



Transnationale Mobilität in Schulen
Arbeitspapier 8 (2020)
www.tramis.de/Publikationen
<http://dx.doi.org/10.26092/elib/370>

Yasemin Karakaşoğlu

Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schülerinnen und Schüler machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätsanforderungen wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler und Schülerinnen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 04/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

t.dittmer@uni-bremen

Universität Bremen

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

Postfach 330 440

28334 Bremen

Zitierhinweis

Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität. TraMiS-Arbeitspapier 8. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/370.

Abstract

Zentrale Elemente des kanadischen Verständnisses einer inklusiven Sicht auf Schüler*innen sind die Orientierung am ganzheitlichen Wohlbefinden („wellbeing“) der Mitglieder einer Schule, an Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Ausrichtung an den individuellen Bildungsbedarfen der Schüler*innen („equity“) unter umfassender Berücksichtigung von intersektional verstandenen Diversitätsdimensionen („diversity“). Inklusion beinhaltet damit auch die Aufmerksamkeit für ethnische und kulturelle Diversität, ausgedrückt in einer interkulturellen Orientierung, die ihre Ursprünge im kanadischen Selbstverständnis als Land des politisch deklarierten Multikulturalismus hat. Dessen wechselvolle Geschichte und aktuelle Umsetzung wird im bildungswissenschaftlichen Diskurs Kanadas mit dem Hinweis darauf, dass Anspruch und Wirklichkeit – insbesondere im Hinblick auf gleiche Bildungsrechte Indigener und die konsequente Anerkennung von Mehrsprachigkeit – durchaus auch kritisch betrachtet.

In Winnipeg, der Hauptstadt der kanadischen Provinz Manitoba, spielen Migration und Mobilität eine zentrale Rolle für die Ausrichtung von Schule am Prinzip der Inklusion. Dort gibt es ein Aufnahmezentrum für Neu-Zugewanderte, durch das in jüngster Zeit auch viele Geflüchtete nach Manitoba gekommen sind und einen hohen Anteil an z.T. Kanada intern mobilen indigenen Bevölkerungsgruppen. Auch temporär gedachte transnationale Mobilität gewinnt für Manitoba an Bedeutung, da die Regierung daran interessiert ist, internationale Schüler*innen als zahlende Gäste des kanadischen Schulsystems zu gewinnen.

Wie schafft es die besuchte Schule, dem umfassenden Anspruch der Inklusion als zugleich förderndem und forderndem pädagogischen Ansatz gerecht zu werden? Welche Rolle spielen dabei multiprofessionelle Teams? Wie ist Schule in die Einwanderungspolitik der Provinz einbezogen? Inwiefern wird mit Eltern und Organisationen im Stadtteil zusammengearbeitet? Was bedeutet die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit und der Verbrechen an der indigenen Bevölkerung für die Arbeit in der Schule? Diese Leitfragen bilden den Rahmen dieser explorativen Studie, basierend auf einem Forschungsbesuch der Gordon Bell High School in Winnipeg und ergänzenden Expert*inneninterviews.

Zur Charakterisierung der nationalen und lokalen Rahmenbedingungen werden zunächst das Schulsystem und die Migrationssituation Manitobas mit Bezügen zur speziellen Ausprägung in Winnipeg vorgestellt. Anschließend wird am Beispiel der Gordon Bell High School in Winnipeg verdeutlicht, wie die umfassende Verantwortungsübernahme für gelungene Bildungsprozesse an einer Schule in einem von schwierigen sozialen Lagen geprägten Stadtteil in der Praxis gestaltet wird. In diesem Zusammenhang wird das von der Gordon Bell High School ausgehende Entwicklungskonzept des „Friedvollen Dorfes“ („Peaceful Village“) für den Stadtteil vorgestellt. Abschließend werden Impulse dieser explorativen Studie für die Diskussion und das Schulsystem in Deutschland vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische und Methodische Einbettung	1
3	Schule, Migration und Multikulturalität in Winnipeg (Kanada)	2
3.1	Das Schulsystem Kanadas und seine Ausprägung in Manitoba	3
3.2	Plurale Bevölkerung, demographische Besonderheiten, Migration und Multikulturalismus in Kanada mit speziellem Blick auf Winnipeg	6
3.2.1	Bevölkerungszusammensetzung und demographische Besonderheiten	6
3.2.2	Multikulturalismus und Schule	9
3.2.3	First Nations und Anerkennung indigenen Wissens	10
3.3	Inklusion und Equity als durchgängige bildungspolitische Prinzipien	11
3.4	Aufnahme und Integration von Zugewanderten und insbesondere Englischlernenden in Schulen	13
4	Interkulturelle Inklusion im denkbar umfassendsten Sinne: Die Gordon Bell High School in Winnipeg (Manitoba)	16
5	Fazit: Impulse für die Diskussion in Deutschland	24
6	Literaturverzeichnis	28

