

**Sabine Jungk**

## **Kanadas Geheimnis: Bildungserfolg von Zuwandererkindern<sup>1</sup>**

Wenn es in Gesprächen um best practice für Diversity geht, wenn ExpertInnen für Migration und interkulturelle Arbeit in Deutschland über erfolgreiche Gestaltung von Einwanderung, über Öffnung gesellschaftlicher Strukturen und gelungene Partizipation von Zuwanderern reden, fällt häufiger der Hinweis auf: Kanada. Viele der im Feld Aktiven wissen ‚irgendwie‘, dass Kanada das Musterland für ein Zusammenleben in ethnisch-kultureller Vielfalt ist, dass das Konzept des Multikulturalismus hier erfunden wurde. Vor allem aber wird Kanadas Bildungserfolg seit den PISA-Vergleichstests Anfang der 2000er Jahre zitiert - ein überdurchschnittliches gutes Abschneiden der SchülerInnen, unabhängig von sozioökonomischen Benachteiligungen und ethnischer Differenz. Trotz dieser oberflächlichen Popularität gibt es nicht allzu zahlreiche, bis auf wenige Ausnahmen nur verstreute 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 Immigrant\*innen in den Kinderschuhen.

In der Bildungsforschung werden gemeinhin zwei Argumentationslinien für Bildungserfolg vertreten: begünstigende Effekte der Herkunftsfamilie und unterstützende Effekte des Bildungssystems. 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 ausschlaggebend auch für den Schulerfolg von Neuankömmlingen ist. Schulsystemeffekte, auch unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen Kontextfaktoren, kommen insbesondere in der vergleichenden Auswertung der PISA-Daten in den Blick - hier liegt auch die gewichtigste Analyse für unseren Zusammenhang vor (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007).

Die vorliegende Darstellung verfolgt alle drei Argumentationsstränge; zentrales Ziel ist die Zusammenführung der oft getrennten Diskurse und ihrer empirischen Grundlagen. Angesichts der skizzierten 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. Durch informierende Darstellung der kanadischen Besonderheiten und Vergleiche mit der deutschen Situation in Bezug auf strukturbildende Faktoren sollen verschiedene Wirkfaktoren für Bildungserfolg von Einwandererkindern identifiziert werden, denen eine kumulative Kraft unterstellt wird.

Die leitenden Fragen dieses Beitrags lauten: Welche Bedingungsfaktoren rahmen den Bildungserfolg kanadischer Einwanderer\*innen? Welche Rolle lässt sich den Her-

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel geht zurück auf meine Untersuchungen während des Forschungsfreisemesters 2012.

kunftseffekten, welche dem Bildungssystem zuschreiben? Und natürlich: Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen zur Situation in Deutschland? Kann Deutschland am Canadian case lernen - insbes. auch in Hinblick auf interkulturelle Orientierung von Schulen und erfolgreiche Förderung von Einwanderkindern?

Dem Artikel liegen - neben wissenschaftlichen Veröffentlichungen - Expertinneninterviews sowie Eindrücke aus Besuchen in verschiedenen Einrichtungen der Elementar- und Primarbildung in Ontario bzw. Toronto zu Grunde.

Im Folgenden werden zunächst -auch methodisch interessierende - politisch-strukturelle Eckdaten zur Vergleichbarkeit der Länder Kanada und Deutschland referiert (1): bezogen auf das Wohlfahrts- und Bildungssystem, die Einwanderungs- und Integrationspolitik, die Struktur der Migrantengruppen. Nicht immer werden Vergleichsdaten für Deutschland so ausführlich dargestellt wie für Kanada - dies würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Diese Darstellungen bieten Einblicke in gesellschaftlich-politische Kontextfaktoren für Bildungserfolg. Sie geben interessierten LeserInnen zugleich Basisinformationen über Kanadas sozial-, migrations- und bildungspolitische Verfasstheit.

Danach werden im zweiten Kapitel strukturelle und interaktionelle Dimensionen der Integration in Kanada erörtert: das gesellschaftliche Klima in Folge der kodifizierten Multikulturalismuspolitik, die soziale Lage von Einwanderern, Rassismus und Diskriminierung (2). Ein Zwischenresümee (3) fasst die zentralen Ergebnisse ländervergleichend zusammen, die als Kontextfaktoren für Bildungserfolg diskutiert werden können. Welche Erkenntnisse hinsichtlich des Bildungserfolgs oder -misserfolgs von Zuwandererkindern zu verzeichnen sind, ist den weiteren Darstellungen vorbehalten (4). Ein Fazit rundet die Darstellung ab (5).

## **1\_ Kanada und Deutschland - Most similar cases?**

Auf der Suche nach Gründen für unterschiedliche gesellschaftliche Strategien und Praxen in Hinblick auf ein Phänomen - in diesem Fall Migration und Bildungserfolg von Einwanderern - ist es aus methodischen Gründen geboten, den ‚most similar case‘ aufzuspüren. Tatsächlich ähneln sich Kanada und Deutschland strukturell in vielerlei Hinsicht.

### *1.1 Wohlfahrtsstaatliches System*

Beide Länder gehören zu den führenden Industrienationen, sie haben eine niedrige Geburtenrate und vergleichbare Erwerbsbeteiligung der Frauen (OECD 2012). Sie zeichnen sich durch eine wohlfahrtsstaatliche Ordnung aus. Kanada nimmt im Hinblick auf seine wohlfahrtsstaatliche Organisation eine Stellung zwischen den USA und Europa ein. Es ist stolz auf seine Bildungs- und Sozialleistungen und grenzt sich hier selbstbewusst gegen das marktregulierte Modell der USA ab. Das wohlfahrtsstaatliche System wurde nach der großen Depression in den 1940er Jahren auf nationaler Ebene etabliert und bis in die 1960er Jahre hinein beibehalten (OECD 2011,

S. 69). Zu seinen unbestrittenen Pfeilern gehören das Recht auf Bildung und das Recht auf Gesundheit. Die gut ausgebaute Gesundheitsversorgung verhindere beispielsweise, so die OECD (ebd.), dass Kinder ihren Schulbesuch abbrechen müssten, wenn durch gesundheitliche Probleme der Eltern das Erwerbseinkommen sinkt - die staatlichen Hilfen könnten dies kompensieren.<sup>2</sup> Jedoch ist der Wohlfahrtsstaat in den letzten Jahren durch eine konservative Regierung auf Bundesebene und - in vielen Provinzen, wie auch in Ontario - durch liberale Regierungen mit zunehmend neoliberalen Tendenzen bedroht (vgl. Joshee 2007, Joshee/Sinfield 2010). Ähnliche politische Entwicklungen hat Deutschland aufzuweisen, jedoch rangiert Kanada z.B. in Hinblick auf relative Kinderarmut im internationalen Vergleich von 35 Ländern mit 13,3% auf dem traurigen 24. Platz, Deutschland auf dem 13. Rang mit 8,5% (Deutsches Komitee für Unicef 2012, S. 3). In der Provinz Alberta ist die kanadische Armutsrate am niedrigsten - und hier werden die höchsten PISA-Erfolge erzielt (OECD 2011, S. 69).

### *1.2 Föderalismus und Bildungssystem*

Kanada und Deutschland sind föderal verfasst<sup>3</sup>, mit alleiniger Kompetenz im Bildungsbereich bei den föderalen Staaten bzw. Provinzen. Kanada verfügt im Gegensatz zu Deutschland über kein Bildungsministerium auf Bundesebene. Gerade im Schulwesen werde jedoch, so der Experte Neil Guppy (OECD 2011, S. 69), die Bedeutung der Autonomie der kanadischen Provinzen überschätzt: Kanada-weit könnten ähnliche Strukturen und vergleichbare Praxen beobachtet werden. Es würden häufig die gleichen Schulbücher genutzt und erfolgreiche Modelle übernommen, die Struktur der Bildungsorganisationen vom Kindergarten bis zur High School sei ähnlich; an den Universitäten würden Studienabschlüsse provinzübergreifend anerkannt und das Personal der Schuladministrationen wechsele problemlos über die Provinzgrenzen. In Hinblick auf die letzten Faktoren kann ähnliches für Deutschland konstatiert werden; jedoch gerade in Hinblick auf die Schulstruktur, Curricula und Schulbücher sind hier die länderspezifischen Differenzen größer.

Die Schulen beider Nationen sind weitgehend in öffentlicher Verantwortung. Das kanadische Schulsystem kennt jedoch nicht eine Vielgliedrigkeit wie in Deutschland; im Wesentlichen wird zwischen Elementar- und Sekundarschule unterschieden, wobei die Juniorschool zwischen sechs und acht Jahre lang gemeinsam besucht wird. 73% der kanadischen Kinder werden mit fünf Jahren oder jünger einge-

---

<sup>2</sup>Dennoch ist das System längst nicht so stark ausgebaut wie in Europa - viele WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen des Gesundheitssystems schätzen dessen Leistungsfähigkeit als schwach ein; so während der Konferenz "Models of Early Childhood Services - An international Conference", Montreal, 5.-6. Juni 2012, <http://www.excellence-earlychildhood.ca/colloques.asp?lang=EN&docID=21>

<sup>3</sup>Kanada hat 10 Provinzen und drei Territorien; Québec ist überwiegend frankophon, New Brunswick die einzige Provinz, die konsequent zweisprachig orientiert ist, auch im Bildungssystem.

schult (CMEC 2011, 46)<sup>4</sup>. Die kanadische Sekundarschule (Highschool) zeichnet sich durch Binnendifferenzierung mit verschiedenen Zügen (tracks/streams) aus, die nach Leistungsniveaus z.B. in general, advanced, vocational und university entrance unterscheiden (OECD 2011, S. 67).

