

Die Auswirkungen der Benutzung der Muttersprache von türkischstämmigen Schülern in Belgien: Schulerfolg und Schulzugehörigkeitsgefühl

Orhan AĞIRDAĞ

Einführung

Schulerfolg ist für Einwanderer bzw. Minderheiten als eine Aufstiegsmöglichkeit und eine Möglichkeit zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen besonders wichtig. Sie vermittelt die erforderlichen Kenntnisse, sozialen Werte und Arbeitskompetenzen für das Leben in entwickelten Gesellschaften. Die Bildungssysteme vieler westlichen Nationen haben allerdings Schwierigkeiten, die Leistungsunterschiede zwischen der einheimischen Bevölkerung und einigen großen Einwanderergruppen, wie zum Beispiel der türkischen Bevölkerung in West-Europa, zu schließen (Crul und Schneider, 2009). Die Einwanderergruppen sind oft jünger als die einheimische Bevölkerung, und ihre Zahl wächst stetig an. Die Zukunft der westlichen Nationen - sowohl in Bezug auf das Wirtschaftswachstum als auch auf den sozialen Zusammenhalt - wird weitgehend davon abhängen, wie erfolgreich sie bei der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten für ihre ethnisch unterschiedlichen Menschen sind.

Seit den 1990er Jahren reagierten viele Politiker der westlichen Länder auf wachsende Zuwanderung und ethnische Ungleichheiten mit einem assimilationistischen Ansatz. Am sichtbarsten dabei war die Erhöhung des gesellschaftspolitischen Drucks auf die sprachlichen Minderheiten, damit sie ihre Muttersprache in der Schule aufgeben (Macedo, 2000; Helot und Young, 2002; Agirdag, 2010; Yagmur, 2010). Diese Assimilationspolitik geht davon aus, dass die Beibehaltung der Muttersprache ein Hindernis für die soziale Integration von Minderheiten ist. Wie in diesem Artikel weiter unten beschrieben wird, ist die Bildungspolitik, die die Einsprachigkeit (*monolingualistisch*) bevorzugt, in Belgien sehr verbreitet, wo die türkische Minderheit die größte sprachliche Minderheit bildet. Frühere Studien in Belgien haben gezeigt, dass die türkische Sprache in der Schule kaum willkommen ist und die Lehrer davon ausgehen, dass das Sprechen der türkischen Sprache ein Hindernis für den Schulerfolg ist und keinen Mehrwert darstellt (Agirdag, Van Avermaet und Van Houtte, 2013). Es gibt über diese Annahme jedoch nur sehr wenige empirische Untersuchungen. Deshalb sind die Konsequenzen des Sprachgebrauchs der türkischen Schüler auf ihren Schulerfolg weitgehend unbekannt. Daher ist das erste Ziel dieser Studie, die Auswirkungen des Muttersprachengebrauchs (zu Hause und in der Schule) auf den Schulerfolg der türkischen Schüler zu untersuchen und auf diese Lücke hinzuweisen.

Während das Verhältnis zwischen Sprachgebrauch und Schulerfolg in der internationalen Literatur weitgehend abgedeckt ist (z.B. Mouw und Xie, 1999; Han 2012), gibt es nach meinem Kenntnisstand keine Studien, die das Verhältnis zwischen dem Sprachgebrauch der Schüler und ihrer Schulzugehörigkeit untersuchen. Das Schulzugehörigkeitsgefühl der

Schüler wird mit der Anerkennung, der Wertschätzung und dem Respekt in der Schule definiert, welche die Schüler von der Schulgemeinschaft erhalten (Goodenow, 1993). Das Schulzugehörigkeitsgefühl ist nicht nur wichtig, damit die Schüler sich gut fühlen und in der Schule willkommen sind, sondern weil mit wachsendem Zugehörigkeitsgefühl auch der Schulerfolg steigt und das schlechte Verhalten in der Schule abnimmt (Johnson, Crosnoe und Elder, 2001; Demanet, Agirdag und Van Houtte, 2012). In dem assimilationistischen Schulkontext könnte der Sprachgebrauch der Schüler mit dem Schulzugehörigkeitsgefühl in Verbindung stehen. Das heißt, der Ausschluss der Muttersprachen der Schüler in dem Schulkontext könnte dazu führen, dass diese Kinder, die in der Schule überwiegend ihre Muttersprache sprechen, sich ausgegrenzt fühlen (siehe Cummins, 2001). Somit ist das andere Ziel dieser Studie, das Verhältnis zwischen dem Sprachgebrauch der türkischen Kinder und ihrem Schulzugehörigkeitsgefühl zu untersuchen.

