatandaşlığına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dağılım, örnekleme milli ve etnik benzerlik temelinde eşleşme eğiliminin baskın olduğunu ancak görece artmakta olan Alman uyruklu eş oranının kültürel geçirgenliğin yükseldiğini göstermektedir. Özellikle Alman uyruğuna sahip eşlerin sayısı, geleneksel diaspora kalıplarının dışına çıkan karma evlilik modellerinin belirginleşmeye başladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eşin doğum yeri, ana dili ve uyruğuna dair veriler; kültürel homojenliğin yerini esnek, çok dilli ve çok kültürlü aile yapılarının almaya başladığını, kimlik ve aidiyetlerin yeniden şekillendiği bir geçiş sürecinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 10: Vatandaşlık, Aidiyet ve Dil Yeterliliği Dağılımı

Vatandaşlık Durumu	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
	Sadece T.C. Vatandaşı	204	22
	Alman Vatandaşı	357	38,5
	Çifte Vatandaşlık	366	39,5
	Toplam	927	100
Kendini En Çok Ait Hissettiğin Ülke	Daha çok Türkiye	223	24,1
	Daha çok Almanya	237	25,6
	Her ikisine de aitim	354	38,2
	İkisine de ait hissetmiyorum	113	12,2
	Toplam	927	100
En İyi Bildiğiniz Dil	Türkçe	204	22
	Almanca	349	37,6
	Her ikisi de	374	40,3
	Toplam	927	100

Tablo 10'a göre katılımcıların %39,5'i çift vatandaşlığa sahip olup, bu durum iki ülke arasında hukuki ve sosyal bağların bir göstergesidir. Alman vatandaşlığı (%38,5) ve sadece Türk vatandaşlığı (%22) oranları ise, farklı entegrasyon ve aidiyet düzeylerini yansıtmaktadır.

Aidiyet hissi açısından, katılımcıların %38,2'si her iki ülkeye de ait olduğunu belirtirken, %25,6'sı Almanya'ya daha fazla aidiyet hissetmektedir. Türkiye'ye daha çok aidiyet duyanlar ise %24,1 oranındadır. %12,2'si ise her iki ülkeye de ait hissetmediği belirtmiştir. Bu veriler, göçmenlerin kimliklerinin tek bir ulusla sınırlı olmadığını, çok katmanlı, dinamik ve esnek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların en iyi bildiği dil göstergesine bakıldığında ise, %40,3'ü hem Türkçe hem Almancayı iyi bilirken, Almancayı en iyi bilenlerin oranı %37,6 sadece

Türkçe bilenler ise %22'dir. Bu dilsel çeşitlilik, iki dilliliğin göçmen kimliğinde merkezi bir rol oynadığını doğrular niteliktedir.

Türkçeyi en iyi bilenlerin oranının (%22) ve “Daha çok Türkiye’ye aitim” diyenlerin oranının (%24,1) diğer kategorilere kıyasla daha düşük olması, kuşaklararası dil ve kimlik dönüşümünün somut bir göstergesidir. Bu durum, Almanya’da doğup büyüyen veya uzun süre yaşayan Türklerin dilsel ve kültürel bağlarının Türkiye’ye kıyasla Almanya’ya daha fazla yöneldiğine işaret etmektedir. Aynı zamanda Türkçe dil becerisinin düşüklüğü, kültürel aidiyet ve kimlik algısındaki değişimin de bir yansımasıdır. Dil, bir kimlik göstergesi olarak bireyin sosyal çevresi, eğitim deneyimleri ve günlük etkileşimleriyle şekillenmektedir. Almancanın daha yoğun kullanımı ve Türkçeye kıyasla öncelikli hale gelmesi, Türklerin Almanya’ya uyum sağlama ve burada var olma süreçlerini desteklemektedir. Nitekim bazı bireylerin kimliklerini artık dil, din, kültürel veya sosyal aidiyetler üzerinden tanımlamaya yönelmesi doğrudan dilin kimlikteki merkezi rolünü zayıflatmakta ve zamanla toplumsal kullanımını ikinci plana itmektedir (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53). Bu durum, bireylerin en çok yakınlık kurdukları dili yeniden tanımlamalarına neden olmakta; böylece Türkçe yerine Almancanın baskın hale gelmesiyle birlikte, kuşaktan kuşağa dil aktarımı sekteye uğramakta ve topluluk düzeyinde dil kayması daha görünür hale gelmektedir. Bu çerçevede, bireylerin en iyi bildiklerini ifade ettikleri dille vatandaşlık durumları ve aidiyet hisleri arasındaki ilişkiyi incelemek, dil-kimlik-aidiyet dinamiklerini daha derinlemesine anlamak açısından önemlidir.

Tablo 11: En İyi Bilinen Dil İle Vatandaşlık Durumu ve Aidiyet Hissedilen Ülke Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-Kare Analizi

En İyi Bildildiğini z Dil	Vatandaşlık Durumunuz X ² : 86.957; sd: 4; p: <0.001				Ait Hissedilen Ülke X ² : 60.265; sd: 6; p: <0.001				
	Sadec e T.C. Vatan daşı	Alman ya	Çifte Vatand aş	Topla m	Türki ye	Alman ya	Her ikisin e de Aitim	İkisin e de Ait Değili m	Topla m

Türkçe	91 %44,6	63 %30,9	50 %24,5	204 %100	77 %37,7	31 %15,2	86 %42,2	10 %4,9	204 %100
Almanca	42 %12	139 %39,8	168 %48,1	349 %100	68 %19,5	120 %34,4	108 %30,9	53 %15,2	349 %100
Her İkisi de	71 %19	155 %41,4	48 %39,6	374 %100	78 %20,9	86 %23	160 %42,8	50 %13,4	374 %100

Tablo 11, en iyi bilinen dil ile vatandaşlık durumu ve ait hissedilen ülke arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (χ^2 :86.957, $p<.001$; χ^2 :60.265, $p<.001$).

Dil ve vatandaşlık birbiriyle derin biçimde bağlantılı kavramlardır. Dil, bireylerin hak talebinde bulunmalarını, kolektif kimliklerini oluşturmalarını ve aidiyet geliştirmelerini mümkün kılan temel bir toplumsal araçtır (Kymlicka ve Patten, 2003, s. 122). Vatandaşlık ise sabit ve yekpare bir kimlik olgusundan ziyade, sosyopolitik koşullara göre şekillenen, kimi zaman zayıflayan kimi zaman ise güçlenen esnek bir yapıya sahiptir (Faulks, 2000, s. 6-7). Bu çerçevede dil yeterliliği ile vatandaşlık durumu arasındaki ilişki, hukuki statünün ötesinde bireylerin kimlik, aidiyet ve toplumsal konumlanışlarıyla yakından bağlantılı görünmektedir.

Vatandaşlık durumu bağlamında tablo incelendiğinde, yalnızca Türk vatandaşlığı bulunan katılımcılar arasında Türkçeyi en iyi bildiğini belirtenlerin oranı %44,6'dır. Buna karşın yalnızca Alman vatandaşlığına sahip olanlarda bu oran %30,9; çifte vatandaşlarda ise %24,5'tir. Bu dağılım, vatandaşlık statüsüne göre Türkçe dil yeterliliği düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Almancayı en iyi bildiğini ifade edenlerin oranı çifte vatandaşlar arasında %48,1 ile en yüksek düzeye ulaşmakta; yalnızca Alman vatandaşlığında %39,9, yalnızca Türk

vatandaşlığında ise %12 olarak görülmektedir. Bu farklılıklar, vatandaşlık statüsünün bireylerin dilsel yönelimleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Aidiyet duygusu bağlamında incelendiğinde, Türkçeyi en iyi bildiğini belirten katılımcılar arasında kendini daha çok Türkiye'ye ait hissedenenlerin oranı %37,7 ile yüksek düzeydedir. Buna karşılık Almanya'ya ait hissettiğini belirtenler %15,2'de kalmakta; her iki ülkeye birden aidiyet hissedenenler ise %42,2 ile dikkat çekici bir oran oluşturmaktadır. Bu durum, Türkçeyi iyi bilen bireylerin hem Türkiye hem Almanya ile kültürel bağlarını sürdürdüklerine işaret etmektedir.

Almancayı en iyi bildiğini belirten grupta ise Almanya'ya ait hissetme oranı %34,4 ile Türkçe bilenlere kıyasla daha yüksektir. Bununla birlikte, bu grupta her iki ülkeye birden aidiyet hissedenenlerin oranı %30,9'dur. Bulgular, dilsel yeterlilik düzeyleri ile ait hissedilen ülke arasında anlamlı bir bağ bulunduğunu göstermektedir. "Her iki dili de iyi biliyorum" diyenlerde "her iki ülkeye birden aidiyet" duygusu en yüksek orana (%42,8) ulaşmakta; bu da iki dilliliğin çoklu ve esnek kimlik yapılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda dil yeterliliği, bireylerin vatandaşlık durumu ve aidiyet hissiyle paralel biçimde çeşitlenmekte; iki dilliliğin bireylere hem Türkiye'ye hem Almanya'ya bağlı daha hibrit bir kimlik konumlanması sunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, vatandaşlık, ait hissedilen ülke ve dil yeterliliği arasındaki ilişki, bireylerin sosyal, kültürel ve politik alandaki konumlanışlarını belirleyen karşılıklı bir etkileşim alanı olarak değerlendirilebilir. Bulgular, vatandaşlık türü ve dilsel yeterliliğin birbirinden beslenen, kimlik inşasında birlikte değişim gösteren unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır (Faulks, 2000; Kymlicka ve Patten, 2003).

Tablo 12: Anne ve Babanın Eğitim Durumu ile Almanca Bilme Seviyesi

	Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Anne	Okur-yazar değil	109	11,8
	İlkokul	407	43,9
	Ortaokul	174	18,7
	Lise	177	19,1

	Üniversite	53	5,7
	Lisansüstü	7	0,8
	Toplam	927	100
	Almanca Bilme Seviyesi	Frekans	Yüzde
	Temel Seviye	328	35,4
	Orta Seviye	199	21,5
	İleri Seviye	176	19
	Almanca Bilmiyor	224	24,2
	Toplam	927	100
Baba	Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
	Okur yazar	14	1,5
	İlkokul	342	36,9
	Ortaokul	234	25,2
	Lise	240	25,9
	Üniversite	82	8,8
	Lisansüstü	15	1,6
	Toplam	927	100
	Almanca Bilme Seviyesi	Frekans	Yüzde
	Temel Seviye	283	30,5
	Orta Seviye	331	35,7
	İleri Seviye	239	25,8
	Almanca Bilmiyor	74	8
	Toplam	927	100

Tablo 12, katılımcıların annelerinin büyük çoğunluğunun (%55,7) okur-yazar olmadığı ve ilkokul seviyesinde eğitim gördüğü, buna karşılık babalarda ortaöğretim ve üzeri eğitim oranının daha yüksek (%63,6) olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, göçmen topluluklarda toplumsal cinsiyet rollerinin eğitim fırsatlarına etkisini

yansıtmaktadır. Erkeklerin daha yüksek eğitim düzeyine ulaşmaları hem göç öncesi hem de göç sonrası dönemde eğitime erişimdeki yapısal eşitsizliklerin olduğunu göstermektedir.

Dil yeterliliği açısından da benzer bir eşitsizlik görülmektedir. Göç edilen ülkede kadınlar çoğu zaman kamusal yaşamdan izole bir biçimde, ev merkezli ve sınırlı bir yaşam sürmektedir. Bu durum, ekonomik bağımsızlıktan yoksun olan kadınların eşlerine olan bağımlılığını artırmakta ve erkeklerin kadınlar üzerindeki denetimini güçlendirmektedir (Küçük, 2022, s.29). Kamusal alandan yoksun olan kadınların çoğunluk dilini öğrenme imkânları da sınırlanmakta; bu da Almanca dil yeterliliği açısından erkeklere kıyasla daha geri planda kalmalarına neden olmaktadır. Nitekim araştırma bulguları annelerin %24,2'si hiç Almanca bilmezken, bu oranın babalarda yalnızca %8 olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ileri düzey Almanca bilgisine sahip olan babaların oranı (%25,8), annelere kıyasla (%18,9) daha yüksektir. Dolayısıyla bu dağılım, erkeklerin iş gücü piyasasına daha erken ve yoğun katılım göstermeleriyle açıklanabilmektedir. Dil ediniminin çoğunlukla kamusal alandaki temasla geliştiğinden, kadınlar ev içi roller ve kamusal alana katılım eksikliği gibi nedenlerle bu süreçten daha sınırlı biçimde faydalanmaktadırlar. Kadınların sınırlı dil yeterliliği, ev içi dil politikasında Türkçenin daha fazla korunmasına katkı sağlarken; erkeklerin daha yüksek Almanca bilgisi, kuşaklararası aktarımda farklı dilsel stratejilere zemin oluşturabilmektedir. Bu çifte yapı, iki dilliliğin hem korunma hem de entegrasyon boyutlarında nasıl şekillendiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 13: Eğitim Düzeyine Göre Eğitimin Alındığı Ülke

Eğitim Düzeyi	Eğitim Alınan Ülke	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul	Türkiye	178	19,2
	Almanya	745	80,4
	Diğer	4	0,4
	Toplam	927	100
Ortaokul	Türkiye	114	12,3
	Almanya	796	85,9

	Diğer	2	0,2
	Gitmedim	15	1,6
	Toplam	927	100
Lise	Türkiye	87	9,4
	Almanya	722	77,9
	Diğer	3	0,3
	Gitmedim	115	12,4
	Toplam	927	100
Üniversite	Türkiye	70	7,6
	Almanya	398	42,9
	Diğer	12	1,3
	Gitmedim	447	48,2
	Toplam	927	100

Tablo 13’deki eğitim düzeylerinin alındığı ülke dağılımı, kuşaklararası kültürel aktarım, sosyal entegrasyon ve dilsel dönüşüm dinamiklerinin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. Bulgular, katılımcıların eğitimlerinin büyük çoğunluğunu Almanya’da tamamladığını göstermektedir; ilkokulda %80,4, ortaokulda %85,9, lisede %77,9 ve üniversitede %42,9 oranları bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, göç sonrası ikinci ve üçüncü kuşak bireylerin sosyalizasyon süreçlerinin ve kimlik gelişimlerinin ağırlıklı olarak Almanya’nın eğitim sistemi ve sosyal çevresi içinde gerçekleştiğini göstermektedir.

Almanya’da yoğun olarak eğitim almış olmak, iki dillilik pratiği açısından da önemli bir etkidir. Erken yaşta Almanca eğitimi, katılımcıların dil yeterliliklerini artırırken, aynı zamanda kültürel kimliklerinin Almanya’daki sosyal çevre ile şekillenmesini sağlamıştır. Bu süreç, Türklerin ev içi dil politikaları ve çocukların dil edinim tercihleri için önemli bir göstergedir.

Eğitim kademeleri ilerledikçe Türkiye’de eğitim alanların oranında azalma, Almanya’da eğitim görenlerin oranında ise göreceli artış yaşanmıştır. Bu durum kuşaklararası kültürel ve dilsel uyum ile Türklerin yerel toplum ve eğitim sistemine entegrasyon süreçlerinin sürdüğüne işaret etmektedir. Ancak lise ve üniversite düzeylerinde eğitim almayanların oranının yükselmesi (%12,4 ve %48,2), katılımcıların eğitim yolculuklarında ekonomik, sosyal veya kültürel engellerle karşılaşmış olabileceklerini de göstermektedir.

6.1.2. Kuşaklararası İletişimde İki Dillilik Pratikleri

Tablo 14: Üst Kuşak ile Kurulan İletişim Dili

Anneye kurulan iletişim dili	Frekans	Yüzde (%)	Anneye yönelik sevgili dili	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	688	74,2	Türkçe	792	85,4
Almanca	19	2,1	Almanca	18	1,9
İkisini de aynı derecede	120	12,9	İkisini de aynı derecede	56	6
Çoğunlukla Türkçe	76	8,2	Çoğunlukla Türkçe	52	5,6
Çoğunlukla Almanca	24	2,6	Çoğunlukla Almanca	8	0,9
Toplam	927	100	Toplam	927	100
Babayla kurulan iletişim dili	Frekans	Yüzde (%)	Babaya yönelik sevgi dili	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	669	72,2	Türkçe	761	82,1
Almanca	19	2,1	Almanca	17	1,8
İkisini de aynı derecede	123	13,3	İkisini de aynı derecede	68	7,3
Çoğunlukla Türkçe	87	9,4	Çoğunlukla Türkçe	62	6,7

Çoğunlukla Almanca	29	3,1	Çoğunlukla Almanca	13	1,4
Toplam	927	100	Toplam	927	100

Tablo 14’de üst kuşak ile kurulan iletişim dili ile sevgi dilinin frekans ve yüzdelik dağılımı gösterilmektedir. Anneyle kurulan iletişim dili bağlamında, katılımcıların %74,2’si Türkçeyi tercih etmektedir. Bu oran, sevgi dili tercihlerinde daha da artarak %85,4’e ulaşmaktadır. Bulgular, iki dilliliğin duygusal alanındaki tercihleri etkilediğini ve özellikle sevgi dili söz konusu olduğunda katılımcıların ana dillerine yönelmeyi daha güçlü bir biçimde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu durum annelik figürünün geleneksel, ev içi kültürel aktarımın merkezi olarak konumlandığı aile yapılarında, ana dilin koruyucu rolüyle ilişkilendirilebilmektedir. Katılımcıların annelerine karşı sevgilerini ifade ederken daha yoğun bir biçimde Türkçeyi tercih etmeleri, duygusal bağların ifadesinde ana dilin taşıdığı sembolik değeri göstermektedir. Ayrıca Türk ailelerde annenin çocukla kurduğu ilişkide Türkçenin duygusal bağ kurma işlevini sürdürebildiği ve böylelikle kimliğin etnolinguistik boyutunun devamlılığını sağladığını ortaya koymaktadır.

Babayla kurulan iletişim bağlamında ise Türkçe kullanımı %72,2 olup annelere kıyasla biraz daha düşüktür. Babaya yönelik sevgi dili ise %82,1 ile yine yüksek olmakla birlikte anneye oranla daha azdır. Bu fark, babaların ataerkil toplumlarda aile içi duygusal iletişimde daha mesafeli veya daha az merkezi bir rol üstlendikleri kültürel kodlarla açıklanabilmektedir. Öte yandan, babayla olan ilişkilerde “ikisini de aynı derecede” ya da “çoğunlukla Türkçe”, “çoğunlukla Almanca” gibi melez dil kullanımı anneye oranla daha yüksektir. Bu durum, babaların hem dilsel hem kültürel etkileşim açısından daha hibrit bir modelin parçası olduğunu göstermektedir.

“İkisini de aynı derecede” yanıtını verenlerin oranı görece hem iletişim dili hem de sevgi dili bakımından azınlıktadır. Bu durum duygusal ifadelerin birincil bir dil üzerinden kodlandığını, bireylerin duygularını daha yoğun biçimde tek bir dilde ifade etmeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Dilsel karışıklıklar gündelik pratiklerde mümkün olsa da sevgi gibi yüksek duygusal içerik taşıyan durumlarda tek bir ana dile

yönelim dikkat çekicidir. Dolayısıyla bireyler iki dilliliği işlevsel olarak kullansalar bile, duygusal anlamda Türkçenin hala merkezi bir kimlik ve aidiyet aracı olarak sürdürüğü anlaşılmaktadır.

Bulgular, katılımcıların hem iletişim dili hem de sevgi dili bakımından ebeveynleriyle güçlü bir şekilde Türkçeye yöneldikleri görülmektedir. Özellikle annelerle ilişkide Türkçenin baskınlığı (%74,2 iletişim, %85,4 sevgi dili) duygusal aktarımda ana dilin korunmasının önemini ortaya koymaktadır. Babalarla ilişkide de benzer bir eğilim (%72,2 iletişim, %82,1 sevgi dili) dikkat çekmektedir. Bu durum, iki dillilik pratiklerinde Almancanın daha çok okul ve iş gibi alanlarda “kamusal alanın dili”; Türkçenin ise aile içi aidiyet, yakınlık ve duygusal paylaşım alanlarında “evin dili” olarak sürdürüldüğünü göstermektedir.

Tablo 15: Kuşak İçi İlişkilerde İletişim Dili

Kardeşle kurulan iletişim dili	Frekans	Yüzde (%)	Kardeşe yönelik sevgi dili	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	210	24,6	Türkçe	316	37,3
Almanca	88	10,3	Almanca	66	7,8
İkisini de aynı derecede	334	39,1	İkisini de aynı derecede	298	35,1
Çoğunlukla Türkçe	57	6,7	Çoğunlukla Türkçe	89	10,5
Çoğunlukla Almanca	166	19,4	Çoğunlukla Almanca	79	9,3
Toplam	855	100	Toplam	848	100
Eşle kurulan iletişim dili	Frekans	Yüzde (%)	Eşe yönelik sevgi dili	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	265	45,5	Türkçe	365	62,6
Almanca	40	6,9	Almanca	42	7,2
İkisini de aynı derecede	152	26,1	İkisini de aynı derecede	108	18,5

Çoğunlukla Türkçe	98	16,8	Çoğunlukla Türkçe	57	9,8
Çoğunlukla Almanca	27	4,6	Çoğunlukla Almanca	11	1,9
Toplam	582	100	Toplam	583	100

Tablo 15’de kuşak içi ile ilişkilerde iletişim dili ile sevgi dilinin frekans ve yüzdelik dağılımı gösterilmektedir. Kardeşle kurulan iletişim dilinde “her iki dili de aynı derecede kullananların” (%39,1) ve “çoğunlukla Almanca kullananların” (%19,4) oranı dikkat çekmektedir. Bu oranlar, kardeşler arasında iletişim dilinin büyük ölçüde iki dilli bir karakter taşıdığını ancak Almancanın da belirgin bir yer edinmeye başladığını göstermektedir. Buna karşın yalnızca Türkçe kullananların oranı (%24,6), bu ilişkide tek dilliliğin görece azaldığını işaret etmektedir. Kardeşe yönelik sevgi dilinde ise Türkçenin hala baskın olduğu (%37,3) ancak “ikisini de aynı derecede” kullananların da oldukça yüksek bir oranla (%35,1) temsil edildiği görülmektedir. Bulgular, kardeşler arası iletişimde hem dil hem de duygusal ifadelerin melezleştiğini, kuşak içi yatay ilişkilerde iki dilliliğin daha esnek ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, eşle kurulan iletişim dilinde de “yalnızca Türkçe” kullanımı %45,5 ile baskın olmakla birlikte, “her iki dili de aynı derecede” (%26,1) ve “çoğunlukla Türkçe” tercih edenler (%16,8) hatırı sayılır oranlara sahiptir. Bu durum, evlilik ilişkilerinde Türkçenin önemli bir iletişim aracı olarak korunduğunu ancak iki dilli ev içi iletişimin yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Eşe yönelik sevgi dili kullanımında Türkçe belirgin bir üstünlükle (%62,6) öne çıkarken, her iki dili kullananların oranı (%18,5) evlilik içinde duygusal iletişimin de giderek iki dilli olduğunu göstermektedir.

Tablo 16: Alt Kuşaklarla İlişkilerde İletişim Dili

Çocukla kurulan iletişim dili	Frekans	Yüzde (%)	Çocuğa yönelik sevgi dili	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	135	23,8	Türkçe	262	46,6
Almanca	37	6,5	Almanca	24	4,2
İkisini de aynı derecede	211	37,1	İkisini de aynı derecede	178	31,3
Çoğunlukla Türkçe	92	16,2	Çoğunlukla Türkçe	69	12,1
Çoğunlukla Almanca	93	16,4	Çoğunlukla Almanca	36	6,3
Toplam	927	100	Toplam	569	100
Torunla kurulan iletişim dili	Frekans	Yüzde (%)	Toruna yönelik sevgi dili	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	77	44,8	Türkçe	101	59,1
Almanca	11	6,4	Almanca	11	6,4
İkisini de aynı derecede	37	21,5	İkisini de aynı derecede	30	17,5
Çoğunlukla Türkçe	23	13,4	Çoğunlukla Türkçe	19	11,1
Çoğunlukla Almanca	24	14	Çoğunlukla Almanca	10	5,8
Toplam	172	100	Toplam	171	100

Tablo 16, çocuklar ve torunlarla kurulan iletişim dili ve sevgi dili verileri ile iki dilliliğin kuşaklararası aktarımındaki rolünü somut biçimde ortaya koymaktadır. Çocuklarla iletişimde hem Türkçe (%23,8 doğrudan, %16,2 çoğunlukla, %37,1 ikisini aynı derecede kullananlar) hem de Almanca (% 6,5 doğrudan, %16,4 çoğunlukla) dillerinin kullanımı, aile içinde iki dilliliğin etkin biçimde yaşatıldığını göstermektedir. Sevgi dili bağlamında ise Türkçenin hakimiyeti (%46,6 doğrudan, %12,1 çoğunlukla,

%31,3 ikisini aynı derecede kullananlar) katılımcıların kültürel kimliklerini ve duygusal bağlarını ana dilleriyle koruma eğilimini yansıtırken, Almancanın da belirli ölçüde kullanımda olması, yeni kuşakların yerel toplumla etkileşimini ve sosyal entegrasyonunu ortaya koymakta olup artık Almanca hakimiyetinin ve kullanımının somutlaştığını göstermektedir.

Torunlarla iletişimde ise Türkçenin baskınlığı (%44,8 doğrudan, %13,4 çoğunlukla, %21,5 ikisini aynı derecede kullananlar) kültürel süreklilik ve ana dilin korunmasına verilen önemi vurgulamaktadır. Almancanın burada daha sınırlı (%6,4 doğrudan, %14 çoğunlukla) kullanımı, kuşaklararası dil değişimini ve iki dilliliğin esnek bir yapı kazanmasını göstermektedir. Torunlara yönelik sevgi dilinde ise Türkçenin belirgin bir üstünlük taşıdığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların %59,1'i (101 kişi) tamamen Türkçe sevgi dili kullandığını belirtmiştir. Almanca sevgi dili kullananlar yine düşük bir oranla %6,4 (11 kişi) düzeyindedir. Her iki dili eşit derecede kullananların oranı %17,5 (30 kişi) olup, çoğunlukla Türkçe tercih edenler %11,1 (19 kişi), çoğunlukla Almanca tercih edenler ise %5,8 (10 kişi) oranındadır. İletişim dilinde iki dillilik ve Almanca kullanımı görece daha dengeli dağılırken, sevgi dilinde Türkçenin baskın kalması, duygusal aktarımda ana dilin güven veren ve aidiyet pekiştiren bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum hem Türkçe kültürel mirası hem de Almanca sosyal çevre içinde dilsel kimliklerini çok katmanlı olarak geliştirdiğinin göstergesidir.

Aynı zamanda torunlarla kurulan iletişimde Türkçenin tercih edilmesi, ana dilin kuşaklararası aktarılmasına ve dolayısıyla Türkçenin sürdürülebilirliğine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda aile bağlarına ve topluluk içi uyuma verilen önem, ana dilin korunması ve sürdürülmesinde etkili bir rol oynadığı açıktır (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53). Göç deneyimi olan bireylerin, sosyal etkileşim bağlamına göre dil tercihi yaptığı; özellikle büyükanne ve büyükbaba gibi aile büyükleriyle iletişimde ana dili kullanmaya özen gösterdiği, ancak günlük iletişimde çoğunluk dilini tercih ettiği belirlenmiştir (Rampton ve Charalambous, 2012). Bu durum, göçmen ailelerde dilin kültürel kimlik ve aidiyetin kuşaklar boyu devamını destekleyen temel bir unsur olduğunu göstermektedir.

Tablo 17: Göçü Başlatan Kuşağa Göre Çeşitli Sosyal ve Bireysel Durumlarda Dil Kullanımına Yönelik Ki-Kare Analizi

Göçü Kim Başlattı?	Anne/ Baba 2. Kuşak			Büyükanne/ Büyükbaba 3. Kuşak				
	Türkçe	Almanca	Her ikisi de	Türkçe	Almanca	Her ikisi de	Ki-Kare (X ²)	p
Evde en çok konuşulan dil	192 % 45,8	58 % 13,8	169 % 40,3	244 % 48	57 % 11,2	207 % 40,7	1,520	0,468
Ani tepkilerde en çok kullanılan dil	214 % 51,1	66 % 15,8	139 % 33,2	196 % 38,6	123 % 24,2	189 % 37,2	17,217	< 0.001
İç sesinizde en çok kullandığınız dil	269 % 64,2	32 % 7,6	118 % 28,2	211 % 41,5	115 % 22,6	182 % 35,8	59,530	< 0.001
Rüyalarınızı gördüğünüz dil	282 % 67,3	21 % 5	116 % 27,7	216 % 42,5	77 % 15,2	215 % 42,3	62,388	< 0.001
Dua ederken/manevi bir dilekte bulunurken kullanılan dil	384 % 91,6	10 % 2,4	25 % 6	456 % 89,8	10 % 2	42 % 8,3	1,958	0.376
Akrabalarla kurulan iletişim dili	324 % 77,3	3 % 0,7	92 % 22	335 % 65,9	6 % 1,2	167 % 32,9	14,491	< 0.001
Türkiye göçmeni komşularla kurulan iletişim dili	267 % 63,7	9 % 2,1	143 % 34,1	343 % 67,5	14 % 2,8	151 % 29,7	2,249	0.325
Türk arkadaşlarla kurulan iletişim dili	152 % 36,3	14 % 3,3	253 % 60,4	110 % 21,7	43 % 8,5	355 % 69,9	30,334	< 0.001

Türklerin bulunduğu misafirlikte kullanılan iletişim dili	245 % 58,5	4 % 1	170 % 40,6	312 % 61,4	3 % 0,6	193 % 38	1,125	0.570
---	---------------	----------	------------------	---------------	------------	-------------	-------	-------

Tüm Ki-Kare testlerinde serbestlik derecesi (sd) = 2'dir.

Tablo 17'de Almanya'da yaşayan ikinci kuşak (anne/baba) ve üçüncü kuşak (büyükanne/büyükbaba) bireylerin farklı bağlamlarda kullandıkları dil tercihlerinin karşılaştırılması ve dil kullanımına ilişkin kuşaklararası farklılaşmaların anlamlılığı incelenmiştir.

Katılımcıların ev içinde hangi dili baskın olarak kullandıkları değerlendirildiğinde, iki kuşak arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p:0.468$). Anne veya babası göçmen olan ikinci kuşakta katılımcıların %45,8'i yalnızca Türkçe konuştuklarını ifade ederken, %13,8'i yalnızca Almanca, %40,3'ü ise iki dili birden kullandıklarını belirtmiştir. Buna karşılık büyükanne veya büyükbabanın göçü başlattığını temsil eden üçüncü kuşakta yalnızca Türkçe kullanım oranı %48, Almanca %11,2 ve her iki dili de kullanma düzeyi %40,7'dir. Bulgular, ev içi iletişimin hala önemli ölçüde Türkçe temelli sürdüğünü, iki dilliliğin ise kuşak farkıyla birlikte istikrarlı biçimde yaygınlaştığını göstermektedir. Evde iki dilin birlikte kullanılması, Türk ailelerin hem kültürel mirası aktarma hem de toplumsal entegrasyonu sağlama çabalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir.

Ani tepkilerde kullanılan dile ilişkin bulgular anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,001$). İkinci kuşakta katılımcıların %51,1'i bu tepkileri tamamen Türkçe ifade ederken, %15,8'i Almanca, %33,2'si ise iki dili eşit derecede kullandığını belirtmiştir. Buna karşın üçüncü kuşakta tamamen Türkçe kullanım oranı %38,6'ya düşmekte, Almanca (%24,2) ve iki dillilik (%37,2) oranları yükselmektedir. Bu durum, bilinçdışı ya da güdüsel düzeyde Almanca kullanımının kuşak ilerledikçe arttığını, Türkçenin ise refleksif ifade alanlarında gerilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla gündelik

yaşamın hızlı etkileşimlerinde ve kendiliğinden gelişen iletişimde Almancanın öne çıktığını göstermektedir.

Katılımcıların iç konuşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ikinci kuşakta katılımcıların %64,2'si iç seslerinin tamamen Türkçe olduğunu ifade ederken, %7,6'sı Almanca, %28,2'si iki dili birden kullandığını belirtmiştir. Üçüncü kuşakta ise Türkçe oranı %41,5'e gerilerken, Almanca %22,6'ya ve iki dili birden kullanma %35,8'e yükselmiştir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,001$).

Dewaele (2004), yaptığı bir çalışmada dil baskınlığı ile iç konuşmada kullanılan dil arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ona göre ana dili baskın olan bireyler iç konuşmada da bu dili daha sık kullanmaktadır. Aynı zamanda Dewaele (2015), çok dilli bireyler üzerine yaptığı başka bir çalışmada çoğunluk dilinin baskın ve ana dilin unutulmaya başlaması gibi durumların, ana dilin içsel konuşmadaki kullanımını tamamen ortadan kaldırmadığını vurgulamıştır. Dewaele (2015), iç konuşmada çoğunluk dili kullanımını etkileyen faktörler olarak; kullanım sıklığı, sosyalleşme düzeyi, dil edinim bağlamı, duygusal yoğunluk algısı ve dil edinim yaşı gibi değişkenleri öne çıkarmıştır. Bu süreç bilişsel yeniden yapılanma (conceptual restructuring) olarak değerlendirilmekte ve çoğunluk dilinin zamanla duygusal konuşmalarda dahi ana dilin yerini alabileceğini ya da onunla bu alanı paylaşabileceğini göstermektedir (Pavlenko, 2014). Araştırmanın verilerinden de anlaşıldığı üzere bu durum, kuşaklar ilerledikçe iç dünyada Almancanın daha yaygın biçimde kullanılmaya başlandığını, dolayısıyla düşünsel düzeyde bu dilin hâkimiyetinin arttığını ve hatta Türkçenin yerini almaya başladığını göstermektedir.

Rüya dili, bilinçaltının ve içselleştirilmiş kültürel kodların önemli bir göstergesidir. İki dilli bireylerin rüyalarında dil seçimi, çoğunlukla gerçek yaşam ilişkilerine paralellik göstermekte; kişiler, rüyalarında da tıpkı uyanıkken olduğu gibi tanıdıkları bireylerle aynı dili kullanmaktadır (Lum ve Wade, 2016). Araştırmanın bulgularına göre ikinci kuşakta rüyaların %67,3'ünün tamamen Türkçe görüldüğü belirtilirken, Almanca oranı %5,0, iki dillilik oranı ise %27,7'dir. Üçüncü kuşakta Türkçe oranı %42,5'e düşerken, Almanca %15,2'ye ve iki dillilik %42,3'e yükselmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,001$). Bulgular, rüya dilinde de

kuşaklar ilerledikçe Almancanın içselleştirildiğini ve kültürel kimliğin daha hibrit bir yapı kazandığını göstermektedir. Kuşaklar ilerledikçe bireylerin yalnızca Almanca ya da her iki dili konuşan kişilerle daha yoğun ilişkiler kurduğuna; dolayısıyla rüyalarında da bu dilsel çevrenin izlerini taşıdığına işaret etmektedir. Günlük yaşamda kurulan dil temelli sosyal ilişkiler, rüya içeriklerinde ve kullanılan dilde kendini göstermekte; böylece bireyin iç dünyasında hangi dilin baskın olduğuna dair ipuçları sunmaktadır.

Dini ritüellerde ve manevi ifade alanlarında ise farklı bir örüntü göze çarpmaktadır. Kültürel ve dini etkinliklerin ana dilde yürütülmesi bireylerde ana dile yönelik duygusal bağı güçlendirerek dil kaybını önlemektedir (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53). Bu bağlamda dua dili iki kuşak arasında benzer kalmıştır: İkinci kuşakta katılımcıların %91,6'sı tamamen Türkçe dua ettiğini, %2,4'ü Almanca, %6,0'sı ise iki dili kullandığını belirtmiştir. Üçüncü kuşakta oranlar %89,8 Türkçe, %2,0 Almanca, %8,3 iki dillilik şeklindedir. Fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,376$). Dolayısıyla bu sonuç, duygusal ve manevi boyutta Türkçenin kuşaklar boyunca hâlâ ortak bir aidiyet ve kültürel süreklilik aracı olarak muhafaza edildiğini göstermektedir.

Akrabalarla iletişimde kullanılan dilde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,001$). İkinci kuşakta katılımcıların %77,3'ü tamamen Türkçe, %0,7'si Almanca, %22,0'si iki dili kullandığını ifade etmiştir. Üçüncü kuşakta tamamen Türkçe oranı %65,9'a düşerken, Almanca %1,2'ye, iki dillilik oranı %32,9'a yükselmiştir. Bulgular, akraba ilişkilerinde Almanca ve iki dili birlikte kullanmanın arttığını ve kuşaklar arasında dil geçişliliğinin yaygınlaştığını göstermektedir.

Türk komşularla kurulan iletişimde iki kuşak arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,325$). İkinci kuşakta %63,7 tamamen Türkçe, %2,1 Almanca ve %34,1 iki dillilik oranı görülürken, üçüncü kuşakta Türkçe oranı %67,5, Almanca %2,8,

iki dillilik %29,7 düzeyindedir. Bulgular, etnik komşuluk ilişkilerinde Türkçenin hâlâ baskın bir ortak dil olarak korunduğunu göstermektedir.

Türk arkadaşlarla iletişim dilinde önemli bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,001$). İkinci kuşakta %36,3 oranında tamamen Türkçe, %3,3 Almanca ve %60,4 iki dili kullandıklarını belirten katılımcıların aksine, üçüncü kuşakta tamamen Türkçe oranı %21,7'ye gerilemiş, Almanca %8,5'e ve iki dillilik %69,9'a yükselmiştir. Bulgular, kuşaklar ilerledikçe Türk arkadaş çevresinde iki dilliliğin baskın hale geldiğini, Türkçenin tek başına kullanımının önemli ölçüde gerilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu durum, sosyal çevre etkileşimlerinde Almancanın daha güçlü bir referans dili haline geldiğini ve arkadaşlık ilişkilerinde hibrit dil pratiklerinin normalleştiğini göstermektedir. Özellikle üçüncü kuşakta Almanca oranının iki kattan fazla artması (%3,3'ten %8,5'e) ve iki dillilik oranının %70'e yaklaşması, kimlik inşasında Almancanın içselleştirildiğine işaret etmektedir.

Son olarak, Türklerin bir araya geldiği misafirlik ortamlarında dil tercihleri incelendiğinde kuşaklar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p = 0,570$). İkinci kuşakta %58,5 yalnızca Türkçe, %1,0 Almanca ve %40,6 iki dillilik oranı görülürken, üçüncü kuşakta Türkçe oranı %61,4, Almanca %0,6, iki dillilik %38,0 düzeyindedir. Bu durum, kolektif kültürel ortamlarda Türkçenin kuşak farkına rağmen istikrarlı biçimde korunduğunu göstermektedir.

Tablo 18: Doğum Yerine Göre Türkiye'ye Geri Dönme İsteğine Yönelik Ki-Kare Analizi

Doğum Yeri		Türkiye'ye Geri Dönme İsteği			
		Evet	Hayır	Kararsızım	Toplam
Türkiye	Frekans	139	73	110	322
	% Satır	% 47,3	% 30,9	% 27,7	%34,7
Almanya	Frekans	155	163	287	605
	% Satır	% 52,7	% 69,1	% 72,3	%65,3

Toplam	Frekans	294	236	397	927
	% Satır	% 100	% 100	% 100	100%

χ^2 : 30.559; sd: 2; p: 0.001

Tablo 18'e göre veriler, katılımcıların doğum yerinin Türkiye'ye geri dönme eğilimleri üzerinde dikkat çekici bir farklılaşmaya işaret etmektedir. "Evet" cevabını veren toplam 294 katılımcının %52,7'si Almanya doğumlu, %47,3'ü ise Türkiye doğumludur. Bu durum, Almanya'da doğmuş bireylerin kayda değer bir kısmının geri dönme arzusu taşıdığını göstermektedir. Öte yandan "hayır" yanıtı veren 236 kişinin önemli çoğunluğu (%69,1) Almanya doğumlu olup, bu grupta Türkiye doğumluların oranı %30,9'dur. En çarpıcı fark "kararsızım" cevabında gözlenmektedir; toplam 397 kararsız katılımcının %72,3'ü Almanya'da doğmuş, yalnızca %27,7'si Türkiye doğumludur.

Bulgular, doğum yerinin Türkiye ile kültürel aidiyetin ve geri dönme motivasyonunun şekillenmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Almanya doğumlu katılımcılarda geri dönme eğilimi belirli bir düzeyde bulunmakla beraber, kararsızlık ve dönmek istememe eğiliminin daha yaygın olduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum, kuşakların yaşadığı toplumsal uyum ve kimlik inşası süreçlerinin doğum yeriyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Almanya'da doğan bireyler, doğdukları ülkeye aidiyet ve kökenlerinden kopmama arasında bir gerilim yaşarken, Türkiye doğumlularda ise görece daha yüksek bir oranda kararsızlık ve dönmeme eğiliminin görüldüğü dikkat çekmektedir. Bulgular Türkiye'de doğmuş bireylerin geri dönme arzusunun, Almanya doğumlulara kıyasla daha düşük seviyede seyrettiğini ve Almanya'da kalma isteğinin bu grupta da güçlü biçimde var olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 19: Göçü Başlatan Kuşağa Göre Türkiye'ye Geri Dönme İsteğine Yönelik Ki-Kare Analizi

		Türkiye'ye Geri Dönme İsteği			
Göçü Başlatan Kuşak		Evet	Hayır	Kararsızım	Toplam
Anne/Baba 2. Kuşak	Frekans	157	102	160	419
	% Satır	%37,5	%24,3	%38,2	%100
Büyükanne/ Büyükbaba 3. Kuşak	Frekans	137	134	237	508
	% Satır	%27	%26,4	%46,7	100%
Toplam	Frekans	294	236	397	927
	% Satır	%31,7	% 25,5	%42,8	% 100

χ^2 : 12.202; sd: 2; p: 0.002

Tablo 19'a göre, göçün hangi kuşak tarafından başlatıldığıнын bireylerin Türkiye'ye geri dönme eğilimlerini etkilediği görülmektedir. Anne-baba kuşağı tarafından başlatılan göç deneyimine sahip ikinci kuşak bireylerde geri dönme isteği görece daha yüksektir (%37,5). Bu durum, ikinci kuşağın göç sürecine doğrudan tanıklık etmiş ebeveynlerle büyümesinden kaynaklı olarak Türkiye'ye yönelik duygusal ve kültürel bağlarını daha güçlü hissetmeleriyle açıklanabilmektedir. Buna karşılık, göçü büyükanne-büyükbaba kuşağının başlattığı üçüncü kuşakta geri dönme isteği azalmış (%27), kararsızlık oranı ise dikkat çekici biçimde yükselmiştir (%46,7). Bulgular, üçüncü kuşakta aidiyet duygularının hem Türkiye hem de yaşanılan ülke arasında bölündüğünü ve kimlik inşasının daha belirsiz bir görünüm sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla göçün kuşaklararası aktarımı, kültürel aidiyet ve geleceğe ilişkin planlarda da belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda göçün ikinci kuşağın Türkiye'ye dönüş fikrini daha canlı tuttuğu, üçüncü kuşağın ise entegrasyon ve kimlik çeşitlenmesiyle birlikte geri dönüş arzusunun zayıfladığı anlaşılmaktadır.

6.1.3. Yaşanan Şehre Göre İki Dillilik ve Dil Kullanım Örüntüleri

Tablo 20: Yaşanan Şehre Göre Katılımcıların Dil Yeterliliğine Yönelik Ki-Kare Analizi

Hangi dili daha iyi bildiğinizi düşünüyorsunuz?					
Yaşadığınız şehir		Türkçe	Almanca	Her ikisi de	Toplam
Hamburg	Frekans	105	215	188	508
	% satır	% 20,7	% 42,3	% 37	% 100
Köln	Frekans	99	134	186	419
	% satır	% 23,6	% 32	%44,4	% 100
Toplam	Frekans	204	349	374	927
	% satır	% 22	% 37,6	% 40,3	% 100

χ^2 : 10.539; sd: 2; p: 0.005

Tablo 20’de katılımcıların en iyi bildikleri dilin yaşadıkları yere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Hamburg’da katılımcıların %42,3’ü (215 kişi) Almancayı daha iyi bildiğini ifade ederken Köln’de bu oran %32’dir (134 kişi). Köln’de “Her iki dili de iyi biliyorum” diyenlerin oranı ise %44,4 (186 kişi) ile en yüksektir. Türkçeyi daha iyi bildiğini belirtenlerin oranı iki şehirde de benzerdir (Hamburg %20,7; Köln %23,6). Sonuçlar, Köln’de iki dilliliğin daha güçlü biçimde korunduğunu, Hamburg’da Almancanın daha baskın halde kullanıldığını göstermektedir.

Tablo 21: Yaşanan Şehre Göre Katılımcıların Okullarda Türkçe Dersi Alma Durumuna Yönelik Ki-Kare Analizi

Almanya’daki okulunuzda Türkçe dersi aldınız mı?				
Yaşadığınız şehir		Evet	Hayır	Toplam
Hamburg	Frekans	254	254	508
	% satır	% 50	% 50	% 100
Köln	Frekans	234	185	419
	% satır	% 55,8	% 44,2	% 100
Toplam	Frekans	488	439	927
	% satır	% 52,6	% 47,4	% 100

χ^2 : 3.149; sd: 1; p: 0.076

Tablo 21, Hamburg ve Köln’de yaşayan katılımcıların Almanya’daki okullarında Türkçe dersi alma durumlarını karşılaştırmakta ve şehirler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymaktadır. Verilere göre Hamburg’da katılımcıların yarısı (%50) okullarında Türkçe dersi aldığını belirtirken, Köln’de bu oran %55,8’e yükselmektedir. İlk bakışta bu oranlar görece yüksek gibi görünse de aslında her iki şehirde de Türkçe dersi alma düzeyi ortalama seviyede kalmakta, katılımcıların yaklaşık yarısının okul ortamında Türkçe dersinden yararlanmadığı görülmektedir. Bu durum, ana dilinin eğitim sistemi içinde sınırlı bir kapsama sahip olduğunu göstermektedir.

Ki-kare testi sonucunda ($\chi^2=3,149$; $p:0,076$) şehirler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, Köln’de oran görece daha yüksek olsa da bu fark güçlü bir ilişki ortaya koymamaktadır.

İlgili bulgular, yaklaşık her iki öğrenciden birinin Türkçe dersi almış olduğunu ve ailelerin belli bir düzeyde talepkâr olduğunu göstermekle birlikte, iki dilliliğin okul temelli olarak yaygın biçimde teşvik edilmediğini ya da teşvik edilse bile tercih edilmediğini ortaya koymaktadır. Nitekim Almanya’da ana dili dersleri eyaletlere göre farklı uygulamalara sahip olsa da Hamburg ve Köln’de resmi olarak Türkçe derslerinin olduğu bilinmektedir. Örneğin; Hamburg eyaletinde ana dili eğitimi dört farklı modelde sunulmaktadır. HSU Tip A kapsamında, ilkokuldan lise son sınıfa kadar haftada 3 saat Türkçe dersleri ek ders olarak verilmektedir ve öğrencilerin başarıları belirli çerçeve planlara göre değerlendirilerek karneye not olarak yansıtılmaktadır. HSU Tip B modelinde ise Türkçe, ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak zorunlu seçmeli ders şeklinde alınabilmekte ve ders süresi diğer yabancı dillerle eşit olmaktadır. HSU Tip D uygulamasında ise üniversite seviyesinde, Almanca ve Matematik dışında bir dil ana dal olarak seçilmekte ve Türkçe de bu kapsamda ana branş dersi olarak tercih edilebilmektedir (Hamburg.de, 2021, s.7). Bunun yanında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla Hamburg Eğitim Ataşeliği bünyesinde yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri de bulunmaktadır. Bu dersler, genellikle eski “misafir işçi kabul eden ülkelerde” olduğu gibi, normal ders saatlerinin dışında verilmekte ve öğretmenler Türkiye’den

gönderilmektedir. Ders içerikleri Türk müfredatına dayanmakta olup, öğretmenlerin nitelikleri ve ders programları derslerin yapıldığı okulun veya okul idaresinin sorumluluk alanına girmemekte ve bu dersler not olarak karneye yansımamaktadır (Hamburg.de, 2021, s. 34). Bununla birlikte, camiilerde ve camii derneklerinde, kültür merkezlerinde ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarında da Türkçe dersleri düzenlenmektedir. Bu kurumlar, ailelerin çocuklarına ana dilini yaşatmak ve kültürel bağlarını güçlendirmek amacıyla farklı düzeylerde dil ve kültür kursları sunmaktadır. Ayrıca bu ortamlarda akademik anlamda Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmesi bile, sosyalleşme alanı olarak kurum ve kuruluşların kullanılması ve gündelik iletişimin Türkçe gerçekleşmesi, özellikle okul çağındaki çocuklar ve gençler için Türkçenin gelişimi açısından önemli katkılar sağlamaktadır.

Kuzey Ren-Vestfalya’da ise Türkçe dersleri, Eyalet Eğitim Bakanlığının yetki ve sorumluluğunda yürütülmekte, öğretmenler tamamen yerel makamlarca atanmakta, Hamburg’dan farklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim ataşelikleri bünyesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleri sunulmamaktadır. Türkçe öğretimi ana dili dersi veya yabancı dil dersi olarak verilmekte ve gerektiğinde seçmeli derslerin yerine de tercih edilebilmektedir. Yönetmelik uyarınca, ilkokullarda (1-4. sınıflar) en az 15 velinin, ortaöğretimin ilk kademesinde (5-10. sınıflar) ise en az 18 velinin yazılı talebi üzerine ders açılabilmektedir. 16 Mart 2016 tarihli genelgede belirtildiği üzere, ortaöğretimin her iki kademesinde de Türkçe dersi, ikinci ya da üçüncü yabancı dilin yerine veya seçmeli ders olarak seçilebilmektedir. Ayrıca 6. sınıftan sonra Türkçe, ikinci yabancı dil; 8. sınıftan itibaren ise üçüncü yabancı dil alternatifi olarak alınabilmekte, Abitur düzeyindeki sınıflarda da hem Türk hem Türk kökenli olmayan öğrenciler tarafından seçilebilecek yabancı diller arasına dahil edilmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Köln Eğitim Ataşeliği, 2025). Bununla birlikte Köln’de de camiiler ve camii dernekleri, çeşitli sivil toplum kuruluşları ve dernekler aracılığıyla farklı düzeylerde Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu ortamlarda verilen dersler, çocukların ve gençlerin Türkçeyi geliştirmesine katkıda bulunmakta, aynı zamanda kültürel kimliğin korunmasına yönelik önemli bir işlev görmektedir.

Buna rağmen katılım oranlarının %50 civarında kalması, bu derslere ilginin sınırlı düzeyde gerçekleştiğini ve potansiyel katılımın düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Türkçe'nin korunmasında resmi eğitim programlarının tek başına yeterli olmadığını; ailelerin tutumları, göçmen topluluklarının örgütlülüğü ve gündelik yaşam pratiklerinin de belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 22: Yaşanan Şehre Göre Türkiye'ye Bağlı Kurumlardan Türkçe Dersi Alma Durumuna Yönelik Ki-Kare Analizi

Almanya'da Türkiye'ye bağlı resmi bir kuruluştan Türkçe dersi aldınız mı? (Maarif Vakfı, YTB...)				
Yaşadığınız yer		Evet	Hayır	Toplam
Hamburg	Frekans	92	416	508
	% satır	% 18,1	% 81,9	% 100
Köln	Frekans	41	378	419
	% satır	% 9,8	% 90,2	% 100
Toplam	Frekans	133	794	927
	% satır	% 14,3	% 85,7	% 100

χ^2 : 12,950; sd: 1; **p: 0.001**

Tablo 22, katılımcıların Türkiye'ye bağlı resmî kurumlardan (Maarif Vakfı, YTB gibi) Türkçe dersi alma oranlarının yaşadıkları şehre göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Hamburg'da katılımcıların %18,1'i (92 kişi) bu kurumlar aracılığıyla Türkçe dersi aldığını belirtirken, Köln'de bu oran %9,8 (41 kişi) olarak kalmıştır. Anlaşıldığı üzere Hamburg'da Türkçe derslerine katılım oranı Köln'e kıyasla yaklaşık iki kat daha fazladır. Hamburg'da yaşayan Türk topluluğunun, kültürel kimliğini koruma eğiliminin daha belirgin olduğu ve ailelerin çocuklarının Türkçeyi kurumsal destekle öğrenmesini daha çok teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

Ancak bu durum, Köln'de Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların aktif biçimde faaliyet göstermesine rağmen, resmî kurumlardan Türkçe dersi alma oranlarının düşük kalmasıyla dikkat çekicidir. Bu fark, Köln'deki Türk toplumunun Türkçeyi daha çok aile içi iletişim yoluyla aktarmayı tercih etmesi,

kurumsal derslere daha az ihtiyaç duyması veya bu kurumların sunduğu imkânların yeterince tanıtılmamasıyla açıklanabilir. Öte yandan Hamburg'daki Türk topluluğunun, çocuklarının Türkçe öğrenimini daha kurumsal yollarla desteklemeye daha yatkın olduğu ve yerel topluluk örgütlenmesinin bu yönde daha etkili çalıştığı anlaşılmaktadır.

Görülen farklılığın bir diğer açıklaması ise Yunus Emre Enstitüsü (kuruluş yılı: 2007), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (kuruluş yılı: 2010) ve Maarif Vakfı'nın (kuruluş yılı: 2016) görece yeni kurumlar olması ve Almanya'daki faaliyetlerinin zamana yayılarak gelişmesidir. Özellikle Maarif Vakfı'nın ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın bazı şehirlerde yerel STK'larla kurduğu güçlü iş birlikleri, Hamburg gibi yerleşimlerde Türkçe derslerinin daha ulaşılabilir hale gelmesini sağladığı, buna karşılık Köln'de kurumlar aktif olsa da geleneksel yapılar ve köklü Türk topluluğunun alternatif dil aktarım yollarını tercih etmesi bu oranları görece düşük kıldığı tamin edilmektedir.

Tablo 23: Türkiye'ye Bağlı Resmî Kurumlardan Alınan Türkçe Dersi

Türkiye'ye Bağlı Resmî Kurum ve STK'lardan Alınan Türkçe Dersi	Frekans	Yüzde (%)
Camii	372	%68,2
Kültür Merkezi	52	%9,5
Dernek	45	%8,2
Okul	72	%13,2
Diğer	5	%0,9
Toplam İşaretleme	546	%100

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların Türkiye'ye bağlı sivil toplum kuruluşlarından aldıkları Türkçe derslerine ilişkin tercihlerinin belirgin bir şekilde camii merkezli yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %68.132'si Türkçe derslerini camiide aldığını belirtirken, bunu sırasıyla okul (%13,2), kültür merkezi (%9,5) ve dernek (%8,2) izlemiştir. Diğer seçenek ise oldukça sınırlı bir oranla (%0,9) temsil edilmektedir. Bu sonuçlar, özellikle camiilerin diaspora bağlamında yalnızca dini

ibadet alanı olarak kullanılmadığını, toplumsal dayanışmanın, kimlik inşasının ve dil aktarımının merkezi bir mekânı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Ayrıca burada dikkat edilmesi gereken nokta, katılımcılara birden fazla işaretleme yapma imkânı tanınmasıdır. Dolayısıyla toplam işaretleme sayısı (n=546), katılımcı sayısını ifade etmemektedir. Bu durum, bireylerin Türkçe dil öğrenimi sürecinde tek bir kuruma bağlı kalmadığını, aksine birden fazla kaynaktan destek aldığını da göstermektedir. Nitekim okul, kültür merkezi, dernek ve camii gibi kurumların bir arada işaretlenmesi, ailelerin çocuklarının dil gelişimini farklı sosyal alanlarda pekiştirme eğilimini işaret etmektedir.

Tablo 24: Yaşanan Şehre Göre Üst Kuşak ile Kurulan İletişim Diline Yönelik
Ki-Kare Analizi

	Hamburg					Köln						
	Türkçe	Almanca	İkisini de aynı derecede	Çoğunlukla Türkçe	Çoğunlukla Almanca	Türkçe	Almanca	İkisini de aynı derecede	Çoğunlukla Türkçe	Çoğunlukla Almanca	Ki-Kare (X ²)	p
Anneye kurulan iletişim dili	365 %71,9	15 %3	65 %12,8	48 %9,4	15 %3	323 %77,1	4 %1	55 %13,1	28 %6,7	9 %2,1	8,058	0.089
Anneye yönelik sevgi dili	421 %83	16 %3,2	34 %6,7	31 %6,1	5 %1	371 %88,544	2 %0,5	22 %5,3	21 %5	3 %0,7	10.774	<0.029

Bab ayla kur ulan iletiş im dili	353 % 69,5	15 %3	71 %14	51 %10	18 %3,5	316 % 75,4	4 %1	52 %12, 4	36 %8,6	11 %2,6	7.1 47	0.1 28
Bab aya yön elik sevg i dili	401 % 79,4	15 %3	42 %8,3	40 %7,9	7 %1,4	360 %8 6,5	2 %0,5	26 %6,3	22 %5,3	6 %1,4	12. 736	< 0.0 13

Tüm Ki-Kare testlerinde serbestlik derecesi (sd) = 4'dür.

Tablo 24'e göre anneye kurulan iletişim dilinde Hamburg ve Köln arasında belirgin bir farklılaşma eğilimi gözlenmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır (p:0,089). Hamburg'da katılımcıların %71,9'u anneleriyle yalnızca Türkçe konuştuklarını ifade ederken, %3'ü Almanca, %12,8'i her iki dili eşit derecede kullandığını belirtmiştir. Köln'de yalnızca Türkçe kullanım oranı %77,1, Almanca oranı %1, iki dili de kullanma oranı ise %13,1 olarak belirtilmiştir. Bulgular, her iki şehirde de annelerle iletişimde Türkçenin çok yüksek oranda korunmaya devam ettiğini göstermektedir.

Anneye yönelik sevgi dilinde şehirler arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p:0,029). Hamburg'da katılımcıların %83'ü tamamen Türkçe ifade biçimlerini tercih ettiğini bildirirken, %3,2'si Almanca, %6,7'si her iki dili eşit derecede kullandığını belirtmiştir. Köln'de yalnızca Türkçe oranı %88,5'e yükselirken, Almanca oranı %0,5, iki dili de kullanma oranı ise %5,3 olarak ifade edilmiştir. Bulgular duygusal ifade alanlarında Türkçenin ortak bir kimlik dili ve aidiyet sembolü olmaya devam ettiğini, Almanca kullanımının ise sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır.

Babayla kurulan iletişim dili bakımından şehirler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p:0,128). Hamburg'da katılımcıların %69,5'i yalnızca Türkçe

konuştuklarını ifade etmiş, %3'ü Almanca, %14'ü ise iki dili eşit derecede kullandığını belirtmiştir. Köln'de yalnızca Türkçe kullanma oranı %75,4, Almanca oranı %1'i iki dili de kullanma oranı %12,4 olarak ifade edilmiştir. Bulgular, babayla iletişimde de Türkçenin güçlü şekilde korunmaya devam ettiğini, iki dilliliğin Hamburg'da Köln'e göre daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Babaya yönelik sevgi dili kullanımında ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p:0,013). Hamburg'da katılımcıların %79,4'ü babalarına sevgilerini yalnızca Türkçe ile gösterdiklerini ifade ederken, Köln'de bu oran %86,5'tir. Almanca kullanım oranları Hamburg'da %3, Köln'de %0,5'tir. İki dili eşit derecede kullandığını belirten katılımcı oranı Hamburg'da %8,3, Köln'de %6,3'tür. Bulgular duygusal aktarım pratiklerinde Türkçenin baskınlığının iki şehirde de sürdüğünü ancak Köln'de daha da güçlendiğini, Hamburg'da ise iki dilliliğin duygusal ifade düzeyinde Köln'e göre daha fazla belirginleştiğini ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla bulgular, anne ve babayla kurulan hem iletişim hem sevgi dilinde Türkçenin çok yüksek oranda korunduğunu, Almanca kullanımının ise çoğunlukla sembolik düzeyde kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte Hamburg'da iki dilliliğin oranlarının görece daha yüksek olması, bu şehrin daha yoğun çokkültürlü ilişkiler ve entegrasyon pratiklerine zemin hazırladığını da göstermektedir.

Tablo 25: Yaşanan Şehre Göre Kuşak İçi İle Kurulan İletişim Diline Yönelik Ki-Kare Analizi

	Hamburg					Köln						
	Türkçe	Almanca	İkisi de aynı derecede	Çoğunlukla Türkçe	Çoğunlukla Almanca	Türkçe	Almanca	İkisi de aynı derecede	Çoğunlukla Türkçe	Çoğunlukla Almanca	Ki-Kare (X ²)	p
Kardeşle kuru	104 %22,8	55 %12,1	180 %39,5	26 %5,7	91 %20	106 %26,6	33 %8,3	154 %38,6	31 %7,8	75 %18,8	5.749	0.219

lan iletiş im dili												
Kar deşe yöne lik sevg i dili	142 % 31,4	42 %9,3	168 %37, 2	49 %10,8	51 %11,3	174 % 43,9	24 %6,1	130 %32, 8	40 %10,1	28 %7,1	16. 977	< 0.0 02
Eşle kuru lan iletiş im dili	131 %4 2,7	26 %8,5	89 %29	41 %13,4	20 %6,5	134 %4 8,7	14 %5,1	63 %22, 9	57 %20,7	7 %2,5	15. 239	< 0.0 04
Eşe yöne lik sevg i dili	178 %5 7,8	28 %9,1	69 %22, 4	25 %8,1	8 %2,6	187 % 68	14 %5,1	39 %14, 2	32 %11,6	3 %1,1	14. 533	< 0.0 06

Tüm Ki-Kare testlerinde serbestlik derecesi (sd) = 4'dür.

Tablo 25'e göre Hamburg ve Köln'de yaşayan katılımcıların kardeş ve eşleriyle kurdukları iletişim dili ile duygusal ifade biçimlerine ilişkin önemli farklılıklar gözlenmektedir. Kardeşle kurulan iletişim dilinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamış (p:0,219) olsa da dil tercih dağılımları iki şehir arasında dikkate değer çeşitlilikler barındırmaktadır. Hamburg'da kardeşleriyle tamamen Türkçe konuştuğunu ifade eden katılımcı oranı %22,8 iken, Köln'de bu oran %26,6'dır. Öte yandan, her iki dili aynı derecede kullananların oranı Hamburg'da %39,5, Köln'de ise %38,6 olarak benzer bir seviyede seyretmektedir. Çoğunlukla Almanca tercih edenlerin oranı Hamburg'da %20'ye yaklaşırken, Köln'de %18,8'dir. Bulgular,

kardeşlerle iletişimde iki dillilik pratiklerinin her iki şehirde de yaygınlaştığını, tam Türkçe kullanımının ise görece daha sınırlı kaldığını göstermektedir.

Kardeşe yönelik sevgi dili kullanımında ise şehirler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır (p:0,002). Hamburg'da katılımcıların %31,4'ü tamamen Türkçe sevgi dili kullandığını, %37,2'si her iki dili eşit derecede tercih ettiğini belirtmiştir. Köln'de ise tamamen Türkçe ifade oranı %43,9'a yükselirken, iki dillilik oranı %32,8'e düşmektedir. Ayrıca Köln'de tamamen Almanca sevgi dili kullananların oranı %6,1 düzeyindeyken, Hamburg'da %9,3'e yükselmektedir. Bu farklılık, şehirleşme düzeyi, sosyal çevre yapısı ve kuşak içi iletişim kültürünün dil kullanımındaki tercihlere etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca Köln'de kardeşler arası bağların daha geleneksel Türkçe ifade biçimleriyle sürdürüldüğü, Hamburg'da ise iki dillilik ve Almanca kullanımının daha normalleştiği anlaşılmaktadır.

Eşle kurulan iletişim dilinde de iki şehir arasında anlamlı fark kaydedilmiştir (p:0,004). Hamburg'da katılımcıların %42,7'si yalnızca Türkçe iletişim kurduklarını belirtirken, Köln'de bu oran %48,7'ye çıkmaktadır. Çoğunlukla Almanca konuştuğunu ifade edenlerin oranı Hamburg'da %6,5, Köln'de ise %2,5 ile daha düşük bir seviyededir. Bu fark, evlilik ilişkisinde Almanca kullanımının özellikle Hamburg'da daha yaygınlaştığını göstermektedir. Ayrıca iki dili eşit derecede kullananların oranı Hamburg'da %29 iken Köln'de %22,9'dur. Bu bulgular, eş seçiminin, yaşam alanının kültürel dokusu ve sosyal ağ özelliklerinin ev içi dil tercihlerini önemli ölçüde şekillendirdiğine işaret etmektedir.

Eşe yönelik sevgi dili kullanımında da benzer bir eğilim gözlenmekte ve şehirler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır (p:0,006). Hamburg'da tamamen Türkçe sevgi dili kullanımı %57,8 oranındayken, Köln'de bu oran %68,0'dir. Çoğunlukla Almanca sevgi dili kullandığını belirten katılımcı oranı Hamburg'da %2,6 iken, Köln'de %1,1'dir. Her iki dili eşit derecede kullananların oranı Hamburg'da

%22,4, Köln’de %14,2 düzeyindedir. Bulgular, duygusal ifadelerde Almancanın Hamburg’da görece daha güçlü bir ifade aracı hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 26: Yaşanan Şehre Göre Alt Kuşak İle Kurulan İletişim Diline Yönelik Ki-Kare Analizi

	Hamburg					Köln						
	Türkçe	Almanca	İkisini de aynı derecede	Çoğunlukla Türkçe	Çoğunlukla Almanca	Türkçe	Almanca	İkisini de aynı derecede	Çoğunlukla Türkçe	Çoğunlukla Almanca	Ki-Kare (X ²)	p
Çocukla kurulan iletişim dili	74 %24,8	20 %6,7	113 %37,9	41 %13,8	50 %16,8	61 %22,6	17 %6,3	98 %36,3	51 %18,9	43 %15,9	2.802	0.592
Çocuğa yönelik sevgi dili	117 %39,1	14 %4,7	112 %37,5	34 %11,4	22 %7,4	145 %53,7	10 %3,7	66 %24,4	35 %13	14 %5,2	15.902	<0.003
Torunla kurulan iletişim dili	36 %41,4	9 %10,3	20 %23	6 %6,9	16 %18,4	41 %48,2	2 %2,4	17 %20	17 %20	8 %9,4	12.928	<0.0012
Toruna yönelik	45 %51,7	8 %9,2	20 %23	7 %8	7 %8	56 %66,7	3 %3,6	10 %11,9	12 %14,3	3 %3,6	9.670	<0.0046

sevgi dili												
------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tüm Ki-Kare testlerinde serbestlik derecesi (sd) = 4'dür.

Tablo 26'ya göre Hamburg ve Köln'de yaşayan katılımcıların çocuk ve torunlarıyla iletişimlerinde tercih ettikleri dil pratiklerinin mekânsal bağlamda belirgin biçimde farklılaştığı gözlenmektedir. Çocukla kurulan iletişim dilinde iki şehir arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,592$). Hamburg'da katılımcıların %24,8'i yalnızca Türkçe, %6,7'si Almanca, %37,9'u her iki dili aynı derecede, %13,8'i çoğunlukla Türkçe ve %16,8'i çoğunlukla Almanca kullandığını ifade etmiştir. Köln'de ise yalnızca Türkçe oranı %22,6'ya düşmüş, her iki dili eşit kullananların oranı %36,3 ve yalnızca Almanca kullanım oranı %15,9 olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, genel olarak çocuklarla iletişimde iki dilliliğin baskın bir pratik olarak sürdüğünü, yaşanan kente göre sadece marjinal farklar oluştuğunu göstermektedir.

Öte yandan çocuğa yönelik sevgi dili kullanımında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,003$). Hamburg'da katılımcıların %39,1'i yalnızca Türkçe, %4,7'si Almanca ve %37,5'i her iki dili eşit derecede tercih ettiğini belirtmiştir. Köln'de yalnızca Türkçe sevgi dili oranı belirgin şekilde artarak %53,7'ye çıkmış, Almanca oranı %3,7'ye gerilemiş, iki dili de kullanma oranı %24,4'e düşmüştür. Bu göstergeler, çocuklara duygusal aktarımda Köln'de Türkçenin daha güçlü bir bağ kurma aracı olarak korunduğunu, Hamburg'da ise iki dilliliğin daha yaygın biçimde içselleştirildiğini göstermektedir.

Torunlarla kurulan iletişim dilinde de şehirler arasında anlamlı fark kaydedilmiştir ($p<0,012$). Hamburg'da torunlarıyla yalnızca Türkçe konuştuğunu belirten katılımcı oranı %41,4 düzeyindeyken, Köln'de bu oran %48,2 olarak belirtilmiştir. Buna karşın Hamburg'da her iki dili aynı derecede kullananların oranı %23'e yakinken, Köln'de %20 olarak belirtilmiştir. Almanca kullanım oranları Hamburg'da %10,3, Köln'de ise %2,4 seviyesinde kalmıştır. Bu veriler, Hamburg'da

torunlarla etkileşimde iki dilliliğin ve Almanca tercihlerinin daha belirginleştiğini, Köln’de ise Türkçenin daha korunaklı kaldığını göstermektedir.

Toruna yönelik sevgi dili kullanımında da benzer bir eğilim saptanmıştır ($p<0,046$). Hamburg’da yalnızca Türkçe oranı %51,7 iken, Köln’de %66,7’ye çıkmakta; Almanca kullanım oranı Hamburg’da %9,2, Köln’de ise %3,6’dır. Ayrıca Köln’de torunlara sevgi diliyle yaklaşımda Türkçenin %66,7 gibi yüksek bir oranla baskın kaldığı görülmektedir.

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde, Hamburg’da yaşayan katılımcıların hem çocuk hem torun kuşağıyla iletişimlerinde iki dilliliği daha fazla içselleştirdikleri, Almanca kullanım oranlarının Köln’e göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın Köln’de duygusal iletişimde Türkçenin daha istikrarlı biçimde korunması dikkat çekicidir. Sosyolojik bağlamda bulgular, mekânsal bağlamın aile içi dil aktarım stratejilerine ve kültürel aidiyet pratiklerine belirgin etkide bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 27: Yaşanan Şehre Göre Türkçe Medya ve Kültürel Faaliyetlere Katılım Durumunun Ki-Kare Analizi

	Hamburg		Köln			
Türkçe Medya ve Kültürel Faaliyet	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Ki-Kare (X²)	p
Türkiye merkezli TV kanalı izleme	407 %80,1	101 %19,9	357 % 85,3	62 %14,8	4.097	0.043
Türkçe film izleme	422 %83,1	86 %16,9	366 %87,4	53 %12,6	3.300	0.069
Türkçe dizi izleme	404 %79,5	104 %20,5	348 % 83,1	71 %16,9	1.865	0.172
Türkçe haber izleme	412 %81,1	96 %18,9	362 % 86,4	57 %13,6	4.669	0.031
Türkçe müzik dinleme	480 %94,5	28 %5,5	401 %95,7	18 %4,3	0.720	0.396

Türkçe gazete okuma	259 %51	249 %49	217 %51,8	202 %48,2	0.060	0.807
Türkçe dergi okuma	238 %46,9	270 %53,1	192 %45,8	227 %54,2	0.097	0.755
Türkçe kitap okuma (Son bir yıl)	327 %64,4	181 %35,6	230 %54,9	189 %45,1	8.600	0.003
Türkçe internet sitelerini takip etme	407 %80,1	101 %19,9	368 %87,8	51 %12,2	9.957	0.002
Sosyal medyada (Facebook, Twitter, Instagram vb.) Türkçeyi kullanma	425 %85,9	70 %14,1	356 %86,2	57 %13,8	0.022	0.883
Whatsapp gruplarında Türkçeyi kullanma	468 %93	35 %7	404 %96,9	13 %3,1	6.801	0.009

Tüm Ki-Kare testlerinde serbestlik derecesi (sd) = 1'dir.

Tablo 27'de Hamburg ve Köln'de yaşayan katılımcıların Türkçe medya takip etme ve kültürel faaliyetlere katılım düzeyleri karşılaştırıldığında, bazı maddelerde anlamlı farklılaşmaların olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye merkezli televizyon kanallarını izleme pratiği, şehirler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0,043$). Hamburg'da katılımcıların %80,1'i bu kanalları izlediğini ifade ederken, Köln'de oran %85,2'dir. Bu durum, Köln'de Türkiye ile sembolik bağların medya aracılığıyla daha güçlü biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Türkçe film izleme ($p=0,069$) ve Türkçe dizi izleme ($p=0,172$) oranları ise iki şehir arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Her iki kentte de bu pratikler oldukça yaygındır; Hamburg'da Türkçe film izleme oranı %83,1, Köln'de %87,4; Türkçe dizi izleme oranı Hamburg'da %79,5, Köln'de %83,1'dir. Bulgular, Türkçe popüler kültürün şehirler bağlamında bir sürekliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçe haber izleme oranında anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0,031$). Hamburg'da katılımcıların %81,1'i Türkçe haber programlarını düzenli takip ettiğini ifade ederken, Köln'de oran %86,4'tür. Bulgular, Köln'de politik ve toplumsal gündemle bağlantının medya üzerinden daha yoğun sürdürüldüğünü

göstermektedir. Türkçe müzik dinleme oranı her iki şehirde de çok yüksek olup (%94,5 Hamburg, %95,7 Köln), anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p=0,396$). Türkçe gazete ve dergi okuma oranlarında da şehirler arası belirgin bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların yaklaşık yarısı Türkçe gazete okumakta (%51 Hamburg, %51,8 Köln), %46,9 ile Hamburg, %45,8 ile Köln'deki katılımcılar Türkçe dergi takip etmektedir.

Türkçe kitap okuma pratiği ise şehirler arası önemli bir farklılaşma göstermektedir ($p<0,003$). Hamburg'da son bir yılda Türkçe kitap okuduğunu belirten katılımcı oranı %64,4 iken, Köln'de bu oran %54,9'dur. Bu bulgu, Hamburg'da dil pratiğinin yazılı kültürle daha fazla iç içe geçtiğine işaret etmektedir. Türkçe internet sitelerini takip etme oranları da anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<0,002$). Hamburg'da %80,1 oranında Türkçe internet içeriği takip edilirken, Köln'de bu oran %87,8'dir. Bu durum, dijital medyada Türkçe içerik tüketiminin Köln'de daha güçlü bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal medyada Türkçe kullanma pratiği açısından şehirler arası fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,883$). Katılımcılardan Hamburg'da yaşayanların %85,9'u, Köln'de yaşayanların ise %86,2'si sosyal medyada Türkçeyi kullandığını belirtmişlerdir. Bu, dijital iletişimde Türkçenin ortak bir pratik dil olarak korunduğunu göstermektedir. WhatsApp gruplarında Türkçe kullanma ise şehirler arası anlamlı fark göstermektedir ($p<0,009$). Hamburg'da %93,0, Köln'de ise %96,9 olarak belirtilmiştir. Bu yüksek oranlar, aile ve yakın çevre ilişkilerinde Türkçenin hâkimiyetini sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

Genel olarak bulgular, Türkçenin hem geleneksel hem dijital medya tüketiminde güçlü bir varlık gösterdiğini; Köln'de televizyon, haber ve internet içeriklerinde Türkçeye daha sık yönelim olduğunu, Hamburg'da ise kitap okuma gibi yazılı kültür pratiklerinin daha yaygın olduğunu göstermektedir. Türkçenin farklı medya pratikleriyle sürdürüldüğünü ve şehir bağlamına göre bazı farklılaşmaların

oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Türkçenin günlük yaşamın dijital ve kültürel alanlarında kalıcı bir aidiyet dili olarak işlev gördüğü de anlaşılmaktadır.

Tablo 28: Yaşanan Şehre Göre Dua ederken/ Manevi Bir Dilekte Bulunurken Kullanılan Dilin Ki-Kare Analizi

Dua ederken ya da manevi bir dilekte bulunurken hangi dili kullanıyorsunuz?					
Yaşadığınız şehir		Türkçe	Almanca	Her ikisi de	Toplam
Hamburg	Frekans	447	12	49	508
	% satır	% 87,99	% 2,36	%9,65	% 100
Köln	Frekans	393	8	18	419
	% satır	% 93,8	%1,91	%4,3	% 100
Toplam	Frekans	840	20	67	927
	% satır	% 90,62	% 2,16	% 7,23	% 100

χ^2 : 10.164; sd: 2; **p: 0.006**

Tablo 28, Hamburg ve Köln’de yaşayan katılımcıların dua ederken veya manevi bir dilekte bulunurken tercih ettikleri dili karşılaştırmaktadır. Sonuçlar, şehirler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir ($\chi^2=10.164$; $p<0.006$).

Hamburg’da katılımcıların %87,99’unun dua ederken yalnızca Türkçe kullandığını, %9.646’sının hem Türkçe hem Almancayı aynı derecede kullandığını, %2,36’sının ise yalnızca Almanca kullandığını belirtmiştir. Köln’de ise yalnızca Türkçe kullanımı anlamlı şekilde daha yüksek (%93,8) oranla ifade edilmiş, Almanca kullanım oranı (%1.909) ve iki dili birden kullanma oranı (%4,3) Hamburg’a göre daha düşük bulunmuştur.

