

*Araştırma Makalesi***Bir Göç Toplumu Olarak Almanya’da İslam Din Eğitimi
Habermas’ın Postsekülerist Entegrasyon Çözümü¹****Kemal İnal²****Öz**

Almanya, uzunca bir süre bir “göç toplumu” olduğunu kabul etmedi. Ancak yakın zamanda göçmen işçilerin “misafir” statüsünden “kalıcı” bir konuma evrildiğini ve toplumun fiili olarak çokkültürlü bir göç toplumu haline geldiğini kabul etmek zorunda kaldı. Haliyle entegrasyon çalışmalarına başladı. Bunun için eğitim başta olmak üzere, kurumlar yeniden yapılandırıldı, din eğitimi konusunda yeni bir yaklaşım geliştirilmeye çalışıldı. Bu yeni yaklaşım aslında Habermas’ın teorik olarak geliştirdiği demokratik entegrasyon modeline (inclusion) oldukça yakındır. Bu modelinde Habermas, dinden postseküler toplumda demokratik sistemi güçlendirmek için nasıl yararlanılabileceğini sorguladı ve bu bağlamda dini sezgilerin seküler dile tercüme edilmesini talep etti. Almanya’da İslam’ın sisteme entegrasyonunda eğitim bağlamında fiili olarak yapılan şey tam da bu tercüme eylemidir. Almanya’da üçüncü büyük din haline gelen İslam, göçmen nüfusun kimlik bileşenleri içinde en öne çıkan unsur olması hasebiyle, yaratılan bir talep sonucu olarak, resmi müfredatlarda bir öğretim konusu oldu. Dolayısıyla Almanya, göçmenlerin dinini (İslam) dışlamak yerine sistemin içine alarak yeni bir entegrasyon modeli geliştirmeye çalışmaktadır. Bu makalede bunun teorik arka planında yatan Habermas’ın yaklaşımı tanıtılmakta ve bu yaklaşımla paralel giden Alman pedagojik pratiğinin, didaktik olarak İslam din dersi kitaplarında nasıl bir görünüm sergilediği tercüme eylemiyle gösterilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göç Toplumu, Habermas, Postsekülerizm, Postseküler Toplum, İslam Din Eğitimi, Tercüme.

¹ Makale Geliş Tarihi: 04.04.2023 Makale Kabul Tarihi: 07.04.2023

² Dr. Öğr. Üyesi, Helmut Schmidt Üniversitesi (Hamburg, Almanya), inalkemal@gmail.com

Research Article

Islamic Religious Education in Germany As A Migration Society Habermas' Post-Secular Integration Solution

Abstract

For a long time, Germany did not recognize that it was an "immigration society". However, Germany has recently been forced to recognize that migrant workers have evolved from "guest" to "permanent" status and that it has become a de facto multicultural immigration society. Consequently, it started integration efforts. For this purpose, institutions, especially education, were restructured, and a new approach to religious education was developed. This new approach is actually quite close to Habermas' theoretical model of democratic integration (inclusion). In this model, Habermas questioned how religion could be utilized to strengthen the democratic system in a post-secular society, and in this context, he called for the translation of religious insights into secular language. It is precisely this act of translation that is actually being done in the context of education in the integration of Islam into the system in Germany. Islam, which has become the third largest religion in Germany, has become a subject of teaching in official curricula as a result of a demand created by the fact that it is the most prominent element among the identity components of the immigrant population. Therefore, Germany is trying to develop a new integration model by including the religion of immigrants (Islam) into the system rather than excluding it. This article introduces Habermas' approach, which lies in the theoretical background of this and shows through the act of translation how the German pedagogical practice, which is in line with this approach, manifests itself didactically in Islamic religious textbooks.

Keywords: Migration, Migration Society, Habermas, Post-Secularism, Post-Secular Society, Islamic Religious Education, Translation.

Giriş ve Problem

1980 sonrası kapitalizmin neoliberal safhaya girmesiyle birlikte küreselleşme, bir yandan kalifiye emeğin dünya çapında hareketliliğini artırdı öte yandan bölgesel sorunlar (iç savaş, diktatöryel rejimler, etnik çatışmalar, ekonomik krizi, işsizlik, dinsel ayrımcılık vb.) sonucu yoksul ve ezilen insanların gönüllü veya zorunlu göçmen olarak sınırlar arasında dolaşmasına, metropol ülkelere göçüne ve iltica talebine yol açtı. Bu olgu da demografik açıdan görece homojen sayılan Batılı ülkelerin etnik, din ve kimlik-kültür bakımından değişmesine, çeşitlenmesine ve çokkültürlü bir nitelik göstermesine neden oldu. Küreselleşme olgusunun yanı sıra 2001'deki Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) İkiz Kuleler'e İslami cihat örgütlerinin yaptıkları terörist kanlı saldırılar, yanı sıra İngiltere, İspanya, Fransa ve Almanya gibi ülkelerdeki toplu katliamlar sonucu göç ve göçmenlik bir kez daha tartışmaya açıldı. Bu tartışma Almanya'da farklı bir görünüm aldı. Kabaca, uzunca bir süre "misafir" (gastarbeiter) olarak görülen işçilerin artık "kalıcı" olduğu, Almanya'nın bir "göç toplumu" (Mecheril, 2016) haline geldiği, Alman pedagojisinin de buna göre şekillenmesi gerektiği ileri sürüldü. Aslında bu sürece gelinirken son on yılda yapılan temel tartışma, Almanya'nın geçirdiği toplumsal değişimin kültürel temelde nasıl bir açılım gösterdiğiydi. Bu makalede, göçün ortaya çıkardığı uyum ve entegrasyon probleminin çözümünde Habermasyen tercüme mekanizmasının eğitimde nasıl kullanıldığı, Alman İslam din dersi kitaplarının analiziyle ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Makalede önce Almanya'daki göç ve göçmenlik tartışmasına değinildikten sonra Habermas'ın postsekülerizm teorisi göçmenlik, entegrasyon ve din bağlamında açıklanacak. Ardından Habermas'ın önerdiği tercüme yaklaşımı tanıtılacaktır. Almanya'da İslam din dersiyle ilgili mevcut durum özetlendikten sonra ülkedeki İslam din dersi kitapları üzerine yapılan analizin bulguları paylaşılacak ve bu bulgular daha geniş bir bağlamında tartışılarak bir sonuca gidilecektir.

Almanya'da Göç ve Göçmenlik Tartışması: "Leitkultur"dan "Multikulti"ye

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya birkaç kritik demokrasi sınavı verdi. Bu sınavlardan biri de yabancı işgücüyle ilgiliydi. 1933 ve 1945 arası Almanya'da milyonlarca insan, ya "köle emeği" (Slave Labor) ya da "yabancı zorunlu işçi" (foreign forced laborers) olarak Reich'in savaş ekonomisinin istihdamı için toplama kamplarında, fabrikalarda ve tarım alanlarında çalıştırıldı (Allen, 2002). Bu işçiler ekonomik açıdan sömürülürken aynı zamanda Nasyonal Sosyalizm'in ideolojik ilkeleri gereği olarak Alman halkı (the Volk), bu "yabancı kan"la karışmaması için korunmaya çalışıldı (Herbert, 2000, s.192). Bu işçiler ağırlıklı Avrupa'nın belli başlı Hıristiyan ülkelerine aittiler. İkinci göç dalgası, Alman sanayisinin işgücü talebi doğrultusunda 1960'lardan itibaren Türkiye gibi din, kültür ve yaşam tarzı Almanya'dan çok farklı olan ülkelere gelen işçilerle gerçekleşti. Önce "misafir" olarak görülen bu işçilerin kalıcı olduğu kabul edilince Almanya, bir "göç ülkesi" olduğunu kabul

edip sonunda entegrasyon politikaları geliştirmeye başladı. Ancak bu süreçte büyük bir tartışma yaşandı. Tartışmaların odağında da “Leitkultur” (Guiding/Leading Culture) kavramı vardı. Arap asıllı Alman akademisyen Bassam Tibi, 1998’de bu kavramı ilk kez “European Leitkultur” (Tibi, 1998) biçiminde kavramlaştırırken Batılı liberal değerleri (Aydınlanma, modernite, demokrasi, katılım, çoğulculuk, sivil toplum vb.) vurgulamıştı. Ancak kavram, Alman kamuoyunda farklı bir bağlama evrildi ve Alman olan şeylerle (din, kimlik, kültür, değerler vb.) ilişkilendirildi. Terim, Brandenburg eyaleti İçişleri Bakanı Jörg Schönbohm tarafından göçmenlerin Alman leitkultur’una adaptasyonu anlamında kullanıldı, Hristiyan Demokrat ve Liberal (CDU/CSU) çeşitli politikacılar (Friedrich Merz, Norbert Lammert, Thomas de Maizière vd.) tarafından tartışmaya sokularak siyasi söylemde yer alması sağlandı. Bu tartışmalara mesafe koyan Tibi, terimin politik açıdan araçsallaştırıldığını ve tartışmanın başarısızlığa uğradığını (“failed German debate”) ileri sürdü zira terim, çokkültürlülük, demokrasi ve farklılıklara saygı yerine daha dar biçimde Alman kültürel unsurlarla ilişkilendirildi. Örneğin 2016 yılında dönemin Gıda ve Tarım Bakanı Christian Schmidt, domuz eti yemeyi ve bira içmeyi Alman Leitkultur’unun bir parçası olarak gördü. Bu da haliyle tartışmanın bağlamından kopup trajik bir hal almasına yol açtı (Mezger, 2019). “Leitkultur” son CDU/CSU hükümet programında yer aldı ve Federal Sağlık Bakanı Jens Spahn tarafından CDU, “Leitkultur’un partisi” olarak ilan edildi. Ancak tartışmalara rağmen Alman “Leitkultur”unun neyi oluşturduğuna dair politik ve sosyal bir fikir birliği oluşmadı (Mezger, 2019).

Bu kavramın göç ve göçmenlik bağlamında İslam ile ilgisi ve bağlantısı çoktur. Zira İslami aidiyete dair Alman tartışması, en başından beri Alman kültürüne yönelik tehdide yapılan göndermelerle domine edildi. Thilo Sarrazin’in 2010’da yayımlanan kitabı (Sarrazin, 2010) ve Christian Wulff’un Alman Birlik Günü’nde yaptığı konuşma, ardından Chancellor Merkel ve Bavyera eyalet başkanı Horst Seehofer’in “multicultural” kavramının başarısız olduğunu ilan etmeleriyle kavram, içeriğine ilişkin bir konsensüs olmasa da, göçmenlere ve Müslümanlara karşı bir savunma hattı olarak görüldü. Bu hattı kurmanın gereği, yabancılara karşı hem Alman Leitkultur’unu koruma hem de kültürel homojenliği sağlamakla açıklanmış görülüyor. Ancak gerek İslam’ın bir din olarak resmen tanınması gerekse İslam din derslerinin Alman okul müfredatlarına girmesi, “Leitkultur” kavramının ötesinde çokkültürlülüğün kabulü anlamına gelmektedir. Bu kabul de yine resmen deklare edildi zira ülkedeki Müslüman nüfusun varlığı, Almanya’nın bir parçası olarak kabul edildi. Nitekim önce 2015’te Almanya Cumhurbaşkanı Christian Wulff, “İslam, Almanya’ya aittir” (Detjen, 2015) dedi ve daha sonra Federal İçişleri Bakanı Horst Seehofer, Kasım 2018’de Berlin’de dördüncü Alman İslam Konferansı’nın açılışında “Müslümanların Almanya’ya ait oldukları”nı (Loho, 2021) söyleyerek bu dinin yerleşikliğini resmen kabul ve ilan ettiler. Bu resmi söylemi kamusal onay anlamında tamamlayan pratiklerden biri de Alman okul sistemi içinde yer verilen İslam din dersleri oldu. Bu bakımdan Almanya, İslam ile ilgili bir bakıma iyi bir demokrasi sınavı verdi zira “Öteki”ye bakışta Alman Leitkultur’dan ziyade “multikulti” bir politikanın kabul edildiğini iddia edebiliriz.

Bütün bu tartışmaların felsefi veya teorik arkaplanını, en genelde, Habermas'ın postsekülerizm yaklaşımının oluşturduğunu söylemek mümkün. Dolayısıyla Habermas'ın postsekülerizm teorisi, Almanya'nın göç(menlik), entegrasyon ve demokrasi konusunda nerede olduğunu, neler yaptığını ve nereye gidebileceğini anlayabilmek için en açıklayıcı sosyolojik yaklaşımı içermektedir. Habermas'ın din bağlamındaki postsekülerizm teorisini açıkladıktan sonra İslam din eğitiminin Almanya'da göçmenlerin entegrasyonu bağlamında neyi ifade ettiğini, Alman İslam din dersi kitapları örneğinde inceleyeceğiz zira İslam din eğitiminin Alman müfredat sistemine girmesi, demokrasiden didaktizme değin birçok sorunun da görünürleşmesine, bunlara çözüm bulma çabalarına ve çokkültürlülüğe dayalı yeni bir pedagojik sistemin inşa edilmesine yol açtı.

Habermas'ın Postsekülerizm Teorisi, Göçmenlik ve Din

Nazi dönemi barbarlığını gençliğinde yaşayan Habermas, "politika öncesi koşullar" (pre-political conditions) dediği doğallaştırılmış (naturalize) millet, dil, kültür, ortak etnisite gibi kategorilerin eleştirel olmayan bir biçimde yeniden kullanılarak Almanya'nın politik kültürünün "özcüleştirilmesi" (substantialize) çabalarına karşı çıktı (Pensky, 2007, s.12). Habermas "iletişimsel akıl" (Habermas, 2006) temelinde, demokratik öznelarası diyalog, etkileşim ve ilişkinin bir söylem etiğini ortaya çıkarabilmesi için, (başta din olmak üzere) her türlü konvansiyonel gücün, demokratik kamusal alana girmesinin koşulu olarak bilinç düzeyinde bir epistemik dönüşümü gerekli gördü. Yani din gibi konvansiyonel güçten günümüzde demokrasinin güçlendirilmesinde yararlanılacak ise, dinin modernleşmesini şart koştu. Bu görüşlerini Habermas değişik kitaplarında ve daha çok da postsekülerizm teorisi altında yayınladı. Ancak onun sekülerizmden postsekülerizme nasıl geldiğini de açıklamak gerekiyor.

Habermas'ın Sekülerleşme, Modernleşme ve Din İlişkisine Bakışı

Habermas sürekli olarak modernite projesini ve aydınlanma geleneğini savunsa da (Murphy ve Fleming, 2012, s.5) 1980 yılında modernliğin tamamlanmamış bir proje olduğunu ileri sürdü. Modernlik tamamlanmamış olsa da modernleşme sürmekteydi (Habermas, 1987). Ona göre sekülerleşme, Batı'da modernleşme ile el ele ilerledi (Habermas, 2016, s.116). Sekülerleşmenin tarihi, kısmen, Aydınlanma-akılcılık ile başlar. Aydınlanma ve akılcılıkla din, eski otoritesini büyük ölçüde yitirir. Habermas'a göre din, modernleşme sürecinde, dünyayı yorumlama tekeli ve kapsamlı (comprehensive) yaşam biçimlendirme talebinden, çeşitli gelişmeler -bilginin sekülerleşmesi, devlet gücünün tarafsızlaşması ve genelleştirilmiş din özgürlüğü- sonucu vazgeçmek zorunda kaldı (Habermas, 2016, s.111). Öncesinde Avrupa'da Ortaçağlarda teoloji, felsefenin koruyucusuydu; doğal aklın meşruiyeti, vahyin karşılığı olmasında temelleniyordu. Ancak dünyaya dair bilgi, dinden özerkleşip artık seküler bilgi olarak kendini meşrulaştırmak zorunluluğu duymadığında, kanıtlama yükü tersine dönmeye ve böylece din, aklın sınırlarına çekilmeye çağrılmaya başladı (Habermas, 2016, s.209). Hatta Habermas, dinin, kutsalın otoritesinin büyük ölçüde sağlanmış uzlaşma ile yer değiştirdiği modern, toplumsal açıdan ayrılmış toplumlarda işlevini yitirmeye

mecbur olduğunu ileri sürdü. Bu süreçte,

“... kutsalın otoritesinin yerini yavaş yavaş, başarıyla elde edilmiş (achieved) bir konsensüsün otoritesi alır. Bu, iletişimsel eylemin, kutsal olarak (sacrally) korunan normatif bağlamlardan özgürleşmesi anlamına gelir. Kutsalın (the sacred) alanının büyüünün bozulması ve güçsüzleştirilmesi, ritüel olarak güvence altına alınan temel normatif anlaşmanın dilselleştirilmesi (linguistification) aracılığıyla gerçekleşir; bununla gelişen süreç, iletişimsel eylemdeki rasyonelite potansiyelinin serbest bırakılmasıdır. Kutsaldan kaynaklanan kendinden geçme (rapture) ve dehşet aurası, kutsalın büyüleyici gücü, eleştirilebilir geçerlilik (validity, hakikat) iddialarının bağlayıcı/yapıştırıcı gücü içine emilir ve aynı zamanda gündelik bir olaya dönüşür” (Habermas, 2006, s.77).