Ich werde dieses Kapitel mit einer Skizze des sprachpolitischen Kontextes in Belgien beginnen. Danach werde ich den methodischen Hintergrund der Daten definieren. Anschließend werden die Daten der Umfrage untersucht, die über die Auswirkungen des Sprachgebrauchs der türkischen Schüler auf ihren Schulerfolg und ihr Schulzugehörigkeitsgefühl durchgeführt wurde. Mit der Diskussion der Ergebnisse werde ich dann meine Arbeit abschließen.

Die türkische Minderheit in Flandern und der sprachpolitische Kontext

Diese Studie wurde in der belgischen Provinz Flandern durchgeführt, in der flämisch gesprochen wird. Nach dem

Zweiten Weltkrieg entwickelte sich Flandern durch die Einwanderer aus Südeuropa, der Türkei und Nordafrika schnell zu einer multikulturellen Gesellschaft. Die Einwanderung wurde zwar im Jahr 1973 durch die Regierung beschränkt, aber der Zustrom von Einwanderern nahm durch Familienzusammenführung und Heirat zu. Zusammen mit den Marokkanern bilden die türkischen Einwanderer die größte Einwanderergruppe (Agirdag und Van Houtte, 2011). Angesichts der Sprachfragmentierung innerhalb der marokkanischen Gemeinschaft ist die türkische Sprache die größte Minderheitensprache. Die Muttersprache der türkischen Einwanderer und ihrer Kinder (und Enkelkinder) in Flandern ist überwiegend türkisch. Die türkische Sprache wird nicht nur im familiären Umfeld vermittelt, sondern es gibt auch einen breiten Zugang zu den türkischen Medien und Kulturveranstaltungen in türkischer Sprache. Wie in vielen Gebieten in West-Europa mit einer großen türkischen Bevölkerungsanzahl sind türkische Zeitungen, TV-Kanäle, Filme und Konzerte auch in Flandern sehr verbreitet (Yagmur, 2010).

In Flandern liegen die Leistungen der Schüler aus der türkischen Minderheit sowohl auf der Primarschule als auch der Sekundarschule hinter ihren einheimischen flämischen Mitschülern. Dies gilt selbst dann, wenn der soziale Hintergrund berücksichtigt wird (Agirdag, Hermans und Van Houtte, 2011; Van Praag et al., 2014). Es ist eine erwiesene Tatsache, dass die Bildungsungleichheit in Flandern eine der höchsten in den entwickelten Ländern ist (OECD, 2006). Mit anderen Worten ausgedrückt ist die Differenz zwischen dem Schulerfolg der türkischen Migrantenkinder und dem der Kinder der einheimischen Bevölkerung ein sehr ernstes Problem in Flandern. Die Bildungspolitiker behaupten, dass diese

