

Almanya’da Yaşayan Türkiyeli Göçmenlerin Yetişkin Eğitime Katılma Yönelimleri*

Ş. Erhan Bağcı**

ÖZET

Çalışma, Almanya’daki Türkiyeli göçmenlerin bakış açılarına dayalı olarak yetişkin eğitime katılma yönelimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerinin, göçmen habituslarının nasıl şekillendiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada üç yönelim ortaya çıkmıştır: Birinci yönelim göçe bağlı biyografik deneyiminin ilk döneminde yetişkin eğitime katılarak sahip olduğu kültürel sermayeyi artırmak ve daha iyi bir sosyo-ekonomik statüye geçmek için

* ***Orientations of Participation in Adult Education of the Turkish Immigrants in Germany*** / Makale, 2015 yılında Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl danışmanlığında Almanya’da yürütülmüş olan post doktora çalışmasının ürünlerinden biridir. Aynı çalışmadan üretilmiş başka bir makale için bkz. Bağcı, Ş. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69(4), 271–294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108>

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, ebagci@cu.edu.tr / Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Medicine, Department of Medical Education

hareket eden mücadeleci göçmen yönelimidir. İkincisi, göçün ürettiği Histeresis etkisi ve/veya sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye nedeniyle içe dönük bir göçmen habitusu geliştirerek yetişkin eğitime katılmayan itaatkâr göçmen yönelimidir. Üçüncüsü, ilk geçiş aşamasında yaşadığı içe kapanmayı zaman içinde evsahibi toplumda yerleşikleştikçe mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırları dâhilinde aşmak için sosyo-ekonomik statüsünü değiştirmeyecek de olsa yetişkin eğitime katılan ihtiyatlı göçmen yönelimidir.

Anahtar Kelimeler: Katılma, göç, habitus, Histeresis etkisi, Belgesel Yöntem

ABSTRACT

This study aims to evaluate the participation orientations of the Turkish immigrants in Germany in adult education from their point of view. Results demonstrate that the participation orientations of the immigrants in adult education depend on the formation of their immigrant habitus. Findings reveal that the first orientation is the resilient immigrant orientation which acts to increase the level of his cultural capital in order to move up to a better socio-economic status by participating in adult education at the earlier phases of his migration-related biographic experience. Second is the submissive orientation which doesn't participate in adult education depending on the introverted immigrant habitus derived from the Histeresis Effect produced by migration and/or from the cultural and social capital owned by the immigrant. Third is the cautious orientation which participates in adult education at a later phase for overcoming the social closure of the earlier phases of migration within the limitations set by the cultural and social capital, but not to ameliorate the socio-economic status anyhow.

Keywords: Participation, migration, habitus, Hysterisis effect, Documentary Method

Dünya çapında göç eden insanların sayısı İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana görülmemiş seviyelere ulaşmış durumda (Ki-moon, 2016: 3). 2019 yılında kayıtlı göçmen sayısı 272 milyon oldu, başka bir deyişle dünya nüfusunun %3,5'i göçmen statüsünde idi (United Nations, 2019). 2018'de savaşlar, çatışmalar ve zulüm nedeniyle zorla yerinden edilen kayıtlı kişi sayısı 70,8 milyondur (UNHCR, 2019). Çoğu orta gelir seviyesindeki ülkelerden olan toplam göçmen nüfusun ortalama yaşı 39 ve yarısına yakını kadındır. Avrupa ve Kuzey Amerika toplam uluslararası göçün yarısından fazlasına ev sahipliği yaparken (sırasıyla 82 milyon ve 59 milyon kişi), Kuzey Afrika ve Batı Asya'da toplam 49 milyon, Sahra Altı Afrika'da 24 milyon, Orta ve Güney Asya'da 20 milyon, Doğu ve Güney Doğu Asya'da 18 milyon, Latin Amerika ve Karayipler'de 12 milyon ve Okyanusya'da 9 milyon uluslararası göçmen bulunuyor (United Nations, 2019).

Göç dünyanın her yerinde canlılığını koruyor; göçe bağlı sorunlara ilişkin çözüm önerileri de öyle. Söz konusu çözüm önerilerinin başında da eğitim geliyor. Genel olarak göç ve eğitim ile ilgili tartışma ve uygulamaların 'entegrasyon için eğitim' kavramı aracılığıyla, göçmenlerin eğitime katılmaları yoluyla, olası toplumsal risklerin azaltılmasına ve evsahibi toplumla ilişkilerinde daha az sorun yaratmalarının sağlanmasına odaklandığı görülmektedir (bkz. Villalba, 2008). Eğitim araştırmalarının da benzer bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir; genel olarak evsahibi toplumun gözünden göçmenler değerlendirilmekte ve neden oldukları sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye-Almanya göç deneyimi bağlamında göç ve yetişkin eğitime katılma arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırma Almanya'daki Türkiyeli göçmenlerin bakış açılarından yetişkin eğitime katılma yönelimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kitlesele bir göç deneyimi olarak Türkiye-Almanya örneği, altmış yıla

yakın bir tarihe sahip olmasına rağmen Almanya’da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimleri hakkındaki araştırmalar beklendiği kadar çok değildir. Türkçe literatürde hiçbir araştırma yoktur. Almanca ve İngilizce literatürde ise çok az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (bkz. Söhn, 2016: 194-195; Öztürk & Kaufmann, 2009). Varolan çalışmalar ise büyük oranda mesleki eğitime katılma ile sınırlı nicel taramalardır.

Yetişkin eğitime katılma sorununda üç faktör etkili olmaktadır: Bireylerin tutumları, hizmet sunucu kurumların yaklaşımları ve devlet politikaları (Boeren, 2009). Göçmenler söz konusu olduğunda ise göçmenlik deneyimlerinin ve evsahibi toplumda göçmenlere ilişkin algı ve tutumların da devreye girdiği varsayılabilir. Göçmenler ve yetişkin eğitime katılma konusunda bütünsel bir kavrayışın tüm bu faktörleri hesaba katması gerekmektedir fakat bu çalışma yetişkin göçmenlerin eğitime yönelik tutumlarının incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın, meselenin tüm boyutlarını içeren bütünsel bir perspektif oluşturulmasına katkı sunması beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Yetişkin eğitiminde katılma konusuna psikolojik, sosyal ve ekonomik açılardan bakan farklı yaklaşımlar mevcuttur (bkz. Desjardins, 2010). Benzer şekilde uluslararası göç araştırmalarında da kullanılan çok farklı teorik yaklaşımlar vardır (bkz. Kaya, 2017: 48-54; Abadan-Unat, 2006: 19-39; Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino, Taylor, 1993). Almanya’daki Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerini göçmenlerin bakış açılarından değerlendiren bu araştırma, yetişkin eğitiminde katılma sorununu, toplumsal özneleri ve eylemlerini içinde gerçekleştikleri bağlamla ilişkili olarak ele alan bir teorik perspektiften değerlendirmektedir. Bu bağlamsal perspektife uygun olarak göçmen kimliğinin inşası da, göçmen ve göç edilen toplumu etkileşim halindeki iki ayrı konum olarak ele almak yerine, içinde birlikte var oldukları dinamik ilişkiye odaklanan ilişkisel bir

çerçeveye oturtulmaktadır. Böylece göçmen kimliği, göçmeni etnik/milli kimlikten ibaret olarak görmek yerine onu sınıf, etnisite, milliyet, toplumsal cinsiyet, kuşak, eğitim durumu, din ve benzeri katmanlardan oluşan bir kültürel alanda değerlendiren kesişimsel bir düzleme yerleştirilebilmektedir.

Yetişkin Eğitiminde Katılma: Bağlamsal Bir Perspektif

Katılma, yetişkin eğitiminin en temel sorunlarından biridir. Henry ve Basile (1994), bu sorun alanındaki yaklaşımların çoğunun katılmayı, içsel faktör olarak güdüler ve dışsal faktör olarak engeller arasındaki dengeye bağlayan mekanik bir psikolojik çerçevede kalarak açıkladığını belirtmektedir. Buna örnek olarak da yetişkin eğitimi literatüründe katılmaya ilgili en iyi bilinen iki çalışmayı, Houle ve Boshier'in çalışmalarını göstermektedirler (Henry & Basile, 1994: 65). Houle (1961) yetişkin öğrenenleri amaç yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli olarak üç kategoride ele almış, Boshier de (1977) bu sınıflandırmaya dayanan bir katılma ölçeği geliştirmiştir. Söz konusu psikolojik çerçeve, katılmaya neden olan içsel güdülerin ve bireyin dışında yer alan engellerin birbirleriyle ilişkisiz, birbirlerinden bağımsız ve birbirlerine dışsal oldukları örtük varsayımına dayanır.

Rubenson ve Desjardins ise (2009: 197) katılmanın, bireyin içsel güdülere ve dışsal engellere göre seçtiği salt iradi bir eylem olduğu fikrini açıkça reddederler. Yazarlar, katılma kararının öznelere amaçlı davranışlarıyla toplumsal ve maddi koşulların kesişiminde ortaya çıktığını, çünkü bireylerin eğilimlerinin ve tercihlerinin koşullardan tamamen bağımsız olamayacağını vurgularlar. Hal böyle olunca yetişkinlerin eğitime katılma kararlarını, bireylerin eylemlerini toplumsal bağlam içine yerleştiren daha bütünsel bir yaklaşımla ele almak ihtiyacı ortaya çıkar.

Bu ihtiyaca cevap üretmek için elverişli bir kavram 'sosyal ortam' (social milieu) veya 'ortam'dır. Barz ve Tippelt (2001), Almanya'da

yetişkin eğitime katılmayı etkileyen sosyal ortam türlerini sınıflandırdıkları çalışmalarında kavramı şöyle açıklar:

Ortak temel değerleri ve inançları paylaşan insanlar “sosyal ortam” denilen sosyal grupları oluşturur. Aslında her bir sosyal ortam iş, boş zaman, tercihler, zevkler, ilişkiler, umutlar, korkular ve hayaller gibi günlük hayatın temel gerçeklikleri hakkında birbirleriyle genel hatlarıyla anlaşılan insanlardan oluşur. Basitçe söylenirse: bir sosyal ortam, benzer düşünen insanlar topluluğu olarak düşünülebilir.

Yazarlar bu çalışmalarında, aynı sosyal ortamdaki insanların, katılma da dâhil olmak üzere, aynı tutum ve davranış örüntülerine sahip olduğunu göstermek istemektedir. Böylelikle ortam kavramı, bireylerin tutum ve davranışlarının altında yatan güdüleri ait oldukları sosyal gruba bağlamaya yaramaktadır. Benzer şekilde Nohl da (2009: 147) ortam kavramını ‘kültür’ yerine kullanmaktadır. Yazara göre ortam, aynı fiziki mekânda bulunsunlar veya bulunmasınlar, insanları birbirine bağlayan bağlaçsal deneyimlerin toplumsal mekânıdır. Ortam bireyden önce vardır ve birey, bu bağlaçsal deneyim alanında toplumsallaşır. Bireylerin pratik eylemlerine yol gösteren “yönelim çerçeveleri” (Bohnsack, 2014: 225), yani bu çalışma açısından katılma kararı ve eylemi, bu deneyim katmanları alanında üretilir:

Ortamlar türdeş kolektif deneyimlerden oluşur, yani (yaş, cinsiyet, etnisite, sınıf, göç vb. gibi) kolektif yaşantı katmanlarından birine ya da birkaçına dayanır. Aynı ortama ait olan insanların, ortak mekâna da sahip olmaları gerekmediği gibi, birçok durumda kişiler bu aidiyetin (ortama aidiyetin) farkında da değildirler (Nohl, 2009: XIV).

Buradan hareketle, bireyler farkında olsunlar veya olmasınlar, yetişkin eğitiminde katılma davranışının keyfi olarak gerçekleşmediği fakat bireylerin biyografileri boyunca içinde yer aldıkları sosyal bağlamlardaki bağlaçsal deneyimleri sonucunda oluştuğu söylenebilir. Nitekim Bourdieu’ya göre (Bourdieu & Wacquant, 1992: 124-136) insan eylemi, bir uyarana verilen anlık bir tepki olarak düşünülemez çünkü insanlar kendi tarihlerinin ürünü olan toplumsal aktörlerdir,

dışsal nedenlerle belirlenen parçacıklar veya yalnızca içsel nedenlerle hareket eden monatlar değildir (Bourdieu, 2013: 78). Bu nedenle, yetişkin eğitiminde katılma gibi pratikler ancak nesnel ve öznel olanı ilişkilendirerek anlaşılabilir.