Bulgulara göre manevi ve dini alanlar, dil devamlılığının en güçlü korunduğu bağlamlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kuşaklar ve mekansal farklılıklara rağmen dua dilinde Türkçeyi tercih etmektedir. Köln’de yalnızca Türkçe kullanımının oranının Hamburg’a kıyasla belirgin şekilde daha

yüksek olması, bu şehirde kültürel ve dilsel bağlılığın daha güçlü korunduğunu göstermektedir.

Almanca kullanım oranlarının her iki şehirde de çok sınırlı kalması (%1,91- %2,36), dini ritüel ve manevi pratiklerin Türklerin kolektif kimliğinde Türkçeyle özdeşleşmiş alanlar olarak varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla manevi pratiklerde dil tercihi, göçmen topluluklarda entegrasyon süreçlerinden görece daha az etkilenmekte ve toplumsal aidiyetin sürdürücü unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, göçmenlerin dinsel/kültürel kimlikleriyle dilsel kimlikleri arasında güçlü bir bağın devam ettiğini göstermektedir.

6.1.4. Türkçeyi Anlama ve İfade Etme Güçlükleri: Sosyokültürel Boyutlar

Tablo 29: Faktör Analizi

	N	Ortalama (Min.1 - Max.5)	Standart Sapma	Faktör Yükleri	
1. Faktör Türkçeyi Anlamada Zorlanma Faktörü					
Türkçe dizileri/filmleri anlamakta zorlanırım.	927	1.463	0.694	0.995	
Türkçe haberleri anlamakta zorlanırım.	927	1.540	0.741	0.968	
Türkçe konuşmaları anlamakta zorlanırım.	927	1.559	0.758	0.770	
Türkçe gazete/dergi okurken anlamakta zorlanırım.	927	1.743	0.904	0.657	
Türkçe kitap okurken anlamakta zorlanırım.	927	1.765	0.928	0.593	
Kendimi Türkçe konuşarak ifade etmede zorlanırım.	927	1.559	0.966	0.471	
Sosyal medyada Türkçe paylaşım yapmaya çekinirim.	927	1.575	0.929	0.374	
2. Faktör Türkçeyi İfade Etmekte Zorlanma Faktörü					
Bozuk Türkçe konuşacağımı düşünüp konuşmadığım olur.	927	1.908	1.197		0.757
Türkiye’de Türkçe aksanıma gülerler.	927	1.918	1.174		0.707
Türkçe konuşurken yabancı dilde kelimeler kullanırım.	927	2.796	1.487		0.623

Türkçe yazı yazarken zorlanırım.	927	1.946	1.095		0.518
Eigen Value				6.059	1.234
Cronbach's α				0.920	0.759

Hamburg'da ve Köln'de yaşayan Türklerin Türkçeyi anlama ve ifade etme düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçek, "Kesinlikle katılmıyorum" minimum ve "Kesinlikle katılıyorum" maksimum olmak üzere beşli sıralı Likert tipi derecelendirme ile uygulanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler üzerinden gerçekleştirilen keşfedici faktör analizi sonucunda maddeler faktör yüklemesi açısından yeterli düzeyde ayırt edici özellik göstermiş, analiz sonucunda iki ana faktör belirlenmiştir (Tablo 29).

Bununla birlikte her iki faktörün dağılım özellikleri incelenmiştir. Faktör 1'e ilişkin çarpıklık katsayısı (Skewness=1.298) ve basıklık katsayısı (Kurtosis=2.315) değerleri ile Shapiro-Wilk test sonucu ($p<.001$), verilerin normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık Faktör 2'de çarpıklık (0.840) ve basıklık (-0.008) değerleri daha düşük bulunmakla birlikte, Shapiro-Wilk testinde yine istatistiksel olarak anlamlı bir sapma saptanmıştır ($p<.001$). Ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması, Faktör 2'nin dağılımının parametrik analizler için daha elverişli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, Faktör 1 için non-parametrik testler, Faktör 2 için ise parametrik testler tercih edilmiştir.

Analiz sonucunda belirlenen birinci faktör, katılımcıların medya içerikleri, sözlü iletişim ve yazılı materyaller bağlamında Türkçeyi anlama düzeylerini ortaya koyan ifadelerden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan "Türkçe dizileri/filmleri anlamakta zorlanırım", "Türkçe haberleri anlamakta zorlanırım", "Türkçe konuşmaları anlamakta zorlanırım", "Türkçe gazete/dergi okurken anlamakta zorlanırım", "Türkçe kitap okurken anlamakta zorlanırım", "Kendimi Türkçe konuşarak ifade etmede zorlanırım" ve "Sosyal medyada Türkçe paylaşım yapmaya çekinirim." gibi maddelerin ortalamaları 1.463 ile 1.765 arasında değişmekte olup genel eğilimin düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçe anlama becerisini yüksek oranda sürdürdüğünü

göstermektedir. Ayrıca standart sapma değerlerinin 0.694 ile 0.966 arasında yoğunlaşması, yanıtların homojen ve kararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörün Cronbach's Alpha değeri 0.920 olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Faktörün *eigen value* değeri ise 6.059'dur. Türkçe anlama düzeyine dair ifadeler, Hamburg ve Köln'de yaşayan Türk toplumunda kültürel süreklilik ve medyaya erişimin etkisiyle dil hakimiyetinin sürdürüldüğünü ortaya koymakta, ana dilinin kullanımının aile içi ve toplumsal bağlamda önemini desteklemektedir.

İkinci faktör ise katılımcıların Türkçeyi aktif olarak kullanma ve ifade etme becerilerini değerlendirmeye yönelik dört ifadeden oluşmaktadır. "Bozuk Türkçe konuşacağımı düşünüp konuşmadığım olur", "Türkiye'de Türkçe aksanıma gülerler", "Türkçe konuşurken yabancı dilde kelimeler kullanırım" ve "Türkçe yazı yazarken zorlanırım" ifadelerinin ortalamaları 1.908 ile 2.796 arasında değişmektedir. Özellikle "Türkçe konuşurken yabancı dilde kelimeler kullanırım" ifadesinin ortalamasının 2.796 ile diğer maddelerden belirgin biçimde yüksek olması, katılımcıların günlük iletişimlerinde iki dillilik etkisinin davranışsal düzeyde daha görünür hale geldiğine işaret etmektedir. İfade etme düzeyini ölçen bu faktörün Cronbach's Alpha değeri 0.759 olarak tespit edilmiş olup kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. İfade etme becerilerinin anlamaya göre daha yüksek varyans göstermesi, katılımcıların sosyal ortamlarda iki dillilik pratiklerine ve dil melezleşmesine daha fazla maruz kaldığını göstermektedir. Ayrıca, aksan nedeniyle olumsuz yargılara maruz kalma ve Türkçeyi konuşmaktan çekinme davranışları, katılımcıların kimlik algısının ve dilsel güvenin çeşitli biçimlerde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

6.1.5. Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Faktörleri Arasındaki Korelasyon

Araştırmanın faktör analizinden elde edilen Türkçeyi anlama ve ifade etme zorlukları faktörlerinin birbiriyle ilişkisini incelemek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların her iki faktördeki puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Tablo 30’da faktörler arası ilişki düzeyi ve anlamlılık seviyesi sunulmaktadır:

Tablo 30: Türkçe Anlama ve İfade Etme Faktörleri Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayısı

Spearman's Correlations				
	Spearman's rho			p
Faktör 1	-	Faktör 2	0.637 ***	< .001

(*) p < .05, (**) p < .01, (***) p < .001

Tablo 30’daki sonuçlar, Türkçeyi anlama ve ifade etme zorluklarının istatistiksel olarak orta düzeyde güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (rho=0.637, p<.001). Dolayısıyla korelasyon katsayısı, iki beceri alanının önemli ölçüde birlikte hareket ettiğini, bir alandaki güçlüklerin diğerini de etkileme eğiliminde olduğunu ortaya koymakta; bireylerin Türkçeye dair bilişsel ve üretimsel dil becerilerinin karşılıklı olarak birbirini pekiştiren bir yapı oluşturduğunu göstermektedir.

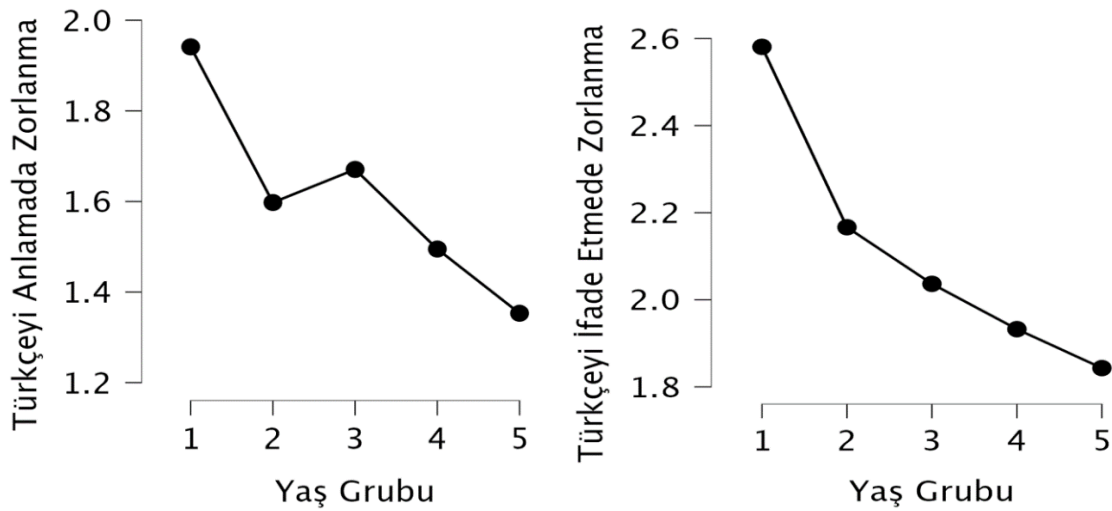
Tablo 31: Yaş Grubu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 18.556; p:<.001				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 17.975 p:<.001		
Yaş Grubu	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn’s Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
18-25	204	1.941	0.703	26-35 yaş***, 36-45 yaş***, 46-55 yaş***, 56+ yaş***	2.581	1.060	26-35 yaş***, 36-45 yaş***, 46-55 yaş***, 56+ yaş***
26-35	234	1.598	0.621	18-25 yaş***, 46-55 yaş*, 56+ yaş***	2.167	0.867	18-25 yaş***, 56+ yaş*
36-45	164	1.671	0.737	18-25 yaş***, 46-55 yaş **, 56+ yaş***	2.037	0.903	18-25 yaş***

46-55	215	1.495	0.595	18-25 yaş ^{***} , 36-45 ^{**} , 56+ yaş [*]	1.933	0.846	18-25 yaş ^{***}
56 yaş ve üzeri	110	1.353	0.681	18-25 yaş ^{***} , 26- 35 ^{***} , 36-45 ^{***} , 46-55 [*]	1.843	0.893	18-25 yaş ^{***} , 26- 35 yaş [*]

(*) $p<0.05$; (**) $p<0.01$; (***) $p<0.001$

Şekil 2: Yaş Grubu İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 31 ve Şekil 2'ye göre katılımcıların yaş gruplarına göre Türkçeyi anlama ve ifade etme güçlüklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmiştir. Türkçeyi anlama becerisine ilişkin Kruskal-Wallis varyans analizi anlamlı çıkmıştır ($H=18.556$; $p<0.001$). En yüksek anlama güçlüğü, 18-25 yaş grubunda kaydedilmiştir (Ort.=1.941, Std.Sp=0.703). Bu grubun anlama düzeyi, özellikle 26-35 (Ort.=1.598, Std.Sp =0.621) ve 36-45 yaş grupları (Ort.=1.671, Std.Sp =0.737) ile yapılan karşılaştırmalarda anlamlı derecede daha yüksektir. En düşük anlama güçlüğü ortalaması ise 56 yaş ve üzeri katılımcılarda saptanmıştır (Ort.=1.353, Std.Sp =0.681). Bu farklılaşma, genç yetişkinlerin Türkçeye dair yeterliliklerinin ileri yaş gruplarına oranla daha zayıf olduğunu ve kuşaklararası dil aktarımında kırılma bir yapı oluştuğunu düşündürmektedir.

Türkçeyi ifade etme becerisi de benzer bir örüntü sergilemiş ve yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermiştir ($F=17.975$; $p<0.001$). En yüksek ifade

güçlüğü, yine 18-25 yaş grubunda ölçülmüş (Ort.=2.581, Std.Sp=1.060) ve Games-Howell Post Hoc testinde tüm yaş gruplarıyla yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örneğin, 26-35 yaş grubunda ifade güçlüğü ortalaması (Ort.=2.167, Std.Sp=0.867), 46-55 yaş grubunda (Ort.=1.933, Std.Sp=0.846), 56 yaş ve üzerinde ise (Ort.=1.843, Std.Sp=0.893) düzeyinde belirlenmiştir. Bu sonuçlar, genç kuşakların Almanca ağırlıklı sosyal ortamlarda dil gelişim süreçlerinin şekillendiğini ve Türkçe ifade pratiklerinin görece daha sınırlı bir biçimde sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

Bulgular, iki dillilik süreçlerinin yaşa bağlı olarak değişkenlik gösterdiği, özellikle genç kuşaklarda Türkçenin fonksiyonel yeterlilik düzeyinde bir gerileme eğilimi taşıdığını göstermektedir. Genç yetişkinlerde hem anlama hem de ifade etme güçlüklerinin yüksek olması, dil kullanımının gündelik yaşamın belirli alanlarıyla sınırlı kaldığını ve aile içi ana dili aktarımının sürekliliğinin zayıfladığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık ileri yaş gruplarında Türkçenin daha akıcı ve fonksiyonel biçimde sürdürüldüğü görülmektedir. Bu durum, kuşaklararası kültürel aktarımın zayıflaması riskini de beraberinde getirmekte, dilin kimlik ve aidiyet inşasındaki taşıyıcı rolünün gelecekte daha fazla aşınabileceğine işaret etmektedir. Ancak çalışmanın örneklemini bağlamında dikkat edilmesi gereken önemli bir husus; ileri yaş katılımcıların bir kısmının çocukluk ve gençlik dönemlerini Türkiye’de geçirmiş olmasıdır. Temel dil gelişimlerini Türkiye’de tamamlayan bu bireyler, genç kuşaklara kıyasla Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerini daha iyi koruyabilmektedir. Dolayısıyla bu durum, elde edilen bulguların yorumlanmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmakta; yaş grupları arasındaki farkların kuşak etkisi dışında göç öncesi dil edinim deneyimleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 32: Mezuniyet Durumu ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi¹⁵

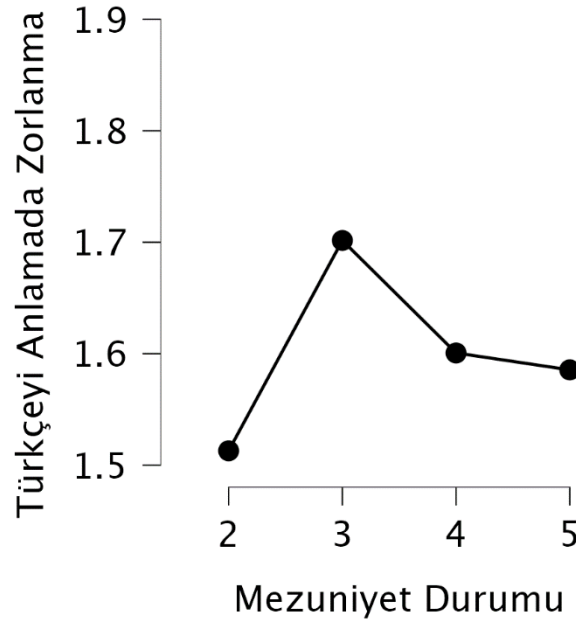
	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 11.493; p:0.009
--	---

¹⁵ İlkokul mezunu katılımcıların sayısı (n=15) diğer gruplara kıyasla çok düşük olduğundan, gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel anlamlılık ve test gücünü sınırlamaması amacıyla analizden çıkarılmıştır.

Mezuniyet Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)
Ortaokul	105	1.513	0.703	Lise***, Üniversite*
Lise	394	1.702	0.716	Ortaokul***
Üniversite	342	1.601	0.607	Ortaokul*
Lisansüstü	71	1.586	0.775	-

(*) $p<0.05$; (**) $p<0.01$; (***) $p<0.001$

Şekil 3: Mezuniyet Durumu İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” faktörü arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 32 ve Şekil 3 incelendiğinde mezuniyet durumuna göre “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” faktörünün ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($H=11.493$; $p<0.009$). Bunun yanında “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörü ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=3.625$; $p=0.013$). Ancak ikili karşılaştırmalarda bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Bulgulara göre, lise mezunu bireylerin (Ort.=1.702, Std. Sp.=0.716), ortaokul mezunlarına kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek anlama güçlüğü yaşadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, üniversite mezunları da (Ort.=1.601, Std. Sp.=0.607) ortaokul mezunlarından anlamlı biçimde daha yüksek güçlük bildirmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcıların ortalama anlama güçlüğü düzeyi (Ort.=1.586, Std.

Sp.=0.775) ise diğer gruplarla kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgular, eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin dil becerileri açısından daha avantajlı bir konumda olmalarının beklendiği geleneksel varsayımların aksine, özellikle lise ve üniversite mezunu gruplarda anlama güçlüğü algısının ortaokul mezunlarına göre daha yüksek seyrettiğine işaret etmektedir. Bu durum, eğitim sürecinde Türkçeye temas sıklığının yanı sıra dilin kullanım bağlamlarının çeşitlenmesi gibi etkenlerin dil yeterliliği üzerinde karmaşık bir etki yarattığını göstermektedir.

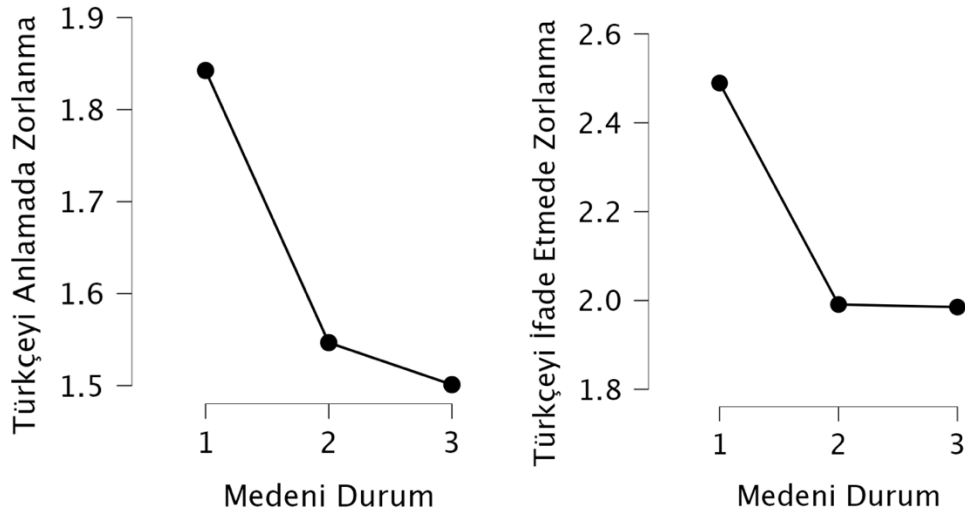
Tablo 33: Medeni Durum ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” Faktörleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi ¹⁶

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 46.070; p:<.001				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 28.667; p:<.001		
Medeni Durum	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
Bekar	282	1.842	0.705	Evli***, Ayrılmış ve Eşi Vefat Etmiş***	2.489	1.005	Evli***, Ayrılmış ve Eşi Vefat Etmiş***
Evli	578	1.547	0.662	Bekar***	1.991	0.881	Bekar***
Ayrılmış ve Eşi Vefat Etmiş	67	1.501	0.642	Bekar***	1.985	0.918	Bekar***

(*) p<0.05; (**) p<0.01; (***) p<0.001

Şekil 4: Medeni Durum ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” Faktörleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizini Gösteren Şekil

¹⁶ Medeni durumu “eşi vefat etmiş” olan katılımcılar (n=6), grup sayısını artırmak ve analizlerde karşılaştırılabilirliği artırmak amacıyla “eşinden ayrılmış” kategorisine dahil edilmiştir.



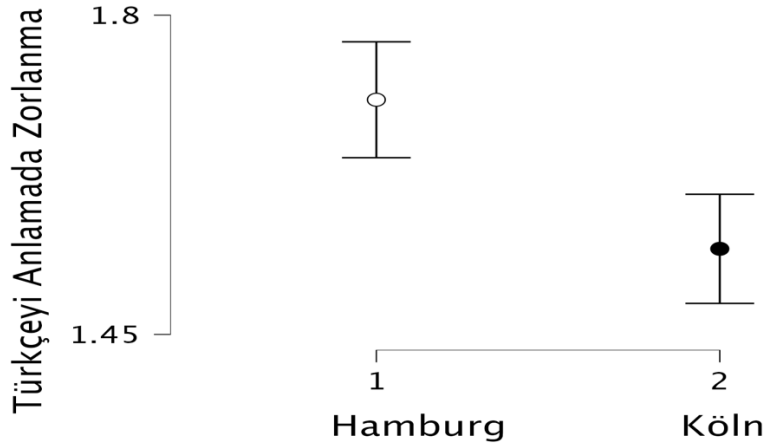
Tablo 33 ve Şekil 4 incelemesi sonucunda, katılımcıların medeni durumlarına göre Türkçeyi anlama ve ifade etme güçlüklerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Türkçeyi anlama becerisine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonucu anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($H=46.070$; $p<.001$). Ortalama değerler incelendiğinde, bekar bireylerin Türkçeyi anlama güçlüğü düzeylerinin (Ort.=1.842, Std. Sp.=0.705) evli (Ort.=1.547, Std. Sp.=0.662) ve ayrılmış/eşi vefat etmiş bireylere (Ort.=1.501, Std. Sp.=0.642) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dunn's Post Hoc testi sonuçları, bekar grubun her iki grupla yaptığı karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılık yarattığını göstermektedir. Bu durum, bekar bireylerin sosyal ağlarında Türkçeyi kullanma pratiklerinin sınırlı kalması veya daha genç yaş gruplarında dil yeterliliği gerilemesinin daha belirgin olmasıyla ilişkili olabilir.

Türkçeyi ifade etme becerisine yönelik ANOVA sonuçları da benzer bir örüntüyü ortaya koymaktadır ($F=28.667$; $p<.001$). Bekar katılımcıların ifade etme güçlüğü ortalaması (Ort.=2.489, Std. Sp.=1.005), evli (Ort.=1.991, Std. Sp.=0.881) ve ayrılmış/eşi vefat etmiş katılımcılara (Ort.=1.985, Std. Sp.=0.918) göre anlamlı derecede yüksektir. Games-Howell Post Hoc testi sonuçları, bekar grubun her iki grupla yaptığı karşılaştırmaların istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, evlilik ve aile kurmanın günlük iletişimde Türkçe kullanımını daha istikrarlı ve sık hale getirdiğini; buna karşın bekar bireylerde toplumsal ilişkilerin daha sınırlı veya Almanca odaklı olmasının ifade becerilerinin görece daha zayıf kalmasına neden olabileceğini göstermektedir.

Tablo 34: Yaşanan Şehre Göre “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” Faktörü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi

	U	Yaşadığınız Yer	Ort. (min.1- max.5)	Std. Sp.	p
Türkçeyi Anlamada Zorlanma	120031	Hamburg	1.707	0.729	< 0,001
		Köln	1.544	0.623	

Şekil 5: Yaşanan Şehir ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” faktörü arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 34 ve Şekil 5'e göre Hamburg'da yaşayan katılımcıların Türkçe anlama düzeyi puan ortalaması 1.707 olarak belirlenmiştir. Bu değer, 1-5 aralığında oldukça düşük bir ortalama olup, katılımcıların çoğunlukla Türkçeyi anlamakta zorluk yaşamadıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Köln'de ise bu ortalama 1.544 olarak bulunmuştur. Köln grubunun ortalamasının Hamburg'a kıyasla daha düşük olması, katılımcıların Türkçeyi anlamada Hamburg'dakilere göre daha rahat olduklarını göstermektedir.

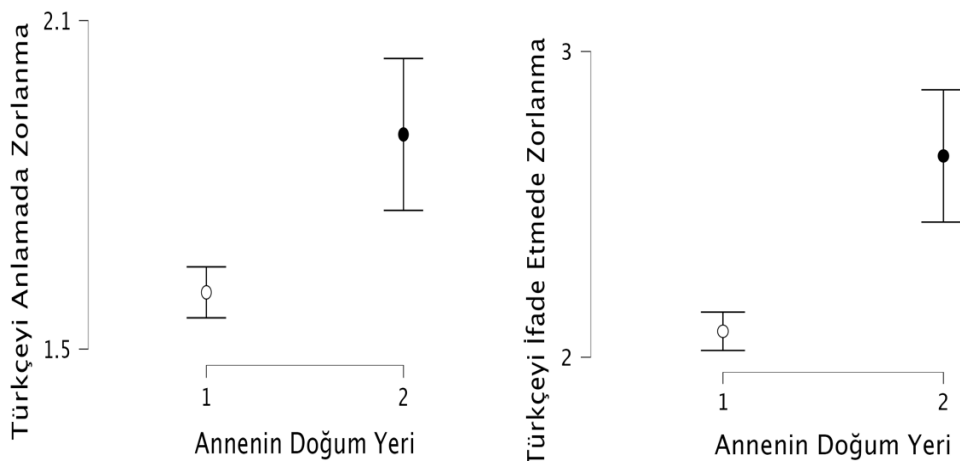
Gruplar arası farkı test etmek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, $U = 120031.000$ bulunmuş ve bu farkın istatistiksel olarak yüksek derecede

anlamli olduğu (p < .001) belirlenmiştir. Bulgu, şehirler arasında anlam düzeyine dair farkın bir grup farklılaşmasını yansıttığını ortaya koymaktadır.

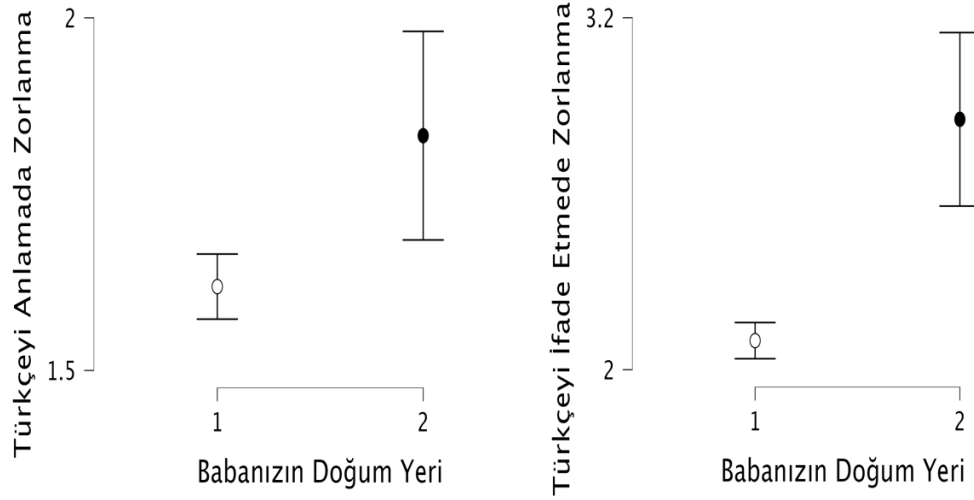
Tablo 35: Annenin ve Babanın Doğum Yeri ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” Faktörleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi

		Annenin Doğum Yeri	Ort. (min.1 max. 5)	Std. Sp.	p
Türkçeyi Anlamada Zorlanma	U: 27400	Türkiye	1.604	0.685	<0,001
		Almanya	1.892	0.663	
Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma	t: -5.528	Türkiye	2.085	0.924	<0,001
		Almanya	2.658	1.033	
		Babanın Doğum Yeri	Ort. (min.1 max. 5)	Std. Sp.	p
Türkçeyi Anlamada Zorlanma	U: 17395.500	Türkiye	1.619	0.694	0.028
		Almanya	1.833	0.537	
Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma	t: -5.702	Türkiye	2.099	0.926	<0,001
		Almanya	2.854	1.074	

şekil 6: Annenin Doğum Yeri İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Şekil 7: Babanın Doğum Yeri İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 35 ve Şekil 6-7'ye göre ebeveynin doğum yeri ile katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Annenin doğum yeri bakımından, Türkiye’de doğmuş annelere sahip katılımcıların Türkçeyi anlamada zorlanma ortalaması 1.604 iken, Almanya’da doğmuş annelere sahip katılımcılarda bu ortalama 1.892’ye yükselmektedir ($p<0.001$). Benzer şekilde, Türkçeyi ifade etmede zorlanma düzeyi Türkiye doğumlu anne grubunda 2.085, Almanya doğumlu anne grubunda ise 2.658 olarak ölçülmüştür ($p<0.001$). Bu farklar istatistiksel olarak yüksek anlamlılık düzeyine işaret etmektedir ve annenin doğum yerinin dil aktarımında belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. İfade edilen bulgular, aile içi iletişim ortamının dil becerilerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Türkiye doğumlu annelerin, gündelik iletişimde Türkçeyi daha yoğun kullanmaları ve kültürel aktarımı daha güçlü şekilde sürdürmeleri, çocuklarının da dil yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bulgular, babanın doğum yerine göre de benzer bir örüntü sunmaktadır. Türkiye’de doğmuş babalara sahip katılımcılarda Türkçeyi anlama güçlüğü ortalaması 1.619 iken, Almanya doğumlu babalara sahip katılımcılarda ortalama 1.833’e yükselmektedir ($p<0.028$). Türkçeyi ifade etmede zorlanma ortalaması ise Türkiye doğumlu baba grubunda 2.099, Almanya doğumlu baba grubunda 2.854’tür

ve bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.001$). Sonuçlar, babanın doğum yerinin de benzer biçimde Türkçenin aktarımına etki ettiğini, özellikle Almanya doğumlu ebeveynlerin aile ortamında Almanca kullanma eğiliminin daha yüksek olması nedeniyle çocuklarda dil becerilerinin görece zayıflayabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla hem annenin hem babanın Almanya doğumlu olması durumunda çocukların Türkçeyi hem anlama hem de ifade etme düzeylerinde daha fazla güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, göçmen ailelerde dil aktarımının sürekliliği için ebeveyn kökeninin ve aile içi dil politikasının kritik önemde olduğunu, ana dili becerilerinin kuşaktan kuşağa aktarımının kültürel kimliğin korunması açısından önemli bir alan oluşturduğunu düşündürmektedir.

Ayrıca, Türkçeyi anlama güçlüğü, annesi Almanya doğumlu olanlarda (Ort.=1.892; Std. Sp= 0.663) Türkiye doğumlu olanlara (Ort.=1.604; Std.Sp=0.685) göre daha yüksek olup fark 0.288'dir; ifade güçlüğü ise fark 0.573'e çıkmaktadır. Babada bu farklar anlama için 0.214 (Ort.=1.619-1.833), ifade için 0.755'tir (Ort.=2.099-2.854). Bu bulgular, anlama becerisinde annenin, ifade becerisinde ise babanın doğum yerinin etkisinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kadınların kültürel devamlılığın sağlanmasında gelenekleri taşıyan, aktaran ve koruyan birer özne olarak görülmesi (Yuval-Davis, 1996, s. 79) göç bağlamında annelerin kültürel aktarım sürecindeki merkezi rolünü ve dolayısıyla çocukların ana dilini anlama düzeyleri üzerindeki etkisini daha da anlamlı kılmaktadır.

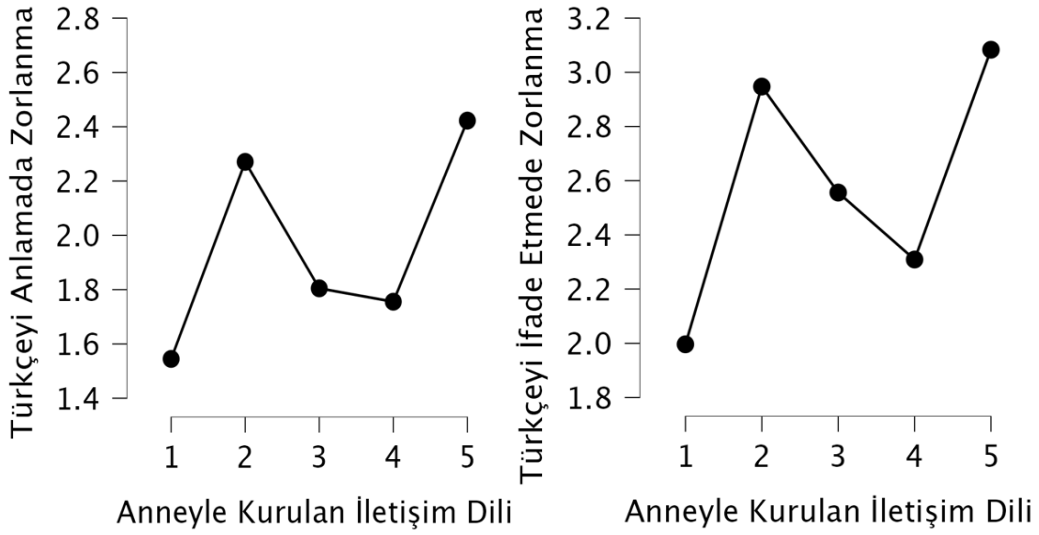
Bu bağlamda, Almanya'da yaşayan Türklerin Türkiye'den eş seçme eğilimi ailelerin kültürel köklerini sürdürme, toplumsal normları yeniden üretme ve aile içinde namus ve şeref gibi geleneksel değerleri canlı tutma stratejisi olarak okunmaktadır (Kaya ve Kentel, 2005). Bu strateji aynı zamanda, Türkçenin ev içinde korunması ve çocuklara aktarılmasında önemli bir rol oynamakta; dilin sürdürülebilirliğini destekleyen bir sosyal pratik olarak işlev görmektedir. Türkiye'den gelen eşin dilsel yeterliliği ve kültürel kodlara hakimiyeti, özellikle ev içi etkileşimlerde Türkçenin kullanımı açısından belirleyici olmakta, bu da kuşaklar boyu ana dilin yaşatılmasına katkı sunmaktadır.

Tablo 36: Anneyle Kurulan İletişim Dili ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli

	Türkçe Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 63.958; p:<.001				Türkçe İfade Etmede Zorlanma F: 21.347; p:<.001		
Anneyle Kurulan İletişim Dili	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
Türkçe	688	1.545	0.651	Almanca***, Her ikisi de***, Çoğunlukla Almanca ***	1.996	0.883	Almanca**, Her ikisi de*** Çoğunlukla Almanca***
Almanca	19	2.271	0.865	Türkçe***	2.947	1.046	Türkçe**
Her ikisi de	120	1.805	0.621	Türkçe***, Çoğunlukla Almanca*	2.556	1.010	Türkçe***
Çoğunlukla Türkçe	76	1.756	0.718	Çoğunlukla Almanca**	2.309	0.943	Çoğunlukla Almanca*
Çoğunlukla Almanca	24	2.423	0.818	Türkçe***, Her ikisi de*, Çoğunlukla Türkçe**	3.083	0.972	Türkçe***, Çoğunlukla Türkçe*

(*) p<0.05; (**) p<0.01; (***) p<0

Şekil 8: Anneyle Kurulan İletişim Dili İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 36 ve Şekil 8'e göre anneyle kurulan iletişim dilinin katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Anlama becerisine ilişkin analizlerde, Kruskal-Wallis H: 63.958 olup sonuç anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Tamamen Türkçe iletişim kuran katılımcılarda Türkçeyi anlama güçlüğü ortalaması 1.545 düzeyindeyken, tamamen Almanca konuşanlarda bu oran 2.271'e yükselmektedir. Benzer şekilde çoğunlukla Almanca iletişim kuranlarda ortalama güçlük düzeyi 2.423'tür. Dunn's Post Hoc Testi sonuçlarına göre, tamamen Türkçe konuşan katılımcılar, hem Almanca hem de iki dilliliği yoğun kullanan gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha az güçlük yaşamaktadır. Bu durum, anneyle Türkçe iletişimin ana dili yeterliliğini korumada kritik bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır.

İfade etme becerisinde de çok daha belirgin farklar gözlenmiştir ($F=21.347$; $p < 0.001$). Tamamen Türkçe konuşanlarda ifade güçlüğü ortalaması 1.996 düzeyindeyken, tamamen Almanca konuşanlarda bu oran 2.947'ye, çoğunlukla Almanca konuşanlarda ise 3.083'e kadar yükselmektedir. Ayrıca her iki dili eşit derecede kullanan grupta da ifade güçlüğü ortalaması 2.556 gibi yüksek bir seviyede kalmaktadır. Games-Howell testine göre, tamamen Türkçe konuşanlarla diğer tüm gruplar arasındaki farklar anlamlı düzeydedir. Bu bulgular, Almanca ya da yoğun iki dillilikle yürütülen anne-çocuk iletişiminin Türkçeyi ifade etme becerisini belirgin biçimde zayıflattığını göstermektedir.

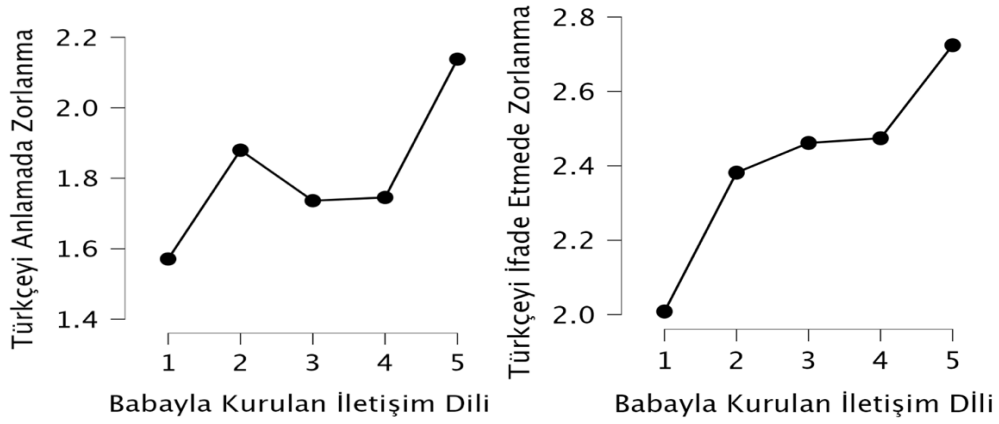
Dolayısıyla aile içi dil pratiğinin kuşaklararası aktarımda güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle tamamen Türkçe konuşmanın hem anlama hem de ifade becerilerinde koruyucu etkisi dikkat çekicidir. Buna karşılık, anneyle yoğun Almanca iletişimin ya da dengeli iki dilliliğin, Türkçenin akıcılığı üzerinde kısıtlayıcı bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, göçün kuşaklararası ana dili sürdürülebilirliğinin aile içi dil politikasına doğrudan bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 37: Babayla Kurulan İletişim Dili ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi

	Türkçe Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 37.192; p:<.001				Türkçe İfade Etmede Zorlanma F: 13.116; p:<.001		
Babayla Kurulan İletişim Dili	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
Türkçe	669	1.571	0.683	Çoğunlukla Almanca***, Her ikisi de***, Çoğunlukla Türkçe*	2.008	0.890	Her ikisi de***, Çoğunlukla Türkçe***, Çoğunlukla Almanca*
Almanca	19	1.880	0.750	-	2.382	1.122	-
Her ikisi de	123	1.736	0.634	Türkçe***, Çoğunlukla Almanca**	2.461	1.034	Türkçe***
Çoğunlukla Türkçe	87	1.745	0.710	Türkçe*, Çoğunlukla Almanca**	2.474	0.932	Türkçe***
Çoğunlukla Almanca	29	2.138	0.595	Türkçe***, Her ikisi de**, Çoğunlukla Türkçe**	2.724	1.107	Türkçe*

(*) p<0.05; (**) p<0.01; (***) p<0.001

Şekil 9: Babayla Kurulan İletişim Dili İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 37 ve Şekil 9'a göre babayla kurulan iletişim dilinin katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Türkçeyi anlama becerisine ilişkin varyans analizi sonuçları anlamlıdır ($H: 37.192$; $p < 0.001$). Tamamen Türkçe konuşan katılımcıların anlama güçlüğü ortalaması 1.571 iken, çoğunlukla Almanca konuşanlarda bu oran 2.138'e yükselmektedir. Dunn's Post Hoc testine göre, tamamen Türkçe konuşanlar çoğunlukla Almanca konuşanlara göre anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadır. Benzer şekilde “her ikisini de kullanan” grubun ortalaması 1.736, “çoğunlukla Türkçe konuşan” grubun ortalaması 1.745'tir. Bu bulgular, babayla iletişimde Almanca kullanım oranı arttıkça anlama becerisinin zayıfladığını ortaya koymaktadır.

İfade etme becerisi açısından farklılıklar daha da belirgindir ($F=13.116$; $p < 0.001$). Tamamen Türkçe konuşan katılımcılar ifade güçlüğünde en düşük ortalamaya sahiptir (2.008), buna karşın çoğunlukla Almanca konuşanlarda bu değer 2.724'e kadar yükselmektedir. Games-Howell Post Hoc testi sonuçlarına göre, tamamen Türkçe konuşanlar hem “her ikisini de kullanan” hem de “çoğunlukla Türkçe” ve “çoğunlukla Almanca” gruplardan anlamlı düzeyde daha az zorlanmaktadır. Almanca konuşma oranı arttıkça ifade güçlüğü ortalamaları belirgin şekilde yükselmektedir: “Her ikisini de kullanan” grupta ortalama 2.461, “çoğunlukla Türkçe” grupta 2.474, tamamen Almanca konuşanlarda ise 2.382'dir.

Tablo 37 ve 38 birlikte düşünüldüğünde anne ve babayla kurulan iletişim diline göre Türkçeyi anlama ve ifade etmede zorlanma düzeyleri anlamlı biçimde

farklılaşmaktadır. anlama becerisi açısından tamamen Türkçe konuşanlarda güçlük ortalamaları düşük kalırken (anneyle: 1.545, babayla: 1.571), özellikle anneyle çoğunlukla Almanca konuşanlarda bu değer 2.423'e yükselmektedir; babayla aynı grupta ortalama 2.138'dir. İfade becerilerinde de benzer bir eğilim dikkat çekmekte, anneyle çoğunlukla Almanca iletişim kuranlarda güçlük ortalaması 3.083'e ulaşırken babayla bu değer 2.724'te kalmaktadır. Ayrıca anneyle Almanca konuşanlarda ifade zorlanma ortalaması 2.947'ye kadar çıkmaktadır. Dolayısıyla bu veriler anlama ve ifade becerilerinde anneyle kurulan iletişim dilinin babaya kıyasla daha belirleyici olduğunu, Almanca veya yoğun iki dilliliğin Türkçe dil yeterliliğini anlamlı ölçüde zayıflattığını göstermektedir. Özellikle tamamen Türkçe iletişimin her iki ebeveynle ilişkide de ana dili becerisini koruyucu bir etki yarattığı dikkat çekmektedir.

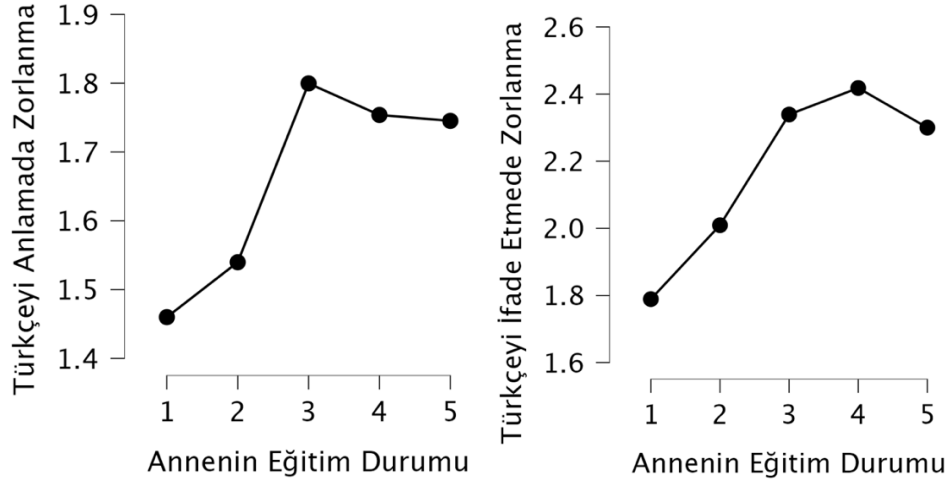
Tablo 38: Annenin Eğitim Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 43.404; p:<.001				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 12.340; p:<.001		
Annenin Eğitim Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
Okur-yazar değil	109	1.460	0.601	Ortaokul***, Lise***, Üniversite/Lisansüstü**	1.789	0.715	Ortaokul***, Lise***, Üniversite/Lisansüstü*
İlkokul	407	1.540	0.680	Ortaokul***, Lise***, Üniversite/Lisansüstü**	2.009	0.922	Ortaokul**, Lise***
Ortaokul	174	1.800	0.676	Okur-yazar değil***, İlkokul***	2.339	0.936	Okur-yazar değil***, İlkokul**
Lise	177	1.754	0.744	Okur-yazar değil***, İlkokul***	2.418	1.038	Okur-yazar değil***
Üniversite ve Lisansüstü ¹⁷	60	1.745	0.571	Okur-yazar değil**, İlkokul**	2.300	0.942	Okur-yazar değil**

¹⁷ Lisansüstü mezunu katılımcıların sayısı (n=7) düşük olduğundan analizde grup büyüklüğünü artırmak amacıyla lisansüstü mezunları üniversite mezunu grubuyla birleştirilmiştir.

(*) $p<0.05$; (**) $p<0.01$; (***) $p<0.001$

Şekil 10: Annenin Eğitim Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 38 ve Şekil 10'daki bulgular, annelerin eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir. Türkçeyi anlama becerisine dair Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($H=43.404$; $p<.001$). Ayrıca, ifade etme becerileri açısından gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi de gruplar arası farkın anlamlı düzeyde olduğunu ortaya koymuştur ($F=12.340$; $p<.001$).

Türkçeyi anlamada zorlanma düzeyine bakıldığında, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe anlama güçlüğüne arttığı dikkati çekmektedir. Özellikle Ortaokul (Ort.=1.800, Std.Sp=0.676), Lise (Ort.=1.754, Std.Sp=0.744) ve Üniversite/Lisansüstü (Ort.=1.745, Std.Sp=0.571) düzeyinde eğitimi olan annelerin çocukları, okur-yazar olmayan annelerin çocuklarına kıyasla Türkçeyi anlamada daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu farklar post hoc analizde ileri düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Örneğin, ortaokul mezunu annelerin çocukları ile okur-yazar olmayan annelerin çocukları arasındaki fark yüksek düzeyde anlamlıdır.

Türkçeyi ifade etme becerisi bakımından da benzer bir örüntü gözlenmektedir. Ortaokul (Ort.=2.339, Std.Sp=0.936), Lise (Ort.=2.418, Std.Sp=1.038) ve Üniversite/Lisansüstü (Ort.=2.300, Std.Sp=0.942) grupları, okur-yazar olmayan annelerin çocuklarına kıyasla ifade etmede anlamlı biçimde daha yüksek zorlanma

bildirmiştir. Games-Howell post hoc testinde, örneğin okur-yazar değil grubu ile ortaokul grubu arasındaki fark istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca lise ve üniversite/lisansüstü gruplarla yapılan karşılaştırmalar da benzer biçimde anlamlı farklılık ortaya koymuştur.

Bulgular, annenin eğitim düzeyinin yükselmesi, ailenin sosyoekonomik profilinin, toplumsal entegrasyon düzeyinin ve evdeki dil pratiğinin dönüşmesiyle yakından ilişkilidir. Daha eğitilmiş annelerin çocukları, Almanya'daki eğitim ortamlarında ve sosyal çevrede Almanca maruziyeti daha yoğun biçimde deneyimleyebilmekte; bu durum, Türkçeyi günlük yaşamda aktif kullanma gereksinimini görece azaltarak hem anlamada hem ifade etmede daha fazla güçlük bildirmelerine yol açabilmektedir. Öte yandan, okur-yazar olmayan ya da düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları, ev içi etkileşimlerde Türkçenin daha yoğun şekilde sürdürülmesinden dolayı ana dili yeterliliklerini görece daha yüksek düzeyde koruyabilmektedir. Dolayısıyla evde kullanılan dil, ailedeki sosyokültürel sermayenin ve kuşaklararası aktarımın, göçmen çocukların dilsel pratiklerini belirlemede kritik rol oynadığını göstermektedir.

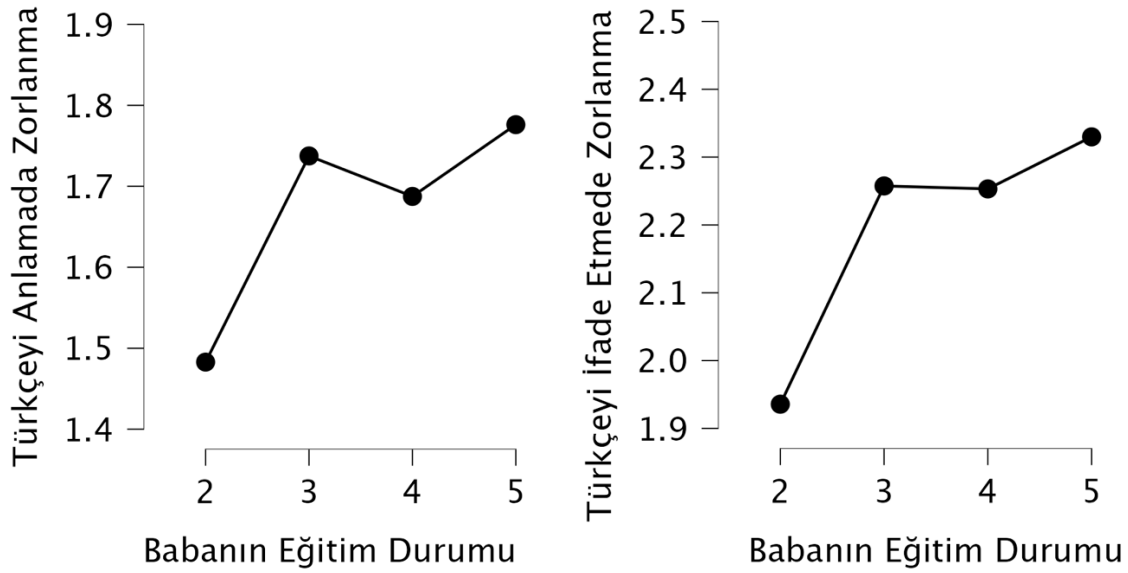
Tablo 39: Babanın Eğitim Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 43.328 ; $p < .001$				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 9.050 ; $p < .001$		
Babanın Eğitim Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
İlkokul	342	1.483	0.685	Ortaokul***, Lise***, Üniversite ve Lisansüstü***	1.936	0.887	Ortaokul***, Lise***, Üniversite ve Lisansüstü**
Ortaokul	234	1.737	0.650	İlkokul***	2.257	0.936	İlkokul***
Lise	240	1.687	0.689	İlkokul***	2.253	1.008	İlkokul***

Üniversite ve Lisansüstü ¹⁸	97	1.776	0.710	İlkokul***	2.412	1.010	İlkokul**
--	----	-------	-------	------------	-------	-------	-----------

(*) p<0.05; (**) p<0.01; (***) p<0.001

Şekil 11: Babanın Eğitim Durumu ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 39 ve Şekil 11'deki veriler, Tablo incelendiğinde, katılımcıların babalarının eğitim düzeyinin hem Türkçeyi anlama hem de ifade etme becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir. Varyans analizine göre, Türkçeyi anlama düzeyinde en düşük ortalama ilkökul mezunu babaya sahip katılımcılarda bulunmuş (Ort.=1.483; Std. Sp.=0.685), en yüksek ortalama ise üniversite ve lisansüstü eğitilmiş babaya sahip katılımcılarda ölçülmüştür (Ort.=1.776; Std. Sp.=0.710). Dunn's Post Hoc testine göre ilkökul grubu ile diğer tüm gruplar (ortaokul, lise, üniversite) arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bulgular, daha yüksek eğitim düzeyine sahip babaların aile içinde Türkçe dışında Almancayı da yoğun bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Benzer biçimde, Türkçeyi ifade etme becerisi açısından da belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. Games-Howell Post Hoc testine göre ilkökul grubunun ortalaması

¹⁸ Örneklem büyüklüğünü dengelemek amacıyla lisansüstü mezunlar (n=15) üniversite mezunu grubuna birleştirilmiştir. Eğitim durumu “okula gitmedi” olan katılımcılar (n=14), grup karşılaştırmalarında anlamlı sonuçların elde edilmesini sınırlayabileceği için analiz kapsamına alınmamıştır.

(Ort.=1.936; Std. Sp.=0.887), ortaokul (Ort.=2.257; Std. Sp.=0.936), lise (Ort.=2.253; Std. Sp.=1.008) ve üniversite (Ort.=2.412; Std. Sp.=1.010) gruplarına göre anlamlı derecede düşüktür. Bu sonuçlar, babanın eğitim düzeyinin çocukların dil gelişiminde belirleyici bir sosyal sermaye unsuru olabileceğine işaret etmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe Türkçeyi ifade etme güçlüğü ortalamalarının artması ise, bu ailelerin çocuklarının iki dillilik bağlamında Türkçeyi daha az işlevsel bir dil olarak deneyimleme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

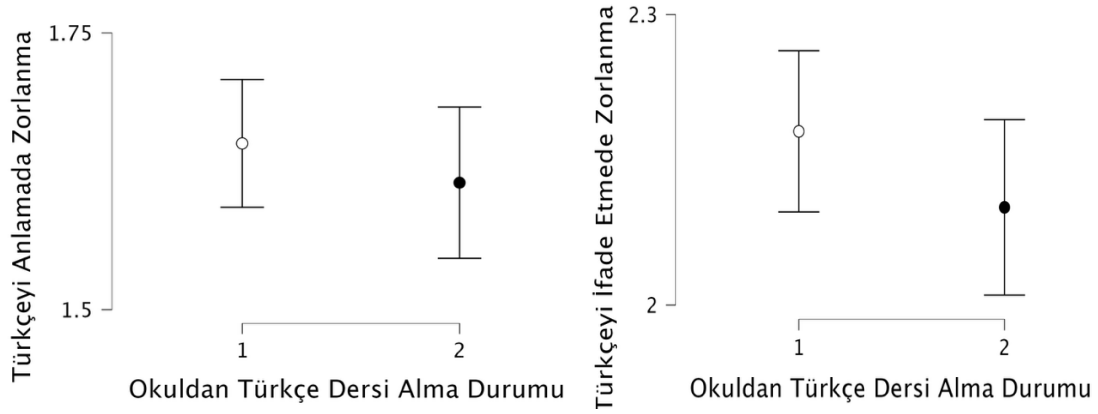
Sonuç olarak düşük eğitim seviyesi ve düşük sosyal hareketlilik dil bakımını artırmakta (Conklin ve Lourie, 1983 akt. Baker ve Wright, 2023, s.53) bireylerin Türkçeyi anlama ve ifade etmede zorluk yaşama düzeylerini azaltmaktadır. Dolayısıyla ailedeki kültürel ve dilsel ortamın niteliği, kuşaklararası Türkçe dil aktarımını sınırlandıran bir etken olarak öne çıkmaktadır. Annenin ve babanın eğitim düzeyleri birlikte değerlendirildiğinde (Tablo 28-29), annenin etkisinin daha belirgin olduğu görülmektedir. Türkçeyi anlama becerisinde annenin eğitimine bağlı fark 0.340 ile (en düşük ortalama 1.460, en yüksek 1.800) babanın etkisinden (0.293 ile) daha büyüktür. Benzer şekilde ifade becerisinde de annenin eğitim düzeyine bağlı fark 0.63'e ulaşmakta (1.789-2.418), babada ise bu fark 0.476'da kalmaktadır (1.936-2.412). Dolayısıyla bulgular, özellikle annenin erken çocukluk dönemindeki dil etkisinin hem anlama hem ifade becerilerinde daha güçlü bir belirleyici olduğunu, babanın etkisinin ise anlamlı olmakla birlikte görece sınırlı kaldığını göstermektedir.

Tablo 40: Türkçe Dersi Alma Durumuna Göre “Türkçe Anlamakta Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmekte Zorlanma” Faktörü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi

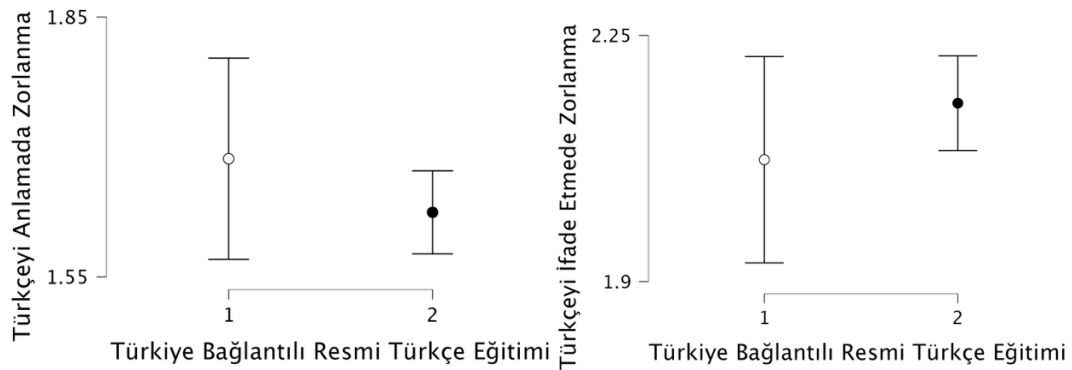
		Türkçeyi Anlamada Zorlanma				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma			
Türkçe Dersi Alma Durumu	U		Ort. (min. 1 max. 5)	Std. Sapma	p	t	Ort. (min. 1 max. 5)	Std. Sapma	p
Okul	114.591	Evet	1.650	0.649	0.433		2.179	0.936	0.209

		Hayır	1.615	0.728		1.256	2.101	0.966	
Türkiye'ye Bağlı Resmi Bir Kuruluş (Maarif Vakfı, YTB...)	56.518.500	Evet	1.686	0.677	0.337	0,902	2.073	0.855	0.367
		Hayır	1.625	0.689			2.154	0.966	

Şekil 12: Okuldan Türkçe Dersi Alma Durumu ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Şekil 13: Türkiye'ye Bağlı Resmi Bir Kuruluştan Türkçe Dersi Alma Durumu ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 40 ve Şekil 12-13 incelendiğinde okulda ya da Türkiye’ye bağlı resmi kuruluşlarda (Maarif Vakfı, YTB vb.) Türkçe dersi almış olma durumunun Türkçeyi anlama ve ifade etmede zorlanma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi

bulunmamaktadır. Okulda Türkçe dersi alanların anlama güçlüğü ortalaması 1.650, almayanların ise 1.615'tir ($p=0.433$). Benzer şekilde ifade güçlüğü ortalamaları da birbirine yakın düzeyde kalmakta olup ders alanlarda 2.179, almayanlarda 2.101'dir ($p=0.209$). Türkiye'ye bağlı resmi kurumlardan Türkçe eğitimi alan katılımcıların anlama güçlüğü ortalaması 1.686, almayanların ise 1.625'tir ($p=0.337$). İfade becerisi açısından da fark anlamlı bulunmamış, ortalamalar sırasıyla 2.073 ve 2.154 olarak ölçülmüştür ($p=0.367$). Bu bulgular, resmi Türkçe eğitimi almanın tek başına Türkçe yeterliliğinde belirleyici bir fark yaratmadığını, aile içi ve günlük pratiklerin etkisinin daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Tablo 41: Türkçe Medya ve Kültürel Faaliyet İle “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmekte Zorlanma” Faktörü Arasındaki İlişkiyi Gösteren Varyans Analizi

Türkçe Medya ve Kültürel Faaliyet	U		Türkçeyi Anlamada Zorlanma			Türkçe İfade Etmekte Zorlanma			
			Ort. (min. 1 max. 5)	Std. Sapma	p	t	Ort. (min. 1 max. 5)	Std. Sapma	p
Türkiye merkezli TV kanalı izleme	49132	Evet	1.582	0.653	< 0.001	-0.643	2.133	0.943	0.520
		Hayır	1.872	0.790			2.186	0.984	
Türkçe dizi izleme	52.533.500	Evet	1.586	0.659	< 0.001	-1.868	2.114	0.929	0.062
		Hayır	1.838	0.765			2.263	1.033	
Türkçe film izleme	38.953.500	Evet	1.581	0.666	< 0.001	-3.876	2.092	0.918	< 0.001
		Hayır	1.932	0.732			2.428	1.077	
		Evet	1.575	0.643			2.110	0.923	0.022

Türkçe haber izleme	44.194.500	Hayır	1.926	0.819	< 0.001	- 2.286	2.302	1.069	
Türkçe müzik dinleme	16.023.500	Evet	1.621	0.683	0.015	-	2.129	0.947	0.068
		Hayır	1.873	0.730		1.826	2.391	0.995	
Türkçe gazete okuma	78.809.500	Evet	1.471	0.593	< 0.001	-	1.911	0.815	< 0.001
		Hayır	1.805	0.737		7.862	2.386	1.020	
Türkçe dergi okuma	75.492.500	Evet	1.449	0.604	< 0.001	-	1.887	0.818	< 0.001
		Hayır	1.793	0.715		7.840	2.363	1.001	
Türkçe kitap okuma (Son bir yıl)	88541	Evet	1.551	0.623	< 0.001	-	2.013	0.886	< 0.001
		Hayır	1.758	0.758		5.144	2.336	1.010	
Türkçe internet sitelerini takip etme	43.176.500	Evet	1.575	0.647	< 0.001	-	2.112	0.937	0.031
		Hayır	1.933	0.803		2.165	2.294	1.003	
Sosyal medyada Türkçeyi kullanma	36895	Evet	1.573	0.636	< 0.001	-	2.073	0.910	< 0.001
		Hayır	1.966	0.866		5.737	2.589	1.104	
Ortak Whatsapp gruplarında Türkçeyi kullanma	12.877.500	Evet	1.605	0.676	< 0.001	-	2.130	0.947	0.140
		Hayır	2.092	0.733		1.476	2.339	1.022	

Göçmenlerin geldikleri ülkeyle olan bağlarını sürdürmelerinde medya önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Medya sayesinde hem kültürel bağlar korunmakta hem de ulusötesi ilişkiler canlı tutulmaktadır (Georgiou, 2006). Gelişen medya teknolojileriyle birlikte göçmen deneyimleri de dönüşmekte, bireyler hem yerel hem

de köken ülkeye ait medya içeriklerini tüketerek kimliklerini iki yönlü olarak şekillendirmektedir (Hepp vd., 2011). Özellikle Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmek isteyen bireyler, YouTube gibi dijital platformlardan dizi, film ve müzik içerikleri aracılığıyla yararlanmakta; iletişim kurmak için ise WhatsApp gibi uygulamaları kullanmaktadırlar (Çangal, 2020, s. 57). Bu araçlar hem dil maruziyeti hem de günlük pratik için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda Tablo 36'ya göre, Türkiye merkezli medya ve kültürel faaliyetlere katılımın, katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu görülmektedir. Türkiye merkezli televizyon kanallarını izleyenlerin anlama düzeyi ortalaması (Ort.=1.582; Std. Sp.=0.653), izlemeyenlere göre (Ort.=1.872; Std. Sp.=0.790) anlamlı biçimde daha düşük bulunmuştur. Benzer şekilde, Türkçe film izleyen katılımcıların ortalaması (Ort.=1.581; Std. Sp.=0.666), film izlemeyenlere (Ort.=1.932; Std. Sp.=0.732) kıyasla daha düşük düzeydedir. Türkçe haber izleme alışkanlığı da benzer bir eğilim göstermekte; haber izleyenlerin ortalama puanı (Ort.=1.575; Std. Sp.=0.643), izlemeyenlerden (Ort.=1.926; Std. Sp.=0.819) anlamlı derecede düşüktür. Ayrıca, gazete (Ort.=1.471; Std. Sp.=0.593) ve dergi (Ort.=1.449; Std. Sp.=0.604) okuyan bireylerin Türkçeyi anlama düzeyleri, bu materyalleri okumayan katılımcılara (gazete için Ort.=1.805; Std. Sp.=0.737; dergi için Ort.=1.793; Std. Sp.=0.715) kıyasla anlamlı olarak daha iyi bulunmuştur.

Türkçeyi ifade etme becerisi açısından da benzer bir örüntü ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Türkçe film izleyenlerin ifade etme ortalaması (Ort.=2.092; Std. Sp.=0.918), izlemeyenlerin ortalamasından (Ort.=2.428; Std. Sp.=1.077) anlamlı derecede düşüktür. Türkçe gazete okuyan bireyler (Ort.=1.911; Std. Sp.=0.815), okumayanlara göre (Ort.=2.386; Std. Sp.=1.020) daha düşük ifade etme güçlüğü yaşamaktadır. Sosyal medyada Türkçe kullanan katılımcıların ortalama puanı (Ort.=2.073; Std. Sp.=0.910), kullanmayanlara (Ort.=2.589; Std. Sp.=1.104) göre anlamlı biçimde daha düşük düzeydedir. Öte yandan, WhatsApp gruplarında Türkçe kullanım, anlamada ve ifade etmede diğer medya türlerine kıyasla daha sınırlı bir fark yaratmıştır.

Bulgular, medya tüketiminin yalnızca bilgi edinme aracı olmanın ötesinde, dil becerilerinin canlı kalmasını destekleyen önemli bir sosyal pratik olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yazılı basın ve görsel medyanın düzenli takibi, diaspora

topluluklarında dil yetkinliğinin sürdürülmesinde ve güçlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, medya ve kültürel içeriklere aktif katılımın, ana dili yeterliliğinin sürdürülmesinde koruyucu bir etki yarattığını göstermektedir. Özellikle yazılı medya ve sosyal medya araçlarının düzenli Türkçe kullanımı hem anlama hem ifade becerilerinin görece daha yüksek seviyede korunmasına katkıda bulunmaktadır. Bu durum, göç bağlamında kültürel aidiyetin ve dil pratiğinin sürdürülebilirliğinde medya tüketiminin kritik bir işlev gördüğünü ve bireysel medya alışkanlıklarının da dil akıcılığını destekleyen önemli etkenler olduğunu göstermektedir.

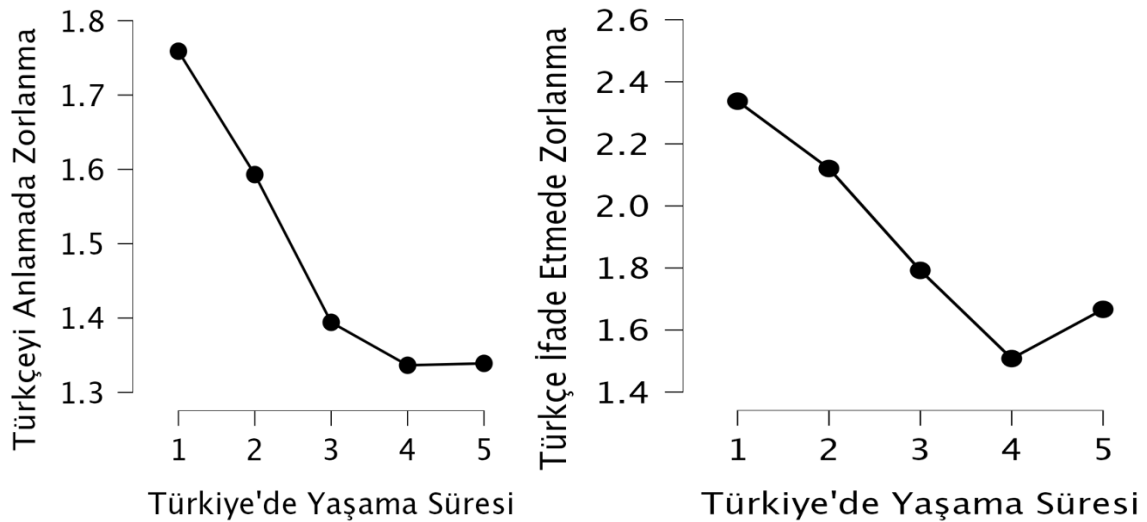
Tablo 42: Türkiye’de ve Almanya’da Yaşama Süresi ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 68.675; p:<.001				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 19.683; p:<.001		
Türkiye’de Yaşama Süresi	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
Hiç	499	1.759	0.690	1-5 yıl***, 6-10 yıl***, 11-15 yıl***, 16 yıl ve üzeri***	2.338	0.971	1-5 yıl*, 6-10 yıl***, 11-15 yıl***, 16 yıl+***
1-5 yıl	232	1.593	0.676	Hiç***, 6-10 yıl *, 11-15 yıl*, 16 yıl ve üzeri*	2.121	0.942	Hiç*, 6-10 yıl**, 11-15 yıl***, 16 yıl+**
6-10 yıl	83	1.394	0.558	Hiç***, 1-5 yıl*	1.792	0.708	Hiç***, 1-5 yıl*
11-15 yıl	62	1.336	0.548	Hiç***, 1-5 yıl*	1.508	0.581	Hiç***, 1-5 yıl***
16 yıl ve üzeri	51	1.339	0.746	Hiç***, 1-5 yıl*	1.667	0.824	Hiç***, 1-5 yıl**

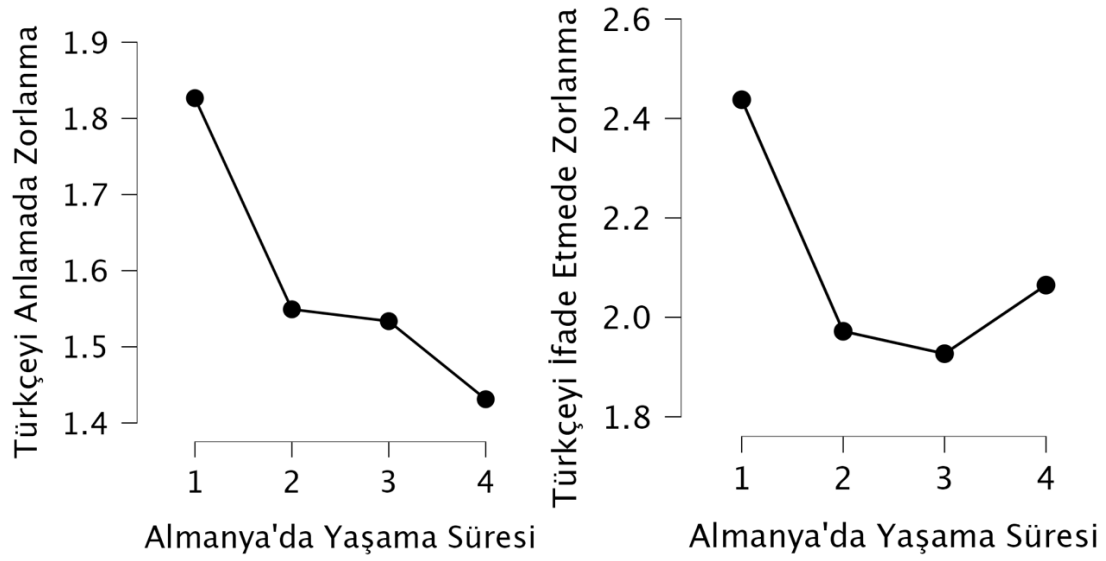
	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H:51.429; p:<.001				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 18.959; p:<.001		
Almanya'da Yaşama Süresi	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
18-29 yıl	341	1.827	0.716	30-39 yıl***, 40-49 yıl***, 50-59 yıl***	2.438	1.011	30-39 yıl***, 40-49 yıl***, 50-59 yıl**
30-39 yıl	232	1.549	0.648	18-29 yıl***	1.972	0.834	18-29 yıl***
40-49 yıl	246	1.534	0.681	18-29 yıl***	1.927	0.876	18-29 yıl***
50-59 yıl	108	1.431	0.542	18-29 yıl***	2.065	0.928	18-29 yıl**

(*) p<0.05; (**) p<0.01; (***) p<0.001

Şekil 14: Türkiye’de Yaşama Süresi ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi



Şekil 15: Almanya’da Yaşama Süresi ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi



Tablo 42 ve Şekil 14-15'teki veriler incelendiğinde bireylerin Türkiye ve Almanya'daki yaşam sürelerinin Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir. Dunn's Post Hoc Testine göre Türkiye'de hiç yaşamamış olan katılımcıların anlama güçlüğü ortalaması 1.759 iken, Türkiye'de 11-15 yıl yaşayanlarda bu oran 1.336'ya, 16 yıl ve üzerinde yaşayanlarda ise 1.339'a kadar düşmektedir (H: 68.675; $p < 0.001$). Benzer biçimde ifade güçlüğü hiç yaşamayanlarda 2.338 gibi yüksek bir ortalamadayken, 11-15 yıl yaşayanlarda 1.508'e kadar düşmektedir. Games-Howell testine göre özellikle Türkiye'de hiç yaşamamış katılımcılar, uzun süre Türkiye'de kalanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla güçlük yaşamaktadır. Bu sonuçlar, Türkiye'de geçirilen sürenin dil yeterliliğinin gelişmesinde ve korunmasında önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Almanya'da yaşama süresi açısından değerlendirildiğinde ise önemli bir sonuç ortaya çıkmaktadır. 18-29 yıl Almanya'da yaşamış bireylerde hem anlama (Ort.=1.827) hem ifade (Ort.=2.438) zorlanma ortalamaları en yüksek seviyede iken, Almanya'da 30 yıl ve üzeri kalan katılımcılarda bu oranlar anlamlı biçimde düşmektedir. Örneğin Games-Howell test sonuçlarına göre 40-49 yıl Almanya'da yaşayanlarda anlama ortalaması 1.534'e, ifade ortalaması 1.927'ye kadar gerilemektedir. Bu bulgular, Almanya'da göçmen olarak geçirilen sürenin başlarda dil hakimiyetini olumsuz etkileyebildiğini; fakat zaman içinde iki dilliliğin daha dengeli

bir düzeye oturduğunu, dil pratiği ve kültürel bağların uzun vadede istikrar kazandığını göstermektedir.

Aynı zamanda, Türkiye’de yaşam deneyiminin Türkçe hakimiyetini güçlendirdiği, Almanya’da uzun süre yaşamın ise belli bir olgunlukla ana dilin korunmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bu durum, göç kuşaklarının zamanla dil pratiklerini dengeli hale getirdiklerini hem Türkiye hem Almanya’daki uzun süreli yaşamın Türkçe yeterliliği için önemli birikim yarattığını ortaya koymaktadır. Ancak bu durum yalnızca kalınan süreyle değil, katılımcıların yaşları ve kuşak özellikleriyle de ilişkilidir. Örneklem özellikleri bağlamında daha uzun süredir Almanya’da yaşayanlar kuşak ve ileri yaş grubundadır; Türkçeyi yetişkinlikte öğrenmiş ve hayat boyu kullanmışlardır. Buna karşılık Almanya’da kısa süre kalanlar çoğunlukla daha genç kuşaklardandır ve hayatlarında Almanca daha baskın bir dil olmuştur. Bu nedenle farklar hem yaşam süresi hem kuşak etkisini birlikte yansıtmaktadır.

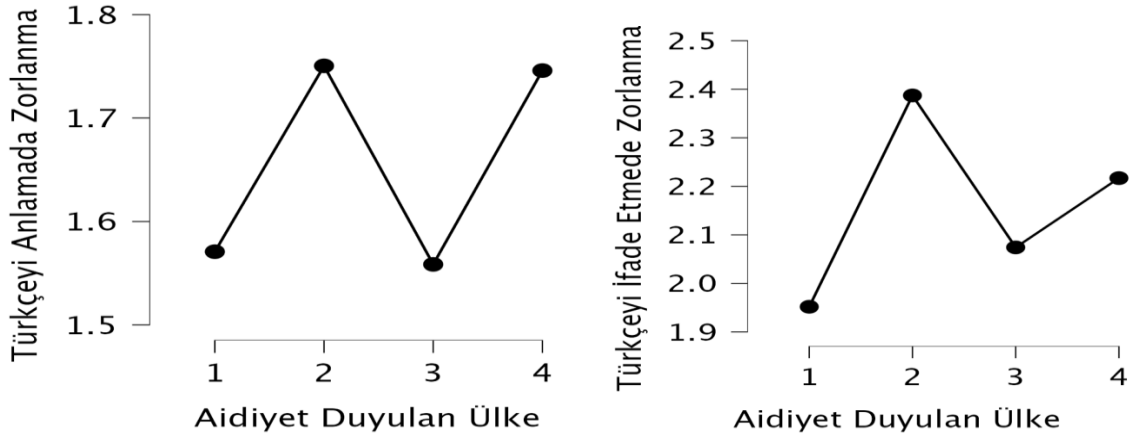
Tablo 43: Aidiyet Duyulan Ülke “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H:17.292; p:<.001				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 9.311; p:<.001		
Aidiyet Duyulan Ülke	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games- Howell Post Hoc Testi)
Daha çok Türkiye	223	1.571	0.723	Daha çok Almanya***, İkisine de ait hissetmiyorum* *	1.95 2	0.872	Daha çok Almanya***
Daha çok Almanya	237	1.750	0.699	Daha çok Türkiye***, Her ikisine de ait	2.38 7	1.035	Daha çok Türkiye***, Her ikisine de ait

				hissediyorum** *			hissediyorum ***
Her ikisine de ait hissediyorum	354	1.559	0.641	Daha çok Almanya***, İkisine de ait hissetmiyorum* *	2.07 4	0.910	Daha çok Almanya***
İkisine de ait hissetmiyoru m	113	1.746	0.692	Daha çok Türkiye**, Her ikisine de ait hissediyorum**	2.21 7	0.933	-

(*) $p<0.05$; (**) $p<0.01$; (***) $p<0.001$

Şekil 16: Aidiyet Duyulan Ülke “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma” arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 43 ve Şekil 16, katılımcıların aidiyet duydukları ülkeye göre Türkçeyi anlama ve ifade etme düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kruskal-Wallis testi sonuçları, Türkçeyi anlama becerisinde ülkeye aidiyetin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açtığını ortaya koymaktadır ($H=17.292$; $p<.001$). Özellikle kendini daha çok Almanya’ya ait hisseden bireylerin (Ort.=1.750; Std. Sp.=0.699), hem daha çok Türkiye’ye ait hissedenlerden hem de her iki ülkeye birden aidiyet duyanlardan belirgin biçimde daha yüksek anlama güçlüğü yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, ikisine de ait hissetmeyen grup da hem daha çok Türkiye’ye hem de her ikisine de ait hissediyorum diyen gruba göre Türkçeyi

anlamada zorlanmaktadır. Bulgular, iki dillilik bağlamında kültürel kökenle duygusal aidiyet arasındaki ilişkinin dil yeterliliği üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Türkçeyi ifade etme becerisine ilişkin ANOVA analizi de anlamlı farklılık göstermektedir ($F=9.311$; $p<.001$). Games-Howell post hoc testine göre, özellikle kendini daha çok Almanya'ya ait hisseden katılımcıların (Ort.=2.387; Std. Sp.=1.035) ifade etme zorlukları, diğer tüm gruplara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek düzeydedir. Bu gruptaki bireylerin sosyal etkileşimde baskın dil olarak Almancayı kullanmaları, Türkçeye yönelik ifade becerilerinin sınırlı gelişmesine neden olmuş gözükmemektedir. Buna karşın, "İkisine de ait hissetmiyorum" yanıtını veren katılımcıların Türkçeyi ifade etme güçlüğü ortalamalarının (Ort.=2.217, Std. Sp.=0.933) diğer aidiyet gruplarına göre görece yüksek olduğu görülmekle birlikte, Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu grubun diğer aidiyet gruplarıyla arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ortaya çıkmamıştır.