Dolayısıyla Habermas’a göre artık mitsel dünya görüşü, özneliğin sınırlayıcı gücünü kullandığı için tam iletişim, dinsel koşullar altında olanaklı olmamaktadır (Habermas, 2004, ss.48-52) zira mitler, şeyler ile insanlar arasında, manipüle edilebilen nesnelere ile konuşma ve eylemde bulunma yeteneğine sahip failer-öznelere arasında, dinsel ifadeler atfettiğimiz açık, temel, kavramsal bir farklılaşmaya izin vermez. Dolayısıyla Habermas’a göre, sekülerleşmenin bir sonucu ve getirisi olarak, ortak bir insan aklı varsayımı veya kabulü, artık dinsel meşrulaştırmalara dayanmayan bir seküler devlet gücünün meşrulaştırılmasının epistemik zemini oldu. Bu durum, kurumsal düzeyde devlet ile kilisenin ayrılmasını (separation) mümkün kıldı ve artık seküler devlette hükümet veya siyasal yönetim, dinsel olmayan bir zemin üzerine kuruldu (Habermas, 2016, ss.120-121).

Ancak Habermas, din ve sekülerleşme (modernleşme) arasındaki ilişkiye dair bu görüşünü korusa da kariyerinin son zamanlarında, klasik sekülerleşmenin temel sayılıtlarını reddeden bir görüşle dine dair farklı bir perspektif geliştirdi. Bu bağlamda ona göre Hegel’den Marx’a ve Hegelci Marksizm’e değin felsefe, Kant’ın başlattığı semantik düzlemde, Yahudi-Hıristiyan kurtuluş/selamet (salvation) mesajının kolektif olarak özgürleştirici içeriğini özümsemek ister (Habermas, 2016, s.232). Öte yandan, sekülerleşme sürecinde gerek felsefenin kiliseye ve inancına toplumda meşru bir yer açmaya çalışması, gerekse bu süreçte kilisenin topluma katılması ve inancın özelleşmesi, aslında inanç ile aşkınlık arasındaki ilişkiyi koparır (Habermas, 2016, s.234). Dolayısıyla Habermas’a göre sekülerleşme, modernlik ve topluma açılma, dinleri bir yandan daha etkili kılarken öte yandan onda varolan aşkınlığın gücünü de kaybetmesine neden olur ve böylece Tanrının varlığı bireyin ruhsal derinliklerine çekilir (Habermas, 2016, s.234).

Habermas’a göre Kant’ın din felsefesi, bu her iki işlevi yerine getirerek yani hem sınırları belirleyen aklın özeleştirisel olarak kendini kısıtlaması hem de özel diller içinde kapalı kalmış olan öznelci semantik potansiyellerin kamusal söylemlerde benimsenerek kullanılmasının üretken rolünün, ölçütleri belirlediğini

iddia eder (Habermas, 2016, s.240). Yani Kant bu ifadesiyle, bir yandan aklın özeleştirel olarak bir adım geri çekilmesini istemiş, öte yandan dinin semantik potansiyelinden kamusal alanda yararlanılmasını talep etmiştir. Bu aslında Habermas'ın postseküler din teorisinin esinlendiği ana kaynaktır. Nitekim Habermas kendi konumunu açıklarken din konusunda öğrenmeye, katkı almaya ve işbirliği yapmaya açık diyalogcu bir konumda olduğunu ve fakat dinsel geleneklere karşı eleştirel bir tutum benimsediğini açıklar (Habermas, 2016, s.245). Yani Habermas için karşılıklı veya birbirinden öğrenme, yararlanma ve ders çıkarma, liberal çoğulcu sistemde çatışmaların çözülmesinde barışçıl bir yol olarak görünmektedir. Filozofumuza göre din özgürlüğü sağlandığında bu durum, farklı görüşlerin ortaya çıkaracağı politik tehlikeyi önleyecek, öte yandan modern sistem içinde kendine bir yer arayan dinsel cemaatlere kendi sorunlarının çözümü için kurumsal bir çerçeve sağlayacaktır (Habermas, 2016, s.306). Nitekim Almanya'da İslami kimliği olan öğrencilere sağlanan resmi eğitim sistemi içindeki İslam din dersleri, bu pedagojik kurumsal çerçevenin önemli bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Habermas'ın Klasik Seküler Modelden Ayrılması

Klasik sekülerleşme kuramlarında, aklın giderek uzlaşmaya dayalı iletişimle daha da etkinleşmesi, bilimsel ilerleme ve refahın artışıyla dinin kamusal bir güç olmaktan hızla çıkıp bireysel bir inanç şeklinde özel alana çekileceği ileri sürüldü. Dolayısıyla dinin rasyonel ve bilimsel tartışmalarda, politik çekişmelerde ve yeniliklerde artık bir rolü olmayacaktır. Oysa Habermas, bu tür sekülerist bakış açısının çözüm olamayacağını ifade etti (Habermas, 2016, s.139). Bu bağlamda ona göre, dindarların demokrasiye yani akla dayalı hakikat yolunda uzlaşmaya, diyaloga ve dayanışmaya katkılarını alabilmek için klasik seküler tezlerle (dinin modern öncesi toplumların arkaik kalıntısı olduğu, dinsel görüşlerin bilimsel eleştirinin ışığında ortadan kalkacağı, dindar cemaatlerin kültürel ve toplumsal modernleşmenin baskılarına dayanamayacakları) hareket edilemez. Dini dışlamak yerine içermek gerekir (Habermas, 2005). Bu içirme (inclusion) veya bütünleşme (integration) için seküler yurttaşlar, dini dışlamak yerine, dindarlardan öğrenmeye ve onların katkılarını almaya açık olmadırlar. Bu da postmetafizik düşünmeyi gerektirir (Habermas, 1998). Postmetafizik düşünce, din konusunda agnostik kalırken dinden öğrenmeye hazırdır ancak inancın kesinlikleri ile alenen eleştirilebilir geçerlilik iddiaları (validity claims) arasındaki farkta ısrar eder; fakat postmetafizik düşünce, dini doktrinlerin hangi yönlerinin rasyonel ve hangilerinin irrasyonel olduğuna kendisinin karar verebileceği şeklindeki rasyonalist varsayımdan kaçınır zira aklın tercüme yoluyla kendine mal ettiği içerikler, iman için kaybolmamalıdır (Habermas, 2016, s.143). Dolayısıyla Habermas, postsekülerizm teorisi içinde postmetafizik düşünerek dinin, demokrasinin güçlendirilmesinde katkısı alınabilecek ve seküler öznelerin ondan öğrenilebilecek şeyleri olduğunu iddia ettiği tercüme kuramını geliştirmiştir.

Calhoun'a (2008, s.14) göre Habermas, haklı olarak, Avrupa'daki özgürlük, özgürleşme (emancipation) ve kurtuluş (liberation) fikirlerinin büyük ölçüde dinsel söylemlerin içinde geliştiğini ve dinin bu özgürleşme süreçlerini

şekillendirmeye devam ettiğini belirtir. Ona göre din, kamusal aklın kendisinin soyağacının (şeceresinin) parçasıdır. O yüzden, kamusal akıl fikrini (ya da kamusal alan gerçekliğini) dinden koparma girişimi, dini, kamusal akla/alana yaşam ve içerik kazandıran bir gelenekten koparmaktır zira din, yapabileceği semantik katkılarının hala tüketilmediği bir gelenek olduğu için, bu yapılmadığı takdirde kamusal akıl, bu geleneğin kaynaklarından yararlanmaktan mahrum kalır. Kamusal aklın/alanın dinden yararlanması, aynı zamanda politik adaletin bir gereğidir zira kamusal söylem, dini kabul ederek (tanıyarak) ve tolere ederek dindar yurttaşlarını sisteme entegre etmiş olur.

Habermas'ın Postseküler Tercüme Kuramı

Habermas, tercüman (translator) rolündeki felsefenin, inananların, farklı inanç mensuplarının ve inanmayanların temel yaşam planlarının meşru çeşitliliğine ilişkin aydınlanmayı teşvik ettiği takdirde ancak ahlaki, yasal ve politik uyumu geliştirebileceğini ileri sürer. Fakat felsefe burada daha üstün bir rakip (a superior competitor) konumunu benimsemez. Bu yorumlayıcı rolünde felsefe, başka kaynaklardan olsa da felsefi kavramsallaştırma yoluyla kamusal aklın ışığına çıkarılmadıkları takdirde gömülü kalacak olan duyarlılıkların, düşüncelerin ve güdülerin yeniden canlanmasına bile katkıda bulunabilir (Habermas, 2016, s.240). Dolayısıyla Habermas, bir başka kaynak olarak dindarların ve inançsızların duyarlılık, düşünce ve güdülerinin yeniden canlandırılabilmesi için felsefeye tercüman rolü atfederken aynı zamanda seküler alan, figür ve yaklaşımlara bir görev yükler.

Ancak bu tercümenin gerçekleşmesinin şartları vardır: İlk olarak, inanç meseleleri, seküler bilginin özerk ilerlemesiyle ters düşmemelidir (Habermas, 2016, s.137). İkinci olarak, bu ters düşmemek adına, modernliğin bilişsel meydan okumaları karşısında dindar yurttaşlar, yeni modern epistemik yaklaşımları öğrenmelidirler ve öğrenebilirler. Bunun için seküler yurttaşlar da dindarlarla işbirliğine girip “modernitenin katı ve dışlayıcı sekülerist benlik anlayışının üstesinden gelebilecek bir özdüşünümsellik sergilemelidirler” (Habermas, 2016, s.138). Bir bakıma Habermas, iki tarafı da modernliğin epistemik bilişsel dünyasında buluşup anlaşabilmeleri için ortak bir bölgeye veya zemine (demokratik kamusal alanda akıl temelinde uzlaşmaya) davet eder. Bu ortak bölgede buluşup uzlaşabilmek için dindar yurttaşlar, bilişsel uyumsuzluklarından sıyrılmalı ancak seküler yurttaşlar da dindarlarla anlaşabilmek için seküler bilincin yetmeyeceğine kani olup dindarları anlayabilmelidirler. Anlamak yetmez, bu tercüme çabalarına da katılmalıdırlar. Habermas, liberal bir politik kültürün, seküler yurttaşlarından, dinsel dilden gelen uygun (relevant) katkıları kamusal olarak erişilebilir bir dile (publicly accesible language) tercüme etme çabalarına katılmalarını da beklemeleri gerektiğini söyler (expect) (Habermas, 2016, s.310). Üçüncü olarak, Habermas, her dini, bütünüyle bir yaşam biçimini yapılandırma yetkisi talep etme anlamında bir “dünya görüşü” (worldview) ya da “kapsamlı öğretisi” (comprehensive doctrine) olarak ele alır. Ancak ona göre din, bu yaşamı kapsamlı olarak biçimlendirme talebini, toplumun sekülerleşmesi ve dünyagörüşsel çoğulculuk

koşulları altında terk etmelidir. Bu bağlamda liberal devlet, yurttaşlarının politik açıdan bütünleşebilmelerini sağlayabilmek için, dinsel değer sisteminin seküler toplumun zorlayıcı yasalarına bilişsel olarak uymasıyla yetinmemeli, dinsel cemaatleşmenin seküler topluma uyum sağlaması için önlemler de almalıdır (Habermas, 2016, ss.307-308).

Dolayısıyla, dindar vatandaşların seküler vatandaşlar gibi kamusal alanda tanınmaları (recognition), yer alabilmeleri ve temsil edilebilmeleri için tarafların birbirlerini kabul etmeleri, örneğin kamuoyu tartışmalarında “birbirlerini dinlemeye ve birbirlerinden öğrenmeye” (Habermas, 2016, s.3) hazır olmaları gerekir ancak bu, baskıyla olmamalıdır. Zira,

“Liberal devlet, din ve siyaset arasındaki gerekli kurumsal ayrımı dindar vatandaşları için makul olmayan zihinsel ve psikolojik bir yüke dönüştürmemelidir. Bununla birlikte, siyasi otoritenin kullanılmasının rakip dünya görüşlerine karşı tarafsız olması gerektiği ilkesini kabul etmelerini beklemelidir. Her vatandaş, gayri resmi kamusal alanı parlamentolardan, mahkemelerden, bakanlıklardan ve idarelerden ayıran kurumsal eşğin ötesinde sadece seküler nedenlerin geçerli olduğunu bilmeli ve kabul etmelidir. Bu sadece kişinin kendi dini kanaatlerini dışarıdan düşünümsel olarak değerlendirmesini ve bunları seküler görüşlerle ilişkilendirmesini gerektirir. Dindar vatandaşlar, kamusal söylemlere katıldıkları anda kimliklerini kamusal ve özel olarak ikiye ayırmak zorunda kalmadan bu “kurumsal çeviri şartını” kesinlikle kabul edebilirler. Bu nedenle, seküler “tercümeler” bulamadıklarında bile inançlarını dini bir dille ifade etmelerine ve gerekçelendirmelerine izin verilmelidir.” (Habermas, 2016, s.130).

Yurttaşların birbirleriyle medeni ilişkiler kurmaları, siyasal bir erdemdir ve bu da belirli bilişsel yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlar. Dolayısıyla bu, talimatla (prescribe) değil, ancak öğrenilerek elde edilebilir. Bu öğrenme her iki tarafta tarihsel süreç içinde oluşmuş, kolektif öğrenimin sonucu olarak kazanılabilen bilişsel yaklaşımların olmasını gerektirir, özellikle de dindar yurttaşlarda. Bu bağlamda Habermas dindar yurttaşlara şu görevi yükler:

“Dini inançlarını, dini ve ideolojik çoğulculuk olgusuyla düşünümsel olarak tutarlı bir şekilde ilişkilendirmeyi öğrenmiş olmalıdırlar. Dahası, toplumsal olarak kurumsallaşmış bilimlerin epistemolojik ayrıcalığını ve seküler devletin ve evrenselci toplumsal ahlakın önceliğini inançlarıyla uzlaştırmanın bir yolunu bulmuş olmalıdırlar.” (Habermas, 2016, s.4)

Dolayısıyla Habermas burada sekülerlerin ve dindarların, belirli koşullar altında birbirlerinden bir şeyler öğrenebileceklerine inanır. Tabii bunun için dindarlar, kendilerini kendi dillerinde ancak tercüme niteliği yani görüşlerinin seküler dile çevrilebilmesi yeterliliği şartıyla ifade edebilirler:

“İnançlı vatandaşlar, kamuya, kendi dini dillerinde ancak tercüme şartına tabi olarak katkıda bulunabilirlerken, bunun telafisi olarak seküler vatandaşlar zihinlerini bu sunumların olası hakikat içeriğine açmalı ve dini gerekçelerin genel olarak erişilebilir argümanların dönüştürülmüş kisvesi altında ortaya çıkabileceği diyaloglara girmelidirler. Demokratik bir yönetimin vatandaşları, siyasi pozisyonları için birbirlerine iyi nedenler borçludur. Dini katkılar otosansüre tabi tutulmasa bile, işbirliğine dayalı tercüme eylemlerine bağlıdır. Çünkü başarılı bir tercüme olmadan dini seslerin özlü içeriğinin, siyasi organların gündemine ve müzakerelerine girme ve daha geniş bir siyasi süreçte duyulma ihtimali yoktur.” (Habermas, 2016, s.132).

Öte yandan liberal devletin, dindarların seslerinin siyasi alanda serbest bırakılmasının yanı sıra, dinsel kuruluşların siyasete katılmalarından da çıkarları vardır. Liberal devlet, dindarların düşüncelerini kamusal alana taşımalarına izin vermeden din gibi önemli bir anlam kaynağından mahrum kalıp kalmadığını bilemez. Bu anlam kaynağının ifade edilmesi veya serbest bırakılması, seküler ve başka inançtan insanların dini katkılardan bir şeyler öğrenmelerini, “... örneğin, dini bir ifadenin normatif hakikat içeriğinde kendi sezgilerinin gömülü olduğunu fark ettiklerinde” (Habermas, 2016, s.131) sağlayabilir. Bu öğrenme süreci iyi ve gereklidir zira Habermas, dinsel gelenekleri ahlaki yargılar için, bilhassa hümanist bir birlikte yaşamının kırılğan (vulnerable) biçimleri bakımından özel bir ifade gücüne (a special power to articulate) sahip olarak görür ve şöyle der: “Bu potansiyel, ilgili siyasi tartışmalarda dini söylemi olası hakikat içerikleri için ciddi bir araç haline getirir ki bu hakikat içerikleri daha sonra belirli bir dini topluluğun kelime dağarcığından genel olarak erişilebilir bir dile çevrilebilir.” (Habermas, 2016, s.131).