Ein anderer schulorganisatorischer Unterschied sind die sog. school boards, lokale oder regionale Körperschaften als Träger der Schulen. Sie bestehen aus angestellten und gewählten Mitgliedern (trustees); sie benennen Schulleitungen, Verwaltungschefs, sie verwalten das jährliche Budget, entscheiden über einige inhaltliche Schwerpunktsetzungen und sind Advokaten für Bildungsfragen. Auf ihre Rolle wird zurückzukommen sein.

Ferner gibt es in Kanada spätestens seit den 1960er Jahren einen gebührenfreien, freiwilligen, vorschulisch orientierten und an Schulen angesiedelten Halbtags-Kindergarten für die Altersgruppe der 5-jährigen. Er wird von 95% der SchülerInnen besucht (CMEC 2011, 45). Dagegen war die Ausgangslage in der Frühpädagogik für unter 5-jährige um das Jahr 2000 in Kanada noch schwächer als hierzulande - 2006 attestierte die OECD Kanada, dass das Land unter allen industrialisierten Ländern den geringsten finanziellen Betrag pro Kind für frühkindliche Bildung investierte (OECD 2006).

Jedoch nimmt Kanadas Frühpädagogik in den letzten zehn Jahren einen atemberaubenden Aufschwung. Ähnlich wie in Deutschland wird nach einer langen Zeit der Vernachlässigung öffentlich verantworteter Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter dieses Feld gegenwärtig mit einem überaus hohen Engagement vieler Akteure aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Stiftungen sowie der Profession verfolgt (Pascal, 2009). Die Regierung von Ontario startete eine Initiative zur Ausweitung des Ganztagskindergartens für Vier- bis Fünfjährige an 600 Schulen zum Schuljahresbeginn 2010; ein Projekt, das mit dem Gesetz zur Modernisierung der Kinderbetreuung seit 2013 erweitert wird (Regierung von Ontario 2014). Der quantitative Ausbau ist mittlerweile nahezu flächendeckend, jedoch sind die Rahmenbedingungen und Qualität häufig noch unbefriedigend (Atkinson Centre 2014); erste Studien über die angestrebten Effekte in Hinblick auf gerechtere Bedingungen des Aufwachsens, Kompetenzentwicklung von Kindern sowie Vereinbarkeit von Familie und Beruf zeichnen ein positives Bild (Pelletier 2013).

---

<sup>4</sup>Dies ist ein Faktor, der sich nicht positiv auf die Leseleistungen der Viertklässler auswirkt; ebd.

### *1.3 Einwanderungs- und Integrationspolitik*

Auch die Immigrationsgeschichten beider Nationen nach 1945 ähnelten sich; in dieser Zeit nahmen sie ihre moderne Gestalt an und die Mehrheit der kanadischen Einwanderer kam bis in die 1970er Jahre aus Europa (vgl. Ingram/Triadafilopoulos 2010).

Kanada ist zum Land mit der weltweit höchsten Einwanderungsrate pro Kopf der Bevölkerung geworden. Zurzeit leben in Kanada rund 34,2 Mio. Menschen; in den Jahren seit 2000 sind jedes Jahr ca. 250.000 Menschen zugewandert, 2010 waren es 280.000, das entspricht 0,8% der Bevölkerung (CIC 2011, S. 3). In Deutschland betrug 2010 bei einer Gesamtbevölkerung von 81,7 Mio. Menschen der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund 19,3% oder 15,7 Mio., davon 7,1 Mio. oder 8,7% Ausländer und 8,6 Mio. oder 10,5% Zugewanderte mit deutscher Staatsangehörigkeit (Beauftragte der Bundesregierung 2012, S. 27f.). Der Anteil der 15jährigen mit Migrationshintergrund - einer typischen Schülergruppe - liegt in Kanada wie Deutschland mit ca. 20% gleichauf (Hörner/Klemm 2007, S. 226).

Große Unterschiede bestehen mittlerweile in den Mustern der Migration, denn seit den letzten 40 Jahren kommen die meisten MigrantInnen in Kanada aus Asien und den so genannten Entwicklungsländern. Viele von ihnen gehören den als ‚sichtbare Minderheiten‘ (visible minorities) bezeichneten Gruppen an: Seit 1983 stellen in China Geborene die Haupteinwanderungsgruppe; seit 2004 halten Menschen aus China, Indien und den Philippinen mit über einem Drittel aller Einwanderer die Spitzenposition (Statistics Canada 2011, S. 5). Die USA, Pakistan, Iran sind weitere Herkunftsländer, die in den Jahren seit 2000 unter den ersten zehn gelistet sind (ebd.). 2008 und 2009 kamen ca. 15% der Einwanderer aus europäischen, ca. 12% bzw. 13% aus afrikanischen und ca. 9% aus südamerikanischen bzw. karibischen Ländern (ebd.). In Deutschland bilden Menschen mit türkischem Migrationshintergrund mit 15,8 % die größte Bevölkerungsgruppe. Das zweitgrößte Herkunftsland ist Polen (8,3 %), gefolgt von der Russischen Föderation (6,7 %), Italien (4,7 %) und Kasachstan (4,6 %) (Beauftragte 2012, S. 30). Kanadas Einwanderer finden sich, wiederum anders als in Deutschland, in multikulturellen Wohngebieten wieder, in denen - trotz gewisser Kettenmigrationseffekte - kaum je eine Gruppe dominiert (Auskünfte M. Ali, Ryerson University Toronto und R. Joshee, OISE/University of Toronto, 2012).

### *1.4 Steuerung der Einwanderung*

Kanada betreibt eine aktive Einwanderungspolitik, die seit 2002 (mit dem Immigration and Refugee Protection Act - IRPA) auf drei Komponenten beruht: Familienzusammenführung, Beitrag zur ökonomischen Entwicklung und Flüchtlingsschutz. Bei der Familienzusammenführung wird vorausgesetzt, dass die Einwandernden von ihren nahen Verwandten oder Familienangehörigen finanziell unterhalten werden. Für die Einwanderung aus ökonomischen Gründen werden Bewerber in einem Punktesystem danach ausgewählt, ob ihre Fähigkeiten zur Förderung der kanadischen Wirtschaft beitragen; dies schließt qualifizierte Fachkräfte sowie Geschäftsleute ein. Daneben können auch einzelne Provinzen oder Bezirke Bedarfskriterien festle-

gen. Einwanderungswillige Fachkräfte sollten zeigen können, dass sie Zugang zum Arbeitsmarkt finden werden und dafür nötige Voraussetzungen wie Bildung/Ausbildung, englische oder französische Sprachkenntnisse sowie Arbeitserfahrungen mitbringen. Geschäftsleute können sowohl solche sein, die ihr eigenes Unternehmen aufbauen bzw. selbstständig tätig werden wollen, als auch solche, die Investitionskapital mitbringen. Intention war, die Einwanderung permanent anzulegen (Bloemraad 2012, S. 155) und schnell Einbürgerungen zu ermöglichen. In letzter Zeit nehmen jedoch temporäre Beschäftigungs- und Aufenthaltsverhältnisse zu (vgl. Boemraad 2012, S. 155f.), wodurch ein zwei-Klassen-Statussystem entsteht.<sup>5</sup> Jährlich zwischen 300.000 und 400.000 solcher temporären Einwanderer sind nicht nur durch befristete Aufenthaltserlaubnis und eingeschränkte Rechte gehandicapt, sondern verfügen über niedrigere Qualifikationen und haben „fast keinen Zugang zu Integrationsleistungen“ (Elrick 2013, S. 5, S. 11). Diese prekäre Situation dürfte sich als fortgesetzte Belastung herausstellen, wenn sie - was unter bestimmten Bedingungen möglich ist - eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis erhalten (ebd.). In Deutschland liegt die durchschnittliche Aufenthaltsdauer von Einwanderern bei 21,2 Jahren, bei vielen Gruppen weit darüber; die Einbürgerungsquote jedoch ist gering - z.B. lediglich 2% im Jahr 2010 (Beauftragte 2012, S. 35/36).

Zur Gruppe der Flüchtlinge in Kanada gehören solche, die von der Regierung (government-assisted refugees) oder von Privatpersonen unterstützt werden und etwa aus Flüchtlingslagern direkt ins Land gelangen (Resettlement Program). Weiter gehören dazu Flüchtlinge, die in bereits in Kanada angekommen sind (refugees landed in Canada) und ihre nachziehenden Angehörigen. In Ausnahmefällen erhalten auch Personen und Familien ein permanentes Aufenthaltsrecht, die nicht zu den genannten Kategorien gehören, zum Beispiel aus humanitären Gründen oder auch aus politischen Erwägungen. Hierdurch entsteht eine Flexibilität in Fällen, die nicht zu den explizit in der Gesetzgebung genannten Kategorien gehören (CIC 2011, S. 1). Für die letztgenannten beiden Gruppen ist die Quote der Anerkennung eines Asylantrages 2010 und 2011 auf einen historischen Niedrigstand von 38% gesunken (Elrick 2013, S. 10).

