



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

1990 SONRASI ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA

“TÜRK ÇOCUKLARI” MOTİFİ

Neslihan AKDEMİR KAPLAN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

**1990 SONRASI ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA
“TÜRK ÇOCUKLARI” MOTİFİ**

Neslihan AKDEMİR KAPLAN

**Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı**

Doktora Tezi

Ankara, 2022

KABUL VE ONAY

[Öğrencinin Adı Soyadı] tarafından hazırlanan “[Tezin Adı]” başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Tezin Türü] olarak kabul edilmiştir.

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Danışman)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Üye)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Üye)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof.Dr. Uğur ÖMÜRGÖNÜLŞEN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren - ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

07/01/2022

Neslihan AKDEMİR KAPLAN

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, **Doç. Dr. Erkan ZENGİN** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Neslihan AKDEMİR KAPLAN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında her daim özenle ve sabırla desteğini ve bilgi birikimini benden esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Erkan ZENGİN'e en içten duygularıyla teşekkür ederim. Özellikle çalışma konusunu önererek çok sevdiğim bu alanın kapılarını bana açtığı için ve her evrede çalışmamla ilgilendiği için kendisine minnettarım.

Varlıklarıyla bana güç ve en büyük desteği veren, her zaman yanımda olan canım babam Lütfi AKDEMİR'e ve annem Yıldız AKDEMİR'e, eşim İsmail KAPLAN'a ve motivasyon kaynağım olan biricik oğlum Yiğit Cemil KAPLAN'a çok teşekkür ediyorum.

Oğlum Yiğit Cemil'e...

ÖZET

AKDEMİR KAPLAN, Neslihan. *1990 SONRASI ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA “TÜRK ÇOCUKLARI” MOTİFİ*, Doktora Tezi, Ankara, 2022.

Almanya’da en büyük yabancı çoğunluğu oluşturan Türkler ve onların çocukları edebiyat alanında bazı roman ve hikâyelerde yer almaktadır. Bu çalışmada, Almanya’da yaşayan, çocuk ve gençlik yazını bağlamında eserlerini kaleme alan Türk kökenli ve Alman yazarların eserleri tarihsel olarak karşılaştırmalı bir biçimde incelenecektir. Günümüzde daha çok göçmen edebiyatı olarak adlandırılan Türk – Alman edebiyatı kendi içerisinde taşıdıkları özellikler doğrultusunda dönemlere ayrıştırılarak, her bir döneme denk gelecek üç tane eser seçilecek ve yazdıkları eserler özelliklerine göre değerlendirilecektir. İncelenecek eserler 1990-2020 yılları arasında kronolojik olarak sıralanarak çocuk ve gençlik edebiyatında nasıl bir değişim olduğu somutlaştırılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler

Göç, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, Almanya, Türkiye, Karşılaştırmalı Edebiyat

ZUSAMMENFASSUNG

AKDEMİR KAPLAN, Neslihan. *Das Motiv der "türkischen Kinder" in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur nach 1990*, Doktorarbeit, Ankara, 2022.

Türken und ihre Kinder, die die größte ausländische Mehrheit in Deutschland bilden, sind an einigen Romanen und Geschichten im Bereich der Literatur beteiligt. In dieser Studie werden die Arbeiten türkischer und deutscher Autoren, die in Deutschland leben und ihre Werke im Kontext von Kinder- und Jugendschriften verfasst haben, historisch vergleichend untersucht. Heute wird die türkische und die deutsche Literatur, die häufiger als Migranteliteratur bezeichnet wird, in Perioden unterteilt, die ihren Merkmalen entsprechen, drei Werke werden entsprechend jeder Periode ausgewählt und die Werke, die sie schreiben, werden nach ihren Eigenschaften bewertet. Die zu untersuchenden Arbeiten werden zwischen 1990 und 2020 chronologisch sortiert und sollen verkörpern, was sich in der Kinder- und Jugendliteratur verändert hat.

Schlüsselwörter

Migration, Kinder- und Jugendliteratur, Deutschland, Türkei, Vergleichende Literaturwissenschaft

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| KABUL VE ONAY..... | i |
| YAYINLANMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI | ii |
| ETİK BEYAN..... | iii |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| ÖZET..... | vi |
| ZUSAMMENFASSUNG..... | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| KISALTMALAR DİZİNİ..... | xii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xiii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xiv |
| | |
| GİRİŞ..... | 1 |
| | |
| 1. BÖLÜM: LİTERATÜR TARAMASI..... | 5 |
| 1.1. TÜRKİYE’DE Kİ ÇALIŞMALAR..... | 5 |
| 1.2. YURT DIŞINDA Kİ ÇALIŞMALAR..... | 6 |
| | |
| 2. BÖLÜM: KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT..... | 8 |
| 2.1. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATIN TANIMI..... | 8 |
| 2.2. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT TARİHSEL YAKLAŞIM | 10 |
| 2.3. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATIN İŞLEVİ..... | 12 |

| | |
|--|-----------|
| 3. BÖLÜM: GÖÇ OLGUSU VE GÖÇMENLİK..... | 14 |
| 3.1. GÖÇ VE GÖÇÜN TANIMI..... | 14 |
| 3.1.1. Göçün Nedenleri..... | 15 |
| 3.1.2. Göçün Sonuçları..... | 17 |
| 3.2. EDEBİYAT VE GÖÇ..... | 18 |
| 3.3. ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA GÖÇ VE | |
| GÖÇMENLİK..... | 24 |
| 3.4. TÜRK İŞGÜCÜ GÖÇÜ..... | 26 |
| | |
| 4. BÖLÜM: ALMANYA’DA YAŞAYAN TÜRK KÖKENLİLER İLE İLGİLİ | |
| GÜNCEL BİLGİLER..... | 32 |
| 4.1. ALMANYA’DAKİ TÜRK KÖKENLİ GÖÇMENLERİN DURUMU...32 | |
| 4.2. ALMANYA’DAKİ TÜRK KÖKENLİ GÖÇMENLER HAKKINDA | |
| SAYISAL BİLGİLER..... | 37 |
| | |
| 5. BÖLÜM: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK KAVRAMINA BAKIŞ..... | 43 |
| 5.1. GENEL ANLAMDA “ÇOCUK VE ÇOCUKLUK” KAVRAMI..... | 43 |
| 5.2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK KAVRAMININ TARİHÇESİ VE | |
| KAVRAMDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER..... | 46 |
| | |
| 6. BÖLÜM: GENÇLİK KAVRAMINA BAKIŞ..... | 53 |
| 6.1. GENEL ANLAMDA “GENÇLİK” KAVRAMI | 53 |
| 6.2. GENÇLİK KAVRAMININ TARİHÇESİ VE KAVRAMDA | |
| MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER..... | 55 |
| | |
| 7. BÖLÜM: ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TARİHÇESİ VE | |
| GELİŞİMİ..... | 64 |
| 7.1. ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TANIMI..... | 64 |
| 7.2. ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TARİHÇESİ VE | |
| GELİŞİMİ..... | 70 |
| 7.3. TÜRKİYE’DEKİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ | |
| TARİHÇESİ VE GELİŞİMİ..... | 82 |

| | |
|--|------------|
| 8. BÖLÜM: ALMANYA'DAKİ ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA KULLANILAN MOTİFLER..... | 89 |
| 8.1. MOTİF..... | 89 |
| 8.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK..... | 93 |
| 8.3. ENTEGRASYON..... | 97 |
| 8.4. ASİMİLASYON..... | 101 |
| | |
| 9. BÖLÜM: ALMANYA'DAKİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDAKİ SORUNSALLAR..... | 103 |
| 9.1. KİMLİK SORUNU..... | 105 |
| 9.2. DİL SORUNU..... | 111 |
| 9.3. EĞİTİM SORUNU..... | 117 |
| 9.4. İRKÇİLİK SORUNU..... | 122 |
| 9.5. KÜLTÜR SORUNU..... | 128 |
| 9.6. DİN SORUNU..... | 134 |
| 9.7. YABANCILIK SORUNU..... | 138 |
| 9.8. ÖNYARGI SORUNU..... | 140 |
| | |
| 10. BÖLÜM: ALMANYA'DAKİ YAZARLARIN ESERLERİNDEKİ TÜRK ÇOCUK MOTİFİ..... | 144 |
| 10.1. 1990-2000 YILLARI ARASINDA YAZILAN ESERLERİN ANALİZİ..... | 145 |
| 10.1.1. Habib Bektaş..... | 145 |
| 10.1.1.1. Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum (1991)..... | 148 |
| 10.1.2. Isolde Heyne..... | 151 |
| 10.1.2.1. Yıldız heisst Stern (1994)..... | 153 |
| 10.1.3. Marliese Arold..... | 156 |
| 10.1.3.1. So frei wie ihr? Hatice lebt zwischen zwei Welten (1998)..... | 157 |

| | |
|--|------------|
| 10.2. 2000-2010 YILLARI ARASINDA YAZILAN ESERLERİN ANALİZİ..... | 167 |
| 10.2.1. Kemal Kurt..... | 167 |
| 10.2.1.1. Die Sonnentrinker (2002)..... | 169 |
| 10.2.2. Patricia Mennen..... | 175 |
| 10.2.2.1. Kopftuch (2006)..... | 176 |
| 10.2.3. Aygen Sibel Çelik..... | 179 |
| 10.2.3.1. Seidenhaar (2007)..... | 180 |
| | |
| 10.3. 2010-2020 YILLARI ARASINDA YAZILAN ESERLERİN ANALİZİ..... | 190 |
| 10.3.1. Aygen Sibel Çelik..... | 190 |
| 10.3.1.1. Alle gegen Esra (2010)..... | 190 |
| 10.3.2. Arzu Gürz Abay..... | 201 |
| 10.3.2.1. Leyla und Linda feiern Ramadan (2011)..... | 203 |
| 10.3.3. Anja Tuckermann..... | 206 |
| 10.3.3.1. Alle da! Unser kunterbuntes Leben (2014)..... | 210 |
| | |
| SONUÇ..... | 213 |
| | |
| KAYNAKÇA..... | 230 |
| | |
| EK 1: TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL MUAFİYET FORMU..... | 259 |
| | |
| EK 2: TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK FORMU..... | 260 |

KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|----------------|---|
| BM: | Birleşmiş Milletler |
| DPT: | Devlet Planlama Teşkilatı |
| IOM: | Uluslararası Göç Örgütü |
| UNESCO: | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı |
| UN: | Birleşmiş Milletler |
| WB: | Dünya Bankası |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|---|-----------|
| Tablo 1: Türk Derneklerine İlişkin Sayısal Bilgiler..... | 33 |
| Tablo 2: Vatandaşlarımızın Cinsiyetlerine ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı..... | 34 |
| Tablo 3: Almanya'daki Türk Kökenlilere İlişkin Sayısal Veriler..... | 35 |
| Tablo 4: Vatandaşlarımızın Eyaletlere/Bölgelere/İdari Yapılanmaya Göre Dağılımı..... | 36 |
| Tablo 5: 1997/1998 Öğretim Yılı İtibarıyla Okula Devam Eden Türk Çocuklarının Sayısı ve Devam Ettikleri Okullar..... | 38 |
| Tablo 6: 2018/2019 Öğretim Yılı İtibarıyla Okula Devam Eden Türk Çocuklarının Sayısı ve Devam Ettikleri Okullar..... | 39 |
| Tablo 7: İşsiz Vatandaşlarımızın Yaş Gruplarına Göre Dağılımı..... | 40 |
| Tablo 8: Çalışan Vatandaşlarımızın Yaş Gruplarına Göre Dağılımı..... | 41 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1: Fotoğraf: CC BY-NC-SA 3.0 Loewes Verlag..... | 77 |
|---|----|

GİRİŞ

1960'lı yıllarda başlayan göç hareketi, göç eden insanları ve onların aile bireylerini birçok yönden etkilemiştir. Her şeyi geride bırakıp çıktıkları bu yolda, yeni bir dünyaya "Almanya"ya, adım atmış ve hiç beklemedikleri tepkilerle karşılaşmışlardır. İki farklı kültürün birbiriyle çatışması sonucunda, iki toplumun yaşamında değişimler ve dönüşümler yaşanmasına neden olmuştur. Ancak bu yeni yolculuktan belki de en çok etkilenen çocuklar olmuştur. Çocukların sosyal, ruhsal ve fiziki gelişmelerini gerektiğince tamamlayamadıkları için dezavantajlı grubu oluşturmuşlardır. Almanya'nın 1973 yılında yabancı işçilere koyduğu kısıtlamadan sonra, Türk kökenli çocukların sayısı öteki yabancı işçi çocuklarına oranla dörtte üçü bulmuştur. 2019 yılı itibarıyla 0-19 yaş arası Türk kökenli çocuklarımızın sayısı ise yaklaşık 70 bindir. Ancak 0-19 yaş grubundaki çocukların %95'i 2000 yılından beri yürürlükte olan Alman vatandaşlık hukuku uyarınca çifte vatandaşdır. Bu nedenle istatistiklerde Türk olarak gözükmemektedirler. Çifte vatandaş çocuklarımız ile birlikte bu sayının yarım milyona ulaştığı tahmin edilmektedir.

Almanya'da yaşayan yabancılar içerisinde en büyük yabancı çoğunluğu oluşturan Türkler ve onların çocukları edebiyat alanında özellikle de roman ve hikâyelerde yer almaktadırlar. Türk kökenli çocuk ve gençlerin edebi eserlerde nasıl anlatıldığı, Almanlar tarafından nasıl algılandıklarını anlama ve karşı bakış açısını pekiştirme ya da değiştirme gücüne sahip olması açısından önemlidir.

Bu itibarla, henüz üzerinde yeterince araştırma yapılmamış olan "1990 Sonrası Alman Çocuk ve Gençlik Edebiyatında "Türk Çocukları" Motifi" konusu ile Türk kökenli çocuklarımızın 1990'lı yıllardan bu yana eserlerde nasıl anlatıldığı, iki farklı kültürün karşılaşması sonucunda oluşan durumlar karşısında çocuklarımızın ve gençlerimizin nasıl etkilendikleri ve hissettikleri tezin konusudur. Bu kapsamda, Almanya'da yazılan Türk ve Alman eserler sayesinde Türk kökenli çocuklarımız ve gençlerimiz nasıl bir değişim sergiledikleri anlaşılabilir. Buradaki amaç, şimdye kadar arka planda tutulmuş ve fazla incelenmemiş olan Türk çocuk ve gençlerin nasıl algılandığını somutlaştırmaktır.

Bu itibarla, evveliyetle bir kuram olarak karşılaştırmalı edebiyatın tanımı ve işlevi genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Çalışmamızın üçüncü bölümde ise göçün tanımı aktarılmaya çalışılmış, göçün nedenleri ve sonuçları hakkında genel bir bilgi verildikten sonra edebiyat ve göç ilişkisi anlatılmaya çalışılmıştır. 1961 yılında Türkiye ve Almanya arasında imzalanan anlaşma ile başlayan işgücü göçü olgusu incelenmiş, işgücü göçünün Türkiye’den Almanya’ya nasıl gerçekleştiği aktarılmaya çalışılmıştır.

Dördüncü bölümde ise Türk işçilerin yaşadıkları 60 yıllık serüvenleri sonucunda Almanya’da ki ekonomik hedeflerine ulaştıktan sonra zamanla davranışlarında meydana gelen sosyal ve politik değişimler nedeniyle Almanya’da kalıcı hale geldikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, Almanya’da yaşayan Türk göçmenlerin ve onların çocuklarının sayısal bilgileri sunulmuştur.

Beşinci bölümde çocuk ve çocukluk kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmamız çocuk ve gençlerle ilgili olduğundan, “çocuk” ve gençlik” terimlerinin ne anlam ifade ettikleri açıklama gereksinimi duyulmuştur. Dolayısıyla, çocuk ve çocukluk kavramlarının ortaya çıkışından itibaren, sözkonusu kavramlarda meydana gelen değişimler üzerinde durulmuştur.

Çalışmamızın altıncı bölümünde ise “gençlik” kavramı Türk ve Alman edebiyat bilimcileri tarafından yapılan çalışmalar ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Genç ve gençlik hakkındaki tanımlarda, gençliğin daha çok bir yaş grubu olarak kronolojik ve biyolojik bir ifadeye tabi tutulduğu görülmüştür. Gençlik kavramının ortaya çıkışından itibaren, sözkonusu kavramda meydana gelen değişimlerde aktarılmaya çalışılmıştır.

Yedinci bölümde, Almanya ve Türkiye’deki çocuk ve gençlik edebiyatının tarihsel gelişimi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Almanya’daki çocuk ve gençlik edebiyatının ilk adımı 15. yüzyılda Konrad von Drangkotzheim’in “Kutsal İsimler Kitabı” (Das heilige Namenbuch, 1435) adlı eseri ile atıldığını belirtebiliriz. Türkiye’de ise Türk çocuk ve gençlik edebiyatına dönük çalışmalarının tarihsel gelişimine baktığımızda, Tanzimat’la

başladığı görülmektedir. Ancak her ne kadar çocuk ve gençlik edebiyatının başlangıcı Tanzimat dönemi diye söylene de, Nabi'nin "Hayriyye" isimli mesnevisi ve Sümbülzade Vehbi'nin oğlu için yazdığı "Lütfiye" adlı nasihatlar kitabı, Türk çocuk edebiyatında çocuğa seslenen ilk yapıtlar olduğu kabul edilmektedir.

Çalışmamızın sekizinci bölümünde ise motif kavramının yanı sıra çokkültürlülük, entegrasyon ve asimilasyon kavramları edebi bakış açısıyla açıklanmıştır. 1960'lı yılların başından itibaren Almanya'da artan göç süreçleri çok kültürlü çocuk ve gençlik edebiyatı üzerinde etkili olmuştur. Türk göçmenlerin Alman kültürüne yabancı olmalarından dolayı, Türkler genellikle Alman toplumuna uyum sağlayamayan grup olarak görülmüşlerdir. Bu farklılıklardan dolayı hem çocuk ve gençlerimiz hem de yetişkinler 1960'lı yıllardan bu yana birçok edebi metne konu olmuşlardır. Söz konusu kavramları açıklarken, genellikle Türk ve Alman edebiyat bilimcilerin bu terimler hakkında yaptıkları çalışmalardan yararlanılmıştır.

Dokuzuncu bölümde, Türk çocuk ve gençlerimizin karşılaştıkları sorunlar Alman çocuk ve gençlik edebiyatı özelinde detaylı olarak ele alınmıştır. Seçilen eserlerin edebi analizini daha iyi kavrayabilmek için "sorunsallar" bölümü önem arz etmektedir.

Çalışmanın ana bölümü olan onuncu bölümde, 1990-2020 yılları arasında Türk kökenli ve Alman yazarlar tarafından yazılmış, konusu genellikle göç ve göçmenlik olan çocuk ve gençlik kitaplarının analizi yapılmıştır.

1990-2000 yılları arasında incelenen eserler, Habib BEKTAŞ „Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum“ (1991), Isolde Heyne „Yıldız heisst Stern“ (1994), Marliese Arold So frei wie ihr? Hatice lebt zwischen zwei Welten (1998)

2000-2010 yılları arasında incelenen eserler Kemal Kurt „Die Sonnentrinker“ (2002), Patricia Mennen „Kopftuch“ (2006), Aygen Sibel Çelik „Seidenhaar“ (2007)

2010-2020 yılları arasında incelenen eserler Aygen Sibel Çelik „Alle gegen Esra“ (2010), Arzu Gürz Abay „Leyla und Linda feiern Ramadan“ (2011), Anja Tuckermann „Alle da“ (2014)

Adı geçen eserlerin bu çalışmaya konu olmasının nedeni, eserlerin farklı kültürlere ve dile sahip olan hem Türk hem de Alman yazarlar tarafından yazılmış olmaları ve benzer konuları içermeleridir. En önemli unsurlardan biri göç ve göçmenlik konularını işlemeleri, çocuklara ve gençlere yönelik kitaplar olmalarıdır. Seçilen eserlerin hepsi çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları tarafından yazılan kitaplardır ve bazıları Alman sınıflarında dahi okutulmaktadır.

Bu doktora tezi, Türk kökenli çocukların ele alındığı çocuk ve gençlik kitaplarının analizini yapmaktadır. 1990 yılından itibaren günümüze kadar olan süreçte Alman çocuk ve gençlik edebiyatında “Türk Çocuk” Motifinin seçilen eserlerde nasıl işlendiğini somut örneklerle göstermek üzere, göçü tema edinen 9 kitap ele almayı ve bunlardan örnekler sunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, “Alman çocuk ve gençlik edebiyatında Alman ve Türk yazarlar Türk çocuklarını eserlerinde nasıl işlediler? Çocuklarımız ve gençlerimiz iki farklı kültürün çatışması sonucunda ne hissettiler, karşılaştıkları durumdan nasıl etkilendiler?” sorularının cevabı, bu tez ile verilmeye çalışılmıştır.

Belirtilen soruları cevaplandırmayı hedefleyen bu tez çalışmasının önemi, Türk ve Alman toplumunun Türk kökenli çocuk ve gençlerimize karşı davranış ve tutumlarının, göç ve göçmenlik konularını işleyen edebi eserler sayesinde anlaşılabilir kılmasıdır. Alman çocuk ve gençlik edebiyatına ait kitapların analizinde kullanılan alıntılar Almanca’dan Türkçe’ye tarafımızca çevrilerek verilmiştir.

1. BÖLÜM: LİTERATÜR TARAMASI

Doktora tezime başlamadan önce, konuma benzer çalışmaların olup olmadığını inceledim. Ne Türkiye’de ne de yurt dışında seçmiş olduğum tez konusuna benzer bir çalışmaya rastladım. Araştırmalar neticesinde Türkiye’de “Almanca Yazılmış Çocuk Kitaplarında Türk Çocuklarının İmajı”nı inceleyen bir çalışma buldum. Fakat 1990 sonrası Türk çocuklarını analiz eden herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmamda seçmiş olduğum eserler tarihsel olarak karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmıştır. Ayrıca seçmiş olduğum kitapların hiçbiri, ne Türkiye’de ne de Almanya’da aynı çalışmanın içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Amacım şimdiye kadar arka planda tutulmuş ve fazla incelenmemiş olan Türk çocuk ve gençlerin nasıl algılandığını somutlaştırmaktır. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı alanında yazılan tezlerin çoğu genelde ergenlik romanlarını incelemişlerdir. Fakat bu çalışmada hem çocuklara yönelik yazılmış eserler incelenmiş hem de ergen gençlere yönelik yazılmış eserler araştırılmıştır. Tezimi diğer tezlerden ayıran özellik, Türk ve Alman çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları tarafından yazılmış ve Türk Çocuk Motifi üzerinde duran göç temalı kitapları araştırmasıdır.

1.1. TÜRKİYE’DE Kİ ÇALIŞMALAR

- BİNNAZ BAYTEKİN /Yüksek Lisans/ 1993 Das Bild der türkischen Migrantenkinder in der deutschsprachigen Kinderliteratur
- CAFER KOYUN/ 1998 Die Kinder in der Kinderliteratur in Deutschland und in der Türkei und Ihre soziale Widerspiegelung in den Werken Erich Kästners und Muzaffer İzgüs
- GÜLŞEN İSTEK - EMRAH İSTEK / Makale / 2018 Almanca Yazılmış Çocuk Kitaplarında Türk İmajı: “Hatschi Bratschis Luftballon” Örneği

- HİKMET ASUTAY / Doktora / 2000 Türk ve Alman gençlik yazınında ergenlik romanı (Der Adoleszenzroman in der Türkischen-und Deutschen Jugendliteratur)
- İLYAS SUVAĞCI / Makale / 2019 Almanya'daki Türk Yazarların Hikâyelerinde Türklerin Almanya'ya Uyumunu
- NALAN SAKA / Makale / 2018 / Almanya'daki Türk Göçmen Yazınına Kavramsal Bir Yaklaşım
- SEVDA AKTAŞ / Yüksek Lisans / 2011 Türk ve Alman Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Örnek Metinlerinde „Öteki“ İmgesinin Karşılaştırılması
- YELDA ŞAHİN / Yüksek Lisans / 1998 Jugendliteratur in Deutschland und in der Türkei ein analytischer Themenvergleich (Anhand der Werke 'Zeit am Stiel' von Mirjam Pressler und 'Yaş Onyeddi' von İpek Ongun)
- AHMET CEM ESENLİKÇİ – MEHMET ALİ ENGİN / Makale / 1960'dan Günümüze Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Göçmenlerin Sorunları

1.2. YURT DIŞINDA Kİ ÇALIŞMALAR

- CORNELIA CRON / DOKTORA / 2009 / Das Bild vom Kind in ausgewählten Texten der Kinder- und Jugendliteratur im Exil 1933-1945
- INA MARTINEZ-JUDITH ROSSMANN / 2007 Unterrichtsmodell zum Roman “Der Mond isst die Sterne auf” von Dilek Zaptçioğlu
- SÜREYYA İLKILIÇ / YÜKSEK LİSANS / 2000 Das Deutschen- und Deutschlandbild in der türkischen Migrantenliteratur und eine sprachliche Untersuchung am Beispiel ausgewählter Texte von Aras Ören: “Bitte nix Polizei” und “Berliner Savignplatz”

- ZEYNEP KALKAVAN / DOKTORA / 2007 Das kulturelle Bild türkischer Migranten in der schulischen Literaturreflexion der Primarstufe betrachtet auf der Folie morgenländischer Imagination

2. BÖLÜM: KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT

2.1. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATIN TANIMI

Karşılaştırmalı Edebiyat en basit deyimle, bir eserin oluşma aşamasıyla değil, oluşma aşamasından sonra ortaya çıkan eserin farklı ilişkiler ve bağlantılardan meydana gelip gelmediğini araştıran bir inceleme yöntemidir (Atalay, 2019, s. 17). Karşılaştırmalı edebiyat genellikle iki taraflı ilişkileri ele alır (Atalay, 2019, s. 34). Bunlar, iki yazar, iki eser ve hatta insanı kapsayabilir.

Farklı tanımlara geçmeden önce, “karşılaştırma” teriminin ne olduğunu açıklamak yerinde olur. Türk Dil Sözlüğünde karşılaştırma terimi:

“Kişi ve nesnelerin benzer veya aynı yanlarını incelemek için kıyaslama, mukayese”¹

olarak tanımlanmıştır. Bakıldığında gündelik yaşamımızda onlarca şeyi karşılaştırırız. Örneğin bir ürünün fiyatı diğerine benziyor mu, bir restoranın yemeklerini bir başka restoranla, bir insanı başka bir insanla vs. Karşılaştırma, gündelik yaşamımızda sıklıkla gerçekleştirdiğimiz bir eylemdir. Dolayısıyla karşılaştırma, insanın zihinsel düşüncesinin temel eylemlerinden biridir. Aydınlanma Çağında yetişmiş Fransız yazar, siyaset kuramcısı ve düşünür Jean-Jacques Rousseau bu zihinsel edimi şu şekilde açıklar:

“Düşünce, karşılaştırılmış düşünceleri doğurur ve onları karşılaştıracak olan düşüncelerin çokluğundan oluşur. Tek bir nesneyi tanıyan kimsenin karşılaştırma yapması için elinde veri olmaz. Az sayıda nesne gören ve çocukluğundan beri hep aynı nesnelere gören bir kimse artık bu nesnelere arasında karşılaştırma yapmaz, çünkü onları görme alışkanlığı onları incelemek için gerekli dikkati ortadan kaldırır. Ancak karşısında yeni bir nesne çıktığında onu tanımak ister; bu nesnenin nasıl ya da ne olduğunu anlamak için onu diğer nesnelere karşılaştırır. Böylece kişi, gözleri önünde olanlarla, kendisine yabancı olan, ancak kendisini ilgilendiren şeyi gözlemlemeyi öğrenmiş olur” (Rousseau, 1993, s. 84).

¹ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.07.2021

Rousseau'nun vurgulamış olduğu gibi kullandığımız inceleme yöntemi, karşılaştırma biçiminde uyguladığımız aslında yeni bir yöntem değildir, insanoğlunun her zaman kullandığı bir yöntemdir (Atalay, 2019, s. 18)

Karşılaştırmalı Edebiyat bugünkü şeklini alana kadar birçok evreden geçmiştir. Bu nedenledir ki, bu edebiyat türünün birçok tanımı bulunmaktadır. Mesela Aytaç:

“Edebiyat eserlerini inceleyen, araştıran edebiyat biliminin bir dalı, karşılaştırmalı edebiyat bilimidir. Görevi, işlevi, aynı dilde veya farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, nedenleri üzerinde yorumlar getirmektir.” (Aytaç, 2003, s. 13).

olarak tanımlamaktadır. Böylelikle Aytaç, bu tanım ile Karşılaştırmalı Edebiyat bilimine bir dil sınırlaması ya da ulusallık getirmemiş olur.

Öte yandan farklı bir tanımda,

“Karşılaştırmalı edebiyat, sınırlı ve kesin bir alana uygulanan bir teknik değildir. Geniş ve çok yönlü oluşuyla, hangi zaman ve zeminde olursa olsun, meraktan, sentez zevkünden ve her türlü edebî gelişmeye açıklıktan meydana gelmiş bir ruh hâlini yansıtır” (Rousseau ve Pichois 1994, s. 49).

Karşılaştırmalı edebiyatta farklı görüşleri savunanlar olmasına rağmen, genel kanaate göre karşılaştırmalı edebiyatın teması, milli ve milletlerarası olmak üzere iki unsur üzerine toplanabilir. Böylelikle, milli bir edebi metni yabancı bir edebi metinle karşılaştırmak da mümkündür. Yeter ki eserler arasında mukayese yapmaya uygun bir ilişki (farklılık veya benzerlik) bulunsun (Yavuz, 2004, s. 2).

Andre M. Rousseau ve Pichois “Littérature Comparée” adlı eserlerinde karşılaştırmalı edebiyatla ilgili şu tanımı yapmışlardır:

“Karşılaştırmalı edebiyat; analogi, akrabalık ve etkileşim bağlarının araştırılması suretiyle, edebiyatı diğer ifade ve bilgi alanlarına ya da zaman ve mekân içerisinde birbirine uzak veya yakın durumdaki olaylarla edebî metinleri birbirine yaklaştırmayı amaçlayan yöntemsel bir sanattır. Yeter ki bu edebî metinler, birçok dile ya da kültüre ait

olsunlar; onları daha iyi tanımlayıp anlamak ve onlardan zevk alabilmek için aynı geleneğe ait bulunsunlar” (Rousseau ve Pichois, 1994, s. 182).

Karşılaştırmalı Edebiyat bilimini açıklamak adına ifade edilen değişik tanımlar, karşılaştırmalı edebiyatın aslında ne kadar farklı algılandığını göstermektedir.

2.2. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT TARİHSEL YAKLAŞIM

Edebiyat eserlerini inceleyen ve araştıran edebiyat biliminin bir dalı da “*Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimidir*” (Aytaç, 2003, s. 13). Karşılaştırmalı Edebiyat, Almanya’da bilim çağı olarak adlandırdığımız 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır (Özyer, 1994, S.9). İngiltere’de ise 17. yüzyılda İngiliz edebiyatının tanınmış yazarlarından olan J. Dry (1631-1700) “*Of Dramatick Poesie*” edebi metni ile ilk karşılaştırma edebiyat denemesini gerçekleştirmiş olur (Khalilova, 2019, s. 3). J. Dry bu eseri ile antik dram mı ya da modern dram mı edebi bakımdan daha üstündür araştırmasını gerçekleştirir (Khalilova, 2019, s. 3). Aslında bu konunun araştırması Bacon’a (1561-1626) dayanmaktadır ve kendisi bu konuyu İngiliz Edebiyatına kazandırmıştır (Aytaç, 1997, s. 18). Ancak Avrupa bu problemi 15. yüzyıldan beri ele almaktadır. Ayrıca Almanya’da Gotthold Ephraim Lessing, Johann Elias Schlegel, Johann Wolfgang von Goethe gibi edebiyat bilimcilerin de karşılaştırma edebiyatı çerçevesinde hazırlık çalışmaları bulunduğu bilinmektedir (Khalilova, 2019, s. 3). 19. yüzyılda Johann Gottfried Herder, Schlegel kardeşler, Julian Schmidt, Georg Gervinus, August Koberstein ve Wilhelm Scherer edebiyat eleştirmeni olarak devrin önde gelenlerinden sayılmaktadır (Özyer, 1994, s. 9). 1730 yılında Johann Christoph Gottsched “*Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen*” adlı eseri ile Aydınlanma Çağı’nın felsefesine dayalı fikirlerini belirtir (Aytaç, 1997, S.19). Burada edebiyatın temelini, tabiatı benzetme olarak tanımlarken Batteaux’un ifade ettiği anlamda “güzel tabiatı” esas alır (Aytaç, 2003, s. 19). İkinci bölümde destan, dram türlerinden bahseder. Trajedide üç birlik kuralına sadık kalırken monoloğu kabul etmez. Ayrıca Alman halk tiyatrosunda saf olarak sergilenen Hanswurst’u yasaklar ve operaya karşı çıkar. 1759-1765 yılları arasında Aydınlanma çağına bir yayınevi tarafından Gotthold Ephraim Lessing’in düşüncelerini içeren “*Briefe, die neueste Literatur betreffend*” (En Yeni Edebiyat’a İlişkin Mektuplar)

yayınlanmıştır. Burada Lessing, 17. mektubunda antik edebiyat ve Fransız-İngiliz bağlantısı üzerinde durur, özellikle Fransızların antik edebiyata Shakespear kadar yakın olmadıklarından bahseder. Lessing'e göre Fransızlar sadece antik örnekleri taklit etmektedirler. Lessing'e göre, İngiliz tiyatrosu ile Alman tiyatrosu arasındaki bağın en önemli kanıtı Dr. Faustus efsanesidir ve bu konuyu 16. Yüzyılda Marlow'un İngiliz tiyatrosuna aktarmasıdır. 18. yüzyıl Alman karşılaştırmalı edebiyatın önde gelen uygulamacılarından Elias Schlegel'in "Gedanken zur Aufnahme des dänischen Theaters" (1747) ve "Vergleichung Shakespears und Andreas Gryphius" (1741) incelemeleri bu alanda önem arz etmektedir (Aytaç, 2003, s. 19).

Gürsel Aytaç'ın belirttiğine göre 1795 yılında yayınlanan Goethe'nin "*Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die Vergleichende Anatomie*" yazısı (Karşılaştırmalı Anatomi Yazısı) bu bilimin ortaya çıkmasının başlangıcıdır. Şu sözlerle başlar: „*Tabiat tarihi zaten karşılaştırmaya dayanır.*“ (Aytaç, 2003, s. 13). Goethe'nin bu kavramı ortaya atmasının nedeni zihninde tek bir dünya edebiyatını canlandırması ve böylelikle bireysel edebiyatlar arasındaki ayrımların ortadan kalkacağını düşlemesidir (Aydın, 1999, s. 50). Karşılaştırmalı Edebiyat biliminin temel aldığı düşünce, Goethe'nin "Weltliteratur" diye adlandırdığı edebiyat düşüncesidir (Aytaç, 2003, s. 15). Onun için ölçüt dünyaca ünlü oluş değil de, dünya çapında oluştur. Goethe'nin beklentisi "*Ahlaki ve estetik uyum*"dur.

1877 yılında ise Macar asıllı Hugo von Meltzl Avusturya Macaristan İmparatorluğunun üniversitelerinde verdiği dersler ve yürüttüğü karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları ile Almanca konuşulan ülkelerde öncü sayılmaktadır (Aytaç, 2001, s. 40). Hugo von Meltzl'in "*Zeitschrift für Vergleichende Literatur*" isimli bilimsel dergisi halen karşılaştırmalı edebiyatın temel ilkleri bağlamında çalışmalar yapmaktadır (Aytaç, 1997, s. 44). Bunun ardından Max Koch tarafından 1887-1970 yılları arasında karşılaştırmalı edebiyat tarihi ile ilgili "*Zeitschrift für vergleichende Literaturgeschichte*" adlı dergi ve "Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte" isimli dergiler yayınlanmıştır (Aytaç, 2001, s. 41). Koch'un yayınladığı karşılaştırmalı edebiyat dergisi, kendi deyimiyle, uluslararası edebiyatı incelerken, kendi edebiyatına daha donanımlı bakabilmek amacıyla.

Özellikle Almanya'nın Hitler döneminde kendisi bu alandaki çalışmalara tamamen kapatmıştır. Ancak İkinci Dünya Savaşından sonra Almanya'nın yeniden yapılanmasıyla birlikte sürgün edilen bilim adamlarının yeniden memleketlerine dönmeleriyle karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları yeniden hız kazanmış ve akademik düzeyde yapılmıştır.

Günümüzde Almanya'da bulunan üniversitelerin birçoğunda “Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft” veya “Komparatistik” anabilim dalları altında karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları yoğun bir şekilde sürdürülmektedir.

2.3. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATIN İŞLEVİ

Karşılaştırmalı edebiyatın görevi, değişik dillerde ya da aynı dilde yazılmış iki farklı edebi metni düşünce, biçim ya da konu bakımından araştırmaktır (Şevki, 2009, s. 15). Ayrıca benzer, ortak veya farklı yönlerini tespit etmek ve sebepleri üzerine yorumlar yapmaktır (Şevki, 2009, s. 15). Bu tür çalışma, değişik edebiyatlar arasındaki muhtemel ilişkileri ortaya çıkarmayı hedefler ve teknik karşılaştırmalar gerçekleştirir (Atalay, 2019, s. 33). Karşılaştırmalı Edebiyat özellikle bir ulus için önemli olan imgeyi ele alır ve farklı ülkelerin edebiyatında izlemeye ve tanımaya çalışır. Örneğin Alman Edebiyatındaki “Türk imgesi”. Bununla birlikte etkilene biçimlerini yani sorumlularını da araştırır. Karşılaştırmalı Edebiyat çerçevesinde yapılan bir çalışma, sadece yabancı bir edebiyatın ön plana çıkıp tanınmasını değil, ayrıca yerli edebiyatın daha iyi bilinip tanınmasını ve değerlendirilmesini sağlar (Atalay, 2019, s. 33).

Prof. Dr. Gürsel Aytaç karşılaştırmada “imge”nin kullanılması durumunda bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtir. Aytaç, bunu şu şekilde izah etmektedir:

“Ulusal imgenin yabancı edebiyatlarda aranması ya da herhangi bir edebiyatta, herhangi bir edebî akımda bir ulusun imgesinin ortaya çıkarılmak istenmesi, araştırmanın yöntemine bağlı olarak, komparatistik çalışması olur da olmaz da: Olabilmesinin koşulu, araştırmanın edebiyat bilimi ölçütlerine göre yürütülüp karşılaştırma yaparak, sonuçta bir imge tespiti yapmaktır. Aksi halde, -ki eleştirilerin önemli bölümü bu yöndedir- sosyal psikoloji, tarih gibi bilimlerin verileriyle çalışmak zorunluluğu oluşur ve bu da söz konusu araştırmayı edebiyatbilimsellikten, dolayısıyla komparatistikten uzaklaştırır. İnci

Enginün'ün, 'Mukayeseli Edebiyat' başlıklı kitabında yer alan yazılarından çoğu bu çeşit imgebilimsel çalışmadır" (Aytaç, 1997, s. 77).

Karşılaştırmalı edebiyat biliminde Prof. Dr. Gürsel Aytaç'a göre araştırmacının görevi,

"işlevi, farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek; ortak, farklı ve benzer yönlerini tespit etmek, bu farklılığın nedenleri üzerine yorumlar getirmektir" (Aytaç, 1997, s. 7).

Bu itibarla, karşılaştırmalı edebiyat çalışmasını, genel olarak üç ana başlık altında toplamak mümkündür:

- a. Biçim Bakımından Mukayese: 1. Ortaklıklar 2. Benzerlikler 3. Farklılıklar
 - b. Düşünce Bakımından Mukayese: 1. Ortaklıklar 2. Benzerlikler 3. Farklılıklar
 - c. Konu Bakımından Mukayese: 1. Ortaklıklar 2. Benzerlikler 3. Farklılıklar
- (Yavuz, 2004, s. 1).

Görüldüğü üzere, karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar pek çok bilim dalında bilginin ana kaynağı olarak görülmektedir. Karşılaştırmalı edebiyatın ayrıca en temel konularından biri de etkilenmelerdir (Atalay, 2019, s. 61). Bu etkilenmeler, farklı şekillerde gerçekleşebilir: Örneğin, yabancı bir ülkede yaşayan ve edebi eser yazan yazarların etkilere açık olma düzeyi, vatanında yaşayan yazarlara oranla daha yüksektir (Atalay, 2019, s. 61). Bu tarz yazarlar genellikle çok okuduklarından dolayı kültürel ve düşünsel aktarımlarının gerçekleşmesinde önemli rol oynarlar.

Karşılaştırmalı edebiyat araştırması yapacak bir kişide bulunması gereken üç özellik:

- Tespit edici olmak
- Farklı yapıları algılayabilmek
- Eserdeki saklı öğeleri ortaya çıkarmak (Atalay, 2019, s. 64).

Karşılaştırma pratik bir yöntem olmasından ve bilgiye en kısa yoldan ulaşıla bilinmesinden tercih edilmektedir.

3. BÖLÜM: GÖÇ OLGUSU VE GÖÇMENLİK

3.1. GÖÇ VE GÖÇÜN TANIMI

Göç kavramı, bireylerin ekonomik, siyasal, toplumsal veya kültürel nedenlerden dolayı oturdukları yerleşim yerini, vatanlarını bırakarak, farklı bir yere hareket etmelerine veya başka bir ülkeye gitme eylemine denir. Göç eden kişiye “göçmen” adı verilmektedir. Göç, birey ve topluluk açısından mekân değiştirme durumudur (Özer, 2004, s. 11). Bireyler çeşitli nedenlerden dolayı, yaşadıkları mekânları terk ederek başka bir bölgeye gitmektedirler. Yaşanan bu değişim, kalıcı olabileceği gibi geçici bir süreçte olabilmektedir. Çalışma veya sadece eğitim amaçlı mekân değiştirme hareketlerinin de göç olarak nitelendirilebileceği belirtilmektedir (Sağlam, 2006, s. 34). Mekân değiştirme ile insanlığın anlam ve değer dünyasında değişimler meydana gelmektedir. Bu değiştirme hareketleri kısa veya uzun süreli olsa dahi, genellikle aynı toplumsal sistem içerisinde gerçekleştiğinden “iç göç” olarak nitelendirilmektedir. Bazen de kendine has koşulları sebebiyle toplumsal sistem içerisinde “dış göç” olarak ortaya çıkar.

Dış göç hareketi genellikle gelişmekte olan ya da az gelişmiş olan ülkelerden daha çok gelişmiş ülkelere doğru yapılan bir harekettir. Bu itibarla, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkeleri göç edilen ülkeler arasında en üst sıralarda yer almaktadırlar. Türkiye’de daha çok 50’li yıllarda başlayan iç göç hareketi, 1960’lı yıllarda dış göç ile devam etmiştir (Altıntaş, 2008, s. 25).

I. ve II. Dünya Savaşlarının sonucunda ise milyonlarca insan yurdunu, vatanını terk etmek zorunda kalmış ve göçe zorlanmışlardır. II. Dünya Savaşından sonra yerle bir edilen ülkelerin yeniden inşa edilmesi için yeni bir göç süreci başlamıştır. Ancak bu durumdaki göç daha çok gönüllü olarak gerçekleşen işgücü göçüdür. Gönüllü olarak gerçekleşen işgücü göçü günümüzde devam eden ekonomik ve sosyo-kültürel değişimlere sebep olan bir olgudur. Almanya örneğinde olduğu gibi, kendini yeniden onarabilmek ve üstün güce sahip olup dünya pazarına ortak olabilmek amacıyla, öncelikle Yunanistan, İspanya, Portekiz, Türkiye, Yugoslavya ve Tunus gibi devletlerden özellikle genç, sağlam ve ucuz insan gücü alımı yapmıştır. Yeni mekâna gerçekleştirilen bu göç harekâtından dolayı,

değişimden etkilenenler arasında yeni yerleşilen mekânda ikamet eden insanlarda nasibini almaktadırlar. Farklı özelliklere sahip bireyler mekân değiştirme sonucunda aynı ortamlarda yaşadıklarından birbirlerinden etkilenmişlerdir. Göçün sonucunda meydana gelen değişimler bazı kesimlerce “modern olmanın” ana unsuru olarak görülürken, kimilerince de süre gelmiş olan “geleneksel hayatın bozulması”, “iki kültür arasında sıkışması” olarak değerlendirilmektedir (Koçak ve Terzi, 2012, s.166).

Zorunlu göçler ise çoğu zaman siyasal ya da dinsel nedenlerden dolayı gerçekleşmektedir. Örneğin savaş, yangın, deprem ve sel gibi felaketler sonucunda bireylerin istekleri dışında göç etmek zorunda bırakılmaları halidir.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise Göç kavramı;

“Ekonomik, toplumsal ve siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret”

olarak ifade edilmektedir.²

Göçlerin en önemli nedenlerinden biri insanoğlunun sosyo-ekonomik açıdan durumunu düzeltmek istemesidir. Almanya örneğinde olduğu gibi, o ülkeye göç eden insanımızın da büyük bir çoğunluğu maddi durumlarını düzeltmek için Almanya’ya İşgücü Göçünü gerçekleştirmiştir.

3.1.1. Göçün Nedenleri

Evrensel bir olgu olan göçün nedenleri gönüllü ve zorunlu göç olarak ayırmak mümkün. İnsanların yaşadıkları mekânlardan savaş, sürgün veya afet gibi nedenlerden dolayı ayrılmak zorunda kaldıkları ya da buna mecbur bırakıldıkları zaman zorunlu göç meydana gelmektedir. Gönüllü göç ise kişilerin kendi hür iradeleri ile daha iyi bir yaşam şartları elde edebilmek umuduyula çıktıkları yolculuğa denir.

Yaptığı işten herhangi bir sebepten dolayı memnun olmayan (ekonomik tatminsizlik, fırsat eşitsizliği vb.) ya da iş imkânı bulamadığından veya ülke değiştirerek iş bulabilmek

² <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 24.08.2020

gibi nedenlerden dolayı göç edenlere “işgücü göçü” denir. Bu tür göç hareketini, gönüllü göç olarak nitelendirebiliriz.

Eski dönemlerde göçün en önemli sebepleri afetler, doğa olayları ve kıtlık iken çağımızda ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel sebepler ön plana çıkmaktadır.

Göç, ister aynı ülke sınırları içerisinde gerçekleşsin, isterse farklı ülkeler arasında olsun, yaşanan bölgenin olumsuz ekonomik, kültürel, siyasi veya çevresel koşullarından kaçmak amacıyla yapılmaktadır. Ancak gidilecek yerin avantajlarından faydalanmak amacıyla da yapılmaktadır.

Genel olarak göçün temelinde ekonomik nedenler, yoksulluk ve doğal afetler yatmaktadır. Bunlara maruz kalan bireyler daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek adına kırsal alanlardan kentlere göçmektedirler. Ekonomik neden olarak işsizlik bulunmaktadır ve buna bağlı olarak yoksulluk ortaya çıkmaktadır.

En önemli nedenler arasında savaşlar ve buna bağlı olarak meydana gelen olumsuz şartlar yer almaktadır. Savaşlar sırasında sivillerin yaşadıkları zulüm, işkence ve baskılar göçe neden olmaktadır. Tarih boyunca yaşanmış her savaşın sonucunda kitlesel göçler yaşanmıştır.

İnsanların göç etme kararını etkileyen bir diğer neden ise göç alan yerlerin sosyo-kültürel gelişmişlik seviyelerinin yüksek olmasıdır. Kentsel bölgeler gelişmiş sağlık, kamu ve eğitim hizmetleri nedeniyle bireylerin yaşam kalitelerini arttırmaktadır. Ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler de göç üzerinde çekici nedenler arasında sayılabilmektedir.

Bireylerin göç etme kararları üzerinde etkili olan diğer bir sosyal olgu ise aile bağları, akrabalık ve hemşerilik gibi yakın ilişkilerdir.

3.1.2. Göçün Sonuçları

İnsanların göç etmesi ile hem göç alan hem de göç veren mekânları etkileyen olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Göçler, insanların tekrar bir toplumsallaşma sürecine iter, kimlik değerlerini ve tüm aidiyet duygularını sorgular ve yeniden bir kimlik oluşturulmasına neden olur (Adıgüzel, 2018, s. 51). Birey nereye ait olduğunu sorgulamaya başlar ve kimlik bunalımı yaşar, gittiği yer ile göç geldiği yer arasında kalmışlık hissi oluşur. Bu itibarla, kişinin doğduğu ve içerisinde bulunduğu yerle olan bağını yıpratarak bireyin ruh halinde çeşitli problemlerin çıkmasına neden olur (Ekici ve Tuncel, 2015, s. 19). Bireyin yaşadığı uyum sorunu sadece göç eden kişileri değil göç alan toplumdaki insanları da etkiler. Göç alan topluluklar, göçün neden olduğu değişim ve dönüşüm yüzünden göçmenlere ve göç alımına karşı çıkarlar (Doğan, 2018, s. 132). Her iki toplum içinde zor olan uyum sorunu kendini göstermeye başlar ve bu nedenle aynı toplum içerisinde var olan farklı kültürler içerisinde çatışma yaşanır.

Göçün bir diğer sonucu ise sermaye göçünün meydana gelmesidir. Sermaye göçü, göç veren mekânı sermaye bakımından olumsuz etkiler ve göç veren yerin tüm sermayesini azaltır.

Göçün bir başka sonucu ise göç alan kentlerde, istihdam ve işgücü, mekânsal değişimler, kentin yönetimi, kentin kültürel yapısında ve gelirin dağılımında değişimler yaşanmasıdır (Kaygalak, 2009, s. 20).

Ayrıca göçün sonucunda oluşan beyin göçü de göç veren mekândaki beyin kadrosunun azalmasına neden olur.³ Beyin göçü, kısıtlı kaynaklar ile uzun zaman içerisinde yetişen kalifiye kişilerin gücünü gelişmiş ülkelere doğru yitirme şeklinde gerçekleşmektedir (Aksoy, 2012, s. 295). Eğer bir yerdeki beyin gücü azalıyorsa o yerin gelişimi için gerekli olan kalkınmışlık düzeyi azalır ve o yer gün geçtikçe refah bakımından geriler.

³ <http://www.turkcebilgi.com/gocun-sonuclari-nelerdir> Erişim Tarihi: 21.09.2020

Göçün diğer sonuçlarından biri de ülkeler arasında ekonomik ve kültürel ilişkilerin artmasıdır, ancak bununla birlikte kültürel alanlarda dini ya da sosyal boyutlarda karşılıklı sorunlar meydana gelmektedir.⁴

Göçün getirdiği olumsuz sonuçların yanında kısaca olumlu sonuçlarından da bahsetmek istiyorum. Beyin göçünde bulunan kişi, göç ettiği yere çok önemli katkıda bulunabilir. Eğitimle donanımlı ve bilgi birikimi olan birey, gittiği mekânın gelişimini sağlayan önemli bir ögedir. Ayrıca göç veren mekânın sermayeli ve kalifiyeli kişisi göç ettiği toplumun kalkınmışlık seviyesini arttırabilir veya göç ettiği mekânda kazandığı sermaye ile vatanına dönen kişi uzun vadede kendi memleketine yapacağı yatırımlarla vatanına olumlu etkilerde bulunabilir.

Göçün bir diğer olumlu sonucu ise, birey bir zulümden ya da bir çatışmadan kaçıyor, gittiği yerde güvende olabilir ve daha iyi sosyal ve sağlık güvence koşullarını elde edebilir (Atalay, 2019, s. 234).

3.2. EDEBİYAT VE GÖÇ

Bireyleri ve toplumları etkileyen en belirgin öge olan göç, bireyin kendini anlatma arzusuyla bütünleşerek edebiyatta birçok esere konu olmuştur. Göç eden her insanın kendisine ait yaşanan gerçekleri ve yaklaşımları vardır. Göçe hangi açıdan bakılırsa bakılsın “yitirmektir”. Birey yakın çevresini, anılarını, tanıdıklarını, bildiği kokuları, tatları ve hatta adının söylenişini bile yitirir. Ne tür kazanımlar ya da hangi zorunluluk olursa olsun, yitirilen bir hayattır ve elde kalan tek şey gurbettir. Göçle ilgili yaşanan bu anılar, özellikle edebiyat aracılığıyla aktarılmaya çalışılmaktadır. Edebiyat, hiç tartışmasız özellikle bir dil olayıdır. Göçmenlerin bizlere aktardıkları deneyimlerinden yeni yerleşim yerlerindeki göç gerçeklerini öğrenmemiz mümkün kılınmaktadır. Almanya örneğinde olduğu gibi, Almanya’ya göç eden ve oraya yerleşen Türklerin öyküleri bizlere göçün gerekçeleri hakkında bir fikir vermektedir. Günümüz edebiyatında “göçmenlik” ve “göç”

⁴ <https://www.mebilgi.com/goc-nedir-nedenleri-cesitleri-sonuclari-nelerdir/> Erişim Tarihi: 21.09.2020

kavramlarından bahsedildiğinde, genellikle 31 Ekim 1961 tarihinde Almanya ile başlayan işgücü göçünün edebi eserlere yansımaları anlaşılmaktadır.

Anavatanlarından uzakta yaşayan göçmenlerin yaşadıkları sıkıntılara tercüman olmak ve kaynaklık etmesi için “*Göçmen Yazını*” adı verilen yeni bir yazın türü meydana gelmiştir. Oluşan bu yazını Kuruyazıcı

“göçmenler, kendi kültür ve geleneklerine sıkı sıkıya sarılmış ama bir yandan da içlerinde bu yabancı yaşantıları ifade etme, yeni olan bu sosyokültürel çevreyle yazınsal anlamda da yüzleşme isteği oluşmuştur” (Kuruyazıcı, 1990, s. 93).

şeklinde ifade eder. Bu yazın, farklı nedenlerden dolayı vatanlarını terk etmiş yazarların kendi vatanları dışında kaleme aldıkları eserlerden oluşur. Göç eden yazarlar edebi eserlerinde, başlarına gelen göç sürecini ve sonuçlarını, maruz kaldıkları durumları ve gittikleri ülkede yaşadıkları sorunları anlatırlar. Göçmen Yazını’nda genel anlamda göçmenlerin kendi vatanlarına dair hatıraları, göç ettikleri yerde karşı karşıya kaldıkları yabancı düşmanlığı ve ırkçılık, köklerinden koparılmaya ve yerinden edilme nedeniyle meydana gelen kimlik arayışı gibi konulardan bahsedilir.

Göç ve göçmenlik kavramları edebiyat dünyasında 1990’lı yıllara kadar Almanya özelinde odaklanır. Almanların, “misafir işçi” ya da “geçici konuk işçi” olarak algıladıkları Türklerin bir zaman sonra vatanlarına döneceklerini düşündüklerinden, göçmenlerin edebi eserlerini önce “Konuk (Misafir) İşçi Edebiyatı” şeklinde değerlendirirler (Zengin, 2010, s. 333). İlerleyen zamanlarda göçmenlerin kalıcılaşması nedeniyle bu edebiyat farklı farklı tanımlanmıştır: Göçmen Edebiyatı (Migrantenliteratur), Yabancılar Edebiyatı (Literatur der Fremde), Kültürlerarası Edebiyat (Interkulturelle Literatur) (Kuruyazıcı, 2001, s. 10). Almanlar, göçmenler tarafından yazılan bu edebiyat ile

“birlikte yaşadıkları kültürün insanlarını tanıma, yeni bakış açıları edinme, ülkelerindeki kültürel zenginleşmenin farkına varma, kendilerini tanıma, yanlışlarını bulma ve doğru bildiklerini yeniden sorgulama” (Polat, 1992, s. 12-13).

fırsatına kavuşabilirler. Göçmenler de kendi sorunlarından bahsederek yaşadıkları sorunları Almanlara iletmeye amaçlarlar (Oraliş, 1992, s. 10).

Edebiyat düzleminde, göçmenlik sorununun işlendiği ilk eser, Almanya'ya çalışmak için giden ve ilk eserinde de bu sorunu dile getiren Bekir Yıldız'la başlar. Bekir Yıldız Almanya'da dört yıl kalıp Türkiye'ye geri döner ve "Türkler Almanya'da" adlı eserinde bu süreci anlatır:

"Su ve toprağın tükendiği yerden insanlar göç eder. Bu bütün ülke için de böyle olabilir. Tarihte örnekleri vardır. Kendi örneğimiz. Büyük Orta Asya göçü... Bunları kimse ayıplayamaz. Hatta yurt anılarının tutkularına rağmen, tabiatın ihanetine teslim olmaksızın, yeni hayat sahaları aramak, bulmak; oralara yerli direnişi yenerek, yeniden yerleşmek, hele üstün medeniyetler götürebilmek, kahramanlıktır da... Fakat Sirkeci'den akıp giden göç, bunlara benzemiyor... Herşeyi ile var olan vatandan, yurttan kaçıştır bu... Ama zorunlu, zorlayıcı kaçış... Bu defa sebep: Tabiatın değil, insanların tükenişi... Göç bu tükenişe son direniş... Belki de kaçmakta olan gizli bir kahramanlıktır... İşte o gün, bu hava içinde bizleri götürecek trene, fırınlara saldıran aç insanlar gibi hücum ettik. Bir zamanlar atalarımız kılıçlarıyla Avrupa'ya sahip olmuşlar, şimdi bizlerse, pasaportlarımızla sığıyoruz..." (Yıldız, 1966, s. 1-2).

Bu eserde Türklerin Almanya'da karşılaştıkları sorunlar ve güçlükler, yalnızlık, ağır çalışma koşulları, kültürel çatışma ve itilmişlik en uç noktalarda işlenir. Okuyucuya aktarılan Türklerin Almanya'daki mutsuzlukları ve vatanlarına geri dönme isteklerinin yoğun olmasıdır.

Bireyin farklı bir kültür iklimi ve dil içerisinde bulunmasının çok zor bir deneyim ve süreç olmasına rağmen, edebiyatın bu acıları silkelemek ve tekrar hayata tutunmak için en doğru uğraşlardan biri olduğunu söyleyebiliriz.

Göçmenlik sorunu, sadece Almanya deneyimi olmuş yazarlar tarafından ele alınmamıştır. Türkiye'deki yazarlarda sorunu başka yönleriyle irdelemeye başlamışlardır. Bu sorunu ilk irdeleyenlerden biri de, Nevzat Üstün'dür. Kendisi tarafından 1970 yılında yazılan "Almanya" adlı eser büyük ilgi görmüştür. Türkiye'de evli olan Rıza, Almanya'ya göç eder ve orada Alman bir kadınla birlikte olur ve onunla birlikte köye gelişini anlatır. Nevzat Üstün, göç ile bireylerin değer yargılarının nasıl değiştiğini başka öykülerinde de anlatır. 1975 yılında kaleme aldığı "Bir Kadın" adlı hikâyede, değişen namus anlayışını, kadın erkek ilişkilerindeki farklılıkları ve bunların Türkiye'den Almanya'ya aktarılan töre anlayışlarını anlatır.

Halen hayatını yurt dışında devam ettiren ve edebi üretimleri göçle birlikte başlayan, ömürlerinin ciddi bir kısmını Almanya’da sürdüren, birinci kuşak yazarlar diye tabir ettiğimiz Aras Ören, Yüksel Pazarkaya, Bekir Yıldız, Güney Dal, Habib Bektaş, Fakir Baykurt, Şinasi Dikmen, Fethi Savaşçı gibi edebiyat insanlarımızın, göç bağlamında yazdıkları eserler de hatırı sayılır bir kitleye ulaşmış durumdadır (Balcı, 2010, s. 3). Yüksel Pazarkaya’nın 1977 yılında yayınlanan “Oturma İzni” adlı eserde, Türkiye’den Almanya’ya göç eden insanların gerçekçi hayatları, hiç tanımadıkları bir ülkede yaşama tutunma çabaları, yaşadıkları hayal kırıkları yer almaktadır. Hikâyeler genellikle bireylerin Türkiye’deki ekonomik durumlarının kötü olması nedeniyle Almanya’ya göç etmesi ile ilgilidir. Pazarkaya, yabancı bir ülkeye göç ettikten sonra kişinin yaşadığı sıkıntıları “Oturma İzni” kitabında şu şekilde kaleme alır:

“Oturma iznin mi yok, çalışma iznin mi yok, insan değilsin bu yabanda. Kolay değil yabancılık. Ama beterin beteri var. Yabancı bile olamamak var yabanda. Hiç olmak. Bir hiçsin, yoksun, yaşamıyorsun elinde oturma iznin, çalışma iznin yoksa” (Pazarkaya, 1977, s. 35).

İkinci kuşak göçmen yazını ise seksenli yıllarda başlar ve doksanlı yılların ortalarına kadar devam eder. İkinci kuşak yazarlar bir yönden öteki, farklı bir kültürün getirdiği zorlukları birinci kuşağın konularını ele alırlar, diğer yandan da iki kültür arasında kalmışlığın meydana getirdiği kendi kimlik arayışlarını ve bu arayışın oluşturduğu çelişki, çatışmalar ve kaygıyı konu edinirler. İkinci kuşak yazarları, Feridun Zaimoğlu, Renan Demirkan, Zafer Şenocak, Alev Tekinay, Osman Engin, Zehra Çırak ve Saliha Scheinhardt gibi Almanya’da doğup büyümüş, çift kültüre sahip Almanca yazan, hem Türk hem de Alman okurlar tarafından kabul gören, saygın ödülleri kazanan kişilerdir. Bu dönemin en önemli özelliği olan iki kültür arasında kalmışlık duygusu ile kendi kimlik arayışı ve bu arayışın yarattığı kaygı, çelişki ve çatışmaları konu edinmişlerdir.

Birçok ödüle laik görülen Feridun Zaimoğlu, 1995 yılında yayınladığı “*Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*” adlı eserinde Almanya’da ikamet eden Türk kökenlilerin yabancı bir ülkede ne tür ayrımcılığa ve yabancı düşmanlığına maruz kaldıklarını anlatır. Yabancı bir ülkede göçmen olarak yaşamının ne denli zor olduğunu

anılan eserde Zaimoğlu çok güzel ifade etmiştir. Zaimoğlu özellikle ikinci ve üçüncü kuşak Türk kökenli göçmenlerin Almanlarla bir arada yaşamalarının kesinlikle çatışmasız geçmeyeceğine ve her zaman yabancı olarak damgalanacaklarının altını çizmektedir (Hofmann, 2006, s. 227).

Üçüncü kuşak yazarlar ise ikinci kuşağın devamı olarak doksanlı yıllarda başlar ve günümüze kadar olan dönemi kapsar. Üçüncü kuşak yazarların eserlerinde kurdukları dünya ile Alman okuyucular Türk kültürüyle özdeşleşir ve Türklerin özelliklerini de yakından tanıma fırsatı elde ederler. Yazar bir bakıma kültürel aktarım işlevini yerine getirir, çünkü Türk toplumuna has gelenek ve göreneklerinden romanında sıkça bahseder. Üçüncü kuşağın önemli yazarlarından biri olan Selim Özdoğan ile azınlık kültüründe var olan gençlik alt kültürü de mevzu edilmeye başlanır.

Üçüncü kuşak yazarlar eserlerinde göçmenlerin iki kültürü yaşamak zorunda kaldıklarını, toplum tarafından dayatılan yaşam biçimi arasında nasıl sıkışıp kaldıklarını ele almışlardır. İki kültür arasında kalan üçüncü kuşak çocukları ne ailesinden aldığı kültüre uyum sağlayabilmiş ne de doğup büyüdüğü Avrupa'nın kültürüne ayak uydurabilmiştir (Aksoy, 2010, s. 16). Bu kuşak, dışlanmaya maruz bırakılma korkusuyla kendi kimliğini ifade etmekten çekinmiştir (Başkurt, 2009, s. 88). Bir araştırmaya göre; üçüncü kuşak çocuklara ve gençlere ayrımcılık ve dışlanma konusunda sorular yöneltmiş ancak soruların cevaplanmasında dışlanma, okuldan atılma ve ülkelerine geri gönderilme korkularından dolayı soruların cevaplanmasında dahi zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir (Aksoy, 2010, s. 31).

Yukarıda örnek verdiğimiz Türk kökenli göçmenler tarafından yazılan kitapların yanı sıra, Almanya'ya göçü konu edinen birçok şiir, öykü ve roman bulunmaktadır. Göçmen Edebiyatı 60 yıllık bu süreçte büyük bir gelişme göstermiştir. Birinci kuşak yazarların Türkçe yazmasından dolayı çok fazla kitlelere ulaşmasa da günümüzde akıcı bir Almanca ile yazılmasından dolayı geniş kitlelerce benimsenen Göçmen Edebiyatı artık sadece işçi edebiyatı olmanın çok ötesinde Alman edebiyatı içinde kabul edilen bir edebiyat olmuştur.

Edebiyatın, göç hadisesine yaklaşımını tarihsel bir çerçevede ve Türk edebiyatı özelinde de ele alırsak, ilk sözlü ürünler destanlar olarak karşımıza çıkacaktır (Akgün, 2015, s. 71). Destanlar, göçün mevzu olarak bir edebi türünde yer aldığı ilk örneklerdir. Dolayısıyla bu birliktelik göç-edebiyat ilişkisinin tarihini çok eskilere götürmektedir. Türk tarihine baktığımızda çeşitli Türk boylarının sıklıkla yer değiştirdikleri ve geniş coğrafyalarda yaşadıklarını düşünecek olursak, göç olgusundan bahseden birçok Türk destanları olduğunu görebiliriz. Bu itibarla, Uygur Türkleri'ne ait ünlü Göç Destanı'nı örnek vermek doğru olacaktır. Destanın tamamı göç üzerine yazılmıştır. Uygur hakanı Yulug Tigin, Çinlilerle aralarında olan savaşları bitirmek adına oğlu Gali Tigin'i bir Çin prensesi ile evlendirmek ister ve bunun karşılığında Kutlu Dağı'nı vermesini söyler. Gali Tigin kayayı Çinlilere verir ancak yurttaki birlik ve beraberliği sağlayan tılsımlar bozulunca yurtlarını terk ederek güney-batıya doğru göç ederler (Yardımcı, 2002, s. 79).

Yakın döneme baktığımızda ise temelinde göç olan halk edebiyatı ürünleri arasında özellikle türküler gelmektedir. Türkler yaşayışlarını, toplumsal ilişkilerini ve hislerini sazları ile nesilden nesile aktarmışlardır. Söyledikleri her türküde ayrılık, özlem, sitem, ağıt, eğlence ve göç gibi toplumsal hadiseler yer almıştır. Toplumsal yaşayışın çok değerli bir unsuru olan göç çeşitli şekillerde türkülerde yer bulmuştur. Türkler, Orta Asya'dan, Anadolu'ya göç ederken kimliklerini türküler ile taşımışlardır. Örnek olarak Balkan Türküleri'ne ait türkülerin temelinde göç yatar. Osmanlı Devleti'nin ne yazık ki Balkanlar'dan çekilmesi sonucunda zorunlu bir göç hareketi oluşmuştur. Dolayısıyla "göç" Balkan Türküleri'nin tarihinde önemli bir yere sahip olması ile sözlü halk edebiyatına yansımıştır.

Çağımızda ise Türk edebiyatı göç olgusuna oldukça önem vermektedir. Türk edebiyatında özellikle "sürgün" ve "göç" ifadelerinin kullanılmaya başlandığı gözlemlenmektedir. Sürgün edebiyatı ve göç edebiyatı genellikle birbiriyle karşılaştırılmaktadır. Sürgün edebiyatı bireysel göçü ele alması ile göç edebiyatından ayrılır (Ecehan, 2009, s. 199-205). Göç edebiyatı ise kitlesel ve zorunlu göçü incelemektedir.

Gurbet ise Türk edebiyatında en fazla kullanılan konulardan birisidir. Başgöz'e göre Gurbet, göçebe yaşamdan kurtulamayan Anadolu halkının kaderidir. Âşık Veysel, Dadaloğlu, Karacaoğlu ve Yunus Emre gibi niceleri gurbetten yakınmıştır (Başgöz, 2008, s. 34). Gurbet türküleri hem vatanını bırakıp gurbete giden bireyler, hem de geride bırakılan kişiler tarafından söylenebilmektedir (Uğurlu, 2009, s. 292). Özellikle Karacaoğlu gurbet ve göç konusunu birçok defa dile getirmiştir.

3.3. ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA GÖÇ VE GÖÇMENLİK

1970'lerden beri Alman çocuk ve gençlik kitabı yazarları Türk göçmen işçiler ve çocuklarını kitaplarında konu edinmişlerdir. Bu yazın tarzı 1980 yılından günümüze kadar Türk göçmen çocuklarının ve gençlerinin sorunlarını dile getirmiş, iki kültürü birbirine yaklaştırmayı amaçlamış ve içinde buldukları zorlukları dışa vurmalarına yardımcı olmuştur. Çocuk ve gençlere yönelik olan bu kitapların konusu çoğunlukla Almanya'da yaşayan Türk göçmen çocuklarının karşılaştıkları sorunları anlatan konular olmuştur. Bu kitaplar Türk aile kültürünü, konuk işçiyi, Türkiye'ye yani memleketeye duyulan özlemi ve yabancılaşma gibi konuları ele almıştır. Göçün ilk yıllarında göçmen aileler çocuklarına geleneksel Türk kültürünü aşılama istediklerinden evde Türkçe konuşmuş ve çocukların Almancayı öğrenmesini zorlaştırmışlardır. Çocuklar okula başladıklarında çok az Almanca bilgisine sahip olduklarından, hem Alman kültürüne hem de diline uyum sağlayamamışlardır. Çocukların aileleri de Almancaya hâkim olmadıklarından, çocuklar okulda yaşadıkları sorunlarıyla kendileri baş etmek zorunda kalmışlardır. Çocuk ve gençlik kitaplarında ise çoğunlukla okula giden veya boş gezen göçmen çocuklar konu olarak işlenmiştir.

80'li yıllarda Alman çocuk ve gençlik yazınında öne çıkan konular şu şekildedir:

- Türk kökenli çocuklarının kültür, din, dil ve etnik köken bakımından farklılık göstermesi
- Türk kızlarının başörtüsü takması
- Kimlik arayışı
- Yabancı düşmanlığı

- Ergen Türk gençlerinin ancak kendi kültürlerini terk ettiklerinde Almanlar tarafından tanınmaları
- Sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmek isteyen Türk çocuğunun dışlanmış kişilerle arkadaşlık etmesi
- Ergen Türk çocukları genellikle sorunlu vaka olarak gösterilmesi

90'lı yıllarda ise Türk göçmen işçi çocuğu 80'li yıllardan tamamen farklı olarak Alman çocuk ve gençlik yazınında şu şekilde gösterilmektedir:

- “Biz” ve “Siz” kavramının artık kullanılmaması
- Kültürel farklılıkların ortadan kaldırılması
- Çok kültürlü birlikte yaşam için çözüm yollarının bulunması

Özyer'e göre, “*Günümüz F. Alman çocuk edebiyatında, genel olarak hor görülen, içinde bulunduğu topluma entegre olamayan, siyah saçlı, siyah gözlü, koyu tenli olarak resimlenen bir Türk işçi çocuğu imajı yer almaktadır.*” (Özyer, 1994, s. 50). Edebi metinlerde, Türk çocuklarının evlerinde, okullarında, arkadaşlarıyla birlikte, sokak yaşamlarında ve içinde yaşadıkları toplumda maruz kaldıkları sorunları hem Türk hem de Alman yazarlar tarafından yoğun bir şekilde incelenmektedir.

3.4. TÜRK İŞGÜCÜ GÖÇÜ



1957 yılında Türk Dışişleri Bakanlığı ve Schleswig-Holstein Çalışma Bakanlığı arasında yapılan ilk anlaşma ile Türkiye’den 12 zanaatkâr Almanya’nın Kiel şehrine gitmiştir. 30 Eylül 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı’nın (DPT) kurulması ile birlikte hükümetçe belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla yıllık planlar ve kalkınma planları hazırlanmıştır. 5 Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde, Türkiye’den Almanya’ya gönderilen işçilerin, gittikleri ülkede belli bir süre çalışıp, kalifiye çalışan olduktan sonra Türkiye’ye geri dönüp Türkiye’de sanayinin ilerlemesinde ihtiyaç duyulan kalifiye çalışan açığının kapatılmasına yardımcı olacağı planıdır. Bu çerçevede, Türkiye birçok devletle ikili anlaşmalar imzaladı. 31 Ekim 1961’de Türkiye ve Federal Almanya arasında imzalanan anlaşma ile Türklerin Almanya serüveni yaklaşık 60 yıl önce başladı. Aslında 1961 yılından önce eğitim almak amacıyla Almanya’ya giden Türk genç göçmenler olmuştur (Kırmızı, s. 146). 1961 yılından önce Almanya’ya giden genç göçmenlerin aileleri genellikle hali vakti yerine olan aileler idi ve genç göçmenler genellikle Almanya’da üniversite eğitimi görmek üzere yurtdışına çıkmışlardı. Ancak günümüzde Almanya’daki Türkler denildiğinde aklımıza özellikle Almanya’da öğrenim görmek için yurtdışına çıkmış gençler değil, işçi olarak Almanya’ya göç etmiş ve “misafir işçi” olarak adlandırılan işçi kökenli Türkler gelmektedir. İşçi olarak Almanya’ya giden Türk göçmenlerin çoğunluğu sağlık kontrollerinden başarı ile geçen, fizik bakımından sağlam kişilerden oluşmaktaydı (Uslu, 1999, s. 16). Almanların “Sağlam kişileri” seçmelerinde ki amaç, ağır fiziki güç gerektiren ayrıca kendileri tarafından tercih edilmeyen işlerde

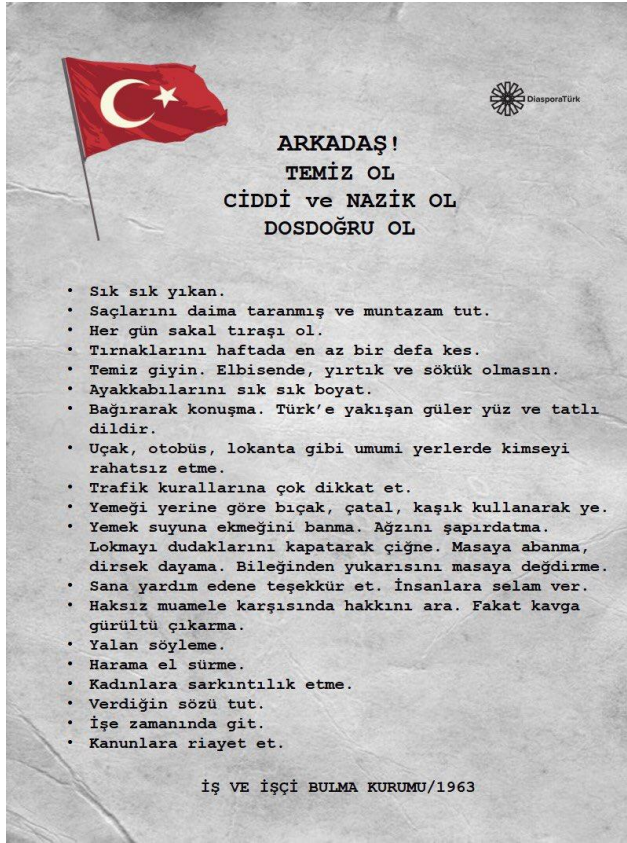
yabancıları çalıştırmak istemeleridir (Suğanlı, 2003, s. 34). Lakin zamanla koşullar değişmiş ve Türkler birçok sektörde önemli statüler elde etmiş ve göç ettikleri ülkelerin ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel hayatına ciddi katkılar sağlamışlardır.

1961 tarihli Nota Teatisi'ne göre gerçekleşen hareketin işgücü göçüne dönüşmemesi ve göç eden kişilerin Almanya'ya yerleşmelerini engellemek için işçi pasaportları maksimum üç yıl uzatılabilecek, oturma ve çalışma müsaadeleri ise en fazla iki yıla sınırlı tutulacaktı (Başkurt, 2009, s. 82). Ancak Almanya İşverenler Birliği'nin Aralık 1962 yılında Federal Çalışma Bakanlığına gönderdiği mektupta

“Türk işçileri çok çabuk uyum sağlıyorlar, yabancı iş gücü ihtiyacımız da devam ediyor, uyum sağlamış ve Almanya'yı tanımış Türk işçileri iki yıllık bir süre sonra geri gönderip yerine yenilerini getirmek ülkemiz için de önemli bir külfet oluşturmaktadır. Bu nedenle Türk işçileri için iki yıllık sınırlandırmanın kaldırılmasını ve oturma izinlerinin uzatılmasını talep ediyoruz” (Toraman, 2015).

şeklinde ifade edilmiştir. Bunun üzerine ekonominin işlemesi için bir takım gevşetmeler uygulanmıştır.

1963 yılında İş ve İşçi Bulma Kurumu tarafından yayınlanan bildiride Türk işçilerine bazı öğütler verilmiştir:



Bu bildiri Türk toplumunun ne kadar disiplinli bir millet olduğunu göstermektedir.

Türk göçü işçi alımı 1973 yılı Petrol krizi çıkana kadar devam etti ve o yıllarda yaklaşık 865.000 kişi Türkiye'den Almanya'ya göçtü (Başkurt, 2009, s. 82). 70'li yılların ortalarında Batı Avrupa ülkelerinin, petrol ambargosunu getirmesi nedeniyle bir ekonomik kriz patlak verdi ve Türkiye'den işçi alımı durduruldu (Uslu, 1999, s. 16).

Alman hükümeti, Türk işçilerini işleri bitince ülkelerine geri döneceklerini sandılar. Ancak, olaylar Almanların düşündükleri gibi gelişmedi ama göç eden Türklerin düşündüğü gibi de olmadı. Para biriktiririm, traktör alırım, tarla alırım vb. düşünce ve hedefleriyle Almanya'ya göç ettiler, aslında orada yerleşmek ya da uzun süre kalmak gibi düşünceleri yoktu. Ancak gidenlerin çoğu geri dönemedi, sağlıklarını ve hatta gençliklerini bu ülkede tükettiler. Evlatları ve torunları oldu. İlerleyen zamanlarda Türk göçmenler "Konuk İşçi" statüsünden "Ulus Ötesi Yurttaşlığa" geçiş yaptılar (Abadan-Unat, 2006). Bu bağlamda, Alman firmaları, işi iyice öğrenmiş olan Türk işçileri çıkartmak istemediler. Türklerin "kalıcı" olma eğiliminde olduğunu fark eden Alman

hükümeti de, yabancı çalışanlara sosyal haklar tanınması konusunda Türkiye ile ikili anlaşmalar yanı sıra bir de sosyal güvenlik anlaşması imzaladı (Yılmaz Elmas, s. 536). Dolayısıyla anlaşmalar sonucunda Türk işçiler sosyal sigortaya sahip olup, doğum ve çocuk yardımı, emeklilik hakkı ve işsizlik yardımı yanı sıra sağlık bakımından, ölüm ve sakatlığı kadar uzanan sosyal haklara sahip oldular (Abadan-Unat, 2006, s. 62-63).

