

SABINE JUNGK

## **“Relatively little is known”: Kanadas Bildungserfolg von Zuwandererkindern**

### **Ein Forschungsbericht**

---

#### **Zusammenfassung**

*Seit der PISA-2000-Studie gilt Kanada als eines der wenigen Länder, die Einwandererkindern zu hohem Bildungserfolg verhelfen. Daten und Erklärungsmuster hierfür werden im vorliegenden Forschungsbericht entlang der Dimensionen Kontextfaktoren sowie Herkunfts- und Bildungssystemeffekte rekonstruiert und systematisiert. Dabei werden auch spezifische Risikogruppen sichtbar, vor allem aber besondere Arrangements im kanadischen Bildungssystem.*

#### **Abstract**

*The educational success of Canadian immigrants is obvious since the PISA-2000-Test. In the following, data and explanatory models concerning the effects of family sources, school system and social context will be systematically reconstructed. A closer look will also identify smaller groups of students at risk of low achievement. The main focus, however, is to highlight the specific arrangements in the Canadian school system.*

#### **Résumé**

*Depuis l'Étude PISA 2000, le Canada passe pour un des seuls pays au niveau mondial qui procure aux enfants d'immigrés un succès élevé dans le système éducatif. Le rapport suivant essaie de recomposer et systématiser des données et modes d'explications vis-à-vis de cette réussite scolaire. Le texte considère surtout des facteurs contextuels, mais aussi les effets concernant les origines de ces enfants et l'influence du système de formation scolaire du Canada. En plus, l'auteure présente des groupes à risques spécifiques - parmi les enfants d'immigrés - et met en évidence les particularités du système éducatif canadien.*

---

Kanadas Bildungserfolg wird seit den PISA-Vergleichstests Anfang der 2000er Jahre zitiert – ein überdurchschnittlich gutes Abschneiden der SchülerInnen, unabhängig von sozioökonomischen Benachteiligungen und ethnischer Differenz. Trotz

dieser oberflächlichen Popularität gibt es nicht allzu zahlreiche deutschsprachige Quellen, aus denen man sich genauer über das ‚Geheimnis‘ Kanadas bei der Eingliederung und insbesondere beim Bildungserfolg von Zuwanderern informieren könnte. Aber auch in Kanada selbst steckt die Forschung über Erklärungsmuster für den Bildungserfolg von Immigrantenkinder in den Kinderschuhen.

In der Bildungsforschung werden gemeinhin drei Argumentationslinien für Bildungserfolg vertreten: begünstigende Effekte der Herkunftsfamilie, spezifisch unterstützende Effekte des Bildungssystems sowie gesellschaftliche Kontextfaktoren. In Bezug auf Kanada ist allgemein die Einschätzung recht verbreitet, dass die günstige soziale Struktur von – zur Niederlassung ausgewählten – Einwanderern, mithin familiäre Herkunftseffekte, den Bildungserfolg erklären. Insbesondere die Migrations- und Integrationsforschung hegt hingegen die Vermutung, dass die als vorbildlich charakterisierte Integrationspolitik sowie das Schulsystem ausschlaggebend für den Schulerfolg von Neuankömmlingen sind. Angesichts der Desiderate in einer auf Schul- und Bildungserfolg konzentrierten Forschung stellt sich die Aufgabe, Daten und Erklärungsmuster für Kanadas Bildungserfolg zu rekonstruieren und zu systematisieren, um Plausibilitäten zu erhärten und mögliche Schlussfolgerungen für die deutsche Bildungspolitik zu ziehen.

Nur kurz wird im ersten Teil auf ausgewählte Kontextfaktoren eingegangen (1) sowie auf zentrale Daten zum Bildungserfolg, wie sie aus internationalen Vergleichsstudien hervorgehen (2). Das dritte Kapitel (3) widmet sich der Diskussion von Erklärungsansätzen und stellt auch vom allgemeinen Erfolgsbild abweichende Erkenntnisse vor. Unabhängig davon, welche Evidenz man Aussagen der Vergleichsstudien angesichts methodischer Zweifel und hochaggregierter Daten beimisst, werden Erfolge wie anhaltende Herausforderungen sowie normative Grundhaltungen und organisatorische Arrangements sichtbar, die einen Unterschied zwischen Kanada und Deutschland markieren: eine multikulturelle, antidiskriminierende und partizipative Orientierung in Bildungspolitik, Schulorganisation, pädagogischer Praxis und Lehrerbildung. Dies wird abschließend resümiert (4).

In diesem Beitrag werden Literaturquellen angereichert mit paraphrasierten Aussagen aus offenen, leitfadengestützten ExpertInneninterviews, die die Verfasserin im September 2012 zur explorativen Felderschließung geführt hat (vgl. Meuser/ Nagel 1991). Mit Reva Joshee, Professorin an einem der größten Lehrkräfte ausbildenden Institute (*OISE, Ontario Institute for Studies in Education* an der Universität von Toronto), und Mehrunnisa Ali, Professorin der Ryerson Universität, Toronto, wurden ausgewiesene Expertinnen im Feld der multikulturell ausgerichteten LehrerInnenbildung in Ontario v.a. zur Einschätzung, Kommentierung und ergänzenden Erklärung der PISA-Daten befragt. Darüber hinaus gaben sie orientierende Hinweise auf historische Entwicklungen und weitere gegenstandsbezogene Studien und Materialien. David Finkelstein, Schulleiter der Queen Victoria Junior School Toronto, ließ mich freundlicherweise den Alltag an seiner Schule erleben und erläuterte den Stellenwert von multikulturellem Curriculum, vielfalts-

orientierter Bibliothek und Elternarbeit. Die Interviewaussagen wurden mitgeschrieben, in einem Forschungslogbuch kommentierend dokumentiert und für diesen Artikel aufbereitet.

### **1. Gesellschaftliche Kontextfaktoren für Bildungserfolg in Kanada**

Wohlstandsindikatoren wie das Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner, geringe Arbeitslosenquote und öffentliche Verschuldung haben signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg (van Ackeren/Klemm 2007, S. 203). Strukturell ähneln sich Kanada und Deutschland darin; sie gehören zu den führenden Industrienationen mit niedrigen Geburtenraten, vergleichbarer Erwerbsbeteiligung der Frauen (OECD 2012) und einer wohlfahrtsstaatlichen Ordnung. Neoliberale Tendenzen bedrohen den Wohlfahrtsstaat beider Länder in den letzten Jahren (vgl. Joshee 2007, Joshee/Sinfield 2010); Kinderarmut ist in Kanada verbreiteter mit 13,3 % im Vergleich zu 8,5 % in Deutschland (Deutsches Komitee für Unicef 2012, S. 3).