Habermas, kendilerini dinsel bir dilde/dille ifade etseler bile, dindar yurttaşların ciddiye alınmaları gerektiğini zira dinsel dilde/dille ifade edilen bu açıklamaların veya geleneklerin anlamsız olmadığını ve rasyonel içeriğinin olduğunu ileri sürer (Habermas, 2016, ss.4-5). O halde bu bakış açısı, sekülerler açısından takdir edilmelidir. Ancak yine de bu dinsel ifade ve geleneklerin herkesin anlayabileceği bir dile tercüme edilebilmesi için seküler ve dindar yurttaşlar işbirliği yapmalıdır. Kuşkusuz bu işbirliği sorunu çözmez ama uzlaşma yolunda önemli bir adımın atılmasını sağlar. Yine de Habermas, modern çağda dini bilincin düşünümsel hale geldiğini iddia eder ki bunun anlamı onun modernleştiğidir; kaldı ki, Yahudi-Hıristiyan geleneğin, bu bağlamda, felsefe üzerinden/ aracılığıyla modernleşme süreci içinde kendine özgü işlevler edindiğini iddia eder. Hatta bu açıdan Habermas, Hegel’in tezini yani büyük dünya dinlerinin aklın tarihine dahil oldukları tezini savunur (Habermas, 2016, s.6). Sekülerleşmeye, demokrasiye ve bilime uyum sağlama çabası, dinin aklın tarihi içinde yer aldığına veya yer almaya çalıştığına örnek olarak verilebilir. Kuşkusuz aklın tarihi içinde asla yer almayan ve buna kasten karşı çıkan epey bir din ve mezhep de vardır.

Habermas'ın Tercüme Kuramında Ahlakın Yeri

Habermas, postseküler toplum kavramını, tercüme prosedürünü kullanarak, dinin semantik potansiyelini koruma projesi için önerir. Bu projenin üç boyutu vardır: 1) Ahlaki, 2) politik, 3) felsefi. Ahlaki boyutu içinde dünya dinleri, (düşünsel anlayışları içinde) ahlaki duyguları, kullanımları, argümanları ve motivasyonları korumanın kalesi olarak hizmet ederler. Habermas, uzun vadede ahlaki argümantasyonun din olmadan işlev görüp göremeyeceği şeklindeki sorulardan zarif biçimde kaçınır. Ona göre bu bir empirik sorudur ve kendisini ilgilendiren şey, 'pür seküler ahlak'ın ne olduğuna dair konumunu korumaktır. Politik boyutla Habermas, dini açıdan ortaya konulan itirazlar karşısında yeni bir açıklık önerir çünkü ahlaki boyutun yanısıra bu dini itirazlar, başıboş kalmış modernleşmenin patolojilerinden ve raydan çıkmasından sakınabilmek için önemli kaynaklar sağlayabilir. Felsefi boyut ise, tercüme etme imkanıyla, sadece ortak kamusal dili kullananlara dinsel mesajların erişilebilirliğini sağlar (Barbato & Karatochwil, 2009, s.331).

Ancak, Habermas, inançlı/dindar yurttaşlardan da bu bağlamda bir şeyler bekler: Liberal devlette seküler gerekçeler geçerli olduğu için dindar yurttaşlar, dinsel ve seküler kanılar arasında bir tür "denge" yani bir "dinsel-etik denge" kurmalıdırlar (Habermas, 2016, s.126). Bu aslında, dindar yurttaşların, bilinçlerini ikiye bölmelerini gerektirebilir; bu, Habermas'ın deyimiyle, yapay parçalanmaya yol açabilir.

Tercümenin Günümüz İçin Anlamı ve Önemi

Habermas'ın postseküler tercüme kuramı, moderniteyle birlikte negatif değerlendirmelere maruz kalan dini, ötekileştirip sistem dışına atmaktan ziyade, karşılıklı öğrenme (mutual learning), müzakere (deliberation) ve tercüme (translation) mekanizmalarıyla sistem içinde demokratik temsiliyet ve katılım açısından ele alır. Bu, tüm kuramının merkezi kavramlarından biri olan "bütünleşme" çerçevesinde, "ötekinin içerilmesi"nin (Habermas, 2005) imkanlarından biridir. Habermas, böyle yaparak, bir bakıma dışlayıcı, ötekileştirici ve Batının mutlak üstünlüğünü sergileyici kültür savaşları ve uygarlık çatışmaları nosyonlarında (Fukuyama, 1992; Huntington, 1996) dile getirilen dinin (bilhassa İslam'ın) yenilgiye dayalı bitmiş rolüne yeni bir yorum getirerek postsekülerizm modeliyle ve postmetafizik düşüncesiyle yeni bir bütünleşme modeli önerir. Bu model, dinsel sezgilerin rasyonel seküler akla tercüme edilerek, dinsel bilincin epistemik bir kırılmayla modernleşebileceği ve kamusal alanda demokratik bütünleşme için yeni bir pozitif moment oluşturacağı beklentisini içermektedir. "Tercüme" ve "müzakere"yi Habermas'ın katı (rigid) rasyonalizminden ayırmak ve bir iletişimsel etkileşimler çoğulluğunu, kültürlenmeyi (acculturation), karşılıklı etki ve bulaşmayı (contamination), argümantatif ve retoriksel alışverişleri, ilham ve içgörüyü tahayyül etmek, inançlı insanlar arasında olduğu gibi inananlar ve inanmayanlar arasında da diyalogu geliştirmenin veya daha ileriye götürmenin umut verici bir yoludur.

Günümüzde böylesi iletişimsel alışverişleri veya düşünsel değiş-tokuşları geliştirmenin aciliyeti, göçmenler, mülteciler, yoksulluk ve insan haklarının savunulması gibi küresel meydan okumalara yanıt vermede dinsel geleneklerin oynayabileceği rol tarafından önemli ölçüde motive edilmektedir. Bu bağlamda Habermas, sadece ne inananların ne de inançsızların, pratik akıl yürütme standartlarından kamusal gerekçelendirme repertuarlarına ve sivil motivasyonun sembolik kaynaklarına değin, demokrasinin ve ahlaki tahayyülün siyaset öncesi (pre-political) temelleri üzerinde tek başına mülkiyet iddiasında bulunabileceklerini ileri sürdü (Ungureanu & Monti, 2017, s.523). Yani demokrasiyi güçlendirmek için modern öncesinin repertuar ve sembolik kaynaklarından yararlanılacaksa eğer, bu iş sadece ne dindarlara ne de inananlara düşer; görev birlikte yüklenilmelidir. Habermas burada hem dindar hem de seküler öznelere tercüme kuramı çerçevesinde ortak bir görev verir.

Ancak öte yandan, Calhoun'a göre liberal kuramcılar, dinin özel alanla sınırlı kalması gerektiğini veya dinsel argümanların, spesifik olarak dinsel olmayan (ideal olarak rasyonel) terimler içinde açıklanabildiği ölçüde ancak kamusal alanda meşru bir yere sahip olması gerektiğini ileri sürdüler. Kısaca, çoğu liberal kuram, yurttaşların dindar olduğu yerde bile yurttaşlığın esasında seküler olduğunu belirttiler (Calhoun, 2008, ss.5-6). Bu da dindar yurttaşların seküler sistem içinde nasıl yer alacağı, temsil edileceği ve haklarının korunacağı sorusunu yani "fark"ın, "öteki"nin veya "geleneksel olan"ın akılcı seküler sistemle nasıl bütünleştirileceği sorusunu ortaya çıkardı. Bir düşünce ve felsefi/sosyolojik olarak postsekülerizm ve bir durum/aşama olarak postseküler toplum, bu sorulara verilen en önemli yanıtlardan biri oldu.

Postseküler Toplumda İslam

Habermas'a göre postseküler toplumda kamusal bilincin modernleşmesi gerçekleşir ve düşünömsellik (reflexivity), seküler mantaliteleri olduğu kadar dinsel zihniyetleri de değiştirir. O halde gerek dinsel gerekse seküler kesimler, toplumun sekülerleşmesini, bilişsel nedenlerle tamamlayıcı bir öğrenme süreci olarak anlar ve kamusal sorunlara ilişkin ihtilafli (controversial) meselelerde birbirlerinin yaptıkları katkıları ciddiye alırlar (Rosati & Stoeckl, 2012, ss.3-4). İslam'ın böylesi bir toplum içindeki konumunu ele almadan önce postseküler toplumun özelliklerini belirtelim. Postseküler toplum ilk olarak, düşünömselliğin (reflexivity) olduğu bir zemine izin verir. Gerek seküler modernlikler gerekse dinsel geleneklerin düşünömselliği, modernleşmenin sonuçlarından biridir. Buna göre kendi dar, mutlak ve evrensel semantik mekanının dışına çıkıp demokratik, rasyonel ve eleştirel bir tutum alan dinsel geleneklerin kendi üzerine düşünmesi ve karşıt geleneklerle alışverişe girmesi, düşünömsel bir tutuma işaret eder. Bu bağlamda Ferrara, dinsel dilin özdüşünömsel hareketliliğinin (mobilization, değişiminin), demokrasiyi gerekçelendirmek (justify) için postseküler toplumun tamamlayıcı öğrenme sürecinde nasıl da birincil unsur ve Batı'da liberal demokrasinin temelleri üzerinde özeleştirel düşünüm bağlamında ikincil öge haline geldiğini gösterir (Ferrara, 2012, ss.17-39). Ferrara'ya göre bu analizin ışığında çoklu moderniteler, postseküler toplumların

ortaya çıkmasının gerekli bir koşuludur. Yani düşünümsellik, Batı dışı moderniteler içinde de gerçekleşebilir. O halde, Batılı modernliğin düşünümsel kapasitesi kadar dinsel geleneklerin düşünümsel kapasitesinden de bahsedebiliriz. Bu bağlamda Rosati, modernitenin düşünümselliğinin anlamını şöyle açıklar:

“Modernitenin düşünümselliği, sosyal ve siyasi düzenin yegâne meşruiyet kaynağı olarak kabul edilen geçerlilik (validity) iddialarını rasyonel bir şekilde tartışma becerisi anlamına gelir. Bu beceri, modern toplumların anlam ve işlevsel ihtiyaçlarını tamamen karşılamak için modernitenin bizzat aklın iddialarına başvurması için de gereken bir beceridir. Modernitenin dine yönelik bu düşünümsel kapasitesi, aklın emperyal iddialarından vazgeçmesi ve kendi kendini yok eden bir sekülerizmi terk etmesiyle sonuçlanır. Aklın ve imanın birbirlerinin sınırlılıklarını karşılıklı olarak tanıması, Habermas’ın postseküler olanı inanç ve akıl, dini ve seküler dünya görüşleri arasında tamamlayıcı bir öğrenme süreci olarak tanımlamasına yol açar... Dinin düşünümselliği, dini farklılıkları, bireyler ve gruplar tarafından görünür ve derinlemesine uygulanır olarak tanımak ve liberal değil, dini olarak zenginleştirilmiş kaynaklar temelinde iç ve dış ’öteki’ni tanıyabilen ’ilkeli bir hoşgörü’ geliştirmek anlamına gelir” (Rosati, 2012, ss.71-72).

İkinci olarak, postseküler toplumda dinsel ve seküler dünya görüşleri ve pratikleri, aynı kamusal mekânda birlikte var olurlar (co-presence veya co-existence). Burada birlikte yaşam, birinden diğerine indirgeme değil, örtüşen çıkarların uzlaştırılması temelinde ele alınır. Maclure ve Taylor’ın (2015, s.39) ifadesiyle birlikte yaşamak, gücünü, dinsel bir öğretinin seküler karşılığından değil, örtüşen uzlaşımı konu edinen ilkeler ve değerler hazinesinden alacaktır. Ancak Habermas’ın tercüme edimi, dinsel öğretilerin seküler karşılığını esas alır: Din burada seküler akla/dile tercüme edilmelidir. Ancak bu şekilde ortak yaşam mümkün olabilir. Üçüncü olarak, postseküler toplumda din özel alana hapsolmaz (de-privatization of religion). Postseküler toplumda din, özel (private, mahrem), bireyselleşmiş, spiritüelleşmiş ve ritüellerden arınmış bir deneyim olarak görülmez. O halde Batı modernitesi din ile çelişmez ve dinsel bireyselleşmeyi modern bireyciliğin ifadelerinden biri olarak görür (Rosati & Stoeckl, 2012, s.5). Dördüncü olarak, postseküler toplum dinsel açıdan çoğulcudur. Bu çoğulculuğu küreselleşme ve göç teşvik etmiştir. Bu çoğulculuk, dinsel tekelciliğin koşullarına meydan okur. Gerçek bir postseküler toplum, ’yerli’ (indigenous) geleneklerin günümüzde diasporik cemaatlerle yan yana yaşadığı çok-dinli (multi-religious) bir toplumdur. O halde dinsel çoğulculuk postseküler toplumun sosyolojik koşullarının bir parçasıdır. Bireysel ve kolektif dinsel inançlar ve pratikler çoğulluğu, genelde çoğulculuğu zenginleştirir ve güçlendirir. Bu bağlamda Beck’e (2006, ss.5-6) göre postseküler toplum, dinsel farklılıklar ve tikelliklerle dolu bir toplumdur. Beşinci olarak, postseküler toplumda kutsal (sacred) farklı biçimler alır. Bu farklı biçimler, aşkın olduğu kadar içkin (immanent) ve sivil de olabilir.

Bu beş altbaşlık, Rosati ve Stoeckl’e (2012, s.6) göre ideal-tipik bir postseküler toplumun özellik ve koşullarıdır.

Ancak Batı'da ve başka yerlerde kimi toplumların empirik özellikleridir. Bu durumda postseküler toplum, sekülerlikten çıkmış (de-secularized) bir toplum değil, aksine dinsel ve seküler görüşlerin bir arada ve fakat farklılıklarıyla birlikte yaşamaya çağrıldığı bir toplumdur (Rosati & Stoeckl, 2012, s.4). Öyle olunca da postseküler toplumda din ve bilim, inanç ve akıl, gelenek ve yenilik şeklindeki ayırıcı hatlar (dividing lines) yerine 'yeni olasılık ilişkileri' (new relations of possibility) belirir (Beaumont & Baker, 2011, s.2).

O halde, postsekülerizm ve postseküler toplum, bir yandan dinsel ve seküler olanın bir arada yaşamasının yeni koşullarını demokratik çerçevede yeniden tanımlar, öte yandan kültürel bagaj ve kimlik tanımlarında dinin önemli bir yer tuttuğu göçmenlerin (bilhassa Müslüman göçmenlerin) Batılı seküler demokratik kontekste entegrasyonu için yeni bir imkân sağlar. Habermas'ın tercüme kuramı, göçmenliğin yeni (postseküler) koşullarında, dini olanın, tüm farklılıklarıyla ve fakat seküler aklın/dilin gerekleri (rasyonalite, aklın kamusal kullanımı, argümantasyon, özdüşünümsellik vd.) çerçevesinde seküler/demokratik entegrasyonu için bir çözüm olarak görülebilir. Bunu gösterebilmek için çokkültürlü ve çokdinli bir "göç toplumu" haline gelen Almanya'da İslam'ın eğitim bağlamında ve İslam din dersleri üzerinden nasıl da sistem içine çekilip entegre edilmeye çalışıldığını göstermeye çalışacağız. Bunun için Alman İslam din dersi kitaplarından alınan bir örnekleme, Habermas'ın postseküler entegrasyon modelinin (inclusion of other) Alman İslam din dersi kitapları bağlamında pratikleşmesinin örneklerini sunacağız. Ancak önce Almanya'da bir yabancı (alien), uzak ve dışarıklı olarak görülen İslam'ın okullara din dersleri üzerinden nasıl sokulduğunun sürecini çeşitli etkileşim, gelişme ve olaylar üzerinden anlatacağız.