1 Einleitung¹

Dieser Beitrag ist Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts TraMiS (Transnationale Mobilität in Schulen), in dem schulische Handlungsoptionen im Umgang mit transnationaler Mobilität erkundet und entwickelt werden sollen. Die lange Tradition inklusiver Beschulung, verbunden mit dem expliziten Selbstverständnis von Kanada als „multikulturellem“ Einwanderungsland, war für das Projekt TraMiS ausschlaggebend, Kanada als eines der vier Länder auszuwählen, in denen interessante Impulse für das Forschungsfeld vermutet werden.² Die Vielfalt seiner Bevölkerungsmitglieder wird in Kanada programmatisch vielfach als „seine Stärke“ („Diversity is Canada’s strength“³) gesehen. Das zeigt sich etwa bei der Minimierung sozioökonomisch bedingter Benachteiligung für den Schulerfolg aller und die für deutsche Maßstäbe überraschend geringe Bedeutung des Zuwanderungsstatus für den Schulerfolg (Volante et al. 2020). Das kanadische Modell der inklusiven „Multikulturalität“ wird aus deutscher Perspektive vielfach als „vorbildlich“ hervorgehoben (Sliwka/Klopsch 2019: 256). Welche Inspirationen für Deutschland – bei aller Vorsicht gegenüber einer allzu affirmativen Perspektive auf dieses Modell – aus dem praktischen Blick nach Kanada gezogen werden können, soll in diesem Arbeitspapier auf Grundlage explorativer Schulbesuche in Toronto (Provinz Ontario) und Winnipeg (Provinz Manitoba) dargestellt werden.

2 Theoretische und Methodische Einbettung

Unter transnationaler Migration verstehen wir grenzüberschreitende Migration unter Aufrechterhaltung von Beziehungen in mehr als einen Staat. Mit dem Begriff transnationale Mobilität wollen wir auf eine zukünftige Perspektive von Migration verweisen - darauf dass für Schüler*innen ein Leben in einem anderen Staat eine realistische Alternative zum Leben im Staat der Beschulung darstellt.⁴

¹ Ich bedanke ich mich bei meiner studentischen Mitarbeiterin Caro Schäfer, die mich als engagierte und zuverlässige studentische Mitarbeiterin durch Literatur- und Datenrecherche sowie -auswertung bei der Entwicklung dieses Arbeitspapiers sehr unterstützt hat. Außerdem danke ich Torben Dittmer, Matthias Linnemann und vor allem Dita Vogel für hilfreiche Hinweise.

² Auch Bilgili et al. (2019) stellen in ihrem Working Paper, das die Bildungspolitik im Umgang mit immigrierten bzw. geflüchteten Schüler*innen in Kanada, Neuseeland und der EU vergleicht fest, dass Kanada mit seinen umfangreichen Maßnahmen zur Sprachförderung in der Schulsprache Englisch und weitreichender privater Unterstützung von Geflüchteten durch Paten nachdrücklich zum Bildungserfolg der Zielgruppe beizutragen in der Lage ist. Dabei ist auffällig, dass hier das von den Autor*innen besonders wichtig erachtete Zusammenwirken von Familie, Herkunftsregion, Ankunftsgesellschaft und Community sowie Schulklima stark hervorgehoben wird.