Tablo 44: Türkiye'ye Seyahat Etme Sıklığı ile "Türkçe Anlamada Zorlanma" ve "Türkçe İfade Etmede Zorlanma" faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi¹⁹

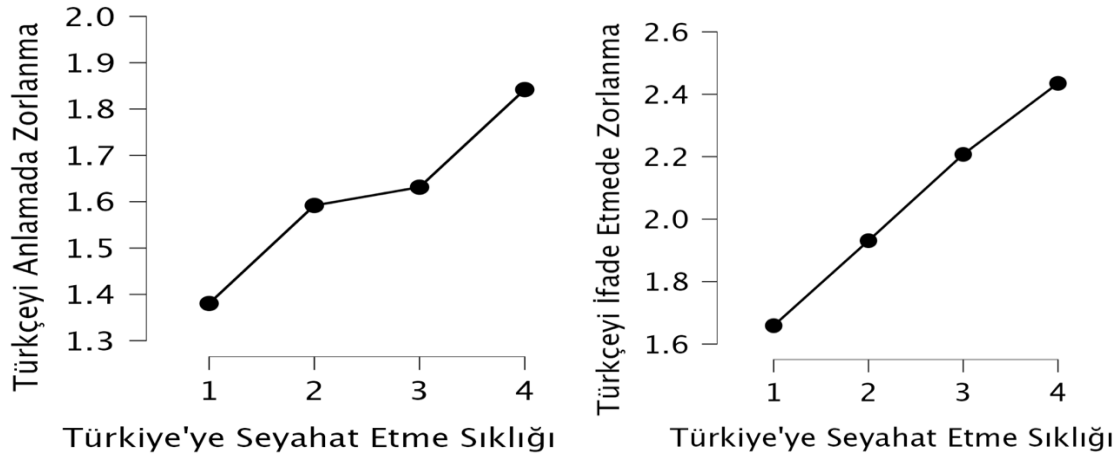
	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 22.869; $p<.001$				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 13.454; $p<.001$		
Türkiye'ye Seyahat Etme Sıklığı	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)
Birkaç ayda bir	77	1.380	0.510	Yılda iki*, Yılda bir**, İki yılda bir***	1.659	0.510	Yılda iki*, Yılda bir***, İki yılda bir***

¹⁹ Örneklem büyüklüğünü dengelemek amacıyla Diğer (n=19) anlamlı sonuçların elde edilmesini sınırlayabileceği için analiz kapsamına alınmamıştır.

Yılda iki	203	1.592	0.724	Birkaç ayda bir*, İki yılda bir***	1.931	0.724	Birkaç ayda bir*, Yılda bir**, İki yılda bir***
Yılda bir	505	1.631	0.670	Birkaç ayda bir**, İki yılda bir**	2.207	0.670	Birkaç ayda bir***, Yılda iki**
İki yılda bir	123	1.842	0.723	Birkaç ayda bir***, Yılda iki***, Yılda bir**	2.435	0.723	Birkaç ayda bir***, Yılda iki***

(*) $p<0.05$; (**) $p<0.01$; (***) $p<0.001$

Şekil 17: Türkiye’ye Seyahat Etme Sıklığı ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Anavatanın yakın olması ve ulaşımındaki kolaylık dil bakımını etkileyen durumlardandır (Conklin ve Lourie, 1983 akt. Baker ve Wright, 2023, s.53). Bu bağlamda Tablo 39 ve Şekil 15 incelendiğinde katılımcıların Türkiye’ye seyahat etme sıklığının hem Türkçeyi anlama hem de ifade etme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir (Anlama: $H=22.869$, $p<.001$; İfade Etme: $F=13.454$, $p<.001$). Bulgular, daha sık Türkiye’ye seyahat eden bireylerin dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle birkaç ayda bir Türkiye'yi ziyaret ettiğini belirten katılımcılar (Ort.=1.380; Std. Sp.=0.510), Türkçeyi anlama açısından en düşük güçlük düzeyini göstermektedir. Bu grup; yılda bir, yılda iki ve iki yılda bir seyahat eden katılımcılara kıyasla anlamlı derecede daha az zorluk yaşamaktadır. Benzer biçimde, bu katılımcıların ifade etme becerileri de en yüksek seviyededir (Ort.=1.659; Std. Sp.=0.510). Sık temasın getirdiği dil pratiği, güncel kelime kullanımı ve kültürel bağları güçlendirme gibi etkenlerin bu farklılaşmada belirleyici rol oynadığı düşünülebilir.

Öte yandan, Türkiye'ye seyahat sıklığı azaldıkça dil yeterliliklerinde belirgin bir gerileme gözlenmektedir. Özellikle iki yılda bir seyahat eden grup, anlama düzeyinde en yüksek güçlük yaşayan grup olarak öne çıkmaktadır (Ort.=1.842; Std. Sp.=0.723). Bu katılımcılar, daha sık seyahat eden gruplarla yapılan karşılaştırmalarda anlamlı olarak daha fazla zorluk bildirmiştir. İfade etme becerilerinde de benzer bir örüntü ortaya çıkmakta ve dil pratiğinden uzaklaşmanın olumsuz etkileri açık şekilde görülmektedir.

Bu bulgular, göçmen kökenli bireylerin dil becerilerinin yalnızca yaşadıkları ülkenin etkisiyle değil, köken ülke ile kurdukları süreklilik ve temasın sıklığıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'ye düzenli seyahatler, sosyal ilişkileri canlı tutmanın yanı sıra dilin gündelik kullanımını da destekleyerek kuşaklararası dil aktarımının sürdürülmesinde koruyucu bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

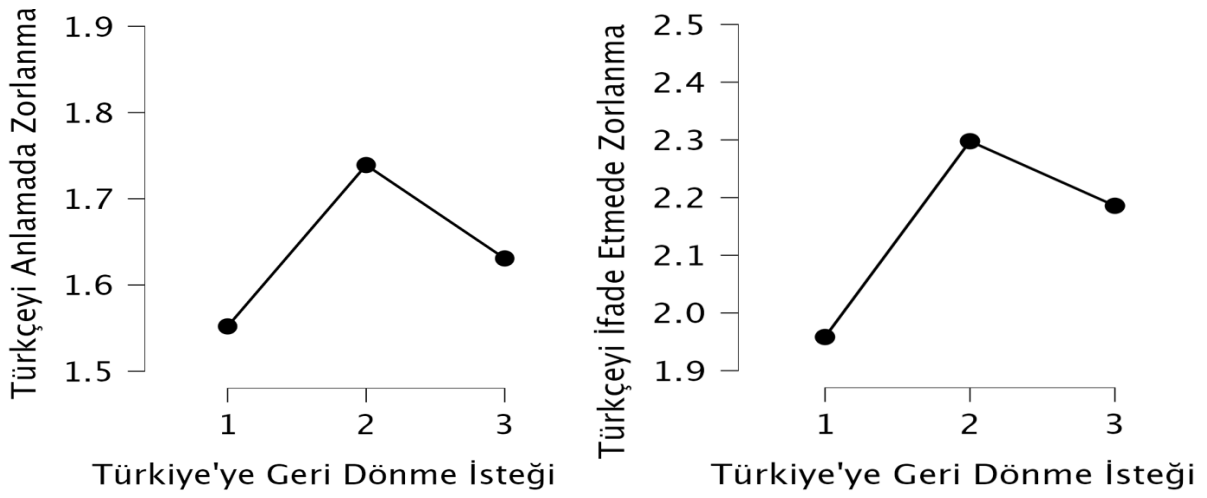
Tablo 45: Türkiye'ye Geri Dönme İsteği ile “Türkçe Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi

	Türkçeyi Anlamada Zorlanma Kruskal-Wallis H: 8.795; p:0.012				Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F: 9.238; p:<.001		
Türkiye'ye Geri Dönme İsteği	N	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Dunn's Post Hoc Testi)	Ort.	Std. Sapma	Çoklu Karşılaştırma (Games-Howell Post Hoc Testi)

Evet	294	1.552	0.667	Hayır**	1.958	0.842	Hayır***, Kararsızım**
Hayır	236	1.739	0.746	Evet**	2.298	1.080	Evet***
Kararsızım	397	1.631	0.659	-	2.186	0.924	Evet**

(*) $p<0.05$; (**) $p<0.01$; (***) $p<0.001$

Şekil 18: Türkiye’ye Geri Dönme İsteği ile “Türkçeyi Anlamada Zorlanma” ve “Türkçe İfade Etmede Zorlanma” faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi şekli



Tablo 45 ve Şekil 18'e göre Türkiye'ye geri dönme isteğinin katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerinde anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkçeyi anlama güçlüğü açısından geri dönmeyi isteyenlerin ortalaması 1.552 ile en düşük düzeyde bulunurken, geri dönmek istemeyenlerde bu oran 1.739'a yükselmektedir ($H=8.795$; $p<0.012$). İfade etme becerileri bakımından fark daha belirgin olup, geri dönmek isteyenlerin ortalaması 1.958 iken, istemeyenlerde bu değer 2.298'e çıkmaktadır ($F=9.238$; $p<0.001$). Games-Howell testi sonuçlarına göre ifade güçlüğünde "hayır" yanıtı verenler, "evet" diyenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla zorlanmaktadır. Bulgular, geri dönme isteğinin sembolik bir aidiyet göstergesi olmanın ötesinde aynı zamanda Türkçe kullanımını sürdürme motivasyonu da bağlantılı olduğunu göstermekte; Türkiye ile duygusal ve kültürel bağlarını daha güçlü hisseden bireylerin dil becerilerini koruma eğiliminin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

6.2.Nitel Verilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde, nitel veri toplama sürecinde Hamburg ve Köln şehirlerinde gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular tematik başlıklar altında sunulmaktadır. İlk olarak katılımcıların demografik özellikleri bağlamında görüşmelerin yapıldığı şehirler ayrıntılandırılmış; ardından birinci kuşak katılımcıların işçi göçü sürecindeki deneyimlerine, ikinci ve üçüncü kuşak bireylerin dil edinim serüvenlerine yer verilmiştir. Bu çerçevede, Türkçeye yönelik kurumsal yaklaşımlar, dil aracılığı sorumluluğunun bireyler üzerindeki duygusal etkileri ve gündelik yaşamdaki dil tercihleri gibi temalar ele alınmıştır. Ayrıca iki dilliliğin duyguların ifadesi, metaforik temsiller ve bireysel-toplumsal kimlik inşası üzerindeki etkileri değerlendirilmiş; Türkçeye yüklenen anlamlar ve iki dilliliğin avantaj-dezavantaj dengesi irdelenmiştir. Yabancı kelimelerin gündelik dile sızması, bireylerin yabancı dilde kelime kullanımına yönelik olumlu düşünceleri ile yaşanan endişeler de tematik bütünlük içinde ortaya konmuştur. Son olarak, ana dilin ve çoğunluk dilinin kimlik üzerindeki etkileri, Türkçenin Almanya'daki mevcut durumu ve geleceğine dair öneriler ile Türkçeye olan ilginin artırılması için dile getirilen ihtiyaç ve beklentiler kapsamlı biçimde analiz edilmiştir.

6.2.1. Demografik Bilgiler

6.2.1.1.Hamburg’da Yapılan Görüşmeler

Tablo 46: Hamburg’da yapılan görüşmelerin katılımcı bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Vatandaşlık	Meslek	Hangi yıl göç başlamış?	Göçü kim başlatmış?
K1	Erkek	46	Lisansüstü	Evli	Çifte	Profesyonel M.	1965	Anne/Baba
K2	Kadın	25	Lise	Bekar	Alman	Öğrenci	1973	Büyükbaba/Büyükanne
K3	Kadın	43	Ortaokul	Evli	Çifte.	İşçi	1973	Anne/Baba
K4	Erkek	53	Lisansüstü	Evli	Çifte	Profesyonel M.	1972	Anne/Baba
K5	Kadın	22	Lisans	Bekar	Çifte	Öğrenci	1972	Büyükbaba/Büyükanne
K6	Kadın	19	Lisans	Bekar	Çifte	Öğrenci	1972	Büyükbaba/Büyükanne
K7	Erkek	46	Lisans	Evli	Çifte	Profesyonel M.	1972	Anne/Baba
K8	Kadın	33	Lisans	Bekar	Alman	Proje Yöneticisi	1973	Büyükbaba/Büyükanne
K9	Kadın	35	Lise	Evli	Alman	Kreş Eğitmeni	1965	Büyükbaba/Büyükanne
K10	Kadın	21	Lise	Bekar	Çifte	Dış Hekimi Asistanı	1965	Büyükbaba/Büyükanne
K11	Erkek	22	Lise	Bekar	Çifte	Süreç Teknisyeni (Bakır Dökümcü)	1970	Büyükbaba/Büyükanne
K12	Erkek	22	Lise	Bekar	Çifte	Uçak Teknisyeni	1980	Büyükbaba/Büyükanne
K13	Erkek	42	Lise	Evli	Alman	Vinç Operatörü	1973	Büyükbaba/Büyükanne
K14	Erkek	23	Lise	Bekar	Çifte	Öğrenci	1976	Büyükbaba/Büyükanne
K15	Erkek	53	Ortaokul	Evli	Alman	Makinist	1973	Anne/Baba
K16	Erkek	48	Ortaokul	Evli	Çifte	İşletmeci	1972	Anne/Baba
K17	Erkek	31	Lisansüstü	Evli	Çifte	Araştırma Görevlisi	1967	Büyükbaba/Büyükanne
K18	Kadın	66	Ortaokul	Evli	Türk	Ev Hanımı	1965	Anne/Baba
K19	Kadın	48	Lisans	Evli	Çifte	Mali Müşavir	1972	Anne/Baba
K20	Erkek	51	Lisans	Ayrılmış	Çifte	İşçi	1971	Anne/Baba
K21	Erkek	70	Lisans	Eşi Vefat Etmiş	Çifte	Emekli	1963	Anne/Baba
K22	Kadın	61	Lise	Evli	Çifte	Mikrobiyolog	1964	Anne/Baba

Hamburg’da görüşme yapılan 22 katılımcının demografik verileri çalışmanın bağlamını anlamlandırmak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcıların isimleri K1’den K22’ye kadar kodlanarak gizlilik sağlanmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken çeşitliliğe dikkat edilmeye çalışılmış ve katılımcıların demografik bilgileri Tablo 46’da sunulmuştur. Yapılan görüşmeler en uzun 1 saat 36 dakika, en kısa 26 dakika sürmüştür. Her iki katılımcı da üçüncü kuşak temsilcilerindedir.

Katılımcıların 12’si erkek, 10’u kadındır. Katılımcılara doğrudan kaçınıcı kuşak oldukları sorulmamış, “Göçü kim başlattı?” sorusu yöneltilerek kaçınıcı kuşak oldukları öğrenilmeye çalışılmıştır. Çünkü belirli bir grubun özelliklerini taşıyan bireylerle ilgili çalışmalarda “sosyal kuşak” kavramının kullanılması gerekmektedir (Pilcher, 1994, s.483). Bu ifade toplumsal değişimin kuşaklararası farklılaşma üzerindeki etkilerini ele almak için kritik bir öneme sahiptir ve bir yandan biyolojik akrabalık bağlarını temel alan kuşakları, diğer yandan benzer tarihsel ve toplumsal olayları deneyimlemeyi mümkün kılmaktadır. Örneğin, 1980’li yıllarda “ikinci kuşak” olarak tanımlanan bireyler, üçüncü kuşakla aynı eğitim sisteminde yer alabilir; ancak buna rağmen dil edinimi ve kültürel uyum açısından farklı güçlüklerle karşılaşabilirler. Dolayısıyla bu

ifade sayesinde kuşak kavramının yalnızca soy bağına göre değil, göç deneyiminin tarihsel bağlamıyla birlikte ele alınması gerektiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Buna bağlı olarak çalışmada, “Büyükbaba/Büyükanne” tarafından başlatılan göç deneyimi 3. Kuşak, “Anne/Baba” tarafından başlatılan göç deneyimi ise 2. Kuşak olarak sınıflandırılmıştır. 11 katılımcı 2. Kuşak, 11 katılımcı ise 3. Kuşak olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım sayesinde göçün aile yapısına ve bireylerin deneyimlerine olan etkisinin ön plana çıkarıldığı düşünülmektedir.

Katılımcıların göç etme yıllarına bakıldığında en erken göç deneyimi 1963, en geç göç deneyimi ise 1980’de başlamıştır. Katılımcılar ilk göç dalgasının resmi olarak başladığı 1960’lı yıllardan ziyade, ikinci ve daha sonraki göç dalgasını kapsayan 1970’lerin ortalarında Almanya’ya göç etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcı grubunun göç deneyimi erken dönemi değil görece yerleşik göç dönemine denk gelen ve misafir işçilikten ziyade yerleşme ve aile birleşimi gibi kalıcılığa yönelen bir evrede başlamıştır.

Katılımcıların yaş ortalaması 40’tır ve bu ortalama hem genç yetişkinler hem de ileri yaş grubundaki bireylerle görüşüldüğünü göstermektedir. Katılımcıların 12’si evli, 8’i bekar, 1’i ayrılmış 1’nin ise eşi vefat etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu evli bireylerden oluşurken, ikinci büyük çoğunluk bekarlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde; lisansüstü 3, lisans 7, lise 8 ve ortaokul mezunu 4 olarak görülmektedir. Eğitim düzeylerindeki çeşitliliğin ortaokuldan lisansüstüne kadar olması, göç sürecinin zamana yayılmış yapısıyla oldukça uyumludur. Bunun yanında katılımcıların sahip oldukları meslek grupları sosyal hareketliliğin yukarı yönlü olduğunu göstermektedir. Birinci kuşak fiziksel emeğe dayalı işlerde çalışırken ikinci ve üçüncü kuşağın eğitim olanaklarına daha fazla erişebildiği ve topluma uyum sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrenci sayısındaki fazlalık ise kültürel sermaye bakımından da göçmen grubunun yükseldiğini ve kuşak ilerledikçe grubun toplumsal yapıda daha görünür ve etkin konuma geleceğini göstermektedir.

Katılımcıların vatandaşlık dağılıma bakıldığında ise; 16 katılımcının çift vatandaş, sadece Alman vatandaşlığına sahip 5, sadece Türk vatandaşlığına sahip 1

katılımcının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcı grubunun çoğunluğunun çifte vatandaşlardan oluşması hem Türkiye hem de Almanya ile hukuki bağın sürdürüldüğünü göstermektedir.

6.2.1.2.Köln’de Yapılan Görüşmeler

Tablo 47: Köln’de yapılan görüşmelerin katılımcı bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Vatandaşlık	Meslek	Hangi yıl göç başlamış?	Göçü kim başlatmış?
K23	Kadın	33	Lisans	Evli	Çifte	Sosyal Hizmet Uzmanı	1987	Büyükanne-Büyükbaba
K24	Kadın	19	Ortaokul	Bekar	Çifte	Öğrenci	1968	Büyükanne-Büyükbaba
K25	Kadın	50	Ortaokul	Evli	Türk	Ev Hanımı	1968	Anne-Baba
K26	Kadın	25	Lise	Evli	Çifte	Sigortacı	1968	Büyükanne-Büyükbaba
K27	Erkek	35	Lisans	Evli	Alman	İlahiyatçı	1975	Büyükanne-Büyükbaba
K28	Kadın	19	Lise	Bekar	Çifte	Öğrenci	1965	Büyükanne-Büyükbaba
K29	Kadın	44	Lise	Evli	Alman	Ev Hanımı	1964	Anne-Baba
K30	Kadın	31	Lisans	Evli	Çifte	Bilgisayar Mühendisi	1990	Anne-Baba
K31	Erkek	19	Lise	Bekar	Çifte	Öğrenci	1971	Büyükanne-Büyükbaba
K32	Erkek	37	Lisans	Evli	Türk	Eğitim Koordinatörü	1990	Anne-Baba
K33	Kadın	47	Lisansüstü	Bekar	Alman	Sosyal Hizmet Uzmanı	1977	Anne-Baba
K34	Kadın	22	Lisans	Bekar	Çifte	Öğrenci	1970	Büyükanne-Büyükbaba
K35	Erkek	21	Lise	Bekar	Çifte	Öğrenci	1977	Büyükanne-Büyükbaba
K36	Erkek	21	Lise	Bekar	Çifte	Öğrenci	1965	Büyükanne-Büyükbaba
K37	Kadın	49	Ortaokul	Evli	Türk	Büro Yönetimi	1968	Anne-Baba
K38	Erkek	47	Lise	Evli	Çifte	Özel Güvenlik	1961	Anne-Baba
K39	Erkek	54	Lise	Evli	Türk	Taksici (Çalışmıyor)	1977	Anne-Baba
K40	Erkek	58	Ortaokul	Evli	Alman	İşçi	1973	Anne-Baba
K41	Erkek	65	Ortaokul	Evli	Türk	İşçi	1973	Anne-Baba
K42	Erkek	45	Lisans	Evli	Çifte	Yönetici (İşletme)	1972	Büyükanne-Büyükbaba

Köln’de görüşme yapılan 20 katılımcının demografik bilgileri *Tablo 2’de* sunulmuştur. Hamburg görüşmelerinde olduğu gibi çeşitliliğe dikkat edilerek görüşmeler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların isimleri K23’ten K42’ye kadar kodlanarak gizlilik sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler en uzun 1 saat 23 dakika, en kısa 25 dakika sürmüştür. En uzun görüşme 2. Kuşak temsilcisi ile, en kısa görüşme ise 3. Kuşak temsilcisi ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların 10’u kadın, 10’u erkek olup dağılım dengelidir. Katılımcıların yaş ortalaması 37.5’tur. Yaş ortalaması hem genç yetişkinler hem de ileri yaş grubundaki bireylerle görüşüldüğünü göstermektedir. Katılımcıların 13’ü evli, 7’si bekardır.

Katılımcıların göç etme yıllarına bakıldığında en erken göç deneyimi 1961, en geç göç deneyimi ise 1990’da başlamıştır. Katılımcıların çoğunluğunun ikinci ve daha

sonraki göç dalgasını kapsayan 1970'lerin ortalarına doğru Almanya'ya göç ettikleri; nispeten ikinci ve üçüncü kuşağın erken dönem temsilcileri olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmada 11 katılımcı "Büyükbaba/Büyükanne" tarafından başlatılan göç deneyimi ile 3. Kuşak, 9 katılımcı ise "Anne/Baba" tarafından başlatılan göç deneyimi ile 2. Kuşak olarak sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde; lisansüstü 1, lisans 6, lise 8 ve ortaokul mezunu 5 katılımcı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı grubunun eğitime erişimde çeşitlilik sağlandığı görülmektedir. Meslek grupları incelendiğinde farklı sosyoekonomik pozisyonlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin ve eğitim seviyesi yüksek meslek gruplarının varlığı genç kuşakların eğitim yoluyla yukarı doğru bir sosyal hareketlilik yaşadığını göstermektedir.

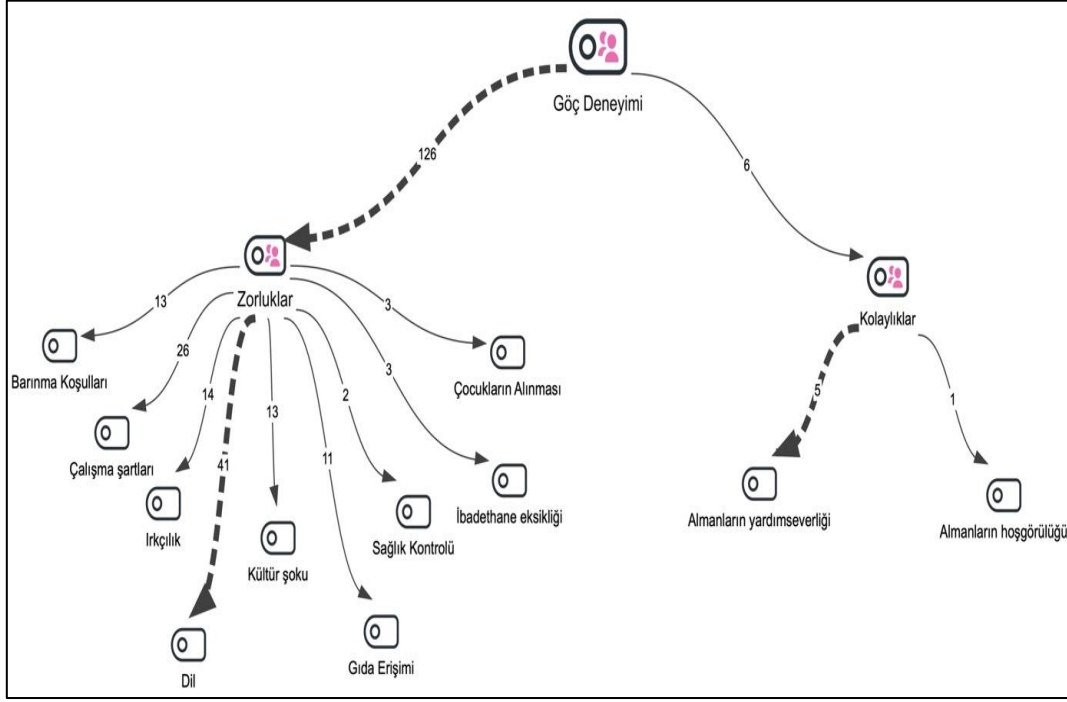
Katılımcıların vatandaşlık dağılıma bakıldığında ise; 12 katılımcının çifte vatandaş, sadece Türk vatandaşlığına sahip 5 katılımcının, sadece Alman vatandaşlığına sahip 3 katılımcının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcı grubunun çoğunluğunun çifte vatandaşlardan oluşması hem Türkiye hem de Almanya ile hukuki bağın sürdürüldüğünü hem Almanya'da kalıcı olma arzusunu hem de Türkiye ile bağları koruma isteğini göstermektedir.

6.2.2. Görünmez Bariyer: Bir Dili Olmadan Yaşamak

"Dedem buraya yabancı olarak gelmiş. Dişlerine dahi bakılmış ki bir çürük dişi bu devlete yük olmasın, bir sigortasına yük olmasın diye..."

Ve ben dedemin çektiklerini düşünerekten bu ülkede olmamam gerektiğini düşünüyorum." (K26, 3. Kuşak, Köln)

"Birinci Kuşağın Göç Deneyimi" ana teması altında karşılaşılan zorlukların (f=126) ve kolaylıkların (f=6) frekans değerleri Şekil 19'da gösterilmektedir. Göç deneyiminin en sık öne çıkan zorluğu "dil yetersizliği" (f=41) olarak belirlenmiştir. Dil yetersizliğini "Çalışma Şartları" (f=26), "İrkçılık" (f=13), "Barınma Koşulları" (f=13), "Kültür Şoku" (f=13), "Gıda Erişimi" (f=11), "İbadethane Eksikliği" (f=3), "Çocukların Alınması" (f=3) ve "Sağlık Kontrolü" (f=2) izlemektedir. Göç deneyiminde yaşanan kolaylıklar ise "Almanların Yardımseverliği" (f=5) ve "Almanların Hoşgörülülüğü" (f=1) olarak ifade edilmiştir.



Şekil 19: Göç Deneyimi

Birinci kuşağın yaşadığı en temel zorluklardan biri çoğunluk dilinde yeterli düzeyde iletişim kuramamaktır. Dil yetersizliği, göç edilen ülkedeki ilişkilerde özgür iradenin ortaya çıkmasında engel teşkil etmekle birlikte; bireyin özgür iradesini kullanamama ve özneler arasında farklı biçimlerde kurulan ilişkinin tahakküm ilişkisine dönüşmesine neden olmaktadır (Dil, 2015, ss.163-164). Aileye ya da etnik kökene dayalı ilişkiler, göçmenlere barınma, iş bulma ve resmi işlemleri yürütme gibi konularda kolaylık sağlamak ve kişisel sorunlarda destek imkânı tanımaktadır. Bu tür sosyal ağlar, göç eden bireyler ve aileleri için sürecin daha güvenli ve yönetilebilir olmasına katkı sunmaktadır. Göç süreci bir kez başladığında ise bu ilişkiler sayesinde kendi içinde devam eden toplumsal bir hareket de başlamaktadır (Castles ve Miller, 2008, s.38). Dolayısıyla özellikle birinci kuşağın resmî kurumlarla ya da profesyonel hizmetlerle kurduğu ilişkilerde dil yetersizliği bir bağımlılık ve tahakküm ilişkisini meydana getirmektedir.

Dil her zaman bir sorun. Çünkü şu an annem hala da Almanca bilmiyor, babamın da Almancası çok iyi değil. Yani bunu aşmanın yolu şu şekilde olmuş. Burada şimdi, o zamanlar burada hatta bir tercüme yoluyla bir. İkincisi, belli bir süre sonra Türk doktorlar, Türk avukatlar, hepsi Türk olunca o şekilde dil sorununu hafif hafif asmışlar, aşmışlar ama bu şekilde. Ama dil her zaman

bir sorun çünkü diyalog kurmanın ilk etabı dil olduğu için. Öyle bir diyalog platformu oluşmuş.
(K16, 2. Kuşak, Hamburg)

Göçmenlerin göç ettikleri ülkede eski ve yeni göçmenlerle yerel halk arasında kurdukları ve ortak köken, soydaşlık ile dostluk bağlarına dayanan kişiler arası bağlantılar (Abadan-Unat, 2002, s. 18) her türlü sosyal temele dayanmaktadır. Birinci kuşağın çoğu zaman aynı etnik kökenden gelen ve ana dilde iletişim kurabilecekleri doktorlara, avukatlara veya danışmanlara yönelmeleri de bu sosyal temel üzerinden açıklanabilmektedir. Ana dilde kurulan bu ilişkiler, bir yandan güven duygusunu pekiştirirken öte yandan sistem içindeki tahakküm ilişkisini görünür kılmaktadır. Çünkü burada tercih edilen kişi, mesleki yetkinliğinden ziyade bireyin sistem içinde sesini duyurabileceği dil aracı konumundadır. K16'nın ifadesinin de gösterdiği üzere, anne ve babasının Almanca konusundaki yetersizliği, göç ettikleri toplumla kurdukları ilişkinin yüzeysel kalmasına neden olurken, çözüm arayışlarının da topluluk içi dayanışma ağları üzerinden şekillendiği anlaşılmaktadır. Özellikle aynı etnik kökenden gelen meslek gruplarıyla kurulan iletişimin yaygınlaşması, dil bariyerini kısmen aşmayı sağlamış; böylece göçmenler, sistemin dışında kalmak yerine kendi etnik çevreleri sayesinde alternatif iletişim kanalları oluşturmuşlardır. Ancak katılımcının ifadesinde de belirttiği üzere, dil bu süreçte toplumsal katılımın ilk ve en önemli eşiği olduğu için bu tür çözümler yaşanan sorunu tamamen ortadan kaldırmamış, yalnızca bir seviyeye kadar durumu hafifletmiştir.

Dil bilgisi yok, yol iz bilmiyor. Bir trende sadece ineceği durağı söylemişler, yazmışlar bir kâğıda. Ondan sonra da işte ineceği yerde inmiş. Ne derler? *Haim*, yurt tarzı bir yere götürmüşler. İşte 8-10 kişi bir odada falan kalmışlar. Dedem zamanında *Muskelerkrankung* geçirmiş. Burada hastanede kalmış. Anneannemin hiç Almancası yoktu neredeyse. Birkaç kelime dışında, eşim işte, doktorda veya eve gelmedi henüz gibi şeyleri biliyormuş. Birisi aradığında onları söyleyebiliyormuş. Onun dışında da pek bir Almanca bilgisi yokmuş anneannemin... (K26, 3. Kuşak, Köln)

Birinci kuşak göçmenlerin büyük bölümü, Almanya'ya geldiklerinde sözleşme imzaladıkları şirketler tarafından kendilerine sağlanan barınma yerlerine yerleştirilmişlerdir. Bu konutlar çoğunlukla dar ve geçici kullanıma uygun yapılar olup, barakaları da içermekteydi. Göçmenler bu sınırlı alanlarda günlük yaşamlarını sürdürmek zorundaydılar; çoğu zaman aynı odada yemek yiyip uyuyor ve

çalışıyorlardı. Fiziksel koşullar, kişisel alanı oldukça daraltırken, yaşamı da oldukça tekdüze ve zorlayıcı hale getirmekteydi (Berger ve Mohr, 2011, ss. 79-80). Bunun yanında göçmen işçilere yapabilecekleri işler öğretilmekte, başarılı olduklarında ve fazla mesai yaptıklarında haftalık belirli bir gelir elde etmeleri mümkün olmaktaydı. Çevrelerindeki insanların davranışlarını gözlemleyerek işleri öğrenen bu bireyler, dil yetersizlikleri sebebiyle ancak kendi ana dillerini konuşan biri sayesinde karşıındaki kişiyi anlayabilmekteydi (Berger ve Mohr, 2011, s. 85). Dolayısıyla göçün birinci kuşak için dil yetersizliği gibi temel bir eksiklikle de birleşince hem iş hem günlük yaşam hem de psikolojik ve toplumsal uyumu zorlaştıran unsurlara yol açtığı anlaşılmaktadır.

K26'nın ifadesine göre, birinci kuşak işçilerin sadece bir kâğıda yazılan durak ismiyle tren yolculuğuna çıkmaları da göç süreciyle ilgili önemli bir ifadedir. Kişinin doğup büyüdüğü yeri geride bırakması, başka bir ülkeye yerleşerek yaşamını yeniden inşa etmeye çalışması; beraberinde hem ciddi belirsizlikleri hem de çok yönlü zorlukları meydana getirmektedir (Karakurt ve Gülerce, 2022, s. 144). Aynı zamanda barınma koşullarının kalabalık ve geçici olması, göçmenlerin sosyal izolasyonuna ve sınırlı yaşam alanlarına işaret etmekte; bununla birlikte geçirilen hastalığın ve anneannenin yetersiz Almanca bilgisi, arka planda yaşanan sağlık sistemine erişim konusunda yaşanan sorunun yanında toplumsal iletişimde ciddi engeller oluştuğunu da göstermektedir. Özellikle göçmen kadınların yalnızca birkaç kelimeyle yaşamlarını sürdürmeye çalışmaları hem dilin toplumsal eşitsizlikteki rolünü hem de cinsiyet temelli dezavantajları perçinlemektedir. Çünkü göç, kadınların yeni yerleştikleri toplumsal ortamlarda kamusal yaşama katılımları bakımından çeşitli belirsizlikler ve tehditler doğurabilmektedir (Karakurt ve Gülerce, 2022, s. 144). Bu anlamda göç süreci hem erkek hem kadın göçmenler için hem ekonomik hem de kültürel ve yapısal anlamda çok katmanlı bir dönüşüm süreci yaşatmaktadır.

Özellikle sıkıntı çektikleri şey dildi galiba. Oğlum diyordu biz burada en kötü işlerde çalıştırılıyor en zor işleri yapıyoruz ve de o zor işleri de en iyi şekliyle usta başlarımızın söylediğinden de fazlasını yaparak çalışıyoruz. Ya olur da hani anlamamışızdır o yüzden bir eksiklik doğar da bir şeyler söyler de anlamaz anlamam mahcup olurum korkusuyla dönüp daha fazla çalışıyorduk diyor. Bazen bundan dolayı bile kızdıkları oluyordu diyor niye bunu yaptın neden bu kadar çok yaptın buna mecbur değildin gibi ... Babamın hep böyle içinde böyle bir

ukde bir o ezilmenin sebebi olarak hep dili görürdü yani... Dili de öğrenmeye hiç ihtiyaç duymamışlar. Çünkü demişler yani zaten bir sene çalışacağız, gideceğiz. Ne diye bir de kursa oraya buraya gideyim de vakit kaybedeyim? Sonuçta para kazanmaya geldik. Hep böyle bir sene bir sene uzatıldığından dolayı dil öğrenmeye hiç yeltenmemişler. Ve babam sürekli burada kaldığı 28-30 sene içerisinde gerçekten de çok asgari derecede Almanca konuşuyordu. (K7, 2. Kuşak, Hamburg)

Dil iletişimi sağlayan bir araç olmanın yanında aynı zamanda sembolik bir güç aracı olup bireyin toplumsal hiyerarşilerdeki yerini belirleyen, sosyal sermayeyi şekillendiren önemli bir faktördür (Bourdieu, 1991). Bu bağlamda dil yetersizliği, yalnızca günlük yaşamı zorlaştırmakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal dışlanmanın, güvencesiz çalışmanın ve görünmeyen emeğin kapısını aralar. K7'nin ifadesinde olduğu gibi dil bilmeyen göçmen, çoğu zaman iş yerinde kendini tam olarak ifade edememe korkusuyla daha fazla, daha dikkatli ve hatta hakkının da ötesinde çalışmaya yönelir. Bu durumun yalnızca ekonomik bir sömürü olmadığı açıktır. Bu durum aynı zamanda sessizliğe zorlanmış, bastırılmış bir kimlik inşasıdır. Buna bağlı olarak dil yetersizliği sebebiyle yaşanan "anlamamış olabiliriz" kaygısının yarattığı aşırı çaba, sistemin dayattığı eksiklik duygusunun somut bir örneğidir. Öte yandan, birinci kuşağın büyük bir kısmı ilk başta kalıcı değil geçici olacaklarını düşündükleri için dil öğrenimini erteler; ancak bu erteleme, zamanla onları hem sosyal hayattan hem de kültürel etkileşimden alıkoyar. Böylece dil, göçmenliğin en görünmez ama en etkili bariyerine dönüşür. Dolayısıyla ifade edilen deneyimden de anlaşıldığı üzere, fabrikada işçinin bir çarkın parçası haline geldiği ve bedeninin, düşünsel ve bedensel etkinliğinin en küçük parçasına kadar özgürlükten yoksun kaldığına dair görüş (Marx, 2024); özellikle göçmen işçilerin dil engeli nedeniyle, iş yerlerinde bu "çarkın" bir parçası olarak kalmalarını daha da belirginleştirmiştir. Bunun bir sonucu olarak birinci kuşak işçiler, en zor ve en kötü işlerde çalıştırılmakta ve ustalarının söylediklerini fazlasıyla yerine getirmeye çalışarak kendilerine ve işlerine yabancılaşma sürecini içselleştirmektedirler. Konuyla ilgili benzer bir ifade K25 tarafından da ifade etmektedir:

Elbette şimdi bu dediğim gibi, affedersiniz hani bu hayvan pazarı dediğim... Yedi metrekarelik bir odalarda üç dört kişi yatırmaları. Getirdikleri, *haim* dedikleri aslında bir ev. Evin bir odasını dörde bölmek gibi, ikiye bölmek gibi... [...]. Yanlış hatırlamıyorsam önce İtalyanlar, sonra

Portekizler, en son da Türkler geliyor. Türklere bu muamele yapılıyor. Diğerleri birazcık daha görünüm olarak ya da Hristiyanlık, Müslümanlık diye ben ayırt ediyorum onu. Almanca bilmiyorlar, diğerleri de bilmiyor. Ama Türklere karşı hep bir negatiflik. Hala bugün *rassismus* yok diyorlar ama hala bugün var. Geldikleri dönemlerde benim babam çok çabuk Almanca öğrenmiş. Almanca öğrendiği için birazcık kendine o şeyi bırakmamış. Ama Almanca bilmeyenlere ben kendim büyüdükten sonra bile şahit olduğumu o kadar... Karşıda cevap veremeyişi Türkleri bir derece aşağı bastırıyor. (K25, 2. Kuşak, Köln)

K25'in ifadesine göre Türk göçmen işçilerin - özellikle de Türklerin - Almanya'da sağlıklı koşullarında yaşam mücadelesi vermeleri hem fiziksel hem de toplumsal açıdan derin bir eşitsizliğe işaret etmektedir. Bu durum, dönemin iş gücü politikalarının göçmenlere yönelik dışlayıcı yapısını gözler önüne sermektedir. Birinci kuşağın dil yetersizliği konusunda çektiği sıkıntılar ve sosyal dışlanma yaşamaları, toplumda yabancılaşmalarına, dışarıya kapalı bir gettoda kendi yaşam alanlarını inşa ederek (Pamuk, 2019, s. 116) ayrımcılığın yapılaşmasına yol açmıştır. Nitekim ifadeye göre ayrımcılık dini ve kültürel temellere de dayanmaktadır. Katılımcı özellikle dil bilmeyen göçmenlerin hem iş gücü piyasasında hem de toplumsal yaşamda ayrımcılıkla karşılaştığını ve bu durumun onların topluma uyum sürecini zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Göçmenler için Almanca bilmemek hem iletişim eksikliği hem de sosyal olarak geri planda kalmak anlamına gelmektedir. Bu da göçmenler arasında görünmez bir hiyerarşi yaratmakla birlikte Almanca bilenlerin biraz daha rahat bir konum elde ettiği bu yapı, dilin hem bir araç hem de kabul görmenin ve kendini korumanın bir anahtarı olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıya göre bu eşitsizlik, bugün hala etkisini sürdürmekte ve Türklerin Almanya'daki kimlik mücadelesi devam ettiğini göstermektedir.

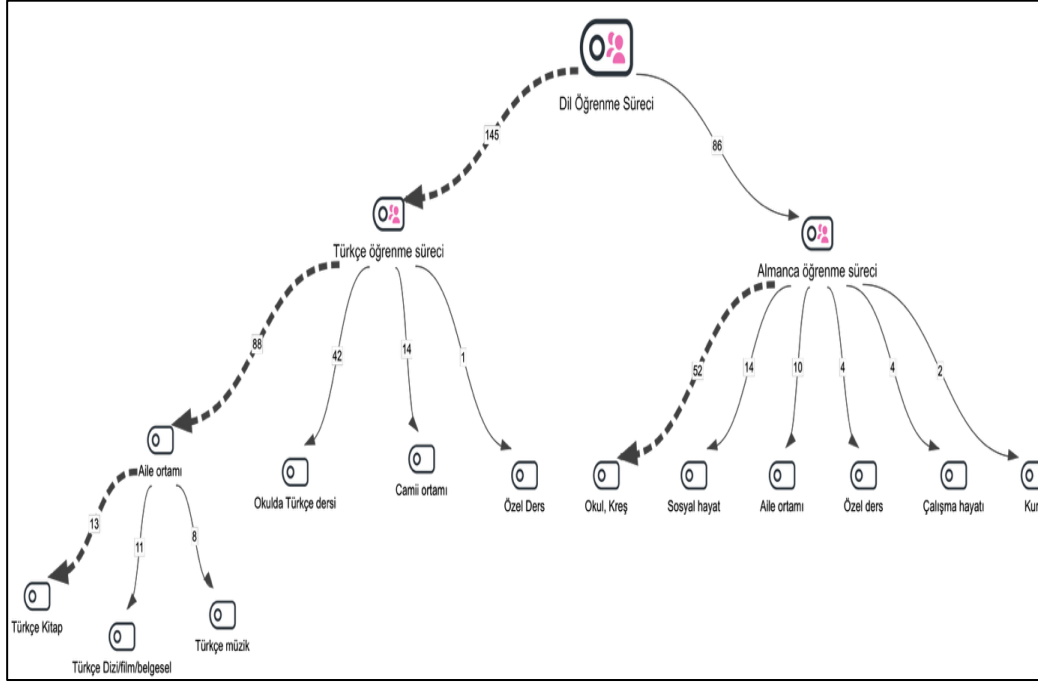
Köyde doğup büyüyen insanlar neticede hayatlarında mesela hiç muz görmemişler. Geldiğinde babaannem en başta hani muz bulmuş almış muzunu pişirmeye çalışmış olduğu gibi. Hayatında görmemiş neticede. Ben bunu duyduğumda mesela çok şaşırılmışım. Dil anlamında problemler yaşamışlar. Hala yaşıyorlar. Şimdi entegrasyon, onu tam başaramamışlar gibi bana öyle geliyor. Çünkü doğal olarak ağızlarında şu an bile Almanca yok. Belli bir seviyede tabii var, burada hani neticede çalışmışsın hani o tecrübe biraz kendini idare edecek kadar Almancaları olduğunu düşünüyorum. Ama maalesef hani böyle ileri düzeyde Almancayı öğrenememişler ki Türk adetleri ve gelenekleri, göreneklerimizi unutmamışlar. Güzel olan bu zaten. (K31, 3. Kuşak, Köln)

K31'in babaannesinin hayatında hiç görmediği bir meyveyi pişirmeye çalışması, şüphesiz yaşanan kültür şokunun somut bir örneğidir. Kültürleşme, bireyin ev sahibi ülke ile olan entegrasyonu üzerinden ele alınsa da ana dilin rolü bu süreçte aktif bir yer tutmaktadır. Dil, bir yandan etnik kimliğin korunmasını ve toplulukla bağların güçlenmesini sağlarken, diğer yandan yabancı bir kültürle uyum sağlama çabasına engel de olabilmektedir. Dolayısıyla ana dili yeterliliği etnik kimlikle ve kültürle bağları sürdürmeye yardımcı olmakta ve hem psikolojik hem de sosyal uyumu kolaylaştırmaktadır (Virta vd., 2004). Bu anlamda dil yetersizliği ile birlikte yaşanan diğer zorluklar ise entegrasyonu zorlaştıran engellerdendir. Sadece temel düzeyde iletişim kurabilen bireyler, derinlemesine toplumsal katılım sağlamakta zorlanırlar. Ancak buna rağmen gelenek ve göreneklere bağlı kalma motivasyonu, göçmenlerin kimliklerini ve aidiyet duygularını koruma çabalarının önemli bir yansımasıdır. Bu kültürel devamlılık göçmenlerin yerel topluma entegrasyonunu zorlandırırsa da kendi kültürlerini koruyarak yeni toplumla uyum sağlama konusunda bir dengeye yol açmaktadır.

6.2.3. Göçün Çocukları: İkinci ve Üçüncü Kuşağın Dil Yolculuğu

“...yasaktı benim Alman arkadaşım olması. Kendimi de aslında hani şey hissediyordum, tuhaf yani çok onlardan ayrı bir çocuk böyle kambur, öyle diyeyim. Hani onlar daha iyi ama sen yabancısın, Türksün... (K29, 2. Kuşak, Köln).

Birinci kuşağın yaşadığı zorlukların ardından ikinci ve üçüncü kuşağın dil öğrenme süreci hem bu deneyimlerin mirasıyla hem de değişen toplumsal koşullarla şekillenmiştir. Şekil 20'de katılımcılar dil öğrenme süreçlerine değinirken Türkçeyi en çok aile ortamında (f=88), Almancayı ise en çok okul, kreş ortamında (f=52) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Türkçeyi öğrenme süreci yalnızca aile ortamında gerçekleşmemiştir. Okulda (f=42), camii ortamında (f=14) ve özel ders (f=1) ile Türkçe dersi öğrenilmiştir. Almanca öğrenme süreci ise okul, kreş ortamı (f=52) dışında sosyal hayatta (f=14), aile ortamında (f=10), özel ders ile (f=4), çalışma hayatında (f=4) ve kurs ortamında (f=2) gerçekleşmiştir.



Şekil 20: Dil Öğrenme Süreci

Dillerin en önemli işlevlerinden biri “kültür taşıyıcılığı” yapmasıdır. Töre, inanç, kültür, toplumsal değerler, yaşayış biçimi ve benzersiz öğelerin tümü dil aracılığıyla geçmişten geleceğe aktarılmaktadır (Bulut, 2014, s.31). Ana dilin aktarımı, çoğunluk dilinin aktarımına kıyasla çok daha yoğun çaba gerektirir. Bu doğrultuda aileler, çocuklarının ana dili yeterliliğini artırmak ve teşvik etmek için bilinçli olarak dilsel ortamlar oluştururlar. Bu ortamların başlıca alanı ise çoğunlukla evdir; çünkü ev, bireylerin hangi dili kullanacaklarına özgürce karar verebildikleri nadir alanlardandır (Jaspert ve Kroon 1991). Bu anlamda Türkçenin daha çok aile ortamında, Almancanın ise okul, kreş gibi kamusal ortamlarda öğrenilmesi, dil ediniminin kültürel, bağlamsal ve işlevsel boyutlarına dikkat çekmektedir. Türkçenin ev içi ve duygusal bağlamda öğrenilmesi, bu dili daha çok kimlik, aidiyet ve kültürel aktarım aracı haline getirirken; Almanca ise okul ve kamusal alanda işlevsel bir araç olarak konumlanmaktadır. Böylece iki dil arasında bir alan ve işlev ayrışması oluşur: Türkçe "*özel alanın dili*", Almanca ise "*kamusal alanın dili*" haline gelmektedir. Bu ayrım iki dillilikte dengeli gelişimi zorlaştırabilmekte, her iki dilde farklı yeterlilik düzeylerine ulaşılmasına neden olabilmektedir. Ayrıca bu durum, ikinci ve üçüncü kuşağın kimlik oluşumunu da etkileyerek kültürel aidiyetle toplumsal entegrasyon arasında bir denge kurma gerekliliğini gündeme getirebilmektedir. Hatta böylece iki

dil arasında hem edinim yolları hem de yüklenen anlamlar bakımından belirgin bir ayrım oluşmakta; biri "*evin*", diğeri "*dış dünyanın*" dili haline gelmektedir.

Bilinçli bir öğrenme çabam olduğunu hiçbir zaman hatırlamıyorum. İki yıl içinde ben şimdi oturup Almanca öğreneceğim ya da Türkçe öğreneceğim diye bir derdim olmadı hiç. Ama şöyle bir şey var tabii annem sonradan geldiği için Türkçesi daha kuvvetli olduğu için bizim evde genelde Türkçe konuşulur. Yani ne olursa olsun biz şu an evde işte 3-4 dil birden konuşabiliyoruz ama genellikle evde oturuyorsak bir aile ortamındaysa Türkçe tercih ediyoruz. Evimizin dili o olduğu için. Evde çok kuvvetli bir Türkçe ortamı vardı. O bayağı etkiledi bizim Türkçemizi diye düşünüyorum. Almanca da sosyal hayat, okullar, eğitim hep bunun üzerineydi. Benim bu iki dille ilgili bir çabam olmadığı için çok da şöyle öğrendim ya da böyle geliştirdim diyebileceğim... Kendimi bildim bileli ikisini de konuşuyorum. (K8, 3. Kuşak, Hamburg)

K8'in ifadesine göre iki dil de bilinçli bir öğrenme süreci olmadan, gündelik yaşam içinde doğal olarak edinilmiştir. Evde baskın olarak Türkçe konuşulması, annenin evlilik yoluyla Türkiye'den gelmesi ile bağlantılı olarak dilin aile ortamında korunmasını sağlamıştır. Bu sayede bireyin Türkçe yeterliliği güçlenmiştir. Buna karşılık Almanca, okul ve sosyal çevre gibi kamusal alanlarda edinilmiştir. Dolayısıyla bu durum, bireyin dil kullanımının sosyal alanlara göre şekillendiğini ve iki dilliliğin doğal yollarla geliştiğini ortaya koymaktadır. Dil öğrenimi bireysel çabadan çok, aile yapısı ve sosyal çevre gibi dışsal etkenlerle belirlenmiştir.

Ben kreşe gitmedim. O zaman yoktu fazla kreş. Çalışan anneler için vardı. Benim annem çalışmıyordu. Evdeydim. Bir ara göndermeye çalıştı, açılmaya başladı kreşler. Ama ben gitmek istemedim çünkü dil bilmiyordum. Almanlarla bir itibar kuramıyordum. Kardeşim de öyle, o da gitmek istemedi. Sonra annem geri bizi aldı eve. *Vorschule* yani ana sınıfına başladık. Mecbur o zaman okula gitmem lazımdı. Okulda öğrendim ben Almancayı. Evde Türkçe konuştuk. Babam da annem de Türkçe. Çünkü annem Almanca bilmiyordu zaten. Babam biliyordu ama Türkçe daha iyi bir hakimdi. Okulda öğrendim. Zorlandım Almanca öğrenmekte. Güzel de öğrenemedim ben Almancayı fazla. Çünkü tek okulda konuşuyorduk. Bir de Almanlarda da fazla kontağımız da yoktu. [...] Sonra camiilere gittik. Televizyonumuz Türk kanalı oldu. Almancayı çok geç öğrendim. Ama böyle inan bana iki, üç sene. İki sene diyelim çekmişimdir ben. [...] Annem bizi bırakıyordu. Ağlıyorduk. Gitme diyorduk. Gitme. Böyle 2-3 defa denedim. *Nein* olmadı aradılar. Gelin geri dediler, durmuyorlar. Dilden. Dil bilmiyorduk. (K9, 3. Kuşak, Hamburg)

K9'un aktardığı deneyim, göçmen çocukların erken yaşta karşılaştıkları dil bariyerinin uyum ve kurumsal aidiyet açısından ciddi bir engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Kreşin yaygın olmaması ve çocuğun dili bilmediği için bu ortamlarda kendini güvende hissetmemesi, erken yaşta eğitim kurumlarına entegrasyonu zorlaştırmıştır. Ana dili olan Türkçenin evde baskın biçimde konuşulması, hem aile içinde güçlü bir kültürel bağın sürdürüldüğünü hem de toplumsal temasların daha çok Türk topluluğu içinde kaldığını göstermektedir. Bu durum, Almancaya maruz kalma süresini sınırlarken, okul dışında dilsel ve kültürel etkileşimleri de azaltmıştır. Ayrıca geniş aile yapısı, camii ve Türk medyasının etkili olduğu bir sosyal çevre, çocuğun gündelik hayatında Almancanın temasını sınırlandırmış ve dilin yalnızca okul ortamında öğrenilmeye çalışılması ise, dili içselleştirme sürecini geciktirmiş, öğrencinin kendini yetersiz hissetmesine neden olmuştur. Dolayısıyla katılımcının ifadesinden de anlaşılacağı üzere, dil öğreniminin bireysel bir beceriden çok, göçmen çocukların sosyal çevresiyle olan ilişkileri ve kurumsal yapılar tarafından şekillenen kolektif bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Okula başlamadan önce şart koşmuşlar kreşe gidecek diye, Almanca öğrenecek diye. Benim bir kelime Almancam yoktu okula başlamadan önce. Benim grubumda da hepsi Türk'tü yani Almanca öğrenemedim ben. Neredeyse yediye girmeden bir ya da iki ay öncesi olması lazım. Anlamıyordum ilk önce öğretmenleri. [...] Okul hayatında öğrendim Almancayı. Çünkü evde Türkçe konuşuyoruz. Hiçbir Alman arkadaşım yok. Alman arkadaşı edinmek de yasaktı. Almanlar domuz eti yiyor. Onlarla arkadaş edinirsem domuz eti yeme ihtimalim var. Ve onlar daha serbest. Artık onlar gibi olmamak için yasaktı benim Alman arkadaşım olması. Kendimi de aslında hani şey hissediyordum, tuhaf yani çok onlardan ayrı bir çocuk böyle kambur, öyle diyeyim. Hani onlar daha iyi ama sen yabancısın, Türksün. Bir de hiçbir temasım olmadığı için o zamana kadar Alman çocuklarla tuhafıma giderdi. Hani onlarla arkadaşlık edinilir mi? Bilmiyordum yani. Hem yasaktı hem de tuhafıma giden bir şeydi onlarla arkadaşlık etmek. Almanlar benimle oynamak istiyordu, gel falan diye ama ben kendimi ifade edemediğim için onun için de katılmıyordum. Ama sınıfta da Türk olunca beş altı Türk'tük yanlış hatırlamıyorsam, onlarla konuşuyordum, onlarla oynuyordum. (K29, 2. Kuşak, Köln)

Kültürlerarası iletişimi olumsuz yönde etkileyen ve sorunlara yol açan faktörler; normlar, roller, etnik merkezilik, belirsizlik ve kaygı, kalıp düşünceler ve önyargılardır. Kültürlerarası iletişim sürecinde dilden daha büyük ve aşılması zor kabul edilen engel, farklı bir kültürü konuşmaktır. Bu sebeple dil, kültürlerarası

iletişim sürecini yaşayan bireyler için göçü, ancak aşılması mmkn bir olgu olarak kabul edilebilir (Kartarı, 2014). Türklerin zorunda kalmadıkça Almanlarla bir araya gelmemeleri, ilerleyen kuşaklarda da kendini göstermiş, onların yabancı kültüre karşı kapalı kalmalarına yol açmıştır. Bu yaklaşım Almanlarla ilgili olan her şeye direndiklerini ve uyum sağlama açısından zorluk yaşadıklarını göstermektedir. şüphesiz dil bu direnç unsurlarından biridir ve kültürle bağlantıdır. Bu durum, Türklerin dil öğrenmek konusunda direnç gösterdiğini ve buna bağlı olarak da yabancı kültüre karşı kendilerini kapattıklarını ortaya koymaktadır. Çekingen ve kaygılı yaşam tarzı Türkler için kendi kültürlerini koruma ve yaşatma olanağı sunarken birtakım dezavantajları da beraberinde getirmektedir (Kırmızı, 2016, s. 149). İlk olarak K29'un ifadesinde göçmen çocukların eğitim sisteminde karşılaştıkları dilsel ve kültürel eşişsizlikler, bu durumla nasıl yzleştiklerini göstermektedir. şüphesiz kreşe gitme zorunluluğu, sistemin entegrasyon beklentisini yansıtmaktadır. Ancak kreşin çoğunlukla Türk çocuklarından oluşması gibi etnik olarak homojen bir yapıya sahip olması, beklenen dil edinimini sekteye uğratmaktadır. Aynı zamanda evde yalnızca Türkçe konuşulması, kültürel ve dini gerekçelerle Alman ocuklarla sosyal temasın aile tarafından yasaklanması, çocuğun dilsel ve sosyal sermayesinin kısıtlandığını göstermektedir. Bu da okulda dışlanma hissini besleyen yapısal bir eşişsizlik meydana getirmiştir. Katılımcının Almanca konuşan çocuklara karşı mesafe hissetmesi ve arkadaşlık kurabileceğini düşünmemesi, yalnızca dil bilmemekten kaynaklanmamakta; bu durum aynı zamanda "biz" ve "onlar" şeklinde kurulan ayrımın kuşaklararası devam eden etkisini göstermektedir. Okulda öğrenilen dilin yalnızca o dili konuşabilmek değil, buna ek olarak aidiyet ve görünürlükle ilişkili olduğu bu durumda, dilsel yetersizlik, bireyin kendisini "eksik", "teki" ve hatta katılımcının ifadesiyle "kambur" olarak algılamasına neden olmaktadır.

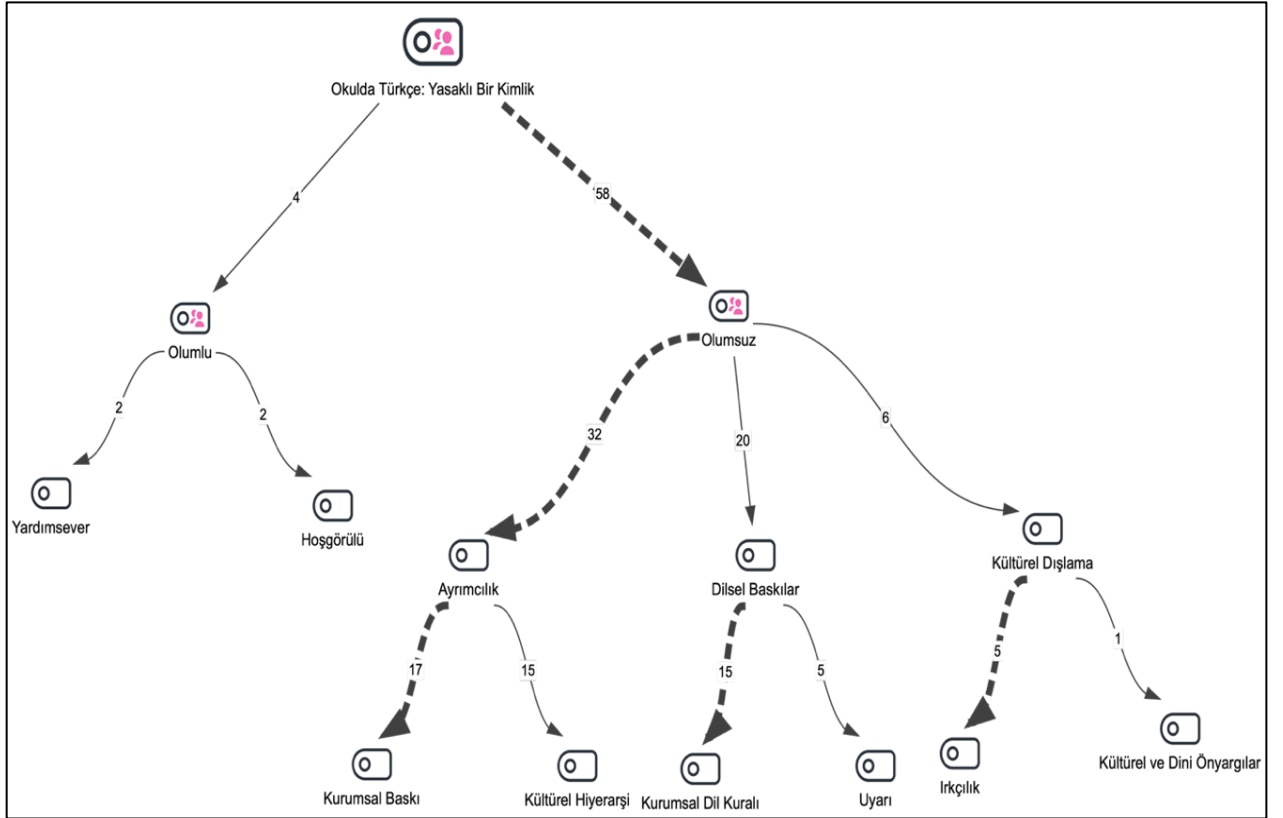
6.2.3.1.Okul İçinde Bir Ana Dili: Türkçeye Yönelik Kurumsal Tepkiler

“...devamlı Türkçe konuşursak artık sesini yükseltiyordu.

Öğretmenler derdi, “*Bitte Deutsch, bitte Deutsch sprechen!*”

(K9, 3. Kuşak,Hamburg)

İkinci ve üçüncü kuşak katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, öğretmenlerin okul ortamında Türkçe konuşulmasına yönelik tutumlarına dair belirlenen alt temalar ve kodlar ile bunlara ait frekans değerleri Şekil 21’de sunulmuştur. Bu veriler ekseninde okul ortamında öğretmenlerin Türkçe konuşulmasına yönelik tutumları olumlu (f=4) ve olumsuz (f=58) olarak belirlenmiştir. Olumlu tutumlar “Yardımsever” (f=4) ve “Hoşgörülü” (f=4) olarak ifade edilirken; olumsuz tutumlar “Ayrımcılık” (f=32), “Dilsel Baskılar” (f=20) ve “Kültürel Dışlanma” (f=6) olarak belirlenmiştir. Ayrımcılık alt temasının altında “Kurumsal Baskı” (f=17), “Kültürel Hiyerarşi” (f=15); dilsel baskıların altında “Kurumsal Dil Kuralı” (f=15) ve “Uyarı” (f=5); kültürel dışlamanın altında ise, “İrkçilik” (f=5) ve “Kültürel ve Dini Önyargılar” (f=1) kodları kaydedilmiştir.



Şekil 21: Okulda Türkçe: Yasaklı Bir Kimlik

1960’lı yıllarda başlayan işçi göçünden bu yana geçen 64 yıl içinde, Almanya’daki Türk toplumu birçok açıdan Alman kültürüyle yoğun bir etkileşim içine girmiştir. Bu etkileşim, bazen bireylerin gündelik yaşamda karşılaştıkları doğal süreçlerle ortaya çıkarken, bazen de Alman devletinin belirli politikaları

doğrultusunda şekillenmiştir. Özellikle dil kullanımı ve dil öğretimi, bu politik müdahalelerin en belirgin biçimde hissedildiği alanlardan biridir (Bekar, 2018, s. 13). Almanya’da ikinci kuşak Türklerin sayısının artmasıyla birlikte, Türk çocuklarının eğitim sorunu görünür bir hal almaya başlamıştır. Özellikle dil sorunu için sunulan ilk çözüm, sadece Türk çocuklarının bulunduğu bir sınıf açmak olmuştur. Bu sınıflarda eğitim hayatına başlayan ve yabancı dil seviyelerinin durumuna göre Alman okuluna alınan Türk çocukları, eğitim hayatlarında uyum, dil yetersizliği ve meslek edinme gibi pek çok engeli göğüslemek zorunda kalmışlardır (Kırmızı, 2016, s.153).

Türklerin kalıcılığının kesinleşmesi ile birlikte ise asimilasyon tartışmaları görünür olmaya başlamıştır. Eski İçişleri Bakanı Otto Schily, uyum sürecinin en başarılı yolunun asimilasyon olduğunu belirtmiş; ancak bunun devlet zoruyla gerçekleştirilemeyeceğini, başarılı bir entegrasyon için en temel koşulun göçmenlerin Almanca öğrenmesiyle sağlanacağını vurgulamıştır. Wilhelm Staudacher ise özellikle Türk kökenli göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı mahallelerin, bireyleri çoğunlukla sadece Türkçe konuşulan çevrelere ittiğini ve bunun dil gelişimi açısından olumsuz sonuçlara yol açtığını ifade etmiştir. Ona göre, etkili bir uyumun sağlanabilmesi için Almanca eğitimi erken yaşta başlamalı, bu eğitim kreşten itibaren verilmeli ve özellikle anneler bu süreçte aktif bir rol oynamalıdır (Korkmaz, 2008, s. 2-3). Dolayısıyla bu yaklaşım, entegrasyonu büyük ölçüde Almanca öğrenmeye indirgemekte ve böylece dil yeterliliğini toplumsal kabulün önkoşulu haline getirmektedir. Ancak bu durum, göçmen bireylerin çokkültürlü kimliklerini görünmez kılarken, entegrasyonun sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarını da ikinci plana atmaktadır. Bu anlayışın somut bir yansıması ise, kimi okullarda öğrencilerin Türkçe konuşmalarının yasaklanması gibi uygulamalarda görülmekte; böylece kültürel çeşitlilik bir tehdit unsuru olarak algılanarak bastırılmaktadır.

Kötüydü... Benim travmam kesinlikle buraya geldiğim gündür. Yani etraf çok farklı, her şey çok değişik. Farklı farklı çocuklar var ve hiçbir şey anlamıyoruz. Onu daha çok kreşte yaşadım ben. Çünkü kreşte zaten bir yıl sonra adapte oluyorsun ve öğrenebiliyorsun. Ama Türk arkadaşlarla daha çok oynamak istiyorduk, bir arada olmak istiyorduk. Ama onlarla bir araya geldiğimizde Türkçe konuşmak yasaktı. Bu hatta ilkokulda ve ortaokul, lisede de sürekli devam etti. Teneffüslerde dahi çıktığımızda öğretmenler gelip Türkçe konuşmayacaksınız. Almanya’da yaşıyoruz ve Almanca konuşulacak diye sürekli baskı altındaydık diyebilirim. Yani Türklere

karşı bir şey vardı. Belki Türklerin burada çok dominant olması mı diyeyim ya da onların baştan beri bizi kabul etmeyişi mi bilmiyorum ama diğer dilleri ben genel anlamda yani İtalyan da olabilir, Rusça da olabilir sanmıyorum. Yani bir Türklere karşı farklı bir şey vardı kesinlikle. (K30, 2. Kuşak, Köln).

K30 tarafından dil üzerinden erken yaşlarda karşılaşılan kültürel yabancılaşma ve ayrımcılığın bireyde travma etkisine yol açtığı dile getirilmektedir: Göç edilen ülkenin eğitim ortamına geçişte yaşanan belirsizlik ve korku dil yetersizliği ile birleştiğinde, çocuğun çevresine uyum sağlama kapasitesini sekteye uğratmaktadır. Katılımcının ablasıyla ayrılmak istememesi, güvenlik ihtiyacının sosyal ağlarla nasıl desteklendiğini göstermektedir. Bu ağların koparılması durumunda ise uyum sürecinde sorunların oluşabileceği anlaşılmaktadır. Konuyla bağlantılı olan bir diğer ifade ise, K9'un ifadesiyle de desteklenmektedir:

İlkokulda Türk arkadaşlar. Türk arkadaşlar çoktu. Onlarla Türkçe konuşuyorduk. Kızıyordu. Hani bir iki kere söylüyor güzellikle ondan sonra tabi bize devamlı Türkçe konuşursak artık sesini yükseltiyordu. Öğretmenler derdi, "*Bitte Deutsch, bitte Deutsch sprechen!*" Türkçe konuşuyorduk çok. Almanca öğreniyorsun, çocuksun ya, inan bana çabucak öğreniyorsun artık. Ondan sonra bir de Alman televizyonlara bakmaya başladık okula başlarken de. Artık Türkçeyi bıraktık, Almanca televizyonlara, çizgi filmlere öyle de çabucak öğrendik. (K9, 3. Kuşak, Hamburg).

Resmi dilin inşası, meşruiyeti ve dayatılması sürecinde eğitim sistemi belirleyici bir rol oynamaktadır. Georges Davy, öğretmenin görevinin gereği olarak, "Her fikir ve her duygunun ifade yeteneği üzerinde -dil üzerinde- günlük çalışır. Aynı açık, sabit dili, onu çok az bilen ya da çeşitli lehçeler veya patois'ler (*yemel ağız*) konuşan çocuklara öğretirken, onları doğal olarak aynı şekilde görmeye ve hissetmeye yönlendirir ve ulusun ortak bilincinin inşası için çalışır" (Bourdieu, 1991, ss.48-49) ifadesini kullanır. Benzer şekilde Almanya'da ulus devlet bilincinin etkisiyle Alman toplumuna tam uyum sağlayan, dili bilen ve hatta aynı bilinçle gören ve hissetmeye çalışan bireyler yetiştirmeye çalışmak, özellikle Türklerin kalıcılığının kesinleşmesiyle birlikte daha görünür olmuştur. Bu bağlamda Türk çocuklarının okul deneyimleri dil öğrenme süreciyle de sınırlı kalmamıştır. Aynı zamanda bu deneyimler aidiyet, kimlik, kültürel aktarım ve toplumsal kabul açısından belirleyici unsurlara sahiptir. K9'un ifadeleri

Almanya’da eğitim gören bir Türk öğrencinin, okul ortamında Türkçe konuştuğu için öğretmenlerinden uyarılar aldığı ve zamanla bu uyarıların etkisiyle Türkçeden uzaklaşıp Almancaya yöneldiği dönüşüm sürecini yansıtmaktadır. Öğretmen tarafından tekrar eden “*Bitte Deutsch sprechen!*” gibi uyarıların, basit bir dil yönlendirmesi olmadığı açıktır. Bu durum doğrudan okulun hâkim kültürel normlarını dayattığı ve azınlık dillerini kamusal alandan dışladığı bir kontrol mekanizmasıdır. Dolayısıyla bu süreçte okul, asimilasyonun gündelik yaşamda yeniden üretildiği bir sosyal alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kızım liseye gidiyor. 11. Sınıfta Altona’da yabancıların, yani Türklerin de yoğun olduğu bir lise. O dönemde şöyle bir yasa çıktı efendim teneffüslerde kendi dilinizi konuşmayacaksınız. Türkçeyi yasakladılar. Müdürle yaptığım konuşmada dedim ki, bu kadar yoğun bir çoğunluğun yabancı olduğu bir okulda, siz teneffüslerde kendi ana dillerinin konuşmasını yasaklıyorsunuz. Bunun mantıklı bir açıklamasını yapabilir misiniz bana? Almancayı daha iyi öğrenmeler açısından böyle bir şey geldi, önerge geldi. Dedim ki benim kızım 12. sınıfa gidiyor. Yani o kız dedim hala Almancayı bilmiyorsa bu sınıfı nasıl devam ettirebilir? Veya bu diplomayı nasıl alabilir? Sizin yaptığınız şey, siz yabancısınız, siz buraya ait değilsiniz farklısınız, buraya ait değilsiniz diyorsunuz. Halbuki şu mesajı verseniz gençlere, evet başka bir ülkeden geliyorsunuz, farklısınız, kültürünüz farklı ama Almanya için, bu topluluk için bir zenginlik mesajı verseniz daha çok kendilerini buraya ait hissetmezler mi? (K22, 2. Kuşak, Hamburg).

K22’nin ve K9’un ifadesi okulda yansıtılan yaklaşımın pedagojik bir yaklaşımdan çok dışlayıcı ve asimilasyoncu bir yaklaşım olduğunu yansıtmaktadır. Katılımcıların aktardığı deneyim, tek dilliliğe dayalı kurumsal normların eğitim ortamlarında nasıl işlediğini ve bunun göçmen öğrenciler ile ailelerinde aidiyetsizlik hissi yarattığını açıkça göstermektedir. Almancayı iyi öğrenmeleri gerekçesiyle teneffüslerde bile Türkçeyi yasaklayan okul yönetimi, görünürde “entegrasyonu” hedefliyor olsa da aslında öğrencilerin çok dilli kimliklerini bastırmaktadır. K22’nin müdürle yaptığı görüşmede sorduğu soru, bu yasağın işlevsizliğini ve ayrımcılığı açıkça göstermektedir. Vurgulandığı gibi bu tür uygulamalar göçmen öğrencilere “siz buraya ait değilsiniz” mesajını verirken, farklılıkların zenginlik olarak görülmediği bir sistemde çocukların kendilerini “misafir” ya da “yabancı” gibi hissetmelere yol açmaktadır. Oysa farklı dil ve kültürlerin bir zenginlik olarak görülmesi, bu çocukların hem güvenli bağ kurmalarını hem de yaşadıkları topluma aidiyet

duymalarını desteklemektedir. Bu durum Gogolin'in (1994, 2021) "monolingual habitus" kavramsallaştırmasıyla da örtüşmektedir. Eğitim kurumlarında hâkim olan bu tek dillilik ideolojisi, göçmen çocukların çok dilli kimliklerine karşı kayıtsızdır ve onları bir sorun ya da eksiklik olarak görmektedir. Bu bağlamda, tek dilli normların kurumsal baskıya dönüşmesi, öğrenciler üzerinde hem sembolik hem de pratik anlamda bir tahakküm ilişkisi kurmaktadır. Aynı zamanda Gogolin (1994, 2021) tarihsel analizlere dayanarak öğretmenlerin tek dilli ve tek kültürlü bir yönelime sahip olmasının ulus-devlet okul sisteminin bir parçası olarak onların mesleki habitusunun doğal bir bileşeni olduğu hipotezini öne sürmekte ve Almanya'nın çok kültürlü yaşantısına karşın tek dilli ve tek kültürlü politikaları benimsemesini eleştirmektedir.

Almanya'daki iki dilliliğe yaklaşım biraz böyle iki yüzlü bir yaklaşım. Kişinin konuşabildiği her bir dil o kişinin hayatını zenginleştirdiği gibi toplumu da zenginleştiriyor aslında. Ama bununla yaklaşım iki yüzlülük Almanya'da. Bir Alman soruyor, haa sizin çocuklarınız hangi dili konuşuyorsunuz evde? Diyor ki mesela babası işte İngilizce konuşuyor, ben Almanca konuşuyorum. Böyle bir çift düşünün. Aa ne güzel, İngilizce mi konuşuyorsunuz evde? Alkışlıyor... Aynı soruyu bir Arap'a sorduğu zaman hangi dili konuşuyorlar? İşte, Arapça ve Almanca diyorlar. Çok küçük değiller mi? Niye Arapçayla kafasını karıştırıyorsunuz? Önce Almancayı mükemmel öğrense daha iyi olmaz mı? Bu aslında söyleyemediği birçok şey var arkada. Yani ya ben senin her şeyinden rahatsızım aslında demek istiyor da onu diyemiyor işte böyle ılımlı hale getiriyor. Türkçe dediğiniz zaman öyle. Evde Türkçe konuşuyoruz dediği zaman ya ama işte... Halbuki İspanyolca konuşuyoruz evde. Aa ne güzel... Ve buna gerçekten de böyle şey yapıyor yani, samimi bir şekilde söylüyor İspanyolca dediğiniz zaman. O yüzden ikiyüzlü bir yaklaşım var diyorum. (K7, Hamburg, 2. Kuşak).