İslam Din Dersiyle İlgili Mevcut Durum

Müslüman çocuklar için din derslerinin sunulması Almanya'da oldukça yeni bir fikirdir (Knight, 2018). Sadece 2012'den bu yana Alman ilk ve orta öğretim okullarında İslam, bağımsız bir din dersi olarak resmen okutulmaktadır (Ucar, 2019, s.16). Bu dersin bir okulda açılabilmesi için derse katılmayı kabul eden en az 12 öğrencinin bulunması, bir başvurunun yapılması ve bu imkân konusunda velilerin bilgilendirilmesi gerekiyor. Almanya'da neredeyse tüm eğitim politikası eyalet düzeyinde belirlenir ve her eyaletin din öğretimi konusunda farklı bir yaklaşımı vardır- bazı eyaletler kiliselerden veya dini kuruluşlardan gelen girdilere izin verir, diğerleri her şeyi devlet aracılığıyla yönetirken, ikisi (Hamburg ve Bremen) yalnızca farklı inançları içeren birleşik din derslerini kabul eder. Bu arada, Berlin dışındaki tüm doğu Alman eyaletlerinde din derslerinde hiçbir şekilde İslam seçeneği yoktur (Knight, 2018). İslam din dersleri yine de 8 eyalette ve fakat farklı biçimlerde verilmektedir. İslam bilgisi, öncesinde bir başka ders içinde kısmen verilmekteydi. Örneğin bu konuda başı çeken Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde 1987/88 eğitim yılından itibaren temel eğitim okullarında Müslüman-Türk öğrencileri için bir İslam din dersi vardı ancak bu ders bağımsız değildi ve "Anadilinde Tamamlayıcı Dersler" çerçevesinde veli ve öğrencinin isteğine bağlı olarak verilmekteydi (Gebauer, 2002, s.263). Ancak zamanla İslam din dersleri, çeşitli

gelişmelerin sonucu olarak Alman pedagojik sisteminin resmi ve meşru bir parçası oldu. Bu noktaya gelinmesinde yoğun bir çalışma söz konusudur. İslam din derslerinin anayasal çerçevede okullarda verilebileceğine ilişkin görüşler, 1980'lerden itibaren resmî kurumlar ile Müslüman cemaatler arasındaki pek çok proje, ortak çalışma ve diyalogun gerçekleşmesine yol açtı. Bunun sonucunda 2008 ilkbaharında Alman hükümeti, Müslüman kuruluş temsilcileriyle İslam din dersinin Almanca olarak müfredatlara konulmasına dair bir ilke anlaşmasına vardı ancak resmi muhatap ve Almanca bilen din uzmanı eksiklikleri nedeniyle bu planın yaşama geçirilmesi aksadı. Ne var ki bu konuda her eyaletin tutumu farklı oldu. Örneğin Berlin okullarında din dersi sadece müfredat dışında ve dini cemaatlerin imkanlarıyla verilirken 2006 yılıyla birlikte 7'nci sınıftan itibaren öğrenciler seçimlik olarak ahlak dersi (Etik) almaya başladılar. Farklı inanç ve kültürlere sahip öğrencilerin katıldığı bu derste kimlik, arkadaşlık, özgürlük, şiddet, adalet, ayrımcılık gibi konuların işlenmesinin yanı sıra Hıristiyan, İslam, Musevilik ve Budizm dinleri hakkında temel bilgiler verilmektedir (Dalaman, 2009).

İslam'ın Alman Okullarında Okutulmasının Nedenleri

İslam din dersinin Alman kamu eğitim sistemine girişi yeni bir olgudur ve birkaç gelişmenin sonucudur. Dersin müfredatlara girmesinde dört faktör etkili oldu: a) Yasal durum (anayasal hak ve güvencenin kullanımı), b) artan İslami genç nüfus doğrultusunda velilerin talebi (demografik talep), c) informal İslam din eğitiminin yetersiz bulunması (formal eğitim talebi), d) entegrasyon ve uyum beklentisi (sistemle bütünleşme). a) Federal Alman Anayasası'nın 3'üncü maddesi dinsel özgürlük hakkı tanır. 7'nci maddede ise okul eğitimi rejimi düzenlenir ve bu maddede açıkça belirtilen tek ders din eğitimidir (Rothgangel, 2013, s.119). Bergland'a göre, kendisi seküler olsa da Alman devletinin dine yönelik tutumu destekleyicidir (Bergland, 2015, s.16). Federal Alman anayasasının sunduğu din eğitimi imkânı, devletçe anayasal hak ve güvenceyle koruma altına alınmıştır. Kamu okulu sisteminin bir parçası olan din dersi, devletin denetim hakkına zarar vermeyecek şekilde, dini cemaatlerin temel ilkeleriyle uygunluğu içinde verilir. Devlet ve dini cemaatlerin din eğitimiyle ilgili var olan 'ikili sorumluluğu' (dual responsibility) bu görev açısından her iki tarafı bağlayan bir "ortak anlaşma" (mutual agreement) üzerine oturur (Simon, 2000, ss.253-269). Dolayısıyla bu dersle ilgili çalışmalarda devlet ve dini cemaatler birlikte çalışır. Alman Anayasası'nın 7'nci maddesine göre Müslümanların da Hıristiyanlar gibi devletin gözetimi (supervision) altında çocuklarına din eğitimi aldırma hakkı vardır (Mende, 2008). Bu hak resmi düzeyde yani hükümetten onay görmüş ve onay da açıkça deklare edilmiştir. Örneğin Federal İçişleri Bakanı Horst Seehofer, Müslümanların bu ülkenin tüm yurttaşları gibi aynı hak ve yükümlülüklerle sahip olduklarını açıklamıştır (Loho, 2021). Dolayısıyla İslam din dersinin Alman resmi kamu eğitim sistemine girmesinin ilk nedeni, bu anayasal hak ve güvencenin kullanılmasıdır. Hakkın kullanımı, anayasal kurallara uyulmasına dair verilmesi gereken bir güvenceyi de içerir. Bu güvence hem devlet (federal devlet ve eyalet yönetimleri) hem de dini cemaatler tarafından verilmiştir. Bu çerçevede Almanya Müslümanlar Merkezi Konseyi (ZMD), İslami değerler ile Batılı temel (anayasal) haklar

arasında bir çelişki olmadığını ileri sürdü ve kabul etti (Aslan, 2013, s.48). Nitekim bu iddiayı dillendirmek ve kanıtlamak için Avrupa'daki çeşitli Müslüman kuruluşlar 2002'de bir "İslami Sözleşme" (The Islamic Charter) yayınladı. Bu sözleşmede alınan kararlara göre "Avrupalı Müslümanlar"ın, fanatizm, ekstremizm ve kaderciliğin (fatalizm) tüm biçimlerini, yanı sıra dünyanın "İslam alanı" (dar ul-islam) ve "savaş alanı" (dar ul-harb) olarak bölündüğü görüşlerini açıkça reddettiği belirtildi. Dolayısıyla sözleşmeye göre insan hakları, İslam'ın merkezi bir parçasıdır, erkek ve kadınlar eşit partnerlerdir. Müslümanların anayasaya ve yaşadıkları seküler ülkenin yasalarına sadakat göstermeleri gerektiği, çoğulculuğun ve diyalogun kabul edildiği, demokrasinin İslam'a içkin olduğu ileri sürüldü.

İkinci neden ise, Almanya'da artan İslami nüfus içindeki genç kuşaklar için okullarda din eğitimi verilmesi talepleridir. Ülkede Müslüman nüfus 2019'da 5.5 milyona (genel nüfusun % 6.6'sı) ulaştı (Pfünde, Stichs & Tanis, 2021, s.3) ve böylece İslam, Almanya'nın yerleşik üçüncü büyük dini haline geldi, giderek resmi kabul gördü. Ülkedeki Müslüman nüfusun % 21'i'nin 15 yaş altında ve % 22'sinin 15-24 yaş aralığında olması gerçeği (Loho, 2021), İslami nüfusun neredeyse yarısının genç ve eğitim çağı nüfusunu oluşturduğunu göstermektedir. Haliyle velilerin bu derse dair talepleri oldukça yüksek olmuştur (Butt, 2017). Ancak bu genç nüfusun yarısından fazlası, "yetersiz sunum" (insufficient provision) nedeniyle okullarda din eğitimi ve etik derslerine devam edememekteydiler (Haug, Müssig & Stichs, 2009, s.18). Haliyle Alman okullarında daha fazla din derslerine ihtiyaç olduğu uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Osnabrück Üniversitesi çağdaş İslam çalışmaları profesörü Rauf Ceylan'a göre kesin sayılar bilinmese de Alman okullarında okuyan 6-18 yaş arası Müslüman öğrenci sayısı 750-800 bin civarındır (Knight, 2018).

Üçüncü neden ise, İslami cemaatlerin kendi içlerinde verdikleri din eğitiminin eyalet yönetimleri ve bazı İslam din bilginleri tarafından yeterli görülmemesi ve eleştirilmesidir. Nitekim camilerde ve Kuran kurslarında verilen İslam din eğitimine dair birçok eleştiri yapıldı: Öğrencilerin Kuran'dan parçaları eleştirel bir yoruma tabi tutmaksızın ezberlemeleri, öğrencilere ekstremist tutumların aşılması vb. Aslında sorun daha genel ve kapsayıcıdır. Rausch'a göre uyum ve adaptasyon süreçlerini olumsuz biçimde etkileyen radikal Müslüman grupların ekstremist çabalarına karşı diğer Müslümanlar, kendi cemaatleri içinde ve ötesinde diyalogu ve sivil katılımı (civic engagement) geliştiren eğitim kurumlarını yaratarak cevap vermeye çalışmaktadırlar (Rausch, 2013, s.24). Dolayısıyla okulda verilen din eğitimi, uyum, entegrasyon ve adaptasyon için en uygun pratik olarak görülmektedir. Bu eğitimin informal ve denetimsiz alanlardan formal ve denetimli, sistemli kurumsal alanlara kaydırılması, konuya dair uzmanların genel bir beklentisi olmuştur. Örneğin Osnabrück Üniversitesi çağdaş İslam incelemeleri profesörü Rauf Ceylan'a göre Almanya'da İslam dini eğitiminin üç ayağı vardır: Bu konuda belirsiz (vague) kalan aile, sadece imanı (faith) aktarmakla yetinen camiler ve temel fikri öğrencileri dinsel olgunluk için

eğitmek olan okullar. Ceylan'a göre İslam eğitiminin amacı, sadece veya basitçe Kuran'ı yorumlamayı öğrenmek olamaz; aksine Kuran üzerine eleştirel biçimde düşünmek öğretilmelidir. Ona göre: "Din eğitimi, dinsel içeriği organize ve analiz etmek ve dinleri mukayese edebilmek becerilerinin öğrenmeye ilişkindir ki bu, çok dinli olan ve ateist ve agnostiklerin olduğu bir toplumda yaşadığınızda önemlidir." (Loho, 2021) İnfomal biçimde verilen İslam din eğitimi eleştirilerine göre bu tip öğretim, çocuklarda sorumluluğu geliştirmekle (promoting responsibility) ve bağımsız düşünmeyi (independent thinking) sağlamakla uyumlu değildir (Mende, 2008). Bu nedenlerle Mart 2008'de İçişleri Bakanı Wolfgang Schäuble'nin başkanlığında düzenlenen "Alman İslam Konferansı" adlı toplantıda, kamu okullarında Alman dilinde İslam dininin kapsayıcı biçimde (comprehensive) öğretilmesi çağrısı yapıldı. Bu toplantıda eğitim uzmanları, Alman üniversitelerinde eğitim almış öğretmenler tarafından verilecek İslam dini öğretiminin entegrasyonu geliştirmeye hizmet edeceğini ifade ettiler (Ibid.). Bu amaçla Almanya'da 2011 yılından itibaren Tübingen, Frankfurt, Münster, Osnabrück ve Erlangen-Nürnberg'de bulunan İslam ilahiyat merkezlerinde çok sayıda İslam din dersi öğretmeni adayına eğitim verilmeye başlandı.

Dolayısıyla bu dersin müfredatlara konulmasının dördüncü nedeni, İslam dersinin uzun dönemde diyalogu geliştirerek daha iyi bir dinsel/sosyo-politik entegrasyonun ve ülkede yaşayan tüm insanların iyi bir birlikteliğinin sağlanabileceği beklentisidir (Haug, Müssig & Stichs, 2009, s.4). Bu diyalog ihtiyacı ve talebinin arkasında olan gerçeklik, din alanında artan çeşitlenmedir (diversification). Seküler Almanya'da din eğitimi Evangelical açıdan ele alan Martin Rothgangel'e göre bu çeşitlilik, okullarda din eğitimi için bazı meydan okumalara (particular challenges) yol açtı. Nüfus Hıristiyan çoğunluklu olsa da örneğin Hamburg'daki öğrencilerin neredeyse yarısı bir göç geçmişine/kökenine (background) sahiptir; öyle ki 185 farklı ülkeden 250 bin yabancı, bu şehirde yaşamaktadır (Rothgangel, 2013). Farklı din geçmişine sahip bu çeşitli toplulukların okullarda din eğitimi talebi kabul edilse dahi, sorun asıl olarak sonrasında ortaya çıkmaktadır: Bu ders, seküler demokratik Almanya'nın değerleriyle çelişki ve çatışmaya düşmeden nasıl verilmelidir?

Buna benzer göç ve göçmenlik kökenli sorunlara Batılı sosyal bilimler literatüründe çok farklı yaklaşımlar önerildi. Biz bu çalışmamızda bu yaklaşımlardan Jürgen Habermas'ın "postseküler" yaklaşımı çerçevesinde önerdiği "tercüme" çözümünü ele alacağız. Habermas, kabaca, çağımızda demokrasinin "sistem" (politik yönetim ve ekonomik güçler) tarafından sömürgeleştirilmesine karşı dinin pozitif rol oynayabileceğini postseküler yaklaşımı içinde ifade etti (Habermas, 2016). Sekülerizm yanlısı Habermas, dinsel sezgilerin seküler akla tercüme edilmesinin hem dinin temsili anlamında hem de dinsel bilincin epistemik bir kırılmayla modernleşmesi bakımından olumlu rol oynayacağına inandı. İslam gibi farklı bir dini geleneğin Batı'nın seküler akli ve diline nasıl tercüme edilebileceği hem bir epistemolojik problemdir hem de entegrasyonu ilgilendiren bir konudur. Çalışmamız, Alman İslam din dersi kitaplarında İslami değerlerin seküler akla/dile nasıl tercüme edildiğini

ahlak boyutunda ele almaktadır. Zira ahlak, gündelik hayatta karşılaşılan pratik sorunlara önerilen davranışsal çözümler bakımından dinlerin yakın ilgi gösterdiği bir alandır. Habermas'ın postseküler teorisinde ahlak, tikel değerler alanını ifade eden dinden farklı olarak evrensel düzeyde kapsayıcı normatif bir alandır. Habermas'a göre öznelerarasında uzlaşmanın gereği olan kamusal alanda rasyonel aklın kullanımıyla oluşan söylem etiği, normatif bilincin demokratik eseridir ve bu eser en mutlak şekliyle hukukta ifadesini bulur. Ancak din gibi ahlak da görelidir ve bu göreliliğin ötesinde öznelerarasında nasıl bir uzlaşma olabileceği sorusu, dini sezgilerin seküler hayata ahlak üzerinden tercüme edilmesinde ortaya çıkmaktadır. Alman İslam din dersi kitaplarında İslami bilgi ve değerlerin dinsel perspektiften seküler ahlaka doğru yapılan tercümesinin öznelerarası rasyonel bir uzlaşmayı ortaya çıkarıp çıkarmadığı, bu çalışmanın temel problemidir.

Yöntemsel Yaklaşım

Bugüne değin Habermas'ın kuramı felsefi, politik ve sosyolojik açılardan yoğun biçimde incelendi. Onun düşünceleri eğitim alanında da ele alındı (Ewer, 1991; Terry, 1997; Murphy, 2012; Robichaud, 2018). Ancak Habermas'ın tercüme kuramını ders kitapları bağlamında ele alan bir çalışmaya ilgili literatürde rastlamadık. Bu durum, bu çalışma için ciddi bir metodolojik zorluk getirmektedir ancak aynı zamanda alana bir katkı imkânı da doğurmaktadır. Bu çalışmada Habermas'ın tercüme kuramını Almanya'da İslam din dersi kitapları bağlamında etnografik-pedagojik bir eleştirel söylem analizi (ESA) için kuramsal çerçeve olarak kullandık.