³ So Premierminister Trudeau in einer seiner Reden: <https://pm.gc.ca/en/news/speeches/2015/11/26/diversity-canadas-strength> (abgerufen 28.08.2020)

⁴ Zur Begrifflichkeit siehe auch Karakaşoğlu/Vogel (2020).

Wenn wir im TraMiS-Projekt auf Bildungspolitiken und Schulmodelle im Ausland eingehen, geht es darum, explorativ nach Impulsen zu suchen, die über die in Deutschland identifizierten Perspektiven schulischen Handelns hinausgehen, etwa weil die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen sich unterscheiden bzw. bereits lange Erfahrungen mit bestimmten pädagogischen Konzepten gemacht wurden, die für den deutschen Kontext inspirierend und praktikabel erscheinen.

Die Schulbesuche erfolgten im Rahmen einer zweiwöchigen Forschungsreise im Oktober 2019 nach Kanada, bei der in Toronto (Ontario) zwei Secondary Schools und in Winnipeg (Manitoba) eine Grundschule sowie eine High-School besucht wurden.⁵ Die Auswahl der Schulen erfolgte über die Empfehlung von Wissenschaftler*innen, die als rassismuskritisch und postkolonial orientierte Erziehungswissenschaftler*innen im Kontext von Schule, Migration und Lehrer*innenbildung forschen und über profunde Kenntnisse der jeweiligen Schullandschaft vor Ort verfügen.⁶ Jeweils wurde mit den Schulleitungen ein intensives Gespräch geführt, eine mehrstündige Schulbegehung und Unterrichtsbesuche durchgeführt. Zusätzlich fanden Gespräche mit einzelnen Lehrer*innen, mit Intercultural Support Workers, mit Vertreter*innen der Schulbehörde und der Lehrer*innengewerkschaft statt. Die explorativen Beobachtungen und aufgenommenen Interviews und Gespräche wurden in Transkripten und ausführlichen Protokollen unmittelbar im Anschluss schriftlich dokumentiert und thematisch sequenziert ausgewertet.

Der finanzielle und methodische Aufwand dieser explorativen Studie ist zwar eng begrenzt, dennoch lassen sich auf dieser Basis Impulse aus diesem inklusiven Schulsystem, mit verschiedenen Bezügen zu transnationaler wie auch innerkanadischer Mobilität, für Schulen in Deutschland ableiten. Im Folgenden fokussiert sich die Darstellung praktischer Umgangsweisen mit Mobilität und Migration auf den Schulbesuch an der Gordon Bell High School in Winnipeg, punktuell werden auch vergleichende Beispiele aus der Greenwood Secondary School in Toronto herangezogen.

3 Schule, Migration und Multikulturalität in Winnipeg (Kanada)

Um die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen auf nationaler sowie provinzieller Ebene zu charakterisieren, sollen zunächst das Schulsystem und die Migrationssituation Kanadas mit ihrer jeweiligen Ausprägung in Manitoba und konkreter auch in Winnipeg dargestellt werden. Anschließend wird der schulische Umgang mit Migration und Mobilität im

⁵ Das Team bestand aus der Projektleitung Yasemin Karakasoglu und Alara Günel, die mit ihren teilnehmenden Beobachtungen und Kommentierung der Feldnotizen aus Schüler*innenperspektive an der Sammlung und Sichtung des Datenmaterials für dieses Arbeitspapier und Erstellung der Fotos aktiv beteiligt war. Ihr soll an dieser Stelle ausdrücklich für ihren engagierten Einsatz gedankt werden.

⁶ An dieser Stelle bedanke ich mich bei Assoc. Prof. David Montemurro (Ontario Institute for the Studies in Education/OISE, University of Toronto) und Prof. Dr. Clea Schmidt (University of Manitoba) für ihre Unterstützung. Assoc. Prof. Jeff Bale vom OISE danke ich für die kritische Kommentierung meines Beitrags.

Kontext eines breiten Verständnisses von Inklusion auf Grundlage der Expert*innengespräche in Winnipeg sowie Feldbeobachtungen und Interviews an der Gordon Bell High School beschrieben werden.