Türklerin birçoğu demir-çelik fabrikalarında, madenlerde, tekstil, otomotiv sanayi, plastik madde, kiremit ve tuğla fabrikalarında kısacası en ağır işlerde çalıştılar, hayatlarını yitirdiler, bazıları iş kazaları nedeniyle vücudunun bazı organlarını kaybettiler. Çalıştıkları ortam genellikle çok sıcak ve gürültülüydü. Bu zorluklara katlanmalarının tek nedeni kısa zamanda çok para kazanmaktı. Almanya'nın kalkınmasını sağlamak için kendi sağlıklarından vazgeçtiler, o ülkeye vergi ödeyerek Almanya'nın kalkınmasında çok büyük bir katkıda bulundular. Bu zor şartlar nedeniyle Türk işçilerin büyük bir çoğunluğunda psikolojik sorunlar ortaya çıkmıştır. Ali Akbaş'ın "Sirkeci'den Tren Gider" şiirinde hasret, gurbet ve özlem ne de güzel anlatılmıştır:

*"Sirkeci'den tren gider,
Vagon gider, derdim gider.
Gurbet elde bir başıma,
Varım yağum alır gider."*

Bu özlemin yükünü az da olsa hafifleten, 1974 yılında yürürlüğe giren Aile Birleştirme Yasası, Türk göçmen işçileri aile üyelerini kendi buldukları ülkelere getirmelerine olanak sağladı (Uslu, 1999, s. 16). Böylelikle Almanya'daki Türk nüfusu hızla artmaya başladı. Evliliklerin artması ve hemen ardından dünyaya gelen yeni nesil artışın başlıca nedenleri arasında. Ünlü İsviçreli yazar Max Frisch'in Türk İşgücü göçü ile ilgili yaşadığı şaşkınlığı şu cümleye sığdırmıştır: "*Biz işçi istedik, onlar insan gönderdi*". Almanya'ya göç eden insanlarımızın, Almanya'ya yalnız çalışmak amacıyla gitmediği, kendi kültürlerini ve değerlerini de beraberlerinde götürdükleri anlaşılmaktadır (Zengin, 2010, s. 331). 1. Kuşak yazarlarından Aras Ören de buna benzer bir açıklama yaparak Max Frisch ile aynı düşünce de olduğunu göstermektedir:

"Biz bavulumuzda dilimizi getirdik. Küçük hediye olarak kültürümüzü ve sanatımızı da. Bunlarla bu toplumu biraz değiştirmek istiyoruz" (Baytekin, 1997, s. 51).

1963-1979 yılları arasında Türkiye'nin her bölgesinden yurt dışına işgücü göçü gerçekleşmiştir. Marmara Bölgesinden %33, İç Anadolu Bölgesinden %23, Ege Bölgesinden %15, Karadeniz Bölgesinden %12,5 ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden %10 işçi yurtdışına göç etmiştir (Suğanlı, 2003, s. 35-36). Yaş bakımından değerlendirildiğinde yurtdışına göç eden işçiler nüfusun en genç kısmını oluşturmaktadır. Örnek olarak, Almanya'ya göç eden işçi kadınların %50'si, Hollanda ve Fransa'ya göç edenlerin %67'si 20 yaşın altında olurken, bu veri Belçika'da %76'lara kadar çıkmaktadır (Günay, 2003, s. 42).

1980'li yıllar ise Türk göçmenlerin dil sorunu, eğitim sorunu, vize zorunluluğu, örgütlenme ve Almanya'dan Türkiye'ye dönüş için özendirilen yasaların ön planda olduğu bir dönemdir. Çocukların ve gençlerin genellikle yaşadığı en temel zorluklardan biri eğitim sisteminde yeterince başarılı olamamaları ve bu nedenle içe kapanmalarıydı. Almanca diline hâkim olamayan çocuklar, derslerde başarısız olunca "Sonderschule" olarak adlandırılan ve aslında zekâ engeli bulunan çocuklar için kurulmuş olan özel okullara gönderildiler. Türk İşçi çocuklarının sadece bir kısmı "Hauptschule"yi (sekiz yıllık ilköğretim okulu) tamamlayabilmiştir (Abadan-Unat, 2006, s. 68). Buldukları farklı topluma uyum sağlamakta zorluk çekmiş ve uyum konusunda yaşanan bu olumsuzluklar çocuklar ve gençler üzerinde baskı oluşturmuş; başarısızlıklarıyla sonuçlanmıştır.

1990'lı yıllarda ise yabancı düşmanlığı artmış ve Türk İşçiler hedef haline gelmiştir. Bu dönemde yabancıların %34'ünü oluşturan Türkler yapılan saldırılar sonucunda uyum çabaları büyük yara almasına sebep olmuştur. 23 Kasım 1992 tarihinde Mölln'de sekiz Türk aşırı sağcılar tarafından saldırıya uğramış ve ağır şekilde yaralanmıştır. Bu saldırı sonucunda üç Türk kadını evlerinde öldürülmüştür. 29 Mayıs 1993 tarihinde ise Solingen'de bir Türk ailesinin evi kundaklanmış ve beş kadın ve çocuğun ölümü gerçekleşmiştir (Abadan-Unat, 2006, s. 81). Bu üzücü olaylar yaşanmadan önce 1991 yılında genç kuşak için önemli bir gelişme de yaşanmıştır. 1 Ocak 1991 yılında yeni Yabancılar Yasası yürürlüğe girmiş ve bu yasa ile gerekli şartları sağlayan 16-23 yaş arasındaki gençlerimizin Türk vatandaşlığından feragat etmeleri durumunda, Alman

vatandaşlığına geçişleri sağlanmıştır. Türk işçilerimiz için 1990 yılı özetle, yabancılar yasası ile kimlik kazandıkları ve Almanya’da kalıcı hale geldikleri, ayrıca artan yabancı düşmanlığının ön planda olduğu bir dönemdir.

2000’li yıllara gelindiğinde Alman siyasilerin ve basının Müslümanlara karşı olumsuz söylemleri ve önyargıları Türkofobi ve İslamofobinin artmasına neden olmuştur. Bu tür propagandalar yabancı düşmanlığının artmasında ve Türklerin ayrımcılığa maruz kalmalarında önemli bir rol oynamıştır. Örneğin 1998-2005 yılları arasında Almanya İçişleri Bakanı olarak görev yapan Otto Georg Schily bir röportajında, Almanya’da bir azınlığın oluşmasına mutlak karşı olduğunu ve azınlık dillerini kesinlikle kabul etmediğini belirtmiştir. Bu gelişmelerle birlikte 2000-2006 yılları arasında “Dönerci Cinayetleri” olarak adlandırılan ve aşırı sağcılar tarafından 8 Türkün öldürüldüğü cinayetler işlenmiştir.

Diğer vurgulanması gereken önemli bir hadise ise yayınlanan 10. Yabancılar Raporuna göre, seçici ve eleyici olan Alman eğitim sisteminde hala Türk kökenli çocukların başarılı olamadığı ve en başarısız öğrenciler arasında yer aldıklarıdır. Raporun devamında, eğitim sisteminde son yıllarda düzelmeler olmasına rağmen fırsat eşitliğinin sağlanamadığı belirtilmektedir. Almancanın yanı sıra çok dilliliğin sunduğu olanaklar kreşlerde ve okullarda yeterince desteklenmediği belirtilmiştir. Uyum Bakanlığınca yabancı dilin yanında anadilin önemine vurgu yapılırken, çocuklar için çok dilli büyümenin normal olduğu ve desteklenmesi gerektiği değerlendirilmiştir.⁵

5

<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/733826/9e310b776de8879946bcb464935d23d0/10-auslaenderbericht-2015-download-ba-ib-data.pdf>, Erişim Tarihi: 30.12.2020

4. BÖLÜM: ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK KÖKENLİLER İLE İLGİLİ GÜNCEL BİLGİLER

4.1. ALMANYA'DAKİ TÜRK KÖKENLİ GÖÇMENLERİN DURUMU

Göçün ilk yıllarında Alman hükümeti, Alman toplumu ve siyasi kurumlar Türklerin bir müddet sonra anavatanlarına geri döneceklerini düşünmüşlerdir. Alman toplumunun bu düşünceye sahip olmasının nedeni Türklerin farklı bir kültürden gelmeleri ve farklı bir dine mensup olmalarıdır. Dolayısıyla Hıristiyan olan bir topluma uyum sağlayamayacakları düşüncesi hâkimdi. Türk işçiler de zaten en kısa zamanda ekonomik hedeflerine ulaştıktan sonra yurtdışında edindikleri teknik tecrübe ile anavatanları Türkiye'ye dönmeyi düşünmüşlerdir. Ancak Türkler sürekli bu kararlarını ertelemiş ve Almanya'da kalıcı hale gelmişlerdir. Türkler kalıcı hale geldikten sonra sosyal ve politik davranışlarında görünür değişiklikler ortaya çıkmıştır. Göçün ilk yıllarında Türkiye'den gayrimenkul edinmek birinci hedefken, şimdi Almanya'dan gayrimenkul satın almak ve kendi iş yerini kurmak Türklerin ilk hedefleri arasında olmaktadır. Bu özellikler üçüncü ve hatta dördüncü kuşakta daha sık görülmektedir. 2019 yılı itibarıyla, Almanya'da 70.000'ün üzerinde Türk kökenli işverenin bulunduğu tahmin edilmektedir (Berlin Çalışma Müşavirliği, 2019). Türkiye Araştırmalar Merkezince 2019 yılında Türk işletmelerinde yaklaşık 400.000'e yakın kişi istihdam edildiği; toplam yatırımın 8 milyar Avro, yıllık cironun ise 40 milyar Avro olduğu tahmin edilmektedir. Söz konusu işletmelerin büyük bölümünü küçük aile işletmeleri teşkil etmektedir.

Türklerin Almanya'da kalıcı olmalarının iki önemli faktörü bulunmaktadır: Birincisi telekomünikasyon sektöründe oluşan teknolojik gelişmeler: Örneğin bir Türk ailesi artık Türk televizyon kanallarını hepsini çok rahat bir şekilde seyrebilmektedir. Ayrıca teknolojik gelişmeler nedeniyle Türk göçmenler Türkiye'deki yakınları ile sorunsuzca haberleşebilmektedirler. İkinci etkili bir gelişme ise Almanya'da ki Türklerin nüfusu. Türk nüfusunun Almanya'da kalabalık olması nedeniyle kendilerine yeni bir Türkiye yaratmış, hem sosyal alanda hem de ticari alanda kendilerine ait yaşam alanlarını oluşturmuşlardır. Dolayısıyla göçün ilk yıllarında hasret ve özlem duydukları eksiklikler

artık Almanya’da bulunmaktadır. Camiler, Türk dükkânları, her türlü yiyecek içecek çeşitleri, Türk gazeteleri, siyasi ve dini dernekler ve Televizyon kanalları vb.

Tablo 1: Türk Derneklerine İlişkin Sayısal Bilgiler

31.12.2019 tarihi itibarıyla

| Dernek Türü | Yaklaşık Sayı |
|---|----------------------|
| Dini Hizmet Amaçlı Dernekler | 1.700 |
| Diyanet İşleri Türk İslam Birliği (DİTİB) | 900 |
| Sosyal ve Kültürel Amaçlı Dernekler | 600 |
| Spor Dernekleri | 400 |
| İşadamları Dernekleri | 350 |
| Diğerleri | 800 |
| Toplam | 4.750 |

(T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019)

Yukarıda ki tablo incelendiğinde, Almanya’da 2019 yılında Dini Hizmet Amaçlı Derneklerin sayısının 1.700 ile birinci sırada, Diyanet İşleri Türk İslam Birliği’nin (DİTİB) ise ikinci sırada yer aldığı gözlemlenmektedir. 1997 yılında ise Dini Derneklerin sayısı 830 olarak belirtilmektedir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 1997). Bu sayının yıllar itibarıyla artmasının nedeni, Almanya’daki camilerin her daim Türk vatandaşları tarafından çok amaçlı kullanılmalarıdır (Perşembe, 1996, s. 161). İbadetlerinin yapıldığı yer olmasının yanı sıra, çeşitli kursların düzenlendiği, kültürel ve sosyal faaliyetlerin gerçekleştirildiği kültür merkezleri konumundadır. Ayrıca camiler Türk Konsoloslukları tarafından da herhangi bir konuda duyuru amacıyla tercih edilen mekânlardır.

2019 yılı itibarıyla Almanya’da toplam 1.472.395 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşımız bulunmaktadır:

Tablo 2: Vatandaşlarımızın Cinsiyetlerine ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

2019 yılı itibarıyla

| Yaş Grubu* | Erkek | | Kadın | | Toplam |
|--------------|----------------|------------|----------------|------------|------------------|
| | Türk Vat. | Çifte Vat. | Türk Vat. | Çifte Vat. | |
| 0-15 | 24.015 | - | 22.775 | - | 46.790 |
| 16-35 | 215.460 | | 189.977 | | 405.337 |
| 36-50 | 248.175 | | 232.730 | | 480.905 |
| 51-65 | 163.165 | | 141.395 | | 304.560 |
| 66-75 | 53.799 | | 83.594 | | 137.393 |
| 76 + | 54.945 | | 42.365 | | 97.310 |
| Genel Toplam | 759.559 | | 712.836 | | 1.472.395 |

(T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019)

0-19 yaş grubundaki çocukların %95’i 2000 yılından beri yürürlükte olan Alman vatandaşlık hukuku uyarınca çifte vatandaştır. Bu nedenle istatistiklerde Türk olarak gözükmemektedirler. Federal İstatistik Dairesinin 31 Aralık 1997 tarihli verilerine göre, 0-14 yaş grubundaki çocukların 588.585 kişiden oluştuğu, 15-29 yaş grubu arasındakilerin ise 681.716 olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla 2019 yılı verileri ile 1997 yılında yayınlanan veriler arasındaki farkın bu denli yüksek olmasının nedeni, ifade edildiği gibi 2000 yılından itibaren Alman vatandaşlık hukukunun yürürlüğe girmesidir.

Federal İstatistik Dairesinin verilerine göre 2019 yılında Almanya’da toplam 2.468.783 Türk kökenli vatandaşımızın yaşadığı belirtilmiştir:

Tablo 3: Almanya’daki Türk Kökenlilere İlişkin Sayısal Veriler

| Yıllar (<i>Son Yedi Yıl</i>) | Alman Uyuğuna Geçen Türk Vatandaşların Sayısı | Çifte Vatandaş Sayısı | Türk Kökenlilerin Toplam Sayısı |
|-----------------------------------|---|-----------------------|---------------------------------|
| 2019 | 16.235 | - | 2.468.783 |
| 2018 | 16.700 | - | 2.466.563 |
| 2017 | 14.984 | - | 2.456.968 |
| 2016 | 16.290 | - | 2.464.582 |
| 2015 | 19.674 | - | 2.448.292 |
| 2014 | 22.463 | - | 2.449.623 |
| 2013 | 27.970 | - | 2.449.850 |

(T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019)

Alman vatandaşlık hukukuna göre 2000 yılından sonra çifte vatandaşlık bazı istisnalar dışında mümkün değildir. Bu nedenle ilgili yıllara ait çifte vatandaş sayısı belli olmadığından belirtilmemiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, son yedi yılda Alman vatandaşlığına geçen Türklerin sayısında 2013 yılına kıyasla bir düşüş gerçekleşmiştir. Ancak T.C. Başkonsoluklarından edinilen bilgilere göre 1990 yılı içinde Alman vatandaşlığına geçen Türklerin sayısı 2.016’dır. Günümüz verileri 1990 yılı itibariyle karşılaştırıldığında Alman vatandaşlığına geçen Türklerin sayısında belirgin bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Almanya'daki Türk nüfusu genellikle sanayi bölgelerinde yoğunlaşmıştır:

Tablo 4: Vatandaşlarımızın Eyaletlere/Bölgelere/İdari Yapılanmaya Göre Dağılımı

31.12.2019 tarihi itibarıyla

| Eyalet/Bölge /İdari Yapılanma (Bölge Adı) | Erkek | | Kadın | | Toplam |
|---|----------------|------------|----------------|------------|------------------|
| | Türk Vat. | Çifte Vat. | Türk Vat. | Çifte Vat. | |
| Baden Württemberg | 132.000 | | 122.065 | | 254.065 |
| Bavyera | 99.905 | | 92.462 | | 192.367 |
| Berlin Brandenburg | 57.058 | | 52.898 | | 110.047 |
| Bremen | 12.190 | | 12.335 | | 24.525 |
| Hamburg | 23.697 | | 21.325 | | 45.022 |
| Hessen | 79.730 | | 75.280 | | 155.010 |
| Meclenburg Vorpommern | 1.070 | | 545 | | 1.615 |
| Aşağı Saksonya | 45.595 | | 43.225 | | 88.820 |
| Kuzey Ren Vestfalya | 250.110 | | 242.190 | | 492.300 |
| Palatina | 30.595 | | 27.860 | | 58.455 |
| Saarland | 5.270 | | 4.965 | | 10.235 |
| Saksonya | 3.515 | | 1.930 | | 5.445 |
| Saksonya Anhalt | 1.990 | | 1.200 | | 3.190 |
| Schleswig Holstein | 15.060 | | 13.395 | | 28.455 |
| Thüringen | 1.855 | | 1.080 | | 2.935 |
| Toplam | 759.640 | | 712.755 | | 1.472.395 |

(T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Türklerin en yoğun olarak bulunduğu eyalet Kuzey Ren Vestfalya'dır (T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019).

Bu eyalette toplam 492.300 Türk yaşamaktadır.

2019 yılında Almanya’da yaşayan 2.468.783 Türk Vatandaşlarının eyaletlere göre dağılımında ilk sırayı 492.300 ile Kuzey Ren Vestfalya eyaleti almaktadır. İkinci sırada ise 254.065 Türk ile Baden Württemberg eyaleti gelmektedir, üçüncü sırada ise 192.367 Türk ile Bavyera Eyaleti izlemektedir.

4.2. ALMANYA’DAKİ TÜRK KÖKENLİ GÖÇMENLER HAKKINDA SAYISAL BİLGİLER

Federal İstatistik Dairesi’nin verilerine göre bugün yaklaşık 83 milyon nüfusu bulunan Almanya’nın, göçmenlerin etkisiyle sayısı giderek artmaktadır. Almanya’da toplam 10 milyon 920 bin yabancı yaşamaktadır ve son on yılda % 62 arttığı belirtilmektedir. Ayrıca Almanya’da yaklaşık 21 milyon kişinin göçmen kökenli geçmişi olduğu ifade edilmektedir. Türk kökenlilerin sayısı bir buçuk milyona ulaştığını söyleyebiliriz (Berlin Çalışma Müşavirliği, 2019). Çifte Vatandaş olanları da eklersek eğer bu sayı 3 Milyonu aşmaktadır. Almanya’da yaşayan göçmenler arasında en büyük nüfusa sahip grup %19,2 ile Türkler, %9,6 Polonyalılar, %7,5 Ruslar, %5,7 Kazaklar ve %4,9 İtalyanlardır⁶.

1961-1973 yılları arasındaki zaman diliminde yaklaşık 780 bin işçi yurtdışına çıkmış ve bunların %84’ü gibi çok yüksek bir oranı Almanya’ya göçmüştür (Mütevellioglu, 2014, s. 71-72).

1992-2000 yılı içerisinde Almanya’da 114.000 şahıs Alman vatandaşlığını almıştır. 100.000’i 2. Kuşak diye tabir edilen 16 ile 25 arasında Almanya’da doğan ya da 7 yaşından önce farklı bir ülke de dünyaya gelen ve 7 yaşından sonra Almanya’da ikamet eden Türklerdir (Worbs, 2003, s. 1015). Federal İstatistik Dairesinin 23 Kasım 1999 tarihli Basın Açıklamasına göre, 1998 yılında toplam 106.790 yabancı Alman vatandaşlığına geçmiştir. Alman vatandaşlığına geçen yabancıların 59.664’ünü (%55,9’unu) eski Türk vatandaşları oluşturmaktadır. Federal İstatistik Dairesine göre Aralık 1997 tarihinde 0-14 yaş arası çocuklarımızın sayısı 588.585, 15-29 yaş arası gençlerimizin sayısı ise 681.716’dır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Ataşelikleri). Federal Eğitim ve Bilim Bakanlığınca açıklanan 1997/1998 öğretim yılı itibarıyla okula devam

⁶ <https://www.mfa.gov.tr/almanya%20-kunyesi.tr.mfa>

eden Türk çocuklarının sayısı ve devam ettikleri okullara göre dağılımları aşağıdaki tablo da verilmiştir:

Tablo 5: 1997/1998 Öğretim Yılı İtibarıyla Okula Devam Eden Türk Çocuklarının Sayısı ve devam Ettikleri Okullar

| Okul Tipi | Yabancı | Türk | Türk(Bir önceki öğretim yılı) |
|--|------------------|----------------|--------------------------------|
| Vorklassen (Önsınıflar) | 6.671 | 3.267 | 3.567 |
| Schulkindergärten (Anaokulları) | 9.872 | 5.219 | 5.439 |
| Grundschulen (İlkokullar) | 400.423 | 181.730 | 169.990 |
| Hauptschulen (Ortaokullar) | 231.018 | 100.497 | 101.882 |
| Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Farklı eğitim veren okullar) | 4.644 | 1.366 | 1.038 |
| Realschulen (Ortaokullar) | 78.436 | 30.352 | 30.098 |
| Gymnasien (Anadolu Lisesi) | 87.826 | 22.222 | 22.488 |
| Gesamtschulen/Freie Waldorfschulen (Kapsamlı Ortaokul) | 64.812 | 31.255 | 30.825 |
| Abendschulen und Kollegs (Akşam okulları ve Kolejler) | 8.424 | 3.089 | 2.825 |
| Sonderschulen (Öğrenme Engelli Okullar) | 58.581 | 24.577 | 24.493 |
| Berufsschulen (Meslek Okulları) | 288.141 | 97.190 | 98.839 |
| TOPLAM | 1.238.848 | 500.764 | 491.484 |

(T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı)

Yukarıdaki tablo verileri incelendiğinde “Sonderschule” diye tabir edilen ve aslında zekâ engelli çocuklar için olan okullarda, toplam yabancı sayısının yarısı Türklere olmaktadır. Bu okullara devam eden çocuklar hiçbir meslek öğrenmeden mezun olurlar ve çok nadir meslek okullarına (Berufsschule) gönderilirler. Eğitim süreçleri sorunlar ve engellerden ibarettir. Gymnasium (Abitur bitirme sınavı ile mezun olan ve Üniversiteye devam etme garantisi olan okul) adı verilen okullarda okuyup başarı ile geçen maalesef çok az Türk öğrenci vardır.

Tablo 6: 2018/2019 Öğretim Yılı İtibarıyla Okula Devam Eden Türk Çocuklarının Sayısı ve Devam Ettikleri Okullar

| Okul Tipi | Öğrenci Sayısı | | Türk |
|---|------------------|----------------|---------------|
| | Genel | Yabancı | |
| Vorklassen (Önsınıflar) | 11.570 | 1.999 | 47 |
| Schulkindergarten (Anaokulu) | 17.112 | 4.050 | 333 |
| Grundschule (İlkokul) | 2.796.542 | 323.910 | 17.632 |
| Hauptschulen (Ortaokul) | 397.120 | 93.786 | 6.730 |
| Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Farklı eğitim veren okullar) | 532.541 | 49.102 | 2.690 |
| Realschulen (Ortaokul) | 817.452 | 68.780 | 8.900 |
| Gesamtschule (Kapsamlı ortaokul) | 1.010.354 | 132.760 | 12.348 |
| FreieWaldorf okulları | 85.023 | 2.381 | 59 |
| Gymnasium (Lise) | 2.225.952 | 108.801 | 10.891 |
| Abendschulen (Akşam okulları) | 1.751 | 632 | 755 |
| Förderschulen (Öğrenme engelli okulları) | 317.201 | 35.292 | 4.152 |
| Abendgymnasien (Akşam Liseleri) | 12.875 | 2.091 | 670 |
| Kollegs (Kolejler) | 14.170 | 2.452 | 357 |
| Diğer | 11.456 | 10.972 | 201 |
| Toplam | 8.250.698 | 837.008 | 65.765 |

(T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı)

2018/2019 Öğretim Yılında ise öğrenme engelli okullarda Türk çocuklarının sayısı 4.152 olarak belirtilmiştir. Sayının 1997/1998 eğitim öğretim yılına kıyasla düşük olmasının nedeni, 2000 yılından beri yürürlükte olan Alman vatandaşlık hukuku uyarınca çifte vatandaş olan çocukların istatistiklerde Türk olarak gözükmemeleridir.

1993-1997 yılları arasında Avrupa'ya göç eden Türk işçi sayısı 26 bin civarındadır. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının 1996 ve 1997 yılında düzenlediği rapora göre, göçün en az olduğu dönem 1980'lerden sonraki dönemdir. En fazla göç alan ülkeler

arasında birinci sırada olan Almanya, 10 bin Türk işçisini konuk ederken aynı zamanda bir başka Avrupa ülkesi olan Belçika'ya sadece 10 Türk işçi göç etmiştir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 1996-1997). 1967 yılında Almanya'da ki Türklerin toplam yabancı nüfus içerisindeki oranı %9,5 iken, 1997 yılında bu oran %28'e çıktığı görülmektedir (Yavuz, 2013, s. 614).

2002 yılı verilerine bakıldığında ise Almanya'da ki Türklerin toplamı 1,9 milyon Türk'ten oluştuğu ve bu da yabancıların %26'sını denk geldiği görülmektedir. İki milyona yakın Türk nüfusunun %37,4'ü Almanya'da dünyaya gelmiştir. 0-35 yaş arasında olanların %56,4'ü Almanya'da doğmuştur. Bu veriler ışığında artık Türklerin Almanya'da misafir olduğu düşüncesinin değişmeye başladığının işaretidir. 2. ve 3. kuşağın artık Almanya'da kalıcı olduğu izlenmektedir. Federal İstatistik Dairesinin verilerine göre, Türklerin Almanya'da kalma süreleri yaklaşık 28,8 yıl ile ifade edilmekte olup, yabancılar arasında Türkler birinci sırada yer almaktadırlar. Yapılan Araştırmalar, Batı Avrupa ülkelerinde bulunan Türklerin hemen hemen yarısının buldukları ülkenin vatandaşlığına geçtiklerini ve aynı zamanda da T.C. vatandaşı olduklarını göstermektedir.

Türklerin işsizlik ortalaması ele alındığında yaşadıkları Batı Avrupa'daki toplam işsizlik oranının üzerinde bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni Türk nüfusunun yaş ortalamasının nispeten düşük ve çalışan kadın oranının Avrupa ülkelerine göre daha geride olmasından kaynaklanmaktadır. 2019 yılı içinde, Türklerin Almanya'daki işsizlik oranları şu şekilde açıklanmıştır:

Tablo 7: İşsiz Vatandaşlarımızın Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

| Yaş Grubu* | Erkek | Kadın | Toplam |
|---------------------|---------------|---------------|----------------|
| 15-25 | 4.242 | 2.846 | 7.088 |
| 25-35 | 14.041 | 9.278 | 23.319 |
| 35-45 | 17.397 | 15.433 | 32.830 |
| 45-55 | 16.959 | 14.816 | 31.775 |
| 55-65 | 7.509 | 5.108 | 13.017 |
| 65 + | 139 | 63 | 202 |
| Genel Toplam | 60.687 | 47.546 | 108.233 |

Federal İş Ajansı verilerine göre, Almanya’da 2019 yılında toplam 108.233 Türk vatandaşının işsiz olduğu saptanmıştır. 15-25 yaş arasındaki Türk gençleri arasındaki işsizlik oranı ise 7.088 olarak kayıtlara geçmiştir. 1990 verileri incelendiğinde ise işsiz vatandaşlarımızın sayısı 63.827 olduğu dikkat çekmektedir. İşsiz vatandaşlarımızın sayısında belirgin bir artış olduğu izlenmektedir.

Tablo 8: Çalışan Vatandaşlarımızın Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

30.06.2019 tarihi itibarıyla

| Yaş Grubu* | Erkek | Kadın | Toplam |
|--------------------|--------------|--------------|---------------|
| 20 yaş altı | 4.426 | 3.666 | 18.092 |
| 20-25 | 32.611 | 26.555 | 59.166 |
| 25-30 | 41.631 | 25.498 | 67.129 |
| 30-35 | 41.359 | 18.383 | 59.742 |
| 35 -40 | 45.264 | 20.315 | 65.579 |
| 40-45 | 55.841 | 25.498 | 78.339 |
| 45-50 | 56.177 | 28.003 | 84.180 |
| 50-55 | 47.001 | 17.476 | 64.477 |
| 55-60 | 29.865 | 9.345 | 39.210 |
| 60-65 | 10.845 | 3.404 | 14.249 |

(Berlin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Müşavirliği, 2019)

Berlin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Müşavirliğinin 2019 yılında yayınladığı Rapor verilerine göre, Almanya’da 15-20 yaş aralığında çalışan Türk gençlerinin sayısı 18.092 olarak kayıtlara geçmiştir. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının 1991 yılında yayınlamış olduğu veriler ile karşılaştırıldığında, 15-20 yaş arasındaki gençlerimizin Almanya’da çalışan sayısı 56.890 olarak açıklandığı izlenmektedir. Bu itibarla, çalışan gençlerimizin sayısı yıllar içerisinde bir düşüş göstermiştir.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çalışma Müşavirliklerinin Yıllık Raporunda yayınlanan 2019 verilerine göre, Batı Avrupa ülkeleri arasında 1.472.395 kişi ile en fazla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı bulunan ülke Almanya’dır. Ardından 423.471 kişi ile

Fransa, 397.415 kişi ile Hollanda, 117.231 kişi ile Avusturya, 91.115 kişi ile İngiltere, 60.031 kişi ile Danimarka ve 36.233 kişi ile Belçika gelir.

5. BÖLÜM: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK KAVRAMINA BAKIŞ

5.1. GENEL ANLAMDA “ÇOCUK VE ÇOCUKLUK” KAVRAMI

“Çocuk” kendine has dünyasında hayal kuran, kendi bakış açısıyla dünyayı değerlendiren, yaşamı ve çevresindekileri anlamlandırmak isteyen, sorgulayan, dilsel, ruhsal ve sosyal yetileri tam olarak gelişmemiş bir varlıktır. Çocuk doğduğu ilk günden itibaren kendisini, yaşamı, çevresini ve yaşadığı dünyayı kendi aklında şekillendirmesine katkıda bulunan pek çok uyarana maruz kalmaktadır. Çocuk ve çocukluk kavramları her toplumda var olmuş, ancak çocukluğa verilen anlam tarihsel süreçte ve toplumlarda oldukça farklılık göstermiştir (Onur, 2007, s. 27-28). Çocuk kavramının birçok değişik tanımı bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumu’nun (TDK) Türkçe Sözlüğünde “çocuk” kavramı:

“Küçük yaştaki erkek veya kız; soy bakımından oğul veya kız, evlat; bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak; büyüklere yakışmayacak, daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse; belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse” olarak tanımlanır.⁷

Türk Ansiklopedisinde ise “çocuk” kavramı,

“Çocuk doğuşla olgunluk arasındaki insan. Genel olarak olgunluğunun 18 yaşında başladığı kabul edildiğine göre bu terim çocukluk (0-13) ve yeni yetmelik (14-18) yaşlarındaki insanı kapsar” biçiminde tanımlanır (Türk Ansiklopedisi, 1964).

“Çocuk” kavramını Abdullah Şahin de şu şekilde yorumlamaktadır:

“Çocuk, doğum ve ergenlik çağı arasındaki dönemi yaşayan küçük insandır. 0-15 yaş grubunu içine alır” (Şahin, 2007, s. 3).

Bahse konu sınırlamaların her zaman geçerli olduğunu ifade etmek oldukça güçtür. Ancak 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulunda kabul edilen

⁷ <https://sozluk.gov.tr/>

Çocuk Hakları Sözleşmesince, “18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır” ifadesi bulunmaktadır.⁸ BM’nin çocuk kavramı üzerine belirtmiş olduğu görüş ile çocuk kavramını kısmen tanımlamıştır.

Bir diğer tanımlama da çocuklar tarafından çok sevilen ve kitapları çok okunan Çocuk Kitap yazarı Kemalettin Tuğcu tarafınca yapılmıştır:

“Çocuk gayet saf ve temiz ruha sahip olarak doğuyor; yardımlaşmak, acımak, sevmek, masum heyecanlar duymak onu çok etkiliyor. Çocuğu sonradan bozan çevredir.”

Çevre çocuğun gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Çocukların dünyaya çok sağlıklı bireyler olarak gelseler de anne ve babalarının onlara karşı davranışları, çevresindeki kişilerin onlara yaklaşımları, çevre kirliliği, gelenek ve görenekler, yoksulluk, bulaşıcı hastalıklar, dengesiz beslenme gibi hususlar çocukların sağlıklarını yitirmelerine neden olmaktadır.

Bir başka tanımda çocuk, kültürün devamlılığı bakımından değerli bir varlık olarak tanımlanırken, aynı zamanda daimi gelişim içerisinde olan bir varlık olarak ifade edilmektedir (Altınköprü, 2003, s. 12).

Haluk Yavuzer ise çocuk kavramına

“bireyin doğum döneminden başlayarak, ergenlik evresine kadar süregelen gelişim ile insan soyunun en sevilesi varlığı” şeklinde açıklık getirir (Yavuzer, 2001, s. 17).

Aristo ise çocukluğu insan yaşamı için bir yıkım olarak tanımlamaktadır. Ona göre çocukluk dönemi insan yaşamını tehdit edebilecek, her türlü hastalıklar, zorluklar, kazalar arasında bulunmaktadır (Sağlam ve Aral, 2016, s. 47). Aristo ayrıca, aklını kullanamadığı için fazilete ulaşamayan çocuğun kendi kendine bırakıldığı zaman huzursuzluk ve mutsuzluk ortaya çıkacağını belirtir (Sağlam ve Aral, 2016, s. 47).

Rousseau çocuğu anlatırken onu vahşi bir çiçek ile karşılaştırır ve şöyle der:

⁸ <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

“Çocuğun doğallığı, sevinci ve saflığı yüceltilmesi gereken özelliklerindedir. Eğitim çocuğa organik ve doğal gelişimini bozmayacak şekilde verilmelidir. Yetişkindeki kusurların nedeni hatalı eğitimden kaynaklanır.”⁹

Neil Postman’a göre ise çocuk:

“Çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır. Biyolojik açıdan herhangi bir kültürün kendisini yeniden üretme gereksinimini unutmaması tasavvur edilemez. Fakat bir kültürün toplumsal açıdan çocukluk fikrine sahip olmaksızın var olması muhtemeldir. Bebekliğin tersine çocukluk, biyolojik bir kategori değil, toplumsal bir kurgudur” (Postman, 1995, s. 7).

Postman bir taraftan çocuk kavramını açıklarken, diğer taraftan da bebeklik ile çocukluk dönemi arasındaki farkı vurgulamaktadır.

Wyness (2006), çocukluk kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Çocukluğu, çocukların doğasını ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerinin türlerini tanımlayan bir soyutlama, bir fikirler ya da kavramlar takımı olarak kabul edebiliriz.” (Onur, 2007, s. 36). Çocukluğun anlamını da “...çocukluğun toplumsal olarak kurulmuş doğasını karakterize eden bir fikirler ve duygular paketi” (Onur, 2007, s. 36) olarak açıklık getirir.

Belirtilen tüm tanımlarda çocuğun yetişkinden ayrı bir bünyeye sahip olduğu ve bundan dolayı da ona karşı gösterilecek davranışlarda yetişkinlerden farklı olması icap ettiği bildirilmektedir (Bağlı, 2003, s. 276-278). İnsanın gelişme ve büyüme özellikleriyle ilgili yapılan psikolojik ve biyolojik araştırmalar neticesinde, “bebeklik” ve “ergenlik” (ilk gençlik) dönemlerinde bulunan çocukluk çağını üç alt bölüme ayırmanın mümkün olduğu belirtilmektedir:

1. Çocukluk Çağı
2. İkinci Çocukluk Çağı
3. Son çocukluk Çağı (Oğuzkan, 2010, s. 2).

İlk çocukluk çağı genellikle 2-6 yaşlarını kapsamaktadır ve bu döneme ayrıca oyun çağı da denmektedir (Oğuzkan, 2010, s. 2). Okul çağı olarak adlandırılan “ikinci çocukluk çağı” ifadesi 6-10 ya da 6-12 arasındaki çocuklar için kullanılmaktadır. 10-13 ya da 12-

⁹ https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_guz/cocuk_edebiyati_nn/4/index.html, Erişim Tarihi: 11.11.2020

14 yaş için ise “son çocukluk çağı” olarak ifade edilmekte olup, bu çağa ayrıca “erlilik çağı” da denilmektedir (Oğuzkan, 2010, s. 2).

Görüldüğü üzere, çocuk ve çocukluk kavramının birbirinden oldukça farklı çok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar çocukluk dönemini temel alırlar ve çocukluk döneminin nerede başladığını ve bittiğini saptamaya çalışırlar. Bu tanımların ortak görüşü ise, çocukluk kavramının çoğunlukla bebeklik döneminin bitmesi ile ergenlik dönemi arasında geçen zaman olarak tanımlanmaktadır.

5.2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK KAVRAMININ TARİHÇESİ VE KAVRAMDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER

Tarihsel süreçte çocuk ve çocukluk kavramı incelendiğinde, Orta Çağ'da çocukluk kavramının oluşmadığı gözlemlenmektedir. Ancak bunun çocukların önemsenmediği ya da sevilmediği anlamına gelmediği, çocukluğun kendine özgü özelliklerinden haberdar olunmadığı anlamına geldiği bildirilmektedir (Postman, 1995, s. 16- 17). Çocuk ve çocukluk terimlerine modern anlamda Orta Çağ'da karşılaşılmadığı, çocukluğun daha çok akraba (döl) olarak belirtildiği ve çocukların küçük yetişkinler olarak algılandığı ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 26). Çocukluk kavramı yıllarca kendi kararlarını alamayan, henüz yetişkin olmamış, biyolojik bir geçiş süreci olarak algılandığı, bu anlayışla çocukluğun, dezavantajlı bir duruma düşürüldüğü ve bu algı nedeniyle çocuğun bağımsız bir birey olamadığı, niteliksiz bir sistemin meydana geldiği belirtilmektedir. Ayrıca insanların çocuklara karşı tutumları ve bakış açısı, çocukların yetişkinlere karşı verdikleri tepkileri de doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Allison, 2001, s. 29-30).

Orta Çağ'da kilisenin de etkisi ile çocuğun sadece babaya ait olmadığı aynı anda kiliseye karşı sorumlu ve bağlı bir varlık olduğu, ayrıca kilise aracılığıyla çocuğun cezalandırma sorumluluğu yaşı yedi olarak tayin edildiği ve bu yaştaki çocukların bundan böyle çocuk olmayıp mesuliyetsizliklerinin ortadan kalktığı kabul edilmektedir (Kırımsoy ve ark., 2013, s. 15). Ayrıca çocuk, Tanrı tarafından anne ve babalara verilen bir cezadır (Şimşek ve Yakar, 2012, s. 15). O yüzden dövülür, aşağılanır, en ağır işlerde çalıştırılır ve

işkencelere maruz bırakılır (Şimşek, 2012, s. 15). 18. yüzyıla kadar çocuğa özel bir dille hitap edilmez (Şimşek ve Yakar, 2012, s. 15). Batı ve doğu da çocuklara özel bir dil kullanma gereksinimi oluşmaz. Çocuk, yetişkinlerin arasında deneme ve yanılma yolu ile katılır.

İnsanların Orta Çağ'da, çocukluk dönemini farklı bir evre olarak görmedikleri, büyüyen bireyin beslenme zorunluluğunu önemsemedikleri belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 26). Anılan dönemde çocuklar bir küçük yetişkin olarak algılanıp, bütün tablolarında yetişkin kıyafetleri giydirilmiş ve yetişkinlerin sahip olduğu yüz ifadeleri ve beden oranları ile resmedildikleri ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 26). Bu anlayışı destekler nitelikte o dönemde oyuncakların yalnızca çocukları yetişkinliğe hazırlamak amacıyla kullanılan aletler olduğu belirtilmektedir (Akbaş ve Atasü Topçuoğlu, 2009).

Orta Çağ'da hayat koşullarının zor olmasının dışında çocuk bakımı ile ilgili bilgi eksikliklerinin yaşanması çok fazla bebek ve çocukların hayatlarını kaybetmesine sebep olmuştur. Bu sebeple altı yaşından küçük çocuklar aile ferdi olarak dahi kabul görmedikleri ve aileler de bu yaşa denk çocuklarla özel bağ kurmaktan ve bağlanmaktan çekindikleri ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 27). 16. yüzyılın sonuna kadar çocuklar tablolarında resmedilmemektedir. Soylu ailelerin çocuklarıyla beraber tablolarında baştan aşağı resmedilmesi 16. yüzyılın sonuna denk gelmektedir. Çocuklar tablolarında genellikle ailelerin yanlarında sergilenmektedirler.

Philippe Aries'e göre, Orta Çağ döneminde bir bebek ayaklanır ayaklanmaz yetişkinlerin giyim biçimini ve toplumsal yaşamını paylaşmaktaydı. Çocuklar ne özel bir statüye sahip oluyor ne de ayrı tutuluyorlardı (Aries, 1998). Fransa'da 1639 yılında yayınlanan bir bildiriyle, babalar kendilerine iyi davranmayan çocuklarını yargılamadan hapse attırma yetkisine dahi sahip olabiliyorlardı. Ayrıca cezanın süresini ve cinsini belirleyen yine babaydı. Dolayısıyla ebeveynler ile çocuklar arasında duygusal bir bağın oluşması söz konusu değildi.

Antik Yunan’da da çocuğun üzerinde babanın mutlak hâkimiyeti olduğu ifade edilmektedir. Bu hâkimiyet Germenlerde ise çocuğu öldürmeye kadar giden sonsuz bir durum olduğu belirtilmektedir (Kırımsoy ve ark., 2013, s. 15).

Augustin ise “İnsan doğuştan günahkârdır” anlayışı çerçevesinde çocukluğu günahkâr olarak nitelendirir ve annesinin göğsüne atılan bebeğin bu davranışı ile günahkâr olduğuna dair bir bulgu olduğunu savunur (Bumin, 1983, s. 8). Aynı zamanda Platon çocukların uzman bakıcılar tarafından yetiştirildiklerinde farklı sonuçlar meydana geleceğini Augustin’e “*Bana başka anneler verin, size başka bir dünya vereyim*” sözüyle ifade eder (Elkind, 1999, s. 29).

Görüldüğü üzere, Orta Çağ’da çocuklar zor şartlarda yaşamış, kendilerine ağır cezalar verilmiş ve katı disiplin anlayışı ile karşı karşıya kalmışlardır. Lakin İngiltere’de Kraliçe I. Elizabeth döneminde bazı olumlu örneklerin de var olduğu bilinmektedir (Elkind, 1999, s. 8).

Orta Çağ’da yaşanan bu süreç, J. Locke’un “tabula rasa” deyimi ile sendelemeye, J.J. Rousseau’nun (1712-1778) Emile’i ile değişmeye başlar (Şimşek ve Yakar, 2012, s. 15). Locke’a göre insan doğduğu andan itibaren “boş bir levha gibidir”, o levhanın üstüne yazılacak olanlardan da anne-babayı, öğretmenleri ve devleti sorumludur (Akbaş ve AtasüTopçuoğlu, 2009). Dolayısıyla insanın doğuştan günahkâr olduğu düşüncesine ters düşer (Şimşek ve Yakar, 2012, s. 15).

Emile ile birlikte, çocuğun kendine özel bağımsız bir birey olduğu, yetişkinden farklı olduğu gerçeği, zamanla batı eğitim kurumlarının anlayış ve yapısını ailenin ve devletin çocuğa olan bakış açısını değiştirmeye başlar. Rousseau Emile’de:

“Babalığın gereklerini yerini getirmeyecek bir insanın baba olmaya hakkı yoktur. Çocuklarını beslemek sorumluluğunu bir babanın üzerinden atması için ne yoksulluk, ne iş güç, ne de etraftan utanma gibi mazeretler geçerli sayılabilir” (Rousseau, 1678, s. 35).

diyerek okuyucuya seslenir.

Orta Çağ'daki çocukluk anlayışı ile bu sözler kıyaslandığında, bu sözlerin devrim niteliğinde yani kiliseye karşı bir başkaldırı olduğu anlaşılmaktadır. Rousseau için çocukluk ve gençlik, insandan yabancılaşmama aşamalarıdır; ne kadar uzun süre sürerse o kadar iyidir (Hornstein, 1965, s. 102-207). Onun için en önemli eğitim ilkelerinden biri: "*Her şeyi olabildiğince ertele*"dir. "Sturm und Drang" hareketinden (yaklaşık 1765-1785) Birinci Dünya Savaşı'ndan sonraki gençlik hareketinin geç evresine kadar yaklaşık 150 yıl boyunca, bu ilkeye olan inanç, geçerliliğini sürdürmüştür (Schäfers, 1998, s.51).

Çocuğa verilen önem ilk olarak soylu ailelerde oluşmaya başlar. 17. Yüzyılda kaleme alınmış pek çok anı kitabında, soylu ailelerin çocuklarına verdikleri değer ve gösterdikleri yakınlıktan, hayretle bahsedildiği görülmektedir. Çocuklarını seven ve değer veren, onlarla ilgilenen bu soylu aileleri, geleneksel çocuk eğitimini bozmakla itham ediliyordu. Rönesans ile bireyin ne kadar değerli olduğu anlaşılmış ve bu nedenle bu dönem çocukluğa farklı bir anlam yüklemiştir. (Sormaz, Yüksel, 2012, s. 993).

Çocuğun değer görmeye başlaması, orta sınıfın gelişmesi, ekonominin tarımdan sanayiye yönelmesi, aile rolünün ve yapısının değişmesi, boş zamanların artması, çocuk ölümlerinin azalması, anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkilerinde duygusal bağın kayda değer önem kazanması ile gelişir.

18. yüzyılın ortalarında ise Diderot, Helvetius ve Voltaire gibi aydınlanma düşünürleri, çocuğu Orta Çağ'daki gibi günahkâr, kötü veya şeytanın üzerinden elini çekmediği bir varlık olarak tanımlamazlar, aksine saf bir varlık olarak tanıtmaya ve sunmaya çalışırlar. Çocukluğun keşif edilmesi batıda sancılı bir dönemin sonucudur. Romantik akımının temsilcilerinden Victor Hugo (1802-1885), "*Kristof Kolomp Amerika'yı keşfetti, bense çocukluğu keşfettim*" sözleriyle çocukluğun keşfedilmesinin Amerika'nın keşfine eş değer olduğunu belirtir (Şimşek ve Yakar, 2012, s. 15). Bu, tüm insanlık için yeni bir gelişmedir.

Modern toplumlarda çocuk paradigması üç ana unsura dayanmaktadır:

1. Çocuklar yetişkinlerden farklıdır ya da çocuklar özel bir biyolojik kategori oluştururlar.
2. Çocukların yetişkinliğe hazırlanması-yetiştirilmesi-gerekir ya da yetişkinlik bir kazanımdır.
3. Çocukların yetiştirilmesi sorumluluğu yetişkinlere aittir (Tan, 1989, s. 1).

Bu paradigmadan etkilenen bazı çağdaş psikologların J.Paiget, H. S. Sullivan, J. Brunner, L. Kohlberg ve K. Horney olduğu bilinmektedir. Etkilenen Pedagoglar ise J. Pestalozzi, A. Gesell, F. Froebel, A. S. Neill ve M. Montessori 'dir.

20. yüzyıl çocuk paradigması bir yandan Rousseau'dan ve Locke'tan, diğer bir yandan da 18. Yüzyıl Aydınlanmasından esinlenmektedir. J.J.Rousseau'nun çocuk eğitimi üzerine yazdığı "Emile" adlı romanında "Romantik Çocuk Anlayışı" diye tabir edilen görüşleri iki önemli anlam taşımaktadır:

1. Çocuğun farklı amaçlar doğrultusunda değil de kendi başına bir değer olduğu, yetişkinden farklı olduğu
2. Çocuğun önemli psikolojik özellikleri olduğu, çocukluğun tabiat ve doğa haline en benzer yaşam evresi olduğu.

Rousseau çocuğu vahşi bir çiçeğe benzetir. Ona göre çocuğun doğallığı, saflığı, sevinci ve kendiliğindenliği yüceltilmesi gereken özellikleridir. Çocuğa verilen eğitim, çocuğun doğal gelişimini bozmayacak şekilde verilmesi gerektiğini belirtir. Eğitimin aslında bir eksiltme süreci olduğunu ve yetişkin insanlardaki kusurların nedeni de yanlış verilen eğitimden kaynaklandığını ifade eder. J. Locke, çocuğu geleceğin vatandaşı olarak vasıflandırır ve çocuğun özdenetimini ve düşünsel gelişimini bu modele göre hazırlanması gereken bir yetiştirme biçimi olması önerisinde bulunur.

Çocukluğun ve yetişkinliğin birbirlerinden ayrılması yüzyılları bulmuş olsa da, günümüzde o sınırların tekrar belirsizleştiğini savunan yazarlar da bulunmaktadır.

Postman'a göre, çocuklukla yetişkinlik arasındaki ayrımın dilden, tavır, giysi, beklenti ve davranışlara kadar önemli derecede azaldığını "Çocukluğun Yokluğu" (1982) adlı yapıtında belirtmekte ve çağımızdaki sosyo-kültürel ve teknolojik değişim nedeniyle çocukluğu korunması zor bir toplumsal yapıya nasıl sürüklediğini detaylı örnekler vererek göstermektedir. Postman bu farklılıkların ortadan kalkmasına neden olarak medyayı işaret etmektedir (Kaya, 2011, s. 110).

İkinci dünya savaşı sırasında ve sonrasında, çocukların yaşadıkları mağduriyetin çok olması ve savaşın olumsuz etkisi ile başta Avrupa ülkeleri çocuklar konusunda daha duyarlı olmaya başlamışlardır (Hamon, 2006, s. 53-54). Bu duyarlılık çocuğa olan bakış açısını etkilediğinden çocuk kavramının, çocuğun gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurularak yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Bilimsel alanda gerçekleştirilen olumlu çalışmalar, gelişimsel bakış açısının oluşması ve insan hakları konusunda elde edilen çalışmalar ile çocuğa ait bütün kavramlar ve tanımlar değişime uğramış ve 20. Yüzyıl "Çocuk Yüzyılı" diye ifade edilmiştir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 33). İlk çağlarda çocuk kavramının olmadığı anlayıştan 21. yüzyılda çocuğa saygı duyulan ve önemsenen bir anlayış hâkimiyet kazanmıştır. Çağımızda çocukluk ve çocuğa ilişkin yapılan tanımlar, biyolojik, fizyolojik, sosyolojik, psikolojik tanımları kapsar, çocuğu bireysel çevresi ve özellikleri ile birlikte değerlendirir, haklarına ve gelişimsel özelliklerine değer verir.

Anlaşıldığı üzere Batı'da çocukluk ve çocuklara yönelik davranışlar, tarihsel süreç içerisinde temel değişimler geçirmiştir. 16. yüzyıla kadar çocuklar kötülüklerin ana unsuru olarak değerlendirilmiş ve varlıkları umursanmamıştır.

İslamiyet'ten önceki Türklerde ise çocuklara değer verildiği, çocuğu olmayan ailelerin ise önemsenmediği belirtilirken, özellikle erkek çocukların eğitime hususi önem verildiği ifade edilmektedir. Dede Korkut hikâyelerinin de çocuk eğitime katkıda bulunduğu ve babanın çocuk üzerinde süresiz hâkimiyetinin bulunmadığı bildirilmektedir (Arı ve Karatepe, 2010). Avrupa'dan farklı olarak Orta Çağ'da Türk İslam topluluğunda çocuklara ergenlik dönemine kadar hususi bir önem verildiği ve eğitilmelerinin önemli olduğu, yedi yaşına kadar masumiyetlerinin ön planda tutulduğu ve bu evrede muhtelif

kötülüklerden sakınılmaları gerektiği ve çocuklarla pozitif bir bağ kurulması icap ettiği belirtilmektedir (Sağlam, 2002).

Farabi'nin 10. yüzyılda çocuklardaki zihinsel eğitimin öneminden bahsetmesi, bireysel farklılıklara dikkat çekmesi ve gelişimdeki dengeyi göstermesi dönemin çocukluk anlayışı üstünde tesirli olmuştur. Aynı dönemde İbni Sina'nın çocukların ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda onlara yaklaşarak sevgilerinin kazanılması ve çocukların ruh ve beden sağlıklarına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulaması, Gazali'nin ise çocuk açısından oyunun ne denli önemli olduğunu belirtmesi, çocukta davranış eğitimi pekiştirmelerin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulaması, çocuk ve çocukluk kavramı bakımından çağımızdaki anlayışa benzer bir görünüm ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2003, s. 17-20). Ayrıca Gazali çocuğa sevgi gösterilmesi gerektiğini, belleğinin yenilenmesinin yolu oyun ile mümkün olabileceğine işaret etmesi o dönem bakımından oldukça mühim bir detay olarak ortaya çıkmaktadır (Koçyiğit, 2007).

Osmanlı döneminde ise çocuğun eğitimi ile ilgili genellikle anne ve büyükannenin ilgilendiği ancak babanın velayeti ve hukuki denetimi altında olduğu bildirilmektedir (Aksoy, 2011).

6. BÖLÜM: GENÇLİK KAVRAMINA BAKIŞ

“Gençleri bırakınız dünyayı hayal ettikleri gibi görsünler, büyüyünce nasıl olsa olduğu gibi göreceklerdir.” (VOLTAIRE)

6.1. GENEL ANLAMDA “GENÇLİK” KAVRAMI

Genç kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar olsa da herkes tarafından kabul gören bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Bu tanımlamaların çeşitliliği psikolojik, biyolojik ve sosyolojik tasniflerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle gençlik kavramına ilişkin bir tip tanım yapılamadığından, sorunlu ve karmaşık bir görüntü çizmektedir (Gür, Dalmış, Kırmızıdağ, Çelik, Boz, 2012, s. 15). "Gençlik" hayatın bir aşamasıdır, ancak tek tip bir sosyal grup olarak gençlik diye bir şey yoktur (Hurrelmann, 1994, s. 51).

Gençlik kavramının ne günlük dilde ne de teknik dilde tek bir anlamı vardır. Gençlik, genellikle çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi diye ifade edilmektedir. Bu dönemde genç, sosyolojik, biyolojik ve psikolojik değişimlere maruz kalır. Genç ve gençlik hakkındaki tanımlarda, gençliğin daha çok bir yaş grubu olarak kronolojik ve biyolojik bir ifadeye tabi tutulduğu görülmektedir. Steinberg, değişimin dinamiklerini ayırt etmek için, her biri belirli yaş aralıklarına sahip üç evre arasında ayırım yapar:

- 1) 10 ila 13 yaş arası erken ergenlik
- 2) 14 ila 17 yaş arası orta ergenlik
- 3) 18 ila 22 yaş arasındaki geç ergenlik (Steinberg, 2007, s. 23).

Literatürde gençlik üzerine herkes tarafından onaylanan ortak bir yaş aralığı ve gençlik tanımı bulunmadığından bahsetmiştik. Bazı çalışmalar, genç olarak 12-24 yaş grubunu, diğerleri 12-26 yaş grubunu ya da 15-24 ve 15-30 yaş arası grubu tanımlamaktadır.

Akın'a göre gençlik, bireylerin bir kimlik arayışında buldukları ve hayatlarının en enerjik oldukları dönemi kapsamaktadır (Akın, 2014, s. 10).

Gürses(ler)'in “gençlik” kavramına ait tanımlamaları, belli bir toplumun şekillenmesinde o toplumsal şekillenmeye yüklenen sosyal “tabaka” ve sosyal “sınıf”ların bilimsel açıdan ele alınmış ve sınırlandırılmış bir yaş grubu nüfusu biçimindedir (Gürses & Gürses, 1979, s. 46-47).

Kara ise gençlik döneminde, fikri ve zihni bakımından gençlerin enerjik olduklarını ve yanlış yönlendirilmedikleri zaman pek çok meseleye çözüm bulabileceklerini ifade etmektedir (Kara, 2013, s. 8).

Schäfers ise “gençlik” kavramı sosyolojik açıdan incelendiğinde çağımız toplumu için

“Gençlik her bireyin yaşam döngüsü içerisindeki bir yaş evresidir, bu evre 13 yaşlarında ergenlik dönemi ile başlamaktadır” (Schäfers, 1982, s. 11).

şeklinde tanımlamaktadır. Schäfers gençlik kavramını Almanya ve benzeri toplumlar bakımından incelemiştir. Ona göre “gençlik” kavramının Sosyoloji, Pedagoji ya da Psikoloji gibi bilimsel alanlarda ve günlük kullandığımız dilde tek bir anlamı bulunmamaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), Birleşmiş Milletler (UN) ve Dünya Bankası (WB) tarafından gençlik yaşı 15-25 yaş olarak kabul edilmektedir (Gürses & Gürses, 1979, s. 47).

UNESCO gençlik kavramını

“Genç öğrenim yapan, hayatını kazanmak için çalışmayan, kendine ait konutu bulunmayan kişi” (Danışoğlu, 1992, s. 4)

şeklinde tanımlamaktadır. Avrupa Birliği'nin yayınladığı bazı raporlarda da 15-29 yaş arasındaki bireyler gençler olarak tanımlanmaktadır.

Almanya'da ise gençliğin başlangıcı ve bitiş dönemi için mutlak bir sınır konulmamıştır.

“Genel olarak erkek veya kızların gençlik yaşı 15-24 yaşları arası kabul edilmektedir”
(Özyer, 1994, s. 53).

Kimi resmi belgelerde ve araştırmalarda gençlik yaşı çeşitlilik göstermektedir ancak genel olarak 25 yaş altındaki bütün nüfusun “Genç nüfus” ya da gençlik olarak açıklandığı görölmektedir (Gürses & Gürses, 1979, s. 47).

1980’li yıllarda Türkiye’de gençliğin üst sınırı 25 yaş kabul görürken, (Çavdar, 1983) bu üst sınır günümüz çalışmalarında 29 ve 30 yaş olarak kabul görmektedir. Asutay çağımız çocuklarının erken büyüdüklerinden, gençlik döneminin sınırları hem yukarı doğru büyüdüğü hem de aşağı doğru küçüldüğünden söz etmektedir (Asutay, 2001, s. 2).

Birleşmiş Milletler Örgütü (BM) gençlik dönemini 12-24 yaş sınırı olarak tanımlamaktadır. Böylece gençlik dönemi ergenlik ile başlamakta ve 18 yaşından itibaren yetişkinlik dönemine girdikten sonra sona ermektedir. Bu tanımlama, gençlik döneminin biyolojik açıdan ele alındığını göstermektedir ve genellikle bu yaklaşım kabul edilmektedir. Fakat gençlik dönemi biyolojik açıdan önemli olduğu kadar psikolojik ve sosyal etkenlerle de bağlantılıdır. Bu bakımdan gençlik döneminin başlangıç noktası ergenlik/biyolojik olarak kabul edilse bile, ekonomik bağımsızlığını kazanma, mesleğe başlama ve yetişkinliğe erişme hem kültürel ve sosyal anlamda hem de zihinsel, cinsel, ruhsal gelişim gibi psikolojik ve biyolojik etmenlerle çevrelenmiş olmaktadır.

6.2. GENÇLİK KAVRAMININ TARİHÇESİ VE KAVRAMDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER

"Gençlik", 200 yılı aşkın süredir bilimin bir nesnesidir. Jean-Jacques Rousseau ile önce Pedagoji, sonra Psikoloji ve 100 yılı aşkın süredir Sosyoloji ve diğer bilimlerde araştırılmaktadır (Dudek, 1990). Araştırmaların başlangıç noktası, Rousseau’nun "Emile veya Eğitim Hakkında" (1762) adlı eğitim romanıdır. Fransız filozof Rousseau çocukluk evresinin ve gençliğin bağımsız bir süreç olduğunu ve yetişkinlerin dünyasından ayrı tutulması gerektiğini vurgular. Böylece Rousseau, İngiliz gençlik araştırmacısı Musgrove'un ifadelerine sadık kalarak sadece modern "gençliğin" mucidi, "baş mimarı" olmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimde de önemli bir öncü olur (Musgrove, 1964, s. 33).

Gençlerin gelişiminin biyolojik olarak şartlandırılmış bir süreç olduğu ve dış faktörlere görece açık olduğu, yani sosyal olarak belirlenebilir (eğitim yoluyla da belirlenebilir) fikri esas teşkil etmektedir.

Batılı tarih araştırmacılarının elde ettikleri neticelere göre, çocukluk ve yetişkinlik periyodları arasında bir “geçiş” dönemi diye belirtilen gençlik, kentleşme, endüstrileşme ve modernitenin bir sonucudur (Lüküslü, 2009, s. 19). Bir başka deyişle, gençlik endüstrileşme öncesinde, örnek olarak Ortaçağ Avrupası’nda toplumsal bir olay ve özel bir dönem olarak görülmemiştir. Orta Çağ’da, temelde insanın yaşını temsil eden ve çocukluk ve gençliği sınıflandıran iki sistem vardır:

1. Dört mevsimi temsil etmektedir ve iki farklı düşünce vardır: Çocukluk ilkbaharı, gençlik yazı, olgunluk sonbaharı ve yaşlılık kışı temsil etmektedir. Çocukluk ve gençliğin birlikte bahara karşılık geldiği, ardından olgunluğun yaza, yaşlılığın sonbahara ve ölümün kışa atandığı tasvirler bulunmaktadır (Gillis, 1980, s. 17). Ortaçağ anlayışında çocukluk ve ergenlik arasındaki sınırların, hayatın bu iki aşamasının bu kadar kolay bir şekilde birleştirilebilmesi birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir.
2. İkinci sistem Roma İmparatorluğundan esinlenmiştir. Yaş grubu altı veya yediye ayrılır: *Infantia* 7 yaşına kadar sürer, *pueritia* 7. yıldan 14. yıla kadar, *adulescentia* 14. ila 21. (28) yaş arası ve *juventus* 21 (28) - 35 yaş arası. Bu çok kesin bir ayırmadır, ancak aynı zamanda, Orta Çağ’ın dilbilimsel kullanımında *puer* ve *adulescentia* terimlerinin birbirinin yerine kullanılabileceği unutulmamalıdır (Pastoureau, 1996, s. 296-318).

Belirtilen yaş sınıflandırmalarından, Orta Çağ’da gençlerin yetişkinlerden farklı oldukları anlayışı sonucuna varılabilir. Fakat Orta Çağ’da ergenler ve yetişkinler arasındaki fark neydi? Ariès’e göre, Orta Çağ’da yetişkinler ve çocuklar arasında net bir ayırım yoktu. Eğer Çocuk sürekli bakıma muhtaç olmadan kendini idare edebiliyorsa, bu da yaklaşık yedi yaşa denk gelmekte, sorgu sualsiz yetişkinler arasında sayılıyor, aynı işi yapıyor ve yetişkinlerle aynı kıyafetleri giyiyordu. Çocuğun veya gencin kendi yaşam alanı yoktu ve gayri resmi olarak yetişkinlerden öğrenirdi (Aries, 1998, s. 46).

Ayrıca şaşırtıcı olan Antik Roma'nın belki de en önemli bilgini Marcus Terentius Varro'nun (MÖ 116-27) 15-30 yıllık dönemi genç olarak kabul etmesidir (Bork, 1959).

Aristoteles (384-322), "Retorik" adlı eserinde, yaşamın evrelerini ve gençliğin özelliklerini geniş kapsamlı tanımlamıştır. Aristoteles'in gençlerle ilgili en önemli ifadeleri yeni çevirilerde şu şekilde verilmiştir:

"Yaş ise gençlik, erkeklik çağı ve ihtiyarlıktır... gençler karakterlerine göre arzulara eğilimlidir ve arzularının yatkın olduğu şeyi yapma eğilimindedirler. Ve o kadar düzenlidirler ki, cinsel arzuya en yakın olan ve içinde kontrolsüz olan bedensel arzulardır... ama arzularına göre kolayca değiştirilebilirler ve aşırı doygunluğa eğilimlidirler. Şiddetli bir şekilde arzuluyorlar, ama çabucak vazgeçebiliyorlar, çünkü arzuları şiddetli ama hastaların susuzluğu ve açlığı kadar güçlü değil..."

Ayrıca kızgın ve öfkeli ve öfkelerini takip etmeye isteklidirler. Onlar da öfkelerinin köleleridir, çünkü hırsları nedeniyle küçümsenmeye dayanamazlar, ancak kendilerine haksız muamele edildiğine inandıklarında öfkelenirler... Ayrıca hırslı ya da daha çok zafere bağımlıdır; çünkü gençlik üstün olmak için çabalar; ama zafer bir tür üstünlüktür. Paradan çok her ikisinin peşindedir ... Üstelik kötü niyetli değil, iyi niyetliler, çünkü henüz çok fazla kötülük görmediler. Henüz aldatılmadıkları için de saflar ... Çoğunlukla umut içinde yaşıyorlar, çünkü umut geleceğe atıfta bulunuyor, ama hafıza geçmişle ilgilidir. Ancak gençlik için gelecek uzun ve geçmiş kısa; çünkü hayatın başında, hiçbir şeyi hatırlamadığını, her şeyi umduğuna inanıyor.

Bu söylemlerden dolayı aldatmak da kolaydır, çünkü umuda eğilimlidir... Ayrıca onlar (gençler) özellikle cesurdurlar; çünkü onlar samimi ve umut doludurlar, biri onları korkusuz, diğeri kendinden emin yapar... ayrıca arkadaşlarını ve yoldaşlarını farklı bir yaşta olanlardan daha çok severler, çünkü birlikte yaşamak onlara zevk verir ve faydalı olup olmadığı hakkında yargılamazlar, arkadaşlarını bile...

Bununla birlikte, tüm hataları... aşırılık ve abartılı şiddetten kaynaklanmaktadır; çünkü her şeyi aşırı derecede yaparlar: yani aşırı derecede severler, aşırı derecede nefret ederler ve diğer her şeyi aynı şekilde yaparlar. Ayrıca her şeyi bildiklerini iddia eden tavırları vardır; çünkü bu aynı zamanda her şeyi abartmalarının nedenidir ... Hakaretleri kibirli davranmaya eğilimlidir, ancak kötülüğe değil. Ayrıca, herkesin gerçekte olduğundan daha iyi ve daha doğru olduğunu düşündükleri için acıma eğilimindedirler; çünkü diğer insanları kendi masumiyetlerine göre ölçerler. Bu nedenle, haksız yere acı çektiklerini varsayarlar. Dahası, gülmeyi severler ve bu nedenle eğlenmeye de yatkındırlar; çünkü eğlence eğitilmiş kibirdir. Bu gençliğin karakteridir." (Aristoteles, 1980, s. 120).

Özetle Aristoteles, "Retorik" adlı eserinde genç insanları mantıklı davranma konusunda yetersiz görmektedir. Ancak ona göre gençler, ayrımları anlayabilecek, etik kuralları ve soylular gibi davranabilecek şekilde eğitilebileceklerini savunur.

Çocukluktan yetişkinliğe ani geçişe rağmen, bir yandan genci yetişkinden ayıran, diğer yandan da çocukla aynı seviyeye yerleştirilmesine izin veren belirgin bir özellik olmalıydı. Bu özellik, gencin başka birisine bağımlı olmasıdır. Bir genç bağımlıysa, yetişkin değildir sonucuna varabiliriz. Bunun yanında, “genç” kavramı Ortaçağ'da ve modern zamanlarda dilbilimsel açıdan farklı anlamlarda kullanıldığında, dikkat edilmesi gereken bir unsur olmuştur: Örneğin Fransızca da *garçon* kelimesi altı, otuz veya kırk yaşında olabilecek bireyleri kastetmektedir. Bu terim sadece bireyin yaşının belirtmemekle birlikte, aynı zamanda bağımlı olan kişinin sosyal statüsünü de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ergenin toplum içinde hangi sosyal statüye sahip olduğu ve hayatını bağımlı bir konumda geçiren bireylerin, ergenlik döneminden asla kaçamadıkları sonucuna varılabilir (Aries, 1998, s. 83).

Gençlik geleneksel toplumlarda, çağımızdaki kadar uzun bir zamana sirayet etmemiş ve kısa sürmüştür. Çalışma merkezli modern dönemde ise, çalışma öncesi periyod gençlik olarak ifade edilmektedir. Gençlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir devir idi ve bu bireyin iş hayatına katılması veya evlenmesi ile son bulmuştur. Çağımızda gençler geleceğin yurttaşları ve çalışanları olarak görüldüklerinden kendilerine değer verilmiştir.

Literatürde, gençlikten erişkinliğe geçmeyi tespit eden iki belirti bulunmaktadır:

1. Aile sorumluluğunu almak
2. İş sorumluluğunu üstlenmek (Fend, 2006, s. 80).

Tarım toplumları aile fertlerinin ortak emekleri üzerine kuruludur. Çocuk ve genç nüfus aile ekonomisine katkıda bulunduğu için iş gücünün bir bölümü olarak görülmektedir. Endüstrileşmenin meydana gelmesi ile uzmanlaşma gereksinimi doğmuş ve bu kapsamda çocukların eğitime devam etme sürelerinin uzaması, iş hayatına katılmalarını geciktirmiş ve gençlik olgusunun oluşmasına neden olmuştur (Petersen ve Mortimer, 2006).

D. Baacke'ye göre; “*genç insan, belli bir dönemin ya da zaman diliminin belli bir biçim içerisindeki örneğidir*” (Baacke, 1987, s. 10). Kluchert ise gençliği kesin sınırlamaları olmayan ve başlangıcı ile sonu olan bir periyot olarak tanımlamaktadır (Kluchert, 1997, s. 4). Gençlik sadece ruhsal değişimlerin ya da doğanın gereği meydana gelen biyolojik

değişimlerin görüldüğü bir periyot değil, aynı zamanda tarihsel ve toplumsal bir olgudur. Gençliğin kendine özgü geçişleri vardır:

1. Okul süreci,
2. İş/ meslek edinimi,
3. Aileden kopuş/ ayrılış,
4. Kendi ev yaşantısını kurmak,
5. Evlilik (gençlik ya da geçiş periyotunun sona erişi) (Baacke, 1987, s. 16).

D. Baacke anılan geçişlerde aileden ayrılış sürecini geçiş/değişim bakımından önemli bulmaktadır. Ancak evlilik ölçütüne farklı bir bakış açısı ile bakar. Baacke'ye göre evlilik gençlik için illaki olması gereken bir geçiş değildir. Birçok genç ergenlik sonrası (*postadoleszent*) evlidir ve gençlik kültürleri dâhilinde olmaya devam ederler.

Erikson'un (1966) gelişimsel psikolojik modeline ve Piaget'in (1926) bilişsel gelişim modeline göre, 12 yaşından itibaren çocuk "Adoleszenz" (Ergenlik) denilen gelişim aşamasındadır (Oerter/Dreher, 2002). Erikson'un gelişimsel psikolojik modelinin 5. evresinde (*Kimlik Kazanımı Karşısında Kimlik Karmaşası (12-19 Yaş)*) ergenliği ve ergenliğin hemen öncesini kapsayan dönemdir. Ergenlik dönemi böylece Erikson için bir kimlik arayışıdır. Erikson'un modeline göre, bu gelişim aşaması, psikososyal kriz "Kimlik ve Kimlik Difüzyonu" tarafından etkilenmektedir.

Almanya'da gençlik" terimi başlangıçta belirsizdi ve günümüz yazımında da hala yeni bir kelime sayılmakta. Ancak kelime ataları olarak Germen "jugundi", Eski Yüksek Almanca (Hochdeutsch) "jugund" ve Orta Yüksek Almanca (Mittelhochdeutsch) "jugent" kelimesi ile Latince "iuventa" kelimesiyle olan etimolojik ilişkisi uzun bir terim tarihine sahiptir (Hajok, 2004, s. 7).

Bir yandan Aydınlanma sürecinde, bir Hıristiyan-burjuva gençlik kavramı olarak "umutlu gençlik" kavramı var, öte yandan, sarhoşluk, ihmal, suçluluk ve sosyalist fikirlere yatkınlık eğilimleri olduğu varsayılan, risk altındaki olgunlaşmamış insanlar kavramı. Bu, öncelikle 13 ile 18 yaşları arasındaki işçi sınıfı erkekler anlamına gelmekte ve kızlar bu kavramlarda yer almamaktadır. Erişkin olmak çoğunlukla evlenmek ve evin idaresini

üstlenmek ile olmaktadır. Erkek, aile reisliğini ve evin geçimini üstlenebilecek yetide olmalı, kadın da eş, anne ve üzerine düşen ev kadınlığı görevlerini üstlenebilmelidir. Ancak soylularda erkekten sonra evde sözü geçen kişi evin “hanımı”dır. Çocuklarının eğitiminden çoğunlukla anne sorumludur. Anne, kız çocuğunu ağırbaşlı, utangaç ve hünerli yetiştirmektedir. Soylu çevresinde özel bir eğitmenin sorumluluğunda, gençlere dil eğitimi olarak özellikle Latince öğretilmekte ve farklı sanatsal uğraşlar dans etmek, müzik aleti çalmak gibi yaklaşımlar benimsenmektedir. Erkekler için özel öğretmenler tutulur ve görgü kuralları, konuşma, dans, kılıç ve kaval-yelik dersleri verilir (Bastl, 1997, s. 12). Belirtilen bu eğitimler soylu sınıfı ile yeni yeni oluşan kentsoylu sınıfı için geçerli olmaktadır. Soylulardaki gençlik anlayış ile köylerdeki ve taşralardaki gençlik anlayışı tamamen farklıdır. 17. yüzyılda çağımızdaki gençlik kültüründen bahsetmek elbette mümkün değildir.

Almanya’da gençlik kavramı, 17. ve 18. yüzyıllarda genellikle erişkinliğe geçmeye hazırlık periyodu olarak tanımlanmıştır. 18. yüzyılda toplumun büyük bir kesiminin geçim kaynağı tarımdır. Şehirlerde ise geleneksel olarak zanaatçılık ve el işçiliği gelişmiştir. Gençler (12-14 yaş) zanaatçıların yanlarında üç-beş yıl öğrenim görür ve sonradan usta vasfını elde edebilmek için gezginci topluluğuna katılırlar. Gezginciler döneminde genellikle atölyeden atölyeye gidilmektedir. Gezginci öğrenciler ağır koşullarda ve düşük ücret ile çalıştırılarak sömürürler. Ustalık sınavını başaranlar ise bir iş kurabilir; kazanamayanlar ise kentli haklarından yararlanamazlar. Genç kızlar ise hizmetçilik ve ev işleri gibi işlerle para kazanırlar.

Gençliğin en belirgin ve en önemli özelliği bekârlığı olmuştur (Asutay, 2017, s. 64). Kaç yaşında olursa olsun evlenen erkek veya kız artık genç sayılmamaktadır. Dolayısıyla evli gençler yetişkinlerin bir parçası olarak görülür ve erişkin bir insanın davranış ve tutumları kendilerinden beklenir. Özellikle kırsal kesimde evlilik önemli bir ölçüt olarak görülmüştür. Almanya’da şehirlerde gençlik dönemi öğrenim ve yükseköğrenim, gelişim ve bir meslek edinimi olarak uzunca bir olgunlaşma sürecinden geçmesi gerekirken, taşrada aksine genç bireyin bir an evvel hayata atılması nedeniyle kısa bir dönem olarak algılanmaktadır.

19. yüzyılda başlayan hızlı nüfus artışının bir sonucu olarak, gençler kırsal alanlardan iş bulmak için kente göç ederler. Sanayileşme aynı zamanda şehirlerdeki fabrikalarda sayısız istihdam yaratır. Fabrikalar, gençler için eskiye göre daha az sömürdükleri mekânlardır. Ancak Fabrikalarda ortalama çalışma süresi 16 saattir. Sonuç olarak birçok genç iş buldukları şehirlere göç eder ancak aile bağları bu göçten pek etkilenmez. Bu kentleşme sürecinde şehirler büyüdükçe yaş yapısında da değişiklikler meydana gelir: Kentlerin nüfusu gençleşirken, kırsal nüfus yaşlanmaya başlar. Gençlerin gelişiyle birlikte şehirlerdeki yaşam biçimleri de değişir. Kentlerde özel yaşam alanı az ve pahalı olduğundan, bazen üç işçi dönüşümlü olarak aynı yatağı paylaşır; hayat giderek kamusal alana kaymaktadır. Bu, şehirlerde günlük ve boş zaman kültürünün yeni biçimlerini yaratırken, geleneksel değerler kırsal kesimlerde uygulanmaya devam eder. Eski kilise ve aile otoriterliği şehirlerde git gide daha az önemli olmaktadır. Yavaş yavaş, kendi yaşam tarzı, kendi kıyafetleri, kendi ritüelleri ve değerleri ile kendi başına bir "gençlik" kültürü gelişir, bu da ilk kez halkın ve kırsal alanlarda yaşayan gençlerin ilgisini çeker. Gençler arasında giderek ortaya çıkan çevre üç büyük gruba ayrılabilir: Kırsal Gençlik, İşçi Sınıfı Gençlik ve Orta Sınıf Gençliği. Kırsal alanlardaki çocuklar ve gençler çiftlikte görevleriyle ilgili eğitim alırlar, günlük işlere katılımlarını da aksatmadan devam ettirirler. 19. yüzyılda kırsal kesimlerden şehirlere taşınan genç erkek ve kadın işçilerin sayısı keskin bir şekilde artar. Sanayileşme ile birlikte meydana gelen bu göç hareketinin yaş ortalaması 14 ile 25 yaş arasındadır (Viereck, 1997, s. 26). Yetişkinler ve yetkililer yeni ortaya çıkan "gençliği" çoğunlukla eleştirel bir şekilde karşılar. Gençler sanayileşme ve modernleşmenin meydana getirdiği sosyal bir sorun olarak görülür. "Rettungshausbewegung" diye adlandırılan kuruluş, her şeyden önce, mevcut normların yitirilmesinin yanı sıra "gençliğin" vahşiliğinden ve saygısızlığından şikâyetçi olur. Çoğunlukla kentte yaşayan işçi sınıfı gençler "ihmal edilmiş", "suçlu" veya "tanrısız" gençler diye nitelendirilir.

19. yüzyılın başlarında Viyana konferansının yapıldığı Jena'da ilk defa "Burschenschaft" (genç topluluk) kurulur. "Burschen" (genç/delikanlı) kelimesi üniversiteli öğrencileri ifade etmektedir. Bu grubun amacı ulusal bir bütünlük oluşturmaktır. Ancak 1819 yılında bu grup yasaklanır ve eğitim kurumları gözlem altına alınır. Fakat öğrenciler bu

kısıtlamaya boyun eğmez ve etkinliklerini 1848 devrimine kadar devam ettirirler (Castner, 1997, s. 17).