İlk olarak, tercüme (translation), Batı konteksinden farklı olan bir kültürün (İslam) "kendi" diline (seküler akıl), etnografik-pedagog olarak gördüğümüz ders kitapları yazarları üzerinden gerçekleştirilen bir "kültürlerarası-yorumsal transfer" eylemi olarak ele aldık. Ders kitaplarındaki kurgusal ve gerçek kahramanlar, yazarlarca konuların üzerlerinden anlatıldığı, örneklendiği, tipikleştirildiği, yorumlandığı, test edildiği, doğrulandığı ve işlevselleştirildiği aktif veya pasif öznelerdir. Bu özneler, hem kültür/din elçileri rolünde İslam'ı Batı bağlamında (seküler Alman okul sistemi içinde ve daha geniş toplumda) tanıtmakta hem de "kültürlerarası tercüman" rolünü oynamaktadırlar. İslam din dersi kitapları ile yazarlar (ve kitaplardaki kurgusal veya gerçek aktörler), hem eğitim vermiş (İslam bilgisini aktarma) hem de tercüme (İslam'dan seküler dile) ile bir söylemin üretimine katılmış olurlar. Bu söylemin üretiminde Batı konteksti (seküler ahlak alanı), hem bir esinleyici/zenginleştirici hem de filtreleyici bir güç rolünü oynar. Ancak ders kitabı yazarları, antropologların aksine, tercümesine giriştikleri İslam'ın yabancı değilidirler. İslam'dan seküler alana doğru tercüme, bir pedagojik-kültürel eylem yani "kültürel tercüme" olarak görülebilir. Ancak bu eylem, Batılı bilim insanının, ilkel (yazısız, tarihsiz vb.) kültürden yaptığı bir tercüme benzemez zira ders kitapları yazarları (ki Müslümandırlar), içinde yetiştikleri Batılı bağlamı (seküler/demokratik kontekst) bilmekte, onu deneyimlemekte ve o kontekstin modern pedagojik yaklaşımlarını çalışmalarında kullanabilmektedirler.

İkinci olarak, eleştirel söylem analizini (ESA) Habermasyen tercüme sorununu çözmek için genel yöntem olarak belirledik. ESA'nın sekiz temel ilkesi vardır: 1) ESA, sosyal sorunları ele alır. 2) İktidar ilişkileri söylemseldir. 3) Söylem, toplumu ve kültürü oluşturur. 4) Söylem, ideolojik çalışma/iş yapar. 5) Söylem, tarihseldir. 6) Metin ve toplum arasındaki ilişkilerin nasıl dolaymlandığını (mediation) anlayabilmek için sosyo-bilişsel bir yaklaşım gerekir. 7) Söylem analizi, yorumsal (interpretive) ve açıklayıcıdır (explanatory) ve sistematik bir metodoloji kullanır. 8) ESA, sosyal açıdan bağlanmış (committed) bir bilimsel paradigmadır (Rogers, 2004, s.2). Rogers'a göre ESA'yı uygulamanın (conducting) [genel geçer] bir formülü yok. Hangi analitik süreçlerin kullanılacağına karar vermek, araştırmacının içinde bulunduğu pratik araştırma durumuna, çalıştığı metinlere ve araştırma sorularına bağlıdır (Rogers, 2004, s.8). Biz de ESA'yı sosyal bir sorunu (dinsel değerlerin seküler ahlaka tercümesi) Habermasyen perspektifte inceleyebilmek için kullandık; bunun için bir "kamusal söylem aracı" (Höhne, Kunz ve Radtke, 2005:9) olarak metin (ders kitapları) ile toplum (Müslümanlar da dahil olmak üzere tüm seküler Alman toplumu) arasındaki ilişkilerin tercüme üzerinden nasıl dolaymlandığını anlayabilmek için bir yaklaşım geliştirdik. Yaklaşımımızda inşa ettiğimiz temel söylem alanı (Postseküler İslami Söylem) ayrıntılandırmada "ahlak" ve "söylem etiği"ni tercümenin "Habermasyen postseküler analiz kategorisi" olarak kullandık. Habermasyen "ahlak" ve "söylem etiği", hem tercümenin karşılandığı seküler kontekst hem de "postseküler İslami söylem" alanının inşasında dinsel bilincin modernleşmesi bakımından ele alınan temel problematiği (araştırmaya konu olan sorunsal alanı) içermektedir.

Üçüncü olarak, "tercüme" ile "tebliğ" arasında bir ayırım yaptık ve "tebliğ" içeren konuları analiz dışı bıraktık. "Tercüme"yi dine seküler akıl üzerinden değişik bağlamlarda (örneğin ahlak) dolayimli çağırma olarak, "tebliğ"i ise İslami inancın ve imanın temel kurallarına yönelik çağrı olarak ele aldık.

Bulgular ve Analiz

Çalışmamızda Almanya'da 2012'den günümüze değin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde okutulan tüm İslam din dersi kitaplarını (31 kitap) evren olarak belirleyip ve hepsini inceledikten sonra aralarından tesadüfi örnekleme seçtiğimiz 10 kitabı analiz ettik ve bunlardan tercümeğe uygun 10 metin seçtik. Ancak yer darlığından dolayı bu analizlerden sadece birine (örnek metin 1) burada geniş biçimde yer verdik, diğerlerinin analiz sonuçlarına ise kısaca değindik. Genişçe ele aldığımız bu metin analizini, Almanya gibi seküler/demokratik bir ülkede bir Müslüman öznenin din dersinde karşılaştığı bir problemin çözümünde tercüme sorununa nasıl yaklaştığını, öznellik, özdeşünümsellik ve eleştirel bilinç bakımından tipik bulduğumuz için öne çıkardık.

Örnek metin 1: Genişçe ele aldığımız "Muhammed peygamber-Müslümanların en büyük rol modeli" ("Der Prophet Muhammad-das größte Vorbild der Muslime") (Ucar, 2019, s.21) başlıklı bu örneğimizde, bir Alman okulunda

okutulan İslam din dersi kitabında yer alan bir metne göre ders işlenirken öğretmen ve öğrenciler kendi aralarında Muhammed Peygamber üzerine tartışırlar. Problem, 1400 yılın ardından Muhammed Peygamber'in günümüz insanları için hala bir "rol modeli" (vorbild) olup olamayacağıdır. Milana adlı Müslüman öğrenci öğretmenine şöyle sorar: "Eski zamanlarda yaşamış olan peygamber, bugün yaşadığım sorunları bilebilir miydi?" (s. 21). Öğretmen "hayır" der ama buna rağmen Muhammed peygamberin günümüz insanları için rol modeli olabileceğini söyler. Milana da kendi sorununu anlatıp bu konuda Muhammed'in kendisine nasıl rol modeli olabileceğini sorar. Milana, bayramda arkadaşıyla yaz tatiline gitmek istediğini söyler. Ama aynı zamanda voleybol takımının önemli bir turnuvası vardır ve maça gitmezse takım kaybedebilir. Milana, peygamberin ne voleybol maçı bildiğini ne de yaz tatili yaptığını söyler; bu durumda onun kendisine nasıl rol modeli olabileceğini sorar. Diğer öğrenciler (Farhad ve Selin) duruma ilişkin kendilerince yorum yaparlar; gitse bir türlü, gitmese başka bir türlü. Milana bir ikilem yaşamaktadır ve problem çözümsüz gibi görünür. Milana sonunda Muhammed'in kendi problemini bilemeyeceğini söylerken öğretmeni de bu konuda Milana'nın kararını kendisi vermesi gerektiğini belirtir ancak Muhammed'in "adalet ve merhamet örneği" olarak alınabileceğini ekler. Sonunda Milana neye karar vereceğini bilemez ama hayal kırıklığına uğrattığı kişiye durumu açıklayıp anlamasını isteyeceğini söyler. Kitapta ayrıca, öğrencilere Muhammed'in kendileri için nasıl rol modeli olabileceğini hayal etmeleri ve örnek vermeleri istenir. Bu kurgusal pedagojik örnekteki problematik, bir geleneksel kalıbın modern yaşam koşullarına nasıl transfer edilebileceğiyle ilgilidir. "Dinsel önder" in (Muhammed) dünyevi (din dışı, seküler) alanda yaşanan bir problemin çözümü için "rol modeli" olabileceği önerisi, önemli bir epistemolojik problemi temsil etmektedir. Metinde aslında dini alandaki "dinsel önder" seküler sosyal hayata "rol modeli" olarak tercüme edilmeye yani dini bir konu, derslik ortamında seküler dil ve akıl üzerinden pedagojikleştirilmeye çalışılmıştır. Dinden ahlaki alana geçişin ilkeler (İslam din dersi öğretmenine göre bu ilkeler, Muhammed'in merhamet ve adalet örneği olmasında temsil edilmektedir) düzeyinde olacağı söylene de merhamet gibi dini soyut ilkelerden gündelik yaşamdaki problemler gibi ahlaki somut davranışlara nasıl geçilebileceği veya transfer edilebileceği yani ilahi önderin rol modeli olarak tercüme edilse bile nasıl örnek alınacağı belirsizdir; aynı zamanda yorum, eleştiri ve tartışmaya da açıktır. İslam din dersi kitaplarında Muhammed peygamberin sahip olduğu "güzel nitelikler" in sürekli anlatılması, Müslümanların iyi şeyleri yapmaları için gereken örneği vermek bakımından gerekli, motive edici ve yol gösterici bulunmaktadır zira Muhammed peygamber, "Müslümanlar için en büyük rol modeli" dir (Ucar, 2019, s.20). Diğer çağdaş kişilikler de (örneğin Alman milli takım futbolcusu Mesut Özil, ünlü Müslüman müzisyen Sami Yusuf, din adamı Dalai Lama, Almanca öğretmeni, Shakira veya Uluslararası Af Örgütü'ne yardım eden evdeki kardeş, Tarkan vd.) (Ucar, 2019, ss.16-17) rol modeli olabileceği söylene de Muhammed'in rol modelliğinin biricikliği, önceliği ve kapsayıcılığı diğer kitaplarda da öne çıkarılmıştır (Ucar, 2012, ss.140-141; Kaddor, Müller & Behr, 2017, s.26; Kaddor, Müller & Behr, 2020, s.27; Shakir, 2020, ss.68-69; Lubig Fohsel, Solgun Kaps, & Baysal Polat, 2017, s.42). Bu konuda Kuran'dan alıntılanan bir de söz var: "Muhakkak ki Allah Resulü'nde sizin için güzel bir rol modeli vardır."

(Ucar, 2019, s.20). Kuran, hayatın tüm durumlarını kapsamadığı için, Peygamberin güzel örneği Müslümanlar için çok önemlidir (Ucar, 2019, s.20). Bu yüzden Müslümanlar, Muhammed'in davrandığı gibi davranmaya çalışırlar (s. 20) Dolayısıyla onun bir eş, aile babası, komşu olarak davranışları örnek alınmaya çalışılır. Onun güvenilir, uysal, adil vb. olarak görülmesi, güzel örnek veya rol modeli olarak alınmasını sağlar. Bu yüzden o, inananlar için bir örnek ve rol modelidir; davranışları, bilgeliği, yapıp ettikleri, tavsiye ve sözleri, Sünnet olarak adlandırılmaktadır; yani Allah'ın emir, kural ve değerlerine göre yaşadığı için bunlar örnek alınmalıdır. Muhammed'in rol modeli olması veya alınması, yaş, eğitim, kültür, kimlik ve deneyim farkları gözetmeksizin yukarıdan aşağıya herkes için en ideal olanıdır. Müslümanlar, bilhassa yetişkinler, onun gibi düşünmek, davranmak ve sorunlarını çözmek için çabalar dururlar. Ortada bir başarı varsa, Muhammed rol modeli olarak alındığı içindir. Ne var ki, Muhammed'in de bir insan olduğu, hatalardan arınmış olmadığı, gündelik hayatta yanlış şeyler yapabileceği de hayatındaki bir olaydan bahsedilerek anlatılmış (Kaddor, Müller Behr, 2020, ss.96-97).

Muhammed'in çağımızın oldukça karmaşık, dinamik ve değişken toplum yaşamında ortaya çıkan sorunların çözümüne nasıl tercüme edileceği ve tercüman olacağı çok da açık değildir. Bu durum, Milana örneğinde bir tartışma konusudur. İslam din dersinde Muhammed peygamberin bile tartışmaya açılması, yaptığı yanlıştan bahsedilmesi, dogmatik inancın epistemik bilinç dönüşümüyle modernleşmesi yolunda önemli bir adımdır. Modern seküler hayatın sorunlarının çözümünde yorum, eleştiri ve yenilik yolları birden fazladır ve tartışmaya açıktır. Dolayısıyla İslam'ın mutlak, belirlenmiş ve yapılaşmış (kadere inanç gibi) dini değerlerinin Batılı demokratik düzenlerdeki seküler ağırlıklı etik yaşama nasıl tercüme edileceği, hem epistemolojik düzeyde bir tartışma konusudur hem de okul ortamında öğrencilerin davranışları anlamında ciddi bir pedagojik/didaktik sorundur. Hele konu ahlak ise, göreceli değerlendirmelere açık bir alana girilmiş olunur. Aslan'ın da belirttiği gibi İslam'ın temel kitabı olan Kuran, bir "ahlaki rehber"dir; insanlar ilahi bir yaşam için bu rehberine uymalıdır. Müslümanlar için rol modeli olan Muhammed peygamber de Kuran'ın etik rehberliğinin yönettiği ve etik rehberliğini insanlığa yaydığı, insanlığın ahlaki reformcusu olarak görüldüğü için (Aslan, 2013, ss.52, -59) ahlak, İslam'da içerilir. Yani İslami inanç (iman) ile etik kurallar (ahlak) iç içe geçmiştir. Ancak İslami inanç kurallarının sınırlı, soyut ve ilkesel oluşu, seküler modern yaşamdaki dinamizmi, değişkenliği ve yorumu yeterince kapsayamamasına yol açmaktadır. Milana'nın yaşadığı problematik (Muhammed'in, kendi sorunu çerçevesinde kendisi için rol modeli olup olamayacağı) veya ikilem (aynı anda iki şeyi de yapmak istemesi), dini inançların seküler ahlaki dile nasıl tercüme edileceğiyle ilgili önemli bir problemdir. Bu problem aslında din bilgisinin seküler hayata dair sorunların pratik çözümünde rol oynayacaksa, nasıl oynayabileceğiyle ilgilidir.

Bu tipik örnek, göçmenlerin ve yabancı bir kültürel unsurun (burada İslam'ın) ev sahibi ülkenin seküler/ demokratik koşullarına uyarlanmasında bir değer, bilgi ve bilinç transferi olarak tercümenin nasıl da problematik

olduğunu göstermektedir. Ancak uyum, entegrasyon ve tanınma (recognition) için tercüme şarttır. Alman İslam din dersi kitaplarında derinlemesine incelediğimiz on tipik metnin tercüme açısından analiz sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Örnek metin 2: “Sırat köprüsü-doğru yol” (“Sırat al-Mustakim-der gerade Weg”) (Coşkun, Kurtbecer, Kesici & Dağaslanı, 2018, s.77) başlıklı bu metin hayatta doğru yolun seçimiyle ilgilidir. Üç çocuk, üç farklı yöne giden bir kavşakta durmaktadırlar: Hangi yol seçilmeli? Yolları tanımlayan bir işaret, bilgi veya adres yok. Ancak genel yaşam yolunun seçiminde doğru yolu gösteren bir rehber olduğu söylenir: “Kuran bize nasıl iyi bir insan olunacağını ve birlikte barış içinde nasıl yaşanacağını anlatır.” (s. 77) Kuran, ahlaki anlamda “doğru yolu” (“rechten Weg”) (s. 77) gösterir. O halde üç yol, çoğulculuğu, farklılıkların kutsanmasını ve değişik alternatiflerin varlığını göstermekten ziyade, doğru yolun seçilmesi sürecinde hangi tercihin peşinden gidilmesi gerektiğini gösterir. Kuran’dan alınan bir ayetle de bu açık biçimde anlatılır: “Sen, bu Kur’an ile doğru yola giriyorsun.” (s. 77) Dolayısıyla toplumda iyi insan olmanın ve barış içinde yaşamının tek yolu, Kuran’a göre yaşamaktır. Zaten Kuran, bir yasa kitabından (“a law book”) ziyade “ahlaki rehber”dir ve Muhammed peygamber de Kuran’ın rehberliğiyle yönlendirilen insanlığın ahlaki reformcusu olarak görülür (Aslan, 2013, s.52). Bu metinde İslam, seküler hayata en genelde bir “ahlak” olarak tercüme edilmeye çalışsa da tercümenin önemli ölçüde aksadığı da iddia edilebilir. Yine de tikel bir değer olarak İslam’dan (inanç) normatif ahlaki alana geçiş (doğru yol), bütün söylem alanını (genel yaşam) kurucu bir nitelik kazanır. Bu kuşatma, tercümeyle zorlaştıran, zaman zaman imkansız kılan en önemli etmendir.

