

Almanya'da Kùltürler ve Dinlerarası Eğitim Tarihsel Geliřim, Durum ve Tartışmalar*

Olaf BEUHLING

ÇEVİRİ: Adem KORUKCU**

Bir seçim yapılmaksızın Almanya'da kùltürler ve dinler arası eğitimin durumu ve politikaları hakkında bir özet sunmak kolay bir iş değildir. Temel problem, Alman eğitim sisteminin merkezileşmemiş yapısından kaynaklanır. Almanya'da okul ve eğitim politikası merkezî bir düzeyde belirlenmese de, birbirinden ayrı 16 federal eyaletin eğitim bakanlıklarının yetkisinde bulunur. Özel eğitim politikaları için belirlenen konu ve tercihler veya farklı okul tiplerinin genel eğitim politikaları içerisindeki orantısı, eyaletten eyalete farklılık gösterebilir. Bu nedenle, bu bölümün alanı dışındaki bir iş olan, kùltürler ve dinler arası eğitim konusunda, 16 farklı politikayı analiz etmek zorunlu olacaktır. Bu makale, özellikle Hamburg eyaletindeki duruma odaklanarak, Almanya'da gittikçe yükselen kültürel çeşitliliğe pedagojik reaksiyonların bir durum ve tarihçesini özetlemektedir.

Pedagojik Kavramlar: Yabancılar Eğitiminden. Kùltürlerarası Eğitime

Almanya'da Azınlık bölgelerindeki öğrencilerin durumlarını tartışan ilk makaleler, 20. y.y. başlarında yayınlanmasına rağmen, çoğu yazar, kül-

* "Intercultural and Interreligious Education in Germany – Historical Development, Status and Controversies" *Religious Dimension in Intercultural Education Theory and Good Practice*, Eds: Cok Bekker, Karin Griffioen, Dutch University Press, 2001, ss. 69-73.

** **Dr.**, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

türlerarası eğitimle bağlantılı olan pedagojik kavramlar ile ilgili tanımlamalarına 1970'lerde başladılar. 1970'te Alman Federal Cumhuriyeti'nde çoğunluğu İtalyan, Yunan ya da Türklerden oluşan, okullara devam eden yabancı öğrenci sayısı 160000'ti. Bunların çoğu, Almanya'da sürekli olarak yaşayacaklarından ya da anne babalarının doğdukları ülkelere döneceklerinden emin değillerdi. Kısa süreli oturumu olan misafir işçilerin çocuklarının yaşı ve Alman olmayan çocukların eğitiminde yaşanan tecrübeli öğretmen eksikliği, o çocukların çoğunun ilkokullarda yahut genel ortaokullarda bulunmalarına neden olmuştur. Misafir işçilerin kabulünün bitmesinden ve aile birleşmesinin destekleyici öneminden sonra, Alman olmayan çocukların okullardaki yüzdelik oranı, on yıl içinde 646000'e kadar hızla yükseldi. Daha o zamanda, Alman okullarının değişen kompozisyonuna karşı, ilk eğitim reaksiyonları başlamış oldu. Eğitim biliminin bir alt disiplini olan yabancılar eğitimi etiketi altında 1970'lerin erken dönemlerinden itibaren, heterojen bir nüfusa sahip okullara destek vermeye çalışıldı. 1970'te yayınlanan konu hakkındaki erken dönem kitaplardan birinin başlığı, *-Gastarbeiterkinderen Deutschen Schulen (Alman Okulları'nda Misafir İşçilerin Çocukları)-*, yabancılar eğitimi hedef grubunu (yabancı çocuklar ve bunların öğretmenlerini) ele alır. Temel vurgusu; Alman dilinde hızlı ve etkili bir yeterlilik, çocukların ve öğretmenlerinin kendi ülkelerine dönme kabiliyetinin sürdürülmesi, yarım dilden kaçınma ve yabancı çocuklar tarafından eğitimsel etkinliklere katılımı genel bir gelişmeye odaklanır. Yabancılar eğitimi, akademik kurumsallaşmasına karşın ilk adımları, iş eğitimi programlarında öğretmenlere destek sağlayan ve geçici bir temel üzerinde ilkokul projelerinin yöneticileri olan okul idarecileri ve eğitimci bilim adamları tarafından problemin ilk algılanışı takip etmiştir. Bu erken dönem aktivitelerinin çoğu, uyum konusunda yetersizdi. Göçmen çocuklar (veya daha sonra genel bir terim olarak kullanılan misafir işçilerin çocukları) az veya çok dilsel açıdan bir handikap olarak görüldü. On yıl sonra, yabancılar eğitimine içinden ve dışından gelen eleştiriler, bu yaklaşımın teorik desteklerinin yeterliliğini sorgulamaya başladı.