2010 kamen im Bereich der permanenten Einwanderung fast 100.000 Einwanderer (69,3 %) aufgrund ökonomischer Kriterien (als Arbeitsmigranten, incl. begleitender Familienangehörigen) 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). In Deutschland betrug 2010 bei einer Bevölkerung von 83 Mio. der Zugang von Ausländern 683.530 Personen, darunter 41.332 Asylsuchende (Beauftragte 2012, Tabelle 8). In absoluten Zahlen hat Deutschland also eine höhere Einwanderung als Kanada; insbesondere der Status der Asylsuchenden muss in sozialer und ökonomischer Hinsicht sowie in Hinblick auf die formelle Anerkennungs- und Bleibe-

<sup>5</sup>Dies sind z.B. angeworbene Pflegekräfte für Kinder, Kranke, Senioren oder Menschen mit Behinderung; sie erhalten zunächst nur für zwei Jahre eine Aufenthaltserlaubnis und müssen an einem Live-in Caregiver Program teilnehmen. Durchlaufen sie dieses erfolgreich, können sie einen festen Niederlassungsstatus beantragen.

perspektive als ausgesprochen prekär und dem Bildungserfolg von Kindern abträglich gewertet werden.

### *1.5 Kulturelles und Bildungskapital von Einwanderern*

Die Zulassung von Einwanderern wird in Kanada stark, aber nicht ausschließlich, von wirtschaftlichen Interessen gesteuert; sie privilegiert den Zuzug von gut gebildeten und hoch qualifizierten Personen. Da immer wieder in Bezug auf Bildungserfolge kanadischer Zuwandererkinder ins Feld geführt wird, hier schlugen die Herkunftseffekte durch, die bessere Ausstattung ihrer Eltern mit ökonomischen, aber auch kulturellem Kapital, sind folgende Daten von Interesse. Die nach dem Punktesystem Ausgewählten haben gleich viel oder mehr Schuljahre als der kanadische Durchschnitt absolviert (OECD 2011, S. 71). 49 % der Promovierten und 40% der Akademiker mit MA-Abschlüssen waren 2008 im Ausland geboren (OECD 2011, S. 70). Dabei hat sich das Bildungsniveau der Einwanderer stetig erhöht: 2006 hatten von den zuletzt Eingewanderten 42,2% einen Bachelor- oder höheren Abschluss, 1981 waren es lediglich 13,9% (RBC 2011, S. 2). Entsprechend, so der OECD-Bericht (2011, S. 71), stammen Kinder der ersten Generation aus Elternhäusern, die genauso viele oder mehr Schuljahre absolviert haben wie in Kanada geborene. Zum kulturellen Kapital der Elternhäuser zählt, dass im kanadischen Durchschnitt bei 45% mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss hat, bei 56% mindestens ein Elternteil einer Berufstätigkeit nachgeht (CMEC 2012, S. 43).

Dennoch gibt es auch in Kanada beträchtliche Gruppen, die starkes kulturelles und Bildungskapital nicht zwangsläufig mitbringen. Außerdem wäre es verfehlt, von einer hohen Kompetenz in den kanadischen Unterrichtssprachen auszugehen: 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).

In der Diagnose der OECD wird die Tatsache, dass ca. 60% der Einwanderer nach ökonomischen Kriterien ausgewählt werden und eine hoch gebildete Gruppe darstellen, zum Erklärungsfaktor ‚Kultur‘, der neben Einflüssen des kanadischen wohlfahrtstaatlichen Systems und der Bildungs- und Schulpolitik zum Bildungserfolg der kanadischen Schülerinnen und Schüler beitrage (ebd., S. 71). Dieses Erklärungsmuster ‚Kultur‘, so schränkt die OECD das auf Basis von ExpertInnenbefragungen entwickelte Modell ein, adressiere jedoch einen sehr diffusen Komplex und müsse besser erforscht werden (ebd., S. 68). Anführen ließen sich vor allem die hohen Bildungsaspirationen der Eltern, auch der Migranteneltern, die sich durch konkrete Unterstützung der Kinder im Bildungsprozess materialisierten. Nachgewiesen sei beispielsweise das hohe Engagement der Familien in Literacy-bezogenen Aktivitäten (Tibbetts 2007, zit. nach ebd.). Im Kreise der OECD-Staaten herausragende Ergebnisse bezüglich des elterlichen Engagements für ihr Kind finden sich auch in der PIRLS-Studie (CMEC 2012), die ebenfalls nicht nach Migrationshintergrund unterscheidet. Sie kann zeigen, dass sozioökonomische Faktoren die Leseleistungen we-

niger als im internationalen Durchschnitt tangieren; auch in Kanada erbringen allerdings Jungen schlechtere Leseleistungen, die in Abhängigkeit zu ihrem Leseverhalten stehen. Bevor die Kinder in die Schule eintreten, lesen über 70% der Eltern „häufig“ mit ihren Kindern Bücher (ebd., S. 42). In 84% der Haushalte stehen mehr als 25 Kinderbücher und bei 35% mehr als 100 Bücher zur Verfügung; 77% der Kinder haben einen eigenen Raum und Internetanschluss (ebd., S. 43). 41% der Eltern lesen selbst gerne, 50% einigermaßen gerne und nur 9% mögen es nicht (ebd., S. 44).<sup>6</sup> Für all diese Werte werden signifikante Einflüsse auf die Leseerfolge der Kinder nachgewiesen.

Die Zahlen für Deutschland weisen insgesamt geringere Quoten akademischer Bildung auf, was auch auf die Besonderheiten des deutschen beruflichen Ausbildungswesens zurückgeht. Von den 15- bis 64jährigen ohne Migrationshintergrund weisen 16,5% einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss auf im Vergleich zu 14,2% jener mit Migrationshintergrund. Letzteres lässt sich noch weiter differenzieren: Bei Personen mit eigener Migrationserfahrung sind es 15,7% und sogar 17,1% der zugewanderten Ausländerinnen. Diese Zahlen verweisen darauf, dass auch in Deutschland die in jüngerer Zeit zugezogenen Ausländer einen höheren akademischen Abschluss haben als die deutsche Bevölkerung, und somit mehr und mehr eine privilegierte Migration stattfindet (Beauftragte, 2012, Tabelle 21). Auch Migrantenfamilien in Deutschland verfügen, im Gegensatz zu häufigen Vorurteilen, über eine hohe, migrationspezifische Bildungsmotivation, die durch antizipierte Kosten - anders übrigens als bei ‚einheimischen‘ Kindern - nicht gemindert wird (Relikowski et al. 2010). Dennoch ist Bildungsarmut unter Zugewanderten verbreitet, im Jahr 2009 z.B. verfügten 14,3 Prozent über keinen allgemeinbildenden Schulabschluss (dies traf auf 1,8 Prozent der übrigen Bevölkerung zu; Statistisches Bundesamt, 2010).

## **2\_ Strukturelle und interaktionelle Integration von Neuankömmlingen in Deutschland**

Die zur Einwanderung zugelassenen Personen erhalten - bis auf wenige Gruppen und temporäre Migranten - ein uneingeschränktes Niederlassungsrecht. Eine all-orten signalisierte und praktizierte Willkommenskultur ist Ergebnis der jahrzehntelangen Multikulturalismuspolitik Kanadas.<sup>7</sup> Seit den 1980er Jahren haben bürgerrechtlich motivierte Antidiskriminierungs- und Antirassismusaktivitäten die Förde-

<sup>6</sup>Bei Besuchen in verschiedenen öffentlichen Bibliotheken, die Toronto in großer Zahl und hervorragender Ausstattung bietet, kann man sich vom beeindruckend hohen Nutzungsgrad - von Einzelbesuchern und Schülergruppen - überzeugen. Die Leiterin einer in jeder Hinsicht excellenten Schulbibliothek einer Grundschule mit über 700 SchülerInnen quantifizierte die Nutzung mit der Zahl von 40.000 Ausleihen im Jahr 2011.

<sup>7</sup>Philosophie, Politik und Praxis des Multikulturalismus verdienen eine längere Ausführung, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Für einen kurzen Überblick sei verwiesen auf Geißler (2003) sowie Hormel/Scherr 2005, S. 80-101.



nung von ‚celebrating differences‘ ergänzt.<sup>8</sup> Das Konzept des Multikulturalismus sei damit nicht „kulturalisierend“, sondern habe eine „liberal-soziale Doppelnatur“ (Geißler 2003, S. 21). Neben dem Recht auf kulturelle Verschiedenheit umfasst es das Recht auf soziale Chancengleichheit - Aufgabe des Staates ist es nicht nur, die Gleichwertigkeit der Kulturen zu befördern, sondern für den Abbau ethnisch bedingter sozialer Ungerechtigkeiten zu sorgen. Beides erfordert eine symbolische und materielle politische Strategie, eine politische Steuerung, die auf unterschiedlichen Ebenen für die Einlösung, Überwachung und Fortschreibung dieser Prinzipien sorgt. Sie wird in Kanada als „Institutionalisierung des Multikulturalismus“ bezeichnet.