Bourdieu, bu ilişkilenemeyi açıklamak için 'alan' ve 'habitus' kavramlarına başvurur (Bourdieu & Wacquant, 1992: 94-140). Basitçe alan, habitusun üretildiği sosyal yapıdır (Costa & Murphy, 2015: 6). Bu sosyal yapıda birbirleriyle çelişen asimetric güçler bulunduğu burası, içinde toplumsal aktörlerin sahip oldukları sermayeye göre pozisyon aldıkları bir mücadele alanıdır (Costa & Murphy, 2015: 7; Bourdieu & Wacquant, 1992: 101). Alandaki toplumsal aktörler arasındaki pozisyonlar sosyal, ekonomik, kültürel sermayelerinin hacmine, kompozisyonuna ve bunların alandaki toplam varlıklar içindeki görece ağırlıklarına göre dağılır (Bourdieu, 1985: 724).

Alandaki her aktör daha avantajlı bir pozisyon elde etmeye çalışırken kendine özgü kuralları olan mücadeleler meydana gelir. Her alan belli dizilişteki belli tip sermayeleri ödüllendirir. Bu nedenle yeni bir alana girmek, bireyin sahip olduğu sermayenin görece değerini değiştirir ve onu, diğerlerine karşı pozisyon kazanmak için harekete geçmeye zorlar. Bu bağlamda yetişkin eğitime katılma kararı, bireyin sahip olduğu sembolik sermayenin değerini artırma girişimi olarak düşünülebilir.

Habitus ise toplumsal pratiklerle inşa edilmiş içsel bir yapıdır ve insan pratiklerinin içinde üretildikleri sosyal ortamla karşılıklı ilişkisini kavrayabilmeye yarayan bir düşünme olanağı sağlar (Costa & Murphy, 2015: 6). Toplumsallaşmış öznellik olarak habitus, pratik dünya ile ilişki halindeki bilişsel ve güdüleyici bir sistem olarak çalışır (Bourdieu & Wacquant, 1992: 126; Bourdieu, 1992: 53). Habitus hem varoluş koşulları, yani alan tarafından yapılandırılır hem de kendi yapısı ile uyumlu olarak pratikler, inançlar, algılar, duygular ve benzerlerini üretir (Maton, 2008: 60). Alan bir taraftan habitusu üretirken, habitus

da alanı birey için anlamlı hale getirir. Alan ve habitus arasındaki ilişkinin esası ikisinin arasındaki *uyumdur*. Uyum yok olduğunda habitus varlığını olduğu gibi sürdürümez ve dönüşüme zorlanır.

Sonuç olarak insan pratikleri, toplumsal arenada (alan) süren mücadeleler içindeki bireyin eğilimleri (habitus) ve konumu (sermaye) arasındaki ilişkiden kaynaklanır (Maton, 2008: 51). Böyle bakıldığında bir yetişkinin eğitime katılma kararı ve eylemi, içinde bulunduğu toplumsal ve tarihsel koşulların sonucu halini alır. Dolayısıyla göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimleri, içinde buldukları göçmenlik alanındaki toplumsal çatışmalar, bu çatışmalar içinde şekillenen göçmen habitusu ve göçmenlerin bu çatışmadaki konumlarını belirleyen kültürel, sosyal ve ekonomik sermayeleri bağlamında meydana gelir.

Göçmenlik

Sosyo-kültürel göç çalışmalarında geleneksel yaklaşımlar, göç edilen ülke ve göçmenler arasında normlar, değerler, inançlar ve davranış kalıpları bakımından tek yönlü bir ilişki varsayar (Nowicka, 2015: 7; Pitkänen, 2012: 4). Burada göçmen, baskın bir tek yönlü ilişkiye maruz kalan ve kendisini hâkim olana göre uyarlamaya çalışan pasif bir varlıktır. Ancak daha yeni dönemli yaklaşımlar göçmenlerin, ev sahibi toplumun norm ve değerlerini paylaşırken kendi kültürel özelliklerini de koruyabildiklerini vurgulamaktadır (Pitkänen, 2012: 4). İkinci yaklaşım, baskın etkinin yönünün evsahibi toplumdaki göçmenlere doğru olduğunu göz ardı etmeden, iki ayrı kültürel varlık olarak göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki etkileşime odaklanır. Geleneksel yaklaşımlardan daha çoğulcu olan yeni yaklaşımlara doğru yaşanan değişim politika düzleminde asimilasyon, adaptasyon, entegrasyon ve benzeri kavramlar arasındaki farklılıklarda da kendini gösterir.

Her iki yaklaşımın ortak yönü toplumsal aktörler olarak göçmenlerin ve evsahibi toplumun iki ayrı ve statik konum olarak kabul edilmesidir.

Burada göçmenlerin ve evsahibi toplumun konumları dondurulduğundan aradaki dinamik ve şekillendirici ilişkinin ihmal edilmesi riski ortaya çıkmaktadır. Bourdieu ‘aslolan ilişkisellik’ derken bunu kastetmektedir: “Toplumsal dünyada var olan şey ilişkilerdir – aktörler arasındaki etkileşimler veya bireylerarasındaki öznelerarası bağlantılar değil, nesnel ilişkilerdir...” (Bourdieu & Wacquant, 1992: 97). Dolayısıyla toplumsal dünyadaki aktörler, yani bu çalışma açısından göçmenler ve evsahibi toplum, aslen aralarındaki dinamik ve şekillendirici ilişki es geçilerek, salt iki ayrı varlık olarak kavranamaz.

Benzer bir ilişki bakış açısından Erel (2010), geleneksel ‘sırtçantası yaklaşımları’nı (rucksack approaches) eleştirmektedir. Buna göre göçmenler kendi ülkelerinden evsahibi ülkeye, sırtçantalarındaki kültürel kaynakları ile gelmekte, geldiklerinde çantalarını açmakta, kültürel bagajlarının evsahibi ülkeye uyum düzeyine göre hareket etmektedirler. Erel, bu yaklaşımlarda, göçmenin kültürel sermayesinin dondurulmuş farzedildiğini belirtir. Oysaki göçmenler, dışsal güçler tarafından mekanik olarak itilip çekilen ‘parçacıklar’ olmaktan çok toplumsal birer eyleyicidirler (bkz. Bourdieu & Wacquant, 1992: 108), toplumsal alanda kendi yönelimleri doğrultusunda eylemde bulunurlar. Göçmen, evsahibi toplumun kültürünün kendi üzerine oturup oturmadığına bakmaktan çok, çatışmalı göçmenlik alanı içinde, sahip olduğu kültürel, ekonomik ve sosyal sermayeye dayanan bir varolma stratejisi geliştirir. Fakat yine de bu ilişkide baskın olanın evsahibi toplum olduğu göz ardı edilmemelidir.

Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ilişkinin kavranmasında bir diğer önemli husus da göçmenlerin de ev sahibi toplumun da homojen olmamasıdır. Erel (2010: 656), göçmenler arasında toplumsal cinsiyet, sınıf ve etnisite açısından çok farklı kültürel pratikler ve formlar bulunduğuna işaret eder. Dahası göç alan toplumlarda farklı ülkelerden göçmenler vardır. Diğer taraftan evsahibi toplum da

homojen bir kültürel yapıda değildir. Bu tip bir heterojenliğin hesaba katılması, göçmenliğe bakarken tüm kültürel farklılıkların, alışıldığı üzere, iki farklı etnisite arasındaki ilişkiye indirgenmesini engeller. Etnisite önemli bir faktördür fakat her şey değildir. Örneğin, göçmen bir erkek işçi ile evsahibi toplumdaki bir kadın işveren, evsahibi toplumdaki genç bir kadın öğrenciyle göçmen bir erkek öğretmen veya evsahibi toplumdaki Yahudi bir işçinin oğluyla Müslüman bir burjuva göçmen öğrenci arasındaki ilişkinin tüm boyutlarını, kültürü etnik kimlikle eş tutarak kavramak mümkün olmaz. Bu nedenle göçmenliğe ilişkin ilişkisel bir perspektif zorunlu olarak kültüre daha geniş ve kesişimsel bir tanım yapmayı da gerektirir.

Nohl'a göre (2009), ortam (milieu) kavramı bu ihtiyaca da cevap vermektedir. Yazar kuşak, eğitim düzeyi, toplumsal cinsiyet, iş, din, göç, toplumsal tabakalaşma gibi farklı ve üst üste binen deneyim katmanlarının çoğulluğunu içeren ortam kavramı aracılığıyla kültürün etnik kimliği kapsayan fakat ona indirgenemeyecek boyutlarını da devreye sokmanın mümkün olduğunu belirtir. Ona göre insan pratiklerini şekillendiren bu kolektif, çoklu deneyim katmanları, göç alsın veya almasın, her toplumda mevcuttur. Bu nedenle toplumlar göçle birlikte kültürel farklılıklarla tanışmaz; tüm toplumlar hâlihazırda kültür bakımından çoğuldur (Nohl, 2009: 161-162). Hem göçmenler hem de evsahibi toplumun üyeleri aynı zamanda birer toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet, milliyet, etnisite, eğitim düzeyi, din, kuşak ve benzeri üyesi de olduklarından, buradaki ilişkinin çokyönlü doğasını analiz etmek için kültüre çokboyutlu bir bakış açısı zorunludur. Dolayısıyla kültürlerarasılık da çok sayıda ve çok katmanlı kolektif aidiyetin kesişimini içerir. O halde göçmenlik ile ilgili kültürlerarası çalışmalar ilişkisel oldukları kadar kesişimsel de olmalıdır.

Türkiye-Almanya Göç Deneyimi

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı Avrupa ülkeleri karşılaştıkları emek açığını işçi ithal ederek çözüme yoluna gittiler. *Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Türk İşçilerinin Almanya'da İşe Yerleştirilmelerine Dair Anlaşma* 1 Ekim 1961'de yürürlüğe girdi (Aydın, 2014: 16) ve 1973'teki petrol krizine kadar yürürlükte kaldı (Şen, 2003: 209). Bu dönem Türkiye ile Almanya arasındaki kitlesel göçün ilk aşamasıydı ve ardından iki ülke arasında çeşitli göç ve tersine göç dönemleri yaşandı. 1973-1980 arasında aile birleşimleri ve yasadışı girişlerin de olduğu düzensiz bir göç dönemi oldu. Türkiye'deki 1980 darbesinden sonra ilk sığınmacı ve mülteci akını yaşandı. 1983-85 arasında Alman Hükümeti'nin çıkardığı *Yabancıların Geriye Dönüşünü Teşvik Yasası* ile belli düzeyde bir tersine göç gerçekleşti. 1990'larda Kürt Sorunu'na bağlı ikinci bir sığınma ve mülteci dalgası görüldü. 2000'lerle birlikte ise emekli Türkiyeli işçilerin uzun süreli tatilleri ve Almanya'dan Türkiye'ye yüksek vasıflı işçilerin tersine göçü olarak yaşanan bir dairesel göç dönemi oldu (Aydın, 2016: 4-5). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı'na göre Almanya'da bugün yaklaşık 3 milyon Türkiyeli göçmen yaşamaktadır. Türkiyeli göçmenler toplam Almanya nüfusunun %3'ünden fazlasını oluşturan bir topluluk olarak en büyük göçmen grup durumundadır.