Erhebliche Unterschiede sind v.a. in der Gestaltung des Migrationsregimes und der institutionalisierten Multikulturalismuspolitik, der Struktur der Einwanderer seit den 1970er Jahren wie auch für die Struktur des Bildungswesens zu konstatieren. So unterscheiden sich seit den letzten 40 Jahren die Muster der Migration; die meisten MigrantInnen in Kanada gehören den als ‚sichtbare Minderheiten‘ (*visible minorities*) bezeichneten Gruppen an. Seit 2004 halten Menschen aus China, Indien und den Philippinen mit über einem Drittel aller Einwanderer die Spitzenposition (Statistics Canada 2011, S. 5).

Die Steuerung der Einwanderung in Kanada privilegiert den Zuzug von gut gebildeten und hoch qualifizierten Personen. 2010 kamen im Bereich der permanenten Einwanderung fast 100.000 Einwanderer (69,3 %) aufgrund ökonomischer Kriterien und 24.934 (18,2 %) im Rahmen der Familienzusammenführung ins Land; 12.606 Personen (9,2 %) waren Flüchtlinge (CIC 2011, S. 10; Elrick 2013, S. 4). Doch die ehemals guten, teilweise sogar besseren Aufstiegs- und Einkommenschancen der zugewanderten Minderheiten haben sich eingetrübt. Verglichen mit früheren Kohorten brauchen Einwanderer heute länger, um an die Einkommen der in Kanada Geborenen heranzureichen, und sie haben ein höheres Armutsrisiko (CIC 2010, S. 21). Und das, obwohl sich das Bildungsniveau der Einwanderer stetig erhöht: 2006 verfügten von den zuletzt Eingewanderten 42,2 % über einen Bachelor- oder höheren Abschluss, 1981 waren es lediglich 13,9 % (RBC 2011, S. 2). Entsprechend, so die OECD (2011, S. 71), stammen Kinder der ersten Generation aus Elternhäusern, die genauso viele oder mehr Schuljahre absolviert haben wie in Kanada Geborene. Hinsichtlich der von der Unterrichtssprache abweichenden Muttersprachen, die eine Herausforderung für jedes Bildungswesen darstellen, sind Kanadas Einwanderer nicht privilegiert: 80 % der ersten Generation Migrantenkinder, 32.000 Schülerinnen und Schüler, die jedes Jahr neu die öffentlichen Schulen erreichen, sind nicht-englischer Muttersprache (OECD 2011, S. 70). Dennoch halten viele Autoren die mittelschichtige und bildungsorientierte Komposition der kanadischen Einwan-

derer für einen starken Indikator zur Erklärung von Bildungserfolg (Hörner/Werler 2007; OECD 2011, S. 71; Anisef et al. 2010, S. 54f.).

Unzweifelhaft verläuft die identifikatorische Integration von Neuzuwanderern in Kanada günstiger als in Deutschland (Hörner/Werler 2007). Kymlicka konstatiert, dass die multikulturelle Politik zu einem hohen Niveau der Identifikation und gegenseitigen Akzeptanz zwischen Immigranten und Kanadiern (*native-born Canadians*) geführt hat (CIC 2010, S. 7f.). *Diversity* bildete 2003 für 85 % der Bevölkerung den Kern kanadischer Identität; Einwanderer stimmen in einem hohen Maß den kanadischen Kernnormen zu (*Charter values*) (ebd.). Rassismus und Diskriminierung werden durch staatspolitische wie zivilgesellschaftliche Gegenpositionen delegitimiert, geächtet und zu begrenzen versucht. Die Multikulturalismuspolitik, 1971 mit einer Erklärung des Premierministers Trudeau zum tragenden staatlichen Konzept geworden und 1985 in der Verfassung verankert, spiegelt die sozialpsychologische *multiculturalism hypothesis* wider. Sie lautet: Angehörige ethnischer Gruppen werden umso eher eine neue nationale Identität entwickeln, je mehr sie erfahren, dass ihre eigene ethnische Identität öffentlich respektiert wird (Berry et al. 1977, zit. nach CIC 2010, S. 10). Erfolgreiche bürgerrechtliche Forderungen, in den 1980er Jahren erhoben, traten hinzu. Es gelte, den realen Problemen sozialer Ungleichheit sowie Rassismus gegen Angehörige der indigenen Bevölkerung (*First Nations*) und der *visible minorities* entgegenzutreten, anstatt diese durch eine als folkloristisch kritisierte Praxis zu verschleiern. Der *Canadian Multiculturalism Act* von 1988 fasst diese stärker auf Anti-Diskriminierung und Gleichstellung gerichtete Politik gesetzlich; bereits 1986 wurde der *Employment Equity Act* für gleiche Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt erlassen. Im schulischen Bereich wird *Diversity* in Curricula abgebildet und mit antidiskriminierenden wie antirassistischen Aktivitäten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Diskriminierungen entgegengewirkt (Hormel/Scherr 2004; vgl. 3.3). Dennoch spielen Rassismus und Diskriminierung eine Rolle im kanadischen Alltag und auch in Schulen; insbesondere *visible minorities* und v.a. Schwarze sind betroffen (CIC 2010, S. 20; Pepler et al. 2004; Elrick 2013). Dies könnte auch Auswirkungen auf den Schulerfolg dieser Gruppen haben.

Die Unterschiede der Schulorganisation lassen sich vor allem durch Viel- versus Eingliedrigkeit (mit Binnendifferenzierung) charakterisieren. Die föderalen Zuständigkeiten im Bildungssystem mit überwiegend öffentlichen Schulen bringen in Kanada weniger Diskrepanzen etwa in Curricula und Lehrbüchern hervor als in Deutschland (OECD 2011, S. 69). Bereits seit den späten 1980er Jahren verfolgt Kanada einen zentralistisch-vergleichenden Ansatz der Schulreform, die damit wesentlich länger als in Deutschland auf Output und Kompetenzen fokussiert.<sup>1</sup> Sie wird ergänzt durch Sondermittel für Schulen mit benachteiligter Schülerschaft

---

<sup>1</sup> Dies kann begünstigende Auswirkungen auf einige der uns vorliegenden Erfolgsergebnisse haben, denn insbes. die im Folgenden referierten PISA-Studien sind ebenfalls kompetenzorientiert angelegt (vgl. z. B. Meyerhöfer 2005).

sowie durch die partizipatorische Struktur der *school boards*, die offenbar auf lokal-spezifische Bedürfnisse gut antwortet (vgl. 3.1 und 3.4).

## **2. Kanadas Bildungserfolg**

Kanadas Bildungserfolg ist erst seit dem Jahr 2000 sichtbar. In den 1980er und 1990er Jahren beteiligte sich das Land bereits an internationalen Schulleistungsstudien und gehörte keineswegs zu den starken Bildungsnationen (OECD 2011, S. 65).