breiten Ungleichheiten hauptsächlich durch die Sprachdefizite der Einwanderer verursacht werden. Der ehemalige flämische Bildungsminister Frank Vandenbroucke z.B. erklärte, dass er in seiner Amtszeit drei politische Prioritäten für die Erstellung von Chancengleichheit in der Bildung hatte, und zwar "Sprache, Sprache und Sprache". Ein anderer ehemaliger flämische Bildungsminister, Pascal Smet, behauptete, dass die sprachlichen Mängel die wichtigste -wenn nicht die einzige - Ursache für schwache Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund sei (siehe auch Agirdag, 2010; Agirdag et al., 2013). Während ein großer Teil der Türken in Flandern die flämische Sprache beherrscht, werden sie dennoch selten als „zweisprachig“ bezeichnet, sondern stattdessen als „sprachlich anders“ (auf flämisch: „anderstaligen“) eingestuft. Dies spiegelt bereits die abwertende Perspektive auf Mehrsprachigkeit wieder (siehe auch Blommaert, Creve und Willaert, 2006). Viele der von der türkischen Regierung finanzierten muttersprachlichen Bildungsprogramme in Flandern wurden in den 1990er Jahren abgebrochen. Obwohl Belgien zwei Hauptsprachen (d.h. flämisch in Flandern und französisch in Wallonien) hat, tritt die zweisprachige Bildung seit der Einführung der neuen belgischen Gesetze sehr selten auf, die den zweisprachigen Unterricht verbieten. Während im Jahr 1998 in der französisch sprechenden Region (Wallonien) die Schulen zweisprachigen Unterricht organisieren durften, ist der zweisprachige Unterricht in der flämischsprachigen Region (Flandern) immer noch so gut wie nicht existent. Die zweisprachige Erziehung wurde in Flandern in der Tat nur als ein wissenschaftliches Experiment in einigen wenigen Projekten durchgeführt (Bollen und Baten, 2010). Den Hintergrund für den überwältigenden sozialen und politischen Druck in Bezug auf Einsprachigkeit und die

Abneigung gegen eine zweisprachige Erziehung in Flandern bilden tief verwurzelten, historisch verstehbare Ängste vor einer französischen Dominanz und damit verbunden eine starke Präsenz der flämisch-nationalistischen Politik. So ist die konservative Flämische Nationalistische Partei (N-VA) derzeit die größte Partei in Flandern, und ihr steigender Nationalismus beeinflusst die Mainstream-Politik dermaßen, dass sich eine sprachliche Vielfalt nicht entfalten kann. Menschen, die nicht flämisch sprechen, werden beispielsweise sogar aus den jüngsten Maßnahmen zu sozialen Wohnungsbauprogrammen und anderen Sozialprogrammen ausgeschlossen (siehe Malya, 2012).

Stichproben und Entwurf

Ich nutzte hier die gesammelten Daten aus dem „Projekt Ausgrenzung in Primarschulen in Flandern“. Diese Umfragedaten wurden im Schuljahr 2008-2009 über 2.845 Schüler in 68 Grundschulen in Flandern erhoben. In 48 dieser Schulen sind 435 Kinder mit türkischer Herkunft (d.h. ihre Großmütter sind in der Türkei geboren, oder sie sprechen die türkische Sprache). Es wurde eine mehrstufige Stichprobe durchgeführt. Um das gesamte Spektrum der ethnischen Zusammensetzung zu umfassen, wurden in der ersten Stufe drei Städte in Flandern ausgewählt, die eine ethnisch relativ vielfältige Bevölkerung hatte. In der zweiten Stufe wurden, unter Verwendung der durch das flämische Bildungsministerium gesammelten Daten, 116 Grundschulen in den ausgewählten Städten ausgesucht und um Teilnahme gebeten, so dass 54% von ihnen unserem Wunsch nachgekommen sind. Der Anteil der Schulen, die sich nicht beteiligten, war nicht auf die ethnische Zusammensetzung der Schüler zurückzuführen. Die Schulen, in denen die Daten gesammelt wurden, repräsentieren das gesamte

Spektrum der ethnischen Zusammensetzung; darunter gibt es Schulen mit sehr wenigen türkischen Schülern, aber auch Schulen mit 87% Anteil türkischer Schüler (siehe Tabelle 1). In allen Schulen, die die Teilnahme akzeptiert haben, befragte unser Forschungsteam alle Schüler der 5. Klassen, die während unseres Besuchs anwesend waren. In den Schulen, wo die Anzahl der Fünftklässler unter 30 betragen, wurden sämtliche Sechstklässler mit in die Untersuchung aufgenommen. Wegen der vorgegebenen Zeitbegrenzung konnten wir nicht alle Unterrichtsfächer testen, so dass wir uns auf den Mathematikunterricht konzentriert haben, da ein Großteil der Befragten nicht flämische Muttersprachler waren und Mathematiktests weniger Sprachkenntnisse erfordern als sprachliche Fächer wie z.B. Lesen (Abedi, Hofstetter und Lord, 2004).