### *2.1 Identifikation mit der multikulturellen Gesellschaft*

Die Erfolge dieser Willkommens-Kultur und einer systematischen Multikulturalismus-Politik sind im kanadischen Alltag unmittelbar atmosphärisch zu erfahren und werden in Gesprächen von Menschen unterschiedlicher sozialer Lage, Herkunft oder Expertise hervorgehoben<sup>9</sup>. Kymlicka (CIC 2010, S. 7f.) konstatiert in einem Forschungsbericht, dass die multikulturelle Politik zu einem nachweisbar hohen Niveau der Identifikation und gegenseitigen Akzeptanz zwischen Immigranten und Kanadiern (native-born Canadians) geführt hat. Mehr noch, Diversity bildete 2003 für 85% der Bevölkerung den Kern kanadischer Identität (ebd.). Kanadier sind zudem davon überzeugt, dass sie aus demographischen Gründen, aufgrund ihrer relativ kleinen Bevölkerung mit niedrigen Geburtenraten in einem geografisch großen Land, eine aktive Zuwanderungspolitik brauchen, um ihren Status als eines der führenden Industrieländer aufrechterhalten zu können. Mehr als in anderen westlichen Ländern sehen sie Einwanderung als Gewinn bringend; sie glauben seltener, dass Immigranten mit Kriminalität in Verbindung zu bringen seien und 2006 stimmten 83% der Kanadier der Aussage zu, dass Muslime einen positiven gesellschaftlichen Beitrag leisten (ebd., S. 9). Einwanderer stimmen in einem hohen Maß den kanadischen Kernnormen zu („Charter values“), einschließlich der Rechte von Homosexuellen und Frauen; sie sind hochgradig stolz auf Kanada, insbesondere auf Freiheit, Demokratie und Multikulturalismus. Kanadas Muslime denken viel seltener als in anderen Ländern, dass ihre Mitbürger ihnen gegenüber feindlich eingestellt seien und sie sind genauso stolz auf ihr Land wie andere Einwanderergruppen (ebd., S. 8f.).

Trotz politisch motivierter Anwürfe steht die Mehrheit der Bevölkerung nach wie vor hochgradig positiv dem Multikulturalismus gegenüber (CIC 2010, S. 11 ff.; Joshee 2007, 2010). Dies mag durch positive Alltagserfahrungen stimuliert sein, die abbilden, was auch empirisch nachweisbar ist: dass Kanada besser als andere Länder

<sup>8</sup>Ironischerweise lehnen insbesondere die frankophonen Minderheiten und die Angehörigen der First Nations dem Multikulturalismuskonzept tendenziell ab; sie sehen sich vor allem um ihre Sonderrolle betrogen und befürchten, dass ihre eigenen Anliegen vernachlässigt werden (Geißler 2003, S. 22f.).

<sup>9</sup>ExpertInnengespräche mit WissenschaftlerInnen, ErzieherInnen und LehrerInnen in Toronto

Immigranten und Minderheiten in die Gesellschaft integrieren kann (CIC 2010, S. 7ff.).

## *2.2 Soziale Lage von Einwanderern*

Die systematische Politik des Multikulturalismus spielt eine positive Rolle im Prozess der Akkulturation von Einwanderern, wie mit Blick auf die hohe Identifikation mit der kanadischen Gesellschaft und Nation deutlich wird. Aber auch in Bezug auf die ökonomische Integration am Arbeitsmarkt, die politische Partizipation - 13% der im Ausland Geborenen haben einen Parlamentssitz inne - und die soziale Integration in Freundeskreise, Nachbarschaft und Organisationen hat das ‚institutionelle Design‘ Wirkungen gezeigt (OECD, 2011, S. 9).

Viele, auch die so genannten ‚sichtbaren Minderheiten‘ (visible minorities), nehmen gehobene Positionen in öffentlichen Institutionen ein - von Ämtern über Medien, in Schulen, Bibliotheken bis zur Universität. Doch während in den 1980er und 1990er Jahren die „Aufstiegs- und Einkommenschancen der europäischen Minderheiten [...] teils genauso gut, teils sogar besser als die der beiden Gründernationen“ waren (Geißler 2003, S. 24), haben sich jetzt die Aussichten 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). Insbesondere nach dem wirtschaftlichen Einbruch 2008, von dem Kanada zwar nicht so stark betroffen ist wie die USA oder Europa - es hat sich auch schneller davon erholt -, ist der Wettbewerb am Arbeitsmarkt rau geworden. Viele der hoch qualifizierten, auch akademisch gebildeten Einwanderer finden keineswegs immer einen ihrer Ausbildung entsprechenden Job. Auch sie verdienen oft genug ihren Lebensunterhalt, ähnlich wie in Deutschland, als Taxifahrer, in der ethnischen Ökonomie als selbstständige Laden- oder Kiosk-Besitzer, Putzfrauen oder Kassiererinnen. 2005 lagen die Einkommen der gesamten Emigrantenspopulation zwei Prozent niedriger als das Durchschnittseinkommen für in Kanada Geborene; die Einkünfte derjenigen, die erst seit fünf Jahren in Kanada lebten, betrug sogar lediglich rund zwei Drittel davon. 6,9% der Einwanderer und 6,4% der in Kanada Geborenen sind arbeitslos; von den zuletzt Eingewanderten sind es 12% (ebd.).

Als mögliche Ursachen für die rückläufige Arbeitsmarktintegration werden, neben der wirtschaftlichen Krise, unzulängliche Qualifikationen und Sprachkenntnisse sowie nicht bedarfsgerechte Selektion der Einwanderer diskutiert. Wenn auch Kanada kein Paradies für alle Einwanderer ist, von einer Unterschichtung durch Migration, wie in Europa, ist das Land weit entfernt (ebd.).

## *2.3 Rassismus und Diskriminierung*

Die kanadische Multikulturalismuspolitik bedeutete auch eine Überwindung der „ausgeprägt hegemoniale[n], rassistische[n] und segregationistische[n] Züge“ (Geißler 2003, S. 22), die den Umgang, z.B. mit den chinesischen Minderheiten, bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts prägten. Doch schon in den 1980er Jahren forderten bürgerrechtsorientierte Gruppen eine stärker antirassistische und auf Antidiskrimi-

nierung gerichtete Praxis anstelle der als ‚folkloristisch‘ kritisierten Multikulturalismuspolitik ein. Alltägliche Erfahrungen und auch Gespräche mit zahlreichen Expertinnen - von denen viele selbst den ‚visible minorities‘ angehören - erbringen zunächst ein freundliches Bild. Kanada kennt keinen offenen Rassismus, so heißt es, es gäbe zwar Stereotype, auch ein ‚Ranking‘ der Hautfarben. Wegen der sehr vielfältigen Zuwanderergruppen werde aber kaum je eine spezifisch stigmatisiert, offener Rassismus bilde die Ausnahme.

Elrick (2013, S. 8) referiert jedoch Untersuchungen, nach denen ‚sichtbare Minderheiten‘ weniger verdienen, „selbst noch in der dritten oder vierten Generation“. Sie fühlten sich „deutlich seltener als Kanadier und drücken seltener ein Gefühl von Zugehörigkeit aus als andere Bevölkerungsgruppen. Dieses wahrgenommene fehlende Zugehörigkeitsgefühl ist unter Angehörigen der zweiten Generation ‚sichtbarer Minderheiten‘ stärker vertreten als unter Neuzugewanderten“ (ebd.). Insbesondere in Québec positionieren sich in Wahlkämpfen immer wieder Parteien, z.B. die Action Démocratique du Québec und die Parti Québécois, aggressiv gegen Immigration, Multikulturalismus, auch speziell gegen Muslime (CIC 2010, S. 16; eigene Beobachtungen im Wahlkampf 2012).

Die kanadische Polizei berichtet regelmäßig über „Hass-Kriminalität“<sup>10</sup>. Für 2010 vermeldet sie einen Rückgang bei Straftaten, die durch ‚Rasse‘ oder Ethnizität motiviert sind, von 20%, und bei solchen mit religiösen Motiven um 17% (Statistics Canada 2012). Schwarze sind von 40% der kriminellen Ereignisse in der Kategorie ‚Rasse‘ oder Ethnizität betroffen, und damit, wie in den Vorjahren, die größte Opfergruppe. Araber oder Westasiaten sind zu 11% und Südasiaten zu 10% Opfer geworden (ebd.). Während ‚hate crimes‘ gegenüber Juden um 38% zurückgegangen sind, stiegen solche gegenüber Muslimen um 26% und solche gegenüber Katholiken um 32% an - hierfür wird keine nähere Erklärung gegeben (ebd.).

In Grund- und Sekundarschulen kommen ebenfalls ethnisch begründete oder gegen Immigranten gerichtete Angriffe (‚ethnic victimization‘) vor (Pepler et al. 2004).

Kymlicka (CIC 2010, S. 20) resümiert in seiner Sekundärstudie, dass Rassismus und Diskriminierung eine ernsthafte Herausforderung darstellten, die dringend weiter erforscht werden müsste, um zu Handlungskonzepten zu kommen. Dafür schlägt er eine differenzierte Herangehensweise vor; Kategorien wie ‚visible minorities‘ seien offensichtlich zu allgemein, da vor allem Schwarze und auch Angehörige der First Nations betroffen sind.

Einwanderer, insbesondere der letzten Jahre, finden sich also durchaus in prekären Situationen wieder; dennoch ist die Attraktivität Kanadas für sie ungebrochen hoch.