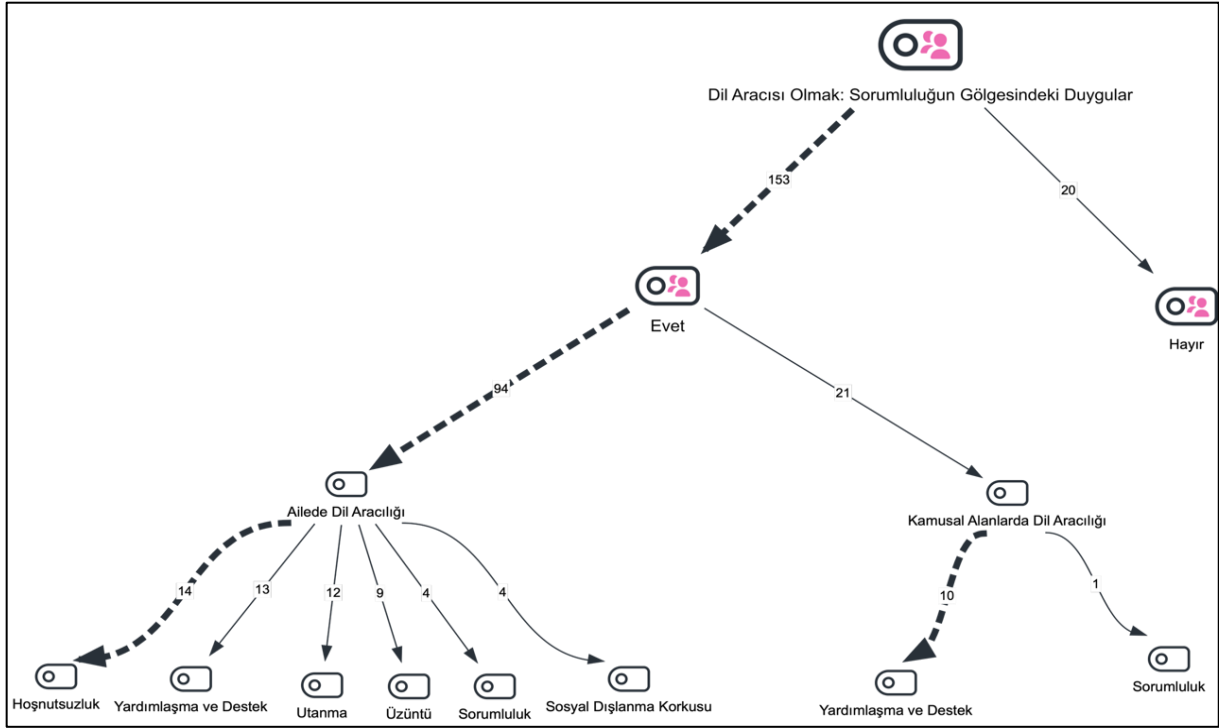
19. yüzyılda İngilizce üzerine yazılan yazılarda, dilin mükemmel olduğu ve bu durumun Britanya'nın kültürünün bir yansıması olarak görüldüğü ele alınmaktaydı. Reverend James George, İngilizcenin Britanya'nın bilimsel ve edebi zenginliklerini yansıtan "soylu" bir dil olduğunu savunarak, "Zihin geliştikçe dil de gelişir ve medeniyetli bir halk, her zaman gelişmiş bir dile sahip olur" (George 1867, s. 4 akt. Pennycook, 1998) ifadesini kullanmıştır. İngilizcenin geniş kelime hazinesine sahip olduğu varsayılarak bu dili konuşanların dünyayı daha iyi anlayabildiğinin ifade edilmesi dilin gücüyle değil; o dili konuşan bireylerin düşünsel olarak da üstün olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir durum K7'nin ifadesinde de görülmektedir. Almanya'da evde İngilizce, İspanyolca ya da Almanca gibi batı dilini konuşmak

kültürel bir zenginlik olarak değerlendirilirken, Arapça ya da Türkçe söz konusu olduğunda aynı olumlu yaklaşımın gösterilmemesi, o dilleri konuşan topluluklara yönelik önyargıların somut bir örneğidir. Batı dillerine yüklenen bu üstünlük söylemi, hangi dillerin, kimliklerin ve kültürlerin değerli ya da "soylu" sayıldığını belirlemeye işaret etmektedir.

7.2.3.2. Dil Aracısı Olmak: Sorumluluğun Gölgesindeki Duygular

*“İnsan bir yerde eksik hissediyor kendisini... Bakışlardan...
Erken büyüme zorunda kaldık biz. (K40,2. Kuşak, Köln)*

“Dil Aracısı Olmak: Sorumluluğun Gölgesindeki Duygular” ana temasının altında ikinci ve üçüncü kuşak katılımcıların ailelerine ve sosyal çevresine yaptıkları dil aracılığı ele alınmıştır. Katılımcılara dil aracılığı yapıp yapmadıkları sorulmuş ve cevaplar “Evet” (f=153) ve “Hayır” (f=20) olarak kategorileştirilmiştir. Katılımcıların çoğunlukla “Ailede Dil Aracılığı” (f=94) yaptıkları ancak “Kamusal Alanlarda Dil Aracılığı” da yaptıkları (f=21) anlaşılmıştır. Katılımcılar aile içinde yaptıkları dil aracılığından çoğunlukla “Hoşnutsuz” (f=14) olduklarını, “Yardımlaşma ve Destek” (f=13) amacıyla bu durumu kabul ettiklerini, “Utanma” (f=12) ve “Üzüntü” (f=9) duygularının oluştuğunu, “Sosyal Dışlanma Korkusu” (f=4) yaşadıklarını ve “Sorumluluk” (f=4) aldıklarını ifade ederken kamusal alanda yaptıkları dil aracılığını ise “Yardımlaşma ve Destek” (f=10) olarak değerlendirdiklerini ve “Sorumluluk” (f=1) aldıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 22: Dil Aracısı Olmak: Sorumluluğun Gölgesindeki Duygular

Toplum, üyelerinin iletişim ihtiyaçlarını karşılayamadığında, bu bireylerin kendilerinin yaratıcı çözümler üretmeleri ve topluma katılabilmek için alternatif yollar geliştirmeleri beklenir. Bu durum iki dilli çocukların ve gençlerin, hayatlarının erken dönemlerinden itibaren aileleri ve yakın çevreleri için dil aracısı olmayı sürdürmelerinin nedenlerinden biridir (Angelelli vd., 2016, s. 7). Dil aracılığı çeşitli ortamlarda gerçekleştirilir. Bunlar arasında okullar, mağazalar, pazar yerleri, sağlık klinikleri, sigorta acenteleri ve mahalleleri yer almaktadır ve yardım sürecinde hem sözlü hem de yazılı iletişimde aracılık yapılmaktadır. Aracılık edilen kişiler ise yalnızca aile üyeleriyle (ebeveynler, büyükanne-büyükbabalar, amca-teyze-dayılar) sınırlı kalmayıp, komşular, okul arkadaşlarının ebeveynleri ve yardım isteyen, o anda aynı mekanda bulunan diğer konuşanları da kapsamaktadır (Angelelli vd., 2016, s. 13). Dolayısıyla bu durum dil aracısı ihtiyacının genişliğini ifade etmekte ve toplum içinde dil kapsayıcılığının yeterli olmadığına işaret etmektedir.

Veli toplantısına annemle ben giderdim. Babam çalışırdı, babam nadir giderdi. Ama annem derdi, hadi gel, sen yanımda dur, eğer soru sorarlarsa söyle. Çocuğa toplantı yasaktı aslında çocukların gitmesi. Ama Almanca bilmediği için. Evde de kalmak istemedi. Demesinler ki annesi babası ilgilenmiyor. O yüzden derdi. Pek güzel olmuyordu tabi...Hani isterdim ki Almanca

konusabilse. Güzel değil bence. Doktora bile götürürdüm. Hani bak küçüktüm. 11-12 falanım. Derdi sen de gel derdi. Orada da yardım ederdim bazen. Ama pek Almanlar da öyle hoşlarına gitmiyordu. Hani bakıyorlardı genç bir anne, Almanca bilmiyor. Yanında çocuk, ona tercümanlık yapıyor. O da iyi değildi. (K9, 3. Kuşak, Hamburg).

K9'un ifadesinden de anlaşılacağı üzere, Almanca bilmeyen bir annenin okul toplantılarına çocuğuyla gitmesi, çocuğun dil aracılığı rolünü üstlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum temsiliyet görevini çocuğa yüklenmesine ve çocuğun "ebeveynleştirilmesine" (*parentification*) aile alt sistemleri arasındaki sınırların bozulmasına, çocukların yetişkinlere ayrılmış roller ve sorumlulukları üstlenmesine (Boszormenyi-Nagy ve Spark, 1973) yol açmıştır. Annenin "demesinler ki ilgilenmiyor" sözleri ise, toplumsal imajın ve algının ne denli belirleyici olduğunu, dil yetersizliğinin hem iletişimsel hem de temsile dair bir sorun yarattığını göstermektedir. Ailenin dil yetersizliği, hem çocuk hem de aile için görünürlük ve aidiyet meselesini karmaşıklştırmakta, toplumsal damgalanma (stigmatizasyon) ve kültürel önyargıların etkisini artırmaktadır.

Eziklik hissediyorduk kendimizde. Eğer annemle babamın gerçekten de dil sorunları olmamış olmuş olsaydı hani dilleri iyi olmuş olmuş olsaydı aslında bizim de iyi olma, daha iyi olma şansımız olacaktı. Ama biz hep kendi çabamızla bir yerlere uğraşmak zorunda kaldık. Çünkü onlar bildikleri kadar biliyorlardı. Ama biz kendi ayaklarımızın üzerinde durmak zorunda kaldık. Ama dil bilmiş olsalardı farklı olacaktı. Bilebilmiş olsalardı veya. Ama ilk gelen nesil buraya Almanca görmek için gelmediler. Misafir işçi olarak geldiler. Sadece misafir, bir gün geri dönme amaçlı. Onun için onları da çok görmemek lazım. İnsanlarla fark ediyorsun. Bakışlarla fark ediyorsun. Yanlış söylerimler veya hitap edilmemeleri veyahut annenin babanın işte bu okul toplantısına gidememeleri gitseler anlamamaları insan bir yere eksik hissediyor kendisini... Bakışlardan.... Erken büyüme zorunda kaldık biz. (K40, 2. Kuşak, Köln)

Dil bilmeyen ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta sorumluluk almaya zorlaması -ebeveynleştirme- gibi K40 da, göçmen çocuklarının, ebeveynlerinin dilsel ve kültürel bariyerlerini aşmak için erken yaşta yetişkin rollerine büründüğünü ifade etmiştir. Okul toplantılarında ebeveynlerinin yerine geçerek sosyal etkileşimde bulunan çocuklar ve bu durumun oluşturduğu "eksiklik" hissi, bireylerin kendi kimliklerini inşa etme sürecinde yaşadıkları zorlukları ve toplumsal normlara uygunluk arayışını simgelemekte; aynı zamanda hem bireysel kimlik gelişimini hem

de toplumsal entegrasyonu zorlaştırırken dışlanma ve eksiklik hissine yapısallaştırmaktadır.

Biz ilkokuldayken [...] anneyle gittiğinde sürekli bir tercüme ediyorduk. O çok tuhaftı, veli görüşmesinde kendi durumunu tercüme ediyorsun. Doktorlarda da aynı şekilde mesela hala aynı durum diyebilirim. Babam herhangi bir şey olunca *termin* alabilir misiniz? diye. Yine kendi yapamadığından değil ama bize bir yaptırıyor. Özellikle büyük çocuklarda oluyor bu. Küçükler biraz daha ablalar yapsın şeyinde oluyorlar belki ama sürekli oldu yani kesinlikle. Toplantılar... Değişik bir olaydı. Öğretmen için de değişti. Veli toplantısıydı ama benimle konuşuyordu mesela. Çünkü ben hani karşıdaki anlamayacaktı ve ben tercüme edecektim. Arkadaş çevresi biraz daha üçüncü jenerasyon. Ve onların aileleri konuşabiliyordu. Ve bu bir değişik hissediyordu. Onlar da konuşsa ne güzel olurdu. Bizim işimiz birazcık hafiflerdi. Ama şimdi dönüp bakınca biraz daha fazla tecrübe oluyor hani. Küçükken de yapıyorsun çünkü bütün gelen mektupları okuyorsun bir şeyler yapmaya çalışıyorsun, anlamaya çalışıyorsun. Biraz daha erken büyüyorsun belki de ve dili de hızlı öğreniyorsun. (K28, 2. Kuşak, Köln)

Ebeveynler, dil aracılığı için genellikle çocuklarından birini öncelikli olarak belirler ve ihtiyaç duyulduğunda, özellikle seçilen çocuklarından yardım alırlar. Bunun yanı sıra, çoğu durumda evdeki en büyük ya da en küçük çocuk, ailenin en fazla tercih ettiği dil aracı olarak kabul edilmektedir (Morales ve Hanson, 2005). K28'in dil aracılığı için "özellikle büyük çocuklarda oluyor bu" ifadesi durumu desteklemektedir. Bunun yanında dil aracılığının birtakım katkıları da bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, azınlık dillerini konuşan çocukların, ikinci dili öğrenip çeviri yapmaya başladıkça daha fazla aracılık rolü üstlenmeleri ve bu süreçte dil edinimi konusunda daha hızlı ilerlemeleridir (Krashen, 1985). Katılımcının dikkat çektiği "tecrübe oluyordu", "dili de hızlı öğreniyorduk" diyerek vurguladığı ifadeler, dil aracılığının sağladığı katkılara dikkat çekmektedir.

Önemli *terminler* oluyor. Annemin Almanca yok... Okula alıştım artık da hastaneyi istemiyom. Sonra sen gel lütfen mesela geçen doktora gitmiştik. O da Alman doktoru ve dedi lütfen benimle gel çünkü yani anlayamam. İfade kendimi anlatamam. Ben de o yüzden geliyom. Yani çağırıyor bazen ben de o zaman geliyom. Bazen ben de üzülüyom anne sen yaparsın. Beni niye her yere çağırıyor ama bir anda anlıyom çünkü o da zorlanıyor. Yanlış bir şey yapacağını korkuyor. Yanlış bir şey diyecek diye ya da anlamayacak diye yani öyle. Mesela gittiğimde yani değişik davranma değil de böyle suratları böyle asık oluyor. Ben bilmiyorum yani birkaç kerem görüyom yani ön yargılı bakıyorlar ama çoğu gittiğimde öyle bir hissim var... Onlara karşı ya da böyle küçümseyerek konuşuyorlar. (K6, 3. Kuşak, Hamburg).

Sağlık kurumları da dil aracılığı yapılan başka kurumlar arasındadır. Ancak uzmanlar çocukların sağlık alanında dil aracılığı yapmasına eleştirel yaklaşmışlardır (Tribe ve Thompson, 2017, s. 11). Bunun sebebi çocukların tıbbi terimleri ve önemli sağlık bilgilerini doğru bir şekilde iletmekte zorlanmaları ve böylesine büyük bir sorumluluğu taşımaları sonucunda duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkilenebilmeleri gösterilebilir. K6'nın ifadesine göre hastanede dil aracılığı yapmak istenmemesi bu durumun bir göstergesidir. Sağlıkla ilgili konuların duygusal yükü, getirdiği sorumluluk ve tıbbi terimlerin karmaşıklığı gibi etkenler, Almanların önyargılı ve dışlayıcı tavırlarıyla birleşince katılımcı için endişe, stres ve korkuyu beraberinde getirmiştir.

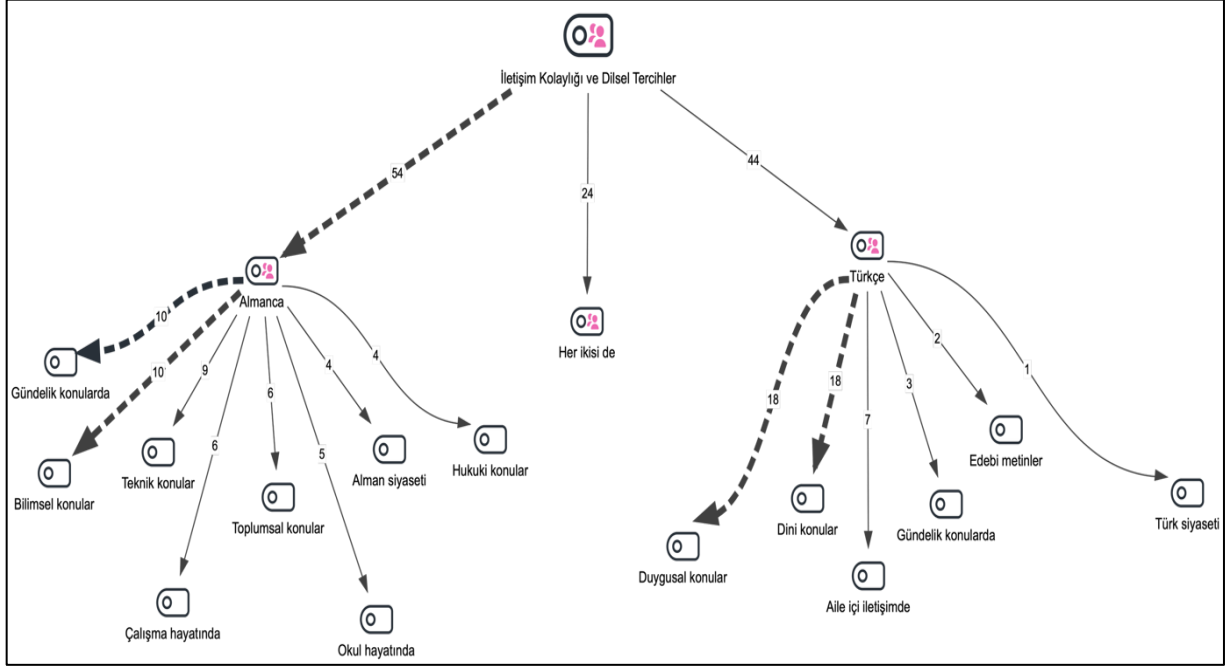
Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde 2. Kuşağın dil aracılığını çoğunlukla her iki ebeveyne de yaptığı, 3. Kuşağın ise çoğunlukla anneye yaptığı görülmüştür. 2. Kuşak, işçi göçüyle misafir işçi olarak gelen ve dil bilmeyen anne ve babanın her ikisine de dil aracı olurken, 3. Kuşak çoğunlukla evlilik yoluyla gelen anneye dil aracı olmaktadır. Bu durum göçmen topluluklarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin görünür olduğunu ve kadınların her alanda olduğu gibi dil olanaklarına erişmek konusunda da dezavantajlı olduklarını (Hua ve Costigan, 2017) göstermektedir.

6.2.4. Gündelik Hayatın Dili: Duyguların Türkçesi, Akılın Almancası

"Teknik konuşmam gerekirse tercih edeceğim dil Almancadır. Ama gönülden konuşacaksan Türkçedir." (K7, 2. Kuşak, Hamburg).

"Gündelik Hayatın Dili: Rahatlık ve Tercihler" ana temasının altında ikinci ve üçüncü kuşak katılımcıların *"Günlük hayatta hangi dili daha rahat tercih ettiklerine yönelik"* verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak katılımcıların değerlendirmeleri "Almanca" (f=54), "Türkçe" (f=44) ve "Her ikisi de" (f=24) olarak alt temalara ayrılmıştır. Katılımcılar Almancayı çoğunlukla; "Gündelik konularda" (f=10), "Bilimsel konularda" (f=10), "Teknik konularda" (f=9), "Çalışma hayatında" (f=6), "Toplumsal konularda" (f=6), "Okul hayatında" (f=5), "Alman siyasetinde" (f=4) ve "Hukuki konularda" (f=4) kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Türkçeyi ise; "Duygusal konularda" (f=18), "Dini konularda" (f=18), "Gündelik

konularda" (f=3), "Edebi metinlerde" (f=2) ve "Türk siyasetinde" (f=1) kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Belirlenen alt temalara ve kodlara ait frekans değerleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 23: İletişim Kolaylığı ve Dilsel Tercihler

Günümüzde dil çeşitliliği üzerine yapılan çalışmalarda “sözlü repertuar” (Gumperz, 1960; Gumperz, 1964) kavramı oldukça önemlidir. Sözlü repertuar belirli bir konuşma topluluğuna bağlıdır. Günlük iletişim araçlarını sunar, konuşurlar iletmek istedikleri anlamlara göre bu araçlar arasında seçim yaparlar. Her ne kadar seçimi birey kendi özgür iradesiyle yapsa da bu özgür irade dilbilgisel ve toplumsal kısıtlamalara tabidir. Seçim gücü, konuşma biçiminin resmi, teknik, kaba, edebi, mizahi vb. olarak sınıflandırılmasına yarayan belirli kurallarla sınırlandırılmıştır (Gumperz, 1964, s.138). Dolayısıyla gözlenen dil tercihleri, bireylerin sözlü repertuarlarının toplumsal bağlamlarına göre akışkan bir hal aldığını ifade eder. Konuyla ilgili olarak K8’in ifadesi şu şekildedir:

Çok ilginç bir durum var benim kendim gözlemlediğim. Konuya ve ortamına göre çok değişiyor. Günlük mesela... Alman siyasetiyle ilgili bir konuya Almanca kayıyorum daha ziyade. Ama Türk... Türk siyasetiyse daha ziyade Türkçeye kayıyorum. Yani konu çok etkiliyor benim dil tercihim. Çünkü... O dilde ona maruz bırakıyorum kendimi. Mesela Alman siyasetini Alman podcastlarından, Alman haberlerinden dinliyorum. Türk siyasetini ise Türk haber kanallarından dinliyorum. Aynı şekilde işte dini konularsa yine kendimiz, yani kendi aramızda da Türkçe

konusuyoruz. Yani konudan konu değişiyor. Çok sık ama eğer çok yakın bir ortamda, yani çerçeve içerisindeysen ikisinin karışımı bir şey oluyor Türkçe başlıyoruz, Almanca bitiyoruz, Almanca bitiyoruz, Türkçe bitiyoruz cümlelerle. O çok sık oluyor. (K8, 3. Kuşak, Hamburg)

Bu anlamda sözlü repertuarın yalnızca dil yeterliliğiyle ilgili bir ifade olmadığı açıktır. Bu ifade aynı zamanda toplumsal deneyimlerin, medya tüketim alışkanlıkları ile konuyla ilgili kültürel pratiklerin repertuarı şekillendirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca bireyin dil tercihleri, dahil olduğu sosyal alanlar ve bu alanlarda şekillenen habitusla doğrudan ilişkilidir. *Habitusun*; aynı grubun ya da sınıfın tüm üyelerinin paylaştığı her türlü anlama ve ona tepki verme biçimiyle içselleştirilen davranış kalıplarının bütünü olduğu ve öznel olan ancak bireysel olmayan bir sistem (Bourdieu, 2015) üzerinden şekillendiği düşünüldüğünde; bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve toplumsal koşullar bağlamında habitusu aracılığıyla dilsel tercihlerde bulunduğu; habitusunun toplumsal anlamlar ve değerlerle şekillendiği anlaşılır. Katılımcının Alman siyasetini Almanca, Türk siyasetini Türkçe kanallardan takip etmesi habitusunun bu alanlara göre işlediğiyle doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca katılımcının Türkçe ve Almanca bilen bir sosyal çevreye dahil olduğunda karma bir dil kullanması da çoklu bir dil habitusuna dahil olduğunu gösterir. Benzer bir yaklaşım K31'in ifadesinden de anlaşılmaktadır:

Almanca konuşurken daha rahat diyebilirim. Şimdi Türkçeyi biz konuşuyoruz. Türkçeyi aile içinde yani evde konuşuyoruz. Arkadaşlarla da konuşuyoruz ama Almancanın kullanımı yıllar geçtikçe doğal olarak artıyor. Hani okul olsun, okulun yanındaki şeyler olsun. Almanca çok daha sık kullanılmaya başlandı tarafımdan. Yani Türkçeden çok Almancayı konuşuyorum şu an. O yüzden ben daha çok hani Almanca konuşurken kendimi kesinlikle daha rahat hissediyorum. Hani şimdi Türkçem doğru, aksan olarak çok yabancı gelmiyor olabilir, natürel geliyor olabilir ama yine de benim de unuttuğum, arada kelime haznesi diyorlar, bilmediğim kelimeler olduğunda ben de bazen güçlük çekiyorum. (K31, 3. Kuşak, Köln).

K31'in evde -aile ortamında- Türkçeyi tercih etmesi, deneyimlerinin, alışkanlıklarının ve toplumsal yaşamının bir sonucudur. Türkçe ise, K31'in aile bağlarını, kimliğini ve kültürünü yansıtan bir dil olarak habitusunun bir parçasıdır. Bunun yanında Almancayı günlük hayatında daha sık kullanması sebebiyle Türkçe konuşurken zorlanması ise sözlü repertuarının Almancanın etkisi altında kaldığının ve habitusu içindeki dilsel alışkanlığının zamanla değiştiğinin bir göstergesidir.

Ayrıca dil tercihinin “bir mücadele alanı” (Bourdieu, 2015) oluşturduğu da açıktır. K31’in ifadesinde, Almancanın gündelik hayatta Türkçeye göre daha rahat ve tercih edilebilir olması, dil kullanım alanlarının güç dinamiklerinden etkilendiğini ve zaman içinde değişime uğrayan habitusuna uyum sağlama çabasına girdiğini göstermektedir.

Din konularını Türkçe daha iyi konuştuğumu düşünüyorum. Aile içerisinde Türkçeyi daha iyi konuştuğumu düşünüyorum. Yani daha rahat hissediyorum kendimi. Yani işimle alakalı işte o zamanlar hukuk gibi konularda Türkçede kendimi rahat hissetmiyorum çünkü kavramları, hukuk kavramlarının Türkçelerini bilmediğimden dolayı hep yaklaşık kavramlar bulabiliyorum. Tercüme etmek zorunda kaldığım zaman karşı taraf da anlıyor. Ama kendim de fark ediyorum yani bu hukuk dili değil. Din dili ile alakalı daha sonradan ilahiyat eğitimim benim Almanca olduğundan dolayı sonradan o mesela problem çözüldü. Bir yerde bir Almanca vaaz, sohbet verdiğim zaman yani o duygular bende oluşmuyordu. Konuşan kişi de oluşmuyordu. Dinleyenler de nasıl oluşsun diye düşünüyordum. Bunu da Almancanın yetersizliğine bağlıyordum. Şimdi hem Türkçede hem Almancada din dilini çok rahat konuşabiliyorum. Ama şunu genel manada söyleyebilirim. Eğer teknik konuşmam gerekirse tercih edeceğim dil Almancadır. Ama gönülden konuşacaksan Türkçedir yani. (K7, 2. Kuşak, Hamburg)

K7’nin dini ve ailevi konularda Türkçeyi tercih etmesi, dilin kültürel ve duygusal bir bağlamla nasıl işlendiğini göstermektedir. Katılımcının “*din dili*” ve “*gönül dili*” ifadesi Türkçenin kültürel, manevi ve duygusal bir anlam yüklendiğini göstermekte; dilin inanç pratiği ve samimi iletişim biçimi haline geldiğini vurgulamaktadır. Ayrıca katılımcının Türkçenin yanında Almanca “*din dilini*” de öğrenmesi, dini alanda kendini hem Türkçe hem de Almanca ifade etmesi anlamına gelirken, dil habitusunu şekillendirdiği ve bu sayede dil sermayesini de artırdığını göstermektedir.

Mesela dini yönden, sevgi yönden böyle daha fazla duygusal konulara Türkçe düşünüyoruz, konuşuyoruz. Ve mesela böyle Alman din kitaplarını okumayı pek sevmiyorum. Yani İslami din kitapları olmuş olsa bile bana o şeyi vermiyor, o ne diyorlar... İslami o şeyi... Duyguyu veremiyorlar çünkü kelimeler yetersiz olmuş oluyor, böyle soğuk oluyor. Bu da Almancanın, kelime olarak zenginliğinden hani Türkçe dili Alman dilinden daha zengin, duygusal konularda, dini yönden de (K42, Köln, 2. Kuşak).

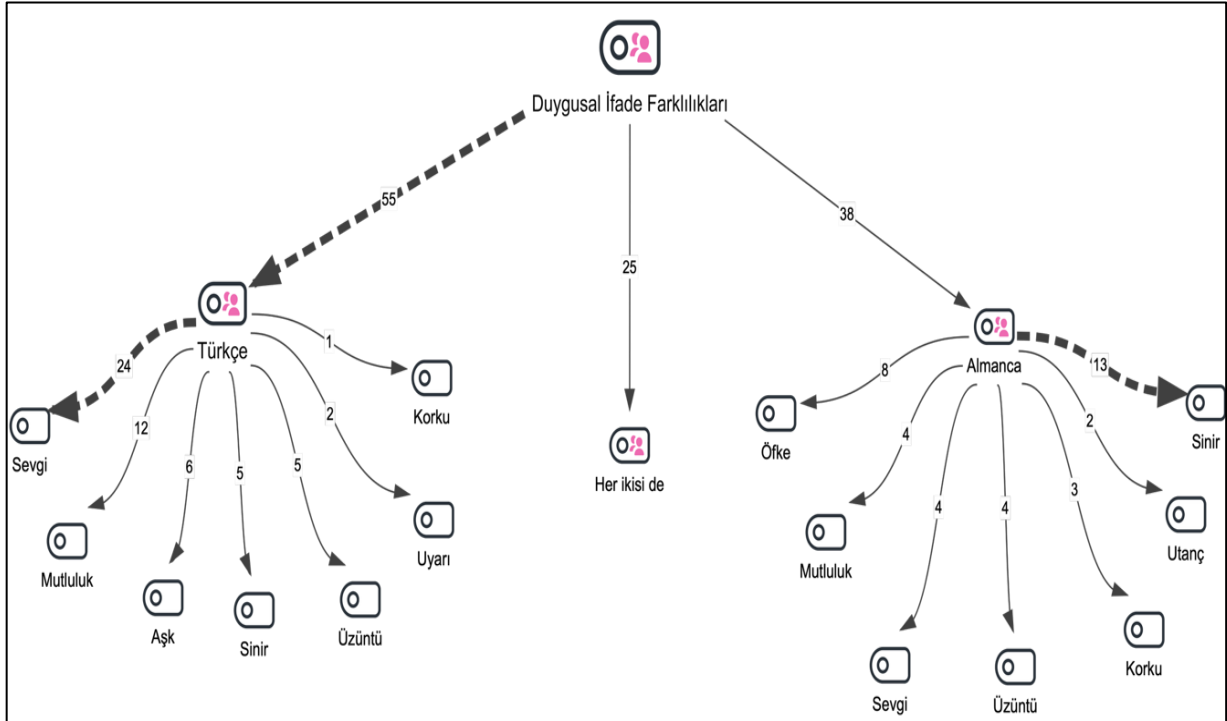
K42’nin Türkçeyi dini ve duygusal konularda tercih edilebilir görmesi, Türkçenin duygusal ve manevi bir anlam taşıdığını göstermektedir. Katılımcı için Türkçe gündelik hayatında ve dini iletişimde güçlü bir araç olurken, Almanca daha

fonksiyonel ve soğuk dil olarak varlığını sürdürmekte; bu durum da dil tercihinin dilsel alandaki farklı gereksinimlere uygun olarak yapıldığını vurgulamaktadır.

6.2.5. Türkçe ile Hissetmek, Almanca ile Düşünmek

“Duygu dilim benim Türkçe ama mantık dilim Almanca.”
(K20, 2. Kuşak, Hamburg)

“İki Dilliliğin Duygusal İfade Üzerindeki Etkileri” ana temasının altında ikinci ve üçüncü kuşak katılımcıların “Duygularını hangi dilde ifade ettiklerine yönelik” verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılar “Türkçe” (f=55), “Almanca” (f=38) ve “Her ikisi de” (f=25) diyerek tercih ettikleri duygularını ayrı ayrı değerlendirmişlerdir. Katılımcılar en sık “Sevgi” (f=24), “Mutluluk” (f=12), “Aşk” (f=6), “Sinir” (f=5), “Üzüntü” (f=5), “Uyarı” (f=2) ve “Korku” (f=1) gibi duygusal durumları ifade ederken Türkçe; “Sinir” (f=13), “Öfke” (f=8), “Mutluluk” (f=4), “Sevgi” (f=4), “Üzüntü” (f=4), “Korku” (f=3) ve “Utanç” (f=2) gibi duygusal durumları ifade ederken ise Almancanın tercih edildiği anlaşılmıştır.



Şekil 24: İki Dilliliğin Duygusal İfade Farklılıkları

Duygusal ifadelerde kullanılan dil, bireylerin hangi dili hangi duygularla ilişkilendirdiğine göre değişmekte; bu durum dilin duygusal bir taşıyıcı olduğunu

göstermektedir. İki dilli bireylerde dil tercihi, o duygunun gösterileceği ortama göre değişmektedir. Ancak ana dili ya da ilk öğrenilen dil, duyguların gelişim süreciyle birlikte şekillendiği için çoğunluk diline ya da ikinci öğrenilen dile göre daha duygusal olarak deneyimlenebilmektedir (Bloom ve Beckwith, 1989). Bunun yanında daha sonradan öğrenilen dil, uzun süreli kullanım ve içsel yaşantılar yoluyla daha baskın hale gelebilmekte; en duygusal dil olarak deneyimlenebilmektedir (Dewaele, 2006; Schrauf ve Durazo-Arvizu, 2006). Dewaele ve Pavlenko'nun 2001-2003 yılları arasında yaptığı bir çalışmada, ana dilinde edilen küfürlerin, öfke kelimelerinin ve "seni seviyorum" gibi duygu yüklü ifadelerin eğer ana dili artık baskın değilse anlam gücünün daha düşük olduğu değerlendirilmiştir (Dewaele, 2008). Bu belirlenimde iki dili ve çok dilli bireylerin duygusal güç algısını belirleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; dil baskınlığı, dilin yeterlilik düzeyi, kullanım sıklığı, edinim yaşı ve dilin doğal ortamda mı öğretim yoluyla mı öğrenildiğine bağlı olmasıdır (Caldwell-Harris vd., 2011, s. 330). Dolayısıyla bu durumun doğrudan dil geçmişiyle bağlantısı bulunmaktadır.

Duygu dilim benim Türkçe. Ama mantık dilim Almanca yani. Duygusallık... Belki işte yetiştirilme... Kültür, yani evdeki gördüğüm o, işte ne bileyim...Türklük, işte o şefkat, sevgi, saygıdan dolayı... İşte Türkçeyi daha Türk kültürünü daha çok benimsemiş olmam o yönde. Türkçenin daha böyle anlamlı olduğunu... Yani bir Alman kadını bana dese ki seni seviyorum. *Ich liebe dich...* Almanca. Yani... Beni o kadar etkilemiyor gerçekten yani. Böyle bir... Türkçe, onu Türkçede duymam seni seviyorum denilmesi beni... Kalbim daha çok o zaman atıyor yani. Almanca mantık dili dedim ya benim için... Buranın yani eleştirel bir kültür olabilir. Kimse hemen böyle darılmadığı yani Almanların da şeyi, tarafları var. Soğuk olmaları, soğukkanlı olmalarına da neden olduğu için yani, alınma falan Almanlarda yok. Namustur, öyle birisi kötü bir şey der... Sen kötü insansın, diğeri de sensin öyle. Bir iki dakika sonra da yine giderler kahve içerler yani o anda o iş şey hallolur yani böyle kin toplamayan, kin tutmayan çok Almanlar var yani ya da böyle mesela Türk'e diyemediğinizi yani lap diye Alman'a diyebilirsiniz yani bence kültürden diye düşünüyorum. (K20, 2. Kuşak, Hamburg).

K20'nin "duygu dilim Türkçe, mantık dilim Almanca" söylemi ve devamında kurduğu bağlantı, dilin sosyokültürel bağlamına ışık tutmaktadır. Harris'in (2004) ve Harris, Gleason ve Ayçiçeği'nin (2009) çalışmalarında da görüldüğü üzere, dilin hangi bağlamlarda ve ne tür duygularla öğrenildiği, içsel yaşantılar yoluyla daha baskın hale geldiği bireyin dili kullanırken yüklendiği duyguların gücünü yansıtmaktadır.

Katılımcının Türkçeyi “sevgi”, “şefkat” ve “saygıyla”, Almancayı “mantık”, “eleştiri” ve “soğukkanlılıkla” ilişkilendirmesi, Almanca ile olumsuz herhangi bir duygunun doğrudan iletilebilir olması, katılımcının Türk kültürü ile Alman kültürünü konumlandığı yerin birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir.

Türkçe konuşurken sanki daha yumuşak, sakin konuşuyorum, çocuklara bir şey anlatırken otur bakayım kızım diyorum, bir sorunumuz oldu o zaman onu Almanca öfkelenerek söylüyorsun. Dediğim gibi Almanca kızgınlık zamanında ve de Türkçe sanki böyle daha seni yumuşatarak meydana getiriyor. Burada sesimi yükseltsem bile... hâlâ böyle bir kibarlık hissi, kibarlık var... Almanca kaba olduğu için sanki o an ona otur kızım neden bu hareketi yaptın demek Almancada biraz daha siz argolaşıyorsunuz gibi geliyor bana. O yüzden Türkçe konuşurken eşimle de bir tartışma olduğunda Almanca değil, Türkçe tartışmasını yapıyorum... Böyle daha insancıl bir vaziyete getiriyor beni. Kardeşlerimle oturup bir şey paylaşırken, üzüntünü bile paylaşırken, hani hep kavga demeyelim, o Türkçede verilen böyle bir yumuşaklık işte insanı hüzünlendirebiliyor, ağlatabiliyor... Bir Almanca anlatırken ben ağladığımı çok nadir biliyorum diyebilirim. (K25, 2. Kuşak, Köln).

K25'in ifadesi iki dilde yaşadığı “duygusal rezonans” (*duygusal yankılanma*), gündelik hayatında deneyimleriyle nasıl içselleştirdiğini göstermektedir. Schrock, Holden ve Reid'e (2004, s.61) göre duygusal rezonans, ideolojik çerçeveler ve kolektif söylemler ile bireyin duygusal yaşamı arasındaki uyumu ya da ayrışmayı ifade etmektedir. Katılımcının Türkçeyi “yumuşaklık”, “kibarlık” ve “insancılık” ile özdeşleştirmesi, duygusal ihtiyaçları ve iç dünyasıyla daha güçlü bir duygusal yankılanma içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında Almancayı ise daha çok “öfke”, “kabalık” ve “yabancılaşma” gibi duygularla ilişkilendirmesi katılımcı için duygusal bir ayrışmanın olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde K28 de anlatısıyla Türkçenin duygusal rezonansının ne kadar güçlü olduğunu ifade etmektedir:

Sevgi daha sakin zamanda belki Türkçe ama böyle kızgın ya da şey olduğum zaman da biraz daha Almanca olabilir sanırım şu an neden bilmiyorum ama Almanca konuşurken sanki o duyguyu veremiyormuş gibi hissediyor veya Türkçe'nin bu kelime şeyi fazla olduğu için veya bilmiyorum ben Türkçeyi sevdiğim için. Eşim Türk vatandaşı, ben Alman vatandaşıyım. Aslında nikahta seçebileceğimizi düşünüyordum ben. Konsolosluk mu yoksa buradaki belediyeler mi? Nikah kıyılсын diye. Ben Türkiye'yi tercih etmek istiyordum. Yani Türkçe sorulsun istediğim için aslında konsoloslukta olmasını istemiştım. Biraz uğraştım ama onlar sen Alman vatandaşı

olduğun için Almanya'da olmak zorunda dedikleri için biz *Rathaus*'ta nikah kıydık. Yani o sorunun da Türkçe olmasını isterdim ve Türkçe cevap vermek isterdim. Aslında bir imza ve şey belki prosedür ama... İnsan onu Türkçe yaşamak istiyor yani. (K28, 2. Kuşak, Köln).

K28'in nikah töreninin Türkçe değil de Almanca gerçekleşmesi, katılımcı açısından duygusal bir eksiklik ve bağ kopukluğu yarattığını vurgulamakta; yaşamında en değer verdiği anlardan biri olan nikahın, duygusal olarak yoğun anlam yüklediği dilde gerçekleşmemesi Türkçenin kendisi için duygusal rezonansının ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Bu örnekler dışında bazı katılımcılarda durum daha farklı işleyebilmekte; baskın dil ana dilin önüne geçerek duygusal ve bilişsel düzeyde daha aktif hale gelebilmektedir:

Almancadan kelimeyi daha iyi ifade edebildiğimi düşünüyorum. Türkçede de ifade edebiliyorum. Ama Almanca birazcık daha iyi sanırım. Örneğin, sinirlendiğim zaman doğrudan Almanca konuşuyorum. Aslında Türkçe konuşuyordum ama Almancaya döndüğümü fark ettim. Yani aslında kişiye de bağlı mesela. Annemle... Yani diyelim tartışınca tabii kendimi Türkçede ifade etmek zorundayım. Almanca bilseydi tabi Almancada daha iyi edebilirdim diye düşünüyorum. Mesela bazı kelimeleri o an hemen otomatikman Almanca aklıma geliyor. Bazen böyle düşünmem lazım. Şimdi hangi kelimeyle en iyi kelime ifade edebilirim? Sonra orada daha fazla düşünmem gerek işte o Türkçe kelimeyi bulabilmek için. (K34, 3. Kuşak, Köln).

K34'ün duygularını Almanca daha iyi ifade edebildiğini söylemesi, Almancanın uzun süreli kullanım ve içsel yaşantılar yoluyla daha baskın hale geldiğini; duygu dili olarak deneyimlendiğini (Dewaele, 2006; Schrauf ve Durazo-Arvizu, 2006) göstermektedir. Türkçenin aile içi iletişimde kullanılıyor oluşu ise, ana dilinin hala kullanıldığını ancak Almancanın gerisinde kaldığını; kelime erişiminde gecikme, uzun süre düşünme halinin gündelik hayatın Almanca üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Bu durum özellikle kuşak ilerledikçe -örneğin 3. Kuşakta- görülen bilişsel-dilsel kayma ile doğrudan ilişkili bir örnektir.

6.2.6. Duygunun Dili Türkçe, Mesafenin Dili Almanca

*"Türkçe benim için daha sıcak, samimi, daha böyle ruhu olan bir şey.
Almanca daha otoriter, keskin."* (K8, 3. Kuşak, Hamburg)

"Dil ve Duygu: Simgesel ve Metaforik Temsiller" ana teması altında ikinci ve üçüncü kuşak katılımcılardan *"her iki dili de bir temsil ya da imge aracılığıyla ifade*

etmeleri” istenmiş ve verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu istek, katılımcıların Türkçe ve Almanca ile kurdukları kişisel, duygusal ve toplumsal bağları görünür kılmak bakımından önemlidir. Bu tür benzetmeler, iki dillilik deneyiminde dillerin nasıl algılandığını, kültür, kimlik ve aidiyetle nasıl iç içe geçtiğini anlamak bakımından derinlemesine anlamlar sunmaktadır.

Temsil, anlamın inşasında ve dil aracılığıyla kültürle bağ kurmada temel bir işlev görür. Yaygın anlamıyla temsil; bir olgu hakkında anlamlı ifadeler üretmek ya da dünyayı başkalarına anlamlı bir biçimde aktarmak üzere dilin kullanılmasıdır (Hall, 2017, s. 23). “Linguistik ifadeler anlamların taşıyıcılarıdır.” (Lakoff ve Johnson, 2015, s.37). Başka bir deyişle linguistik ifadeler düşünceleri, duyguları ve kavramları hem somut hem de soyut kelimeler aracılığıyla ifade eder. Dilin bu işlevi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlam inşasını, kültürel aktarımı ve deneyimlerin temsili mümkün kılar. Bunun yanında bir kültürdeki en temel değerler o kültürdeki en temel kavramların metaforik yapısıyla tutarlılık içindedir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.50). Özetle bir kültürün temel değerleri, o kültürdeki kavramların metaforik yapısıyla sıkı bir bağ içinde olup metaforlar kültürel anlamları, bireylerin kimlik ve aidiyet duygularını yansıtmaktadır. Böylece dil aracılığıyla hem kültürel değerler hem de bireysel ve toplumsal kimlik deneyimleri ifade edilir.

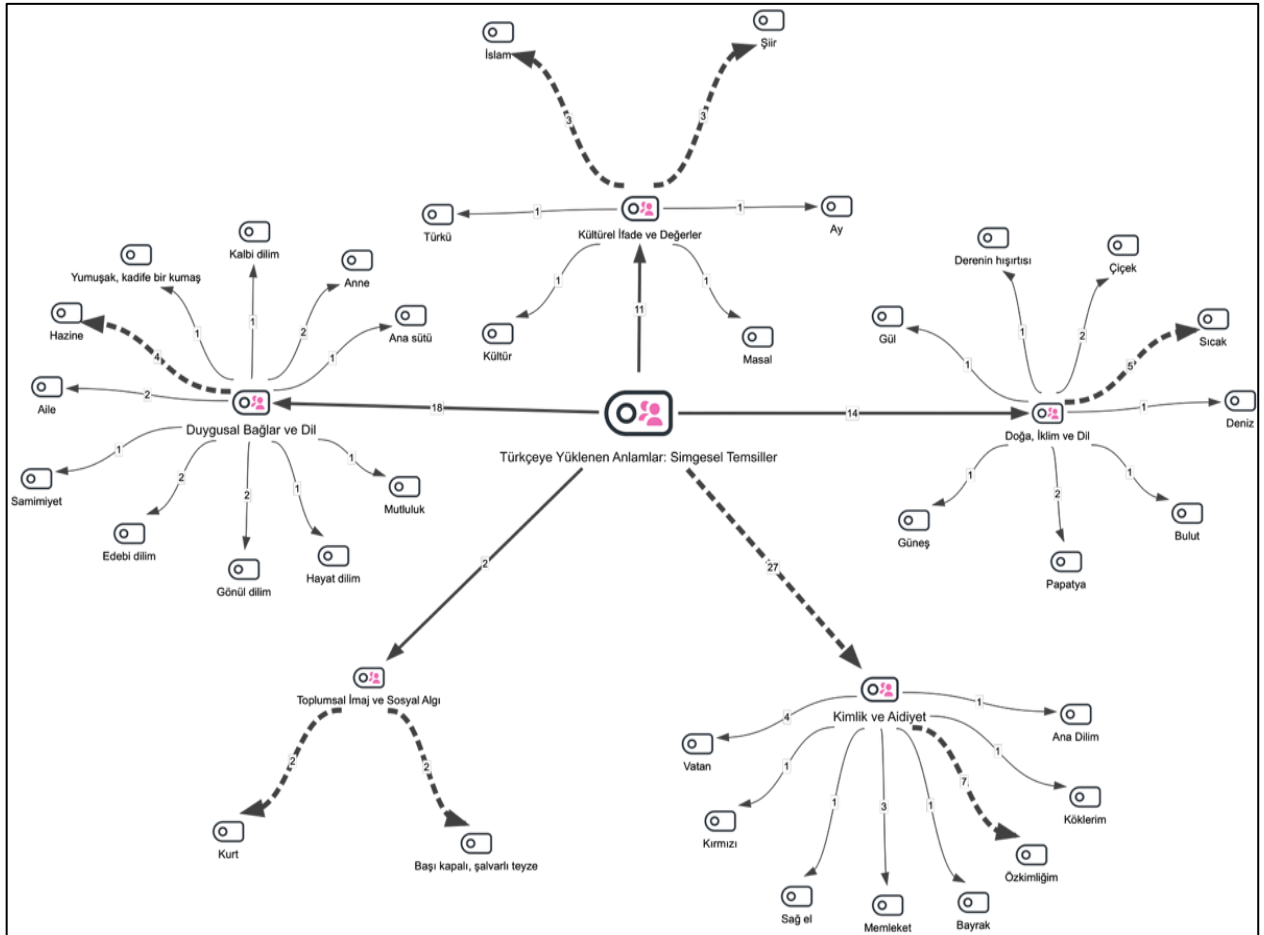
Yetişkin bireylerin dillerdeki duygusal yankıları nasıl algıladıklarının, bu dilleri hangi bağlamlarda öğrendiklerine göre değişeceği yapılan çalışmalarda da (Dewaele, 2006; Pavlenko, 2005; Gibbs vd., 2002) ifade edilmiştir. Nitekim Gibbs ve arkadaşları (2002), ana dili konuşurları arasında duygusal iletişimin önemli bir boyutunu oluşturan metaforların, çoğu zaman bilinçli olarak üretilmese bile, çeşitli ince anlamları iletmede temel bir işlev gördüğünü belirtirler. Bu bağlamda, ana dili dışında bir ya da birden fazla dili kullanan kullanıcılarının duygu sözcüklerine ve duygusal betimleme kalıplarına ilişkin kavramsal temsillerinin eksik ya da yetersiz olması, bu tür metaforik ve figüratif anlatımların kullanımını da zorlaştırmakta; böylece duyguların tam ve etkili bir şekilde aktarılması önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu durum, özellikle katılımcıların Türkçe ve Almanca gibi farklı toplumsal, tarihsel ve kültürel bağlamlarda konumlanan dillerle kurdukları

ilişkilerin duygusal ve deneyimsel boyutlarını anlamada daha da belirgin hale gelmektedir.

6.2.6.1. Duyguların ve Kimliğin Dili: Türkçeye Simgesel Bir Bakış

“Türkçe kalbi dilim...” (K1, 3. Kuşak, Hamburg)

“Türkçeye Yüklenen Anlamlar: Simgesel ve Metaforik Temsiller” ana teması altında, katılımcı ifadeleri tematik olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların Türkçeye atfettikleri simgesel temsiller “Kimlik ve Aidiyet” (f=27), “Duygusal Bağlar ve Dil” (f=18), “Doğa, İklim ve Dil” (f=14), “Kültürel İfade ve Değerler” (f=11) ve “Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı” (f=2) şeklinde alt temalara ayrılarak Şekil 25’te sunulmuştur.



Şekil 25: Türkçeye Yüklenen Anlamlar: Simgesel Temsiller

6.2.6.1.1. Kimlik ve Aidiyet

Katılımcıların Türkçe ile ilişkilendirdiği “Kimlik ve Aidiyet” ifadelerinde “öz kimliğim” (f=7), “vatan” (f=4), “memleket” (f=3), “bayrak” (f=1), “köklerim” (f=1) “ana dilim” (f=1), “Sağ el” (f=1) ve “kırmızı” (f=1) kodları yer almaktadır.

Ana dilim benim ana dilim. Asıl kimliğime ait olan bir dil. (K10, 3. Kuşak, Hamburg)

K10, ana dili Türkçeyi kimlik inşasının temel taşı olarak tanımlamaktadır. İfadeden de anlaşılacağı üzere, dilin bireyin aidiyet duygusunu ve öz kimliğini belirleyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, K26 da Türkçeyi ulusal semboller üzerinden anlamlandırmaktadır:

Vatan demek. Yani benim için vatan demek. Türkçe demek, vatan demek, ben demek. Çünkü ben Türk'üm. (K26, 3. Kuşak, Köln).

Ayrıca K26'nın ifadesi, dilin bireysel kimlik ile ulusal aidiyet arasındaki bağı da güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu noktada ana dili Türkçe, doğrudan “vatan” ve “benlik” ile özdeşleşen bir unsur olarak görülmektedir.

Kendimden bir şeymiş gibi. Kendimizden bir şey, evet kendimden bir şey yani. [...] Sağ el derim... Türkçeyi sağ el derim. Anne babadan kaynaklanan bir şey bence. Duygusal olarak. Ana dili deniliyor ya daha fazla. Yani sağda... Sağıyla hareket eden insan için sağ yani daha fazla şey yaptığı için, önemseddiği için hani... (K39, 2. Kuşak, Köln)

K39, Türkçeyi “sağ el” metaforu üzerinden tanımlayarak dili varlığının ayrılmaz bir uzantısı olarak görmektedir. Benzetme, dilin gündelik yaşamda işlevselliğini ve vazgeçilmezliğini vurgularken, aynı zamanda ebeveynlerden devralınan bir miras olarak duygusal boyutunu da açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla K39'a göre ana dili bireyin kimliğine ve benlik algısına içkin bir unsur olarak deneyimlendiğini göstermektedir.

Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı üzere bazı katılımcılar Türkçeyi kimliğin, aidiyetin ve duygusal köklerin taşıyıcısı olarak görmekte; Türkçe “vatan”, “bayrak”, “ben” ve “ana dili” gibi güçlü sembollerle özdeşleştirilerek bireysel ve toplumsal aidiyetin merkezine yerleştirilmektedir. Bunun yanında “sağ el” benzetmesinde olduğu gibi, Türkçeye duyulan bağlılık fiziksel ve içgüdüsel bir yakınlıkla tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe, katılımcıların gözünde kimliğin

dili, yani “kendini” ifade etmenin, ait hissetmenin ve köklerle bağ kurmanın temel bir yolu olarak görülmektedir.

6.2.6.1.2. Duygusal Bağlar ve Dil

Katılımcıların Türkçe ile ilişkilendirdiği “Duygusal Bağlar ve Dil” ifadelerinde “hazine” (f=4), “aile” (f=2), “anne” (f=2), “ana sütü” (f=1), “samimiyet” (f=1), “mutluluk” (f=1), “gönül dilim” (f=1), “kalbi dilim” (f=1), “edebi dilim” (f=1), “hayat dilim” (f=1), “yumuşak kadife bir kumaş” (f=1) kodları yer almaktadır.

“Türkçe kalbi dilim...” (K1, 3. Kuşak, Hamburg)

K1, Türkçeyi doğrudan kalp ile ilişkilendirerek onu duyguların merkeziyle özdeşleştirmektedir. Ona göre, dilin içsel dünyayı taşıyan, benlik ile duygu arasında köprü kuran bir unsur olduğu anlaşılmaktadır.

“Duygusallık, duygusal, samimi. Bana Türkçe öyle geliyor. Samimi geliyor...” (K37, 2. Kuşak, Köln)

K37 de benzer şekilde Türkçeyi duygusal sıcaklık ve samimiyet üzerinden tanımlanmaktadır. Onun için Türkçe, resmiyet ya da mesafeden ziyade içtenliğin ve duygusal bağın dilidir.

“Mutluluk... Geldiğim ülkenin dili, memleketimin dili. O yüzden.” (K24, 3. Kuşak, Köln).

K24 ise, Türkçeyi doğrudan mutluluk kaynağı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda onun için Türkçenin köken ve memleketle kurulan bağ üzerinden pozitif duygular yansıttığı görülmektedir.

Ana dili, ana sütü gibidir. Şimdi bakın, bakın şimdi... Türkçe müziği dinlerken haz alırsın, Almanca da alamazsın. O mümkün değildir. Yani şimdi evladına, eşine veya sevdiğine seni seviyorum demek ana dilde başkadır. İkinci öğrendiğim dil de onun hazzı daha başkadır. Onun için ana değil, ana sütü gibidir yani. Onun hiç şeyle değişemezsin. (K41, 2. Kuşak, Köln)

K37 ve K24’ü destekler nitelikte K41 de Türkçeyi biyolojik ve varoluşsal bir ihtiyaç olan “ana sütü” ile özdeşleştirmektedir. Katılımcı ana dili, haz, duygusal yoğunluk ve içtenlikte hiçbir yabancı dil ile karşılaştırılamayacak kadar özgün ve vazgeçilmez görmektedir.

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde “hazine”, “aile” ve “anne” kodlarının, Türkçenin köklü bir aidiyet ve kimlik unsuru olduğunu vurgulamakta;

“ana sütü” ve “samimiyet” gibi sözcükler ise sıcaklık, doğallık ve yeri doldurulamayacak özelliklerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, “gönül dilim” ve “kalbi dilim” gibi ifadeler, Türkçenin içten ve ruhsal bir boyutunu temsil etmekte; “edebi dilim” ve “hayat dilim” gibi kodlar ise aynı zamanda kültürel ve entelektüel bir değere atıf yapmaktadır. “Yumuşak kadife bir kumaş” benzetmesi ise oldukça ilginçtir. Bu ifadeye bakıldığında, Türkçenin katılımcılar için dokunsal ve estetik bir nitelikte algılandığını ve fonetik bir yansımaya sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ana dili Türkçe, bireylerin benlik algısı, millî aidiyeti ve toplumsal ilişkilerdeki samimiyeti besleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda Türkçe metaforik imgeler aracılığıyla hem bireysel hem kolektif düzeyde duygusal ve kültürel bir sermaye niteliği kazanmaktadır.

7.2.6.1.2. Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı

Katılımcıların Türkçe ile ilişkilendirdiği “Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı” ifadeler incelendiğinde “Kurt” (f=2) ve “Başı kapalı şalvarlı teyze” (f=2) öne çıkmaktadır.

“Kurt güçlü, yalnız ama rehber...” (K12, 3. Kuşak, Hamburg)

K12'nin “kurt” metaforunu kullanarak Türkçeyi güç, yalnızlık ve rehberlik özellikleriyle ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. Kurt, Türk kültüründe tarihsel ve mitolojik olarak önemli bir semboldür; özellikle güç ve yol göstericilikle bağlantılıdır. Dolayısıyla katılımcının Türkçeyi hem dayanıklılık hem de yön bulma işlevi taşıyan bir kültürel miras olarak gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda dilin kolektif bellekteki mitolojik ve sembolik anlamlarla da beslendiği anlaşılmaktadır.

Hemen gözümün önüne geldi. Şalvarlı bir teyze, yani başı kapalı, şalvarlı bir teyze. [...] Yani ben duygusal olarak şalvarlı bir teyzeye çok daha yakın hissediyorum aslında. (K23, 3. Kuşak, Köln)

K23'ün ifadesi Türkçenin katılımcının zihninde gündelik yaşamdan somut bir figürle özdeşleştiğini göstermektedir. “Şalvarlı teyze” imgesi hem geleneksel kültürü hem de ailevi ve toplumsal yakınlığı temsil etmektedir. Ona göre Türkçenin, kültürel köklerle doğrudan temas kuran, samimiyet ve yakınlık duygularını çağrıştıran bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu ifade yalnızca samimiyet ve aidiyet

üzerinden değil, Türk kültürünün folklorik bir temsili olarak da okunmaktadır. Katılımcının Türkçeyi “şalvarlı teyze” imgesiyle özdeşleştirilmesi, ana dile yüklenen anlamların zaman zaman nostaljik ya da oryantalize edilmiş imgeler aracılığıyla kurulduğunu da göstermektedir. Örneğin Batı’da Türk kimliğine dair yerleşik imgelerin –“köylü”, “geleneksel”, “kapalı kadın” gibi- kuşakların zihninde yeniden üretildiğine işaret sorgulatmaktadır.

Özetle, toplumsal imaj ve sosyal algı alt temasında yer alan “kurt” (f=2) ve “başı kapalı, şalvarlı teyze” (f=2) kodları, bireylerin Türkçeye ilişkili olarak zihinlerinde canlanan toplumsal temsilleri ve bu temsillerin hem olumlu hem de olumsuz çağrışımlarını ortaya koymaktadır. “Kurt” ifadesi, Türk kültüründe güç, bağımsızlık ve cesaret gibi niteliklerle özdeşleştirilirken, milli ve mitolojik bir imge olarak da öne çıkmaktadır. Öte yandan “başı kapalı, şalvarlı teyze” imgesi, Türk toplumunun Almanya gibi bağlamlarda nasıl kodlandığını, bu temsillerin kimi zaman dışlayıcı ya da indirgemeci sosyal algılarla nasıl birleştiğini yansıtmaktadır. Ancak katılımcının bu ifadeyi kullanırken dile getirdiği gibi, söz konusu figür aynı zamanda samimiyet, içtenlik ve köklere ait olma gibi olumlu duygularla da yüklü olabilmektedir.

7.2.7.1.Bir Otoban Gibi: Almancada Süreklilik ve Mesafe

“Almanca hep uzun giden bir otoban yolu gibi.” (K38, 2. Kuşak, Köln)

“Almancaya Yüklenen Anlamlar: Simgesel ve Metaforik Temsiller” ana teması altında, katılımcı ifadeleri tematik olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların Almancaya atfettikleri simgesel temsiller “Zorluk ve Mesafe” (f=23), “İşlev ve Kullanım” (f=15), “Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı” (f=13), “Kimlik ve Aidiyet” (f=12) ve “Doğa ve Nesnel Benzetmeler” (f=6) şeklinde alt temalara ayrılarak Şekil 26’da sunulmuştur.

Almanca deyince iş, gurbet, iş hayatı yani öyle yani biz baba yani büyüklerimiz iş için Almanya'ya gelmişler. Biz de iş için burada kazancımızın burada olduğu için Almanya'da bence bulunuyoruz. Almanya'daki durum, iş durumu, ekonomi şartlar değişsin. İnanın çoğu Türkler ne kadar da doğşalar da burada, tekrar Türkiye'ye gitmeyi tercih ederler. Ondan dolayı Almanca deyince aklımıza para kazanma, çalışma... Böyle şeyler geliyor. Mesela ben rakamları para sayarken de Almanca sayarım. Rakamları Almanca söylerim. (K42, 2. Kuşak, Köln)

İfadeye göre Almanca, doğrudan ekonomik göç, geçim ve çalışma pratikleriyle ilişkilendirilmektedir. Dil, katılımcının zihninde bir aidiyet aracından ziyade bir geçim kaynağı ve ekonomik zorunluluk dili olarak kodlanmaktadır. Rakamların Almanca söylenmesi bile dilin maddi yaşamla ne kadar iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır. Ekonomik işlevsellik vurgusuna paralel olarak, K21 ise Almancayı daha çok yapısal özellikleri üzerinden değerlendirmiştir:

Almanca çok mekanik gibi bir şey yani. Almanya'nın, bence Almanca da Almancaya uymuş çünkü Almanya çok çalışan ve belirli sınırları, yani çalışmayı bile sınırlandıran bir dilleri var bunların. Şunu yapacaksın, bunu yapacaksın, emir vaki bir dil gibi geliyor bana. Çok fonetik şeyi yok. Şarkılarda da zaten belli oluyor yani çok. Bir de mesela, bir de bir kelime devamlı kullandığımız kelime mesela gönül. Gönül kelimesinin karşılığı yok Almancada. Bunun gibi çok kelimeler var. Almanca çok mekanik bir dil. (K21, 2. Kuşak, Hamburg)

K21'ini burada Almancayı “mekanik” bir dil olarak nitelendirmekte ve bu özelliği Almanya'nın çalışma disiplini ve sınırlarla çevrili toplumsal düzeniyle ilişkilendirmektedir. Ayrıca Türkçede yer alan “gönül” gibi duygusal ve kültürel yoğunluğu yüksek sözcüklerin Almancada karşılığının olmaması, iki dil arasındaki duygusal uçurumu daha da görünür kılmaktadır.

Özetle katılımcı ifadeleri incelendiğinde Almancanın nasıl bir işlev ve duygusal konum kazandığını anlamak açısından oldukça çarpıcı ifadelerle karşılaşilmektedir. Katılımcılar Almancayı ağırlıklı olarak araçsal, mekanik ve işlevsel bir dil olarak tanımlamaktadır. Dilin simgesel ve metaforik temsilleri bireysel ya da duygusal bağlardan çok çalışma hayatı, ekonomi ve zorunluluklarla bağlantılıdır. “Otoban”, “iş aracı”, “mekanik”, “para sayma”, “emir vaki” gibi ifadeler, Almancanın katılımcıların zihninde verimlilik, disiplin ve sınırlarla çevrili yaşam düzeni ile özdeşleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım, Almancanın işlevsel gerçekliklere dayalı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Almanca sistemin, bir

düzenin ve kuşaklararası devam eden “göçmen emeğinin” dilsel yansıması olarak da görünür olmaktadır.

7.2.7.1.2. Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı

Katılımcıların Almanca ile ilişkilendirdiği “Toplumsal İmaj ve Sosyal Algı” ifadelerinde “mecburiyet” (f=7), “baba” (f=1), “kıyafet” (f=1), “güven” (f=1), “kıskançlık (f=1), “iş” (f=1), “soğuk, orta yaşlı, takım elbiseli otoriter yönetici” (f=1) ve “takım elbiseli biri” (f=1) kodları öne çıkmaktadır.

Almanca konuştuğın zaman güven duygusunu hissediyorum ve onu bir güvene benzetiyorum.
(K34, 3. Kuşak, Köln)

K34, Almancayı güven duygusuyla ilişkilendirerek bu dilin düzen, istikrar ve öngörülebilirlik sağladığını vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, özellikle 3. kuşak bir katılımcı için Almancanın diaspora yaşamında bireylere toplumsal bir aidiyet zemini sunduğunu da göstermektedir.

Almancayı böyle büyük ve çok büyük şirketlerin soğuk, orta yaşlı, sürekli takım elbiseyle gezen otoriter yöneticiler olur ya, bana öyle geliyor. (K8, 3. Kuşak, Hamburg)

K34’ün güven vurgusuna paralel olarak, K8 ise Almancayı kurumsal ve otoriter bir imge üzerinden değerlendirmiştir:

Almanca tam ben değil. Yani... Sanki üstüme giymiş bir kıyafet gibi çıkartıyorum geri giyiyorum. O şekilde. (K27, 2. Kuşak, Köln)

Almancayı içselleştirilmiş bir unsur olarak görmemekte; K8’in aksine, gerektiğinde kullanılan ancak aidiyet duygusu yaratmayan geçici bir araç olarak tanımlamaktadır.

Kimliksel mesafe vurgusuna paralel olarak, K17 ise Almancayı “baba” metaforu üzerinden açıklamıştır:

Almanca baba [...] Almanca... Benim baba profili biraz sert bir profil. Almanca dili biraz serttir. Duygularını ifade etmek biraz zor olabilir. Ama babasız da olmaz yani. Babasız da yani... Ondan ötürü öyle derdim yani. (K17, 3. Kuşak, Hamburg)

K17 için Almanca hem sertlik ve otoriteyi hem de vazgeçilmezliği temsil etmektedir. Böylece dil hem zorlayıcı hem de yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak konumlanmaktadır.

Bu bağlamda katılımcıların ifadelerine göre Almanca, sıklıkla resmi, otoriter, dışsal ve mesafeli bir dil olarak algılanmakta; “şirket yöneticisi”, “takım elbise”, “baba”, “disiplin” gibi imgelerle temsil edilmektedir. Bazı ifadelerde ise bir güven ve düzen duygusu ile bağdaştırılsa da bu güven sıcak ya da içten değil, daha çok otoriteye ve yapısallığa dayalı bir güven biçimidir. Katılımcıların bir kısmı Almancayı “üstüne giyilip çıkarılan bir kıyafet” gibi betimleyerek, bu dilin içselleştirilmemiş, zorunlu bir kimlik performansı olduğunu vurgulamaktadırlar. “Almanca tam ben değil” ifadesi ile de bunu desteklemekte, dilin bireyin iç dünyasıyla tam anlamıyla örtüşmediğini ve bir anlamda dışsal aidiyet alanında kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte "Almanca baba" benzetmesi ise hem bir gerekliliği hem de duygusal sınırlılığı simgelemekte; baba figürüyle gelen saygı, güven ve ihtiyaç duygusu, aynı zamanda dil üzerinden duygusal mesafe ve ifade zorluğu anlamı da taşımaktadır.

7.2.7.1.3. Kimlik ve Aidiyet

Katılımcıların Almanca ile ilişkilendirdiği “Kimlik ve Aidiyet” ifadelerinde “ana dilim” (f=5), “sol el” (f=1), “sarı, siyah, kırmızı” (f=1), “Alman bayrağı-Hitler” (f=1), “sığındığım alan” (f=1), “gurbet” (f=1), “bana verilmiş bir dil” (f=1) ve “yaşadığım ülkenin dili” (f=1) kodları öne çıkmaktadır.

“Almanca ana dili...” (K1, 3. Kuşak, Hamburg)

K1 Almancayı doğrudan “ana dili” olarak tanımlamaktadır. Bu ifade, 3. Kuşakta Almancanın gündelik yaşamın hâkim dili hâline geldiğini, kimlik ve aidiyetin bir parçası olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Bu içselleştirmeye benzer şekilde, K12 de Almancayı ulusal semboller üzerinden tanımlamaktadır:

“Sarı, siyah, kırmızı. Sarı, siyah. Renkleri aklıma geliyor...” (K12, 3. Kuşak, Hamburg)

K12, Almancayı Almanya’nın bayrağındaki renklerle özdeşleştirilmiştir. Benzetme, dilin ulusal semboller aracılığıyla aidiyetin temsili olarak görüldüğünün açıkça ifadesi olarak anlaşılmaktadır. Buna karşılık K26, Almancaya mesafeli bir yaklaşım sergilemektedir:

“Olduğum ve yaşadığım ülkenin dili. Yani benim için çok özel bir anlamı yok diyebilirim.” (K26, 3. Kuşak, Köln)

K26 için Almanca, gündelik yaşamın gerekliliği olan fakat derin bir duygusal bağ taşımayan işlevsel bir dildir. İlgili ifadeye göre, üçüncü kuşak bir katılımcı özelinde Almancanın her zaman güçlü bir aidiyet yaratmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte K10 ise Almancayı kuşaklararası göç süreciyle ilişkilendirmiştir:

“Almanca dil dediğim, dedemin buraya göç etmesine başlayan, bana verilmiş olan bir dil gibisinden geliyor bana...” (K10, 3. Kuşak, Hamburg)

K10, Almancanın bireysel bir tercih sonucu değil, tarihsel ve kuşaklararası bir göç deneyiminin mirası olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Almanca burada, göçle birlikte “verilmiş” bir dil olarak tanımlanmakta, yani aidiyetin yanında bir zorunluluk ve kader unsuru da barındırmaktadır.

Anlaşıldığı üzer ilgili ifadeler bir arada değerlendirildiğinde, Almancanın katılımcıların zihninde çok katmanlı bir anlam taşıdığı görülmektedir. Kimi katılımcılar için Almanca, doğrudan ana dili ya da ulusal sembollerle özdeşleşen bir aidiyet unsuru iken; kimileri için daha çok güven ve sığınma aracı ya da sadece yaşanan ülkenin dili olarak tanımlanmaktadır. Kimleri için ise dilin göç tarihinden miras kalan bir “verilmişlik” içerdiğini göstermektedir. Böylece Almanca, katılımcılar nezdinde aynı anda hem aidiyet hem zorunluluk hem sembolik kimlik hem de işlevsel gereklilik olarak anlam kazanmaktadır.

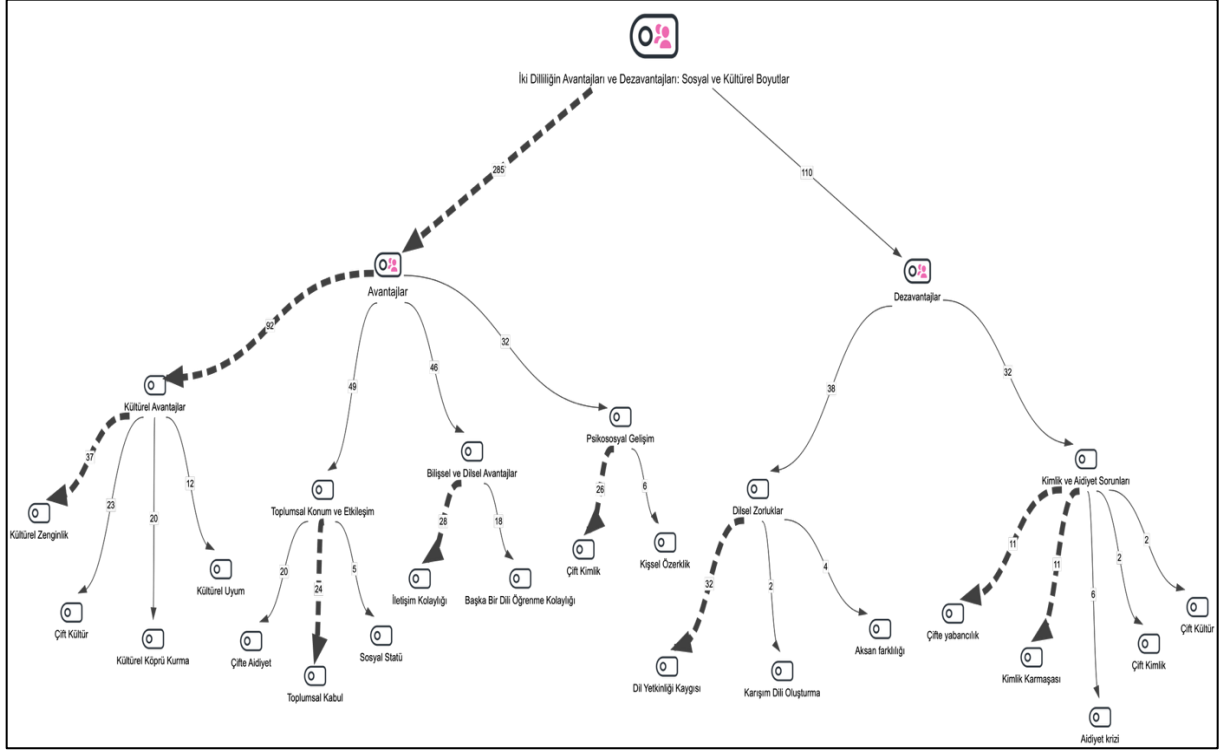
7.2.8. Kimlikler Arasında Geçiş: İki Dilliliğin Çifte Yüzü

“İstediğiniz zaman şalteri çevirebiliyorsunuz...Ben şimdi Türk gibi olmak istiyorum diyorsunuz. İstediğiniz zaman da Alman gibi oluyorsunuz.”

(K42, 2. Kuşak, Köln).

“İki Dilliliğin Avantajları ve Dezavantajları: Sosyal ve Kültürel Boyutlar” ana teması altında “Avantajlar” (f=285) ve “Dezavantajlar” (f=110) olarak iki tema belirlenmiştir. Katılımcılar avantajlar teması altında en sık “Kültürel Avantajlar” (f=92), “Toplumsal Konum ve Etkileşim” (f=49), “Bilişsel ve Dilsel Avantajlar” (f=46) ve “Psikososyal Gelişim” (f=55); dezavantajlarda ise en sık “Dilsel Zorluklar” (f=38) ve “Kimlik ve Aidiyet Sorunları” (f=32) alt temaları üzerine söylemlerde bulunmuşlardır. Bu alt temaların altında veriler kodlar *Şekil 8’*de sunulmuştur. Katılımcılar en sık iki dilliliğin avantajlarını “Kültürel Zenginlik” (f=37), “Toplumsal Kabul” (f=24), “İletişim

Kolaylığı" (f=28) ve "Çift Kimlik" (f=26); dezavantajlarını ise, "Dil Yetkinliği Kaygısı" (f=32), "Çifte Yabancılık" (f=11) ve "Kimlik Karmaşası" (f=11) üzerinden değerlendirmişlerdir.



Şekil 27: İki Dilliliğin Avantajları ve Dezavantajları: Sosyal ve Kültürel Boyutlar

Bireysel iki dillilik oldukça olumlu terimlerle tartışılmakta ve yaygın olarak ebeveynlerin çocuklarına verdikleri bir "hediye" olarak görülmektedir. Ancak, yapılan araştırmalar katılımcılarının iki dilliliğin avantajına olan inancı, etkili iki dilli ebeveynlik uygulamalarına kolayca dönüşmemektedir (Piller ve Gerber, 2018, s. 622). Dolayısıyla iki dillilik hem bilişsel hem de iletişim anlamında önemli fırsatlar ve zenginlikler sunarken, aynı zamanda birtakım dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Butler ve Hakuta (2006, s. 132) özellikle çocuğun eğitim-öğretim ortamında iki dilliliğine önem verilerek her iki dilin de getirdiği kimlik bilincinin gelişmesine olanak tanınıyorsa *artırıcı iki dillilik* avantajı; çocuğun ana diline değil de ikinci diline önem verilirse *eksiltici iki dillilik* sorununun ortaya çıkacağını belirtir. Göçmen ailelerin bir kısmı Türkçeyi korumaya çalışırken, bir kısmı ise sadece Almancaya yönelmektedir. Bu tercihler, ebeveynlerin çocuklarının sosyal yükselmesi, uyum sağlaması ve ayrımcılıktan korunması gibi kaygılarla şekillenmektedir.

Aşağıdaki katılımcı ifadeleriyle iki dilliliğin avantajları ve dezavantajları daha anlaşılır kılınmaya çalışılacaktır.

Avantajı da var dezavantajı da var. Hatta dezavantajından başlamak istiyorum. İki dillilik iki dile yönelmek... Bir dili %100'e, %200'e, %300'e geliştirmeyi bence çok fırsat veren bir şey değil. Hani ben şimdi iki dilde konuştuğum için Almanca ve Almancayı yürütmeye kalksam, çok ilerletmeye kalksam Türkçede açıklar oluşacakmış gibime geliyor veya bunu Türkçede yapmaya çalışsam daha çok Almancada açıklar oluşacakmış gibi geliyor. Yani bir dile konsantre olamıyorum. Bu bir dezavantaj. Büyük bir dezavantaj değil tabii ki. Avantajıysa... Benim sizinle şu an konuşabilmem büyük bir avantaj mesela. Üniversite okuyabilmek için, iki ülkede de yaşayabilmek için yaşam sürdürebilmek için üniversiteye gidebilmek için eğitim görebilmek için sayamadığım birçok şey çalışmak için *kominikasyon* için iki dillilik çok güzel bir şey çok önemli bir şey bence. (K31, 3. Kuşak, Köln).