In der Auswertung der PISA-2000-Daten zeigte sich, dass es Kanada gelungen war, die „Koppelung zwischen Kompetenzniveau und sozialer Herkunft zu begrenzen“ (Schwippert/Klieme/Lehmann/Neumann 2007, S. 221). Nennenswerte Schwierigkeiten bestünden nur für die erste Generation Zugewanderter, danach sei das Leistungsniveau für Zuwandererkinder günstiger als für solche ohne Migrationshintergrund (ebd.). Der PISA-Lese-Test 2006 bestätigte die glänzenden Daten (OECD 2011): Kanadas Schüler erbringen sehr gute Leistungen, und sie zeigen diese Leistungen unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen Status und ihrer Muttersprache; es spielt auch keine Rolle, ob sie bereits in Kanada geboren wurden oder erst kürzlich eingewandert sind (S. 65).

Innerhalb von drei Jahren nach Einwanderung in Kanada erreichen SchülerInnen eine durchschnittliche Punktzahl von 500 im PISA-Test, das entspricht dem Mittelwert im OECD-Staatenmittel. Im PISA-Lesetest 2006 erreichten Immigrantenkinder der ersten Generation in Kanada im Mittel 520 Punkte, während die gleiche Kohorte in den USA weniger als 490 Punkte und in Frankreich weniger als 430 Punkte erzielten. Damit beträgt der Leistungsunterschied zwischen Kanada und den USA den Wert eines gesamten Schuljahres. Kanada ist eines der wenigen Länder, das – ausweislich hochaggrierter statistischer Daten – keine Leistungsschere zwischen den erst kürzlich eingewanderten und in Kanada geborenen Schülern kennt. Zum Vergleich: In den USA betrug 2006 der Unterschied in Bezug auf Leseleistungen 22 Punkte, in Frankreich und Deutschland jeweils rund 60 Punkte. Auch unterscheiden sich die Leistungen der Schüler nicht in Abhängigkeit davon, ob zuhause die Unterrichtssprache gesprochen wird oder nicht (ebd., S. 70f.).

## **3. Erklärungsmuster: „relatively little is known“**

In Kanada selbst werden die PISA-Ergebnisse in der Öffentlichkeit, aber auch in der Fachwelt – insbesondere verglichen mit der hohen Aufmerksamkeit, die die Vergleichsstudien in Deutschland erzielten – relativ wenig beachtet und untersucht. In Kymlickas Forschungsüberblick (CIC 2010), der Empfehlungen für dringliche Forschungsthemen der Zukunft formuliert, taucht das Thema ‚Bildung‘ nicht auf. Über die Gründe kann nur spekuliert werden; ein Faktor dürfte fehlende bundesstaatliche Kompetenz und Finanzausstattung sein – es gibt kein nationales Bildungsministerium –, ein weiterer mangelnder öffentlicher Problemdruck. Dabei wird schon seit längerem beklagt, dass aussagekräftige Daten weitgehend fehlten. Erst in den 1990er Jahren seien Dokumentation und Statistik besser geworden: „We

know virtually nothing about satisfaction of learners much less about immigrants' perspectives on their needs" (Burnaby et al. 2000, o. S.). Auch der OECD-Bericht (2011, S. 66) konstatiert, dass die nationale wie internationale Aufmerksamkeit von Berichterstattern und Forschern noch unterentwickelt ist und mehr Forschung zur Erklärung dieser vorbildhaft erscheinenden Erfolge nötig sei: „relatively little [...] is known“, wird hier wiederholt. Vor allem die Auswertungen der erwähnten OECD-Studien haben einige Erkenntnisse zutage gefördert, jedoch differenzieren die hochaggregierten Daten nur unbefriedigend nach einzelnen Migrantengruppen (Hörner/Werler 2007, S. 137).

Im Folgenden werden weitere Einzelstudien zur Annäherung an Erklärungen für den Bildungserfolg kanadischer Einwandererkinder ebenso herangezogen wie Aussagen aus den ExpertInneninterviews.

### **3.1 Schulreform und angleichende Finanzierung der Schulen**

Bereits seit Ende der 1980er Jahre – und damit 10 Jahre früher als in Deutschland – leitete Kanada Schulreformen ein; der Hauptfokus lag auf der Etablierung eines neuen Steuerungsmodells. Zu den Charakteristika zählen: Output-Orientierung, Zielvorgaben, Vorverlegung der Förderung kognitiver Fähigkeiten, eine Vielzahl von Leistungsmessungen, Transparenz, Evaluation und Rechenschaftslegung (Avenarius/Brauckmann/von Kopp 2007, S. 74 ff.). Dieses technokratisch-neoliberale, US-geprägte Modell sorgte jedoch für kontroverse Diskussionen bis hin zur Demotivation der Lehrerschaft (Brauckmann/Döbbert/Fuchs/Sroka 2007, S. 110). Wenn es mittlerweile akzeptiert ist, so wegen wesentlicher Ergänzungen: Der als „Lessons from PISA for the United States“ geschriebene OECD-Bericht (2011) kann konstatieren, dass Kanada eines der wenigen Länder ist, in denen Migrantenkinder in den Schulen Zugang zu gleichen oder sogar größeren Ressourcen haben als Einheimische. Insbesondere die Schüler-Lehrer-Relation, die schulische Ausstattung und das Klassenklima seien im Durchschnitt günstiger für SchülerInnen mit Migrationshintergrund (OECD 2006, zit. nach OECD 2011, 71). Denn neben Finanzzuweisungen nach der Zahl der SchülerInnen gibt es Zuwendungen für spezifische Programme, etwa Förderunterricht, sowie kompensatorische Finanzmittel zum Ausgleich von migrations- und sozial bedingten Disparitäten (*equalisation funding*) für Schulen in sozial schwächeren Bezirken und mit hohen Anteilen förderbedürftiger Kinder (OECD 2011, S. 70).

Insbesondere für das Bildungssystem der Provinz Ontario kann der OECD-Bericht, im Sinne einer Fallstudie, auf ein nachhaltiges Schulreformprojekt verweisen. Seit 2003, unter liberaler Ägide, werden erhebliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, um Schulen mit zusätzlichem Fachpersonal in verschiedenen Bereichen und Lehrkräfte durch Beratung und Fortbildung zu unterstützen (ebd., S. 71-77). Die Reform fokussiert auf wenige Kernpunkte: *Literacy* und *Numeracy*, als unbestrittene Kernkompetenzen und zugleich zentrale Bereiche der PISA-Testrunden, sowie die Reduzierung der Zahl von Schulabbrechern. Zugleich ist sie angereichert mit schü-

ler- und communityorientierten Strategien und Haltungen, hinter denen eine Philosophie gelingender Bildungsprozesse steht. Fünf Komponenten sollen z.B. die *Model Schools for Inner Cities* auszeichnen, die in bestimmten Bezirken Torontos gefördert werden:

- innovative Lehr- und Lern-Formen;
- unterstützende Angebote, die das soziale, emotionale und physische Wohlbefinden der SchülerInnen fördern; Identifikation von Benachteiligungen und effektive Formen der Intervention;
- Schule als Herz der *Community*, Aufbau starker und effektiver Beziehungen und Partnerschaften für Bildung im Sozialraum;
- Forschung, Überprüfung und Evaluation von SchülerInnen und Programmen;
- Verpflichtung zur Verbreitung und Übernahme erfolgreicher Praxen.