İlk dönemlerde Türkiyeli göçmenlerin bir süre kalacakları ve sonra geri dönecekleri düşünüldüğünden evsahibi toplum onlara *misafir işçi* diyordu. Ayrıca Türkiye devleti ve göçmenlerin de beklentileri bu yöndeydi (Gerdes, Reisenauer, Sert, 2012: 105). Misafir işçilik, göçmenler için sınırlı bir süre varsaydığından hem evsahibi toplum hem de göçmenler uzun vadede ortaya çıkması olası sosyal ve kültürel sorunlara hazırlıklı değildi. İşçi anlaşmasının vaat ettiği iki yönlü ekonomik iyimserlik herkesin peşisıra gelecek sorunları görmezden gelmesine yol açıyordu. Bu nedenle ilk kitlesel göç, ardından diğer göç dalgalarını getirmeye ve 1960'ların misafir işçileri 1970'lerle birlikte

yerleşikleşmeye başladıklarında Almanya’da federal düzeyde halen resmi bir göçmen politikası yoktu. Bu açık oldukça uzun bir süre sonra, 2000 yılındaki *Vatandaşlık Kanunu* ve 2005 yılındaki *Göç Kanunu* ile kapatılmaya çalışıldı. Vatandaşlık Kanunu, Almanya’ya geçmişte yerleşmiş göçmenlerin ve ailelerinin vatandaşlık almasını kolaylaştırdı ve Göç Kanunu da göçe bağlı entegrasyon sorunlarının çözümünde hükümeti sorumlu kıldı (Gerdes, Reisenauer, Sert, 2012: 106). Görüldüğü üzere ilk işçi göçünden ancak 40 yıl kadar sonra Türkiyeli göçmenler somut bir vatandaşlık hukukuna kavuştular. Bu dönem boyunca hem iki ülkenin hükümet politikaları hem de evsahibi toplum ve göçmen toplumunun karşılıklı algıları bir dizi dönüşüm geçirdi:

... şimdi *migrant* (**göçmen - yn**) diyolar... şimdi, *gastarbeiter*, (**misafir işçi - yn**) onların düşüncesi şuydu. Biz buraya gelicez. 1-2 sene çalışıp, 3 sene, en fazla 5 sene sonra... *Gast* olarak gelin yani *gast* demek misafir demek... misafir işçi. *Gastarbeiter* demek misafir işçi demek. Biz misafir işçi olarak buraya geldik ama işte en fazla 3-5 sene çalışıp dönecez. Eee işte öyle olmadı ama, biz geldik, dönmedik, eşlerimizi getirdik, çocuklarımızı getirdik. Baktılar ki çoğu dönmüyo burda kalıyo, oldu o zaman *ausländer* (**yabancı - yn**) adımız. *Gastarbeiter* durumu bitti çünkü *gast* gider. *Gast* 1-2 gün kalır. 5. gün durur bi yerde gider de mi? Ama *gast* gitmediğine göre bunlar gitmiyo dediler ve bizi *ausländer* koydular ismimizi, yabancı... Çünkü evet Almanya’dasın ama yabancısın. *Gastlık* bitti. Yabancılaşma dönüştü. Efendime söyliyim yabancılaşma senelerce sürdü. *Ausländer*, yani baktılar ki *ausländer* iyi bi tabir değil o zaman *migrant*, *migranten* (**göçmen, göçmenler - yn**) döndürdüler şimdi bizi. Yani *migranten* demek kökü dışarıdan gelen insan anlamına geliyor *migranten*. Yani tabi biz artık Alman olduk, Almanız biz burda ama kökümüz *migrant* yani dışarıdan geldik.

Bu sözler, araştırmada görüşülen ilk kuşak göçmenlerden **Dengiz**’in yaşananların nasıl dönüştüğüne ilişkin ifadeleri. **Dengiz**’in müstehzi ifadelerinde de vurguladığı gibi, değişen koşullar evsahibi toplumdaki algıları ve politikaları dönüştürdü ve dolaşımdaki kavramlar da buna

bağlı olarak dönüştü. Bu dinamik süreçte sabit kalan tek şey ise göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ayrım oldu.

Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ayrım zaten meselenin düğüm noktasıdır; zaman içinde daha geniş sosyal, ekonomik ve kültürel koşullara bağlı olarak dönüşür fakat baki kalır. Her bir taraf diğeriyle sürekli ilişki halindeyken kendi grup özelliklerini korumaya gayret eder. Temas, tarafların niteliklerini dönüştüren, karşılıklı bir değişim olan kültürlenme (acculturation) denilen sürecin gerçekleştiği kültürlerarası bir alan üretir. Fakat yine de daha büyük etki baskın olmayan taraf üzerindedir (Berry, 2001: 615-616). Bu karşılıklı ilişki, 'oyun' metaforuyla tanımlanabilecek, mücadele ve uzlaşmalarla süregiden bir çatışma alanı olarak düşünülebilir:

... esas itibarıyla oyuncular arasındaki rekabetin ürünü olan *bahisler (enjeux)* vardır. *Oyuna yatırım, illusio* (oyun anlamındaki *ludus*'tan türetilir) yaparız: Oyuncular oyuna alınırlar, birbirlerine, oyuna ve bahislere inançları (*doxa*) ölçüsünde, bazen gaddarca olmak üzere kafa tutarlar; bunları sorgulamaksızın kabul ederler. Oyuncular, herhangi bir "sözleşme" olmaksızın, sadece oynayarak bile, oyunun oynamaya değer olduğu, "uğraşmaya değer" olduğu konusunda anlaşmış olurlar ve bu *gizli anlaşma* aralarındaki rekabetin temelini oluşturur. Aynı zamanda, oyun kâğıtlarımız, güçleri oyuna göre değişen *kozlarımız* vardır: Kâğıtların görelî gücü her oyuna göre değiştiğinden, farklı sermaye türlerinin (ekonomik, sosyal, kültürel, sembolik) hiyerarşisi farklı alanlara göre değişir. Başka bir deyişle, bütün alanlarda geçerli, etkili olan kâğıtlar vardır – bunlar temel sermaye türleridir – fakat bunların koz olarak görelî değeri her bir alanda ve hatta aynı alandaki farklı başarı durumlarında farklı belirlenir (Bourdieu & Wacquant, 1992: 98).

Genel anlamda, Türkiye-Almanya göç oyunundaki temel oyuncular göçmenler ve evsahibi toplumdur. Hayatlarını kazanırken kendi kültürlerini de korumak isteyen göçmenlerin oyundaki yatırımını emek güçleri yani ekonomik sermayeleridir. Diğer tarafta ise evsahibi toplum emek açığını kapatmayı hedeflerken göçmenlerden, kendilerinden önce belirlenmiş tüm sosyo-kültürel kurallara uymalarını beklemektedir.

Evsahibi, göçmenleri bir süreliğine ‘misafir’ olarak davet etmiştir ve göçmenler de bu çağrıya uymuştur. Oyunun başlangıcı budur: İlk sözleşme her iki tarafın da kısa bir süre sonra tersine göç beklentisini içerir. Evsahibi, emek açığı sorununu çözdükten sonra göçmenlerin geri gideceklerini düşünerek oyunu kurmuştur ancak misafirlerin büyük bölümü yaşam yatırımlarını Almanya’da yapmanın Türkiye’de yapmaya göre daha kârlı olduğuna inanmaya başladıklarında burada yerleşmeye karar vermişlerdir. Zaman geçtikçe ilk sözleşmenin hüküm ve koşulları değiştiğinde, oyuncuların ellerindeki kozların da görece değerleri değişmiştir. Yeni gelen insanlar sayıca çok ve oldukça çalışkandırlar ve günlük hayatta giderek daha fazla görünür olmaya başlamışlardır. Evsahibi toplum yeni duruma, onlara ayrımcı bir söylem olan ‘yabancı’ adını takarak tepki verirken bir taraftan da ilk sözleşme koşullarının değişmesine bağlı olarak yaşanan sorunlar karşısında bazen geri dönüş teşvikleriyle, bazen de yaşamlarını düzenleyecek yasal değişikliklerle yanıt üretmeye çalışmıştır. Göçmenler ise zaman içinde organize olarak daha iyi oynamaya başlamışlar, yaşam becerilerini geliştirmişler, sosyal ve kültürel sermayelerinin değerini artırma yoluna gitmişlerdir. Bu süre zarfında evsahibi toplum, ‘entegrasyon’ başlığı altında Almanca öğrenmek, göçmen çocukların eğitimi, iş becerilerinin geliştirilmesi için kurslar ve yeni vatandaşlık yasa ve yönetmelikleri gibi giderek daha fazla kural koymaya yönelmiştir.

Nihayetinde, Almanya’daki Tükiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerinin söz konusu göç düzlemindeki çatışmalar içindeki göçmenlerin farklı deneyim repertuvarları bağlamında şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle, araştırmada göçmenlerin yetişkin eğitime ilişkin yönelim çerçevelerini açığa çıkarmaya uygun, konuyu göçmenlerin bakış açısından ele alan bir yöntem tercih edilmiştir.

Yöntem

Araştırma *Belgesel Yöntem* ile yürütülmüştür. Belgesel Yöntem, etnometodoloji ve Karl Mannheim'ın bilgi sosyolojisi temel alınarak Ralf Bohnsack tarafından geliştirilmiş, kendine özgü veri toplama ve analiz teknikleri içeren nitel bir araştırma yöntemidir (Nohl & Somel, 2016: 74-75; Bohnsack, 2014: 217). İlk olarak grup görüşmelerini analiz etmek için kullanılmış fakat sonraları biyografik görüşmelerin, yarı yapılandırılmış görüşmelerin, katılımcı gözlemlerin, resimlerin ve videoların analizlerine de uyarlanmıştır (Bohnsack, 2014: 217-218).

Bu araştırmanın verileri Haziran-Eylül 2015 döneminde Almanya'da yaşayan 26 Türkiyeli göçmenle yapılan biyografik anlatı görüşmeleri ile toplanmıştır. Anlatılar, bireylerin anlam dünyalarının kavranabilmesi için uygun bir zemin sağlar çünkü anlam yapımı bizzat kişinin deneyimlerini hikâyeleştirerek aralarındaki bağlantıları kurduğu bir anlatı sürecidir (Clark & Rossiter, 2008: 62). Bu nedenle anlatılar, deneyimlerin nasıl ilişkilendirildiği ve birbirleriyle uyumlu hale getirildiği, yani anlamın nasıl yapıldığı hakkında bilgi verir. Dolayısıyla anlatı görüşmeleri, görüşülen kişilerin biyografilerinin, deneyimleri hakkında doğaçlama konuşurken, kendi perspektiflerinden sıralı olarak kaydedilmesi olanağı verir (Nohl, 2010: 196). Bir yetişkin eğitimi araştırmasında biyografik bir yaklaşım kullanmak, eğitim deneyimlerinin yetişkinlerin yaşam hikâyeleri bağlamında soyutlanabilmesini sağlar (West, Alheit, Andersen, Merrill, 2007: 11). Bu nedenle anlatı görüşmeleri, bilgiyi ampirik bir temele dayandırmak isteyen araştırmacıların, görüşülen kişilerin bakış açılarını esas almalarına yardımcı olur (Nohl & Ofner, 2010: 242).

Görüşülen kişilerin bakış açılarını esas almak, bir görüşmede üretilen bilginin sorunlu doğasını hesaba katan, ayrıntılı ve hassas bir metodoloji kullanımını gerektirir. Buradaki sorunun iki boyutu vardır: Birincisi, görüşmedeki sembolik şiddettir. Her ne kadar görüşme sürecindeki ilişki günlük ilişkilerden pekçok açıdan farklılaşsa da yine

de sosyal bir ilişkidir. Görüşmenin kurallarını araştırmacının belirliyor olması, görüşülen kişiyle arasında bir yöneten-yönetilen asimetrisi oluşturur (Bourdieu et al, 1999: 609) ve görüşülen kişi görüşmeyi kabul ettiğinde, araştırmacının kurduğu hiyerarşik bir ilişkiye dâhil olmuş olur. Bu nedenle görüşme, tanımı gereği, cevapları etkileyecek herhangi bir sembolik şiddet uygulamasından arındırılmış olması gerekirken, kendiliğinden hiyerarşik bir ilişki kurar (Bourdieu et al, 1999: 608). Bu hiyerarşi içinde görüşülen kişi, araştırmacının konu hakkında zaten bilgi sahibi olduğunu varsayarak herşeyi anlatması gerekmediğini veya araştırmacının belli bir cevap peşinde olduğunu, bu nedenle doğru cevabı bulması gerektiğini düşünebilir (Bauer, 1996: 10).

İstenmeyen bu etkiyi ortadan kaldırmak için, görüşmeci güven verici bir ortam sağlamalı, herhangi bir şekilde konuşan kişinin sözünü kesmemeli, yorum yapmaktan kaçınmalı, görüşülen kişinin anlayamayacağı özel uzmanlık terimleri kullanmamalıdır (Güvercin, 2015: 178-179). Ayrıca Bauer (1996: 10) araştırmacıya ‘cehaleti bir yöntem olarak kullanma’yı önerir: Konu hakkında hiçbirşey bilmiyormuş gibi yaparak araştırmadaki sembolik şiddetin etkisi belli derecelerde azaltılabilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, söz konusu etkinin azaltılması için özel bir yaklaşım benimsenmiştir. Görüşme öncesinde kurulan ilişkide, Almanya’daki Türkiyeli göçmenler hakkında hiçbir bilgiye sahip olunmadığına ilişkin mesajlar verilerek görüşme sürecindeki olası hiyerarşi tersyüz edilmeye çalışılmıştır. Görüşülen kişiye araştırmanın konusu açıklandıktan sonra hayat hikâyesini anlatması istenmiş ve kendisi durana kadar hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Görüşülen kişi hayat hikâyesini kendiliğinden bitirdiğinde araştırma problemi ile ilişkili olabilecek pratiklerini anlatması için ek sorular yöneltilmiş, bu sorular sırasında hiçbir yorum yapılmamış ve uzmanlık terimleri kullanılmamıştır. Görüşme

boyunca pasif dinleme konumu korunarak görüşülen kişiye hiçbir geri bildirim verilmemesine özen gösterilmiştir.