1980'lerin erken dönemlerinden sonra, Almanya'daki göçün artık geçici bir fenomen olarak ele alınamayacağı açıkça anlaşıldı. Buna bağlı olarak, eğitim bilimi bir perspektif değişimine uğradı ve hem yerli hem de yeni gelen *bütün* çocuklar için, çok kültürlü (veya şu andaki adlandırmasıyla kültürlerarası) birçok kültürlü eğitim gereksinimi ortaya çıktı. Detaylı tartışmalara rağmen, bir birleşik Avrupa'nın ortak geleceğine ve bu-

nun daha ötesinde, uluslararasılaşmanın sonuçlarına ilave olarak tasvir edilen süreçler, okullaşmada uluslararasılaşmanın daha geniş bir kabülüne yol açtı. Fakat onun kendi teorik programına aykırı olarak, geçen yıllar boyunca kültürlerarası pratik, okullarda belli yabancı grupların varlığına yol açtı. Uygulama odaklı yayınlarda görülebileceği üzere, buralarda çalışmaya göçüne referans hala ağır basmaktadır.

Kültürlerarası yaklaşımların teorik eleştirisi, kendi başlangıcından beri tarihsel gelişiminde de söz konusuydu. Önemli bir eleştirel argüman, politik bir yönelime işaret eder: Kültürel problemler olarak sosyo-kültürel problemlerin yeniden yorumu çözülmemiş politik görevleri gizler. Kültürlerarası pedagoglar amacının aksine, merkezi temaya yönelik kültürel ve etnik farkları oluşturmakla, ayırımın yeni kaynakları olarak toplumda hizmet gören, kendi farklılaşma örneklerine geri dönebilirler. Bir diğer eleştiri ise, pedagojik olarak daha güçlüdür: Özgürleşme, kişilik sorumluluğu hedefi olup, bu da kolektif kimliğe vurguya sert bir şekilde karşıdır. Zayıf kültürel bağların yerine kozmopolitan merkezlilik lehine bir gereksinim vardır.

Almanya’da kültürlerarası eğitimin gelişimini özetleyen Reich (1994), Almanya’daki kültürlerarası yaklaşımın zirveye çıktığını ileri sürer. Ona göre, “kültürlerarası pedagojiler, gereksinim halinde bir yardımcı olarak işlev görürler.” Çünkü ona göre, herkes ve normallik için bir pedagojik kavram olacak içsel istekleri gerçekleştirmek zordur. (1994, 21). Bununla birlikte, Reich, didaktik fikir ve projelerin, öğretmenleri daha idrakli yaptığını; bunun okul kitaplarında ve müfredat taslaklarında izlerini bıraktığını söyleyerek sözlerini sürdürür. Bunda kısmen başarılı olunmuştur.

Kurumsal Düzeydeki Gelişmeler

1980’lerin ortalarında, kültürler arası eğitim düşüncesi, eğitim bilimcileri ve pedagojik uygulayıcılar arasında bir sempati elde etti. Eğitim bakanlarının çoğu, daha ihtiyatlıydı. Reich (1994, 16)’e göre “çok kültürlü” ya da “kültürler arası” terimleri müfredatta yahut resmî genel yönergelerde kullanılmamıştır. Bununla birlikte bazıları, bu kavramların hala onların kullanımına karşı versiyonlar olduğunu söylerler. Bu yaklaşım, sadece ideolojik çekincelerden değil, aynı zamanda çok kültürlülük üzerine genel teorik tartışmaları yansıtan sebeplerden dolayıdır. Örneğin, Hamburg eyaletinde yabancılardan sorumlu olarak görevlendirilen müfettişler (ombudsman) tarafından bildirilen resmî raporda bu terim, belirsizliği ve potansiyel açıklık eksikliği ile eleştirilir. Dahası, aynı rapor,

“çok kültürlü toplum” teriminin yanı sıra “toplumun etnikasyonu” için kullanılabileceğini ileri sürer. (Der Ausländerbeauftragte... 1995, 13) Bu eleştirilere rağmen, eğitim sisteminde, özellikle yeni gelenlerin eğitim sistemine entegrasyonunu hızlandırma gibi farklı önlemler ortaya çıkmıştır.