Ziel ist es, aus jeder Schule eine „effektive Schule“ zu machen. Insbesondere geht es um die Verwirklichung von Fairness, Gerechtigkeit und Inklusion, die sicherstellen, dass die Lebenswirklichkeit aller SchülerInnen, der *Communities* sowie der Belegschaft respektiert und berücksichtigt wird. Alle SchülerInnen, unabhängig von ihrem ökonomischen oder kulturellen Hintergrund, sollen ihre höchste Leistungsfähigkeit erreichen können, da Erfolg grundlegend für ein stabiles Selbstwertgefühl sei (Toronto District School Board o.J.). Einen knappen, anschaulichen und von tiefer Überzeugung hinsichtlich des Auftrags zu chancengleicher Bildung durchzogenen Bericht aus Sicht eines Schulleiters hat Kugler (2011) verfasst.

Mehrere Professionen wirken in der Schule zusammen. Pädagogische Diagnostik und Förderangebote in kleinen Gruppen oder mit einzelnen SchülerInnen gehören ebenso zum Standardangebot wie verpflichtende „individuelle Bildungspläne“, in denen die Lernerfolge der Kinder verfolgt werden; sie bilden die Grundlage für kompensatorische Maßnahmen (Avenarius/Brauckmann/von Kopp 2007, S. 111f.).

In der zweiten Regierungsperiode der Liberalen in Ontario wurde zusätzlich die Initiative zur Ausweitung des Ganztagskindergartens (für Vier- bis Fünfjährige) an 600 Schulen zum Schuljahresbeginn 2010 gestartet; dies wird aktuell weiter ausgebaut (OECD 2011, S. 73).

Die OECD spricht anerkennend über den „konsistenten Ansatz“ (ebd., S. 75), der klar definierte zentrale Reformziele – über die die Schulen in jährlichen, veröffentlichten Berichten Rechenschaft ablegen müssen – in Kombination mit intensiver Unterstützung (*capacity building*) der Schulen und Lehrkräfte verfolge. Kennzeichnend sei ein Klima hohen Vertrauens und gegenseitigen Respekts, das den Arbeitsfrieden und eine hohe Moral innerhalb des Systems erhalte.

### **3.2 Engagierte, diversitätsbewusste Lehrkräfte**

Die „Lehrermoral“, so betonen verschiedene Quellen, sei besonders hoch (OECD, 2006 zit. nach OECD 2011, 71). Es gälten hohe Standards bei der Auswahl von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden – diese repräsentierten das obere Leistungsdrittel einer Studierendenkohorte (Experte Ben Levin in OECD 2011, S. 69). Dies

wurde auch in meinen Expertinnen-Interviews bestätigt. So berichtete Reva Joshee, dass das OISE u.a. viele hoch qualifizierte QuereinsteigerInnen rekrutiere, die große Motivation und außerordentliche professionelle Kenntnisse aus früheren Studiengängen und dem Beruf mitbrächten. Übereinstimmend bestätigte Mehrunnisa Ali, der Lehrerberuf sei hoch angesehen; es gebe kaum öffentliche Diskreditierung von Lehrkräften, der Beruf verspreche einen guten sozialen Status und die Vergütung sei attraktiv – zurzeit überstiegen die Zahlen der Absolventen und der StudienbewerberInnen den Bedarf, so dass die Selektion noch schärfer sei.

Die Verpflichtung auf Multikulturalismus sowie die Wertschätzung von Diversity sei hoch. Die jüngeren Studierenden hätten selbstverständliche Erfahrung mit dem Aufwachsen in multikultureller Umgebung; die älteren hätten sich häufig in der einen oder anderen Weise mit Fragen von Gender- oder ethnischer Diversität auseinandergesetzt und brächten ein entsprechend hohes Reflexionsniveau mit.

### **3.3 Diversitätsbewusste und antirassistische Curricula**

Je nach Provinz weisen die Curricula mehr oder weniger detaillierte Angaben zu den Lehrinhalten auf; in einigen Provinzen bilden sie eher ein Rahmencurriculum, in anderen geben sie – in Anlehnung an die US-Praxis – klar benannte Bildungsstandards vor. Während die Experten der OECD-Studie (2011) die Implementierung zentraler Curricula an sich für einen Erfolgsfaktor halten, geht die von mir interviewte Expertin stärker auf ihre multikulturelle Gestaltung ein. Die Curricula in Ontario im Bereich *Social Studies*, so M. Ali (2009), seien stark auf multikulturelle Themengebiete abgestellt, so dass sich Schüler gleich welcher Herkunft repräsentiert fühlen könnten. Allerdings, so schränkt sie ein, seien sich Lehrkräfte über die sich daraus ergebenden Möglichkeiten zu wenig bewusst oder scheuten sich, diese Gelegenheit zu nutzen, das nationale Narrativ aufzubrechen. Bereits in den 1990er Jahren würdigte eine Studie curriculare Aktivitäten, die mehr Vielfalt zur Geltung brachten. Stellten in den 1980er Jahren die *Black Studies* eine wichtige provinzwweite Initiative dar, so brachte in den 1990er Jahren ein vierjähriges Modellprojekt der antirassistischen Erziehung in den innerstädtischen Schulen Torontos viele Innovationen hervor. Es wurde intensiv an Inhalten des Curriculums und entsprechendem Lehrmaterial gearbeitet, es wurden Aktivitäten zur Steigerung des Leseinteresses von Schülerinnen entwickelt, Schulpreise ausgelobt, besondere Bildungsprogramme vorgehalten, an der Verbesserung des Schulklimas, den Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Rassismus wie dem pädagogischen Verhalten von Lehrkräften gegenüber SchülerInnen insgesamt gearbeitet. Weitere Aktivitäten bezogen sich auf die Zusammensetzung des Lehrerteams und die Verstärkung der Elternarbeit (Cheng 1996, zit. nach Burnaby et al. 2000, o.S.).