Örnel metin 3: “Sınav” (“Die Prüfung”) (Shakir, 2019, ss.34-35) başlıklı bu metinde Allah, kullarını, kendisine inanmaya dayalı bilinçlerini (“Gottesbewusstsein”) test etmek ister ve üç muhtaç adama (cüzzamlı, kel ve kör), insan kılığına giren meleğini gönderir. Üç adama meleğiyle yaptığı yardımın sonucunu yani sadaka ve şükretmeyi ölçer. Yardım sonucu cüzzamlı iyileşir, kelin saç olurlar ve kör adam görmeye başlar. Ve üçüne de bir sürü verilir. Bu zenginliğin yarattığı ahlaki sonucu ölçmek için meleğini her birine cüzzamlı, kel ve kör olarak gönderir. İlk ikisi meleğe yardım etmez ama üçüncüsü yardım eder. O zaman ilk ikisi eski haline döndürülür ancak kör adam “Allah’a şükür” sınavını geçer ve mutlu yaşamaya devam eder. Şükür sınavı, Allah’ın verdiklerinin değerini bilmek üzerinedir. “Şükür”, gündelik yaşama “sınav” (sadakat yani sadık/iyi insan olmak) olarak tercüme edilir. Sınayıcılar da meleklerdir. Sınanma, Tanrı bilinci, bilgisi ve deneyimi için esas, sürekli ve etkilidir. Bu sınama ilk olarak Hz. İbrahim ile başlar. İbrahim peygamberin, kendisini sınavan Tanrı karşısında sınavı nasıl geçtiği, gerekirse oğlunu Tanrı için kurban vermeye hazır olmasıyla anlatılır (Erkan, Lubig Fohsel, Solgun Kaps ve Ucar, 2018, s.88). İlahi bir borcun yerine getirilmesi olarak şükretmek, ahlaki bir görev biçiminde insanlar arası ilişkilere transfer edilir. Bu transfer sürecinin baş aktörleri de meleklerdir.

Örnek metin 4: “Cin” (“Die Dschinn”) (Shakir, 2019, s.37) başlıklı bu metinde öğrencilerden, bir meleğin insan şeklinde kendilerini ziyaret ettiğini düşünmeleri istenir ve bu durumda tepkilerinin ne olacağı sorulur. Dolayısıyla, ilahi alemin melekleri, dünyevi alanın seküler gücünü (devlet) temsil ederler. İlahi bir kontrol aygıtı olan meleklerin, seküler alana pozitif kanunların üreticisi ve uygulayıcısı devlet olarak tercüme edildiği ileri sürülebilir. Tabii burada inancın gereği olarak cinlerin insanlarda yarattığı tedirginlik ve korku bilindiği için, örneğin cinlere dair dolaşımda neden bu kadar çok korkunç hikâyenin (“Gruselgeschichten, scary stories”) olduğu sorulur. Bu konuda öğrencilerden savlarını oluşturmaları (“sammelt eure Argumante”) ve sınıfta tartışmaları (“diskutiert”) istenerek (s. 37) bir bakıma konunun inanç diye kestirilip atılmasından ziyade, öğrencilerin bilgi üretmesi, yeni yaklaşım geliştirmesi ve yaratıcılıklarını sergilemesi beklentisi söz konusudur. Böylece burada öğrencilerin kendi özerk, yaratıcı ve yorumsal öznelliklerini geliştirme imkânı doğar. Keza bu durum, Habermas’ın istediği şeyi yani Dindar yurttaşların moderniteye yönelik bir “özdüşünsel epistemik tutumu” (Lafont, 2009, s.132) geliştirmesi gerektiği koşulu karşılar. Habermas’a göre kültürel gelenekler, doğal kabul edilen geçerliliklerini (validity) yitirdikleri ve kendilerini eleştiriye açtıkları ölçüde düşünsel (reflexive) hale gelir (Habermas, 2001, s. 152).

Örnek metin 5: “Abdülkadir ve Haydutlar” (“Abdulkadir und die Räuber” (Coşkun, Kurtbecer, Kesici & Dağaslanı, 2018, ss.80-81) başlıklı metinde İran’da yaşayan Abdülkadir Geylani’nin hikayesi anlatılır. Abdülkadir, annesine Bağdat’ta okumak istediğini söyler. Annesi de tek bir koşulla izin verir: Asla yalan söylememelidir. Annesi bir kese altını Abdülkadir’in gömleğinin içine diker. Abdülkadir bir kervanla Bağdat’a doğru yola çıkar ancak yolda haydutlar tarafından durdurulur. Bir haydut, Abdülkadir’in yanına gelip üzerinde değerli bir şey olup olmadığını sorar, o da 40 altın olduğunu söyler. Ancak haydutlar, Abdülkadir’in doğru sözlü olmasından çok etkilenip utanır ve pişman olurlar, altını geri verirler. Çünkü haydutların lideri, Allah’a söz verdiği halde kötü şeyler yaptığını anlar. Metnin ardından Kuran’dan verilen bir ayette de Allah’a karşı sorumlu olduğu için Müslüman’ın sözünü tutması gerektiği belirtilir. Bu tarihsel meselde doğruyu söyleme (sözünde durma, hakikati dillendirme), ahlaka içkin bir değerlendirmeden ziyade, Allah’a verilen bir sözün yarattığı sorumlulukla açıklanır. Hakikati söyleme edimi, Allah’a verilen sözle tanımlanır. “Allaha biat”, seküler ahlaka “doğruyu söyleme” olarak tercüme edilir. Bunun Habermasyen normatif alandaki etik ilkesi, güvenilirliktir: Güvenilir olmak, evrensel bazda doğruyu söylemekle mümkün olur. Ancak elbette bu metnin didaktik bir özelliği vardır: Öğrencilere mutlaka doğru olmanın ve verilen sözde durmanın erdemi, kötü şey yapıldığında ise pişman olmanın gereği öğretilir. Almanya gibi seküler bir toplumda yaşayan Müslüman bir çocuğun Allah’a karşı kendisini sorumlu hissederek verdiği sözlerini tutması, dinin semantik anlam deposundan olumlu biçimde yararlanmak adına iyidir. Habermas’ın postseküler teorisi de bunu vaaz eder (Barbato & Kratochwil, 2009; Baumeister, 2011; Beckford, 2012; Kaltsas, 2019; Ungureanu & Monti 2017). Ancak insanın çıkarları, onun hakikati her zaman dile getirmesini engelleyebilir. Metin altındaki açıklamaların birinde hikâyeden nasıl bir ders çıkarılabileceği sorulmaktadır (“Findet die Lehre der Geschichte”)

(s.81). “Ders çıkarmak”, öğrencinin özneleşmesini sağlayan didaktik bir edim olabilir. Burada ders almaktan ziyade ders çıkarmakla özne, dersin sınırlarını kendisi belirlemiş olur.

Örnek metin 6: “Hak vermek-hak almak” (“Recht geben-Recht nehmen”) (Kaddor, Müller & Behr, 2020, s.130) başlıklı bu metinde yaşlılık ve sağlık nedeniyle zor duruma düşen büyükbabanın, kızı tarafından evine alınmasının gerekçeleri ve görünüşleri anlatılır. Bir beyin ameliyatı geçiren büyükbabanın, bakım için eve alınması gerekir ve kızı bu işi üstlenir. Torunlar da büyükbabaları geleceği için çok heyecanlıdır çünkü daha önce onunla hep oyun oynarlardı. Ama anne, çocuklarını uyarır: Büyükbaba zorlukla konuşabilmekte ve sağ elini de kullanamamaktadır. Dolayısıyla oyun oynamak değil, yardıma ihtiyacı vardır. Torunlardan birisi odasını büyükbabası için verir. Büyükbabaya rahat yatması için özel hasta yatağı satın alınır. Metinde verilen mesaj, hoşgörü ve sorumluluk temelinde ebeveyne iyi davranmaktır. Dolayısıyla burada birlikte yaşamın kural ve zorlukları anlatılır. Açıklamalar kısmında da “birlikte oturma”yı kolaylaştıran (“Zusammenwohnen erleichtern”) (s.131) kuralların öğrenciler tarafından oluşturulması istenirken buna dikkat çekilir ve Kuran’da böylesi bir durumda nasıl davranılması gerektiğine dair bilgi verildiği söylenerek Kuran’ın ilgili parçasının okunması istenir. Kuran’daki bu parçaya göre, sadece Allah’a kulluk etmek yetmez, ana-babaya da iyi davranmak gerekir. Dolayısıyla burada Allah’a “kulluk”, seküler dile (ebeveyne) “sorumluluk” (saygı, ilgi, bakım vb.) olarak tercüme edilir. Kulluk ilahi bir görevken, sorumluluk gündelik hayatta ahlaki bir görev ve “hak”tır (Recht). Büyükbaba zamanında çocuklarına haklarını vermiştir, şimdi ise çocukları ve torunları ona hakkını vermelidir. Burada “hak”, hem dini (kul hakkı) hem de ahlaki (sorumluluk) durumları ifade etmektedir.

Örnek metin 7: “Kıyamet günü Allah’a kavuşacağıma inanıyorum” (“Ich glaube daran, dass ich Allah am Jüngsten Tag begegnen werde”) (Khorchide, Yılmaz & Döbber, 2015, s.44) başlıklı bu metinde Bilal, arkadaşı Sarah’a şöyle sorar: “Cenneti gerçekte nasıl hayal ediyorsun?” Sarah: “Kıyamet günü Allah’a kavuştuğum zaman terazime pek çok hayır koyabilmek isterim” (s.44). Metinde şöyle denilir: “Bir sınava hazırlanıldığı gibi Allah ile buluşmaya hazırlanınız. Çok ve iyi öğrenirsen, iyi bir notla ödüllendirileceksiniz. Allah katında da böyle olacaktır. Çok salih amel işler ve Allah’a tam olarak inanırsak, cennetle mükafatlandırılacağız.” (s. 44) Dolayısıyla bu ifadelerle okul yaşamındaki pedagojik performans, Allah’la öteki dünyada karşılaşmadan önce yapılacak hazırlıklarla ilişkilendirilir ve Allah’la karşılaşmadan önceki hazırlıklara tercüme edilir. Bu dünyada yapılan iyi şeylerin (“die guten Taten”) yani hayırların hem bu dünyada (derslerdeki başarılı sonuçlarla) hem de öteki dünyada (Allah tarafından cennetle yani iyi bir şeyle) ödüllendirileceği söylenir. “Şeyler” (ameller), insanın eylemleri veya davranışlarıdır. Burada insanların yaptığı iyi şeyler (“die guten Taten”) (hayır, sevap) ile kötü şeylerin (“die schlechten Taten”, günahlar) “Kıyamet” veya “Yargı” gününde (“Jüngsten Tag”) terazi kefesine konularak tartılacağı, iyi veya hayırlı şeyler (sevaplar) ağır çekerse cennete, kötü şeyler (günahlar) fazla gelirse cehenneme

gidileceği anlatılır. Dolayısıyla cennet, alınacak olan en büyük ödüldür. Ödüllendirmeyi yapacak olan Allah'ın adil yargıç ("der gerechteste Richter") olduğu vurgulanır. Metin altı sorularda ise iyi ve kötü şeylerin neler olduğu sorulmakta ve öldükten sonra neden bir Yargı Günü olduğuna dair sınıfta tartışma yapılması istenmektedir. Dolayısıyla dinden seküler ahlaki (iyi) eylemlere doğru bir tercüme söz konusudur. "İyilik" evrensel düzeyde kodlanan bir etik değer olarak ahlaki norm düzeyine adalet üzerinden çıkarılır. Dolayısıyla (ilahi) "cennet", dünyevi hayata "ödül" olarak, "hayır" da (sevap) "iyilik" (doğru davranışlar) olarak tercüme edilip bunun asıl yargı konusu ve son moment olduğu bildirilirken seküler/dünyevi hayatın normatif yargısı bir bakıma ilahi olana indirgenir.

Örnek metin 8: "Ödül" ("Belohnung") (Coşkun, Kurtbecer, Kesici & Dağaslanı, 2018, ss.26-27) başlıklı bu metnin konusu ağaç dikmek bağlamında sadakadır. Halife Harun Reşit, Bağdat'ta bir gün halktan biri gibi giyinerek, halkın nasıl yaşadığını gözlemlemek için sokağa çıkar. Karşılaştığı bir yaşlı adama ne yaptığını sorar. Yaşlı adam da ağaç diktiğini söyler. Halife şaşırır çünkü yaşlı adamın, diktiği bu ağacın meyvesini tadamayacağını düşünür ve bunu ona söyler. Yaşlı adam da bugün meyvesini yediği ağaçları babasının diktiğini söyler. Bu yanıtın memnun kalan Reşit, yaşlı adama altın dolu bir kese verir. Yaşlı adam da Allah'a şükreder ve şöyle der: "Bir ağaç meyvesini 10 veya 20 yılda verir. Ancak ağacımın meyvelerini hemen toplayabildim" (s. 27). Burada sadaka olarak kodlanan ağaç dikmenin karşılığının Allah tarafından mutlaka ödüllendirileceği söylenir çünkü "Allah her iyi şeyi ödüllendirir" (s. 27). Ama nasıl? Şöyle: "Bir Müslüman bir ağaç dikerse ve insanlar o ağacın meyvesini yerse, o Müslüman mükafatını Allah katında sadaka olarak alır" (s. 27). Sadaka, gündelik yaşamda doğru bir iş yapmak (ağaç dikmek gibi) olarak tercüme edilmektedir.

Örnek metin 9: "Allah, insanlara bizim vasitamızla yardım eder" ("Allah hilft Menschen durch uns") (Khorchide, 2012, s.31) başlıklı bu metinde kimi insanların yardıma muhtaç olanlara yardım ettikleri görülmektedir. İlk resimde Bilal, görme engelli bir adama caddede karşıya geçmesi için yardım eder. İkinci resimde Sarah, göldeki ördeklere yem atarak onları besler. Üçüncü resimde Sarah'ın babası bir düşküne ekmek verir. Resimlerin altında şöyle yazar: "Allah bizden başkalarına yardım etmemizi ister" (s. 31). Resim altı açıklamalarda ise okurdan gözlerini kapatıp resimleri düşünmeleri ve hangi resimde/durumda kendini iyi hissettiği sorulmaktadır. Yine bir başka açıklamada, hiç başkalarına yardım edip etmediğimiz ve bu durumda ne hissettiğimiz öğrenilmek istenmektedir. Son açıklamada ise şöyle denir: "Allah'ın bize nasıl sevgi ve merhamet verdiğini bir düşünün. Sınıfta bununla ilgili bir poster hazırlayın" (s.31). Burada "ilahi merhamet", "dünyevi sevgi" olarak tercüme edilmektedir. Dinin belirlediği bu sevgi, dünyevi hayatta da dayanışma şeklinde kendini gösterebilir. Bu tercüme, din dışı alanda bir yardım biçimini ortaya çıkarsa bile, bu yardım, özerk bir bireyin edimi olmakta çeşitli sınırlarla karşılaşır. Sınırları elbette Allah'ın sözlerinin yer aldığı Kuran belirler ancak onun dünyevi hayatta nasıl bir sınırlılık göstereceği de

yorumu açıktır ve Allah tarafından halife olarak atanan insanlar (Coşkun, Kurtbecer, Kesici ve Dağaslanı, 2018: 37) bu yorum hakkını kullanırlar.

Örnek metin 10: “Kuran-hayatımız için elkitabı” (“Der Koran-das Handbuch für unser Leben”) (Coşkun, Kurtbecer, Kesici & Dağaslanı, 2018, s.86) başlıklı bu metinde bir baba, çocuklarına çoktandır istedikleri oyuncak helikopteri satın alır ancak çocuklar helikopterin parçalarını monte ettikten sonra helikopter çalışmaz ve babalarından yardım isterler. Baba da helikopterin nasıl monte edileceğini kullanım kılavuzuyla öğrenir ve helikopteri çalıştırır. Metinde bu durum şöyle açıklanır: “Bunu bir rehber olmadan yapamazdınız” (s. 86). Baba şöyle der: “Bir rehber bazen bize, her şeyin yolunda gitmesi için nasıl ilerleyeceğimizi adım adım gösterir. Bizim de hayatımız için talimatlarımız var değil mi?” (s. 86). Açıklamalar kısmında da öğrencilerden bu kurgusal hikâye üzerine konuşmaları ve yaşamlarında bir rehber (“Wegwieser”, yol gösteren işaret) olmasaydı neler olacağı üzerine düşünmeleri istenir. Bu metin, teknolojik bir oyuncak üzerinden rehberliğin ve yol göstericinin önemine dikkat çeker. Mesaj, bir şeyi yapabilmek için verilen talimatları takip etme gerekliliğidir. Yaşamda da insanlara talimatlar veren Allah’ın kurallarını takip etmek gerektiği söylenirken “Allah’ın rehberliği” seküler yaşama “rehbere uyma” olarak tercüme edilmektedir. Nitekim açıklama kısmında (s. 86) eğer yaşamımızda bir rehber olmasaydı neler olacağı üzerine düşünmeleri istenen öğrencilere iletmeye çalışılan düşünce, her şeyin ardında eylemlerimizi yöneten bir gücün (Allah) olduğudur. Allah’ın sözü olan Kuran da metnin başlığında belirtilen niteliğe sahiptir: “hayatımız için elkitabı”. Helikopterin kullanım kılavuzunun devreye sokulması, nasıl insanın hayatını teknik açıdan kolaylaştırıyorsa, yaşamında da Allah’ın kılavuzluğunu (rehberliğini) kabul etmeleri hayatlarını kolaylaştıracak, anlamlı kılacaktır.