Özel Önlemler

On altı eyalette yabancı öğrencilerin entegrasyonu için, pek çok özel önlemler vardır. Tamamı az ya da çok Almanca dil bilgisine sahip olarak Almanya'ya gelen yabancı öğrencilere yönelik olmak üzere, sadece Hamburg eyaletinde dokuz farklı kurumsal önlem vardır. Yabancı öğrenciler için ilk aşama, kabul sınıfına (Auffangklassen) katılmaktır. Bu sınıflarla, okul yılı daha önce başlayan ve dilsel olarak düzenli bir öğretimi takip yeteneğine sahip olamayan öğrencilerin öğretim süreçlerinde yer almaları hedeflenir. Bu kabul sınıfları, farklı yaş gruplarına sahip olup (yani grup 3 ve 4, grup 5 ve 6, grup 7'den 9'a) altı aya kadar uzayabilirler. Bunlarla öğrencilerin düzenli sınıflara (belirlenmiş öğretim yılı sınıfları) yahut hazırlık sınıflarına (Vorbereitungsklassen) katılmaları için bir hazırlık-giriş amaçlanır. Alman dili öğretimi, çeşitli yollarla gerçekleştirilmektedir. Öncelikle, yoğunlaştırılmış kurslar aracılığıyla (bir haftada on iki öğrenci ile on saatlik dersler) gerçekleştirilen Alman dili eğitimi, matematik gibi diğer derslerin özel öğretimini kapsayan özel sınıf çalışmaları yoluyla da gerçekleştirilmektedir. Dahası yabancı öğrencilerin entegrasyonu için ileri düzey önlem olarak, bu öğrenciler, genel ortaokul sınavını geçmeleri, teknik ortaokula hazırlanmaları veya iş eğitimine transferlerinde yardım almaları için yaşça daha büyük olan öğrencilerle irtibata geçirilirler.

Destekleyici Ana Dil Eğitimi

On altı Alman eyaletinde ebeveynlerinin dilini konuşan göçmen çocuklarının eğitimi, farklı yasal ön şartlara dayanır ve kapsam ve sınırlılık açısından çeşitlilik gösterir. Bavaria, Lower Saxony, Hesse, North Rhine Westphalia ve Rhineland-Palatinate eyaletlerinde anadil eğitimi, eyalet sorumluluğunun altındadır. Hesse hariç, dersler gönüllü, destekleyici esaslar üzerinedir. Baden Württemberg, Berlin, Saarland, Hamburg ve Bremen'de destekleyici ana dil eğitimi, organize edilmiştir ve danışman yahut katılımcı öğrencilerin kendi ülkelerinin diplomatik temsilcileri tarafından verilir. Öğretim etkinlikleri, Alman başdanışmanının yetkisi altında olmasa da bu etkinlikler genellikle okullarda verilir ve buralarda eğitim kurul-

ları, sınıfları ücretsiz olarak kullanır. Beş yeni Alman eyaletinde azınlık dil eğitimi alan çocukların oranlarının düşük olmasından dolayı, 1990'ların ortasında Saxony hariç bu bölgelerde düzenleyici kurallar bulunmamaktaydı. Burada destekleyici ana dil eğitimi, 1992'den beri danışman temsilci tarafından sağlanmaktadır. Çoğu eyaletlerde yine aynı şekilde öğrenciler, belirli ortaokullarda bazı azınlık ana dillerini ilk ya da ikincil yabancı dil olarak seçme imkânına sahiptir.

Din ve Dinler arası Eğitim

Almanya'da kültürel çoğulculuğu besleyen dinî boyutta bir paradoks olduğu gözükmektedir. Dinî konularda kültürlerarası eğitim yaklaşımı yıllarca göz ardı edildi. Din, kültürel çoğulculuk ve okullaşma konusundaki kamusal tartışmalarda en çok tartışılan konulardan birisi oldu. Düzenli aralıklarla azınlıkların entegrasyonu ve bu süreçte din ve okulun rolü konusunda kilise liderleri ve politikacılar tarafından verilen beyanatlar Alman gazeteleri ile radyo-televizyon yayınlarında sunuldu. Medya, sınıflarda çarşıya gerilme noktasındaki tartışmaları, North Rhine Westphalia'daki planlı İslam dini eğitimine giriş konusundaki tartışmalar ve bir Afgan öğretmenin sınıfta başörtüsü takıp takmaması konusundaki münakaşalar takip etti. Bir taraftan, dinî meselelerde bu genel kamusal ilgi, diğer taraftan da kültürlerarası eğitimciler ve eğitim bilimcileri arasındaki din eğitiminin yerinin katı bir şekilde ihmali arasındaki anlaşmazlık konusundaki sebep her ne olursa olsun, dinsel sorunların son derece önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Alman kamu okullarındaki din eğitiminin durumuna tekrar döndüğümüzde, birbiriyle bağlantılı iki tane ilintili ana iddianın varlığı söz konusudur.