Sorunun ikinci boyutu ise görüşme sürecinde üretilen bilginin ikili doğasıdır. Bir anlatı iki tip anlam içerir: İçkin ve belgesel. İçkin anlam, anlatıda ifade edilen doğrudan, basit ve açık anlamlardır. Fakat aynı anlatının bir de belgesel anlamı vardır ki o da altta yatan bilgi, diğer bir deyişle, görüşülen kişinin yönelimlerinin asıl kaynağı olan örtük veya ateorik bilgidir (Bohnsack, 2014: 220-221). Aynı anlatıda iki farklı düzeyde anlam bulunduğundan Belgesel Yöntem bu iki düzeyi ayırıştırarak anlatının yorumlanması için öncelikler belirler:

“Belgesel” anlam, eylemi veya metni öncelikle yüzeye çıktığı haliyle ele alır; bu onun “modus operandi”sidir (Bohnsack, 2010b, p.101). Belgesel yorum, aynı aktörün veya yazarın diğer eylemlerinden veya metinlerinden yararlanarak modus operandiyi, araştırmacı tarafından yapılan ve “çıkarcacağı anlama genel yönelimini [orjinalinde “habitus”; yazarlar] bir bütün olarak alabileceği” bir “sinoptik değerlendirme”ye ait “kanıt” olarak görür (Mannheim, 1952a, p.52). Buradaki önemli nokta, bir metnin veya eylemin hangi yoldan inşa edildiği ... bir sorunun hangi “yönelim çerçevesi” (Bohnsack, 2010b, p.107) içinde ele alındığıdır. Bu ise pratiğe başvurarak yapılır. Bu pratikte, bir “örtük” (Polanyi, 1966) veya “ateorik” (Mannheim, 1982, p.67) bilgi bulunur... (Nohl ve Somel, 2016: 75).

Buradan hareketle araştırmacı, belgesel anlamı, yönelim çerçevelerini veya davranış örüntülerini anlatının pratik yönlerinden açığa çıkarır. Bu nedenle anlatıda dile getirilen pratikler Belgesel Yorum’un kalbidir. Belgesel Yöntem, anlatının pratik yönlerine iki basamaklı bir teknikle odaklanır. Birinci basamak olan *açıklayıcı yorumda* (formulating interpretation) araştırmacı, katılımcının söylediklerini görüşmenin konu seyrine göre yazarak anlatının içkin anlamını ortaya çıkarır (Bohnsack, 2014: 225). Bu aşamada araştırmacının her bir konu başlığını kendi ifadeleriyle yeniden yazması, ona görüşmenin içeriğini nesneleştirerek araya bir mesafe koymasında yardımcı olur. İkinci basamak olan *düşünümsel yorumda* (reflecting interpretation) ise

araştırmacı, görüşmeyi anlamlarına göre dört bölüme ayırır: *Betimleme, anlatı, gerekçelendirme ve değerlendirme* (Güvercin & Nohl, 2015: 302). Belgesel Yöntem'in ortaya çıkarmak istediği pratik eylemlere yön veren yönelim çerçeveleri veya habitus, büyük oranda betimleme ve anlatı bölümlerinde saklıdır (Bohnsack, 2014: 225). Bu noktadan sonra, anlatı görüşmesinin belgesel anlamına erişmek için, temel olarak farklı katılımcıların betimleme ve anlatı bölümleri karşılaştırılır. Bu karşılaştırmada katılımcıların söz dizimlerinin ardışıklığına azami özen gösterildiğinden bu aşamaya *karşılaştırmalı ardışık analiz* denir (Nohl, 2010: 202).

Karşılaştırmalı ardışık analiz, araştırmacıya katılımcıların deneyimlerini tipleştirme olanağı verir. Tipleştirme de iki düzeyde yapılır: *Anlam-oluşumsal tipleştirme* ve *sosyo-oluşumsal tipleştirme*. Anlam-oluşumsal tipleştirme, karşılaştırmalı zincirleme analiz aracılığıyla katılımcıların pratik eylemlerinden çıkarılan yönelim çerçevelerinin veya habituslarının, araştırmacı tarafından yeniden inşa edilmesidir. Buna dayanarak yapılan sosyo-oluşumsal tipleştirmede ise araştırmacı farklı anlam-oluşumsal tipleştirmelerin gerçekleştikleri sosyal bağlamları karşılaştırarak bunların kaynağındaki üretken ilkeleri açığa çıkarmayı hedefler. Başka bir deyişle, yönelim çerçevelerinin veya habitusların hangi sosyal bağlamlarda ortaya çıktığını anlamaya çalışır (Bohnsack, 2014: 229).

Bu araştırmada, cinsiyet, eğitim durumu, sosyo-ekonomik statü ve yetişkin eğitime katılma durumuna göre kartopu örnekleme yaklaşımıyla seçilerek yapılan 26 görüşme içinden 6 tanesi veri zenginliğine bakılarak seçilmiş ve analiz edilmiştir. Belgesel Yöntem açısından veri zenginliği, görüşmenin toplam süresinin uzunluğundan çok düşünümsel yorum aşamasında ortaya çıkartılan, görüşmelerdeki betimleme ve anlatı bölümlerinin zenginliğidir. Bu bakış açısıyla seçilen anlatılar karşılaştırılarak görüşülen Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimleri açığa çıkartılmıştır.

Almanya'daki Türkiyeli Göçmenlerin Yetişkin Eğitime Katılma Yönelimleri

Katılma: Yetişkin Eğitimi Aracılığıyla Mücadele

Göçmenler geldikleri toplumda bir tür yeni 'alt tabaka' oluştururlar (Hoffman'dan aktaran Abadan-Unat, 2015: 269). Castles ve Kosack (1973), Batı Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan emek göçünün, göç alan ülkelerdeki toplumsal yapıları nasıl değiştirdiğini inceledikleri ilham verici çalışmalarında, göçmenlerin yer aldıkları tüm toplumsal alanlarda en kötü ve en düşük statülü pozisyonda bulduklarını göstermişlerdir. Göçmenler emek piyasasında belli sınırlı meslek ve sektörlerde yoğunlaşırlar ki bunlar en düşük ücret, en kötü çalışma ve güvence koşullarına sahiptir. Çoğunlukla vasıfsız veya yarı vasıflı mavi yakalılardır ve ekonomik daralma dönemlerinde işsizlik tehdidi ile ilk önce göçmen işçiler yüzleşirler (Castles ve Kosack, 1973: 461-482). Yazarlar, göçmen işçilerin, işçi sınıfının en alt tabakasını oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hatta yüksek vasıflı bile olsalar göçmenlerin sahip oldukları kültürel sermayenin altında iş pozisyonlarına mecbur bırakıldıkları da bilinmektedir (bkz. Nohl, Schittenhelm, Schmidtke, Weiß, 2011). Bu durum, doğaldır ki, göçmenlerin tercihi ile gerçekleşmez. Evsahibi toplum, göçmen emeği girdisini en düşük statülü pozisyonlarda konumlandırır. Diğer bir deyişle, kitlesel emek ithal eden ülkelerin göçmenlere önerisi, kendi ülkelerinden daha çok gelir elde edebilecekleri fakat evsahibi toplumda en altta yer alan sosyo-ekonomik statülerdir.

Castles ve Kosack, işçi sınıfı içindeki bu farklılaşmanın aşılması için iki yol olduğunu söylerler: Birincisi, evsahibi toplumun ayrımcılık uygulamalarını sonlandırması, ikincisi göçmenlerin eğitime yönelerek daha yüksek statülü pozisyonlara talip olmaları (1973: 477). Bu araştırmanın bulguları gösteriyor ki göçmenlerin ancak bir kısmı eğitime yönelerek daha yüksek bir sosyo-ekonomik statü için

mücadele etmektedir. **Dengiz** 80 yaşlarında, fabrikadan emekli bir teknik ressamdır. Türkiye’de yüksek öğretim derecesine bağlı görece yüksek statülü bir işte çalışırken, 1962 yılında, çalıştığı işteki maaş artışına karşı duyduğu memnuniyetsizlikten kaynaklanan ani bir kararla, daha önce kardeşi ve bazı arkadaşlarının çalışmaya başladığı Almanya’ya göç etmiştir. Geldiğinde İngilizce bildiği için göçmenlerin yaygın olarak karşılaştığı dil sorununu yaşamamıştır:

Hemen bindik trene biz soluğu Münih’te aldık ve eğer hoşuma gitmezse geri dönücem. Ama baktık ki ortam iyi, insanlar zaten gelişmiş memleket, kültür seviyesi yüksek. O zamanlar tabii İngilizce konuşuyoduk. Almanca yoktu. İngilizce anlatabildik derdimizi ilk geldiğimiz zaman. Baktım ki sen burda kalacaksan dedim. Almanca’yı öğreneceksin şart ve burdan istifamı yazdım. Gönderdim ve başladım Almanca öğrenmeye. Kendi kendime ben Almanca öğrendim... Hiç okula gitmedim. Yani kursa falan bi yere gitmeden. Hergün 15-18 kelime ezberliyordum hemen hemen. Biraz gramer yaptım filan. Allah’a şükür şimdi Almancamız o yönde noksansız sayılır. Her yerde derdimi anlatabiliyorum. Basit yazışmalarda problem çıkmıyor. Fakat bi avukat gibi yazışmam.

Dengiz’in kardeşinin ve arkadaşlarının Almanya’da olması, yüksek bir eğitim düzeyine sahip olması ve İngilizce bilmesi nedeniyle sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayesinin onu geçiş aşamasında diğer Türkiyeli göçmenlere kıyasla avantajlı kıldığı düşünülebilir. Dil öğrenmek için bir kursa gitmeyi düşünmemiş, kendi yöntemleriyle Almanca öğrenmeyi tercih etmiştir. Fakat Türkiye’den getirdiği diploması Almanya’da denk kabul edilmeyince ilk olarak vasıfsız bir işçi olarak çalışmak zorunda kalmıştır. Buna çözüm olarak bir yüksekokula başvurarak teknik ressamlık diploması almak yoluna gitmiştir. 3,5 yıllık bir eğitim sürecinden sonra diplomasını alan **Dengiz** bir fabrikada beyaz yakalı bir statüye yerleşmeyi başarmıştır.

Yüksek statülü göçmenlerin ülkelerinden getirdikleri kültürel sermayelerinin göç sonrasında değer kaybetmesi ve evsahibi toplumda kabul görmemesi bir vakıadır. Bu tip göçmenler emek piyasasına

eklemlenirken düşük bir statüden giriş yapabilmekte veya kültürel sermayelerinin görelî değerini artırmak için yeniden eğitime yönelebilmektedirler (Nohl, Ofner, Thomsen, 2011). Nitekim **Dengiz** de Almanca öğrenmek için eğitime yönelmemekle birlikte göç sonrası kültürel sermayesinde yaşadığı değer kaybına bağlı statü düşüşünü gidermek için eğitim almayı tercih etmiştir.

Dengiz'in göç sonrası biyografisinde yeni bir diploma almak için gittiği okuldan başka bir eğitim deneyimi yoktur ancak emeklilik sonrası Türkiyeli göçmenlerden oluşan bir dernekte yöneticilik yapmaya başladığında, göçmenlerin evsahibi toplumla ilişkilerinde güçlenmelerine destek olacak çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlemiştir.