Die Daten aus der Stichprobe deuten auf die innerhalb den Schulen "verschachtelten" Schüler hin. Das Multi-Level-Modell war daher am besten geeignet (SPSS 21, MIXED-Verfahren wurde angewandt). Wir berechneten zuerst die Pearson-Korrelationen mit Doppelvariablen, um die Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch, der Schulleistung und dem Schulzugehörigkeitsgefühl zu bewerten. Als zweiten Schritt haben wir bei der Bewertung der Schulleistung und des Schulzugehörigkeitsgefühls ein mehrstufiges Regressionsmodell angewandt, damit auch die Scheinkorrelationen Berücksichtigung finden. In den Multi-Level-Modellen haben wir auch verschiedene Variable berücksichtigt, die ebenfalls einen Einfluss auf den Schulerfolg und das Schulzugehörigkeitsgefühl haben könnten. Auf der Schülerebene haben wir die Klasse, das Geschlecht und die Generation der Kinder sowie den sozioökonomischen Status der Eltern berücksichtigt. Auf der Schulebene hingegen haben wir den Anteil der

türkischen Schüler in der Schule und den mittleren sozioökonomischen Status der Eltern berücksichtigt (siehe Abschnitt „Variable“). Die fehlenden Angaben wurden mit der multiplen Imputation behandelt, und die Imputationsmethode wurde an fünf Stellen angewandt.

Variable - Unabhängige Variable

Sprachgebrauch. Wir bewerteten die türkischsprachigen Schüler unter sieben Aspekten. Die Schüler haben angegeben, in welchem Maße sie flämisch oder eine andere Sprache (1) zu Hause mit dem Vater; (2) zu Hause mit der Mutter; (3) zu Hause mit den Geschwistern; (4) in der Schule mit den Kameraden; (5) auf dem Spielplatz mit Freunden und (6) außerhalb der Schule mit Freunden sprechen. Jeder der Aspekte bot fünf mögliche Antworten von „immer flämisch“ (1 Punkt) bis „immer eine andere Sprache“ (d.h. türkisch) (5 Punkte). Auf der Basis einer Faktorenanalyse mit der Varimax-Rotation unterschieden wir zwischen den Schülern, die zu Hause türkisch sprechen (Aspekte 1, 2 und 3 höher als 0,72) und die in der Schule türkisch sprechen (Aspekte 4, 5 und 6 höher als 0,60). Der Mittelwert der Aspekte 1, 2 und 3 ist gleich 2,79 und der Mittelwert der Aspekte 4, 5 und 6 ist gleich 3,69. (3 Punkte deuten gleichermaßen flämisch und andere Sprachen). Bei der Analyse haben wir jedoch anstatt des „Mittelwertes“ die „Faktorwerte“ verwendet. Das taten wir, weil der Faktorwert im Gegensatz zum Mittelwert auf die Bedeutung unterschiedlicher Aspekte hinweisen kann. Wie die Tabelle 1 zeigt, basieren die Faktorwerte auf den Mittelwerten (Mittelwert = 0) und sind standardisiert (Standardabweichung = 1), an sich sind ihre Minimalwerte negativ.

Abhängige Variable

Die Schulleistung wurde in der Analyse an dem mathematischen Erfolg der Schüler gemessen, wobei eine Testmethode angewandt wurde, die basierend auf einem standardisierten Bildungsniveau für die flämischen Schüler in der fünften Klasse der Grundschulbildung entwickelt wurde. Dieser Test besteht aus 60 Elementen, die die elementare Arithmetik, Problemlösung, Brüche, Dezimalzahlen und schriftliche Divisionen beinhalten. Die Bewertung wurde unter Verwendung einer 2-Parameter Rash Model (IRT) berechnet. Für deskriptive Statistiken siehe Tabelle 1.

Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Das Schulzugehörigkeitsgefühl wurde anhand der „Skala der psychologischen Gefühle zur Schulmitgliedschaft“ von Goodenow (1993) gemessen, die aus 18 Punkten besteht und in die flämische Sprache übersetzt wurde. Vier beispielhafte Punkte sind u.a.; „Die Lehrer hier respektieren mich“, „manchmal fühle ich mich, als ob ich nicht hierher gehöre“ (umgekehrt kodiert), „die Menschen an dieser Schule sind freundlich zu mir“ und „es ist schwer für Schüler wie mich hier angenommen zu werden“ (umgekehrt kodiert). Es gibt 5 Antwortkategorien von „ich stimme überhaupt nicht zu“ (1 Punkt) bis „ich stimme voll zu“ (5 Punkte).- Die Bewertungen wurden in der Faktoranalyse durch jeweilige Faktorlösungen kalkuliert. Für die deskriptive Statistik siehe Tabelle 1.

Kontrollvariablen

Die Klassen. Diese Studie hat sich auf die Schüler der fünften und sechsten Klassen konzentriert. Daher waren die meisten der Befragten im Alter von 11 und 12 Jahren. Angesichts der

hohen Korrelation zwischen Alter und Klasse (Cramer's $V = 0,64$; $p < 0,001$), mussten wir für das Modell eine dieser beiden Variablen auswählen. Da unsere Stichprobe in Bezug auf Klasse unausgewogen war, haben wir uns für die Klasse entschieden (siehe Tabelle 1).

Das Gender. Die Schüler-Stichprobe wurde unter Beachtung ihres Geschlechts unterteilt, wobei rund 46% der Befragten weiblich waren (Jungen = 0, Mädchen = 1) (siehe Tabelle 1).

Die Generationen. Wir unterschieden zwischen der ersten Generation türkischer Kinder (in der Türkei geboren, 10%), den türkischen Einwandererkindern in der zweiten Generation (selbst und mindestens ein Elternteil in Belgien geboren, 83%) und den türkischen Einwandererkindern in der dritten Generation (selbst und beide Elternteile in Belgien geboren, 6%).

Sozioökonomischer Status der Eltern (SES). Wir haben den sozioökonomischen Status (SES) der Familien der Schüler an der Bewertung des Berufsprestiges des Vaters und der Mutter gemessen (Erikson, Goldthorpe und Portocarero, 1979). Informationen über die Berufe der Eltern wurden von den Schülern geliefert. Der am höchsten angesehene Beruf der Eltern wurde als Indikator für die SES der Familie verwendet (siehe Tabelle 1).

Das Schulniveau: Anteil der türkischen Schüler. Wir kontrollierten den Anteil der türkischen Schüler in jeder Schule. Diesen Wert haben wir durch unabhängige Quellen berechnet, die Informationen über ethnische Herkunft sammeln (Tabelle 1).

Das Schulniveau: Durchschnittliche SES. Wir überprüften die mittleren SES-Werte der Schule durch die Aggregation der einzelnen SES-Werte. Die deskriptiven Statistiken sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Die deskriptiven Statistiken

	N	Minimum	Maximum	Durchschnitt	SA (Standardabweichung)
Türkisch zu Hause	395	-3.10	2.67	0.00	1.00
Türkisch in der Schule	395	-1.66	3.44	0.00	1.00
Schulerfolg	429	-2.42	1.89	-0.22	0.84
Schulzugehörigkeitsgefühl	406	-3.26	2.12	0.00	1.00
Klasse					
5. Klasse	302	0	1		
6. Klasse	133	0	1		
Geschlecht					
Junge	234	0	1		
Mädchen	198	0	1		
SES	429	0	8	2.80	1.83
Schulniveau: % Türken	435	1.79	87.80	39.60	23.01
Schulniveau: SES-Situation	435	1.65	6.71	3.38	1.05