Gençlik hareketlerinin oluşumuna düşünsel açıdan zemin hazırlayanlardan biri de Friedrich Nietzsche'dir (1844-1900) (Asutay, 2017, s. 67). Sommer'in belirttiğine göre Nietzsche'nin gençlere tavsiyesi, kendilerini ezberci eğitim-öğretim anlayışından ve düzeninden kurtarmaları gerektiği yönündedir (Asutay, 2017, s. 67). Kendi kendilerine deneyimler edinmeleri gerektiğini belirtir (Sommer, 1996, s. 36).

Gençlik 19. yüzyılda ilk defa sosyal bir kategori ve siyasi bir araç olarak görülür (Lüküslü, 2009, s. 19). Toplumsal dernekler kurulmaya başlanır. Özellikle kiliseler, partiler ve dernekler genç işçileri kazanmaya çalışırlar. 19. yüzyıl Nazizm, Faşizm ve Komünizm gibi ideolojilerin simgesi olur (Lüküslü, 2009, s. 20). “*Jungdeutschland-Bund*” (Genç Almanya Birliği) gibi savaş içerikli olan askeri dernekler de kurulur. Birinci dünya savaşında bu tarz dernekler ile binlerce asker toplanmış ve pek çok siyasi parti kendi gençlik kollarını kurarak süratle toplum içerisinde siyasallaşma sürecini harekete geçirmiştir (Gestrich, 1997, s. 22). 19. yüzyılın sonlarına doğru Lisede okuyan öğrencileri tarafından yürüyüş gezileri düzenlenir. Bu gezilerin ilki 1896 yılında Berlin/Steglitz'de yapılır ve kısa süre sonra Almanya, Avusturya ve İsviçre'ye yayılır.¹⁰ İlk defa “Wandervogel” (Göçmen Kuşlar) adının telaffuz edildiği gruplar oluşur. “Wandervogel” grubu ortaya çıktıktan sonra, “gençlik hareketleri” de meydana gelmeye başlar. Örneğin izciler, işçi gençlik hareketi ve Protestan ve Katolik “gençlik hareketi” gibi gruplar meydana gelir.¹¹ Weimar döneminin sonlarına doğru gençlik kavramı git gide siyasallaşır ve “Wandervogel” hareketi bir propaganda aracı olarak kullanılmaya başlanır. Gençlik hareketleri Nasyonal Sosyalistler tarafından daha da geliştirilerek, “Hitlerjugend” (Hitler gençliği) ve buna emsal teşkil eden organizasyonlar kurulur. “Hitlerjugend” hızla büyür 1933'te 14-28 yaş arası gençlerin %28'i örgüte üye iken 1936'da bu sayı %49'u bulur (Kenkmann, 1997, s. 38). Bu dönemde, Almanya, İngiltere, Fransa ve Danimarka gibi Batı Avrupa ülkeleri gençler arasında vatanseverliği pekiştirmek amacıyla, izcilik ve

¹⁰ https://www.deutschland-lese.de/index.php?article_id=842 Erişim Tarihi: 21.11.2020

¹¹ http://www.mobiltom.de/historie/hist_2.html Erişim Tarihi: 21.11.2020

jimnastik çalışmaları ile öne çıkarlar. Gençlerin boş zamanlarını değerlendirdikleri jimnastik ve spor kulüpleri en çok ziyaretçi alan yerlerdir.

Hurrelmann ve Quenzel'e göre, Almanya'da 20. yüzyılda “gençlik” yaşamın bir parçası olarak gelişmeye başlar (Hurrelmann, Quenzel 2016, s. 16). 19. Yüzyılda olumsuz anlamda kullanılan “Jüngling” (yeni yetme) kelimesi, yirminci yüzyılın başlarında “Jugendliche” (ergen) olarak olumlu açıdan değişim geçirmiştir (Baacke, 1987, s. 11). Aynı zamanda, “gençlik” veya “genç kişi” kavramı, Ferchhoff'a göre, kişileri yargılamadan kullanılan bir terime dönüşür (Ferchhoff, 2011, s. 33). Daha önce, bu kavram güçlü olumsuz bir çağrışıma sahiptir, çünkü “genç” terimi hapisanelerde ve “Rettungshäuser” (kurtarma evleri)'de bulunan ve o dönemde “*ihmal edilmiş, suçlu, tanrısız ve yaşamını sürdüren kişiler*” ifade etmektedir (Ferchhoff 2011, s. 33).

Günümüzde gençlik artık çocukluktan ve yetişkinlikten çok farklı bir yaşam aşaması olarak görülmektedir. Gençlik dönemi, psikolojik, biyolojik ve sosyal kapsamıyla bir bütün olarak incelenmektedir. Gençlik kavramı tarihsel süreçte farklı biçimlerde ele alınmış olsa da, sosyal bir kategori olarak karşımıza çıkması modernleşme süreci ile gerçekleşmektedir. Gençlik artık modern toplum içerisinde kendi yerini sorgulamaktadır. Modern gençlik kavramının özelliği, çocukluktan ve yetişkinlikten bilinçli olarak ayrılmasıdır. 2002 Shell çalışmasına göre, gençlik aşaması 12-25 yaş arasındadır.¹² Bugün gençlik kavramı denildiği zaman aklımızda kişinin gelişimi, cinsel olgunluğu, daha sonra meslek ve eş seçimi ve aynı zamanda sosyal sorumluluk üstlenebilen birey gelmektedir. Sosyal yaşamda genç kuşak geçmişten günümüze iktisadi bakımından devletler için güç kaynağı ve kültürün geleceğe iletilmesini temin eden bir köprü olarak görülmektedir. Bu sebepten dolayı genç bireylerin yetiştirilmesi, eğitilmeleri ve sosyal yaşamları gibi unsurlara hususi bir ehemmiyet verilmesi gerekmektedir. Toplumların geleceği olan genç bireyler, toplumun en yaratıcı ve en hareketli kesimi olmaları sebebiyle, tarih boyunca toplulukların gelişmesini tayin eden önemli bir rol oynamışlardır (Armağan, 2004, s.5).

¹² <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html> Erişim Tarihi: 21 Ekim 2020

7. BÖLÜM: ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TARİHÇESİ VE GELİŞİMİ

7.1. ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TANIMI

Çocuk ve gençlik edebiyatı terimi, en basit şekli ile çocuklar ve gençlere yönelik yazılmış veya onlar tarafından okunan tüm eserler için kullanılan genel bir terimdir. Bu terimin sözlüklerde, ansiklopedilerde ve benzeri kitaplarda, farklı tanımları bulunmaktadır. Yaptığımız araştırmalar neticesinde de anılan edebiyatın pek çok farklı tanımları olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Ewers çocuk edebiyatının farklı boyutlarına da ilgi çekmeye çalışmış ve çocuk ve gençlik edebiyatını şu şekilde tanımlanmıştır:

“Çocuk ve Gençlik edebiyatı, çocuklar ve gençler tarafından dinlenerek, seyredilerek ya da okunarak alınılan (kurmaca ve kurmaca olmayan) edebiyat, veya toplumsal bir eylem sistemi olan ‘edebiyat’ın alt sistemidir” (Ewers, 1992, s. 13).

Dolayısıyla bu tanıma göre çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuklara ve gençlere yönelik okuma materyallerinin tamamını içerir. Sadece çocuklar ve gençler tarafından boş zamanlarında, yani okul dersleri dışında okunacak ve onlara eşlik edecek eserler de çocuklar ve gençler için amaçlanan okumalar arasında sayılmalıdır.

Türk Dil Kurumu ise çocuk ve gençlik edebiyatını:

"Çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşılayan, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını"¹³

şeklinde tanımlamaktadır. Doğru seçilmiş çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların doğduklarından itibaren gelişimlerinin desteklenmesinde önemli araçlardır. Bu edebiyat alanı, çocukların ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılarken bilişsel, duygusal sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren nitelikli kitapların anlatılması ve okunması onların deneyimlerini artırır, dile karşı hassasiyetlerini ve kelime dağarcıklarını geliştirir.

¹³ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.11.2020

Şirin ise

“Çocuk ve gençlik edebiyatının, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyat” (Şirin, 1994, s. 9)

olduğunu ifade eder. Dolayısıyla, çocuk edebiyatı, çocuğu edebiyatın içinde iyi bir edebiyat okuru ve duyarlı bir birey olmasına katkı sağlayan geçiş dönemi edebiyatıdır. (Şirin, 2007).

Alman çocuk ve gençlik edebiyatı sözlüğünde ki tanımı ise şu şekildedir:

“Çocuk ve gençlik edebiyatı, a) çocuklar ve gençler için özellikle üretilmiş tüm metinler (özel çocuk ve gençlik edebiyatı), b) çocuklar ve gençler tarafından onlar için özel olarak üretilmek zorunda kalmadan tüketilen tüm yazılar (örneğin gazete) veya genç okuyucular tarafından okunan (okul kitapları, ders kitapları) (geniş anlamda çocuk ve gençlik edebiyatı, ayrıca çocuk ve gençlere yönelik okuma parçaları). Çocuk ve gençlik edebiyatı kitaplarla, defterlerle ve diğer basılı malzemelerle, daha geniş anlamda film, kaset ve plak gibi kitle iletişim araçları ile yayılmaktadır” (Doderer, 1984, s. 161).

Dolayısıyla çocuk edebiyatının birçok türleri vardır. Örneğin şiir, roman, masal, hikâye, bilmece vs. Bu açıdan çocuk edebiyatı, ürünleri açısından çocuklara çok geniş seçenek sunmaktadır. Ancak çocuk ve gençlik edebiyatının en önemli özelliği, seslendiği okurun özellikleridir.

Malte Dahrendorf’a göre:

“Çocuk ve gençlik edebiyatı geniş anlamda hem nitelik hem de nicelik bakımından, belirli metin ve medya, basım medyası veya hatta “kitap” gibi türler ile sınırlı olmayıp, çocukların ve gençlerin erişebildiği ve kendilerinin veya bir kısmı tarafından kabul edilen edebiyatın tamamı olarak anlaşılmalıdır. Daha dar anlamda terim, ağırlıklı olarak özel yayıncılar tarafından özellikle çocuklar ve gençler (...) için yayınlanan (kitap) edebiyatı içermesinin yanında, edebiyat işletmelerinin çocuklar ve gençler üzerindeki uzmanlık alanı farklılık göstermektedir” (Dahrendorf, 1979, s. 159).

Malte Dahrendorf, çocuk ve gençlik edebiyatının sosyal işlevlerine de vurgu yaptığından çocuk ve gençlik kitaplarını bir eğitim aracı olarak alımlamaktadır.

Brockhaus Ansiklopedisi gençlik edebiyatını:

“Çoğunlukla çocuklar ve gençler tarafından okunan ve henüz yetişkin olmayanların dil ve dünya anlayışına karşılık gelen kitaplar ve dergiler” (Brockhaus Ansiklopedisi, 1970, s. 531)

şeklinde tanımlamaktadır.

Çocuklar ve gençler, çevrelerinde ki gelişmeleri ve dünyayı yetişkinlerden farklı bir biçimde algırlar; buna bağlı olarak düşündükleri ve hissettikleri de farklıdır. Dolayısıyla okudukları eserlerden alımladıkları da kendilerine hastır. Çocuk edebiyatı, çocuğun okuma alışkanlığı kazanması ve okuduklarını da alımlamasını sağlayabilmelidir. Çocuk toplumsal, algıları, dilsel, bilişsel özellikleri içinde dünyaya geldiği topluluğun özelliklerine göre şekillenen ve gelişen bir varlıktır (Dilidüzgün, 2005, s. 38). Bu sebeple çocuklara yönelik eserler meydana getirilirken, çocuğun özellikleri göz önünde bulundurulması (Dilidüzgün, 2003, s. 41) ve çocuklara ve gençlere özgü bir edebiyatın yapılması gerekmektedir (Nas, 2002, s. 33). Çocuk edebiyatı, çocukları düşünen ve anlayan bir varlık olarak görmeli ve ciddiye almalıdır. Eserlerde işlenen konular çocukların ilgilerini çekmeli, anlayabilecekleri düzeyde olmalı ve meraklarını uyandırmalıdır. Çocuklara ve gençlere göre olan eserler onların yazınsal düşüncelerini karşılaması gerekmektedir. Bu yazınsal beklentiyi karşılayabilen eserler çocukların ve gençlerin üst düzey düşünebilmesini sağlar (Çer, 2016, s. 1401-1402). Lakin kitaplar çocuğa ve gence öğretici bir yaklaşımda bulunmalı ve onlara karşı parmak sallamaması gerekmektedir. Çocuklar, çocuk olduklarından dolayı küçümsenmek istenmediklerinden *“çocuk edebiyatı, çocuklara çocukluğu ya da çocuğu anlatan bir edebiyat değildir”* (Şirin, 1994, s. 19).

Winfred Kaminski çocuk ve gençlik edebiyatına şu açıklamayı getirir:

“Çocuk ve gençlik edebiyatının geleneksel iki görevi vardır: Bir, fayda sağlamak. İki, zevk vermek. Biri diğerine üstünlük sağlamadan uzun süredir gidip gelmektedir. Başlangıçta çocuk ve gençlik edebiyatının öğretimle sıkı bir münasebeti olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı o zamanlar büyük oranda okul edebiyatı idi ... Çocuk ve gençlik edebiyatı, sadece pedagojik semboller altında olamaz. O aynı zamanda edebiyat olarak-yeni gerçekliklerin taslağı olarak- okunmalıdır; çünkü o, sadece gerçeklik içerisinde yolunu bulmaya katkıda bulunmak isteyen yol gösterici değil, aynı zamanda gerçeğe ayna tutan ve ondaki yetersizliği bildiren benzer unsurları da içermektedir” (Kaminski, 2016, s. 193).

Çocukların ve gençlerin gereksinimleri, deneyim ve ilgileri yetişkinlerden farklıdır. İnsan ve yaşamın gerçekliğini anlamlandırma ve anlama becerileri de hem gelişim hem de bilinçlenme süreci içindedir. Dolayısıyla, çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarının öncelikli hedefi çocuk ve gençleri edebiyatın kurgulanmış hakikatine kavuşturmak, onları edebiyat yazınlarının birer alımlayıcısı kılmaktır.

Gültekin de bu edebiyatın iki alt başlık “çocuk edebiyatı” ile “gençlik edebiyatı” olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Gültekin, 2006, s. 29). Bu itibarla, çocuk ve gençlik yazınını “çocuk edebiyatı” ve “gençlik edebiyatı” olarak ayırıştırarak bazı tanımlamalardan örnek vermek istiyoruz.

Sever çocuk edebiyatına

“erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” şeklinde açıklık getirir. (Sever, 2013, s. 33).

Bu itibarla, çocuk edebiyatı işlevini ve amacını nitelikli ve özgün çocuk kitaplarıyla gerçekleştirir. Çocuk edebiyatının ana işlevlerinden biri okuma kültürüdür. Güleç ve Geçgel’in de belirttiği gibi:

*“çocuk edebiyatının edebiyatın içerisinde yeni bir tür olduğu ve her yaşta bireyler tarafından okunabilen bir edebiyat türü olduğu”*ndan bahsedilmektedir (Güleç ve Geçgel, 2006, s.1).

Storm da aynı düşünce de olup, şu şekilde açıklama getirir:

“Belirli bir yaş grubuna göre yazmak ve bir yaş grubu için farklı, başka bir yaş grubu için farklı bir edebiyat üretmek doğru değildir” (Storm’dan aktaran Kast, 1985, s. 14).

Eğer yazar hedef kitesinde mutlak bir ayırım yaparak yazarsa o zaman yapıtın sanatsal tarafı ortadan kalkacaktır.

Oğuzkan'a göre ise, *çocuk edebiyatı üstün sanat nitelikli yapıtların genel adıdır* (Oğuzkan, 2010, s. 12). Çocuk edebiyatı yazarlarının bu alanda uzmanlaşmış olmaları gerektiği ve özellikle eserlerin usta yazarlar tarafından kaleme alınması gerekliliğinden bahseder. Çocuk ve gençlik edebiyatının neden usta yazarlar tarafından ele alınması gerektiğini Mehmet Tekin çok güzel ifade etmiştir:

“Çocuk edebiyatı, amacı ve işlevi itibarıyla çocuğa dönük bir edebiyattır ve salt bu yönüyle bildik edebiyata kıyasla geç doğmuş olsa da özgün, önemsenmesi gereken bir daldır. Çünkü ister biyolojik, ister kültürel, ister medeniyet açısından düşünelim; çocuk gerçektir. Bu, hem yerel hem de evrensel bağlamda böyledir. Yani çocuk, millî bağla kendi milletinin, beşerî bağla insanlığın geleceğidir. Bu bağ, çocuğun önem ve değerini son tahlilde tartışılmaz kılmaktadır” (Tekin, 2005, s. 469).

Bu itibarla, çocuk edebiyatının amaçları arasında çocukların içinde buldukları öz kültürlerini ve farklı kültürlerin özelliklerini anlamalarını ve tanımlarını sağlamak, kendi kişiliklerinin farkına vararak değerli bir birey olduklarını hissettirmek, yaşamın her evresine hazırlayarak, sorunlarla baş etme maharetini geliştirmek vardır.

Şener Demirel'e göre çocuk edebiyatı:

“Temel malzemesi dil olan ve bu dil aracılığıyla çocuğun gelişimi özelliklerini dikkate alan onların hayal dünyalarına hitap eden, onları bayağılıktan ve çirkinlikten uzak tutan, onun anlama kavrama ve yorumlama yeteneklerine katkıda bulunan, onu bir yandan eğitirken bir yandan da eğlendiren, ona hoşça vakit geçirten yazılı ve sözlü eserlerin bütününe verilen addır” (Demirel, 2010, s. 45).

Dolayısıyla çocuğa ilk kitap sevgisini telkin ederken kitabın bir bilgi kaynağı olduğunu ve ilgi duydukları alanları kendilerinin bulmaları gerektiğini aşlamak gerekir.

Andre Bay ise çocuk edebiyatını:

“Çok geniş bir dünya, tam bir tablosunu çizmek imkânsız. Konu ister istemez sınırları aşıyor. Çocuklar haritada sınır işaretlerine aldırılmazlar. Bu edebiyat çağlar boyu yelken açmış pusulasız bir gemi. Uğradığı her limandan ganimetler devşirmiş” (Şirin, 1998, s. 11).

şeklinde tanımlar. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı çok büyük bir dünyadır ve çocuklar yetişkinlerin tahmin edemediği kadar çok şeye ilgi duyarlar ve anlarlar.

Gençlik edebiyatı ise gençlerin beğendikleri konuları ele alan, gençlerin beğeni ve ilgi ile okudukları yapıtlardan oluşan, onların düşünce, duygu ve düş dünyasına seslenen edebiyattır (Özyer, 1994, s. 52).

Helmut Metzler'e göre gençlik edebiyatı üç aşamalıdır:

1. *Gençlere yönelik yazılan edebiyat*
2. *Gençler tarafından yazılan edebiyat*
3. *Gençler ve yetişkinler tarafından okunan bazı yapıtlar* (Neydim, 2013, s. 15).

G. Klinberg ise gençlik edebiyatını beş aşamada tanımlar:

1. *Özellikle gençlerin zevk aldığı konulardan oluşan yapıtların tümü*
2. *Gençler tarafından yazılan edebiyat*
3. *Sadece gençler için yazılan edebiyat*
4. *Gençlerin severek okuduğu çeşitli metinlerden oluşan edebiyat*
5. *Gençler tarafından, erişkinlerin edebiyatından seçilen yazıların oluşturduğu edebiyat* (Neydim, 2013, s. 15).

Gençlik edebiyatının birçok türleri vardır. Örneğin şiir, aile öyküleri ve romanları, bilim kurgu, genç merkezli psikolojik öyküler ve romanlar, fantastik öyküler ve romanlar, polisiye, tarihi romanlar, macera romanları, çizgi roman, belli cinsiyete (genç kızlara) yönelik didaktik metinler ve diziler, bilimsel metinler (sosyoloji, psikoloji, felsefe v.d.), erişkin edebiyatından seçilmiş metinler (Neydim, 2013, s. 16). Gençlik edebiyatı, görüldüğü üzere ürünleri açısından gençlere çok geniş seçenek sunmaktadır.

Günümüz gençlik edebiyatı izlek, konu ve bunların ele alınışı açısından geçmiş yıllara göre farklılık arz etmektedir. Nedeni ise gençlerin ilgi, özel koşulları ve beklentileri

önemsenmeye başlanmış olmasıdır. Gençler yazınsal yapıtlar ile hakikatlerle yüzleşme fırsatı bulmalıdır. Kendilerine verilen yazınsal yapıtlarda gençler, gerçeklerle yüzleşerek yaşamı ve insanı daha iyi kavrayabilmektedir.

Sonuç olarak, çocuk edebiyatı ile gençlik edebiyatı karşılaştırıldığında çocuk edebiyatının çocukluğun ilgilerini aksettirdiği; ilk gençlik edebiyatının da çocukluktan gençliğe adım atması ile ilgili olduğudur.

7.2. ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TARİHÇESİ VE GELİŞİMİ

Almanya’da çocuk ve gençlik edebiyatının ilk adımı 15. yüzyılda Konrad von Drangkotzheim’in “Kutsal İsimler Kitabı” (Das heilige Namenbuch, 1435) adlı eseri ile atıldığını belirtebiliriz (Kaminski, 2016, s.19).

16. yüzyılda ise Jörg Wickram tarafından yazılan “Genç Delikanlının Aynası” (Der Jungen Knaben Spiegel, 1554) isimli eğitim romanı, bu edebiyat türünün büyük bir gelişme göstermesine neden olmuştur (Kaminski, 2016, s.19). Eserde iki çocuğun, biri alçakgönüllü bir köy çocuğu, diğeri de şımartılmış asil bir ailenin oğlu, iki gencin gelişimi, iyi ve kötü eğitime örnek teşkil etmek üzere ele alınmıştır. Köy çocuğu, iyi kalbi ve gayreti sayesinde ilerleme fırsatını yakalar ve çalışkanlığı sayesinde de bir prens kızıyla dünya evine girer. Soylu aileden gelen şövalyenin oğlu ise sefalet içinde yaşamını sürdürür. Wickram bu eserinde bir bireyin çocukluk döneminden olgunlaşma dönemine kadar olan yaşam hikâyesini işlemiştir. Kaleme aldığı bu eser, bilhassa gençler için eğitici bir görevi bulunmaktadır.

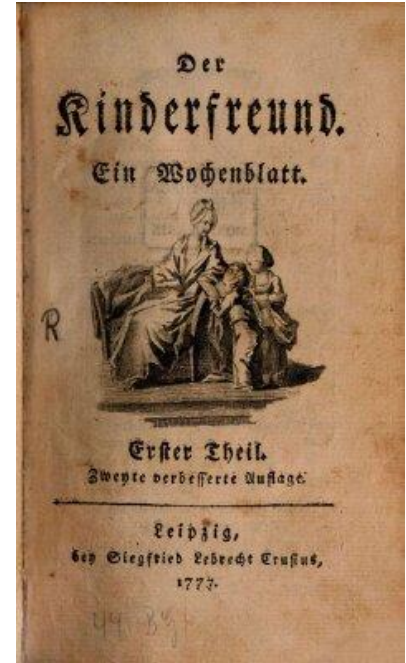
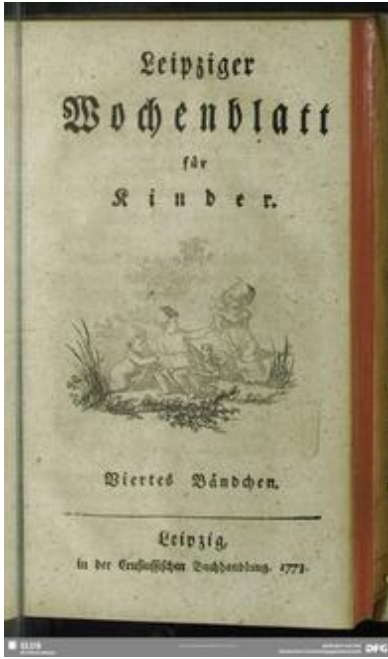
16. yüzyıldan bu yana, çocukların okuduğu hikâyelerin önemli bir çoğunluğu klasik yapıtlardır. Hâlbuki bu eserler kendileri için yazılmamıştır. O dönemde zaten çocuklar için özellikle yazılmış yapıtlar yok denecek ölçüdedir. Aydınlanma ve sanayileşmenin yaşandığı döneme kadar sözlü edebiyatın ana unsuru olan masallar çocuk edebiyatı bakımından Almanya’da önemli bir yere sahiptir. Batıda kilise çocuğun dini yayınlar dışında başka bir kitap okumasını istememektedir. Çocuklar ise bu tarz kitaplardan

sıkılmış ve okumak istememişlerdir. Onları, yazılanı okumaya mecbur bırakan neden, bu yüzyılda meydana gelen “Reform Hareketleridir”. Almanya’yı etkisi altına alan bu hareket, çocuk edebiyatını da etkilemiştir. Çocuklara yönelik olan öğretici dini unsurların işlenmesine başlanmış ve bu çocuğun hür bir kişiliğinin olması gerektiğini savunan Aydınlanma Çağına kadar devam etmiştir. Aydınlanma, çocukluğu yaşamın bağımsız bir aşaması olarak "keşfeder". Çocuklar artık yetişkinlerin minyatürü değil, yeni bir insan olan "çocuklar" olarak görülür. Bireyin kişisel gelişimi artık açık olarak anlaşılmaya başlanır ve “kişi” statüsüne sahip olur.

18. yüzyılın ortalarından itibaren sadece çocuk ve gençler için yazılan eserler önem kazanmaya başlar. 1774 yılında eğitimci Johannes Basedow, arkadaşları ile birlikte Dessau’da “Philanthropium” isimli okulu kurarak, çocuk ve gençlere özel bir edebiyatın oluşmasına katkıda bulunurlar (Gültekin, 2011, s. 23). Aydınlanma Çağından itibaren çocuğun bağımsız bir kişiliğe sahip olmasının önemi belirtilmiş ve bu yönde eserler yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Aydınlanma Çağında ilkokula gitme zorunluluğunun getirilmesi ile okuma yazma öğrenen gençlerin ilk defa potansiyel bir güç oluşturduğunu söyleyebiliriz (Özyer, 1994, s. 54).

18. yüzyılda Aydınlanma Çağında Alman çocuk edebiyatının önde gelen eğitimcilerinden biri olan Christian Felix Weisse’nin “Çocuklar İçin Şarkılar” (Lieder für Kinder, 1767) ve Gotthold Ephraim Lessing’in fablları çocuk ve gençlik edebiyatına büyük katkılar sağlamıştır (Kaminski, 2016, s. 20).

1772 yılında Johann Christoph Adelung tarafından yayınlanan çocuk dergisi “Leipzig Haftalık Çocuk Dergisi” (Leipziger Wochenblatt für Kinder, 1772-1774) ve Christian Felix Weisse’nin “Çocukların Arkadaşı” (Der Kinderfreund, 1775-1782) isimli dergi Almanya’da çocuklara hitap eden ilk dergiler olarak kabul edilmektedirler. Weiße, ayrıca çocuklar için yaklaşık 40 tiyatro oyun yazmıştır.



Yayınlanan bu çocuk dergileri, Almanya'daki çocuk eğitim reformlarını erken yıllarda gerçekleştirmiş ve çocuğu toplumun bir parçası olarak kabul etmiştir.

Sturm und Drang döneminde Goethe'nin 25 yaşında kaleme aldığı en önemli eserlerinden biri olan "Genç Werther'in Acıları" (Die Leiden des Jungen Werther, 1774) genç kuşağın önemli bir sembolü olmuş ve gençler için birçok eserin yazılmasına öncülük etmiştir. Markus Wagner'e göre, günümüz gençlik romanının gelişmesine hem Goethe'nin bu eseri hem de Karl Phillip Moritz tarafından yazılan "Anton Reiser" isimli eser katkı sağlamıştır (Wagner, 2005, s. 4).

Ayrıca İngiliz yazar Daniel Defoe tarafından yazılan "Robinson Crusoe" adlı eseri Joachim Heinrich Campe "Genç Robenson" (Robinson der Jüngere, 1779) olarak uyarlamış ve çocuğun yetişkinlerden bağımsız olduğunu vurgulamıştır. Campe, burada Rousseau'nun "Émile" adlı eserini Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe ile birleştirmeye çalışır. "Genç Robenson" adlı çocuk kitabı tamamen eğitim odaklıdır. Campe, elbiselerinden başka hiç bir şeyi olmadan ıssız bir adada mahsur kalan Robinson'un hikâyesini özel bir anlatım ile okuyucularıyla buluşturur. Pedagoji ve edebiyatın birleşmesi sonucunda çocuk ve gençlere ait bir yazının ilk bilimsel faaliyeti oluştuğunun göstergesidir. Dolayısıyla, bu eser çocuk ve gençlik edebiyatı için çok önemli bir değerdir

(Temel Britannica, 1993, s. 235). Ayrıca 1779-1785 yılları arasında Joachim Heinrich Campe tarafından “Küçük Çocuk Kütüphanesi” (Die Kleine Kinderbibliothek) yayınlanır. Çocuklar için geniş bir metin koleksiyonu içeren on iki ciltlik kitap serisidir ve açıkça çocukları hedef alır. Campe'nin amacı eğlenceli ve öğretici olmanın yanı sıra çocukların anlayabileceği küçük parçalara yer vermektir (Winkauff/Von Glasenapp, 2018, s. 36).

Christian Gottlieb Salzmann'ın “Temel Ahlak Kitabı” (Moralisches Elementarbuch,), Friedrich Eberhard von Rockow'un “Çocuk Dostu” (Kinderfreund, 1776), F.J. Bertuch'un “Çocuklar İçin Resimli Kitap” (Bilderbuch für Kinder, 1790), Georg Christian Raff'ın “Çocuklar İçin Tabiat Tarihi” (Naturgeschichte für Kinder, 1778), J.K.A. Musäus'un “Moralische Kinderklapper” (1788) ve Jochann Siegmund Stoy'un “Resimler Akademisi” (Bilder-Akademie) başlıklı yapıtlar da, dönemin önemli eserlerindedir (Kaminski, 2016, s. 20).

Aydınlanma çağında ki çocuk edebiyatının gerçek amacı, çocuk okurlara kısa formüle edilmiş öğütlerdir. Öğüt verirken aynı zamanda da eğlenceli ve anlaşılır olması gerekmektedir. Metinleri seçerken, düzeltirken ve yazarken, çocukların anlayış ve eğlence ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Öte yandan, masallar, efsaneler, halk kitapları ve tekerlemeler Aydınlanma Çağında ki eğitimciler arasında pek popüler değildi. Bu tür kitaplar için çocukları kandırır, yalan söylemeye teşvik eder, baştan çıkarır ve onları gerçeklerden uzaklaştırır düşüncesi hâkimdi. Ancak bu anlayış, kendisini Aydınlanma'ya karşı bir hareket olarak gören Romantizm'e kadar devam etmiştir.

Fransız ve İngiliz rol modellerinden esinlenen Filantropizm (kurucusu Basedow, anlamı: hayırseverlik) ise, çocukları sadece edebiyatın potansiyel muhatapları olarak değil, özellikle genç kızları da keşfetmiştir (Kaminski, 2016, s. 21). Öncüleri Sophie von La Roche, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, Sarah Filding (“Die Hofmeisterin”) ve Friederike Helene Ungers (“Julchen Grünthal”) idi (Kaminski, 2016, s. 21). Ayrıca Campe tarafından “Baba Nasihati” (Väterlichen Rath), “Kızıma Baba Nasihati” (Väterlichen Rath für meine Tochter, 1789) isimli eserler de bu dönemde yazılmıştır (Kaminski, 2016, s. 21). Bu kitapların amacı, kızların iyi bir anne, iyi bir ev hanımı ve iyi

bir eş olabilmeleri için bilgi ve görgü kurallarını öğrenmelerine yardımcı olmak ve bilim ve sanat konularında aydınlanmalarını sağlamaktır (Özyer, 1994, s. 56).

Necdet Neydim genç kız edebiyatını: “*Okuyucu kitlesi yalnızca genç kızlardan olan bir edebiyat türü*” olarak tanımlamaktadır (Neydim, 2007, s. 473). Türün en belirgin özelliği, eserde kahramanların genç kızlar/kadınlardan oluşması ve bu itibarla genç kızların yaşantılarını, duygu ve düşüncelerin okuyuculara iletmesidir. 18. yüzyıldan beri genç kız edebiyatı çocuk ve gençlik edebiyatının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Genç kız edebiyatı 18. yüzyıl boyunca ahlaki açıdan öğretici yazılarla ortaya çıkmış, ardından 19. yüzyıl da yerini "Backfischliteratur"a (kızarmış balık edebiyatı) bırakmıştır. Bu terim Almanya’da geçmiş zamanlarda ergenlik dönemindeki kızlar için ifade edilmekteydi ve kızlara yönelik eserlere de adını vermiştir (Cengiz, 2018, s. 98). Bu döneme örnek Clementine Helm’in “Backfischchens üzüntüleri ve sevinçleri” (Backfischchens Leiden und Freuden, 1863), Emmy von Rhoden’in „İnatçı Kız” (Trotzkopf, 1885), Thekla Charlotte von Gumpert’in “Kızlar Albümü”(Töchteralbum, 1885) verilebilir.

Aynı zamanda, “Alman çocuk ve gençlik edebiyatı” 19. yüzyılda Romantizm akımının tesiri altında kalır ve çocukların duygularını önemseyen eserler yazılır (Temizyürek/Gürel 2007, s. 238). Aydınlanma'da tercih edilen eğitici türler ve kategoriler artık 19. Yüzyılda reddedilir. Joseph von Eichendorff ve Ludwig Tieck gibi şairler “Filantropinizm” düşüncesini her türlü şekilde eleştirirler. Çocukların "çok erken eğitim aldıklarını", "sözde öğrendiklerini" ve "çok şey bilmeleri"nin uygun olmadığı düşüncesini savunurlar. Bunun yerine Romantikler, çocuğun özerkliğinin ve bireyselliğinin tüm eğitim faaliyetleri için temel bir gereklilik olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgularlar. Masallar, destanlar, türküler, efsaneler ve halk kitapları önem arz etmeye başlar.



Grimm Kardeşler diye tanınan Wilhelm Karl ve Jacob Ludwig Karl kardeşler, sözlü kültürde önemi büyük olan halk masallarını olabildiğince titiz bir şekilde derlerler. Türkçeye ve hatta tüm dünya dillerine çevrilmiş olan Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Hansel ve Gretel, Kırmızı Başlıklı Kız, Bremen Mızıkacıları, Kül Kedisi, Rapunzel,

Parmak Çocuk ve Çizmeli Kedi gibi tanınmış masallar bu dönemin ruhunu yansıtan seçkin masallardır (Aytekin, 2016, s. 28). Ayrıca, Clemens Brentano ve Achim von Arnim'in "Çocuğun sihirli boynuzu" (Des Knaben Wunderhorn, 1806) isimli eser bu döneme ait önemli çalışmalardan biridir. Bu eserler aynı zamanda Almanya'da romantik çocuk ve gençlik edebiyatının da başlangıcı olmuştur. Edebiyat tarihinde ilk kez, özellikle çok küçük çocuklara yönelik şarkılar, şiirler ve dualar basılmıştır. Örneğin Cristian Morgenstern, Joachim Ringelnatz, Richard Dehmel çocuk şiiri yazmışlardır. Çocuk ve Gençlik Edebiyatında ise E. Rossbach tarafından "Proletaryanın Çocukları İçin Kız Kitabı" (Mädchenbuch für die Kinder des Proletarritas, 1893), Bruno Schönlanck'ın "Kraftbonbon ve diğer büyük şehir masalları" (Der Kraftbonbon und andere Grossstadtmärchen, 1928), Jürgen Brand'ın "Gerd Wullenweber, 1915" ve Lisa Tenzer'in "Bir dünya turunun tarihi" (Die Geschichte einer Weltreise, 1929) vb. başlıklı kitaplar yazılmıştır.

Romantik döneminin yazarları E.T.A. Hoffmann, Ludwig Tieck, Dorothe ve Friedrich Schlegel, Clemens Brentano ve Achim von Arnim halk kitaplarının mevzularını yeni bir mevzu ile yazıp, onlara yeni bir şekil vermişlerdir (Özyer, 1994, s. 57).

1870-1871 Fransız-Alman Savaşının sonucunda vatanperverlik düşüncesi de güçlenmeye başlamış, bu duygu ve düşünceler çocuk ve gençlik edebiyatında da etkili olmuştur. Bu dönemde, edebi tür olarak tarihi eserler belirginleşmeye başlar. Örneğin Oskar Höcker savaş ile ilgili güncel konuları içeren yabancı yazarların kitaplarını Almancaya çevirmesi ile 19. yüzyılın gençlik edebiyatında tarihi hadiselerin yer almasına neden olmuştur (Özyer, 1994, s. 58).

Alman eğitimci Heinrich Wolgast tarafından 1896 yılında yayımlanan "Gençlik Edebiyatımızın Sefaleti" (Das Elend unserer Jugendliteratur) isimli eser de büyük yankı uyandırmıştır (Özyer, 1994, s. 58). Öğreticiliğin ve ulusçuluğun mutlak karşında olan Wolgast, çocuk eserlerinin birer sanat yapıtı olması gerektiğini savunan ilk yazardır. Wolgast'ın savunduğu bu görüşe ilk destek, genç kuşak için yazılanları denetleyen öğretmenlerden oluşan bir komisyonunun kurulması olmuştur (Özyer, 1994, s. 58). 19.

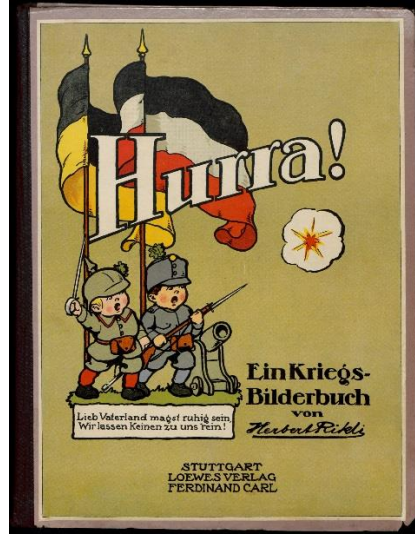
yüzyılın sonunda denetleme komisyonu tarafından “Jugendschriften – Warte” gazetesi yayınlanmış ve Wolgast da bu gazetenin idaresini üstlenmiştir (Özyer, 1994, s. 58).

Ancak 19. yüzyılın sonlarında Antisemitik eğilimler, edebiyatta da ortaya çıkmaya başlar. Örneğin David Friedrich Weinland'ın “Rulaman, 1878” romanında, "daha yüksek" bir insan ırkının "daha düşük" olanı yok etmeye çalıştığı anlatılır (Wilkending, 2008, s. 232).

20. yüzyılın başlarında meydana gelen iki dünya savaşından Alman çocuk ve gençlik edebiyatının etkilendiği gözlemlenmektedir. Birinci Dünya Savaşı, çocuk ve gençlik edebiyatında önemli bir rol oynamaktadır. Kızların edebiyatında bile, Birinci Dünya Savaşı üzerine birçok hikâye ve roman yazılmış, kızlar bu vesileyle savaşla tanıştırılmıştır. Eserlerde kızların daha bağımsız olmaları, askerleri önemsemeleri ve onları iyileştirmeleri talep edilmektedir. Ayrıca kitaplarda kızlar bir savaş kahramanı olarak gösterilmektedirler. Yazılan eserlerde genellikle kızın yaralı askerle evlendiği romantik romanlar vardır. Savaş burada güçlü bir şekilde ideolojikleştirilir ve romantikleştirilir. Örneğin Grete Hallberg'in “Bir Savaş Kahramanı” (Eine Kriegsheldin, 1916) isimli eseri savaş alanlarından uzak durmayan kadınlarla ilgili bir romandır (Wilkending, 2008, s. 237).

20. yüzyıl gençlik edebiyatında ise 19. yüzyıldaki gibi yoldaşlık, cesaret ve fedakârlık gibi değerler aktarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Öğreticiliğin ve ulusçuluğun mutlak karşında olan Wolgast'ın söylemlerine rağmen, ulusal eğitim eğilimleri büyük ölçüde hâlâ devam etmekteydi.

Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesinden sonra, çocuk ve gençlerin edebiyatında önemli bir konu haline gelmiştir (Josting, 2008, s. 284). Örneğin Ernst Jünger'in 1920'de yayımlanan ve gençlere yönelik olan “In Stahlgewittern” adlı romanı Birinci Dünya Savaşı sırasında Alman Batı Cephesi'ndeki deneyimlerini anlatmaktadır. Ayrıca aşağıdaki 1915 yılında yayınlanan Hurra isimli kitapta da askerliğin yüceltilmesi ve masum çocuklara askerlik ruhunun aşılmasına çalışılması işlenmektedir.



Fotoğraf: CC BY-NC-SA 3.0 Loewes Verlag

O dönemde nasyonal sosyalizmi desteklemeyen ve karşıt tutum sergileyen yazarlardan biri Erich Kästner'dir. Winfried Kaminski, Erich Kästner'in "Emil ve Dedektifler" (Emil und die Detektive, 1928) adlı romanını Weimar Cumhuriyeti'nin çocuk ve gençlik edebiyatı için bir milat taşı olarak tanımlar (Kaminski, 2016, s. 30). Kästner, çocukların hangi sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını, kendi yalnızlıklarını yenebilmeleri için kendi aralarında nasıl örgütlendiklerini ve bundan dolayı sokak çetelerinin oluştuğunu ama bu grupların birbirlerini korumak maksadıyla bir araya geldiğine vurgu yapar. Romanın olay örgüsü ilk defa küçük bir kasaba değil bir şehir de geçer. Ayrıca romanda çocuklar sokak ağzı ile konuşmaları ve yetişkinlere çok az saygı duymaları nedeniyle, çocuk ve gençlik edebiyatında henüz var olmayan bir şey meydana gelir. Bu kitabı önemli yapan çocuğun çocukluğunu anlatan gerçekçi bir roman olmasıdır. Almanya'da ilk defa çocuk tarihinde bu bağlamda bir kitap yazılmıştır. Bu roman yirminci yüzyılda yaşanan dünya savaşlarına tanık olan bir romandır. Ancak 10 Mayıs 1933'te, Erich Kästner'in kitapları Ulusal Sosyalistler tarafından yasaklanır ve yakılır.

1933'ün ilk ayında iktidara gelen Nasyonal Sosyalistler çocuk ve gençlik edebiyatına birçok müdahale de bulunurlar. Amaçları eğitime müdahale etmek ve çocuklara savaşı ve mutlak itaati aşılmasıdır. O dönemde Doğu Almanya'da ise amaç sistemli bir şekilde sosyalist yetiştirmektir. Dolayısıyla eserlerde genellikle savaş, ırkçılık ve vatan sevgisi konuları işlenmiştir. Örneğin Karl Alois Schanzinger'in "Hitler Genci Quex" (Hitlerjunge Quex, 1932), Maria Kramz'ın "Bu kız Hanna'dır" (Dies Mädels ist Hanna) ve Alfred

Weidenmann'ın “Gençlik Treni 2” (Jungzug 2, 1935) gibi eserler yayınlanmaya başlar (Özyer, 1994, s. 59). Ayrıca küçük çocuklar üzerinde belirli bir etki yaratabilmek için de bir dizi resimli kitaplar yayınlanmıştır. Örneğin Ernst Hiemer'in “Zehirli Mantar”(Der Giftpilz, 1938) isimli eserinde sloganlar, resimler ve çok miktarda propaganda unsuru kullanılmıştır.

1933'te ayrıca yazarların, yayıncıların ve kitapçıların üye olması gereken, ancak pek çok insanın (grubun) katılmasına izin verilmeyen “Reich Edebiyat Odası” (Reichschrifttumskammer) kurulur. Oda, istenmeyen yayınların bir listesini çıkartarak yayın yasağı getirmiştir (Josting, 2008, s. 276). Yasak olmayan kitaplar ise 19. Yüzyılın başlarında ve Birinci Dünya Savaşı'nda önemli görülen, kahramanlık, cesaret, yoldaşlık ve görev duygusunu yansıtan kitaplardır. Amaç özellikle çocuklara ve gençlere Alman halkının gücünü aşılmasıdır. Nasyonal Sosyalizm zamanı, edebiyatın en çok devlet ve toplum tarafından etkilendiği zamandır. Öyle ki Orta Çağ'da dahi bu kadar etkilenme görülmemiştir.

İkinci Dünya Savaşı, Almanya'da bir tür uyanış ruhuna yol açar. Nasyonal Sosyalizm etkisi altında kalan Alman edebiyatı 1950'li yıllarda sert bir üslupla eleştirilir. Eleştirenlerden biri de Alman yazar Erich Kästner'dir. Kästner'e getirilen yasak kaldırılır ve eserlerinin yeniden yayınlanmasına izin verilir (Schikorsky, 2003, s. 150). 1949 yılında yayınlanan “Hayvanlar Konferansı” isimli çocuk kitabı, Erich Kästner'in İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yayınlanan ilk romanıdır. Romanın öyküsü insanların siyasi başarısızlığı nedeniyle dünya barışını sağlamak için uluslararası bir konferans düzenleyen dünyadaki tüm hayvan türlerinin temsilcileriyle ilgilidir. Kästner'in 1959 yılında da “Toplu Yapıtar” (Gesammelte Schriften, 1959) isimli eseri yayınlanmıştır. Bu eserin içinden “Uçan Sınıf”, “Noktacık ile Anton” ve “Palavracı Baron” gibi pek çok hikâye Türkçe'ye çevrilmiştir. Erich Kästner dışında eleştiri de bulunanlar arasında Kurt Lütgen “Kurtlar için kış yok” (Kein Winter für Wölfe, 1955) ve Hans Baumann “Columbus'un oğlu” (Der Sohn des Columbus, 1951) isimli eserler o dönemi sert bir dille eleştirmişlerdir.

Ayrıca 1950'lerde, 1933 yılından önce yayınlanan "Hazine Adası" (Die Schatzinsel) veya "Heidi" gibi birçok kitap yeniden basılmıştır. Bu kitapların tekrar gündeme gelmesinin tek nedeni özellikle çocukların bilinçaltına yerleşen savaşı silmekti. Savaşın bitiminden kısa bir süre sonra uluslararası bir başarı yakalayan "Anne Frank" (1950) Alman çocuk ve gençlik edebiyatı için önemli bir rol oynamaktadır (Schikorsky, 2003, s. 150).

Ali Migutsch'un "Şehrimin Her Yerinde" (Rundherum in meiner Stadt, 1968) veya Jörg Müller'in "Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder" isimli eserleri sayesinde çocuklar bilinçli olarak çevre sorunlarından haberdar edilmek istenilmiştir (Schikorsky, 2003, s. 160).

Tüm bu gelişmeler neticesinde Alman çocuk ve gençlik edebiyatı çocuğu kendi özyapısı ile edebiyata yansıtmayı başarır ve çocuklar yetişkinlerle hemen hemen eşit kabul edilmeye başlanır. Bu nedenle çocuk ve gençlik edebiyatı artık yetişkin edebiyatından ayrılmaması gerektiği talepleri ortaya çıkar (Schikorsky, 2003, s. 152). Bu yeni eğilim ile Karl Wächter'in "Anti-Struwelpeter, 1970" isimli çalışması ortaya çıkar. Çocuklara "gerçeklerin" hiç olmadığı kadar gerçekçi anlatılması önem arz eder.

1970'li yılların başında, yeni bir çocuk edebiyatı türü ortaya çıkar: Gerçekçi Çocuk Romanı ve bir alt tür olarak Psikolojik Çocuk Romanı. Psikolojik çocuk romanında çocuğun iç dünyasının tasvir edildiği ve ergenlerin bir birey olarak kendi duygu ve ihtiyaçlarının olduğunun vurgulandığı bir roman türüdür (Schikorsky, 2003, s. 176). Kahramanların düşüncelerini ve fantezilerini vurgulamak için iç monologlar veya kişinin kendisiyle olan iletişimi kullanılır (Lin, Mei-Chi, 2002, s. 184). Buradaki amaç çocuğun bilgisinin sınırlı olduğunu vurgulamaktır. Psikolojik çocuk roman yazarı Mirjam Pressler, romanlarında sıklıkla dışlanmış kişileri kahramana dönüştürür. Örneğin söz konusu yazara ait 1994 yılında yayınlanan "Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen" yazarın bir tür otobiyografisi olarak anlaşılabilir (Lin, Mei-Chi, 2002, s. 198).

1970'lerde ayrıca dayanışma, insanlık ve hoşgörü ön plandaydı, suça yönelme, alkol ve uyuşturucu gibi sosyal sorunlarla ilgili giderek daha fazla eserler oluşturulmaya başlanır (Schikorsky, 2003, s. 156).

En tanınmış eserlerden biri muhtemelen Kai Hermann ve Horst Rieck'e ait olan "Biz Hayvanat Bahçesinden Çocuklar" (Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, 1978), isimli eserdir. Bu yapıtta uyuşturucu bağımlısı olan Christiane F.'in hayat hikâyesi biyografi bağlamında anlatılmaktadır.

Aynı zamanda, 1970'li yıllarda, Almanya'nın geçmişi giderek daha fazla sorgulanmaya başlanır. Böylelikle birçok otobiyografik metinler ile kurgusal hikâyeler yayınlanır. Örneğin Leonie Ossowski'nin "Gökyüzü Olmayan Yıldız" (Stern ohne Himmel, 1978) isimli romanında bir grup Alman çocuklar, Yahudi bir çocukla karşılaşır ve onu iade mi etmeleri gerekir yoksa onu korumaları mı gerektiğine karar vermek zorunda kalırlar (Schikorsky, 2003, s. 156).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocuğun bağımsız bir birey olduğunu net bir şekilde ortaya koyan eserler yazılır. Bu dönemin en önemli yazarlardan birileri de Michael Ende, Otfried Preussler ve James Krüss'tür. İngiltere'de zaten çok popüler olan fantastik edebiyat Michael Ende'nin "Bitmeyen Öykü" (Die Unendliche Geschichte, 1979) isimli eseriyle Almanya'da beklenmedik bir çıkış yakalar. Hayal gücü birçok kişi tarafından gerçeğe dönüş yolu olarak görülür (Schikorsky, 2003, s. 169). Almanya'daki fantastik çocuk ve gençlik edebiyatının tanınmasına Angela Sommer-Bodenburg ve Christine Nöstlinger gibi yazarların da katkısı büyük olmuştur.

Ancak, Grimm kardeşler tarafından 19. yüzyılda yazılan masalarda zaten fantastik karakter olan cadılar, büyücüler ve ejderhalar vardır. Yani yeni ortaya çıkmış öğeler değillerdir. Yalnız, bu öğeler ilk defa 1970'li yıllarda peri masaları dışındaki eserlerde de yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. 1970'lerin bir diğer özelliği de belli bir farkındalığın oluşması nedeniyle "doğru" çocuk ve gençlik edebiyatının gelişmesidir (Haas, 2003, s. 205). Bu sözde "doğru" edebiyata örnek olarak Max von der Grün'ün "Vorstadtkrokodile" (1976) isimli eseri sayılabilir.

1970'li yıllardan itibaren yoğun bir şekilde yazılan yapıtlarda Türk işçi çocukları eserlerin ana karakteri olarak ele alınmıştır. Yapıtlarda, hem Türk hem de Alman yazarlar Türk

çocukların evlerinde, sokak yaşamlarında, okullarda, arkadaşlarıyla ve içinde buldukları toplumda karşılaştıkları sıkıntıları okuyuculara aktarmışlardır.

1980’li yıllarda Alman çocuk ve gençlik edebiyatı ölüm, cinsel istismar ve yeme bozuklukları gibi sorunlu alanları işlemiştir. Örneğin Christine Nöstlinger de bu sorunları eserlerinde işlemiş, kutsal olan aileyi gerçekçi tasvirlerle değiştirmiştir (Schikorsky, 2003, s. 171). Bu yıllarda ayrıca gençler için lirik şiir yazan James Krüss, Peter Hack ve yetişkinler için yazan Peter Härtling, Herbert Heckmann, Peter Bichsel ve Günter Herburger önemli eserler ile bu edebiyat türüne katkıda bulunmuşlardır (Can, 2000, s. 12). 1980’li yıllarda başlayan eğilim 1990’lı yıllarda da Almanya’da devam etmiştir. Yaşlılık ve ölüm, istismar, bağımlılık ve şiddet gibi konular çocuk ve gençlik edebiyatında yine ön planda olmuştur (Haas, 2003, s. 206).

20. yüzyılın sonlarında çocuklar artık birer küçük yetişkin gibi davranmaya başlar, yetişkinler de genellikle çocuklaşmıştır. Yani yetişkinler çocuk kitaplarını okurken (en popüler Harry Potter), özellikle gençler de yetişkin kitaplarını (örneğin Stephen King) tercih etmeye başlamışlardır. Ayrıca eski zamanlarda çocuk kitaplarına konu olmayan şiddet ve taciz, günümüz çocuk kitaplarında yer almaktadır.

Ancak, günümüzde Almanya’da çok iyi ve pedagojik açıdan değerli çocuk ve gençlik kitapları vardır. Nitekim geçmişten farklı olarak, bu edebiyat artık büyük ölçüde okul aracılığıyla iletilir; çocuklar eskiye göre evdeki okuma davranışlarında daha özgürdürler. Çocuklar ve gençler günümüzde daha çok basit konularla ve kendi gerçekliklerinden uzak kalabildikleri heyecan verici hikâyelerle uğraşmayı tercih etmektedirler. Bu yüzden genellikle fantastik edebiyat okumaktadırlar, örneğin Cornelia Funke’nin “Tintenherz-Reihe” isimli eseri, şu anda çok popüler olan Stephenie Meyer’in “Twilight-Serie” adlı eseri veya hala popüler olan Harry Potter kitapları gibi. Belirtmiş olduğumuz bu kitapların hikâyelerinde ayrıca arkadaşlık ve dostluk gibi önemli kavramlar üzerine de durulur.

7.3. TÜRKİYE’DEKİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TARİHÇESİ VE GELİŞİMİ

Ülkemizde Türk çocuk ve gençlik edebiyatına dönük çalışmalarının tarihsel gelişimine baktığımızda, Tanzimat’la başladığı görülmektedir. Ancak her ne kadar çocuk ve gençlik edebiyatının başlangıcı Tanzimat dönemi diye söylene de, Nabi’nin “Hayriyye” isimli mesnevisi ve Sümbülzade Vehbi’nin oğlu için yazdığı “Lütfiye” adlı nasihatlar kitabı, Türk çocuk edebiyatında çocuğa seslenen ilk yapıtlar olduğu kabul edilmektedir. Nabi kaleme aldığı eseri ile oğlu “Ebu’l-Hayr Mehmet Çelebi”ye nasihatte bulunabilmek amacıyla yazar. Nabi oğluna “*Babanın nefesi evlat üzerinde etkilidir. Kulağına küpe olsun diye gönül madeninden çıkardığım incileri nazım ipliğine dizdim.*” şeklinde seslenir (Kaplan, 2008, s. 64). Sümbülzade Vehbi de, Nabi ile aynı düşünce de olup, oğlu Lutfullah’a hasta yatağından hayatla ilgili nasihatlerde bulunur. Sümbülzade oğluna “*Terbiyeli insan çirkin konuşmaz, Gereklikçe konuş, olma boşboğaz*” şeklinde öğütler verir (Sarıyüce, 2012, s. 60).

1858 yılında Kayserili Doktor Rüştü tarafından “Nuhbetü’l Etfal” adlı eser kaleme alınır (Gültekin, 2011, s. 12). Bu kitap, ilk Türkçe alfabe kitabı olmasından dolayı önemli bir çalışmadır. “Nuhbetü’l Etfal”, “Çocuklar için en iyi seçmeler” anlamına gelmektedir ve çocukların Türkçe ilk okuma ve yazma öğrenimi bakımından değerli bir yapıttır.

Tanzimat döneminde çocuklar için yabancı yapıtlar da Türkçe’ye çevrilir. Örneğin Türk çocuk edebiyatımızın öncülerinden sayılan Şinasi, La Fontaine’den 1859 yılında “Kurt ile Kuzu” masalını çevirir (Sarıyüce, 2012, s. 62). 1862 yılında ise kendi yazdığı “Eşek ile Tilki Hikâyesi, Tenasüh, Arı ile Sivrisinek Hikâyesi ile Kara Kuş ile Karga Hikâyesi” adlı fablları yayınlanır (Sarıyüce, 2012, s. 62). Aynı yıl Yusuf Kamil Paşa tarafından Fenelon’un “Telemak” isimli eser çevrilir (Aytekin, 2016, s. 35). Fenelon bu yapıtında çocuklara ve onların eğitimi ile ilgili bilgiler verir (Aytekin, 2016, s. 35). Bu çalışmanın ardından başka eserlerde Türkçe ’ye çevrilir. Defoe’dan “Robinson Crusoe”, Jules Verne’den “Gizli Ada”, J. Swift’den “Güliver’in Seyahatları”, “Beş haftada Balonla Seyahat”, “Merkez-i Arza Seyahat”, “Monte Kristo”, “Seksen Günde Devr-i Âlem” gibi yapıtlar Türkçe’ye çevrilmiş ve genç okuyucularla buluşmuştur (Aytekin, 2016, s. 35).

Recaizade Mahmut Ekrem'in çevirdiği fablları ise 1871 yılında "Naçiz" isimli kitapta yayınlanır.

Ayrıca çocuklar Tanzimat döneminde ilk kez çocuk dergisi ve gazetesi ile tanışırlar (Aytekin, 2016, s. 35). 1869 yılında yayınlanan "Mümeyyiz" isimli gazetenin haftalık eki "Çocuklar İçin Mümeyyiz" gazetesi basılır (Aytekin, 2016, s. 35). Mehmet Şemseddin tarafından da çocuklar için dergi ve gazete çıkartılır, çünkü ona göre çocuklar gazete ile de öğrenebilirler. Çıkarttığı gazetenin adını "Arkadaş" koyar ve 13 sayı devam eder (Aytekin, 2016, s. 35). Bu gazetelerin ardından "*Hazinei Etfal, Sadakat, Etfal, Ayine, Aile, Bahçe, Mecmua-ı Nevresidegan, Çocuklara Arkadaş, Çocuklara Kıraat, Vasıta-ı Terakki, Çocukların Cuma Günü Mektebi, Teşvik, Numune-ı Terakki, Debistan-ı Hired, Çocuklara Talim, Çocuklara Mahsus Gazete, Çocuklara Rehber, Çocuk Bahçesi, Musavver Küçük Osmanlı, Mekteplilere Arkadaş, Çocuk Dünyası, Ciddi Karagöz, Çocuk Yurdu, Mektepli, Çocuk Duygusu, Talebe Defteri, Türk Yavrusu, Çocuklar Âlemi, Kırlangıç, Çocuk Bahçesi, Çocuk Dostu, Mini Mini, Küçükler Gazetesi, Hür Çocuk, Haftalık Çocuk Gazetesi, Lane, Hacıyatmaz, Bizim Mecmua, Yeni Yol, Musavver Çocuk Postası Çıttı Pıttı, Haftalık Resimli Gazetemiz, Resimli Dünya, Sevimli Mecmua, Mektepliler Alemi, Türk Çocuğu, Çocuk Yıldızı*" isimli gazeteler, belirli bir dönem çocukları eğitmek ve eğlendirmek için basılır (Davulcu, 2015, s. 539). Buradaki temel amaç, çocukların genel kültür seviyesini artırmaktır (Varlık, 1985, s. 123).

II. Meşrutiyet döneminde Alaattin Gövsa'nın 1911 yılında yayınlanan "Çocuk Şiirleri" ve Tevfik Fikret'in 1914 yılında yayınlanan "Şermin" isimli şiirleri, çocuk ve gençlere çoğunlukla doğruluk, güzellik, iyilik, yurtseverlik, insan sevgisi ve yiğitlik gibi davranışlar ve değerler vermeye çalışmıştır (Kabacalı, 1983, s. 608). Bunlardan önce 1908 yılında "Şuray-ı Ümmet" gazetesinde ilk defa çocuk yazının önemine vurgu yapan Ali Nusret'in yazısı yayımlanır (Özkırımlı, 1990, s. 330).

Meşrutiyet dönemi şiir bakımından oldukça zengin bir evre geçirmiş ancak hikâye ve roman açısından herhangi bir gelişme olmamıştır. Çocuklar da mecburen yetişkinler için yazılan ve yabancı dillerden çevrilen eserleri okumakla yetinmişlerdir (Özkırımlı, 1990, s. 331).

Cumhuriyet döneminde çocuğun eğitimi önem kazanmaya başlar. Edebiyatçılar, çocuğun eğitiminde edebiyatı bir aracı olarak değerlendirmek gerektiğini belirtirler. Bu çıkışı savunanlardan biri de Cumhuriyet dönemine fikirleriyle ışık tutan düşünür Ziya Gökalp'tir. 1923 yılında yayınlanan "Türkçülüğün Esasları" isimli eseri toplum yaşantısına ve milli kültüre ait açıklamaları bilhassa gelecek kuşaklar üzerinde etkili olmuştur (Aytekin, 2016, s. 36). Ziya Gökalp, çocukların milli kültüre göre eğitilmesi gerektiğini sık sık vurgulamış ve çocukların eğitimini her zaman önemsemiştir. "Kızıl Elma, Altın Işık ve Yeni Hayat" isimli eserlerinde düşüncelerini belirtmiştir (Aytekin, 2016, s. 36).

Ayrıca Cumhuriyet döneminde çocuklara doğrudan seslenen yapıtları arasında, "Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun "Kızıltuğ", "Atlı Han", "Türk Korsanları" ve "Gültekin" isimli tarihi kitaplar vardır. Bu eserler çocuk ve gençlerin milli duygularını canlandırmak ve güçlendirmeye yönelik çalışmalardır.

1930'lardan sonra çocuk şiiri gelişme göstermiştir. 1938 yılında yayınlanan F. Nazif Çamlıbel'in "Akıncı Türküleri", Hasan Ali Yücel'in "Sizin İçin" ve Yusuf Ziya Ortaç'ın "Kuş Cıvıltıları" adlı eserleri çocuk şiirinin gelişmesine önemli katkıları olmuştur (Gültekin, 2011, s. 14). Cumhuriyet döneminde ön planda olan diğer isimler ise Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu ve Halide Edip Adivar gibi yazarlardır. Bu yazarlar sadece yetişkinler için yazmamış, ayrıca çocuklar için de roman, gezi, hikâye ve anı yazıları yayınlamışlardır (Aytekin, 2016, s. 37). Çocukların ve gençlerin dünyasına girmeyi başaran bir diğer önemli yazar da Aka Gündüz'dür. Cumhuriyet ilan edildikten sonra özellikle tiyatro ve hikâye türü ile çocuğa hitap eden yazar, hem Atatürk ilke ve inkılaplarına-yeni yönetime ısınmaları için çalışır hem de vatanını seven, ülkesine hizmet eden ve milli bilince sahip idealist tipleri, eserlerinde çocuklara ve gençlere örnek olarak verir (Aytekin, 2016, s. 37). "Köy Muallimi", "Yılmazlar'ın İkizleri", "Beyaz Kahraman", "Gazi Çocukları İçin" gibi yapıtlar çocuklar için yazdığı çalışmalardan bazılarıdır (Çılgın, 2007, s. 64).

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında öne çıkan isimlerden biri de Peyami Safa'dır. "Cingöz Recai" ve "Gençliğimiz" isimli gençlere yönelik romanları yaygın olarak bilinenlerdir. Cingöz Recai tiplemesini Fransız "Arsen Lüpen" karakterinden ilham alarak üretmiştir.

1935 yılından itibaren Kemalettin Tuğcu da çocuklar için yazmaya başlar. Yapıtlarında çoğunlukla yoksul ve kimsesiz çocukların yaşadıkları zor hayat şartlarını işler. Tuğcu her ne olursa olsun hayatta kalmanın, asla iyimserliği bırakmamanın gerekliliğini işler. "Üvey Baba, Kimsesiz Çocuklar, Sokak Köpeği, Çocuk Hırsızları, Çocuklar Adası, Kız Arkadaşım, Kolsuz Bebek, Şehir Çocuğu ve Son Çocuk" gibi birçok esere imza atar (Aytekin, 2016, s. 38). O dönemlerde çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yazmaya başlayan bir başka yazar da Cahit Uçuk'tur. Uçuk'un 1937 yılında yazdığı "Türk İkizleri" eserine "*Hans Christian Andersen Yarışması Şeref Ödülü*" verilir (Aytekin, 2016, s. 38). Uçuk, çocuklar için roman dışında, masal, tiyatro, hikâye ve anı türünde de yazılar vermiştir (Aytekin, 2016, s. 38).

1943 yılında ise çocuk ve gençler için Naki Tezel "Çocuk Masalları"; Eflatun Cem Güney ise "Nar Tanesi", "Dertli Kaval", "En Güzel Türk Masalları", Evvel Zaman İçinde", Bir Varmış Bir Yokmuş", Gökten Üç Elma Düştü" ve "Dede Korkut Masalları" isimli eserleriyle çocuk ve gençlere masalı sevdirmeyi başarırlar (Gültekin, 2011, s. 16). 1956 yılında Güney'e, masal alanında yazdığı "Açıl Sofram Açıl" isimli başarılı eserinden dolayı "*Andersen Masal Kurumu Şeref Diploması*" ödülü verilir. 1960 yılında aynı ödül, aynı kurum tarafından yazdığı "Dede Korkut Masalları" eseri nedeniyle tekrar verilir.

1950 yılından itibaren yabancı tanınmış çizgi romanların "Tom Miks, Zagore ve Teksas" gibi dilimize adapte edildiği görülmektedir. Çizgi romanlarının en belirgin özelliği resimli ve kısa anlatımlı olmaları ve okuyucuyu bunaltmamalarıdır. Daha sonra Suat Yalaz'ın "Karaoğlan" isimli çizgi romanı gençlerin beğenerek okuduğu eserler arasına girmiştir. Yerli bir başka çalışma da Sezgin Burak'a ait olan "Tarkan" isimli çizgi romandır. Türk tarihine özgü olayların anlatıldığı ve sonra da filmleri çekilen bu çizgi romanı, haftalık çizgi roman dergisi şeklinde de basımı yapılmış bir çalışmadır (Aytekin, 2016, s. 39).

1950 yılında çok partili hayata geçişle birlikte, yazarların genellikle sosyal eleştiri içerikli yapıtlar yazdığı izlenir (Özyer, 1994, s. 64). “Sabahattin Ali, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Yaşar Kemal, Bekir Yıldız, Orhan Kemal ve Talip Apaydın” gibi yazarlar gençlerin sorunlarını eserlerinde işledikleri görülür (Özyer, 1994, s. 64).

1960 ve 1970 yılları arasında yazarlarımız ülkemizde yaşanan gençlik olaylarından esinlenirler (Özyer, 1994, s. 65). Dolayısıyla eserlerin de ağırlıklı olarak o dönemin olaylarını işlerler. Politik huzursuzluk nedeniyle yaşadıkları sorunlar ve gençliğin bunalımları eserlerde öncelikli olarak yer alır. 80’li yıllar da siyasi belirsizliğin devam etmesi nedeniyle çocuk ve gençlik edebiyatı alanında kısa bir duraklama dönemine girilir. Ancak bu duraklama dönemi çok uzun sürmez, yazar ve eser sayısında artış izlenir.

Ancak 1970’li yıllarda “Türk çocuk ve gençlik edebiyatı” alanında yaşanan olumlu gelişmelere de dikkat çekmek isteriz. Bu yıllarda yazarlar, yayıncılar ve eğitimciler bu edebiyat dalını güncel bir konu durumuna getirerek üzerinde tartışırlar. Bir yandan radyo ve televizyonlar, diğer yandan da günlük gazeteler bu konuya geniş yer ayırarak işlerler (Gültekin, 2011, s. 17). Yayınevleri o yıllarda çeşitli ödüllü yarışmalar düzenlemeleri, kitapların içeriği çocuk ve gençlerin düzeyinde olması sebebiyle, çocukları ve gençleri kitap okumaya özendirmiştir (Özkırımlı, 1990, s. 332). UNESCO’nun 1979 yılında “Dünya Çocuk Günü” ilan etmesiyle birlikte, bu alanda yayınlanan kitapların nitelik ve nicelik açısından artmasına neden olmuştur (Kabacalı, 1983, s. 18). Özkırımlı’nın da belirttiği gibi 70’li yıllarda yerli çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yeni yayınlanan kitaplarda, gerek konunun işlenmesi gerek konu seçiminde toplumcu ve gerçekçi hareket edildiği gözlemlenmektedir (Özkırımlı, 1990, s. 333).

1970’li yıllardan sonra Fazıl Hüsnü Dağlarca çocuklar için şiirler yazmaya başlar (Sarıyüce, 2012, s. 125). Kendisi çocuk şiirinin babası olarak tanımlanmaktadır (Sarıyüce, 2012, s. 125). Çocuklar için yazmış olduğu “Oyun” isimli şiiri:

*Oynasak
Biri yıldız olsa
Bir ben olsam*

Oynasak
Gelse gecenin biri
Çağırsak gündüzün birini
Biri ben olsam
Oynasak
Alsam yeni doğan çocuğun sesini
Götürsem
Yıldızın birine (Sarıyüce, 2012, s. 128).

Fazıl Hüsnü Dağlarca, çocuk şiiri türünün geliştirilmesinde ve oluşturulmasında önder bir şair olmuştur. Her zaman şiirlerinde çocuğun bakış açısını öne çıkarmıştır. Şiirlerinde çocuğun baktığı alandan bakan ve gören bir açı mevzu bahistir.

1970’li yıllarda başlayan olumlu gelişmelerin yaygınlaşmasında birçok etken bulunmaktadır:

1. Köy Enstitülerin sayesinde başlatılan eğitim seferberliği, okulların açılması ve bunların sonucunda okuryazar kişilerin çoğalması ile oluşan olumlu ortam
2. Memleketin savaş yıllarını geride bırakıp, kalkınmaya başlamış olması
3. Özellikle İlkokullarda görev alan öğretmenlerin görülmemiş bir özveri ile öğrencilerine okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaları
4. Birçok yayınevi ve kuruluşların ödüllü yarışma düzenlemeleri ile çocuk yazınına merakın artmış olması (Sarıyüce, 2012, s. 125).

80’li yıllardan itibaren çocuklarda edebiyat kültürünün yerleşmesi ve biçimlenmesi için çalışmalar yapılmıştır (Şirin, 1998). Çocuk edebiyatı yazarların çocuklar için yazmayı benimsemelerini Mustafa Ruhi çok önemli bir gelişme olarak yorumlamaktadır (Şirin, 1998). Bir diğer önemli gelişme ise çocuk kitaplarının resimlendirilmesi konusudur. Bu itibarla, yayın dünyasında saygın çocuk çizerleri yetişmiştir (Şirin, 1998).

90’lı yıllarda ise çocuk ve gençlik edebiyatının yeniden doğduğunu söyleyebiliriz. Geçmişe baktığımızda çocuk ve gençlik eserleri hem nitelik hem de nicelik bakımından artış göstermiş ve bu alanda gelecek taahhüt eden yeni yazarlar eklenmiştir. Dolayısıyla birçok yayınevi çocuk kitapları yayınlamıştır. Ayrıca “Çocuk Yayıncıları Derneği, Çocuk Vakfı, Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği, Gülten

Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı ve Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği” gibi kuruluşlarda çocuk kitaplarını basmıştır. Günümüzde özellikle “Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, Çocuk Vakfı ve Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği” bu alanda etkili faaliyette bulunmaktadırlar. Bu kurumlar ayrıca ulusal ve uluslararası platformda tanıtım ve temsil hizmeti sağlamaktadırlar. 1985 yılının gençlik yılı olarak ilan edilmesiyle birlikte, o yıldan itibaren gençliğin psikolojik, sosyal, okul içi ve dışı, ekonomik, mesleki sorunlarını işleyen birçok sempozyum ve seminerler düzenlenmiştir (Özyer, 1994, s. 65). Bu itibarla, “Türk çocuk ve gençlik edebiyatının” gündemde kalması sağlanmıştır.

Günümüzde Kültür ve Turizm Bakanlığınca gerek yayıncılar gerekse de yazarların uluslararası kitap fuarlarında yer almaları sağlanmaktadır. Anılan Bakanlık yürüttüğü bir proje ile Türkçe yazılan çocuk edebiyatı ürünlerinin dünyanın çeşitli dillerine çevrilmesi için katkıda bulunmaktadır (Sıkı, 2011, s. 27). Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yürütölen proje kapsamında seksen Türkçe yazılmış çocuk ve gençlik edebiyatı eseri Almanca’ya çevrilmiş, bir kısmı da çift dilli olarak yayınlanmıştır.

8. BÖLÜM: ALMANYA'DAKİ ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA KULLANILAN MOTİFLER

8.1. MOTİF

Bir metin içinde belli aralıklarla tekrarlanan ve simgesel maksatla kullanılan öğelere motif denir (Atalay, 2019, s. 99). Bir yazıda, belli bir sıklıkla birçok defa karşımıza çıkan ve hikâye üzerinde belli bir etkisi olduğu anlaşılan unsurlar, motif kavramı olarak yorumlanabilir. Metin yazarı tarafından bilinçli olarak “tekrarlanarak” hikâyeyi desteklemesi amaçlanmaktadır. Edebi bir metnin yazarı genellikle motifleri çok bilinçli bir şekilde metne "inşa eder." Yazarlar, genellikle okuyucunun ilgisini çekmeye ve okuyucuyu düşünceye yönlendirmeye çalışırlar. Motifi diğer yazınsal tekniklerden ayırt edebilmek için kullanabileceğimiz şifre kelime “tekrar” kelimesidir.

Motifler, karşımıza birçok farklı şekilde çıkabilirler. Örneğin bir karakterin hergün karşısına çıkan bir durum, hergün yaptığı bir eylem, sık sık tekrarlanan bir sembol, tekrar tekrar vurgulanan bir duvar yazısı gibi. Durumlar ve eylemler dolayısıyla değişken olabilirler. Edebiyatta kullanılan motifler hep tek bir kurgu unsurundan oluşmaz. Bazen de farklı unsurların bir araya gelmesi ile de oluşabilir.

Her ne kadar hikâyelerin konuları farklı ve kahramanları türlü çeşit olsa da motifler, anlatıcının anlatıyı meydana getirmesinde birer yapı taşı vazifesini yüklediğinden, daima aynı kalmayı başarır.

Motif, bilhassa Rus biçimcilerin, folklor araştırmasında bulunan kişilerin ve etnologların önemli bulduğu bir kavramdır (Atalay, 2019, s. 99). Tomachevski'ye göre motif, olayların şeklini saptayan ifadelerdeki ve anlatının en ufak yapı taşlarının veya atomlarının içeriğidir (Tomachevski, 1925, s. 285). Ayrıca motifleri işlevlerine göre sınıflandırır:

“Olayı değiştiren motifler dinamik motifler olarak isimlendirilir, olayı değiştirmeyenler ise statik/durağan motiflerdir” (Atalay, 2019, s. 99).

Todorov'a göre de: “*İzlekbilimin en küçük yapı taşına motif denir.*” (Todorov, 1965, s. 267).

Bir anlatıda motiflerin farklı işlevleri olabilir:

- Anlatıyı birkaç kez veya tekrar tekrar ortaya çıkararak yapılandırabilirler, böylece anlatılanları birbirine bağlayabilirler (bunu sistematik olarak yaparlar, bir “Leitmotif”ten bahsedilir)
- Sadece bir olayı gösterebilirler
- Gerilim oluşturabilirler
- Yazarın görüşüne göre metnin anlaşılması ve yorumlanması için genel ve soyut bir yön sağlayabilirler

Geleneksel anlatı kuramında motifler, çeşitli edebi türlerde mekânsal, zamansal ve figürsel olarak aynı kalan, ancak edebi türlerde ve somut edebi metinlerde farklı şekilde uygulanabilen içerik öğeleridir.

Motifi içerik açısından değerlendirdiğimizde:

1. Durum motifleri (Örneğin: düşman kardeşler)
 2. Karakter motifler (Örneğin: yalnız kişi, entrikacı)
 3. Mekân motifleri (Örneğin: kale, orman, ada)
 4. Zaman motifleri (Örneğin: gece yarısı, bahar mevsimi)
- olarak karşımıza çıkarlar.

Farklı motif türleri vardır. Önemine, içeriğine ve türüne bağlı olarak gruplar halinde değerlendirilirler. En önemli motiflerden bazıları şunlardır:

Ana motif: Ana motif (Hauptmotiv) aynı zamanda merkezi veya çekirdek motifi olarak da tanımlanır. Metnin fikrini veya temasini belirtir, önemli ölçüde yapılandırır ve böylece edebi metindeki en önemli veya en anlamlı motiftir.

Yan motif: Yan motif (Nebenmotiv) kenar motifi olarak da adlandırılır. Metni diğer anlamlı öğelerle zenginleştirir, bu da metni ve yapısını daha karmaşık hale getirir. Yani bir metinde birçok yan motif vardır.

Leitmotif: Leitmotif (Leitmotiv), edebiyata müzik alanından gelen bir kavramdır. Aslında, bir müziğin bölümünde tekrarlanan nakarattır. Edebiyatta, romanın farklı bölümlerinde, türlü nedenlerden dolayı tekrarlanan bir ifadedir (Atalay, 2019, s. 100).

Motif, izleği ortaya çıkarmakta alegorik bir anlamı olan somut bir unsurdur. Örneğin: Silah ya da kılıç bir motif olarak ölümü hatırlatır fakat kılıç farklı bir bağlamda başka bir izleğe göndermede bulunabilir (Atalay, 2019, s. 100). Dolayısıyla motif “*eserde bir amblem değerine sahip bir öğe*” olarak tanımlanabilir.

Bir motifi yorumlayabilmek için çoklu semboller kullanılabilir. Örneğin birlikte olabilmek için çabalayan bir çocuğun ebeveynleri boşanmayı düşünüyor. Dolayısıyla eserde sembolden ortaya çıkabilecek bir parçalanma motifi çıkabilir.

- Parçalanmış cam
- Dağınık bir bulmaca
- Bir patlama
- Bir kaçak (evcil hayvan, genç, araba)

Bazen de bir motif, aydınlık ve karanlık ya da kötülüğe karşı iyinin konusu gibi bir kontrast üzerinde kurulu olabilir. Bu motifi gösterebilecek bir dizi sembol bunlar olabilir:

- Ay gölgeleri (karanlığın tonları)
- Bir tünel (karanlığın içinden)

- Fırtına bulutları (geçici karanlık)
- Güneş ışını (karanlıktan ortaya çıkan)
- Bir mum (karanlıkta bir ışık)

Örneğin bir kitapta karanlık ve aydınlık motifleri belirtilmiş ise, genellikle yazar hayat hakkında gönderme yapmaya çalıştığını anlayabiliriz.