a) Tanımlanan göç süreci, Alman okullarına katılımında öğrencilerin kültürel, dinsel ve ideolojik yelpazesini değiştirdi. Daha önce din eğitimi, hâkim Hıristiyan gelenekleri üzerine kuruluyken, geçen yirmi yılı aşkın süredeki toplumsal dönüşüm, eğitim planlaması ve öğretimin çok kültürlü gerçekliği daha güçlü bir şekilde dikkate alması konusunda bir revizyona gidilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

b) Aynı zamanda geleneksel izlerin zayıflığı da aşikar bir gerçekliktir. Alman gençleri arasında Hıristiyan inancının düşüşü dikkat çekicidir. Resmî kilise üyelerinin sayılarının düşüşü de bunun bir kanıtıdır. Bununla birlikte, sosyolojik araştırmaların işaret ettiği gibi, bu durum, dinsel konularda genel bir ilgisizlik anlamına gelmemektedir. Diğer dinsel ve etnik arka plandan gelen öğrenciler arasında aile geleneklerine referans, onların

hâkim kültürle olan ilişkileri tarafından güçlü bir şekilde etkilenmiştir. Sekülerizasyon fenomeni gözlemlenebilir olsa da bu durum, katı inanç örneklerine bir dönüşle temel yönelişlere ulaşmada bir girişimdir.

Eğitim politikasının lokalleşen sorumluluğundan dolayı, dinsel eğitime yaklaşımlar farklılıklar gösterir. Neredeyse bütün Alman eyaletlerinde Lutheran (Protestan) ve Roma Katolik öğrenciler ayrı ayrı eğitime tabi tutulurlar. Uygulamada bunun anlamı, Roma Katolik öğrencilerinin Katolik merkezli eğitim materyalini kullanarak, kendi kiliselerinden bir öğretmenle eğitim gördüğü; Lutheran öğrencilerin de Lutheran merkezli eğitim materyalini kullanarak bir Lutheran öğretmen tarafından eğitildiğidir. Bazı bölgelerde Ortodoks, Yahudi ve Türk-İslam öğretimi de bu tek din eğitimi çatısı altında verilir. Bu yaklaşımda homojenliğin karşılığı, diğerlerinin dışlanması olup, bu da dinler arası öğrenim tecrübelerini teşvik etmede şansın kaybolması anlamına gelmektedir.

Fakat bunun istisnaları da vardır. Örneğin Brandenburg eyaletinde, yaşam tarzı-ahlak-din diye adlandırılan yeni bir yaklaşım LER (L (life-forming), E (ethics), R (religion)) tartışılmaktadır. Bu yaklaşımda tek problem, dinin marjinal düşünülüşüdür. Daha gelecek vadeden bir yaklaşım da mezhepsel yaklaşım yahut LER olup, bu da Almanya'nın bazı varoş kısımlarında uygulanmaktadır. Örneğin Hamburg din eğitiminin, kamu okullarında mezheplere göre verilmediği birkaç eyaletten biridir. Burada içerisinde bütün öğrencilerin kendi mezhepsel ya da felsefi yaşamlarını dikkate almaksızın katılabilecekleri bir din eğitimine doğru sadece çok küçük bir gelişme vardır. Geçen on beş yahut yirmi yıl boyunca öğretmenler, farklı dinsel ve kültürel geri plandan gelen öğrenciler için, din eğitiminde bir tecrübe kazandılar. Eğitim politikası ile müfredat gelişimi, "herkes için din eğitimi" (bakınız: Doedens&Wei?e (Hg.); Wei?e 1996a) için entegre olmuş bir yaklaşımı desteklemektedir. Örneğin ilkokullarda din eğitimi için yeni bir müfredat çalışması, Hamburg'da ilk aşamada dinler ve kültürler arası bir boyuta ulaşma amacıyla başlamış durumdadır.