Auch die OECD (2011, S. 71) hebt die in Kanada herrschende Multikulturalismus-Philosophie und -Politik positiv hervor, die das eigene Recht verschiedener ethnischer Kulturen anerkenne und zugleich auf eine gemeinsame kanadische Identität setze. Dies schlage sich in der Einschulung von zugewanderten Kindern ohne engli-

sche (oder französische) Muttersprache in die Regelklassen nieder, während die Pflege der Muttersprache in den außerschulischen Bereich verwiesen werde. Die frühe Integration in Regelklassen erfordert gesonderten Unterricht in *English as a second language (ESL)*. Während in einer Studie von 1993 (Cumming et al. 1993, zit. nach Burnaby et al. 2000, S. 5) eine Unterversorgung in Ontario beklagt wird, könnte sich die Situation verbessert haben. In der Lehrerbildung der Ryerson-Universität sei es z. B. selbstverständlich, dass Anforderungen von *ESL* in allen fachlichen Bereichen – von Mathematik bis Kunst – reflektiert würden (M. Ali). Der OECD-Bericht (2011, S. 71) hebt spezielle Programme einzelner Provinzen, beispielsweise von Britisch Columbia, im Bereich *ESL* hervor, die sich durch hohe Individualisierung, Prozessbegleitung, organisatorische Flankierung und Unterstützung für die Lehrkräfte auszeichneten (ebenso: Hörner/Werler 2007, S. 137).

In der Lehrerbildung würden Diversity- und Multikulturalismus-Inhalte als Querschnittskompetenz vermittelt. Die in Deutschland stark dominierende Debatte, in der (pädagogische) ‚Kulturalisierung‘ gegen antidiskriminierende Ansätze ausgespielt wird, ist in Kanada kaum präsent. *Colorblindness* zu vermeiden, sei ein wichtiges Vermittlungsziel; hierzu gehöre Wissen um und Repräsentanz kultureller Besonderheiten. Anerkennung, Dialog und Aushandlung von verschiedenen Deutungsmustern und Praktiken sei genauso wichtig wie Aufmerksamkeit für und Strategien gegen strukturelle Benachteiligungen, Rassismus und Diskriminierung (M. Ali, R. Joshee).

### 3.4 Partizipation

Die Partizipation von Eltern und gesellschaftlichen Gruppen in der Schulorganisation ist in Kanada ausgeprägt. Sie ermöglicht offenbar, lokalspezifische Bedürfnisse gut aufzugreifen. Neben der Struktur der *school boards* und der Elternkomitees in den *school councils* setzt sich die Einbindung von Familien und Communities in aktiver Elternarbeit und eigenen Familienzentren (*parenting and literacy centres*) in den Schulen fort. Dies könnte ein zentraler Grund für den bemerkenswerten Erfolg kanadischer Einwandererkinde im Schulsystem sein (Hörner/Werler 2007, S. 137). Schule ist die Angelegenheit der jeweiligen *Community*, Partizipation und Kontrolle sind breit lokal verankert (OECD 2011, S. 77). Eltern werden systematisch einbezogen; *parenting and literacy centres* sollen insbesondere den sprachlichen Integrationsprozess zugewanderter Kinder fördern (ebd., S. 129) – tatsächlich geht es aber um mehr als um diese Funktion. Eltern – meist Mütter – bewegen sich selbstverständlich im Schulgebäude, auch außerhalb der für sie speziell hergerichteten Räume, in denen sie verschiedene Kursangebote besuchen oder sich informell austauschen können. Die Elterngruppen, so der Schulleiter einer Model School in Toronto, D. Finkelstein, seien ein *asset*, der wahre Schatz der Schulcommunity. Ihre Kooperation ermögliche eine erfolgreiche Bildungspartnerschaft, oft nicht nur in Hinblick auf das eigene Kind, sondern mit Multiplikatorenwirkung für andere (vgl. auch Kugler 2011).

Die Schulausschüsse sind, vor allem wegen ihrer starken Verankerung in der *Community*, Wegbereiter für die Umsetzung bedarfsgerechter Maßnahmen, und zwar lange bevor übergeordnete Ebenen überhaupt aktiv werden. Sie spielen eine entscheidende Rolle, um die konkreten Bedürfnisse z. B. von Einwanderern für bedarfsgerechte Bildung an höhere Regierungsebenen heranzutragen (Burnaby et al. 2000, o.S.)<sup>2</sup>. Die *school boards* entscheiden z.B. über zusätzliche Angebote zu den Rahmenlehrplänen, wie Unterricht in Minderheitensprachen und andere Maßnahmen zur multikulturellen und antirassistischen Erziehung für Kinder, multikulturelle und diskriminierungsfreie Curriculumentwicklung sowie entsprechende Lehrerfortbildungen (OECD 2011, S. 128). Die Provinzregierung ist demgegenüber für zentrale Initiativen wie solche zur Chancengleichheit und der antirassistischen Erziehung, der *Black Studies* oder der Verbesserung der Qualifikation von *ESL*-Lehrern zuständig (Burnaby et al. 2000, o.S.).

### 3.5 Risiken und Risikogruppen im kanadischen Bildungssystem

Hoher Bildungserfolg aller Kinder ist das oberste Ziel – dies reflektiert die ambitionierten Erwartungen der Migrantenfamilien und scheint von den Lehrkräften geteilt zu werden (OECD 2011, S. 76). Hohe Bildungsaspirationen der Eltern, unabhängig vom sozio-ökonomischen Status, materialisieren sich durch konkrete Unterstützung der Kinder im Bildungsprozess, beispielsweise das hohe Engagement der Familien in *Literacy*-bezogenen Aktivitäten (Tibbetts 2007, zit. nach OECD 2011, S. 68, CMEC 2012).

Jenseits des bisher gezeichneten Bildes in Bezug auf den Bildungserfolg von nicht in Kanada geborenen Kindern identifizieren einige Untersuchungen spezifischer benachteiligte Gruppen, die in den hoch aggregierten Daten der PISA-Studien verschwinden. Und auch die befragten ExpertInnen, wiewohl insgesamt mit diversity-orientierten und auf Chancengleichheit wie Antidiskriminierung gerichteten Anstrengungen im Bildungswesen und unter der Lehrerschaft zufrieden, äußerten – mit Verweis auf Einzelgruppen – Zweifel am generellen Erfolg (Joshee, Ali).