Bir hikâyenin karanlığı ve ışığı şunları ifade edebilir:

- Hayat kendini yeniler
- Bilgi korkuları fethetti
- Aşk ölümden hayatta kalır

İlk neslin yazarları örneğin "soğuk Almanya", "kökünden sökülen ağaçlar", "tren istasyonu", "kuş", "ağaçlar", "postane", "tren" ve "yapraklar" gibi motifler üzerine yazarken, ikinci neslin yazarları "duvar", "köprü", "korku", "acı çeken ruh", "sınır", "kapı", "çatal dil" ve "kanatlar" gibi motifleri tercih etmişlerdir. "Köprü" motifi, bu neslin hemen hemen tüm yazarları için ortaktır. Köprü motifi yalnızlığı ve izolasyonu temsil etmektedir. Türk kökenli yazarlar, sözde kimlik çatışmalarını ifade edebilmek için metinlerinde farklı motifler kullanmışlardır ve bu da metinlerin kültürlerarası kabul edilebilirliğini kolaylaştırmıştır. İkinci neslin Türk kökenli yazarları tarafından en çok kullanılan motifler iki ülke, iki kültür, iki vatan veya iki kimliğe işaret eden köprü, kuş ve kapıdır. Ağırlıklı olarak motifler çok kültürlü bir toplumda barış içinde bir arada yaşama odaklı olarak ele alınır. Üçüncü kuşağın yazarları eserlerinde ironik ve hicivli bir şekilde artık ev sahibi ülkenin bir parçası olduklarını ve diğer tüm vatandaşlar gibi bu ülkede sosyal ve siyasi haklara sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu süre zarfında, çok kültürlü bir toplumda barış içinde bir arada yaşamayı akla getiren motifler kullanılmıştır.

8.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK (MULTİKÜLTURALİTÄT)



Çok kültürlülük "*farklı bireylerin, grupların ve yaşam biçimlerinin bir arada yaşama durumu*" olarak tanımlanabilir (Schröer, 2009, s. 47). Bir başka deyişle, çok kültürlülük, belli sınırlar dâhilinde yan yana veya iç içe yaşayan ve kültürleri farklı olan insanlar için kullanılan bir kavramdır. Çok kültürlü bir toplum, her biri kendisine özgü farklı önem ve anlam sistemlerine, insan ve dünya anlayışlarına malik pek çok kültürel topluluktan ya da kültürden oluşmaktadır (Parekh, 2002, s. 17).

Charles Taylor de çok kültürlülüğü farklı yaşam pratikleri içerisinde meydana gelen kültürel farklılıkların siyasal zeminde tanınması şeklinde tanımlamaktadır (Çötök, 2010, s. 10). Kavram farklı kültürel değerlerin yaşatılması ve korunması düşüncesini önemsemektedir (Başbay ve Bektaş, 2009, s.34).

Çok kültürlülük kavramının daha anlaşılır kılınabilmesi için, kültür kavramından da bahsetmek gerekir. Onur Bilge Kula'ya göre kültür:

"Toplumsal bir ortamda etkileşen insanlarca biçimlendirilen tarihsel bir oluşumdur."
(Kula, 2012, s. 6).

1982 yılında UNESCO tarafından düzenlenen "*Dünya Kültür Politikaları Konferansı*" kültür kavramını insanların hayat tarzları, örf adetler gibi sosyal hayatı biçimlendiren kurallar olarak tanımlamıştır (UNESCO, 1982). Daha geniş bir çerçevede bakıldığında, kültürün artık bir sosyal grubu ya da toplumu biçimlendiren maddi, entelektüel, ruhsal ve duygusal özelliklerin tamamı olduğunu söyleyebiliriz. Sadece edebiyatı veya sanatı değil, insanın temel haklarını, yaşam tarzını, geleneklerini, inançlarını ve değer sistemlerini de

içerir. Kültür insana kendisini başkasına ifade etme yeteneğini sağlar. Dolayısıyla kişi kendisini ifade edebilir, eksiklikleri varsa farkındalık kazanır, kendi başarılarını sorgular ve yorulmadan kendi sınırlarını zorlayarak yapıtlar üretir.

Bu itibarla, kültürün her bir toplumun özelinde o toplumun entelektüel yapısı, gelişmişlik düzeyi ve sosyo-ekonomik yapısı kendine özgü bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Kültür kavramı, hem maddi hem de manevi özellikleriyle kimlik kavramını da şekillendirmektedir.

Kültür ile yakın ilişkisi olan bir başka kavram da “dil” kavramıdır. Dil toplumun ilgi, algı ve kültürel değerlerinden oluşmaktadır. Konuşmalara mevzu olan herşey kültürün dil vasıtasıyla sosyal hayata aktarılması sayılır. Kültür ve dil kavramları birbiriyle bir bütün olmuş, birbirini tamamlayan iki ögedir. Dil kültürün taşıyıcısı, kültür de dilin referansı olan önemli bir rezerv sahasıdır (Göçer, 2012, s. 54).

Farklı kültürlerin birlikte yaşaması ile oluşan çok kültürlülük, beraberinde kültürlerarası paylaşımı ve yaşam tarzını getirdiğinden, farklı kültür, dil ve kimliklere saygı duyulmasını, farklılıkların ortak bir payda da birleşmesini sağlayan bir olgudur. Taylor’a göre, kimlikleri tanınmayan ve yok sayılan bireyler, yaşanan bu durum karşısında acı çeker, yaralanır ve hatta kendisinden nefret dahi duymasına neden olur (Taylor, 1992, s. 26). Dolayısıyla insanların özellikle de çocukların ve gençlerin kimliklerinin tanınması insani ve yaşamsal bir ihtiyaçtır.

Çok kültürlü çocuk edebiyatı kitapları II. Dünya Savaşı’ndan sonra popüler olmuştur. Alman Jella Lepman savaşın meydana getirdiği yıkımı azaltmak için bütün Avrupa devletlerinden topladığı çocuk kitaplarını sergilemiştir. Lepman’ın düşüncesi çocukların bu kitaplar sayesinde birbirlerini daha iyi anlayabilmeleri ve aralarında bir köprü kurulmasını sağlamaktı. Takiben Lepman ve arkadaşları, “*Uluslararası Çocuk Kitapları Kurulunu*” (IBBY) 1953 yılında kurmuşlardır. Bu kurulun asıl amacı, dünya barışına katkıda bulunmak ve farklı ülkelerde bulunan çocukların birbirlerini anlamalarını sağlamaktı.

1960'lı yılların başından itibaren ise Almanya'da artan göç süreçleri de çok kültürlü çocuk ve gençlik edebiyatı üzerinde etkili olmuş, güncel olaylar ve sosyal gelişmeler birçok yazarın odak noktası haline gelmiştir. Kültürel çeşitlilik bir gerçeklik ve normallik arz etmeye başlarken, "öteki" ve "yabancı" kavramları daha dikkatli kullanılmaya başlanmıştır.

Almanya'da bulunan Türk çocuk ve gençler hakkında yazan Türk ve Alman yazarlar, çok kültürlülük çerçevesinde birlikte yaşamı, birlikte yaşamın zorlukları, farklı kültürler, farklı diller ve farklı yaşam koşulları üzerine yazmışlardır. Genellikle çok kültürlü çocuk ve gençlik edebiyatında iki kültür arasındaki çatışmanın içinde kalan çocuk ve gençlerin sorunları işlenmektedir. Örneğin Gina Weinkauff, Hans-Georg Noack'ın "Benvenuto hoş geldiniz" (Noack, 2005, s. 769) ve Renate Welsh'in "Ülkü, yabancı kız" (Welsh, 1973) örneklerini ele alarak "Çocuk ve gençlik edebiyatı teması olarak çok kültürlülük" adlı makalesinde bu konunun karakteristik özelliklerini anlatır (Weinkauff, 2005, s. 769). Öncelikle Almanya'ya göç eden yabancı işçiler ve ailelerinin yaşam koşullarıyla ilgili özelliklerinden ve sık sık iki kültür arasında kaldıklarından bahseder. Genellikle göçmenler ana vatanlarının anılarını olumlu hatırlarken, yeni kültüre bir yakınlık hissetmemektedirler.

Almanya'da yaşamlarını sürdüren Türk ve göçmen yazarlar yapıtlarında Alman çocuk ve gençlerine, kültürlerarası diyalogu ve çok kültürlülüğü tanıma fırsatını verirler. Dolayısıyla Alman çocuk ve gençler, göçmen yazarların oluşturduğu bu edebiyat vasıtasıyla; *"birlikte yaşadıkları kültürün insanlarını tanıma, yeni bakış açıları edinme, ülkelerindeki kültürel zenginleşmenin farkına varma, kendilerini tanıma, yanlışlarını bulma ve doğru bildiklerini yeniden sorgulama"* fırsatını bulurlar (Polat, 1992, s. 12-13). Örneğin Aygen Sibel Çelik'in Türk ve Alman çocukları için hem eğlenceli hem de eğitici olabilecek "Sinan ve Felix" isimli resimli kitabı yayınlamıştır. Sinan Türk kökenlidir, Felix ise Alman. Hikâye, iki dilde yaşamı anlatır.

Almanya'da çok kültürlülük üzerine yazılmış kitaplar ile çocuk ve gençler dünyada farklı kültürlerin de olduğunu öğrenmektedirler. Uluslararası ve çok kültürlü çocuk edebiyatı eserleri, kültürleri birbirine yaklaştırıp, çocukların farklı kültürlere sahip bireyleri

incelemesine ve yakından tanınmasına yardımcı olmaktadır. Bu edebiyat alanındaki yazınlar, çocuklara ve gençlere kültürün bir bölümü olan değer yargıların, etrafımızı kuşatan kültürel ve sosyal yaşamdan türediğini göstermektedir. Böylelikle çocukların ve gençlerin çoklu bakış açısı gelişmesine ve “Neden insanlar farklı algılamaktadır ya da düşünmektedir” gibi soruları düşünmelerine neden olmaktadır (Thein ve diğerleri, 2007).

Almanya’da yayımlanan çok kültürlü çocuk ve gençlik eserleri Türklerin Alman toplumuna uyum sağlayabilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Çocuklar için yazılan çok kültürlü kitaplar çocukların çevresindeki bireyleri tanıyabilmeleri ve olumlu bakış açısı ile bakabilmeleri için çok önemlidir. Eğer yazar, yazdığı toplumun kültürünü yeterince tanımıyorsa, o durumda yanlış bilgiler neticesinde o kültürden olan çocuklarda özgüven eksikliğine ve o kültürden olmayan çocuklarda ise peşin hükümlü olmalarına neden olmaktadır.

Örneğin Almanya’da son zamanlarda “zenci” (Neger, Mohr) gibi ırkçı terimlerin “Pippi Uzunçorap, Küçük Cadı, Jim Knopf ya da Lollo” gibi çocuk kitaplarının yeni basımlarından kaldırılması gerektiği tartışmaları sürmektedir. Çünkü “zenci” kelimesi eskiden beri hem “ötekileştiren” hem de “küçümseyen” bir anlama sahiptir. Çocukların gelişmelerini sağlıklı tamamlayabilmeleri için, okudukları kitaplarda ırkçı terimlerin yer almaması, algı düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmaları gerekmektedir.

Çok kültürlü edebiyat kitaplarının çocuklar ve gençler için yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çok kültürlü edebiyat çocuklara ve gençlere edebiyatı sevdirebilir,
- Çok kültürlü edebiyat çocuklara ve gençlere değişik bakış açıları geliştirerek onların dünyaya bakışını değiştirir,
- Çok kültürlü edebiyat sayesinde çocuklar bilgi edinebilir ve farklı konuları anlayabilirler,
- Çok kültürlü edebiyat kültürel çeşitliliği geliştirir ve kültürel çeşitliliğin önemini anlamaya özendirir,
- Çok kültürlü edebiyat eleştirel sorgulamayı ve eleştirel araştırmaya özendirir,

- Çok kültürlü edebiyat genel edebiyat gibi çeşitliliği ve uyumuyla hoşça vakit geçirme ve bir aydınlanma imkânı sunar (Mitchell, 2003, s. 200-204).

Çok kültürlü çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuklara ve gençlere edebiyat içinde kendilerini ve başkalarını görmeleri için imkân sağlar ve edindikleri bilgiler ile bireylerin nasıl düşündüğüne, hissettiğine ve yaşadığına dair bir fikir oluşturur (Mithchell, 2003).

8.3. ENTEGRASYON

Entegrasyon, çok kültürcülük kavramına yakın bir şekilde tanımlanmaktadır: “*Değişik etnik ve sosyal grupların o ülkede mevcut tüm olanaklara eşit erişimi ve aralarında sirtüşme olmadan uyumlu yaşam süreci*”dir (Toksöz, 2006, s. 36). Ancak bazı yazarlar entegrasyon sürecini yavaş ve nazik bir asimilasyon süreci olarak görmektedirler (Castles & Miller, 2009, s. 46). Örneğin Almanya’da uzun yıllardır ana dili konuşmak, Almanca öğrenmenin yani entegrasyonun önünde bir sorun olarak algılanmaktaydı. Ancak bu düşünce artık kendisini yavaş yavaş çok dilliliğe bırakmaktadır. Dünyadaki bireylerin %70’inin günlük konuşmalarında birçok dili kullandığı dilbilimcileri tarafından bilinmektedir. Çocuğun öncelikle en az bir dili (çoğunlukla bu anadildir) düzgün konuşabilmesi gerekmektedir ki, çocuk diğer öğrendiği dilleri de iyi konuşabilsin. Başka bir deyişle, sağlıklı bir entegrasyon için çocuğun anadilini iyi bilmesi gerekmektedir.

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) vasıtasıyla düzenlenen “Göç Terimleri Sözlüğü”ne baktığımızda, entegrasyon kavramı göçmenleri hem grup hem de birey olarak topluluğun bir parçası olarak kabul etmektedir (IOM, 2009, s. 17). Entegrasyon, yalnızca bir grubun sorumluluğunda değildir. Bu sorumluluğu üstlenmesi gerekenler hem ev sahibi toplum hem de göçmenlerdir (IOM, 2009, s. 17).

Entegrasyon dört farklı aşamadan oluşur:

1. **Yapısal Entegrasyon (Strukturelle Integration):** Göçmenler, ev sahibi toplumun üyeleri olarak kabul edilir, sosyal konumlara erişebilir ve toplumda fırsat eşitliğine ulaşırlar. Göç ettikleri ülkenin sosyal kuralları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği gibi, göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmeleri koşulu da bulunmaktadır.

2. **Kültürel Entegrasyon (Akkulturation):** Kültürel entegrasyon göçmenlerde davranışsal bir takım değişimleri belirtir. Örneğin kültürel, bilişsel, tutumsal ve davranışsal süreçleri. Kültürel entegrasyon genellikle göçmenleri kapsamaktadır ama ev sahibi toplumun değişmesini ya da göçmenlere uyum sağlanmasını da kapsar (Heckmann, 2005, s. 2).
3. **Sosyal Entegrasyon:** Ev sahibi toplum, sosyal aktivitelere katılım sağlayan, derneklerine üye olan göçmenleri kabul eder. Dolayısıyla sosyal ilişkiler kurmak, komşularıyla ve iş yerinde sosyal bağlantılar oluşturmak sosyal entegrasyon olarak ifade edilmektedir (Heckmann, 2005, s. 2).
4. **Özdeşleme Entegrasyon (Identifikatorische Integration):** Göçmenler yaşadıkları yer ile kendilerini özdeşleştirip, kişisel aidiyet duygusu geliştirirler (Heckmann, 2005, s. 2).

Türk göçmenlerin Alman kültürüne yabancı olmalarından dolayı, Türkler genellikle Alman toplumuna uyum sağlayamayan grup olarak görülmüşlerdir. Hatta Türklerin Almanya'ya uyum sağlayamadıklarının nedeni, Türkler ve Almanlar arasındaki dil, din, kültür, örf ve adetlerin farklılığından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu farklılıklardan dolayı hem çocuk ve gençlerimiz hem de yetişkinler 1960'lı yıllardan bu yana birçok edebi metne konu olmuştur. Örneğin Gülten Dayıoğlu tarafından kaleme alınan "Atıl hat Heimweh" (Yurdumu Özledim) isimli hikâyede Alman şoför tarafından şu sözler sarfedilir:

"Tüm dükkânların, caddelerin, hanların, parkların, sinemaların yabancılarla dolu olması beni rahatsız ediyor. Tüm dükkânların, caddelerin, hanların, parkların, sinemaların yabancılarla dolu olması beni rahatsız ediyor. Onlar için üzülmiyorum. Kendileri yetmiyormuş gibi çocuklarını da buraya sürüler halinde getirdiler... Bunlar sadece pireler ve bitler gibi parazitlerdir, bizim için bir yükler" (Dayıoğlu, 1985, s. 106-107).

Günümüzde birçok Alman yazar, göçmen işçi çocuklarımızın sorunlarını gerçekçi çocuk ve gençlik edebiyatına yansıtmaktadırlar. Özyer, 1970'li yıllarda yayınlanan çocuk ve gençlik kitaplarının büyük bir kısmında Türkiye ve Türk imajı tamamen eksik bilgi ve olumsuz düşüncelerden ibaret olduğunu belirtmektedir (Özyer, 2020, s. 8). Türkiye genellikle sıcak, fakir ve az gelişmiş bir ülke olarak gösterilir ancak tüm bu sıfatlar Türkiye ile birebir uyuşmamaktadır. Yıllardır Alman edebiyatında Türk çocuk ve gençler siyah gözlü ve koyu tenli, Alman sınıf arkadaşları tarafından hor görülen kişiler olarak

lanse edilmişlerdir (Özyer, 2020, s. 8). Türk işçi çocuğunun imajı çoğunlukla köylerden, sıcak iklimden ve büyük ailelerden gelen, yedikleri yemeklerinin çoğu sarımsaklı ve baharatlı olduğundan bedenleri değişik kokan şekilde resmedilir. Ayrıca Almanlar başörtüsü takan Türk kızlarını da garipserler (Baytekin, 1993). Türk toplumuna yakıştırılan tüm bu özellikler Alman toplumunun karşıtını yansıtmaktadır.

Hikâyelerin başında genellikle yabancı dili konuşamayan ve diğerlerinden farklı olduklarından diğer öğrenciler ile iletişim kuramayan Türk çocuk ve gençler okuyucuya yansıtılır. Örneğin Ilse Heyst'in "Herşey Karagöz İçin" (Alles für Karagöz, (1976), Angelika Mechtels'in "Tamerland'a yolculuk" (Die Reise nach Tamerland, (1984), Annelis Schwarz'ın "Hamide, Hamide'yi oynuyor" (Hamide spielt Hamide, (1986), Ulla Komp'un "Kimyon ve Havuç" (Kümmel und Karotte, (2005), Zeynep Bassa'nın "Fatma ile Martha" (Fatma und Martha, (2005)) gibi birçok eserde Türk çocuk ve gençlerin yabancı bir topluma uyum sağlamada yaşadıkları sorunlar anlatılmaktadır. Aslında yaşadıkları yabancı ülkenin bireyleri de kendilerine uyum sağlayamadıklarından dolayı sorunlar ortaya çıkmıştır. Baytekin'nin de belirttiği üzere, Alman edebiyatçıları Türk çocuklarının tek taraflı uyumuna karşıdır, ön yargılar iki taraflı terkedilmeli (Baytekin, 1993).

Alman çocuk ve gençlik edebiyatı yazınında genellikle Türk çocuğunun okuduğu sınıfta, bir sınıf arkadaşı kendisine aniden yardımcı olur ve göçmen çocuğa entegre olabilmesi için bir şans verir. O andan itibaren göçmen çocuk Almanlarla arkadaşlıklar kurmaya ve yaşadığı topluma uyum sağlamaya başlar (Özyer, 2020, s. 9).

Öte yandan 1980'li ve 1990'lı yıllara dayanan Alman çocuk ve gençlik edebiyatında yabancı sorunu sadece Türk çocuk ve genç çeşitliliğine değil, artan yabancı düşmanlığı ve ırkçı önyargılara da dayanmaktadır (Özyer, 2020, s. 9). Yabancı düşmanlığı her yerde kendini gösterir. Örneğin bazı sağ görüşlü Almanlar Türkler'in oturdukları semtlerin duvarlarına "Türken Raus" (Türkler ülkeyi terk etsin) diye yazılar yazar. Alman çocuk ve gençlik edebiyatında da bu konular sıklıkla işlenmiştir.

Türk imajının olumsuz ve entegrasyonun başarısız gösterilmesine rağmen, günümüzde birçok yazarın olumlu ve iyimser bir yaklaşım sergiledikleri izlenmektedir. Hem Alman hem de Türk yazarlar, çocuk ve gençleri hikâyeleri aracılığıyla, yabancı olmaktan

kaynaklanan karşılıklı yanlış anlamalardan kaçınmalarına yardımcı olmayı arzulamaktadırlar.

Öte yandan, çocukların ve gençlerin kendilerini başarılı bir entegrasyonun parçası olarak gördükleri ve nasıl Almanya'da bir Türk misafir işçi çocuğu olarak, iki dünya arasında değil, "iki dünya arasında kendilerini evde hissettikleri" ve "aynı anda iki farklı dünyada mutlu yaşamayı" nasıl başardıklarını anlatan kitaplarda bulunmaktadır (Özyer, 2020, s. 11). Örnek olarak İmdat Ulusoy'un "İlke, Mirko und der Nikolaus" (İlke, Mirko ve Nikolaus, (2016) adlı çok dilli eseri verilebilir. Bu eserde İlke bir evin birinci katında, Mirko ise yukarı katında yaşamaktadır. Anaokulundan beri birliktelerdir. Hikâye, çocuklar için Noel veya Şeker Bayramı gibi farklı bayramları kutlayan başka dinler ve diğer kültürlerin de olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, iyi arkadaşlardır ve bu karşılıklı ötekiliği oldukça normal bulurlar. İlke ve Mirko asla birbirlerine yabancı olduklarını hissetmezler (Özyer, 2020, s. 11). Bu hikâyede dikkat çeken iki taraflı entegrasyonun gerçekleşmiş olmasıdır.

Christine Nöstlinger de, "Echt Susi" (1988) adlı eserinde "yabancı çocukların" bütünleşmesini, önyargıları ve yabancı düşmanlığını tüm hatlarıyla ele alır. Türk çocuğu olan Ali, arkadaşları tarafından dışlanır, taki Susi onunla arkadaşlık edene kadar.

2015 yılından bu yana, Almanya'da çok sayıda tek dilli ve çok dilli çocuk kitabı yayınlanmıştır. Bu kitapların çoğu çocukların ve gençlerin Alman toplumuna entegrasyonuna ilişkin sorunlara odaklanmıştır. Bu kitaplar sayesinde, ev sahibi toplum yabancı insanların tarihini, dilini, dinini ve kültürünü öğrenir ve yabancılara karşı daha anlayışlı olur. Ancak kitaplar, yabancı göçmenler ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlasalar bile entegrasyon sorunlarının ortadan kalkamayacağına işaret etmektedir (Özyer, 2020, s. 15-16). Entegrasyon, "birlikte ve yan yana yaşamak, yani kendi ve yabancı kültürün ortak değerler temelinde yaşaması" anlamına gelmektedir (Schulz-Reiss, 2016, s. 124).

8.4. ASİMİLASYON

Entegrasyon ve asimilasyon kavramları eş anlamlı değerlendirilse de aslında farklı manalar içermektedirler. Türk Dil Kurumu sözlüğünde asimilasyon kavramı

“farklı kökenden gelen azınlıkları veya etnik grupları, bunların kültür birikimlerini, kimliklerini baskın doku ve yapı içinde eriterek yok etme sürecinin sonu”¹⁴

olarak tanımlanır.

Uluslararası Göç Örgütü’nün Göç terimleri sözlüğünde asimilasyon kavramı bir sosyal grubu ya da bir etnik grubu, çoğunlukla azınlığın öteki bir gruba uyumlu olması olarak ifade edilir. Ayrıca, dil, değer, temel hayati çıkarılarda davranış ve geleneklerde aidiyet duygusunda farklılıkların olması anlamına da gelmektedir. Özetle asimilasyon kültürel uyumundan daha öte bir durumdur. Kişinin kendi ülkesinin politik ve kültürel bağlılığından kopması ve yeni geldiği ülkenin ekonomik ve sosyo-kültürel yapısında asimile olması beklenmektedir (Kymlicka, 1998). Böylelikle asimilasyon sürecinin sonunda göç eden kişiler yeni toplumun içine o kadar çok karışır ki, ortadan kaybolurlar (Brochman, 1996, s. 112). Asimilasyon zorunlu entegrasyon olarak da tanımlanabilir.

Bu zorunlu entegrasyona karşı gelen ve özellikle Türklerin ve onların çocuklarının hayatlarını kaleme alan yazarlarımızdan Feridun Zaimoğlu sert ve direk bir üslupla Türklere karşı söylenen “Kanak” kelimesini eleştirmiştir (Wertheimer, 2002, s. 131). Zaimoğlu, Almanya’da çok kültürlülük adı altında Türkler’e karşı asimilasyon çalışmalarına direnerek, “Kanak” kelimesinin manasının olumlu yönde değiştirilmesi için büyük bir gayret göstermiştir. Hatta yaptığı bu çıkışlar nedeniyle, “Almanya’nın uyguladığı çok kültürlülük tartışmalarını da kızıştırmıştır” (Blumentrath ve diğ., 2007, s. 72).

Almanya’da dünyaya gelen yeni nesil, doğduğu ve yaşadığı ülkeyi anavatanından daha iyi tanımaktadır. Çünkü çocuklar ve gençler Türkiye’yi sadece tatillerini geçirdikleri bir ülke olarak bilmektedirler ve ülkelerinde kaldıkları bu kısa zamanda yaşadıkları uyum sorunu nedeniyle kendilerini boşlukta hissetmelerine sebep olmaktadır.

¹⁴ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 12.12.2020

80'li ve 90'lı yılların eserlerinde, çocukların ve gençlerin ebeveyneleri ile Türkiye'ye dönmelerine vurgu yapılmaktadır. Bu sürece bakıldığında, çocuklar ve gençler bu sefer kendi anavatanlarına entegre olmaları gerekmektedir (Re-Entegrasyon). Bu çocukların ve gençlerin iki kültürlü yetiştirilmesi sadece anavatanlarına yabancılaşmaya değil, aynı zamanda kimlik gelişimlerine de engel olduğu belirtilmektedir (Özyer, 2020, s. 9). Örneğin, Annette Weber'in "Birlikte yaşamalı" (Man müsste miteinander leben, 1984) adlı eserinde Melek karakteri birçok Türk genci gibi düşünerek şöyle der: "*Artık Bir memleketim yoktu. Ne Almanya'da ne de Türkiye'de kendimi gerçekten evimde hissetmedim.*" (Weber, 1987, s. 115).

Benimsedikleri yabancı ülkenin toplumunun entegrasyon ve asimilasyon politikalarının hedefinde çocukların ve gençlerin Türk kimlikleri vardır. Kimlik aynı zamanda kişinin ait olduğu toplumun geçmişini yani tarihini içerir. Kimliği kaybetmek demek, bir anlamda asimile olmak demektir.

Asimile olmamak için çocuklarımız ve gençlerimiz kültürlerini, tarihlerini ve en önemlisi anadillerini öğrenmeleri gerekmektedir. Dil, milletlerin ve insanların yaşamında olan hayati bir varlıktır. Almanya'da bulunan çocuklarımızın ve gençlerimizin en büyük sorunlarından biri, ana dillerini, tarihimizi ve kültürümüzü doğru düzgün öğrenememeleridir. Bu durumda da asimile olmaları kolaylaşmakta ve gelecek yıllarda öz kimliklerini dahi kaybetmelerine yol açabilmektedir.

Sonuç olarak, Alman çocuk ve gençlik edebiyatında göç konusunun önemli bir yeri vardır. Bu edebiyat türü zamanla bir değişim göstermiş toplumda ve kamuoyunda mevcut konulara uyum sağlamıştır. Doll'a göre metinler "*sosyal gerçekliklerle yakın bir bağlantı gösterirler*" (Doll, 2000, s. 9). Böylece çocuk ve gençlik edebiyatı "*çağdaş-tarihsel düşünme biçimlerini yansıtır ve okuyucularının algısını belirler*" (Doll, 2000, s. 9). Bu da göçmenlere karşı olan tutumları göstermektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatı bir çok konuya değinir; yabancı düşmanlığı ve sağ radikalizm, aynı zamanda göçmen çocuk ve gençlerin günlük yaşamlarında entegrasyon ve asimilasyon arasında yaşadıkları sorunları ele alır.

9. BÖLÜM: ALMANYA'DAKİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDAKİ SORUNSALLAR

Almanya'ya göçün ilk başladığı yıldan günümüze kadar olan süreçte en çok sıkıntı çeken ilk kuşaktan hareketle sonraki her kuşak kendisine mahsus sorunlarla savaştıkları zorunda kalmıştır. Türk gençlerinin özellikle yakındığı sorunların başında “yeterli” eğitim alamamak, “işsizlik”, “istediği işte” çalışamamak, “aile baskısı altında kalmak” vb. şikâyetlerdir. Ayrıca genç kızların “gençliklerini yaşayamamak” ve “istedikleri hürriyete sahip olamamak” gibi şikâyetleri de bulunmaktadır. İşsizlik ve kendi kültürüyle bağdaşmayan toplumsal yaşam, Türk gençlerinin yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını engellemektedir. Dolayısıyla işsiz olan gençler kumar, alkol, bağımlılık oluşturan maddelere ve suç işlemeye yönelmektedir. Canatan bu durumu şu şekilde özetlemektedir:

“Marjinal konuma itilen gençler eğitim ve iş bulma pozisyonlarında karşılaştıkları ayrımcılık ve yalıtılmayı kabullenememektedir. Toplumun hâkim kültürünün yanında kendi kültüründen de ayrılarak alt kültürler oluşturmakta, bu da kültür çatışmalarında belirleyici rol oynamaktadır. Marjinal gençlerin bir yandan çok yönlü sorunların sahibi olması diğer yandan bir alt-kültür olarak görülmeleri onların kural dışı davranışlarının nedenidir.”
(Canatan, 1990, s.44).

Ancak gençlerin suça yönelmelerinin bir diğer nedeni de kuşak çatışması nedeniyle gencin evden ayrılmasıdır (Tezcan, 2002, s.131-132). Toplumsallaşma aşamasında, çocuklar hayatlarını sürdürdükleri toplumun normlarını, değerlerini, yaşam biçimlerini öğrenirken, kendi ailelerinin semboller sistemi ve değerleri farklı olduğundan problem yaşamaktadırlar (Ulich, 1982, s.72). Çocukluklarının geçtiği aile ile gençliklerinin geçtiği dış çevre koşulları ve okul arasında farklı toplumsal etkiler bulunmaktadır (Rodens, 1998, s.10).

Yaşadığı toplum tarafından dışlanmak ve belirsizlikler içerisinde olan “gelecek” için duyulan korku ve toplum tarafından istenmemenin getirdiği onur kırıklığı, kişinin öz kültür kimliğine yönelmesinde çarpıcı bir rol oynamaktadır.

“Gençlerin okulda Alman arkadaşları tarafından alay edilerek dışlanmasıyla başlayan kopma durumu, ailesinin çalıştığı koşullar ve onların da dışlandıkları bir ortamda büyümek, onları kendi içlerinde gruplaştırarak, psikolojik sorunlarla dolu bir yaşama hazırlamaktadır.” (Vassaf, 2002, s. 153).

Türk çocuk ve gençlerin Almanlar tarafından genel olarak dışlanmaları, onların sosyal yaşamları ve ruhsal durumlarına olumsuz etki oluşturarak, tedirgin olmalarına sebep olmaktadır. Bu dışlanmanın dayanmakta olduğu haksız önyargılar Alman toplumunun büyük bir kısmı tarafından desteklenmese de, Türk düşmanlığına dönüşmektedir (Demirbaş, 1990, s. 426).

Kişinin sosyal hayata karışması, başkaları tarafından saygı ve kabul görmesi, bireyin kişiliğinin oluşumu ve kendisiyle ilgili pozitif bir imaja sahip olması, büyük oranda kişinin eğitim ve öğretim seviyesi ile bağlantılıdır. Kişinin eğitim ve öğretim seviyesinin yüksek olmaması, toplum tarafından benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla da gençlerin öz güvenlerini bu durum olumsuz etkilemektedir. Okullarda yabancı çocuk ve gençler için farklı düzenlemeler yapılmadığından dolayı uyum sorunu oluşmaktadır. Seçkin Alman eğitim ve öğretim sisteminde gereğince başarılı olamamanın getirdiği psikolojik sıkıntılar, Türk gençlerin “öteki” olarak algılanmalarının en bariz belirtisi olarak gösterilmektedir. Ancak çocuk ve gençlerimizim eğitimde çok başarılı olamamalarının nedenlerinden biri de Türk ailelerin okul öncesi evrede ve okulda çocuklarının eğitimlerine gereken ilgiyi göstermemeleridir. Okuldaki başarısızlığın doğal sonucu, işsizlik ve ekonomik meselelerle baş edememektir.

Türk gençleri arasında Almanya’da iki çeşit tepkisel yönelme görülmektedir. Bir grup yavaş yavaş kendi toplumundan koparak kimlik bunalımı içerisinde kaybolurken, bir diğer grup öz kimliklerini ve kültürel değerlerini koruyarak yaşadığı toplumda var olabilmenin mücadelesini vermektedir. Bilhassa üçüncü ve dördüncü kuşak Türkler, Almanya’da dünyaya geldikleri ve orada büyüdükleri için Almanya ile bütünleşmişlerdir. Bu durumun hem pozitif hem de negatif yönü bulunmaktadır. Alkolizm, uyuşturucu kullanma gibi negatif hususlar dışında, iyi bir eğitim, yabancı dil öğrenmek, çifte vatandaşlık hakkı ve mesleki eğitim tecrübesi kazanabilmişlerdir.

Almanya’da yaşayan Türk çocuk ve gençlerin karşılaştıkları sorunlarından bir tanesi de, milli ve dini hürriyetlerini korumak zorunda kalmalarıdır. Bu tür sorunlarla karşılaşmamak için Türk aileleri de çözümü Türk-İslam Kültür Merkezleri ile camilerde, çocukların ve gençlerin dini bilgi seviyelerini geliştirerek bulmaya çalışmışlardır. Ancak her şeye rağmen kazanılan farklı kültürel tecrübeler, çocuklar ve aileleri arasındaki geçimsizlik ve gerilimin önünce geçememiştir. Bu zaman zarfı içerisinde en çok etkilenen ve sıkıntı çeken grup kız çocukları olmuştur. Anne-baba ve erkek kardeşleri tarafından özgürlüklerinin kısıtlanması ve küçük yaşta evliliğe zorlanmaları, kız çocuklarının evden uzaklaşmasına ve hatta intihar etmelerine neden olmuştur. Aile içi iletişimsizlik, oluşan kimlik bunalımı ve değişen hayat koşullarına entegre olamama gibi pek çok etken, Türk aile yapısının dağılmasında önemli rol oynamıştır (Abadan-Unat, 2002, s. 183). Bu bölümde Türk çocuk ve gençlerimizin karşılaştıkları sorunlar Alman çocuk ve gençlik edebiyatı özelinde detaylı olarak ele alınacaktır. Seçilen eserlerin edebi analizini daha iyi kavrayabilmek için “sorunsallar” bölümü önem arz etmektedir.

9.1. KİMLİK SORUNU

Kimlik genel anlamda, kişinin kendi varlığı, niteliği, toplumdaki yeri konusunda kendisini sorgulamasıdır (Atalay, 2019, s. 286). Kimlik, farklılık ve benzerlik arasında gidip gelen kişiler ve grubun zıtlıklarını ve çelişkilerini gizleyen bir kavramdır (Kailani, 1988). Yani, kişinin sahip olduğu nitelikleri, duyduğu istek ve özlemleri, aileden getirdiği değerleri, özentisi ve beğenileri nezdinde kendini belirli şablona yerleştiren ruhsal ve fiziksel kalıbıyla aidiyet hissettiği kültür, köken bağlantısı ve gruplara kimlik denir (Atalay, 2019, s. 286).

Kimliğin meydana geliş süreci, çocukluk dönemiyle başlamaktadır. Bilişsel ve fiziksel gelişim kademeleriyle birlikte zaman zarfı içerisinde gelişmektedir. Erikson'un psikososyal kimlik kuramında kimlik oluşumu, bebeklik döneminden itibaren farklı özdeşimlerden oluşan ve ergenlik döneminde bu özdeşimlerin tekrardan karıştırılması ve bir süreklilik-aynılık vaziyeti kazanmasıyla ana hatları çizilen bir psikososyal gelişimdir (Perşembe, 2005, s. 29). Dolayısıyla “*kimliğin oluşum süreci bireyin çevresinde kendisine sunulan rolleri içine alarak onlarla özdeşleşmesidir.*” (Erikson, 1992, s. 81).

Psikanalist Lacan'a göre kimlik oluşumunda en önemli kademe "ayna evresi"dir. Ayna evresinde çocuk aynada kendi görüntüsünü severek izlemektedir. Çocuk bu şekilde bedensel birliğini ve bireyselliğini keşfeder ve giderek kendini tanımayı ve imgesiyle kaynaşmayı öğrenir (Bilgin, 2001, s. 186).

Ayrıca çocuklarda kimliğin gelişmesinde ve belirlenmesinde etkili olan cinsiyettir. Karakterin ve benliğin gelişmesinde önem arz eden bu husus, erkeksi ve kadınsı özelliklerin benimsenmesi ve tanınmasıyla başlar (Atalay, 2019, s. 288). Bir çocuğun sağlıklı bir cinsel kimliğe sahip olabilmesi için sağlıklı bir aileye, okul ve arkadaş ortamına ihtiyacı vardır. Yaşadığı toplumdaki yaşlılarıyla iletişim gücünü çeken, ekonomik güçlük içerisinde yaşayan çocukların barışık bir cinsel kimlik geliştirmeleri pek mümkün olamaz (Atalay, 2019, s. 288).

Göçü yaşayan çocuklar kimlik seçiminde seçeneklerle karşılaşır. Yani ailesinin kimliğini mi, yoksa gittiği ülkede ki kimliği mi kullanacağını seçmek zorundadır. İlla ki seçimini yaparken kendisine yardımcı olabilecek olgular ve kişiler ya da ona mani olacak etkenlere maruz kalmaktadır. Ayrıca bu kimlik seçimi, bazen kişinin hür iradesi dışında egemen toplumun etiketlemesiyle gerçekleşir (Atalay, 2019, s. 288). Bazen de "isteyerek" farklı bir ülkeye göç ettikleri için dünyaya geldikleri ülkenin kimliğini bırakıp yeni bir kimlik sahibi olmayı istemektedirler.

Çocuklar bir bakıma okulda, mahallede, sokakta ve yaşadıkları evde farklı davranışlar gösterebilirler. Böylelikle çok kimlikli kişiler haline gelirler. Çok kimliklik, göçmenlerin istekleri doğrultusunda ortamına göre gerçekleşebileceği gibi, toplumların etiketlemeleriyle de meydana gelebilir (Atalay, 2019, s. 292).

Kimlik kişinin, hem toplumsal hem de bireysel manada nasıl ve nerede durmasını belirler. Kimlik tanınma, aidiyet ve tanımlanma gibi iki unsurdan oluşmaktadır. Birinci unsur, kişinin toplum içerisinde şahsını nasıl tanımladığıyla alakalıdır, ikinci unsur ise kişinin kendisini bir toplumsal grup ile bağdaştırmasını içerir. Bu nedenle hem toplumsal hem de bireyseldir (Aydın, 1999).

Bir bireyin varlığının temel koşulu, toplumdaki diğer bireylerle bir arada yaşamasıdır. Bu nedenle bireyin kimliği ancak sosyal ve kültürel çevre koşullarında ortaya çıkabilir. Genellikle bağımsız bir kimliğin gelişimi ergenlik döneminde gerçekleşir, çünkü bu dönemde birey çok sayıda biyolojik ve duygusal değişiklikler yaşar ve bu da ergenlerde birçok krize ve güvensizliğe neden olur. Bu süre zarfında, çocukluktan kalma birçok alışkanlık ve davranış örüntüleri önemini yitirdiğinden veya toplumun yeni taleplerine uyarlandığından, önceki sosyal düzenin yanı sıra kendini algılama ve başkalarının algısı arasındaki ilişki yeniden düzenlenir (Papadimitrou/Rosebrock, 2014). Bir dinamiğe tabi olan ve bu nedenle sürekli değişime maruz kalan bireyin kimliği ile sosyal modeller arasındaki yakın bağlantı, aynı zamanda yaşamın ilerleyen süreçlerinde kişinin kendi öz imajının sürekli yeniden değerlendirilmesi ve uyarlanmasıyla sonuçlanır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine olan bu çalışmamızda ki en temel kavram çocuk ve genç kavramları olduğundan, özellikle Almanya’da yaşayan çocuk ve gençlerimizin kimlik oluşumundan bahsedilmelidir.

Almanya’daki göçmen çocukları kimlik kapsamında dört farklı gruba ayrılmaktadır. Bu itibarla Türk çocukların ve gençlerin kimlik özellikleri şu şekilde belirtilebilir:

- 1) **Kendi uyruğuna yönelen kimlik:** Burada anne ve babanın kültürü, çoğunluğun sahip olduğu kültüre kıyasla daha mükemmel bulunmaktadır. Bu gruptaki çocuklar ve gençler Alman kültürü ile barışık olmayan bir yaklaşım sergilemektedirler. Almancayı sadece ihtiyaçları olduğu kadar konuşabilmektedirler ve akademik bir dil konuşamamaktadırlar. Bu davranışlarının en önemli nedeni, yerli Alman halkı ile gerektiğinden fazla iletişim kurmamaları ve çevrelerinin genellikle sadece Türklerden oluşmasıdır.
- 2) **Çoğunluğun kültürüne yönelen kimlik:** Bu gruptaki gençler anne ve babalarının etnik kökenlerinden hoşlanmamaktadırlar. Dolayısıyla gençler kendi kimliklerini kullanmak istememektedirler ve yerli kültür içinde kaybolmaktadırlar. Türkçeye hâkimiyetleri düşüktür çünkü iletişim dilleri Almancadır. Çoğunluk toplumuna bütünüyle uyum sağlamak isteyen bu

gruptaki bireyler, ancak yaşadıkları toplumsal ve kurumsal dışlanmalar sebebiyle ailelerinin kültürlerine dönmeyi isteyebilmektedirler. Bu durumlarda Türkçeyi olması gerektiği gibi kullanamama gibi durumlar oluşmaktadır ve bu sefer gençler kendi toplumlarından dışlanma ile karşı karşıya kalırlar.

- 3) **Değişken (ambivalent) kimlik:** Buradaki gençler her iki kültürle sorunları olan bireylerdir. Kimlikleri değişken olduğundan kendilerini ne Türk ne de Alman toplumuna ait hissederler. “İki toplum arasında” kalmışlık hissi ile eğitim hayatlarında da başarısız oldukları belirtilmektedir. Bu gruptaki gençler bazı çalışmalarda “risk grubu” olarak ifade edilmektedir.
- 4) **İki kültürlü kimlik:** Bu gruptaki gençlerin ortak özellikleri çift kimlikli olmalarıdır. Her iki kültürü de kendilerine yakın hissederler. Hem Türkçeye hem de Almancaya egemendirler. Dolayısıyla ne çoğunlukta olan Alman toplumuyla ne de ailesinin kültürüyle herhangi bir problemleri yoktur. Bu gruptaki gençler sahip oldukları kültürlerarası kimlikleri ile eğitim hayatlarında da yerli akranları kadar başarı göstermektedirler (Meier-Braun, 2002).

Gençlik roman türünün kökleri 18. yüzyıla kadar uzanmakla birlikte başlayan süreç genç bireyin yaşadığı kendini keşfetme/bulma gibi değişim süreçlerini ve kimlik problemlerini işlemektedir (Ewers, 1992, s. 291). Bu itibarla Alman yazınında Karl Philipp Moritz’in “Anton Reiser” ve Goethe’nin “Die Leiden des jungen Werthers” isimli eserleri gençlik romanının tarihsel ilk örnekleridir (Ewers, 1989, s. 11).

Çocuk ve gençlik edebiyatında işlenen eserlerdeki kimlik sorunlarına yıllar itibarıyla baktığımızda ise 1990’lardan itibaren "kimlik bulma ve kaybetme" kavramlarından oluştuğunu söyleyebiliriz. Örneğin 1990 yılında yayınlanan Alev Tekinay’ın “Engin im Englischen Garten” adlı gençlik kitabında Münih’te yaşayan Engin ve Emel isimli iki kardeşin iki kültür ve değişik değer yargıları arasında kimliklerini bulma arayışında oldukları hikâyesi anlatılır (Özyer, 1994, s. 153-154). Türk çocuğu Engin şöyle der:

“Daima bu dikkat çekme korkusu! diye düşündü Engin, aynadaki yansımına hâlâ bakıyordu. Kendinizi hiç yabancı gibi hissetmeseniz bile, her zaman yabancı olduğunuzu

bilmek" (Tekinay, 1990, s. 37). Ebeveynleri tarafından Türk yatılı okula gönderilen kız kardeşi ise kimlik sorununu daha da keskin bir şekilde yaşar. Bir mektupta şöyle yazar: "Almanya'da "Türk" tüm ve burada da Almanyalıyım" (Tekinay, 1990, s. 57).

Dolayısıyla göçmen çocuklar kimliğini korumada ya da edinmede sorun yaşayabilirler. Bu çocukların ve gençlerin iki kültürlü yetiştirilmesi sadece anavatanlarına yabancılaşmaya değil, aynı zamanda kimlik gelişimlerine de engel olduğu belirtilmektedir (Özyer, 2020, s. 9).

Ayrıca çocuk ve gençlik eserlerinde farklı etnik kökenlerine sahip ebeveynleri olan çocuklar hakkında da bilgiler verilir. Bu çocuklar ve gençler sosyal, etnik, kültürel ve dini gerginliklerden "muzdarip" olmuş ve kendi kimlik arayışında olan bireylerdir. Örneğin 2010 yılında yayınlanan Melda Akbaş'ın "So wie ich will. Zwischen Moschee und Minirock" isimli eserinde, karakter kendi kültürüne karşı önyargısından bahseder ve bu önyargıları eleştirel bir şekilde ifade eder. Sistemi eleştirerek onları diğer sistemle bütünleştirip, onları kendilerine ve kendi kültürüne yabancılaştırır:

"Prensipte görünüşümde hiçbir şeyi değiştirmeyen şey, elbette, daha da güzel olurdu. Hepsi bir taktik meselesi. Onları ve beni yorucu tartışmalardan kurtarmak için, bu partilerden birine gittiğimde, terbiyeli bir kızın olması gerektiği gibi mütevazı giyinerek daireden ayrılıyorum. Parti kıyafetlerimi uzun süre çantada saklıyorum. Onları daha sonra giyeceğim - sanki ikinci bir benlik gibi küçük bir dönüşüm - ve eve gitmeden önce tekrar çıkaracağım." (Akbaş, 2012, s. 12).

Karakter iki kültür arasında kalmış gibi gözükse de "Çoğunluğun kültürüne yönelen kimlik" bulgularını göstermektedir. Karakter Alman arkadaşları ile birlikteyken kendi öz kimliğini kullanmak istemez ve o topluma tamamen uyum sağlar.

Özellikle kitaplarda okul sürecinin çocuk ve gençlerin kimlik gelişiminde ne denli önemli olduğu belirtilmektedir. Birçok kitapta gençler kültürleşme sürecini okul yıllarında yaşarlar (Atalay, 2019, s. 298). Farklı kültürden gençler gördükleri eğitimin etkisiyle ve farklı kültürlerle etkileşim sonucunda ailelerinden aldıkları ve sahip oldukları etnik ve geleneksel kültürleri de tamamen bırakmadan yeni bir çatı kimlik geliştirmeye başlarlar (Atalay, 2019, s. 298).

Zoran Drvenkar'ın “Kimse bizim kadar güçlü değil” (Niemand so stark wie wir, 1998), adlı öykünün merkezinde 1970'lerde Berlin'de büyüyen ve yaklaşık 12 yaşında olan Zoran'dır. Boş zamanlarını arkadaşları ile birlikte geçiren Adrian, Eli ve Karim sadece ara sıra kökenlerini düşünürler. Gerçekte yaşamak istediği hayatını arkadaş grubunda yaşar, ailesi ve okulu daha az önemlidir. Zoran, farklı dünyalarda yaşadığının farkındadır:

“Dört farklı hayatı yaşayan bendim. Biri arkadaşlarımla evden uzakta, diğeri yatağımda bir yığın kitapla, biri yalnızca Terri'ye ait olan ve sonuncusu da ailemi içeren, özlem ve mesafenin olduğu hayat.” (Drvenkar, 2004, s. 260).

Zoran ve arkadaşlarının yanı sıra onlarla tartışmaya başlayan bir grup Türk erkek çocuğu vardır. Birdenbire grup üyeliği ve milliyetçilik önemli bir rol oynamaya başlar. Kerim Türk'tür, ancak Türkler grubuna ait değildir. Boş zamanlarını Zoran, Adrian, Eli ve Almanlar dâhil diğer çocuklarla geçirmektedir. Ancak Kerim, babası tarafından Türklerin yanında olmaya ve böylece arkadaşlarına ihanet etmeye zorlanır:

“Kerim de bir sorun haline geldi. Bir keresinde, her şeyin dışında kalmak istediğinin söyledi. Yukarıdan baskı olduğunu. Dükkân kapandıktan sonra babası her akşam sadece yaşlı Türklerin buluşup iskambil kâğıdı veya tavla oynadığı bir kiraathaneye giderdi. Orada bazı arkadaşlarından oğullarının bize Philippstraße'li çocuklarla uğraşacaklarını duymuştu. Arkadaşları Kerim'in hangi tarafta olduğunu bilmek istediler.” (Drvenkar, 2004, s. 263).

Göçmen çocuk ve gençlerin ebeveynlerinin jenerasyonu, gençlerin kendi öz vatanlarına karşı sadakat talep etmektedirler. Türkler ve Zoran'ın arkadaşları arasındaki kavga, onların kimliğini de şekillendiren bir sınavdır.

Almanya'da doğup büyüyen üçüncü nesile mensup yazarlardan Fatma Aydemir “Ellbogen” adlı hikâyede iki kültür arasında kalmış ve kimliğini bulmak için çabalayan Türk kökenli gençlerden bahsetmiştir.

Saliha Scheinhardt'ın “Drei Zypressen” isimli yapıtında yer alan Zeynep üç öyküden biridir. Bu yapıtta, Zeynep'in kişiliği vasıtasıyla Almanya'da ki Türk kökenli gençlerinin yüz yüze kaldıkları kimlik problemi açıklanmaktadır. Zeynep'i değer yargılarından ve Türk toplumundan uzaklaştıran, ailesinden ayıran yaşadığı kimlik problemidir.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz, kimlik problemlerini kuşaklar arasında en çok yaşayanlar ikinci ve üçüncü kuşaktır. Sözen konuyu şu şekilde özetlemektedir:

“Birinci kuşağın doğrudan gözlemlenebilecek bir uyum sorunu olmamasına rağmen, ikinci ve üçüncü kuşak, farklı mekânlarda bulunmalarından dolayı kimlik ve uyum meselesiyle kaçınılmaz bir biçimde karşı karşıyadırlar. İkinci ve üçüncü kuşakların mekânları, başta okul olmak üzere, arkadaşlık, komşuluk, akran birliktelikleri gibi yoğun insan ilişkilerine dayalı farklı ortamlardır ve buralarda gençler, bireysel başarı ve iletişim yeterliliği denilen süreçlerin üstesinden gelmek durumundadırlar.” (Sözen, 2000, s. 86-94)

9.2. DİL SORUNU

Bireyin içinde yaşadığı yabancı toplumun bir üyesi olarak kabul görmesinin en önemli şartı o toplumun dilini iyi öğrenmekten ve bilmekten geçer. Bir çocuğun dil seviyesini geliştirmenin en kuvvetli yolu da, gündelik olarak çocukla öğrendiği dilde konuşmaktır. Ancak göç ettikleri ülkenin dilini gerektiği kadar bilmeyen ebeveynler, çocuklarıyla mecburi olarak kendi ana dillerinde konuşurlar. Bu da çocuğun dilinin gelişmesine olumlu katkı sağlamamakla birlikte kendi dillerini de geliştiremezler. Ebeveynlerin kendi ana dillerine yeterince hâkim olamamalarından dolayı çocuklarına da sağlam bir dil zemini hazırlayamamaktadırlar. Oysaki sağlıklı bir dil zemini olan çocuklar farklı dilleri daha çabuk öğrenme yeteneğine sahip olurlar.

Günümüzde ki dil bilimciler yabancı bir toplulukta yaşamını sürdüren bir çocuğun ana dilini tamamen öğrendikten sonra ikinci dili öğrenmesinin daha doğru olacağını belirtmektedirler. Örneğin dil bilimci “Prof. Dr. Oomen-Welke” bu konu hakkında çocukların öncelikle ebeveynlerinin iyi bildiği dili öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.¹⁵ Dil bilimcilerin görüşlerine destek veren “Talisa Yayınevinin” sahibi Aylin Keller:

“Yurt dışında yaşayan çocuklarımız ne yazık ki çok değişik nedenlerden dolayı ana dillerini iyi konuşamamaktadırlar. Küçük yaşta dil öğrenmenin kolaylığını da hesap ederek,

¹⁵ <https://www.dw.com/tr/%C3%A7ocuklar-i%C3%A7in-%C3%B6nce-t%C3%BCrk%C3%A7e-mi-almanca-m%C4%B1/a-14888576> Erişim Tarihi: 02.02.2021

çocuklarımızın zevkle okuyup, dinleyebilecekleri iki dilli kitaplar yayınlamak, bu eksikliği bir ölçüde gidermeyi hedeflemekteyiz.” (Özyer, 2015, s. 866)

açıklamasında bulunmuştur.

Almanya’da yaşayan Türklerin çocukları ana dili ve toplum dilinin farklı olduğu ortamlarda yaşamaktadırlar. Toplum dili ve ana dili farklılık gösteren bu çocuklar hem ulusal kimliklerini edinmek için ana dilini, hem de hayatlarını sürdürdükleri yabancı topluma entegre olabilmek için, toplum dilini yani Almancayı öğrenmek mecburiyetindedirler. Ancak Türk çocuklarının önemli bir çoğunluğu okul öncesi verilen eğitimden istifade edemediklerinden Alman dilini hemen öğrenememektedirler. Almanya’da doğup büyüyen ve evlerinde çoğunlukla Türkçe konuşulan bu çocukların birçoğu, ana dillerini ebeveynlerinin yanlarında öğrenirlerken, Almancayı ise okulda ve sokakta öğrenmektedirler.

Almancayı kreşte öğrenen çocuk kendi anadilinin bakıcılar ve öğretmenler tarafından anlaşılmadığını anlayınca, kısa bir zaman sonra sözcükleri anlamaya başlar, daha sonra ise sözcükler ve hareketler kullanarak sorununu anlatmaya çalışır. Okulöncesi ve sonrası Almancayı iyi öğrenemeyen Türk kökenli çocuklar, örneğin iki dilli olan resimli okuma yapıtları sayesinde Türkçe kelimeleri ile birlikte Almanca yeni kelimeleri eşleştirip, resimlerin yardımıyla kelimeleri daha kolay öğrenebilmektedirler. Bir sonraki evrede çocuk küçük cümleler kurmaya başlar.

Bir çocuğun kendini iki dilde akıcı bir şekilde ifade edebilmesi için öğrendiği dilleri sürekli konuşması ve dinlemesi gerekir. Almanya’da yaşayan Türk kökenlilerin en büyük sorunlarından biri evde ki bütün aile üyelerinin kendi ana dilinde iletişim kurmaları, kendi anadillerinde televizyon kanallarını izlemeleri ve Alman toplumundan kendilerini soyutlayıp sadece Türklerin yaşadığı mahalle veya konutlarda yaşamalarıdır. Dolayısıyla Almancayı konuşamayan ebeveynler çocuklarına da ikinci dili doğru düzgün öğretememektedirler.

Dil engeli çocuğun eğitim hayatını etkilediği gibi toplumsal çevresiyle etkileşime girmesine de engel olmaktadır. Örneğin Angelika Mechtel'in "Tamerland'a Yolculuk" adlı eserinde Yüksel şöyle der:

"Dili olmayan insan susuz balık gibidir. Ya da topraksız bir ağaç. Ya da tekerleksiz bir araba. Ya da penceresiz bir ev" (Mechtel, 1984, s. 54).

Çocuklar bu engel nedeniyle diğer çocuklardan ayrı tutulmalarına ve bu yüzden yalnız kalmalarına sebep olabilir. Kendilerini iyi anlatamadıkları için saldırgan veya içlerine kapanık kişilikleri oluşabilir (Atalay, 2019, s. 327). Alman çocuk ve gençlik yazınında, Türk çocukları genellikle yabancı dile hâkim olamadıklarından ve dış görünüşlerinin farklı olması nedeniyle, Alman sınıf arkadaşları tarafından dışlanmaktadırlar. Yabancı bir dille karşılaşmak ve bu yabancı kültürle bütünleşmek Türk çocukları için hiçte kolay olmamaktadır. İlse von Heyst'ın "Alles für Karagöz" adlı eserinde Bişam, göçün ilk günleri üzerine babasının kendisine anlattığı hikâyeyi şöyle aktarır:

"Almanca kolay bir dildir, yakında öğreneceksiniz. Ama bu doğru değildi. Almanca zordu... Bişam''ın hissettiği tek bir şey vardı o da yalnız olduğu. Birkaç kelime Almanca öğrenmişti oysa ama yine de kimse onunla konuşmuyordu" (Heyst, 1976, s. 12).

Özellikle göçmen kökenli çocuklar Alman okullarında kendilerini genellikle yabancı hissederler. İkinci dile yani Almancaya hâkim değildirlere ve görünüşleri ile sınıf arkadaşlarından ayırt edilirler. Kitaplarda genellikle Almanca konuşan sınıf arkadaşları tarafından reddedilip ayrımcılığa uğrarlar. Örneğin Renate Welsh'in "Ülkü, yabancı kız" (Ülkü, das fremde Mädchen) adlı eserinde Türk işçi ailenin kızı olan Ülkü'nün yabancı bir ülkedeki yaşamını konu almaktadır. Genel anlamda hikâyede Ülkü yabancı olduğu için sınıf arkadaşları ile karşılıklı uyum sorunu yaşamaktadır. Başından beri, Ülkü entegre olabilmek için gayret gösterse de sınıf arkadaşları tarafından dışlanır, her şey için günah keçisi ilan edilir ve farklı dış görünüşü, "dili" ve kültürü nedeniyle ayrımcılığa uğrar.

Çocuklar dil becerilerini geliştirebilmeleri için eğitimciler ve diğer çocuklar tarafından kabul edildiğini bildikleri ve kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Çocukların aynı zamanda konuşmaya teşvik edilmeye ve konuşma nedenlerinin meydana getirildiği durumlara da ihtiyaç duyarlar (Militzer, 2001, s. 92).

Diğer yandan kendi anadilini kullanmayan ve sürekli yaşadığı toplumun dilini kullanan çocuk bu sefer dil kaybıyla karşı karşıya kalır. Örneğin Muammer Bilge tarafından kaleme alınan “Almanya’da Kalan Oğul” isimli hikâyede Almanya’da dünyaya gelen, Türkçeyi iyi bilmeyen Metin’in ebeveynleri ile Türkiye’ye geri dönmeyi istemediğinden bahsedilir. Türkçeyi çok iyi konuşamayan Metin, anne-babasıyla konuşurken dahi birçok sözcüğün Türkçe anlamını bilmediği için Almanca konuşur. Metin’in annesi oğlunun Türkiye’ye kendileri ile birlikte dönmesi için ısrar eder ve “*Almanya kime yaradı ki sana yarasin? Baksana yabancıları seven, isteyen yok ki*” der (Bilge, 1986, s. 110). Oğlu ise Almanya’da doğduğu ve büyüdüğü için geri dönmeyi istemez:

“(...) Ama anne, siz de beni anlayın biraz! Sizler için burası nasıl yabancıysa, gideceğiniz yer de benim için o kadar yabancı. Yaşantısı, dili her şeyi yabancı bana!..” (Bilge, 1986, s. 111). Metin Almanya’da kalıp çalışacağını ifade eder ve “*dilinizi bile doğru konuşamıyorum*” der (Bilge, 1986, s. 110).

Çocuk anadilini gündelik yaşantısında kullanmak zorunda olmadığı için bunu gereksiz bir eylem olarak algılar ve dil öğrenimindeki motivasyonunu düşürür. Bunun sonucunda çocuk okulda başarısız olur, dışlanır, kamu kurumlarında haklarını savunamaz, siyasal ve toplumsal etkinlik ve örgütlerde görev alamaz hale gelir (Atalay, 2019, s. 327). Bilhassa üçüncü ve dördüncü kuşak Türk kökenli çocuk ve gençler, yaşadıkları ülkenin dilini çok iyi konuşabiliyorken, çok fazla kullanmak zorunda kalmadıkları kendi anadilleri Türkçeyi yitirmek ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ancak büyük anne ve babaları ile iletişim halinde olan çocuklar ve gençler genellikle kendi anadillerini daha iyi anlayıp konuşabilmektedirler. Araştırmalar anadilini iyi konuşan çocukların, ikinci dili öğrenirken anadilde temel dilbilimsel, iletişimsel, sosyal ve bilişsel becerileri iyi kavradıkları zaman ikinci dili öğrenmede daha az zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Jampert, 2000). Bu, anadilini iyi kullanan çocukların, ikinci bir dili öğrenmeleri için iyi bir temel oluşturduğu anlamına gelmektedir: Anadilini iyi kullanan çocuklar, dilin ne için olduğunu zaten bilirler ve dilbilimsel ifadeler, sorular veya istekler çok özel cümle yapılarının farkında olurlar. Dil oluşumunda belirli kural ve ilkelerin var olduğunu zaten bilirler, örneğin ses oluşumu ve sorular gibi.

Göçmen çocukların çoğunluğunu oluşturan toplumun içinde yaşamalarına rağmen onlarla iletişim kurmamaları ve sosyal etkileşim halinde olmamaları yani bütünleşme ve kültürleşme sürecine girmemeleri duygusal körlüğe neden olmaktadır (Atalay, 2019, s. 328). Duygularını, sevinçlerini, üzüntülerini ve düşüncelerini hiç kimseye paylaşamayan çocuklar yavaş yavaş kendi duygularını da hissedemez hale gelirler. Bu duygu körlüğünün oluşmasında çocukların ana dillerini yeterince iyi bilmemelerinin önemli bir etkisi vardır. Göçmen çocuğun kelime hazinesi ne kadar yetersiz, eğitim seviyesi ne kadar düşük ve ana dilini ne kadar az biliyorsa duygu körlüğünün oluşma olasılığı o kadar muhtemeldir (Atalay, 2019, s. 329). Çocuk ana dilini ne kadar iyi öğrenirse ve kullanırsa içe bakış yeteneğini güçlendirebilir ve duygularını kolaylıkla ifade eder.

Ancak Alman devleti, genellikle Türkçe konuşulmasını başarılı bir entegrasyona mani olarak görmektedir. Birçok okulda öğrencilerin kendi aralarında Türkçe konuşmaları yasaklanmaktadır. Hâlbuki iki dilliliğe dair yapılan çalışmaların sonucunda çocukların küçük yaşlarda pek çok dili aynı zamanda öğrenme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu itibarla, bireylere kendi ana dillerini iletme yeteneklerine ve kimliklerini ruhsal olarak geliştirmelerine imkân verilmediğinde farklı bir dili öğrenememektedirler.

Literacy (okuma-yazma) araştırması, çocukların erken çocukluk döneminde ve yazmadan çok önce okuma-yazma kültürünün çeşitli tezahürlerini deneyimlediklerini ve bu deneyimin onların dil edinimi, dil yeterliliği ve dil bilgisi üzerinde geniş bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, çok fazla okuma-yazma deneyimi olan çocuklar, okuma-yazma deneyimi az olan çocuklara göre birçok avantajlara sahip olurlar. Bu çocuklar dil becerilerinde, okuma ve yazmada daha iyi gelişirler. Literacy olarak sadece okuma ve yazma becerileri değil, aynı zamanda metin ve anlamın anlaşılması, dili soyutlama yeteneği, okuma zevinci, kitaplara ve yazılı dile aşinalık veya kendini yazarken ifade etme becerisi de kastedilmektedir.

Dilin önemi 1999 göç raporunda şu şekilde açıklanmıştır:

“Dil, düşüncelerin ve duyguların ifade edildiği, deneyimlerin paylaşıldığı, dileklerin ve arzuların bilindiği, diğer insanlarla iletişiminin temelidir. Başkalarıyla iletişim kurmak ve anlamak için dil gereklidir” (Göç Raporu, 1999-2004).

Dilin sadece yetişkinler için değil çocuklar için de çok önemli bir işlevi vardır. Daha doğrusu dil, çocuğun dünyasını anlamada önemli bir işleve sahiptir. Bu, çocukların kendi dünyalarını inşa etmek için dili kullanabilecekleri anlamına gelir.

Çocuk edebiyatı, çok dilli çocuklar için dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır. Wolfe'ye göre çocuk edebiyatı örnekleriyle büyüyen çocuklar hem daha olgun davranmakta hem de yaşıtlarına göre dili daha iyi kullandıklarından, özgüvenleri oluşmaktadır (Wolfe, 2005, s. 288-295). Almanya'da ana kültüründen ve anadilinden ayrı kalan, iki dilli büyütülen çocukların ana dillerini daha doğru ve iyi anlayabilmeleri, kültürlerine ve ana dillerine daha fazla sahip çıkabilmeleri için iki dilli okuma kitaplarının önem arz ettiği görülmektedir (Özyer, 2014, s. 866).

İki dilli resimli kitaplar sayesinde Türk çocukları resimlerin yardımıyla kelimeleri daha kolay hatırlayabilmektedirler. Örneğin Susanne Böse'nin 2010 yılında yazdığı, Isabelle Dieter'in resimlediği, Gül Dilek Schlieker'in ise Türkçe çevirisini yaptığı "Yuvada 1, 2, 3" (1, 2, 3 im Kindergarten) isimli resim kitabı, çocuklara birden ona kadar sayı saymayı öğretmeyi amaçlamaktadır. Emre ve Paul'un yedikleri yemekler, anaokulundaki yaşamları, oynadıkları oyunların yanı sıra her bir sayfada rakam öğretilip, çizimlerle de kelimeler desteklenmektedir (Özyer, 2014, s. 866-867). Örneğin 3 rakamının çocuklara öğretilmesi kitapta şu şekilde verilmiştir:

*“Heute ist Gemüsetag. Es gibt Kartoffelsuppe. **Drei** Kinder haben Küchendienst. Eins schneidet, eins kocht, eins deckt den Tisch. Hm, das wird lecker! Wenn Mama Paul um **drei** abholt, muss er unbedingt davon erzählen.*

*Bugün sebze günü. Yemekte havuç çorbası var. Mutfakta **üç** çocuk görevli. Biri kesiyor, biri pişiriyor, biri masayı kuruyor. Mmm, çok lezzetli olacak bu çorba. Annesi Paul'ü saat **üçte** aldığında ona mutlaka bu çorbadan bahsetmeli” (Böse, 2010, s.2).*

Örnekten de anlaşılacağı üzere dil sorununu aşmak için iki dilli okuma kitapları kullanılabilir. Çünkü bu kitaplar çocukları kültürlerine ve ana dillerine yakınlaştırırken, yaşadıkları toplumun dili olan Almancayı da düzgün ve doğru öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu itibarla, çocuklar kreş döneminden itibaren dil öğreniminde desteklenmesi gerekmektedir.

“Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Emel Huber”de küçük yaştan itibaren kreşe giden çocukların ikinci dili, ana dil seviyesinde öğrenebileceklerini ve ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla kendilerini en iyi ifade edebildikleri dilde konuşmaları gerektiğini belirtmektedir. İllaki İstanbul Türkçesi ile konuşulması gerekmediğini, önemli olan sadece çocuklarla iletişim kurulması ve konuşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Huber’in bu konu hakkında ki görüşü şöyledir:

”Önemli olan özellikle ilk üç yıl içinde çocukla çok konuşulması, oynanması, sorular sorulması, çocukların soru sormasına izin verilmesi. Bu ister Almanca olur, ister Türkçe olur. Bu şekilde çocuk daha ilk baştan kendini ifade etmeyi öğrenir, sözcük dağarcığı gelişir, dil yapısı gelişir.”¹⁶

Bu kapsamda, anne-babalar çocukları ile sürekli iletişim kurmalı, konuşmalı ki çocuklarının dil ile ilgili sorunları oluşmasın.

9.3. EĞİTİM SORUNU

Eğitim, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarımız ve gençlerimiz için her zaman önemli bir sorun olmuştur. Anne ve babalarının eğitim düzeyi düşük olan ve yabancı dile hâkim olmayan ebeveynler, çocuklarının eğitim hayatlarını da etkilemektedir. Bilhassa Türkiye’de dünyaya gelen ve sonradan Almanya’ya götürülen çocuklar, okudukları okullarda uyum, dil, algılama ve adaptasyon gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Eğitim hayatları büyük engellerle ve sorunlarla doludur, çünkü genellikle Almancaya hâkim olamadıklarından ya Sonderschule’ye ya da biraz şanslıysalar meslek okullarına (Berufsschule) giderler ve bir meslek edinirler. Alman eğitim sisteminde aslında zihinsel engelliler için olan “Sonderschule” göçmen işçi çocuklarının en büyük sorunlarından biridir. Bu okullara devam eden Türk öğrencilerin sayısı Alman öğrencileri ile kıyaslandığında iki kat daha fazladır.¹⁷ Bunun nedenleri şu şekilde belirtilebilir:

¹⁶ <https://www.dw.com/tr/%C3%A7ocuklar-i%C3%A7in-%C3%B6nce-t%C3%BCrk-%C3%A7e-mi-almanca-m%C4%B1/a-14888576> Erişim Tarihi: 07.03.2021

¹⁷ http://www.bteu.de/index/egitim_pisa_tr.pdf Erişim Tarihi: 05.01.2021

1. Yapılan test yöntemlerinin ve testlerin tartışmalı olması
2. Bu tartışmalı testlerin yalnızca Alman kültürünü ölçü alması
3. Çocukların dil yetersizliğinin testlerde başlı başına rol oynaması
4. Özellikle velilerin yeterince haklarını bilmemeleri.¹⁸

Gymnasium’da ise halen istenilen sayıda Türk öğrenci bulunmamaktadır. Fakir Baykurt’un öykülerinde okul sorununa çokça rastlanır: Bu sorunu hikâyesine şöyle yansıtır:

“Ayşe ablamlarla geçen yıl Vorbereitungsklasse’da, yani Hazırlık Sınıfı’nda okuduk. Yaz bitince Almanların altıncı sınıfına gideceğiz. Almancamız ha işte. Bakalım ne yaparız? Şimdiden evde biraz derse bakayım, hazır olayım diyorum. Dersleri başaramazsam, öğretmenler beni de, ablamı da geri zekâlılar sınıfına atarlar diye korkuyorum” (Baykurt, 1982, s. 20).

Bir öğretmenin gözünden çocuk yaşamını, çocukların okul yaşantısını, eğitim sorunlarını öykülerine yansıtır ve eğitim sorunlarına dikkat çeker:

“İlkokul biterken herkes bir süzgeçten geçiyordu. Kim nereye gidecek, ne olacak, öğretmenler karar veriyordu. O yıllar az Türk, az da Türk çocuğu vardı. Öyleyken umduğu olmadı. ‘Gymnasium’ denilen, önu üniversiteye açık liselerden birini istiyordu Güler. (...) Önu sadece işçiliğe açık ‘Hauptschule’ denilen ortaokula ayırdılar. İkinin arasındaki ‘Realschule’ye bile gidemedi. Çok kızdı babası. Anası ağladı ağladı, yüz gün aktı gözyaşları. Kendisinin de bütün umutları kökten kırıldı. Sinir küpü, sarı beniz bir kız olup çıktı.” (Baykurt, 1986, s. 149-150).

Meier’in de belirttiği gibi, Almanya’da Türk çocuklarına yönlendirme yapılmadan, dil bilgilerini geliştirmeleri için ihtiyaçları oldukları imkân ve zaman tanınmadan, Türk çocukları 4.sınıftan başlayarak sosyal tabakalaşmayı derinleştiren okul tiplerine yönlendirilmektedirler (Meier, 2010).

Heike Diefenbach da bir çalışmasında, eğitim alanında başarısız olan göçmen çocuk ve gençlerin Alman okullarının beklentileriyle bağdaşmayan kültürel bir eksiklikten veya

¹⁸ http://www.bteu.de/index/egitim_pisa_tr.pdf Erişim Tarihi: 05.01.2021

ailelerinin yetersiz sosyo-ekonomik koşulları nedeniyle meydana geldiğini tek bir empirik veri doğrulamadığını ifade etmektedir (Gogolin, 2009, s. 94).

Aynı zamanda, son yıllarda yapılan çalışmalarda kırsal kesimden veya eğitim seviyesi düşük bir aileden gelen üçüncü ve dördüncü kuşak çocukların önünde iyi bir eğitim almaları için herhangi bir mani olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, eğer günümüzde Türk göçmen çocukları başarısızlık ve düşük bir eğitim durumundan şikâyetçiye, bunun için ilk olarak eğitim sisteminin bünyesinde bir takım eleyici özelliklere ve kültürlerarası gereksinimlere yanıt vermeyen eğitim sistemine bakılmalıdır (Fekete, 2008, s. 50).

Baykurt genellikle Türk işçi çocukları için uygun eğitim politikaları oluşturamayan Almanya ve çocuklarının eğitimine yeterince destek ve önem vermeyen işçi ailelerini eleştirir.

“Koca Ren” adlı bir diğer hikâyesinde Fakir Baykurt, Türkiye’den gelen işçi çocuklarının hayatlarını ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları anlatır. Hikayede ki çocuk Adem, hem ailesiyle hem de öğretmenleriyle anlaşmazlıklar yaşamaktadır. Baykurt, Alman eğitim sisteminde ezilmiş, yok sayılmış, uyum sağlayamamış çocukların örneğini Adem karakteri ile vermektedir. Almanya’daki Türklerin eğitim sorunlarına kalıcı çözümler bulunması gerektiğini belirtir:

“Yabancı işçi çocuklarını ilk ya da orta dereceli meslek okuluyla filan aşağıda tutmak, cince, hince hesaplanmış bir politikadır. Ana babalar bilinçlenip karşı çıkmadıkça savaşımlı kazanmak zordur. Böyle olduğu halde biz Duisburg’da birkaç adım atabildik gene de. Bu şehirde liseye gidebilen bizim çocukların sayısını 118’den on yıl içinde 1000’e turmandırdık. Buna göre üniversite ve yüksekokula gidenlerin sayısı arttı. Hemen belirtiyim, Alman aydınları ve eğitimcileri arasında bize destek verenler oldu.” (Aydemir, 2002, s. 343).

Almanya’da okula giden Türk çocukların ve gençlerin eğitimdeki dışlanma ve başarısızlıkları ciddi bir tehlike olmaya devam etmektedir. OECD tarafından yapılan 2003 PISA araştırmasına göre, ikinci kuşak Türk göçmen çocukları Alman çocuklarıyla

kıyaslandığında durumlarının pekiyi olmadığını ortaya koymaktadır.¹⁹ Mesela, Gymnasium’a devam eden Türk öğrenci sayısı çok düşük seviyelerde kalmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de, Alman eğitim sisteminin erken karar mekanizmasıdır ve bu Türk göçmen çocuklarını negatif yönde etkilemektedir.

Ancak şunu da belirtmek gerekir, üçüncü ve dördüncü kuşak çocuk ve gençlerimiz, birinci ve ikinci kuşak çocuk ve gençlere göre çok daha eğitilmiş ve sosyaldirler (Kaya, 2000, s. 137). Bu çocuk ve gençlerimiz eğitim hayatlarına direkt Alman okullarında başlamışlar ve hemen hemen yok denilecek kadar zorluklarla karşılaşmışlardır. Yalnız üçüncü ve dördüncü kuşak çocuk ve gençlerimizin ise en büyük sıkıntısı kendi dillerine ve öz kültürlerine karşı yabancılaşmış olmalarıdır.

“Yabancılaşma, kişinin kendi değerlerine duyarsız olması veya bu değerleri kendi çıkarı doğrultusunda öteki kılmasıdır.” (Şahin, 2013, s. 106)

Böyle durumlarda duyarlı aileler, çocuklarının Türkçelerini ilerletebilmeleri için kendilerine Türkçe dersi aldirmaları gerekmektedir.

Ayrıca, Alman gençlerine sunulan imkânların Türk gençlerine verildiğinde, onlardan daha da başarılı olabilecekleri belirtilmektedir. Örneğin “Yurda giden kızlar” isimli eserde Almanca’yı çok iyi konuşan Ayşe, Türk olduğunu ifade ettiğinde Almanlar şaşırırlar. Ayşe’nin tekstil öğrencisi olduğunu duyduklarında kendi okullarıyla övünürler (Baykurt, 1982, s. 199). Çocukların sosyalleşmeleri sürecinde ki en önemli etken, okuldur. Çocuk okulda yaşadığı başarı nedeniyle umutlu ve kaygısız olur; bu da arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkiler.

Almanya’da son yıllarda eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltabilmek için bazı eyaletlerde “Hauptschule” ve “Realschule” birleşmiştir. Bu değişikliğin asıl amacı Realschule ve Gymnasium’a giden çocuk ve gençlerin sayısını arttırmaktır (Engin, 2015).

19

<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>, Erişim Tarihi: 01.02.2021

Türk işçi çocukları eğitim hayatlarının farklı dönemlerinde ve akademik gelişim evreleri boyunca her zaman dezavantajlı bir pozisyonda bulunmaktadır. Farklı yıllarda yapılan PİSA araştırmalarının sonuçlarına göre Türk çocukları net ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Bu durum pek çok etkenin bir araya gelmesinin sonucunda oluşması ile açıklanabilir: Anne-babanın sosyal ve kültürel sermayesinin azlığı; Alman eğitim sisteminin dezavantajlı bireylerin çocuklarını eğitim alanında desteklememesi; mesleki eğitim için okuldaki başarısının çok önemli olması; yüksek sosyo-ekonomik bir statünün olmaması; vasat bir Türk öğrencisinin Almancaya yetersiz hâkim olması ve eğitim sisteminde doğrudan ve dolaylı önyargılı olunması. Ayrıca, Alman eğitim sistemi yabancı göçmen çocuklarının ihtiyacı olan dil eğitimine yeterli desteği sağlamamaktadır. Bu durumda, Alman eğitim sistemi öğrenciler arasında gerekli eşit fırsat uygulamaları oluşturmadığı için ve kültürlerarası öğrenmeyi desteklemediği ve tek dilli bir eğitimi tercih ettiği için ciddi eleştirilmektedir (Gomolla ve Radtke, 2007).