Ergebnisse

Die Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf den Schulerfolg

Es ist das Ziel dieser Studie, angesichts einer Diskussion über die Ursachen von schulischen Misserfolgen bei Migrantenkindern die Auswirkungen des Türkischsprechens auf den Schulerfolg türkischstämmiger Schüler zu untersuchen. Zu diesem Zweck betrachten wir deshalb zunächst die bivarianten Pearson-Korrelationen zwischen der Häufigkeit des Türkischsprechens (zu Hause oder in der Schule) und dem Schulerfolg. Wir haben festgestellt, dass es *keinen* signifikanten Zusammenhang zwischen dem Türkischsprechen zu Hause und dem Schulerfolg ($r = -0.047$; $p = 0.33$) und auch dem Türkischsprechen in der Schule und dem Schulerfolg existiert ($r = -0.046$; $p = 0.34$). Auch die Ergebnisse des Multilevel-Regressionsmodells (wie in Tabelle 2 angegeben) liefern keine anderslautenden Ergebnisse. Das heißt, weder das Türkischsprechen zu Hause ($b = 0.022$; $p = 0.58$), noch in der Schule ($b = -0.032$; $p = 0.43$) hat eine signifikante Auswirkung auf den Schulerfolg. Daher konnte die in der belgischen Bildungsdiskussion oft wiederholte Annahme nicht mit empirischen Befunden unterstützt werden. Es gibt keinen Beweis dafür, dass das Türkischsprechen zu Hause oder in der Schule den Schulerfolg beeinträchtigt.

Tabelle 2: Multi-Level-Regression beim Schulerfolg der Schüler

	B	se	P
Überschneidung	-1.233	0.327	0.00
Klasse (1=6. Klasse)	0.516	0.086	0.00
Geschl. (1=Mädchen)	-0.263	0.076	0.00
Generation (die Erste)	-0.076	0.191	0.69
Generation (die Zweite)	0.042	0.154	0.79
Generation (die Dritte)	ref.		
SES	0.058	0.021	0.01
% Türken	0.003	0.003	0.42
Durchschnittliche SES	0.201	0.059	0.00
Türkisch zu Hause	0.022	0.040	0.58
Türkisch in der Schule	-0.032	0.041	0.43

Bemerkung: Bedeutende statistische Angaben wurden in fett angegeben.

Die Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf das Schulzugehörigkeitsgefühl

Wir hatten festgestellt, dass das Türkischsprechen zu Hause oder in der Schule keine Auswirkungen auf den Schulerfolg hat. Nun werden wir das Verhältnis zwischen dem Sprachgebrauch und dem Schulzugehörigkeitsgefühl untersuchen, was unser zweites Forschungsziel ist. Zu diesem Zweck haben wir zunächst die bivarianten Pearson-Korrelationen zwischen der Häufigkeit des Türkischsprechens zu Hause sowie in der Schule und dem Schulzugehörigkeitsgefühl untersucht. Wir haben festgestellt, dass es *keinen* signifikanten Zusammenhang zwischen dem Türkischsprechen zu Hause und dem Schulzugehörigkeitsgefühl ($r = -0.041$; $p = 0.38$) gibt. Allerdings gibt es einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem

Türkischsprechen in der Schule und de Schulzugehörigkeitsgefühl ($r = -0.129$; $p = 0.01$). Die Koeffizienten des Multilevel-Regressionsmodells (wie in Tabelle 3 dargestellt) zeigen ein ähnliches Ergebnis. Während die Auswirkungen des Türkischsprechens zu Hause auf das Schulzugehörigkeitsgefühl unbedeutend sind ($b = -0.073$; $p = 0.15$), existiert zwischen dem Türkischsprechen in der Schule und dem Schulzugehörigkeitsgefühl ein signifikanter Zusammenhang ($b = -0.155$; $p = 0.01$). Daher scheint es, dass die türkischen Schüler sich zu ihren Schulen weniger zugehörig fühlen oder sie in den Schulen weniger willkommen sind, wenn sie in den Schulen ihre Muttersprachen sprechen.