Her ne kadar **Dengiz** göç sonrasında İngilizce bilmesi sayesinde avantajlı bir konuma sahip olmuş olsa da evsahibi toplumun dilini öğrenmenin göçmenler için yaşamsal önemi tartışılmazdır. Kültürlerarası bir sosyal hizmet projesinde çalışmakta olan **Güneş**'in hikâyesi buna örnektir. **Güneş**, Türkiye'de üniversiteyi bitirdikten sonra yaptığı evlilikten bir çocuk sahibi olmuş fakat evliliğini sürdürmeyince boşanarak 2,5 yaşındaki çocuğuyla beraber Almanya'ya göç etmiştir. Almanya'ya ilk geldiğinde önceden buraya yerleşmiş olan akrabalarının yanında kalmış ve bu dönemde çeşitli geçici işlerde çalışmıştır. **Güneş**, göç ettikten kısa bir süre sonra akrabalarıyla birlikte kalmaya devam etmesi halinde gelecek planlarını gerçekleştiremeyeceğini düşünerek başka yaşam stratejileri geliştirmeye başlamıştır:

... oturduğum yer, işte teyzemlerin evinde yaşadım bir dönem. Oturduğum yerde çok göçmen vardı o dönem, işte ... Oturduğum yerde Almanca konuşabilecek imkân yoktu. Buradaki Türkiye kökenliler için çok zor. Bakkal, Türkçe konuşur, manav, Türkçe konuşur, her yerde bir Türkçe konuşan bulursunuz. Doktor Türkçe konuşur, kuaförünüz Türkçe konuşur. E buradaki Türkiye kökenli göçmenlerin Almanca öğrenme sorunu çok fazla. Durum böyle olunca, e ben de yeniyim, Almancayı öğrenmek zorundayım. Kurslarla

bunlar olmuyor. Meslek eğitimi yapayım diye düşündüm. Yani herhangi bir eğitim olsun.

Yakın çevresinde yaşayan pek çok göçmenin aksine **Güneş**'in Almanca öğrenmeyi öncelikli sorun olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu onun evsahibi toplumla ilişkisinde göçmen sosyal ağları içinde sınırlı kalmayı istemeyen mücadeleci göçmen habitusunun açık ifadesidir. Dolayısıyla **Güneş**, Almanca öğrenmeyi, iş bulmayı ve akrabalarının yanından ayrılarak sadece göçmenlerden oluşmayan bir çevreye yerleşmeyi birleştirdiği bir stratejik yönelim geliştirir:

Ancak benim çocuğum var. Çocuğum olduğu için, finansal problemler, tabi ki geçinmek zorundasınız. Üniversite eğitimi olmuyor. Üniversite eğitimi yaptığınız zaman herhangi bir şekilde sosyal yardımlardan yararlanma şansınız yok ama meslek eğitimi yaparsanız, meslek eğitiminin farklı bir konumu var. Orada bir miktar finansal yardım alıyorsunuz. Ama akademik eğitimde yardım olayı yok. Saatler ona göre. Çocuğun yuvada olduğu saatlerde gidebileceğim şeyler belliydi. O yüzden burada bilgisayarla ilgili bir eğitime başladım. Başladığımda tabi böyle dil konusunda, tek tek böyle, harf harf, sıra sıra yazıp hepsini tercüme edip de bütün gece çalışıp, haftasonları oturup çalışıp o şekilde o eğitimi tamamlamış oldum. Asosyal bir şekilde yaşayarak, haftasonu tatillerde daha çok ders çalışarak geçiriyordum zamanımı.

Güneş içine girdiği yönelimde yoğun çabalar sonucunda Almanca öğrenmeyi, bir iş bulmayı ve bu arada da sosyal devlet imkânlarından faydalanarak geçimini sağlamayı başarmıştır. Bilgisayar kursunu tamamladıktan sonra bir işe girmiş ve daha az sayıda Türkiyeli göçmenin yaşadığı bir bölgeye taşınarak evsahibi toplumla daha açık bir ilişki geliştirme yoluna gitmiştir.

Dengiz ve **Güneş**'in göç öncesi kültürel sermayeleri Almanya'ya geldiklerinde değer kaybetmiştir. Söz konusu statü kaybı neticesinde **Dengiz** yeniden bir diploma almaya yönelirken **Güneş**'in biyografik deneyimi, göç sonrasında mevcut sosyal sermayesinin engelleyici niteliğini ve kültürel sermayesinin yetersizliğini görüp, kararlı ve

becerikli bir şekilde yeni bir sosyal ve kültürel sermaye birikimi stratejisine yöneldiği bir seyir izlemiştir. Her ikisinin de yeni stratejilerinde güçlü eğitim habituslarının etkisi dikkat çekicidir: Temel yaşamsal sorunlarıyla ilgili eğitime dayalı çözüm yollarına yöneldikleri görülmektedir.

Yetişkin eğitimi literatüründe, geçmiş eğitim deneyimlerinin uzunluğunun yetişkinlikte eğitime katılma eğilimini artırdığı bilinmektedir (Lowe, 1985; Bağcı, 2015). Bu eğilime ‘Matthew İlkesi’ denilmektedir (Boeren, 2009; Bağcı, 2019). **Dengiz** ve **Güneş**’in göç öncesi yükseköğretim deneyimlerinin onların eğitim habituslarının güçlü olmasına yol açtığı düşünülebilir. Bu nedenle her ikisi de göç sonrası statü edinme stratejilerinde eğitime merkezi bir yer vermişlerdir. Her ne kadar göç öncesi kültürel sermayeleri, göç sonrasında değer kaybetmiş olsa da, onların kendilerine önerilen düşük sosyo-ekonomik statüye karşı eğitim aracılığıyla mücadele ederek yukarı doğru hareket etmelerinde önemli bir işlev gördüğü iddia edilebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi göçe bağlı oluşan sosyal alanda yer alan her bir aktör daha iyi bir konum elde etmek için kendi yönelimleri doğrultusunda eylemde bulunur ancak nihayetinde evsahibi evsahibi olduğundan sembolik şiddet göçmenler üzerinde uygulanır ve bu ilişki içinde göçmenin seçeneklerinden biri elindeki kozları artırmaya yönelmektir (Bourdieu & Wacquant, 1992: 167). Yetişkin eğitime yönelmek, göçmen habitusunun nasıl şekillendiğine bağlı olarak ortaya çıkabilir veya çıkmayabilir. **Dengiz** ve **Güneş**’in anlatıları, mücadelecı göçmen habituslarına işaret etmektedir. Her ikisi de göç sonrası yaşam stratejilerini geliştirirken, kendilerine evsahibi toplum tarafından sunulan sınırlı sosyo-ekonomik statüyü kabul etmemiş ve yetişkin eğitime katılarak sahip oldukları kültürel sermayeyi artırmaya ve daha iyi bir sosyo-ekonomik statüye ilerlemeye yönelmişlerdir.

Katılmama: Histeresis, İtaat ve Kapanma

Göçmenler açısından en yaygın katılma örüntüsünün katılmama olduğu bilinmektedir (Desjardins, Rubenson and Milana, 2006: 73). Evsahibi toplumun kendilerine önerdiği düşük sosyo-ekonomik statüyü kabul etmeyerek eğitim aracılığıyla mücadele etmeye yönelen yukarıdaki örneklerde **Dengiz** ve **Güneş**'in Türkiye'den getirdikleri kültürel sermayelerinin etkisi açıktır. Türkiye'den üniversite mezunu olarak geldiklerinde hâlihazırda güçlü bir eğitim habitusuna sahip oldukları için Almanya'da içine girdikleri farklı durumda yeni bir yaşam stratejisi geliştirirken eğitim onlar için bir seçenek olmuştur. Fakat bu iki örnekten, kendi ülkesinde üniversite mezunu olan her göçmenin göç sonrası eğitime yöneldiği sonucu çıkarılamaz. Göçmen ailelere yönelik bir kültürlerarası sosyal hizmet projesinde yarı-zamanlı olarak çalışan **Ece**'nin hayat hikâyesi buna bir örnektir. **Ece** 50 yaşlarındadır ve bir çocuğu vardır. Çoğu Türkiyeli göçmenden daha iyi olmakla birlikte akıcı bir Almancası olduğu söylenemez. Almanya'da doğmuştur fakat iki kere Türkiye'ye iki kere de Almanya'ya olmak üzere toplam dört kez göç etmiştir. Türkiye'de üniversitede ekonometri bölümünü bitirmiştir fakat kısa süre önce başladığı mevcut yarı-zamanlı işine kadar hiçbir işte çalışmadığından diplomasını hiç kullanmamıştır. **Ece** görüşme sırasında defalarca bu durumdan duyduğu pişmanlığı ifade etmiştir.

Dört göç deneyiminde de **Ece** karar alan değil karara uymak zorunda kalan kişi olmuştur. İlk seferinde 5 yaşındadır ve Almanya'da işçi olan ailesi onu Türkiye'ye akrabalarının yanına geri göndermiştir. İkinci seferde üniversiteyi bitirdikten sonra Almanya'da yaşayan Türkiyeli bir göçmenle evlenmiş ve onun isteğiyle Almanya'ya geri dönmüştür. Üçüncü göç, **Ece**'nin eşinin çocuklarını Türkiye'de yetiştirme ısrarı üzerine gerçekleşmiştir. Sonuncusunda ise eşi Türkiye'deki yaşam koşullarına alışamadığı için Almanya'ya geri dönmek istemiştir. Çoklu göç deneyiminin her aşaması **Ece** için sorun olmuştur:

... ilk başlar benim için çok zordu yani Almanca bilmiyorsunuz. Türkiye’de alıştığınız bir ortam. Bir de daha idealist oluyorsunuz, okulu bitirmişsiniz. Önünüzdeki hedef bir iş hayatı çalışma hayatı düşünüyorsunuz. Bir de ekonometri bölümü benim en sev- yani benim istediğim bir bölümdü. Hep de böyle hani olur mu gözüyle baktığım bir şeydi. Ama buraya geldiğinizde en büyük sorun dil olduğu için o çalışma hayatını ikinci plana atmak zorunda- hatta üçüncü plana atıyorsunuz. Bi de yeni evlisiniz. Evlilik denilen müesseseyi tanımaya çalışıyorsunuz. Yani napabiliyorum ben burda mıyım nerdeyim konumum nedir. Ve ilk geldiğimde eşim de öğrenciydi. Biz iki sene, tabi iki sene yaklaşık burada, ben burda derken’de yüksek okul baabında bir okul Volkshochschule dedikleri bir okulun Almanca kurslarına gittim. Gelir gelmez oraya başladım. Almanca kurslarını bitirdikten sonra biraz daha sosyalleşebiliyorsunuz. İşte biraz bi Almanla konuşurken, daha onun ne demek istediğini ya da onun mimiklerinden size neyi söylemek istiyor onları anlıyorsunuz. Çünkü ilk başlarda öyle oluyordu ki eşim hem öğrenciydi hem bir ailesi var, yani biz vardık, ben vardım. Geçindirmek zorunda olduğundan haftasonları çalışıyordu. Bir tek ben kayınvalide ve görümcemle işte bişeyleri paylaşabiliyordum. Eşimle çok bişey paylaşamıyorduk. Ben bi alışverişe gittiğimde bi Türkçe konuşan birini duyduğumda peşine gidebiliyordum. Yani tanıyım tanımıyım, sadece hani Türk sesi kulağıma çalınсын diye

Ece Almanya’ya geldiği her iki seferde de Almanca kursuna başlamış fakat ilkinde çocuk doğurduğu için, ikincisinde de, kendi deyişiyile kızına karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için kursu yarım bırakmıştır. Almanca bilmemesi, sadece eşinin aile çevresinden oluşan bir sosyal sermayeye sahip olması ve geleneksel aile yapısı nedeniyle yüklendiği ev içi sorumluluklar **Ece**’nin içe dönük bir yönelim geliştirmesine yol açmıştır.

Almanya’ya ilk göçte karşılaştığı sorunlardan edindiği deneyim, **Ece**’nin ikinci sefer gelişinde işini kolaylaştırmamıştır. İkinci gelişi de onun için travmatik bir etkiye sahiptir çünkü ilk dönem eşini Türkiye’de bırakarak çocuğuyla yalnız gelmek zorunda kalmıştır:

... tekrardan Almanya’ya geldik. Almanya’ya gelişimizde önce ben gelmek zorunda kaldım bu sefer. Eşim çünkü hala

çalışıyordu. Ordaki işlerini halletmesi gerekiyordu. Kızımın da burda acilen bir kreşe başlaması gerekiyordu çünkü ilkokul yaşına gelmiş ve Almancası yoktu. O yüzden önden ben geldim. Bremen’de kayınvalidemler yaşıyorlar. Onların yanında kaldım. Kızımı hemen işte bir kreşe yazdırdık, o kreşe gitti. O dönem de ayrı bir zorluktu. Belki bir üç ay biz kızımınla burda tek kaldık. Ama o üç ay bana ömrümden otuz sene gibi geliyor hep geriye dönüp baktığımda

Almanya’ya her iki gelişinde de geçiş aşamasının **Ece** için travmatik olduğu görülmektedir. Göç sonrası deneyimleri **Ece**’nin habitusunun yeni girdiği alanda dışa dönük ve mücadeleci bir gelişim seyri izlemediğini göstermektedir. Ayrıca **Ece** örneğinde Matthew ilkesi işlememiştir: Türkiye’den aldığı bir üniversite diploması olmasına rağmen Almanya’da stratejik olarak, başka bir deyişle göç sonrası yaşam koşullarını belirleyecek biçimde hiçbir eğitim faaliyetine yönelmemiş, gittiği Almanca kurslarını da tamamlamamıştır. Türkiye’de iken etkin olduğu anlaşılan eğitimsel habitusu Almanya’ya geldikten sonra içine girdiği yeni koşullar karşısında işlevini yitirmiştir. **Ece**’nin Türkiye’den getirdiği kültürel sermayesini yok saydığı, sınırlı bir sosyal sermaye birikimine sahip olması nedeniyle eşine bağımlı kaldığı ve evsahibi toplumla zorunlu koşullar dışında bir ilişki kurmadığı görülmektedir.