Türk çocuklarının Alman eğitimindeki başarısızlıklarının sebeplerini araştıran akademisyenler arasında iki temel yaklaşım dikkat çekmektedir. Birinci yaklaşım Türk göçmenlerin, Alman toplumuna “*kültürel uzaklıklarına veya kültürel yabancılıklarına*” (Diefenbach, 2002, s. 45-64). vurgu yaparken, ikinci yaklaşım ise Alman eğitim sisteminde göçmen çocukları için oluşan eşitsiz koşullar ve dışlayıcılık uygulamalarına değinmektedir (Gomolla ve Radtke, 2007).

Birinci yaklaşımda, çoğunlukla ebeveynlerin bilgi eksiklikleri, düşük eğitim düzeyleri, entegrasyon konusundaki yetersizlik ve isteksizlikleri, çocuklarının eğitimine zaman ve para bakımından gerekli yatırımı yapmadıkları vurgulanmaktadır (Diefenbach, 2002, s. 45-64). Ayrıca, Türk çocuklarının eğitimde başarısız olmaları, geleneksel ve Müslüman geçmişleriyle bağdaştırılmaktadır. Bu itibarla, göçmenler arasında en zor entegre olan çoğunluğun genellikle Türk göçmenler olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle birinci yaklaşımı savunan Akademisyenler sürekli olarak yeni gelen göçmenlerin milli politikalara entegre olup olmadıklarını irdelemektedirler (Crul ve Schneider, 2009, s. 1508-1527).

İkinci yaklaşımı savunan akademisyenler arasında olan Gomolla ve Radtke ise Türk çocukları ve göçmenlerine karşı Almanya’da dolaylı ve doğrudan ayrımcılığın devam ettiğini ve bu durumun göç evveliyatı olan çocukların dezavantajlı konumlarını sağlamlaştırdığını savunmaktadırlar (Gomolla ve Radtke, 2007, s. 278-285).

Sonuç olarak, Almanya’da ki okulların geneli, “çok dilli okullarda bir dilli alışkanlık” diye tabir edilen “tek dillilik” hipotezine göre eğitim yapmaya devam etmektedir. Bu da çok sayıda Almanca geçmişi olmayan öğrencileri büyük oranda görmezden geldiğini ve problem olarak gördüğünü kanıtlamaktadır (Meier, 2010, s. 427).

9.4. İRKÇILIK

Alman Anayasa'nın 3. Maddesi:

*“Cinsiyeti, soyu, ırkı, dili, yurdu ve kökeni, inancı, dini veya siyasi görüşleri dolayısıyla hiç kimse mağdur edilemez ve hiç kimseye imtiyaz tanınmaz. Hiç kimse engelliliği nedeniyle mağdur edilemez.”*²⁰

Irkçılık

“belli başlı insani özelliklerin ve yeteneklerin ırk tarafından belirlendiğini öne süren bir teori”(Bernasconi, 1999, s. 34), *“kendi ırkından başka ırklara mensup insanlardan hoşlanmama, nefret etme ve korku duymama”*

diye tanımlanmakla birlikte çoğunlukla bazı ırkların ötekilerden üstün olduğu fikri kabul görmektedir (Bullock ve Trombley, 1999, s. 719).

TDK sözlüğünde ise ırkçılığın tanımı

“İnsanların toplumsal özelliklerini biyolojik, ırksal özelliklerine indirgeyerek bir ırkın başka ırklara üstün olduğunu öne süren öğretisi, rasizm” olarak ifade edilmektedir.²¹

²⁰ [https://www.deutschland.de/tr/almanya-anayasasi-3-maddesi-esitlik-ilkesi#:~:text=Federal%20Almanya%20Cumhuriyeti%20Anayasas%C4%B1%203.%20Maddesi&text=\(3\)%20Cinsiyeti%20soyu%20,kimse%20engellili%C4%9Fi%20nedeniyle%20ma%C4%9Fdur%20edilemez](https://www.deutschland.de/tr/almanya-anayasasi-3-maddesi-esitlik-ilkesi#:~:text=Federal%20Almanya%20Cumhuriyeti%20Anayasas%C4%B1%203.%20Maddesi&text=(3)%20Cinsiyeti%20soyu%20,kimse%20engellili%C4%9Fi%20nedeniyle%20ma%C4%9Fdur%20edilemez). Erişim Tarihi: 14.03.2021

²¹ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 14.03.2021

Yani ırkçılık belli bir etnik kökeni ya da ırkı, öteki etnik kökenden veya ırktan aşağı ya da üstün görme düşüncesidir. Bu düşünce tüm zamanların en tehlikeli ve yıkıcı yaklaşımlarından biridir.

İrkçilik aslında 18. yüzyılda Kant, Hegel ve Hume gibi düşünürler tarafından günümüzde benimsenmesine ya da meşrulaştırılmasına neden olmuştur. Immanuel Kant'ın 1764 yılında yayımlanan “Yüce ve Güzel Olanı Hissetme Üzerine Gözlemler” isimli yapıtında, Afrika siyahlarının doğadan zekâ edinemediklerini iddia etmiştir (Korkmaz ve Baran, 2018, s. 198). Hegel ise “Tarih Felsefesi” isimli eserinde, siyahi bireylerin insanoğlunun yüz karası olduğunu ve Afrika kıtasının Dünya tarihinin bir bölümünü oluşturamayacağını belirtmiştir (Taş, 1999, s. 39-40). Hume de 1748 yılında yazdığı “Ulusların Karakterleri” isimli eserinde, “*siyahlar ve öteki yaratıklar doğal olarak beyazlardan daha aşağıdır*” söyleminde bulunmuştur (Hume, 1748).

Günümüzde ise 2013 yılında ortaya çıkan bir tartışmada, çocuk ve gençlere yönelik bazı kitaplarda ırkçı veya cinsiyetçi ifadelerin güncel baskılarda yenilenip yenilenmeyeceği üzerine durulmuştur. “Pipi Uzunçorap Taka Tuka Diyarında”nın güncel baskısında örneğin “Zenci Kral”ın ismi “Pasifik Kralı” olarak değiştirilmiştir. Çünkü birçok okuyucu bunu “ırkçılık” olarak tanımlanmıştır.

Çocuk ve gençler için yazılan eserlerin çoğu eğitim amaçlı, sosyalleşme ve hepsinden önemlisi uzun vadede çocukların ve gençlerin dünya görüşlerini şekillendirmek için yazılan yapıtlardır. Dolayısıyla çocukken okunan kitaplar bireyin dünya görüşünü şekillendirir. Bununla birlikte, pek çok kitap - kasıtlı ya da kasıtsız olarak - önyargı yüklüdür, ırkçı yazıtlar veya basmakalıp imgeler içerir. Önyargı, çoğunlukla olumsuz ve haksız bir tutum veya sosyal, etnik gruplara karşı bir duygudur. Çoğunlukla bir önyargı kişinin kendi deneyimine dayanmaz, çocuklukta öğrenilir. Bir önyargı çok dirençlidir ve çoğunlukla bilinçli veya bilinçsiz olarak bir ömür boyu kalır.

Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında çevrelerini tanımayı, algılarının anlamlarını öğrenmeyi ve onları adlandırmayı, genel kategoriler oluşturmayı ve farklı izlenimleri birbirine bağlamayı öğrenirler. İnsanları belli gruplara dâhil etme başlangıçta çok

değişkendir ve çeşitli niteliklere bağlıdır: Örneğin boy, giyim, sakal veya saç uzunluğu, ses yüksekliği ve hacmi, solunum sesleri, koku, yayılan ısı, hareket, aşinalık vb. gibi özellikler.

Çocuklar, farklı ten renklerini ve farklı kültürlerin anlamlarını üç yaşına gelmeden öğrenirler. Frankfurt'ta çok kültürlü bir kreşte yapılan bir araştırmada, çocukların oyunlarında ten renklerini ve farklı kültürleri tartıştıklarını göstermiştir. Üç yaşından itibaren, algılanan cinsiyet, ten rengi veya kültürel köken hem kişinin kendi kimliğinin gelişiminde hem de ayrıca başkalarının sınıflandırmasında önem kazanmaya başlar.

İrkçılık bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuğun dünyasının bir parçasıdır. Özellikle çocuk ve gençlere yönelik olan edebiyat, ırkçı mesaj, klişeler ve önyargıların oluşmasını önemli ölçüde engellemesi gerekmektedir.

*„Tut uns Leid, du bist nicht wie wir.
Du bist irgendwie anders.
Du gehörst nicht dazu.“ (Cave & Riddel, 1994).*

"İrgendwie Anders" adlı resimli kitaptan olan bu alıntı, Alman toplumundaki azınlıkların veya yabancıların sorunlarını yansıtıyor. "Bir şekilde farklı" oldukları ve o topluma ait olmadıkları için ötekileştiriliyorlar.

Bir toplumda, aile, arkadaşlar, spor veya eğlence kulüpleri vb. farklı sosyal gruplar birbirleriyle ve yan yana hareket ederler. Bu grupların üyeleri belirli kurallara ve normlara bağlıdır. Bununla birlikte, görünüşleri, etnik kökenleri, dünya görüşleri veya sosyal statülerinden dolayı bu sosyal standartları karşılayamayan veya istemeyen insanlar vardır. Bu insanlar, ilgili gruplara entegre değillerdir veya kısmen entegre olmuşlardır ve bu nedenle toplum tarafından dışlanırlar veya dışlanmış bireyler olarak adlandırılırlar (Kurpjuhn, 2000).

Yabancıları oldukları toplumda çocuklar ve gençler genellikle mesafe, reddedilme, düşmanlık ve şiddetle muamele görmektedirler; nadiren de olsa kamusal yaşamdan dışlanmaktadır. Kendileriyle alay ve hakaret edilmekte, ayrımcılığa maruz kalmakta

ve görmezden gelinmektedirler. Bu da onları sosyal faaliyetlere katılma ve topluma entegre olma fırsatından mahrum bırakmaktadır. Buna ek olarak, onlara karşı getirilen önyargılar, en küçük hatalarında bile, toplum tarafından o kişi hakkındaki olumsuz imajın daha da pekişmesine neden olmaktadır (Kurpjuhn, 2000).

Heidi Rösch, toplam sekiz ırkçı modeli arasında ayırım yapmaktadır (Rösch, 2006, s. 98):

1. **Sakinme sendromu (Vermeidungssyndrom)**, sosyal, kişisel veya etnik çatışmaların var olmadığı, çatışmasız, ideal bir dünyayı temsil eder. Sosyal, kültürel, dilsel veya etnik farklılıklar göz ardı edilir, bunun yerine, büyük ölçüde basitleştirilmiş bir idil görüntüsü aktarılır. (Kuruyazıcı, 2004, s. 76). (Örneğin okuldaki sınıf topluluğuna kabul edilebilmek sadece dışlanmış Almanlarla gerçekleşir.)
2. **Etnikleştirme veya kültürleştirme sendromu (Ethnisierungs-Kulturalisierungssyndrom)**, ayrımcılığa uğrayan grupların veya azınlık gruplarının üyelerine karşı kalıplaşmış önyargıları gösterir. Bu gruplara dâhil olanlar “birey” olarak değil, sadece etnik kökenin veya kültürün temsilcileri olarak anılırlar. (Kuruyazıcı, 2004, s. 76). (Örneğin hikayenin merkezinde başörtülü kızlar vardır.)
3. **Açık sendromda (Defizitsyndrom)**, azınlık toplumunun bireyleri baskın grubun üyeleriyle karşılaştırılır ve gerekçe gösterilmeden, sosyal olarak daha kötü, daha az eğitilmiş veya daha az dil bilgili olarak tasvir edilir. Çözüm olarak, destek genellikle çoğunluk kültürünün üyeleri tarafından sunulur ve bu da sonunda hâkim kültüre başarılı bir entegrasyona yol açar.
4. **Uyum sendromu (Harmonisierungssyndrom)**, bireyin entegrasyonuna yol açar ve bu genellikle çoğunluk veya baskın grubun üyeleri tarafından kontrol edilen bir değişim veya telafi edici gelişim süreci yoluyla gerçekleşir.
5. **Yardımcı sendromda (Helfersyndrom)**, azınlık toplumundan karakterler, baskın grubun üyelerinin yardımıyla ayrımcılıktan kurtulurlar.

- 6. Oasis sendromu (Oasensyndrom)**, azınlık toplumunun üyeleri bir arkadaşlık veya aşk ilişkisi sayesinde, baskın olan gruba tamamen dâhil olma fırsatını yakalarlar. (Örneğin yabancı çocuklar (genellikle kızlar), çalışkanlıkları veya olağanüstü sportif başarıları nedeniyle ev sahibi ülkenin daha yüksek değerli kültürüne dâhil edilmeyi başarırlar. Yani sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından takdir edilirler.
- 7. Tarihsizleştirme sendromu (Enthistorisierungssyndrom)**, azınlıkların ve tarihlerinin hukuki ve siyasi durumunu büyük ölçüde göz ardı eder veya görmezden gelir. (Kuru yazıcı, 2004, s. 76). (Örneğin ergen göçmenler, kendi kültürlerini terk ettiklerinde tanınırlar.)
- 8. Macera ya da egzotikleşme sendromunda (Abenteuer- bzw. Exotisierungssyndrom)**, azınlıkların veya ayrımcılığa uğrayan grupların, yaşamı ve kaderi doğal afetler, dramatik kaçış deneyimleri, insani dramalar nedeniyle ilginç ve egzotik yabancı olarak gösterilmektedir. Ancak bu grupların sorunları derinlemesine ele alınmamaktadır.

Yurtdışında yaşayan ikinci ve sonraki kuşak çocuk ve gençlerin ırkçılıktan yani bir başka deyişle yabancı düşmanlığından çok etkilendikleri ve bu tarz hadiselerde hedef haline geldikleri bilinmektedir. Yaşadıkları toplumun kültürünü ve hatta vatandaşlığını almış olsalar dahi, onların Türk oldukları düşüncesi, yaşadıkları toplum tarafından ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olmaktadır. Hem Türk hem de Alman toplumunun kültürel, siyasi ve toplumsal sorunlarını okura aktaran ve onları sahneye Şinasi Dikmen, “Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln” (1983), “Der andere Türke” (1986) adlı eserlerinde Türklerin Almanya’daki yaşam tarzını ve yaşadıkları yabancı düşmanlığını ele almıştır.

19 Şubat 2020’de Almanya’nın Hanau şehrinde ırkçı Alman bir terörist tarafından 9 genç hayatını kaybetmiştir. Hanau şehri aslında edebiyat dünyasında hemen hemen herkes tarafından bilinen Pamuk Prenses, Kırmızı Başlıklı Kız, Bremen Mızıkacıları, Külkedisi, Uyuyan Güzel gibi birçok çocuk masalının yazarları olan Grimm Kardeşlerin doğup büyüdüğü şehirdir. Hatta bu şehir genelde “Grimm Kardeşler Şehri” olarakta

bilinmektedir. Hanau, Alman edebiyatında Grimm Kardeşler sayesinde tanınmış ve bununla iftihar ederken ne yazık ki artık günümüzde ırkçılık ile anılmaktadır.

Almanya’da yabancıların sayısının çoğalmasıyla birlikte yabancı düşmanlığı artmış, saygı duymamaktan ve farklı olanı kabul etmemekten ırkçılık meydana gelmiştir. Toplumun genelini kapsayan bu yaklaşım okullara da yansımış, yabancı çocukların çoğunlukta okuduğu okullarda Alman aileleri bu durumdan rahatsız olup tepki göstermeye başlamışlardır.

Özellikle 1990’lı yıllarda başlayan yabancı düşmanlığı ve “öteki”ye karşı ırkçılık ve şiddet davranışları artarak devam etmiştir. Yabancıların farklı görünüşünden ve çoğunluğa uymamalarından dolayı ırkçı saldırılar güncel yaşantılarının içerisinde de kendini göstermiştir. Bir başka deyişle, ırkçılığın artmasına temel oluşturan gelişmeler arasında yabancıların Almanlara benzememeleri ya da Alman olmadıkları için dışlanmalarıdır. Ayrıca Almanlar tarafından sıkça “Türken Raus” sloganı kullanılmaktadır. Bu hususların çocuk ve gençlik edebiyatına da yansıdığı görülmektedir. Örneğin Zeynep Bassa’nın “Fatma ile Martha” adlı eserinde, arkadaş olan Fatma ile Martha öğrencidir. Fatma bir evin duvarına “Türken Raus” yazıldığını görür. Fatma buna bir anlam veremez. Günlük yaşantısında farklı kültürden geldiği için önyargılarla karşılaşır ancak Martha ile arkadaşlıkları Fatma’nın yaşadığı yabancı düşmanlığına rağmen güçlenir.

Annette Weber’in “Man müsste miteinander reden...” isimli eserinde ise Türklere karşı olan öfke okuyucuya aktarılmaktadır: “*Türkler burada yaşadığından beri Duisburg'un en kirli semti oldu!*” Evlerin duvarlarında “Türken Raus” (Türkler dışarı) gibi sözler yazıldığı görülmektedir (Weber, 1987, s. 67).

Heinz Knappe’nin “Wolfslämmer” adlı eserinde ise saçıcı olan baba oğluna şöyle der:

“*Hayvan deneylerine son verin, onların yerine Türkleri kullanın*” (Knappe, 1987, s. 106).

Kirsten Boie'nin, 1995'te yayınlanan "Erwachsene reden Marco hat was getan" adlı çalışmasında da ırkçılığın farklı yönlerine değinilmektedir.

Görüldüğü üzere Alman çocuk ve gençlik edebiyatında Türk çocuk ve gençleri git gide daha fazla işlenmektedir. Hikâyeler, çocukların ve gençlerin yalnız olmadıklarını, korkularını aşmaları için güçlü olmaları gerektiğini, travmalarla daha kolay baş edebilme konusunda yol gösterir. Çocukken okunan kitaplar dünya görüşümüzü şekillendirmeye yardımcı olmaktadır. O yüzden çocuk ve gençlik kitaplarında ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile ilgili ifadelerin mümkün olduğunca az kullanılması gerekmektedir. Seçmiş olduğumuz kitapların analizinde de ırkçılık ile ilgili ifadeler daha detaylı incelenecektir.

9.5. KÜLTÜR

Kültür kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Kültür günlük dilde iki farklı anlamda kullanılmaktadır: bir yandan kültür, edebiyat, tiyatro ve sanat gibi yüksek kültür olarak adlandırılır. Öte yandan kültür terimi, bir toplumdaki yaşamın genel ifadeleri olarak anlaşılmaktadır (Schmalz-Jacobsen, 1995, s. 306). Ayrıca, kültür bir anlamlar sistemi olarak anlaşılırsa, o zaman her insanın bir kültürü olduğu sonucuna varılabilir. UNESCO'nun tanımına göre kültür:

"Bir toplumdaki yapıları, ifade biçimleri ve yaşam koşullarının yanı sıra bireyin toplumda kendini bunların farklı biçimleriyle ifade ettiği ve gerçekleştirdiği çeşitli yollar" dır (Kula, 2012, s. 45).

Kültür terimi, 17. yüzyılın sonlarından beri var olmuştur ve insanların, bir ulusun ve bir toplumun tüm faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu şekilde, terim ilk olarak 1684 yılında Alman tarihçi, anayasa avukatı ve doğa hukuku öğretmeni Samuel von Pufendorf tarafından kullanılmıştır. Herder de, kültür kavramının belirsizliğini şu şekilde yorumlamıştır:

"Hiçbir şey bu kelimeden daha belirsiz ve daha aldatıcı değildir" (Herder, 1887/1967, s. 4).

Herder, kültürü ulusların doğal halinden çıkıp, kendileri için faydalı, kendilerine göre doğru ve iyi olarak inandıkları hedeflere ulaşma ve bunları gerçekleştirme sürecinde gösterdikleri tüm faaliyetlerin evrensel adı olarak belirlemiştir (Doğan, 2008, s. 153-154).

Türk Dil Kurumuna göre ise kültür:

“Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere ilemede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü”dür şeklinde tanımlanmaktadır.²²

İkinci tanımında ise

“Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü” olduğu belirtilmektedir.²³

“Kültür” aynı anda insanların beraber yaşama şeklini de tanımlar. Evrim sürecinde insan, mesela yiyecek toplama ya da avlanma unsurlarını planlayarak ve gerçekleştirerek, alet, takı veya kıyafet, yerleşim mekânlarını inşa ederek ve toplum hayatını düzenleyerek bir kültür geliştirmiştir. İnançlar ve ritüellerin yanı sıra iletişim unsurları da insan kültürüne aittir. Bu itibarla, bir arada yaşama, din, gelenek, dil ve yazı, bir arada yaşama ve görgü, insanlar tarafından oluşturulan, şekillendirilen ve tasarlanan bütün herşeyi içerir.

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında farklı kültürel kökenlerden insanların bir arada yaşaması uzun zamandan beri günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Her kültür, gelişimi sırasında diğer kültürlerle bir şekilde temasta bulunmaktadır çünkü hiçbir kültür tamamen tek başına gelişmemektedir. Diğer kültürlerin unsurlarının ve başarılarının özümsemesine bağlıdır. Bir kültürdeki değişimler, buluşlar ve keşifler şeklindeki kültür içi yenilikler yoluyla olduğu kadar, kendiliğinden veya zorla ödünç alma anlamında dışarıdan gelen yenilenme yoluyla da gerçekleşebilir (Kula, 1986, s. 31). Buna göre

²² <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.02.2021

²³ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.02.2021

kültür, kabul edilen değer ve normları içerir, insanların davranış ve kimliğini belirler. Kültür, sosyal bir arada yaşamı her bakımdan zenginleştirir ve belirli bir yaşam tarzının ifadesidir. Kültür terimi birçok şekilde kullanılmaktadır ve insani gelişme ile ilgilidir. A. Kalpaka'ya göre kültür, hem bireyin hem de bir grubun kimliğini oluşturur. Kimlik oluşumu ömür boyu sürecek bir süreç olarak görülmelidir:

“Farklı sosyal gruplar veya bireyler birbirleriyle ilgilenir, kendilerini ve başkalarını tekrar tekrar tanımlarlar, anlam haritalarını ve beraberinde getirdikleri kültürel malzemeyi mevcut yaşam koşullarına göre dönüştürerek bu şekilde kimliklerini geliştirirler” (Kalpaka, 1986, s. 24).

Kültür, çeşitli sosyal süreçlerden doğan ve değişen bir şeydir (Kultur in Deutschland, 2007, s. 310). Kültürün nasıl geliştiğine bakıldığında, insanın ve toplumun yaşadığı gelişme ve değişimden kaynaklandığını göstermektedir (Kula, 2012, s. 44). Kültür, insanlar tarafından üretilen ve insanlar tarafından yapılan, aynı zamanda insanların dünyayı algılamasını ve yorumlamasını şekillendiren ve böylece "kültürlü insanı" yaratandır (Wierlacher, 2003, s. 292).

Almanya'daki kültürel değişim göç süreciyle başlamıştır. 50'li ve 60'lı yıllarda başlayan işgücü göçü, Almanya'daki kültürün değişmesini sağlamıştır. Sadece Alman kültürü değil, Almanya'ya göç eden kişilerin de kültürü değişmiştir. Yabancı topraklarda buldukları kültür de göçmenlerin kültürlerinin bir parçası olmuştur. Dolayısıyla göçmen kökenli insanlar zamanla Alman kültürünün bir parçası haline gelmişlerdir. Aras Ören de bu düşünce de olduğunu şu sözlerle belirtir:

“Biz bavulumuzda dilimizi getirdik. Küçük hediye olarak kültürümüzü ve sanatımızı da ve bunlarla bu toplumu biraz değiştirmek istiyoruz” (Baytekin, 1997, s. 51).

İki farklı kültür arasında kalan özellikle ikinci kuşak Türk kökenli çocukların, kendilerinden aile içinde, komşularından ya da hemşehrilerinden gördükleri değer ve davranışları benimsimeleri istenmiştir. Toplumun egemen kültürüyle, çocuğun ailesinde görüp yaşadıkları onun kültürel kimliğinde bir parçalanma meydana gelmesine ve bunun

da çatışmayı ve gerilimi beraberinde getirmesine neden olmuştur. “Kaçtım Ne Yapayım” adlı hikâyede Nurten, babasına

“Türkiye’den kalkıp 3000 kilometre batıdaki Almanya’ya geldiğin halde, tıpkı oradaki gibi düşünmeyi sürdürdün!” (Baykurt, 1982, s. 122).

derken babasının kültürel uyumsuzluğunu ve dolayısıyla da kendi kültürünü de eleştirir.

Almanya’da Türk olduklarını gizlemeyen ve bununla gurur duyan üçüncü kuşak çocuklar ve gençler ise Alman toplumu tarafından dışlansalar da kendilerini savunmayı iyi bilmişlerdir. İkinci kuşak çocuk ve gençler gibi iki kültür arasında kalmışlıktan dolayı meydana gelen parçalanmış kimlik sorununu çok yoğun yaşamayan üçüncü kuşak Türk kökenli çocuk ve gençler için önemli olan kültürel uyum olmuştur. Kendi gelenekleri ve kültürleri ile Alman toplumunun yaşayış biçimi arasındaki ikilemlerin oluşmasını engelleyerek bir uzlaşma amacıyla hareket etmişlerdir. Dolayısıyla iki toplum ile uzlaşma eğilimindedirler ve çift kültürlü olmanın kendilerine üstünlük getireceğini düşünmektedirler. İki kültürde ve dilde büyümüş olmanın bir ayrıcalık olduğunu düşündüklerinden dolayı tarafsız kalmayı tercih etmişlerdir.

2000 yılından sonra Almanya’da dünyaya gelen 4. Kuşak gençlerimiz ise çok kültürlü olma özelliğini taşımaktadırlar. Onlar, Almanya’da eğitim görmüş olduklarından Almanca bilgilerini iş hayatlarına da olumlu yansıtmaktadırlar (Şahin, 2017, s. 283).

Farklılıklara saygı duymak, kültürel kimliğe gösterilen hoşgörünün işaretidir. Her iki toplumun hoşgörü, empati ve saygı çerçevesinde birbirinin farkında olmaları gerekmektedir. Türk kökenli çocuklar ve gençler hakkında yazan yazarlar aracılığıyla Alman okuyucular Türk kültürüne ilişkin hususları daha yakından tanıyabilmektedirler. Eserlerde Türk toplumuna ait gelenek ve göreneklerden bahsedilmesiyle bir bakıma kültürel aktarım gerçekleşmektedir.

Örneğin İmdat Ulusoy tarafından yazılan çok dilli kitap “İlke, Mirko ve Nikolaus” (2016) da, İlke ve Mirko aynı binada yaşamaktadırlar. İlke birinci katta, Mirko ise bir üst katta yaşamaktadır. Anaokulundan beri birlikte dirler. Hikâyede, Noel veya Şeker Bayramı gibi

çocuklar için farklı bayramları kutlayan başka dinler ve başka kültürlerin var olduğu gösterilmektedir. Yine de, onlar iyi arkadaşlardır ve karşılıklı “ötekeliği” gayet normal karşılamaktadırlar. Ilke ve Mirko asla birbirlerine karşı yabancı hissetmemektedirler (Özyer, 2020, s. 11).

Genellikle yazında farklı ulus insanların toplumsal gerçekliliğinin aktarılmasına fırsat verildiği zaman, okuyucular yabancıların yaşam tarzını izleme duyarlılığı kazanırlar. Kültür, küreselleşmeden etkilenebilir ve değiştirilebilir. Yeni kültürler oluşur ve çeşitli kültürlerin yanı sıra farklı kökenlerden insanların bir araya gelmesine izin verir. Essinger ve Kula (1992) 'ya göre de kültürler, göç ülkesindeki göçmenlerin belirli kültür biçimlerini araştırarak gelişir. Kişinin kendi kültürü sınırlı gelişirken yabancı kültür kişiyi sınırsız şekilde etkileyebilmektedir (Essinger ve Kula, 1992, s. 77).

Fakir Baykurt'un kaleme aldığı “Suya Kim Yakın” isimli hikâyesinde Mahmut ve Sultan çocuklarının kendi kültürlerini göç ettikleri Almanya'da devam ettirmeleri için gayret sarf ederken, çocukları ise anne-babalarına artık Türkiye'de yaşamadıklarını anlatmaya çalışırlar. Anne Sultan, kızları Zeynep ve Kezban'ın ileride Almanlar gibi pastacı olmamaları için Türk yemeklerini öğretmeye çalışır. Babaları Mahmut ise evlatlarına Almanya'da hayatlarını sürdürseler dahi asla kendi kültürlerini ve Türk olduklarını unutmamaları gerektiğini hatırlatır. Bir gün baba oğlundan su isteyince oğlu, babasına suyu kendisi alabileceğini söyler. Buna sinirlenen baba, oğluna Türk geleneklerini anlatır ve küçüğün büyüğe su getirmesi gerektiğini ifade eder. Aralarında şu diyalog oluşur:

“Geleneğimize göre suyu verecektin; biz Türk'üz!”

“Ah baba! Türk'üz ama yıllardır Almanya'dayız!”

“Bağırma! Almanya'dayız ama Alman değiliz!”

“Baba her gün buranın kültürünü alıyoruz!”

“Kültürünü al, ama suyu da ver! İşten geldim, yorgunum!”

“Ama baba, okuldan geldim! Ben de yorgunum...”

“Bağırma! Sen gençsin, bana yardım edeceksin!”

“Dinle baba! Sen de yaşlı değilsin! Hasta ve sakat hiç değilsin! Biz okulda öğrendik: 1) Yaşlılara; 2) Hastalara; 3) Sakatlara yardım edilir. Öğretmen böyle söyledi. Sen işini kendin yapabilirsin ...”

“Kim söyledi bunları? Hangi öğretmen söyledi?”

“Sınıf öğretmeni Herr Vogel söyledi...”

“Söylesin! Biz kültürümüzden çıkamayız!..” (Baykurt, 1993. s. 15).

Her insan bir kültürün bulunduğu ortamda dünyaya gelir ve zamanla o kültürün değerlerini benimser. Göçle beraber dâhil olunan kültüre aitlik hissi zayıflar ve zamanla yok olur. O kadar ki eski kültüre yabancılaşma meydana gelir ve giderek yeni kültür özellikleri kabullenilir. Almanya’da hayatlarını sürdüren Türk kökenlilerde de “Suya kim Yakın” adlı hikayedeki gibi bu durumlar çoğu kez yaşanmıştır.

Özellikle okulda sosyalleşen Türk kökenli çocuklar göç ülkesinin kültürüne ebeveynlerinden daha hızlı ve daha yoğun bir şekilde uyum sağlamaktadırlar. Ancak aynı zamanda kendi kültürleriyle olan sosyal bağlarını da yitirmektedirler (Coll & Magnuson, 1997). Gençlerin evde, sokakta ve okulda farklı kültür çevreleriyle etkileşim halinde olmaları ve bunlar arasında dengeyi bulmaya çalışmaları, yaşanan kültürel arbede sorununun sebebini oluşturmaktadır. Yabancı kültür tarafından etkilenen kültür, kendine ait farklı bir göçmen kültürü meydana getirir. Bir kültür kendi içinde işlenebilir, değiştirilebilir, aktarılabilir ve somut bir şey olarak birleşir. Yabancıyı tanıyarak, kişi kendi kültürünü daha iyi anlar, diğerine, yabancı kültüre "kültürlerarası" anlamında saygı geliştirir (Essinger ve Kula, 1992, s. 77).

Almanya’da dünyaya gelen ikinci ve üçüncü kuşak çocuklar ve gençler hakkında Hakkı Keskin kültür bağlamında şunları söyler:

“(...) Onların anne/baba, büyükanne/büyükbabaları ve memleketleriyle olan bağları elbette o denli güçlü değil. Ama onların da-ailelerinden aldıkları kültür eğitimiyle- Türk kültürüne az ya da çok bağlılıkları var. Bazıları kendisini Türk’ten çok Alman hissediyor; bazıları da Alman’dan fazla Türk. Çoğunlukla kişiden kişiye değişen oranlarda ilginç bir Alman-Türk çift kimliği alışı ortaya çıkıyor...” (Keskin, 2011, s. 63).

Yeni kuşak Türk kökenli çocuklar ve gençlerin temel sorunlarından biri kendilerine ait kültürlerini yeterince öğrenememeleridir. Çocuklar her iki ülkenin kültürel özelliklerini bilmekte olmalarına rağmen kültürel kişilik problemi yaşamaktadırlar. Almanya’da yaşayan Türk kökenli çocuklar ve gençler, toplum ve aile tarafından sunulan kültürel değer ve biçimlerle, göç alan ülkenin kültürü arasında bir tercihte bulunmaktan çok, her iki kültürün arasında bir üçüncü kültür oluşturmuşlardır. Ferdiun Zaimoğlu’nun “Kanak

Sprak vom Rande der Gesellschaft” adlı çalışmasında Almanya'da yaşayan yirmi dört Türk asıllı gençle röportaj yapılmıştır ve 13 yaşındaki öğrenci Hasan tam olarak da bu sorunu şöyle anlatır:

“Diese scheiße mit den zwei Kulturen steht mir bis hier, was soll das, was bringt mir’n kluger schnack mit zwei fellen, auf denen mein arsch keinen platz hat.” (Zaimoglu, 1995, s. 96).

Bu pasajdan, Hasan'ın belirli bir kültürün yapay görevlendirilmesini reddettiği ortaya çıkmaktadır. Hasan'ın saldırgan ve kışkırtıcı dil ile bunu belirtmesi, Almanya'da kendi kimliğinin ve kültürünün tanınması için mücadele etmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

İkinci kuşak yazarların hem Almancayı hemde Türkçeyi iyi bilmeleri nedeniyle iki kültür arasında köprü görevini yerine getirmeyi amaçlamışlardır. Üçüncü kuşak Türk kökenli yazarlar ise yabancı kültürü bir sorun olarak görmek ve kendi kültürünü yabancı kültür ile kıyaslamak yerine, çocuklar ve gençler için her iki kültürün güzelliklerini ön plana çıkarmayı hedeflemektedirler. Bu yazarlar bir “ara kültürü” temsil ettiklerinden, Almanların da ilgisini çeken yeni bir dil yaratmışlardır.

Kültür, insanlar tarafından üretilen ve insanlar tarafından yapılan bir şeydir, aynı zamanda insanların dünyayı algılamasını ve yorumlamasını şekillendiren ve böylece "kültürlü insanı" yaratandır (Wierlacher, 2003, s. 292).

9.6. DİN SORUNU

1960'lı yıllarda Türk işçilerin Almanya'da işe alınmaya başlamasıyla, Türklerin ve Almanların ne ölçüde birlikte yaşayabileceği hakkında düşünceler yürütülmeye başlanmıştı (Jäger, 1996, s. 72). Türklerin bir zaman sonra dini ve milli kimliklerini açık bir şekilde sergilemeleri, Alman toplumu ile aralarında soğuk rüzgârlar eseceğinin göstergesi olmuştur. Türklerin kendi dinlerine sahip çıkmalarının nedenlerinden biri kendi içlerinde ortak bir değer oluşturmak istemeleridir. Böylelikle bu ortak değer paydasında çok daha kolay birlikte olunabileceği ve yalnız kalınmayacaktı. Ancak bu dini ve milli kimlik Türklerin yabancı düşmanlığı ile karşı karşıya kalmalarına da büyük

ölçüde neden olmuştur. Şahin'in de belirttiği gibi, “*Dinin insanları birleştirme ve zıtlıkları odak bir noktada eritme*” (Şahin, 2011, s. 157) gibi bir amacı vardır. Almanlar muhtemelen ilk defa İslam dini ile bu kadar yakından karşılaşmışlardı. Haram-helal, oruç, namaz ve başörtüsü gibi İslami uygulamalar kendileri için bir sorun teşkil etmekteydi. Çocuklarının yetişme şekli ile dini ve milli kimliklerinin korunması Türkler için çok büyük önem arz etmekteydi. Dolayısıyla bu sorunu aşabilmek için çocuklarını dini eğitim alabilecekleri ve dini bilgi düzeylerini geliştirebilecekleri camilere ve Türk-İslam Merkezlerine yönlendirdiler.

Alman çocuk ve gençlik edebiyatında ise İslam'ı yabancı bir din olarak sunmaya olan ilgi, özellikle 1980'lerden sonra belirginleşmiştir. Amaç başörtüsü takan Türk kız çocuklarına karşı yapılan saygısızlığın önüne geçmek ve dış görünüş, köken ve inanca karşı anlayışlı olmayı desteklemektir.

Annelis Schwarz'ın (1986) “*Hamide spielt Hamide*” (Hamide Hamide'yi oynuyor), Ingrid Kötter'in (1989) “*Die Kopftuchklasse*” (Başörtüsü Sınıfı), Maria Regina Kaiser'in (1999) “*Wohin ich gehöre*” (Ait olduğum yer), Ben Faridi'nin (2005) “*Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!*” (Ama Aisha sizin mülkünüz değil!), Patricia Mennen'in (2006) “*Das Kopftuch*” (Başörtüsü), Jana Frey'in (2007) “*Ich die Andere*”, Aygen Sibel Çelik'in (2007/2012) “*Seidenhaar ve Seidenweg*” gibi son yılların eserleri özellikle “İslam” konu odaklıdır.

Annelis Schwarz'ın (1986) “*Hamide spielt Hamide*” (Hamide Hamide'yi oynuyor) adlı eserinde örneğin Hamide şöyle der:

“Bir şey söylediğimde bana gülüyorlar, yanımda başörtüsü olduğu için bana gülüyorlar. Kimse yanıma oturmak istemiyor. Bana kötü biriymişim gibi davranıyorlar. Türk olduğum için bana acı çektiremezsin” (Schwarz, 1986, s. 31).

Sınıf arkadaşları bu çocukları sevmiyorlar çünkü farklı konuşuyorlar, farklı giyiniyorlar, başörtüsü takıyorlar, farklı bir dine sahipler, domuz eti yemiyorlar, kısacası onlardan çok farklılar. Örneğin Zülfü Livaneli tarafından kaleme alınan ve Klaus Liebe tarafından yayımlanan “*Ein Kind im Fegefeuer*” (Arafta Bir Çocuk) isimli kitapta, Yılmaz isimli

çocuk kahramana bilgisi dışında sınıf arkadaşları tarafından domuz eti yedirilir. Arkadaşları, Yılmaz ile alay ederler. Yılmaz ise bu durumu kaldıramaz ve ormana kaçar:

“Beni kandırdılar büyükanne. Haberim olmadan bana domuz eti verdiler. Kirlendim ben büyükanne, cehenneme gideceğim” (Livaneli, 1983, s. 18).

Dini tabu, sosyo-kültürel korku, çocuğu psikolojik korkuya, davranış bozukluklarına ve saldırganlığa götürmektedir.

Ben Faridi'nin “Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum!” adlı hikâyede, farklı kültürel geçmişlere sahip (Türk - Alman) iki kişinin ilk aşkı ve ilişkilerini konu edinmektedir. Diğer konular arkadaşlık, zorla evlendirme, namus cinayetleri ve din (İslam - Hristiyanlık) üzerinedir. 15 yaşındaki Alex ve sınıf arkadaşı Türk olan Ayşe birbirlerine âşık olur ve gizli bir aşk macerasına başlarlar. Ayşe'nin ailesi, Alex ile kızları arasındaki görüşmeleri öğrendiklerinde, ailenin onurunu bir tehdit olarak görürler ve ilişkiyi radikal bir şekilde yasaklarlar. Ayşe artık başörtüsü takmak zorundadır. Bu, okulda ki anlayışsızlığın tetikleyicisi olur. Öğrenciler ve öğretmenler Ayşe'nin başörtüsü takmasını ve "eşitsiz" olarak gördükleri çiftin sevgisi konusunda ikiye bölünürler.

Ben Faridi'nin amacı Müslümanların dini hakkında bilgi vermek, öğrencileri basit, son derece kısa hikâyeler ile sosyal problemlerle tanıştırmaktır. Yazar bu kitabı neden yazdığı hakkında şu açıklamada bulunur:

“Kitabı 2004 yılında insanlar İslam dini hakkında konuşmaya başladığında yazdım. İnsanların her zaman başka insanların dini hakkında konuşmalarından rahatsız oldum [...] Bana göre, din hayatın birçok alanından sadece biridir ve diğer alanlar da hafife alınmamalıdır. Örneğin, hayatınızdan ne yapmak istediğinize özgürce karar verip veremeyeceğiniz.[...] Birinin hayatına karar verme özgürlüğü benim için başkaları tarafından bana dayatılan dini kurallardan çok daha önemlidir. Ve bu özgürlüğün elden alınmasına izin verilmemesi gerektiği için bu konuda küçük bir hikâye yazmak istedim” (Faridi, s. 23).

Ingrid Kötter'in (1989) “Die Kopftuchklasse” (Başörtüsü Sınıfı) adlı çocuk kitabında ise Hatice adlı Türk kız başörtüsü takma kararı alır ve birçok kişi, en yakın arkadaşı Susanne dahi bu durumu anlayışla karşılamaz:

“Merhaba Susanne! Hati gülümseyerek bana el sallıyor. Az kalsın bende ona el sallayacaktım ve geldiği için sevinecektim.[...] Birden boğazım düğümlendi. İnanılmaz bir sinir geldi. Bekle, Hatice Gorgül. Bisikletlerin bulunduğu yere doğru koşuyorum, Hatice'nin başörtüsünü başından çekip, yere atıyorum ve bağarak: “Bunu senden beklemezdim. [...] Kendini gizliyorsun. Kendini başörtüsünün arkasında gizliyorsun ve benimle dalga geçiyorsun. [...]” (Kötter, 1989, s. 32).

Türk kızı Hatice, Türklere karşı klişeleşmiş önyargılarla karşı karşıya kalır (Weinkauff, 2000, s. 766-782). Bu hikâyede, özellikle Alman toplumunun başörtüsüne karşı olan tepkileri anlatılmaktadır.

Başörtüsü ile ilgili olan bir başka kitap ise Patricia Mennen'in (2006) "Das Kopftuch" (Başörtüsü) isimli eseridir. Bu hikâyede, Müslüman ailesinin kültürel kısıtlamalarından muzdarip olan 15 yaşındaki Türk göçmen kızı Sibel'in öyküsü anlatılmaktadır. Sibel'in üvey annesi Hatice, Sibel'in de başörtüsü takmasını ve dindar yaşamasını talep eder. Sibel ise daha özgür ve kararlı bir yaşam sürdürmek istediğinden, “Alman” çevresinin yardımıyla kaçar, ailesinden ve arkadaşlarından uzakta, bilinmeyen bir şehirde yeni bir hayata başlar.

Hikâyede olay örgüsünü şekillendiren çeşitli stereotipler ve klişeler yer almaktadır. Sibel, biri olumlu, diğeri olumsuz olmak üzere iki kültür arasında hareket eder. Aile ve Hoca tarafından temsil edilen Türk-Müslüman grubu otoriter, geleneksel ve yalın bir şekilde tasvir edilirken, arkadaşları Lola, Mathias, öğretmeni ve gençlik acil servisinden oluşan karşı grup aydın demokratik düşüncüyü temsil eder.

1999 yılında Maria Regina Kaiser tarafından kaleme alınan “Wohin ich gehöre” adlı eserde, Türk kökenli Alman olan 16 yaşındaki Gülten'in Türkiye tatilinden sonra başörtüsü takmaya başlamasını işlemektedir (Riemhofer, 2015, s.38).

Karakterlerin belirli bir etnik grubun veya kültürün temsilcisinin rolüne indirgenmesi (etnikleştirme/kültürleşme sendromu), bunların yerli karakterlere kıyasla eksik olarak nitelendirilmesi (açık sendrom) ve kurtarıcı veya destekleyici müdahalesi (yardımcı sendrom) genel olarak "başörtülü kızlar kitaplarının" klişeleri koruyan metinler grubunda sınıflandırılabilirliği gerçeğine yol açmaktadır (Rösch, 2006, s. 98).

Metinler "Çoğunluk toplumunun üyelerine azınlıkların yaşamını anlatan ve kültüre aracılık eden metinler olarak ele alınmaktadır [...] Ana karakterler [...] Almanlar için yabancı yaşam tarzını göstermektedir" (Rösch, 2006, s. 97).

9.7. YABANCILIK SORUNU

Farklı kültürlerin birbiriyle karşılaşması birçok toplumda normal haline geldiği 21. Yüzyılda "ötekilik" ve "yabancılık" ile yüzleşmek de insanların günlük yaşantısının bir parçası haline gelmiştir. Ötekiliği, başkalığı ve yabancılığı bireyler günlük yaşantılarında farklı şekillerde ve farklı bağlamlarda deneyimlemektedirler. Örneğin göçmenlerle veya sığınmacılarla karşılaşma, uzaklara seyahatlerde veya tüm sınırları aşabilen sanal ağ üzerinden. "Ötekiyle" kişisel olarak yüzleşmek, kültürel açıdan son derece karmaşık hale gelen bu dünyada her bireyin yolunu bulmasını ve yabancıların ötekiliğiyle uygun bir şekilde başa çıkmasını mümkün kılar.

Öteki ve yabancı, benlik ve kimlik, başkalık ve yabancılık, kesin tanımlarını yapmanın zor olduğu terimlerdir. Bu, özellikle yabancı veya yabancılık kavramında belirgindir. Temel olarak "yabancı"nın bir insana atfedilebilecek nesnel bir özellik olmadığı, ilişkisel bir terim olarak anlaşılması gerektiği belirtilebilir. Algılanan farkın ve ötekiliğin ilişkili olabileceği bir karşılaştırma noktasına ihtiyaç vardır. Bu karşılaştırma noktası da kişinin kendisidir: kendi deneyimi, kendi kültürü, kendi davranışları, töreleri ve gelenekleri (Hofmann, 2006, s. 14). Bu nedenle "yabancılık" deneyimden oluşan bir algının nesnesi olarak kabul edilebilir (Hofmann, 2006, s. 14). Böylece, yabancıyı algılamak da küçük yaşta tecrübe edilen genel bir insani deneyimdir. Nicola Mitterer, bu ilk yabancılık deneyimlerinin dille çok yakından bağlantılı olduğuna dikkat çekmektedir, çünkü ilk deneyimler ile dil ediniminin gerçekleştiğini belirtmektedir (Mitterer, 2016, s. 22). Mitterer, ilk dil edinimi aşamasından önce bile çocuğun kendi özgün deneyimleri olduğunu ve bunlar daha sonra dil aracılığıyla çevredeki kültür tarafından yorumlandığını ve açıklandığını, böylece başkalarının dünyasına ilk giriş gerçekleştiğini ifade etmektedir (Mitterer, 2016, s. 22).

Günümüz çocuk ve gençlik edebiyatının modern eserleri genellikle yabancılık olgusunu edebi figürler ile göstermektedir. Petra Büker ve Clemens Kammler çalışmalarında çocuk ve gençlik edebiyatında bulunan yabancı figür türlerini beş gruba ayırırlar: (Büker/Kammler, 2003, s. 13–17).

1. **Misafir olan yabancı:** “Öteki” ile “tanıdık” arasındaki karşılaşmayı yansıtır. Buradaki özellik yabancıyla birlikte çok dar bir alanda yaşamalarıdır.
2. **Kültürel açıdan yabancı:** Dil, kültür ve ulus açısından tanıdık olandan ayrılır.
3. **Dışlanan yabancı:** Toplumun dışında tutulur veya kendini dışlar. Dışlanan gruplar genellikle göçmenler, engelliler, fiziksel anormallikleri olan çocuklar, vb. 'dir.
4. **Tarihsel yabancı:** Farklı zamanlarda okuyucu ile özdeşleşen figürleri belirtir.
5. **Fantastik yabancı:** Gerçekçi olmayan fantastik figürlerdir. Bazı durumlarda yabancı bırakılan edebi "ben" i sembolize ederler veya içsel yabancılıkları yansıtırılar (Büker/Kammler, 2003, s. 12–17).

1960'lı yıllarda başlayan göç hareketleri çocuk ve gençlik edebiyatı üzerinde belirgin bir etkisi bulunmaktadır. Diğer kültürlerden insanlarla doğrudan yüzleşme yoluyla, kültürlerarası karşılaşma, Almanya'nın kentsel bölgelerinde yavaş yavaş günlük bir gerçek haline gelir. Kültürel yabancılarla bir arada yaşama ve bunun sonucunda ortaya çıkan çatışmalar, aynı zamanda başkalarının yeni vatanlarındaki sorunları ve buradaki zor yaşam koşulları çocuk ve gençlik edebiyatında işlenmektedir. Örneğin Almanya'da doğup büyüyen ikinci, üçüncü veya dördüncü kuşak Türk çocuklarının anadili Almanca ve Alman pasaportuna sahip olmalarına rağmen yabancı olarak algılanmaktadırlar. Ancak İsveçli, Danimarkalı, İngiliz veya beyaz Amerikalılar gibi diğer ulusların üyeleri Almanya'da yabancı olduklarını hissetmemektedirler. “Yabancılık” uluslar tarafından bir tehdit olarak algılanmaktadır ve yabancı düşmanlığına yol açmaktadır.

1980'lerden itibaren hem otokton hem de göçmen yazarlar tarafından gençler için yazılan sorunlu anlatılarının sayısında nicel bir artış olmuştur. Alman çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları, genç göçmenlerin kültürel sebeplerden dolayı yaşadıkları kimlik arayışları,

sosyal toplumdaki dışlanma, ayrımcılık deneyimleri ve yabancı düşmanlığı hakkında yazmaktadırlar (Weinkauff, 2006, s. 699). Susan Tebutt, 80'li ve 90'lı yıllardan beri Alman çocuk ve gençlik edebiyatında Türk kökenli çocukların ve gençlerin hâkim olduğu eserlerin çokluğundan bahsetmektedir (Tebutt, 1997, s. 166). Türk kökenli çocuklar ve gençler hakkında yazılan ilk eserlerin konuları genellikle Türk ve Alman çocuk ve gençleri arasındaki dostlukları ele alan çalışmalardır. Tebutt'a göre bu romanlar, "Alman gençlik edebiyatı tarihinin kilometre taşlarıdır" (Tebutt, 1997, s. 167). Çünkü burada ilk kez Türk çocukları pasiflikten çıkartılıp, onlara aktif bir rol verilmektedir. Hikâyelerdeki çocukların çoğunluğu, Türkiye'de doğmuş; Almanya'ya aile birleşimiyle belli bir yaşta gitmiş "öteki" olduğunun bilincinde olan çocuklardır. Genellikle içe kapanık ve yalnızlardır, çünkü çocuklar yaşadıkları ülke Almanya'da kendilerini yabancı olarak hissetmektedirler. Hem Türk hem de Alman yazarlar "yabancılıktan" dolayı meydana gelen yanlış anlamaları önlemek için çocuklara ve gençlere hikâyeleriyle yardımcı olabilmeyi arzu etmektedirler.

9.8. ÖNYARGI SORUNU

Önyargı en basit anlamıyla; toplumun veya bir grubun yeterli bir bilgiye sahip olmadan veya yanlış bilgi sahibi olduğu karşı tarafa gösterdiği olumlu-olumsuz davranışlardır. Harding ve arkadaşları önyargıyı "*farklı bireylere ya da gruplara karşı ayrımcı, haksız ve hoşgörüsüz tutumlar*" olarak tanımlar (Wrightsman, 1984, s. 254). Goldstein ise önyargıyı iki tipe ayırıp, bir grup ya da o grubun temsilcileri hakkında olumsuz bir bilgilendirme olarak tanımlar: "Öteki"ne karşı olumsuz bir tutum ve "öteki"ni olumsuz bir değerlendirme" (Goldstein, 1980, s. 348). Schleichermacher ise "önyargıların yan tutma ve acelecilikten kaynaklandığını" belirtir. O'na göre, otoritelere boyun eğen ve detekleyen kişilerin yan tuttuklarından dolayı peşin hükümlü olduklarından bahseder (Gadamer, 1976, s. 103-115). Önyargı, açığa vurulabilir ve hissedilebilir bir şeydir. Bir kişiye doğrudan ya da bir grubun tamamına yöneltilebilir. Zira o kişi, bundan sonra bir grubun ferdi olarak algılanmaktadır (Banyard/Hayes, 1994, s. 404).

Farklı tanımlardan da anlaşılacağı üzere, önyargının birçok tanımı bulunmaktadır. Önyargılar, muayyen bir dış gruba ilişkin olumsuz dogmatik düşünceleri içerdikleri için

hem önceden belirtilmiş, hem de olgunlaşmamış muhtelif kanıttan önce peşinen hüküm verme ve öte yandan da kişiden ziyade gruba ait oluş mevzubahistir. Ancak önyargılar davranışa dönüşürse, bu itibarla bunun ismi dışlanma olur. Dolayısıyla dışlanma bir davranış, önyargı ise bir tutumdur (Bilgin, 1996, s. 98).

Önyargı, genellikle kalıpyargı (stereotipler) ile karıştırılmaktadır. Kalıpyargı ve önyargı birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayan iki ögedir. Her ikisi de insanın gerçekliğe ait zihinsel ve sosyal temsillerini biçimlendirme görevini yaparlar. Kalıpyargılar, belli bir gruba veya objeye dair bilgi boşluklarını gideren, dolayısıyla onlara ilişkin karar vermeyi basitleştiren, önceden var olan bazı izlenimler, atıfların tümü olarak belleğimizde oluşturduğumuz izlenimlerdir. Bu izlenimler aynı dış dünyadaki nesnelere gerçek nitelikleri gibi önemlidirler (Görgenli, 2012, s. 23). Kalıpyargılar Lipmann'a göre, sosyal sınıfları tasvir eden *beyindeki resimlerdir*. Belli bir grubu sevmediğini söylemek bir önyargıyken, o grubu neden sevmediğini söylemek, birer kalıpyargıdır. Örneğin o grubun fertlerinin nasıl davrandığı, nasıl göründüklerini belirtmek için kullanılır. Kalıpyargılar, bir grubun fertlerini nitelendirilen, aşırı genellenmiş düşüncelerdir. Kalıpyargılar ve önyargılar toplumsal eşitsizliği sürdürmek ve yaratmak için beraber çalışırlar.

Almanya'da Türk kökenli vatandaşlara karşı oluşturulan kalıpyargılardan bazıları şunlardır:

- Türk kadınları eşleri tarafından eziliyor,
- Türk kadınının işe gitmesine izin verilmiyor,
- Türk kadını başörtüsü takmalı,
- Türk kadınları ataerkil aile yapılarının kurbanı oluyor
- Türk erkekleri şiddet uyguluyor,
- Türk erkekleri eşlerini ve kızlarını dövüyor,
- Türk erkekleri maçodur

Türk kökenli çocuklara ve gençlere yönelik kalıpyargılar ise şunlardır:

- Türk gençleri saldırgandır,
- Türk gençleri suç işliyorlar,
- Türk çocukları uyum sağlamıyorlar ve istediklerini yapıyorlar,
- Türk çocukları entegre olmaya istekli değiller,
- Türk kızları zorla evlendiriliyor,
- Türk kızları kardeşleri ve kuzenleri tarafından korunuyor,
- Türk çocuklarının aileleri fakir,
- Türk çocuklarının bitleri var,
- Türk çocukları okulun seviyesini düşürüyor,
- Türk çocukları sosyalleşmiyor

Almanya’da yaşayan Türk kökenli vatandaşlara karşı Alman kültürünün ve toplumunun oluşturdukları önyargılar iki toplum arasındaki iletişimi olumsuz açıdan etkilemiş, toplumların birbirlerini anlama, algılama ve tanıma sürecini de yavaşlatmıştır. Bu sürecin yavaşlaması Türk kökenli vatandaşların Türkiye’ye yönelik algılamalarını kuvvetlendirmiştir. Çiğdem Kağıtçıbaşı’nın da belirttiği gibi:

“Dış ülke yaşantısı sonucu kişinin kendi ülkesini daha iyi anladığını ve takdir ettiğini ve kendi kültürünün değer hükümlerine daha kuvvetle bağlandığını göstermiştir”
(Kağıtçıbaşı, 1975, s. 52).

Sosyal öğrenme ile kazanılan önyargılar aile içinde çok küçük yaşlarda öğrenilmeye başlanır. Bir çocuk “kim olduğu” sorusuna etnik veya dini grup mensupluğuna göre cevap verebilir. Ayrıca bir takım grup etiketlerini öğrenmiştir. Eğer bu grup etiketleri aşağılayıcı sıfatları kapsıyorsa, çocuk bu sözlerin sadece kötü söz söylenirken ya da öfkeli olduğunda söylendiğini bilir. Çocuk geliştikçe okul ya da yetiştiği mahalle de onu etkiler. Çocuğun bulunduğu ortamda söylenen sözler, takılan lakaplar, yapılan davranışlar çocukların bilinçaltında izlerini bırakırlar ve bu çocukların ebeveynleri ya da komşuları gibi benzer önyargıları kabullenmelerine yol açar. Böylelikle çocuk mutlak özdeşleşmeler oluşturarak hayatta birtakım “yerleri”nin olduğunun bilincine varmaya başlar. “Ben neyim” sorusunun yanısıra “ben ne değilim” sorusunu sormaya başlar. Kendi

çevresindekilere ve başkalarına “nasıl davranabilirim” üzerine görüş geliştirir. Çocuklar lise çağına geldiklerinde ise kalıpyargıları hemen hemen olgun topluluğunun kalıpyargılarının seviyesine ulaşır. Bu sırada kalıpyargılarının biçimlenmesinde ebeveynlerin ve akranların rolü hatırlanmaz ve bunun geçmişte de böyle olduğu düşünülür (Cüceloğlu, s. 554). Erişkinlik döneminde ise o, artık daha çok bir sosyokültürel yapının sebep olduğu önyargılara malik biridir.

10. BÖLÜM: ALMANYA'DAKİ YAZARLARIN ESERLERİNDEKİ TÜRK ÇOCUK MOTİFİ

Edebiyatın en önemli etkenlerinden biri kültürlerarası yakınlaşmayı sağlaması; farklı ülkelerin birbirlerine yapıtlarda karakter veya konu olarak yer vermesidir. Hele ki türlü sebeplerden dolayı aynı toplumda yaşayan Türklerin ve Almanların birbirleri hakkında eserler üretmeleri çok normal bir süreçtir. Kültürleri, dinleri, dilleri değişik olan bireyler farklı insanlar arasında yaşam mücadelesi vermektedirler. Tanımadıkları kültüre uyum sağlamaya çalışırken, öz gelenek ve göreneklerini yaşatmaya uğraşan anne ve babalar ile boşlukta kaldıklarını hisseden, nereye ait olduğunu bilmeyen çocukların hikâyeleri, çocuk ve gençler için yazılmış olan eserlerde yer almaktadır.

Alman çocuk ve gençlik edebiyatında yabancı olanı algılayabilme ve kültürlerarası yakınlaşma anlayışıyla Türkleri konu edinen birçok yapıtlarla karşılaşmak mümkündür. Bu eserlerin bazılarında yabancı olan Türk çocuklarının Alman topluluğu ile yaşadıkları sorunlar, yabancı bir kültürden fazlasıyla etkilendikten sonra kendi ailelerine, ülkelerine yabancılaşan karakterlerin kendi içlerinde yaptıkları hesaplaşmalar, uyumsuzlukları ile çevreleri ve aileleriyle yaşadıkları sorunlar ya da mutluluklar dile getirilmektedir.

Bu bölümde, Türk kökenli çocukların ele alındığı çocuk ve gençlik kitaplarının analizi yapılacaktır. 1990 yılından itibaren günümüze kadar olan süreçte Alman çocuk ve gençlik edebiyatında “Türk Çocuk Motifinin” seçilen eserlerde nasıl işlendiği somut örneklerle gösterilmek üzere göçü tema edinen 9 kitap incelenecektir.

Bu bölümde, seçmiş olduğumuz göç ve göçmenlik konularını işleyen eserler sayesinde, Alman toplumunun Türk kökenli çocuk ve gençlerimize karşı olan davranış ve tutumları analiz edilecektir. İki farklı kültüre mensup yazarların Türk kökenli çocuk ve gençlerin sorunlarını, yaşantılarını nasıl aktardıkları bu bölümde verilmeye çalışılmıştır.

10.1. 1990-2000 YILLARI ARASINDA YAZILAN ESERLERİN ANALİZİ

10.1.1. Habib Bektaş



Manisa vilayetinin Salihli ilçesinde dünyaya gelmiştir. Gençliğinde birçok farklı iş dallarında çalışmış ve o dönemdeki meslek hayatına çıraklıkla başlamıştır. 1973 yılında ise işgücü göçü ile Almanya'ya gitmiş, Nürnberg'de bulunan MUDRA'da 1986-1991 yılları arasında madde bağımlılarına sosyal görevli olarak danışmanlık yapmıştır.

Baverya bölgesinde ki tek Türk madde bağımlısı danışmanı olmuştur. Ayrıca Yeni Hayat ve Evrensel gazetelerinde köşe yazarı olarak görev yapmıştır. Erlangen şehrinde eşi ve iki çocuğu ile birlikte hayatını sürdürmektedir.

Uzun yıllar öykü, roman, şiir, tiyatro ve radyo oyunu dallarında eserler vermiştir. İlk eseri "Yaşamı Kuşatmak" (Belagerung des Lebens), yabancılar arasında kendini yalnız hisseden ve bu nedenle kimlik sorunları yaşayan bir insanın hayatını ele alan şiirleri ve öyküleri içermektedir.

Diğer eserleri "Hamriyanam"da da Almanya'da yaşayan bir Türk işçinin hayatını, Alman ve Türk kültürünün etkileşimini yansıtan "Gölge Eser"de bir Türk ailesinin yaşamını ve "Meyhane Dedikleri"nde göçmenlerin maruz kaldıkları ayrımcılığı, yabancı düşmanlığını ve yabancılığını ele almaktadır.

Habib Bektaş'ın çalışmamızda yer almasının nedeni, bir yandan aşağıda da görüleceği üzere, sadece Türkiye'de birçok romanıyla en prestijli edebiyat ödüllerinden birini kazanması değil, aynı zamanda göçmenler arasında bir isim yapmış olmasıdır.

Bektaş'ın Türkçe ve Almanca basılan kitaplarının birçoğu ödüller kazanmıştır:

"Hamriyanım" (1990) isimli eseri Milliyet Roman Ödülünü, İnkılap Roman Ödülünü ise "Gölge Korkusu" (1997) adlı kitabıyla kazanmıştır. Bunların dışında Erlangen Kültür

Ödülü'nü, "Cennetin Arka Bahçesi" (1999) isimli romanıyla "Dil Derneği 200 Ömer Asım Aksoy Ödülünü", "Terör" adlı oyunu ile 2017 Necati Cumali Edebiyat Ödülünü kazanmıştır. Bazı eserleri Brezilya ve Yunanistan'da çevrilip yayınlanmıştır. Bazı hikâyeleri ise Almanya'da radyo oyununa çevrilmiş ve yayınlanmıştır. Türkiye'nin Devlet Tiyatroları repertuvarına kendisinin yazdığı bazı çocuk oyunları alınmıştır. Bektaş, genellikle Almanya'daki edebiyat çevreleri tarafından çocuk dilini iyi anlayan bir yazar olarak nitelendirilmektedir.

Atıf Yılmaz'ın "Eylül Fırtınası" ismiyle beyaz perdeye uyarlanan, Fethi Naci'nin "Yüzyılın 100 Romani" isimli çalışmasında da bulunan "Gölge Kokusu" (1997) kitabı, bir çocuğun gözünden 1980 sonrası kültürel iklimi ele alır.²⁴

"Dedemin Cenneti" (2013) öyküsünde; Bektaş kara mizahın ve ironinin keskin ama sessiz dilini nezaketle kullandığı görülür. Almanya ve Türkiye'de büyük bir okur kitlesine sahip olan Habib Bektaş, samimiyetle anlattığı hikâyelerin merkezinde çeşitli insan manzaralarını okuyucuya sunar.

"Ben Öykülere İnanırım" (2001) isimli hikâye kitabında; otuz öykü bulunmaktadır. Habib Bektaş, yaşamdan örnekler verdiği öykülerde, gündelik hayatın acelesi ve karmaşası içinde gözden kaçan, anlaşılmayan incelikler, unutulmak üzere olan değerler ve insancıl değerlerini kaybetmekte olan insan örneklerini sunar.²⁵

Habib Bektaş'ın bütün şiirlerine ve öykülerine bir bütün olarak bakıldığında, eserlerinde Türk işçilerin sorunlarını zorlu iş hayatlarını, yalnızlıklarını ve vatanlarına duydukları özlemi vs. çok sık kaleme aldığı görülmektedir.

Ancak Bektaş, sadece Türk işçilerin değil, Almanya'da ortak bir kader yaşadıkları için yabancı işçilerin sorunlarını da temsil etmektedir: Vatana karşı duyulan özlem ve yalnızlık. Bu nedenle, "İstasyon Kahvesi" adlı şiirinde, "İstasyon" (Bahnhof) yabancı

²⁴ <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bektas-habib> Erişim Tarihi: 18.04.2021

²⁵ <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bektas-habib> Erişim Tarihi: 18.04.2021

işçilerin buluşma yeri olarak görünür ve sembolik olarak vatanlarına olan özlemlerini temsil eder (Karakuş, 2001, s. 180).

Habib Bektaş'ın Eserleri:

Kapıkule Nerede? (1983),
 Adresinde Yoktur (1985),
 Erlangen Şiirleri (1983),
 Hamriyanım (1989),
 Yorgun Ölü (1989),
 Bana Bir Şiir Oku, (1990),
 Uyuşturucu Batağı (1991),
 Söz'ü Yurt Edindim (1992),
 Gölge Kokusu (1997),
 Lades (1997),
 Meyhane Dedikleri (1997),
 Cennetin Arka Bahçesi (2000),
 Ben Öykülere İnanırım (2001),

Almanca Eserleri:

Belagerungs des Lebens (1981),
 Ohne dich ist jede stadt eine wüste (1984),
 Reden die Sterne? (1985),
 Das Vergessene Waschen,
 Das Landerspiel,
 Sirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum (1991),
 Metin macht Geschichten (1994),
 Wie Wir Kinder-Çocukça (1996),
 Mein Freund der Opabaum (1997),
 Zaghafte meine Sehnsucht Horlemann,
 Unkel/Rhein (1997), Etwas (2002),

Babel zum Trotz (2002),
 Ein gewöhnlicher Tag (2005),
 Ein Gedicht, ohne Widmung, (2006)
 Ein gewöhnlicher Tag (2006),
 Farbe des Lichts,
 Gisela Aulfes Däschler (2006),
 Hamriyanım-Frau Teig (2007)

10.1.1.1. Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum

Habib Bektaş ve Ingrid Kellner'in "Şirin wünscht sich einen Weihnachtsmann" (Çocuk Ağacı) isimli çocuk kitabı, sayfa numaralandırması olmadan 1991 yılında yayınlanmıştır. (Bektaş/Kellner, 1991). Almanya'da yaşayan Habib Bektaş, iki toplumun birbirlerini anlamalarına yardımcı olmak için hikâyeyi hem Almanca hem de Türkçe kaleme almıştır.

Türk kökenli Şirin, Noel'i ve Noel ağaçlarını seven küçük bir kızdır. Tıpkı arkadaşı Bernd gibi ışıltılı ve süslü bir Noel ağacına sahip olmak ister. Babasına bir Noel ağacı almak istediğini ve aile içinde birbirlerine hediyeler vermeyi arzuladığını ifade eder. Ama babası ona Noel'in Hristiyanların bayramı olduğunu ve Müslümanların kendilerine ait başka bayramları olduğunu söyler. Şirin ise bayramların herkese ait olduğunu ve herkes tarafından kutlanabileceğine inanır:

"Almanların bayramlarından birazcık alsak, Almanlara da bizim bayramlardan Birazcık versek, bayramlar hepimizin, bütün insanların olmaz mı o zaman?" (Bektaş/Kellner, 1991)

Babasının Noel ağacı almak istememe gerekçesi yani Noel'in Hristiyanların bayramı olduğu ve Müslümanlar tarafından kutlanmadığı Şirin için yeterli olmaz:

Şirin: "Baba!"

"Ne var?"

"Babacım!"

"Efendim yavrum, ne istiyorsun?"

"Şey, herkes ama herkes çocuk ağaç alıyor. Biz de alalım bir tane baba?"

Babasının yüzü asılıverdi:

"Yavrum, kaç kez söyledim sana; Noel bizim bayramımız değil. Hristiyanların.

Bizim de kendi bayramlarımız var. Onlar bizim bayramlarımızı bizimle birlikte kutluyorlar mı?

Hem çocuk ağaç değil, Noel ağacı onların adı!”

“Ama küçük, çocuklar gibi o ağaçlar!”

“Her neyse, küçük ya da büyük ağaç...”

Almıyorum. Biz Müslümanız” (Bektaş/Kellner, 1991).

Hayal kırıklığının ardından Şirin, anne ve babası uyduktan sonra evlerinin bahçelerinde küçük bir Noel ağacı keşfeder ve tıpkı Hıristiyanların Noel ağaçlarını süslediği gibi onu süsler. Ancak dışarı çok soğuk olduğundan ağacın tamamını süslemeyi başaramaz. Anne ve babası Şirin’e bir sürpriz yaparlar ve kızları uyanmadan bahçelerinde ki ağacı Noel ağacı gibi süslerler. Şirin bu duruma çok sevinir:

“Annecim! Babacım!”

“Çocuk ağacın çok güzel!” dedi babası mutlulukla.

“Çocuk ağacımız” dedi annesi (Bektaş/Kellner, 1991).

Noel’in merkezinde hiç şüphesiz birçok Alman bireyler için süslenmiş bir Noel ağacı vardır. Her yıl Noel arifesinden önce bir Noel ağacı alınır ve eğlenceli bir şekilde mumlar, toplar, melekler ve ağacın tepesi bir yıldızla süslenir. Bu Hıristiyan inancının bir geleneğidir. Noel arifesinde aile oturma odasındaki Noel ağacının etrafında toplanır ve daha önce ağacın altına yerleştirilmiş hediyeleri açar. Müslümanların inancında ise Hz. İsan’ın doğum gününü yani Noel’i kutlamak yoktur.

Daha öncede belirttiğimiz gibi Alman çocuk ve gençlik edebiyatında İslam’ı yabancı bir din olarak sunmaya olan ilgi, özellikle 1980’lerden sonra belirginleşmiştir. Habib Bektaş da 1991 yılında kaleme aldığı “Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum” kitabında İslam dinine mensup bir Türk çocuğun hikâyesini işlemiştir (Bektaş/Kellner, 1991). Hikâyede ki ana karakter Şirin, Müslüman ailesinin kültürel kısıtlamalarından sıkılan ve diğer Alman çocukları gibi Hıristiyanların bayramı olan Noeli kutlamak isteyen bir çocuk olarak okuyucuya lanse ettirilir. Kitabın merkezinde farklı dinler ve farklı bayramların birbirleriyle olan bağlantıları vardır. Karşılıklı anlayış çerçevesinde, farklı dine sahip olan Türk kökenli çocuğun dışlanmadığı da hikâyede gösterilmektedir.

Baba’nın dini temellere dayanan açıklaması Şirin tarafından anlaşılır. Aynı zamanda Şirin ile aynı yaşta olan Türk çocuklarının çoğu da aynı duyguları hissetmektedirler ve

kendileri için "yabancı" olan bu bayramın sevincini yaşamak için Noel ağacının altındaki hediyeler ve dekorasyonu ile yakından ilgilenmektedirler. Noel kutlamalarına zamanla daha fazla Türk aileleri çocukları mutlu olsun diye katılmaktadırlar. Özellikle ikinci ve üçüncü kuşak Türk aileleri Hristiyanlara ait bir bayramı kutlamanın "zararsız" olacağı düşüncesini savunmaktadırlar. Çünkü özellikle üçüncü kuşak kendisini her iki kültüre de yakın hissetmektedir.

Türk aileleri kendi Noel ağaçlarını süsleyip, kendi aile bireyelerine hediyeler vermekle sınırlı kalmaktadırlar. Buna ek olarak, Noel ağacı, Türkiye'de yeni yıl için birçok ailenin ritüeli haline geldiğinden, Türklere pek yabancı bir uygulama değildir. Bayramların ortak noktası ise huzurlu atmosferde geçmesi ve çocuklar için olmazsa olmazı hediyelerdir (Elçi, 1985, s. 41).

Habib Bektaş kitabında Şirin karakteri aracılığıyla Almanya'da Noel ağacına hasret kalan Türk kökenli çocuğu işlemektedir. Bu çocuk kitabında, dünya dinlerinin örnek diyalogu gösterilmekle birlikte, tüm kutlamalar birleştiriliyor ve günlük aile yaşantısında uyumlu bir birliktelik gerçekleşiyor. Bu, Gotthold Ephraim Lessing'in (1729-1781) "Nathan der Weise" (Bilge Nathan) ile karşılaştırılabilir; Hristiyan-Batı edebiyatından bir eser olmasa da, yine de dini temellere dayanan bir konuyu ele almaktadır.

Nathan: "Ben bir Yahudiyim."

Selahattin: "Ben de bir Müslümanım. Hristiyan da ikimizin ortasında" (Lessing, 1981, s. 83).

Avrupa tarihinin en önemli Alman düşünürlerden birisi olan Lessing, Hristiyanlar arasındaki hoşgörüsüzlükle ve önyargı ile mücadele etmiştir.

Dini bayramlarla ilgili hikâyeler aracılığıyla çocuklar, her iki kültürde de eğlenecekleri kutlamalar olduğunu öğrenirler. Türk ve Alman çocuklarının Noel ve Bayramda ki ortak yönleri, hediyeler almaları ve aileriyle birlikte olmalarıdır.

10.1.2. Isolde Heyne



Isolde Heyne, Çek göçmen kökenli Almanca gençlik kitapları yazan bir yazardı. 1931 yılında Aussig'de doğdu. 14 yaşında savaş sonrası olaylar nedeniyle Saksonya'ya sürüldü. Heyne, teknik ressam olarak çıraklık yaptı, daha sonra Leipzig'deki Edebiyat Fakültesinde okudu. 1964 yılından itibaren Doğu Almanya'da gazeteci ve yazar olarak çalıştı. 1979'da siyasi nedenlerden dolayı Federal Cumhuriyet gezisinden sonra Doğu Almanya'ya dönmemeye karar verdi. Çeşitli dillere çevrilmiş ve çok sayıda ödül (Okuyucular Ödülü, Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü, Buxtehuder Bulle) almış çok sayıda öykü, radyo oyunu ve televizyon oyunu yazmıştır (Heyne, 1996, s. 5). 2009 yılında Leipzig'de vefat etmiştir.

Isolde Heyne'nin kitapları genç okuyuculara sıcak bir dünya sunmamaktadır. Onun (çoğunlukla kadın) karakterleri farklı günlük zorlukların (sosyalleşme, kendini keşfetme, tanıma vb.) üstesinden gelmeye çalışır. Bu tür örnek sorunlarla, genç okuyucular yaşamın gerçekliklerini daha bilinçli bir şekilde tanımlayabilir, algılayabilir ve belki de kendi gelişim sürecini yaşayabilirler.

Heyne'nin "Yıldız heisst Stern" romanı günümüzde güncel bir sorun olan yabancı düşmanlığını ele almaktadır. Romanda yabancı düşmanlığının yanı sıra ırkçılık da ön plandadır. Kurgusal bir hikâye söz konusu olmasına rağmen, ırkçılığın dramatik sonuçları oldukça gerçekçi olarak anlatılmaktadır. Aynı zamanda, suçluların davranışlarının nedenlerini ve her şeyden önce bu düşmanlığı yenebilmenin yollarını okuyucunun düşünmesine sevk etmektedir.

Eserleri:

- Tschaske Wolkensohn und andere Erzählungen. 1972
- ... und keiner hat mich gefragt! 1981
- Der Sklave aus Punt. 1981
- Na, flieg doch schon. 1983
- Funny Fanny. 1987
- Der Held von Zickzackhausen. 1987
- Leselöwen-Sandmännchengeschichten. 1987
- Sternschnuppenzeit. 1988
- Der Ferienhund. 1988
- Astrid, sechzehn: "... dass man manchmal auch nein sagen muss". 1988
- Der Sommer, der alles veränderte. 1994
- Yıldız heisst Stern. 1996
- Silbermond. 1997
- Tanea - Am großen Fluss. 1998
- Höllenzauber. 1998
- Was wusste Jasmin S.? 1999
- Tanea - Tochter der Wölfin. 2000
- Malvea und der Herr der Adler. 2001
- Meine schönsten Geschichten zur guten Nacht. 2001

10.1.2.1. Yıldız heisst Stern

Heyne'nin "Yıldız heisst Stern" romanı günümüzde çok güncel bir sorunu ele almaktadır: Yabancı düşmanlığı ve Irkçılık. Ana karakter, Yıldız Toluk on altı yaşında bir Türk kızdır ve Almanya'da doğup büyümüştür. Gymnasium'da okumaktadır ve Markus adında Alman erkek arkadaşı vardır. Markus'un kardeşi Ben ise dazlakların grubuna üyedir:

„Ben, Yıldız'ı koridordaki bir kapının önüne götürür. "Gözlerini kapat!" diye emreder. Sonra kapıyı açar ve Yıldız'ı odaya iter. "Şimdi - gözlerini tekrar aç!" Gördüğü ilk şey büyük bir metal yatak. Battaniye ve yastık o kadar pürüzsüz ki hiçbir yerinde kırışıklık yok. Yatağın üstünde kitaplık rafı asılı. Kitaplar boyuta göre düzenlenmiş. Bunlar arasında üç resim, bir hançer ve duvara bağlı birkaç madalya var. Ve aniden Yıldız dolabın yanındaki bayrağı görür. Gamalı haçlı büyük bir ipek bayrak. Resimlerden birinde kafasını tanır: bıyık, alnında saç - bu Hitler! Ben, kayıt cihazındaki bir düğmeye basar. Hoparlörden yüksek sesle müzik çalar: "... Yahudiler kamplara, Türkler ormana, Ruslar duvarlara, hepsini öldürün..." (Heyne, 1994, s. 7-8)

Yıldız dazlakların saldırısına uğrayana kadar normal bir hayat sürmektedir. Toluk ailesine karşı düzenlenen saldırılardan sonra aile için zor günler başlar. Yıldızın babasının bir manav dükkânı vardır. Her sabah minibüsüyle sebze halından malzemelerini alır. Sadece Türkler değil, aynı zamanda birçok Alman da dükkânından alışveriş yapar. Ancak bir gün Yıldız'ın ailesinin dükkânının kepenklerine "Türken Raus" (Türkler dışarı) sloganı püskürtülür. Yıldız sokak ortasında saldırıya uğrar, ardından ailenin arabasına gamalı haç işareti çizilir ve arabanın dört tekerleği de patlatılır. Özellikle bu gelişmelerden dolayı Yıldız'ın annesi Türkiye'ye geri dönmek ister ancak Yıldız bunu istemez:

„Anne ciddimsin !", dedi Yıldız sessizce. "Burada okula gidiyorum. Türkçeyi iyi konuşamıyorum. Türkiye'de ne yapacağım?" (Heyne, 1994, s. 4).