Tabelle 3: Multilevel-Regression beim Schulzugehörigkeitsgefühl der Schüler

	B	Se	P
Überschneidung	-0.030	0.344	0.93
Klasse (1=6. Klasse)	0.114	0.108	0.29
Geschl. (1= Mädchen)	0.010	0.097	0.92
Generation (die Erste)	0.298	0.254	0.24
Generation (d. Zweite)	0.202	0.203	0.32
Generation (die Dritte)	ref.		
SES	-0.013	0.027	0.63
% Türken	0.002	0.003	0.55
Durchschnittliche SES	-0.071	0.060	0.24
Türkisch zu Hause	-0.073	0.051	0.15
Türkisch in der Schule	-0.155	0.055	0.01

Bemerkung: Bedeutende statistische Angaben wurden in fett angegeben.

Auswertung und Diskussion

Das Ziel dieser Studie war es, die Folgen des Sprachgebrauchs der türkischen Schüler in Belgien zu untersuchen. Dass das häufige Sprechen der türkischen Sprache die Ursache für den schlechten Schulerfolg sei, ist in Belgien und in anderen westeuropäischen Ländern eine verbreitete Annahme. Daher überprüften wir diese Hypothese mit Hilfe von quantitativen Analysen. Unter Verwendung einer Faktorenanalyse haben wir den Sprachgebrauch zu Hause und in der Schule unterschieden. Sowohl die bivarianten als auch die multivarianten (Multilevel) Modelle wiesen darauf hin, dass das Ausmaß des Türkischsprechens - zu Hause oder in der Schule - *keine* wesentlichen Auswirkungen auf den Schulerfolg hat. Deshalb konnte eine der in der flämischen Bildungsdiskussion sehr verbreiteten Annahmen (d.h. über die schädlichen Auswirkungen des Sprechens) durch die Daten *nicht* unterstützt werden.

Die Tatsache, dass kein Zusammenhang zwischen dem Schutz der Sprache und dem Schulerfolg besteht, bedeutet aber nicht, dass der Sprachgebrauch generell unbedeutend ist. Das war dann unsere zweite Forschungsfrage: Die Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf das Schulzugehörigkeitsgefühl. Die bivarianten und multivarianten (Multilevel) Analysen ergaben, dass ein negativer Zusammenhang zwischen dem Türkischsprechen der türkischen Schüler in den Schulen und ihrem Schulzugehörigkeitsgefühl existiert. Mit anderen Worten fühlen sich Schüler, die in der Schule häufiger ihre Muttersprachen sprechen, zu ihren Schulen weniger zugehörig, oder sie sind in ihren Schulen weniger willkommen. Angesichts des sehr negativen Schulklimas wegen ihres sprachlichen Hintergrunds ist dieses Ergebnis nicht so überraschend: Die türkischen Schüler sind ständig angehalten *nur* flämisch

zu sprechen; die Verwendung der Muttersprache wird unter Strafe gesetzt (siehe Agirdag, 2010). Wenn jedoch die türkischen Schüler ihre Muttersprache am Schultor ablegen müssen, lassen sie auch einen Teil ihrer Identität außerhalb der Schule. Folglich unterhalten sie weniger emotionale Verbindungen zu ihren Schulen, sie fühlen sich weniger respektiert und weniger willkommen geheißen, oder es vermindern sich ihre Schulzugehörigkeitsgefühle.

Dieser Artikel enthält gute Argumente für zivile Organisationen und Aktivisten, die eine Mehrsprachigkeit unterstützen. Mit den Ergebnissen dieser Studie können sie unterstreichen, dass der Gebrauch der Muttersprache zu Hause oder in der Schule *keine* negativen Auswirkungen auf den Schulerfolg der türkischen Kinder hat. Darüber hinaus könnte es für die türkische Gemeinde in Europa hilfreich sein, damit sie den Wert ihrer Muttersprache und die potenziellen wirtschaftlichen Vorteile der Zweisprachigkeit schätzen lernen (siehe Agirdag, 2014). Schließlich könnten die Befürworter der Mehrsprachigkeit die Pädagogen, das Schulpersonal und nicht zuletzt die Bildungspolitik darauf aufmerksam machen, welche potentiellen Nachteile eine verordnete Einsprachigkeit auf das Schulzugehörigkeitsgefühl haben kann. In einem Schulumfeld, in dem anstatt von Gefühlen der Zugehörigkeit die Gefühle der Ablehnung ausgelöst werden, kann wohl nicht von einer effektiven Lernumgebung die Rede sein.