---

<sup>10</sup>Hate crime‘ wird definiert als durch Hass gegen eine identifizierbare Gruppe motiviert – z.B. aufgrund von ‚Rasse‘, Hautfarbe, nationaler oder ethnischer Herkunft, Religion, sexueller Orientierung, Sprache, Geschlecht, Alter, mentale oder physische Beeinträchtigung etc. 95% dieser Delikte bezogen sich im Jahr 2010 auf die Kategorien ‚Rasse‘ oder Ethnizität (ca. 50%; 1/3 davon gewalttätiger Natur), gefolgt von ‚Religion‘ (weniger als 30%, davon 17% gewaltsam), und – mit Abstand - ‚Sexuelle Orientierung‘ mit ca. 16% (Statistics Canada 2012b).

Es mag sein, dass die schwierigeren Bedingungen bei Einwanderungswilligen noch nicht erkannt werden bzw. als immer noch günstiger als im Heimatland eingeschätzt werden, oder dass auf individuelles Gelingen gesetzt wird. Eine Erwartung löst Kanada offensichtlich auf jeden Fall ein: eine gute Bildung für die Kinder. So kommentiert eine Zeitung aus Toronto: Offensichtlich zahle sich die Multikulturalismus-Politik aus, denn es sei ein *circulus vitiosus* entstanden. Kanada ziehe Immigranten an, die einen tiefen Glauben an Bildung hätten; das Land biete ihren Kindern Chancen und der Erfolg der Kinder bestätige und verstärke das Gefühl des Willkommenseins (The Globe and Mail, 08.09.2012, S. F8).

### 3\_ Zwischenresümee

Bevor in Kapitel 4 ein differenzierterer Blick auf die Bildungssituation kanadischer Einwandererkinder und ihre auf das Bildungssystem bezogenen Erfolgsfaktoren geworfen wird, bündelt und bewertet das folgende Zwischenfazit die als Kontextfaktoren für Bildungserfolg in Betracht kommenden Ergebnisse der bisherigen Darstellungen.

Trotz einiger Ähnlichkeiten zwischen Kanada und Deutschland kann nicht geleugnet werden, dass die politisch-strukturellen (wie auch die geografischen) Unterschiede erheblich sind. Wohlstandsindikatoren wie das Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner, geringe Arbeitslosenquote und öffentliche Verschuldung haben signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg (van Ackeren/Klemm 2007, S. 203) - hier ähneln sich die beiden untersuchten Staaten, so dass sie keinen Unterschied begründen können. Unterschiede sind für die in unserem Zusammenhang interessierenden Bereiche 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 sieht auch die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien die Multikulturalismus-Politik mit geringem Assimilationsdruck, der Wertschätzung kultureller Identitäten bei gleichzeitiger Erwartung, eine neue, kanadische Identität auszubilden und dem Angebot zeitiger Einbürgerung als günstig für Lernbereitschaft und Schulbildung. Unterstützt werde dies durch eine „vergleichsweise großzügige Starthilfe“ z.B. in Hinblick auf Sprach- und Integrationskurse (Hörner/Werler 2007, S. 137).

Kanadas Einwanderer verfügen zudem im Mittel über höheres (Bildungs-)Kapital als Einwanderergruppen in Deutschland. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien hält die ethnische und soziale Herkunft für einen starken Indikator zur Erklärung von Leistungsunterschieden; insbes. die andere, mehr mittelschichtige Komposition der kanadischen Einwanderer könnte Aufschluss über Unterschiede zu Deutschland geben (ebd.). Im gleichen Sinne beurteilen auch die von der OECD interviewten Experten (OECD 2011, S. 71; vgl. auch Anisef et al. 2010, S. 54f.) die Wirkungen des ausgeprägten sozialen und kulturellen bzw. Bildungs-Kapitals bestimmter Einwandererfamilien und ihrer Communities positiv.

Einzuwenden ist jedoch, dass die Anteile sozial benachteiligter Einwanderergruppen in Kanada nicht unbeträchtlich und offensichtlich wachsend sind; Kinderarmut ist in Kanada ausgeprägter als in Deutschland. Umgekehrt nimmt die Zuwanderung bildungsreicher, akademisch vorgebildeter Familien nach Deutschland zu bzw. können sie häufiger akademische Bildungsabschlüsse erlangen. Bemerkenswert außerdem: Hinsichtlich der von der Unterrichtssprache abweichenden Muttersprachen, die eine Herausforderung für jedes Bildungswesen darstellen, sind Kanadas Einwanderer nicht privilegiert.

Unzweifelhaft verlaufen die sozial-strukturelle und identifikatorische Integration von Neuzuwanderern in Kanada sehr viel günstiger als in Deutschland. Die Zustimmung zur Multikulturalismus-Politik und zu Diversity als national identitätsstiftendes Prinzip ist in der Bevölkerung stark verankert. Sie prägen ein Klima gegenseitigen Vertrauens und Wohlbefindens und begründen anhaltende Anstrengungen, Diversity etwa auch in schulischen Curricula zur Geltung zu bringen. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wird durch konsistente staatspolitische wie zivilgesellschaftliche, alltägliche Gegenpositionen delegitimiert, geächtet und durch vielfältige Maßnahmen, auch im Bildungssystem, zu begrenzen versucht. Dennoch spielen Rassismus und Diskriminierung eine Rolle im kanadischen Alltag und auch in Schulen; insbesondere visible minorities und v.a. Schwarze sind betroffen. Dies könnte auch Auswirkungen auf den Schulerfolg dieser Gruppen haben. Zwar fehlen groß angelegte Studien, die hinreichend die Ausdifferenzierung der Migrantengruppen aufschlüsseln (Hörner/Werler 2007, S. 137). Einige Einzelstudien über Risikogruppen im kanadischen Schulsystem sind aber durchaus verfügbar; sie werden weiter unten ausführlicher dargestellt (Anisef et al. 2010). Sie ermitteln z.B. Schüler und Schülerinnen aus von der Karibik zugewanderten Familien als signifikante Bildungsverlierer.

Die Unterschiede der Schulorganisation lassen sich vor allem durch Viel- versus Eingliedrigkeit (mit Binnendifferenzierung) charakterisieren. Besonders bemerkenswert ist die stark partizipatorische und auf lokalspezifische Bedürfnisse offensichtlich gut antwortende Struktur der school boards in Kanada. Ein Pendant dazu fehlt in Deutschland, sieht man von Elternbeiräten ab. Die Rolle der school boards, insbesondere auch in Hinblick auf die Bedürfnisse der Einwanderer-Kinder, wird noch näher zu betrachten sein. Günstige schulische Arrangements wie English as a second language (ESL), muttersprachlicher Unterricht<sup>11</sup> und Parenting Centres hebt auch die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien als wirksam hervor (Hörner/Werler 2007, S. 137).

---

<sup>11</sup>Schmidt (2011, S. 81f.) kommt aber zu einer negativen Einschätzung den muttersprachlichen Unterricht in kanadischen Schulen betreffend: „Mehrsprachigkeit [kann, S.J.] im kanadischen Bildungssystem kaum als durchgängig akzeptiert gesehen werden“ (S. 82); in Ontario sei muttersprachlicher Unterricht verboten, in den Prärieprovinzen Alberta, Saskatchewan, Manitoba dürfen Muttersprachen als zusätzliche Unterrichtssprachen eingesetzt werden.

Orts- und Schulwechsel, so eine kanadische Studie (Anisef et al. 2010), stellen einen Risikofaktor für Schulerfolg dar; dass trotz föderaler Organisation sich in den kanadischen Provinzen Curricula und Lehrbücher weitgehend ähneln, könnte - anders als in Deutschland - den bildungsbiografischen Einschnitt bei einem Wechsel über Provinzgrenzen hinweg etwas abmildern.

#### **4\_ Multikulturalismus und Bildungserfolg: „relatively little is known“**

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

##### *4.1 Bildungserfolg, wie ihn die PISA-Studien sehen*

Der Bericht der OECD „Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States“ (OECD 2011), der zurückgeht auf den PISA-Lese-Test 2006, bestätigt Kanada glänzende Daten: Seine 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). 20% der 15-jährigen haben einen Migrationshintergrund (Hörner/Klemm 2007, S. 226). 40.000 Migrantenkinder der ersten Generation erreichen jedes Jahr die öffentlichen Schulen; 90 Prozent verteilen sich auf die Schulen der drei Großstädte Montréal, Toronto und Vancouver (OECD 2011, S. 70).

Tatsächlich ist gerade der hohe Erfolg kanadischer Einwandererkinder eines der erstaunlichsten Resultate des Vergleichstests. Innerhalb von drei Jahren nach Einwanderung in Kanada erreichen SchülerInnen eine durchschnittliche Punktzahl von 500 im PISA-Test. 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 hochaggregierter statistischer Daten - keine Leistungsschere zwischen den erst kürzlich eingewanderten und in Kanada geborenen Schülern kennt. Zum Vergleich: In den USA beträgt 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.).

Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichstests (2007) konnte bereits in Auswertung der PISA-2000-Daten zeigen, dass Migrantenkinder in Kanada wesentlich erfolgreicher in der Schule sind als in Deutschland. Es gelinge Kanada, die „Koppelung zwischen Kompetenzniveau und sozialer Herkunft zu begrenzen“ (Schwippert/Klieme/Lehmann/Neumann 2007, S. 221). Nennenswerte Schwierigkeiten beständen

nur für die erste Generation Zugewanderter, danach sei das Leistungsniveau für Zuwandererkinder günstiger als für solche ohne Migrationshintergrund.