1997 wurde in den „Every Student“-Surveys aus Toronto erstmals ermittelt, dass viele der den *visible minorities* angehörenden SchülerInnen, die meisten davon Angehörige der ersten Generation und nicht-englischer Muttersprache, einen schwachen sozioökonomischen Status aufwiesen (Cheng und Yau 1999, zit. nach Burnaby et al. 2000, o.S.)<sup>3</sup>. Dieser korrespondierte mit Erwerbstätigkeit der Schüle-

- 
- 2 Viele Schulausschüsse sind der Meinung, die zunehmend ethnisch diversen SchülerInnen mit besonderen Bedarfen ausreichend zu unterstützen. Dazu gehörten u.a. kompensatorische Bildungsangebote zur Erreichung altersadäquater Schulbildung, Beratung, Unterstützung bei der Niederlassung und enger Kontakt zur *Community*. Für eine progressive multikulturelle Schulpolitik stünden auch die großen Lehrgewerkschaften (*Elementary Teachers Federation of Ontario; Ontario Secondary Teachers Federation*) ein (Burnaby et al., 2000, o.S.; ebenso Ali).
  - 3 Heute erstellt der *Toronto District School Board* regelmäßig einen Lernchancen-Index für alle Schulen; er wird „vorrangig nach dem Familieneinkommen der Eltern berechnet, berücksichtigt

rInnen neben der Schule, geringen Bildungsaspirationen, fehlendem häuslichen Arbeitsplatz und unterdurchschnittlichem häuslichen Zugang zu Technologie wie zu allgemeinen kulturellen Angeboten.

Eine Langzeitstudie in Toronto mit SekundarschülerInnen, deren Schulerfolg von 2000 bis 2006 verfolgt wurde (Anisef et al. 2010), zeigte signifikante Risikofaktoren, die vergleichbar mit der Situation in Deutschland sind: verspäteter Eintritt in die *Highschool*, sozioökonomisch schwacher Status und der Besuch von Schulen mit hohem Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler. Auch Orts- und Schulwechsel – bei Neuankömmlingen eher wahrscheinlich – wirkten sich negativ aus. Männliche Schüler, die diese Merkmale aufwiesen, erlangten deutlich seltener einen Abschluss, und zwar unabhängig von ihrer Muttersprache – während Mädchen in allen Gruppen erfolgreicher waren (ebd., S. ii; 49f.). Ein erstaunliches Ergebnis: Solche SchülerInnen, die in Schulen mit einem Anteil von 75% und mehr nicht-englischen Muttersprachlern eingeschult wurden, erreichten häufiger einen Schulabschluss. Hier spekulieren die Autoren, dass das Zugehörigkeitsgefühl der SchülerInnen gleicher ethnischer Herkunft ausgeprägter sei und die *Peer-Kultur* positiv unterstützend wirke (ebd., S. ii; 50).

Während eingangs Daten der PISA-Studie referiert wurden, die hohe Schulleistungen unabhängig davon konstatieren, ob die Unterrichtssprache zugleich Familiensprache ist oder nicht, werden auch einige Zweifel aufgeworfen. Der Faktor ‚Sprache‘ stellt für einige Einwanderergruppen eine signifikante Barriere dar. Der *Learning to Read Survey* der PIRLS-Studie (CMEC 2012) zeigt, dass ZuwandererKinder der 4. Klassenstufe, die nur „manchmal“ oder „nie“ die Unterrichtssprache zu Hause sprechen – und das sind 26 % der SchülerInnen – eine um 11 Punkte schwächere Leseleistung erbringen als diejenigen, deren Familiensprache der Unterrichtssprache entspricht (ebd., S. 40). Allerdings ist die Leseleistung kanadischer SchülerInnen und Schüler international eine der höchsten.

Die Langzeitstudie von Anisef et al. (2010, S. 50) ermittelte, dass bei nicht-englischen Muttersprachlern, die zusätzlichen *ESL-Förderunterricht* erhielten, der Schulabschluss in einem höheren Grad gefährdet war. Mehrunnisa Ali berichtet von kleineren Einwanderungsgruppen wie die afghanischer oder somalischer Flüchtlinge, deren sozioökonomische Lage häufig so prekär sei, dass Schulkinder gezwungen sind, zum Familieneinkommen durch eigene nachmittägliche Arbeit beizutragen. Dadurch könnten sie an zusätzlichen Englisch-Sprachkursen am Nachmittag nicht in dem Maße teilnehmen, wie es für sie förderlich wäre. Immigranten mit englischer Muttersprache (insbesondere aus der Karibik), die ebenfalls am *ESL-Unterricht* teilnahmen, konnten allerdings ihren Schulerfolg steigern (Anisef et al. 2010, S. 50). Dies, so die Autoren, verweise darauf, dass die *ESL-Sprachförderung* durchaus positive Effekte erziele, aber auf die Bedürfnisse der nicht-Muttersprachler

---

aber auch andere Kenngrößen wie den Prozentsatz an Sozialhilfeempfängern, den Bildungsstand der Eltern, den Anteil der Alleinerziehenden etc.“ (Kugler 2011, S. 286).

nicht ausreichend ausgerichtet sei (ebd.). Dieses Argument ergänzen die Autoren bei der Betrachtung des für Bildungserfolg nachteiligen Kriteriums ‚verspäteter Schuleintritt in die Sekundarschule‘. Der Effekt entstehe vermutlich durch Lernschwierigkeiten, die Wiederholungen von Kursen in der Grundschule nötig machen. Er könnte darauf verweisen, dass insbesondere Immigrant\*innen-Kinder ohne englische Muttersprache mehr Zeit benötigten, um die Unterrichtssprache gut zu erlernen (ebd., S. 53).

Die kanadische *Highschool* differenziert in verschiedene Bildungswege; das Universitätsprogramm (*university program*) weist die höchsten Einschreibezahlen auf und wird von den englischen Muttersprachlern wie nicht-Muttersprachlern bevorzugt – von Letzteren sogar noch deutlicher, insbes. in Mathematik und Naturwissenschaften. Innerhalb dieser Gruppe wiesen die chinesischsprachigen SchülerInnen den höchsten Erfolg auf; zu den Risikogruppen gehörten die Portugiesisch, Spanisch und Somali sprechenden SchülerInnen (Anisef et al. 2010, S. 50). Vergleicht man die in Kanada Geborenen mit solchen von außerhalb, so gehörten die ostasiatischen SchülerInnen zu den erfolgreichsten in allen Fächern, inklusive Englisch. SchülerInnen aus Osteuropa schnitten in Englisch gut ab. SchülerInnen, die aus der Karibik eingewandert sind, hatten sowohl vergleichsweise geringe Beteiligung an den ‚Universitätskursen‘ als auch geringeren Erfolg.

In Toronto (Ontario) konnten als Risikogruppen insbesondere SchülerInnen aus der Karibik identifiziert werden: Sie wurden signifikant häufiger ein Jahr später als der Durchschnitt in die Sekundarschule eingeschult, sie waren häufiger in den ‚nicht-akademischen‘ *Highschool*-Programmen und erreichten seltener einen Abschluss. Ihre familiäre Situation war häufiger von einem ‚Standardmodell‘ abweichend (*alternative family structures*) (ebd., S. iii).