Literaturverzeichnis

- ABEDI, J., CARLYN H., und CAROL L. (2004), "Assessment Accommodations for English Language Learners: Implications for Policy-Based Empirical Research". *Review of Educational Research*, 74(1): 1-28
- AGIRDAG, O. (2010), "Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native Students from Belgian Schools". *British Journal of Sociology of Education*, 31(3): 307-321
- AGIRDAG, O. (2014), The Long-Term Effects of Bilingualism on Children of Immigration: Student Bilingualism and Future Earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 17(4): 449-464
- AGIRDAG, O., MAARTEN, H. und VAN HOUTTE, M. (2011), "The Association between Islamic Religion, Religiosity and Academic Achievement". *Pedagogische Studiën*, 88(5): 339-353
- AGIRDAG, O., VAN AVERMAET, P. und VAN HOUTTE, M. (2013). "School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies". *Teachers College Record*, 115(3): 1-50
- AGIRDAG, O. und VAN HOUTTE, M. (2011), "A Tale of Two Cities Bridging Families and Schools". *Educational Leadership*, 68(8): 42-46
- BLOMMAERT, J., CREVE, L. und EVITA, W. (2006), "On Being Declared Illiterate: Language-Ideological Disqualification in Dutch Classes for Immigrants in Belgium". *Language & Communication*, 26(1): 34-54
- BOLLEN, K. und KRISTOF, B. (2010), "Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999-2006)". *Modern Language Journal*, 94(3): 412-433
- BOURDIEU, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- CRUL, M. und SCHNEIDER, J. (2009), "Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differ-

- ences in Vocational and Academic Tracking Systems". *Teachers College Record*, 111(6): 1508-1527
- CUMMINS, J. (2001), "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?". *Sprogforum*, 19: 15-20
- DEMANET, J., AGIRDAG, O. und VAN HOUTTE, M. (2012), Constrict in the School Context. The Impact of Ethnic School Diversity on the Quantity and Quality of Friendships. *The Sociological Quarterly*, 53 (4): 654-675
- ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H. und PORTOCARERO, L. (1979), "Intergenerational Class Mobility in 3 Western European Societies - England, France and Sweden". *British Journal of Sociology*, 30(4): 415-441
- GOODENOW, C. (1993), "The Psychological Sense of School Membership among Adolescents - Scale Development and Educational Correlates". *Psychology in the Schools*, 30(1): 79-90
- HAN, W. J. (2012), "Bilingualism and Academic Achievement". *Child Development*, 83(1): 300-321
- HELOT, C. und YOUNG, A. (2002), "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages Be Valued?". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2): 96-112
- JASPERS, J. (2008), "Problematizing Ethnolects: Naming Linguistic Practices in an Antwerp Secondary School". *International Journal of Bilingualism*, 12(1-2): 85-103
- JOHNSON, M. K., CROSNÖE, R. und GLEN, H. E. (2001), "Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity". *Sociology of Education*, 74(4): 318-340
- MACEDO, D. (2000), "The Colonialism of the English Only Movement". *Educational Researcher*, 29(3): 15-24
- MALY, I. (2012), *N-Va. Analyse Van Een Politieke Ideologie*. Berchem: EPO
- MOUW, T. und YU, X. (1999), "Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation?". *American Sociological Review*, 64(2): 232-252

- OECD. (2006) *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*. Paris: OECD
- VAN PRAAG, L., BOONE, S., STEVENS, P. A. und VAN HOUTTE, M. (2014), How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*, 1-20
- YAGMUR, K. (2010), "An Evaluation of Turkish Language Teaching within the Context of Western European Language Policies". *Bilig*(55): 221-242