Kontrastiert wird dieses einhellig positive Bild durch eine OECD-Studie (2012, S. 8), die relativ niedrige Quoten erwartet, was den Sekundar-Schulabschluss heutiger Schülerpopulationen anbelangt: Mit 81% liegt Kanada nur an 19. Stelle der 27 untersuchten Länder, der OECD-Durchschnitt wird mit 84% vorhergesagt.

#### *4.2 Erklärungen für Bildungserfolg von Migrantenkindern in Kanada*

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 und erzielen - relativ wenig beachtet und untersucht. In Kymlickas Forschungsüberblick (2010), der Empfehlungen für dringliche Forschungsthemen der Zukunft formuliert, taucht das Thema ‚Bildung‘ nicht auf. 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. Erschwert wird eine Analyse des Bildungserfolgs Kanadas - und er gilt, mit geringen Variationen, für alle Provinzen - außerdem durch die föderale Vielfalt.

Die ausführlichsten Quellen stellen die Analysen der Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (2007) dar sowie die OECD-Studie „Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education“ (2011), die zur Erklärung des Bildungserfolgs vor allem ExpertInnenmeinungen heranzieht. Die Erklärungsmuster stehen nun im Mittelpunkt.

#### *Angleichende/kompensatorische Finanzierung der Schulen und Schulreform*

Der OECD-Bericht (2011) konstatiert, dass Kanada eines der wenigen Länder ist, in denen Migrantenkinder in den - überwiegend öffentlichen - 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). Neben Finanzausweisungen nach der Zahl der SchülerInnen gibt es Förderungen für spezifische Programme (zum Beispiel Förderunterricht) sowie kompensatorische Finanzmittel (equalisation funding) für sozial schwächere Bezirke (OECD 2011, S. 70).

Insbesondere für das Bildungssystem der Provinz Ontario kann der OECD-Bericht, im Sinne einer Fallstudie, auf ein nachhaltiges Schulreformprojekt verweisen, das 2003

begonnen wurde und nun ins elfte Jahr geht<sup>12</sup>. Erhebliche finanzielle Mittel wurden zur Verfügung gestellt, um Schulen mit zusätzlichem Fachpersonal in verschiedenen Bereichen und Lehrkräfte durch Beratung und Fortbildung zu unterstützen. Von den Innovationen könnten besondere Effekte in Hinblick auf den sehr guten Bildungserfolg der SchülerInnen ausgegangen sein (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.

In diesem Kontext stehen z.B. die ‚Model Schools for Inner Cities‘, die in bestimmten Bezirken Torontos gefördert werden.

Fünf Komponenten sollen diese Schulen auszeichnen:

- innovative Lehr- und Lern-Formen;
- unterstützende Angebote, die das soziale, emotionale und physische Wohlbefinden der SchülerInnen fördern; Benachteiligungen sollen identifiziert und effektive Formen der Intervention gefunden werden;
- die Schule bildet das Herz der Community, Bildung und schulische Ressourcen stellen die Säulen im Sozialraum dar; dafür sollen starke und effektive Beziehungen und Partnerschaften aufgebaut werden;
- 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 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

---

<sup>12</sup>Nach mehrjähriger konservativer Regierungszeit mit Vernachlässigung der Schulen und Demoralisierung der Lehrkräfte hatte die liberale Partei die Schulpolitik als zentrales Thema bereits im Wahlkampf erkannt und nach der Wahl 2003 nicht nur in der ersten Legislaturperiode, sondern, sogar noch verstärkt, auch in der folgenden in besonders anspruchsvoller Weise umgesetzt. Ein führender Schulreformer, Michael Fuller, wurde als Staatssekretär gewonnen, ein partizipatives Konzept der Reformentwicklung mit Blick auf Implementierung geradezu schulbuchmäßig mit beständigen Konsultationen und Entwicklerrunden aus Reihen der Fachkräfte selbst umgesetzt, wodurch insbesondere auch die Lehrerschaft wieder motiviert werden konnte.



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 (OECD 2011, S. 73); ein Projekt, das in der aktuellen, dritten Regierungsperiode der selben Partei (diesmal mit einem Koalitionspartner) zur weiteren Umsetzung ansteht.

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 verfolgt. Kennzeichnend sei ein Klima hohen Vertrauens und gegenseitigen Respekts, das den Arbeitsfrieden und eine hohe Moral innerhalb des Systems erhalte<sup>13</sup>.

Auch die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien hält die Reformbestrebungen im kanadischen Schulsystem für bemerkenswert. Sie verweist darauf, dass bereits seit Ende der 1980er Jahre - und damit 10 Jahre früher als in Deutschland - Reformen eingeleitet und ein neues Steuerungsmodell etabliert wurden. Die Charakteristika aus Sicht der Arbeitsgruppe lauten, ganz im technokratischen Duktus: Output-Orientierung mit Vorverlegung der Förderung kognitiver Fähigkeiten, einer Vielzahl von Leistungsmessungen, Transparenz, Evaluation und Rechenschaftslegung (Avenarius/Brauckmann/von Kopp 2007, S. 74 ff.). Trotz kontroverser Diskussionen sei dieses von den Ministerien mit Zielvorgaben versehene Modell mittlerweile akzeptiert (ebd., S. 110). Dies sei vermutlich auch der - bereits ausgeführten - Tatsache zu verdanken, dass Schulen mit schwachen Leistungen durch hohe Anteile förderbedürftiger Kinder zum Ausgleich von migrations- und sozial bedingten Disparitäten Sondermittel erhalten.

---

<sup>13</sup>Gerade letzteres ist zurzeit gefährdet; im September 2012 verabschiedete die Regierung von Ontario ein Gesetz, das eine Reihe von Befugnissen der School Boards an die Provinzebene delegiert; vor allem die Verweigerung von Gehaltserhöhungen für Lehrkräfte mit Verweis auf die anstehende Ausweitung des Ganztagskindergartens sowie Einschränkung der Streikrechte und ähnliches führte zu Aufruhr (Toronto Sun, 03.09.2012; People for Education, 05.09. 2012).

### *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, Professorin an einem der größten Lehrkräfte ausbildenden Institute (OISE, Ontario Institute for Studies in Education an der Universität von Toronto), dass sie u.a. viele hoch qualifizierte QuereinsteigerInnen rekrutierten, die große Motivation und außerordentliche professionelle Kenntnisse aus früheren Studiengängen und dem Beruf mitbrächten. Übereinstimmend bestätigte Mehrunissa Ali (Ryerson Universität, Toronto), 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 - ein Gebiet, auf dem R. Joshee und M. Ali lehren - 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. In der Lehrerbildung würden Diversity- und Multikulturalismus-Inhalte als Querschnittskompetenz vermittelt; an der Ryerson-Universität sei es z.B. selbstverständlich, dass Anforderungen von ESL in allen fachlichen Bereichen - von Mathematik bis Kunst - reflektiert würden. 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 die Aufmerksamkeit für strukturelle Benachteiligungen, Rassismus und Diskriminierung, gegen die Strategien zu entwickeln seien.

### *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 USA - 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 zu bringen: Stellten in den 1980er Jahren die ‚Black Studies‘ eine wichtige provinzielle 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 englische (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 ESL-Unterricht. 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. Der OECD-Bericht (2011, S. 71) hebt spezielle Programme einzelner Provinzen, beispielsweise von British Columbia, im Bereich ESL hervor, die sich durch hohe Individualisierung, Prozessbegleitung, organisatorische Flankierung und Unterstützung für die Lehrkräfte auszeichneten.

### *Partizipation*

Wie oben bereits als Unterschied zu Deutschland markiert, ist die Partizipation von Eltern und gesellschaftlichen Gruppen in der Schulorganisation in Kanada ausgeprägt. Sie ermöglicht offenbar, lokalspezifische Bedürfnisse gut aufzugreifen. Dies könnte ein zentraler Grund für den bemerkenswerten Erfolg kanadischer Einwandererkinder im Schulsystem sein. Neben der Struktur der school boards und der Elternkomitees in den school councils setzt sich die Einbindung von Familien und Community in aktiver Elternarbeit und eigenen Familienzentren (parenting and literacy centres) in den Schulen fort. 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 ein Schul-

leiter einer Model School in Toronto, seien ein 'asset', der wahre Schatz der Schulcommunity (Expertengespräch D. Finkelstein, Queen Victoria Junior School im September 2012). Ihre Kooperation ermögliche eine erfolgreiche Bildungspartnerschaft, oft nicht nur in Hinblick auf das eigene Kind, sondern in Multiplikatorwirkung 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>14</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.).

#### *4.3 Migration und Bildungserfolg - 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). Jenseits des bisher gezeichneten Bildes in Bezug auf den Bildungserfolg von nicht in Kanada geborenen Kindern identifizieren einige Untersuchungen detaillierter benachteiligte Gruppen, die in den hoch aggregierten Daten der PISA-Studien verschwinden.

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>15</sup>. Dieser korrespondierte mit Erwerbstätigkeit der SchülerInnen

---

<sup>14</sup>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.).