Göçmenler evsahibi toplumla ilk temas ettiklerinde, başka bir deyişle belli bir sosyal alandan tamamen başka bir sosyal alana girdiklerinde, habituel pratiklerinde bir farklılaşma yaşanır. Göç süreci genelde önceki referans çerçevelerini ve biyografik bilgi ve kavrayış repertuarlarını sekteye uğratar (Morrice, 2012: 2-3). Bourdieu, alan ve habitus arasındaki bu tip uyumsuzluk durumlarına ‘*histeresis*’ der (Hardy, 2008: 132). Alan aniden değiştiğinde, toplumsal eyleyicilerin habitusu, yeni gelen alanı tanımak, ona tutunmak ve orada pozisyon elde etmek için yeni tutum ve pratiklere ihtiyaç duyar (Nowicka, 2015: 13). Aslında habitus her zaman bir dönüşüm içindedir: İçinde olduğu nesnel koşulların benzerleriyle karşılaştığında, kasıtsız olarak

mükemmel bir uyum sağlar (Bourdieu & Wacquant, 1992: 101) ancak alan ve habitus arasında bir uyumsuzluk varsa habitus sonradan gelen yapıya kendisini uyarlamaya çalışır. Buna *Histeresis etkisi* denir.

Dengiz, Güneş ve **Ece**'nin hayat hikâyeleri *Histeresis* etkisinin göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerini nasıl etkilediğini göstermesi bakımından anlamlıdır. **Ece**'nin göç sonrası girdiği ortam, habitusunu, evsahibi toplumla kısıtlı bir ilişkiye dayanan ve tercihen göçmen sosyal ağları içinde toplumsallaşmaya yönelen içe dönük ve itaatkâr bir biçimde dönüştürdüğünden, Türkiye'den bir üniversite diploması, başka bir deyişle güçlü bir kültürel sermaye ile gelmiş olmasına rağmen yetişkin eğitime yönelmemiştir. Bu aynı zamanda *Histeresis* etkisinin Matthew etkisini geçersizleştirmesi bakımından da dikkat çekici bir örnektir. Buna karşılık **Dengiz** ve **Güneş**'in habitusları, kendilerine sunulan düşük sosyo-ekonomik statüyü kabul etmeyen ve kültürel sermayelerine uygun biçimde eğitim aracılığıyla daha iyi statü için mücadeleye girişen bir biçimde uyarlandığından, yetişkin eğitimi onlar için bir seçenek olmuştur.

Göçmen sosyal ağları içine kapanarak evsahibi toplumla sınırlı ilişki kurmanın başka bir örneği de **Dilek**'tir. **Dilek** 1971'de Türkiye'de, Almanya'da çalışmakta olan eşiyle evlenmiş ve iki çocuk sahibi olmuştur. Aile birleşimi 1979 yılında gerçekleşmiş ve göç sonrası 5 çocuk daha doğurmuştur. **Dilek**'in biyografik anlatısının iki temel konusu vardır: Birincisi, çocuklarını yetiştirirken yaşadığı zorluklar; ikincisi de eşinin göç sonrasında kendisini eve kapatarak tecrit etmesi:

Benim için gelmek kolay oldu, aile birleşmesi. Vize istemiyodu o zamanlar. Virane bi ev, 40 m²'de 7 çocukla... hayatım mahvoldu. Yerlerde yatıyolardı, bi giysi dolabı koyacak yer bile yoktu. Gymnasium'a gidiyorlardı, Anadolu Lisesi ile aynı. Eşyalarını koyacak bi yerleri bile yoktu. Market torbalarında taşıyolardı kitaplarını, defterlerini. Gündüz onlara yardım ediyodum, geceleri ağlıyodum. Çok acılar çektik. Ters kafalı bi adam. Boyuna posuna baktık geldik. Çok kabaydı... Bana her şey yasaktı. Beni Türkiye'ye

göndermedi yedi yıl. Yedi yıl sonra yedi çocukla gönderdi, kendisi gelmedi... Bu muydu hayat? Bu muydu Almanya?

... çalıştım ama farklı. Beni kâğıtla çalıştırmadı¹. İşine gelmediğini söylerdi. Bak şimdi bir emekli maaşım bile yok. Param yok. Hükümet 7 çocuğa baktığım için bana 150 lira verdi. Beni onlar çağırdılar, ben asla öyle hükümet kapısına gitmem. Şimdi 70 yaşındayım ve hala çalışıyorum. İki saatlik günlük temizlik işlerinde.

Anlatısından anlaşılacağı üzere **Dilek** göç deneyiminden ve hatta bütün olarak biyografik deneyiminden memnun değildir. Evliliği hayat akışında en temel belirleyici olmuştur. 7 çocuğa bakmak zorunda olmak ve eşi tarafından tecrit edilmiş bir hayata zorlanmak **Dilek**'in göçmen habitusunun son derece içe kapalı gelişmesine ve evsahibi toplumla hiç ilişki kurmamasına yol açmıştır. İki saatlik günlük temizlik işleri gibi güvencesiz ve geçici işler dışında evsahibi toplumla hiçbir ilişkisi olmadığı için Almanca öğrenme veya herhangi bir eğitime katılma durumu da olmamıştır:

Almanca, kursa yollamadı beni. Gelir gelmez istedim. Abim işte, kitap getirdi iki tane. Kitaplardan rakamları, kelimeleri. Kelime zenginliğim çok. Cümle kurmada tabi ki zorlanıyoruz. Hala zorlanıyoruz. Çünkü var gelmek, yok gelmek, diye biliyoruz ya biz. Hepsini şey yapmıyorum ama 66 yaşla, o yıllarda yollamadığının inadına, 66 yaşla kursa yazıldım, geldim. Artık karışmıyo bize. Artık pili bitti. 1 seneden fazla gittim. Daha da çok şeyler öğrendim yani. En azından küçük bişeyleri yazabiliyosun. O zaman yazmada zorluk çekiyoduk. Ben yani, yaşım elverse inadına daha çok şeyler yaparım da 70 yaşadım. 46 doğumluyum. Artık bitti.

Dilek'in 66 yaşında bir Almanca kursuna katılması, kültürel sermayeden daha çok, evlilik sonrası içinde girdiği son derece geleneksel aile ilişkisi içinde daha önceden imkân bulamadığı bir sosyal sermaye yatırımı olarak düşünülebilir. Fakat bu yatırım da evsahibi toplumla kurmayı tasarladığı bir geniş ilişkiyi hedeflememektedir:

Kurs çok güzeldi ya. Hepimiz Türktük. İçimizde yabancı hiç yoktu. Çok güzeldi yeni şeyler tanıdık. Daha güzel oluyo yani. Temeline iniyosun tabi ki. Almanca, biz sadece diyorum ya Tarzanca öğrenmiştik. Orda bize bilmediğimiz çok şeyler öğretildi. Ben severek, kaç defter doldurdum. Aynen ilkokul çağları gibi. Güzeldi. Ha hepsini anladın mı de. Bu kafa, bu kadar yaşla.

Görüldüğü üzere **Dilek**'in 66 yaşında gittiği Almanca kursu, evsahibi toplumla ilişkisini geliştirmekten çok geç dönemde içine girdiği göçmen ilişki ağlarındaki bir sosyalleşme pratiğidir. Evsahibi toplumla zorunlu haller dışında temas etmek gündeminde değildir.

Dilek'in göçmen habitusunun şekillenmesinde *Histeresis* etkisine ilişkin özgün deneyimi belirleyicidir. Göç sonrası yeni girdiği sosyal alanda eşi tarafından tecrit edilmiş ve yaşadığı sınırlama nedeniyle evsahibi toplumla hiçbir ilişki geliştirememiştir. Anlatısından, göç ve evlilik öncesi yaşantısının sosyal ve kültürel olarak oldukça hareketli olduğu, aile çevresinde herhangi bir tecrit/kapatma yöneliminin olmadığı, bu duruma göç ve evlilik sonrasında maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Özgün *histeresis* deneyimi onu ev içine kapatmıştır. Biyografik anlatısına göre **Dilek** *histeresis* içinde sıkışıp kalmış, evsahibi toplumla ve hatta Türkiyeli göçmenlerle bile bir ilişki geliştirme imkânına sahip olmadığından yetişkin eğitime de yönelmemiştir. Ancak seneler sonra Türkiyeli göçmenlerle geliştirdiği ilişki aracılığıyla sınırlı bir sosyal sermaye yatırımı olarak Almanca kursuna katılmıştır.

Ece ve **Dilek**'in göçmen habituslarının ve dolayısıyla yetişkin eğitime katılma tutumlarının gelişiminde bir toplumsal cinsiyet boyutu da olduğu açıktır. **Ece**'nin üniversite mezunu olmasına rağmen göç sonrası eğitim habitusunun işlevsiz kalmasında evlilik sonrası edindiği toplumsal cinsiyet rolünün etkisi görülmektedir. **Ece**, gerek göç kararlarının alınmasında gerekse de göç sonrası habituel pratiklerinin şekillenmesinde eşinin belirleyici olduğu bir yönelim çerçevesi

geliştirmiştir. Aynı durum, Türkiye’den güçlü bir kültürel sermayeyle gelmemiş olan **Dilek** için de geçerlidir. Her iki durumda da toplumsal cinsiyet rolleri *histeresis* deneyimiyle birleşerek **Ece** ve **Dilek**’in göçmen habituslarının içe dönük biçimde şekillenmesinde ve göç sonrası deneyimlerinin ev içi sorumluluklarıyla sınırlandırılmasında etkili olmuştur.

Ece ve **Dilek**’in göçmen habituslarındaki ve buna bağlı olarak gelişen yetişkin eğitime katılma yönelimlerindeki toplumsal cinsiyet etkisi, siyasi mülteci olarak 20 sene önce Almanya’ya gelmiş olan **İsmail**’in hayat hikâyesi ile karşılaştırıldığında daha da görünür olmaktadır. **İsmail**’in neredeyse hiç eğitim geçmişi yoktur ve göçmenlik deneyimi boyunca çeşitli işlerde vasıfsız işçi olarak çalışmıştır. Almancası bozuktur. Eğitim habitusu o derece zayıftır ki görüşme sırasında eğitimle ilgili neredeyse hiçbirşey söylememiştir. Şimdi 50’li yaşlarında yeniden işsiz kaldığı için, işçi bulma kurumunun onu zorunlu tuttuğu bir Almanca kursuna devam etmektedir. Kursun hedefi vasıfsız pozisyonlarda çalışacak göçmenlere asgari Almanca becerilerini edindirmek ve ardından da onlara iş bulmaktır. **İsmail**, iltica için başvurduğu ilk dönemde zorunlu bir meslek kursuna katılmıştır. Yetişkin eğitimi deneyimi zorunlu iş edindirme kurslarıyla sınırlıdır:

Almanya’ya geldim beni fortbildung diye bir şeye gönderdiler. Bu kaynak şeyi kaynak yapma şeyi oraya gittim beni iki-iki ay filan yani bazı şeyleri öğrendim. Almancam yetersiz olduğu için alamadılar. O zaman 98’de filan sonra bir bisiklet fabrikasına girdim orda bi iki üç sene çalıştım orda fabrikada öğrendim bisiklet montaj yapmasını... Orda girdim beni aldılar işe tabi bunlar devlet şey yapıyor o işi devlet veriyordu. Onlar parçalar geliyordu sana öğretiyordu, ordaki öğretmenler. Nasıl monte ediliyor, nasıl şey yapıyorlar, orda bi iki ayda öğrendim. Hem de iyi derecede öğrendim. Sonra bi sene sonra beni şey yaptılar. Sadece ben alıyordum, test yapıyordum. Onlar yapıyordu, ben götürüp test yapıyordum.