Yıldız'ın ailesi bütün bunların neden başlarına geldiğini anlamakta zorluk çeker. Yıldız'ın babası:

„Şimdiye kadar hem Almanlarla hem de Türklerle çok iyi anlaştım. Neden aniden böyle bir şey başımıza geldi?" der ve şaşkınlığını gizleyemez (Heyne, 1994, s. 5).

Yıldız'a karşı saldırılar giderek artar, ancak Yıldız dazlaklarla ilgili yaşadıklarını kimseye anlatmamaya kararlıdır. Daha sonra dazlaklar Yıldız'ı ormana sürüklerler ve vahşice taciz ederler. Annesinin neden Almanya'da daha fazla yaşamak istememesine bu defa anlam verir:

“Yıldız huzursuz bir uykudan uyandı. Belki de annesi Türkiye'ye dönmeyi istemekle haklıydı. Orada bir yabancı olurdu - burada olduğu gibi - ama orada kimse ondan nefret etmezdi. Burada kalmaktan korkuyordu ama gitmeye de korkuyordu. Artık hiçbir yere ait olmadığını düşündü“ (Heyne, 1994, s. 16).

Annesine Naziler tarafından tacize uğradığını anlatmak zorunda kalır ve daha sonra ağabeyi Murat da Yıldız'ın başına gelenleri öğrenir. Yıldızın babası Türkiye'de ev yapmak için bir arsa bulmaya gider, Murat da o sinirle tacizde bulunanlardan biri olduğunu tahmin ettiği bir Nazi ile tartışır ve o kişiyi öldürür. Murat üç yıl altı ay hapis cezasına çarptırılır. Baba bu duruma dayanmaz ve kalp krizi geçirir. Hikâye, Türkiye'ye geri dönmeyi düşünen ailenin planını bir yıl sonraya ertelenmesiyle sona erer. Türkiye'de yapımı devam eden evin bir yıl içinde hazır olması beklenmektedir. Yıldız bu duruma çok sevinir çünkü erkek arkadaşı Markus ile Almanya'da bir yıl daha geçirebilecektir.

Yıldız

Ana karakter, Yıldız Toluk on altı yaşında Almanya'da doğup büyüyen bir Türk kızdır. Yıldız uzun koyu kahverengi saçları olan, kot pantolon ve spor ayakkabı giyen, Gymnasium'da okuyan ve Markus adında Alman erkek arkadaşı olan Türk kökenli bir kız olarak resmedilmektedir. Almancayı, Türkçeden daha iyi anlayıp konuşmaktadır (Heyne, 1994, s. 2). Yıldız, arkadaşları tarafından Yil olarak çağrılmaktadır. Alman kız arkadaşı Ulrike, Yıldız'ın en çok güvendiği, en yakın arkadaşındır. Murat adında bir ağabeyi vardır. Murat da Almanya'da dünyaya gelmiştir, o da kızkardeşi gibi Almancayı çok iyi konuşmaktadır. Annesi Fatma ve babası Serdal'ın ise ikamet ettikleri şehirde bir manav dükkânları vardır. Dolayısıyla Yıldız'ın belirtilen tüm özellikleri Alman toplumuna entegre olduğunu göstermektedir. Ancak Yıldız ve ailesi çoğunluk toplumuna entegre olmasına rağmen, sağcılar tarafından ırkçılığa maruz kalırlar.

Alman çocuk ve gençlik edebiyatında 1990'lı yıllarda ele alınan yabancı sorunu sadece Türk çocuk ve genç çeşitliliğine değil, artan yabancı düşmanlığı ve ırkçı önyargılara da dayanmaktadır (Özyer, 2020, s. 9). “Yıldız heisst Stern” romanında da yabancı düşmanlığı ve ırkçılık konusu ele alınmıştır. Bazı sağ görüşlü Almanlar Türkler’in oturdukları semtlerin duvarlarına "Türken Raus" (Türkler dışarı) yazıları yazmaktadırlar. Alman çocuk ve gençlik edebiyatında bu konular sıklıkla işlenir. “Yıldız heisst Stern” hikâyesinde de Yıldız’ın babasının sahip olduğu manav dükkânının kepenklerine spreylen boya ile “Türken Raus” sloganı yazılması bu söylemi desteklemektedir.

Almanya’daki yeniden birleşmeden sonraki dönemde (1990-1997) ırkçılık üzerine birçok metin yazılmıştır: Günter Lange bu yedi yıl içinde 26 metnin yazıldığını belirtir. Irkçılık konusunu işleyen kitaplardaki artış, gençlerin aşırı sağcı tutumları kolayca benimsemeleri ve şiddete başvurma olasılıklarının daha yüksek olduğu gerçeğine bağlanabilir. Hoyerswerda, Mölln veya Solingen'deki gibi saldırılar bu tür kitapların yayınlanması için yeterli materyali sağlamıştır.

Türk kökenli çocuğun imajı genellikle yedikleri yemeklerinin çoğu sarımsaklı ve baharatlı olduğundan bedenleri değişik kokan şekilde resmedilir. Dolayısıyla bu hikâyede de sağcı olan kişi Yıldız hakkında “Die Knoblauchfresser” (Sarımsak yiyenler) tanımlamasında bulunur (Heyne, 1994, s. 6).

Murat

Murat, Yıldız’ın ağabeyidir. Almanya’da dünyaya gelmiştir, o da kızkardeşi gibi Almancayı çok iyi konuşmaktadır ve Gymnasium’da okumaktadır (Heyne, 1994, s. 2). Murat kızkardeşini korumak istediğinden, sevgilisi Markus ile görüşmesinden pek memnun değildir (Heyne, 1994, s. 16). Çünkü Markus’un ağabeyi Ben, bir Nazi’dir (Heyne, 1994, s. 16). Türk kökenli çocuklara ve gençlere yönelik kalıpyargılardan biri Türk kızların kardeşleri tarafından korunuyor olmasıdır. “Yıldız heisst Stern” hikâyesinde de, Yıldız’ın ağabeyi Murat, kızkardeşinin onuru zedelendiğinden dolayı Naziler ile tartışır ve onlardan birini öldürür. Murat karakterinin hikâyede ki özelliği agresif ve kavgacı olmasıdır.

10.1.3. Marliese Arold



Marliese Arold, 1958 yılında Erlenbach'ta üç çocuğun en küçüğü olarak doğdu. İlk şiirlerini sekiz yaşında, ilk polisiye romanını on iki yaşında yazdı. En sevdiği kitaplar arasında Kurt Held'ün yazdığı *The Red Zora and Her Gang* ve Federica de Cesco'nun *Adventure Stories*'i vardır. Çocuklara yönelik bilim kurgu dizisinin ilk ciltleri olan *ZM Strengkret'in* ilk yayınları ile nihayet 1983'te çocuklara ve gençlere yönelik kitap yazmaya başladı ve anılan tarihten beri serbest yazar olarak çalışmaktadır. Stuttgart'taki Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde Kütüphanecilik üzerine lisansını çocuk kütüphanesine ağırlık vererek okudu. İlk çocuk kitaplarını 1985'te yayımladı. Kocasını ve iki çocuğuyla birlikte Erlenbach'ta yaşamaktadır.

Şu anda 20 dile çevrilmiş 180'den fazla kitap yazmıştır. Kitapları genellikle gençlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları ele almaktadır. Bu yüzden 1994'ten itibaren yoğun bir şekilde anoreksi (*tamamen ağırlıksız*), ecstasy (*delilikle dolu*), AIDS (*yaşamak istiyorum*) ve son olarak Almanya'daki Türk kadınlarının hayatları (*sizin kadar özgür mü?*) gibi konular üzerine yoğun bir şekilde araştırma yapmıştır.

Aldığı Ödüller

- “Voll der Wahn” Moerser gençlik kitabı jürisi 3.lük
- “Oskars ganz persönliche Geheimdatei“– Alman Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Akademisi ayının kitabı
- “Die Delfine von Atlantis” – Kalbacher Klapperschlange üçüncüsü 2008
- “Soko Ponyhof – Gefahr in den Ferien” –Kalbacher Klapperschlange 2.cisi 2011
- “Edgar und die Schattenkatzen” – Erfurter Schmöckerhits birincisi 2014

Gençler İçin Yazdığı Eserler:

- Abgerutscht: Nina reißt aus. 1996
- Ich will doch leben! Nadine ist HIV-positiv. 1995
- Einfach nur Liebe – Sandra liebt Meike. 1996
- Voll der Wahn – Verena steht auf Ecstasy. 1997
- Völlig schwerelos – Miriam ist Magersüchtig. 1997
- So frei wie ihr? Hatice lebt zwischen zwei Welten. 1998
- Crazy Emma. 1999
- Angel – Die Geschichte eines Straßenkids. 1999
- Viel Wirbel um Samira. 2000
- So viel Lust und Liebe. Vom ersten Mal. 2003
- Das Isis-Tor. 2010

10.1.3.1. So frei wie ihr? Hatice lebt zwischen zwei Welten

Marliese Arold'un "So frei wie ihr? Hatice lebt zwischen zwei Welten" adlı romanı, Almanya'da yaşayan iki Türk kızın hikâyesini anlatmaktadır. Hatice ve Tülay adındaki iki kız, birbirleriyle arkadaş olurlar ve her zaman birbirlerinin yanında yer alırlar. 15 yaşındaki Hatice Yılmaz Almanya'da doğmuştur ve geleneksel bir Müslüman şeklinde yetiştirilir. Türkçe hâkim olduğu kadar Almanca'yı da aynı şekilde hâkimdir ve bazende bilinçli olarak sadece Türkçe konuşur. Başörtüsü, İslam geleneklerine bağlı olarak, adet gördüğü ilk günden beri dış görünüşünün bir parçasıdır. Ebeveynleri tarafından geniş kesim etek ve kazak giymesi istenir. Hatice'nin iki ablası ve küçük bir kız kardeşi (Elif, Leyla ve İlkay) ve bir ağabeyi, Murat vardır. İkinci büyük kız kardeş Leyla'nın intihar girişiminde bulunması ailenin onuru lekelendiği düşüncesi üzerine aile tarafından dışlanır. Hatice, kız kardeşini "kaybetmesinden" dolayı çok yıpranır. Leyla onun en yakın arkadaşı ve sırdaşıdır. Hatice artık Leyla'dan sonra aileden kimlerle iletişim kurabileceğini bilmez.

Hatice yaz ayında okuldan ayrılacağından, iş bulmak için şimdiden başvurularla ilgilenmek zorundadır. Ailesi onun da kız kardeşi gibi kuaför olmasını isterken, kendisi

hemşire olarak eğitim almayı tercih etmektedir. En büyük kız kardeş Elif, anne ve babasının isteğine boyun eğmiş, hayatını onların isteklerine göre yaşıyor gibi görünür. Bunu yaparken de İslam'ın kurallarının tamamına uyum sağlamıştır. Ancak hikâyenin devamında, Leyla'nın hayatının ilk bakışta görüldüğü kadar sorunsuz olmadığı ortaya çıkmaktadır. Kocasından tacize uğrar ve hatta doğmamış bebeğini kaybeder. Bu aynı zamanda boşanması için bir neden olur ve bu durum ailenin onuruna başka bir zarar verir. 16 yaşındaki erkek kardeşi Murat, kız kardeşine patronluk taslar. Murat iki defa sınıfta kaldığı için 16 yaşında sekizinci sınıfa gider, Hatice ise 15 yaşında dokuzuncu sınıftadır. Hatice, Kenan'la tanışana kadar anne ve babasının yetiştirme tarzını yargılamadan kabul etmiştir.

Kenan, Hatice'nin kız arkadaşı Tülay'ın kardeşidir. Tülay 16 yaşında, aynı zamanda Türk kökenli ve Gymnasium'un onuncu sınıfında okumaktadır. Hatice'nin yetiştirilme tarzının aksine kardeşi Kenan ile birlikte ailesi tarafından daha serbest yetiştirilirler. Hikâyenin başında Tülay'ın bir erkek arkadaşı bile vardır. Hatice, Tülay'a gittiği ilk ziyaretinde hemen Kenan'a âşık olur. Hatice'nin daha önce hiç bilmediği bu duygu, üzerinde büyük bir baskıya neden olur.

Hatice, geleneksel değerlere ve normlara göre yaşamaya devam edemeyeceğini anlar. Hissettiği bu duygu, ailesi tarafından anlaşılmayacağı ve daha sonra kız kardeşi gibi aileden kovulacağı korkusuyla daha da şiddetlenir. Ailesi, Tülay, Kenan ve başka bir çocukla gizlice diskoya gittiğini öğrenince, Hatice'nin durumu daha da kötüleşir. Ancak sadece zor zamanlar geçiren Hatice değildir. Tülay, bir yandan başka bir kız yüzünden erkek arkadaşı tarafından terk edilmiş, diğer yandan babasının trajik bir trafik kazasında hayatını kaybettiği gerçeğiyle mücadele eder. Ancak Tülay, Hatice'nin ailesinin disko ziyaretine verdiği tepkiyi öğrenince, Leyla ile ve Leyla hakkında yaptığı konuşmalardan aileyi zaten tanıyan sosyal hizmet görevlisinden yardım ister. Anne ve baba ile yapılan ortak konuşmadan sonra durum büyük ölçüde yatıştırılır ve Hatice'nin annesi kızının isteklerine biraz daha fazla cevap vermeye çalışır. Ancak, annenin anlayışlı olması babanın görüşünü etkilemez.

Baba, kızıyla konuşmaktan kaçınmaya devam eder. Hatice, kız kardeşi Leyla ile yeniden iletişim kurar ve hatta kısa bir süre onunla ve erkek arkadaşıyla yaşar. Burada kendini güvende hissetmektedir ve yeni yaşantısıyla yüzleşir. Hatice için en kötü şey babasının soğuk davranmasıdır. Ancak, onun da yakında ona saygı duymasını ve ona karşı davranışını değiştirebileceğini umar. Bu sırada kocası tarafından defalarca istismar edildikten sonra boşanma davası açan ablası Elif, Hatice'nin odasına küçük oğluyla birlikte taşınır.

Edebi Analiz

Kitabın kapağında Thomas Schmid tarafından fotoğraflanan ve üzerinde bir Türk kızının muhtemelen Hatice'nin yüzünün iki kez görülebildiği renkli bir fotoğraf yer almaktadır. Ön plandaki yüz çok net bir şekilde görülmekte ve özgüvenle gülümseyen bir kıızı göstermektedir. Gözleri büyük ve neşe saçmaktadır. Saçları ise açık ve kızın bakışları doğrudan izleyiciye yöneliktir. Arka planda, aynı yüz tekrar gösterilir. Ancak burada, yüzün görüntüsü çok bulanıktır, hüznü bir izlenim verdiği ve başörtüsü taktığı anlaşılmaktadır.

Hikâye 15 bölüme ayrılmıştır ve toplam 151 sayfadan oluşmaktadır. 15 bölümdeki toplam 151 sayfanın, anlatım süresi ve anlatılan zamanı yaklaşık üç aylık bir eylem süresini kapsamaktadır. Gerçek eylem Eylül ortasından sonlarına veya Ekim ayının başında başlar ve bir sonraki yılın ilk ocak ayında sona erer.

Yazarın gençlerin yaşına uygun dil ile yazması, genç okuyucuların empati kurmasını kolaylaştırmakta ve dilsel yanlış anlaşımaların oluşmasını engellemektedir. Yazar genellikle "fauchen", "aptallar", "aptal", "aptal öküzler" gibi ifadeler kullanmıştır. Yazar ayrıca romanda Almanlar tarafından ve Almanya'da yaşayan Türkler arasında yaygın kullanılan küfürlü kelimelere de yer vermiştir: Örneğin „blöde Ochsen“ (aptal öküzler), „Kümmeltürken“ (Arold, 1998, s. 12), „Kanakenweiber“ (Arold, 1998, s. 12), „Scheißtürken“ (pis Türkler) (Arold, 1998, s. 12), „Arschloch“ (Arold, 1998, s. 25/113), „Muffellaune“ (Arold, 1998, s. 30), „Knallbonbon“ (Arold, 1998, s. 37), „Flasche“ (beceriksiz) (Arold, 1998, s. 67), „Weichei“ (Arold, 1998, s. 87), „Schießhund“ (Arold,

1998, s. 95), „Ausländerpack“ (Arold, 1998, s. 95), „blöde Ziege“ (aptal keçi) (Arold, 1998, s. 111), „Muttersöhnchen“ (Arold, 1998, s. 111), „Kanacken“ (Arold, 1998, s. 111), „Knoblauchfresser“ (Arold, 1998, s. 111), „Dickschädel“ (kafası kalın) (Arold, 1998, s. 151) gibi. Türkçe terimler de metne dâhil edilmiştir ve terimlerin açıklamaları doğrudan eylem sırasında yapılmıştır (Arold, 1998, s. 19). Eylem sırasında açıklanmayan terimlere ise kitabın sonunda Ek bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir (Arold, 1998, s. 152).

Olay örgüsü, Hatice ve Tülay'ın bakış açılarını yansıtan iki hikâyeye ayrılmıştır. Bir yandan geleneksel Müslüman yöntemine göre yetişen Hatice Yılmaz'ın, diğer yandan modern, Avrupa anlayışına göre yetişen Tülay Demir'in görüş açısı öne çıkmaktadır. Bakış açılarının anlatıldığı bölümler dengeli bir şekilde ayrılmıştır, bir bölümde Hatice'den bahsedilmektedir, ardından gelen diğer bir bölümde Tülay'dan. Anlatıcı iki kız aracılığıyla güncel olaylara müdahale eder ve böylece hikâyeye sıkıca entegre olur. Ancak, okuyucularla aynı bilgi düzeyine sahiptir ve bu nedenle içeriğin hiçbir şeyini tahmin edemez. Dolayısıyla öznel anlatım kullanılmıştır.

Hatice

Ana karakter Hatice ile "Türk kökenlilerin" sıklıkla yaşadıkları sorunlar gösterilmektedir. Hatice'nin özellikle günlük tutması ve onun bakış açısından düşünceleri ve ruh hallerinin anlatılması romanda önemli bir rol oynamaktadır. Ruh halleri anlaşılmasızlıktan, korkuya, öfkeye, kedere veya umutsuzluğa, cesarete, sevince, sevgiye ve umuda kadar uzanır. Aile olayları sayesinde, ana karakterin kendi yaşındaki kızlardan farklı olduğu tekrar tekrar hatırlatılır. Hatice zaten dışlandığının farkındadır. Ayrıca iki dünya arasında sıkışıp kaldığının ve bu iki dünyada da kendini ait hissedemeyeceğinin farkındadır (Arold, 1998, s. 99).

Hatice dokuzuncu sınıfa devam eder ve ilerleyen zamanda iş başvurularıyla ilgilenmek zorunda kalacaktır. Ebeveynleri, meslek seçimini kuaförlükten yana kullanmasını istemektedir. Bunun nedeni kuaförlük mesleğine Türkiye'de de devam edilebilmesidir. Hatice, anne ve babası tarafından mütevazı olarak yetiştirildiği ve bu nedenle direnmek istemediği için hayatıyla ilgili kendi istek ve fikirlerini görmezden gelir (Arold, 1998, s.

12). Ebeveynleriyle tartışmalardan kaçınmak için, bu davranışıyla en çok kendine zarar verdiğini çok iyi bilmesine rağmen, iş yeri bulma sorununu kendinden daha fazla önem vermektedir (Arold, 1998, s. 91). Okuyuculara, Hatice'nin ne kadar duygusal olduğu ve aile üyelerini ne kadar önemseydiği aktarılmaktadır (Arold, 1998, s. 49-53). İntihar girişiminden sonra babası tarafından dışlanan ablası Leyla'ya da aynı şekilde değer vermektedir (Arold, 1998, s. 18). Leyla'nın davranışlarının nedenlerini bulmaya çalışır ve Leyla'nın düşüncelerine benzer düşüncelere sahip olduğunu öğrenince tedirgin olur (Arold, 1998, s. 32-38).

Anne daha sonra Hatice'yi "tıpkı Leyla gibi" olmakla suçladığında, bu karşılaştırma Hatice için en az bir tokat kadar acı vericidir, çünkü aile tarafından dışlanma ile ilişkilendirir (Arold, 1998, s. 97). Babanın koyduğu yasaklara rağmen ablasını tekrar görme arzusu o kadar büyüktür ki, Hatice ablası ile önce bir mektupla gizlice irtibatı yeniden kurmaya çalışır (Arold, 1998, s. 48). Leyla'nın taşınması nedeniyle bu hareket başarısız olunca, yeni arkadaşı Tülay, Hatice ve Leyla'dan sorumlu sosyal hizmet uzmanı, Jasmin Weber'i ziyaret eder (Arold, 1998, s. 121).

Hikâyenin devamında, Hatice'nin kendi istekleri giderek daha somut hale gelir, böylece hayatını sorgulamaya başlar. Daha sonra Türk kızlarının kendi aralarında toplandığı bir ortamda, erkek aile üyelerinin baskısına müsamaha gösterilmemesi gerektiği açıkça belirtilir (Arold, 1998, s.60). Bu itibarla, Hatice'nin önceki yaşamı hakkındaki şüpheleri giderek güçlenir. Hatice, kızlar buluşmasında hızla güven duyduğu ve arkadaş olduğu Tülay Demir ile tanışır.

Hatice'yi destekleyen ve teşvik eden kişidir Tülay. Örneğin Tülay, Hatice'ye bir erkekten hoşlanmanın kötü bir şey olmadığını anlatır (Arold, 1998, s. 109). Tülay'a ilk ziyaretinde Kenan'la tanışan Hatice, ona âşık olur. Aslında bu tür duygulara izin verilmediğini Hatice bilmektedir, ancak o duygulara karşı koymaya çalışmaz (Arold, 1998, s. 75). Kenan'ın erkek arkadaşı olmasının ne kadar güzel olacağını hayal eder ve Kenan'ın ondan hoşlanıp hoşlanmadığını düşünür (Arold, 1998, s. 73/77). Bu Hatice için aslında imkansızdır, çünkü "*Türk kızları veya Türk kadınları [...] asla özgür olamaz!*" (Arold, 1998, s. 50). Ergenliğin başlangıcından itibaren, ebeveynler kızlarına dikkat etmeye başladıkça, kız ve

erkek çocukları arasındaki ilişki karmaşıklaşır (Arold, 1998, S. 51). Bir erkekle zararsız konuşmaları dahi abartma eğilimindedir, çünkü kızlarının onuru korunmalıdır (Arold, 1998, S. 51).

Hikâyenin ana karakteri Hatice çok hassas bir şekilde tasvir edilir ve düzenli olarak onu etkileyen olaylar okuyucuya yansıtılır. Olayları daha iyi anlayabilmesi için Hatice tüm sırlarını ve düşüncelerini tereddüt etmeden sadece günlüğüne emanet eder. Burada duygularının özgürce akmasına izin verir (Arold, 1998, S.28) ve "günlüğü" nün güvenliği ile ilgili herhangi bir şüphe duymamaktadır. Ancak kayıtlarını kardeşinin bulduğunu ve ailesine okuduğunu fark ettiğinde şok olur (Arold, 1998, s. 140). Bütün mahrem sırları alenileşir ve ebeveynleri hem disko ziyaretini hem de Kenan'la öpüşmelerini öğrenirler. Hatice için en kötü senaryo gerçekleşir, çünkü şimdi her şey için kendini haklı çıkarmak zorundadır ve aynı zamanda odasına kilitlenir. Küçük kız kardeşi İlkey'in arkadaşı Tülay'a olanları telefonda bildirmesi ve sosyal hizmet uzmanından yardım istemesi üzerine kendisini kurtarmayı başarır. Hatice'nin farklı bir dünyada büyüdüğünü ve kızlarının geleneklere göre yaşayamamasının veya yaşamak istememesinin anne ve babaya bir ceza olmadığını belirten sosyal hizmet uzmanı anneyi ikna etmeyi başarır (Arold, 1998, s. 147). Eşit olmayan dünyalarda eylem ve eylemler farklı anlamlar kazanır ve bu dünyalar arasında yaşayan kızların "*sürekli bir denge kurabilmesi*" gerekir (Arold, 1998, s. 148). Jasmin Weber ile konuştuğundan sonra Hatice, annesiyle daha iyi bir ilişki kurmayı başarır.

Evden geçici olarak ayrıldıktan sonra, babasıyla olan ilişkisi hemen düzelmez, ancak Hatice bir noktada onunla da buluşabileceğini ümit eder. Hatice babasının onu kalben sevdiğini bilir (Arold, 1998, s. 149) ve bir zaman sonra onunla tekrar konuşacağını düşünür (Arold, 1998, s. 150). Babasıyla olan gergin ilişki de hikâyenin sonunda Hatice'ye en çok ağır gelen şeydir. Ailesi Hatice için çok önemlidir ve onsuz bir hayat düşünememektedir (Arold, 1998, s. 151). Genel olarak Hatice yeni hayatından memnundur. Kısa süre içerisinde evden ayrılır, Leyla ile birlikte yaşamaya başlar ve özgürlüğü daha az kısıtlanır. Daha şık giyinir, başörtüsünü isteği doğrultusunda çıkarma fırsatına sahip olur, Kenan'la istediği zaman buluşabilir. Ayrıca annesine hemşire olarak çıraklığa başlama hayalini anlatmayı başarır (Arold, 1998, s. 150). Bu dileği uzun

zamandır dilemektedir, ancak ebeveynlerinin itirazlarını takdir ettiği için ailesine bundan bahsetmeye cesaret edememiştir: “İyi bir itibar için tehlike... Kadının onuru erkeğin gücüdür...” (Arold, 1998, s. 19). Kendini takdir etmeyi başarmış olması özellikle "Ben Benim" ifadesine yansır (Arold, 1998, s. 151). Nasıl karar vereceğini bilemediğinde bu sözleri kendisine hatırlatır. Özetlemek gerekirse Hatice, "kendi içerisinde parçalanmışlık" ile tarif edilen kültürel bir çatışma yaşar. Ailesine uyum sağladığında, ailesi tarafından sevilir ve desteklenir, ancak diğer yandan kişisel özgürlüğüne haksız muamele ve kısıtlanma yaptığını hisseder. Ailesinin koyduğu kurallara karşı geldiği takdirde ise özgürdür ancak ailesi tarafından dışlanacağını da bilmektedir. Hatice'nin tek isteği ailesi tarafından birazcık özgür bırakılması ve “nefes almasına izin verilmesi.” (Arold, 1998, s. 38).

Murat

Murat 16 yaşındadır ve Hatice'nin ağabeyidir. Derslerine çalışmadığından iki okul yılını tekrarlamak zorunda kalmıştır ve bu nedenden dolayı sekizinci sınıfa devam etmektedir (Arold, 1998, s. 17). Bununla birlikte, ebeveynleri tarafından tüm özgürlüklerden yararlanmasına izin verilir ve zamanını özgürce geçirebilir. Hobileri, boş zamanlarında futbol oynamak ve aksiyon videoları izlemek veya "*dikkat çekici arkadaşlarıyla*" buluşmaktır (Arold, 1998, s. 53).

Kız kardeşlerinin yaşadıkları kadere hiçbir şekilde ilgi göstermemektedir, ancak ailenin onurunu korumak ve kızların kurallara uymalarını sağlamak için büyük çaba gösterir. Leyla'nın neden intihara kalkıştığını merak etmez, sadece aileyi itibarsızlaştırmak istediğini iddia eder. Başarısız intihar girişimiyle dalga geçer ve isteyerek başarısız olduğunu söyler. Hatice'nin 6 Eylül'de günlüğüne yazdıkları Murat ve kız kardeşleri arasındaki gergin ilişkiyi açıkça aktarmaktadır (Arold, 1998, s. 29). Hatice'nin yabancı oğlanlarla konuşmasını istemez, "Schiesshund" (Arold, 1998, s. 95) gibi bakar ve çevresindeki insanlara emir verip durur. Sadece arkadaşlarına iyi bir izlenim bırakmaya çalışır. Kız kardeşi hakkında küfür ettiklerinde veya ona ters bakış attıklarında bile bir şey söylemez (Arold, 1998, s. 95). Ailesinden aldığı cep harçlığını dahi arkadaşlarına harcar. Ayrıca Hatice'den de hiç geri ödememek üzere borç alır (Arold, 1998, s. 137).

Hatice, abisi tarafından sömürülmeye karşı gelmesi nedeniyle Murat Hatice'nin dolabını karıştırır ve para bulamayınca ona şantaj yapmaya çalışır. Aynı zamanda Hatice'nin evde olmadığı zamanlarda Hatice'nin odasında para arayışında olan ve günlüğüne rastlayan kişidir Murat. Murat, kız kardeşinin mahremiyetini dikkate almaz ve günlüğünü okur. Bu bilgiyi Hatice'ye karşı kullanır ve kız kardeşine bir ders vermek için anne ve babasına günlükte yazılanları okur (Arold, 1998, s. 140). Hatice taşındıktan sonra da aralarındaki ilişki düzelmez. Murat karakteri çok gerçekçi bir şekilde sunulmaktadır ve ailede erkek cinsiyetinin üstünlüğü vurgulanmıştır. Akla gelebilecek tüm özgürlüklere sahiptir, kendisini ailenin onur koruyucusu gibi hisseder ve içinde başka hiçbir olumlu özelliğin bulunmasına izin vermez. Maço rolünde kendini rahat hisseder.

Tülay Demir

Tülay 16 yaşında (Arold, 1998, s. 23), "*vahşi, karanlık bakışlara sahip [ve] [...] uzun [...], siyah[...] saçları*" vardır (Arold, 1998, s. 103). Gymnasium'un onuncu sınıfına devam eder ve ailesi tarafından modern değerlere ve normlara göre eğitim görmüştür (Arold, 1998, s. 21). Bu nedenle seçim özgürlüğü kısıtlanmamıştır (Arold, 1998, s. 23). Bununla birlikte, Almanya'da doğup büyüdüğü için kültürel çatışmadan da muzdariptir, çünkü bazı Almanlar tarafından "yerli" olarak kabul edilmez (Arold, 1998, s. 26). Kendisini Alman gibi hisseder ve sadece pasaportu bakımından diğer kızlardan farklılık gösterir (Arold, 1998, s. 75). Almanya'daki gençler gibi giyinir ve moda, dil ve "ilk aşk" konusunda da aynı deneyimleri yaşamaktadır. Hatta sevgilisi Günther ile cinsel ilişkiye girmiştir. Ne anne babası ne de kardeşi onu intikam ile tehdit etmemektedir (Arold, 1998, s. 64). Tülay, Avrupa geleneğine göre ailesi tarafından yetiştirildiği için kendine çok güvenir ve "tutuk ve çekingen" görünmez (Arold, 1998, s. 64). Buna rağmen, Tülay bazı insanlar tarafından kabul edilmez. Böylece bir yandan Almanca öğretmeni, diğer yandan arkadaşı Günther'in annesi tarafından yabancı düşmanlığı sorunuyla karşı karşıya kalır (Arold, 1998, s. 26/111). Tülay figürü ile Batı'nın değerleri ile eğitilen Türklerin bile sorunlarla karşı karşıya kaldığı ve kültürel çatışmanın geleneksel yaşam tarzını tavizsiz bir şekilde uygulamak isteyen Müslüman ebeveynlerden kaynaklanmadığı vurgulanmaktadır. Entegrasyon genellikle yabancı gençleri olduğu gibi kabul etmeyen Almanlar tarafından çok daha zor hale getirilmektedir.

Tülay sayesinde Hatice sonunda korkularını ve sorunlarını, kısaca herşeyini anlatabileceği bir arkadaş bulmuş olur. Hatta ablasının intihar girişiminde bulunduğunu ve onunla gizlice iletişim kurma girişiminde başarısız olduğunu Tülay'a anlatmaya cesaret eder (Arold, 1998, s. 107). Tülay, Hatice'yi Leyla ile kavuşma umudunu yitirmemeye, yeni adresi öğrenebilmesi için sorumlu sosyal hizmet uzmanına sormaya teşvik eder. Ebeveynlerin çocuklarına bu kadar az güvendiğini ve bu nedenle onları himaye edip koruduğunu anlayamaz. *"Kişisel gelişim için zaman verilmez, ancak hayatın tek bir hedefi var o da sadece evlilik. Bir genç olarak gezmek yok, deneme ve test etmek yok, çocukluktan doğrudan eşe varmak var ..."* (Arold, 1998, s. 109). Bu aydınlanma Tülay'ı kızdırır. "Aile sevgisini" (ibid.) daraltmadığı veya aşağılamadığı sürece anlar (Arold, 1998, s. 109). Tülay, Hatice'nin duygusal dünyasına anlamak konusunda çok iyidir ve bir yandan ona anlayış gösterir, diğer yandan Hatice'yi eğlendirmek için can atmaktadır. Bunda da başarılı olur ve arkadaşını örneğin bir diskoya gitmeye ikna eder. Tülay böylece Hatice'nin kişilik gelişimine büyük katkı sağlar.

Kenan Demir

Tülay'ın ağabeyi Kenan 17 yaşında (Arold, 1998, s. 56) ve Gymnasium'un 11'inci sınıfında okumaktadır (Arold, 1998, s. 74). Okuldan mezun olduktan sonra, bilgisayarlar ilgi alanı olduğu için bilgisayar bilimi okumayı istemektedir. Çok uzun boylu, yeşil gözlü, yumuşak bir sese ve ince ellere sahip, yakışıklı ve kızlara karşı nispeten utangaç bir delikanlıdır (Arold, 1998, s. 45). Kenan'ın bir kız arkadaşı yoktur, çünkü Alman kızlarıyla birlikte olmayı tercih etmemektedir ve çoğu Türk kızları da doğrudan evlenmeyi düşünmektedirler. Boş zamanlarında yemek pişirmeyi çok sevmektedir ve arkadaşlarını yemeğe davet eder (Arold, 1998, s. 45). Kız kardeşiyle olan ilişkisi güven ve saygı üzerine kuruludur ve iyi bir dinleyicidir (Arold, 1998, s. 69). Kenan kıskarışını küçümsemek niyetinde değildir, ona gerçek bir ilgi gösterir (Arold, 1998, s. 69). Kenan çok insancıldır ve Hatice'nin kardeşi Murat gibi kibirli değildir (Arold, 1998, s. 72). Kenan babalarının trafik kazasını öğrendiğinde bile kız kardeşinin yanında olur ve kendi umutsuzluğuna rağmen onu destekler (Arold, 1998, s. 80). Babasının ölümünden sonra cenazeyi Türkiye'ye götürmek için annesiyle birlikte birkaç günlüğüne İstanbul'a uçmak

zorunda kalır. Bu, baba'nın İslam dinine bağlılığı ve açık arzusu nedeniyle kendi ülkesinde gerçekleşir (Arold, 1998, s. 86).

Kenan, kız kardeşini ziyaret ettiğinde Hatice ile tanışır. Kenan Hatice'nin davranışının değişmesini tetikleyen kişi olması dolayısıyla önemli bir figürdür. Kenan ve Tülay figürleri arasındaki kardeş ilişkisi sayesinde, erkek ya da kız olsun, kardeşlerin de birbirlerine saygı duyabileceğini ve kötü davranışlarını haklı çıkarmak için gelenekleri öne sürmeleri gerekmediği okuyucuya aktarılır.

Leyla

Leyla, Hatice'nin ablasıdır ve 18 yaşındadır. İntihar girişiminden sonra babası tarafından evden kovulur, çünkü aile onurunu lekelemiştir (Arold, 1998, s. 18). Hatice'nin anlatılarından da anlaşılacağı üzere, kardeşlerin ilişkisi her zaman çok iyi olmuştur. Leyla, Hatice'nin en yakın sırdaşıdır. Ancak bir noktada Leyla değişir ve kime güvenebileceğini ve kime güvenemeyeceğini bilemez hale gelir (Arold, 1998, s. 30).

Sosyal hizmet uzmanı Jasmin Weber'in arabuluculuğuyla ailesinden ayrılmayı ve geçici olarak bir yaşam topluluğunda barınmayı başarır. Bir süre sonra erkek arkadaşıyla birlikte ucuz bir daire arayışına girer ve hatta Alman yasalarına göre yasal yaşta olduğu için Alman vatandaşlığına başvurur (Arold, 1998 s. 122/125). Ona yeni bir hayata başlama ve geçmişi ile vedalaşma fırsatı sunulur (Arold, 1998 s. 123).

Elif

Hatice'nin en büyük kız kardeşi olan Elif, eşi Mehmet ile sözde mutlu bir evliliği ve Ahmet adında bir çocuğu olduğu anlaşılmaktadır. Hikâyenin başında hamiledir, ancak çocuğu kaybedip kaybetmeyeceği henüz kesin değildir (Arold, 1998, s. 14). Hastanede kaldığı süre boyunca küçük oğlu Ahmet anne ve babasının yanında kalır (Arold, 1998, s. 16). Hatice, Leyla ile "o şey" hakkında konuşmayı çok ister, ancak Elif'in bebeği kaybetmemesi için üzülmemesi gerektiğinden sormaya korkar (Arold, 1998, s. 17). Hatice, ailesi tarafından odasında "esir" tutulunca okuyucular Leyla'nın tekrar hastanede

olduğunu öğrenirler. Kocasından dövülmüştür ve doğmamış bebeğini kaybetmiştir (Arold, 1998, s. 146). Mehmet'in kendisini birçok kez dövdüğünü ve evliliğinde görüldüğü kadar mutlu olmadığı anlaşılır. Çocuğu kaybedince boşanma davası açmaya karar verir. Elif her zaman ailesinin talimatlarına uymuş ve onun için seçtikleri adamla evlenmiş olsa da, içinde olduğu durumdan dolayı büyük hayal kırıklığına uğramıştır. Hatice ile olan ilişkileri sürekli olarak olumlu anlatılır ve Hatice de Elif'i rol model olarak görmeye çalışır. Geleneklere ve ebeveynlere duyduğu saygıya rağmen hayatı planlandığı gibi gitmemektedir.

10.2. 2000-2010 YILLARI ARASINDA YAZILAN ESERLERİN ANALİZİ

10.2.1. Kemal Kurt



Kemal Kurt, 1947 yılında Çorlu'da doğdu. 1966-1972 yılları arasında Türkiye ve ABD'de makine mühendisliği okudu. 1975 yılında fizik mühendisliği okumak için Berlin'e taşındı ve 1983 yılında doktorasını tamamladı. Sanatsal çalışmaları 1977'de çok sayıda uluslararası sergilerde fotoğrafçılıkla başladı. İlk kitabı 1981 yılında yayımlandı ve 1990'dan itibaren dikkatini yazmaya, en azından çocuklar için hikâye anlatımına yönlendirdi. Almanca şiir, kısa öykü, roman, deneme, çocuk kitabı, film senaryosu ve radyo oyunları yayınladı. Türkiye'de iki kitabı (Bizim Mahallenin Çinlisi, Belge, 1992; Yedi Odalı Bir Ev, Yapı Kredi, 1994) ve bir çevirisi (İran - Soluyor Çiçekler Parmaklıklar Ardında, B. Nirumand, Belge, 1990) yayımlandı. Radyoda yazar olarak çalışırken ilk çocuk kitabı "Wenn der Meddah kommt" 1995 yılında yayımlandı ve ardından aralarında birkaç dile çevrilen on eser daha kaleme aldı. 2002'de "Die Sonnentrinker" ve yeni okumaya başlayanlar için "Die verpatzten Zaubersprüche" adlı eserleri yayımlandı.

Kemal Kurt'un edebi çalışmalarında öyküler, romanlar, şiirler, masallar, makaleler, çocuk ve gençlik kitapları yer alır. Ana temalar arasında "yabancılaşma" ve görünüşte tanıdık olmayanın olağandışı bulunması. Kemal Kurt'un metinleri mizahı, espri ve derin insanlığıyla tekrar tekrar etkileyicidir. Kemal Kurt çok sayıda yazma bursu, çocuk kitabı

ödülü ve en iyiler listesinde yer aldı. Türkiye'de iki kitabı (Bizim Mahallenin Çinlisi, Belge, 1992; Yedi Odalı Bir Ev, Yapı Kredi, 1994) ve bir çevirisi (İran - Soluyor Çiçekler Parmaklıklar Ardında, B. Nirumand, Belge, 1990) yayınlandı. 1991 ve 2000'de Berlin'deki Preussische Seehandlung Vakfı bursunu, 1999'da Los Angeles'te Lion Feuchtwanger'in evi Villa Aurora'da, 2000'de İskoçya'daki Hawthornden şatosunda ve Rodos'daki Waves of Three Seas yazarlar evinde çalışma bursları aldı. “Wenn der Meddah kommt” WDR, Radio Bremen ve Saarländischer Rundfunk tarafından en iyi kitaplar listesine alındı; Beş Parmak ve Ay Alman Çocuk Kitapları Akademisi tarafından 1997 Aralık ayının en iyi kitabı seçildi.²⁶ Die Sonnentrinker romanının yayınlanmasından kısa bir süre sonra Ekim 2002 Berlin-Schöneberg'de vefat etti.

Çocuk ve Gençlik Kitapları

- Die Sonnentrinker 2002
- Die verpatzten Zaubersprüche 2002
- Eine echt verrückte Nacht 2001
- Als das Kamel Bademeister war 1998
- Cora die Korsarin 1998
- Die Kinder vom Mondhügel 1997
- Die fünf Finger und der Mond 1997
- Wenn der Meddah kommt 1997
- Sieben Zimmer voller Wunder 1996
- Yedi Odalı Bir Ev 1992
- Wenn der Meddah kommt 1995

²⁶ <http://kemalkurt.de/person.html> Erişim Tarihi: 08.05.2021

Çocuk Masalları

- Als das Kamel Bademeister war 2000
- Hakan und der kleine Bär 1998
- Cora die Korsarin 1997
- Die traumhaften Reisen von Paula Pumpernickel und Emily Erdbeer 1996
- Das Mädchen, das Rätsel liebte 1995
- Reise zum Zauberberg 1995
- Mehr vom Mondhügel 1995
- Ein Stadtbummel durch Istanbul 1995
- Keloglans Streiche 1993
- Als das Kamel Ausrufer und der Floh Barbier war 1992
- Fingergeschichten 1991
- Eine Reise von A wie Aitmatow bis Z wie Zuckmayer 1991
- Zurück in Aytepe 1990
- Ein Haus mit sieben Zimmern 1990
- Vom Mondhügel 1989

10.2.1.1. Die Sonnentrinker

Yayıncının 8. sınıf öğrencileri için önerdiği bu romanın merkezinde 14 yaşındaki Türk kökenli Hakan yer almaktadır. Hayatının ilk altı yılını Türkiye'de bir köyde geçiren Hakan, kız kardeşi ve annesiyle birlikte birkaç yıl önce Berlin'e misafir işçi olarak göç eden babasının yanına gider. Sekiz yıl içinde Hakan Almanya'ya entegre olmayı başarır: Gymnasium'da okur, birkaç yıl içinde Abitur'u yapmayı hedefler, bir Alman kız arkadaşı vardır ve aynı zamanda Almanya'ya gelişinden beri en iyi arkadaşı Alman Daffyd'dir.

Yalnızca Hakan'ın çevresinde meydana gelen olayları, dışardan bir anlatıcı tarafından aktaran hikâye, Hakan'ın yerleşim bölgesi olan Berlin Wedding bölgesinde yaptığı yürüyüşle başlar. Hakan, arkadaşı Daffyd ve Somali'den gelen Wahib ile uzak bir depoda tutkuları olan breakdance ile ilgilenirler. Potsdamer Platz'da sergiledikleri sokak

performansından sonra, takılmak için en sevdikleri yerin yakınında Wedding'deki bir kanalın kıyısında, yakın zamanda kapanmış bir dükkân keşfederler. Birkaç yıl içinde burada dans müziği olan bir kafe açma fikrini geliştirirler ve kafenin adının Nazim Hikmet'in şiiri gibi “Die Sonnentrinker” olacağını konuşurlar. Ancak Hakan'ın yaşama sevincine karşılık babası Rahmi beyin muhafazakâr tutumu ve bunalımı Hakan'ın karşısında durur. Hakan babasının bu tavrını anlayamaz ve onu geri kalmışlıkla suçlar, ancak her şeyden önce babasının uyuşukluğu yüzünden ona olan saygısını yitirir. Aralarında çıkan kavganın sonucunda Hakan evden kaçır ve bu gerginlik Müslümanlar için önemli olan Ramazan Bayramı'ndan hemen bir gün öncesine denk gelir. Babası da akşam evden ayrılır ve ertesi sabah eve dönmez. Babası bu zamana kadar bu tarz hareketlerde bulunmadığı için ailesi onun için endişelenir. Babasının depresyonunun trajik sonuçlara yol açabileceğini öğrenen Hakan, kendisini suçlu hisseder ve akşamına Daffyd ve Wahib ile birlikte onu aramaya koyulur.

Yaptıkları araştırmalar üç arkadaşı Berlin'in farklı bölgelerine götürür ve özellikle İslam, Türklerin ve Almanların kültürü hakkında çok şey öğrenirler. Ancak her şeyden önce bu araştırmalar sonucunda, Türklerin ve Almanların kültürel kimlikleri ve toplumdaki konumları açısından kendilerini tanımalarını sağlar. Hakan'ın özel hayatında hiçbir rol oynamayan Cami'de babalarının nerede olduğuna dair ilk ipucunu bulmaya çalışır. Hakan babasının bir arkadaşını Cami imamı ile birlikte beklerlerken, İslam'ı, kadının rolünü ve modern Türkiye'yi tartışır.

Araştırmaları onları Prenzlauer Berg'e götürür ve burada işsizlik yüzünden hayal kırıklığına uğrayan babanın bir başka tanıdığını ziyaret ederler. Bu kişi hem Almanları hem de Türkleri suçlar ve Almanya'daki Türklerin tutumundan şikâyet eder.

Hakan'ın babasıyla da gece yürüyüşünde karşılaşan bir grup dazlaklara ve punklara rastlarlar. Dazlaklar tehlikeli gibi görünselerde aslında tehlike arz etmediklerini, punkların da aslında çok arkadaş canlısı olduklarını farkedirler. Hakan'a her yerde de babasının ne kadar harika bir insan olduğu söylenir. Punklar çocuklara, Rahmi beyin, kendilerine tüm parasını ve atkısını artık ihtiyacı olmadığını söyleyerek verdiğini ifade ederler. Babasını bulma umudunu çoktan yitirmiş ve babasının intiharını dahi göz ardı etmeyen Hakan, hor

gördüğü babasını evinden çok uzakta olmayan kanal kıyısındaki çürümüş bir bankta bulunca, gözleri yaşlı babasına sarılır. Babası son saatlerde çeşitli kişilerle yaptığı konuşmalar ve yürüyüşler sonucunda düşüncelerini toplayarak depresyonunu yenmeyi başarır, iyimser bir şekilde geleceğe bakar.

Hakan

Romanın ana karakteri 14 yaşındaki Hakan, hayatının ilk altı yılını Türkiye'nin Karadeniz bölgesindeki küçük bir köyünde geçirmiş, babası da işgücü göçü kapsamında Almanya'ya göç etmiştir. Hakan, altı yaşında annesi ve kızkardeşi ile birlikte ortalamanın üzerinde yabancıların yaşadığı, merkeze yakın bir ilçe olan Berlin'in Wedding semtine babasının yanına taşınır.

Hakan Gymnasium'da okuyan ve okul gezilerine aktif katılarak sınıf topluluğuna uyum sağlayan Türk kökenli bir genç olarak okuyucuya aktarılır: Dönercide çalışan Serdar, Hakan'a Alman bir kızarkadaşı olup olmadığı sorusunu sorar ve olumlu yanıt alır (Kurt, 2010, s. 24). Serdar'ın Hakan'a "*Bunu yapabileceğini biliyordum. Seninle gurur duyuyorum*" (Kurt, 2010, s. 24) cevabı, dünya görüşünde başarılı bir bütünleşmenin ve sosyal ilerlemenin ancak kültürlerarası ve ulusötesi bir dostlukla başarılı olabileceğini açıkça göstermektedir.

Hakan'ın kızkardeşi de Gymnasium'da okumaktadır, sınıf başkanıdır ve sınıfın en iyi öğrencisidir. Kızkardeşi Serap'ın da Alman toplumuna başarılı entegre olduğu okuyucuya aktarılmaktadır. Serap'ın okuldaki performansına ve her alanda Hakan'ın entegrasyonuna yapılan bu özel vurgu, yazarın farklı kültürden üyelerin bir arada yaşamlarına ilişkin olumlu görüntüler sunma çabasının altını çizmektedir. Dolayısıyla Kurt, Oasis Sendromu'nda ki (Oasensyndrom), azınlık toplumunun üyelerinin bir arkadaşlık veya aşk ilişkisi sayesinde, baskın olan gruba tamamen dâhil olma fırsatını yakaladıklarını ele alır (Rösch, 2006, s. 98).

Hakan'ın çocukluğunun geçtiği Türkiye'yi artık pek hatırlamadığı ve yaşamında artık rol oynamadığı için yaşımını sürdürdüğü Berlin'e uyum sağladığı okuyucuya

aktarılmaktadır. Hakan için Türk kültürü ve yaşam biçimi sadece gezilerden, akraba ziyaretlerinden ve aile fotoğraf albümünden ibarettir. Almancayı, Almanya'da sekiz yıl okula gittikten sonra mükemmel bir şekilde konuşmaktadır. Ana dili Türkçe'yi ise aile arasında konuşmaya devam eder ve Türkçe şiirler okur. Babasının eğitimli bir aşçı olması nedeniyle mutfağını takdir eder. Hakan fazla dindar olmamasına rağmen, bayramlarda yapılan yemekler ve ailenin bir araya gelmesinden dolayı bayramlardan hoşlanmaktadır. Ancak Hakan Türk yaşam biçimi veya ebeveynlerinin yaşam biçimiyle daha fazla özdeşleşmez. Ramazan Bayramı Hakan'ın ailesi için bir aile kutlaması gibi kutlansa da, Hakan için bu bayram sadece çocuklar ve yaşlılar içindir, çünkü *"kafası biraz çalışanlar Bayram'ı sinir bozucu bulurlar"* (Kurt, 2010, s. 75).

Kurt, sürekli olarak kültüre özgü olumsuz atıflardan kaçınır veya ironik bir şekilde ele alır.

Örneğin, Türklerin dakiklik konusundaki önyargıya dikkat çekmek için Hakan'ı kullanır.

Hakan: "Bunlar önyargı değil. Bunlar gerçekler" (Kurt, 2010, s. 153).

Aynı şekilde, Alman toplumunu da ironik bir şekilde, düzen ve temizliği sevenler olarak nitelendirir:

"Bahçedeki tel örgü çit iki farklı dünyayı ayırır, "burada bol miktarda moloz [...] ve orada her şey bal dök bal yala", yapraklar veya kar yağışının arabaları ve kaldırımları kirletebileceğinden korkarken, modern püskürtücü turbo cihazlarının yardımıyla bu "gerçek trajedilere" karşı hemen savaşmak zorunda kalınır" (Kurt, 2010, s. 49).

Hakan arkadaşları Daffyd ve Wahib ile birlikte P. Diddy, Snoop Doggy Dogg ve Wu-Tang Clan'ın Amerikan hip-hop ve rap müziklerini dinlemeyi sever ve Berlin'in turistik bölgelerinde, Anıt Kilisesi'nde ve özellikle okulun yanındaki sokak gösterileri aracılığıyla Potsdamer Platz'daki Sony Center'da biraz harçlık kazanabilmek için breakdans yapar. Yaşam tarzını "Bodysurfing" sloganıyla, *"sırt üstü yatmak ve sürüklenmeye izin vermek"* (Kurt, 2010, s. 7) ile tanımlasa da, aynı zamanda kişinin her zaman tetikte kalması ve *"hızlı düşünmesi, hızlı karar vermesi, hızlı hareket etmesi gerektiği görüşünü savunur. [...] Zamanı birkaç kez kullan. [...] Aksi takdirde bağlantıyı kaybedersiniz."* (Kurt, 2010, s. 10).

Hakan'ın aile ortamında Türk dilinin iletişim aracı olarak kullanılması, aynı zamanda Türk TV kanallarını izlenmesi, İslami bayramların kutlanması ve özellikle Türk yemeklerinin tüketilmesi ailenin bariz Türk kültüründen uzaklaşmadığının göstergesidir. Bununla birlikte Kurt, hem azınlığı hem de çoğunluk toplumunu büyük ölçüde klişeleşmiş atıflar olmadan karakterize etmeyi başarır ve bunun yerine Türk kültürünü ve Almancayı özünde homojen olmayan bir şekilde tasvir eder. Örneğin üç arkadaşla sohbet eden cami imamı, İslam'a farklı bir bakış açısını sunmaya çalışır. Aynı şekilde Kurt, bu konuşmayı İslam'da veya özellikle Türkiye'de başörtüsüyle sembolize edilen kadının ezildiği klişesini baltalamak için kullanır. Başörtüsünü özgürleşmenin, farklılığın ve dışlananlar arasındaki dayanışmanın sembolü olarak sunar, ancak Müslüman ülkelerde insan hakları ve kadın haklarının yanlış yorumlanmasına dikkat çekmek ister. Kurt, birçok Müslüman kendilerini dindar olarak lanse ettirseler de hiçbir şekilde dindar olmadıklarını ve Bayram gibi dini bayramların camide değil, Televizyonun önünde kutlandıklarına vurgu yapar (Kurt, 2010, s. 134).

Hakan'ın Almanya'da ayrımcılık veya gündelik ırkçılıkla karşı karşıya kalsa bile Türkiye'ye dönüş onun için bir alternatif değildir. Hakan, farklı kültürlerden kendisine faydalı olan özellikleri aldığından hibrit bir kimliği oluşmuştur. Hakan'ın bağımsız kimlik arayışı basit ulusal, etik veya kültürel atıfların ötesine uzanır ve *"iki sandalyenin arasında oturmak ve nereye ait olduğunu bilmemek."* (Kurt, 2010, s. 104) söylemleriyle kendisini özdeşleştirmez. Aynı şekilde, ulusal bir aidiyet sorusunu bile kendisine sormaz ve kendisini *"sadece insan olmakla"* (Kurt, 2010, s. 104) tanımlar, çünkü *"insan Alman, Türk, Afrikalı olarak doğar [...] Bu konuda hiçbir şey yapamazsınız"* (Kurt, 2010, s. 109). Ancak Hakan, kimlik arayışının henüz tamamlanmış olmadığını ve asla bir sonuca varamayabileceğini de kabul eder:

"Çoğu zaman birbirimize o kadar yabancıyız ki, sanki bazıları Ay'dan, diğerleri Mars'tan gelmiş gibi. Hepimiz, ailelerimizin göçü sonucu kaybettiğimize inandığımız bir şey için bir durak arıyoruz. Tam olarak ne olduğunu bilmeden bir şey için aldatılmış hissediyoruz" (Kurt, 2010, s. 109).

Bu belirsizliğe rağmen, farklı kültürlerin farklı etkileriyle karşılaşmak ve bu etkilerin yaşam dünyasına aktarılması Hakan'ın günlük yaşamının bir parçasıdır, ancak Hakan'ın

babası için Alman toplumu, Almanya'ya göçünden yıllar sonra bile yabancıdır. Hakan, Orta ve Batı Avrupa standartlarına göre modern bir yaşam tarzını tercih ederken, anne ve babası Almanya'daki azınlık toplumunun temsilcisi olarak daha muhafazakâr olarak resmedilmektedirler.

Hakan'ın annesi Alman toplumuna pek entegre olmamış ve tercümanlıklarla iletişim kuramayacak kadar az Almanca konuşur, tıpkı eğitimsizlik nedeniyle kendi imzasını atmakta zorlandığı gibi, ancak en sadık arkadaşı da bir Alman'dır ve güçlü bir kişiliğe sahiptir. Türk kadınları hakkındaki klişe “Türk kadınları erkekler tarafından ezilmektedir” bu hikâyede yer almamaktadır. Ailedeki zayıf figür, depresyon nedeniyle çaresizlik içerisinde, aile üzerindeki tüm kontrolünü ve özellikle de onun için acı verici olay, her şeyden önce oğlunun saygısını kaybeden babadır.

Hakan'ın babası, uzun süredir Almanya'da yaşamasına rağmen, Hakan'ın aksine, göç ettiği ülkeye hala uyum sağlayamamış gibi görünmektedir. Rahmi Bey kendisini Almanya'da yalnız hissetmektedir ve anavatanına olan özlemi çok ağır basmaktadır. Ayrıca anavatanını ve yeni dilini kaybetmesi, farklı kültürden insanlarla farklı bir sosyal davranışla karşılaşması nedeniyle hayatında gerginlik yaşar. Almanya'da birçok şey hala ona yabancıdır. Örneğin kendi düzeni dışındaki yabancıyla karşılaşması, yabancılığın üstesinden henüz gelememiş olması bir yana kendisi de kendi düzeni içinde Hakan'a yabancılaşmıştır.

Bilindiği üzere, günümüz çocuk ve gençlik edebiyatının modern eserleri genellikle yabancılık olgusunu edebi figürler ile göstermektedir. Bu eserde de yabancılık olgusu Hakan'ın babası ile ifade edilmektedir.

10.2.2. Patricia Mennen



Alman yazar Patricia Mennen 1961 yılında Augsburg'da doğdu. Würzburg ve Münih'te Alman Edebiyatı, Sanat Tarihi ve Tiyatro bölümünde okudu. Mezun olduktan sonra bir gençlik kitabı yayınevinde editör olarak çalıştı. İlk kızının doğumundan sonra çocuk kitapları yazmaya başladı ve ilk çocuk kitabı “Damals in der Ritterzeit”ı yayınladı. O zamandan beri serbest yazar olarak çalışmaktadır. Yazarlık dışındaki tutkusu turistik bölgeler olmayan yerlere gitmek. Mennen, özellikle yerli halkla ilgilenmektedir, kültürü henüz küreselleşmeyle çözülmemiş insanlarla. Onlarla olan deneyimlerini her zaman hikâyelerine yansıtmaya çalışmıştır. 20'den fazla dilde 150'den fazla kitap (rehberler, çocuk kitapları, resimli kitaplar ve romanlar) yayınlamıştır.²⁷

Eserleri

Çocuk Kitapları:

- Kalle Käfer - Eine Geschichte Vom Andersein
- WWW Junior: Sonne, Wind Und Regen
- WWW Junior: An Teich Und Fluss
- 10 Wollige Schäfchen
- Der Kleine Trotzdrache
- 10 flinke Fische
- 10 kleine Frösche
- WWW: Wir entdecken die Vögel
- Das große Ravensburger Bilderlexikon
- Die Katze
- Unser Kindergarten
- Auf der Baustelle

²⁷ <http://www.patricia-mennen.de/ueber-mich> ErişimTarihi: 15.05.2021

- Komm herein und spiel mit uns!
- Alles über die Eisenbahn
- So viele große und kleine Fahrzeuge
- Alles Über Dinosaurier
- Teddy muss ins Krankenhaus

Gençlik Kitapları:

- Du gehörst mir allein
- Kopftuch
- Nicht aufgepasst²⁸

10.2.2.1. Kopftuch

Kitap, annesinin ölümünden sonra Türkiye'de büyük annesi ve dedesiyle büyüyen, liberal bir şekilde yetiştirilen ve birçok özgürlüğün tadını çıkaran on dört yaşındaki Sibel'i konu edinmektedir. Babası yeniden evlendikten sonra, üvey annesi ve iki üvey kardeşinin yanına Almanya'ya taşınır. Üvey annesi Hatice, dindar bir Müslümandır ve Sibel'in de başörtüsü takmasını ve dindar yaşamasını talep eder. İlk zamanlar, çok sevdiği babası için bunu kabul eder. Ama babası da Hatice aracılığıyla değişir ve fanatik bir Müslüman olur.

Hatice'nin duygu ve düşünceleri okul festivalinde değişir. Orada Sibel, on altı yaşındaki Matze'ye âşık olur ve bundan sonra riskli bir çifte hayat sürmeye karar verir. Evde uslu, itaatkâr kızı oynar ve okula gelir gelmez başörtüsünü çıkarıp, kot pantolon ve dar üstler giyer. Ailesi gizlice bir Alman çocukla buluştuğunu öğrenince, evin içine hapis edilir, babası tarafından dövülür ve üvey abileri tarafından sürekli korunmaya başlanır.

Ayrıca en kısa zamanda üvey annesinin bir akrabasıyla evlendirilmek istenir. Ancak Sibel kendi geleceğine karar vermek ve Türkiye'den gelen bu yaşlı adamla hiçbir koşulda evlenmek istemez. Okulu bitirmek, meslek öğrenmek ve sevdiği bir adamla evlenmek

²⁸ <http://www.patricia-mennen.de/ueber-mich> Erişim Tarihi: 15.05.2021

ister. Evden kaçar ve gençlik acil servisine sığınır. Artık yaşamını gizli bir yerde sürdürür, yeni bir okula devam eder ve Matze ve arkadaşıyla sadece mektup aracılığıyla iletişim kurar. Bu gizlilik kendi hayatını ve Matze'nin hayatını korumak için gereklidir, çünkü ailesi tarafından öldürülme riski çok büyüktür.

Edebi Analiz

"Kopftuch" (Başörtüsü) romanı 16 bölüme ayrılmıştır ve 112 sayfadan oluşmaktadır. Ravensburger Buchverlag tarafından 2006 yılında yayınlanmıştır. 12 yaşından itibaren önerilmektedir. İslamiyet, Patricia Mennen'in "Kopftuch" adlı eserinde önemli bir rol oynamaktadır.

Kitabın kapağında Tom le Goff tarafından fotoğraflanan ve üzerinde bir başörtülü Türk kızın muhtemelen Sibel'in yüzünün görüldüğü renkli bir fotoğraf yer almaktadır. Kızın yüzü çok net bir şekilde görülmekte ve özgüvenle gülümseyen bir kızı göstermektedir. Genç okuyucuların empati kurabilmesi için yazar gençlerin yaşına uygun dil ile yazmıştır. Cümleler genellikle kısa tutulmuştur. Olay örgüsü, değişik perspektiflerden anlatılmaktadır. Özellikle Sibel, Mathias ve Lola'nın bakış açılarını yansıtmaktadır. Ancak bu perspektif seçimi Türklere karşı kullanılan klişeleri doğrulamaktadır. Bu anlatım şekli aslında sorun teşkil etmektedir, çünkü Müslümanların-Türklerin kültürel "değişiklikleri" nedeniyle doğrudan klişelere maruz kalıp, entegre olmalarını engellemektedir.

Sibel

Sibel üvey annesi ve babasının kendisine koyduğu dini kurallara göre yaşamak zorunda kalan bir kızdır. Ailesi uygunsuz bulduğu için arkadaşlarıyla yüzme havuzuna ve erkek arkadaşı olmasına izin vermez. Hemen hemen her gün, kendi arzusu olmadığı halde camiye gitmek zorunda kalır. Ayrıca Sibel'in ailesi, okula gitmenin de boşa harcanmış bir zaman olduğunu savunurlar, çünkü inançlarına göre: "*Bilginizin kaynağı sadece Kuran olmalıdır!*" (Mennen, 2006, s. 9).

Farklı dine mensup olduklarından Sibel ve Alman arkadaşı Matze için arkadaşlıkları aşılmaz bir engel haline gelir:

"[Sibel] ,Farklı dünyalardan geliyoruz. Her zaman bizi bölen bir şey olacaktır". "Ama bu saçmalık!" diye bağıyor Matze umutsuzca. Çok iyi anlaşıyoruz. Türk olmanın umurunda değil. İkimiz de insanız." 'Evet, ama siz Hıristiyansınız, ben de Müslümanım. Birlikte olamayız. Bu Allah'ın hukukuna aykırıdır" (Mennen, 2006, s. 79).

Sibel iki kültür arasında hareket eder, biri olumlu, diğeri olumsuz gösterilir okuyucuya. Aile ve Hoca tarafından temsil edilen Türk-Müslüman grubu otoriter, geleneksel ve sade olarak tasvir edilirken, karşıt grup aydın, demokratik düşünceyi temsil eder. Kız arkadaşı Lola ve erkek arkadaşı Mathias, öğretmeni ve gençlik acil servisinden oluşan bu grup, Sibel'i birey olarak kabul eder, ona yardım ederek ve ailesinden koruyarak hümanist değerlere göre hareket ettikleri aktarılır. Kitap boyunca asla sorgulanmayan bu kültür anlayışı, kültürü homojen bir varlık olarak anlayan statik bir kültür kavramını ortaya koymaktadır. Olay örgüsü, Sibel'in kimliğini bulmasının ancak özgün kültürünü terk ederek ve çoğunluk toplumunun kültürünü benimseyerek başarılı olabileceğini açıkça göstermektedir.

Bu geçişin sadece Sibel'in görünümündeki değişikliklerle temsil edilmesi önemlidir. Palto ve başörtü baskının bir sembolü olarak kabul edilir. Başörtüsü taktığı zaman Sibel utangaç, göze çarpmayan ve çekici olmayan bir kız olarak okuyucuya yansıtılır. Öte yandan okulda giydiği modern kıyafetler sayesinde dikkat çeken, çekici bir kız olarak gösterilmektedir:

"Sibel tuvaletten çıkıyor ve harika görünüyor. Lola hatta onu biraz kısıkanıyor. Kız arkadaşının mükemmel bir fiziği var. Sibel sınıfa giderken birçok öğrenci arkasını dönerek ona bakarlar. Gördüklerine inanamazlar. Sibel çirkin Türk-ördek yavrusu, bir kuğuya dönüşmüştür" (Mennen, 2006, s. 44).

Entegrasyon hikâyede, bir kişinin dış görünümü üzerinden gerçekleşmektedir. Başörtüsü, farklı görüşlere yer verilmeden siyasi bir sembol olarak ilan edilir. Buna ek olarak, geleneksel İslami davranışlar hakkında çeşitli yaygın klişeler hikâyede kullanılmıştır. Katı İslam inancı nedeniyle üvey anne, Sibel'i "eğlenceli" olan her şeyden men eder ve

Sibel'in bir akrabasıyla zorla evlenmesini organize eder. İki abisi, diğerlerinin yanı sıra Mathias'ı döverek Sibel'in onurunu korumaya çalışırlar.

10.2.3. Aygen Sibel Çelik



Aygen-Sibel Çelik, 1969 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiş ve iki yaşında ailesiyle birlikte Frankfurt am Main bölgesine taşınmışlardır. Biyografisindeki önemli aşamalar ise İstanbul Üniversitesi Alman Filoloji öğrencisi olarak Türkiye'de altı yıl yaşaması, Frankfurt'ta çocuk ve gençlik kitapları araştırması üzerine yoğunlaşması, ayrıca editör staj eğitimi görmesi ve gazetecilik alanındaki çeşitli stajlar yapmasıdır. Birkaç yıl bir dergide editör olarak çalışmıştır. Serbest yazar olarak, çocuk ve gençlik edebiyatında „yabancılık“ üzerine çok sayıda makale ve inceleme yazmıştır. 2003 yılından beri çocuklar ve gençler için kitaplar yazmakta ve çocuklara yaratıcı yazarlık kursları vermektedir (Çelik, 2007). 2007 yılında gençler için İslam ve başörtüsü konularını ele alan „Seidenhaar“ kitabını yayınlanmıştır. Aygen Sibel Çelik en çok “Seidenhaar”, „Alle gegen Esra“ romanı ve birçok ödül alan resimli kitabı “Sinan ve Felix” ile tanınmıştır.²⁹

Aygen Sibel Çelik'in Eserleri:

- Seidenhaar, 2007
- Sinan und Felix: Mein Freund-Arkadaşım, 2007
- Geheimnisvolle Nachrichten, 2008
- Fussball, Gott und echte Freunde, 2009
- Geschichten und Lieder für unterwegs: CD, 2009
- Alle gegen Esra, 2010
- Makellos ab Mitternacht, 2011
- Seidenweg: Sinems Entscheidung, 2012
- Yakamoz-Eine Liebe in Istanbul, 2014

²⁹ <https://www.schauhoer-verlag.de/cms/autoren/aygen-sibel-celik> Erişim Tarihi: 20.04.2021

- Verrückt war gestern, 2014
- Star Sisters, 2014
- Sinan, Felix und die wilden Wörter, 2016
- Blogstar Opa-Mit Herz und Schere, 2018
- Blogstar Opa-Made with love, 2019
- Brummsumm: Entdecke die Welt der honigbiene, 2020
- Ich dachte du bist mein Freund, 2020

10.2.3.1. Seidenhaar

Aygen Sibel Çelik'in 2007 yılında yayınlanan "Seidenhaar" isimli kitabı 143 sayfadan oluşmaktadır. Avusturyalı çocuk ve gençlik kitapları yayıncısı Carl Ueberreuter tarafından yayınlanmıştır. Çocuk ve gençlik edebiyatı alanında uzman birçok dergide, bölgesel ve ulusal günlük ve haftalık gazetelerin okuyucuları tarafından kitap çok olumlu tepkiler aldığından, öğretmenler için tavsiye listelerinde yer almıştır. Anlatımında kullanılan dil açık, okuması kolay ve anlaşılır olduğundan, 12 yaş üstü çocukları için uygundur. "Seidenhaar" birçok ödül almıştır. Mart 2007'de Literaturreport'un "Aynı Kitabı" olmuş, aynı ay Deutschlandfunk-Liderlik Listesinde "Genç okuyucular için en iyi 7 kitap" arasına girmiş ve Mayıs 2007'de 3Sat'taki Kulturzeit-Kinderbuchtipps'de okunması gereken çocuk kitabı olarak tavsiye edilmiştir. 2008 yılında Arena Verlag tarafından cepkitabı olarak yayınlanmıştır. Cilt olarak, şu anda üçüncü baskısı mevcuttur. 2006 yılında Çelik, "Feuergriffel" için aday gösterilmiş, aynı yıl Hessen Bilim ve Sanat Bakanlığı tarafından yazarlara sunulan çalışma bursu almıştır.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (2007) Aygen Sibel Çelik'in "Seidenhaar" çalışması hakkında şunları yazmıştır:

"[...] iki kızın karşıt tutumları, burada yaşayan Müslümanların din konusundaki görüşlerinin hiçbir şekilde aynı olmadığını bir kez daha açıkça ortaya koymaktadır. Yazar Sinem'in başörtüsünden korktuğunu kaleme aldığı gibi,. Canan ve arkadaşlarının isteklerine de yer vermiştir."

Seidenhaar kitabında on beş yaşındaki Sinem, ailesi ve erkek kardeşi Erdem ile birlikte Frankfurt am Main'de yaşamaktadır. Hessisch CDU'nun 18 Ekim 2004'te yürürlüğe giren "Devlet Tarafsızlığının Korunması Kanunu" taslağı vesilesiyle, başörtüsü takma konusu sınıfta tartışılmak üzere açılır. Ancak Sinem sınıf arkadaşı Canan ile aynı düşüncede olmadığı için tartışırlar. Canan bilinçli yani isteyerek başörtüsünü tercih ederken, Sinem şiddetle başörtüsünü reddeder. Tartışmanın devamında Sinem, Canan'a şiddetli bir şekilde saldırır ve onu sınıfın önünde ifşa eder. Canan ertesi gün ortadan kaybolur. Sinem kendini suçlu hissettiğinden, eski kız arkadaşını bulmak için yola koyulur.

Sinem, Canan hakkında daha fazla bilgi edinmek için Canan'ın ailesini ve ardından Canan'ın düzenli olarak katıldığı Kuran derslerini ziyaret eder. Başlangıçta tamamen din karşıtıdır. Camiye, Kuran kursu öğrencilerine ve öğretmenine güvensizlikle dolu olan Sinem, İslam hakkında daha fazla şey öğrendikçe, çekincelerini ve önyargılarını yavaş yavaş bir kenara bırakmaya başlar. Olumsuz görüşlerine rağmen, bu grupta kendisini rahat hissederek ve herkes tarafından çok sevilen ve kendini buna adanmış kuran kursu öğretmeni sayesinde İslam'ı yeniden tanımaya başlar. Burada sorularına cevap bulur ve yavaş yavaş kadınların neden kendi özgür iradeleriyle başörtüsü taktığını anlamaya başlar. Sinem, arayışları sırasında, özellikle kendisi bir günlüğüne meraklan başörtüsü taktığında, başörtüsü takan kız çocuklarının ve kadınların nasıl dışlandıklarını, aşağılayıcı davranıldıklarını ve ayrımcılığa uğradıklarını öğrenmek zorunda kalır. Bu değişimi ailesi ve okul arkadaşları büyük bir anlayışsızlıkla karşılarlar. Bir "kumaş parçasının" ne kadar soruna neden olabileceğinin farkına varır.

Birkaç gün sonra Canan geri döner. Kuran kursu öğretmenin yanında saklanmıştır. Ailesinin okulda ve işte başarılı olma beklentileri ve okuldaki dışlanmışlık konumu Cananı fazlasıyla yıpratmıştır. Yeni başörtüsü yasağı nedeniyle öğretmen olma hayali de suya düşünce, herşeyden ve herkesten uzaklaşmak istemiştir. Ailesinin onu başörtüsünü takmamamaya zorlayabileceğinden korkmuştur (Çelik, 2007).

Halime'nin yardımıyla iki kız birbirini bulur ve birbiriyle konuşurlar. Sinem, yaşadıklarıyla dindarlaşmaz, ancak din karşıtı duruşundan vazgeçer ve başkalarının inancını başörtüsü takarak ifade etme konusundaki bilinçli kararlarına saygı duyar. Bu

olaylardan iki yıl sonra Sinem, kuzeni Belgin'i görmek için İngiltere'ye uçar. Hikâyenin başında Belgin'i şiddetle reddetmişti başörtüsü taktığı için.

“Seidenhaar” inanç konusunda “önyargısız” bir yaklaşım sergilemektedir. Romanın odak noktası İslamiyet olsa da, iki kültürlü Türk kökenli kızların diğer yaşam alanları da, çok yüzeysel olarak gösterilmektedir. Örneğin Canan'ın sınıfta "öteki" olarak dışlanması, dinine, İslamiyet'e ve dolayısıyla doğrudan iki kültürlülüğüne bağlılığından kaynaklanmaktadır.

Öte yandan Sinem'in iki kültürlülüğüne pek vurgu yapılmamaktadır. Sinem'in arkadaş çevresi veya boş zaman etkinlikleri de Alman genç kızlarından farklı görünmemektedir. Sinem ve ailesinin iki dilliliğinden ve "Türk" yönünden bahsedilmektedir, ancak farklılıkları belirlemeye hizmet etmemektedir. Canan'ın ailesi ise geleneksel Türk olarak tasvir edilmektedir, hem “tipik Alman” hem de diğer Türk ailelerinden farklıdır. Dolaylı olarak “Seidenhaar”, genç kızların başörtüsüne rağmen değil, başörtüleriyle birlikte Alman toplumuna entegre olmayı istedikleri çağrısında bulunur.

“Seidenhaar”, erken veya eksik bilgiler nedeniyle yargıda bulunmanın nelere yol açabileceğini gösterdiğinden, metin aynı zamanda kabul ve hoşgörüyü dayalı bir diyalog kurabilmek için bir başkasının hakkında önce bilgi edinilmesi gerektiğine yönelik bir çağrı olarak da görülebilir.

Anlatı Perspektifi ve Tarzı

“Seidenhaar” da çok perspektifli hikâye anlatımı kullanılmıştır. Hikâyenin kahramanı Sinem kendi hikâyesini anlatır. Bu anlatı perspektifi Sinem'in aktif rolünün altını çizmektedir: Başka biri onu anlatmaz, hikâyesi kendisi tarafından anlatılmaktadır. Epilogda ve ekte anlatım aynı anda yer alır, anlatı zamanı mevcuttur. Diğer tüm bölümlerde anlatım sonradan gelen bir düşüncedir, anlatım epik geçmiş zamandadır (Martinez/Scheffel, 2003, s. 70). Bununla birlikte, tüm bölümler sürekli olarak içselleştirilmiştir; Sinem'in olay sırasındaki algı ufku hiçbir noktada aşılmamıştır,

gelecekteki olaylar hakkında müteakip bir yorum veya ipucu yoktur (Martinez/Scheffel, 2003, s. 64).

Diğer dokuz bölümde, eşzamanlı, iç odaklı anlatım vardır. Canan'ın deneyimleri ve düşünceleri, bir anlatıcı tarafından doğrudan şimdiki zamanda yeniden anlatılmaktadır (Martinez/Scheffel, 2003, s. 89). Canan içinde bulunduğu durumundan kendisini bunalmış ve çaresiz hisseder. Doğru kararlar verme yetkisini kaybettiğinden, umutsuzluğu, öfkesi ve güçsüzlüğü tarafından yönetilir. Canan kendi hikâyesinin anlatıcısı olmaktansa, bu görevi bir anlatıcıya "teslim" etmiştir.

Her iki perspektifte de figürlere yakınlık duymak için eşit derecede uygundur. İki karakterin (ılımlı da olsa) gençlik dili aynı amaca hizmet etmektedir. Canan'ın bölümlerinde iki farklı anlatı perspektifinin kullanılması ve italiklerin kullanılması, iki kahramanın farklı konumlarda olduğunu ve karşıt bakış açılarını temsil ettiğini vurgulamaktadır.

Anlatım süresi 137 sayfadır. Bildirilen süre iki yıldır, ancak temel eylem bir hafta içinde gerçekleşir (Sinem'in kuzeni Belgin hafta sonu aileyi ziyaret eder, Sinem'in en iyi arkadaşı Meli ile uzlaşması ertesi Cuma akşamı gerçekleşir), sonraki iki yıl bir elips içinde bırakılır (Martinez/Scheffel, 2003, s. 31-43).

Sinem

Sinem hikâyenin kahramanıdır ve "dindar olmayan" tek kişidir. Sinem figürü hikâyedeki diğerlerine göre çok ayrıntılı olarak tasvir edilir. Hikâyenin başında Sinem, sadece dinsiz olarak değil, neredeyse din karşıtı olarak tanımlanabilir. İnanan Müslümanlara karşı hoşgörülü olmamakla birlikte, onlara düşmandır. Sinem'in ailesinde sadece annesi bazı İslami geleneklerini yerine getirir, zaman zaman namaz kılar ve bu amaçla evde seccadesi vardır, Ramazan ayında oruç tutar. Kızına en önemli İslami temel bilgileri ve duaları öğretmesine rağmen, Sinem'e bunlara uyması için baskı yapmaz. Ailede, Sinem'in kuzeni Belgin dışında sadece büyükanneleri başörtüsü takar. Başörtüsü Sinem için her şeyden önce özgürlüğü kısıtlayan ve geri kalmışlığın bir sembolüdür.