<sup>15</sup>Heute erstellt der Toronto District School Board regelmäßig einen Lernchancen-Index für alle Schulen; er wird „vorrangig nach dem Familieneinkommen der Eltern berechnet, berücksichtigt aber auch andere Kenngrößen wie den Prozentsatz an Sozialhilfeempfängern, den Bildungsstand der Eltern, den Anteil der Alleinerziehenden etc.“ (Kugler 2011, S. 286).

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

Eine Langzeitstudie 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 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 des 4. Kapitels Daten der PISA-Studie referiert wurden, die hohe Schulleistungen unabhängig davon konstatieren, ob die Unterrichtssprache auch Familiensprache ist oder nicht, werden hier einige Zweifel aufgeworfen. Die Langzeitstudie von Anisef et al. (2010, S. 50) ermittelte, dass bei nicht-englischen Muttersprachlern, die zusätzlichen Förderunterricht Englisch (ESL - English as a Second Language) erhielten, der Schulabschluss in einem höheren Grad gefährdet war. Immigranten mit englischer Muttersprache (insbesondere aus der Karibik), die ebenfalls an ESL-Unterricht teilnahmen, konnten allerdings ihren Schulerfolg steigern. Dies, so die Autoren, verweise darauf, dass die ESL-Sprachförderung durchaus positive Effekte erziele, aber auf die Bedürfnisse der nicht Muttersprachler nicht ausreichend ausgerichtet, vermutlich auch zeitlich nicht umfangreich genug war (ebd.). Auch 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 geringere 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 englischsprachigen Schulen schneiden etwas besser ab als die französischsprachigen.

Die kanadische Highschool differenziert, wie erwähnt, 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.

Speziell für 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‘).

Wie sind diese Ergebnisse zu bewerten? Offensichtlich, so die Autoren, gibt es bestimmte Kontextfaktoren, die Bildungserfolge erschweren. So stellt ‚Sprache‘ eine signifikante Barriere dar, erklärt aber nicht alles. Das Kriterium ‚verspäteter Schuleintritt in die Sekundarschule‘ wird vermutlich durch Wiederholungen von Kursen in der Grundschule erzeugt und verweist darauf, dass insbesondere Immigrantenkinder ohne englische Muttersprache mehr Zeit benötigen, um die Unterrichtssprache gut zu erlernen. Eine Unterversorgung der steigenden Zahl von SchülerInnen mit ESL-Bedarf - Folge der jüngeren Einwanderungspolitik und der damit einhergehenden ethnischen Diversifizierung - wurde bereits in einer Studie von 2000 konstatiert (Burnaby et al. 2000, o.S.). Überwiegende Praxis sei, diese SchülerInnen in die Regelklassen zu integrieren und nicht etwa Spezialklassen einzurichten; als gängiger Ansatz gilt auch heute Spracherwerb durch Immersion (Schmidt 2011, S. 82). Dadurch steige der Bedarf an Aus- und Fortbildung für ESL für alle Lehrkräfte; entsprechende Angebote fehlten jedoch in den 1990er Jahren weitgehend (Burnaby et al. 2000, o.S.).

Als weitere Dimension wären Folgen von Diskriminierung in Betracht zu ziehen. Ob schon die Problematik im Schulbereich kaum Thema ist, kann eine Studie durchaus Effekte zeigen. In Grund- und Sekundarschulen kommen ethnisch begründete oder gegen Immigranten gerichtete Angriffe vor (‚ethnic victimization‘), wie eine Untersuchung an fünf Schulen zeigt (Pepler et al. 2004). GrundschülerInnen der 7. und 8. Klasse, die ethnischen Minderheitengruppen angehören, wurden häufiger Opfer ethnisch motivierter Angriffe als SchülerInnen der Mehrheitsgruppen. Bei Sekundär-schülerInnen (9. bis 11. Klasse) war das Muster ähnlich, reichte jedoch nicht an einen signifikanten Nachweis heran. Auch jugendliche ImmigrantInnen berichteten von mehr ethnisch begründeten Schikanen als ihre in Kanada geborenen Klassenkameraden - hier war die Situation in der Grundschule ähnlich, wiederum aber nicht signifikant. Diese ethnischen Diskriminierungserfahrungen korrespondierten mit höheren Raten von Verhaltensproblemen, entweder im Sinne der Externalisierung (z.B. Aggressivität, vor allem bei Jungen) oder der Internalisierung (z.B. Ängste und Depression, vor allem bei Mädchen).

Mehrunissa Ali von der Ryerson Universität Toronto berichtete in einem Interview von Praxiserfahrungen ihrer Lehramtstudierenden. Die sozioökonomische Lage klei-

nerer Gruppen wie die afghanischer oder somalischer Flüchtlinge sei häufig so prekär, 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. Allerdings schneiden auch Kinder der ‚alten‘ Einwanderungsgruppe der Portugiesen in allen Kernfächern schlecht ab und erreichen überdurchschnittlich häufig keinen Schulabschluss. Jugendliche aus der Karibik, die eine ‚junge‘ Zuwanderungsgruppe mit englischer Muttersprache repräsentieren, haben ebenfalls unterdurchschnittlichen Schulerfolg (Anisef et al. 2010, S. 50).

Orts- und Schulwechsel als Hürden für den Schulerfolg sind überdurchschnittlich typisch für Neueinwanderer, die noch nicht ihren endgültigen Wohnort gefunden haben. Dass Mädchen durchgängig besser mit den Anforderungen des Bildungssystems zurechtkommen, kann unter Kontext- wie auch individuellen Bedingungsfaktoren diskutiert, hier jedoch nicht vertieft werden. Signifikant sei außerdem, dass soziales und kulturelles Kapital der Familien und der Community die Bildungserfolge der Immigrantenkinder unterstützen kann, auch wenn ökonomisches Kapital fehlt (ebd., S. 54f.). Dies scheint insbesondere auf die SchülerInnen mit osteuropäischem und asiatischem Hintergrund zuzutreffen - und umgekehrt eine Risikofaktor z.B. für SchülerInnen aus der Karibik darzustellen. Als bildungspolitische Konsequenz werden Programme vorgeschlagen, die insbesondere für die karibische Gruppe den Einbezug der Familien in die Schule verbessern, sowie ‚Übergangsjahres-Programme‘ (transition-year programs) mit gezielter kompensatorischer Förderung (u.a. zum Erwerb der Unterrichtssprache), damit SchülerInnen der ‚Risikogruppen‘ mit den schulischen Anforderungen Schritt halten können (ebd., S. iii, 55).

Alles in allem lassen diese Studien Einflussfaktoren für Misserfolge einiger Minderheitengruppen erkennen, die auch in Bezug auf die bundesdeutsche Situation diskutiert werden. Allem voran die Kopplung von sozio-ökonomisch prekärem Status, geringem kulturellem Kapital und unzulänglicher Beherrschung der Unterrichtssprache, auf die schulorganisatorisch ungenügend reagiert wird. Kompensatorische Programme, diskriminierungsfreie Schulumgebung, Einbindung der Eltern in schulische Angelegenheiten, Ausbildung positiver Rollenvorbilder sowie die Motivierung männlicher Schüler sind zentrale Herausforderungen. Aufmerksamkeit für die Schulkarriere beeinträchtigende Schulwechsel und eine offene Diskussion über mögliche positive Wirkungen ethnisch-homogener Schulen, wenn sie Bildungsambitionen befördern, könnten neue Impulse für die bundesdeutsche Debatte geben.

## **5. Fazit - Diversity ist Mainstream**

Was tragen die dargestellten Analysen zur Erklärung des Bildungserfolgs von Einwandererkindern in Kanada und für den Vergleich mit 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, enga-

giertes Bemühen, den Bedürfnissen der Einwanderungsgruppen im Schulsystem gerecht zu werden, sind für das kanadische Bildungswesen markant. Empirische Evidenz jedoch ist auf Basis der vorhandenen Studien offenbar nicht zu erreichen. So kann die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (Schwippert/Klieme/Lehmann/Neumann 2007, S. 221) aus den PISA-Daten keine Erklärungskraft für Bildungserfolg durch die unter „Bildungspolitik“ subsumierten Faktoren innere Schulreform, Autonomie der Schule, Partizipation von Lehrkräften an Entscheidungsprozessen und Fortbildung der Lehrkräfte herleiten, weder für Deutschland, noch für Kanada. Auch die Wirkungen des Ressourceneinsatzes im Bildungssystem seien nicht signifikant (ebd., S. 203). Dies ist - im Rahmen der Internationalen Vergleichsstudien - ebenso enttäuschend wie die Prüfung von Hypothesen zum Bildungserfolg entlang der Erklärungsmuster „Bildungssystem“ und „Kontextfaktoren“. Zwar finde sich Erklärungskraft für beide, so die Arbeitsgruppe. Letztlich benötigte aber die Untersuchung von Schulleistungen, die „von einem komplexen Faktorenbündel“ abhängen, zur Spezifizierung der Einflüsse andere Designs als solche der empirischen Bildungsforschung, nämlich sozial- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen (Hörner/Klemm 2007, S. 228). Auch kennt Kanada benachteiligte Einwanderergruppen, jedoch offensichtlich in so relativ geringer Zahl, dass der statistische Bildungserfolg der Nation insgesamt nicht gefährdet ist.