İsmail’in anlatısı, eğitime stratejik bir anlam ve beklenti yüklenmediğini göstermektedir. Hayatı boyunca 4 kez göç etmiştir: Birincisi,

Türkiye’de 15 yaşında doğduğu şehirden İstanbul’a göç etmesi; ikincisi, askerlik sonrası İsviçre’ye gitmesi; üçüncüsü, İsviçre’den Türkiye’ye geri dönmesi ve dördüncüsü de iltica etmek için Almanya’ya gitmesidir. Türkiye’ye geri dönüşü dışında, **İsmail**’in göçe bağlı temel biyografik yönelimi ekonomik durumunu iyileştirmektir: Daha iyi sosyo-ekonomik koşullar için eğitimi hiçbir zaman bir seçenek olarak düşünmemiş fakat göç etmeyi tercih etmiştir. Zayıf eğitim habitusunun sonucu olarak sadece resmi iş edindirme kurumlarının zorunlu dil ve mesleki eğitimlerine katılmış, dolayısıyla her zaman güvencesiz geçici işlerde çalışan vasıfsız bir mavi yakalı olarak kalmıştır. Hedeflediği ve kimi dönemlerde başardığı ekonomik ilerleme daha yüksek bir sosyo-ekonomik statüye geçişten değil, döviz kurunun daha değerli olduğu bir ülkeye göç etmekten kaynaklanmıştır.

Ece ve **Dilek**’in aksine, görüşmesinde **İsmail**’in eşinden neredeyse hiç bahsetmemesi dikkat çekicidir. **Ece** ve **Dilek**’in göçmen habituslarının ve yetişkin eğitime katılma tutumlarının şekillenmesinde görülen toplumsal cinsiyet etkisi burada açığa çıkmaktadır: Söz konusu üç kişi de katılmama yönelimi içinde bulunsa da **İsmail**’in evsahibi toplumla sınırlı ilişkiye dayanan göçmen habitusunun gelişiminde evliliğinin veya eşinin hiçbir etkisi yoktur. **İsmail** için belirleyici olan daha çok eğitim habitusunun zayıflığıdır. Onun, evsahibi toplumun kendisine sunduğu sosyo-ekonomik statüye rıza göstermesi, **Ece** ve **Dilek** gibi eve kapanmasına neden olmamıştır. **Ece** ve **Dilek**’in yetişkin eğitime katılmamaları ve fakat **İsmail**’den farklı olarak eve kapanmalarındaki etken toplumsal cinsiyettir.

Sonuçta **Ece**, **Dilek** ve **İsmail**, farklı dolayimler da olsa, evsahibi toplum tarafından sunulan sosyo-ekonomik statülerini kabul etmişlerdir. Göçmenlerle ve hatta **Ece** ve **Dilek** için ev içiyle sınırlı bir sosyal sermayeyle yetinmişler, eğitime yönelmemişlerdir.

İhtiyatlı Katılma: Zaman Alan Bir Yönelim

Araştırmanın bulguları, mücadeleci ve itaatkâr katılma yönelimlerinin arasında bir de ihtiyatlı bir yönelim ortaya çıkarmaktadır. **Esin** 60 yaşlarında emekli bir işçidir. Vasıfsız bir mavi yakalı olarak uzun yıllar boyunca ağır koşullar altında çalışmıştır. Birkaç aylık bir ziyaret sonrasında Almanya'ya göç etmek onun için, kendi deyişiyle, bir genç kızlık hayali olmuştur. Bu hayalini gerçekleştirmek için, ailesinin itirazlarına rağmen 16 yaşında evlenmiş ve eşini Almanya'ya göç etmeye ikna etmiştir. Tüm resmi başvuru işlemlerini kendisi yapmış ve yaşı dolar dolmaz da, döneme özgü sınırlılıklar nedeniyle eşini Türkiye'de bırakarak Almanya'ya tek başına göç etmiştir.

Göç etmeden önce duyduğu Almanya ve özellikle de Alman erkekler hakkındaki söylentiler **Esin**'de önyargılar oluşturmuştur:

Geliyon dilini bilmiyon, dişini bimiyon. Karşındaki insanın kim olduğunu bilmiyon. Güvenemiyon. Bay olsun bayan olsun. Türkiye'de de bize böyle anlatmadılar. Başka türlü anlattılar. Gelirken de o fikirle geliyon zaten. Biz geldiğimiz zaman lojmanda kapının arkasına masa sandalye ne varsa dayıyoduk. Tıkırtı olursa duyalım diye. Sanki herkes bizi gözetliyo. Korku yani. Adamlar hemen kızları öpüyomuş. Almanları diyolar. Biz de hemen arkadaşlarla kapının arkasına masayı çekerdik. Sandalyeleri koyardık. Tıkırtı olduğu anda duyacağım. Arkadaşlar geldikleri zaman sakın ha Türkiye'de söylenenlere inanmayın, yok böyle bişey diyodu ama. Senin kafana bi kere Türkiye'de yerleştirmişler. Onu atmak artık çok zordu bizde.

... Dört arkadaşlık. Ancak trenine binince tanıştık birbirimizle. Buraya kadar yolculuk ettik. Bizi bi tercümanla bi taksici karşıladı ve lojmana götürdüler, bayanların lojmanına. Fakat biz taksiye binmekte falan bayağı korktuk. Almanya'da şöyle oluyo, böyle oluyo deyince. Yok Almanlar götürüyomuş, şöyle ediyomuş. Biraz da biz korkuyla geldik ama hiç bişeyle de karşılaşmadık.

Göç öncesi söylentilere dayanan korku **Esin**'in Almanya'ya gitmesine engel olmamış fakat evsahibi topluma dönük tutum ve davranışlarını ilk günden sınırlandırmasına yol açmıştır. **Esin** bu söylentilerin

kendisinde oluşturduğu önyargıları zaman içinde kendi deneyimleriyle fark ettiğini ifade etmektedir fakat anlatısı, başlangıç döneminde araya koyduğu mesafenin ilerleyen dönemlerde evsahibi toplumla arasında sosyal ve kültürel engeller oluşturduğunu göstermektedir.

Diğer görüşmeciler gibi **Esin** de ilk geldiğinde para biriktirip, bir süre sonra Türkiye'ye geri dönmeyi planlamıştır. Bu nedenle ilk dönemlerde Almanya'ya hiçbir ekonomik, sosyal, kültürel yatırım yapmamıştır. Dolayısıyla başta Almanca öğrenmek olmak üzere, Almanya'da yerleşikleşmek için gerekli yaşam becerilerini geliştirmeye yönelmemiştir.

Burada bu dil sorunları oldu. Dil kurslarına gittim biraz. O anda tabi ilk sıralarda gitmedim. Bu 50 yaşından sonra gittim. Çünkü o zamana kadar hep bi kesin dönüş fikri Türkiye'ye vardı. Hep bi gideceğim, gideceğim, gideceğim. Fakat hep çalışmakla, hep bi ek iş. Şimdiki aklım olsa hiçbir ek işe bakmadan, diyelim günde 8 saat çalışıyodum, ondan sonra da 6'dan sonra, geliyodum 4'te eve. 6'ya kadar evde duruyoduk. Bişeyler hazırlayıp çoluğa çocuğa ondan sonra da hadi gideyim bi temizlik işine. İki saat de orda çalışıyorum. Geldin 8'de. Kendine ne hayrın olur, evdeki çoluğa çocuğa ne hayrın olur. Ama şimdiki aklım olsaydı, 2 saat o temizlik işine gideceğime keşke bi Almanca kursuna gitseymişim. En baştan. Ama en baştan.

Esin Almanya'ya geldikten yaklaşık 32 yıl sonra Almanca kursuna gitmeye karar vermiştir. O zamana kadar fabrikadaki çevirmen ve Almanca konuşabilen Türkiyeli arkadaşları ile sorunları çözmüştür. Şimdi sadece günlük ihtiyaçlarını halledebilecek düzeyde bozuk bir Almancaya sahiptir.

Esin'in göç öncesi neredeyse hiç eğitim deneyimi yoktur. Sadece temel eğitim almış ve sonra okulu terk etmiştir. Anlatısında bundan dolayı hiçbir pişmanlık ifadesi yer almamaktadır. Almanya'ya geldikten bir süre sonra ehliyet kursuna gitmiş ve araba almıştır. Araba kullanmak, Türkiye'ye arabayla gitmek ve Almanya'da verdiği yaşam mücadelesi

arasında güçlü ilişki kurduğunu gösteren sözdiziminden ehliyet kursuna gitmenin hayatındaki güçlendirici etkisi anlaşılmaktadır. Bunu dışında işyerinde kimi zorunlu ve gönüllü hizmetiçi eğitimlere katılmıştır. Ayrıca yine 50'li yaşlarında bisiklet kursuna gitmiştir.

Esin'in mücadeleci bir hayat hikâyesi vardır fakat onu yetişkin eğitimine katılma yönelimi bakımından mücadeleci olarak sınıflandırmak güçtür. Zira yetişkin eğitimi deneyimleri, ona evsahibi toplum tarafından önerilen sosyo-ekonomik statüyü yükseltmeyi hedefleyen birer kültürel sermaye yatırımı izlenimi vermemektedir. Aynı şekilde **Esin**'in itaatkâr ve kapanmacı bir katılma yönelimine sahip olduğu da söylenemez. Zira zorlu koşullar karşısında tek başına yaşamayı sürdürmeye dönük stratejik yönelimlere sahiptir. Fakat bu direngen yaşam stratejisi içinde, ehliyet kursu dışında, yetişkin eğitimine bir anlam ve beklenti yüklememiştir. Son derece sınırlı eğitim geçmişi ve ilk dönemlerde Türkiye'ye geri dönme planları nedeniyle evsahibi toplumla ilişkilerini geliştirmekteki isteksizliği onun eğitim habitusunun şekillenmesinde etkili olmuştur. **Esin** için yetişkin eğitimi yaşamının ilerleyen dönemlerinde, artık yerleşik hale geldiği Almanya'da hem evsahibi toplumla hem de Türkiyeli göçmenlerle geliştirmeye yöneldiği ilişkileri açısından bir müzakere niteliği taşımaktadır. **Esin**, göç sonrası ilk deneyimlerinde geliştirdiği içe kapalı yönelimi zaman içinde evsahibi toplumda daha yerleşik hale geldikçe aşmaya çalışmıştır. Yetişkin eğitimine, mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırlarını zorlamayı tercih etmeden, kendisine evsahibi toplum tarafından sunulan sosyo-ekonomik statüyü değiştirmeyi hedeflemeyen ihtiyatlı bir katılma yönelimi geliştirmiştir.

Sonuç

Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenlerle yapılan biyografik anlatı görüşmelerinin Belgesel Yöntemle yorumlanması, göçmenlerin yetişkin eğitimine katılma yönelimlerinin, göçmen habituslarının nasıl şekillendiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Görüşülen

kişilerin anlatılarının karşılaştırılması ile yapılan anlam-oluşumsal tipleştirmede üç katılma yönelimi açığa çıkmıştır. Birincisi, göçe bağlı biyografik deneyiminin ilk döneminde yetişkin eğitime katılarak sahip olduğu kültürel sermayeyi artırmak ve daha iyi bir sosyo-ekonomik statüye geçmek için hareket eden mücadeleci göçmen yönelimidir. İkincisi, göçün ürettiği *Histeresis* etkisi ve/veya sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye nedeniyle içe dönük bir göçmen habitusu geliştirerek yetişkin eğitime katılmayan itaatkâr göçmen yönelimidir. Üçüncüsü, ilk geçiş aşamasında yaşadığı içe kapanmayı zaman içinde evsahibi toplumda yerleşikleştikçe mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırları dâhilinde aşmak için sosyo-ekonomik statüsünü değiştirmeyecek de olsa yetişkin eğitime katılan ihtiyatlı göçmen yönelimidir.

Göç sonrası biyografik deneyimi içinde mücadeleci bir göçmen habitusuna sahip olanlar eğer göç öncesinden yeterli bir kültürel sermayeye sahiplerse, evsahibi toplum tarafından kendilerine önerilen düşük sosyo-ekonomik statüyü kabul etmemekte ve daha ileri bir statüye geçmek için eğitime yönelebilmektedir.