Tablo 1: Genel Tercüme Tablosu ve Habermasyen Etik İlkeler

Örnek metin	Dinsel alan-dogmalar (Tercüme edilen)	Ahlaki-alan-sekülerlik (Tercüme sonucu)	Etik İlke (Habermasyen Normatif Alan)
1	Dinsel önder	Rol modeli	Öznellik
2	İslam	Ahlak	Doğru yol
3	Şükür	Sınav	Paylaşım
4	Melek	Devlet	Normatiflik
5	Biat	Doğruluk	Güvenilirlik
6	Kulluk	Sorumluluk	Tolerans
7	Hayır	İyilik	Sorumluluk
8	Sadaka	Ödül	Doğruluk
9	Merhamet	Sevgi	Dayanışma
10	Kuran	Rehber	Rasyonalite

Tablo 1’de analiz edilen İslam din dersi kitaplarında hangi İslami kavramın/değerin tercüme sonucu hangi seküler/ahlaki kavramla karşılandığı görülmektedir. Etik ilke ise, tercüme sonucu tikel bir değer seküler/ahlaki kontekste girmesiyle normatif alanda evrensel bir içerik edinmesini göstermektedir. Bu bağlamda Habermas’ın tikellik ve evrensellik ayırımından bir parça bahsetmek lazım.

Habermas, değerleri (iyi-kötü, güzel-çirkin vb.) din gibi tikel (particular) kimlikler içinde etik açıdan ele alırken, normları ahlakla ilişkilendirir. Değerler, tercihlerimizi belirler; ihtiyaç, istek ve çıkarlarımızın biçimlenmesine yardımcı olur. Sosyalleşme sürecinde sindirilen değerler, böylece benliğin bilinçli veya bilinçdışı bir parçası olur. Hatta kimliğimizin esas parçası haline gelir. Değerler hafif eğimliyen, normlar kesindir. Değerlerde daha yüksek veya düşük dereceler bulunurken, normlar ya geçerlidir ya da geçersiz. Dolayısıyla normlar, evrensel ve koşulsuz olarak geçerli olduklarında “etik söylem” oluşur. Ahlaki norm, geçerli niteliğini kazandığı için evrensel bir statü edinir, farklı ve rakip kültürel gelenekler karşısında etkisini sürdürür ancak değerler, sadece belirli bir kimlik, kültür ve gelenek içinde etkisini devam ettirir. Geçerli ahlaki normlar, söyleme katılan bütün katılımcıları bağlar. Normlar, “yaşam-dünyası”nın iletişimsel yapısı içinde yer alırlar ve davranışları belirleyen kuralları içerirler. Dolayısıyla “normatif doğruluk” kültürel bir değerden ziyade, söylem kurallarında içerilen bir evrensel dayanışma ve eşit saygının iletişimsel ideallerini dile getirir. O halde ahlaki normlar, değer alanına ait iyi ve güzel gibi değerlendirmelerden ziyade, rasyonel temelde argümanların haklı çıkarılması veya doğrulanmasına yöneliktir. Ahlaki normlar eleştiriye ve değişime izin verir. Habermas bu noktada şöyle der: “Bireylerin yaşam öyküsü ya da öznelerarası paylaşılan yaşam biçimi, tarafların güncel eylem seçeneklerine bakış açısıyla kendi kökenlerini eleştirel biçimde değerlendirebilmelerinin ufkunu biçimlendirir. Böylesi öz-uzlaşma/anlaşma süreçleri, otantik yaşam tarzı standardıyla ölçülen bilinçli kararları hedef [alırlar]” (Habermas, 2020, s.140). Normatif dünyada anlaşmanın hedefi, Rawls’un dediği gibi, özgür anlaşmayla amaçlanan şey, aklın kamusal kullanımıyla varılan uzlaşmadır (Rawls, 1985, s.230). Fakat akıl, değerler alanında karar verir ve seçim yaparken iptal edilen bir mekanizma değildir. Birey, gündelik hayatta hangi değerleri takip etmesi gerektiğini düşünürken birtakım evrensel normları (iyilik, eşitlik, güzellik, dürüstlük vb.) akıl süzgecinden geçirerek kabul edebilir. Dolayısıyla değer temelli norm seçiminde akıl askıya alınmaz; argüman yine de üretilebilir. Ancak burada iyi, güzel ve doğruya dair argümanların genellikle bir otorite tarafından üretilmesi, yan yana gelen özneler arasında öznelerarasılığa çoğu zaman yol açmaz; aksine bilgi ve eylem otoritesinin ders verme otoritesini yeniden üretir. Böyle olunca da söylem etiği oluşmaz. Bu otorite soyut kişi (Tanrı, melek vb.) veya somut kişi (peygamber, aile büyüğü, bir alim vb.) de olabilir, soyut ahlaki söylem de. Otorite, soyut da olsa söylem etiğinin oluşmasını engeller. Fakat tabloda da görüldüğü gibi, tercümenin başarılı olduğu örnekler bize, tercüme sonucu etik ilkelerin ortaya çıktığı normatif alanın evrensel düzeyde güç kazanan bir yola açıldığını göstermektedir.

Analiz ettiğimiz kitaplarda Habermas'ın ayırımına sadık kalarak değer ve ahlak ayırımına gittik. Değer alanı dini, ahlak alanı da normatif söylem etiğini oluşturmaktadır. Değerler daha ziyade dinsel içgörülerini, ahlaki kurallar ise söylem etiği çerçevesinde aklın kamusal kullanımını temsil eder. Dinsel değerler yerel, ahlaki kurallar ise evrenselidir. Tablo'da İslami değerlerin seküler ahlaka nasıl tercüme edildiğini ve sonuçta hangi Habermasyen normatif ilkenin ortaya çıktığını gösterdik.

Tartışma ve Sonuç

Alman filozof Carl Schmitt, modern devlet kuramının bütün önemli kavramlarının “sekülerleştirilmiş teolojik kavramlar” olduğunu yazdı. Örnek olarak da “her şeye kadir Tanrı” (the omnipotent God) kavramının “her şeye kadir yasa koyucu” (omnipotent lawgiver) olarak sekülerleştirilip modern siyaset teorisinde kullanıldığını yani bir bakıma tercüme edildiğini iddia etti (Schmitt, 2005, s.36). Teolojik kavramları sekülerleştirme eylemi aslında bir tür tercümedir. Bu tercüme eylemi, Habermas'ın teorize ettiği dinsel sezgilerin seküler akla tercüme edilmesi yaklaşımıyla ilgilidir (Habermas, 2016). Tercüme eylemi gerçekte gerekli bir “beka stratejisi”dir çünkü Adorno'ya göre tercüme edilmeyen hiçbir teolojik içerik veya kavram hayatta kalmaz (persist). Her içerik/kavram kendisini seküler/profane alana aktarma (migrating) testine tabi kalır (Gordon, 2013, s.173). Tanrı'nın hükümdar, günahın suç, hayrın iyilik, kulluğun sorumluluk, Kuran'ın rehber, sadaka'nın doğruluk olarak seküler akla ve ahlaka tercüme edilmesi, Habermas'ın talep ettiği dinlerin modernleşme sürecinde epistemik bilinç dönüşümü geçirmeye çalıştığını gösterir. Kuşkusuz yüzyılların içinden süzülüp gelen tarihsel bir semantik depo olan dinlerin zengin içeriği, modern hayatın karmaşık, çelişkili ve gerilimli momentlerine birebir tercüme edilemez (ilahi belirlenmişliği ifade eden “kader” ile insanın özerk eylemini tanımlayan “öznel” arasındaki çelişkide olduğu gibi); edilse bile dinler, anlam, zemin ve kimlik kaybına uğrayabilir ancak Adorno'nun beka bağlamında belirttiği gibi, dinlerin statik dogmalarının modern seküler hayatın dinamik momentlerine (seküler akıl gibi) bir şekilde tercüme edilmesi gerekir. İslam, Hristiyanlığın aksine, hem Batılı seküler kontekste yabancı, uzak ve dışarıklı (outsider) hem de eğitim alanında didaktizmin pedagojik taleplerine uyarlanmada bakir (işlenmemiş, geliştirilmesi gereken) bir kurum olduğu için tercüme eylemine olumlu olduğu kadar kimi noktalarda olumsuz bir reaksiyon gösterebilir. Ancak çalışmamız, Habermasyen çerçevede, İslam'ın din dersi bağlamında didaktik ve pedagojikleştirilmiş biçiminin (yani ders kitapları pedagojisinin) seküler Avrupa bağlamına kendini önemli ölçüde uyarladığına işaret etmektedir. Kuşkusuz bu uyarlanma politik, kültürel, ekonomik pek çok alanda gerçekleşebilir. Eğitim bu uyarlanma ve bütünleşme çabasının en geniş ve karmaşık bağlamlarından birini temsil eder zira seküler ve demokratik Alman toplumunda doğan ve yaşayan Müslüman öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları seküler (din dışı) sorunlarını nasıl çözecekleri (Milana örneğinde görüldüğü gibi) konusunda dinin tercüme mekanizmasıyla önereceği çözümlerin demokratik değerlerle çelişmemesi, didaktik ve pedagojik (yani öğrenilebilir, tutum olarak içselleştirilebilir) olması lazım. Tercüme, bu anlamda en genelde dinsel bilincin modernleşme yolunda epistemik ve bilişsel dönüşümünü gerektirir.

Tablo’da görüldüğü gibi, çalışmamızda Alman okullarında okutulan bazı İDE ders kitaplarında yer alan kimi dinsel kuralların/değerlerin yani inanç akidelerini ifade eden kavramların veya en genelde iman esaslarının seküler alanlara (insan ilişkileri, teknoloji kullanımı, ağaç dikme, arkadaşlık/dostluk, ebeveyn bakımı vb.) hangi ahlaki kavramlar üzerinden tercüme edildiğini ve bu tercümenin Habermas’ın “ahlak” ve “söylem etiği” teorisinde neye karşılık geldiğini analiz ettik. Ne var ki burada ontolojik bağlamda metodolojik bir sorun söz konusudur. Buna göre din ve ahlak çoğu zaman iç içedir zira bütün din sistemlerinin temelinde ahlak ilkeleri vardır ve bunlar her yerde hukukun temelini oluşturarak toplumsal davranışları düzenler (Bebel, 1987, ss.12-13). Bu açıdan, bazı bağlamlarda dinin, ahlakın bir kaynağı olarak hizmet ettiği ve din eğitiminin (religious education) ahlaki değerleri yaymanın bir vasıtası olarak işlev gördüğü görüşü önemli bir tartışma konusu oldu (Rausch, 2013, s.24). İslam, bir din olsa da toplumda insani birlikteliğin (human coexistence) etik temellerini düzenler (Aslan, 2013, s.52). Bu anlamıyla İslam’ın total yapısı, tercüme eylemini gereksiz kılıyor olabilir ancak dini dogmaların, sürekli değişen modern hayat gerçekliğini olduğu gibi içerebilmesi, her soruna çözüm önerebilmesi pek de mümkün değildir; mümkün olabilmesi için belli bir bilişsel ve demokratik esneklik gerekir. Milana’nın yaşadığı ikilem veya açmaz bunu bize göstermektedir. Ancak İslam, kendini bir ahlak biçimi olarak da sunar ve her soruna çözüm önerir. Bu bağlamda Aslan’a göre Kuran, bir yasa kitabı (law book) değil, daha ziyade bir “ahlaki rehber”dir (moral guide). Dolayısıyla Müslümanlar ilahi (godly) bir hayat yaşayabilmek için bu etik kurallara göre yaşamak zorundadırlar (Aslan, 2013, s.52). Yine de dini dogmanın esnek seküler ahlaka yedirilmesi veya tercüme edilmesi gerekir. İslam’ın her ne kadar ayrı bir ahlak alanı tanımayıp etik ilkeleri de içerdiği iddia edilse de (Aslan, 2011 ve 2013) modern seküler ve demokratik hayat oldukça dinamik, karmaşık ve yoruma açıktır. Dini değerler tartışılmaz dogma olsalar da ahlak tartışmaya açıktır. Zaten Habermas da öznelarası rasyonel tartışma zemininde her bir kişinin grupta en iyi argümanı üretip geçerlilik iddiasında (validity claim) bulunmasını, politika öncesi (pre-political) şartların (gelenek, millet, dini otorite, sadakat vb.) reddedilerek demokratik tartışma, diyalog ve iletişime zemin hazırlanmasını ve bir söylem etiğinin oluşturulmasını son derece önemli bulmuştur. Burada “iletişimsel akıl”, kader gibi “verili” değil, “özerk” öznelerin demokratik ve rasyonel eylemlerine dayanır. Milana’nın, politika öncesi şartların örneği olarak Muhammed peygamberin ilahi önderliğini kabul etmiş görünse de onun rol modelliğini kendi özgül olayı açısından tartışmaya açması, seküler hayattaki çok çeşitli ikilem, çelişki ve karmaşıklıkları temsil etmesi açısından normal ve tipiktir. Ancak İslam dini, tartışma, yorum ve gerilimleri en aza indirerek “tek yolu” göstermeye çalışır. Bu yol din temelli ahlaki yoldur fakat ahlak burada tümüyle dine indirilirse bile çeşitli, değişik ve farklı yorum ve değerlendirmelere izin verir. Bu durum da tercümenin kapsam, genişlik ve zenginliğini gösterir. Sırat Köprüsü-doğru yol örneğinde gençlerin önünde üç yol vardır ama biri doğrudur. Allah kendisine itaati sınamak amacıyla bir melek gönderir ve üç problemlili erkeğin (kel, kör ve cüzzamlı) içinde sadece biri doğru/dürüst davranır. Abdülkadir, hırsızlar karşısında doğru sözlü olmayı, altınlarına tercih eder. Bakıma muhtaç büyükbabaya kızı ve torunları sahip çıkar.

Bu örneklerde dini dogmanın temel çerçeveleri (şükretmek, kulluk, hayır, biat, inanç/iman, sadaka, merhamet), ahlaki biçimde çeşitli olaylar üzerinden ortaya konulur. Alman İDE ders kitaplarında modern hayatın sorun, çelişki ve gerilimleri pek çok değişik örnekte sergilenir (helikopterin nasıl kullanılacağını gösteren teknolojik kılavuzda veya bakıma muhtaç kalan büyükbaba örneklerinde olduğu gibi) ve bunların çözümünde İslam, temel dini yol gösterici rolü oynar. Ahlak, bu tercüme eyleminde hem bir “çeviri dili” rolünü oynar hem de dinin “sosyal uzantı”sı olarak dogmanın gündelik hayat içinde temsil edilmesini sağlar. Ancak tartışmasız dogma olan dinden tercüme eylemiyle seküler ahlaki alana geçilirken bir “söylem etiği”nin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan eylemler de (tartışma, diyalog, iletişim, kendi argümanını oluşturma, özdüşünümüllik vb.) devreye girer ve bu, Habermasyen anlamda dinsel bilincin (dogmanın) epistemik ve kognitif dönüşümünü (yani modernleşmesini) gündeme getirir. Zaten Habermas’ın istediği de dinin, modern yaşamda statik ve arkaik bir değerler sistemi olarak görülmesinden ziyade, kamusal alanda pozitif rol oynayıp “sistem”in (politik yönetim ve ekonomik şirketlerin oluşturduğu egemen alan) demokrasiyi zayıflatmasına karşı desteğini (semantik depo olarak ondan bir şeyler öğrenmek) almak, onun sistemle bütünleşmesini sağlamaktır. İDE ders kitapları bağlamında İslam, Alman toplumunda ciddi bir modernleşme sürecine girmiş görünmektedir. Zira Tablo’da “etik ilke” sütunu, dinden ahlaka doğru tercümenin nihayetinde “söylem etiği”ne evrilen sonuçlarını göstermektedir.