K31, iki dilliliğin dezavantajlarından bahsederken dil yetkinliğinin her iki dilde de en üst seviyede gelişemediğinden bahsetmektedir. Yapılan araştırmalar K31'in ifadesini desteklemektedir. Araştırmalar, iki dillilerin iki dil arasında doğru sözcüğü seçmeleri gerektiğinde, tek dillilere kıyasla anlamsal akıcılıkta daha yavaş olduklarını (Bialystok vd., 2008); iki dillilerde bir sözcüğü hatırlayamama ya da "dilimin ucunda" olma durumunun daha sık yaşandığını; (Gollan ve Acenas, 2004); bununla birlikte, iki dilli çocukların her iki dillerinde de başlangıçta tek dilli yaşlılarına göre daha sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olduklarını (Ehl vd., 2019) ortaya koymuştur. Katılımcı iki dilliliğin avantajını ise kültürel sermayeye olan katkı üzerinden anlamlandırmıştır. İki dillilik sayesinde üniversite eğitimi, çalışma hayatı ve iletişim gibi alanlara erişim sağlayabilmek katılımcı için sermaye bağlamında bir avantaj olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde K11 de iki dilli olmanın iş yaşamında önemli avantajlar sağladığından bahsederken dezavantajlılığı aksan farklılığı üzerinden değerlendirmiştir:

İş dünyasında mesela çoğunlukla 2-3-4 dil bilen insanları öne çıkarıyorlar. Ben mesela *internasyonal* bir şirketle çalıştığım için Türkiye'den gelen müşteriler ile beni irtibat ettiriyorlar. Beni arıyorlar, konuşabilir misin diyorlar? Tercüman olarak arada sırada çağırıyorlar. Bizi öne atıyor iki dillilik. Ama her şeyin dezavantajı ve avantajı var. Dezavantajı bence burada doğduğumuz için Türkiye gidince hemen anlaşılıyor. Aksanımız Türkiye'deki insanlar gibi değil. Mesela ben de Türkiye gidince ilk haftadan sonra Ya Rabbim beni geri gönder Almanyaya ya düşündüğüm olmuş oluyor. Türkiye'de bir dükkâna gittikten sonra hemen anlaşılıyor. Bu Almanyadan geldi. Bu Türk değil. Hemen fiyatlar değişiyordu tabi. Kuzenim mesela bir hafta

önceden giderdi oraya, 50 TL ise biz gittikten sonra 150 olmuş. Oradaki esnaf da hemen diyor, nereden geliyorsunuz? İlk söylediği soru bu oluyor çoğunlukla... (K11, 3. Kuşak, Hamburg).

K11'in ifadesinde de görüldüğü gibi, farklı dillerde kolaylıkla iletişim kurma yetkinliği, çok uluslu şirketlerde ve uluslararası ilişkilerde çalışmak için büyük bir avantaj sağlamaktadır. 3. Kuşak katılımcı için iki dilde de iletişim kurmak aynı zamanda iki kültürlü olmayı da ifade ettiği için katılımcının Türkiye ve Almanya arasında kültürlerarası bir aracı rolüne bürünmesine de olanak tanımaktadır. Katılımcı iki dilliliğin dezavantajını "aksan farklılığı" üzerinden değerlendirmiştir. Baugh (2017) da bu durumu bir dezavantaj olarak ele alır ve aksan farkıyla ya da standart dışı bir dil kullanımıyla konuşmanın; iş bulma, barınma ve benzeri fırsatlara erişimde ayrımcılık, ırkçılık ya da toplumsal eşitsizlikle karşılaşmaya yol açabileceğini belirtir. Katılımcının aksan farklılığı nedeniyle "yabancı" olarak algılanması, aidiyetini ve kökenini ifşa eden bir durum haline gelmiş ve bu doğrultuda fiyatların değişmesi ise aksan temelli uğradığı ayrımcılığın gündelik yaşamdaki somut bir yansıması olmuştur. Yaşanan ayrımcılık ise katılımcıya, ülkesine dair beklentisiyle karşılaştığı sosyal gerçeklik arasında bir uyumsuzluk yaşatmış ve aidiyetini sorgulatmıştır. Benzer şekilde *K5*'in yaşadığı deneyim de aksan farklılığı sebebiyle yaşadığı görünmez sınırı somutlaştırmaktadır:

Bir tane yaşlı bir bayanın dükkanına girdik. [...] Kuzenime lütfen sus dedim. Kendimi deneyeceğim dedim. Hani şey yapmak istiyorum. İşte kızım siz nereden geliyorsunuz falan aslen Orduluyuz. [...] Siz öğrenci misiniz? Evet üniversite öğrenciyiz. Buraya geldik kuzenimle beraber falan derken işte o kadın buna inandı. Hani gurbetçi olmadığımı inandı. [...] Çünkü o kolyeyi bana 15 TL'ye satmıştı. Tamam ben kazıklanmadım. Bana inandı. Ben konuştuğumu ben gerçekten Türkçem iyi ve beni Türk olarak benimsedi. Bana inandı diye çok özel bir andı. [...] o kadar çok şey yaptın ki dikkat ettim ki bu küçük şeylere benimsesinler diye benim vatanım beni benimsesin diye onun yüzünden bu benim için çok özeldi. (K5, 3. Kuşak, Hamburg)

Katılımcının aksanını kontrol etmeye çalışarak "gurbetçi" kimliğinden sıyrılmak istemesi ve "Türk gibi" benimsenme ihtiyacı, yaşayacağı ekonomik eşitsizliğin oldukça ötesinde bir istektir. *K5*'in dil performansını yükseltmesi ve aksan farklılığını ortadan kaldırması "kendi vatanında" kabul görmesiyle anlamlı hale gelmiştir. Dolayısıyla kültürel aidiyetin sağlanabilmesi için en önemli anahtarlardan birinin dil olduğu anlaşılmaktadır.

Avantajım... İstedığınız zaman şalteri çevirebiliyorsunuz... Ben şimdi Türk gibi olmak istiyorum diyorsunuz. İstedığınız zaman da Alman gibi oluyorsunuz. Gittiğiniz yere göre Alman gibi konuşup, Türk gibi konuşup, o dili konuşup... Hani, bir tercih şeyiniz var avantajınız var ama bir yandan da %100 bir şeye de bağlı değilsiniz. O da bir dezavantaj olmuş oluyor. Ya şöyle yani sizi o toplum tam olarak bir şeyi olarak kabul etmiyor. Yani sizi, sizin Türk olmadığınızı mesela Türkiye'de Almancı olarak şey yapıyorlar. Yani bizim konuşmamızdan sadece değil yani hareketlerimizden, davranışlarımızdan Türk olmadığını şey yapıyorlar. Almanya'da da görüntümüzden yine hal hareketlerimizden dilimizden dolayı dışlıyorlar böyle bir dezavantajı var. (K42, 2. Kuşak, Köln).

Yerel gelenekler, bireylerin seçebileceği birçok yaşam tarzı sunan yabancı kültür biçimleriyle birleşince köklü kimlikler ve yaşam biçimleri "*hibrit kimlik*"lerin yeni biçimlerine yerini bırakmaktadır (Giddens, 2001, s. 64). Bu bağlamda iki dillilik de hem Türk kültürün hem de Alman kültürünün etkileşiminden doğan bir kimlik birleşimi sağlar. Bu durumda, birey hem Türkçeye hem de Almancaya dayalı olan bir dilsel kimlik geliştirmektedir. Dolayısıyla iki dilde konuşmak iki farklı düşünme biçimini, değerler sistemini ve davranış kalıplarını temsil etmektedir. Ancak bu durumun oluşturduğu hibrit kimliğin bazı bireyler için çifte yabancılık getirdiği açıktır. K42'ye göre, "Şalteri çevirebiliyorsunuz... Türk gibi olmak istiyorum diyorsunuz, sonra Alman gibi oluyorsunuz." söylemi her ne kadar iki dilli olmanın sağladığı kültürel ve sosyal sermayeye atıf yapsa da iki dil arasında geçiş yapabilme yetisinin kimlik bütünlüğü sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca bu deneyim "ne oraya ne buraya ait olma" duygusunu meydana getirerek hem "çifte yabancılaşma" hem de "çifte dışlanma" hissi oluşturmaktadır.

Aslında iki dillilik bence bir tarafta çift kültürlülüktür. Yani iki tarafa da hâkim olmak, ikisinin ne düşündüğünü, onu söylerken ne düşündüğünü bilmek bence hem Almanların hem Türklerin bu bir avantaj. Ama günümüzde maalesef yani keşke iki dilli olsa buradaki büyüyen Türkler. Artık Türkçe çok daha geri planda kalıyor. Çünkü mecburen işte hani okulda daha başarılı olsun, her şeyi daha iyi anlasın diye Almancaya yükleniyor aileler ve çocuk aslında o iki dilliliği de kaybederek sadece Almancaya konuşuyor diyebilirim. Yani benim çevremde yani çok örnek var. Anlıyorlar belki. Evet Türkçe konuşuyorsun ve seni anlıyorlar. Ama cevaba gelince kesinlikle Almanca cevap veriyorlar. Çünkü bir süre sonra kendi Türkçelerinden de çekiniyorlar şahsen. (K28, 2. Kuşak, Hamburg).

Dil ve kültür birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Göçmenler söz konusu olduğunda iki dilli ve iki kültürlü olmayı birlikte ele almak daha anlamlı hale gelmiştir (Süverdem ve Ertek, 2020). K28'in ifadesine göre iki dilli olmak iki kültürlü olmaktır ve bu büyük bir avantaj olmakla birlikte hem Almanların hem Türklerin kültürüne hâkimiyeti sağlamaktadır. Bunun yanında ailenin içinde bulunduğu toplumsal bağlam, dil seçimlerini etkileyen önemli bir faktördür ve bu seçimler iki dilli olmayı dezavantajlı hale getirebilir. Buna göre yapılan seçimler zaman içinde genellikle istikrarlı olsa da yerel ve belirli bir olaya bağlı olarak değişkenlik gösterebilir ve ailelerin dil seçimleri genellikle pragmatik bir şekilde uygulanır (Baker ve Wright, 2023, s. 99). Katılımcı, günümüzde Almanya'da yaşayan çocukların artık iki dilli olmadığını, Türkçe ana dilin arka planda bırakıldığını, bunun ise hem iyi niyetli beklentiler hem de sosyal ve kültürel dinamiklerin etkisiyle yapıldığını düşünmektedir. Çünkü aileler, çocuklarının başarı durumları ve ekonomik kaygılarını düşünerek daha iyi şartlarda yaşamaları, daha prestijli işlerde çalışmalarını için çocuklarını çoğunluk diline yönlendirmekte ve ana dilleri arka planda kalmaktadır. Dahası çocuklar bu pragmatik seçimler sebebiyle iki dilliliği kaybederek sadece Almanca konuşan bireyler haline gelmekte ve tek dilli olmaktadır. K39'un ifadesiyle dil ve kültür arasındaki ilişkiyi şu şekilde belirtmektedir:

Dil önemli yani. Türkçeyi konuşmayıp sadece Almanca konuşan arkadaşlar da biliyoruz ve onlardaki farklılıkları da biliyoruz yani. Bu kaybettiriyor. Sadece Almancaya yönelen arkadaşlardan yani Alman kültürüne daha yakın, daha şey, davranma şekillerine girdiklerini görüyoruz. Bunun ben dilden olduğunu şey yapıyorum. Düşünüyorum yani. Kullanılan dilden. (K39, 2. Kuşak, Köln).

K39'a göre iki dilli ailelerde sadece çoğunluk dilinin tercih edilerek ana dilin arka planda bırakılması toplumsal yapı içerisinde hâkimolan "meşru kültüre" erişmek anlamına gelmektedir. Bu durumda birey kendi kültüründen uzaklaşarak bir kırılma yaşamaktadır. "Türkçeyi konuşmuyor, daha Alman gibi davranıyor" ifadesiyle, dilsel tercihlerle birlikte kültürel yönelim ve aidiyetin değiştiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla katılımcının ifadesinde dil tercihi üzerinden asimilasyon eleştirisi yapılmakta; sırf hâkim kültüre uyum sağlayabilmek için ana dili ve ana kültürü arka planda bırakmak Alman davranış ve değer sistemini içselleştirmek anlamına

gelmektedir. K39 devamında yaşadığı bir deneyimden bahsederek ana dilin ve ana kültürün arka planda kalmasını eleştirmektedir:

Bizim yakın arkadaş, aynı zamanda hemşehrîsi olan abi vardı. Ve bu abi, babamın tam tersine işte çocukların daha geleceği iyi olacağını düşünerekten bunların sadece Almanca konuşmasını isteyen bir abiydi. [...] Kendisi de Almanca konuşarak, çocukların Almanca konuşarak büyümesini şey yaptı, sağladı. Fakat diğer taraftan yani çocuklar da düşündüğü gibi Almanca konuşarak işte birisi polis oldu, birisi inşaat mühendisi olan belirli şeylerde kazançlı çıktığı düşünülebilir ama öteki taraftan bizim kültürümüze ters düşen şeyler gelişti. Buna da karşı gelemedi yani. Evlenme konusunda işte çocuk yabancı bir kişiyle evlenmeyi yeğledi. Rus kıızıyla evlendi. Babasının pek hoşuna gitmese de evet dedi yani. [...] Diğer çocuklar da aynı. Babasının yani aynı Alman çocukları gibi yani işte 18 yaşına kadar aileye bağlı veyahut ailenin yanında 18'den sonra kafasına göre takılan insanlar oldular. Sonra da pişman oldu ama iş işten geçmişti tabi. Onun amacı yani insanlar çocuklar burada büyüdüğü için işte buranın şeyiyle büyüsün daha şey olur diye. Almanca da yani ters tepti istediği gibi olmadı. Dil önemli. (K39, 2. Kuşak, Köln).

“Babamın tam tersine... çocuklarının sadece Almanca konuşmasını isteyen bir abiydi.” İfadesi göçmen ailelerin farklı dilsel stratejiler geliştirdiğini göstermektedir. Verilen örnekteki Almancaya ağırlık veren baba, dil entegrasyonunu sağlayarak toplumsal başarı elde edilebileceğine inanmaktadır. Nitekim çocuklarının toplum içinde saygın işlerde çalışması da bunun bir göstergesidir. “18 yaşına kadar aileye bağlı veyahut ailenin yanında 18'den sonra kafasına göre takılan insanlar oldular.” ifadesi de ana dilin ve ana kültürün unutulması sebebiyle kültürel değerlerin kuşaklararası aktarımında bir kırılma yaşandığını göstermektedir. Katılımcının “Ters ters... Dil önemli” vurgusu da toplumsal uyum ve kabul uğruna kültür ve kimlik odaklı bir bedel ödendiğini göstermektedir.

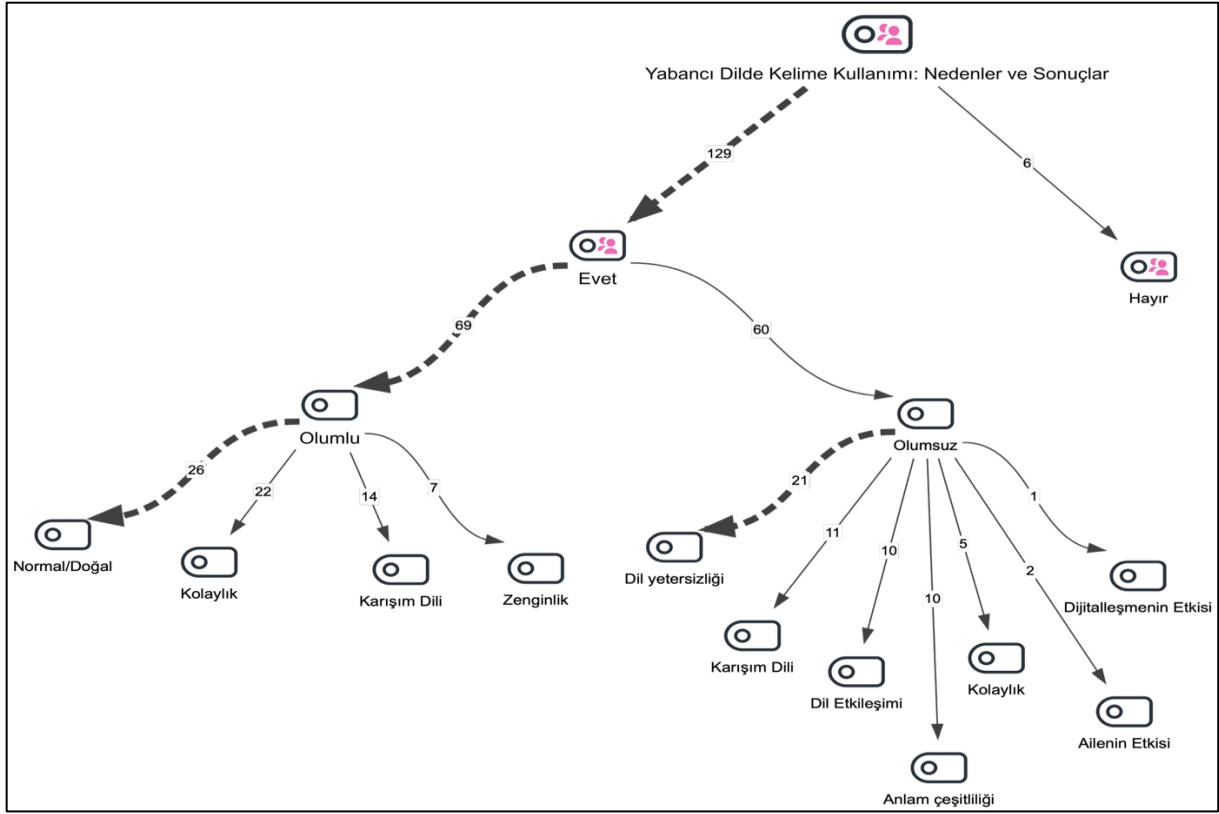
Katılımcıların ifadelerini destekler nitelikte, kuşaklararası dil aktarımında dikkat çeken bir başka eğilim, dil aracılığının yön değiştirmesidir. Göçün ilk dönemlerinde genç kuşaklar, ebeveynlerine ve büyüklerine Almanca aracılığı yaparak günlük yaşamın gerektirdiği çeviri, resmi işlem veya sosyal etkileşimlerde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmişlerdir (bkz: Başlık 7.2.3.2.). Günümüzde ise bu aracılık ilişkisi tersine dönmüştür. Artık yaşlı kuşaklar, genç kuşaklara Türkçe konusunda rehberlik etmekte, dili ve kültürel referansları onlara aktarmaktadır. Bu olgu, çalışmada “tersine dil aracılığı” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Tersine dil aracılığı, göçün erken

kuşaklarında görülen “çocukların ebeveynlerine çoğunluk dili üzerinden rehberlik etme” örüntüsünün, günümüzde “ebeveynlerin çocuklarına ana dili aracılığı yapması” biçiminde yön değiştirmesini ifade etmektedir. Bu dönüşüm, dil aktarımının yönününün değişmesinin yanında, aynı zamanda aile içi otorite ilişkilerini, kültürel aktarım biçimlerini ve aidiyet dinamiklerini de yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir.

7.2.9. İki Dilli Gündelik Hayat ve Yabancı Kelimeler

*“İki kültürün erimesi gibi bir şey. Eriyip bir olması gibi bir şey.”
(K31, 3. Kuşak, Köln)*

“Yabancı Dilde Kelime Kullanımı: Nedenler ve Sonuçlar” ana teması kapsamında katılımcılara gündelik hayatta Türkçe ve Almanca konuşurken yabancı dilde kelime kullanıp kullanmadıkları sorulmuş; bu durumu değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu “Evet” (f=129), az bir kısmı ise “Hayır” (f=6) yanıtını vermiştir. Bu veriler katılımcıların gündelik konuşmalarında sıklıkla dil karışımı yapmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. “Evet” yanıtını verenler bu durumu “Olumlu” (f=69) ve “Olumsuz” (f=60) olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların yabancı dilde kelime kullanımına ilişkin değerlendirmeleri görece dengeli bir dağılım sergilemektedir. “Olumlu” olarak bu durumu değerlendiren katılımcılar dil karışımı yoluyla konuşmayı en sık “Normal/doğal” (f=26) iletişim biçimi olarak görürken; “Olumsuz” değerlendirenler ise bu durumu en sık “Dil yetersizliğine” (f=21) bağlamışlardır.



Şekil 28: Yabancı Dilde Kelime Kullanımı: Nedenler ve Sonuçlar

Günlük konuşmalarda yabancı dillerden kelimelerin kullanılması, iki dilli bireylerin dil tercihleri, sosyal çevreleri, kimlikleri ve yaşadıkları kültürel etkileşimleri konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Bu ipuçlarının izini sürebilmek için literatürde belli başlı kavramsallaştırmalar bulunmaktadır. Bunlar kod değiştirme (code-switching) ve dillerarası geçişlilik (translanguaging) olarak sınıflandırılabilir. İki dilli bireyler, iletişim kurarken diller arasında geçişler gerçekleştirirler. Bu sayede her iki dilin sunduğu anlatım olanaklarından faydalanmış olurlar. Bu dil değişimi süreçlerine “kod değiştirme” denilmektedir (Genç, 2019, s.187). Dillerarası geçişlilik ise basitçe “bir dilde bilgi edinmek ve bu bilgiyi başka bir dilde kullanmak veya uygulamak” şeklinde tanımlanmaktadır (Baker ve Wright, 2023, s. 108-109). Bu iki ifade temelde benzer anlamlarda kullanılsa da kod değişimi, diller arasında anlık geçişler yapmayı ifade ederken, dillerarası geçişlilik ise iki veya daha fazla dilin birlikte ve bütünleşik şekilde kullanılması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, kod değişimi ve dillerarası geçişlilik kuramsal olarak ele alınmakla birlikte, saha verilerinin doğası gereği bu uygulamalar daha geniş bir kavram olan "dil karışımı ve karışım dili" çerçevesinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların günlük yaşamlarında

bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçekleştirdikleri dillerarası geçişlilik, hem "translanguaging" hem de "code switching" özelliklerini içerebilmektedir. Bu nedenle belirtilen anlam karmaşasını ortadan kaldırmak amacıyla çalışmada bireylerin iki dillilik deneyimleri, "dil karışımı" ve "karışım dili" kavramları üzerinden analiz edilmiştir.

7.2.9.1.Dil Karışımının Gücü: İki Dili Avantaja Çevirmek

Dili karıştırarak konuşmak bireylerin, her iki kültürün de imkânlarını birleştirerek daha esnek ve zengin bir iletişim kurmasını sağlayabilmektedir. Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere bu durum kültürel bir zenginlik, göç sürecinin ve kuşaklararası aktarımın normal/doğal bir sonucu hem Türkçe hem de Almanca bilen bireylerle kolay iletişim kurmayı sağlayan yeni bir dil yaratma halidir. Yapılan araştırmalarda da dil karışımının insanın entelektüel ve ruhsal gelişimi üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğunu kanıtlar nitelikte herhangi bir bilimsel karşılık bulunmamaktadır. Aksine, yapılan bir çalışmada kod değiştirmeli girdinin, düşük dil becerisine sahip çocuklar da dahil olmak üzere iki dilli çocuklar için kelime öğrenme riskleri oluşturmadığını göstermiştir (Kaushanskaya vd., 2023). Aşağıda, yapılan görüşmeler sonucunda karışım dili oluşturarak konuşmanın olumlu yönleri katılımcı ifadeleriyle şu şekilde sunulmaktadır:

Biz bunu ablamla çok güzel yapıyoruz. Bence bu yeni bir dil olması lazım diye düşünüyorum. *Kanakça...* Bence hoş, güzel. Ben eğleniyorum yani öyle konuşurken. Sanki esas dilim oymuş gibi geliyor bana. Ne Türkçe ne Almanca. Bu *Kanak* dili benim esas dilimmiş gibi geliyor bana. En rahatı o. En rahatı... Benim için karışık. Ama çocuklarımla pek karışık konuşmuyorum. Benim büyüğümle ya da arkadaşımle o şekilde konuşuyorum. Ama çocuklarımla mümkün oldukça tek dil konuşmaya çalışıyorum. Ya baştan Almanca anlatıyorum. Almanca aklıma gelmediği zaman, tarif edemediğim zaman Türkçe. Ama zaten Türkçe anlattığım zaman o ne demek diye soruyorlar. Almancaya geçmek zorunda kalıyorum bu sefer. (K27, 2. Kuşak, Köln).

Birinci kuşak Türkler Almancayı öğrenirken yeni bir dil biçimi geliştirmişler ve bunu zamanla gelecek kuşağa nasıl etki edeceğini bilmeden yapmışlardır. Misafir işçi dili, gençlerin "kanak sprak" ve "kiezdeutsch" dil iletişim çeşitliliğinin başlangıcını oluşturmuştur (Canoğlu, 2011, s. 3). "Kanak", Alman milliyetçilerinin Türkleri küçümsemek için kullandığı bir kelime olmakla birlikte günlük konuşma dilinde

Türklerle ilgili olarak “Kanak-alt kimlik” kullanılmıştır. Günümüzde genç kuşaklar tarafından bu dil olumsuz anlamıyla algılanmamakta, aksine alay etmek için kendileri tarafından da kullanılmaktadır (Nakiboğlu, 2020, s.52). K27 kullandığı dili, “Kanak dili” olarak görmekte, “esas dilim” ifadesini kullanmakta ve bu dili kendine ait bir ana dili gibi içselleştirmektedir. Katılımcının bu dili ne Türkçe ne Almanca diyerek karmaşık bir dil olarak kullanması ise sabit ulusal dil kimliklerinin ötesine geçen hibrit bir aidiyet duygusuna da işaret etmektedir. Bunun yanında katılımcının bu dili çocuklarıyla kullanırken tercih etmemesi kuşaklararası dil aktarımı açısından önemli bir ayrıntıdır. “Eğlenceli”, “doğal” ve “en rahat” iletişim dili olarak karışım dilini kullanmasına rağmen çocuklarıyla sadece Almanca ya da sadece Türkçe konuşması melez dil pratiğinin bireysel düzeyde içselleştirildiğini göstermektedir. Ancak öte yandan bu pratiğin sonraki kuşağa aktarılmasında bir sınır koyma hali görülmektedir. Bunun sebebi toplumsal normlar ve akıcı dil konuşma idealleri gibi dışsal etkenlerle ilişkilendirilebilecek durumlardır.

Cümleyi Türkçe başlıyorum, Almanca bitiriyorum veya Almanca başlıyorum, Türkçe bitiriyorum. Değişiyor. İş yerinde de böyleyiz bu arada. Yani iş yerinde de baştan bunu belirledik. Çünkü bunu bize bir dönem çok bastırdılar. Türkiye'den de çok söyleniyor, Almanya'dan da çok. Sırf Almanca konuşulmalı, sırf Türkçe konuşulmalı. Hayır, biz her iki dille de eşit derecede vakıfız. Her iki dilde konuşuyoruz. [...] Kim bilir belki de bu şekilde yeni bir dil oluşturacağız. Ben o konuda hepsinin caiz olduğunu düşünüyorum. Yazı diline dökmediğimiz müddetçe... (K33, 2. Kuşak, Köln).

K33 de Türkçe ve Almanca arasında geçiş hızlı geçişler yapmayı olumlu olarak görmekte ve bunu kolektif bir tavır olarak benimsediğini ifade etmektedir. Katılımcı geçmiş dönemlerde hem Türkiye hem de Almanya'dan gelen “*monolingual habitus*” ile tek dilliliği dayatma ideolojisine (Gogolin, 1994, 2021) bu şekilde karşı çıktığını belirtmektedir. Her iki dile de “eşit vakıf olma” söylemiyle ise iki dilliliği bir yetkinlik göstergesi olarak savunmakta; dil karışımının yazı diline geçirilmediği sürece “yetersizlik” değil, aksine bir dil yeterliliği biçimi olarak görülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ben seviyorum bu oluşumu açıkçası çünkü bu biraz da bizim ortaya çıkardığımız bir şey oluyor yani bizi temsil eden bir şey oluyor ikisinden de biraz ne tam ne hiç ama ikisinden de biraz. Bu çok ilginç bir şey çünkü sırf Türkler anlayamıyor konuştuğunu. Tamamıyla anlayamıyor ne

konuştuğunu. Sırf Almanlar da aynı şekilde. Bunu gerçekten senin geçmişine sahip olan insanlar tecrübe edebiliyor. Anlayabiliyor. O yüzden bize özel diyeyim. (K8, 3. Kuşak, Hamburg).

K8 ise karışım dili oluşturma pratiği sayesinde kendine özgü bir kimliğin öne çıktığına inanmakta ve bunun yalnızca göçmen deneyimine sahip bireyler tarafından anlaşılabilirliğini vurgulamaktadır. Katılımcının “bize özel” vurgusu kolektif bir aidiyet alanına işaret etmektir. Bununla birlikte resmi olarak 1961 yılında başlayan ve günümüzde artık 4. ve 5. kuşak bireylerden bahsedebildiğimiz göç geçmişinde, göçmen işçilerin çocukları ve torunlarına kuşaklar boyunca aktardığı deneyimlerle şekillenen karışım dilini kullanmak Türk göçmen işçi ailelerine özgü özel bir deneyim olarak değerlendirilmektedir.

Çok da güzel bir şey bana kalacak olursa. Neticede iki kültürün erimesi gibi bir şey. Eriyip bir olması gibi bir şey. Neticede hani biz de burada yaşayan Türkler olarak köprü kuruyoruz, köprü kurmaya çalışıyoruz. Çok güzel bir şey bu. Almanca konuşurken hani araya Türkçe şeylerin girmesi, Türkçede olan Almanca terimler... Almanya'da olan Almancada olan Türkçe terimler de var keza. Ben çok güzel buluyorum bunu. Hani arada mesela Türkçe konuşurken aklıma Türkçesi gelmiyor, Almanca diyorum. Mesela meslek yapma. Meslek, burada *Ausbildung* diyorlar. Siz birine sorduğunuzda *Ausbildung* yapıyorum demiştir. Hatta biri bana dedi ki terminin ben Türkçe olduğunu sanıyordum. Herkes termin diyor sanıyordum. Halbuki Türkçede kullanılmıyormuş demişlerdi (K31, 3. Kuşak, Köln).

K31, karışım dili kullanmayı kültürel olarak köprü kurmanın bir sonucu görmektedir. Aynı zamanda iki kültürün “erimesi” ve bu erime sürecinde ortaya çıkan yeni ifade biçimleri, katılımcının gözündeki yalnızca bir melezlik hali değildir. Yeni bir dil oluşturma biçimi, kendisini hem Türk hem Alman toplumu içinde konumlandırabilmesinin bir aracı olarak sunulmakta, dil ve kültürün bir aradılığını ifade ederek “kültürel kod örgüsünün” meydana geldiğini göstermektedir. Bunun yanında katılımcı için yeni bir dil inşa ederek Türkçe kelimelerle “*Ausbildung*”, “*termin*” gibi Almanca kelimeler kullanarak konuşmanın Almanya’da yaşayan Türk toplumu için ortaklaşa inşa edilen bir norm haline geldiği anlaşılmaktadır. Bir konuşmada Türkçe kullanmak, belirli bir sosyal gruba ait olma hissini pekiştirebilirken, Almanca kullanmak, daha geniş bir toplulukla etkileşim kurma fırsatı sunmaktadır. Bu durum, bireylerin hem Türk hem de Alman kimliklerini bir arada yaşatmalarına olanak tanımaktadır (Auer, 2009, s. 108). Bu bağlamda

katılımcının gözünden iki dilin erimesi ve yeni bir dilin meydana zenginlik ve kültürel formlar üretilmesi bakımından önemlidir.

Kötü diyemem belki iyi olmayabilir ama kendi açım için bizim için bir zenginlik diye düşünüyorum. Böyle kendisinden içgüdüden olan bir şeye dönüştü artık. Mesela karşımdaki kişi, biliyorum, benim gibi Almanca konuştuğunda otomatikman o kişiyle öyle konuşuyorum. [...] karşımdaki kişi benim gibi Almancası olduğunu bildiğim an bu otomatikman olan bir şey oluyor yani. Olumsuz değerlendirmiyorum... [...] ben mesela geçen sene Afrika'ya gitmiştim yardım kuruluşuyla bu Ramazan paketi dağıtmaya. Mesela Afrika'da biliyorsunuz insanlar kendi dilleri var, bir de kendi dillerinden çok ya İngilizce ya Fransızca var. Mesela ben Uganda'ya gittim, oradaki insanlar da bunu yapıyordu. Çünkü kendi aralarında konuştuklarında bazı şeyleri anlıyordum, İngilizce konuşuyordu. Hatta sormuştum, onlar da aynısını yapıyormuş. Mesela İngilizce ile kendi ana dillerini karışık konuşuyorlar, biz de anlayabiliyoruz. (K13, 3. Kuşak, Hamburg).

K13, dil geçişliliğin doğal ve “otomatik” bir süreç olduğunu vurgulayarak bu durumu zenginlik olarak görmektedir. İki dilliler dil tercihlerini ve kod değiştirme davranışlarını konuşma ortamına göre düzenlemektedirler. Tek dilli modda birey, o dili tek dilli bir kişiyle konuşuyormuş gibi kullanır; iki dilli modda ise, iki dil de aktif durumdadır ve konuşmacı diller arasında serbestçe geçiş yapabilmektedir (Grosjean ve Li, 2013) Katılımcı için her iki dili de karıştırarak konuşma durumunun içinde bulunduğu sosyal çevreye göre değişiyor olması, aynı kültürel geçmişe sahip bireyler arasında dilin sosyal ilişkilerde kimlik ve aidiyet unsuru olduğunu göstermektedir.

7.2.9.2.Dil Karışımına Yönelik Endişeler ve Olumsuz Algılar

Kod değiştirme ve dillerarası geçişlilik gibi dil karışımı yaparak konuşmak politik, sosyal veya kültürel sebeplerle kimi zaman hoş karşılanmamaktadır. Özellikle etnik gruplar arasında bir güç mücadelesi olduğunda, dil ayrı bir kimlik göstergesi olarak öne çıkmakta ve bu durum kod değiştirmenin sadakatsizlik olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bazı tek dilliler, kod değiştirme ve dillerarası geçişliliği iletişimde bir yetersizlik ya da her iki dilde yeterli düzeye ulaşamamış olmanın bir göstergesi olarak görmektedir. (Baker ve Wright, 2023, s. 111). Dolayısıyla dil karışımı kimi bireyler tarafından dilin saflığını bozan bir tehdit olarak algılanmakta; özellikle tek dillilik ideolojisinin içselleştirildiği bağlamlarda “dil tembelliği” ya da “dil yozlaşması”, “dil sadakatsizliği” şeklinde değerlendirilmektedir. Bu tür algılar, çok dilli pratikleri bir

zenginlik değil, dilsel bir eksiklik ya da tehlike olarak görmektedir. Aşağıda, yapılan görüşmeler sonucunda karışım dili oluşturarak konuşmanın olumsuz algıları katılımcı ifadeleriyle şu şekilde sunulmaktadır:

Ya iki dillilikteki amaç böyle melez bir dil oluşturmaksa doğru değil. Ama bu bizim de güncel yaşamımızın bir parçası olmuş. Güncel yaşamımızın bir parçası olmuş yani. Otobüse *bus* diyoruz. O Türkçe olmuş bizim için yani. *Bahnhof* mesela istasyon veya gar demiyoruz, *bahnhof* diyoruz. Havaalanı, *Flughafen* diyoruz. Alıştırmışız kendimiz böyle yani. Onu kolay kolay değiştiremeyiz yani. (K41, 2. Kuşak, Köln)

Dil geçişliliği, dillerin kimlik ve deneyimlerle olan etkileşimlerini vurgulayarak, kullanılan dillerin yeni öğrenme süreçleri ve karşılaşılan durumlarla birlikte şekillendiğini, değiştiğini ve bu durumlara uyum sağladığını ifade etmektedir (Baker ve Wright, 2023, s. 110). K41'in gündelik yaşamda bazı Almanca sözcükleri Türkçenin doğal akışı içinde kullanması, iki dilli bireylerin zamanla oluşturduğu melez dil pratiklerinin gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiğini göstermektedir. “*Bus*”, “*Bahnhof*” ya da “*Flughafen*” gibi kelimelerin Türkçedeki karşılıkları bilinmesine rağmen tercih edilmemesi, dilsel pratiklerin yaşanılan çevreyle kurulan sürekli etkileşimle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ancak yine de katılımcı melez dil oluşturma durumunun kaçınılmaz bir hedef olmaması gerektiğini düşünmektedir.

Ya evde, genelde zaten yani bunu yani bizim standart bir Türk ailesi veya göçmen bir ailesi olarak gördüğüm için yani şöyle bir durum oluyordu. Anne babayla Türkçe konuşuyorduk. Hani kardeşler arasında da ilkokuldan, okula gittikten sonra çoğunluk Almanca oluyor ama karışık oldu yani. Bizim de zaten benim Türkçemden de anlaşılır. Genelde biraz böyle biz Almanya'da doğmuş, yetişmiş insanlarla daha rahat Türkçe konuşuyoruz. Arada böyle Almanca kelimeler de oluyor. Onları da karıştırınca daha hızlı konuşabiliyoruz. Ama sırf Türk birisiyle, Türkiye'den birisiyle konuşunca onlar bize diyor ki yani yavaş konuşuyoruz. Hani şunu diyeceğim. Hani genelde bu bir karışık Almanca oluşuyor. Karışık Türkçe, karışık Almanca. O nedenle dolayı ne Türkçemiz düzgün oluyor ne de Almancamız. (K42, 2. Kuşak, Köln).

Göçmen ve işçi sınıfı gibi sosyoekonomik durumu düşük, dezavantajlı grubu oluşturan aileler dil planlaması yaparken bilinçli ve dikkatli tercihler yapamamakta, sınırlı kaynak ve destekle karşılaşmaktadırlar. Bu ailelerin çocukları, iki dilli öğrenimin toplumsal ve eğitimsel adaletsizliğiyle yüzleşerek “yarı dilli” olarak değerlendirilmektedirler. Dolayısıyla bu aileler dil karışımı ve kod değiştirmeyi

olumsuz biçimde deneyimlemektedirler (Piller, 2001, ss. 67-69). K42'ye göre ev içinde kullanılan dil ve eğitimle başlayan süreçte değişen dil kullanımı yaş ilerledikçe dönüşmektedir. Evde aile ile Türkçe, okulla birlikte kardeşler arasında Almanca konuşmak, bireyin iki dilli bir ortamda melez bir dil pratiği oluşturmaya sebep olmaktadır. Bu durum kendileri arasında hızlı bir iletişim biçimi oluşmasına sebep olurken ne Türkçeye ne de Almancaya yeterince hâkim olmama sorununu beraberinde getirmektedir. Katılımcı dil geçişi sebebiyle oluşan melez dili "daha hızlı" ve "daha rahat" görmekte; ancak tek dilliliğe dayalı normlar gereği bu durumu eksiklik ya da bir kusur olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda Türkiye'den gelen bireylerle kurulan iletişimin kolaylıkla anlaşılabilir olmadığını yalnızca kendisi gibi aynı deneyimi paylaşan bireyler ile etkili iletişim kurulabildiğini düşünmektedir.

Türkçeyi yetersiz bildiğimiz için, bilmiyoruz onun için. Dediğim gibi ilk gelen nesin çoğu köyünden çıkmış gelmiş. [...] Köyde kullandığı bir Trabzon'un kendi şivesi var. Bir kendi memleketimiz Erzurum, Bayburt buranın kendi şivesi var. Şiveye göre bir domatesi öğrendik. Bugün İç Anadolu frenk diyor, öbür taraf başka bir şey diyor. Biz bunun Türkçesini bilmiyoruz. Bilmediğimiz için domatesi *tomaten* olarak öğrendiğimiz için hemen işte bana bir kilo *tomaten* getirir misin diyerekten bu örneği veriyoruz. Ben doktorda randevu almanın randevu kelimesini belki kırklı yaşlarda öğrendim. [...] doktordan termin. [...] Termin aldım babam için diyorum, termin aldım. Demek ki şeyi bilmediğim için. Babam randevuyu bilmiyor. Annem hayatında randevu kelimesini duymamış, görmemiş bile. Doktora gidip randevu almamış ya da bir muhtarlığa gidip... Biz ne öğrendik, termin dediler termin. (K25, 2. Kuşak, Köln).

K25'e göre göç bir yerden bir yere fiziksel olarak göç etmenin ötesinde bir olgu, dilsel bir kopuş ve dili yeniden inşa etme sürecidir. Birinci kuşak göçmenlerin Türkiye'nin çoğunlukla farklı kırsal bölgelerinden geldikleri, bu nedenle de standart Türkçeye değil, yerel ağızlara hâkim oldukları görülmektedir. Bu durum, ikinci kuşağın dil ediniminde hem bölgesel şivelerin hem de Almancanın etkili olduğu; dolayısıyla birçok kelimenin standart Türkçesiyle değil ya yerel bir karşılığıyla ya da doğrudan Almanca haliyle öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcının "domates" yerine "*tomaten*", "randevu" yerine "*termin*" gibi kullanımlarının, bilinçli bir dil seçimi değil; aksine eksik dil aktarımının ve pratik yaşamın getirdiği doğal bir sonuç olduğunu göstermektedir. K31 de benzer şekilde babasının Türkçesinde belirgin olan yerel ağız farklılığına dikkat çekmektedir:

Babamın ise Türkçe seviyesi öyle ahım şahım değil yani, müthiş değil. Onlar burada hani göç etmiş bir jenerasyon, köyden göç etmiş dedem, babaannem. Kendilerinin çok doğal olarak şivesi var Nevşehir'in köyü. Babama da geçmiş bu. Bazı kelimeler, hala bazı bilmediğim şeyleri duyabiliyorum babamdan kelimeleri, şive ile birlikte. Tam olarak Türkçesi dediğim gibi üst düzey değil. Almancası da öyle müthiş değil. (K31, 3. Kuşak, Köln).

K31'in ifadesi göç sürecinde Türkiye'nin kırsal bölgelerinden gelen bireylerin yerel ağız özelliklerini Almanya'daki dil kullanımına taşıdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu durum standart Türkçeden farklılaşan dil biçimlerinin kuşaklararası aktarılmasına ve sonraki nesillerin dil ediniminde yerel ağız izlerinin korunmasına neden olmuş; iki dilliliğin kuşaklararası dil aktarımında yaşanan yapısal sınırlılıklar ve sosyoekonomik bağlamlarla şekillendiğini ortaya koymuştur.

Açıkçası bana itici geliyor öyle insanlar yani. Dil konusunda belki biraz ırkçı oluyorum. Yani benim... Zoruma gidiyor gerçekten böyle. O kadar zor değil yani zaten... Dikkat edilse... Yani insanlar neden böyle iki dilli konuşuyor? Kolayına geliyor. Yani biraz daha düşünse... Acaba şey *glass*, Türkçesi ne? Belki bir iki saniye daha düşünse diyecek ki bardak. Ama yani onu üşene üşene belki bir gün onu unutabiliyor da yani. Onu da gereksiz yani böyle bir... ya da işte anne babalar biraz dikkat etse şey bak ya da düzeltse oğlum bak ben... niye böyle bir daha denesin, bir daha söyle bu cümleyi falan. Yani Türkçenin yok olacağından, o benim zoruma gidiyor. Hatta ... Hoca diyor 50 sene sonra Almanya'daki Türkçe ölecek diyor. Kuşaktan kuşağa hep. (K20, 2. Kuşak, Hamburg).

Dil geçişliliği -kod değiştirme- bazı aileler tarafından bilinçli bir strateji olarak kullanılmaktadır. Bazı aileler için ise bu durum stratejiden ziyade daha doğal bir süreç olarak gelişmektedir (Piller, 2001, s. 6). Ancak kod değiştirme ve dillerarası geçişlilik gibi dili karıştırarak konuşma durumu bireylerim yaşadığı sosyal çevredeki siyasi, kültürel ve sosyal etkilerle hoş karşılanmayabilmektedir. Bazı bireyler bu durumu dilsel sadakatsizlik veya yetersizlik olarak görmektedir. Ayrıca hem tek dilli hem de iki dilli bazı bireyler, bu karışık kullanımların dillerin bozulmasına yol açtığını da düşünmektedirler (Baker ve Wright, 2023, s. 111). K20'ye göre dil geçişliliği yoluyla yabancı kelimeler kullanarak konuşmak "kolaycılık", "dikkatsizlik" ya da "tembellik" gibi bireysel eksikliklerle ilişkilendirilmekte ve bu durumun sorumlularını aileler olarak görmektedir. Bu sayede katılımcı dil geçişliliğine değil normatif bir dil kullanımına vurgu yapmaktadır. Çoğu zaman asimilasyon baskısıyla başa çıkmaya çalışan bireyler, melez dili tehdit olarak görmekte ve kendi iç topluluklarında normatif

bir “doğru dil” anlayışı geliştirerek dile yönelik bir sadakatin geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu bağlamda doğru dil kullanımının başırlamaması durumunda katılımcı, Türkçenin kuşaktan kuşağa aktarımının zayıflayacağına dair bir kaygı taşımakta ve "50 yıl içinde Almanya’daki Türkçenin öleceğı" yönünde yapılan akademik öngörölere atıfla bu korkuyu dile getirmektedir. Bu tür bir endişe, dilin zamanla işlev kaybına uğrayacağı ve kültürel aidiyetin zedeleneceğı yönündeki kolektif bir belirsizliğe ve kaygıya işaret etmektedir.

Gençlerin özellikle çocukların bunu yapmasının sebebi bana göre anne ve baba ikisi de Almanca Türkçe bildiğı anda anne bir kelimeyi unuttuğı zaman onu o kullanır. Çocuk ondan öğrendiğı için sürekli o şey yapıyor. Bana göre o veya şu da var. [...] Okulda da öyle. Okulda da Türkler, mesela Wilhelmsburg. benim hanım burada öğretmen. Sınıfta Alman yok. İstediğiniz Türkçe diline vakıf oluyorlar. Karıştırıyorlar bazı kelimeleri. Tam olarak anlatamıyorlar. [...] Tabi dijitalleşmenin de nedeni var. Adam bir kelime duyuyor. O kelime çok önemli bir kelime yer ediyor çocuğun hayatında. Mesela gençler *diga* kullanmak. *Diga* demek yani kardeş manasında bu kullanılır. Bu Almanca bir kelime ama Türkçe konuştuğunda bu kelimeyi kullanılır. Öyle bir dil olmuş ki uluslararası bir dil olmuş gibi. Gençler Arapçada mesela maşallah inşallah kelimelerini kullanıyorlar. Tam olarak farkında değiller ne olduklarının. Dini bir kavram aslında. Ama onu herkes kullandığı için o kelimeyi biliyor. Alman da biliyor artık. Çünkü öyle bir dil oluştu ki diller birbirine girdi, güzel bir şey değil aslında ama önüne geçemedik. (K17, 3. Kuşak, Hamburg).

Bazı iki dilli aileler çocuklarıyla sadece bir dilde konuşmayı tercih ederken çok az aile, iki dil arasında eşit bir denge kurmayı başarmaktadır. Bazı durumlarda ise, her iki ebeveyn de çocuklarıyla azınlık dilini konuşurken, çocuk çoğunluk dilini evin dışında öğrenir (Baker ve Wright, 2023, s. 98). K17, çocukların ve gençlerin dil karışımına yönelmesini hem aile içi hem de sosyal çevredeki dil etkileşimlerine bağlamaktadır. Anne-babanın iki dilliliğı, bir kelime unutulduğunda diğer dilden kelimeyle tamamlanması gibi pratikler çocuklara doğrudan yansımakta ve bu da dil geçişliliğinin "normal/doğal" hale gelmesine yol açmaktadır. Bu durum, ev içi iletişimle sınırlı kalmamakta, etnik yoğunluklu mahalleler ve okul ortamları gibi sosyal ortamlarda da pekişmektedir. Katılımcı, bu dil karışımının dijitalleşme ve gençlik kültürüyle daha da yaygınlaştığını vurgulamakta; "*diga*", "*maşallah*" ve "*inşallah*" gibi kelimelerin artık sosyal gruplar arası geçişkenliği olan sembollere dönüştüğünü ifade etmektedir. Katılımcı bu süreci olumlu karşılamaktan çok, kontrol dışı bir dönüşüm

olarak değerlendirmekte ve dilin doğru kullanımının bozulduğu, dillerin "birbirine girdiği" bir durum olarak tanımlamaktadır.

7.2.10. Dil ve Kimlik: Bireysel ve Toplumsal Boyutlar

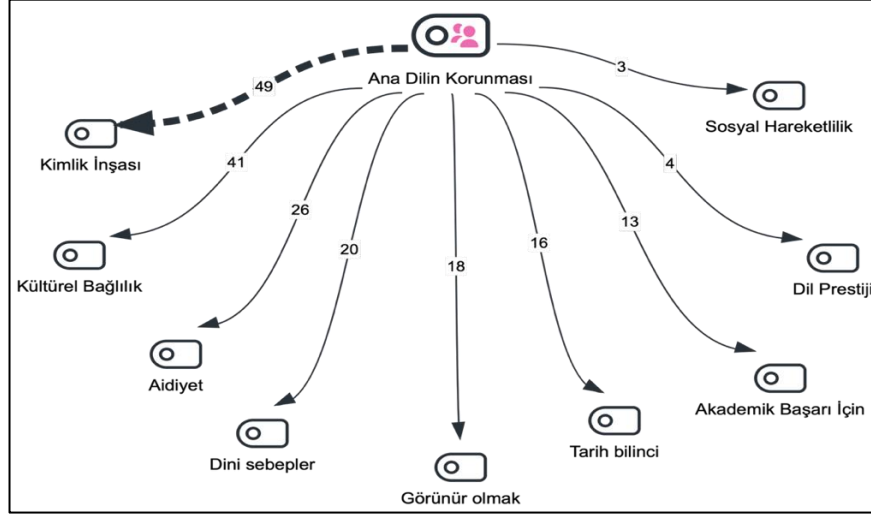
Dil, anlamın üretildiği ve paylaşıldığı temel bir araç olarak, kültürel değerlerin ve anlamların aktarımında merkezi bir rol üstlenir. Bireylerin ortak bir anlam dünyası kurabilmesi, büyük ölçüde dili paylaşımları sayesinde mümkün olur. Bu nedenle dil hem kültürün taşıyıcısı hem de anlamların dolaşıma girdiği temel bir yapıdır (Hall, 2017, s.7). Kültürde "paylaşılan anlamlar"a yapılan vurgu, bazen kültürün çok bütüncül ve sadece akılla ilgili bir yapı gibi algılanmasına neden olabilir. Oysa her kültürde bir konu hakkında farklı anlamlar ve onu ifade etmenin birden fazla yolu vardır. Kültür yalnızca düşüncelerle değil; duygular, bağlılık ve aidiyet hisleriyle de ilgilidir. Kimlik de tam bu noktada devreye girer: Örneğin, bir yüz ifadesi bile kişinin kim olduğunu, ne hissettiğini ve kendini hangi gruba ait gördüğünü gösterebilir. Kimi zaman bu bilinçli bir iletişim olmasa da karşıdaki kişi bu ifadenin anlamını sezebilir. Bu nedenle kimlik bireysel bir mesele olmanın ötesinde kültürel anlamlarla şekillenen, sosyal hayatta karşılaşılan bir oluşumdur (Hall, 2017, s.9). Bu bağlamda dilin kimlik, aidiyet ve kültürel anlamların taşıyıcısı olduğu düşünöldüğünde, ana dilin korunması ve çoğunluk diliyle kurulan ilişkiler, bireylerin kimlik inşası açısından belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmada, katılımcıların deneyimlerine dayanarak ana dilin ve çoğunluk dilinin önemini, ayrıca ana dilin kaybının olası etkileri katılımcı ifadeleriyle aşığıda sunulmuştur.

7.2.10.1. Bir Kimlik Meselesi Olarak Ana Dili Korumak

*"Türkçeyi korursan vatana da sahip çıkarsın."
(K3, 2. Kuşak, Hamburg)*

"Ana Dilin Bireysel ve Toplumsal Kimlik İnşasındaki Rolü" ana teması kapsamında katılımcılara ana dili korumanın neden önemli olduğuna dair özel bir soru yöneltilmemiştir. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların ifadeleri ana dili korumaya yönelik önemli ipuçları sunmuş ve bu ifadeler kendi içerisinde alt temalara ayrılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar ana dilin korunmasına yönelik görüşlerinden bahsederken en sık ana dilini koruma motivasyonunu "Kimlik İnşası"

(f=49), “Kültürel Bağlılık” (f=41), “Aidiyet” (f=26), “Dini Sebepler” (f=20), “Görünür Olmak” (f=18), “Tarih Bilinci” (f=16), “Akademik Başarı” (f=13), “Dil Prestiji” (f=4) ve “Sosyal Hareketlilik” (f=3) bağlamında yorumlamışlardır.



Şekil 29: Türkçenin Bireysel ve Toplumsal Kimlik İnşasındaki Rolü

Ana dili, bireyin düşünme biçimini, duygusal dünyasını ve kendini ifade etme yollarını şekillendirerek bireysel kimliğin inşasında merkezi bir rol oynar. Aynı zamanda bir toplumun ortak hafızasını, kültürel değerlerini ve aidiyet duygusunu taşıyarak toplumsal kimliğin oluşumuna katkı sağlar. Dolayısıyla bu yönüyle hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kimliğin temel yapı taşlarından birini oluşturur. Nishanthi'ye (2020) göre çocuklar, ana dillerini geliştirirken yalnızca dili öğrenmekle kalmaz; aynı zamanda eleştirel düşünme, okuryazarlık ve diğer bilişsel becerilerini de geliştirirler. Çünkü kişi, bu dili daha doğmadan duymaya başlar; seslere, ritme ve dile dair ilk izlenimlerini ana diliyle edinir. Bu da onun dünyayı nasıl algıladığını, nasıl hissettiğini ve çevresiyle nasıl bağ kurduğunu derinden etkiler. Aynı zamanda bireyin ailesiyle, toplumu ve kültürüyle köklü bir bağ kurmasına yardımcı olur ve bireyin sosyal kökenine dayalı bir aidiyet ve öz kabul geliştirmesi için doğal bir temel oluşturur. Katılımcıların yaşadıkları deneyimler ve gözlemler bu durumu kanıtlar niteliktedir:

Ailelerin sorumsuzluğu ilk eğitimde Türkçeye önem vermemeleri, hani Almancayı öğrensin, burada okuyacak, burada çalışacak, burada yaşayacak, o mantıkla yürümeleri insanların. Aslında bir nevi çocukların kimliğini çalmış oluyorlar çocuklardan. Kesinlikle çocukların suçu değil bu. Kesinlikle ve kesinlikle anne ve babaların suçu diye düşünüyorum Türkçe öğrenmemeleri. Olan

bir şeyi bildiğiniz siliyorlar. Dediğim gibi galiba artık aileler de şöyle düşünüyor. Biz artık Almanya'ya geldik. Bizim yaşayacağımız yer burası. Bizim sonuna kadar hayatımızı süreceğimiz yer burası. Çocuklarımız Almanca öğrensin, yüksek konumlara gelsin. Yüksek konumlar gerek iyi paralar kazansın, itibar kazansın. Ama unuttukları şey de işte bu yanında bu Türkçe kimliğini kaybetmeleri, çalmaları ellerinden çocukların. Türk olup Türkçe bilmemek, insanlar işte sosyal çevre, yaptığın sporlar, futbol olsun, basketbol olsun, orada takımda anlaşılmamak, bu zorluklarla beraber aidiyet mevzusu da silinmiş oluyor ülkeyle. (K31, 3. Kuşak, Köln).

K31 için göçmen ailelerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaptıkları dil tercihleri çocuklarının kimlik inşası üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır. Bazı ailelerin yalnızca çoğunluk dilinde çocuklarını yetiştirmeleri, bireysel kimliğin önemli bir bileşeni olarak gördüğü ana dilinin arka plana atılmasına yol açmaktadır. Anlaşıldığı üzere bu aileler için çocuklarının sosyal hareketliliklerini artırmak, toplumsal sistem içerisinde kabul görmek için Almanca bir araçtır. Ancak dünyanın birçok ülkesinde yapılan eğitim araştırmalarının en güçlü bulgularından biri; iyi uygulanmış iki dilli programların, çocukların çoğunluk dilindeki gelişimine hiçbir olumsuz etkisi olmadan, ana dilindeki okuryazarlık ve konu bilgisi gelişimini destekleyebilmesi üzerinedir (Cummins, 2001, s.18). Ailelerin yaptıkları bu tercih, çocukları ana dillerinden uzaklaştırmakta, kültürel ve duygusal aidiyetlerini zayıflatmaktadır. Hatta bu durum katılımcı için “kimliğin çalınması”, “kimliğin ellerinden alınması” gibi yabancılaşma süreçlerine işaret etmektedir. Görüşmenin devamında ise katılımcı kendi iki dillilik deneyiminden bahsederek ana dilini korumanın bilişsel süreçlerine zengin katkılarda bulunduğunu ifade etmektedir:

Annem evlilik yoluyla gelenlerden en baştan bizimle Türkçe konuştuğu için, yani ilk ana dilimizi öğrendiğimiz için galiba o yüzden aksansız konuşuyorum. Sonra işte kreşe gitmekle beraber Almancaya da ilk adımlarımızı attık. [...] Şu an ama Almancam yine de Türkçe seviyemi bile geçmiş olabilir. [...] Çocuklar ana dilli ne kadar iyi bilirlerse diğer dilleri de o kadar kolay öğreniyorlar ve başarılı oluyorlar aslında. Sadece Almanca da değil, aynı zamanda Fransızca da konuşuyorum bunun yanında. Özellikle Fransızca öğrenirken Türkçenin verdiği kolaylık çok iyiydi çünkü Türkçede Fransızcadan gelme birçok terim var. (K31, 3. Kuşak, Köln)

K31 için annesinin evde Türkçe konuşmaya önem vermesi kendi dil gelişimi için önemli katkılar sunmuştur. Bunda annesinin evlilik yoluyla sonradan Türkçeye hâkim olarak Almanya'ya göç etmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanında katılımcının ana diline hâkim olduğu için diğer dilleri kolaylıkla öğrendiğini belirtmesi

bir dilde gelişen becerilerin, diğer dillerde de kullanılabilir olmasıyla bağlantılıdır. Çünkü diller birbiriyle etkileşim halindedir ve birbirlerinden ayrılmazlar (Cummins, 1980, ss. 81-103). Dolayısıyla Türkçeye bağlı olmak, bireylerin kültürel ve sosyal sermayesini artıran bilişsel bir kaynak olup bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyen önemli bir araçtır. Benzer bir örnekle *K18* de ikinci dil öğreniminin bireyin sosyal hareketlilik sürecine katkı sağlayacağını savunmakta ve ana dilin önemini vurgulamaktadır:

Kendi ana dilini bilen bir insan ikinci bir dili dilin derinliklerini kavrayarak öğrenebilir konuşabilir ve bu onları burada alt sınıflarda kalmaktan kurtarır. Yani iyi bir dil bilen kimse iyi bir eğitimi alan konumuna kendisini taşır. Ve o da burada gerek iş hayatında gerekse akademik hayatta veyahut da daha iyi bir şekilde hayatlarını idame ettirir. Bu bakımdan ona çok dikkat edilmesi lazım. (K18, 2. Kuşak, Hamburg)

Bir buçuk veya ikinci kuşaktan itibaren bireyler, çoğunluk dilinin daha yüksek statüye sahip olması ve daha yaygın bir şekilde kullanılması gibi nedenlerle ana dilini reddedebilir ve çoğunluk dilini benimsemeyi tercih edebilirler (Baker ve Wright, 2023, s. 6). *K18* için prestijli bir dili öğrenmek toplum içindeki yeri ve imkânları belirleyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla Almanca gibi ikinci bir dili derinlikleriyle birlikte öğrenmek, bireyin eğitim ve iş olanaklarına erişimini kolaylaştırmakta; ona sınıf atlatmaktadır. Ancak bu gibi bir durumun başarılabilmesi için ana dili yeterliliğinin sağlam olması gerekmektedir. Anlaşıldığı üzere katılımcı için iki dillilik toplumsal bir yükselme stratejisidir ve bunun başarılabilmesi için ana dili yeterliliğinin kuvvetli olması gerekmektedir.

İnsanlar, Türk toplumu. Biraz da şey bence kaybolmama isteği. Yani yabancı bir memlekette. Hani bizim için yine memleket burası. Biz önceki kuşaklar için yabancı bir memlekette kaybolmama, hem kendini kaybetmeme, yani kendi benliğinden vazgeçmeme, hem de aynı zamanda görünür olma isteği. (K8, 2. Kuşak, Hamburg)

Ana dilini çoğunluk diline değiştirmeyi teşvik etmek, bireylerin kültürel kimlikleri üzerinde eksiltici etkiler yaratabilmektedir (Baker ve Wright, 2023). Bu anlamda *K8* için ana dili korumak, maruz kaldıkları asimilasyon baskısına karşı geliştirilen bir direniş stratejisi olup bu strateji sayesinde katılımcı görünür olunacağına inanmaktadır. Aynı zamanda “kaybolmama”, “kendini kaybetmeme” “benliğinden vazgeçmeme” gibi güçlü ifadelerle ana dili sayesinde kimliğe tutunma

çabasını görünür kılmaktadır. Katılımcının “bizim için memleket burası” ifadesi de aynı zamanda Almanya’ya karşı bir aidiyet geliştirdiğini göstermektedir. Ancak kendi kültürüne ve ana diline duyduğu aidiyetin de sürdüğü anlaşılmaktadır.

Küçük oğlumunki iyi (*Türkçesi*), büyük oğlum... O da Türkçe konuşuyor ama küçük gibi değil. Küçük oğlum gibi değil. [...] Ben ama büyük oğlumda Türkçe dersini ön plana çıkartmadım. Dedim ki illa ki sen Almancıya ön plana çıkartman lazım. Küçük oğlumda Türkçeyi beraberinde geliştirmesi için Türkçe dersine verdik. Aradaki farkı gördük yani. İki dilli büyümenin daha faydalı olduğunu gördük. [...] İkisi de yerini buldu. İkisi de burada üniversiteye gitti, *schule trainieren* yaptılar. Meslekleri aldılar, mühendis oldular. [...] Oradaki fark, küçük oğlumun Almanca ve Türkçe konuşurken, Almancayı Türkçeye çeviri de yapabiliyor. Hiç sorun çekmiyor yani. [...] Küçük oğlum daha Türkiyeli gibi davranıyor. [...] Büyük oğlum daha buralı gibi. Deney yapmış oldum iki oğlumu ben. (K40, 2. Kuşak, Köln).

K40’ın kendi çocukları üzerinden anlattığı deneyim, ana dilini eğitim süreçlerine dahil ederek bir bireyi iki dilli olarak yetiştirmenin dil gelişimi, kültürel yönelim ve kimlik üzerinde ne gibi farklılıklar yarattığını anlamak bakımından önemlidir. Katılımcının küçük oğlunu Türkçe öğrenmeye teşvik etmesi sonucunda çocuğunun “daha Türkiyeli” davranması dil ile kültürel yönelim arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ana dili ile kurulan bağ, aynı zamanda bireyin kültürü, değerleri ve kimliği ile bir aidiyet geliştirmesini sağlamaktadır.

Ben Türk’üm, Müslüman’ım ve benim dilim Türkçedir. Ve ben bu Türkçe dilini nesilden nesile devam ettirmek istiyorum. Devam ettirmem gerekiyor. Dili bilirsek kültürümüzü otomatikman biliriz. O kültürümüzü bilirsek de dinimizden birçok şeyi de bize otomatik bilmiş oluruz. (K27, 3. Kuşak, Köln)

Ana dilinde gerçekleştirilen kültürel ve dini faaliyetler, ana dilinde hizmet veren sivil toplum örgütleri gibi kurum ve kuruluşların varlığı, ana diline duyulan duygusal bağlılık dil kaybını engellemekte (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53) ya da hızını azaltmaktadır. Bu tür kurumlar, bireylerin ana dile olan aidiyet duygusunu pekiştirirken, dilin kuşaklararası aktarımına da katkı sağlamaktadır. Anlaşıldığı üzere K27’ye göre de dil-kültür ve din üçgeni bireysel ve toplumsal kimlikte iç içe geçen önemli bir unsur olup dil, kültürel ve dini hafızayı taşıyan önemli bir olgudur. “Türkçeyi nesilden nesle devam ettirmek istiyorum.” ifadesi ile katılımcı dilin kuşaklararası aktarımıyla ilgili sorumluluk duygusunu yansıtmaktadır. Bu

durum onun için bir tercih değildir. Aksine ahlaki ve kimliksel bir zorunluluk olmakla birlikte; Almanya’da dinin korunması, kültürel ve kimliksel devamlılığın sağlanması için önemli bir strateji olarak görülmektedir. Benzer bir ifade de camiilerde din derslerinin Türkçe verilmesi üzerinedir:

Bizim din derslerimiz, Kur'an derslerimiz Türkçe. Bu çok önemli. Çünkü Türkçe İslam’la yoğurulmuş bir dil... Şu an mesela bizi eleştiren Arap kardeşlerimiz, kendileri camii açmaya başladıktan sonra Almanca yaptılar. Ve bir nesil Arapça konuşmıyor. Onlar da hatalarının farkına vardılar. Şimdi bütün Arap camiilerinde Kur'an dersleri, din dersleri Arapça olarak veriliyor. (K7, 2. Kuşak, Hamburg)

K7, dil ve dinin iç içe geçtiğini, dilin manevi bir misyonunun olduğunu dolayısıyla İslam dininin devamlılığının sağlanabilmesi için Türkçenin kuşaklararası aktarımına önem verilmesi gerektiğine değinmektedir. Katılımcının ifadesinde Türk ve Arap camiileri arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmaktadır. Almanya’da Arapların din derslerini Almanca vermesi sonucunda, Arapça ana dilinin arka planda kaldığı ve dil kaybının yaşandığı belirtilmektedir. Bu anlamda ana dili yoluyla dini derslerin verilmesi hem din hem de ana dili öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla din derslerinin Türkçe verilmesi, Türkçenin din aktarımında işlevsel bir görevinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sayede Almanya’da Türkçenin kutsal bir boyut kazandığı da anlaşılmakta; “Türkçe İslamla yoğurulmuş bir dil” ifadesi ile dini kimliğin Türkçe yoluyla taşındığı ve gelecek kuşaklara aktarıldığı ifade edilmektedir.

Yani dil bir prestij meselesi bence. Ben değer gösterirsem, ben sahip çıkarsam bir yabancı da buna sahip çıkabilir. Ben kendim Türkçeyi konuşmuyorsam, karıştırıyorsam burada da Türkçe dersleri isteme hakkına sahip değilim yani. (K22, 2. Kuşak, Hamburg)

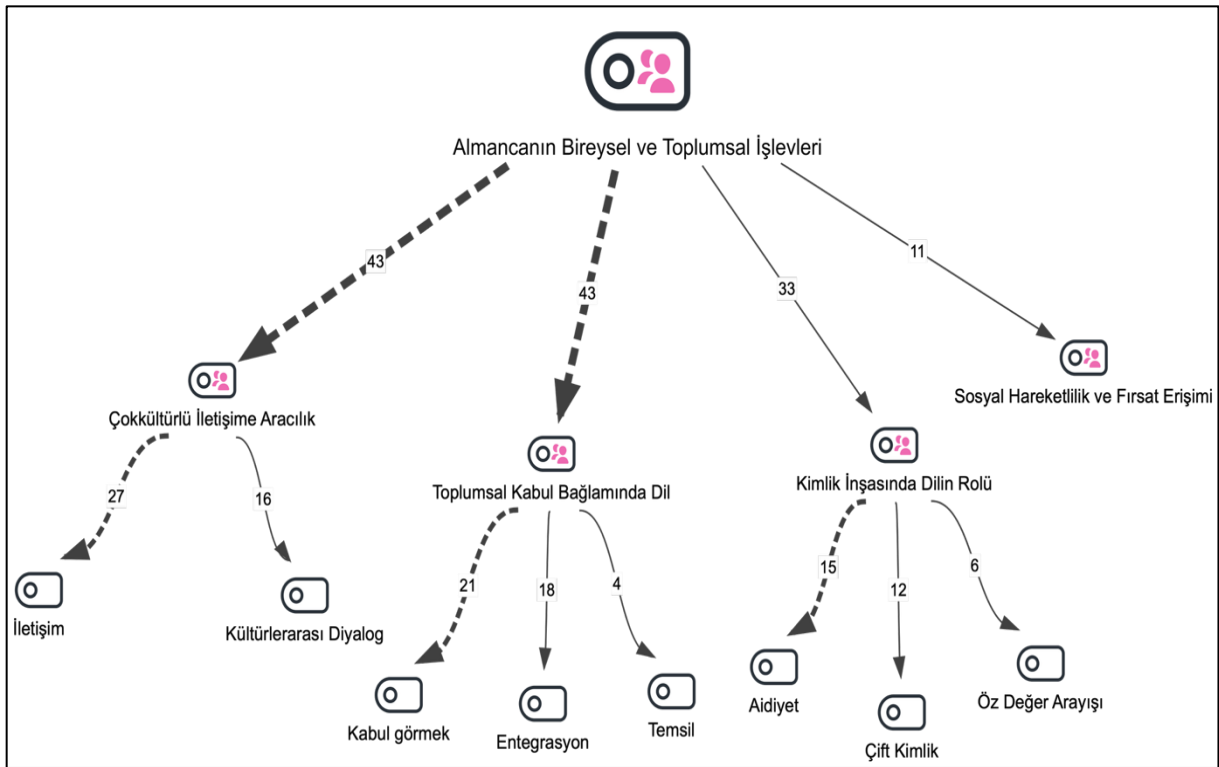
K22’nin ifadesine göre dil, bireysel ve toplumsal bir prestij göstergesidir. “Ben değer gösterirsem, bir yabancı da sahip çıkar.” ifadesi ile katılımcı, dilin değerini belirleyen faktörün dış çevre olmasının yanında o dili konuşan toplumun kendi içindeki dili sahiplenme düzeyi olduğunu belirtmektedir. Çünkü ona göre bir dile sahip çıkmak, toplumsal görünürlüğü artırmak ve bu sayede eğitim sisteminde o dilin yerini belirlemek ve kurumsal desteği talep etmek anlamına gelmektedir. Dolayısıyla dil prestijini sağlayabilmek için bireylerin ilk olarak dile sadakat göstermesi, bilinçli olması, “dile sahip çıkması” gerekmektedir.

7.2.10.2. Bir Kabul Meselesi Olarak Çoğunluk Diline Uyum Sağlamak

“Buraya ait olabilmek, çabanın karşılık bulabilmesi için o dili bilmek gerekiyor.”

(K5, 3. Kuşak, Hamburg)

“Çoğunluk Dilinin Bireysel ve Toplumsal Kimlik İnşasındaki Rolü” ana teması kapsamında katılımcılara çoğunluk dilinin onlar için ne ifade ettiğini ve neden önemli olduğuna dair özel bir soru yöneltilmemiştir. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların ifadeleri Almanca bilmeye yönelik önemli ipuçları sunmuş ve bu ifadeler kendi içerisinde alt temalara ayrılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar en sık çoğunluk dilini bilme motivasyonlarını; “Çokkültürlü İletişime Aracılık” (f=43), “Toplumsal Kabul Bağlamında Dil” (f=43), “Kimlik İnşasında Dilin Rolü” (f=33), “Sosyal Hareketlilik ve Dilin Rolü” (f=11), bağlamında yorumlamışlardır. Bu alt temaları ve kodlar Şekil 30’da sunulmuştur.



Şekil 30: Almancanın Bireysel ve Toplumsal Kimlik İnşasındaki Rolü

Resmi dil, bir siyasi birimin sınırları içinde nüfusun tamamı üzerinde, özellikle resmi durumlarda ve resmî kurumlarda (okullar, kamu yönetimleri, siyasi yapılar vb.) tek meşru dil olarak dayatılmaktadır. Bu dil, yazarları tarafından oluşturulmakta,

gramerciler ve öğretmenler tarafından sabitlenip kodlanmakta; aynı zamanda bu dilin yetkinliği öğretilmekte ve denetlenmektedir. Resmi dil, hem kökeninde hem de toplumsal kullanımlarında devletle sıkı bir ilişki içerisinde. Devletin oluşum süreci, resmi dilin egemen olduğu birleşik bir dil piyasasının kurulması için gerekli koşulları yaratır. Bu sebeple resmi durumlarda zorunlu kılınmakta ve tüm dilsel uygulamaların ölçüldüğü teorik norm haline gelmektedir. Bununla birlikte cehalet mazeret kabul etmemekte; bu dil yasasının uygulanmasını sağlayan gramerciler ve öğretmenler gibi düzenleyici aktörler bulunmaktadır. Bu aktörler, bireylerin dil performansını denetleyerek akademik yeterlilik ölçütleriyle yasal yaptırımlar uygulayabilmektedir (Bourdieu, 1991, s.45). Resmi dil -çoğunluk dili-, bir siyasi birimin sınırları içinde tüm nüfus üzerinde, özellikle resmî kurumlarda ve durumlarda, tek meşru dil olarak dayatılır. Bu dayatma dilsel uygulamaları denetleyen ve hiyerarşik olarak düzenleyen bir norm sistemi üretir. Resmi dilde yeterlik politik ve toplumsal bir meşruiyet kazanımına yol açar. Bu bağlamda K28'in ifade çoğunluk dilinin toplumsal işlevinin bireysel düzeyde nasıl deneyimlendiğini, toplumsal kabulün sağlanabilmesi için ne denli önemli olduğunu sunması bakımından ipuçları sunmaktadır:

Almanların, özellikle yaşlı Almanların böyle bu Türk ve Müslüman kesin Almanca konuşamıyordur. Bu ilk gelenler gibi düşünüyorlar ve şu an hiçbir şey bilmiyor olarak bakıyorlar. Hala yani buradaki gençlere bile hala böyle bakan Almanlar var [...] Ben de senin vatandaşınım ve senin dilini konuşuyorum. Bunu da seninle aynı haklara sahibim ama özünde Türksün ve Müslümansın. [...] Daha elin güçlüymüş gibi hissediyorsun aslında. Orada hem Almancanın olması hem vatandaşlığın belki olması... [...] Hani ırkçı bir gözle sana bakıyor. Ama sen onun karşısında diyebiliyorsun ki ben burada eğitim aldım. Hani Almancayı da biliyorum. Buranın kültürünü de biliyorum ve bura vatandaşım ve hani burada seçim hakkım da var. Onunla aynı haklara sahipsin ama onun gibi değilsin. Bu onları çok sinir ettiği için bu beni biraz rahatlatıyor şahsen. (K28, 2. Kuşak, Köln)

K28'in ifadeleri, Almanya'daki Türk ve Müslüman kökenli bireylerin karşılaştığı yapısal dışlanma biçimlerini ve kimlik mücadelesini dil bağlamında yansıtmaları bakımından önemlidir. Katılımcı, özellikle yaşlı Alman nüfusun, Türkleri hala işçi olarak Almanya'ya gelen ilk kuşakla özdeşleştirerek dil bilmeyen, eğitimsiz ve entegrasyona uzak kişiler olarak gördüğünü ifade etmektedir. Bu durum, etnik ve dini kimlik temelinde gelişen ötekileştirici kalıp yargıların sürdüğünü göstermektedir.