Auch Folgen von Diskriminierung können Schulerfolg beeinträchtigen. Trotz aller Bemühungen kommen in Grund- und Sekundarschulen ethnisch begründete oder gegen Immigrant\*innen gerichtete Angriffe vor (*ethnic victimization*), wie eine Untersuchung an fünf Schulen zeigt (Pepler et al. 2004).

Signifikant ist ferner, dass soziales und kulturelles Kapital der Familien und der *Community* die Bildungserfolge der Immigrant\*innen-Kinder unterstützen kann, auch wenn ökonomisches Kapital fehlt (Anisef et al. 2010, S. 54f.). Dies scheint insbesondere auf die SchülerInnen mit osteuropäischem und asiatischem Hintergrund zuzutreffen – und umgekehrt einen Risikofaktor z. B. für SchülerInnen aus der Karibik darzustellen.

Resümierend betrachtet, lassen die genannten Studien Einflussfaktoren für Misserfolge einiger Minderheitengruppen erkennen, die auch in Bezug auf die bundesdeutsche Situation diskutiert werden. Allem voran ist zu konstatieren, dass sich bei den angesprochenen Risikogruppen auch in Kanada die Kopplung von sozio-ökonomisch prekäreren Status, schwierigen familiären Verhältnissen, geringem kulturellem und sozialem Kapital sowie unzulänglicher Beherrschung der Unterrichtssprache bemerkbar macht.

Um dafür zu sorgen, dass mit Risikofaktoren belastete SchülerInnen mit den schulischen Anforderungen Schritt halten können, und Schulabbrüche zu vermeiden, werden Bildungspolitik und Schule zu Maßnahmen aufgefordert. Wiederholt wird eine bessere Versorgung der steigenden Zahl von SchülerInnen mit *ESL*-Bedarf durch zeitlich ausgeweiteten und besser qualifizierten *ESL*-Unterricht eingefordert. Viele Risikofaktoren könnten durch „effektivere Arbeit“ der Schulen mit den SchülerInnen und ihren Familien beeinflusst werden (ebd., S. 58). Die Vorschläge dafür lauten: Weitere Anstrengungen zum Einbezug der Familien in die Schule sowie – insbesondere für verspätet in die Schule eintretende SchülerInnen – die Einführung von ‚Übergangsjahrs-Programmen‘ (*transition-year programs*). Letztere sollten auf gezielte kompensatorische Förderung (u.a. zum Erwerb der Unterrichtssprache) fokussieren und Mentoren- oder *buddy*-Unterstützung anbieten, die sich im ‚Host-Programm‘ (finanziert durch *Citizenship and Immigration Canada*) als erfolgreich erwiesen hätten (ebd., S. iii, 58).

#### **4. Fazit – Diversity ist Mainstream**

Was tragen die dargestellten Analysen zur Erklärung des Bildungserfolgs von Einwandererkindern in Kanada und für Empfehlungen für Deutschland bei? Deutlich werden einige zentrale Differenzen der Bildungsorganisation und -praxis zwischen Kanada und Deutschland. Insbesondere die Möglichkeiten zur Partizipation von Eltern und Schulgemeinde, das breite System der Modell-Schulen, wie am Beispiel Ontario/Toronto gezeigt, und ein offenbar durchgängig selbstverständliches, engagiertes Bemühen, den Bedürfnissen der Einwanderungsgruppen im Schulsystem gerecht zu werden, sind für das kanadische Bildungswesen markant. Empirische Evidenz hinsichtlich der Auswirkungen auf den in den Ländern unterschiedlichen Bildungserfolg lässt sich jedoch auf Basis heute verfügbarer Daten kaum herstellen. Dies wurde bereits in der aufwändigen Auswertung der PISA-Daten 2000 ernüchternd deutlich: Weder aus dem Ressourceneinsatzes im Bildungssystem noch von Faktoren wie innere Schulreform, Autonomie der Schule oder Partizipation von Lehrkräften an Entscheidungsprozessen konnte ausreichende Erklärungskraft hergeleitet werden (Schwippert/Klieme/Lehmann/Neumann 2007, S. 221ff.). Unzweifelhaft hätten sowohl das Bildungssystem als auch Kontextfaktoren einen Einfluss; empirische Bildungsforschung gerate jedoch an ihre Grenzen bei einem Gegenstand, der „von einem komplexen Faktorenbündel“ abhängt (Hörner/ Klemm 2007, S. 228). Der unzureichenden Wirkungsklä rung kann auch der hier vorliegende Forschungsbericht nicht abhelfen – wohl aber sind lohnende Anhaltspunkte für weitere sozial- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen aufgezeigt worden, von denen sich die Bildungsforschung mehr Aufschluss über das Zusammenspiel verschiedener Faktoren für den Bildungserfolg verspricht (ebd.).

Unbedingt feststellen kann man, dass Kanada sich auf seinen im internationalen Vergleich guten Schulleistungen nicht ausruht und auch die im Durchschnitt günstige Ausstattung der Einwanderer mit kulturellem Kapital nicht zum Anlass gerin-

gerer Bemühungen um Schulerfolg nimmt. Im Gegenteil, mit Blick auf das Schulreformprojekt in Ontario wird deutlich, dass mit einer Mischung aus technokratischen Steuerungsstrategien und gezieltem materiellem Ressourceneinsatz, konsequenter *Community*- und Partizipations-Orientierung sowie einem am lernenden Individuum, seinen Besonderheiten und seinem Wohlbefinden ausgerichteten Bildungsverständnis eine förderliche Schulkultur entstanden ist. Bei Schulbesuchen und in ExpertInnengesprächen kamen Topoi wie „resignierte Lehrkräfte“ oder „schwierige Schülerschaft“ nicht vor, wohl Klagen über zu geringe oder zu kurz greifende Förderangebote. In den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob diese Bildungskultur auch die benachteiligten Gruppen erfolgreich fördern kann.

Die skizzierten kanadischen Reformstrategien folgen einem Ansatz, der klare Leistungsansprüche verfolgt und dabei unterschiedliche soziale Voraussetzungen von SchülerInnen selbstverständlich berücksichtigt, ethnisch-kulturelle Pluralität reflektiert, repräsentiert und einem verbreiteten antirassistischen Konsens verpflichtet ist. *Diversity* ist im Mainstream der öffentlichen Schule selbstverständlich – oder besser: *Diversity*-Strategien bilden den Mainstream. Kanada verfolgt einen universalistischen Ansatz zur Steigerung von Bildungserfolg und weist dabei ein hohes Niveau der Differenzierung auf in Abhängigkeit zu den jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen der die einzelnen Schulen besuchenden Kinder und Jugendlichen: Recht auf Verschiedenheit und Recht auf Gleichheit werden so in die Balance gebracht. Einrichtungen, die die Kraft der Familien wertschätzen und ihre Unterstützungsleistungen stimulieren, gehören an vielen Schulen dazu.