Sinem'in inancı günlük hayatını ya da kendine olan güvenini hiçbir şekilde etkilemez. Sinem, "İslam geleneklerine karşı bir kayıtsızlığı" vardır (Çelik, 2007, s. 63). Romanın ana teması İslam olsa da Sinem'in Allah'a olan inancı hiçbir noktada ele alınmamaktadır. Pratikte, müslümandır çünkü o müslüman ebeveynlerin çocuğudur.

Canan ve Sinem'in İslam'la yüzleşme arayışı romanda açık ara en geniş yeri kaplasa da, Sinem hakkında öğrenilen bir diğer husus "tipik" bir orta sınıf gencin yaşamını yaşadığıdır. Kardeşi Erdem ile aynı lisede okumaktadır; aralarında yoğun bir ilişki olmamasına rağmen iyi bir kardeş ilişkileri vardır.

Sinem'in Meli adında en iyi arkadaşı vardır, isminden anlaşıldığı kadarıyla bu bir Almandır. Ancak romanda kendisiyle ilgili pek bilgi yer almamaktadır. Ancak hikâyenin sonunda Sinem ve Meli arasında başörtü konusu üzerine bir konuşma geçer. Sinem'in diğer arkadaşları hakkında da hiçbir şey öğrenilmemektedir. Sinem'in boş zaman aktivitelerinden de neredeyse hiç bahsedilmemektedir. Öğrenilebilen tek şey, Sinem'in ebeveynlerinin boş zamanlarında ne yaptıklarını kontrol etmedikleridir. Ailesi kendisine karşı gayet sevgi dolu davranmakta ve kızlarını sıkmamaktadırlar. Sinem başörtüsü takarak okula gitmek istediğinde, kızlarının kökten dinci çevrelere karışmış ya da tehdit edilmiş olabileceğinden endişeye kapılırlar:

"Sana bu fikri kim verdi?"

"Ne demek. Kimse. Ben kendim düşündüm."

"Kendi başına böyle bir şey düşünemezsin?"

"Ama ben düşünebilirim. Sinirim bozuluyor. Bana ne ima etmek istiyor? Kendim düşünemez miyim?" [...]

"Sinem!" Annemin ses tonu şimdi gayet yumaşaktı. "Bizimle herşey hakkında konuşabilirsin. Birisi seni tehdit mi etti ya da...?"

"Tehdit mi?"

"Evet, ya da seni buna zorladı mı?"

"Anne! Baba! İnanın bana, yok bir şey. Ben bunu gerçekten sadece denemek istiyorum, bu kadar" (Çelik, 2007, s. 72).

Sinem başörtüsünü çıkarınca ise ailesi rahat bir nefes alır.

Ebeveynler birbirleri arasında sevgi dolu ve saygılı bir ilişkileri vardır. Annesi, babasından daha dindardır, ancak kimse fikrini diğerine empoze etmeye çalışmaz, aksine

baba Ramazan ayında eşi iftar yaparken, eşini yiyeceklerle şımartmaya çalışır. Sinem'in annesi despotik çaresiz anne ve ev hanımının klişelerinden çok uzaktadır. Sinem'in anne ve babasıyla olan ilişkisi de iyidir, örneğin baba Sinem'e şu lakapla seslenir: "Seidenhaar" (ipek saçlım). Ebeveynleri Alman toplumuna entegre olmuş görünüyor, reddedilme, dil zorlukları ve hatta Türkiye'ye dönme arzusu söz konusu değildir. Sinem ve ailesi yapısal olarak değil, günlük yabancılar olarak tasvir edilmektedirler (Büker/Kammler, 2003, s. 9), çoğunluk toplumunun üyeleriyle büyük ölçüde aynı alışkanlıklara sahiptirler. Sinem karakterinin "başörtülü kız" klişesiyle hiçbir ilgisi yoktur. Tamamen entegre bir Türk kökenli Alman olarak kendi imajı, başkalarının kendisi hakkındaki düşünceleri ile örtüşmektedir. Bu durum, Sinem'in sınıf arkadaşı Tom tarafından "o da onlardan biri" (SH 67, 74) olarak tanımlamasıyla değişir:

"Bakın, Sinem de onlardan birisi olmuş. Tss, tss! Ne kadar da çabuk değişebiliyor bir insan!"[...] Biliyordum. Hepsi aynı bunların!" (Çelik, 2007, s. 67).

Kuran kursu öğrencileriyle arkadaş olduğu için Sinem ve her şeyden önce başörtüsü taktığı için birdenbire çevresine yabancılaşır. Ailesi, öğretmeni ve sınıf arkadaşları Sinem'e karşı güvensizlik duyarlar veya olumsuz tepki verirler. Sinem, yakınları ve arkadaşları tarafından sadece dış görünüşü değiştiği için dışlanmasına çok öfkelenir.

Ancak Sinem başlangıçta "başörtülü kızlar" veya "onlar" ile olan ilişkisini reddeder. Ama yine de kendisi ile "Canan ve diğerleri" arasında ayırım yapar ve temelde dışlanmalarını çok fazla sorgulamaz:

"Bu onlardan biri olduğum anlamına gelmiyordu!" (Çelik, 2007, s. 68).

Ancak yavaş yavaş "başörtülü kızlar" hakkındaki görüşünün fazla abartılı olduğunu anlar.

Nihayetinde Sinem başörtüsüne karşı karar verir, "ipek saçlarını" (Seidenhaar) tekrar açar:

"Ayağa kalktım ve aynaya baktım. Hülya'nın kafama taktığı türban gerçekten de fena durmuyordu. Ama beni daha yaşlı göstermişti. Sanki başka biri gibi. Türbanı çıkarıp saçlarımın arasından ellerimle geçtim. Dümdüz preslenmiştiler. [...] Kendimi uzun süre aynada izledim. Açık saçlı halim daha çok hoşuma gidiyordu. Bu bendim. Umrumda değildi. Başkalarının hakkımdaki düşünceleri hiç umrumda değildi. Başörtüsü bana göre değildi" (Çelik, 2007, s. 89).

Yabancıyla karşılaşması kendi kimliğinin dengelenmesine yol açmıştır. Bu karar, ailesiyle olan tartışması ve arkadaşı Meli ile barışması, öz imajının sonunda diğerlerinin sahip olduğu imajla eşleşmesini sağlar.

Roman boyunca Sinem'in dindar Müslümanlara yönelik görüşü ve davranışları değişir. Sinem olgunlaşır, başlangıçta itiraf etmese de Canan'a karşı tavrını ve davranışını sorgular. Hatta Canan'a yaptığı yanlışları telafi etmeye çalışır. Her şeyden önce, önyargılarını azaltmayı ve inanan Müslümanları sözde terörist ve kadın düşmanı dinlerine indirgemeyi değil, onları birey olarak algılamayı öğrenir. Bu değişim, önyargıların ortadan kaldırılması ve inananların kabul edilmesini sağlar.

Canan ve Hülya

Canan ve Hülya dini kurallara göre hayatlarını sürdüren genç kızlardır. Hülya kuran kursunda öğrencidir ancak onun hakkında da daha fazla bir bilgi verilmemiştir. İkisi de gönüllü başörtüsü takması dikkat çekicidir. Dindarlığı ve özellikle de inancının dışı dönük görünür bir işareti olarak başörtüsü takması, Canan'ı okulda bir "yabancı" yapar. Sınıfa iyi entegre olan Sinem'in aksine Canan'ın okulda hiç arkadaşı yoktur.

Canan sınıf arkadaşları tarafından sadece "başörtülü kız" olarak tanımlanır:

"O sadece başörtülü bir kız. Hiç kimse onu tanıymıyordu. Kimse onunla ilgilenmiyordu" (Çelik, 2007, s. 95).

En az bir sınıf arkadaşının (Tom) Canan'a karşı düşman olduğu, Kuran öğrencilerini taciz ettiği ve Sinem'e karşı kırıcı olduğu ortaya çıkar. Sınıfta sık sık "sağcı sözler" kullanır ve başörtüsü takanlar hakkında sürekli olarak aşağılayıcı ifadeler kullanır, böylece Canan'ı "şakalarıyla" kırar:

"Almanya, Almanların" (Çelik, 2007, s. 67).

Canan, ayrıca okul dışında da dezavantajlı gruba dâhidir. Örneğin başörtüsü taktığı için staj yeri bulamamaktadır:

"Beni ciddiye almıyorlar." Staj haftalarını hatırlar Canan. Staj yeri bulamadığında, ailesi başörtüsünü çıkarması için baskı yapmıştır (Çelik, 2007, s. 62).

Canan için daha da önemli olan, Hessen eyaletinin kabul ettiği "Devlet Tarafsızlığının Korunması Kanunu"ndan ortaya çıkan mesleki dezavantajdır. Başörtülü Müslüman bir kadının Hessen Eyaleti'nde memuru olması yasaklanmıştır. Müslümanların ve özellikle başörtüsü takan Müslüman kızların ve kadınların yaşadığı sosyal dışlanma tekrar tekrar ele alınmaktadır.

Sinem ve sınıf arkadaşlarının Canan hakkındaki düşünceleri büyük ölçüde "başörtülü kızlar" klişesine uymaktadır. Aslında tek ortak nokta Canan'ın sosyal izolasyonudur. "Canan'ın sınıf arkadaşları, Canan'ın başörtüsünü kendi isteğiyle takmadığına (Çelik, 2007, s. 11/13/94), bağımsız olmadığına, ne yapmak istediğine kendi başına karar veremediğine ve yakında evleneceğine inanmaktadırlar (Çelik, 2007, s. 22/94). Hâlbuki Canan'ın ebeveynleri asla kızlarını başörtüsü takmaya zorlamamaktadırlar ve kimseyle de evlendirmeye niyetleri yoktur. Sinem, Canan'ı en başlarda "radikal bir İslamcı" olarak görür (Çelik, 2007, s. 94).

Sınıfta yaşanan tartışmada Canan, sahip olduğu özgüveni sınıf arkadaşlarına aktarmayı başaramaz. Aslında Canan, tartışma sonrası çaresiz kalsa da kendini temelde güçlü bir kişilik olarak görmektedir:

"Ama gerçekten isteseydi yine de yapardı. Bir şekilde. Hep böyleydi. Hep kavga etmek zorunda kaldı. [...] Canan'ın kendi aklı var. Ve kimse onu istemediği bir şeyi yapmaya zorlayamaz" (Çelik, 2007, s. 22).

Sinem'in kısa bir süreliğine deneyimlemek zorunda kaldığı şey, Canan için gündelik hayattır: kendisiyle özdeşleşmeyen bir rol. Diğerleri onu mazlum, geri kalmış ve hatta potansiyel olarak tehlikeli bir Müslüman olarak gördüklerinden kendisiyle kesinlikle muhattap olmak istemezler:

"Bana daha önce de bir hiçmişim gibi davranıyorlardı." Sınıfta kimse Canan ile konuşmuyor, kimse ona soru sormuyor. Onu kızdırdıklarından değil. Hayır. Diğerleri için Canan yok. [...] Yayılım ateşine tuttular. Önyargularıyla. Nefretleriyle. Sanki o bir hedef tahtasıymışçasına. Özellikle Sinem. Öfkeden gözleri kör olmuştu. Olmayacak şeyler ile suçladı Canan'ı. Sanki Canan radikal bir İslamcıymış gibi" (Çelik, 2007, s. 94).

Başörtüsü takan genç kızlar örtünmeyi "öncelikle kendi belirlediği bir eylem" olarak görsele bile (Rommelpacher, 2002, s. 121), Almanya'da büyük ölçüde geri kalmışlığın ve kadınların ezilmesinin sembolü olarak görülmektedir.

Canan hayatını sadece bir eş, ev hanımı ve anne olarak geçirmek istemez, aynı zamanda finansal bağımsız olmayı ve mesleki faaliyette bulunabilmek için çabalar.

Canan sınıfa daha iyi entegre olabilmeyi isterdi, ancak Canan'ın entegre olmasını istemeyen sınıftır. Sinem'in aksine entegrasyon konusu bu nedenle Canan'la çok alakalıdır. Metin, Canan'ın evden kaçışından sonra okula geri döndüğünde sınıf arkadaşlarının kendisine karşı tutumunun değişip değişmediğine dair herhangi bir bilgi vermez. Okul aralarını birlikte geçirdiği ve Perşembe günleri Kuran kursuna birlikte gittiği paralel sınıftan Elif ve Yasemin adlı iki kızlarla bile, dışlanmaları ve dindarlıklarından başka bir bağlantıları yoktur. Bununla birlikte, bu benzerlikler otomatik olarak arkadaşlıklara yol açmaz, çünkü her arkadaşlığın farklı önemli ortak çıkarları ve özellikleri vardır.

Çok az Almanca konuşan anne ve baba (Çelik, 2007, s. 32-33), kızları Canan'ın eğitimi ve kariyeri söz konusu olduğunda hırslıdırlar. Canan'ın okulu başarıyla bitirmesini ve üniversite okumasını istemektedirler:

"Başörtüsü ailesi için okul ve kariyeri kadar önemli değil. Çaba göstermeli, okulda iyi olmalı, mantıklı bir meslek öğrenmeli" (Çelik, 2007, s. 62).

Canan kendisi de öğretmen olmak istediği için istekleri anne ve babasınıninkilerle örtüşmektedir. Yine de Canan, ebeveynlerinin koyduğu yasaklar tarafından kendisini kısıtlanmış hissetmektedir. Canan'ın kariyeri, ebeveynleri için kızlarının başörtüsü takmak istemesinden bile önce gelir.

Okuldaki stresli tartışmanın ardından Canan artık baskıya dayanamaz. Halime ile kaldığı süre boyunca, anne babasına tekrar tekrar kızar, ancak onlar için de sık sık endişelenir (Çelik, 2007, s. 62/85/92). Bununla birlikte, ailenin yeniden birbirini bulabilmesi için Halime'nin arabuluculuğuna ihtiyaç vardır. Canan'ın, eve döndükten sonra anne ve

babasının *"onu daha fazla kontrol edeceği, daha da fazla baskı uygulayacağı"* (Çelik, 2007, s. 98) korkusu doğrulanmamış olur.

Erdem

Erdem, Sinem'in kardeşidir. İki kültürlülüğü ele alan gençlik romanlarındaki diğer birçok erkek kardeş karakterinin aksine, yaşadığı topluma entegre olmuş ve gördüğü yüksek eğitimi ile hiçbir şekilde göçmen veya yabancı olduğundan dolayı dezavantajlı grupta değildir (Weinkauff, 2006, s. 671). Hakkında daha fazla bir şey öğrenilmemektedir. Sinem gibi kendisi de "normal", sınıfa iyi entegre olmuş; okulda herhangi bir zorluk yaşamayan bir genç profili çizmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere, Alman çocuk ve gençlik edebiyatında İslam'ı yabancı bir din olarak sunmaya olan ilgi, özellikle 1980'lerden sonra belirginleşmiştir. Aygen Sibel Çelik'in 2007 yılında yayınlanan "Seidenhaar" isimli kitabı da başörtüsü takan Türk kız çocuklarına karşı yapılan saygısızlığın önüne geçmeyi ve dış görünüşe, kökene ve inanca karşı anlayışlı olmayı desteklemektedir. Türkler için çocuklarının yetişme şekli ile dini ve milli kimliklerinin korunması çok büyük önem arz etmektedir. Türk kökenli çocukların bir zaman sonra dini ve milli kimliklerini açık bir şekilde sergilemeleri, Alman toplumu tarafından maalesef hoş karşılanmadığı, anılan eserde Türk kızları üzerinden açıklanmaktadır. Bu itibarla, eserdeki Türk çocukları yabancı düşmanlığı ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

10.3. 2010-2020 YILLARI ARASINDA YAZILAN ESERLERİN ANALİZİ

10.3.1. Aygen Sibel Çelik

10.3.1.1. Alle gegen Esra

Aygen-Sibel Çelik'in "Alle gegen Esra" adlı çocuk romanı ilk kez 2010 yılında Arena-Taschenbuchverlag tarafından orjinal ciltsiz baskı olarak yayımlanmıştır. Kitap, Arena Taschenbuchverlag yayıncısının "Was hättest du getan?" (Ne yapardın?) serisinin bir parçasıdır. Bu seriye ait kitapların özelliği hikâyelerin farklı sonlanmasıdır (Çelik, 2010, s. 4). Yani iki olası olay örgüsünü içermesidir.

Bu roman özellikle ilkokula giden çocuklara yöneliktir. Ana teması mobingdir ve Türk kökenli çocuklara yönelik önyargılarla yakından bağlantılıdır. Önyargıların neye yol açabileceğini ve bazen farklı olanı savunmak için cesaretli olunması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve sınıf arkadaşlarının yabancıya karşı önyargılı davranışları okuyucuya aktarılmaktadır.

Kitabın ana karakterleri, her ikisi de Türk kökenli olan Esra ve Funda'dır. Funda'nın 3b sınıfında birçok arkadaşı vardır ve iyi entegre olmuş durumdadır. Esra ise yabancı olarak görülmektedir ve diğer çocuklardan farklı giyinir:

"[...] 32 derecede [...] uzun kollu pamuklu sweatshirt ve uzun [...] kalın [...] kot pantolon [...]" (Çelik, 2010, s. 9) *ve teneffüste diğer çocuklarla oynamaz, okul bahçesinde tek başına durur* (Çelik, 2010, s. 14).

Kitap kritik bir sahneyle başlar. Esra ağlıyordur çünkü biri çantasını merdivenlerden aşağı atmıştır ve bütün eşyaları kirlenmiş, merdiven boşluğuna dağılmıştır. Hiçbir çocuk ona yardım etmek istemez, hepsi Esra'yı izlemekle yetinir. Çünkü sınıfındaki bütün çocuklar Esra'dan nefret etmektedir. Sınıf öğretmeni Mertl Hanım, Esra'nın çantasını kimin attığını bulmaya çalışır ancak olayı kimin yaptığını çözemez.

Ardından, tüm çocukların dört gözle beklediği ve sınıftaki çocukların ebeveynlerinin izin verdiği açık yüzme havuzuna bir okul gezisi düzenlenir. Sınıftan herkes geziye katılır

sadece Esra'nın ailesi geziye katılmasına izin vermez. Kitabın başında Esra'ya acıyan ama yine de Esra'ya yardım etmeyen Funda, Esra'nın üzgün olduğunu fark eder. Sınıftaki diğer çocuklar da, Esra hakkında gizlice konuşurlar (Çelik, 2010, s. 13).

Mertl Hanım kendisine neden geziye katılmasına izin verilmediğini sorduğunda da cevap alamaz. Mertl Hanım bu duruma çok sinirlenir ve Esra'nın ailesi kendisiyle iletişimi reddettiğinden onları ziyaret etmek ister ama bir cevap alamaz.

Okulda veli toplantısı düzenlenir. Esra'nın ailesi yine veli toplantısına katılım sağlamaz. Veli toplantısında Mertl Hanım ve diğer ebeveynler, Esra'nın ailesinin Türk oldukları için hiçbir zaman etkinliklere katılmadıklarını ve bu durumun "*farklı ülke, farklı adetler*" (Çelik, 2010, s. 17) den dolayı kaynaklandığına inanırlar. Diğer ebeveynler ve hatta sınıf öğretmeni Bayan Mertl bile Esra'nın ailesine karşı önyargılıdır:

"Mertl Hanım, kızların Türkiye'de ezildiklerine ikna olmuş durumdadır.[...] Kültürlerin farklı olmasından kaynaklanıyor. Ama burası Almanya ve burada böyle şeylere müsaade edilmez. Öğretmen veli toplantısında isim vermemişti ama yine de herkes kimi kastettiğini anlamıştı. Tabii, okulun ikinci yarısında düzenlenen okul gezisine katılmayan tek kişi Esra idi" (Çelik, 2010, s. 17).

3b sınıfı öğrencileri ve sınıf öğretmenleri Bayan Mertl tarafından Esra'nın ailesi, kızlarına her şeyi yasakladıklarını ve ona bu kıyafetleri zorla giydirdikleri ile suçlanırlar:

"Yazın ortasındayız, ailen bunu hala fark etmemiş gibi görünüyor" (Çelik, 2010, s. 9).

Funda'nın annesi bu konuda çok kızgındır, ancak veli toplantısında bu konu hakkında hiçbir şey söylemez. Funda'nın ailesi ve sınıftaki bir diğer Türk çocuğu olan Elvin'in ailesi, Türk vatandaşları arasında istisna olarak görülmektedirler:

"... Ama Akbaş ve Çınar aileleri büyük istisnalar ve onlar da İstanbul'dan geliyor. Gördüğümüz gibi başörtülü değiller ve neredeyse Almanlar gibi çok batılılaşmışlar."

Yüzme havuzuna düzenlenen geziden sonra, Esra okula gitmez. Bunun üzerine Bayan Mertl Esra'ya ödevini götürmesi için Funda'yı görevlendirir ve Esra'nın ailesine ulaşamadığı için kendilerine Funda aracılığıyla bir mesaj iletir:

“Funda senden bir ricam var, dedi Frau Mertl... “Esra'ya bugünkü ders notlarını götürür müsün lütfen? Yarın ki Almanca sınavı için çok önemliler. Söyle ona lütfen. Ve... ayrıca anne ve babasını gördüğünde kendilerini bu akşam arayacağımı da söyle. Bu zamana kadar kendilerine ulaşamadım ve telefona bakabilirseler çok memnun olurum” (Çelik, 2010, s. 25).

Funda ödevi Esra'ya götürmek üzere Esra'nın evine gider ancak Funda, Esra'yı ve annesini görünce şok olur. Kapıyı kot pantolon giymiş, zayıf ve kahverengi saçlarını atkuyruğu yapmış Esra'nın annesi açar:

Esra "yazlık kıyafetler giymiştir, şort, kolsuz bluz ve çıplak ayaklıdır" (Çelik, 2010, s. 27/28).

En çokta, Esra'nın vücudunda "kırmızı yılanı” görünce şaşırır ve “ateşli yılanı” bakmaktan kendini alamaz:

“Esra'nın sol üst kolunun etrafında geniş, koyu kırmızı bir şerit yer alıyor, omzunun üzerinden geçiyor ve şortun altından çıkıyor. Leke, ayak bileğinden hemen önce sol alt bacağında bitiyor ve farklı yerlerde farklı kalınlıkta duruyor” (Çelik, 2010, s. 28).

Funda'nın annesi Esra'ya "yılan" olarak gördüğü şeyin kırmızı doğum lekesi olduğunu anlatır ve Funda böylelikle Esra'nın neden bu kadar tuhaf davrandığını çok iyi anlamış olur:

“Yavaş yavaş Funda anlar: Esra'nın yaz aylarında her zaman uzun kollu kazak ve uzun pantolon giymesinin hiç şaşırtıcı olmadığını. Beden eğitiminden önce ve sonra, spor kıyafetlerini değiştirmemesini. Ya da beden eğitimi dersininin olduğu günlerde hastalanmasını ya da spor eşyalarını unutup hatta hiç katılmamasını. Okul gezilerine hiçbir zaman katılmaması ve yüzme havuzuna düzenlenen geziye katılmamasına da şaşırılmaması lazım. Funda da öylesine büyük bir lekeyi gizlemek isterdi. Esra için ne kadar kötü bir durum olmalı. Funda, kendisinin ve diğerlerinin Esra hakkında sürekli düşündüklerini ve söylediklerini düşündüğünde büyük bir suçluluk duygusuna kapılır” (Çelik, 2010, s. 32).

33. sayfada, kitabın okuyucuları bir çözüm seçmelidirler. Funda'nın, Esra'nın işlerine karışmaması gerektiğini düşünüyorlarsa çözüm A'yı, Esra'ya yardım sunmanın doğru olacağına inanıyorlarsa da, çözüm B'yi okumaları tasvsiye edilir (Çelik, 2010, s. 33).

Çözüm yolu A:

Funda diğerlerine söylememeye karar verir. Ertesi gün Mertl Hanım, Esra'nın ailesine telefonla ulaşamadığı için çok kızmıştır. Ancak Funda, Esra'nın ailesine öğretmenin kendileriyle görüşmek isteğini söylemeyi unutmuştur. Funda da zaten hatasını kabul eder. Ama hangi sebepten dolayı şoka girip, mesajı iletmeyi unuttuğunu söylemez. Esra'nın sırrını öğrenince Funda kendisine çok acır ama Funda, Esra'ya yapılan baskıyı önlemek için hiçbir şey yapmaz. Ancak diğer çocukların davranışlarını da kesinlikle doğru bulmaz:

“Hey, Esra üşüyorsun? diye seslendi Henrik ders arasında. [...] Ceketimi ister misin? Henrik sinsice sırtır. Esra kafasını sallar ve oradan hemen uzaklaşır. Henrik'in sözlerini duyduğunda Funda'nın midesine kramplar girer ama müdahale etmez. Aptal şey, diye düşünür ama hiçbir şey söylemez. Ne kadar haksızlık bu. Herşey çok farklı. Onun düşündüğünden ve diğerlerinin düşündüğünden çok farklı” (Çelik, 2010, s. 37).

Spor dersinde beden eğitimi öğretmeni, bir futbol turnuvasında kızların kırmızı tişört ve kısa mavi pantolon giyeceklerini duyurur. Bilinen nedenlerden dolayı Esra katılmak istemez. Sınıf arkadaşları daha da sinirlenirler ve Esra'ya karşı mobing uygularlar. Funda artık dayanamaz ve Esra'nın sırrını açıklar. Ancak sırrı açığa çıktıktan sonra herkes Esra'dan öğrenir. Esra ağlayarak uzaklaşır ve ertesi gün okula gitmez (Çelik, 2010, s. 48-50).

Mertl Hanım neler olduğunu öğrenir ve Esra hakkında çok yanıldığını anlar. Funda ise buna sebep olduğu için kendini kötü hisseder ve Esra'ya artık yardım etmek ister (Çelik, 2010, s. 53).

Çözüm Yolu B:

Funda ilk başta Esra'ya yardım etmeye cesaret edemez, ancak eve giderken ona birlikte eve gitmek isteyip istemediğini sorar (Çelik, 2010, s. 59). Funda, Esra'ya vücudundaki kırmızı doğum lekesiyle ilgili pek çok şey sorar ve öğleden sonrayı onunla geçirir:

“Funda gerçekten çok şaşırıldı. Esra ile böyle konuşacağını ve tüm sırlarını öğreneceğini asla düşünemezdi” (Çelik, 2010, s. 67).

Birlikte geçirdikleri güzel bir güne rağmen Funda ertesi gün okulda rahat değildir çünkü Esra her şeyi onunla birlikte yapmak ister. Funda'nın artık Esra ile arkadaş olmasını sınıftaki diğer kızlar anlayışla karşılamazlar ve Funda'ya "hain" yakıştırmalarını yaparlar (Çelik, 2010, s. 75).

Futbol turnuvası kıyafetlerini Esra kısa bulduğu için giymek istemez çünkü lekesinin görülebileceğinden korkar. Funda, Esra'ya yardım etmek için spor öğretmenine beyaz bir yalan uydurur:

“Esra'nın döküntüsü var, yani alerjisi, güneş yüzünden” (Çelik, 2010, s. 76).

Diğer kızlar Esra'nın turnuvaya katılmaması nedeniyle beden eğitimi dersinden sonra hem Esra'ya hem de Funda'ya hakaret ederler. İkinin de yolunu kapatırlar. Funda onlardan kurtulmayı başarır, ama Esra başaramaz. Kızlar Esra'nın kıyafetlerini çekiştirirler ve o sırada ateş lekesi görülür (Çelik, 2010, s. 79-81). Esra ağlamaya başlar, Funda ise onun yanındadır. Esra'yı teselli eder ve diğer çocuklara ve Bay Schröder'e Esra'nın kırmızı doğum lekesinden utandığını ve sadece bu nedenle farklı giyindiğini ve garip davrandığını açıklar (Çelik, 2010, s. 83-84).

Son olarak Esra, okul bahçesinde diğer çocuklarla oynar ve artık hiçbir şeyi gizlemek zorunda kalmadığı için rahatlamıştır. Sınıf arkadaşlarından hiç biri artık Esra'yı komik bulmaz ya da farklı olarak görmez.

Anlatı Perspektifi ve Tarzı

Aygen-Sibel Çelik'in "Alle gegen Esra" kitabı modern, gerçekçi, problem odaklı ve sosyal açıdan eleştirel bir çocuk romanıdır. Dolayısıyla,

"Mevcut sosyal sistemin çatışmaları, yapıları ve kısıtlamaları hakkında içgörü sağlamak, bir tür sosyal analiz yapmak" (Gansel, 1999, s. 60).

Buna ek olarak, modern, gerçekçi çocuk romanları

"[...] sosyal gerçekliğe mümkün olduğunca yaklaşımları, çocukların ve ergenlerin yaşam durumlarını ve sorunlarını olabildiğince yakından yansıtılmaları [...] gerekmektedir" (Payrhuber, 2012, s. 106).

Romanın ana teması Türk kökenli çocuklara karşı oluşan önyargı ile birlikte okulda maruz kaldıkları mobingdir. Ayrıca arkadaşlık konusu da bu çocuk romanında işlenmiştir.

Çocuk romanının anlatım süresi birkaç güne yayılmıştır. Ancak, tam olarak kaç günü kapsadığı belirtilmemiştir. Roman toplam 15 bölümden oluşmaktadır. Bununla birlikte, bu çocuk romanın bölümlere ayrılmasının bir sebebi vardır. Altıncı bölümün sonunda okuyuculara "Ne yapardın?" diye sorulmaktadır (Çelik, 2010, s. 33). İki farklı davranış seçeneği sunulur ve kendileri için en uygun olanı seçmeleri istenir. Funda'nın, Esra'nın işlerine karışmaması gerektiğini ima eden Çözüm A dört bölümden oluşmaktadır. Olası çözüm B, Funda'nın Esra'ya yardımını sunmasını içerir ve sekiz bölümden oluşur.

Kitap toplamda, 87 sayfadan oluşmaktadır, ancak iki farklı çözüm sunulduğundan bu sayfaların hepsi okunmamaktadır. Çocuk kitabı olmasına rağmen resimler içermemektedir. Hikâye üçüncü şahıs anlatıcı tarafından anlatılmaktadır ve karakterler hakkında her şeyi bildiği kabul edilir. Yazar, hikâyeyi, "üçüncü şahıs" ağızıyla yazmıştır. Dolayısıyla anlatıcı hikâyenin bir parçası değildir. Martinez ve Scheffel de bu anlatı formunu "sıfır ölçekleme" olarak adlandırmaktadır (Martinez/Scheffel, 2009, s. 64). Bu, anlatıcının karakterlerden daha fazlasını bildiği ve algıladığı ile açıklanmaktadır. Bu anlatı biçimi ile çocuk romanının hemen başında görülmektedir:

"Evet, tamam, Esra için biraz üzülüyordu. Ve neredeyse Funda ona yardım edecekti. Esra'dan çok hoşlanmıyor aslında. Kim bu kadar mız mız birini çekebilir ki?" (Çelik, 2010, s. 7).

Bu pasaj, anlatıcının karakterlerin ne düşündüğünü, hissettiğini ve nasıl davranacaklarını bildiğini göstermektedir. Bu pasajda Funda figürü hakkında bilgi verilmektedir, ancak birinci şahıs anlatıcısı olarak değil, her zaman üçüncü şahıs tekil olarak bahsedilmektedir.

Çelik üçüncü şahıs anlatıcıya rağmen, kişisel bir anlatı örneğinin ayırt edici özelliği olan iç monologu ve dolaylı konuşmayı kullanır (Burdorf/Fasbender/Moennighoff, 2007, s. 579). Bununla birlikte, hem dolaylı konuşma hem de iç monolog romanda ara sıra kullanılır. Sayfa 55 de bir iç monolog örneği bulunmaktadır:

"Funda ertesi sabah okula giderken "Esra ile konuşmalıyım" diye düşünüyor. "Sonuçta dün hiçbir şey olmamış gibi davranmam" (Çelik, 2010, s. 55).

Bu pasajda bir iç monolog gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Anlatıcı, sadece figürü konuşturur ve kullanılan zaman şimdiki zamandır (Burdorf/Fasbender/Moennighoff, 2007, s. 349-350). Dolaylı konuşma kitabın sonunda 70. sayfada bulunabilir:

"Funda gizlice etrafına baktı. Arkadaşlarım nasıl tepki verecek? Nasıl Davranmalıyım? Ne yapmalıyım?" (Çelik, 2010, s. 70).

Bu bölümde, bir anlatı örneğinin hala var olduğu ve içeriği okuyucuya aktardığı ortaya çıkmaktadır (Burdorf/Fasbender/Moennighoff, 2007, s. 205). Ancak dolaylı konuşmaya romanda nadiren rastlanmaktadır.

Anlatılanlar büyük ölçüde çabuk gerçekleşmektedir ve yalnızca olayların olduğu zamanlar daha ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Örneğin okuyucu, yüzme havuzuna yapılan sınıf ziyareti hakkında hiçbir şey öğrenemez, sadece bu ziyaretin gerçekleşeceğini ve daha sonra gerçekleşmiş olduğunu. Kitabın bu kısmında büyük bir zaman aşımı gerçekleşmektedir. Dördüncü bölümün sonunda Perşembe sabahıdır, beşinci bölüm ise Pazartesi sabahı ile başlamaktadır (Çelik, 2010, s. 21/25).

Hikâye ayrıca Flashback'ler içerir. Flashback'ler çoğunlukla hikâyenin birincil olay örgüsünden önce meydana gelen olayları, arka planı aydınlatmak için kullanılır. Kısacası geçmiş zamanı temsil ederler (Burdorf/Fasbender/Moennighoff, 2007, s. 22).

Kitabın sözdiziminde bazı farklılıklar vardır. Bazı bölümlerde çok kısa basit cümleler kullanılırken, bazı bölümlerde okuyucu uzun cümleler ile karşılaşmaktadır (Çelik, 2010, s. 7). Kısa cümleler düşük performans gösteren çocuklar tarafından da okunabilir ve anlaşılabilir olmakla birlikte uzun cümleler öğrenme güçlüğü çeken çocuklara okuma yetkinliği kazandırır. Ayrıca uzun cümleler yüksek performanslı öğrencilerin sıkılmalarını önlemektedir.

Kullanılan kelime dağarcığı da farklıdır. Çoğunlukla, çoğu çocukların bildiği kelimeler kullanılmıştır. Hikâyenin bazı bölümlerinde Türk kültürüne özgü olan ve bu nedenle Alman çocuklarda anlama güçlüğü yaratabilecek bazı Türkçe kelimeler kullanılmıştır. Ama bu kelimelerin anlamları çocuklara açıklandığı takdirde bilgi artışına neden olabilir. Örneğin „Burka“, „Allah korusun“, „Esra'cım kızım nereye“, „Merhaba teyze“, „Çok teşekkür ederiz“ gibi (Çelik 2010, s. 27/28/32/42). Esra'nın evinde geçen bölümlerde ise Türkçe konuşulmaktadır. Türkçe pasajlar kitabın hiçbir noktasında çevrilmemiş olduğu gözlemlenmektedir ve bu nedenle Alman çocuklar tarafından anlaşılması imkânsızdır. Ancak, hikâyede Türkçe verilen diyaloglar Almanya'da yaşayan Türk ailelerin hayatına gerçekçi bir bakış açısı getirmektedir ve bu da özgünlük yaratmaktadır. Alman çocuklar böylelikle kendi bakış açılarının ötesine geçerek, Türkçe okumayı denemiş olurlar ve Türk çocukları da Alman arkadaşlarına metni çevirebilirler.

Esra

Türk kökenli Esra 3. Sınıfa gitmektedir. 3b sınıfındaki üç Müslüman Türk öğrenciden biridir ve öğretmenler de dâhil olmak üzere tüm sınıf tarafından dışlanan tek öğrencidir. Okul bahçesinde ve sınıfta Esra ile alay edilir ve hatta saldırıya dahi uğrar:

Diğer çocuklardan farklı görüldüğü için sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından mobinge maruz kalır. Esra sürekli yaz-kış uzun kollu kazaklar ve uzun pantolonlar giyen bir Türk kızı olarak sergilenmektedir:

"... Sonuçta, öğretmen kimsenin farklı görünmemesini çok önemsiyor" (Çelik, 2010, s. 66).
 "... Hava ne kadar da sıcak! "Gözleriyle sınıftakileri gözlemlerken Esra'ya takıldı.
 "Çocuğum, bu ne hal! Yaz ortasındayız, ailen bunu hala farketmemiş sanırım! "Esra'ya başını sallayarak yanından geçti ... " (Çelik, 2010, s. 9).

Ebeveynleri tarafından engellendiği düşünülen, sınıf gezilerine katılmayan ve her şeyi tuhaf olan bir karakterdir Esra. Yüzme havuzuna girmeyen, spor dersinde tuhaf davranan bir kız çocuğu olarak lanse edilmektedir. Dolayısıyla Alman çocukları Esra ile arkadaş olmak istemezler ve kendisiyle dalga geçerler:

"... "Aptal şey", diyor uzaklaşırken, "Seni asla öpmezdim, iiiihhh!"
 Bunu duyan Funda, Kristina ve birkaç kız gülüyorlar. "Bu kız çok kötü kokuyor!" diyor Henrik. "Gerçekten çok sıkıcı biri," diyor Kristina ve Esra'yı işaret ediyor. " (Çelik, 2010, s. 16). " ... " Aptal keçi! " "Hiçbir şey yapmaya iznin olmadığını anlamıyorum..."
 Bayan Fretling'in yanında kal. "...Evet, sen oraya aitsin. Yine de bizi hayal kırıklığına uğrattın, bizimle hiçbir şey yapmıyorsun,.. "Evet, zaten çok acayip biri! " ... " (Çelik, 2010, s. 47).

Diğerlerinden farklı görüldüğü için sınıf arkadaşları ona sürekli karşıdrlar. Esra ayrıca Müslüman olduğu için ve modern görüşlü bir aileye sahip olmadığına inanıldığı için de öğretmenleri ve arkadaşları tarafından dışlanır. Hatta ırkçılığını gizlemeye çalışan ama başaramayan öğretmeni Frau Mertl Esra'yı sınıf arkadaşları ve ailelerine karşı kötüler:

"Kültürden dolayı. Ama burası işte Almanya ve bu burada mümkün değil!"

"Doğru!" ... "Burası Almanya ve burada kalmak istiyorlarsa uyum sağlamaları gerekmekte" (Çelik, 2010, s. 17-18).

Her şeyden önce, okuyucu, Türk kökenli ailenin geleneksel muhafazakâr davranışları nedeniyle ("diğer kültürden kaynaklanıyor") aralarındaki çatışmaların ortaya çıktığı izlenimini edinir. Türk kökenli aile Alman çoğunluk toplumunun beklentileriyle çelişmektedirler. ("Burası Almanya ve burada kalmak istiyorlarsa uyum sağlamak zorundalar"). Bununla birlikte, yaşanan çatışmaların nedenleri bilinmeyen hakkında önyargılı olmak ve aceleyle kişiler hakkında yargıda bulunmak.

"... Ama Akbaş ailesi ve Çınar ailesi büyük istisnalar ve onlar da İstanbul'dan geliyorlar. Başörtüsü takmıyorlar ve çok batılılar. Neredeyse Almanlar gibi" (Çelik, 2010, s. 19).

Sadece sınıf öğretmeni değil, Beden eğitimi öğretmeni de Esra'ya karşı aynı önyargılıdır:

"Bay Schröder derin nefes aldı. "Ne olamaz? Burka mı? Bu futbol kızlar! Ve derstesin. Her zaman çizginin dışına çıkamazsın ..." (Çelik, 2010, s. 42-43).

Beden eğitimi öğretmeni Herr Schröder, Türk kökenli kadınlarının başörtüsü taktığı önyargısında bulunur.

Esra karakteri her zaman yalnız, üzgün ve diğer çocuklar tarafından dışlanmaktadır:

"Esra ağlıyor. Büyük teneffüs arasından beri sırasında oturuyor ve ağlıyor. ... " (Çelik, 2010, s. 7).

Türk kökenlilere karşı yöneltilen önyargılar örneğin "pis kokuyorlar", "Türk kızlarının hiç bir şey yapmalarına izin verilmiyor", "Türk kızları eziliyor" yakıştırmaları Esra'ya sınıf arkadaşları ve hatta öğretmeni tarafından yapılmaktadır:

"Farklı ülkeler, farklı gelenekler!" Bayan Mertl'in veli toplantısında söylediği bu. ... Bayan Mertl, Türkiye'de kızların ezildiklerinden emin olduğunu, anlatıyor annesi (Çelik, 2010, s. 17).

Esra'nın öğretmeni, sınıf arkadaşları ve onların aileleri, Esra'nın ailesinin dini gerekçeler nedeniyle Esra'ya herşeyi yasakladığına inanmaktadırlar. Hâlbuki Esra'nın davranışlarının nedeni vücudunda var olan kırmızı doğum lekesini gizlemek istemesidir:

Annesi dahi Esra'nın kendisini göstermemek için bahaneler uydurduğundan şüphelenmemektedir:

"Esra, ateş izini gizlemek için herkesi kandırıyor. Okul gezisine gitmemek için Esra ailesine hasta olduğunu midesine krampların girdiğini, başının ağrıdığını ve boğaz ağrısının olduğunu söylüyor. Soyunma odasında soyunmak zorunda kalmamak için beden eğitimi dersinin olduğu

günlerde spor kıyafetleri ile okula gidiyor. Ailesine de herkesin bu şekilde yaptığını söylüyor. Kışın, ailesi bazen ona izin vermediğinde okula eşofmanla gitmesine, sık sık hastalanmış gibiyapıp ailesini de kandırıyordu" (Çelik, 2010, s. 65).

Esra çirkin bulduğu doğum lekesini kimsenin görmesini istemediğinden, dışlanmayı bile göze almaktadır.

Funda

Hikâyedeki bir diğer Türk kökenli çocuk ise Funda'dır. Funda'nın 3b sınıfında birçok arkadaşı vardır ve yaşadığı ülke Almanya'ya entegre olmuştur. Sınıfındaki tüm arkadaşları tarafından sevilmektedir. Funda, uzun kollu kazaklar ya da uzun etek veya pantolonlar giymemektedir. Hatta Almancası, Türkçesinden daha ileri durumdadır:

Funda: "Türkçe konuşmasını hemen hemen hiç bilmiyorum ki!" (Çelik, 2010, s. 26).

Funda, okul tarafından düzenlenen gezilere katılır, spor dersinde öğretmenin talep ettiği gibi giyinir ve bu itibarla da kimse tarafından dışlanmaz. Funda ve ailesi Türk vatandaşları arasında istisna olarak gösterilirler:

"... Ama Akbaş ailesi ve Çınar ailesi büyük istisnalar ve onlar da İstanbul'dan geliyorlar. Başörtüsü takmıyorlar ve çok batılılar. Neredeyse Almanlar gibi" (Çelik, 2010, s. 19).

10.3.2. Arzu Gürz Abay



Arzu Gürz Abay, 1972 yılında bir Türk diplomatın kızı olarak Berlin'de doğdu. Çocukluğundan beri kültürlerarası anlayışla ilgilenmektedir. Lisans derecesini ABD'de Mount Holyoke Koleji'nde tamamladı ve çalışmalarına diğerlerinin yanı sıra Münih'teki Ludwig Maximilians Üniversitesi ve Köln Üniversitesi'nde devam etti. Gürz Abay, Almanca, İngilizce, Türkçe ve Fransızca bilmektedir. Kocasını ve iki kızıyla birlikte Köln'de yaşamaktadır.³⁰

2011 yılında yayınlanan ilk iki dilli çocuk kitabı "Leyla und Linda feiern Ramazan" adlı eserini yazma fikri, kendi çocuklarının günlük Alman hayatlarına Türk kültürünü entegre etmeyi ve kitabın karakterlerini anlaşılır ve sempatik bir şekilde okuyucuya sunmayı arzulanmıştır.

Kasım 2012'de ikinci iki dilli çocuk kitabı "Lara ve Sırlar Şehri", İstanbul'da dinlerin bir arada yaşamasını konu alan Anadolu Verlag tarafından yayınlanmıştır.³¹ Son kitabı "Sami'nin Dili" ile "Çokdilliliği Deneyimleyin" adlı eserleriyle "Wildcard 2019" ödülüne layık görülmüştür.³²

Arzu Gürz Abay, uçakla seyahat etmek zorunda kalmadan diğer kültürleri tanımanın mümkün olduğuna inanmaktadır. Eserleri ile çocukların daha hoşgörülü, dine ve farklı kökenlere açık bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olmak istemektedir.

³⁰

³¹

³²

Bu kitap iki çocuk arasındaki dostluk düzeyinde kültürel anlayışı ve açıklığı göstermektedir. "Leyla und Linda feiern Ramadan", iki kültür arasında bir köprü oluşturmaktadır

Eserleri

- Zaten ikimiz varız (Almanca / Türkçe) Fizzy Lemon Publishing, 2018
- Sami'nin dili (Almanca / Türkçe) Fizzy Lemon Publishing, 2018
- Pablos Pinata (Almanca-İngilizce, Almanca-Fransızca, Almanca-Rusça, Almanca-Arapça, Almanca-İtalyanca, Almanca-Türkçe, Almanca-İspanyolca, Aşağı Almanca) Amiguitos Verlag: Hamburg 2018
- Paula's Plan (Almanca / Türkçe) Fizzy Lemon Publishing, 2018
- Şans Şövalyesi (Almanca / Türkçe, Almanca / Arapça) Anadolu Verlag, 2017
- Bir oyun ve öğrenim kitabı olan Find & Connect (Fizzy Lemon, 2017) - Siftunglesen tarafından önerilen
- Anneler Günü Hediyesi (Fizzy Lemon Publishing, 2016), Almanca-Türkçe ve Almanca-Arapça
- Dostluğun Meyveleri (Anadolu Verlag, Nisan 2014) - Foundation Reading Ada's Guitar tarafından önerilen (Anadolu Verlag, Şubat 2014)
- Büyükannemin Girit'teki çaydanlık (Anadolu Verlag, Şubat 2014)
- Lara ve Sırlar Şehri (Anadolu Verlag, 2012)
- Leyla ve Linda Ramazan'ı kutluyor (Talisa Verlag, 2011)

10.3.2.1. Leyla und Linda feiern Ramadan

Leyla ve Linda Köln'de yaşar ve birlikte anaokuluna giderler. Leyla'nın ailesi Türkiye'den Almanya'ya göç etmiştir. Kızlar birçok şeyi birlikte yaparlar ve aileleri de birbirleri ile iyi anlaşmaktadır. Linda'nın ailesi bu yıl tatillerini Yunanistan'ın Lesbos adasında geçireceklerdir. Leyla'nın annesi Lesbos adasının Türkiye'ye çok yakın olduğunu belirtir ve aileler böylelikle birbirlerini ziyaret etmeye karar verir (Gürz Abay, 2011, s. 14). Leyla, her yaz olduğu gibi Türkiye'nin liman kenti Ayvalık'ta ailesini ziyaret eder. Leyla'nın Türkiye'de birçok arkadaşı vardır ve her hafta birçok farklı ürünlerin olduğu haftalık pazarına gider (Gürz Abay, 2011, s. 2-5). Ayrıca Leyla sık sık denize girer. Bu yıl özellikle heyecanlıdır çünkü Ramazan ayını Türkiye'de geçirecektir. Ramazan'da oruç tutanlar, sadece gün doğmadan önce ve gün batımından sonra yiyip içebilirler (Gürz Abay, 2011, s. 8). Oruç, İslam'da fakir insanların yiyecek ve içecekleri olmadığında bunun nasıl bir duygu olduğunu deneyimlemek içindir (Gürz Abay, 2011, s. 8). Leyla, çocuk olduğu için yetişkinler gibi oruç tutmaz. Yine de geceleri uyanıktır, çünkü Ramazan ayında mani söyleyen bir davulcu tarafından uyandırılmak Türkiye'de bir gelenektir. Herkes uyanırken tüm aile birlikte yemek yer, birlikte konuşurlar ve gülerler (Gürz Abay, 2011, s. 12). Linda, Ramazan'ın son günü gemiyle Leyla'nın yanına gelir ve Linda'nın ailesi Leyla'nın ailesi tarafından sıcak bir şekilde karşılanır (Gürz Abay, 2011, s. 18). Daha sonra Linda ezanı duyunca çok şaşırır. Leyla'nın dedesi, camiye bakarak Müezzin'in minareden günde beş vakit namaza çağırdığını anlatır (Gürz Abay, 2011, s. 20). Linda'ya duanın Allah'ı anmaya hizmet ettiğini, namaz kılarken de kişinin Mekke'ye doğru her zaman yüzüyle bakması gerektiğini açıklar. Ayrıca Mekke'nin Suudi Arabistan'da bir şehir olduğunu ve Allah'ın evi Kâbe'nin orada olduğunu anlatır (Gürz Abay, 2011, s. 22). Dua ve ezan ile oruç sona erer ve iki aile birlikte yemek yer. Linda'nın biraz kafası karışmıştır ama Leyla tüm bunları çok normal karşılar. Leyla, Linda'ya davulcu anlatır ve ikili, Almanya'da geceleri birinin davul çalıp mani söylemesinin nasıl bir şey olabileceğini hayal ederler (Gürz Abay, 2011, s. 26). Linda, Köln'de Leyla'yı ziyaret ettiğinden Türkiye'de, Almanya'da olmayan yiyeceklerin olduğunu zaten bilir. Ertesi gün, oruç ayı Ramazan'dan sonra, şeker bayramı kutlanır. Ailenin tüm erkekleri, büyük bir kalabalığın olduğu camiye gider. Eve döndükten sonra Linda başka bir ritüel gözlemler: Leyla, büyüklerine saygısını göstermek için dedesini

elini öper ve elini alnına koyar (Gürz Abay, 2011, s. 32). Linda, Türkiye’de geçirdiği zaman içerisinde çok mutlu olmuştur, çünkü Ramazan bayramı kendi ailesiyle geçirdiği Noel zamanını hatırlamıştır.

Edebi Analiz

Arzu Gürz Abay’ın 2011 yılında TALISA Çocuk Kitabı Yayıncısı tarafından yayınlanan “Leyla und Linda feiern Ramadan” (Leyla ve Linda Ramazanı kutluyor) isimli çocuk kitabı 34 sayfadan oluşmaktadır. 5-7 yaş arası çocuklar için anaokulunda, ilkokulda dini pedagojik çalışmalar bağlamında pedagojik yardım olarak kullanılabilir. Kitabın kapağında Leyla ve Linda’nın Ramazan pidesini bölüştüğü anın resmi vardır. Almanya’da yaşayan Arzu Gürz Abay, iki toplumun çocuklarının birbirlerini anlamalarına yardımcı olmak için hikâyeyi hem Almanca hem de Türkçe yazmıştır. Ayrıca Almanca ve İngilizce versiyonları da mevcuttur.

Okuyucunun hikayedeki karakterler ile kolay empati kurabiliyor olmasının nedeni basit ama açık bir anlatım dili kullanıldığından kaynaklanmaktadır. Ayrıca kitapta, Sibel Demirtaş’ın çok renkli ve detaylı çizimleriyle çalışılmıştır. Çizimler, diğer kültüre olan karşılıklı anlayışı ve ilgiyi pekiştirmektedir. Özellikle çocuklar için resimler, metinde İslam ve Türk kültürü hakkında verilen açıklamaların anlaşılmasını daha da kolaylaştırmaktadır. Örneğin, metinde açıklanan yemekler de resimlerle tasvir edildiğinden kişinin bilmediği bir terim altında bir şeyi hayal etmesini kolaylaştırmaktadır.

Linda, Ayvalık’ta Leyla’nın ailesinin misafiridir ve birlikte Ramazan’ı kutlarlar. Linda için özel ve unutulmaz bir deneyim olur: Ramazan Davulcusu, Top Atışı ve geleneksel Ramazan şenlikleri ile Linda, Almanya’dan sadece kısmen bildiği bir kültüre kendini kaptırır. Bu kitap iki farklı kültüre sahip çocuklar arasındaki dostluk düzeyinde kültürel anlayışı göstermektedir. Ayrıca “Leyla und Linda feiern Ramadan” iki kültür arasında bir köprü oluşturmaktadır.

Leyla

Leyla Almanya'nın Köln şehrinde ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Leyla, ailesiyle birlikte her yaz tatilini Türkiye'de yaşayan akrabalarının yanında geçirir. Ayvalık şehri çok canlı ve renkli olarak tanımlanmaktadır (Gürz Abay, 2011, s. 5). Leyla'nın ailesi genellikle çok sıcak ve sosyal olarak tasvir edilir:

"Leyla'nın annesi hemen eşikte duruyor ve misafirlere sarılıyor: 'Hoş geldiniz! Hadi, sıkıca sarılalım!'" (Gürz Abay, 2011, s. 18).

Leyla vasıtasıyla, okuyucuya Türklerin neşeli, sıcak, misafirperver oldukları hissi iletilmektedir:

"Evdeki herkes birbirine sarılır, yanaklarından sıcak bir şekilde öper ve birbirlerine mutlu bayramlar diler. [...], dedesinin elini öper ve elini yavaşça kendi alınına götürür. [...] Leyla, "Bu şekilde yaşlılara saygımı gösteriyorum", der (Gürz Abay, 2011, s. 32).

Ayrıca aile, Leyla için büyük bir önem taşımaktadır. Okuyucuya, Türk ailelerinin büyük olduğu lanseettirilir:

"Yaz geldi, Leyla büyükanne, büyükbabasını, kuzenlerini, teyzelerini ve amcalarını Türk sahil şehri olan Ayvalık'ta ziyaret edeceğinden çok mutlu" (Gürz Abay, 2011, s. 2).

İslamiyet, Leyla ve ailesi tarafından çocuk dostu bir şekilde okuyucuya anlatılır. Müslümanların dinini temsil eden Kuran-ı Kerim ve Ramazan ayının örf ve adetleri okuyucuya aktarılmaktadır. Oruç tutmanın İslam'da önemli bir kural olduğunu ve neden, nasıl ve ne kadar süreyle oruç tutulduğunu hikâyede izah edilmektedir:

"Ramazan ayında yetişkinler oruç tutar. Bu, bütün gün hiçbir şey yemedikleri ve içmedikleri anlamına gelir. Güneş doğmadan önce son yemeği yemek için gecenin bir yarısı kalkarlar. Oruç, İslam'da birçok Müslümanın uyduğu önemli bir kuraldır. Böylece çok fakir insanların uzun süre yememesinin veya içmemesinin nasıl bir şey olduğunu kendi bedeninizde deneyimleyebilirsiniz (Gürz Abay, 2011, s. 8).

Türklerin, Ramazan gecelerinde bir davulcu tarafından uyandırılmak gibi bir geleneklerinin olduğundan da bahsetmektedir (Gürz Abay, 2011, s. 10).

Leyla aracılığıyla, Müslümanlık hakkında olumlu bir fikir edinilmesine, Ramazan ile bağlantılı olarak İslamiyet ve adetlerinin açıklanmasına, Hıristiyanlar için Noel ne kadar önemli ise Müslümanlar için de Ramazan'ın o denli önemli olduğu üzerinde durulmaktadır.

10.3.3. Anja Tuckermann



Anja Tuckermann, 1961 yılında Selb'te dünyaya geldi ve Berlin-Kreuzberg'de büyüdü. Okuldan sonra hayatını çeşitli işlerde çalışarak kazandı ve yayımlandıktan hemen sonra birkaç dile çevrilen ilk kitabı "Mooskopf" u yazdı. 1980-1991 yılları arasında kızlarla feminist çalışmalara katıldı, Berlin'de "Mädchenladen Spandau" buluşma noktasını, çocuklara ve gençlere ait öykü ve şiirlerin yer aldığı bir dergi olan "Tigermädchen" i kurdu. 1988'den 1992'ye kadar RIAS Kinderfunk'ta, daha sonra DeutschlandRadio Berlin'de editörlük yaptı, 1992'den 1997'ye kadar serbest editör olarak çalıştı. Çocuk radyosundaki çalışmaları sayesinde, daha genç bir okuyucu kitlesi için yazmaya başladı. Bugün yetişkinler için, çocuklar ve gençler için kurgu, oyunlar, müzik için metinler, film, kısa düzyazı ve şiir yazmaktadır. Eserleri 15 dile çevrilmiştir.³³

Tuckermann diğer sanatçılarla çalışmaktan da hoşlanmaktadır. Şimdiye kadar, örneğin besteciler Sidney Corbett, Lutz Glandien, Ray Kaczynski, Michael Beil, Flori Reifenberg, müzisyen Seth Josel, görsel sanatçılar Samuel Rachl ve Jack Sal, yazarlar Tilmann Lehnert, Andreas Steinhöfel ve Guntram Weber ile gazeteci Uta Beth, yönetmen Bernd Sahling ile çalışmıştır. Düzyazı ve tiyatro için yazma atölyeleri ve seminerler yönetmiş, örneğin Staatstheater Stuttgart'ta, İstanbul, Ankara, Chennai/Hindistan, Abu Dabi ve Beyrut'taki Goethe Enstitüsü'nün daveti üzerine, Augsburg Üniversitesi'nde Gençlik

³³<https://www.literaturport.de/Anja.Tuckermann/#:~:text=Anja%20Tuckermann%20wuchs%20in%20Berlin%2DKreuzberg%20auf.&text=Sie%20war%20von%201988%20%2D%201992,auch%20f%C3%BCr%20einen%20j%C3%BCngeren%20Leserkreis.> Erişim Tarihi: 16.05.2021

Kültürleri Arşivi için Gençlik Sanat Kültür Merkezi "Schlesische 27" Berlin'de, Berlin Sanat Akademisi'nde ve Berlin'deki LesArt'ta.³⁴

Aldığı Ödüller

- 1992 ARD Kurt Magnus Ödülü "Panther & Co"
" Muscha - Üçüncü Reich'da çocukluk " adlı radyo programı
- 1995 "Kırmızı Kumaş" - SPD Berlin-Charlottenburg'un " Muscha " romanı için gençlik medyası ödülü
- 1997 "Asra – Die von gegenüber" GRIPS Tiyatrosu'nun 95/96 sezonunun bir parçası olarak Berlin Kardeşler Grimm Ödülü'ne layık görüldü.
- 1999 "Komm wir knutschen" Hollanda-Alman gençlik oyun yazarı ödülüne aday gösterildi
- 2006 Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü " Denk nicht wir bleiben hier” - Sinto Hugo Höllenreiner'in hayat hikâyesi
- 2007 "Das verschluckte Lachen" Alman Çocuk ve Gençlik Edebiyat Akademisi Volkach ayının kitabı
- 2008 "Denk nicht, wir bleiben hier" Saarländischer Rundfunk ve Bremen Radyosunun öneri listesinde
- 2008 "Weggemobbt" yaz çocuk ve gençlik kitapları listesinde Julius Club Niersachsen
- 2009 "Mano – Der Junge, der nicht wusste, wo er war" Köln Üniversitesi'ndeki dönemin kitabıdır <http://www.lesebar.uni-koeln.de/bds.php>,
- 2009 Braunschweig Şehri Friedrich Gerstäcker Ödülü “Mano – Der Junge, der nicht wusste, wo er war”
- 2011 “ Sinti und Roma hören” adlı sesli kitap, Uygulamalı Çocuk Medyası Araştırmaları Enstitüsü'nden Mayıs ayı CD'sidir
- 2011 "Die Möwe und ein Meer von Farben" Saarländischer Rundfunk ve Bremen Radyosu'nun ilkbahar çocuk ve gençlik kitapları listesinde

³⁴<https://www.literaturport.de/Anja.Tuckermann/#:~:text=Anja%20Tuckermann%20wuchs%20in%20Berlin%20Kreuzberg%20auf.&text=Sie%20war%20von%201988%202D%201992,auch%20f%C3%BCr%20einen%20j%C3%BCngeren%20Leserkreis>. Erişim Tarihi: 16.05.2021

- 2012 "Sinti und Roma hören" sesli kitabı Alman Sesli Kitap Ödülü 2012 adaylık listesinde
- Kathrin Türks oyunu ödülü "Kofferleben – Warten, dass das Leben beginnt" - (Yasamayı beklerken), Dinslaken2014 Friedrich Bödecker Ödülü
- 2016 "Wir schweigen nicht – Der Weg der Weissen Rose und der Geschwister Scholl in den Widerstand" EMYS-Kurgu dışı ödülü
- 2017" Nusret und die Kuh "Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü
- 2018'e aday gösterildi "Der Mann, der eine Blume sein wollte"- STUBE Eylül ayının kurbağası - Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Araştırma ve Danışma Merkezi
- 2019 "Der Mann, der eine Blume sein wollte" 2019 Katolik Çocuk Kitapları Ödülü'ne aday gösterildi³⁵

1992/1993 Akademie Schloss Solitude Bursu.

1998/99 Şehir Katibi Berlin'in Hellersdorf ilçesinde

2000/2001 Ranis Şehir Katibi / Thüringen

2007 Villa Waldberta Bursu, Münih

2010 Künstlerhaus Schloß Wiepersdorf Bursu

2011 Villa Decius, Krakau Bursu

2014 Magdeburg Şehir Katibi

2017 Schreyahn Sanatçı Bursu³⁶

Eserleri

- 1995: Muscha. Ein Sinti-Kind im Dritten Reich
- 1997: Ein Buch für Yunus
- 1999: David Tage, Mona Nächte
- 2000: Die Haut retten

³⁵<https://www.literaturport.de/Anja.Tuckermann/#:~:text=Anja%20Tuckermann%20wuchs%20in%20Berlin%2DKreuzberg%20auf.&text=Sie%20war%20von%201988%20%2D%201992,auch%20f%C3%BCr%20einen%20j%C3%BCngerer%20Leserkreis>. Erişim Tarihi: 16.05.2021

³⁶<https://www.literaturport.de/Anja.Tuckermann/#:~:text=Anja%20Tuckermann%20wuchs%20in%20Berlin%2DKreuzberg%20auf.&text=Sie%20war%20von%201988%20%2D%201992,auch%20f%C3%BCr%20einen%20j%C3%BCngerer%20Leserkreis>. Erişim Tarihi: 16.05.2021

- 2002: Fräulein Moxa
- 2003: Nicht sprechen, nicht schweigen, nicht gehen, nicht bleiben
- 2004: Suche Oma
- 2004: Mutgeschichten
- 2005: Weggemobbt
- 2005: Denk nicht, wir bleiben hier – Die Lebensgeschichte des Sinto Hugo Höllenreiner
- 2007: Das verschluckte Lachen
- 2008: Mano. Der Junge, der nicht wusste, wo er war
- 2008: Ein Buch für Yunus
- 2011: Die Möwe und ein Meer von Farben
- 2011: Adile. Ein Mädchen aus Istanbul
- 2012: Familie Merkwürdig und Familie Unglaublich machen eine Dampferfahrt
- 2012: Allein im Wald.
- 2013: Träumen in Berlin
- 2013: Kopfüber Kopfunter
- 2013: Nirgendwohin Irgendwohin
- 2014: Alle da! Unser kunterbuntes Leben
- 2016: Wir schweigen nicht. Der Weg der Weißen Rose und der Geschwister Scholl in den Widerstand
- 2016: Nusret und die Kuh
- 2018: Der Mann, der eine Blume sein wollte
- 2020: Vier Ochsen³⁷

³⁷ https://de.wikipedia.org/wiki/Anja_Tuckermann, Erişim Tarihi: 16.05.2021

10.3.3.1. Alle da! Unser kunterbuntes Leben

"Alle da! Unser kunterbuntes Leben" Alman toplumunun çok kültürlülüğünü ele almaktadır ve Almanya'ya birçok farklı ülkeden göç etmiş çocukları tanıtmaktadır. Örneğin Samira'nın Afrika'dan bir tekne ve kamyonla Almanya'ya geldiğini, Amad'ın Irak'taki futbolcu arkadaşlarını özlediğini ama orada savaş olduğu için oradan ayrılmak zorunda kaldığını ve artık Düsseldorf'ta yeni arkadaşlarıyla futbol oynadığını, Dilara'nın Berlin'de doğmuş olmasına rağmen mükemmel Türkçe konuştuğunu ve Şeker Bayramı'nı kutlamayı çok sevdiğini, ailesinin yıllar önce iş nedeniyle Anadolu'dan Almanya'ya göç ettiğini anlatmaktadır.

Kitap, her çocuğun gönüllü olarak vatanını terk etmediğini, büyük bir yoksulluk veya savaş korkusu sonucu aileleriyle kaçmak zorunda kaldıklarını ve Almanya'da yeni bir hayata başladıklarını açıklamaktadır. Bazı çocukların korkunç şeyler yaşadığı ve hatta bazılarının büyükanne ve büyükbabalarından ve diğer aile üyelerinden ayrıldığını, çocukların anlayabilmesini kolaylaştırmak için resimli anlatılmıştır. Ayrıca, bu çocukların yaşamlarının her zaman kolay olmadığı bildirilmektedir. Yeni bir ülke, yeni bir dil demek. İlk başlarda bu çocukların Almancayı konuşamadıklarından genellikle üzgün olduklarını ve bu nedenle de kendilerini yabancı hissettiklerine vurgu yapılmaktadır. Anja Tuckermann ve Tine Schulz'un amacı da herkesin aslında aynı olduğunu göstermektir.

Kitapta, iki sayfaya dünyanın her yerinden insanların eskiden ve bugün yaptıkları resmedilmiştir. Örneğin insanların güldüğünü, âşık olduklarını, dans ettiklerini, şarkı söylediklerini ve çok daha fazlasını yapanları gösterir. Kitap genç okuyuculara yabancından korkmamaları gerektiğini, yabancı dil konuşan ve ilk başta iyi iletişim kuramayan çocukların ve yetişkinlerin bile yerli halktan hiçbir farkları bulunmadığını göstermeyi amaçlamaktadır. Bir başkasını anlamak ve birlikte zaman geçirmek için genellikle ortak bir dil konuşmak zorunda olunmadığına da işaret edilir. Örneğin Can Türkçe, Kürtçe ve Almanca bilmektedir. Marija Sırpça, Macarca ve Almanca konuşabilmektedir.

Edebi Analiz

Kitap "Alle da! Unser kunterbuntes Leben" (Herkes burada! Renkli Hayatımız) 2014 yılında Klett Kinderbuchverlag tarafından yayınlanmıştır. Kitap, Almanya'da kültürel çeşitliliği, çok dilliliği, kültürel ve dini bayramları, dünya çapında değişen yaşam planlarını, kültürlerarası dostluğu, olumlu ve olumsuz önyargıları içermektedir. Kısa hikâyelere ve anekdotlara yer verilmiştir.

Anja Tuckermann "Alle da! Unser kunterbuntes Leben", çocuk ve gençlik edebiyatı alanındaki özel başarılarından dolayı Friedrich Bödecker Ödülü 2014'e layık görülmüştür. Çizimler ve kapak tasarımı Tine Schulz tarafından yapılmıştır. Her sayfa farklı ve çok renkli resmedilmektedir. Anja Tuckermann ve Kristine Schulz birçok farklı insanın bir arada bulunduğu hayatin daha renkli hale geldiğinden bahsetmektedirler. İçerik el yazısıyla yazılmış ve tek tek çizimler hakkında yorum yapılmaktadır.

Kitap, ailelerinin göç geçmişini kendi sözleriyle anlatan çocukların bakış açısı ile ele almaktadır. Örneğin Samira Suriye'de doğmuştur ve iç savaş nedeniyle bir botla Avrupa'ya kaçar. Dilara'nın ailesi Almanya'da iş olduğu için yıllar önce Türkiye'den Almanya'ya taşınır. Neredeyse herkesin aile geçmişinde bir göç hikâyesine rastlanabileceği belirtilmektedir.

İnsanlar arasındaki uluslararası ve kültürlerarası benzerlikler ele alınmaktadır. Kültürel çeşitlik (kısmen) normallik olarak ele alınır. İçerik açısından kültürel farklılığın normal olduğu aktarılmaktadır. Kültür, yüksek bir kültür (müzik, sanat, tiyatro vb.) olarak değil, insanların algısına, düşüncesine ve eylemlerine yansıyan gündelik bir kültür olarak anlaşılmaktadır.

Başka ülkelere seyahat etmek veya göç etmek için insanların farklı nedenlerinin olabileceği belirtilmiştir. "Ülkeden kaçış" konusu da Samira adlı kızın, Suriye'den Almanya'ya kaçması ile ele alınır. Kitap ayrıca Alman ailelerin de genellikle bir göç geçmişi olduğuna işaret etmektedir. Önyargılar ve onun tehlikeleri ayrı ayrı ele alınır ve dil engellerini aşmanın yolları gösterilir.

Kitabın sonunda genç okuyuculara yönelik birçok soru içeren iki sayfa bulunmaktadır: "Ve şimdi siz" başlığı altında: Hangi dilleri konuşabiliyorsun / Ebeveynlerin, büyükanne ve büyükbaban nerede doğdu? Hiç başka bir ülkede yaşadın mı? / Başka bir ülkeden gelen kimi tanıyorsun? soruları bulunmaktadır.

Dilara

"Alle da! Unser kunterbuntes Leben" kitabında ki Türk kökenli Dilara Berlin'de doğan ve Türkçe'yi çok iyi konuşabilen bir çocuk olarak resmedilmektedir. Büyükannesi Almanya'ya işgücü göçü kapsamında yıllar önce Türkiye'den Almanya'ya taşındığı belirtilmektedir. Almanya'da biriktirmiş olduğu ilk parasıyla araba aldığını ve o arabayla da Türkiye'ye eşini almaya gittiği aktarılmaktadır. Dolayısıyla Türk kadını güçlü ve ayakları üzerine basan bir karakter olarak resmedilmektedir.

Kitap'ta ayrıca Ramazan ayından da bahsedilmektedir. Dilara'nın Ramazan bayramını çok sevdiğini ailesinin oruç tuttuğunda güneş batıncaya kadar hiçbir şey yiyip içmedikleri ifade edilmektedir. Ramazan ayında çok leziz yemeklerin piştiği ve ailece yemekleri yediklerini, Ramazan ayının, Ramazan bayramı ile son bulduğunu ve çocuklara şeker ve para verildiği belirtilmektedir. Dolayısıyla Müslümanların dinini temsil eden Ramazan ayının örf ve adetleri okuyucuya aktarılmaktadır. Oruç tutmanın İslamiyette önemli bir kural olduğunu ve neden, nasıl ve ne kadar süreyle oruç tutulduğu çocuk okuyuculara izah edilmektedir.

Bunun yanında, Türkler hakkındaki bazı önyargılardan da bahsedilmektedir. Örneğin her Türk'ün kısa boylu ve siyah saçlı olduğu, başörtüsü takan kadınların da çok akıllı olmadıkları. Önyargılar, genellikle insanların yabancıdan korktuklarında meydana gelebilmektedir ve çoğunlukla olumsuz ve haksız bir tutum veya sosyal, etnik gruplara karşı hissedilen bir duygudur.

SONUÇ

Bu çalışmada, 1990 sonrası Alman çocuk ve gençlik edebiyatındaki Alman ve Türk yazarların, Türk çocuklarını eserlerinde nasıl işledikleri, çocuklarımız ve gençlerimiz iki farklı kültürün çatışması sonucunda ne hissettikleri, karşılaştıkları durumdan nasıl etkilendikleri sorularının cevabı bulunulmaya çalışılmıştır. Türk kökenli çocukların ve gençlerin edebi eserlerdeki genel durumlarını karşılaştırabilmek için 4 Türk ve 4 Alman yazardan oluşan toplam 8 yazar ve onların eserleri, yapmış olduğumuz geniş kapsamlı bir araştırma sonucunda seçilmiştir. Seçilen eserlerin birçoğu, yabancı düşmanlığı ve sağ radikalizm, aynı zamanda Türk kökenli çocuk ve gençlerin günlük yaşamlarında entegrasyon ve asimilasyon arasında yaşadıkları sorunlarının yanı sıra Almanlar ve Türkler arasındaki arkadaşlıkları ve çokkültürlüğü ele almışlardır. Seçilen eserler göçle ilgili olduklarından ve kitapların ana konusu genellikle Türk göçmenlerin yaşamlarını kapsadığından, çalışmamızın başında göçün tanımı yapılmış, göç hareketinin nedenleri ve sonuçları aktarılmaya çalışılmış, göç kavramının edebiyattaki yeri değerlendirilmiş, Alman çocuk ve gençlik edebiyatında göç ve göçmenlik konuları yıllar itibariyle nasıl anlatıldığı açıklanmış ve 1961 yılında gerçekleşen Türk işgücü göçünün tarihi aktarılmaya çalışılmıştır.

Göç genel anlamda, bireylerin ekonomik, siyasal, toplumsal veya kültürel nedenlerden dolayı oturdukları yerleşim yerini, vatanlarını bırakarak, farklı bir yere hareket etmelerine veya başka bir ülkeye gitme eylemine denir. Göçün nedenleri gönüllü ve zorunlu göç olarak ikiye ayrılmaktadır. İnsanların yaşadıkları mekânlardan savaş, sürgün veya afet gibi nedenlerden dolayı ayrılmak zorunda kaldıkları ya da buna mecbur bırakıldıkları zaman zorunlu göç meydana gelmektedir. Gönüllü göç ise kişilerin kendi hür iradeleri ile daha iyi bir yaşam şartları elde edebilmek umuduyla çıktıkları yolculuğa denir. Türkiye'den göç de, 1961 yılında imzalanan sözleşme ile Türk "misafir işçilerin" işe alınmasıyla başlamıştır. Dolayısıyla Türklerin göçü gönüllü göç olarak nitelendirmek doğru olacaktır. Türkler hala yaklaşık 1,5 milyona yakın nüfusu ile Almanya'nın en büyük yabancı grubunu oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bugün Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin çoğunluğu iş için Almanya'ya göç eden bireylerdir. Batı Alman işgücü piyasasındaki boşlukları doldurmuş, genellikle Almanlar için çekici olmayan işlerde çalışmışlardır. Ancak yıllar içinde Almanya'daki Türk misafir işçi profilinin değiştiği

gözlemlenmektedir. İlk nesil ağırlıklı olarak basit bir çalışan olarak istihdam edilirken, ikinci, üçüncü nesil ve hatta dördüncü nesil şimdi neredeyse tüm mesleklerde temsil edildiği görülmektedir. Ancak göçün olumsuz sonuçları da beraberinde getirdiği değerlendirilmiştir. Göç, insanların tekrar bir toplumsallaşma sürecine ittiği, kimlik değerlerini ve tüm aidiyet duygularını sorgulattığı ve yeniden bir kimlik oluşturulmasına neden olduğu anlaşılmıştır. Özellikle birinci kuşak sonrası Türk kökenli çocuk ve gençlerimiz zaman içerisinde nereye ait olduklarını sorgulamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Her ne kadar o ülke vatandaşlığına sahip olsalar dahi, yabancı ve öteki olduklarından dolayı dışlandıkları izlenmiştir. Göçle ilgili yaşanan anılar, özellikle edebiyat aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Anavatanlarından uzakta yaşayan göçmenlerin yaşadıkları sıkıntılara tercüman olmak ve kaynaklık etmesi için “*Göçmen Yazını*” adı verilen yeni bir yazın türü meydana gelmiştir. Göç ve göçmenlik kavramları edebiyat dünyasında 1990’lı yıllara kadar Almanya özelinde odaklandığı izlenmiştir. Almanya’ya göçü konu edinen birçok şiir, öykü ve roman bulunmaktadır. Göçmen Edebiyatı 60 yıllık bu süreçte büyük bir gelişme göstermiştir. Birinci kuşak yazarların Türkçe yazmasından dolayı çok fazla kitlelere ulaşamasa da günümüzde akıcı bir Almanca ile yazılmasından dolayı geniş kitlelerce benimsenen Göçmen Edebiyatı artık sadece işçi edebiyatı olmanın çok ötesinde Alman edebiyatı içinde kabul edilen bir edebiyat olduğu sonucuna varılmıştır. Bu 60 yıllık süreç içerisinde Alman çocuk ve gençlik kitabı yazarları Türk göçmen işçiler ve çocuklarını kitaplarında konu edinmişlerdir. Alman çocuk ve gençlik edebiyatı günümüze kadar Türk göçmen çocuklarının ve gençlerinin sorunlarını dile getirmeyi, iki kültürü birbirine yaklaştırmayı amaçlamış ve içinde buldukları zorlukları dışa vurmalarına yardımcı olmaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

Çalışmamızın dördüncü bölümünde ise Almanya’da yaşayan Türk kökenli göçmenlerin durumları ve sayıları hakkında bilgi verilmiştir. Türk kökenli bireylerin Almanya’da artık kalıcı oldukları da izlenmiştir. Federal İstatistik Dairesinin verilerine göre 1990 yılında Almanya’da 1.675.911 Türk kökenli vatandaşımız yaşarken, bu sayı 2020 yılı itibarıyla 2.474.498’e çıktığı görülmüştür. Bu itibarla, Almanya’yı ikinci bir vatan olarak gören Türk kökenliler, hem sosyal alanda hem de ticari alanda kendilerine ait yaşam bölümleri oluşturdukları gözlemlenmiştir.

Çalışmamız çocuk ve gençlerle ilgili olduğundan, “çocuk” ve gençlik” terimlerinin ne anlam ifade ettikleri, çocuk ve çocukluk kavramlarının ortaya çıkışından itibaren, söz konusu kavramlarda meydana gelen değişimler üzerinde de durulmuştur. Çocuk ve çocukluk kavramları her toplumda var olmuş, ancak çocukluğa verilen anlam tarihsel süreçte ve toplumlarda oldukça farklılık göstermiştir. Çocuk kavramının birçok değişik tanımının olduğu sonucuna da varılmıştır. Çocuk kavramı üzerine yapılan tanımlar çocukluk dönemini temel aldıklarından, çocukluk döneminin nerede başladığını ve bittiğini saptamaya çalışırlar. Bu tanımların ortak görüşü ise, çocukluk kavramının çoğunlukla bebeklik döneminin bitmesi ile ergenlik dönemi arasında geçen zaman olarak tanımlamasıdır. Tarihsel süreçte çocuk ve çocukluk kavramı incelendiğinde, Orta Çağ’da çocukluk kavramının oluşmadığı gözlemlenmiştir. Çocukluk kavramı yıllarca kendi kararlarını alamayan, henüz yetişkin olmamış, biyolojik bir geçiş süreci olarak algılandığı, bu anlayışla çocukluğun, dezavantajlı bir duruma düşürüldüğü ve bu algı nedeniyle çocuğun bağımsız bir birey olamadığı sonucuna varılmıştır.

Çocuğun değer görmeye başlaması, orta sınıfın gelişmesi, ekonominin tarımdan sanayiye yönelmesi, aile rolünün ve yapısının değişmesi, boş zamanların artması, çocuk ölümlerinin azalması, anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkilerinde duygusal bağın kayda değer önem kazanması ile geliştiği anlaşılmıştır. İlk çağlarda çocuk kavramının olmadığı anlayıştan 21. yüzyılda çocuğa saygı duyulan ve önemsenen bir anlayış hâkimiyet kazandığı, çağımızda çocukluk ve çocuğa ilişkin yapılan tanımlar, biyolojik, fizyolojik, sosyolojik, psikolojik tanımları kapsadığı anlaşılmıştır. Anlaşıldığı üzere Batı’da çocukluk ve çocuklara yönelik davranışlar, tarihsel süreç içerisinde temel değişimler geçirmiştir. Türklerde ise çocuklara değer verildiği ve özellikle erkek çocukların eğitimi hususi önemsendiği anlaşılmıştır.