Göçmenlerin yetişkin eğitime katılma davranışlarının şekillenmesinde sadece kültürel sermayelerinin etkili olmadığı, aynı zamanda göç sonrası ortaya çıkan *Histeresis* etkisinin nasıl deneyimlendiğinin de önemli olduğu görüşmelerden anlaşılmaktadır. Göç öncesi yönelim çerçevesi ve göçmenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye, göçmenliğin inşasında etkili olmakta, göçmen habitusu ve dolayısıyla yetişkin eğitime katılma davranışı da bu kulvarda gelişmektedir. Güçlü bir kültürel sermayeyle göç eden bir yetişkinin *Histeresis* etkisiyle kültürel sermayesinin işlevsiz kalması, katılmama davranışıyla sonuçlanabilmektedir. Göç öncesi kültürel sermayenin yetersiz olduğu durumlarda ise göçmen kaçınılmaz olarak evsahibi toplumla en düşük düzeyde ilişki kurmayı esas alan kapanmacı bir habitus geliştirebilmektedir. Tüm bunların üstüne bir

de eşitsiz toplumsal cinsiyet rolleri eklendiğinde kadınlar için sonuç izolasyon olmaktadır. Göçmenlerin yetişkin eğitime katılmamalarına yol açan habitusları, aynı zamanda onların, evsahibi toplum tarafından kendilerine önerilen düşük statüye de rıza göstermelerine neden olmaktadır.

Araştırma kapsamındaki biyografik anlatılardan mücadelecî ve itaatkâr katılma yönelimlerinin arasında yer alan ihtiyatlı bir yönelim de açığa çıkmaktadır. Yetersiz kültürel sermaye ve olumsuz *histeresis* deneyiminin göçmenlerin çoğunluğunda içe dönük, evsahibi toplumla mümkün olan en sınırlı ilişkiyi hedefleyen, sosyal sermaye yatırımlarını tümüyle göçmen sosyal ağları içinde yapan bir yönelim üreteceği düşünülebilir. Fakat kimi göçmenlerin zaman içinde ilk aşamalarda kapanmacı eğilimlerini aşmaya dönük hareket ettiği de görülebilmektedir. İhtiyatlı katılma yönelimine sahip göçmenler, göçmenliğin ilerleyen safhalarında, yetişkin eğitimi aracılığıyla evsahibi toplum içindeki konumlarını geliştirmeye yönelebilmektedirler ancak bu yönelim onların mevcut sosyo-ekonomik statülerini ilerletmeyi ve hâlihazırdaki sosyal ve kültürel sermayelerinin sınırlarını aşmayı hedeflememektedir.

Ortaya çıkan üç tip katılma yöneliminden göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ilişkinin tek yönlü basit bir belirleme ilişkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmalı ilişkide oyunun kuralları evsahibi toplum tarafından belirlenmekte, göçmenler ise bu oyunda, sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayeye dayanan bir varolma stratejisi geliştirerek oyuna katılmaktadır. Başka bir deyişle mesele göçmenin kültürünün evsahibi topluma ne kadar uyup uymadığından çok, aradaki mücadelenin nasıl seyrettiğidir.

Almanya'daki Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerini ele alan bu araştırmanın bulguları, göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmalı ilişkinin Türkiyeliler ve Alman toplumu

arasındaki etnisite temelli bir ilişkiden ibaret olmadığını da göstermektedir. Göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerinde eğitim geçmişleri, cinsiyetleri, göç öncesi yönelimleri, göç sürecini nasıl deneyimledikleri, içine göç ettikleri sosyal ilişkiler gibi pek çok etmen devreye girmektedir. Söz konusu çoklu deneyim katmanları içinde şekillenen yetişkin eğitime katılma yönelimi, 'Türkiyeliler' gibi genel bir kategoriye sığmayacak bir çeşitlilik arz etmektedir.

Göçe bağlı sorunların çözümünde eğitime anlam yükleyen her türlü yaklaşım söz konusu karmaşık dinamikleri hesaba katmak durumundadır. Göç edilen toplumun çeşitli yetişkin eğitimi hizmetleri sunuyor olması fakat göçmenlerin bu hizmetlerden faydalanmadıklarına ilişkin görüşler, eğitime katılma davranışındaki bu dinamikleri göz ardı eder ve resmin tamamını görmediği için yanlış çözümler üretir. Göç bağlamında yetişkin eğitiminde katılma sorununu daha geniş kapsamda ve tüm yönleriyle ele alacak çalışmalara bu yüzden ihtiyaç duyulmaktadır.

1. 'Kağıtla çalışmak' formel ve kayıtlı olarak çalışmak anlamına gelmektedir. Bu sayede sosyal güvence sahibi olmak ve bu örnekte önemli olduğu üzere, emekli maaşına hak kazanmak mümkün olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2015). Türkiye'nin Son Elli Yıllık Emek Göçü: Yorum, Eleştiri, Öngörü. M. Murat Erdoğan, Ayhan Kaya (Eds.) *Türkiye'nin Göç Tarihi – 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler*. ss.259-276. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulusötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Aydın, F. (2014). *Uluslararası İşgücü Anlaşmaları*. İndirme tarihi Eylül 14,2016.<https://www.csgb.gov.tr/media/2075/isgucuanlasmalari.pdf>. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Aydın, Y. (2016). *The Germany Turkey Migration Corridor. Refitting Policies For A Transnational Age*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Bağcı, Ş. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69(4),271–294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108>
- Bağcı, Ş.E. (2015). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Barz, H., Tippelt, R. (2001). Learning and Education in the Context of Social Milieus - The Risks and Benefits of Social and Cultural Capital. ESREA-Conference: "Wider Benefits of Learning". İndirme tarihi Ağustos 18, 2016. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/Manuskript_ESREA_with_bibliography.pdf
- Bauer, M. (1996). The Narrative Interview: Comments on a technique for qualitative data collection. *London School of Economics and Political Science Methodology Institute Papers in Social Research Methods Qualitative Series no 1*. İndirme tarihi Kasım 24, 2016. <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/QualPapers/Bauer-NARRAT1SS.pdf>
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*. Vol.57, no.3, ss.615-631
- Boeren, E. (2009). Adult Education Participation: the Matthew Principle. *Filosofija-Sociologija*, vol 20, no.2, ss.154-161
- Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. Uwe Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analyses* (ss.217-233). London: Sage Publications
- Boshier, R. (1977). Motivational Orientations Re-visited: Life Space Motives and Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, Vol 27, Issue 2, ss. 89 – 115
- Bourdieu, P. (2013). *Outline Of A Theory Of Practice*. Cambridge: University Press
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Stanford University Press
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, Vol. 14, No. 6. (Nov., 1985), ss. 723-744

- Bourdieu et al. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation To Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press
- Castles, S., Kosack, G. (1973). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. London: Oxford University Press
- Clark M.C. & Rossiter, M. (2008). Narrative Learning in Adulthood. Sharan B. Merriam (Ed.), *Third Update on Adult Learning Theory* (ss.61-70). *New Directions For Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Costa, C. & Murphy, M. (2015). Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences. Cristina Costa and Mark Murphy (Eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research, The Art of Application* (ss.3-19), London: Palgrave MacMillan
- Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO Publications
- Desjardins, R. (2010). Participation in Adult Learning. In Kjell Rubenson (Ed.) *Adult Learning and Education* (ss.205-215), Oxford: Elsevier
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology, Vol:44, Issue:4, ss.642-660*
- Gerdes, J., Reisenauer, E., Sert, D. (2012). Varying Transnational and Multicultural Activities in the Turkish–German Migration Context. Pirkko Pitkänen, Ahmet İçduygu, Deniz Sert (Eds.), *Migration and Transformation Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism* (ss.103-157). Netherlands: Springer
- Güvercin, G. (2015). Biyografik Araştırmalar ve Biyografik Anlatı Görüşmesi. Fatma Nevra Seggie & Yasemin Bayyurt (Eds.). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss.172-184). Ankara: Anı Yayıncılık
- Güvercin, G. & Nohl, A.-M. (2015). Belgesel Yöntem ile Biyografik Anlatı Görüşmelerinin Yorumlanması. Fatma Nevra Seggie & Yasemin Bayyurt (Eds.). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss.298-322). Ankara: Anı Yayıncılık
- Hardy, C. (2008). Hysteresis. Michael Grenfell (Ed.) *Pierre Bourdieu. Key Concepts* (ss.131-149), North Yorkshire: Acumen Publishing Limited
- Henry, G.T. & Basile, K.C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly, Vol: 44, Number: 2, ss.64-82*
- Houle, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press
- Kaya, A. (2017). İstanbul, mülteciler için cennet mi cehennem mi? Suriyeli mültecilerin kentsel alandaki halleri. *Toplum ve Bilim, 140, ss.42-68*
- Ki-moon, B. (2016). One Humanity: shared responsibility. Report of the Secretary-General for the World Humanitarian Summit. İndirme tarihi Ocak 15, 2017.

<https://consultations.worldhumanitariansummit.org/bitcache/e49881ca33e3740b5f37162857cedc92c7c1e354?vid=569103&disposition=inline&op=view>

- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komitesi
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J.E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, Vol:19, No.3, ss.431-466
- Maton, K. (2008). Habitus. Michael Grenfell (Ed.) *Pierre Bourdieu. Key Concepts* (ss.49-66), North Yorkshire: Acumen Publishing Limited
- Morrice, L. (2012). Learning and Refugees: Recognizing the Darker Side of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol: 63, Issue: 3, ss.251-271
- Nohl, A.-M. (2010). Narrative Interview and Documentary Interpretation. Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff, Wivian Weller (Eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (ss.195-218). Opladen: Barbara Budrich Publishers. İndirme tarihi Kasım 24, 2016. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31725>
- Nohl, A.-M. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Nohl, A.-M & Ofner, U.S. (2010). Migration and Ethnicity in Documentary Interpretation: Perspectives from a Project on Highly Qualified Migrants. Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff, Wivian Weller (Eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (ss.237-264). Opladen: Barbara Budrich Publishers. İndirme tarihi Kasım 24, 2016. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31725>
- Nohl, A.-M, Ofner, U.S, Thomsen, S. (2011). Almanya Dışında Eğitim Görmüş Yüksek Vasıflı Göçmenlerin Durumu Resmen Eşit Haklara Sahip Olarak İşgücü Piyasasına Giriş. Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke, Anja Weiß (Eds.), *Göç ve Kültürel Sermaye – Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya’da Yüksek Vasıflı Göçmenler* (ss.95-117). İstanbul: Kitap Yayınevi
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., Weiß, A. (2011). *Göç ve Kültürel Sermaye – Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya’da Yüksek Vasıflı Göçmenler*. İstanbul: Kitap Yayınevi
- Nohl, A.-M. & Somel, N. (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. New York: Routledge
- Nowicka, M. (2015). Bourdieu’s theory of practice in the study of cultural encounters and transnational transfers in migration. Berlin: Humboldt University. İndirme tarihi Temmuz 6, 2016. https://www.mmg.mpg.de/61309/WP_15-01_Nowicka_Bourdieu-theory.pdf
- Öztürk, H. & Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: An Empirical Analysis Based on Data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). *European Educational Research Journal*, Vol: 8, N.2 ss.255-275

- Pitkänen, P. (2012). Introduction. Pirkko Pitkänen, Ahmet İçduygu, Deniz Sert (Eds.), *Migration and Transformation Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism* (ss.1-11). Netherlands: Springer
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, Vol:59, Number:3, (ss.187-207). DOI: 10.1177/0741713609331548
- Söhn, J. (2016). Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. *Journal of International Migration and Integration*. Vol:17, Issue 1, ss.193-214. İndirme tarihi Kasım 4, 2016. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-014-0401-1>
- Şen, F. (2003). The Historical Situation of Turkish Migrants in Germany. *Immigrants & Minorities*, 22:2-3, 208-227, DOI: 10.1080/0261928042000244835
- UNHCR (2019). Global Trends: Forced Displacement in 2018. <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>
- United Nations. (2019). International Migration 2019: Wall Chart (ST/ESA/SER/A/431). United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationStock2019_Wallchart.pdf
- Villalba, M.A.C. (2008). Adult Education: Migration and Integration from an International Perspective. İndirme tarihi Ağustos 17, 2016. <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-702008/migration-and-integration/adult-education-migration-and-integration-from-an-international-perspective-challenges-and-opportunities/>
- West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., Merrill, B. (2007). Introduction: Why this Book, and Why Now?. Linden West, Peter Alheit, Anders Siig Andersen, Barbara Merrill (Eds.), *Using Biographical and Lifehistory Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (ss.11-26). Frankfurt am Main: Peter Lang