Kanada unterscheidet sich von Deutschland entscheidend in Hinblick auf die Voraussetzungen für Migration und Gestaltung von Integration. Es ist nicht allein guter Wille, pragmatische oder progressive Einstellung, die zu einer Offenheit für Migration und diversitätsbewusste Gestaltung des Bildungswesens führt, sondern die über Jahrzehnte konsistente Staatsräson. Insofern ist zu fragen, ob ohne eine korrespondierende symbolische, kodifizierte und materielle Grundlage für eine das Recht auf Gleichheit und Verschiedenheit gleichermaßen garantierende multikulturelle Gesellschaft bildungsförderliche Strukturen und Interaktionen für alle SchülerInnen im deutschen Bildungssystem verwirklicht werden können.

## Literatur

- Ali, Mehrunnisa A., 2009, "Preparing Citizens for a globalized world: The role of the social studies curriculum", in: *Revista Interamericana de Ecuación para la Democracia/Interamerican Journal of Education for Democracy RIED/UJED*, Vol. 2, No. 2, 100-118, <http://ried-ijed.org>.
- Anisef, Paul/Robert Brown/Robert Sweet/David Walters, 2010, Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin in Toronto, CERIS Working Paper No. 82, [http://www.ceris.metropolis.net/wp-content/uploads/pdf/research\\_publication/working\\_papers/wp82.pdf](http://www.ceris.metropolis.net/wp-content/uploads/pdf/research_publication/working_papers/wp82.pdf) (04.10.2012).

- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), 2007, *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster/New York/München/Berlin.
- Avenarius, Hermann/Stefan Brauckmann/Botho von Kopp, 2007, „Verfassungsrechtliche Grundlagen und politisch-administrative Praxis“, in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), S. 69-104.
- Brauckmann, Stefan/Hans Döbbert/Hans-Werner Fuchs/Wendlin Sroka, 2007, „Steuerung der Schulsysteme in kanadischen Provinzen und den deutschen Ländern“, in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), S. 105-120.
- Burnaby, Barbara/Carl James/Sheri Regier, 2000, *The Role of Education in Integrating Diversity in the Greater Toronto Area From the 1960s to 1990s. A Preliminary Report*, Toronto: OISE, CERIS Working Paper No. 11.  
<http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/education/burnaby1/burnabyjamesregier1.html> (7.10.2013)
- CIC – Citizenship and Immigration Canada, 2011, *Canada. Facts and Figures. Immigration Overview Permanent and Temporary Residents 2010*, Ottawa  
<http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/menu-fact.asp>
- CIC – Citizenship and Immigration Canada (Hg.), 2010, *The Current State of Multiculturalism in Canada and Research Themes on Canadian Multiculturalism 2008-2010*, Autor: Will Kymlicka, o.O. Catalogue No. Ci96-112/2010E-PDF  
<http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/multi-state.pdf> (27.12.2015)
- CMEC – The Council of Ministers of Education, Canada, 2012, PIRLS 2011. *Canada in Context. Canadian Results from the Progress in International Reading Literacy Study*. Toronto.  
[http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS\\_2011\\_EN.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_EN.pdf) (12.06.2013)
- Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2012, *Ergebnisse der internationalen UNICEF-Vergleichsstudie 2012. Kinderarmut in reichen Ländern*. Köln.  
<http://www.unicef.de/blob/9298/c7cd8eee86d075a119b7fe104abf0728/rc-10-kinderarmut-reiche-laender-zusammenfassung-2012-pdf-data.pdf> (12.06.2014)
- Elrick, Jennifer, 2013, *Länderprofil Kanada. Fokus Migration Nr. 8*, Sept. 2013. Hg. vom Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück und der Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/170662/kanada> (06.10.2013)
- Geißler, Rainer, 2003, „Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland?“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 26, 19-25.
- Hormel, Ulrike/Albert Scherr, 2004, *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden.
- Hörner, Wolfgang/Tobias Werler, 2007, „Schulische Bildung im sozioökonomischen Kontext – Migration als Schlüsselfrage“, in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), 121-140.
- /Klaus Klemm, 2007, *Zusammenfassung*“, in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), 223-228.
- Joshee, Reva, 2007, „Opportunities for Social Justice Work: The Ontario Diversity Policy Web“, in: *Journal of Educational Administration and Foundation*, 18, 1-2, 171-197.
- /Ivor Sinfield, 2010, „The Canadian Multicultural Education Policy Web: Lessons to Learn, Pitfalls to Avoid“, in: *Multicultural Education Review*, Vol. 2, No. 1, 55-75.
- Kugler, Jeff, 2011, „‘Social Justice Takes a Village’. Wie sich die Stärken von Migranteneltern in Armut für die Bildung nutzen lassen“, in: Neumann, Ursula/Jens Schneider (Hg.) im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung e.V.: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, 285-293.

- Meuser, Michael/Ulrike Nagel, 1991, „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht“, in: Detlev Garz/Klaus Krämer (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzept, Methoden, Analyse*, Opladen, 441-471.
- Meyerhöfer, Wolfram, 2005, *Tests im Test – Das Beispiel PISA*. Opladen.
- OECD, 2012, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Canada.  
<http://www.oecd.org/edu/eag2012> (Country note author: Julie Bélanger) (07.11.2014)
- , 2011, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Pepler, Debra/Jennifer Conolly/Wendy Craig, 2004, *Bullying and Harassment: Experience of Minority and Immigrant Youth*. Ceris Report.  
<http://www.ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/education/pepler1/pepler1.html>  
 (04.10.2012)
- RBC – Royal Bank of Canada, 2011, *Immigrant labour market outcomes in Canada: The benefits of addressing wage and employment gaps*. o.O.  
<http://www.rbc.com/newsroom/pdf/1219-2011-immigration.pdf> (27.12.2015)
- Schwippert, Knut/Eckhard Klieme/Rainer H. Lehmann/Astrid Neumann, 2007, „Schulleistung und Systemmerkmale. Mehrebenenanalytische Befunde“, in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), 205-222.
- Statistics Canada, 2011, *Migration: International, 2009*. Component of Statistics Canada Catalogue no. 91-209-x. <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2011001/article/11526-eng.pdf>  
 (28.09.1012)
- Toronto District School Board, o.J.,  
<http://www.tdsb.on.ca/Community/ModelSchoolsforInnerCities.aspx> (10.05.2014)
- van Ackeren, Isabell/Klaus Klemm, 2007, „Ausgewählte Indikatoren der Rahmenbedingungen und des Bildungserfolgs von Schulsystemen: Kanadische Provinzen und deutsche Länder“, in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.), 141-204.