Bunun yanında katılımcının Almanca bilmesi, burada eğitim almış olması ve vatandaşlık gibi statüler ise ona, karşılaştığı ayrımcı bakışa rağmen “daha elinin güçlü olduğunu hissettiren” bir dayanak sunmaktadır. Ancak katılımcının sahip olduğu “sembolik güce” rağmen “özünde” Türk ve Müslüman olmasının onu hala bir “öteki” konumunda tuttuğunun altını çizmektedir. Şüphesiz bu çifte standart, hukuki yurttaşlıkla toplumsal kabul arasındaki gerilimi yansıtmaktadır. Bu bağlamda birey, kültürel sermayesini ve yasal statüsünü bir direnç stratejisine dönüştürerek tanınma ve kabul görme mücadelesi verirken; “onunla aynı haklara sahipsin ama onun gibi değilsin. Bu onları çok sinir ettiği için bu beni biraz rahatlatıyor şahsen” ifadesiyle de aynı zamanda kendisini dışlayan yapıya karşı sembolik bir güçlenme ve psikolojik tatmin hissi de yaşamaktadır. Dolayısıyla birey için dil bilmek sadece entegrasyonu kolaylaştıran bir olgu değildir; aynı zamanda eşit yurttaşlık, tanınma ve özsaygı için büyük bir öneme sahiptir. Benzer şekilde, K37’nin anlatısı da Türkler için Alman toplumunda kabul görebilmek adına dil bilmenin önemini ortaya koymaktadır:

Ben Türkiye'den gelenlere şunu hep demişimdir. Muhakkak Almanca öğrenin. Çünkü bulunduğumuz toplumda Almanca bilmezseniz cahil olarak nitelendirilebiliyorsunuz. Hatta benim çok yaşadığım olaylar olur. Mesela kapalı olduğumdan dolayı giyimim de öyle, bol giyerim, feracesiz gezmem. Mesela okula başladığımda, mesleğe başlamadan önce bir bilgisayar kursuna gittim. Orada içeri girdim böyle herkes bana bakıyor. Tuhaf tuhaf işte Almanca hani aralarında konuşuyorlar ama ben anlıyorum tabi. Onlar diyor ki ne işi var gibilerden. Öğretmen hepimizin tanıtmasını istiyor. İşte ben kendim başladım tanıtım. İşte şöyle böyle herkes o kadar tuhaf baktılar ki hiç unutamam onu mesela. Halen daha işte kapalıysan işte belirli bir standartlardaysan hani Almancan yok gibi. (K37, 2. Kuşak, Köln)

K37’nin ifadesi, Almanca bilmenin Türkler için günlük yaşamı kolaylaştıran bir beceri olmasının ötesinde çok daha derin bir anlam taşıdığını göstermektedir. Almanca bilmek, katılımcı için toplumsal itibarı korumanın, “cahil” olarak etiketlenmekten kaçınmanın ve görünür olmanın bir yolu olarak anlaşılmaktadır. Özellikle Türkiye’den gelenlere verdiği “mutlaka Almanca öğrenin” tavsiyesi, basit bir öneri gibi görünse de aslında bu, dil bilmeyen bireylerin toplumda nasıl kolayca değersizleştirildiğini bilen birinin deneyimleriyle bütünleşen önemli bir uyarıdır. Anlaşıldığı üzere katılımcının başörtüsü ve muhafazakâr giyim tarzı, onu kamusal alanda daha fazla dikkat çeken, dolayısıyla da daha çok yargılanan biri haline

getirmektedir. Özellikle yakın bir zamandan beri etnik köken, kültür ve din; göçmenler, sığınmacılar, Müslümanlar, Araplar, Türkler ve Romanlar gibi çeşitli “ötekiler”i etiketlemede en belirgin dayanak noktaları haline gelmiştir. İslam karşıtlığı, Euro-Türklerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri olmuştur (Kaya ve Kentel, 2005, s. 34). Katılımcının bir kurs ortamında yaşadığı deneyime göre; ilk anda, dış görünüşü nedeniyle küçümsenen biriyken, kendini Almanca tanıtmaya başladığında kendisine yönelik olumsuz algıların değişmesi, toplumun önyargılarına karşı verdiği önemli bir mücadele anlamına gelmektedir. Şüphesiz yine de bu çaba, yerleşmiş kalıpları tamamen silmeye yetmemektedir. Çünkü burada dikkat çeken mesele sadece bir dil meselesi değildir. “Türk”, “Müslüman”, “göçmen” ve “kadın” kimlikleri bir araya geldiğinde, dışlanma kesişerek çok katmanlı ve daha derin bir hale gelmektedir. Bu alanda katılımcının deneyimi, Almanya'daki Müslüman Türk kadınları için Almanca bilmenin iletişim kurmanın ötesinde; "varlıklarını kanıtlamak" ve "saygı görmek" için bir araç haline gelebildiğini göstermektedir. Bir başka örnek de K6'nın ifadesidir:

Kendini her yerde ifade edebiliyorsun. O çok önemli yani Almanlarla konuştuğunda, dışarıda olduğunda kendini Almancada kendini ifade etmen çok önemli bence yani onlar da seni o zaman o gözle bakıyorlar sana yani mesela annem şimdi annemi de çok örnek olarak annem gelse o zaman Türk gözüyle bakıyorlar yani çok şey yapmıyorlar ama kendime Almancada ifade etmek çok önemli bence burada yoksa seni böyle küçümserler gibime geliyor. Öyle bir hissim var ama yani. (K6, 3. Kuşak, Hamburg)

Çoğunluk dilinin halk arasında kullanım biçimleri, resmi olmayan ortamlar için uygun olmayan, tuhaf ya da kaba lehçeler statüsüne indirgenmekte ve sistematik olarak değersizleştirilmektedir (Bourdieu, 1991, s.54). K6'ya göre dil yeterliliği de Almanya'da sosyal tanınırlık ve saygınlık kazanımı açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Katılımcının “Kendini her yerde ifade edebilmek” ifadesiyle kastettiğinin yalnızca anlaşılmak olmadığı açıktır. Bu ifade aynı zamanda birey olarak ciddiye alınmanın, eşit görülmenin ve dışlanma riskinden korunmanın teminatıdır. Katılımcının annesi üzerinden kendisiyle kıyaslayarak verdiği örnek, Almanca bilmeyen bireylerin çoğunluk toplum tarafından “Türk” kimliğiyle homojenleştirilerek ötekileştirildiğini ve bu kimliğin dilsel eksiklikle eşleştirildiğini

ortaya koymaktadır. Dilsel yeterlilik burada yalnızca bireysel bir beceri değildir; etnik ve kültürel önyargılarla baş etmenin, sosyal hiyerarşide daha üst bir konumda yer edinmenin ve görünürlük mücadelesi vermenin aracı haline gelmektedir. Bu bağlamda K6, üçüncü kuşakta dahi Almanca bilgisinin bir tür “meşruiyet sermayesi” olarak içselleştirildiğine işaret etmekte; bireylerin toplumsal kabul ve saygı görebilmek için dile yükledikleri anlamı görünür kılmaktadır. K5 de 3. Kuşak bir birey olarak; *“Buraya ait olabilmek, çabanın karşılık bulabilmesi için o dili bilmek gerekiyor.”* ifadesiyle Türklerin çabalarının ve topluma katkılarının, Almanca bilgisiyle birlikte ancak tanınabilir hale geldiğini belirtmesi bakımından önemli bir vurgudur. Dolayısıyla katılımcı için Almanca bilmek, bireyin öznel çabası ile kamusal tanınırlığı arasında bir köprü görevi görmektedir; dili bilmek, bir anlamda “ait olma hakkını” ispatlamak zorunda bırakılmanın temel bir göstergesi kabul edilmektedir. Benzer şekilde K20 de resmi dilin ve egemen kültürün normlarına uymayan dilsel ve kültürel biçimlerin sistematik olarak dışlanmasıyla (Bourdieu, 1991, s.54) yakından ilişkili olduğunu, aidiyet duymak ve çoğunluk kültürü anlayabilmek için dil yeterliliğinin de yüksek olmasını gerektiğini belirtmektedir:

Almanca'yı iyi konuştuğuma inanıyorum. [...] Neyden hoşlandıklarını biliyorum, neyi okumak istediklerini, neyi duymak istediklerini bildiğim için. Ama şeye borçluyum işte, bu Almancaya. Yani Almancam kırık dökük olsa dışlanacağımın farkındayım. Ve bunu da belki sıkça duymuşsunuzdur. Yani bir Türk asıllı bir insan Almanlardan yani daha çok şey %100 yerine %150 göstermeniz gerekiyor ki sizi aynı hızda görsünler ya da aynı seviyeli size yaklaşımda bulunsunlar. Yani bir Türk daha çok kendisini kanıtlamak zorunda. Bu da işte değerli hissedilmesi için. (K20, 2. Kuşak, Hamburg)

K20, Türklerin toplumsal kabul görebilmek adına sergilemek zorunda bırakıldıkları aşırı performans durumunu ifade etmektedir. Katılımcı, Almanca'yı iyi konuşmanın “dışlanmamak”, “değer görmek” ve “eşit birey” muamelesi görebilmek için bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. “Bir Türk daha çok kendisini kanıtlamak zorunda” ifadesi ise diğer katılımcıların ifadeleriyle de örtüştüğü gibi etnik köken temelli eşitsizliklere işaret ederken; %100 yerine %150 performans sergileme gerekliliği, Türklerin çoğunluk toplumda kabul görmeleri için olağanüstü bir çaba göstermek zorunda kaldıklarını anlatmaktadır. Şüphesiz bu durumun yapısal olarak kodlanmış ayrımcılıkla da ilgili olduğu açıktır. Almanca bilgisinin kırık olması

halinde dışlanacağını açıkça dile getiren katılımcı, dilsel sermayenin sosyal meşruiyetin ön koşulu olarak işlediğini göstermektedir.

Mesela ben burada Almanca konuşmadan yaşasam bir kere Alman çevrem olmayacak. Çevrem olmazsa ben buraya entegre olamayacağım. Almanya'ya bir bağ besleyemeyeceğim. Sonucu olarak da Almanya ile herhangi bir bağı kuramayacağım. (K31, 3. Kuşak, Köln)

K31, Almanca bilmeden yaşamayı hem sosyal çevrenin daralmasıyla hem de Alman toplumuna duygusal ve kültürel olarak bağlanamamakla ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla bu ifade ile katılımcı tarafından dil ile entegrasyon arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır. Onun için dil yeterliliği, bireyin sosyal ilişki ağlarına dâhil olabilmesinin ve yaşadığı ülkeye karşı aidiyet geliştirebilmesinin ön koşuludur. Bu durum, Türklerin hem kamusal hayata katılımında hem de aidiyet duygusu kurabilmeleri açısından dilin taşıdığı belirleyici rol vurgulamaktadır. Bu anlamda K31 için entegrasyon yalnızca dışsal bir uyum süreci değil; aynı zamanda duygusal bir bağlanma ve karşılıklı tanınma sürecidir. Bu süreç, dilin hem araçsal hem de simgesel bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bunun yanında dil çeşitli işlevleri nedeniyle hem bireysel hem de toplumsal entegrasyon sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır. Günlük iletişimin temel aracı olmasının yanı sıra, eğitim ve iş gücü piyasasında da önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca dil ve aksanlar, aidiyet ya da yabancılığın sembolü hâline gelebilmekte; bu durum toplumsal farklılaşma ve ayrımcılığı tetikleyebilmektedir. Eğitime, gelire, kurumsal yapılara, toplumsal tanınmaya ve sosyal ilişkilere erişimdeki eşitsizlikler büyük ölçüde – ancak tek başına değil – ulusal dile hâkimiyetle ilişkilidir. Bu nedenle göçmenler arasında söz konusu dili öğrenmeye yönelik güçlü bir istek oluşmakta ve uygun koşullar sağlandığında, bu hedef sıklıkla kuşaklar boyunca gerçekleştirilmektedir (Esser, 2006, s. 1). Bu görüşü destekler nitelikte, K41’de dil öğreniminin ve eğitim yoluyla entegrasyonun önemine dikkat çekerek, dil yetersizliğinin ve aidiyet bilincinin eksikliğinin özellikle sonraki kuşakları düşük statülü ve güvencesiz işlere mahkûm ettiğini ifade etmektedir:

Babam okumaya çok teşvik ederdi bizi, beni özellikle. Almanca bilemezsen oğlum burada bir tarafın eksik kalacaktı herhalde. En azından kendini kurtaracak kadar, tercümanı aramayacak kadar işlerini göreceksin derdi. Babamın teşviği çok güçlüydü o dönemde. Şimdi ben yıllar önce

kendi çocuklara şunu söylemiştim. Çocuklar, siz burada iyi eğitim almazsanız, buranın entegrasyonunu sağlayamazsanız Avrupa'nın beyaz zencileri olacaksınız. Amerika'da zencilerin renginden belli oluyor ama sizin renginiz beyaz ve beyaz zenci olacaksınız. [...] Örneğin ben çok aile biliyorum. Ya biz Türk'üz, Müslümanız. Nasıl olsa Türkiye'ye gideceğiz. Almanca bilsen de olur, bilmesen de olur. Sen o çocuğun kafasına bunu sokarsan maalesef o çocuk işte o benim tarif ettiğim beyaz zence oluyor ileride. En adi işlerde, ucuz işlerde çalışmak zorunda kalıyor. (K41, 2. Kuşak, Köln)

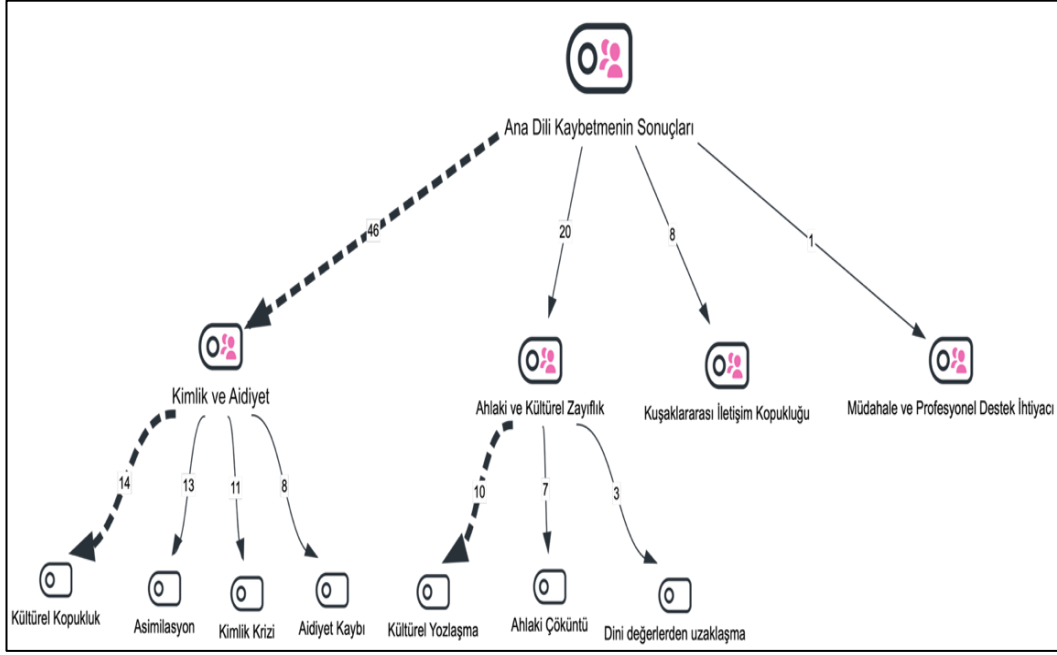
K41, kendi babasının Almanca öğrenimine yönelik vurgusuyla şekillenen deneyimini aktarırken, bu vurgunun pratik yaşamı kolaylaştırmakla sınırlı olmadığını; bireyin toplum içindeki yerini sağlamlaştırma ve dışlanmayı engelleme amacı taşıdığını belirtmektedir. “Tercüman aramayacak kadar Almanca bilmek” ifadesi, bağımsızlıkla itibarı özdeşleştiren bir zihinsel çerçeveyi yansıtırken; bu yaklaşımın bir sonraki kuşağa nasıl aktarıldığı ise katılımcının çocuklarına yönelik “beyaz zenci” uyarısında kristalleşmektedir. Amerika’daki siyahilerin görünür dışlanmışlığıyla Almanya’daki Türklerin yaşadığı eşitsizlik arasında kurulan bu benzetme, entegrasyonun hem kültürel hem de sınıfsal bir mesele olduğuna ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu benzetmeyle, Almanca bilmeyen ve dil bilmediği için yeterli eğitim alamayan bireylerin, toplumsal hiyerarşide düşük statülü ve dışlanmış konumlara mahkûm olacağını vurgulamaktadır. Bu durum, dilsel sermayenin kuşaklararası sosyal hareketlilik açısından belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

7.2.11. Dil Kaybı, Kültür Kaybı: Kimliğin İncelen Sınırları

“Eğer dilimizi kaybedersek kültürümüz ve dinimizin de kayması mümkün diye düşünüyorum...”

(K18, 2. Kuşak, Hamburg).

“Ana Dili Kaybetmenin Sonuçları” ana teması kapsamında katılımcıların cevapları; “Kimlik ve Aidiyet” (f=46), “Ahlaki ve Kültürel Zayıflık” (f=20), “Kuşaklararası İletişim Kopukluğu” (f=8) ve “Müdahale ve Profesyonel Destek İhtiyacı” (f=1) olarak alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temalar ve kodlar Şekil 31’de sunulmuş ve katılımcı ifadeleriyle yorumlanmıştır.



Şekil 31: Ana Dili Kaybetmenin Sonuçları

Ana dili, bireysel ve kültürel kimliğinin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Bireysel kimlik, bireyin çevresini, kendini ve geçmişini anlamasıyla oluşur. Birey daha doğmadan, ana dilini annesinin sesi aracılığıyla duymaya başlar ve bu dil, onun duygu dünyasını ve bakış açısını şekillendirir. Bu erken bağ, bireyin ailesi, toplumu ve kültürüyle güçlü bir ilişki kurmasını sağlar (Nishanthi, 2020, s. 77).

Kimlik gelişiminde önemli olduğunu düşünüyorum [...] Burada vatanına karşı bir duygusal gelişimi burada önemli olduğunu düşünüyorum... Yani burada kültürel, dini açıdan daha bir bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Ve onların öğrenmesini, görmesini ve ona göre de memleketini sahiplenmesinde *ana dili* önemli diye düşünüyorum. (K23, 3. Kuşak, Köln)

K23'ün de ifadesine göre ana dili, kendilik inşası ve aidiyet duygusunun temel yapı taşlarından biri olup kültürel mirasın taşınması ve bireyin etnik kimliğini koruması için hayati önemdedir. Katılımcının vatanına karşı duyduğu duygusal bağ ve memleketini sahiplenme isteği, ana dili aracılığıyla beslenen bir aidiyet duygusunu göstermektedir. Bu durum, ana dilin toplumsal ve kültürel bağlılıkları güçlendiren, bireyin kendini ait hissettiği toplulukla duygusal bağlarını derinleştiren bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Katılımcının din vurgusu da oldukça önemlidir. Anlaşıldığı üzere ona göre ana dili, kimlik gelişimini desteklemekle kalmamakta, kültürel ve dini değerlerle de sıkı sıkıya bağlı kalarak bireyin toplum içindeki yerini

sağlamlaştırmaktadır. Dolayısıyla ana dilini bireye öğretmek kültürü aktarmak, kimliği sağlamlaştırmak ve dini değerlere ve vatana bağlı hissetmektir. Benzer şekilde K24 de ana dilinin memleket ile kurulan bağı derinleştirdiğini ifade etmektedir:

Yani bana göre onların vatan sevgisi çok yok derim. Yani onlar muhtemelen buraya ait hissediyordur kendini. O yüzden de hem dilleri yok hem Türkiye'ye gidince o kadar hasretleri yok yani. Özlem... (K24, Köln, 3. Kuşak)

K24'ün “dilleri yok” ifadesi, ana dilini bilmeyen kuşağın Türkçeye hakimiyetinin azaldığını, dolayısıyla Türkiye ile olan duygusal ve kültürel bağların da zayıflamış olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla katılımcı için ana dili, kültürel belleği taşıyan ve vatanla bağ kuran bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle, ana dilin eksikliği ya da zayıflığı, memlekete duyulan özlem ve aidiyetin de azalmasıyla ilişkilendirilmektedir. Katılımcının belirttiği bir diğer önemli nokta, gelecek kuşağın artık Almanya'ya kendilerini ait hissetmesiyle ilgilidir. Katılımcı, bu durumu vatan sevgisinin eksikliği olarak yorumlasa da bu durum gelecek kuşakların hedef ülkeyle kurduğu yeni kimlik biçimlerinin ve çoklu aidiyetlerin doğal bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yerel gelenekler, bireylerin seçebileceği birçok yaşam tarzı sunan yabancı kültür biçimleriyle birleşince köklü kimlikler ve yaşam biçimleri “hibrit kimlik”lerin yeni biçimlerine yerini bırakmaktadır (Giddens, 2001, s. 64). Dolayısıyla göçmen toplulukların ilerleyen kuşaklarında gözlemlenen aidiyet değişimleri ve kimlik dönüşümleri uzun süreli göç deneyimlerinde beklenen bir durumdur. Bu ifadeye benzer şekilde K9, Almancaya hâkim olan çocuklarının, Almanca bilmeyen anneanne ve babaanneyle iletişim kurabilmek için bilinçli olarak Türkçeye yöneldiklerini belirterek, ana dilin kuşaklar arası bağı sürdürmedeki işlevine dikkat çekmektedir:

Babaanneye, anneanneye gittiklerinde Türkçe konuşmaya çalışıyorlar onlarla. Artık görüyorlar. Hani bakıyorlar, babaanne anneanne anlamıyor Almanca. Türkçe cümleleri kuruyorlar. O beni çok hoşuma gidiyor. Kültürümüzü görüyorlar. Böyle gayret ediyorlar. Türkçe cümle kurabilmek için. Anneanneye bir soru sormak istiyor. Mecbur Türkçe ve acayip hoşuma gidiyor. Diyorum, oh be Türkçe biliyor. (K9, 3. Kuşak, Hamburg)

Ana dili, güçlü aile bağlarının büyümesini sağlar. Çünkü göç toplumunda çoğunlukla büyükanne ve büyükbabalar ile bazı aile üyeleri hedef ülkenin dilini

bilmeyebilirler. Bu nedenle, gelecek kuşakların ana dilini bilmesi, aile üyeleriyle dilsel bir uçurum oluşmasını engelleyerek, duygusal kopukluğun önüne geçer (Nishanthi, 2020, s. 77). K9'un çocukları üzerinden aktardığı deneyime göre, üçüncü ve dördüncü kuşak bireylerin, Almanca bilmeyen babaanne ve anneanneyle iletişim kurabilmek için Türkçeye yönelmeleri kültürel bir bağ kurma çabasının somut bir yansımasıdır. Katılımcı, çocukların Türkçe cümle kurma gayretini mutluluk ve gururla karşılayarak bu durumun kültürel aktarım açısından önemine dikkat çekmekte ve ana dilinin aile içi bağları güçlendiren, köklerle teması mümkün kılan ve kültürel sürekliliği sağlayan temel bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle ana dili bilen çocukların, birinci ve ikinci kuşakla anlamlı ilişkiler kurabilmesi, kimliklerini hem bulundukları ülkenin diliyle hem de köken kültürünün diliyle de inşa edebildiği anlaşılmaktadır.

Ana diline güçlü bir şekilde hâkimolan bireyler, yeni bir dili öğrenme sürecinde daha avantajlıdır. Çocukluk döneminden itibaren ana dilinde okuma alışkanlığı kazanan bireyler, ek dillerde daha güçlü okuryazarlık becerileri geliştirme eğilimindedirler. Bu durum, ana dilin diğer dillerin öğrenimi için sağlam bir zemin sunduğunu göstermektedir. Küçük yaşta birden fazla dili öğrenme kapasitesine sahip olan çocuklar, ana dili yoluyla edindikleri dilsel yapı bilgilerini diğer dillere kolaylıkla aktarabilmektedirler. Özellikle ana dilde edinilen gramer bilgisi, çocukların diğer dillerdeki kelime anlamlarını tahmin etmesine veya kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavramasına katkı sunmaktadır (Nishanthi, 2020, s. 77). Benzer şekilde K18 de iki dilli olmanın önemine değinirken, ana dili koruyarak ikinci dilin öğrenilmesi gerektiğini vurgulamakta, kültür ve kimlik aktarımının önemini ifade etmektedir:

Yani şüphesiz çift dilli olmak gerekli. Yani tek dille Avrupa'da istihdam etmeniz büyük bir eksiklik olur. Ancak ana dili koruyarak ikinci dilin inşası yapılırsa çok daha kendi dil... [...] Dilimizi korumak kültürümüzü korumak, inancımızı korumak bakımında çok çok önem arz ediyor. Eğer dilimizi kaybedersek kültürümüz ve dinimizin de kayması mümkün diye düşünüyorum... Ama kendi öz dilimizi koruyarak olması çok daha gerekli. Yani kendi dilini en iyi bir şekilde konuşup ikinci dil olarak çift dil olması gerektiğini düşünenlerdenim. Kendi dilini kaybedip onlarca yabancı dil konuşan bir kişinin bence hiçbir tutulur tarafı yok. Çünkü kendi kültüründen ve dilinden kopmuş bir kimse olarak pek fayda sağlamayacağını düşünüyorum. (K18, 2. Kuşak, Hamburg).

K18'e göre, ana dilini etkili bir şekilde öğrenmek diğer dilleri kolayca öğrenmenin anahtarıdır. Nitekim Almanya gibi Avrupa ülkesinde yaşayan, doğan ve büyüyen bireyler de en az iki dilli bir hayat sürmektedirler. En az iki dilli olmak Avrupa toplumlarında istihdam açısından oldukça önemlidir. Ancak iki dilliliğin sağlıklı biçimde inşa edilebilmesi için öncelikle ana dilin korunması gerekmektedir. Katılımcının ana dili "öz dil" olarak tanımlaması, bireyin kimliksel köklerini ana dili üzerinden kurduğunu ve onu kaybettiğinde kültürel ve dini sorunlar yaşanabileceğini düşünmesi bu görüşünü desteklemektedir. Bu anlayış ile katılımcı tarafından ana dili sosyal, kültürel ve sembolik bir güç kaynağı (Bourdieu, 1991) olarak görülmektedir. Ayrıca "kendi dilini kaybedip onlarca yabancı dil konuşan bir kişi... kültüründen ve dilinden kopmuş bir kimse" ifadesi de öne çıkan başka bir vurgudur. Çok dilliliğin ancak kültürel aidiyetle dengelendiğinde anlamlı ve faydalı olacağını savunan katılımcı, bu görüş ile dilin pragmatik öneminden ziyade kimliğe yön veren duygusal ve değer yüklü bir unsur olduğunu vurgulanmaktadır. Böylece ana dilinin korunmasının hem bireyin kimlik inşası hem de kolektif hafızanın sürdürülebilirliği açısından merkezi bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. K5 de kimlik inşasında ana dilinin önemini şu sözlerle ifade etmektedir:

Mesela benim düşüncelerim çoğunlukla karışık oluyor. Türkçe ile Almanca oluyor gibi düşüncelerim ya da rüya görünce karışık oluyor. Türkçe Almanca oluyor. Şimdi her şey oturdu. Zamanında oturmadığında insan kendi kendine çok savaşa biliyor. Ben daha çok acaba Alman mıyım? Ben burada büyüdüm aslında doğuma büyüme buradayım. Ben niye Türk'üm diyorum. Aslında kendime mesela çünkü çoğu kişi bana hani Alman arkadaşlarım daha çok sen burada büyüdün. Sen Türklüğünü sen Alman kimliğinin de yok. Türk kimliğinin de yok... [...] Senin dilin bu, düzgün konuşmalısın, öğrenmelisin, sahiplenmelisin, kökün bu ve insanlar kendini o konuda bu konuda çok zorlanabiliyor. [...] Onun yüzünden bu konuda gerçekten iç savaş gibi bir şey oluyor insanda. (K5, 3. Kuşak, Hamburg)

K5 de hibrit kimliğini anlamlandırma sürecinde yaşadığı dil ve kimlik krizinde ana dilin belirleyici bir rol oynadığı üzerinde durmaktadır. Türkçe ve Almancanın zihninde iç içe geçtiğini, hatta rüyalarında bile iki dilin karıştığını belirterek, dilin kimlik oluşumundaki etkisine dikkat çekmektedir. "Şimdi her şey oturdu" vurgusu ile zamanla bu iç çatışmasının yerini daha net bir kimlik algısına bıraktığını göstermektedir. Çocukluk döneminde "Sen ne Türksün ne de Almansın" gibi

söylemlerle karşılaştığını belirten katılımcı, bu durumun kendisinde bir aidiyet krizi yarattığını ve kimliğini sorguladığını ifade etmektedir. Bu sorgulama kendi ifadesiyle bir “iç savaşa” dönüşmüş; ancak zamanla, ana diliyle kurduğu bağ sayesinde Türk kimliğini benimseyerek daha sağlam bir kimlik duygusu geliştirmiştir. “Senin dilin bu, kökün bu” ifadesiyle de ana dilin kimlik parçalanmasını durdurduğunu ve bireyin kendini tanımlamasında temel bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Ben çocuklarıma da ilk önce dedim, ana dili eskiden Almanya bunu savunmuyordu, şimdi savunuyor. Büyük kızım da savunmuyordular. Doktordan tutun, kreş öğretmenine kadar bu çocuk hiç Almanca bilmiyor. Neden öğretmediniz? Hani böyle kötü bir veli şeyi, profili gördüler. Ana dili öğrenen kişi çok çabuk yabancı dili öğreniyor. Üç çocuğum da bir torunum da bunu deneyim ettik ve de gerçekten artık şimdi bütün pedagoglar önce ana dili diyorlar. Torunumla da Türkçe konuşup, Türkçe bağırma basıyorum. Çünkü iki hafta içinde bir Türkçe bilen çocuk iki hafta içinde büyük ihtiyaçların Almancasını öğreniyor kreşte zaten [...] Çocuk anne eğitiminde hep ortaya konulan şeylerden birisiydi. Benim çocuğum burada yaşıyor neden Türkçe öğrensin diyen velilerin çocukları ilkokula başlarken hepsi logopediye gitmek zorunda kaldı. Logopediye gönderiyorlar sonra. [...] Oraya gidenlerin yüzde kaç Türk aileleri oluyordu. Sırf bu yüzden ama. (K25, 2. Kuşak), Köln.

K25'e göre, geçmişte Almanya'da çocukların ana dilini öğrenmesi engellenirken ve tek dilli yaşam Almanca üzerinden inşa edilirken (Gogolin, 1994; Gogolin, 2021), bugün artık pedagoglar başta olmak üzere birçok uzmanın ana dilin önemini kabul ettiği bir döneme girilmiştir. Çocukluk döneminde bir çocuğun ailesiyle geçirdiği zaman, onun dil becerilerinin gelişmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Özellikle birlikte hikayeler anlatmak, sohbet etmek ya da günlük olaylar üzerine konuşmak, çocuğun düşünme biçimini şekillendirmekte, kelime hazinesini geliştirmekte ve kendini ifade etme yetisini güçlendirmektedir. Şüphesiz bu beceriler, okulda dersleri takip edebilmek, anlatılanları anlamlandırmak ve sınıf içinde aktif bir şekilde yer almak için temel taşlardır. Ancak çocuğun bu gelişimi sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi için, kendini en rahat ve güvende hissettiği dil olan ana dilinde desteklenmesi gerekmektedir (Nishanthi, 2020, s. 78). Nitekim katılımcı, kendi çocuklarının Türkçeyi sağlam bir şekilde öğrenmelerinin, Almancayı öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını özellikle vurgulamaktadır. Ona göre, ana dilde güçlü bir temele sahip çocuklar, ikinci dili edinmede çok daha hızlı bir ilerleme kaydetmektedir.

Buna karşılık, yalnızca Almanca eğitiminin yeterli olacağını düşünen bazı ailelerin çocuklarında dil gelişimi sorunları yaşamakta; bu çocuklar sıklıkla logopediye yönlendirilmektedir. Katılımcı, bu durumun özellikle Türk kökenli aileler arasında yaygın olduğunu belirterek, ana dilin ihmal edilmesinin kültürel bir eksiklik olmakla birlikte, eğitimsel bir dezavantaj yarattığını da ifade etmektedir. Dolayısıyla katılımcının gözlemi ana dilin bilişsel, duygusal ve akademik gelişimi doğrudan etkileyen temel bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, kimlik inşası ve kültürel aidiyetin aktarımı gibi alanlarda da ana dilin belirleyici bir rol oynadığı görülmekte ve K32 şunları ifade etmektedir:

Camiilerde de işte dersi veren de artık dersi alan da ikinci, üçüncü, dördüncü nesil olduğu için biraz onlar da Almancaya dönmeye başlamışlar. [...] Ya bizim için günün sonunda İslam önemli. Yani bunu hangi dilden öğrendiğimizin bir şeyi önemi yok diyen bir kitle var. Bizim ama işte Anadolu İslam geleneğinde sadece din aktarımı, yani din öğretisi değil, din aktarımı demeyeyim, din öğretisi değil, aynı zamanda kültür aktarımı, yani bizdeki kültür dinin bir parçası olduğu için biz o Anadolu İslam geleneğini ancak Türkçede anlatabiliyoruz. Anlatabilmişiz diyelim. Yani mesela bu dini metinlerin tercümesinde bile çoğu zaman Almanca şey tanımlar, tabirler bulunamayan şeyler olabiliyor. [...] Bizi diğer işte Selevi ya da Vahabi şeyden ayıran temel şey yani İslam'a katmış olduğumuz Türklerin kültürel şeyleri, anlayışları. [...] Ben din eğitiminde de Türkçenin bir araç değil amaç olması gerektiğini düşünenlerdenim. Bu sebeple ana dili önemli. (K32, 2. Kuşak, Köln).

Toplumsal yapının temel kurumlarından biri olan camiiler, yalnızca ibadet mekânı olmanın ötesinde, Müslüman kimliğinin inşası ve korunmasında önemli bir işlev görmektedir. Bu kimlik sadece dini unsurlarla sınırlı kalmayıp dil, kültürel tutumlar, yaşanan çevre ve günlük yaşam pratikleri gibi farklı boyutlarla şekillenen çok katmanlı bir yapıya sahiptir (Çoştı ve Ceyhan, 2015, s. 46) Bu bağlamda camiilerdeki dil kullanımı ve dini eğitimin aktarımı da önemli bir boyut kazanmaktadır. K32, camiilerdeki öğrenci ve öğretmenlerin artık Almanca konuşan kuşaklardan oluştuğunu belirtmekte, buna rağmen Türkçenin dini eğitimde yalnızca bir araç değil, içerikle bütünleşmiş bir amaç olduğunu savunmaktadır. Camiilerde Türkçenin yerine Almancanın öne çıkmasını ise Anadolu İslam geleneğinin taşıdığı kültürel değerlerin, sembollerin ve anlayışların etkili bir şekilde aktarılmasını zorlaştırdığını düşünmektedir. Çünkü bu gelenek, sadece dini bilgidan ibaret değil,

Türkçe üzerinden kuşaktan kuşağa geçen bir kültürler bütünlüğü içermektedir. Bu nedenle, Türk-İslam geleneğinin derin kültürel kökleri göz önünde bulundurulduğunda, dilin önemi daha da artmaktadır. Çünkü bu kültürel birikim, tarihsel süreçte oluşmuş ve kuşaklararası aktarım dil aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu kapsamda Türklerin İslamiyet'i benimseme sürecinde; İslam öncesi dönemde sahip olunan mistik inanç sistemiyle doğal bir uyum sergilenmiş, din değişimini kolaylaştıran bir kültürel ve dini sentez oluşmuştur. Bu sentez, İslam'ın Türkler arasında benimsenmesini sağlamakla kalmamış, karşılaşılan farklı inanç ve kültürlerden beslenerek, Türk-İslam geleneğinin oluşumuna katkıda bulunmuştur (Ata, 2016, s. 435). Dolayısıyla katılımcı, Almanca ile bu kültürel zenginliğin etkisini kaybedeceğine ve kimlik duygusunun zayıflayabileceğine inanmaktadır. Bu bağlamda Anadolu İslam geleneğinin yalnızca inanç ilkelerini değil, Türk kültürel değerlerini de taşıdığına dikkat çeken katılımcı, dini değerlerin ve söz konusu geleneğin ancak Türkçe aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılabilceğini vurgulamaktadır. Nitekim katılımcı için dini metinlerin Almancaya çevrilmesinde yaşanan kavramsal boşluklar da bu görüşü destekler niteliktedir. Ez cümle, ana dili Türkçe kimlik, inanç ve kültürün taşıyıcısı olarak vazgeçilmez bir konuma yerleşmekte ve aktarımında dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

7.2.11. Türkçenin Almanya'daki Seyri: Mevcut Durum ve Geleceğe Dair Stratejiler

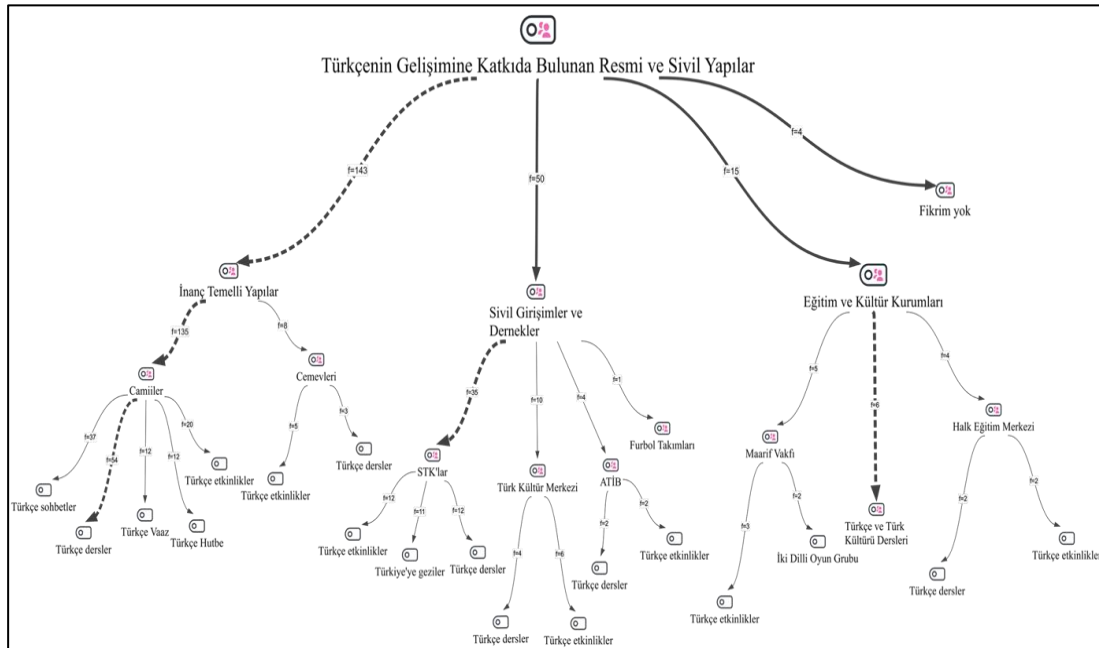
7.2.11.1. Türkçeyi Yaşatan Güçler: Devlet Politikaları ve Toplumun Rolü

"...herhangi bir faaliyet olsa bile Türkçe dil altında yürütüldüğü için aslında o bile yetiyor bence. [...] Çünkü oraya giden topluluk ağırlıkta Türk olduğu için ve tabii ki Türkçeyi konuştukları için ... Yani direkt Türkçe yapılmasa bile dil için genel anlamda varlıkları bile çok büyük bir fayda bence.

(K28, 2. Kuşak, Köln)

Katılımcılara, "Resmi kuruluşlar, STK'ların varlığı, Camii ve Camii dernekleri, Türk derneklerinin Türkçeyi geliştirmek konusundaki faaliyetleri hakkında herhangi bir bilginiz varsa anlatabilir misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar "Türkçenin Gelişimine Katkıda Bulunan Resmi ve Sivil Yapılar" ana teması altında dört alt tema belirlenmiştir.. Bunlar; "İnanç temelli yapılar" (f=143), "Sivil girişimler ve dernekler" (f=50), "Eğitim ve kültür

kurumları" (f=15) ve "Fikrim yok" (f=4) olarak ifade edilmektedir. En yüksek frekansa sahip olan inanç temelli yapılar alt temasında, camiiler (f=135) ve cemevleri (f=8) öne çıkmaktadır. Bu yapılarda Türkçenin gelişimine katkı sağlayan uygulamalar arasında Türkçe dersleri, dini içerikli Türkçe vaaz ve hutbeler, sohbet halkaları ve çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Sivil girişimler ve dernekler başlığı altında, STK'lar (f=35), Türk Kültür Merkezi (f=10), ATİB (f=4) ve futbol takımları (f=1) gibi yapılar sayılmış; bu kurumlarda özellikle Türkçe etkinlikler, dersler, geziler ve sosyal faaliyetler vurgulanmıştır. Eğitim ve kültür kurumları arasında ise Maarif Vakfı (f=5), Türkçe ve Türk Kültürü dersleri (f=6) ve Halk Eğitim Merkezi (f=4) yer almakta olup bu kurumlarda Türkçe öğretimi, iki dilli oyun grupları ve kültürel etkinliklerle Türkçenin yaşatıldığı görülmektedir. Katılımcıların küçük bir kısmı ise (f=4) konu hakkında herhangi bir fikir beyan etmemiştir.



Şekil 32: Türkçenin Gelişimine Katkıda Bulunan Resmi ve Sivil Yapılar

Almanya'ya 1960'lı yıllardan itibaren gerçekleşen Türk göçü, başlangıçta geçici iş gücü ihtiyacını karşılamaya yönelik olsa da zamanla kalıcı yerleşime dönüşmüştür. Bu dönüşüm, beraberinde kimliğin korunması, toplumsal dayanışmanın sağlanması ve siyasal temsile yönelik ihtiyaçları da getirmiştir. Göçmen toplulukların bu ihtiyaçlara yanıt üretme sürecinde en önemli adımlardan biri, dernekleşme olmuştur. Almanya'daki Türk diasporasında siyasal alana katılımın ilk ve önemli örneklerinden biri olarak görülen bu süreç, özellikle inanç temelli yapılar etrafında şekillenmiş ve camii cemaatleri dernekleşme hareketlerinin odağında yer almıştır. İlk olarak 1962

yılında Köln’de kurulan Türk İşçileri Derneği ve Türk Danış gibi yapılar, göçmen işçilerin gündelik sorunlarına çözüm üretmeyi hedeflemişse de dernekleşmenin yaygınlaşması 1970’li yıllarda ivme kazanmıştır. Bu dönemde Türkiye’deki siyasal gelişmelerin göçmen topluluklara yansımalarıyla, ideolojik yönelimli derneklerin yanı sıra dini, kültürel, sosyal ve sportif alanlarda faaliyet gösteren çok sayıda dernek kurulmuştur. Özellikle 1990’lı yıllarda dernek sayılarında belirgin bir artış yaşanmış; bugün Almanya’daki Türklerin yaklaşık %20’sinin herhangi bir derneğe üye olduğu, toplamda 10.000 ila 20.000 arasında göçmen derneğinin bulunduğu ve bunların yaklaşık 4.000’inin Türk topluluğuna ait olduğu tahmin edilmektedir (Aydoğan, 2022, s. 46). Dernekler, sosyal dayanışma ve siyasal temsil, kültürel aktarım ve dilin korunmasında merkezi bir rol üstlenmiştir. Özellikle camii ve cemevi gibi inanç temelli yapılar, yalnızca dini görevlerle sınırlı kalmamış, toplumsal sorumluluklar üstlenerek Türkçenin yaşatılmasına da katkı sunmuştur. Katılımcı ifadeleri de bu yapılarla birlikte faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının, kursların, kültürel etkinlikleri ve gençlere yönelik dil odaklı çalışmalar aracılığıyla Türkçenin kuşaklararası aktarımını desteklediğini göstermektedir:

Var şöyle önce zaten burada camiide dersler falan Türkçe veriliyordu ve her zaman Türk...var. Orada Türkçe kitaplar satılıyor. Şimdi son yıllarda şöyle bir şey oldu. Milli Eğitim'in burada getirdiği projelerle birlikte burada bazı dernekler, STK'lar gençlerle ilgili Türkiye programlar düzenliyorlar. İşte bu Türklerin olan bağlılık, telefonun bağlılığı. [...] Bütün bunlar katkı yapıyor... (K4, 2. Kuşak, Hamburg)

K4'e göre Almanya’daki Türk topluluğunun dil, kültür ve kimliğini yaşatma çabaları öncelikle camiilerde Türkçe olarak verilen derslerle uzun süredir bu işlevi yerine getirmektedir. Bu durum, inanç temelli yapılarla dil aktarımı arasındaki güçlü bağı ortaya koymaktadır. Ayrıca camiilerde Türkçe kitap satışının olması, bu alanların yalnızca ibadet alanı olmanın ötesinde, kültürel tüketim ve dille temas noktaları haline geldiğini göstermektedir. Türkçeye dair kaynaklara erişimin sağlanması, gündelik yaşamda dilin görünürlüğünü artırarak bir destek mekanizması haline gelmektedir. Katılımcının “son yıllarda” diyerek vurguladığı gelişmeler ise bu sürecin resmi kurumlar aracılığıyla kurumsallaştığını göstermektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’nın yurt dışına yönelik projeleri çerçevesinde, bazı dernek ve STK’larla iş

birliği içinde gençlere yönelik etkinliklerin organize edildiği belirtilmektedir. Bu tür etkinliklerde Türkiye'ye olan bağlılık, toplumsal sorunlara (örneğin dijital bağımlılık) çözüm üretilmeye çalışılması, kültürel devamlılık ile toplumsal uyum arasında bir denge arayışına işaret etmektedir.

Tüm dernek ve kuruluşlar Türk dilinde derste veriyorlar genellikle. Kùltürlerini kaybetmesinler diye. Türkiye kùltürüyle ilgili, Türkiye diliyle ilgili derste veriliyor. Ama bu yeterli mi bilemem. Bahsetmiş olalım, tüm etkinlikler *alle familien sind dabei*. Hani camii veya da cemevi gibi ayırım yapmaksızın. Tüm *familien* de var. Aileler bir araya geliyorlar hafta sonları. Kahvaltılarını yapıyorlar. Çocukları varsa çocuklarıyla eve gidiyorlar. İşte müzik kursu alıyorlar. Dil kursu alıyorlar. Ders mesele alıyorlar derneklerden. Hani ibadet kursları alıyorlar. Bunlar var. (K40, 2. Kuşak, Köln)

K40'a göre de Almanya'daki Türk toplumuna ait resmi ve sivil yapıların, Türkçeyi yaşatma çabalarının Türkçe derslerle sınırlı kalmadığını; aile temelli, kültürel ve sosyal etkinliklerle desteklendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcının ifadesinden de anlaşıldığı üzere Türkçe olarak verilen derslerin temel amacının kùltür kaybını önlemek ve aidiyet duygusunu sürdürmek olduğu açıktır. Ancak bu çabaların ne derece etkili olduğu konusundaki belirsizlik, katılımcının "Ama bu yeterli mi bilemem" ifadesinde gör÷lmekte ve beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Öte yandan, camii ve cemevi gibi inanç yapılarında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde toplumsal birlikteliğin ve dil ortamının sürekliliğini destekleyen bir zeminin olduğu anlaşılmaktadır. "*Alle Familien sind dabei*" ifadesiyle, bu etkinliklerin yalnızca çocuklara değil, aile bütününe hitap eden yapılar olduğu vurgulanmakta; hafta sonları bir araya gelinen kahvaltılar, müzik ve ibadet kursları, dil öğrenme faaliyetleri gibi etkinlikler hem topluluk dayanışmasını pekiştirmekte hem de Türkçenin gündelik pratikler içinde doğal olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durum, resmi eğitim politikalarının dışında gelişen gayriresmi öğrenme alanlarının, gelecek kuşaklar için önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bireysel ve kurumsal girişimlerin dışında, devlet destekli Türkçe derslerinin okullarda sunulması da dilin kuşaklararası aktarımını destekleyen bir diğer önemli uygulamadır. Bireysel ve kurumsal girişimlerin dışında, devlet destekli Türkçe derslerinin okullarda sunulması da dilin kuşaklararası aktarımını destekleyen bir diğer önemli uygulamadır:

Yani Türkçeyi işte okullarda şey yapılıyor. Yani Türkçe dersleri oluyor. Bu Türkçe derslerinin açılması için veliler her sene bunun dilekçesini doldurup okul yönetimine vermesi gerekiyor. Biz de din görevlisi iken eğitim ateşesinden gelen talimatla biz bunu duyururduk. İşte çocuklarınızı Türkçe derslerine kaydedin, Türkçe derslerine gönderin diye böyle teşviklerde bulunurduk. Yani eğitim ataşeliğimiz bu konuda gayretli. Bunu söyleyebilirim kesinlikle. Ama veliler bilinçsiz, yeterli ilgi yok. (K27, 3. Kuşak, Köln)

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının özellikle çocuklarının eğitimi ve kültürel ihtiyaçları, Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde devlet güvencesi altındadır. Türkiye, bu kapsamda kültür anlaşmaları yaparak çocukların ana dilde eğitim almalarını ve Türk kültürünü tanımalarını desteklemekte, böylece hem Türkiye ile bağlarını güçlendirmeyi hem de yurda dönüşlerinde uyumu kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Yıldız, 2012a, s. 14). K27'nin ifadesi de resmî kurumların Türkçenin yaşatılması ve yeni kuşaklara aktarılması sürecindeki aktif rolünü göstermektedir. Almanya'daki okullarda Türkçe derslerinin açılabilmesi için her yıl velilerden dilekçe toplanması gerektiği vurgusu, bu sürecin talep temelli ve katılımcı bir yapıya dayandığını ortaya koymakta; derslerin sürdürülebilmesi için veli farkındalığının oluşması gerektiği vurgusunu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, sürecin işleyebilmesi için devletler arası anlaşmaların yanında Türk toplumunun örgütlü ve bireysel çabalarının belirleyici olduğu açıkça ifade edilmektedir. Öte yandan katılımcının, din görevlisi kimliğiyle eğitim ataşeliğinden gelen talimatları camii cemaatine duyurması ve velileri Türkçe derslerine yönlendirmesi, resmi ve inanç temelli yapıların iş birliğine işaret etmektedir. Bu durum, Türkçenin yaşatılması konusunda camiilerin bir iletişim kanalı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Ayrıca katılımcının “eğitim ataşeliğimiz bu konuda gayretli” söylemi, bu kurumsal yapının süreçteki etkinliğine ve sahadaki görünürlüğüne dair olumlu bir değerlendirme yansıtmakta ve Türkçenin Almanya'daki sürdürülebilirliğine katkı sunduğu belirtilmektedir.

Türkçe dersleri, Türkçe dersi değil de çocukların kelime hazinelerini geliştirmek için yapabilecekleri programlar olabilir. Mesela bu şeyi çok beğendim. Rafadan Tayfa yapıyorlar. Mesela o çok güzel. Benim ablamın kızları falan var. Onlar oraya gidiyor. Onları daha fazla yap. Çünkü buradaki çocukların Türkçe, küçük yaşta Türkçelerin ilk yapmaları şey çizgi film. Çizgi filmi öğretiyorlar. Çizgi film baktırıyorlar. Oradaki çizgi filmlerin çok etkiye sahip olduklarını düşünüyorum. Rafadan Tayfa veya başka Keloğlan falan filan öyle şeyler tiyatro yapılarak

çocuklara tutulabilir. Mesela bir tane şeyci var, influenza var. Türkiye'de, Sertaç abi. Mesela o adam çok önemli ya. Bu gençler buna bakıyor. Türkçe konuşuyor çocuklar. Hem dini bir şeyi var. Biz onu buraya çağırdık. Mesela öyle adamların çok büyük bir şeyi olduğunu düşünür. Devlet bu konuda bunu yapabilir. Tabi şöyle Alman devleti buna izin vermez. Sıkıntı olur. Politik bir mesele. Bunu devlet bir şekilde güzel bir şey yapacak. (K17, 3. Kuşak, Hamburg)

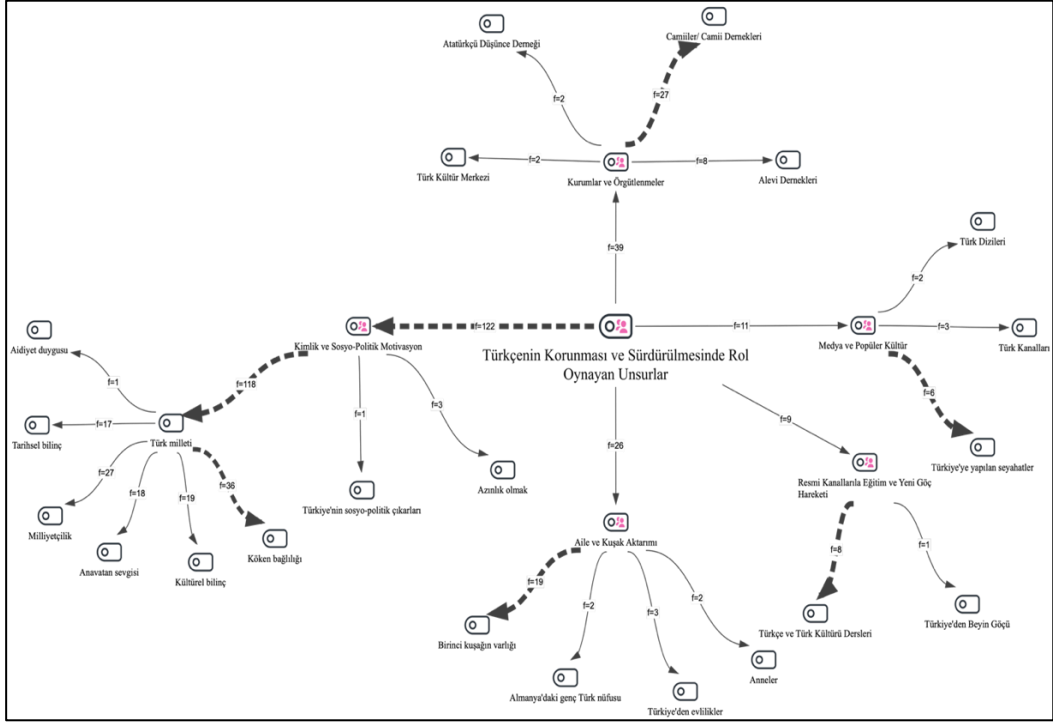
K17'nin ifadesi ise Türkçenin kuşaklararası aktarımında okullardaki Türkçe derslerinin sınırlı kaldığına ve bu nedenle alternatif, çocuk merkezli ve görsel-işitsel araçlara dayalı yöntemlerin önem kazandığına işaret etmektedir. “Türkçe dersi değil de kelime hazinelerini geliştirmek için” ifadesi ile katılımcı dil öğretiminde dil bilgisi temelli eğitimin yanında işlevsel ve bağlam temelli bir yaklaşımın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Örnek olarak verilen Rafadan Tayfa, Keloğlan gibi çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisi, medya aracılığıyla Türkçe ediniminin güçlendirilebileceğini göstermektedir. Bu tür kültürel içeriklerin hem eğlendirici hem öğretici yönüyle dil öğrenimini desteklemesi, Türk diasporadaki çocukların Türkçeye olan ilgisini artırmaktadır. Çizgi filmlerin tiyatroya uyarlanması önerisi ise; kültürel formların sahne sanatları yoluyla yeniden üretimi bağlamında değerlendirilebilmekte ve bu durumun Türkçenin yaşatılmasına katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Ayrıca katılımcının “Sertaç abi” örneğinde olduğu gibi, sosyal medya figürlerinin etkisine vurgu yapması, günümüz gençliğinin rol modelleri aracılığıyla dil ve kimlik geliştirdiğini göstermektedir. Bu kişiler, dini ya da kültürel yönleriyle de bir tür “rehberlik” sunmakta, diasporadaki gençlerle duygusal ve kültürel bağ kurabilmektedir. “Alman devleti buna izin vermez” ve “politik bir mesele” vurguları ise, dil politikalarının göçmen topluluklar açısından pedagojik olmanın ötesinde, siyasal bir mesele olduğunu göstermektedir. Çünkü 1980’li yıllarda sivil göçmen örgütleri ve Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW), Türkçenin ilköğretim 1. sınıftan itibaren zorunlu ders olması çağrısında bulunsa da bu talepler tam anlamıyla karşılık bulmamış, Türkçe dersleri tüm Türk kökenli öğrencilere sistemli şekilde sunulmamış (İleri, 2009); Alman yetkililerin bu tutumu, dil yoluyla aktarılan kültürel zenginliklerin önünde “yıkıcı” bir etkiye sebep olmuştur (Gogolin, 2001, s. 11). Dolayısıyla bu noktada, Türkiye’nin kültürel-dilsel etkinliklerde daha stratejik ve yaratıcı rol üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

7.2.12.2. Köklerini Sürdürmek: Türkçenin Yaşatılmasında Sosyo-Kültürel Etkenler

“Türkçeyi Almanya'da koruyan şey 1. ve 2. kuşağın hala yaşamış olması ve bunlarla olan iletişimin hala olması...”

(K1, 3. Kuşak, Hamburg)

“Türkçenin Korunması ve Sürdürülmesinde Rol Oynayan Unsurlar” ana teması altında toplanan veriler, beş alt temaya ayrılmıştır. En yüksek frekansa sahip olan alt tema “Kimlik ve sosyo-politik motivasyon” (f=122) olup, özellikle “Türk milleti” (f=118) vurgusu, dilin korunmasında ulusal aidiyetin güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bunun yanında “Azınlık olma bilinci” (f=3) ve “Türkiye’nin sosyo-politik çıkarlarına” duyulan hassasiyet (f=1) de katılımcıların Türkçeye yaklaşımında etkili faktörler arasında yer almaktadır. “Aile ve kuşak aktarımı” (f=26) alt teması dilin kuşaklararası geçişinde “Birinci kuşağın varlığı” (f=19) ve “Türkiye’den yapılan evlilikler” (f=10) gibi etkenlerin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle “annelerin” (f=2) dilin sürdürücüsü olarak üstlendiği rol dikkat çekmektedir. “Resmi kanallarla eğitim ve yeni göç hareketi” (f=9) başlığı altında, “Türkçe ve Türk kültürü dersleri” (f=8) öne çıkarken, “Türkiye’den beyin göçü” (f=1) Türkçenin toplumsal görünürlüğüne katkı sağlayan bir diğer unsur olarak belirlenmiştir. “Medya ve popüler kültür” (f=11) ise, “Türk televizyon kanalları” (f=3) ve “Türk dizileri” (f=2) aracılığıyla Türkçeye maruz kalma alanlarını genişletmekte, dilin genç kuşaklararası canlı kalmasına katkı sunmaktadır. Son olarak, “Kurumlar ve Örgütlenmeler” (f=39) başlığı altında “camiiler ve camii dernekleri” (f=27) ile “Alevi dernekleri” (f=8) gibi yapılar, toplumsal etkileşim ve ortak aidiyet alanlarında Türkçenin korunmasına katkıda bulunurken, “Türk Kültür Merkezi” (f=2) ve “Atatürkçü Düşünce Derneği” (f=2) gibi daha az sayıda anılan yapılar da bu süreçte destek veren yapılar arasında yer almıştır.



Şekil 33: Türkçenin Korunması ve Sürdürülmesinde Rol Oynayan Unsurlar

Türkçenin Almanya'daki sürdürülebilirliği, çok boyutlu siyasi, sosyal, kültürel ve dilsel etkenlerin bir aradaki varlığına bağlıdır. Birbirine yakın yaşayan geniş Türkçe konuşan topluluklar, sık sık gerçekleşen iç göçler ve Türkiye ile Almanya arasındaki ulaşım kolaylığı, dilin günlük hayatta canlı kalmasını desteklemektedir. Ayrıca, Türkiye'den dönen bireylerin varlığı ve anavatanın dil topluluğunun sağlam yapısı, Türkçenin diaspora içinde korunmasını kolaylaştırmaktadır. Kültürel açıdan, ana dilde eğitim veren okullar, camii ve dernek gibi kurumların varlığı, Türkçe dilinin kullanımı ve aktarımında kritik rol oynamaktadır. Aile bağlarının güçlü olması ve toplumsal uyuma verilen önem de dilin kuşaklar boyu devam etmesini teşvik etmektedir (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53). Bu genel çerçeve, katılımcıların ifadeleriyle aşağıdaki şekilde desteklenmektedir:

Türkçeyi koruyan Türkler'dir. Türklerin oluşudur. Ya sahip çıkarak şimdi bir de öbür taraftan yani şey var. O birinci nesil var ya [...] Almanca bilmelerine rağmen. Yani böyle bir şey var. Türklerin içinde de böyle bir topluluk var yani. Türkçeyi Almanya'da olmasına rağmen Türkçeyi görmek, Türkçeyi konuşmak hoşuna gitmesi veya otomatikman konuşması hoşuna gitmeden ziyade kendini daha iyi böyle ifade edebilmesinden ötürü Türkçeyi koruyorlar o şekilde birinci nesil dördüncü nesil arasında. Çünkü bizim çocuklar da onu şu yapıyor, görüyoruz evet. Biraz zorlanıyorlar dedeleriyle, neneleriyle Türkçe konuşmakta biraz sanki çocuklar şeyler yani

kuzenler kendi aralarında daha fazla Almanca konuşuyorlar. Ne kadar da biz kendi çocuklarıyla, kendileriyle Türkçe konuşsak da çocuklar kendi aralarında onlar, Almancayla konuşmayı yeğliyorlar. Çünkü birinci nesil uyarı yapıyor. Kızım oğlum Türkçe konuş biz de anlayalım gibisinden. (K39, 2. Kuşak, Köln)

Aile bağları ve topluluk içindeki uyuma önem verme eğilimi (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53) ana dilin korunması ve sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir. Örneğin Rampton ve Charalambous (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, Çinli-Amerikalı bir çocuğun, evde ve okulda ebeveynleriyle İngilizce konuşurken, geniş ailesiyle ve özellikle büyükanne ve büyükbabasıyla yaptığı ziyaretlerde kolayca iletişim kurabilmek için Çinceye yöneldiği ortaya koyulmuştur. K39'un ifadesi de bu durumu desteklemektedir. Ona göre dilin korunması ve aktarımı sürecinde kuşaklararası ilişkiler, aile bağları ve sergilenen uyum oldukça önemlidir. Almanya'da yaşayan Türklerin -özellikle birinci kuşaktan bireylerin- Almanca bilgisine sahip olmalarına rağmen Türkçeye yönelik duyarlılıkları, kendilerini en iyi ifade ettikleri dilin Türkçe olmasıyla ilişkilendirilmiş olsa da bu durum başka unsurların olduğunu göstermektedir. Katılımcı, bir yandan çocuklarının Türkçeyi öğrenmesi ve kullanması için çaba gösterdiğini ifade ederken, öte yandan çocukların kendi aralarındaki gündelik iletişimlerinde Almanca'yı tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu tercih hem sosyal çevrelerinin Almanca baskınlığı hem de Türkçeyle kurdukları bağın daha çok "aile içi" bir sınırdan kalmasıyla açıklanabilmekte ve aileye dil aktarımı konusunda önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu anlamda birinci kuşağın çocuklara Türkçe konuşmaları yönünde yaptığı uyarılar, "dilsel sorumluluk" fikrini ortaya koymakta; birinci kuşağın dili bir kültürel miras olarak gördüğüne işaret etmektedir. Çocuklara yöneltilen "Türkçe konuşun, biz de anlayalım" ifadesi yalnızca anlaşılacak istemenin ötesinde, bir kuşağın ötekine "kültürel bağları koparmama" çağrısı yaptığını göstermektedir.

Türkler olarak, Avrupa'daki Türkler olarak. Bu eziklikten dolayı bir özgüven kazanıp da artık daha fazla basın, televizyon, sosyal medya, Türk kanalları kullandığımızdan dolayı mesela çocuklarım, Almanca televizyonu izlemeyiz. Almanca gazete okumayız. Almanca sosyal medya, haberler pek de o kadar izlemiyoruz. Genelde Türk dizileri, Türk çocuk filmleri... Almanca dublaj filmini izlemem çocuğumla. Artık şey, yani Almanca biz tam tersi olacağına, asimile

olacağımıza... Dil konusunda ben şunun farkına varıyorum. Özellikle bizim ailede böyle o diziler, filmler Türkçe olarak bizi daha güzel hitap ediyor. Kendimizi daha, yani mesela şakaları daha güzel oluyor. Alman şakaları bile bize o şeyleri vermiyor, o haz vermiyor. (K42, 2. Kuşak, Köln)

K42, asimilasyonun karşısında gerçekleştirdiği aile stratejilerinden bahsetmektedir. Katılımcı, geçmişte yaşanan "kültürel eziklik" duygusunun zamanla yerini bir tür dilsel ve kültürel özgüvene bıraktığını belirtmektedir. Bu dönüşüm, özellikle medya tüketimindeki tercihlerin Türkçeye yönelmesi üzerinden somutlaşmaktadır. Katılımcının medya tüketimi konusundaki tercihi, dilsel ve kültürel aidiyetin yeniden üretimi açısından anlam taşımaktadır. Almanca içeriklere mesafeli durarak Türk dizilerini, çocuk programlarını ve hatta Disney filmlerinin Türkçe dublajlarını tercih etmesi, Türkçenin ev içinde etkin kullanımını pekiştirmenin ötesinde, ana vatana yönelen bir duygusal ve kültürel bağlılık biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, Gamlen'in (2006) vurguladığı şekilde, ana vatanın diaspora topluluklarıyla olan ilişkisini güçlendirmek amacıyla yürüttüğü sembolik ulus inşası politikalarıyla örtüşmektedir. Ana vatanın diaspora için ana dili, kültürü ve tarihi temel alan içerikler üretmesi; medya yoluyla bu topluluklara seslenmesi ya da diasporayı içeren etkinlikler düzenlemesi gibi uygulamalar, diasporada ana vatana yönelik bir aidiyet duygusu oluşturmayı ve bu toplulukları ortak bir ulusal kimlik etrafında birleştirmeyi hedeflemektedir. Katılımcının Türkçe medya içeriklerini tercih etmesi, bu politikaların aile düzeyinde nasıl karşılık bulduğunu ve gündelik yaşam pratiklerine nasıl yansıdığını gösteren somut bir örnek niteliğindedir. Özellikle çocuklara yönelik içeriklerin bilinçli bir şekilde Türkçe dublajlı tercih edilmesi de kültürel bağın sürdürülmesi arzusuyla ilişkilidir. K7 de Türkçenin korunmasında etkili olan unsurları şu şekilde vurgulamaktadır:

Camiiler ve onun etrafında oluşan organizeler, teşkilatlar, dernekler. Bunun haricinde Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlamış olduğu imkânlar. O Türk okulu denilen okullarla ondan sonra okullarda bu diller, dil dersleri falan filan. Ama Türkçeyi en muhafaza etmemizdeki camiilerin etkisi büyük... Bunun kadar etkili olduğunu düşündüğüm iki şey daha var. Birisi, Türk televizyonları. İki, ailenin Türkiye bağları, akrabalık bağları, her sene bir ay tatil... Almanlarda bir ay tatil yapmak diye birey yoktur bir hafta gider. Maksimum iki hafta gider. Ama bizim Türkler tatilinin tamamını yaz tatiline denk getirir. Çünkü Türkiye'ye gidecektir. Bu dili ve değerleri koruma konusunda en önemli etkenlerden birisi... (K7, 2. Kuşak, Hamburg)

K7'ye göre, Türkçenin korunmasında yalnızca tek bir etkenin değil, camiilerden devlet destekli dil derslerine, Türk televizyonlarından Türkiye ile sürdürülen akrabalık ilişkilerine kadar uzanan çok katmanlı bir yapının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü ana dilinin korumak ve sürdürülebilirliği sağlamak; ana dili ile kurulan güçlü bağlar, ana diline duyulan duygusal bağlılık, anavatanın hedef ülkeye yakın olması ve ulaşımındaki kolaylık (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53) gibi unsurlarla kolaylaşmaktadır. K7 için de camiiler, devletin sağladığı Türkçe dersleri, Türk medyası ve Türkiye'ye düzenli yapılan tatiller, birlikte işleyen bir sistemin parçalarıdır ve tümü Türkçenin kuşaklararası aktarımında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, K42'nin medya kullanımına dair aktardıklarıyla örtüşmektedir. Katılımcının özellikle "Türkçeyi en muhafaza etmemizdeki camiilerin etkisi kadar etkili olduğunu düşündüğüm iki şey daha var. Birisi, Türk televizyonları..." şeklindeki vurgusu, gündelik yaşamda medya tüketiminin dil ve kültürün taşıyıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir katılımcı ise, Türkçenin korunmasına dair bir başka perspektifte, dilin canlılığını sürdüren unsurlar arasında aile ve medya kadar, Türkiye'den gerçekleşen evlilikleri, yeni göç dalgalarını ve çokkültürlü etkileşimleri öne çıkarmaktadır:

Buradaki Türklerin Türkiye'den eş almaları durumu da Türkçeyi burada canlı tutabildi. Türkiye'den gelen çünkü daha iyi bir Türkçe konuştuğu için ve sonra çocukları. Bu işte son 15 yıldır da öğrenciden daha fazla ne diyebilirim... Ama beyin göçü de var. O da canlı tutuyor buradaki şeyi. Yani burada Türkiye'den gelen baya böyle tanıştım, yeni yeni tanıştığım insanların çoğu akademisyen yani. Eskisine nazaran. Onun farkına vardım o da burada onu canlı tutuyor, Türkçeyi. Ve sonra o Suriyeli Afganların konuştuğu, benim iş yerlerinde de görüyorum hemen geliyorlar Almanca konuşacağına benimle hemen "Aa sen Türkçe biliyor musun?" diyor. Benimle Suriyeli, Afganlı Türkçe konuşuyor mesela, dönerci de çalışıyorlar felan. Bunun da bir etki olduğunu düşünüyorum... (K20, Hamburg, 2. Kuşak)

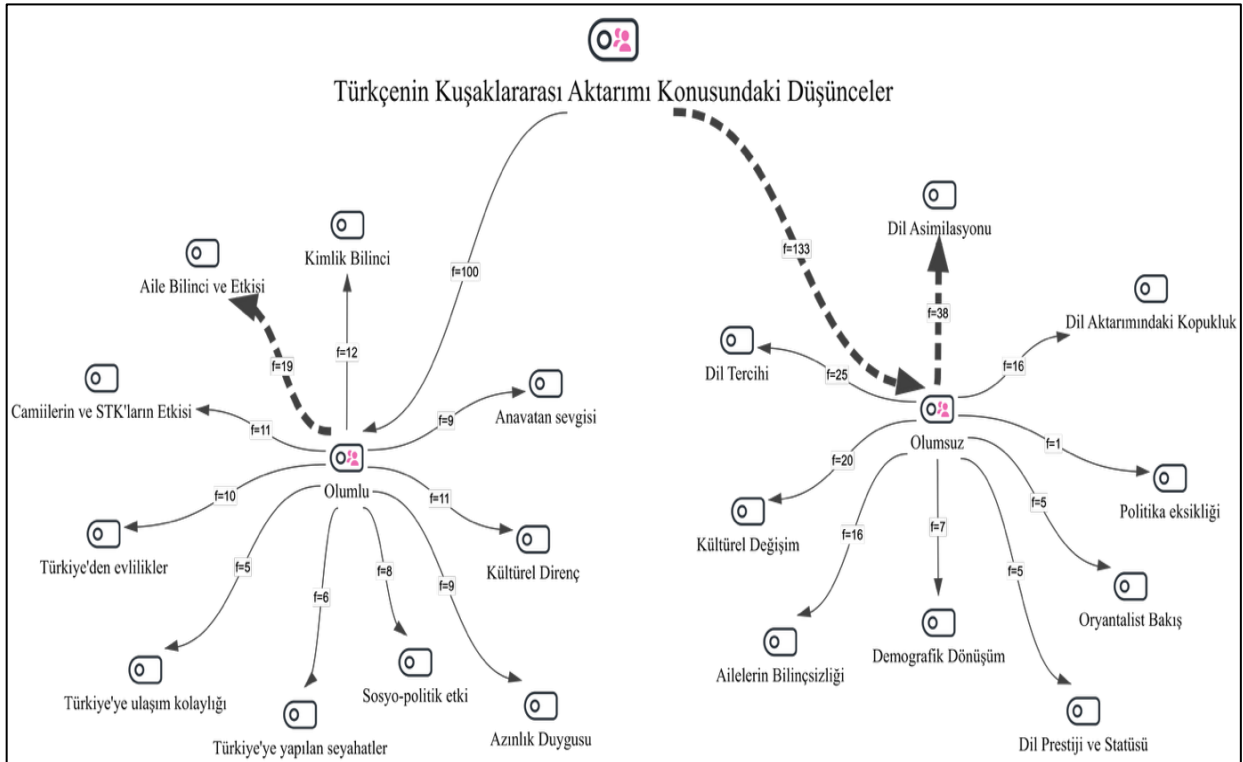
K20, Türkiye'den yapılan evliliklerin - özellikle "daha iyi bir Türkçe" konuşan eşlerin - çocukların dil gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Baker ve Wright'a (2023, s. 53) göre çoğunluk dilini konuşan tek dilli bireylerle yapılan evlilikler, azınlık dilinin kuşaklararası aktarımını zayıflatarak dil kaymasına neden olabilmektedir. Özellikle Türk gençleri, kültürel değerlerden kopmama kaygısıyla genellikle Türk kökenli partnerleri seçmekte; birinci kuşak ebeveynler de çocuklarının

evliliklerinde Türkiye’den eş getirmelerini, yani “ithal gelin” veya “ithal damat” tercih etmelerini beklemektedirler (Timmerman, 2006). Dolayısıyla K20’nin ifadesiyle, geçmişte evlilikler nasıl ki dil, kültür ve kimlik kaygısıyla Türkiye’den seçilen eşler yoluyla yapıldıysa, günümüzde de Türkiye’den gelen eşlerin daha güçlü Türkçe bilgisi sayesinde çocukların dil gelişiminin desteklediğini ve bu sayede dilin kuşaktan kuşağa aktarımını olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, son yıllarda artan beyin göçü ile Almanya’ya gelen akademisyenlerin de Türkçenin gündelik hayatta daha nitelikli bir biçimde var olmasına katkı sunduğu ifade edilmektedir. Katılımcı, geçmişe kıyasla bu gruplarla daha fazla karşılaştığını ve bunun Türkçenin canlı kalmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, 2011 yılında Arap Baharı olarak adlandırılan halk hareketleriyle başlayan ve nisan ayı itibariyle yoğunlaşan çatışmalarla Türkiye’ye gerçekleşen göç hareketi (Demirbaş ve Akyiğit, 2018, s.123) Türkiye’nin hem bölgesel konumu hem de Avrupa’ya olan coğrafi yakınlığı nedeniyle önemli bir geçiş ülkesi haline gelmesine yol açmıştır. Bu durum, Türkiye üzerinden Avrupa’ya yönelen göç dalgalarının artmasına yol açarken, göçmenlerin Türkçe bilgisini koruyarak Almanya’daki Türklerin dil canlılığını desteklemesine imkân sağlamıştır. Böylece, Türkiye’nin geçiş ülkesi olması, Almanya’daki Türkçenin sürdürülebilirliğine de dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır.

7.2.13. Bir Dili Yaşatmak: Türkçenin Kuşaklararası Aktarımı

Göçün kuşaklararası aktarımı konusunda katılımcı görüşlerinden çıkan olumlu değerlendirmelerde (f=100), özellikle aile bilinci ve etkisi (f=19) ile kimlik bilinci (f=12) öne çıkmakta; bu durum, ailenin ve kültürel aidiyetin Türkçenin kuşaklararası aktarımında belirleyici olduğunu göstermektedir. Anavatan sevgisi (f=9), kültürel direnç (f=11) ve azınlık duygusu (f=9) gibi duygusal ve kimlik temelli motivasyonlar da bu aktarımı desteklemektedir. Ayrıca Türkiye’ye yapılan seyahatler (f=6) ve ulaşım kolaylığı (f=5) gibi fiziksel temas imkânları ile Türkiye’den yapılan evlilikler (f=10) gibi sosyal bağlar da aktarımı güçlendiren diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Camiiler ve STK’lar (f=11) ise bu süreci destekleyen kurumsal yapılar olarak vurgulanmaktadır.

Katılımcılar aktarım sürecine dair çeşitli olumsuzluklara (f=133) dikkat çekmekte olup, bu değerlendirmeler olumlu yaklaşımlardan daha fazladır. En çok vurgulanan konular arasında dil asimilasyonu (f=38), dil tercihi (f=25) ve aktarım kopukluğu (f=16) yer almakta; bu da kuşaklararası Türkçenin kullanımında bir zayıflama yaşandığını göstermektedir. Ayrıca ailelerin bilinçsizliği (f=15), kültürel değişim (f=20) ve demografik dönüşüm (f=7) gibi yapısal faktörler de aktarım sürecini olumsuz etkileyen başlıklar arasında sayılmıştır. Dil prestiji ve statüsü (f=5) ile oryantalist bakış (f=5) gibi ideolojik ve algısal unsurlar da Türkçenin ikinci ve üçüncü kuşaklar arasında zayıflamasında etkili görülmektedir. Politika eksikliği (f=1) ise bu sürecin daha kurumsal düzeyde desteklenemediğine işaret etmektedir.