Die skizzierten kanadischen Reformstrategien folgen außerdem einem Ansatz, der unterschiedliche Voraussetzungen von SchülerInnen, gerade in Hinblick auf ethnisch-kulturelle Pluralität und Migrationserfahrungen, selbstverständlich berücksichtigt, kulturelle Diversität reflektiert, repräsentiert und einem verbreiteten antirassistischen Konsens verpflichtet ist.

Diversity ist im Mainstream der öffentlichen Schule angekommen - oder besser: Diversity-Strategien bilden den Mainstream. Die Bemühungen der Schulen, Kinder so schnell wie möglich in die „vorherrschende Kultur zu integrieren“ - also gruppenspezifische Fördermaßnahmen v.a. zum Erwerb der Unterrichtssprache höchstens für kurze Zeit einzurichten - scheinen außerdem positive Effekte für die Bildungaspirationen der in Kanada geborenen Kinder zu haben (OECD 2011, S. 76).

Diese Anstrengungen spiegeln sich auch in den Wahrnehmungen der SchülerInnen in den „Every Student“-Surveys aus Toronto wieder. Die Zufriedenheit von SekundarschülerInnen, auch aus sozio-ökonomisch benachteiligten Gruppen, mit ihrer Schule war mit 70 Prozent außerordentlich hoch; sie berichteten, dass sie sich zur Schule zugehörig fühlten oder sie gerne besuchten und dass sie für die Zukunft vorbereite. Überwiegend hatten die Schülerinnen den Eindruck, dass ihre Schule ihren Bedürfnissen nachkomme, beispielsweise die Kosten für Schulaktivitäten gesenkt habe, Gelegenheiten für soziale Kontakte durch Möglichkeiten zum ehrenamtlichen Engagement erweitere, Formen der Belohnung und Anerkennung zunehmend praktiziere sowie Schüler-Arbeitsplätze in der Schule anböten. Ihre Familien und ihre Herkunftskultur würden in die Schule integriert, im Unterricht Themen aufgegriffen, die unterschiedliche kulturelle, rassische und religiöse Gruppen sowie Gender-Fragen



reflektierten. Nur die wenigsten empfanden Barrieren für die Nutzung schulischer Aktivitäten - wenn doch, dann stellte der Kostenfaktor das größte Hindernis dar (Cheng und Yau 1999, zit. nach Burnaby et al. 2000, o.S.).

Ursache-Wirkungsrelationen lassen sich mit Blick auf die entfaltete Literatur eher vermuten als nachweisen. Deutlich dürfte aber geworden sein, dass eine einseitige Präferenz von Herkunftskomponenten für die Erklärung von Bildungserfolg zu kurz greift, vielmehr Struktur und Ausgestaltung von Bildungsangeboten Unterschiede begründet. Ein signifikanter Unterschied scheint mir zu sein, dass Kanada einen universalistischen und keinen zielgruppenspezifischen Ansatz verfolgt, dabei aber ein hohes Niveau der Differenzierung in Abhängigkeit zu den jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen der die einzelnen Schulen besuchenden Kinder und Jugendlichen aufweist. Einrichtungen, die die Kraft der Familien wertschätzen und ihre Unterstützungsleistungen stimulieren, gehören an vielen Schulen dazu. Bei Schulbesuchen und in ExpertInnengesprächen kamen Topoi wie resignierte Lehrkräfte oder „schwierige“ Schulen nicht vor, wohl Klagen über zu geringe oder zu kurz greifende Förderangebote.

Kanada unterscheidet sich von Deutschland entscheidend in Hinblick auf die Voraussetzungen für und Gestaltung von Migration. Es ist nicht allein guter Wille oder progressive Einstellung, die zu einer Offenheit für Migration und diversitätsbewusste Gestaltung des Bildungswesens führt, sondern die über Jahrzehnte konsistente Staatsräson. Diese scheint in den letzten Jahren politisch nicht mehr mit gleicher Überzeugung fortgesetzt; im Moment sind aber noch kaum negative Wirkungen auf die Perzeptionen der Einwanderer zu beobachten. Nationbuilding in einem Einwanderungsland ist auch auf positive Identifikation angewiesen; dies scheint überaus gut gelungen und ist im Alltag vielfach zu beobachten. 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 Educación para la Democracia/Interamerican Journal of Education for Democracy RIED/IJED Vol 2, No.2, S. 100-118. <http://ried-ijed.org>
- Anisef, Paul/Brown, Robert/Sweet, Robert/Walters, David (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
- Atkinson Centre for Society and Child Development (2014): AC response to Bill 143. [http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Policy%20Commentaries/AC\\_response\\_to\\_Bill\\_143-1.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Policy%20Commentaries/AC_response_to_Bill_143-1.pdf) (17.03.2014)
- Avenarius, Hermann/Brauckmann, Stefan/von Kopp, Botho (2007): Verfassungsrechtliche Grundlagen und politisch-administrative Praxis. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster, New York, München, Berlin, S. 69-104
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012): Das Bundesamt in Zahlen 2011. Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration. Nürnberg
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge (Hg.) (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge. Berlin. [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile) (7.10.2013)
- Bloemraad, Irene (2012): Understanding „Canadian Exceptionalism“ in Immigration and Pluralism Policy. In: Bertelsmann Stiftung/Migration Policy Institute (eds.): Rethinking National Identity in the Age of Migration. Gütersloh, S. 145-170
- Burnaby, Barbara/James, Carl/Regier, Sheri (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)
- CIM - 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.
- 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>
- 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. S. 19-25

- Hörner, Wolfgang/Werler, Tobias (2007): Schulische Bildung im sozioökonomischen Kontext - Migration als Schlüsselfrage. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster, New York, München, Berlin, S. 121-140
- Hörner, Wolfgang/Klemm, Klaus (2007): Zusammenfassung. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster, New York, München, Berlin, S. 223-228
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bonn
- Joshee, Reva (2007): Opportunities for Social Justice Work: The Ontario Diversity Policy Web. In: Journal of Educational Administration and Foundation, 18. ½, pp. 171-197
- Joshee, Reva/Sinfield, Ivor (2010): The Canadian Multicultural Education Policy Web: Lessons to Learn, Pitfalls to Avoid. In: Multicultural Education Review, Vol 2, No. 1, pp. 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/Schneider, Jens (Hg.) im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung e.V.: Schule mit Migrationshintergrund. Münster/New York, S. 285-293
- OECD (2012): Education at a Glance 2012: OECD Indicators. Canada. <http://www.oecd.org/edu/eag2012> (Country note author: Julie Bélanger) (07.11.2014)
- OECD (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>
- OECD Directorate for Education (2003): Early Childhood Education and Care Policy. CANADA. Country Note <http://www.oecd.org/canada/33850725.pdf> (28.09.2012)
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Executive Summary. <http://www.oecd.org/edu/school/37417240.pdf> (28.09.2012)
- Pascal, Charles E. (2009): With Our Best Future in Mind Implementing Early Learning in Ontario. Report to the Premier by the Special Advisor on Early Learning. Toronto. [www.ontario.ca/earlylearning](http://www.ontario.ca/earlylearning) (28.09.2012)
- Pelletier, Jeanette (2013): Ontario's Full-Day-Kindergarten: A Bold Public Policy Initiative. <https://www.publicsectordigest.com/articles/view/1302> (12.06.2014)
- Pepler, Debra/Conolly, Jennifer/Craig, Wendy (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
- Regierung von Ontario (2014): Bill 143, Child Care Modernization Act, 2013 & 2014. [http://www.ontla.on.ca/web/bills/bills\\_detail.do?locale=en&BillID=2913&isCurrent=&BillStagePrintId=5686&btnSubmit=go](http://www.ontla.on.ca/web/bills/bills_detail.do?locale=en&BillID=2913&isCurrent=&BillStagePrintId=5686&btnSubmit=go) (20.03.2014)
- Relikowski, I./Schneider, T./Blossfeld, H.-P. 2010: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Beckers, T. et al.: Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in Best-Practice-Studien, Wiesbaden.
- Schmidt, Clea (2011): Multilingualismus in kanadischen Schulen. In: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster etc. 2011. S. 80-89
- Schwippert, Knut, Klieme, Eckhard, Lehmann, Rainer H. Neumann, Astrid (2007): Schulleistung und Systemmerkmale. Mehrebenenanalytische Befunde. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (Hg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster, New York, München, Berlin, S. 205-222
- Statistics Canada (2012): Police-reported hate crimes, 2010. Released 12.04.2012. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/120412/dq120412b-eng.htm> (28.09.2012)

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)

Police-reported hate crimes, 2010. Released 12.04.2012. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/120412/dq120412b-eng.htm> (28.09.2012)

Toronto District School Board o.J. <http://www.tdsb.on.ca/Community/ModelSchoolsforInnerCities.aspx> (10.05.2014)

Ingram, James D./Triadafilopoulos, Triadafilos (2010): Rights, Norms and Politics: The case of German Citizenship Reform. In: social research Vol 77, No. 1, spring. S. 353-382, <http://triadafilopoulos.files.wordpress.com/2010/07/ingram-10-triadafilopoulos-soc-research.pdf> (07.11.2013).

van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus (2007): Ausgewählte Indikatoren der Rahmenbedingungen und des Bildungserfolgs von Schulsystemen: Kanadische Provinzen und deutsche Länder. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (Hg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster, New York, München, Berlin, S. 141-204