“Gençlik” kavramı Türk ve Alman edebiyat bilimcileri tarafından yapılan çalışmalar ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Genç ve gençlik hakkındaki tanımlarda, gençliğin daha çok bir yaş grubu olarak kronolojik ve biyolojik bir ifadeye tabi tutulduğu görülmektedir. Çocukluk kavramı gibi genç kavramına ilişkin çeşitli tanımlamaların olduğu ve bu tanımlamaların çeşitliliği psikolojik, biyolojik ve sosyolojik tasniflerden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Gençlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir devir

olduğu ve bu bireyin iş hayatına katılması veya evlenmesi ile son bulduğu, çağımızda ise çocuklara ve gençlere değer verildiği anlaşılmaktadır. Gençlik kavramının ortaya çıkışından itibaren, söz konusu kavramda meydana gelen değişimlerde aktarılmaya çalışılmıştır.

Çocuk ve gençlik kavramlarının dışında, çocuk ve gençlik edebiyatının tanımı, Almanya ve Türkiye'deki tarihçesi ve gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Çocuk ve gençlik edebiyatı teriminin pek çok farklı tanımları bulunduğu tespit edilmiş ve en basit şekli ile çocuklar ve gençlere yönelik yazılmış veya onlar tarafından okunan tüm eserler olarak ifade edildiği anlaşılmıştır. Çocuk edebiyatı ile gençlik edebiyatı karşılaştırıldığında, çocuk edebiyatının çocukluğun ilgilerini aksettirdiği; gençlik edebiyatının da çocukluktan gençliğe adım atması ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Almanya'da çocuk ve gençlik edebiyatının 15. yüzyılda Konrad von Drangkotheim'in "Kutsal İsimler Kitabı" (Das heilige Namenbuch, 1435) adlı eseri ile başladığını belirtebiliriz. Aydınlanma ve sanayileşmenin yaşandığı döneme kadar sözlü edebiyatın ana unsuru olan masallar, çocuk edebiyatı bakımından Almanya'da önemli bir yere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Almanya'yı etkisi altına alan Reform Hareketleri, çocuk edebiyatını da etkilediği görülmüş, çocuklara yönelik olan öğretici dini unsurların işlenmesine başlandığı ve bu çocuğun hür bir kişiliğinin olması gerektiğini savunan Aydınlanma Çağına kadar devam ettiği vurgusu yapılmıştır. Aydınlanma ile çocukların artık yetişkinlerin minyatürü olmadığı, yeni bir insan olan "çocuk" olarak görüldüğü, bireyin kişisel gelişiminin artık açık olarak anlaşılmaya başlandığı ve çocukların artık "kişi" statüsüne sahip oldukları görülmüştür. 18. yüzyılın ortalarından itibaren sadece çocuk ve gençler için yazılan eserler önem kazanmaya başladığı, 19. Yüzyılda ise çocuk ve gençlik edebiyatının Romantizm akımının tesiri altında kaldığı ve çocukların duygularını önemseyen eserler yazıldığı izlenmiştir. Aydınlanma'da tercih edilen eğitici türler ve kategorilerin artık 19. Yüzyılda reddedildiği anlaşılmıştır. Grimm Kardeşler, Clemens Brentano ve Achim von Arnim o dönemin önemli çalışmalarına imza atmışlardır. 20. yüzyılın başlarında meydana gelen iki dünya savaşından Alman çocuk ve gençlik edebiyatının etkilendiği gözlemlenmektedir. 20. yüzyıl gençlik edebiyatında ise 19. yüzyıldaki gibi yoldaşlık, cesaret ve fedakârlık gibi değerler aktarılmaya çalışıldığı

söylenbilir. Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesinden sonra, çocuk ve gençlerin edebiyatında önemli bir konu haline gelmiştir. O dönemde nasyonal sosyalizmi desteklemeyen ve karşıt tutum sergileyen yazarlardan biri olan Erich Kästner, "Emil ve Dedektifler" (Emil und die Detektive,1928) adlı romanı ile Weimar Cumhuriyeti'nin çocuk ve gençlik edebiyatı için bir milat taşı olduğu söylenebilir. Tüm bu gelişmeler neticesinde Alman çocuk ve gençlik edebiyatı çocuğu kendi özyapısı ile edebiyata yansıtmayı başarır ve çocuklar yetişkinlerle hemen hemen eşit kabul edilmeye başlanır.

Ülkemizde Türk çocuk ve gençlik edebiyatına dönük çalışmalarının tarihsel gelişimine baktığımızda, Tanzimat'la başladığı görülmektedir. Ancak her ne kadar çocuk ve gençlik edebiyatının başlangıcı Tanzimat dönemi diye ifade edilse de, Nabi'nin "Hayriyye" isimli mesnevisi ve Sümbülzade Vehbi'nin oğlu için yazdığı "Lütfiye" adlı nasihatlar kitabı, Türk çocuk edebiyatında çocuğa seslenen ilk yapıtlar olarak kabul edildiği anlaşılmıştır. Tanzimat döneminde çocuklar için yabancı yapıtların da Türkçe'ye çevrildiği görülmektedir. Örneğin Türk çocuk edebiyatımızın öncülerinden sayılan Şinasi, La Fontaine'den 1859 yılında "Kurt ile Kuzu" masalını çevirmiştir. Meşrutiyet döneminde şiir ön plana çıktığı ancak hikâye ve roman açısından herhangi bir gelişme olmadığı gözlemlenmiştir. Cumhuriyet döneminde çocuğun eğitimi önem kazanmaya başladığı vurgulanmıştır. Cumhuriyet dönemine fikirleriyle ışık tutan düşünür Ziya Gökalp gibi edebiyatçılar, çocuğun eğitiminde edebiyatı bir aracı olarak değerlendirdikleri izlenmiştir. 1960 ve 1970 yılları arasında yazarlarımız ülkemizde yaşanan gençlik olaylarından esinlendikleri ve eserlerin de ağırlıklı olarak o dönemin olaylarını işledikleri görülmüştür. 80'li yıllar da ise siyasi belirsizliğin devam etmesi nedeniyle çocuk ve gençlik edebiyatı alanında kısa bir duraklama dönemine girildiği ancak bu duraklama döneminin çok uzun sürmediği, günümüze kadar olan süreçte yazar ve eser sayısında artış olduğu izlenmiştir.

Çalışmamızın devamında motif kavramının yanı sıra çokkültürlülük, entegrasyon ve asimilasyon kavramları edebi bakış açısıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Motif genel anlamda, bir yazıda belli bir sıklıkla birçok defa karşımıza çıkan ve hikâye üzerinde belli bir etkisi olduğu anlaşılan unsurlara denir. Motif, metin yazarı tarafından bilinçli olarak

“tekrarlanarak” hikâyeyi desteklemesini amaçlar. Türk kökenli yazarlar da, sözde kimlik çatışmalarını ifade edebilmek için metinlerinde farklı motifler kullanmışlar ve bu da metinlerin kültürlerarası kabul edilebilirliğini kolaylaştırdığı izlenmiştir. Yazarların birçoğu çok kültürlü bir toplumda barış içinde bir arada yaşamayı akla getiren motifler kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. 1960’lı yılların başından itibaren Almanya’da artan göç süreçleri çok kültürlü çocuk ve gençlik edebiyatı üzerinde etkili olmuştur. Türk çocuk ve gençler hakkında yazan Türk ve Alman yazarlar, çok kültürlülük çerçevesinde birlikte yaşamı, birlikte yaşamın zorlukları, farklı kültürler, farklı diller ve farklı yaşam koşulları üzerine yazdıkları görülmüştür. Genellikle çok kültürlü çocuk ve gençlik edebiyatı iki kültür arasındaki çatışmanın içinde kalan çocuk ve gençlerin sorunları işlediği izlenmiştir. Türk kökenli göçmenlerin Alman kültürüne yabancı olmalarından dolayı, Türkler genellikle Alman toplumuna uyum sağlayamayan grup olarak görülmüşlerdir. Bu farklılıklardan dolayı hem çocuk ve gençlerimiz hem de yetişkinler 1960’lı yıllardan bu yana birçok edebi metne konu olmuşlardır. Söz konusu kavramları açıklarken, genellikle Türk ve Alman edebiyat bilimcilerin bu terimler hakkında yaptıkları çalışmalardan yararlanılmıştır.

Çalışmamızın dokuzuncu bölümünde, Türk çocuk ve gençlerimizin karşılaştıkları sorunlar Alman çocuk ve gençlik edebiyatı özelinde detaylı olarak ele alınmıştır. Seçilen eserlerin edebi analizini daha iyi kavrayabilmek için “sorunsallar” bölümü önem arz etmektedir. Göçü yaşayan çocuklar birçok sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bunlar sırasıyla kimlik sorunu, dil sorunu, eğitim sorunu, ırkçılık sorunu, kültür sorunu, din sorunu ve yabancılık sorunu olmakla birlikte çalışmamızda da bu sorunlar detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Analizini yapmış olduğumuz eserlerin birçoğunda yazarların bu sorunlara değindiği görülmüştür. Öncelikle göçmen Türk kökenli çocuklarımız ve gençlerimiz kimlik seçiminde seçeneklerle karşılaşır. Yani ailesinin kimliğini mi, yoksa gittiği ülkede ki kimliği mi kullanacağını seçmek zorunda kalır. Bazen de “isteyerek” farklı bir ülkeye göç ettikleri için dünyaya geldikleri ülkenin kimliğini bırakıp yeni bir kimlik sahibi olmayı istemektedirler. Bireyin içinde yaşadığı yabancı toplumun bir üyesi olarak kabul görmesinin en önemli şartlarından biri de o toplumun dilini iyi öğrenmek ve bilmekten geçer. Yaşadığı toplumun dilini iyi bilmeyen çocuk okulda da başarılı olamamaktadır. Almanya’da yaşayan Türk çocuklarımız ve gençlerimiz için ise

eğitim her zaman önemli bir sorun olmuştur. Yurt dışında yaşayan ikinci ve sonraki kuşak çocuk ve gençlerin ırkçılıktan yani bir başka değişle yabancı düşmanlığından çok etkilendikleri ve bu tarz hadiselerde hedef haline geldikleri bilinmektedir. Yaşadıkları toplumun kültürünü ve hatta vatandaşlığını almış olsalar dahi, onların Türk oldukları düşüncesi, yaşadıkları toplum tarafından ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olmaktadır. Seçmiş olduğumuz eserlerin ana karakterleri olan Türk kökenli çocukların ve gençlerin de bu tarz ayrımcılıklara maruz kaldıkları izlenmiştir. Türk kökenli çocukların ayrımcılığa maruz kalmalarının bir başka nedeni de kültür farklılıklarından kaynaklanmaktadır. İki farklı kültür arasında kalan Türk kökenli çocukların, kendilerinden aile içinde, komşularından ya da hemşerilerinden gördükleri değer ve davranışları benimsemeleri istenmiştir. Toplumun egemen kültürüyle, çocuğun ailesinde görüp yaşadıkları onun kültürel kimliğinde bir parçalanma meydana gelmesine ve bunun da çatışmayı ve gerilimi beraberinde getirmesine neden olmuştur. Türk kökenli çocuklar her iki ülkenin kültürel özelliklerini bilmekte olmalarına rağmen kültürel kişilik problemi yaşadıkları da izlenmiştir. Almanya’da yaşayan Türk kökenli çocuklar ve gençler, toplum ve aile tarafından sunulan kültürel değer ve biçimlerle, göç alan ülkenin kültürü arasında bir tercihte bulunmaktan çok, her iki kültürün arasında bir üçüncü kültür oluşturmuşlardır. Bir başka sorun ise Türk ebeveynlerinin kendi dini ve milli kimliklerini korumak istemeleri ve bu itibarla da çocuklarının da kendi dini değerlerine sahip çıkmalarını istemeleridir. Ancak bu dini ve milli kimlik Türk kökenli bireylerin yabancı düşmanlığı ile karşı karşıya kalmalarına da büyük ölçüde neden olmuştur. Seçmiş olduğumuz eserlerin birçoğunda da Türk kökenli kız çocukları başörtüsü takmalarından dolayı dışlandıkları ve yabancı düşmanlığı ile karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. “Yabancılık” uluslar tarafından bir tehdit olarak algılandığı ve yabancı düşmanlığına yol açtığı anlaşılmaktadır. Öteki ve yabancı olmak da birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Örneğin Almanya’da doğup büyüyen ikinci, üçüncü veya dördüncü kuşak Türk çocuklarının anadili Almanca ve Alman pasaportuna sahip olmalarına rağmen yabancı olarak algılandıkları görülmektedir. Günümüz çocuk ve gençlik edebiyatının modern eserleri genellikle yabancılık olgusunu edebi figürler ile göstermektedir.

Çalışmamızın merkezi Alman çocuk ve gençlik edebiyatından seçilmiş eserlerinin analizi kabul edilmelidir. Bu nedenle Türk ve Alman yazarlar eserlerinde Türk çocuklarını nasıl

işledikleri çalışmamızın ana konusunu oluşturmuştur. Yabancı ile karşılaşma, günlük yaşamda farklı kültürlerin karşılaşması ve ortaya çıkan sorunlar, incelenen çocuk ve gençlik kitaplarının dokuzunda da mevcuttur. Konuya yaklaşımlar ve eylemlerin odak noktaları farklı şekilde belirlenmiş olsa da, eserlerin ortak noktası, ailelerin ve çocukların yabancı bir kültürel geçmişe sahip olmalarıdır.

Yıllardır Alman edebiyatında Türk çocuk ve gençler siyah gözlü ve koyu tenli, Alman sınıf arkadaşları tarafından hor görülen kişiler olarak lanse edilmişlerdir. Türk işçi çocuğunun imajı çoğunlukla köylerden, sıcak iklimden ve büyük ailelerden gelen, yedikleri yemeklerinin çoğu sarımsaklı ve baharatlı olduğundan bedenleri değişik kokan şekilde resmedilmiştir. Seçmiş olduğumuz kitapların analizinin sonucunda da, günümüzde bu önyargıların çoğunlukla kendini koruduğunu görmekteyiz.

Türk çocuklarının Alman kültürüne yabancı olmalarından dolayı, genellikle Alman toplumuna uyum sağlayamayan grup olarak görülmüşlerdir. Hatta Türk çocuklarının Almanya'ya uyum sağlayamadıklarının nedeni, Türk ve Alman çocukları arasındaki dil, din, kültür, örf ve adetlerin farklılığından kaynaklandığı görülmektedir.

Nitekim eserlerin analizini gerçekleştirmeden önce Türk kökenli çocuklarla ilgili olan çalışmalardan örnekler verilmiş, hem Alman edebiyatından hem de Türk edebiyatından birçok esere atıfta bulunulmuştur. Böylelikle Alman ve Türk edebiyatında Türk çocukları nasıl tasvir edildikleri sorusuna geniş bir çerçevede cevap verilmeye çalışılmıştır. Türk çocuklarının yaşadıkları sorunlar üzerinde durulması, Türk çocuklarının analizinde kilit yol gösterici olmuştur.

1990-2000 yılları arasında Türk çocuk motifi:

Analiz edilen romanlar Habib Bektaş'ın “Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum”, Isolde Heyne'nin “Yıldız heisst Stern” ve Marliese Arold'un “So frei wie ihr”. Her üç kitabın ortak noktası, ana karakterlerinin Türk kökenli kızlar olmasıdır. Alman yazarlar tarafından yazılan eserlerin ortak noktası, bir yandan Müslüman kızların kişilik gelişimini, diğer taraftan da maruz kaldıkları yabancı düşmanlığı ve ırkçılığı ele alan gençlik kitapları olmalarıdır.

Türk yazar Habib Bektaş tarafından yazılan “Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum” isimli çocuk kitabında Türk kökenli kız çocuğu Şirin, Müslüman ailesinin kültürel kısıtlamalarından sıkılan ve diğer Alman çocukları gibi Hıristiyanların bayramı olan Noel’i kutlamayı istemesidir. Kitabın merkezinde farklı dinler ve farklı bayramların birbirleriyle olan bağlantıları vardır. Karşılıklı anlayış çerçevesinde, farklı dine sahip olan Türk kökenli çocuğun dışlanmadığı da hikâyede gösterilmektedir. Farklılıklara saygı duymak, kültürel kimliğe gösterilen hoşgörünün işaretidir. Her iki toplumun hoşgörü, empati ve saygı çerçevesinde birbirinin farkında olmaları gerekmektedir. Türk kökenli çocuklar ve gençler hakkında yazan Türk yazarlar aracılığıyla Alman okuyucular Türk kültürüne ilişkin hususları daha yakından tanıyabilmektedirler. Bektaş’ın Türk toplumuna ait gelenek ve göreneklerden bahsetmesiyle bir bakıma kültürel aktarım gerçekleşmiştir.

Şirin iki farklı kültürün içerisinde büyüdüğü için, her iki ülkenin kültürünü benimsemiştir. O da Alman arkadaşları gibi Noel’i kutlamayı arzu etmektedir. Müslümanların Noel’i kutlamadığını ailesi tarafından kendisine anlatılsa da, Şirin bunu kabul etmek istemez. Bayramlar herkes tarafından kutlanabileceğini, kimseye ait olmadığını ifade eder. Dolayısıyla Almanlar’da, Müslümanlara ait olan Şeker bayramını kutlayabilirler. Herşey karşılıklı saygı ve hoşgörüye dayanmaktadır. Bu itibarla, Şirin’in ailesi, kendisine bir sürpriz yapar ve bahçelerindeki ağacı, Noel ağacı gibi süslerler.

Alman yazarların kitapları ise kahramanların güçlü karakterleri ve eserlerin konuları itibarıyla, ergenlik romanı kategorisinde sınıflandırılabilir. Ana karakterler 15-16 yaşları arasında ve ergenlik çağında olan Türk kızlarından oluşmaktadır.

Alman yazarlar tarafından kaleme alınan eserlerde, Türk kökenli çocuklara ve gençlere yönelik kalıp yargılardan biri olan Türk kızların kardeşleri tarafından korunuyor olması işlenmiştir. Kitapların ortak özelliklerinden biri de kızların ağabeylerinin üzerlerinde baskı kurmaları ve kısıtlamalar getirmeleridir. “Yıldız heisst Stern” hikâyesinde, Yıldız’ın ağabeyi Murat, kız kardeşinin “onurunu” korumaya çalışır, çok baskıcı olmasa da Alman erkek arkadaşı ile görüşmesini istemez. “So frei wie ihr?” romanında da ailenin onurunu korumak ve kızların kurallara uymalarını sağlamak için Hatice’nin ağabeyi

kızlara büyük baskılar yapar. Her iki romanda da erkekler şiddet yanlısı ve baskın olarak nitelendirilmektedirler. Hatice daha çok pasif, ezilen, Yıldız ise daha özgüvenli bir karakter olarak tasvir edilir.

Hatice ebeveynlerinin tüm katı kurallarına ve emirlerine rağmen bir erkeğe âşık olur. Hatice'nin bu yabancı duyguyla baş etmesi kolay değildir, çünkü ebeveynleri tarafından çok katı bir şekilde yetiştirilmiştir. Karşı cinse karşı beslediği bu sevgi sayesinde aile onurunu kirlettiğinin farkındadır. Bu davranışı nedeniyle ebeveynleri tarafından dışlanacağı veya diğer ciddi sonuçlara karşı hazırlıklı olmalıdır. Bununla birlikte, ailenin ve sosyal çevrenin görüşü de Hatice için çok önemlidir ve dürüst davranmadığı için suçluluk duygularıyla boğuşmaktadır. Ancak, başka seçeneği yoktur, çünkü aile onurunu korumak için erkek aile üyeleri tarafından sıkı bir şekilde denetlenmektedir. Hatice'nin sırrının peşine düşen ve bunu ebeveynlerine söyleyen ve kız kardeşine ihanet eden Hatice'nin ağabeyidir. Hatice'nin ağabeyi ile olan ilişkisi, geleneklere uyduğu ve boyun eğdiği sürece hiç bir sorun teşkil etmemektedir.

Ayrıca her iki romanda da entegrasyon konusu işlenmiştir. Hatice Alman toplumuna entegre olmaya çalışırken, Yıldız hikâyenin başından beri çoğunluk toplumuna entegredir. Ancak entegre hatta biraz asimile olmasına rağmen, sağcıların saldırısına maruz kalır. Entegrasyon genellikle yabancı gençleri olduğu gibi kabul etmeyen Almanlar tarafından çok daha zor hale getirilmektedir. Sağlıklı bir entegrasyon için çocuğun anadilini iyi bilmesi gerekmektedir. Lakin Yıldız, Almanca'yı anadili Türkçe'den daha iyi konuşmaktadır.

Öte yandan, başarılı bir entegrasyonun parçası olabilmek için "hem Almanya'da hem de Türkiye'de çocukların ve gençlerin kendilerini evde hissetmeleri" ve "aynı anda iki farklı ülkede mutlu yaşamayı" başarmaları gerekmektedir. "Yıldız heisst Stern" romanında, Yıldız ne Türkiye'yi ne de Almanya'yı vatanı olarak görmektedir. "So frei wie ihr?" romanının karakteri Hatice de, iki dünya arasında sıkışıp kalan ve bu iki dünyaya kendisini ait hissetmeyen bir Türk kızıdır. Tek taraflı entegrasyon hiçbir zaman çoğunluk toplumuna entegre olmayı beraberinde getirmez, daha çok asimile olmuş çocuklar ve gençleri kapsar. Her iki kitabın ana karakterleri entegre sürecini başarılı bir şekilde

tamamlamadıkları görülmektedir. “So frei wie ihr?” romanı “Türk aileleri genellikle kalabalıktır” önyargısı ile örtüşmektedir. Hatice'nin iki tane ablası, bir tane abisi ve bir tane de kardeşi vardır. Her iki romanda yabancı düşmanlığının yönleri ele alınmıştır. Arold'un romanı “So frei wie ihr” de Türk kızı Tülay yabancı düşmanlığı ile yüzleşir: Bir yandan Almanca öğretmeni, diğer yandan Almanya'da doğup büyüdüğü halde kendisini kabul etmek istemeyen erkek arkadaşının annesi. Isolde Heyne'nin romanı “Yıldız heisst Stern” de ise Türk kızı Yıldız'da Almanya'da doğup büyümüştür ancak erkek arkadaşının ağabeyi sağcı bir Alman olmasından dolayı Yıldız'ı kabul etmek istemez. Hatta sağcılar tarafından Yıldız'a karşı yapılan saldırıların sorumlularından birinin erkek arkadaşının ağabeyi olma ihtimali vardır. Kitaplar arasındaki bir başka benzerlik ise yazarların hikâyelerinin ucunu açık bırakmış olmalarıdır. Her iki kızın da daha olumlu hayatlarının olacağı umudu okuyucuya verilmektedir.

Özetle 1990-2000 yılları arasında incelediğimiz Türk yazarımızın eserinin merkezinde farklı dinler ve farklı bayramların birbirleriyle olan bağlantıları, gelenek ve göreneklerin tanıtımı varken, Alman yazarlar daha çok Türklere karşı olan önyargıları, yabancı düşmanlığı ve ırkçılığı eserlerinde işlemişlerdir.

2000-2010 yılları arasında Türk çocuk motifi:

Analiz edilen eserler Kemal Kurt'un “Die Sonnentrinker”, Patricia Mennen'in “Kopftuch” ve Sibel Aygen Çelik'in “Seidenhaar”. “Kopftuch” ve “Seidenhaar” romanlarının ortak noktası, ana karakterlerinin Türk kökenli kızlar olmasıdır. “Die Sonnentrinker” adlı eserde ise ana karakter 14 yaşında Hakan adında Türk kökenli bir erkek çocuğudur.

Kemal Kurt'un eserindeki ana başlıklar kimlik arayışı ve baba-oğul arasındaki kuşak çatışması sayılabilir. Rahmi Bey Almanya'da kendisini çok yalnız hissetmektedir, işini kaybetmiştir, Almanya'da kendisini yabancı hissetmektedir ve vatanına özlem duymaktadır. Öte yandan oğlu Hakan, Almanya'da kendini rahat hissetmektedir ve gelecekle ilgili Almanya'da birçok planı vardır. Kemal Kurt Hakan'ı Alman toplumuna entegre olmuş, eğitim gördüğü Gymnasium'da başarılı, Almancayı çok iyi konuşabilen

ve kız arkadaşı olan bir Türk olarak tasvir etmektedir. Bütün bunlara rağmen Hakan da ırkçılığa maruz kalır.

Hakan Almanya'da ayrımcılık veya gündelik ırkçılıkla karşı karşıya kalsa bile Türkiye'ye dönmeyi istememektedir. İki farklı kültürün karşılaşması sonucunda Hakan, iki kültürden de kendisine faydalı olan özellikleri aldığından hibrit bir kimliği oluşmuştur. Hakan *"iki sandalyenin arasında oturmak ve nereye ait olduğunu bilmemek."* söylemleriyle kendisini özdeşleştirmez. Hakan kişisel beklentilerini tehlikede görmez.

Türk yazarların eserlerindeki ana karakterlerin ortak noktaları ayrımcılık ve ırkçılık deneyimleri yaşamalarıdır. Örneğin Hakan'ın şiddet ile tehdit edilmesi, Sinem'in de okulda önyargılar ile karşılaşması. Hakan karşılaştığı bu durumlardan pek etkilenmez iken, Sinem başörtüsü takan kızların ne tür önyargılar ve zorluklara karşılaştıklarını gördüğünde olumsuz etkilenir. Irkçılık, azınlıklara karşı ayrımcılık ve önyargılar, Türk yazarlar tarafından eserlerinde gerçekçi olarak okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. Türk yazarlar eserlerinde ayrımcılığın üstesinden gelmek için farklı yaklaşımlar sunmuşlardır. Kemal Kurt, Hakan'ın harekete geçmesi ile sonuca gitmeyi hedefler ve dışarıdan destek almadan yaşadığı sorunlarını çözmesini sağlar. Sinem'de, aynı Hakan gibi dışarıdan destek almadan yaşadığı sorunun çözülmesine katkı sağlar.

Her ikisi de Türkiye'de doğan yazarlarımız Kemal Kurt ve Aygen-Sibel Çelik'in kitapları karşılaştırıldığında, ana kahramanların veya farklı kültürlerin karşılaşması sonucunda yaşanan deneyimlerin hemen hemen aynı sonuçlandığı gözlemlenmektedir: İki farklı kültüre sahip çocukların ve gençlerin birbirlerine anlayışlı oldukları zaman, sorunlarının üstesinden gelebilecekleri gösterilmektedir. Her iki çalışmada da kültürel nitelermelerden kaçınılır. Eserlerin ana kahramanları gerçekçi karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır, gerçek yaşamda gençlerin duydukları endişeleri, yaşam tarzları ve ilgi alanları okuyucuya gerçekçi olarak aktarılır.

Kitaplarda çok sık dile getirilen bir diğer husus da Türk kızlarının başörtüsü takmasıdır. Bu itibarla, Aygen Sibel Çelik tarafından yazılan "Seidenhaar" ve Patrica Mennen'in "Kopftuch" eseri Türk kızlarının taktığı başörtüsünü konu edinmektedir. "Seidenhaar"

genç kızların başörtüsüne rağmen değil, başörtüleriyle birlikte Alman toplumuna entegre olmayı istedikleri çağrısında bulunur. “Seidenhaar” eserindeki Canan karakteri takmış olduğu başörtüsü nedeniyle hem sınıf arkadaşları tarafından dışlanmaktadır hem de Alman yasalarına göre öğretmen olması yasaklanmıştır. Canan bu durumu kabullenemediğinden evden kaçır ve okula gitmez. “Seidenhaar” eserinde özellikle Alman toplumunun başörtüsüne karşı tepkileri anlatılmaktadır.

Alman yazar Patricia Menen tarafından kaleme alınan “Kopftuch” eserinde ise Sibel figürü başörtüsünü baskı sonucunda taktığı ve bu durumu kabullenemediği için ailesinden uzaklaşmayı seçtiği üzerinde durulur. Sibel’in saçlarını sarıya boyaması ve tamamen bir kültürel değişime uğraması çocuklara örnek bir karakter olarak gösterilemez. Çocuklara, "normal bir Alman" gencinin düşünce ve davranışlarına uyum sağladıkları zaman dışlanmayacakları “Kopftuch” eserinde aktarılırken aslında asimile olmaları beklenmektedir. Bu yaklaşım entegre olmaya yol açmaz, ancak normal yapıyı istemeyen veya karşılayamayan herkesi dışlar. Bu nedenle kitabın ana karakteri Sibel’in bir kültürü seçmesi gerektiği okuyucuya aktarılmaktadır. “Kopftuch” 12 yaşındaki çocuklar için uygun olduğundan, bu yaş grubundaki çocukların çoğu hala kimlik oluşumlarını tamamlamamışlardır. Bu itibarla, farklı kültürel örnekleri mümkün olduğunca sorunsuz bir şekilde birleştirmeleri kendileri için zorluk arz edebilir.

“Kopftuch” hikâyesinde olay örgüsünü şekillendiren çeşitli stereotipler ve klişeler yer almaktadır. Sibel, biri olumlu, diğeri olumsuz olmak üzere iki kültür arasında hareket eder. Aile ve Hoca tarafından temsil edilen Türk-Müslüman grubu otoriter, geleneksel ve yalın bir şekilde tasvir edilirken, arkadaşları Lola, Mathias, öğretmeni ve gençlik acil servisinden oluşan karşı grup aydın demokratik düşünceyi temsil eder. Sibel, iki kültürün çatışması sonucunda, “Die Sonnentrinker” eserindeki ana kahraman Hakan gibi iki kültürün faydalı yönlerinden yararlanmayı seçmez, kendi aile kültüründen uzaklaşıp, çoğunluk toplumunun kültürünü benimser.

Alman yazar Mennen’in eserinden anlaşılacağı üzere, çoğunluk toplumunun yabancı olan bireyden uzaklaşması esas olarak önyargılardan ve başörtüsünden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çoğunluk toplumunun üyeleri için, Müslüman kadınlarının başörtüsü

takması kadınların baskı gördüğü, geri kalmışlığını ve izolasyonları anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, birçok genç kadın için başörtüsü, inançlarının yanı sıra geleneğe saygı ve sevginin bir ifadesidir. Aynı zamanda, kendi isteklerini tayin etmenin bir işaretidir.

“Die Sonnentrinker” ve “Seidenhaar” eserleri ise bu tip klişelerden kaçınmaktadırlar. Kemal Kurt kitabıyla Türklerin Almanya’da maruz kaldıkları önyargılara ve bazı klişelere karşı mücadele etmek istemiştir. Eserinde özellikle Müslümanların örf ve adetlerinden ve Kuran-ı Kerim hakkında açıklamalara yer vermektedir.

2010-2020 yılları arasında Türk çocuk motifi:

Analiz edilen eserler Aygen Sibel Çelik’in “Alle gegen Esra” (2010), Arzu Gürz Abay’ın “Leyla und Linda feiern Ramadan” (2011) ve Anja Tuckermann’ın “Alle da” (2014). Her üç kitapta ilkokula giden çocuklara yöneliktir.

2010-2020 arasında incelediğimiz Alman ve Türk yazarlar tarafından yazılan eserlerin ortak noktaları, Türk kökenli kızları ele almalarıdır. “Alle gegen Esra” adlı eserde ana karakter “Esra” ve “Funda” adında iki Türk kökenli kız çocuklarıdır, “Leyla und Linda feiern Ramadan”da ana karakter Türk kökenli çocuk “Leyla” ve Alman çocuk “Linda”dır, “Alle da” eserinde ise yazar farklı ülkelerden göç eden çocukların göç süreçlerini ele almasının yanı sıra, Türk kökenli “Dilara”nın yaşantısından da bahsetmektedir. Kitap, ailelerinin göç geçmişini kendi sözleriyle anlatan çocukların bakış açısını ele almaktadır.

“Leyla und Linda feiern Ramadan” ve “Alle da! Unser kunterbuntes Leben” eserleri karşılaştırıldığında, her iki eserde kültürel ve dini bayramları, çok dilliliği, kültürel çeşitliliği ve kültürel dostluğu ele aldığı gözlemlenmektedir. Leyla aracılığıyla, Türkiye ve orada yaşayan aileler hakkında olumlu bilgilerin verildiği ve bayramların Müslümanlar için ne denli önemli olduğunun aktarıldığı görülmektedir. “Alle da! Unser kunterbuntes Leben” kitabında ki Türk kökenli Dilara da aynı Leyla gibi Almanya’da doğmuş ve Müslümanlara ait olan Şeker Bayramını kutlamaktan çok memnun olduğu okuyucuya aktarılır. Leyla’nın Alman arkadaşı Linda ile Türkiye’de Ramazan bayramını kutlaması çocukların çokkültürlü toplumlarda kültürel bilgilerin aktarılmasında arabulucu

olduklarını göstermektedir. Türk çocuklarının, Alman çocukları ile kurdukları arkadaşlıklar sayesinde Türk ve Alman ebeveynler arasında da bir dostluk gelişmektedir.

Ayrıca Leyla ve Dilara'nın bir ortak noktası da her ikisinin ailesinin yıllar önce Türkiye'den Almanya'ya göç etmiş olmalarıdır. Her iki yazarda Türk kökenli kızların Almanya'ya entegre olduğunu ve her iki ülkede de kendilerini mutlu hissettikleri izlenimini okuyucuya aktarmaktadır. Herhangi bir uyum sorunu yaşamamaktadırlar. Dolayısıyla bu çocukların ortak özellikleri çift kimlikli olmalarıdır. Hem Leyla hem de Dilara iki kültüre de kendilerini yakın hissederler. Hem Türkçeye hem de Almancaya egemendirler. Dolayısıyla kızların ne çoğunlukta olan Alman toplumuyla ne de ailelerinin kültürleriyle herhangi bir problemleri olmadığı anlaşılmaktadır.

“Alle gegen Esra”da ki Türk kökenli Esra ise arkadaşları tarafından mobinge ve önyargılara maruz kalan bir karakter olarak okuyucuya aktarılır. Buradaki çocuk Alman kültürü ile barışık olmayan bir yaklaşım sergilemektedir. Ancak bu davranışının en büyük nedeni Alman halkı ile iletişim kurmak istememesi değildir. Dilara'nın amacı vücudunda var olan büyük bir doğum lekesini gizlemek istemesidir. Bu sırrının açığa çıkmasını istemediğinden, arkadaşları tarafından dışlanmayı dahi göze alır ve kendisini onlardan soyutlar. Yazın ortasında giydiği uzun kollu kazaklar ve etekler nedeniyle Esra sınıf arkadaşları tarafından dışlanır. Dış görünüşünün farklı olması nedeniyle hiç kimse Esra ile arkadaş olmak istemez. Burada, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının Türk çocuğuna karşı önyargılı davranışları okuyucuya aktarılmaktadır. Sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel açıdan farklı durumlar önyargılara, ayrımcılığa, yabancı düşmanlığına ve toplumda yabancılaşma hissine neden olmaktadır. Çoğunluk toplumunun anlayışına uymayan yabancıların dış görünüşü, o toplum tarafından dışlanmasına yol açmaktadır.

1990 yılından itibaren yapılan eser incelemelerinin sonucunda, çocuk ve gençlik kitaplarındaki Türk kökenli çocukların ve gençlerin hayatları kültürel yabancılaşma, dışlanma, artan yabancı düşmanlığından ibaret olduğu ortaya çıkmıştır. Hem Türk hem de Alman yazarların eserlerinde Türk çocukları, Alman çocukları ile karşılaştırıldığında, genellikle baskı gören, zorla başörtüsü taktırılan, ırkçılığa maruz kalan çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Yazarlar Türk çocuklarının maruz kaldıkları önyargılar ve bazı

kişilere karşı mücadele etmek istedikleri için bu konulara değinmişlerdir. Ancak bu durum Türk çocukları hakkında geçmiş yıllarda da sürekli Alman okura aktarılan önyargılar ve klişeler, Alman çocuk okurların zihninde pekişmesine neden olabilmektedir. Türk çocuk motifinin hem Alman hem de Türk yazarlar tarafından önyargılar ve klişeler olmadan gerçekçi olarak tasvir edilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. İlkokul çocuklarına yönelik yazılan kitapların, nispeten yapıcı ve kültürel dostluğu ele aldıkları gözlemlenmiştir ki böyle de olması zaten arzu edilmektedir. Bu tür eserler Almanya ve Türkiye arasında bir köprü görevi oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Hem Alman hem de Türk yazarların ana karakterleri çoğunlukla Türk kökenli kız çocuklarını ele aldıkları izlenmiştir. Erkek kardeşleri tarafından kısıtlanan, evden kaçan, kimlik bunalımı yaşayan ve ırkçılığa maruz kalan kız çocuklarının en çok sıkıntı çeken ve etkilenen grup oldukları gözlemlenmiştir. Sosyo-kültürel nedenlerden dolayı, Türk kız çocuklarının yüzme derslerine ve okul gezilerine katılmaları aileleri tarafından engellendiği, ancak Türk erkek çocuklarına ise daha fazla hak ve özgürlük tanındığı da eserlerde izlenmiştir.

Hem Alman hem de Türk yazarlar tarafından kaleme alınmış olan eserlerde Türk kökenli çocukların genellikle Gymnasium'a gittikleri görülmüştür. Alman eğitim sisteminde göçmen işçi çocuklarının en büyük sorunlarından biri okulda başarılı olamamalarıdır. Ancak eserlerden de anlaşılacağı üzere, geçmiş zamanla kıyasla Gymnasium'da artık daha fazla sayıda Türk öğrenci bulunduğu görülmüştür.

İncelenen eserlerde Türk kökenli çocukların Alman toplumuna dış görünüşleri ve dilleri ile uyum sağladıklarında ya da asimile olduklarında hem Alman öğrenciler hem de Alman öğretmenler tarafından sevilen kişiler oldukları gözlemlenmiştir. Ancak dış görünüşü Alman toplumuna uyum sağlamayan Türk kökenli çocukların, Almancayı çok iyi konuşsalar dahi istenmeyen kişiler olarak görüldükleri de anlaşılmaktadır. Özellikle Türk kökenli çocuklar Alman okullarında kendilerini genellikle yabancı hissettikleri ve görünüşleri ile sınıf arkadaşlarından ayırt edildikleri izlenmiştir.

Türk kökenli çocukların Alman çocukları ile kurdukları arkadaşlıklar sayesinde ailelerin birbirleriyle yakınlaştıkları da anlaşılmaktadır. Hem Alman hem de Türk toplumu tarafından karşılıklı önyargıların kaldırılması ve kültürel çeşitliliğin normallik arz etmesi gerekmektedir. Alman ailelerin çocuklarına yabancı olan hakkında olumlu söylemleri, çocuklar arasında da bazı önyargıların kırılmasını mümkün kılar. Araştırmamız için seçilen iki yazar grubu da çocuklara büyük önem verdiği, yaşanan çatışmalara çözüm bulmaya çalıştıkları, uzlaşmacı ve bir arada mutlu yaşamı savundukları izlenmiştir.

Kimlik arayışı, psikolojik-kültürler arası çatışmalar, dil ve okul sorunları, ana vatana olan özlem, ebeveynlerin işsizliği, Türk çocuklarının maruz kaldıkları önyargılar ve ırkçılık Türk ve Alman yazarlar tarafından eserlerinde işlenmiştir. Türk çocuk ve gençlerin Alman toplumu tarafından genel olarak dışlanmaları, onların sosyal yaşamları ve ruhsal durumlarına olumsuz etki oluşturarak, tedirgin olmalarına sebep olmaktadır. Bu dışlanmanın dayanmakta olduğu haksız önyargılar Alman toplumunun büyük bir kısmı tarafından desteklenmese de, Türk düşmanlığına dönüşmektedir.

Türk kökenli çocuklarımız hem Alman hem de Türk yazarlar tarafından genellikle iki kültür arasında kalmış çocuklar olarak tasvir edilmişlerdir. Türk kökenli çocuklar karma kültür ile yabancı kültür arasında büyümektedirler. Bir çocuğun iki kültür arasında büyümesi çocuğun tüm sosyal yaşamını etkilemektedir. Almanya'ya yaklaşık 60 yıl önce başlayan işgücü göçü, Almanya'daki kültürel değişim sürecini başlatmış ve Almanya'daki kültürün değişmesini sağlamıştır. Sadece Alman kültürü değil, Almanya'ya göç eden kişilerin de kültürü değişmiştir. Yabancı topraklarda buldukları kültür de göçmenlerin kültürlerinin bir parçası olmuştur. Dolayısıyla göçmen kökenli insanlar zamanla Alman kültürünün bir parçası haline gelmişlerdir.

KAYNAKÇA

Abadan-Unat, Nermin (2002). Bitmeyen Göç. Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Abadan-Unat, Nermin (2006). Bitmeyen Göç. Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. Bilge Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Ackermann, Irmgard (1986). Eine nicht nur deutsche Literatur: zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur" / hrsg. von Irmgard Ackermann u. Harald Weinrich . -Orig.-Ausg. – Piper, München.

Adıgüzel, Yusuf (2018). Göç Sosyolojisi. Akademik Yayıncılık, Ankara.

Akbaş, Emrah & Atasü Topçuoğlu, Reyhan (2009). Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu- Eleştirel Bir Değerlendirme. Toplum ve Sosyal Hizmet Cilt 20, Sayı 1.

Akbaş, Melda (2012). So wie ich will. Zwischen Moschee und Minirock. Cbt Verlag, München.

Akgün, Atıf (2015). Edebiyatımızda Göç ve Göçmen Edebiyatları Üzerine Bir Değerlendirme. Göç Dergisi, Cilt 2, Sayı 1.

Akın, Mahmut H. (2014). Gençlik Toplumsallaşmasında Akran ve Arkadaşlık Grupları. Gençlik Araştırmaları Dergisi. Cilt, 2 Sayı 4.

Akıncı Çötök, N. (2010). Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler. Bremen Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Aksoy, Erdal (2010). Almanya’da Yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Öğrencilerin Kimlik Algılamaları ve Buna Bağlı Olarak Karşılaştıkları Ayrımcılık Sorunları. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Cilt 12, Sayı 12.

Aksoy, İ. (2011). Türklerde Aile ve Çocuk Eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(16): 4.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 5, Sayı 20.

Allison, J. (2001). Yeni Çocuk Sosyolojisinde Sorunlar, Bakış Açıları ve Uygulamalar. III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Yayına Hazırlayan: B. Onur. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.

Altinköprü, T. (2003). Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır. Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Altıntaş, İsmail (2008). Dış-Göç ve Din. Dem Yayınları, İstanbul.

Arı, B. ve Karatepe, E. (2010). Dede korkut hikâyelerinde kadın ve çocuk eğitimi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14).

Aries, Philippe (1998). Geschichte der Kinheit. dtv Verlagsgesellschaft, München.

Aristoteles, Çev. Franz G. Sieveke (1980). Rhetorik. München.

Armağan, İbrahim (2004). Gençlik Gözüyle Gençlik 21. Yüzyıl Eşiğinde Türkiye Gençliği. Kırkısraklılar Vakfı Yayınları, İstanbul.

Arold, Marliese (1998). So frei wie ihr? Hatice lebt zwischen zwei Welten. Loewe Verlag, Bindlach.

Asutay, Hikmet (2017). Almanya'da Gençlik Ve Gençlik Kùltürleri Kavramlarının Tanımı Ve Tarihsel Gelişimi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 59, Cilt 19, Sayı 1.

Asutay, Hikmet (2001). Gençliğin Dili. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı:2.

Atalay, İrfan. (2019). Karşılaştırmalı Edebiyat. Hiperlink Yayınları, İstanbul.

Aydemir, K. (2002). Fakir Baykurt'a Sorular (Yayımlı Geç Kalmış Bir Söyleşi). Tetragon İletişim Hizmetleri, İstanbul.

Aydın, S. (1999). Kimlik Sorunu, Ulusallık ve Türk Kimliği. Öteki Yayınevi, Ankara.

Aytaç, Gürsel (1997). Genel Edebiyat. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Aytaç, Gürsel (2001). Yeni Alman Edebiyat Tarihi. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Aytaç, Gürsel. (2003). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Say Yayınları, İstanbul.

Aytaç, Gürsel (2003). Genel Edebiyat Bilimi. Say Yayınları, İstanbul.

Aytekin, Halil (2016). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Baacke, D. Jugend und Jugendkulturen (1987). Darstellung und Deutung. Weinheim/München.

Bağlı, M. (2003). Türk Modernleşmesi Bağlamında Hukuk ve Yargılama: Çocuk Yargılaması, II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildiriler. Türkiye'de Çocuklara yeniden Özgürlük Vakfı, Ankara.

Balcı, Umut (2010). Transkulturelle Dimensionen der Deutschsprachigen Literatur Türkischer Migranten und ihre Vermittlung im DAF-Unterricht, Adana.

Banyard, Philip & Hayes, Nicky (1991). Psychology. Chapman and Hall, London.

Bastl, Beatrix (1997). Zu allem guten auferzogen. Jugend in der höfischen Welt des 17./18. Jahrhunderts; Praxis Geschichte, Westermann, Jg.11, H. 1.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. Eğitim ve Bilim, 34.

Başgöz, İlhan (2008). Türkü. Pan Yayıncılık, İstanbul.

Başkurt, İrfan (2009). Almanya’da Yaşayan Türk Göçmenlerin Kimlik Problemi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 12.

Baykurt, Fakir (1982). Barış Çöreği. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baykurt, Fakir (1982). Gece Vardiyası. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baykurt, Fakir (1986). Duisburg Treni. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baykurt, Fakir (1993). Bizim İnce Kızlar. Ortadoğu Yayınları, Oberhausen.

Baytekin, Binnaz (1993). Das Bild der türkischen Migrantenkinder in der deutschsprachigen Kinderliteratur. Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskisehir.

Baytekin, Binnaz (1997). Über die Migrantenliteratur. Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi Sakarya Üniversitesi Matbaası, Seri: A-B, 1.

Bektaş, Habib & Kellner, Ingrid (1991). Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum, Otto Maier Verlag, Ravensburg.

Bernasconi, R. (1999). Irk Kavramını Kim İcat Etti? Felsefi Düşüncede Irk ve Irkçılık. Metis Yayınları, İstanbul.

Berlin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2019).

Bilgin, Nuri (1996). İnsan İlişkileri ve Kimlik. Sistem Yayınları, İstanbul.

Bilgin, Nuri (2001). İnsan İlişkileri ve Kimlik. Sistem Yayınları, İstanbul.

Bilge, Muammer (1986). Kanaldaki Yabancı. Yaba Yayınlar, Ankara.

Blumentrath, H., J. Bodenbug, R. Hillman, M. Wagner-Egelhaaf (2007). Transkulturalität. Türkisch-Deutsche Konstellationen in Literatur und Film. Aschendorff Verlag, Münster.

Bork, Arnold (1959). Über Jugend und Jünglinge bei den Griechen. Der junge Grieche. Zürich/Stuttgart.

Böse, Susanne (2010). 1, 2, 3 im Kindergarten. Hueber Verlag GmbH.

Brochman, G. (1996), European Integration and Immigration from Third Countries, Skandinavien University Press, Oslo.

Brockhaus Ansiklopedisi (1970). Wiesbaden.

Bullock, A, & Trombley, S. (1999). The new Fontana dictionary of modern thought. HarperCollins Publishers, London.

Bumin, K. (1983). Batıda Devlet Ve Çocuk. Alan Yayıncılık, İstanbul.

Burdorf, Dieter/ Fasbender, Christoph/ Moennighoff, Burkhard (Hrsg.) (2007). Metzler Lexikon Literatur. 3. Auflage. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.

Büker, Petra & Kammler, Clemens (2003). Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Büker P./ Kammler C. (Hg.): „Das Fremde und das Andere“. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Juventa, Weinheim München.

Canatan, Kadir (1990). Göçmenlerin Kimlik Arayışı. Endülüs Yayınları, İstanbul.

Castner, Hartmut u. Thilo (1997). „Aber heisst es gelebt?“. Die neue Jugend um 1800; Praxis Geschichte. Westermann, Jg.11, H. 1.

Castles S. & Miller, M. J. (2009). The Age of Migration. International Population Movement in The Modern World, (4th ed.), Guilford, London.

Cave, Kathryn & Riddell, Chris (2010). Irgendwie Anders. Oetinger Verlag.

Cengiz, N. (2018). Die kulturbezogene Problematik in der Adoleszenz in türkischen und deutschen Jugendromanen anhand der Werke von Ipek Ongun und Alexa Hennig von Lange. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Coll, Cynthia Garcia & Magnuson, Katherine (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. Lawrence Erlbaum, Mahwah.

Cüceloğlu, Doğan (1990). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çavdar, Tefik (1983). Cumhuriyet Döneminde Gençlik. İstanbul. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi.

Çelik, Aygen-Sibel (2010). Alle gegen Esra. Arena Verlag, Würzburg.

Çelik, Aygen-Sibel (2007). Seidenhaar. Carl Ueberreuter Verlag, Wien.

Çılgn, Alev Sınar (2007). Çocuk Edebiyatı. Morpa Yayınevi, İstanbul.

Crul, M. and Schneider, J. (2009). Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems, Teachers College Record Volume 111, Number 6, June.

Dahrendorf, Malte (1979). Kinder -und Jugendliteratur Taschenlexikon der Deutschen Literatur der Sprachdidaktik, Frankfurt.

Danışoğlu, E. (1992). Gençlerin Sosyal Güvenliği ve Gençlik Politikaları. DPT Yayınları, Ankara.

Dayıoğlu, Gülten (1985). Atıl hat Heimweh. Ikoo Verlag, Berlin.

Davulcu, Ebru (2015). Osmanlı Devleti'nde Genç Dimağları Basın Yolu İle Şekillendirmek: Talebe Defteri Dergisi Ve Dergi Söyleminde Savaş Ve Vatan Sevgisi. Türkiyat Araştırmaları Dergisi. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Demirbaş, Timur (1990). Federal Almanya'ya Türk İşçi Göçü ve Bunun Yarattığı Sorunlar. Ankara.

Demirel, Şener (2010). Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Diefenbach, H. (2002). Gender Ideologies, Relative Resources, and the Division of Housework in Intimate Relationships: A Test of Hyman Rodman's Theory of Resources in Cultural Context International Journal of Comparative Sociology February,43.

Dilidüzgün, Selahattin (2003). Çocuk edebiyatı ve eğitsel özellikleri. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Mor-Pa Kültür Yayınları, İstanbul.

Dilidüzgün, S. (2005). Çocuk Edebiyatı ve Eğitsel Özellikleri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Yayıma Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Doderer, Klaus (1984). Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Dritter Band P-Z. Beltz Verlag, Weinheim.

Doğan, Özlem (2008). Kültür Bilimleri ve Kültür felsefesi. Doğu-Batı Yayayınları, Ankara.

Doğan, İsmail (2018). Göç Ve Kültür. Bilge Kültür Sanat Yayın Dağıtım, İstanbul.

Doll, Annegret (2000). Latenter Rassismus und Ausländerfeindlichkeit gegenüber ausländischen Arbeitnehmern im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart. Ibidem – Verlag, Stuttgart.

Drevenkar, Zoran (1998). Niemand so stark wie wir. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin.

Dudek, Peter (1990). Jugend als Objekt der Wissenschaft: Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Ecehan, A. (2009). Sürgün Edebiyatı. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, ZfWT Vol.1, No.1.

Ekici, Süleyman & Tuncel, Gökhan (2015). Göç ve İnsan. Birey ve Toplum. Cilt 5, Sayı 9.

Elçi, Adnan (1985). Über die Schwierigkeiten beim Zusammenleben in Deutschland. In: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Heft 2./5. Jg. Schneider, Ettlingen.

Elkind, D. (1999). Çocuk ve Toplum, Çev: D. Öngen. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.

Erikson, Erik H. (1992). Identität und Entwurzelung in unserer Zeit, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Frankfurt.

Essinger, H. & Kula, Onur Bilge (1992). Zur Diskussion um die Interkulturelle Pädagogik. In: Lernen in Deutschland – Zeitschrift für interkulturelle Erziehung, Heft 1, Berlin.

Ewers, H.-H. (1989). Zwischen Problemliteratur und Adoleszenzroman. Aktuelle Tendenzen der Belletristik für Jugendliche und junge Erwachsene. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur (Tagungsberichte).

Ewers, H.-H. (1992). Der Adoleszenzroman als Jugendliterarisches Erzählmuster: Deutschunterricht 6.

Faridi, Ben (2005). Aber Aischa ist doch nicht euer Eigentum! Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Fekete, L. (2008). Integration, Islamophobia and civil rights in Europe. Institute of Race Relations, London.

Fend, Helmut (2006). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen.

Ferchhoff, Wilfried (2011). Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. VS Verlag.

Gadamer, Hans George (1976). Verité et Methodé Editions du Seuil, Paris.

Gander M. J. & H. W. Gardiner (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Yayıma Haz.: Bekir Onur. İmge Kitapevi, Ankara.

Gansel, Carsten (1999). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht.* Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.

Gestrich, Andreas (1997). *Vom 'Ledigen' zum Landjugendlichen. Ländliches Jugendleben im Wandel; Praxis Geschichte, Westermann, Jg.11, H. 1.*

Gillis, John R. (1980). *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.* Weinheim, Basel.

Gogolin, I. (2009). *Bildungssprache.* Waxmann Verlag GmbH, Münster.

Goldstein, Jeffrey (1980). *Social Psychology.* Academic Press, London.

Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Göregenli, M., (2012). *Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık.* K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der), *Ayrımcılık-Çok Boyutlu Yaklaşımlar içinde.* Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Güleç, H. Ç. ve Geçgel H. (2006). *Çocuk edebiyatı.* Kök Yayıncılık, Ankara.

Gültekin, Ali (2006). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eğitimi neden gerekli.* Varlık, 1189, 27-3L.

Gültekin, Ali (2011). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazıları.* Erdem Yayınları, İstanbul.

Gür, Bekir, Dalmış, İbrahim, Kırmızıdağ, Nur, Çelik, Zafer, Boz, Nevfel (2012). *Türkiye'nin gençlik profili.* SETA Yayınları XVIII, Ankara.

Gürses, Fulya & Gürses, Hasan Basri (1979). *Dünya'da ve Türkiye'de Gençlik.* Der Yayınları, İstanbul.

Gürz Abay, Arzu (2011). Leyla und Linda feiern Ramadan. TALISA Kinderbuch Verlag, Langenhagen.

Hajok, Daniel (2004). Jugend und Fernsehinformation: Eine explorativ-deskriptive Studie. Dissertation. Freie Universität Berlin. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Hamon, H. (2006). Avrupa Hukuku'nda Çocuk ve Genç Adalet Sistemi. Çocuk ve Genç Adalet Sistemi Sempozyumu. İstanbul Barosu Yayınları, İstanbul.

Haas, Gerhard (2003). Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Genres - Formen und Funktionen – Autoren. Peter Lang GmbH Wissenschaften der Internationaler Verlag, Frankfurt/Main.

Heckmann Friedrich (2005). Bedingungen erfolgreicher Integration. Uni. Bamberg.

Herder, Johann Gottfried (1967). Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Heyst, Ilse van (1976). Alles für Karagöz. Spectrum Verlag, München.

Heyne, Isolde (1994). Yildiz heißt Stern. Arena Verlag, Würzburg.

Hodaie, Nazlı (2008). Der Orient in der deutschen Kinder und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

Hofmann, Michael & Pohlmeier, Inga (2013). Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Verlag Königshausen und Neumann GmbH, Würzburg.

Hofmann, Michael (2006). Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.

Hornstein, Walter (1965). Vom ‚Jungen Herrn‘ zum ‚Hoffnungsvollen Jüngling‘: Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Quelle & Meyer, Heidelberg.

Hume, David (1748). Ulusların Karakterleri, Çev. Aziz Yardımlı (1998). İdea Yayınevi.

Hurrelmann, B. (1994). Leseklima in der Familie. Verl. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh.

Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). Lebensphase Jugend. Eine Einführung In Die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Beltz Juventa, Weinheim.

IOM (Uluslararası Göç Örgütü) (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. IOM, Yayın No: 18, Cenevre.

Jampert, Karin (2000). Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske und Budrich, Opladen.

Jäger, Margret (1996). Fatale Effekte, die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Diss., Duisburg.

Josting, Petra (2008). Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. Metzler Verlag, Stuttgart.

Kabacalı, Alpay (1983). Çocuk Edebiyatı Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. Gelişim Yayınları, İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1975). Dış Ülke Yaşantısı'nın Etkileri. İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kailani, A. (1988). Immigration familiale et conflits identitaires: Contribution a l'etude de la perception de chez l'adolescent d'origine etrangere. Lille, Arnt.

Kalpaka, Annita (1986). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Express Edition, Berlin.

Kaminski, Winfred (2016). Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kara, Seyfullah (2013). Hz. Peygamberin Elinde Şekillenen İdeal Gençlik. Gençlik Araştırmaları Dergisi, Cilt. 1 Sayı. 2.

Kast, Bernd (1985). Jugendliteraturim kommunikaativen Deutschunterricht. Langescheidt KG, Berlin und München.

Kaya, A. (2000). Yurttaşlık, Azınlıklar Ve Çok Kültürlülük, Yurttaşlık Ve Toplumsal Sınıflar içinde, derl., Ayhan Kaya. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Kaya, Ç. N. (2011). Aile ve Çocuk, Aile Sosyolojisi, (Ed.) A.Kasapoğlu, N. Karkıner. Anadolu Üni. AÖF, Yayın No:1303.

Kaygalak, Sevilay (2009). Kentin Mültecileri & Neoliberalizm Koşullarında Zorunlu Göç ve Kentleşme. Dipnot Yayınları, Ankara.

Kenkmann, Alfons (1997). Macht Platz, ihr Alten. Formierte Jugend im 20. Jahrhundert. Praxis Geschichte, Westermann, Jg.11, H. 1.

Keskin, H. (2011). Türklerin Gölgesinde Almanya Geleceğe Yönelik Uyum Politikası İçin Görüşler. Y. Pazarkaya (Çev.). Doğan Kitap, İstanbul.

Khalilova, Günay (2019). Mehmet Akif Ersoy ve Mirze Elekber Sabir arasında bir karşılaştırma. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı (Yeni Türk Edebiyatı) Anabilim Dalı. Doktora Tezi.

Kırımsoy, E., Acar, H., Yokuş Sevik, H., Kaynak, H., Aydın, M., Antakyalıoğlu, Ş., Özdemir, U., Mutlu, Y. ve Baykara Acar, Y. (2013). Sosyal Çalışma Görevlileri İçin Eğitim Kitabı. Türkiye’de Çocuklar İçin Adalet Projesi Yayınları, Ankara.

Kırmızı, Bülent (2016). Göçmen Türklerin Almanya’da Yaşadığı Sorunların Dünü ve Bugünü. Journal of Turkish Language and Literature. Volume:2, Issue: 3

Kluchert, Gerhard/Hans H. Pöschko (1997). Von Anfang und Ende der Jugend; Praxis Geschichte. Westermann, Jg.11, H. 1.

Knappe, Heinz (1987). Wolfslämmer. Rowohlt Tb.

Koçak, Yüksel & Terzi, Elvan (2012). Türkiye’de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlereolan Etkileri Ve Çözüm Önerileri. Kafkas Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt: 3, Sayı: 3.

Koçyiğit, S. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. KKEFD (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi), 16.

Korkmaz, Ali, Baran Sinan (2018). Irkçılık ve Ayrımcılık Bağlamında Sosyal Medya. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE). Cilt 5, Sayı 6.

Kötter, Ingrid (1989). Die Kopftuchklasse. Arena Verlag GmbH, Würzburg.

Kula, Onur Bilge (1986). Almanya’da Türk Kültürü, Çok Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kula, Onur Bilge (1997). Alman Kültüründe Türk İmgesi I. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Kula, Onur Bilge (1997). Alman Kültüründe Türk İmgesi III. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Kula, Onur Bilge (2012). Almanya'da Türk Kültürü. Çok-Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kultur In Deutschland (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Conbrio Verlag, Regensburg.

Kurt, Kemal (2002). Die Sonnentrinker. Altberliner Verlag, Berlin.

Kuruyazıcı, Nilüfer (1990). Stand und Perspektiven der türkischen Migrantenliteratur unter dem Aspekt des, Fremden in der deutschsprachigen Literatur. In: Iwasaki Eijiro, "Begegnung mit dem „Fremden“, Grenzen Traditionen-Vergleiche", Akten des VII. internationalen Germanisten Kongress, Iudicium Verlag, München.

Kuruyazıcı, Nilüfer (2001). Almanya'da Oluşan Yeni Bir Yazının Tartışılması. (Yay. Haz. Mahmut Karakuş und Nilüfer Kuruyazıcı) Gurbeti Vatan Edenler. Almanca Yazan Almanyalı Türkler. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Kuruyazıcı, Nilüfer & Durzak, Manfred (2004). Die andere deutsche Literatur - Istanbuler Vorträge. Königshausen & Neumann, Würzburg.

Kurpjuhn, Jutta (2000). Außenseiter in der Kinderliteratur. Darstellungsvariationen und Wirkungsaspekte moderner Prosa für die junge Generation. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü Yurttaşlık : Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı, İstanbul.

Lessing Gotthold Ephraim (1981). Bilge Nathan, (çev.: Hayrullah Örs). Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Lin, Mei-Chi (2002). Familienkonflikt in der Kinder- und Jugendliteratur. Literatur als Spiegel der gesellschaftlichen Realität. Tectum Verlag, Marburg.

Livaneli, Zülfü (1983). Ein Kind im Fegefeuer. Ararat Verlag, Berlin.

Lüküslü, Demet (2009). Türkiye’de “Gençlik Miti” 1980 Sonrası Türkiye Gençliği. İletişim Yayınları, İstanbul.

Martinez, Matias & Scheffel, Michael (2003). Einführung in die Erzähltheorie. Beck, München.

Mechtel, Angelika (1984). Die Reise nach Tamerland. Loewe, Bindlach.

Mennen, Patricia (2006). Kopftuch. Ravensburger Buchverlag.

Meier, G. S. (2010). Two-way immersion education in Germany: bridging the linguistic gap International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13, 4.

Meier-Braun, Karl-Heinz (2002). Deutschland, Einwanderungsland. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Militzer, Renate, Demanewitz Helga & Fuchs Ragnhild (2001). Wie Kinder sprechen lernen? Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Düsseldorf.

Mitchell, D. (2003). Children’s literature: An invitation to the world. Allyn and Bacon, Boston.

Mitterer, Nicola (2016). Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Transcript Verlag, Bielefeld.

Musgrove, Frank (1964). Youth and the Social Order. Routledge & Kegan Paul PLC, Wallingford.

Mütevellioğlu, Nergis Schulze (2000). Yurtdışına İşçi Göçünün 40. Yılına Doğru: F. Almanya'daki Türklerin Değişen Profili ve Sorunları. Mülkiye 222

Nas, Recep (2010). Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ezgi Kitapevi, Bursa.

Ney, Norbert (1992). Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht...ich bin einer geworden. Ausländer schreiben vom Leben bei uns. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Neydim, Necdet (2007). Genç Kız Edebiyatındaki Baba-Kız İlişkinine Yansıyan Gelenek ve İdeoloji. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Neydim, Necdet (2013). Türkiye'de Gençlik Edebiyatı ve Bu Alanın Tanımı ve Uygulama Sorunları. Roman Kahramanları Dergisi, Sayı:16.

Noack, Hans-Georg (2005). Benvenuto heißt willkommen. Ravensburger Buchverlag, Ravensburg.

Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2002). Jugendalter. Beltz, Weinheim.

Oğuzkan, A. Ferhan (2010). Çocuk Edebiyatı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Onur, Bekir (2007). Çocuk, Tarih ve Toplum. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Oralış, M. (1992). Almanya'da Oluşan Yabancılar Yazını. Hürriyet Gösteri

Özer, İnan (2004). Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme. Ekin Kitabevi, Bursa.

Özkırımlı, Atilla (1987). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. Türk Edebiyatı Ansiklopedisi. 2. Cilt. Cem Yayınevi, İstanbul.

Özkırımlı, Atilla (1990). Türk Edebiyatı Ansiklopedisi. 3. Cilt. Cem Yayınevi, İstanbul.

Özyer, Nuran (1994). Edebiyat Üzerine. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Özyer, Nuran (1994). Themen der in Deutschland schreibenden türkischen Autoren für Kinder und Jugendliche. In: Werner Roggensch (Hg.) Germanistentreffen Tagungsbeiträge Deutschland-Türkei. Bonn.

Özyer, Nuran (2014). Almanya’da Türk Çocukları İçin Yayımlanan İki Dilli Okuma Kitapları. TÜRK DİLİ Dil ve Edebiyat Dergisi, Cilt: CVII Sayı: 756 Aralık 2014.

Özyer, Nuran (2020). Zeitgenössische deutsche Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Integration. Diyalog 2020/ Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei.

Parekh, Bhikhu (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Çev., Bilge Tanrıseven. Phoenix Yayınları, Ankara.

Papadimitrou, Marina & Rosebrock, Corneli (2014). Identitätsentwürfe in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1.

Pastoureau, Michel (1996). Embleme, Attribute und Inszenierungen der Jugend in der mittelalterlichen Darstellung. In: Levi, Giovanni / Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Band I: Von der Antike bis zum Absolutismus. Frankfurt am Main.

Payrhuber, Franz-Josef (2012): Moderne realistische Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen. Gattungen. Medien. Lesesozialisation und Didaktik. Ein Handbuch. Schneider Verlag, Hogengerden.

Pazarkaya, Yüksel. (2011). Oturma İzni. Güz Rengi. Cem Yayınevi, İstanbul.

Perşembe, Erkan (1996). Almanya’da Türklere Ait Dini Kuruluşlar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 8 / 8

Perşembe, Erkan (2005). Almanya’da Türk Kimliği. Din ve Entegrasyon. Araştırma Yayınları, Ankara.

Petersen, Anne C. & Mortimer, Jeylan T. (2006). Youth Unemployment and Society. Cambridge University Press, New York.

Polat, T. (1992). Ötekiler Anlatıyor. Hürriyet Gösteri.

Postman, Neil (1995). Çocukluğun Yok Oluşu. Çev. Kemal İnal. İmge Kitapevi, Ankara.

Riemhofer, Andra (2015). Interkulturelle Kinder-und Jugendliteratur in Deutschland. Tectum, Baden-Baden.

Rodens, Bernadette (1998). Lebensstile und Zukunftsansichten junger Türkinnen in Deutschland, Konstanz Universität, (Yüksek Lisans Tezi), Konstanz.

Rousseau, J. J. (1678). Emile-Bir Çocuk Büyüyor. Yayına Hazırlayan: Ülkü Akarımak (2003). Selis Kitaplar.

Rousseau, A.-M. & Pichois. (1994). Karşılaştırmalı Edebiyat. (M. Yazgan, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.

Rösch, Heidi (2006). Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? Beiträge Jugendliteratur und Medien 58, H. 2.

Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11, 2.

Sağlam, Mehmet & Aral, Neriman (2016). Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları. Çocuk ve Medeniyet, 2.

Sağlam, Serdar (2006). Türkiye’de İç Göç Olgusu ve Kentleşme. Türkiyat Araştırmaları, Sayı:5.

Sarıyüce, H. L. (2012) Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi. Nar Yayınları, İstanbul.

Schäfers, Bernhard (1982). Soziologie des Jugendalters – Eine Einführung. Leske Verlag + Budrich GmbH, Opladen.

Schäfers, Bernhard (1998). Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung. Verlag für Sozialwissenschaften.

Schikorsky, İsa (2003). Schnellkurs. Kinder- und Jugendliteratur. DuMont Literatur und Kunst Verlag, Köln.

Schmalz-Jacobsen, Cornelia (1995). Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Lexikon. C.H. Beck, München.

Schröer, Norbert (2009). Interkulturelle Kommunikation. Einführung. Oldib, Essen.

Schulz-Reiss, Christine (2016). Flucht und Integration. Loewe Verlag, Bindlach.

Schwarz, Annelies (1986). Hamide spielt Hamide. Ein türkisches Maedchen in Deutschland. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Sever, S. (2013). Çocuk Edebiyat ve Okuma Kültürü. Tudem Yayınları, İzmir.

Sıkı, Ramazan (2011). Türkiye’de Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Yayıncılığı: 2000-2009. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezi.

Steinberg, L. (2007). Ergenlik. (Çev. Figen Çok vd.). İmge Kitabevi, Ankara.

Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012). Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncanın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11, (3).

Sözen, Edibe (2000). Avrupa’da İkinci ve Üçüncü Kuşak Türk Gençliği, Türkiye’de ve Avrupa’da Gençlik. TDV Konrad Adenauer Vakfı Yayınları, Ankara.

Suğanlı, M. (2003). Almanya’da Yaşayan ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası’nda Hesabı Bulunan Türklerin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve İşçi Dövizleri. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İşçi Dövizleri Genel Müdürlüğü, (Uzmanlık Yeterlilik Sınavı), Ankara.

Şahin, Abdullah (2007). Çocuk ve Çocukluk. Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı. Editörler: Ömer Yılar, Lokman Turan. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Şahin, Sedat (2017). Almanya ve Avusturya’da Dördüncü Kuşak Türk Gençleri. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), Sayı 26.

Şahin, Veysel (2011). Kimliksel Değerlerin Çatıştığı Mekan: Sinekli Bakkal Romanında Yapı ve İzlek. Turkish Studies –International Periodical For The Language. Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3, Ankara –Turkey

Şahin, Veysel (2013). Halide Edip Adıvar'ın 'Yeni Turan' Romanını Yeniden Anlam(landırma)a. Erdem Dergisi, Sayı 64.

Şevki, Abdullah. (2009). Edebiyat ve Yorum. H@vuz Yayınları, Ankara.

Şimşek, Tacettin (2012). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı (El Kitabı). Grafiker Yayınları, Ankara.

Şirin, Mustafa Ruhi (1994). Çocuk Edebiyatı – 99 Soruda Çocuk Edebiyatı Dizisi. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Şirin, M. Ruhi (1998). Çocuk Edebiyatı 99 Soruda Çocuk Dizisi. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Sommer, Monika (1996). Literarische Jugendbilder zwischen Expressionismus und Neuer Sachlichkeit. Studium zum Adoleszenzroman der Weimerer Republik. Peter Lang, Europäische Hochschulschriften Bd./Vol. 1545, Frankfurt am Main.

Tan, M. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22: 1.

Taş, Mehmet (1999). Avrupa'da Irkçılık. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü (1997). 1996, 1997, 1998 Yıllık Rapor, Ankara.

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2019). Berlin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Müşavirliği. Yıllık Rapor, Ankara.

Tebutt, Susan (1997). Bild und Selbstbild türkischer Jugendlicher in der zeitgenössischen deutschsprachigen Jugendliteratur. In: Denn du tanzt auf einem Seil. Positionen

deutschsprachiger MigrantInnenliteratur. Hrsg. von McGowan Fischer, Tübingen, Stauffenberg.

Tekin, M. (2005). Çocuk Edebiyatı. Hece Dergisi, (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı).

Tekinay, Alev (1990). Engin im englischen Garten. Ravensburger Buchverlag, Ravensburg.

Temel Britannica (1993). Temel Eğitim Ve Kültür Ansiklopedisi. Hürriyet Yayınları.

Temizyürek, F. & Gürel, Z. (2007). Çocuk Edebiyatı. Öncü Kitap Yayınevi, İstanbul.

Tezcan, Mahmut (2002). Yurtdışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim. VI. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi. Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Thein, A. H. , Beach, R., & Parks, D. (2007). Perspective-taking as transformative practice in teaching multicultural literature to white students. English Journal, 97 (2).

Todorov, T. (1965). Theorie de la littérature. Textes des formalistes russes. Seuil, Paris.

Toksöz, G. (2006). Uluslararası Emek Göçü. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Tomachevski, B. (1925). Thematique. Seuil, Paris.

Toraman, Melahat (2015). Almanya'da Yaşayan Türklerin Entegrasyon Süreci. Türk Yurdu, Sayı 330.

Tuckermann, Anja (2014). Alle da. Klett Kinderbuch

Türk Ansiklopedisi (1964), "Çocuk" Maddesi, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., C. XII, Ankara, s.82-97.

Uğurlu, Nurer (2009). Halk Türkülerimiz. Örgün Yayınevi, İstanbul.

Ulich, Dieter (1982). Lern- und Verhaltenstheorien in der Sozialisationsforschung. Handbuch der Sozialisationsforschung, (Hrsg:Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich). Weinheim, Basel.

Unesco. CLT/MD/1. (1982). World Conference on Cultural Policies Final Report. UNESCO, Paris.

Uslu, Salim (1999). Türkiye'den Avrupa'ya Göç. HAK-İŞ Eğitim Yayınları, Ankara.

Varlık, Bülent (1985). Tanzimat ve Meşrutiyet Dergileri. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi. İletişim Yayınları, İstanbul.

Vassaf, Gündüz (2002).Daha Sesismizi Duyuramadık. Avrupa'da Türk İşçi Çocukları. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Viereck, Holger. Drum schlag' ich Stuttgart aus dem Sinn... Handwerksgesellen und Arbeiterjugend im 19. Jahrhundert. Praxis Geschichte, Westermann, Jg.11, H. 1.

Wagner, M. (2005). Der Adoleszenzroman im Unterricht. Ludwig Maximilians-Universität München, München.

Weber, Annette (1987). Man müsste miteinander reden. Schneiderbuch Verlag, Berlin.

Weinkauff, Gina (2000). Multikulturalitaet als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL), in Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder-und Jugendliteratur, Bd.2: Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohlengehren.

Weinkauff, Gina (2005). Multikulturalität als Thema der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler.

Weinkauff, Gina & Von Glasenapp Gabriele (2018). Kinder und Jugendliteratur. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn..

Welsh, Renate (1973). Ülkü das fremde Mädchen. Jugend und Volk, München.

Wertheimer, Jürgen (2002). Kanak/Wo/Man Contra Skinhead – Zum Neuen Ton Jüngerer Autorinnen der Migration. Editör: Aglaia Blioumi, Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten, Iudicium Verlag GmbH, München.

Wierlacher, Alois (2003). Rahmenbegriffe interkultureller Germanistik. In: Handbuch interkulturelle Germanistik, Stuttgart.

Wilkending, Gisela/Brunken, Otto/Hurrelmann Bettina/Michels-Kohlhage (2008). Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900. J.B. Metzler.

Worbs, S. (2003). The Second Generation in Germany: Between School and Labor Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. Teachers College Record Volume 111, Number 6.

Wolfe, S.A. (2005). Following the trail of a story. Language Arts, C. 58.

Wrightsmann, Lawrence (1984). Social Psychology in the 80's, Brooks-Cole, California.

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2004). Bir Değer Olarak Çocukluk, Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, e-dergi, 4: 4.

Yardımcı, Mehmet (2002). Destanlar. Ürün, İzmir.

Yavuz, Bayram (2004). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi ve Bir Uygulama. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi.

Yavuz, Sefer (2013). Göç, Entegrasyon ve Din: Avrupa'da Yaşayan Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 6, Sayı: 26

Yavuzer, Haluk (2001). Çocuk ve Suç. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, Haluk (2003). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldız, Bekir (1966). Türkler Almanya'da. Everest Yayınları 2012, İstanbul.

Yılmaz-Elmas, Fatma (2015). Avrupa'daki Türkler. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zaimoğlu, Feridun (1995). Kanak Sprak-24 Misstöne von Rande der Gesellschaft. Rotbuch Verlag, Hamburg.

Zengin, Erkan (2010). Türk- Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD). Cilt 12, Sayı 12.

İnternet Kaynakları

<https://sozluk.gov.tr/>

<http://www.turkcebilgi.com/gocun-sonuclari-nelerdir>

<https://www.mebilgi.com/goc-nedir-nedenleri-cesitleri-sonuclari-nelerdir/>

<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/733826/9e310b776de8879946bc464935d23d0/10-auslaenderbericht-2015-download-ba-ib-data.pdf>,

<https://www.mfa.gov.tr/almanya%20-kunyesi.tr.mfa>

<https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

<https://cdn->

acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_guz/cocuk_edebiyati_nm/4/index.html

https://www.deutschland-lese.de/index.php?article_id=842

http://www.mobiltom.de/historie/hist_2.html

<https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html>

<https://www.dw.com/tr/%C3%A7ocuklar-i%C3%A7in-%C3%B6nce-t%C3%BCrk%C3%A7e-mi-almanca-m%C4%B1/a-14888576>

<https://www.dw.com/tr/%C3%A7ocuklar-i%C3%A7in-%C3%B6nce-t%C3%BCrk%C3%A7e-mi-almanca-m%C4%B1/a-14888576>

http://www.bteu.de/index/egitim_pisa_tr.pdf

[https://www.deutschland.de/tr/almanya-anayasasi-3-maddesi-esitlik-ilkesi#:~:text=Federal%20Almanya%20Cumhuriyeti%20Anayasas%C4%B1%203.%20Maddesi&text=\(3\)%20Cinsiyeti%2C%20soyu%2C,kimse%20engellili%C4%9Fi%20ne%20deniyle%20ma%C4%9Fdur%20edilemez](https://www.deutschland.de/tr/almanya-anayasasi-3-maddesi-esitlik-ilkesi#:~:text=Federal%20Almanya%20Cumhuriyeti%20Anayasas%C4%B1%203.%20Maddesi&text=(3)%20Cinsiyeti%2C%20soyu%2C,kimse%20engellili%C4%9Fi%20ne%20deniyle%20ma%C4%9Fdur%20edilemez)

<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bektas-habib>

<http://kemalkurt.de/person.html>

<http://www.patricia-mennen.de/ueber-mich>

<https://www.schauhoer-verlag.de/cms/autoren/aygen-sibel-celik>

<http://www.boedecker-kreis-nrw.de/2-uncategorised/174-arzu-guerz-abay#:~:text=Arzu%20G%C3%BCrz%20Abay%20ist%201972,t%C3%BCrkischen%20Diplomaten%20in%20Berlin%20geboren.&text=Die%20Idee%20f%C3%BCr%20ihr%20erstes,den%20deutschen%20Alltag%20zu%20bringen>

<https://www.manga-comic-con.de/neuigkeiten/erste-wildcard-der-leipziger-buchmesse--zwei-gewinner/919243>

<https://www.literaturport.de/Anja.Tuckermann/#:~:text=Anja%20Tuckermann%20wuchs%20in%20Berlin%20DKreuzberg%20auf.&text=Sie%20war%20von%201988%20%20D%201992,auch%20f%C3%BCr%20einen%20j%C3%BCngerer%20Leserkreis>

https://de.wikipedia.org/wiki/Anja_Tuckermann

<https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34002216.pdf>

Engin, H. (2015). Alman Eğitim Sisteminin Tarihini Bilmek. Zaman Erişim adresi:
zaman-online.de/havva-engin-alman-eğitim-sisteminin-tarihini-bilmek-235194

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. Türk Dili, 729. Erişim adresi:
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_dil_kultur_iliskisi.pdf

TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYET FORMU

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK FORMU