Şekil 34: Türkçenin Kuşaklararası Aktarımı Konusundaki Düşünceler

7.2.13.1. Olumlu Deneyimler ve Destekleyici Etkenler

“Buradaki çocuklar Türkiye'yi gerçekten çok seviyorlar. [...] Hani bir Türkiye bir bayrak sevgisi var. [...] Ya sonuçta kendi ülken yani, kendi şeyin. Bu yüzden Türkçe de kaybolmayacak bence hep konuşacağız.” (K19, 2. Kuşak, Hamburg)

Göçmen toplumlarında ikinci, üçüncü ve sonraki kuşaklar, kendilerine özgü bir kimlik serüveni yaşarlar. İlk kuşakların yaşadığı çifte bilinçlilik durumundan farklı olarak bu bireyler hâkimtoplumun tek bilincine daha yakın bir konumda olsalar da kültürel kökenleriyle olan ilişkileri yeni ve karmaşık sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle üçüncü ve sonraki kuşakla birlikte tekrar tek bilince dönüş söz konusu olabilmektedir. Bu bilinç sahipleri, kısmen ilk kuşak ve çifte bilinç sahibi olanların karşılaştıkları sorunlardan uzak kalsalar da birlikte yaşam kültürü bağlamında kendilerine özgü birtakım sıkıntılarla yüz yüze kalabilmektedirler. Bu husus, yerleşik egemen toplumun onlara bakışında belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle, bu gruptaki tek bilince sahip bireyler, dışlanma ve ayrımcılıktan uzak kalmak ve hâkim kültür ekseninde kendilerini tanımlayabilmek için köken kültürleriyle olan irtibatlarını tamamiyle koparma yolunu tercih edebilmektedirler (Çoştı, 2016, s.544). K22 ise, belirtilenin aksine kendi gözlemlerinden hareketle ergenlik döneminin ardından bireylerin “Ben kimim?” sorusuyla yüzleştiğini ve kendi kültürel kimliklerini korumaya yönelik bir pozisyon aldıklarını belirtmekte, bu durum sayesinde Türkçenin kaybolmayacağına inandığını ifade etmektedir:

Benim birlikte çalışma yaptığım gençlerde bu ergenlik dönemini geçtikten sonra bir öze dönüş başlıyor. Yani bir arayış daha çok böyle nereden geldim, nereye aitim kompozisyon yarışmaları yaptığımız dönemlerde de gözlemledim bunu. Eğer aileler bilinçli olursa devam edebilir diye düşünüyorum. Bazen bilinç, fazla bilinç yani araştırarak dile önem veren ailelerden ziyade yöresel işte Türkiye'nin falan bir köyünden gelmiş ailelere ben görüyorum ikinci, üçüncü nesilde hâlâ şiveyle konuşuyorlar. Ama Türkçe konuşuyorlar. Bu ailelerde de devam edecek. Bir kesim var bu evrenselci dediğimiz, işte evrensel değerler diye ortalıkta yürüdüğü şey dolaşan insanlara ben önce diyorum, sen önce bir ulusalcı ol, ondan sonra evrenselci ol. Ulusalcı olmadan evrenselci olamazsın. Kendi özünü, kimliğini bir öğren. Ondan sonra evrene açıl, dünyaya açıl. Kendi kimliğini bilmeden en ufak bir şeyde, sarsıntıda köksüz bir ağaç, bir savrulup durursun ortalıkta. O yüzden ben umutluyum, yani korkmuyorum. (K22, 2. Kuşak, Hamburg)

K22, ikinci ve üçüncü kuşakta ergenlik döneminin ardından başlayan bir kimlik sorgulama ve köklerine yönelme eğilimine işaret etmektedir. Bu durum, bireyin aidiyetini yeniden tanımlama çabasına ışık tutmaktadır. Ergenliğin ötesinde şekillenen bu “öze dönüş” eğilimi, bireyin hem ailesel hem de toplumsal bağlamda kimliğini yeniden inşa etme sürecinin bir parçası olarak okunmaktadır.

Bununla birlikte K22, ailenin bilinç düzeyini ana dilin kuşaklararası aktarımındaki önemli belirleyicilerden biri olarak konumlandırmaktadır. Ancak burada dikkat çekici olan, yalnızca eğitilmiş ya da bilinçli ailelerin değil, kırsal kökenli ailelerin de çocuklarına Türkçeyi aktarabildiğine dair gözlemleridir. Almanya ve diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin ana dili olan Türkçe, genellikle bu kişilerin Türkiye’den, özellikle kırsal bölgelerden göç etmiş olmaları ve zamanla Türkiye’deki dilsel gelişmeleri yakından takip edememeleri nedeniyle, standart bir dil özelliği göstermemektedir. Bu durum, onların konuştukları Türkçenin, geldikleri yörenin dilsel özelliklerini ve yerel ağızlarını büyük ölçüde yansıtmaya yol açmaktadır (Çakır, 2002, s.40). Bu da dilsel sürekliliğin sadece bilinçli pedagojik müdahalelerle değil, gündelik yaşam pratikleriyle de sağlanabileceğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda katılımcı “evrenselci” söylemleri eleştirerek bireyin evrensel değerlere ulaşmadan önce kendi ulusal kimliğini tanıması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, kimliğin çok katmanlı doğasına ve kültürel köklerin önemine dikkat çekmektedir. Öz kimlik bilinciyle donanmamış bireylerin, küresel düzeyde sağlam bir aidiyet geliştirmekte zorlanacağı yönü özellikle vurgulanmaktadır.

Yani buradaki çocuklar Türkiye'yi gerçekten çok seviyorlar. Hani bir Türkiye bir bayrak sevgisi var. Bazen dalga geçiyorlar ya. Bilmiyorum gördün mü internette birkaç çocuğun şeyini videosuna yayınladılar. Türkiye'ye bağlantılarının o sınırdaki bayrağı gördü, ağlıyorlar ya. Bizim çocuklarımız böyle aslında. Bayrak sevgisi çok fazla. Bilmiyorum Türkiye maçlarını burada gördün mü? Nasıl gezdik, nasıl şey yaptık. Ben 2'ye kadar St. Pauli'de dans ettim. Bayrak her şey... Gördüm mü ağlıyorsun yani. Mesela şu var, Türkiye'ye giderken o kadar hızlı gidiyorsun ki dönerken daha yavaş geliyorsun. Yani o bayrağı görmek, o şey yapmak, bu başka bir şey yani. Oraya gitmek. Bunu belki burada yaşamayan anlayamaz değerini. Ya sonuçta kendi ülken yani, kendi şeyin. Bu yüzden Türkçe de kaybolmayacak bence hep konuşacağız. (K19, 2. Kuşak, Hamburg)

K19'a göre, Almanya’da doğmuş ve büyümüş ikinci kuşak bireylerin Türkiye’ye yönelik duygusal aidiyetlerinin güçlü bir şekilde sürdüğü ortaya çıkmaktadır. Özellikle bayrak sevgisi ve Türkiye’ye fiziki ziyaretlerin içerdiği duygusal anlam, bu aidiyetin salt nostaljik bir özlem olmadığını, aynı zamanda kimliksel bir dayanak noktası olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, sembollerin oluşum süreci ve bireylerin bu sembollere yüklediği anlamların,

çoğunlukla ait oldukları toplumun tarihi geçmişi ile şekillendiği düşünüldüğünde (Yılmaz, 2022, s.164), söz konusu aidiyetin arkasında bireysel duyguların yanında tarihsel ve kültürel kodların da etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcının vurguladığı Türkiye milli futbol takımının Almanya'daki maçları, bu aidiyetin kamusal alanda tezahür ettiği özel anlardır. Maçların sosyal birer temsil alanına dönüşmesi, diasporadaki Türklerin kolektif kimliğini birlikte yaşama ve görünür kılma biçimidir. Bunun yanında katılımcının “bayrağı görmek”, “Türkiye’ye hızlı gitmek ama dönerken yavaşlamak” gibi ifadeleri, yer ve semboller üzerinden inşa edilen bir kimlik anlatısını yansıtmaktadır. Burada bayrak, sadece bir ulusal simge olmanın oldukça ötesinde, bir köklenme ve varoluş alanıdır. Bu da bireyin, göçmen kimliğinin iki ucu arasında bir anlam köprüsü kurduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu yoğun duygusal bağ, katılımcıya göre dilin de kaybolmasını engelleyen bir unsur olarak değerlendirilmekte; Türkçe, bu çerçevede aidiyetin ve kimliğin taşıyıcısı haline gelmektedir. Dolayısıyla dilin aktarımı ve yaşatılması, bu tür duygusal bağlarla beslenmekte ve anlam kazanmaktadır.

Yok, tarih boyunca olmamış. Kolay kolay da olacağını hiç zannetmiyorum yani. Yani şimdi burada çocuklara bakın. Şimdi eskisi gibi değil bizim benim gibi veya birinci veya ikinci kuşak gibi değil. Hafta sonu çocuklar biliyorum şöyle İstanbul'a gidiyorlar, yiyorlar, içiyorlar. Pazar akşam geri dönüp geliyorlar. Oysaki burada da yiyebiliyorlar onları. Ama oranın havasını almak istiyorlar. O değişimi yaşamak istiyorlar. (K41, 2. Kuşak, Köln)

Anavatanın yakınlığı ve ulaşım kolaylıkları, bireylerin ana dili kullanımını destekleyen önemli faktörler arasında sayılmaktadır (Conklin ve Lourie, 1983, akt. Baker ve Wright, 2023, s. 53). Nitekim K41’in ifadesi de bu durumu desteklemektedir. Kuşaklar arasında değişen Türkiye algısına ve bu algının şekillendirdiği kültürel bağlılığa dair önemli ipuçları sunan katılımcı, üçüncü kuşağın Türkiye ile bağlarının zayıflayacağına dair bir kaygı taşımadığını, aksine bu bağın farklı biçimlerde devam ettiğini vurgulamaktadır. Hafta sonu Türkiye’ye gidip gelen gençlerin davranışları, yüzeyde turistik veya tüketim odaklı gibi görünse de aslında daha derin bir mekansal ve duygusal bağın göstergesidir. Katılımcının “orada da yiyebilirler ama oranın havasını almak istiyorlar” ifadesi, aidiyetin sembolik ve duygusal yönler içerdiğini gösterir. Bu ifade, günümüzün sağladığı hareketlilik koşulları sayesinde aidiyetin

farklı şekillerde yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Artık Türkiye ile bağ kurmak yalnızca kalıcı göç ya da uzun yaz tatilleriyle sınırlı değildir; kısa süreli ama yoğun anlam taşıyan ziyaretlerle de bu bağ güçlendirilmektedir. *K13* de bu durumu destekler nitelikte şunları ifade etmektedir:

Beşinci kuşak altıncı kuşak onların çocuklarında bir kayıp olacaktır muhakkak ama bu biraz da işte biz baba olarak dede olarak o zaman Allah nasip ederse bizlere büyük görev düşüyor. Önceden biraz daha karamsardım ama bilemeyeceğim ya çünkü artık Türkiye'yle irtibat da çok yüksek. Mesela gençler daha fazla... Mesela şu anki 18, 19, 20, 21, 22 yaşındaki gençler çok daha fazla Türkiye'ye gidip geliyorlar. Mesela biz zamanımızda, benim zamanımda biz de çocukken 3-4 senede bir giderdik maddi durumlardan dolayı. Şu an çocuklar biraz daha Türkiye'ye bağlı. Tabii bu biraz şeylerle belki alakalı. Türkiye'deki şu an siyasi durumlar, hükümet olsun. Yani insanlar biraz da kendini bağlı hissedebiliyor. Bu ileriye dönük nasıl olur bilmiyorum. Türkiye'deki siyasi durumlar değişirse o zaman insan biraz da şey yapabiliyor. Ama ben karamsar değilim kesinlikle. (*K13*, 3. Kuşak, Hamburg)

K13'ün ifadesi, üçüncü kuşak bireylerin Türkiye ile olan bağının geçmiş kuşaklara kıyasla daha güçlü olduğunu ifade eden gözlemler içermektedir. Özellikle artan mobilite ve değişen ekonomik koşullar, bu bağın daha sık ve doğrudan kurulumuna olanak tanımaktadır. *K13*, kendi kuşağıyla şimdiki genç kuşağı karşılaştırırken, Türkiye'ye yapılan seyahatlerin sıklığındaki artışın hem fiziksel hem de duygusal bağlılığı beslediğini belirtmektedir. Katılımcının “önceden daha karamsardım ama artık bilemiyorum” söylemi, kültürel süreklilik konusundaki umutlu yaklaşımın zamanla şekillendiğini göstermektedir. Bu umudun Türkiye ile kurulan güncel bağlara dayandığı açıktır. Öte yandan ifadede, siyasi konjonktürün bireysel aidiyet duygularını etkilediğine dair bir farkındalık bulunmaktadır. 2008 yılında Başbakanlığı sırasında Recep Tayyip Erdoğan, Köln'deki mitingde “Asimilasyon bir insanlık suçudur” (Erdoğan, 2008) diyerek, Almanya'daki Türk toplumunun kültürel kimliğini korumasının önemini vurgulamıştır. 2011 seçimleri öncesinde ise “Çocuklarımız önce Türkçe öğrenmek zorundalar” açıklamasıyla (Önsoy, 2016, s.527) gençlerin ana dillerine ve dolayısıyla Türkiye'ye bağlılıklarının sürdürülmesini teşvik etmiştir. Bu açıklamalar, gençlerin Türkiye ile olan kültürel ve duygusal bağlarını canlı tutmaya yönelik bilinçli politik söylemler olarak değerlendirilebilir. Katılımcı, Türkiye'deki siyasal atmosferin bireylerin kendini “bağlı

hissetmesinde” etkili olabileceğini ifade ederken, kimlik inşasında politik duyarlılıkların da rol oynadığı belirterek bu durumu desteklemektedir. Dolayısıyla bu durum katılımcı için Türkçenin kaybına yönelik karamsarlığı dengeleyen, umut veren toplumsal bir zemin sunmaktadır.

7.2.13.2. Olumsuz Deneyimler ve Karşılaşılan Zorluklar

“Neredeyse her aile Türkçe dilinin bilinmesinin önemli olduğunu biliyor ama gerekli şekilde özveri göstermiyor, halbuki Ataşelik gerekli çalışmaları yapıyor.” (K16, 2. Kuşak, Hamburg)

Liberal ulus-devletlerde etnik cemaatler, bireysel özgürlük adı altında gönüllü asimilasyona yönlendirilmekte ve bu süreçte "benimse ya da yok ol" ikilemine maruz bırakılmaktadırlar (Bauman, 2017, s.99-101). Bu bağlamda, kimliklerin görünüşte özgürce yaşanabildiği izlenimi yaratılmakla birlikte, çoğunluk toplumun normatif söylemi doğrultusunda şekillenen sosyal ve kurumsal yapılar bireyleri farkında olmadan baskın kültüre uyum sağlamaya zorlamakta; bu durum da köken dile, kültürel değerlere ve etnik kimliğe yönelik mesafenin artmasına neden olmaktadır. Böylece, asimilasyon doğrudan müdahalelerle değil, örtük ve yapısal mekanizmalar aracılığıyla süreklilik kazanan, görece doğal bir süreç halinde varlığını sürdürmektedir. K1’in söylemi de bu durumu desteklemektedir:

Asimilasyon doğal bir süreç özel bir gayret gösterilmediği takdirde kaybolup gidecek. (K1, Hamburg, 3. Kuşak)

K1’e göre asimilasyon, kaçınılmaz ve istemsiz bir süreç olarak algılanır; bireyler içinde bulundukları çoğunluk kültürüne uyum sağlama eğilimindedir. Ancak bu süreç pasif değildir; aksine, dilin ve kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması için bilinçli çaba gerekmektedir. Bu bilinçli gayret, aile, eğitim kurumları ve topluluk tarafından sürdürüldüğünde, kültürel kimlik yaşatılabilir. Aksi takdirde, zamanla bireylerin ana dillerini ve kültürel değerlerini kaybetmeleri kaçınılmaz olur. Bu durum, kültürel çeşitliliğin azalması ve toplumsal aidiyetin zayıflaması gibi sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla, “özel bir gayret” ifadesi, bireysel çabanın ötesinde toplumsal ve kurumsal destek gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunun yanında katılımcılar çok kültürlü evliliklerin getirdiği demografik dönüşümün Türkçeye olan ilgiyi azaltacağı kanaatindedirler. Türklerin Almanya’da kalıcı olacaklarının anlaşılmasının ardından, göçmen ailelerin Türkiye’den gelin ya da damat tercih etmeleri bireysel ya da duygusal motivasyonun ötesinde aynı zamanda kolektif kimliğin ve kültürel sürekliliğin korunmasına yönelik stratejik bir tercihtir. Kaya ve Kentel’in (2005) ortaya koyduğu gibi, Türkiye’den gelen gelinler kültürel olarak daha “saf” kabul edilmekte, bu da onların çocuklarını geleneklere bağlı şekilde yetiştirme potansiyeliyle ilişkilendirilmektedir. Damat adaylarında ise ailelerin mesleki beklentilerine uygunluk ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede evlilik, bireysel mutluluk ya da ekonomik birliktelik değil; namus, şeref ve aidiyet gibi değerlerin aktarım aracı olarak görülmektedir. Çokkültürlü evliliklerin gündeme geldiği Avrupa toplumlarında bu tutum, göçmen toplulukların kültürel asimilasyona karşı direnç gösterme ve kültürel sınırlarını yeniden üretme çabası olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak katılımcıların ifadesine göre günümüzde bu anlayışta belirgin bir değişim gözlenmektedir. Artık Almanya’da doğup büyüyen gençler, çokkültürlü bir çevrede sosyalleşmekte ve buna bağlı olarak farklı etnik ya da kültürel kökene sahip bireylerle evlilik yapmayı daha doğal bir tercih olarak görmektedir:

Vallahi gelecek nesiller sanmıyorum ki fazla Türkçeye ilgi duysunlar. Hani bu dördüncü, beşinci nesil sanmıyorum. Hani yavaş yavaş biter. O ilgi olmaz yani o kadar. Çünkü... Birinci nesil gidiyor. İkinci ve üçüncü nesil de bitiyor. Ondan sonraki gelen gençlik, burada doğan, burada büyüyen ve ondan sonraki gelen nesil de multi-kültür olarak geliyor. Hani sadece Türkiyeliler, Türkiyelilerle beraber değil. Şimdi mesela küçük oğlum bir Rus-Almanla evleniyor. Düşünün yani. Hani onlardan doğabilecek çocuk, %90 sadece Almanca öğrenecek. Ve artık Almanca-Türkçe öğrenecek ama ne kadar öğrenecek? Hani artık nesilden nesile artıyor. Sadece Türkiyeli olmuyor. Hani multi-cultural oluyor. Toplum gittikçe değişiyor, başka tarafa gidiyor. (K40, 2. Kuşak, Köln)

K40, yapılan çokkültürlü evlilikler sonucunda dilin kuşaktan kuşağa aktarımının doğal olarak azalacağı ve bunun sonucunda Türkçenin kullanım alanlarının daralacağını düşünmektedir. Katılımcıya göre çocukların doğduğu ve büyüdüğü ortamda çoğunluk dili olan Almancanın baskın hale gelmesiyle birlikte çok kültürlü evliliklerin artması, çocukların çok dille ve kültürlerle büyümesi anlamına

gelmekte ve ana dili aktarımını karmaşılaştırmaktadır. Çünkü burada, bireyler tek bir kökene değil, birden fazla kültür ve dile ait bir aidiyet duygusu geliştirmektedirler. Bu durumda aynı zamanda ana dilin ve kültürün geleneksel biçimlerde devamını zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde, K42 de çokkültürlü evliliklerin dil ve kimlik üzerindeki etkilerine şu şekilde dikkat çekmektedir:

Evliliklerden dolayı işte artık eskisi gibi gidip amcanın teyzenin kızıyla oğluyla köyden getirtip evlenmiyorsun. Afrikalıyla, Filistinliyle evleniyor gençlerimiz. Bu da Türkçenin durumunu olumsuz etkiliyor. (K42,2. Kuşak, Köln)

K42'nin de belirttiği üzere geleneksel evlilik pratiklerinin değişmesi, yani gençlerin artık kendi köylerinden veya akraba çevresinden değil, farklı etnik ve kültürel kökenlerden kişilerle evlenmesi, Türkçenin aile içinde kuşaktan kuşağa aktarımını zorlaştırmaktadır. Böyle çok kültürlü evliliklerde, evin ortak dili genellikle çoğunluk dili veya başka bir yaygın dil olmaktadır. Bu durum, Türkçenin günlük yaşamda kullanımı ve öğretilmesini olumsuz etkileyerek, dilin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir.

Başka bir nokta, iki dilli bireylerin çoğunluk dilinin daha yüksek statüye sahip olması ve yaygın kullanımı nedeniyle azınlık dilini reddedip çoğunluk dilini benimseyebilmeleridir (Baker ve Wright, 2023, s. 6). K20, bu konuyla ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

Böyle bir fenomen var. Biz ismimizi Almanların okuyacağı şekilde söylüyoruz. [...] *Dedeler* ismim. Almanların ama okuyacağı tarzda. Ben şey diyorum. ... *Dedila*. Almanlar onu çünkü öyle okurdu diye. Aslında bir İngiliz şey demiyor. *Henry Müller* diyelim *Heinrich Müller* demiyor mesela Almanca. Ama bu fenomen buradaki Türklerde çok var. Mesela Öztürk demiyor. *Oeztürk* diyor. Almanlar Z'yi T-S gibi okuyor. Yani sert bir S ile okuyorlar. Türk demiyorlar Tüök. Yani tü-e, tü-ek, gibi tuhaf bir şey söylüyorlar. Almanların okuduğu şekilde isimlerini okuyorlar. [...] Ama ben de yani Türkiye'de olduğumda diyorum, adınız nedir? Telefonda mesela ... *Dedeler* Ama burada *Dedila* diyorum yani. [...] Yani biraz o galiba şey olabilir o prestij yani biraz. Bir süs vermek, biraz belki bilinçaltında işte böyle alt kendini biraz düşük mü hissetmek bilmiyorum onu. (K20, 2. Kuşak, Hamburg)

K20'nin anlatımı, göçmen kimliği ve aidiyet duygusuyla bağlantılı olarak isimlerin telaffuzundaki değişimi gözler önüne sermektedir. Göçmen bireylerin kendi adlarını, çoğunluğun dili ve kültürüne uyacak şekilde değiştirmeleri, kimliklerinin çok

katmanlı ve bazen karmaşık doğasına işaret etmektedir. Burada, isimlerin Almanca okunuşa uyarlanması, bireylerin sosyal çevrelerinde kabul görme, kolaylık sağlama ve bazen de “farklılıklarını gizleme” çabasının bir yansımasıdır. Bu durumun arkasında, bilinçaltında oluşan bir prestij arayışı veya toplum içinde “daha kabul edilebilir” olma isteği yatmaktadır. K20’nin ifade ettiği gibi, bu bazen “kendini biraz daha aşağıda hissetme” hissiyle de ilişkilendirilebilmektedir. Kendi adının okunuşunu değiştirerek, hem ait olduğu kültürle bağlarını sürdürmeye çalışırken, hem de çoğunluk kültürüne uyum sağlama ihtiyacını karşılamakta; “kimlik mücadelesi”ni yansıtmaktadır.

Katılımcılar tarafından üzerinde durulan önemli noktalardan biri, konsolosluklar tarafından verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersİ’dir. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı, yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili şekilde edinmelerini sağlamak ve dinleme, konuşma, okuma ile yazma becerilerini geliştirmektir. Ayrıca, ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra, bu çocuklara Türk kültürünün temel unsurlarını aktararak, bulundukları ülkenin kültürel öğeleriyle ilişkilendirmeyi ve kültürlerarası özellikleri geliştirmeyi hedeflemektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s.2). Ancak bu derslerin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil, kültür ve kimlik bağlarının güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamasına rağmen ailelerin bu derslere yönelik ilgisinin ve katılımının yetersiz olduğu üzerinde durulmaktadır:

Bu konuda konsoloslüğümüzün çok çalışması var. Bunu bizzat biliyoruz. Eğitim atasesiyle devamlı irtibatta olduğumuz için bu konuda bir şey... Sosyal medyaya bakın Lütfi Bey her çağırılan yerde. Konuşmalarını dinlediniz mi? Türkçe, kültürümüz, dilimiz adam hep bunları diyor. Veliler tamam hocam, haklısın hocam. Sonrası yok. [...] Neredeyse her aile Türkçe dilinin bilinmesinin önemli olduğunu biliyor ama gerekli şekilde özveri göstermiyor, halbuki Ataşelik gerekli çalışmaları yapıyor. Daha çok bilgilendirme toplantıları yaparak, daha çok insanlara ulaşarak, daha çok iletişim, ne bileyim ağız propagandası yaparak tabii bunlar var. Artması gerekiyor çünkü Türk nüfusu yani Türk kökeninin nüfusu burada gittikçe artıyor. Ve eğer dikkat etmesek ileriki zamanda Türkçe dilini de eee yavaş yavaş kaybolabilir. Çünkü ben şu an mesela dikkatimi çeken bir şeylerden bir tanesi burada doğmuş, yetişmiş, Türk kökenli iki kişi evlendiği zaman işte evde sadece çocuklarla Almanca konuşuyorlar. Türkçe dilini pek konuşmuyorlar. Çünkü onların kolayına geliyor. Almanca konuşmak. Ondan dolayı kaybolabilir. (K16, 2. Kuşak, Hamburg)

K16'nın vurguladığı gibi, Milli Eğitim Bakanlığı gibi resmi kurumların Türkçenin korunması için yoğun çabaları bulunmaktadır. Bu kurumlar, sosyal medya, bilgilendirme toplantıları ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla Türkçenin önemi konusunda farkındalık yaratmaya çalışmaktadırlar. Ancak K16'nın da belirttiği gibi, bu çabaların etkinliği bireylerin özverisiyle doğru orantılıdır ve her zaman toplumun geniş kesiminden yeterli destek gelmemektedir. Buradaki temel sorun, Türk kökenli bireylerin ev içinde çoğunlukla Almanca konuşmayı tercih etmesi olup, bunun da Türkçenin günlük yaşamda marjinalleşmesine neden olmasıdır. Özellikle, Türk ebeveynlerin kendi aralarında Türkçe konuşsa bile, evde çocuklarla Almanca konuşmaları, gelecek kuşakların Türkçeyi öğrenme ve kullanma olasılığını azaltmaktadır. Bunun altında ise şüphesiz Almanya'da yaşamının getirdiği Almanca pratikliği ve toplumdaki ağırlığı gibi nedenler yatmaktadır. Sonuç olarak, resmi kurumların yürüttüğü farkındalık çalışmaları önemli olmakla birlikte, dilin korunması için bireysel ve toplumsal düzeyde daha güçlü bir sahiplenme ve uygulamanın şart olduğu dikkat çekmektedir. Aksi takdirde, K16'nın da belirttiği gibi, Türkçe, Türk kültürü ve Türk kimliği gelecekte ciddi bir risk altında olacaktır.

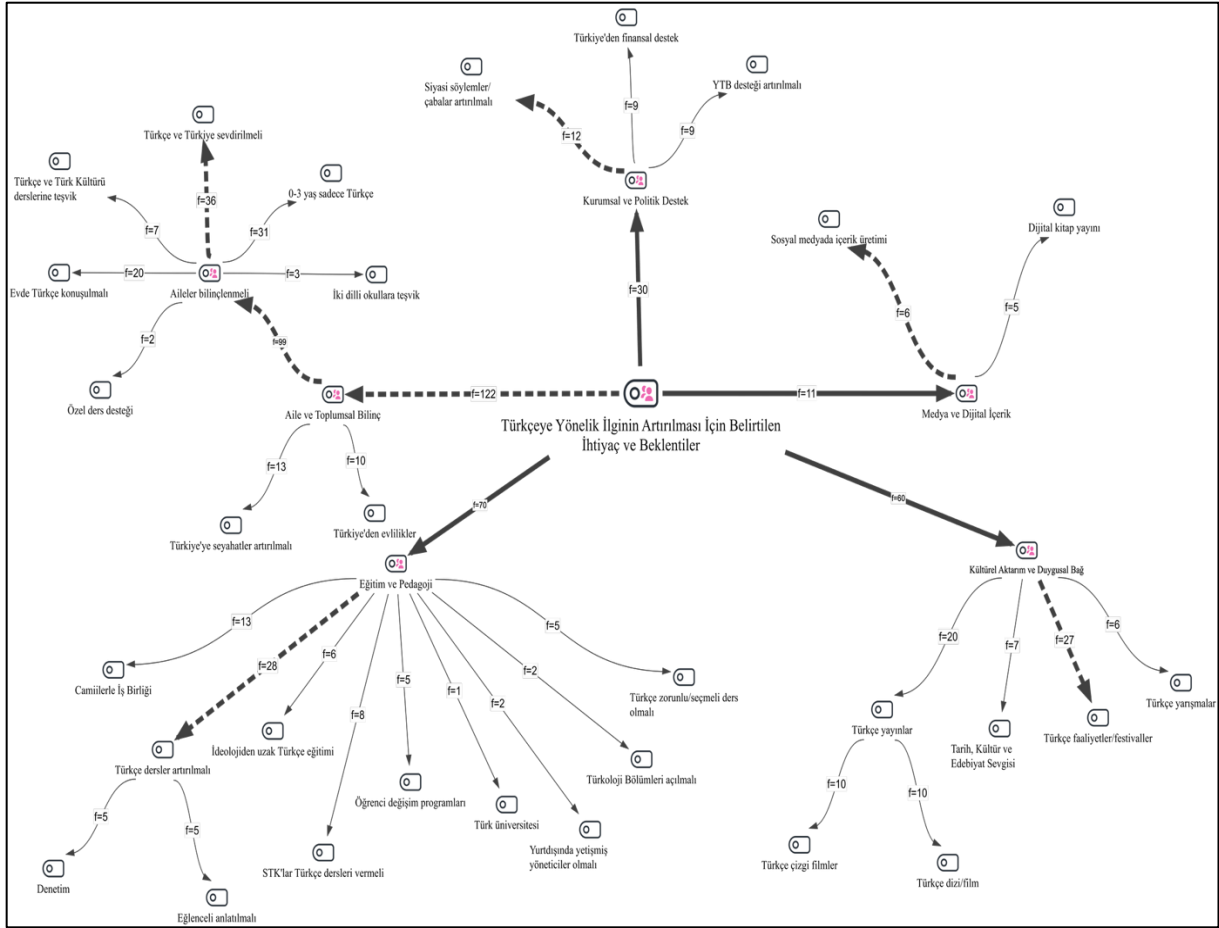
Özetle Türkçenin kuşaklararası aktarımına yönelik katılımcıların olumlu ve olumsuz ifadeleri değerlendirildiğinde, Türkçenin kalıcılığına dair umutlu bir yaklaşım yansımaktadır. Bu umut, bireysel bir duygulanım olmanın ötesinde kuşaklar boyunca dilin farklı biçimlerde yeniden üretilme potansiyeline işaret eden sosyolinguistik bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ikinci ve üçüncü kuşak katılımcıların, ergenlik döneminin ardından ortaya çıkan kimlik sorgulaması ve köklerine yönelme eğilimi, ana dilin belirli dönemlerde yeniden görünür hale geldiğini göstermektedir. Türkiye'ye yönelik duygusal bağlılık, kültürel semboller (bayrak ve milli maçlar) ve kısa süreli seyahatler, bu süreci destekleyen aracı unsurlar olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla bulgular, dil kaybının doğrusal ve tek yönlü bir süreç olarak ele alınamayacağını ortaya koymaktadır. Türkçenin bazı dönemlerde zayıfladığı ancak belirli toplumsal, politik veya duygusal etkenlerin etkisiyle yeniden güç kazandığına işaret etmektedir. "*Döngüsel Dil Kaybı*" kavramı bu anlamda öne çıkmaktadır. Kavram, ana dilin kuşaklar boyunca kademeli biçimde geri plana itilmesine rağmen, farklı dönemlerde yeniden canlanma ve ardından tekrar zayıflama

eğilimi göstermesini ifade etmektedir. Böylece dil kaybı, sabit ve tek yönlü bir gerileme süreci olmaktan çıkarak, bireylerin kimlik müzakereleri, kültürel bağları ve toplumsal koşullarla etkileşim içinde dalgalı bir seyir izlemektedir. Ayrıca kültürel ve duygusal bağların niteliğine bağlı olarak değişkenlik gösteren bir süreç olarak yeniden kavramsallaştırılmaktadır.

7.2.14. “Buradayız ve Gitmiyoruz”: Türkçeye Yönelik İlginin Yeniden İnşası

“Biz Almanya'yla artık akrabayız ya. Biz akrabayız ya. Almanlar ister kabul etsin ister etmesin. Şimdi bazı kapıları kıracaksın, zorlayacaksın yani. Küssüp gitmek yok. Biz buradayız arkadaş, biz bir yere gitmiyoruz.” (K41, 2. Kuşak, Köln).

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Türkçeye yönelik ilginin artırılabilmesi için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde çeşitli ihtiyaç ve beklentilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçlar ve beklentiler, temelde beş alt temada toplanmaktadır. Bunlar; “Aile ve toplumsal bilinç” (f=122), “Eğitim ve Pedagoji” (f=70), “Kültürel Aktarım ve Duygusal Bağ” (f=60), “Kurumsal ve Politik Destek” (f=30) ve “Medya ve Dijital İçerik” (f=11) olarak ifade edilmekte ve Şekil 35’de sunulmaktadır:



Şekil 35: Türkçeye Yönelik İlginin Artması İçin Belirtilen İhtiyaç ve Beklentiler

Katılımcıların en yüksek vurguda bulunduğu alan olan “Aile ve Toplumsal Bilinç” (f=122), Türkçenin aktarımında ailenin merkezi rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle evde Türkçe konuşulması (f=20), 0-3 yaş arasında yalnızca Türkçeye odaklanılması (f=31), ailelerin bilinçlenmesi (f=99) ve Türkçe ile Türkiye sevgisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması (f=39) gibi öneriler bu başlığın altında yer almaktadır. Buna ek olarak, Türkiye'ye yapılan seyahatlerin artırılması (f=13) ve Türkiye'den evlilikler (f=10) gibi bağ kurucu pratikler de aktarımı destekleyici unsurlar olarak görülmektedir. Ailelerin bilinçlenmesi ve çocuklarına ana dili farkındalığı aşılmasına yönelik *K10* şunları ifade etmektedir:

Bence buradaki ailelerin çocuklarının ana dillerinin daha bir öncelik olduğunu öğretmesi gerekir. Mesela ben çocuk okul öncesi eğitimi okurken orada da Almanlar yani kendileri diyor ki bir çocuk iki dil ya da üç dil fark etmez Çokça dilden yetişecekse ilk önce ana dilini bilmesi gerekiyor. İlk önce ana dili oturdu mu çocukta. Ayriyeten öbür dilini de üstüne oturtabilir. Ama ana dili sağlam olmayan bir çocuğun üstüne ikinci dil koyduğumda çok arafta kalıyor. Karışır. Hani durmadan. Ya ben Türkçeyi daha rahat konuşuyorum. Almancayı mı daha rahat konuşuyorum.

Durmadan hani böyle ıı şey olur. Hani karıştırır. Ve otutturamaz, öğrenemez diye öğretiler bize. Ve gerçekten de bu doğru. Benim dilim Türkçenin sağlam bir şekilde temelden belirli *kitada* olduğu için Almanca da rahatlıkla öğrendim, üstüne ekledim. Ayrıca başka dilleri de... (K10,3. Kuşak, Hamburg).

K10'un deneyiminden anlaşılacağı üzere, iki dilli bireylerin sağlıklı bir dil gelişimi için önce ana dillerini sağlam temellere oturtmaları gerekmektedir. Aksi takdirde çocukların iki dil arasında kalıp bilişsel karışıklık yaşayabileceği dile getirilmektedir. Katılımcı güçlü bir Türkçe altyapısının Almancayı ve diğer dilleri daha kolay öğrenmeyi sağladığını ortaya koyarak, çok dilliliğin temelinde ana dili yeterliliğinin yattığı güçlü biçimde ifade edilmektedir. Ancak güçlü ana dili yeterliliğinin ve farkındalığının sağlanabilmesi için aileye büyük önem düştüğünü belirten katılımcının ifadelerini K23 de desteklemektedir:

Veliyi bilinçlendirmeden çocuğa ne yapacaksınız? Tüm bunlar, bizde de mesela en zayıf nokta velidir maalesef. Hani bizim üzerine gitmemiz gereken konu odur. Dolayısıyla çok çeşitli, çok dağınık kitlelere ulaşmak için bu kitlesel efendim iletişim araçlarını kullanmak gerekiyor. Yani Youtube 3 bin izlendi diye bakmayın. Mesela örnek veriyorum bir şey yaptığınız zaman o gerçek üç bin kişiye ulaşmışsa iyi bir sayı. Mesela yoksa hiçbir devlet dünyanın birçok ülkesinde yaşayan her bir vatandaşının başına öğretmen dikemez, okul açamaz. Dolayısıyla birinci hedef, ana hedef veli bilinçlendirme hocam. Bunu çözdükten sonra diğerlerini çözebiliriz. (K32, 2. Kuşak, Köln).

K23, çocuklara yönelik dil politikalarının başarıya ulaşmasının velilerin bilinçlendirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Devletin her yere doğrudan ulaşmasının mümkün olmadığına dikkat çeken katılımcı, sürdürülebilir çözümün veli odaklı stratejilerde yattığını savunmaktadır. Dolayısıyla katılımcı tarafından dilin yalnızca okulda değil, evde ve gündelik yaşamda da desteklenmesi gerektiğine işaret eden önemli bir perspektif sunulmaktadır.

“Eğitim ve Pedagoji” (f=70) alt teması ise daha sistematik önerileri kapsamaktadır. Özellikle Türkçe derslerinin artırılması (f=28), bunların denetlenmesi ve eğlenceli hale getirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca camiilerle iş birliği (f=13), STK’lar tarafından derslerin desteklenmesi (f=8), ideolojiden arındırılmış Türkçe eğitimi (f=6) ve iki dilli okul teşvikleri (f=3) gibi yapısal öneriler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkoloji bölümleri (f=2), Türk üniversitesi kurulması (f=1), öğrenci değişim programları (f=5) gibi daha ileri düzey akademik ve kültürel

yatırımlar da dile getirilmiştir. Konuyla ilgili olarak özellikle kurumsal alt yapıların sağlanması ve ailelerin desteğinin alınması gerektiği konusunda önemli vurgularda bulunan K7 şunları ifade etmektedir:

Burada okullar var, Türkçeyi yabancı dil olarak veriyor. Türkçeyi yabancı dil olarak veriyor. Bazen sınıf oluşturulamıyor. Öğrenciye yeteri kadar müracaat etmediğinden dolayı. Bazı okullar var, çift dilli. Matematik dersini çocuk, Alman okulunda Türkçe olarak veriyor. Kimyayı Türkçe görüyor. Bunlara rağbet yok. O yüzden okul kapanmak zorunda kalıyor. Yani daha fazla talep daha fazla... Bu imkânlar var. Alman okullarının sağladığı, tabi burada iki devlet arasında bir anlaşmaya binaen, ne oluyor? Akşamları haftada bir kere Türk okulu diye adlandırılan şeyler var. Bizim çocuklarımız, yani aileler göndermiyor çocuklarını. Böyle bir anlaşma var. Bunun için Türkiye Cumhuriyeti öğretmen gönderiyor. Okullar, Alman okulları sınıf veriyor. Gitmiyoruz. Bunlarla alakalı bir şey oluşturulması lazım. (K7, 2. Kuşak, Hamburg).

K7, Türkçenin yabancı dil olarak sunulduğu ya da iki dilli eğitim programlarının uygulandığı okullarda, yeterli öğrenci başvurusu olmadığı için sınıfların açılmadığını ya da kapanmak zorunda kaldığını belirtmektedir. Bu durum, hem Türkçe derslerine olan ilginin düşüklüğünü hem de ailelerin bu konuda yeterince bilinçli ve istekli olmadığını göstermektedir. Ayrıca, Türkiye ve Almanya arasındaki anlaşmalarla oluşturulan altyapıların yeterince sahiplenilmemesi, toplumsal farkındalık ve katılım eksikliğini; Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin gelecekteki varlığının tehdit altında olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ise K41'in söylemindedir. K41, Almanya'daki Türk diasporasının kalıcılığına ve kurumsal düzeyde Türkçeye verilen önemin artırılması gerektiğine dair güçlü bir farkındalığı yansıtmaktadır:

Almanya'da üniversitelerde Türkiye kürsülere kurulursa, Türkoloji üzerine var sanıyorum ama yeterli değil. Ve okullarda yabancı dili olarak kabul edildi bizim eyalette. Yeterli düzeyde öğretmen var mı onu bilmiyorum. Yani okula gittiğinde çocuklar Türkçe ders alabiliyorlar. Yeterli düzeyde öğretmen varsa bu olabilir. İyi de olur yani. Çünkü biz Almanya'yla artık akrabayız ya. Biz akrabayız ya. Almanlar ister kabul etsin, ister etmesin. Şimdi bazı kapıları kıracaksın, zorlayacaksın yani. Küsüp gitmek yok. Biz buradayız arkadaş, biz bir yere gitmiyoruz. (K41, 2. Kuşak, Köln).

K41, Almanya'daki Türk diasporasının yerleşikliğine ve Türkçenin kurumsal temsiliyetine dair hem eleştirel hem de kararlı bir bakış sunmaktadır. Katılımcı, Türkoloji çalışmalarının varlığını kabul etmekle birlikte, bu alanın yeterince

desteklenmediğini ve üniversitelerde “Türkiye kürsüleri” gibi daha güçlü yapılar kurulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, Türkçenin okul düzeyinde seçmeli ders olarak kabul edilmesini olumlu bir gelişme olarak görmekle birlikte, uygulamanın sürdürülebilirliği için öğretmen eksikliğine dikkat çekmektedir. Özellikle “Biz akrabayız ya” ve “Biz buradayız, bir yere gitmiyoruz” gibi güçlü ifadeler, Türklerin artık Almanya toplumunun ayrılmaz bir parçası olduğuna dair güçlü bir aidiyet duygusunu yansıtırken, aynı zamanda dışlanma veya görmezden gelinme durumlarına karşı bir direniş mesajı da içermektedir. Katılımcının kullandığı “kapı kırmak”, “zorlamak”, “küsüp gitmek yok” gibi söylemler hem hak talep eden hem de toplumsal bütünleşmeye açık bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, Türkçeye yönelik kurumsal desteklerin artırılması gerekliliğini sosyopolitik bir bağlam içinde temellendirmektedir.

Kültürel aktarım ve duygusal bağ (f=60) alt teması ise, Türkçeye duyulan aidiyet hissinin güçlenmesinde kültürel öğelerin etkisine işaret etmektedir. Özellikle Türkçe festivaller ve etkinlikler (f=27), çizgi filmler ve diziler (f=20) ile tarih, kültür ve edebiyat sevgisinin aşılması (f=7) bu bağlamda ön plana çıkan uygulamalardır.

Bizim kültürümüzün kodlarını ailelerin çocuklarına iyi yerleştirmeleri lazım. Mesela tarih bilincinin verilmesi gerekir. Edebiyat mesela Anadolu'nun fethinde rol oynayan en önemli saik alperenlerdir. Efendim Hacı Bektaş Veli'den tutun da Hacı Bayram Veli efendime söyleyeyim, bu gönül insanlarıdır. O gönül insanların şiirlerinin öğretilmesi lazım. Onların hayatları öğretilmesi lazım. Bu bakımdan Yunus Emre Enstitüsülerinin her bir şehirde kurulmasının ben gereğine inanıyorum. Ve oralardan bizim kendi kültür değerlerimizin yayınlştırılması lazım. Mesela konsolosluklarda aileye dair birtakım şeyler var. Yeni yeni oluşturuldu. Ataselik... Eğitim Atasemiz sahada, görüyoruz, çabalyorlar. Türkçemiz, kültürümüz unutulmasın diye. Eğitim ateşlediklerinin bünyesinde Yunus Emre Enstitüsülerini kurulabilir belki ve bunların üzerinden de kültürel kaynaklarımızın buradaki gençlere anlatılması sağlanabilir. (K41,2. Kuşak, Köln).

K41'in ifadesi, kültürel kimliğin kuşaklararası aktarımında ailelerin sorumluluğunu vurgulamakta ve dilin aynı zamanda kültürel hafızanın taşıyıcısı olduğunu göstermektedir. Katılımcı, özellikle tarih bilinci, edebiyat ve tasavvufi miras üzerinden kültürel köklerin çocuklara kazandırılmasının önemine işaret ederken, Hacı Bektaş Veli, Hacı Bayram Veli ve Yunus Emre gibi önemli isimleri örnek vererek bu aktarımın “gönül dili” üzerinden yapılması gerektiğine ışık tutmaktadır. Yunus Emre

Enstitüleri'nin her şehirde kurulması gerektiği yönündeki öneri ise, bu kültürel mirasın daha kurumsal yollarla genç kuşaklara ulaştırılması talebini yansıtmaktadır. Ayrıca eğitim ataşeliklerinin çabaları takdir edilmekle birlikte, bu faaliyetlerin daha sistematik ve yaygın hale getirilmesi gerektiği üzerinde de durulmaktadır.

Kurumsal ve politik destek (f=30) alt teması altında, siyasi söylemlerin güçlendirilmesi (f=12), Türkiye'den gelen finansal ve kurumsal desteklerin artırılması (f=9) ve YTB'nin rolünün güçlendirilmesi (f=9) gibi beklentiler öne çıkmaktadır.

Recep Tayyip Erdoğan'ın buraya gelip bazı şeyler... [...] Şimdi o insanın buraya gelip bu insanlara verdiği tepki bile bazı kişilerin Türkçeye olan şeyini kabarttı. Yani bak orada da birisi var falan diye. Şimdi bunu ne Tayyip Bey'e ben bağlıyorum ne sadece olan şeyi görüyorum ben orada. O da şuradan geliyor. Büyük bir grup Almanların içinde tam olarak kendilerini ifade etmedikleri yahut da edilmedikleri yahut da kabul görmedikleri gibi bir duygusal bir şeyin içerisindeydi. Bu duygusal yapı Tayyip Bey'in buraya gelip şey yaptıktan sonra bir değişime uğradı. [...] Ben bunu arkadaşlara da konuşuyorum. Mesela bak ne kadar sev veyahut sevmek, bu da oldu. Çocuklar bazıları Türk Devleti'ne olumlu anlamda değişik şekilde bakışları oldu. (K21, 2. Kuşak, Hamburg)

K21'in bu ifadesi, Türkçeye ve Türkiye'ye yönelik duygusal aidiyetin zaman zaman politik figürler ve sembolik olaylar aracılığıyla yeniden canlandığını göstermektedir. Katılımcı, Recep Tayyip Erdoğan'ın Almanya ziyaretinin, bazı bireylerde dilsel ve kültürel kimliğe dair önemli bir farkındalık oluşturduğunu belirtmektedir. Katılımcının bu görüşü, Türklerin Almanya'daki çoğunluk toplumu içinde kendilerini "tam ifade edememe" veya "kabul görmeme" gibi hislerinin, Türkiye'den gelen güçlü bir temsil sayesinde geçici de olsa telafi edilebildiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla politik temsiliyetin dilsel ve kültürel kimlik inşasında da işlevsel olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak medya ve dijital içerik (f=11) bağlamında, sosyal medyada Türkçe içeriklerin artırılması (f=6) ve dijital kitapların yaygınlaştırılması (f=5) gibi öneriler, gelecek kuşakların dil ile bağ kurmasında dijital platformların taşıdığı önemi vurgular niteliktedir.

Türkçe yayın yapmak lazım. Yayın derken gazete değil de bir kitap yayını dijital o alanda ciddi eksiklik var. Yani Türkçe Türk romanları Ömer Seyfettin'in romanları yok örneğin Türkçede evlerde dil çok gelişmemiş maalesef Almanlar da çok ciddi gelişmiş çocuk edebiyatı var. Bu çocuk

edebiyatını geliştirmek lazım ve çok şey de çocukları küçük yaşta ortaokul, lise şeyleri okutmak lazım. Onun dışında Türk televizyonları da buradaki insanların, gençlerin yani burada yayın yapan sadece buraya değil. Yurt dışında yayın yapan bu TRT Türk gibi kanallar buradaki konuları dikkate alarak, buradaki yaşam tarzı dikkate alarak çocukların ilgisini çekerek şimdi git mesela Erzurum'da ne bileyim köy bu kimsenin ilgisini çekmiyor ama burada diyelim Hamburg'da yayın yapsam. Türkçe yapsam. O zaman muhtemelen daha çok ilgi çeker yani. (K4, 2. Kuşak, Hamburg).

K4, Türkçeye olan ilginin artırılmasında medya, edebiyat ve dijital yayıncılığın önemine dikkat çekmektedir. Katılımcı, özellikle ocuk edebiyatı alanındaki eksikliklere vurgu yaparak, dil gelişiminin erken yaşta edebi eserlerle desteklenmesi gerektiğini savunmakta; mer Seyfettin gibi klasik yazarların eserlerine erişimin olmamasını, diasporadaki ocukların Türkçeyle olan bağlarını zayıflatabilecek bir unsur olarak değerlendirmektedir. Ayrıca K4, Türkçe yayınların göçmen çocukların yaşadığı bağlama uygun içeriklerle şekillenmesi gerektiğini, aksi halde ilgisizlikle karşılaşacağını belirtmektedir. Erzurum'dan gelen bir içeriğin Hamburg'da yaşayan bir çocuğun ilgisini çekmeyeceğini ifade ederek, içerik üretiminde kültürel ve coğrafi bağlamın dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Son olarak, TRT Türk gibi medya kuruluşlarının diasporaya dönük yayın politikalarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu görüş, medyanın bilgilendirici rolünün çok ötesinde kimlik inşasına katkı sunan bir araç olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

7.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırmalı Analizi

Araştırmada benimsenen yakınsayan paralel karma yöntem deseni bağlamında nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış, bağımsız biçimde analiz edilmiş ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılarak bütünleştirilmiştir. Yorum düzeyinde ise nicel ve nitel verilerin karşılaştırılmasına olanak tanıyan ortak gösterim (joint display) tabloları kullanılarak veriler bir bütün halinde sunulmuştur.

Ortak gösterim tabloları iki veri kümesinden elde edilen sonuçların yan yana karşılaştırılarak açıkça birleştirilmesini ve bu iki veri türünün "uyumu"nun değerlendirilmesini içermektedir. Veri entegrasyonunun "uyumu", nicel ve nitel bulguların ne derece tutarlı ve birbiriyle örtüştüğünü ifade etmektedir. Bu entegrasyonun uyumu değerlendirildiğinde doğrulama, genişleme ya da uyuşmazlık

olmak üzere üç temel sonuç ortaya çıkmaktadır. Doğrulama, her iki veri türünden elde edilen bulguların birbirini desteklemesi durumunda; genişleme, bulguların farklılık göstermesi ve olguyu farklı ya da tamamlayıcı yönleriyle ele alarak anlayışı derinleştirmesi durumunda; uyumsuzluk ise nicel ve nitel bulguların birbiriyle tutarsız, çelişkili ya da zıt olduğu durumu ifade etmektedir (Fetters vd.2013, s.2144). Bu çalışmada, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini ortaya koymak amacıyla, doğrulama ilkesi temel alınarak tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda görülen birinci sütun, nicel ve nitel veriler ışığında ortaya çıkan ana temayı, ikinci sütun nicel verileri, üçüncü sütun nitel verileri sunmakta ve dördüncü sütun ise her iki veri türünden çıkarılan ortak çıkarımı göstermektedir.

Tablo 48: Ebeveynin Doğum Yeri ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Ebeveynin Doğum Yeri ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi	Annenin Doğum Yeri		
	- Türkçeyi anlamada zorlanma Almanya doğumlu: Ort.:1.892, Std. Sap.:0.685 Türkiye doğumlu: Ort.: 1.604, Std. Sap.: U: 27400; p < .001	"Annem evlilik yoluyla gelenlerden en baştan bizimle Türkçe konuştuğu için, yani ilk ana dilimizi öğrendiğimiz için galiba o yüzden aksansız konuşuyorum." (K31, 3. Kuşak, Köln)	Almanya doğumlu anne-babalara sahip bireyler hem Türkçeyi anlamada hem de ifade etmede Türkiye doğumlu ebeveynlere sahip bireylere göre daha yüksek zorluk yaşamaktadır. Nitel veriler bu durumu desteklemekte; Türkiye'den gelen ebeveynlerin Türkçeyi daha doğru, akıcı ve güçlü kullanmaları evde Türkçe kullanımını desteklediğini ve ana dili yeterliğinde temel bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durum çocukların dil gelişimine olumlu yansımaktadır. Ayrıca, Türkçeyi anlama güçlüğü, annesi Almanya doğumlu olanlarda (Ort.=1.892; Std. Sp= 0.663) Türkiye doğumlu olanlara (Ort.=1.604; Std.Sp=0.685) göre daha yüksek olup fark 0.288'dir; ifade güçlüğünde ise fark 0.573'e çıkmaktadır. Babada bu farklar anlama için 0.214 (Ort.=1.619-1.833), ifade için 0.755'tir (Ort.=2.099-2.854). Bu bulgular, anlama becerisinde annenin, ifade becerisinde ise babanın doğum yerinin etkisinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle annelerin Türkçe konuşmadaki etkinliği çocukların dil gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır.
	- Türkçeyi ifade etmede zorlanma Almanya doğumlu: Ort. 2.658, Std. Sap.:1.033 - Türkiye doğumlu: 2.085, Std. Sap.:0.924 t: -5.528; p < .001	"...şöyle bir şey var tabii annem sonradan geldiği için Türkçesi daha kuvvetli olduğu için bizim evde genelde Türkçe konuşulur. Yani ne olursa olsun biz şu an evde işte 3-4 dil birden konuşabiliyoruz ama genellikle evde oturuyorsak bir aile ortamındaysa Türkçe tercih ediyoruz. Evimizin dili o olduğu için. Evde çok kuvvetli bir Türkçe ortamı vardı. O bayağı etkiledi bizim Türkçemizi diye düşünüyorum." . (K8, 3. Kuşak, Hamburg)	
	Babanın Doğum Yeri		
	- Türkçeyi anlamada zorlanma Almanya doğumlu: Ort.: 1.833, Std. Sap.:0.537 - Türkiye doğumlu: Ort.: 1.619, Std. Sap.:0.694 U: 17395.500; p:0.028	"Buradaki Türklerin Türkiye'den eş almaları durumu da Türkçeyi burada canlı tutabildi. Türkiye'den gelen babalar, anneler çünkü daha iyi bir Türkçe konuştuğu için ve sonra çocukları da konuşabiliyor, ifade edebiliyor. " (K20, 2. Kuşak, Hamburg).	
	- Türkçeyi ifade etmede zorlanma Almanya doğumlu: Ort.: 2.854, Std. Sap.:1.074 - Türkiye doğumlu: 2.099, Std. Sap.:0.926 t: -5.702; p < .001		

Tablo 49: Ebeveynlerin Almanca Dil Yetersizliğinin Kuşaklara Yansıması

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Dil Yetersizliği ve Kuşaklararası Aktarım	Almanca Seviyesi	“...babamın hep böyle içinde böyle bir ukde bir o ezilmenin sebebi olarak hep dili görürdü yani... Ve babam sürekli burada kaldığı 28-30 sene içerisinde gerçekten de çok asgari derecede Almanca konuşuyordu.” (K7, 2. Kuşak, Hamburg) “...Pek güzel olmuyordu tabi...Hani isterdim ki Almanca konuşabilse. Güzel değil bence. Doktora bile götürürdüm. Hani bak küçüktüm. 11-12 falanım. Derdi sen de gel derdi. Orada da yardım ederdim bazen. Ama pek Almanlar da öyle hoşlarına gitmiyordu. Hani bakıyorlardı genç bir anne, Almanca bilmiyor. Yanında çocuk, ona tercümanlık yapıyor. O da iyi değildi.” (K9,3. Kuşak, Hamburg). “Önemli <i>terminler</i> oluyor. Annemin Almanca yok... Okula alıştım artık da hastaneyi istemiyom. Sonra sen gel lütfen mesela geçen doktora gitmiştik. O da Alman doktoru ve dedi lütfen benimle gel çünkü yani anlayamam. İfade kendimi anlatamam. Ben de o yüzden geliyom. Yani çağırıyor bazen ben de o zaman geliyom. Bazen ben de üzüliyorum anne sen yaparsın. Beni niye her yere çağırıyor ama bir anda anlıyom çünkü o da zorlanıyor. Yanlış bir şey yapacağını korkuyor. Yanlış bir şey diyecek diye ya da anlamayacak diye yani öyle. Mesela gittiğimde yani değişik davranma değil de böyle suratları böyle asık oluyor. Ben bilmiyorum yani birkaç kerem görüyom yani ön yargılı bakıyorlar ama çoğu gittiğimde öyle bir hissim var... Onlara karşı ya da böyle küçümseyerek konuşuyorlar.” (K6, 3. Kuşak, Hamburg).	Nicel veriler, annelerin %24.164’ünün ve babaların %7.982’sinin hiç Almanca bilmediğini ortaya koymaktadır. Nitel bulgular ise dil yetersizliğinin çocuklar üzerinde önemli sosyal ve duygusal etkiler yarattığını göstermektedir. Göçmen aile yapısında çocukların ebeveynleri için dil aracısı rolünü üstlenmeleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Aynı zamanda bu durumun çocuklara erken yaşta yetişkin sorumlulukları yüklediği ve erken olgunlaşma baskısı yarattığı katılımcı ifadeleriyle anlaşılmaktadır. Bulgular, dil yetersizliğinin yalnızca bireyi ilgilendiren bir sorun olarak kalmadığını; toplumsal, duygusal ve kuşaklararası düzeyde karmaşık bir aktarım mekanizmasına dönüştüğünü göstermektedir.
	Anne		
	Temel Seviye: %35.383		
	Orta Seviye: %21.467		
	İleri Seviye: %18.986		
	Almanca Bilmiyor: %24.164		
	Baba		
	Temel Seviye: %30.529		
	Orta Seviye: %35.707		
	İleri Seviye: %25.782		
	Almanca Bilmiyor: %7.982		

--	--	--	--

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Ebeveynlerin Eğitim Seviyesi ile Çocukların Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki	Annenin Eğitim Durumu	“Eziklik hissediyorduk kendimizde. Şöyle bir durum. Eğer annemle babamın gerçekten de dil sorunları olmamış olmuş olsaydı hani dilleri iyi olmuş olmuş olsaydı aslında bizim de iyi olma, daha iyi olma şansımız olacaktı.” (K40, 2. Kuşak, Köln) "Köyde doğup büyüyen insanlar neticede hayatlarında mesela hiç muz görmemişler. Geldiğinde babaannem en başta hani muz bulmuş almış muzunu pişirmeye çalışmış olduğu gibi. Hayatında görmemiş neticede. Ben bunu duyduğumda mesela çok şaşırmıştım. Dil anlamında problemler yaşamışlar. Hala yaşıyorlar. Şimdi entegrasyon, onu tam başaramamışlar gibi bana öyle geliyor. Okula da gitmemişler, bizim gibi değiller neticede. Çünkü doğal olarak ağızlarında şu an bile Almanca yok. Belli bir seviyede tabii var, burada hani neticede çalışmışsın hani o tecrübe biraz kendini idare edecek kadar Almancaları olduğunu düşünüyorum. Ama maalesef hani böyle ileri düzeyde Almancayı öğrenememişler ki Türk adetleri ve gelenekleri, göreneklerimiz unutmamışlar. Güzel olan bu zaten". (K31, 3. Kuşak, Köln)	Bulgular, ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşüklüğünün çocukların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerini olumlu yönde etkileyebildiğini de göstermektedir. Özellikle Almanca bilmeyen ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerde, çocuklarla yalnızca Türkçe iletişim kurulması, çocukların Türkçeye daha fazla maruz kalmalarını sağlamakta; bu da Türkçe farkındalıklarını güçlendirmektedir. Ayrıca bu durum, ailede alternatif bir iletişim dili olmadığında, Türkçenin doğal olarak ev içi etkileşim dili haline gelmesiyle açıklanabilmektedir. Aynı zamanda katılımcı ifadeleri, Almanca bilmeyen ebeveynlerin çocuklarının hem Almanca hem de Türkçede ve genel eğitim yeterliklerinde de çeşitli zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin her iki dilde de tam yeterlilik geliştirememesine neden olan çift yönlü bir dil dezavantajına işaret etmektedir.
	– Türkçeyi anlamada en düşük ort. “okuryazar değil” (1.460), Std. Sap.: 0.601; en yüksek “ortaokul” (1.800), Std. Sap.: 0.676 – Fark anlamlı: H=43.404, p<0.001		
	– Türkçeyi ifade etmede en düşük ort. “okuryazar değil” (1.789), Std. Sap.: 0.715; en yüksek “lise” (2.418), Std. Sap.: 1.038 – Fark anlamlı: F=12.340, p<0.001		
	Babanın Eğitim Durumu		
	– Türkçeyi anlamada en düşük ort. “ilkokul” (1.483), Std. Sap.:0.685; en yüksek “üniversite ve lisansüstü” (1.776), Std. Sap.: 0.710 – Fark anlamlı: H=43.328, p<0.001		

	- Türkçeyi ifade etmede en düşük ort. "ilkokul" (1.936), Std. Sap.: 0.887 en yüksek "üniversite ve lisansüstü" (2.412), Std. Sap.:1.010 - Fark anlamlı: $F=9.050$, $p<0.001$		
--	--	--	--

Tablo 50: Ebeveynlerin Eğitim Seviyesi İle Çocukların Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 51: Evlilik Yoluyla Oluşan Kültürel Çeşitliliğin Türkçe Kullanımına Etkisi

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Evlilik Yoluyla Artan Kültürel Çeşitlilik ve Türkçenin Geleceği	Eşin Doğum Yeri	"Vallahi gelecek nesiller sanmıyorum ki fazla Türkçeye ilgi duysunlar. Hani bu dördüncü, beşinci nesil sanmıyorum....Burada doğan, burada büyüyen ve ondan sonraki gelen nesil de multi-kültür olarak geliyor. Hani sadece Türkiyeliler, Türkiyelilerle beraber değil. Şimdi mesela küçük oğlum bir Rus-Almanla evleniyor. Düşünün yani. Hani onlardan doğabilecek çocuk, %90 sadece Almanca öğrenecek. Ve artık Almanca-Türkçe öğrenecek ama ne kadar öğrenecek? Hani artık nesilden nesile artıyor. Sadece Türkiyeli olmuyor. Hani multi-cultural oluyor." (K40, 2. Kuşak, Köln)	Bulgular, eşlerin doğum yerlerine ve eşle kurulan iletişim diline dair verilerin Türkçenin kuşaklararası aktarımı üzerinde önemli belirleyiciler taşıdığını göstermektedir. Katılımcıların %54,2'si Türkiye doğumlu bireylerle, %43,7'si Almanya doğumlu bireylerle, %2,1'i ise diğer ülkelerden bireylerle evlidir. Buna rağmen, eşle kurulan iletişimin büyük ölçüde Türkçe (%84,5) olduğu görülmektedir. Ancak bu oran, nicel olarak hala Türkçenin evlilik içi iletişim dili olarak varlığını koruduğunu gösterse de nitel bulgular bu durumu kuşaklararası süreklilik bağlamında sorgulamaktadır. Katılımcılar, çokkültürlü evliliklerin artmasıyla birlikte Türkçenin gelecekteki kullanımının ciddi şekilde azalacağına inandıklarını dile getirmiştir. Özellikle dördüncü ve beşinci kuşaklara atıfta bulunan K40, gelecek kuşakların sadece Almanca öğreneceğini ve Türkçeye olan ilginin zayıflayacağını vurgulamaktadır. "Artık nesilden nesile artıyor, sadece Türkiyeli olmuyor; multicultural oluyor" ifadesi, Türk kimliğinin dönüşümüne ve Türkçenin bu dönüşüm içindeki kırılganlığına işaret etmektedir. K42 ise, evliliklerin artık "köyden gelenlerle" değil; Afrikalı, Filistinli gibi farklı etnik kökenlerle yapılmasının Türkçenin geleceğini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla bulgular, Türkçenin iletişim dili olarak varlığını korumasına rağmen, sembolik gücünde bir azalma yaşandığını ve gelecekteki kuşaklar açısından bir "kültürel gerileme" riskine işaret etmektedir. Çokkültürlü evlilikler, bireyle arası kültürel alışverişi ve entegrasyonu artırmakla birlikte; etnolinguistik kimliğin sürekliliğini zayıflatma riski de taşımaktadır. Bu bağlamda Türkçenin kültürel aidiyetin bir taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde dilsel dönüşümün aynı zamanda kimlikel bir dönüşüme de işaret ettiği söylenebilmektedir.
	Türkiye: %54,2		
	Almanya: %43,7		
	Diğer: %2,1		
	Eşle Kurulan İletişim Dili		
	Türkçe: %84,5		
	Almanya: %13,4		
	Diğer: %2,1		

Tablo 52: Aile İçi İletişimde Duygu Dili Olarak Türkçenin Kullanımı

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Aile İçi İletişimde Duygu Dili Olarak Türkçe	Anne: %83; X^2 : 10.774; p: 0.029	"Annem hala da Almanca bilmiyor, babamın da Almancası çok iyi değil." (K16, 2. Kuşak, Hamburg)	Araştırma sonuçları, duyguların ifade edildiği dil olarak Türkçenin, aile içindeki çeşitli yakınlık düzeylerine göre farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu anneleriyle (%83) ve babalarıyla (%79,4) duygularını Türkçe aracılığıyla ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu oranlar kardeş (%31,4), eş (%57,8), çocuk (%39,1) ve torun (%51,7) gibi ilişkilerde azalma gösterse de tüm kategorilerde Türkçenin baskın duygusal ifade dili olduğu görülmektedir. Ki-kare analizleri bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Nitel veriler sayısal örüntüyü güçlü biçimde desteklemektedir. K25, "ağlamanın bile Türkçeye geldiğini", "Almanca konuşurken duygularını nadiren dışa vurduklarını" ifade etmiş; Türkçenin duyguları daha içten, daha derin ve daha insani bir biçimde aktarmaya olanak tanıdığını vurgulamıştır. Özellikle K41'in "ana dili değil, ana sütü gibi" ifadesi, Türkçenin aidiyetin, köklerin ve sevmenin sembolü olduğunu da ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bulgular Türkçenin kültürel mirasın, duygusal yakınlığın ve toplumsal bağların taşıyıcısı olduğunu göstermektedir. Bulgular, dil üzerinden kurulan bu duygusal bağın, özellikle anne, baba ve torun gibi köprü kuşaklarla daha güçlü kurulduğunu ancak kardeş ve çocuk ilişkilerinde zayıflamakta olduğunu; bu durumun kuşaklararası duygusal bir dilsel çözülmeye de işaret ettiğini ortaya koymaktadır.
	Baba: %79,4; X^2 : 12.736; p: 0.013		
	Kardeş: %31,4; X^2 : 16.977; p:0.002	Kardeşlerimle oturup bir şey paylaşıırken, üzüntünü bile paylaşıırken, hani hep kavga demeyelim, o Türkçede verilen böyle bir yumuşaklık işte insanı hüzünlendirebiliyor, ağlatabiliyor... Bir Almanca anlatırken ben ağladığımı çok nadir biliyorum diyebilirim. (K25, 2. Kuşak, Köln).	
	Eş: % 57,8; X^2 : 14.533; p: 0.006	"...eşimle bir tartışma olduğunda Almanca değil, Türkçe tartışmasını yapıyorum... Böyle daha insancıl bir vaziyete getiriyor beni." (K25, 2. Kuşak, Köln).	
	Çocuk: % 39,1; X^2 : 15.902; p:0.003	"Evladına, eşine veya sevdiğine seni seviyorum demek ana dilde başkadır. İkinci öğrendiğim dil de onun hazzı daha başkadır. Onun için ana değil, ana sütü gibidir yani. Onun hiç şeyle değişemezsin." (K41, 2. Kuşak, Köln)	
	Torun: % 51,7; X^2 : 9.670; p: 0.046	"Torunumla da Türkçe konuşup, Türkçe bağrıma basıyorum." (K25, 2. Kuşak, Köln).	

Tablo 53: Aidiyet Duygusu İle Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Aidiyet Duygusu ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi	Türkçeyi Anlamada Zorlanma (H=5.392; p<0.001)	"... küçük oğlumun Almanca ve Türkçe konuşurken, Almanca'yı Türkçeye çeviri de yapabiliyor. Hiç sorun çekmiyor yani. [...] Küçük oğlum daha Türkiyeli gibi davranıyor." (K40, 2. Kuşak, Köln).	Araştırma bulguları, bireylerin aidiyet duygusuyla Türkçeyi anlama ve ifade etme düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bireyin kendisini ait hissettiği ülkeye göre dil kullanımının da şekillendiğini, aidiyet hissinin dilsel bir yatkınlık ve yönelimle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel veriler, bu ilişkiyi çok boyutlu bir şekilde açıklamaktadır. K40, Türkçeye olan bağlılıklarının aynı zamanda kendilerini "Türkiyeli gibi hissetme" ile ilişkili olduğunu belirtmiş; çocuğunun iki dili de dengeli konuşabildiğini ve bu sayede "daha Türkiyeli davrandığını" ifade etmiştir. Öte yandan yalnızca Almanca konuşan bireylerin "Alman kültürüne daha yakınlaştığını" ve bunun "davranışlara da yansıdığını" söyleyen K39, bu sayede dilin kimliğin taşıyıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Aidiyetin yalnızca bir ülkeye yönelmemesi, bazı katılımcılar açısından kimlikel bir belirsizlik yaratmaktadır. "Alman mıyım, Türk müyüm?" sorgulaması, bireyin dil üzerinden kendini konumlandırılamamasıyla doğrudan ilişkilidir. K42, hem Almanya'da hem Türkiye'de "tam olarak ait" hissetmediğini; bir anlamda Türkiye'de "Almanca", Almanya'da ise "yabancı" olarak kodlandıklarını belirtmiştir. Bu durum, etnik aidiyetin kırılganlaştığı, bireyin iki kültür arasında sıkıştığı ve dilin bu sıkışmışlık içinde bir yön belirleyici unsur olarak öne çıktığını göstermektedir.
	- En düşük "Her ikisine de ait hissediyorum" (Ort.: 1.559; Std. Sap.: 0.641)	"...Türkçeyi konuşmayıp sadece Almanca konuşan arkadaşlar da biliyoruz ve onlardaki farklılıkları da biliyoruz yani. Bu kaybettiriyor. Sadece Almanca'ya yönelen arkadaşlardan yani Alman kültürüne daha yakın, daha şey, davranma şekillerine girdiklerini görüyoruz. Bunun ben dilden olduğunu ... düşünüyorum yani. Kullanılan dilden." (K39, 2. Kuşak, Köln).	
	- En yüksek: "Daha çok Almanya" (Ort.:1.750; Std. Sap.: 0.699)	"Dil onun için, bir aidiyet duymak için tabii çok önemli. [...] Türkçeyi de Almanca'yı da biliyorum ve iki ülkeye de aitim." (K16, 2. Kuşak, Hamburg)	
	Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma (F=9.311; p<0.001)	"Türkçe ile Almanca oluyor gibi düşüncelerim... Ben daha çok acaba Alman mıyım? Ben burada büyüdüm aslında... Ben niye Türk'üm diyorum... Alman arkadaşlarım (diyor) daha çok sen burada büyüdün. Alman kimliğiyle de yok. Türk kimliğin de yok..." (K5,3. Kuşak, Hamburg)	
	- En düşük: "Daha çok Türkiye" (Ort.:1.952; Std. Sap.:0.872)	"100 bir şeye de bağlı değilsiniz. O da bir dezavantaj olmuş oluyor. Ya şöyle yani sizi o toplum tam olarak bir şeyi olarak kabul etmiyor. Yani sizi Türk olmadığınızı mesela Türkiye'de Almanca olarak şey yapıyorlar. Yani bizim konuşmamızdan sadece değil yani hareketlerimizden, davranışlarımızdan Türk olmadığını şey yapıyorlar. Almanya'da da görüntümüzden yine hal hareketlerimizden dilimizden dolayı dışlıyorlar böyle bir dezavantajı var." (K42, 2. Kuşak, Köln).	
	- En yüksek: "Daha çok Almanya" (Ort.:2.387; Std. Sap.:1.035)		

Tablo 54: Okulda Türkçe Dersi Alma Durumu ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma Arasındaki İlişki

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Okulda Türkçe Dersi Alma Durumu ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma	Türkçeyi Anlamada Zorlanma	"Akşamları haftada bir kere Türk okulu diye adlandırılan şeyler var. Bizim çocuklarımız, yani aileler göndermiyor çocuklarını. Bunun için Türkiye Cumhuriyeti öğretmen gönderiyor. Okullar, Alman okulları sınıf veriyor. Gitmiyoruz." (K7, 2. Kuşak, Hamburg,).	Yapılan analizlerde, katılımcıların çocukluk döneminde Türkçe dersi alma durumlarının, Türkçeyi anlama ve ifade etme yeterlilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Türkçeyi anlama düzeyi "evet" diyenlerde 1.650, "hayır" diyenlerde ise 1.615; Türkçeyi ifade etmede ise sırasıyla 2.179 ve 2.101 olarak ölçülmüş ve anlamlı fark bulunmamıştır. Dolayısıyla bulgular Türkçe dersi alma durumunun dil yeterliliği üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte nitel veriler, bu bulguların ardındaki yapısal ve toplumsal nedenleri görünür kılmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, Türkçe derslerine katılımın son derece düşük olduğunu ve ailelerin bu dersleri yeterince önemsemediğini açıkça ifade etmektedir. "Aileler göndermiyor", "veli bilinçsizliği", "ilgi yok" gibi ifadeler, bireysel tercihten ziyade sistemsel bir ilgisizlik ve toplumsal farkındalık eksikliğine işaret etmektedir. Bazı katılımcılar, din görevlisi ya da eğitim ataşesi olarak Türkçe derslerine dair çağrılar yaptıklarını ancak bu çabaların yeterli yankı bulmadığını aktarmıştır. Bu durum, Türkçenin yalnızca bir ders olarak değil, bir kültürel değer ve aidiyet nesnesi olarak da geri plana atıldığını göstermektedir.
	Evet: Ort.:1.650; Std. Sap.: 0.649		
	Hayır: Ort.: 1.615; Std. Sap.:0.729		
	Fark anlamlı değil. $p:0.433$		
	Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma	"Türkçe dersleri oluyor. Bu Türkçe derslerinin açılması için veliler her sene bunun dilekçesini doldurup okul yönetimine vermesi gerekiyor. Biz de din görevlisi iken eğitim ateşesinden gelen talimatla biz bunu duyururduk. İşte çocuklarınızı Türkçe derslerine kaydedin, Türkçe derslerine gönderin diye böyle teşviklerde bulunurduk. Yani eğitim ataşeliğimiz bu konuda gayretli. Ama veliler bilinçsiz, yeterli ilgi yok. " (K27,3. Kuşak, Köln)	Bununla birlikte Türkçe derslerinin Türkçeyi anlama ve ifade etmede yeterli etkiyi barındırmaması nitel verilerle birlikte düşünüldüğünde öğretimin kalitesine indirgenemeyecek bir konudur. Bu derslerin sosyal çevrede ne derece prestijli, destekleyici ve anlamlı görüldüğüyle de yakından ilişkili olduğu açıktır. Bu bağlamda, sayısal farkların görünmemesi, katılımın sembolik düzeyde etkisiz kaldığı bir ortamda dilsel kazanımın da zayıf olabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu bulgu, istatistiksel olarak fark göstermese de dil politikalarının göçmen topluluklarda nasıl işlerlik kazanamadığını ve Türkçeye dair duygu ve sorumluluk aktarımının kuşaktan kuşağa zayıfladığını ortaya koymaktadır.
	Evet: Ort. :2.179; Std. Sap.: 0.936		
	Hayır: Ort.: 2.101; Std. Sap.:0.966		
	Fark anlamlı değil. $p:0.209$		

Tablo 55: Türkçe Dersi Alınan Kurum ve Kuruluşlar

Tema	Nicel Bulgular (Toplam İşaretleme)	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Türkçe Dersi Alınan Kurum ve Kuruluşlar	Camii: 372 (%68,1)	"Camiiler ve onun etrafında oluşan organizeler, teşkilatlar, dernekler. Bunun haricinde Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlamış olduğu imkânlar. O Türk okulu denilen okullarla ondan sonra okullarda bu diller, dil dersleri falan filan. Ama Türkçeyi en muhafaza etmemizdeki camiilerin etkisi büyük..." (K7, 2. Kuşak, Hamburg) "Var şöyle önce zaten burada camiide dersler falan Türkçe veriliyordu ve her zaman Türk var. Orada Türkçe kitaplar satılıyor. Şimdi son yıllarda şöyle bir şey oldu. Milli Eğitim'in burada getirdiği projelerle birlikte burada bazı dernekler, STK'lar gençlerle ilgili Türkiye programları düzenliyorlar." (K4,2. Kuşak, Hamburg)	Araştırma bulguları, yurt dışındaki Türk toplumunun Türkçeyi öğrenme ve sürdürme süreçlerinde en çok camiiler ve camii çevresindeki yapılarla etkileşimde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %68,1'i Türkçe eğitimi camiiler aracılığıyla aldığını belirtmiştir. Buna karşılık, okullar (%13,2), kültür merkezleri (%9,5) ve dernekler (%8,2) oldukça düşük oranlarda kalmaktadır. Veriler Türkçenin korunmasında ve kuşaklararası aktarımında dinî ve sivil toplum tabanlı yapıların, resmi eğitim kurumlarına göre çok daha etkili ve yaygın işlediğini ortaya koymaktadır. Nitel veriler, belirtilen nicel eğilimleri desteklemekte; camiilerin Türkçenin korunmasında ve sürdürülmesinde "en büyük etkiye sahip" olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar, camiilerde Türkçe kitapların satıldığını, vaazların ve derslerin Türkçe verildiğini ve bu ortamların çocukların Türkçeyle temas kurmasında birincil rol üstlendiğini aktarmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin çeşitli sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yürüttüğü yaz kampları, gençlik projeleri gibi organizasyonlar da bu sürece katkı sağlamaktadır.
	Okul: 72 (%13,2)		
	Kültür Merkezi: 52 (%9,5)		
	Dernek: 45 (%8,2)		
	Diğer: 5 (%0,9)		

Tablo 56: Türkiye’ye Seyahat Sıklığı ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi

Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Türkiye’ye Seyahat Sıklığı ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etmede Zorlanma İlişkisi	Türkçeyi Anlamada Zorlanma H : 22.869; p <0 .001	"Kolay kolay Türkçenin unutulacağını zannetmiyorum yani. Yani şimdi burada çocuklara bakın. Şimdi eskisi gibi değil bizim benim gibi veya birinci veya ikinci kuşak gibi değil. Hafta sonu çocuklar biliyorum şöyle İstanbul'a gidiyorlar, yiyorlar, içiyorlar. Pazar akşam geri dönüp geliyorlar. Oysaki burada da yiyebiliyorlar onları. Ama oranın havasını almak istiyorlar. O değişimi yaşamak istiyorlar." (K41, 2. Kuşak, Köln)	Araştırma bulguları, Türkiye’ye seyahat etme sıklığının bireylerin Türkçeyi anlama ve ifade etme yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır. Türkiye’ye “birkaç ayda bir” giden bireylerin Türkçeyi anlama (Ort. = 1.380;Std.Sp.:0.510) ve ifade etme (Ort. = 1.659;Std.Sp.:0.510) düzeyleri, “yıl da bir” ya da “iki yılda bir” gidenlere kıyasla belirgin biçimde daha yüksektir (p < .001). Çoklu karşılaştırma testleri, bu farkların anlamlılığını desteklemekte; fiziksel temas sıklığının hem kültürel bağlılığı hem de dilsel canlılığı beslediğini ortaya koymaktadır. Nitel verile de yapısal örüntüyü güçlü biçimde anlamlandırmaktadır. Katılımcılar, genç kuşakların Türkiye ile bağlarını sıklaştırdığını, “hafta sonu İstanbul'a gidip geldiğini” ve bunun “bir hava alma, kimliğe dönme deneyimi” olduğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı, gençlerin kendisinden çok daha fazla Türkiye'ye gidip geldiğini, bu sayede Türkiye'ye daha bağlı hissettiklerini ve dilin canlı tutulduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla ifadeler mekansal hareketliliğin kimliksel ve duygusal bir bağa da aracılık ettiğini ve Türkçenin korunmasını desteklediğini göstermektedir.
	Birkaç ayda bir: Ort. : 1.380, Std. Sap. : 0.510		
	Yıl da iki: Ort. 1.592, Std. Sap. : 0.724		
	Yıl da bir: Ort. : 1.631, Std. Sap. : 0.670		
	İki yılda bir: Ort. : 1.842, Std. Sap. : 0.723		
	Türkçeyi İfade Etmede Zorlanma F : 13.454; p < 0.001		
	Birkaç ayda bir: Ort. : 1.659, Std. Sap. : 0.510		
	Yıl da iki: Ort. : 1.931, Std. Sap. : 0.724		
	Yıl da bir: Ort. : 2.207, Std. Sap. : 0.670		
	İki yılda bir: Ort. : 2.435, Std. Sap. : 0.723		

Tablo 57: Türkçe Medya Faaliyetlerini Takip Etme ile Türkçeyi Anlama ve İfade Etme Arasındaki İlişki

Tema	Nicel Bulgular				Nitel Bulgular	Karma Yöntem Yorumu
Türkçe Medya Faaliyetleri	Anlamada Zorlanma (Ort. / Std. Sap.)	P	İfade Etmede Zorlanma (Ort. / Std. Sap.)	P		
Türkiye merkezli TV kanalı izleme	U: 49132 Evet: 1.586 (0.659) Hayır: 1.838 (0.765)	<0.001	t: -0.643 Evet: 2.133 (0.943) Hayır: 2.186 (0.984)	0.520	“Türkler olarak, bu eziklikten dolayı bir özgüven kazanıp da artık daha fazla basın, televizyon, sosyal medya, Türk kanalları kullandığımızdan dolayı mesela çocuklarım, Almanca gazete okumayız. Almanca sosyal medya, haberler pek de o kadar izlemiyoruz. Genelde Türk dizileri, Türk çocuk filmleri... Almanca dublaj filmini izlemem çocuğumla. Artık şey, yani Almanca biz tam tersi olacağına, asimile olacağımıza... Dil konusunda ben şunun farkına varıyorum. Özellikle bizim ailede böyle o diziler, filmler Türkçe olarak bizi daha güzel hitap ediyor. Kendimizi daha, yani mesela şakaları daha güzel oluyor. Alman şakaları bile bize o şeyleri vermiyor, o haz vermiyor.” (K42, 2. Kuşak, Köln) “Türkçe yayın yapmak lazım. Yayın derken gazete değil de bir kitap yayını dijital o alanda ciddi eksiklik var. Yani Türkçe Türk romanları Ömer Seyfettin'in romanları yok örneğin Türkçede evlerde dil çok gelişmemiş maalesef Almanlar da çok ciddi gelişmiş çocuk edebiyatı var. Onun dışında Türk televizyonları da buradaki insanların, gençlerin yani burada yayın yapan sadece buraya değil. Yurt dışında yayın yapan bu TRT Türk gibi kanallar buradaki konuları dikkate alarak, buradaki yaşam tarzı dikkate alarak çocukların ilgisini çekerek şimdi git mesela Erzurum'da ne bileyim köy bu kimsenin ilgisini çekmiyor ama burada diyelim Hamburg'da yayın yapsam. Türkçe yapsam. O zaman muhtemelen daha çok ilgi çeker yani.” (K4, 2. Kuşak, Hamburg).	Nicel bulgular, Türkiye merkezli medya araçlarının kullanımının Türkçeye hakimiyet üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye merkezli televizyon, dizi, film, haber ve sosyal medya içeriklerini tüketen bireylerin Türkçeyi anlama düzeyleri, bu içeriklere maruz kalmayan bireylere kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir (p <0.001). Özellikle Türkçe gazete okuma ve sosyal medyada Türkçe kullanma gibi aktif okuryazarlık gerektiren faaliyetler hem anlama hem de ifade etme becerilerinde de istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmaktadır (p <0.001). Nitel veriler, bu durumu derinleştirmekte olup katılımcılar özellikle Türkçe dizilerin, filmlerin ve çocuk içeriklerinin ailece izlenmesinin, dilsel ve kültürel bağlılığı artırdığını ifade etmektedir. K42, Almanca dublajlı çocuk filmleri yerine Türkçe orijinal içerikleri tercih ettiğini, bunun hem kimlik hem de duygu düzeyinde daha etkili olduğunu vurgulamıştır. K4 ise, Almanya'da büyüyen çocukların Türkçeyle bağını sürdürebilmesi için yerel yaşantıya hitap eden, Türkçeyi güncel ve ilgi çekici kulan dijital içeriklere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, medyanın duygusal aidiyetin ve dilsel pratiğin sürdürüldüğü bir mecra olduğunu göstermektedir. Özellikle diasporik bağlamda medya, bireylerin ana dilleriyle temasını güçlendiren ve kimliğini yeniden üretmeye olanak tanıyan kültürel bir alan haline gelmektedir. Bu bağlamda medya tüketimi, bireyin hem dilsel yetkinliğini artırmakta hem de “biz” duygusunu pekiştiren bir sosyal sermaye işlevi görmektedir.
Türkçe dizi izleme	U:52.533.500 Evet: 1.586 (0.659) Hayır: 1.838 (0.765)	<0.001	t: -1868 Evet: 2.114 (0.929) Hayır: 2.263 (1.033)	0.062		
Türkçe film izleme	U:38.953.500 Evet: 1.581 (0.666) Hayır: 1.932 (0.732)	<0.001	t: -3876 Evet: 2.092 (0.918) Hayır: 2.428 (1.077)	<0.001		
Türkçe haber izleme	U:44.194.500 Evet: 1.575 (0.643) Hayır: 1.926 (0.819)	<0.001	t: -2286 Evet: 2.110 (0.923) Hayır: 2.302 (1.069)	0.022		
Türkçe gazete okuma	U:78.809.500 Evet: 1.471 (0.593) Hayır: 1.805 (0.737)	<0.001	t: -7.862 Evet: 1.911 (0.815) Hayır: 2.386 (1.020)	<0.001		
Sosyal medyada Türkçeyi kullanma	U:36895 Evet: 1.573 (0.636) Hayır: 1.966 (0.866)	<0.001	t: -5737 Evet: 2.073 (0.910) Hayır: 2.589 (1.104)	<0.001		

8. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Almanya'nın Hamburg ve Köln şehirlerinde yaşayan Türklerin kuşaklararası iki dillilik deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Yakınsayan paralel karma desenle yürütülen araştırmada nicel veriler 927 kişilik geniş bir örneklemde anket aracılığıyla, nitel veriler ise 42 katılımcıyla (22 Hamburg, 20 Köln) yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, kuşaklararası dil kullanımı, dil tercihleri, duygusal dil bağlamı, kimlik algısı ve gündelik pratiklerde iki dilliliğin; yaşanan şehir ve göçü başlatan kuşağa göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, aile ortamı, yaşanan şehir bağlamı, alınan Türkçe dersleri, sivil toplum kuruluşlarının rolü ve medyanın etkisi gibi unsurların bireylerin Türkçe kullanım pratiklerini, dil yeterliklerini ve kültürel aidiyet algılarını çeşitli biçimlerde şekillendirdiğini göstermektedir.