Bu bağlamda seküler yurttaşlar, dinsel değerlerin seküler dile tercüme edilmesiyle bu tercüme eyleminden demokrasiyi geliştirmek adına bir şeyler öğrenebilirler (Gordon, 2013). Çalışmamız, seküler ahlak alanına bu tür semantik katkının İDE ders kitaplarında izini sürmüş ve varlığını ortaya koymaya çalışmıştır. Tercüme eylemi, semantik katkı için bir girişim ve Batılı demokrasiyi din kanalından bir destekleme ve geliştirme hamlesi olarak okunabilir zira tercüme eylemi, iki tarafın da (dinsel öznel ve seküler yurttaşlar) birbirlerinden öğrenmeye, işbirliğine ve diyaloga açık olduklarını gösterir ki bu bir demokrasiyi geliştirici çabadır. Bu öğrenme, işbirliği ve diyaloga gerçekleşen epistemik bilinç dönüşümünün en önemli uğraklarından biri de öznenin özdüşünümü (selfreflexivity) açık olmasıdır. Milana’nın yaşadığı ikilemde kendi özel veya kişisel problemini çözmek konusunda Muhammed Peygamber’in kendisi için rol modeli olma imkân ve ihtimalini tartışmaya açması ve rol modelliğini sorgulaması, hatta itiraz etmesi (kendi sorunuyla peygamberin ilgisiz olduğu iddiası), iki farklı bağlamın uyumsuzluğundan ziyade (ancak çelişki vardır), seküler alanın genişliğini, esnekliğini ve farklı bakış açlarına açıklığını gösterir. İletişim, diyalog ve tartışmaya (argüman oluşturmaya) açık olan seküler ahlaki bağlam, bireyi özerk davranma, itiraz etme ve eleştirel düşünme anlamında öznelştirmeye iter. Bu ve diğer örnekler, aslında İslam’ın, Aslan’ın da belirttiği gibi, dünya toplumu içinde konumunu bulurken özdüşünümü (kendi üzerine düşünmeye, self-reflection) ve eleştiri (criticism) yapmaya zorlandığını (challenge) göstermektedir (Aslan, 2011, s.27). Habermas’ın belirttiği gibi tercüme, kendi üzerine düşünme (self-reflexivity) ve kendine eleştirel bakabilme yani dinsel bilincin modernleşmesi çabasını anlatır. Tercümede dinin, olası kayıplar yaşamaması

muhtemeldir ve fakat bu durum dinin bir bakıma kayıpları göze alıp modern hayata uyarlanma isteğini gösterir. Bu modernleşme hamlesi, dinin dogma ağırlıklı epistemik bilincinin dönüşümünü gerektirir. Habermas dinsel bilincin modernleşebilmesi ve anayasal bir yurttaşlığın geliştirilebilmesi için “politika öncesi koşullar” dediği geleneksel aidiyet, düşünme ve eyleme biçimlerinden uzaklaşılması gerektiğini belirtmişti (Habermas, 2016). Dolayısıyla İslam, “tikel kültür” ile “Avrupa kimliği” arasında bir noktada konumunu aramaktadır. Bu bağlamda sadece ve basit bir kültürel transfer sisteminden öte öznel yorum, eleştiri ve değerlendirmeye dayanan tercüme mekanizması, aslında İslam’ı, incelediğimiz seküler ahlak örneği üzerinden, Avrupa’nın meydan okumalarına demokratik biçimde tepki verme yeteneği geliştirmeye zorlamaktadır. İslami değerlerin Batılı seküler bağlama tercüme edilmeye çalışılması, her şeyden önce çeşitli alanlarda (eğitim, politika, kültür, sağlık vb.) yoğun tartışmayı, empirik araştırmaları ve eleştirel bakışı gerektirir. Pedagojik ve didaktik çalışmalar, İslam dininin laik, rasyonel ve demokratik alanlara nasıl daha iyi tercüme edilip dinin semantik anlam deposundan yararlanılırken dinin de epistemik bilinç dönüşümüyle modernleşebilme imkân, biçim ve içerikleri üzerine düşünmelidir. Çalışmamız bu tür bir düşünme hamlesidir.

Öte yandan, Batı’daki Müslümanların laik, rasyonel ve demokratik değer ve kuralları “biçimsel” düzeyde kabul ve ilan etmeleri de küçümsenmemelidir. Avrupa’daki merkezi Müslüman örgütler, bir araya gelip Müslümanların Batılı demokratik değerlere bir itirazları olmadığını, hatta İslam’ın bunlarla arasında bir çelişki bulunmadığını gösteren bir “Şart” (Islamic Charta) yayımladılar (ZMD, 2002). Ancak bu, biçimsel bir kabuldür ve yeterli değildir; ayrıca içeriğin yani İslami değer ve kuralların pratik uygulanmasının da geliştirilmesini gerektirir. İDE ders kitaplarındaki “liberal” bağlam, örnek uygulama ve açıklamalar bu açıdan olumludur. Medine Sözleşmesi bağlamında Alman anayasasının öneminden bahseden, Müslüman olmayan başarılı kişilerin de rol modeli olarak alınabileceğini öneren, israfı mahkûm edip geri dönüşümün öneminden söz eden, farklılıklarımızın zenginlik kaynağı olduğunu öneren, diğer dinleri tanıtan, farklı kimliklerden insanlarla dayanışan Alman İDE ders kitapları, seküler ve modern demokratik Batılı konteksti kabul ettiğinin örnekleri olarak verilebilir.

Sonuç olarak, tercüme eylemiyle ortaya çıkan temel sonucun (dinsel bilincin modernleşmesi), çift taraflı sorumluluğu, birbirinden (öznelerarası) öğrenmeyi ve Habermas’ın ürettiği bir kavram olan “iletişimsel akıl” (communicative mind) temelli bir diyalogu içermesi bakımından gerekli ve olumludur. Ancak İslam’ın seküler kontekste tercümesinin başka epistemik kavramlar üzerinden de alınması, buna ilişkin metodolojik ve didaktik problemlerin tanımlanması ve “ters tercüme”nin (seküler aklın dinsel değerlere tercüme edilmesi) de mümkün olup olmadığına dair daha ileri düzeyde araştırmalara gerek vardır. Ayrıca tercüme eylemiyle İslami gerçek veya kurgusal öznelerin içine girdikleri postseküler toplumdaki çokkatmanlı dindarlık eylemlerinin ne tür çelişkili birlikteliklere yol açtığı da araştırılabilir. O halde, Habermasyen postseküler yaklaşım, Avrupa’daki Müslüman

göçmenlerin seküler/demokratik alana entegrasyonunda teorik olarak bir çözüm önermektedir. Alman İDE ders kitaplarında analiz edilen içerik, göçmen addedilen Müslümanların yaşlı kıtada kalıcı olduğunu ve dışlanan bir konumsallıktan ziyade demokratik entegrasyonla giderek toplumsal yapının bir parçası olmaya başladığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, M. T. (2002). *The Business of Genocide: The SS, Slave Labor, and the Concentration Camps*, University of North Carolina Press.
- Aslan, E. (2011). "Islamic Textbooks and Curricula in Europe" In E. Aslan (ed.) *Islamic Textbooks and Curricula in Europe*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aslan, E. (2013). "Islamic Education in Secular Societies" In E. Aslan. *Approaches to the concept of secularism from the perspective of Muslims*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 29-69
- Barbato, M., & Karatochwil, F. (2009). "Towards a post-secular political order?", *European Political Science Review*, 1 (3), 317-340.
- Baumeister, A. (2011). "The use of "Public Reason" by religious and secular citizens: Limitations of Habermas' conception of religion in the public realm", *Constellations*, 18 (2), 222-243.
- Beaumont, J., & Baker, C. (eds.), (2011) *Postsecular Cities: Space, Theory and Practice*. London: Continuum.
- Bebel, A. (1987). *Hız Muhammed ve İslam Kültürü*, çev. V. Atayman, İstanbul: Süreç Yayıncılık (Özgün adı: Mohamedisch-Arabische Kulturperiode, Stuttgart, Verlag von U. M. Diek, 1884).
- Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Beckford, J. A. (2012). "SSSR presidential address, Public religions and the postsecular: critical reflections", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51 (1), 1-19.
- Bergland, J. (2015). *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*, Analysis Paper, No. 21, Center for Middle East Policy at Brookings.
- Butt, Z. (2017). "Almanya'da Kamu Okullarında İslam Din Dersleri", *Perspektif*, 1 Aralık 2017, <https://perspektif.eu/2017/12/01/almanyada-kamu-okullarinda-islam-din-dersleri/> [Erişim: 2.11.2022].
- Calhoun, C. (2008). "Secularization, Citizenship, and the Public Sphere", *Hedgehog Review*, 10 (3), 7-21.
- Dalaman, C. (2009). "Alman Okullarında 'İslam Dini Dersleri' Tartışması", <https://www.voaturkce.com/a/a-17-2009-05-03-voa3-88152657/873847.html> [Erişim: 31.10.2022].
- Detjen, S. (2015). "Die Geschichte eines Satzes: "Der Islam gehört zu Deutschland", <https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-geschichte-eines-satzes-der-islam-gehört-zu-deutschland-100.html> [Erişim: 31. 10. 2022].

- Ewer, G. D. (1991). "Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature," *Review of Educational Research*, 61 (3), 345-378.
- Ferrara, A. (2012). "From Multiple Modernities to Multiple Democracies" In Rosati, M. &Stoeckl, K. (eds) *Multiple Modernities and Postsecular Societies*, London and New York: Routledge, 17-39.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*, New York: Free Press.
- Gebauer, K. (2002). "Alman okullarında İslam din öğretimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, çev. B. Bilgin, 43(1), 263-292.
- Gordon, P. E. (2013). "Between Christian democracy and critical theory: Habermas, Böckenförde, and the dialectics of secularization in postwar Germany." *Social Research: An International Quarterly*, 80 (1), 173-202.
- Habermas, J. (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve Lectures*, Trans. F. Lawrence, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1998). *Postmetaphysical Thinking: Philosophical Essays*. trans. William Mark Hohengarten) Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2001). *The Postnational Constellation. Political Essays*. Translated by Max Pensky, Cambridge: The Polity Press.
- Habermas, J. (2004). *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society. Volume 1*. Trans. Thomas McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2005). *The Inclusion of the Other. Studies in Political Theory*, Translated and edited by Ciaran. C. &Pablo. De G, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2006). *The Theory of Communicative Action. Lifeworld and System: The Critique of Functionalist Reason. Volume 2*. Trans T. McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2016). *Between Naturalism and Religion. Philosophical Essays*. Trans. C. Cronin, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2020). *Söylem Etiği*, çev. S. Coşkun, Ankara: Fol.
- Haug, S., Müssig, S., & Sticks, A. (2009). *Muslim Life in Germany. A Study conducted on behalf of the German Conference on Islam*, Reserach Report 6, Federal Office for Migration and Refegues, and Deutsche Islam Konferenz.
- Herbert, U. (2000). "Forced laborers in the third reich: An overview", *International Labor and Working-Class History*, Fall (58), 192-218.
- Höhne, T., Kunz, T., & Radtke, Frank. O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder auf Schulbüchern über Migranten lernen sollen*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Touchstone.

- Kaltsas, S. (2019). "Habermas, Taylor, and Connolly on secularism, pluralism, and the post-secular public sphere", *Religions*, 10 (8), 1-19.
- Knight, B. (2018). "Study: German schools need more Islamic religion classes", Deutsche Welle, <https://www.dw.com/en/study-german-schools-need-more-islamic-religion-classes/a-43599147> [Erişim: 4.11.2022].
- Lafont, C. (2009). "Religion and the public sphere. What are the deliberative obligations of democratic citizenship?" *Philosophy and Social Criticism*, 35 (1), 127-150.
- Loho, P. (2021) "Germany's Growing Muslim population is now more diverse, says new study", Salaam Gateway, 06 May 2021, <https://www.salaamgateway.com/story/germanys-growing-muslim-population-is-now-more-diverse-says-new-study> [Erişim: 2.11.2022].
- Maclure, J., & Taylor, C. (2015). *Laiklik ve İnanç Özgürlüğü*. Çev. İ. Güllü, İstanbul: İskenderiye Kitap.
- Mecheril, P. (ed.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Mende, C. (2008). "Promoting Integration", Translated by J. Bergeron, <https://en.qantara.de/content/islamic-religion-classes-in-german-schools-promoting-integration> [Erişim: 1.11.2022].
- Mezger, C. (2019). "*Islam does not belong to Germany.*" *A proxy debate for an insecure national identity? An analysis of a controversial German discourse and its underlying reasons*. Unpublished Master Thesis, Uppsala University, Department of Theology.
- Murphy, M. (2012). "*Forms of rationality and public sector reform. Habermas, education and social policy*" In M. Murphy, & T. Fleming (eds). *Habermas, Critical Theory and Education*, New York and London: Routledge, 78-93.
- Murphy, M. & Fleming, T. (2012). "*Communication, Deliberation, Reason: An Introduction to Habermas*" In Mark Murphy and Ted Fleming (eds). *Habermas, Critical Theory and Education*, New York and London: Routledge, 3-16.
- Pensky, M. (2007). "*Editor's Introduction*" In Jürgen Habermas, *The Postnational Constellation*. Political Essays, Translated, edited and with an introduction by M. Pensky, Cambridge: Polity Press.
- Pfünde, K., Stichs, A., & Tanis, K. (2021). *Kurzfassung zur Studie "Muslimisches Leben in Deutschland 2020"*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Rausch, M. (2013). "*Introduction: Secularisms and Islam in Western and post-communist societies*", In E. Aslan, & M. Rausch (eds) *Islamic Education in Secular Societies*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-25.
- Rawls, J. (1985) "Justice as Fairness: Political not metaphysical", *Philosophy and Public Affairs*, 14 (3), 223-251.
- Robichaud, A. (2018). *Habermas et La Question de L'Éducation*. Presses de L'Université Laval.
- Rogers, Rebecca. (2004). "*An introduction to critical discourse analysis in education*" In R. Rogers (ed). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-18.

- Rosati, M., & Stoeckl, K. (eds) (2012). *Multiple Modernities and Postsecular Societies*, London and New York: Routledge.
- Rothgangel, M. (2013), Religious Education in Secular Germany from an Evangelical Perspective, in: Ednan Aslan und Margaret Rausch (Hrsg.) in cooperation with Sedef Sertkan und Zsofia Windisch, *Islamic Education in Secular Societies* (Wiener Islamstudien 4), Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, 117-124.
- Sarrazin, T. (2010) *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: Random House.
- Schmitt, C. (2005). *Political Theology. Four Chapters on the Concept of Sovereignty*. Trans. G. Schwab, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Simon, W. (2000). "Kirchlichkeit" des religionsunterrichts. *Trierer Theologische Zeitschrift*, 109 (4), 253-269.
- Terry, Paul R. (1997). "Habermas and education: Knowledge, communication, discourse," *Curriculum Studies*, 5 (3), 269-279.
- Tibi, B. (1998). *Europa ohne Identität, Die Krise der multikulturellen Gesellschaft*. München: C. Bertelsmann.
- Ungureanu, C., & Monti, P. (2017). "Habermas on religion and democracy: Critical perspectives", *The European Legacy*, 22 (5), 521-527.
- ZMD (Zentralrat der Muslime in Deutschland) (2002). "Islamic Charta", <https://www.zentralrat.de/3037.php> [Erişim: 20.11.2002]

Analiz Edilen Ders Kitapları

- Coşkun, A. B., Kurtbecer, R., Kesici, B., & Dağaslanı, E. (2018). *İKRA 3. Mein Islambuch. Grundschule 3, 2. Auflage*, Köln: PLURAL Publications GmbH.
- Erkan, S., Lubig Fohsel, E., Solgun Kaps, G., & Ucar, B. (2018). *Mein Islambuch. Grundschule ½*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 4. Baskı.
- Kaddor, L., Müller, R., & Behr, H. H. (yay. haz.). (2017). *Saphir 7/8. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*. Kösel-Verlag, München, 2. Auflage, 1. Druck.
- Kaddor, L., Müller, R., & Behr, H. H. (yay. haz.). (2020). *Saphir 5/6. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*. Kösel-Verlag, München, 3. Auflage, 3. Druck.
- Khorchide, M. (2012). (yay. haz.). *Miteinander auf dem Weg 1/2. Islamischer Religionsunterricht*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Khorchide, M., Yılmaz, B., & Döbber, F. (Yay. Haz.) (2015). *Miteinander auf dem Weg 3/4. Islamischer Religionsunterricht*, Erns Klett Verlag GmbH, Stuttgart.
- Lubig Fohsel, E., Solgun Kaps, G., Baysal Polat, S. (2017). *Mein Islambuch 3*, Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 2. Baskı.

- Shakir, A. (2020). *Islamstunde 8. Die Anderen respektieren*. Religionsbuch für die Sekundarstufe I. Oldenburg Verlag, Wien, im VERITAS-VERLAG, Linz, 3. Auflage.
- Ucar, B. (2012). *Ein Blick in den Islam, 7/8*. Hückelhoven: Schulbuchverlag Anadolu GmbH.
- Ucar, B. (2019). *Bismillah-Islam verstehen. Arbeitsheft für den Islamunterricht 6*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.