Bulgular, bireylerin Türkçe dil yeterliklerinin şekillenmesinde “aile” faktörünün belirleyici olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Aile, toplumun potansiyel üyelerine sosyal benliğin kazandırılması sürecinde temel bir kurum olarak işlev görmektedir, bireyin ilk sosyal çevresini oluşturarak sosyalleşme sürecinde değerler, normlar ve inançların aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir (Akın, 2019, s. 4). Bu bağlamda 2021 Türkiye Aile Yapısı Araştırması mikro verilerinden hareketle yapılan araştırmada, ailenin sosyalleşme sürecindeki işlevini destekler nitelikte, ebeveynlerin eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte çocuğa yüklenen geleneksel anlamın azaldığı saptanmıştır (Akın vd., 2025, s. 506). Çocuğa yüklenen geleneksel anlam, aile içinde çocuğun toplumsal rollerle, değerlerle ve normlarla donatılması demektir. Bu anlamın eğitim düzeyi arttıkça zayıflaması, mevcut çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun Türkçeyi anlama ve ifade etmede yaşadığı zorluğun da arttığı görülmektedir. Zira Almanya gibi göç toplumunda Türkçenin “geleneksel/köken/miras/aile dili” işlevi üstlenmesi, ailenin eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte düşünüldüğünde bu dilin aktarımının da benzer şekilde zayıfladığını ortaya koymaktadır. Nitekim çalışmanın hem nicel hem de nitel verileri Türkçenin aktarımı konusunda aileye düşen görevi açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların sıklıkla Türkçeyi “ev dili”,

Almancayı ise “kamusal alanın dili” olarak görmeleri de Türkçeye yüklenen geleneksel anlamı somutlaştırmaktadır.

Araştırmanın bulguları özellikle ebeveynlerin doğum yeri ile çocukların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerinin anlamlı biçimde etkilendiğini göstermektedir. Türkiye doğumlu annelere ve babalara sahip bireyler, Türkçede daha yüksek yeterlik sergilemekte; bu durum ev içi dil kullanımının niteliğiyle doğrudan ilişkili olarak görülmektedir. Analizler, tamamen Türkçe konuşulan ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde dil becerilerinin belirgin şekilde güçlendiğini göstermektedir. Ayrıca annenin eğitim düzeyinin ve anneye kurulan iletişim dilinin babaya kıyasla daha yüksek bir etki yarattığı da tespit edilmiştir. Bulgular, annenin kültürel aktarım ve dil girdisindeki taşıyıcı rolüne ilişkin literatürle (Yuval-Davis, 1996; Hoff, 2006; Western vd., 2018) örtüşmektedir. Dolayısıyla, Türkçenin kuşaklararası aktarımı ve sürdürülebilirliği açısından aile içi dil kullanımının ve pratiklerinin -özellikle annenin- kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Burada önemli olan dinamiklerden biri, farklı milletlerden bireyler arasında yapılan evliliklerin Türkçenin kuşaklararası aktarımına olan etkisidir. Çalışmanın bulguları gençlerin farklı milletlerden bireylerle evlenme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmanın nicel verileri her ne kadar hala Türkçe ana diline sahip eşlerle yapılan evliliklerin baskın olduğunu gösterse de kültürlerarası evliliklerde demografik bir dönüşümün yaşandığı aşikardır. Nitekim göçün ilk yıllarında ve sonraki süreçlerde, özellikle birinci kuşağın Türkiye’den eş getirme yoluyla çocuklarını evlendirmeye teşvik etme durumu (Timmerman, 2006) sonraki kuşaklar için de baskın bir şekilde devam etse bile artık bu eğilim eskisi kadar tek yönlü bir norm oluşturmamakta ve gençler arasında çokkültürlü evlilikler daha görünür hale gelmektedir. Bu durumu araştırmanın nitel verileri de desteklemektedir. Katılımcılardan bazıları artık gençlerin yabancı uyruklu bireylerle evlendiğini, eskisi gibi Türkiye’den eş getirme yoluyla evlenmelerin olmadığını ve bu durumun Türkçenin korunmasını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla gelecek kuşakların birden fazla dile ve kültüre maruz kalma biçimleri yeniden şekillenmekte

ve hatta ev içinde Türkçe kullanımının zamanla azalmasına yol açmakta; Türkçenin kuşaklararası aktarımı ve sürdürülebilirliği etkilenmektedir.

Ayrıca bulgular, Türkçenin Almanya'daki kuşaklar boyunca görece yüksek bir direnç gösterdiğini de ortaya koymaktadır. Üç kuşak dil asimilasyon modeli, göçmen kuşakta ana dilin baskın, ikinci kuşakta iki dillilik, üçüncü kuşakta ise çoğunluk dilinin baskın hale geldiğini öngörse de (Waters ve Jiménez, 2005), Türk göçmenler bu modelin öngördüğünden daha yavaş bir dil kaybı süreci sergilemektedir (Extra ve Yağmur, 2004; Clyne, 1992). Araştırma bulguları, ev içi iletişimde Türkçenin hala önemli bir yer tuttuğunu, kültürel ve dini ritüellerde ise güçlü biçimde korunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bulgular, bireysel ve gündelik pratiklerde Almanca ya da iki dili bir arada kullanma eğiliminin giderek arttığını, özellikle genç kuşaklarda Türkçenin kullanım alanının kademeli olarak daraldığını ortaya koymaktadır. Bu anlamda geçmişte Almancayı yeterince bilmeyen birinci kuşak Türkler için, dil aracılığı görevini çoğunlukla ikinci kuşak üstlenmiş; benzer şekilde üçüncü kuşak da yeri geldiğinde ikinci kuşağa Almanca konusunda destek olmuştur. Günümüzde ise bu örüntü tersine dönmeye başlamış, büyük kuşaklar genç kuşaklara Türkçe konusunda dil aracılığı yapar hale gelmiştir. Bu durum, kuşaklararası dil aktarımındaki yön değişimini, "*tersine dil aracılığının*" oluştuğunu ve Türkçenin genç kuşaklar arasındaki kullanım alanının daraldığını somut biçimde ortaya koymaktadır.

Artık, nasıl ki göçün ilk dönemlerinde Türkler yalnızca Türkçeye hâkim olup iki dilli değilken, günümüzde genç kuşaklar arasında Türkçe bilgisi sınırlı, çoğunluk dili olan Almancanın baskın olduğu bir profil öne çıkmaktadır. Nitel veriler de bu durumu desteklemekte; bazı katılımcılar, gençlerin Almanca dışında diğer Batı dillerine yöneldiğini, Türkçenin ise iletişimde ikinci plana düştüğünü ifade etmektedir. Bu eğilim, kuşaklar boyunca dil aktarımında tekrar eden bir kayıp döngüsünü işaret etmektedir. Dolayısıyla çalışmada, ana dilin baskın olduğu dönemden çoğunluk dilinin baskın hale gelmesine, oradan da ana dilin zayıflamasına uzanan bu süreç "*döngüsel dil kaybının*" yaşandığını göstermektedir.

Araştırma aynı zamanda kuşak ilerledikçe Türkçe dil yeterliliğinde görülen gerilemenin kuşaklararası doğal bir süreçten ibaret olmadığını, Türkçenin kamusal

alandaki görünürlüğünün ve işlevselliğinin sınırlı olmasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu anlamda bulgular, Türkçenin daha çok “ev dili” ve “duygu dili”, Almancanın ise “kamusal alanın dili” olarak konumlandığını göstermektedir. Bu durum, dilin toplumsal statüsü ve prestiji ile doğrudan ilişkilidir (Baker ve Wright, 2023). Nitel veriler de bazı bireylerin Almancayı tercih etmelerini, “meşru kültüre” erişim ve toplumsal başarı elde etme arzusuyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Bulgular, bazı katılımcıların ne Türkçeye ne de Almancaya tam anlamıyla hâkim olduklarını, günlük iletişimde iki dili bir arada kullandıklarını (code-switching) ortaya koymaktadır. Bu katılımcılar, konuşma sırasında kelime ve ifadeleri diller arasında geçiş yaparak aktarmaktadır. Bu durum, iletişimde hem anlam hem de kültürel bağlam açısından iki dilin iç içe geçmesine yol açmaktadır. Hatta bazı katılımcılar, Türkçe ve Almancanın bir arada kullanımını dilsel bir tercih olmanın ötesinde iki kültürün eriyerek kaynaştığı bir yaşam biçimi olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, söz konusu durum “*kültürel kod örgüsünün*” meydana geldiğini göstermektedir. Zira burada yalnızca kelimeler değil, kültürel değerler, semboller ve ifade biçimleri de bir araya gelerek melez bir iletişim ağı oluşturmaktadır. Böylece iki dillilik iki farklı kültürel dünyanın aynı potada harmanlandığı bir kimlik pratiği haline gelmektedir.

Bununla birlikte bulgular, Köln’de Türkçenin ve iki dilliliğin daha güçlü biçimde korunduğunu, Hamburg’da ise iki dillilik ve Almancaya yönelim eğiliminin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşma, iki şehrin içinde yer aldığı eyalet politikaları, kurumsal dil eğitimi yapısı ve Türk nüfusunun büyüklüğü ve sivil toplumda örgütlenme biçimleri üzerinden açıklanabilmektedir. Hamburg’da Türkçe, hem eyaletin sunduğu çok modelli HSU (Herkunftssprachlicher Unterricht- Ana Dili Öğretimi) uygulamaları hem de Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’nın sağladığı Türkçe ve Türk Kültürü dersleriyle “karma” bir sistem üzerinden desteklenmektedir. Köln’ün bağlı olduğu Kuzey Ren-Vestfalya’da ise Türkçe öğretimi tamamen Eyalet Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda, yerel öğretmenler aracılığıyla ve velilerin talebine göre açılan sınıflarla yürütülmektedir. Her iki bölgede de Türkçe, en üst eğitim kademesi olan Abitur seviyesinde ders olarak seçilebilmektedir. Ancak

yönetim modelleri ve topluluk yapılarındaki farklar, dil kullanım profillerini de farklılaştırmaktadır. Köln'deki güçlü dini ve kültürel örgütlenme, Türkçenin toplumsal yaşamda daha görünür olmasına katkı sağlarken; Hamburg'da özellikle genç kuşaklarda iki dillilik ve Almancaya yönelim daha belirgin hale gelmektedir. Tabii bu durum, Hamburg'un çokkültürlü yapısıyla da doğrudan bağlantılıdır. Almanya'nın en büyük ikinci şehri ve federal yapıda bir eyalet olan Hamburg'un 1.910.160'lık nüfusunun yaklaşık %20'sini (382.529 kişi) yabancılar oluşturmaktadır. Bu oranla Hamburg, Almanya'da en fazla yabancı nüfusa sahip üçüncü eyalet konumundadır (Federal İstatistik Dairesi, 2023). Ayrıca Hamburg'un tarihsel olarak Hansa Birliği'ne üye bir liman kenti olması, şehrin çokkültürlü yapısının köklü bir geçmişe dayandığını da göstermektedir. Uluslararası ticaret ve göç hareketleriyle şekillenen bu yapı, farklı etnik grupların ortak iletişim dili olarak Almancaya ve iki dilliliğe yönelmesini tarihsel bir süreklilik içinde açıklamaktadır. Yabancı nüfusun yüksek olduğu bu tür çokkültürlü kentlerde, farklı göçmen gruplarının ortak iletişim dili olarak Almancayı tercih etmesi ve iki dilliliğin baskın hale gelmesi beklenen bir durumdur.

Burada ortaya çıkan önemli bir nokta, araştırma bulgularının okulda veya Türkiye'ye bağlı resmî kurumlar aracılığıyla çok yönlü biçimde sunulan Türkçe derslerinin, katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermesidir. Dolayısıyla söz konusu kurum ve kuruluşlar dilin korunmasında önemli bir destek sağlamakla birlikte, Türkçe dil yeterliliğinin gelişmesi için bu derslerin tek başına yeterli olmadığı; aile içi dil kullanımı ve gündelik yaşam pratikleri gibi etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların Türkiye'ye bağlı sivil toplum kuruluşlarından aldıkları Türkçe derslerine ilişkin tercihlerinin belirgin biçimde camii merkezli yoğunlaştığı da görülmektedir. Özellikle camiiler ve camii dernekleri, bünyelerinde yer alan kütüphane, dil ve eğitim kursları gibi unsurlar aracılığıyla Türk toplumu başta olmak üzere pek çok Müslümana sosyokültürel imkânlar sunmaktadır (Perşembe, 2005, s. 124). Bu durum resmî kurumların sunduğu olanakların topluluk temelli yapılarla bütünleştiğinde, dilin korunması ve kültürel bağların güçlendirilmesinde daha etkili bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın nitel verileri de bu durumu

desteklemektedir. Özellikle katılımcıların derinlemesine görüşmelerde sıklıkla dile getirdikleri “camii ve camii dernekleri” vurgusu, Türkçenin korunmasında ve sürdürülmesinde “en büyük etkiye sahip” görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Ayrıca bulgular Türkçe medya faaliyetlerini takip etmenin, katılımcıların Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Göç toplumunda dil kayması durumlarında azınlık topluluklarının kendi dillerinde medya üretebilmeleri sosyolinguistik düzeni değiştirmiştir. Genel anlamda bir dil azınlığının medyaya sahip olması, o dilin canlılığının bir göstergesidir (Ramallo, 2017, s. 457). Çünkü medya, dil toplulukları için önemli bir sembolik rol üstlenmekte ve kamusal alanın genişlemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Cormack, 2004, s. 2). 1990’lı yıllardan itibaren internet ve bilgisayarların, 2010’lu yıllardan itibaren ise dijitalleşme ve akıllı telefonların yaygınlaşması, sosyalleşme süreçlerini önemli ölçüde değişime uğratmıştır. Bu süreçte kullanılan araçların çeşitlenmesi, dijitalleşmeyi hem iletişim kurmak hem de eğitimde bilgi ve iletişim akışını sağlamak anlamında yok yönlü olarak etkilemiştir (Akın, 2023, s.11). Diasporik topluluklar da teknolojinin gelişmesi ve özellikle dijital alanların gündelik yaşama girmesiyle birlikte medya platformlarını yoğun biçimde kullanmaya başlamışlardır. Bu platformlar aracılığıyla anavatanla bağlar sürdürülmekte, duygu ve düşünceler ifade edilmekte, kimlik deneyimleri pekişmekte, topluluk içindeki bireylerle iletişim ve etkileşim kurulabilmektedir. Söz konusu mecralar aracılığıyla anavatan özleminin giderilmesinin yanında aidiyet duygusu da güçlendirilmektedir (Tuğ Kızıltoprak, 2024, s.123). Bu çalışmada da özellikle Türkçe film ve haber izleme, gazete okuma ve sosyal medyada Türkçeyi aktif biçimde kullanma pratiklerinin Türkçeyi anlama ve ifade etmede olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum medyanın Türkçe dil becerilerini pekiştiren ve kültürel bağları güçlendiren bir mecra olarak işlev gördüğünün somut bir göstergesidir.

Araştırmanın nicel verileri, Türkiye’ye yapılan seyahat sıklığı ile Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyarken; nitel bulgular, bu seyahatlerin dil pratiğini canlı tutmanın yanı sıra kültürel bağları güçlendirdiğini ve aidiyet hissini pekiştirdiğini

göstermektedir. Yapılan diğer saha çalışmaları da bu durumu desteklemekte (Chan, 2020, s. 44), ailelerin ana dilin konuşulduğu ülkeyi ziyaret etmesinin ve oradan gelen akrabaları ağırlayarak temas sıklığını artırmasının, dilin sürdürülebilirliğini destekleyen etkili bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır.

Her ne kadar Türkçenin kuşaklar boyunca belirli bir direnç gösterdiğini ifade edilse de bu durumun dil kaybı riskini bütünüyle ortadan kaldırdığı söylenemez. Türkçenin Almanya'daki sürdürülebilirliği bağlamında, dilin korunması ve yeniden canlandırılması olasılığı üzerinde durmak mümkündür. Ancak bu süreç yalnızca aile içinde "ev dili" olarak korunmasına dayalı bir stratejiyle sınırlı kaldığında, uzun vadede yeterli etki yaratmayacaktır. Araştırmalar, bir dilin yaşatılabilmesi için kamusal alanlarda görünür ve işlevsel olması gerektiğini vurgulamaktadır (Fishman, 1991; Hornberger, 2008). Bu bağlamda Türkçenin kültürel ve duygusal alanlarda kullanımının dışında kamusal alanlarda da aktif olarak kullanılması, dilin prestijini artıracak ve kullanım alanlarını genişletecektir. Böyle bir strateji, dilin kuşaklararası aktarımını güçlendirecek ve Türkçenin aile içi bir iletişim aracı olmanın ötesinde toplumsal yaşamın canlı bir unsuru olarak varlığını sürdürmesine katkıda bulunacaktır.

8.1. Geliştirilen Kavramlar

Araştırmanın nicel ve nitel verileri, Almanya'daki Türk toplumunun dil ve kültür pratiklerini açıklamaya yönelik üç özgün kavramsal çerçevenin geliştirilmesine imkân vermiştir. Bunlar: "*Tersine Dil Aracılığı*" (Inverse Language Brokering), "*Döngüsel Dil Kaybı*" (Cyclical Language Loss) ve "*Kültürel Kod Örgüsü*" (Cultural Code Braiding).

Tersine Dil Aracılığı, göçün ilk kuşaklarında gençlerin yaşlı kuşaklara Almanca rehberlik etmesi örüntüsünün, günümüzde yer değiştirmesi ve büyüklerin genç kuşaklara Türkçe konusunda destek vermesi anlamına gelmektedir.

Döngüsel Dil Kaybı, ana dilin kuşaklar boyunca kademeli olarak geri plana itilmesi, ancak bu sürecin doğrusal değil, farklı dönemlerde ve bağlamlarda yeniden canlanma ve tekrar zayıflama eğilimi göstermesi anlamına gelmektedir. Bu modelde, bazı dönemlerde (örneğin yeni göç dalgaları veya kültürel bağların güçlendiği

süreçler) ana dili kullanımı artarken, sonraki dönemlerde çoğunluk dilinin baskısı ve küresel dil tercihlerinin etkisiyle yeniden gerileme yaşanmaktadır. Böylece dil kaybı, sabit bir yönelimden ziyade dalgalı ve döngüsel bir seyir izlemektedir.

Kültürel Kod Örgüsü, farklı dillerin ve kültürlere ait anlam kodlarının, günlük iletişim ve sosyal pratiklerde birbirine geçirilerek harmanlanması sürecidir. Bu süreç, yalnızca kelime düzeyinde dil değiştirme (code-switching) ile sınırlı olmayıp, iki kültürün sembolleri, değerleri, mizah anlayışı ve düşünme biçimlerinin iç içe geçerek yeni, hibrit bir “dilsel ve kültürel” ifade biçimi (melez kültürden farklı olarak) oluşturmasını kapsamaktadır. Katılımcıların ifade ettiği şekilde, Türkçe ve Almancanın aynı cümle içinde birlikte kullanılması, iki kültürün birleşerek yeni anlamlar üretmesi, gündelik hayatta iki kültürün ve iki dilin iç içe geçmiş bir “örgü” şeklinde yaşandığını göstermektedir.

8.2. Politika Önerileri

Katılımcılara, derinlemesine görüşmeler kapsamında Türkçenin yurt dışında sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için neler yapılması gerektiği sorulmuş; elde edilen yanıtlar doğrultusunda, özellikle Türk-Alman iş birliği çerçevesinde hayata geçirilebilecek politika önerileri geliştirilmiştir. Bu öneriler eğitim, kültür ve medya politikalarını içermektedir. Bu bağlamda, iki ülkenin eğitim ve kültür politikalarının uyumlaştırılması hem resmi eğitim sistemi hem de sivil toplum ve kültürel faaliyetler aracılığıyla Türkçenin görünürlüğünü ve işlevselliğini artırmaya yönelik somut adımların atılmasını mümkün kılacaktır. Araştırmanın nicel bulguları da bu önerilerin gerekliliğini ve uygulanabilirliğini destekler niteliktedir.

Ana dili farkındalık seminerleri, aile içi Türkçe etkinlikler (hikâye okuma, atasözü-yazı yarışmaları) ve rol model buluşmaları gibi faaliyetlerin, farklı yaş gruplarını kapsayacak biçimde çeşitlendirilmesi ve kuşaklararası etkileşimi artıracak uygulamaların (büyüklerin çocuklara masal anlatması, ortak proje çalışmaları vb.) teşvik edilmesi gerekmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, ana dilinin korunması ve sürdürülebilirliğinde ailenin, özellikle de annenin belirleyici rolünü açık biçimde ortaya koymakta; bulgular hem Türkçeyi anlama hem de ifade etme

becerilerinde annenin etkisinin babaya kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Her ne kadar Türkiye'nin desteğiyle ana dili, kültür ve aidiyet temelli çalışmalar yürütülse de aile desteği ve bilinçli katılımın bu sürece aktif biçimde dahil edilmesinin yetersiz kalması, ilerlemeyi sınırlamaktadır. Özellikle Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin devamlılığı, ailelerin bu derslere çocuklarını kaydettirme oranıyla doğrudan bağlantılıdır. Nitekim, Alman hükümeti yeterli talep olmadığı gerekçesiyle bu derslerin kapsamını sınırlayabilmektedir. Dolayısıyla aileleri sürece aktif biçimde dahil eden, bilinçlendirme ve katılımı artırıcı politikaların hayata geçirilmesi bu derslerin sürdürülebilirliğinin ve Türkçenin gelecek kuşaklara aktarılmasının temel koşullarından biridir.

Almanya'da Türk nüfusunun yoğunluğu ve tarihsel göç sürecinin yarattığı güçlü kültürel bağlara rağmen, yükseköğretim alanında Türkçe ve Türk kültürü odaklı kurumsal yapılanmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut *Türkoloji Bölümleri* çeşitli şehirlerde faaliyet gösterse de (Bamberg, Bonn, Hamburg, Humboldt, Frankfurt, Kiel...) bu bölümlerin işlevselliğinin artırılması ve cazip hale getirilmesi gerekmektedir. *Türkçe Öğretmenliği* lisans programı ise yalnızca Duisburg-Essen Üniversitesi bünyesinde bulunmakta, Hamburg Üniversitesindeki bölümün ise 2014 yılında kapatıldığı bilinmektedir. Ayrıca bu kadar yoğun bir Türk nüfusunun yaşadığı Almanya'da hala bir *Türk Üniversitesinin* bulunmaması dikkat çekici bir eksikliktir. Bu durum, hem ana dili öğretiminin kurumsal temellerini güçlendirecek hem de iki ülke arasında akademik ve kültürel iş birliğini kalıcı hale getirecek adımların atılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Almanya ile Türkiye arasındaki akademik iş birlikleri, özellikle hukuk fakülteleri üzerinden dikkat çekmektedir. Örneğin, Hamburg ve Köln Üniversitesi ile Türkiye'deki bazı üniversiteler (Altınbaş Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi) arasında çift diplomalı ortak hukuk programları yürütülmektedir. Ancak katılımcı görüşleri, mezuniyet sonrası Türkiye'den Almanya'ya çalışmak amacıyla gelen kişilerin diploma denkliği, çalışma izni ve mesleki tanınırlık süreçlerinde ciddi bürokratik engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, var olan iş birliklerinin yalnızca eğitim süreciyle sınırlı ve mezunların mesleki hayata entegrasyonunda yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, iki ülke arasındaki akademik ortaklıkların mezuniyet

sonrası istihdam ve meslek odası tanınırlığı gibi alanları da kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, hukuk fakülteleri başta olmak üzere ortak programlarda elde edilen diplomaların otomatik denklik ve çalışma izni ile desteklenmesi hem öğrenci hem de mezun motivasyonunu artırarak iş birliklerini sembolik olmaktan çıkarıp somut sonuçlara dönüştürecektir.

Kültürel etkinlikler, iki dilliliğin korunması ve topluluk aidiyetinin güçlendirilmesinde önemli bir araçtır. Bu kapsamda kültürel festivaller, tiyatro gösterileri, sanat atölyeleri ve Türkçe-Almanca bayram kutlamaları gibi faaliyetlerin hem sayısı hem de erişilebilirliği artırılmalıdır. Ayrıca, yurt dışında yaşayan gençlere yönelik Türkiye yaz okulları ve kültür kampları halihazırda düzenlenmekte olup, bu programların kapsamı genişletilmelidir. YTB, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kurumların bu süreçte daha görünür olması ve faaliyetlerini yerel düzeyde daha etkin tanıtması, genç kuşakların hem Türkçeyle hem de kültürel mirasla bağlarını güçlendirecektir.

Ayrıca araştırmada Türkiye'ye yönelik gerçekleştirilen seyahatlerin Türkçeyi anlama ve ifade etme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, YTB, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumların yanı sıra sivil toplum kuruluşlarının da *Türkiye'ye seyahatleri daha sık ve erişilebilir hale getirmesi*, katılımı teşvik edecek burs, indirim ve program çeşitliliği sunması önem arz etmektedir. Böylece genç kuşakların hem dil hem de kültürle temas sıklığı artacak, Türkçenin gündelik kullanım alanı genişleyecektir.

Araştırma bulgularından çıkan sonuçlar bağlamında, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın (YTB) Almanya'da fiziki bir kurumsal yapısının bulunmaması ve faaliyetlerini Türkiye merkezli olarak yürütmesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve Maarif Vakfı gibi kurumlar Almanya'da aktif olarak faaliyet gösterirken, YTB'nin yerelde doğrudan temsil edilmemesi, diaspora ile sürekli ve yüz yüze etkileşim kurma kapasitesini sınırlamaktadır. Bu durum, YTB'nin hedef kitlesi olan yurt dışındaki Türk topluluklarına yönelik projeler, burslar ve kültürel etkinlikler konusunda bilgilendirme, başvuru süreçlerinde rehberlik ve yerel ihtiyaçlara hızlı yanıt verme

gibi işlevlerini zayıflatmaktadır. Almanya Türk nüfusunun en yoğun yaşadığı ülke olarak, YTB'nin bir "Diaspora Koordinasyon Ofisi" ya da "YTB Almanya Temsilciliği" kurması için stratejik öneme sahiptir. Böyle bir adım, hem kurumsal görünürlüğü ve güveni artıracak hem de yerel STK'larla iş birliğini güçlendirerek Türkçenin, kültürel kimliğin ve toplumsal aidiyetin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır. Özellikle ana dili ve iki dillilik konularında yerel ihtiyaçlara odaklanan projeler yürütmesi hem genç kuşakların dil becerilerini hem de kültürel bağlarını güçlendirmede önemli bir rol oynayacaktır.

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin zorunlu ders statüsünde tanımlanarak not karşılığı değerlendirilmesi ve resmi müfredata bu şekilde dahil edilmesi gerekmektedir. Bu adım derslerin hem öğrenciler hem de aileler tarafından ciddiyetini artıracak, katılım oranlarını yükseltecektir. Ayrıca Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlerinin sayısının artırılması önemlidir. Mevcut durumda Almanya'nın Türkiye'den öğretmen görevlendirilmesine yönelik sınırlamalar getirdiği ve yerel atamalarla öğretmen ihtiyacını karşılamaya yöneldiği bilinmektedir. Ancak yerel atamalar, dilin kültürel bağlamla birlikte aktarılmasında her zaman yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, iki ülke arasında yapılacak ikili anlaşmalarla Türkiye'den gelen öğretmenlerin kontenjanının artırılması, yerel atamalarla birlikte karma bir öğretmen modelinin geliştirilmesi ve bu öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Bununla birlikte Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılım oranının artırılması ve öğrencilerin motivasyonunun yükseltilmesi için camiiler ve camii dernekleri ile iş birliği yapılması stratejik bir adım olacaktır. Camiiler, Almanya'da yaşayan Türkler için dini ve kültürel etkinliklerde geniş kitlelere ulaşabilen sosyal merkezlerdir. Camiilerde ders tanıtım günleri düzenlenmesi, velilere yönelik bilgilendirme seminerleri yapılması ve öğrencilerin derslere düzenli katılımını teşvik edecek ödül ve etkinlik programlarının camii dernekleri aracılığıyla organize edilmesi, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin bilinirliğini ve katılım oranlarını artıracaktır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, bazı okullarda Alman öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine karşı özellikle derslik tahsisi, materyal paylaşımı ve ders programında yer açma konularında önyargılı tutumlar

sergileyebildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, derslerin kurumsal meşruiyetini zayıflatmakta ve öğretmenler arası iş birliğini sınırlamaktadır. Bu önyargının azaltılması için hem Alman hem de Türk öğretmenlerin katılımıyla iki dilliliğin bilişsel, akademik ve kültürel faydalarını vurgulayan farkındalık seminerleri düzenlenmeli; ortak müfredat ve materyal geliştirme süreçleri desteklenmelidir. Ayrıca okul yönetimlerinde derslik tahsisi ve kaynak paylaşımı gibi konularda yaşanan anlaşmazlıkların çözümü için arabuluculuk mekanizmaları kurulmalı; öğretmenler arası karşılıklı saygı ve profesyonel dayanışmayı artırmak amacıyla eşleştirilmiş ders planlama çalışmaları ve sosyal etkileşim etkinlikleri teşvik edilmelidir. Politika düzeyinde ise, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin çalışma koşulları (derslik, materyal, sözleşme hakları) açısından dezavantajlı konuma düşmelerini engelleyecek yasal düzenlemeler yapılmalı ve eyaletler arası öğretmen değişim programları hayata geçirilmelidir.

Araştırmanın bulguları, Türkçenin daha çok “ev dili” ve “duygu dili” bağlamında değerlendirildiğini, Almancanın ise kamusal alanın dili olarak görüldüğünü ve bu anlamda prestijinin sorgulandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kütüphane, tiyatro, sinema ve müze gibi kurumlarda Türkçe etkinlikler ve içerikler sunmak; Almanya’da yaşayan Türkler için kaliteli, güncel ve çekici Türkçe televizyon programları, podcast’ler ve dijital medya içerikleri üretmek; genç kuşaklara hitap eden popüler kültür ürünlerinde Türkçeyi yaratıcı biçimde kullanmak, dilin yalnızca “ev dili” olmanın ötesine geçerek kamusal alanda görünür ve işlevsel bir konuma ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Burada özellikle dikkat edilmesi gereken nokta, geliştirilecek içeriklerin Almanya’daki gençlere hitap etmesidir. Zira Türkiye’de yaşayan Türklere yönelik tasarlanan programlar, hedef kitleyle yeterince bağ kuramadığında etkisi sınırlı kalmakta, hatta dilin günlük yaşamdaki kullanımına doğrudan katkı sağlayamamaktadır. Bu doğrultuda gençlere yönelik iki dilli dijital platformların oluşturulması, Türkçe sosyal medya kampanyalarının hayata geçirilmesi ve TRT, DW, bağımsız yapımcılar ile dijital medya şirketleri iş birliğiyle ortak yapım belgesel ve dizilerin üretilmesi, Türkçenin hem kültürel hem de iletişimsel değerini güçlendirecek adımlar arasında yer almaktadır. Bu tür girişimler, Türkçeyi

yalnızca aile içi iletişim aracı olmaktan çıkarıp, çokkültürlü kamusal alanın dinamik ve çekici bir parçası haline getirecek önemli birer araçtır.

Son olarak Almanya'daki Türk diasporasının dil, kültür ve kimlik dinamiklerini uzun erimli ve derinlemesine anlamayı mümkün kılan etnografik araştırmaların desteklenmesi stratejik önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, TÜBİTAK-DAAD gibi mevcut bilimsel iş birliği mekanizmaları genişletilmeli ve yeni ortak fon programları hayata geçirilmelidir. Üniversiteler, araştırma enstitüleri ve bağımsız araştırmacılar tarafından yürütülecek saha temelli projelere mali destek sağlanması, politika yapıcıların ampirik verilere dayalı, uygulanabilir ve etkili dil ve kültür stratejileri geliştirmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, Türk-Alman Bilim Yılı gibi tematik iş birlikleri çerçevesinde ana dili, iki dillilik ve kültürel aktarım konularına özel çağrılar açılması, yerinde gözlem ve uzun soluklu saha araştırmalarının teşvik edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abadan Unat, N. (1964), *Batı Almanya'daki Türk İşçileri ve Sorunları*, Ankara, DPT Yayınları.
- Abadan-Unat, N. (1976). *Turkish workers in Europe 1960-1975: A socio-economic reappraisal*. Brill.
- Abadan-Unat, N. (2015). Türkiye'nin Son Elli Yıllık Emek Göçü: Yorum, Eleştiri, Öngörü (Ed. M. Murat Erdoğan, Ayhan Kaya). *İçinde Türkiye'nin Göç Tarihi: 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler* (1. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa* (1. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Abadan-Unat, N., & Kemiksiz, N. (1986). *Türk dış göçü 1960-1984: Yorumlu bibliyografi* (1. baskı). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Abadan-Unat, N., Keleş, R., Penninx, R., Van Renselaar, L., & Yenisey, L. (1975). *Göç ve gelişme: Uluslararası işçi göçünün Boğazlıyan ilçesindeki etkileri üzerine bir inceleme* (1. baskı). Ankara Üniversitesi SBF İskan ve Şehircilik Enstitüsü Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2004). *Kimliğin korunmasında ve üretilmesinde Türk derneklerinin rolü: Almanya/Köln örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ait Ouarrasse, O., & van de Vijver, F. J. R. (2004). Structure and function of the perceived acculturation context of young Moroccans in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 39(3), 190-204. <https://doi.org/10.1080/00207590344000367>
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm von Humboldt'da Dil – Kültür Bağlantısı* (2. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Akın, M. H. (2019). Sosyal etkileşim ve sosyal benlik kaynağı olarak aile. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Akın, M. H. (2023). Türkiye'de çocuk sosyalleşmesinin bazı görünümüleri. *Güncel Sosyoloji*, 1(1), 1-24.
- Akın, M. H., Tüfekçioğlu, E. B., & Ergün, A. F. (2025). Türk ailesinde çocuğun anlam ve değeri: Türkiye aile yapısı araştırmasında eğilimler ve yönelimler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2025 (Aile Özel Sayısı Cilt-2), 481-512. <https://doi.org/10.21560/spcd.v2025i88554.1630418>
- Akpınar, Ü. (1979). Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. *İçinde A. Langenohl-Weyer (Ed.), Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich: Probleme und Lösungsversuche*. Juventa-Verlag.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Aksoy, E. (2010). Almanya'da Yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Öğrencilerin Kimlik Algılamaları ve Buna Bağlı Olarak Karşılaştıkları Ayrımcılık Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12(12), 7-38.
- Alba, R. D., & Nee, V. (2009). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Harvard University Press.
- Alioğlu, N. (2011). İnanna'dan Leyla'ya: Kültürlerarası İletişim Bağlamında Doğum ve Ölüm. *İçinde Kültürlerarası İletişim Bağlamında İnsana Dair Duygular ve Ritüeller, Necla Mora (ed.)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Angelelli P, Marinelli CV, Iaia M, Putzolu A, Gasperini F, Brizzolara D & Chilosi AM (2016) Spelling Impairments in Italian Dyslexic Children with and without a History of Early Language Delay. Are There Any Differences? *Front. Psychol.* 7:527. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00527.
- Angen, M. J. (2000, May). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10, 378-395.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80-114. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80>
- Ata, R. (2016). Anadolu Türk-İslam medeniyeti ve dayandığı temeller. *Tarihin Peşinde: Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 425-444.
- Atabek, E. (1994). *Çocuklar, büyükler ve tavşanlar* (1. basım). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Atmacasoy, A. (2023). *Learning the language of instruction in monolingual countries: A mixed methods comparative study on newly arrived migrant students in Turkey and Germany* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. *İçinde I. Gogolin & U. Neumann (Ed.), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (ss. 91-110). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_6
- Aydoğan, H. (2022). Almanya'da Türk Diasporası Mensuplarının Eğitimi. *İçinde B. Bezci (Ed.), Almanya Türk Diasporası Atlası* (ss. 99-128). YTB Yayınları.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2023). *İki dilliliğin ve iki dilli eğitimin temelleri* (Z. D. Berdibek, Çev.). GAV Perspektif.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri (uygulamalı örnekli)* (1. basım). Sentez Yayınları.
- Baraldi, C. (2006). New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World. *International Communication Gazette*, 68(1), 53-69. <https://doi.org/10.1177/1748048506060115>
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach* (1. ed). Multilingual Matters.

- Baugh, J. (2017). *Linguistic profiling and discrimination*. In O. García, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 1-23). Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2017). *Cemaatler: Güvenli olmayan bir dünyada güvenlik arayışı* (N. Soysal, Çev.). Say Yayınları.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Ed.). (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5., gegenüber der 4. unveränderte Aufl). Francke.
- Bekar, B. (2013). "Almanya'da Türkler ve Türkçe". *Turkish Studies – International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9 Summer 2013, p. 771-787, Ankara – Turkey
- Bekar, B. (2017). Almanya'da konuşulan Türkçeye yönelik Almanya'nın dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-8.
- Bekar, B., & Öztürk, A. (2018). Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı (Almanya'da üçüncü kuşaklar üzerine bir inceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1050. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>
- Berry, J. W. (1980). *Acculturation as varieties of adaptation*. In A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings* (pp. 9-25). Westview Press.
- Berry, J. W. (1997). Lead Article – Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. İçinde D. L. Sam & J. W. Berry (Ed.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (1. bs, ss. 27-42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.006>
- Berry, J. W. (2013). Global psychology. *South African Journal of Psychology*, 43(4), 391-401. <https://doi.org/10.1177/0081246313504517>
- Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963). *Başbakanlık Devlet Maatbaası*: Ankara.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 859-873.
- Bloom, L., & Beckwith, R. (1989). Talking with feeling: Integrating affective and linguistic expression in early language development. *Cognition and Emotion*, 3, 315-342.
- Boas, F. (Ed.). (2013). *Handbook of American Indian Languages*. Volume 1. Cambridge University Press.
- Bogardus, E. S. (1931). A Race-Relations Cycle. *American Journal for Sociology*, 35(4), 612-617.

- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Harper & Row.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Polity Press.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayrim: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (A. G. Berkkurt & D. F. Şannan, Trans.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2016). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine* (H. U. Tanrıöver, Çev.). Hil Yayınları.
- Braeken, J., ve van Assen, M. A. L. M. (2017). An empirical Kaiser criterion. *Psychological Methods*, 22(3), 450–466.
<https://doi.org/10.1037/met0000074>
- Brandt H and Gogolin I (2016) Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. [Language education in subject matter teaching. Experiences and examples. In German]. FörMig Material: Vol. 8. Münster u.a.: Waxmann.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Bulut, Y. (2014). *Avrupa'da Türkçenin geleceği*. Kadim Yayınları.
- Bundesregierung (2007) Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen. [The National Integration Plan. New paths, new opportunities. In German]. Berlin, Germany.
- Bundesrepublik Deutschland. (2024, März 22). Gesetz zur Modernisierung des Staatsangehörigkeitsrechts (StARModG). In Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 104, ausgegeben am 26. März 2024.
<https://www.recht.bund.de/bgbl/1/2024/104/regelungstext.pdf?blob=publicationFile&v=2>
- Bunnell, J. B., & Beutler, I. F. (1999). The Domestic Labor Puzzle: Meaning and Emotion. *The Journal of Extension*, 37(5), Article 8.
<https://open.clemson.edu/joe/vol37/iss5/8>
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. İçinde T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* (1. bs, ss. 114-144). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch5>
- Caldwell-Harris, C. L., & Aycicegi-Dinn, A. (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*, 71, 193–204.
- Cambridge Dictionary, "Bilingualism" , <https://dictionary.cambridge.org/> (Erişim Tarihi: 4 Aralık 2023).
- Can, T. (2019). *Almanya'da Türk derneklerinin çocukların eğitime yönelik eğitsel etkinlikleri, sorunları ve beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Canefe, N. (2007). Yurttaşlık ve Daimi Misafirler: Yeniden Birleşmiş Bir Almanya'da Kültürel Bellek ve Vatandaşlık Yasaları, *Milliyetçilik ve Aidiyet*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Canoglu, H. D. (2011). Kanak Sprak Versus Kiezdeutsch. Eine Ethnolinguistische Untersuchung der beiden Sprachanomen im Deutschen im Lichte des Kultur Transfers, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı, İzmir.
- Carver, L., & Candela, L. (2008). Attaining organizational commitment across different generations of nurses. *Journal of Nursing Management*, 16(8), 984-991. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2008.00911.x>
- Castles, S., & Miller, M. J. (2008). Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri (1. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chan, J. (2020). Heritage language maintenance: Research review and reflection of one family case. *ECTESOL Review*, 3(1), Article 5. https://jagworks.southalabama.edu/ectesol_review/vol3/iss1/5
- Clyne, M. (1992). Linguistic and sociolinguistic aspects of language contact, maintenance and loss: Towards a multifacet theory. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 17-36). John Benjamins Publishing.
- Cohen, R. (1996). Diasporas and the nation-state: From victims to challengers. *International Affairs*, 72(3), 507-520. <https://doi.org/10.2307/2625554>
- Comte, A. (1967). Pozitif Felsefe Dersleri (Ü. Meriç, Çev.). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19-20(2), 213-258.
- Comte, A. (2011). Auguste Comte on the Natural Progress of Human Society. *Population and Development Review*, 2(37), 389-394.
- Cormack, M. (2004). Developing Minority Language Media Studies. *Mercator Media Forum*, (7), 3-12.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. baskı, Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3. baskı, Türkçeye çevrilmiş kitap). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- Crystal, D. (2014). *Language Death* (1. bs). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871549>
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1980* (pp. 81-103).
- Cummins, J. (2001, February). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çakır, H., & Azman, A. (2022). Sosyal kuşaklar: Kuşaklar sosyolojisinde metodolojik

- bir açılım. *İmgelem*, 6(11), 331-350. <https://doi.org/10.53791/imgelem.1150010>
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine yönelik öğrenci görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı, 52-61.
- Çınar Alevli, S. (2024). Strauss ve Howe Kuşak Paradigması ve Verili Kuşak Kimliklerinin Sosyal Kimlik Bağlamında Analizi: Verili Kuşak Kimlikleri Sorunsalı. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 101-122. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.10.18.140>
- Çoştı, Y. (2016). Göçmenlerin Kimlik Arayışı -Avrupalı Türkler Örneği-. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 533-546.
- Çoştı, Y., & Ceyhan, M. A. (2015). DİTİB'in din eğitimi faaliyetleri üzerine bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 39-51. <https://doi.org/10.17218/husbed.50745>
- Çötök, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türkçe öğrencileri: Bremen örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75-95). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Demirbaş, B., & Akyiğit, H. (2018). Suriyeli mülteci kadınların entegrasyon sürecinde sosyal ağların olumlu ve olumsuz etkileri. *Muhakeme Dergisi*, 1(2), 123-133. <https://doi.org/10.33817/muhakeme.478332>
- Dewaele, J.-M. (2004). "Perceived Language Dominance and Preference for Emotional Speech: The Implications of Attrition Research." In *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*, edited by M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijser, and L. Weilemar, 81-104. Amsterdam: Benjamins
- Dewaele, J.-M. (2006). Expressing anger in multiple languages. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 118-151). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40, 1753-1780.
- Dewaele, J.-M. (2015). "From Obscure Echo to Language of the Heart: Multilinguals' Language Choices for (Emotional) InnerSpeech." *Journal of Pragmatics* 87: 1-17.
- Dil, K. (2015). Göç olgusuna göçmenlerin deneyimleri üzerinden bakmak. *İdeal Kent, Kent Araştırmaları Dergisi*, 15, 150-169.
- Doğan, A. (1981). "Kulturvermittlung und Folklore". Gespräch Helmut Hartwig, Ahmet Doğan, *Ästhetik und Kommunikation*, 10(44), 37-39.
- Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya'da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe eğitimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

- Duman, G. (2018). 11. *peron: Bir yanı memleket bir yanı gurbet* (1. baskı). Vadi Kültür Sanat ve Yayıncılık.
- Ehl, B., Bruns, G., & Grosche, M. (2019). Differentiated bilingual vocabulary assessment reveals similarities and differences compared to monolinguals: Conceptual versus single-language scoring and the relation with home language and literacy activities. *International Journal of Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/1367006919876994>
- Erdoğan, Almanya'daki Türklere seslendi. (2008, 10 Şubat). CNN Türk. <https://www.cnnturk.com/dunya/erdogan-almanyadaki-turklere-seslendi-356189>. (Erişim Tarihi: 11.06.2025).
- Erdoğan, M., & Kaya, A. (2015). Türkiye'nin göç tarihi (1. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Esser, H. (2006). Migration, language and integration (AKI Research Review 4). Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf>
- Extra G. & K. Yagmur (2004). *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*. Clevedon, Multilingual Matters
- Extra, G., Yagmur, K., & Van Der Avoird, T. (2004). Methodological considerations. In G. Extra & K. Yagmur (Eds.), *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school* (pp. 193–220). Multilingual Matters.
- Eyerman, R., & Bryan S., T. (1998). Outline of a Theory of Generations. *European Journal of Social Theory*, 1(1), 91-106. <https://doi.org/10.1177/136843198001001007>
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. Routledge.
- Federal İstatistik Dairesi. (2023). Migration und Integration. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html
- Federal İstatistik Dairesi. (2025). Türken in Deutschland nach Altersgruppen. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1366479/umfrage/tuerken-in-deutschland-nach-altersgruppen/>
- Federal Office for Migration and Refugees (BAMF). (2020, December 2). The key findings of the 2019 migration report. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019-zentrale-ergebnisse.html?view=renderPdfViewer&nn=403964>
- Federal Statistical Office of Germany. (1975). Statistical yearbook for the Federal Republic of Germany (1975 ed.). Statistisches Bundesamt. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00055623/1975kpl.pdf
- Federal Statistical Office of Germany. (1977). Statistical yearbook for the Federal Republic of Germany (1977 ed.). Statistisches Bundesamt.

- https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/D_EHeft_derivate_00055625/1977kpl.pdf
- Federal Statistical Office of Germany. (1984). Statistical yearbook for the Federal Republic of Germany (1984 ed.). Statistisches Bundesamt https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/D_EHeft_derivate_00055632/1984kpl.pdf
- Federal Statistical Office of Germany. (1985). Statistical yearbook for the Federal Republic of Germany (1985 ed.). Statistisches Bundesamt. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/D_EHeft_derivate_00055633/1985kpl.pdf
- Federal Statistical Office of Germany. (1988). Statistical yearbook for the Federal Republic of Germany (1988 ed.). Statistisches Bundesamt. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/D_EHeft_derivate_00055612/1988kpl.pdf
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetters M. D., Curry L. A., Creswell J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Gamlen, A. (2006). *Diaspora Engagement Policies: What Are They, and What Kinds of States Use Them?* In Working Paper 06-32, University of Oxford.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Geißler, R., & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem: Doppelt benachteiligt. *From Politics and Contemporary History*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt/>
- Geisen, T. (2018). Assimilation – Akkulturation. İçinde I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Ed.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (ss. 45-49). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Genç, S. (2019). İki dilli konuşmalarda kod değişimi işlevi olarak otantiklik ve yakınlık oluşturma. In M. G. Zorba (Ed.), 19th International Stylistics Symposium (pp. 187-196). Isparta, Turkey.
- Genç, Y. (2004). *Almanya'da çokkültürlülük, kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerinin durumu (Hessen örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- George, D., ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 update, 4th ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Georgiou, M. (2006). *Diaspora, Identity and the Media: diasporic transnationalism and the mediated spacialities*. Broadway: Hampton Press.
- Gibbs, R. W., Leggitt, J. S., & Turner, E. A. (2002). What's special about figurative language in emotional communication. In S. R. Fussell (Ed.), *The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 125–149). Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (2001). *Sociology* (4th ed., with the assistance of K. Birdsall). Polity Press.
- Gitmez, A. S. (1979). *Dışgöç öyküsü*. Maya Matbaacılık.
- Gizzi, M. C., & Rädiker, S. (2020). *The practice of qualitative data analysis: Research examples using MAXQDA* (1st ed.). MAXQDA Press.
- Glick Schiller, N. G., Basch, L. and Blanc-Szanton, C. (1992). *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 1-24.
- Gogolin I., McMonagle S., & Salem, T. (2019) Germany: Systemic, sociocultural and linguistic perspectives on educational inequality. In Stevens PAJ and Dworkin AG (eds), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. 2nd Edition. Palgrave Macmillan, 557–602.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), Per Lingua. <https://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/187>
- Gogolin, I. (2001, September 24–25). Linguistic diversity through immigration – a wasted wealth in the (working) world? Paper presented at the workshop “Support for children and young people with a migration background,” Good Practice Center, Bonn.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: A Challenge for Educational Research and Practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.1.3>
- Gogolin, I. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – *European histories and realities*. *European Educational Research Journal*, 20(3), 311–331. <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Redder, A., & Roth, H.-J. (2023). Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten: Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 27–51). Waxmann. (Sprachliche Bildung; Band 10)

- Gogolin, I. (2005): The Educational Goal of Multilingualism. In: Röhner, Charlotte (ed.): *The Educational Goal of Multilingualism. Diagnosis of Language Development and the Promotion of German as a Second Language*. Munich: Juventa, pp. 13-24.
- Gollan, T. H., & Acenas, L.-A. R. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 246-269.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press.
- Gökalp Yılmaz, G. (2015). "Almanya'daki Türkiyelilerin Gündelik Hayat Pratikleri ve Taktikler: Almanya Aachen Örneği", [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Göker, G. (2013). *Göç, Kimlik, Aidiyet: Kültürlerarası İletişim Açısından İsveçli Türkler*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grosjean, F. (2016). Bilinguisme individuel. *Encyclopædia Universalis*. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/11%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F. (2019). *A journey in languages and cultures: The life of a bicultural bilingual* (First edition). Oxford University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1960). Formal and informal standards in Hindi regional language area (with C. M. Naim). In C. A. Ferguson & J. J. Gumperz (Eds.), *Linguistic Diversity in South Asia*, Vol. III. RCAPF-P (pp. 92-118). *International Journal of American Linguistics*, 26(3).
- Gumperz, J. J. (1964). *Linguistic and social interaction in two communities*. *American Anthropologist*, 66(6/2), 137-153.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güveli, A., Ganzeboom, H. B. G., Platt, L., Nauck, B., Baykara-Krumme, H., Eroğlu, Ş., Bayrakdar, S., Sözeri, E. K., & Spierings, N. (2022). *Göçün kuşaklar arası sonuçları: Türkiye ve Avrupa'da durağanlığın ve değişimin sosyo-ekonomik, ailesel ve kültürel kalıpları*. GAV Perspektif.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. (L. A. Coser, Ed. ve Trans.). University of Chicago Press.
- Hall, S. (2017). *Temsil: Kültürel temsiller ve anlamlandırma uygulamaları* (İ. Dünder, Trans.). Pinhan Yayınları.
- Halls, W. D. (1971). *Kultur und Erziehung: Der kulturalistische Ansatz in vergleichenden Studien*. 24, 509-520.
- Harris, C. L. (2004). Bilingual speakers in the lab: Psychophysiological measures of emotional reactivity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 223-247.

- Hepp, A., Bozdog, C., ve Suna, L. (2012). Mediatized Migrants: Media Cultures and Communicative Networking in the Diaspora. In L. Fortunati, R. Perterra ve J. Vincent (Ed.), *Migration, Diaspora, and Information Technology in Global Societies* (S. 172– 88). New York ve London: Routledge
- Herkunftssprachenunterricht (HSU) in Hamburg. Erişim Adresi: https://hamburg.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/04004104_rahmenvorgaben.pdf (10.07.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- Hesapçıoğlu, M. (1980). Federal Almanyadaki Yabancı Çocukların ve Gençlerin Eğitimlerine İlişkin Model Denemeleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(27).
- Himmnenkamp, V. (2000). “Gemischt Sprechen” von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität, In der Deutschunterricht, (Göçmen Gençlerin Almanca Dersinde Kimliklerini İfadeleri ‘Karma Konuşma’), Fulda.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hornberger, N. H. (2008). Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents. Palgrave Macmillan.
- Hua, J. M., & Costigan, C. L. (2017). Adolescent language brokering for immigrant Chinese parents in Canada. In R. S. Weisskirch (Ed.), *Language Brokering in Immigrant Families* (pp. 137–159). Routledge.
- Huber, E. (2009). Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi. Z. Korkmaz, E. Kunter ve O. Dağhan (Editörler). *Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri*, sempozyum 2009. İstanbul: Kayhan Matbaası, ss. 21-28.
- Huynh, Q.-L., Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2011). Bicultural identity integration. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 827–843). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_35
- İleri, E. (2008a). AT/AB’de Türkçe’yi anadili olarak öğrenme hakkı ile ilgili düzenlemeler. *Die Gaste*, (4),7.
- İleri, E. (2008b). *İki Dilli Ortamda Dil Edinimi ve Şans Eşitliğı*. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi302.html>
- İleri, E. (2009). 1977’den sonra Almanya’da Türkçe dersleri ile ilgili düzenlemeler. *Die Gaste*, 6.
- İyi, M. M. (2022, 29 Ağustos). Almanya’da köken dili dersleri: Sistem, sayılar ve işleyiş. Perspektif. <https://perspektif.eu/2022/08/29/almanyada-koken-dili-dersleri-sistem-sayilar-ve-isleyis/> (Erişim Tarihi: 23.03.2025).
- Jaspaert, K., & Kroon, S. (1991). Social determinants of language shift by Italians in the Netherlands and Flanders. *International Journal of the Sociology of Language*, 90, 77–96.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 285–301). Springer Science + Business

Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_13

- Karahan, Ş. (2017, 1 Aralık). Avrupalı Türklerin problemleri: Türkçe dersleri kışkaç altında. *Perspektif*. <https://perspektif.eu/2017/12/01/tuerkce-dersleri-kiskac-altinda/> Erişim Tarihi: 23.03.2025).
- Karakurt, Z., & Gülerce, H. (2022). Gender-based problems and uncertainty experienced by Syrian asylum-seeker women. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1058828>
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim: Kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları*. İletişim Yayınları
- Kaushanskaya, M., Crespo, K., & Neveu, A. (2023). Does code-switching influence novel word learning? *Developmental Science*, 26(2), e13292. <https://doi.org/10.1111/desc.13292>
- Kaya, A. (2000). *Berlin'deki Küçük İstanbul*, Buke Yayınları, İstanbul.
- Kaya, A. (2007). German-Turkish transnational space: A separate space of their own. *German Studies Review*, 30(3), 483–502. <http://www.jstor.org/stable/27668369>
- Kaya, A. (2015). Euro-Türkler, Kuşaklararası Farklılıklar, İslam ve Entegrasyon Tartışmaları. *Göç Araştırmaları Dergisi*(1), 44-79.
- Kaya, A., & Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler: Türkiye ile Avrupa Birliği arasında köprü mü, engel mi? Almanya-Türkleri ve Fransa-Türkleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (1. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kervankıran, İ., Kurnaz, Z., & Başçı, E. (2021). Bir yer olarak Göbekli Tepe'nin ötekileş(tiril)en son sakinleri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(3), 29-63. <https://doi.org/10.18490/sosars.1014205>
- Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya'da yaşadığı sorunların dünü ve bugünü. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 145–156.
- Kongar, E. (1989). *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Korkmaz, Z. (2008). Almanya'da entegrasyon ve asimilasyon tartışmaları. *Die Gaste*, 1, 2–3.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and Implications*. Unman.
- Kula, O. B. (2012a). *Almanya'da Türk kültürü: Çok-kültürlülük eğitim*. İstanbul Bilgi üniversitesi.
- Kula, O. B. (2012b). *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramı-I* (1. bas). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Küçük, H. (2022). Toplumsal cinsiyet bağlamında göç sürecinde kadın ve erkek [Men and women in the process of migration in the context of gender]. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3(1), 26–37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpd>
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* (4. basım). Bağlam Yayıncılık.

- Kymlicka, W., ve Patten, A. (2003). Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 3–21.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar – Hayat, anlam ve dil* (Çev.A. Yılmaz). İthaki Yayınları.
- Leeds-Hurwitz, W. (1998). Notes in the history of intercultural communication: The Foreign Service institute and the mandate for intercultural training. *Quarterly Journal of Speech*, 76(3), 262-281. <https://doi.org/10.1080/00335639009383919>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/14675980120112931>
- Lum, W. K., ve Wade, J. (2016). Dreaming in two worlds and two languages: Bilingual dreams and acculturation challenges. *International Journal of Transpersonal Studies*, 35 (2). <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2016.35.2.1>
- Madakbaş Güler, E. (2022). Misafir işçiden diasporaya. B. Bezci (Ed.), *Almanya Türk diasporası atlası: Göçmenlikten diasporaya 60. yılında Almanya'da Türkler* (ss. 2–19). T.C. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Maletzke, G. (1998). *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Oxford University Press Inc.
- Mannheim, K. (2018). *Bilgi Sosyolojisi* (M. Yalçınkaya, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Masgoret, A.-M., & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 58–77). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.008>
- Meca, A., Eichas, K., Schwartz, S. J., & Davis, R. J. (2019). Biculturalism and bicultural identity development [Manuscript]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/337230415_Biculturalism_and_bicultural_identity_development.
- Mediendienst Integration (2019). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? [How prevalent is teaching in the heritage language? In German.]. Retrieved from https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf
- Mediendienst Integration. (2022, Ağustos). *Bildung: wie verbreitet ist herkunftssprachlicher unterricht?* [Rapor]. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çevirmen: Selahattin Turan). Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2017). *Nitel veri analizi* (A. Ersoy & S. A. Altun, Çev.). Pegem Akademi.
- Mohanty, A. K. (2019). *The multilingual reality: Living with languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921978>
- Mora, N. (2012). *Alman Medyasındaki Türkiye ve Türkler*. Akademik Perspektif
- Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471-503. <https://doi.org/10.1177/0739986305281333>
- Möbius, H. E. (2023). *Social identities of immigrant parents in home-school-society relational spaces: Perspectives and experiences of Turkish parents in Germany* [Doktora tezi, Freie Universität Berlin]. Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/4087>
- Nakiboğlu, M. (2019). Almanya'da Göçmen Türklerin Dile Yansıyan Manifestosu. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 57-69.
- Nakiboğlu, M. (2020). "Almanca" Gençlerin Dili Kanakça, Gece Kitaplığı, Ankara.
- Nauck, B. (1989). Intergenerational relationships in families from Turkey and Germany: An extension of the 'value of children' approach to educational attitudes and socialization practices. *European Sociological Review*, 5(3), 251-274.
- Nauck, B. (2005). Intergenerational relations in Turkish families in Germany. In J. Pflegerl & S. Trnka (Eds.), *Migration and the family in the European Union* (ÖIF Schriftenreihe Nr. 13, pp. 99-127). Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF).
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(1), 77-80.
- Oller, D. K. & Pearson B. Z. (2002). Assessing the Effects of Bilingualism: A Background; Part.1. In D. K. Oller, & R. E. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children; Child Language and Child Development: Multilingual-Multicultural Perspectives* (p.3). Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Ortega y Gasset, J. (2018). *The Modern Theme*. Forgotten Books.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Öner, N. A. Ş. (2018). Göç Çalışmalarında Temel Kavramlar. *İçinde Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlar, Tartışmalar*. İletişim Yayınları.

- Önsoy, M. (2016). *Türk-Alman ilişkilerinin son on yılı*. In Mavi Elma: Türkiye Avrupa İlişkileri (ss. 507-541). Gazi Kitabevi.
- Özdamar, E. S. (2012). *Aynadaki Avlu*, (Çev. Esen Tezel),Yapı Kredi Yayınları.
- Öztürk, A. O. & Karacaoğlu, B. G. (2011). "*Stark In Zwei Sprache*", Selçuk Ünlü'ye Armağan, Palet Yayınları.
- Parsons, T. (2015). *Toplumsal Eylemin Yapısı: Yakın Tarihin Bir Grup Avrupalı Yazarına Özel Atıfla Toplumsal Teori Konusunda Bir İnceleme Cilt-2* (N. Nirven, Çev.; 1-2). Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Cilt-siz). Pegem Akademi.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, A. (2014.) *The Bilingual Mind and What it Tells us About Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Pershina, T. V. (2010). Kültürlerarası İletişimde Hissi Yetkinlik. *İçinde Kırılan Kalıplar 2 – Kültürlerarası İletişim Çokkültürlülük*, Zeynep Karahan Uslu ve Can Bilgili (ed.), (ss. 77-89). Beta Yayınları.
- Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk kimliği: Din ve entegrasyon*. Araştırma Yayınları.
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An Undervalued Legacy. *British Journal of Sociology*, 45(3), 481-495.
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An undervalued legacy. *The British Journal of Sociology*, 45, 481-495.
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Sociolinguistic Studies*, 61-80. <https://doi.org/10.1558/sols.v2i1.61>
- Piller, I. (2002). *Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.25>
- Piller, I., & Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(6), 622-635. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Porcher, L. (1984): *The Glory and Misery of Interculturalism?* In: Reich, HH, Wittek, F. (eds.): *Migration – Educational Policy – Pedagogy*. ALFA. Reports and Materials, Vol. 16. Essen/Landau
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2024). *Immigrant America: A portrait* (5th ed.). University of California Press.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Quay, S., & Chevalier, S. (2019). Fostering Multilingualism in Childhood. *İçinde S. Montanari & S. Quay (Ed.), Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism* (ss.

- 205-228). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501507984-010>
- Ramallo, F. (2017). Minority languages in media communication. In K. Bedijs & C. Maaß (Eds.), *Manual of Romance Languages in the Media* (pp. 453–470). De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110314755-020
- Rampton, B., & Charalambous, C. (2012). Crossing. In C. McKinney, P. Makoe, & V. Zavala (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 482–498). Routledge. (Routledge Handbooks in Applied Linguistics).
- Rey-von Allmen, M. (1984). Interkulturalismus-Holzwege und Herausforderungen. *İçinde Migration, Bildungspolitik und Pädagogik, Reich, H. H. Wittek, F. (der.)*. Essen-London.
- Rheinische Post (2017). NRW will von Türkei Auskunft über Konsulatsunterricht. 13.10.2017. <http://www.presseportal.de/pm/30621/3759513>
- Rist, R. C., Rist, R. C., & Binning, G. (1980). *Die ungewisse Zukunft der Gastarbeiter: Eingewanderte Bevölkerungsgruppen verändern Wirtschaft und Gesellschaft*. Klett-Cotta.
- Röger, T. (1991). Almanya'daki Eğitim Sisteminin Temel Yapıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 6(1), 7-12.
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 83-99. <https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004>
- Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. *İçinde The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (1. bs, ss. 11-26). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489891.005>
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2017). *Communication between cultures* (9th edition). Cengage Learning.
- Schnoor B (2019) Soziale Herkunft und Bildungssprache: Intergenerationale Humankapitalinvestitionen in Familien deutscher, türkischer und vietnamesischer Herkunft in Deutschland. [Social background and academic language. Intergenerational investment in human capital in families of German, Turkish and Vietnamese origin in Germany. In German.]. Wiesbaden: Springer Science
- Schrauf, R. W., & Durazo-Arvizu, R. (2006). Bilingual autobiographical memory and emotion: Theory and methods. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 284–311). Multilingual Matters.
- Schrock, D., Holden, D., & Reid, L. (2004). Creating emotional resonance: Interpersonal emotion work and motivational framing in a transgender community. *Social Problems*, 51, 61–81.
- Schwab, S., & Güneşli, H. (2025). Monolingual habitus through the lens of multilingual parents. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2455985>

- Sivrioğlu, S. (2020). *Almanya'daki Türkçe ders kitaplarının kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207. <https://doi.org/10.34137/jilses.826142>
- Şahin-Kütük, B. (2015). Türkiye'den Batı Avrupa'ya İşçi Göçünün Sosyolojik Çalışmalara Yansımaları. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 2, 609-654.
- Şahin, S. (2017). Almanya ve Avusturya'da Dördüncü Kuşak Türk Gençleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (26), 281-291.
- Şen, F. (2010). Almanya'daki Türkler – Entegrasyon ve gettolaşma. *The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704. <http://www.konrad.org.tr/Medya%20Mercek/13faruk.pdf>
- Şen, F. (2015). Konrad Adenauer Vakfı. Almanya'daki Türkler. Almanya: Konrad A. Yayınları.
- Şengül Kutlay, K. (2017). Almanya'nın Türk İşçileri Kabulünden Günümüze Kadar Olan Süreçte Almanya'da Yaşa. *Journal of Turkish Studies*, 12(Volume 12 Issue 13), 547-556. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11898>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). Uluslararası işçi göçü anlaşmaları. <https://www.csgeb.gov.tr/Media/wcbj1zxb/iscgucuanlasmalari.pdf>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Köln Eğitim Ataşeliği. (2025). Kuzey Ren Vestfalya (KRV) Eyaletindeki Okullarda Verilen Türkçe Dersleri. Erişim Adresi: https://koln.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/07172642_Genel_Bilgi.pdf (10.07.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-8. seviyeler). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tabakcı, N. (2008). *Kültürlerarası İletişim Sürecinde Alt Kültürde Kimliğin Oluşumu (Türkiye'deki Karaçay Topluluğu Örneği)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tauscher, S. (2022a). Almanya Türk Diasporasının Toplumsal Yapısı. İçinde B. Bezci (Ed.), *Almanya Türk Diasporası Atlası* (ss. 22-39). YTB Yayınları.
- Tekinay, A. (1993). *Nur der Hauch vom Paradies: Roman*. Brandes & Apsel.
- Timmerman, C. (2006). Gender dynamics in the context of Turkish marriage migration: The case of Belgium. *Turkish Studies*, 7(1), 125-143. <https://doi.org/10.1080/14683840500520642>

- Tölölyan, K. (1991). The nation-state and its others: In lieu of a preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1353/dsp.1991.0008>
- Tribe, R., & Thompson, K. (2017). Working with interpreters: Guidelines for psychologists (Report No. INF288/11.17). British Psychological Society. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24082.56009>
- Turan, K. (1997). *Almanya'da Türk olmak*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Tuğ Kızıltoprak, A. A. (2024). Sosyal medya ve dijital diaspora: Libya'da yaşayan Türkler üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 123-134. <https://doi.org/10.46442/intjcss.1581249>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, "Ana dili", <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 4 Aralık 2023).
- Türk Eğitim Derneği. (1980). *Çocuk ve eğitim: III. Eğitim Toplantısı* (25-26 Ekim 1979, Ankara). Şafak Matbaası https://form.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/ted_cocuk_ve_egitim_ocr.pdf
- UNESCO. (2025). Languages matter: Global guidance on multilingual education (ISBN 978-92-3-100741-5). <https://doi.org/10.54675/MLIO7101>
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve Kültür* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Vedder, P. H., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 419-438). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.031>
- Virta, E., Sam, D. L., & Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00374.x>
- Wahlbeck, Ö. 2013. The Finnish and Swedish Migration Dynamics and Transnational, *Social Spaces, Mobilities*, 10 (1), 100-118
- Ward, C., Ng Tseung-Wong, C., & Bhowon, U. (2018). Hybrid and alternating identity styles as strategies for managing multicultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(9), 1483-1502. <https://doi.org/10.1177/0022022118782641>
- Waters, M. C., & Jiménez, T. R. (2005). Assessing immigrant assimilation: New empirical and theoretical challenges. *Annual Review of Sociology*, 31, 105-125.
- West, A. L., Zhang, R., Yampolsky, M., & Sasaki, J. Y. (2017). More than the sum of its parts: A transformative theory of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(7), 963-990. <https://doi.org/10.1177/0022022117709533>
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht* (1st ed). C.H. Beck.
- Yağmur, K., & van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands.

- Yaldız, F. (2013). Diaspora kavramı: tarihçe, gelişme ve tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(18), 289-318.
- Yaman, F. (2015). *Sivil Toplum Bağlamında Avrupa'da İslam ve Müslüman Kimliği: Almanya Örneği*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Yaman, F. (2017). Uyum ve Ötekileşme Ayrımında Suriyeli Sığınmacılar. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 91-110.
<https://doi.org/10.21798/kadem.20171301430>
- Yaman, F. (2022). Euro-Türklerin Aidiyet ve Ötekileştirilme Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İctimaiyat*, 6 (Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 213-228.
<https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1078440>
- Yang, Y., ve Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.
<https://doi.org/10.1177/0734282911406668>
- Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143.
- Yıldız, C. (2012a). *Yurt dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, C. (2012b). Alman okullarında sunulan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi ve iki dillilik. <https://silo.tips/download/alman-okullarinda-sunulan-trke-derslerinin-deerlendirilmesi-ve-ki-dillilik> Erişim tarihi: 15.02.2023.
- Yılmaz, M. (2022). *Semboller üzerinden iletişim ve kültürel kimlik inşası*. In M. Özdemir & N. Saygılı (Eds.), *Güncel iletişim çalışmaları – 1* (pp. 131-182). Bengü Yayınları.
- Yılmaz, M. Y., & Demirel, G. (2015). Bilingualism and its type. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1693-1701.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford.
- Yörenç, B. (2014). Hamburg Üniversitesi Türkçe Öğretmenlik Bölümüne Sahip Çıkmanın Zamanıdır! *PoliTeknik Dergisi*, 4, 1-3.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2022). Avrupa'da yaşayan Türkler araştırması. <https://ytb.gov.tr/daireler/yurtdisi-vatandaslar/avrupada-yasayan-turkler-arastirmasi-ayta>
- Yuval-Davis, N. (1996). Women and the biological reproduction of "the nation". *Women's Studies International Forum*, 19(1-2), 17-24.