3.1 Das Schulsystem Kanadas und seine Ausprägung in Manitoba

Das kanadische Bildungssystem wird wie das deutsche dezentral in den Provinzen verantwortet. Eine Zentralkommission vereinbart grundlegende gemeinsame Leitlinien zwischen den 10 Provinzen und 3 Territorien. Im Fall der Territorien obliegen Bildungsangelegenheiten allerdings der Zentralregierung, was mit einer komplexen und leidvollen Geschichte der Unterdrückung der indigenen Bevölkerungsanteile und ihrer hart umkämpften Autonomie-rechte, deren Achtung die Zentralregierung zu gewährleisten hat, zu tun hat. Grundlegend muss zwischen dem britischen System, das in allen Provinzen und Territorien mit Ausnahme von Quebec Geltung beansprucht und dem francophonen Quebec unterschieden werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Provinzen, die dem britischen System folgen.

Zu den gemeinsamen Leitlinien gehört heute ein umfassendes Verständnis von Inklusion (dazu mehr unter 3.3.), deren Bestandteil das schulorganisatorische Prinzip einer zunächst von allen Angehörigen einer Altersstufe zu besuchenden Schulform ist. Erst nach neun bis zehn Jahren erfolgt eine Aufteilung in Vorbereitung auf berufliche oder akademische Ausbildungsgänge. Unterschiedliche pädagogische Unterstützungs- und Lernbedürfnisse von Schüler*innen sollen an einer gemeinsamen Schule berücksichtigt werden. Sliwka/Klopsch (2019: 257) betonen außerdem, dass das System der formativen Leistungsrückmeldungen (sog. progress reports) dazu anregt, Lernen nicht als Zustand, sondern als Prozess zu verstehen.

Vorschulen sind direkt an die 9 bis 10jährigen Grundschulen angegliedert, so dass ein gemeinsamer Bildungsweg an einem Ort etwa vom 5. bis zum 15. Lebensjahr besteht. Die Teilnahme am kostenlosen Vorschulangebot für Fünfjährige ist freiwillig, aber 95 Prozent der Eltern nutzen dieses Angebot (Sliwka/Klopsch 2019: 253). In benachteiligten Stadtteilen ist die Kita schon ab dem 4. Lebensjahr kostenfrei. Alle Schulen sind integrative Ganztags- und Gesamtschulen (8.30 bis 15.30 Uhr). Der Stundenplan der Schüler*innen, die in Kanada generell nicht im Klassenverbund, sondern in einem Kurssystem lernen, folgt einem individuellen Lernplan (Student Learning Plan). An kanadischen Schulen besteht eine Unterrichtspflicht ab dem 6. bis zum 16. Lebensjahr. Das Recht auf den Besuch einer Schule wurde in vielen Provinzen ausgeweitet, in Manitoba zum Beispiel kann das Recht bis zum 21. Lebensjahr geltend gemacht werden. 90 Prozent der kanadischen Schüler*innen erhalten Unterricht an öffentlichen Schulen, 10 Prozent an privaten Einrichtungen oder über das Home-schooling (Sliwka/Klopsch 2019: 253). Die Schulabschlussquote der Highschools nach der 12. Klasse beträgt im kanadischen Durchschnitt 79 Prozent (www.ncee.org). Abbildung 1 verdeutlicht die an Altersstufen orientierte Struktur des Schulsystems Manitobas, das in ähnlicher Weise in allen Provinzen aufgebaut ist.

Die Möglichkeit, die Highschool nach 12 oder 13 Jahren abzuschließen („flexible high school completion“), ermöglicht mehr individuelle Lernzeit. Multiprofessionelle Teams sorgen für eine umfassende pädagogische Arbeit, in die unterschiedliche Berufsgruppen an der Schule

eingebunden sind. Fest etabliert in das inklusive System der kanadischen Schulen sind Strukturen der inneren Differenzierung.

Abb. 1 Grundlegende Struktur des Schulsystems Manitobas/Kanadas

Bereich	Schulform			Schuljahre	Alter	
Sekundarbereich II	Advanced	Senior High School		12	17	
	General			11	16	
	Basic			10	15	
Sekundarbereich I	Junior High School		Schulpflicht	9	14	
				8	13	
				7	12	
Primarbereich	Elementary School (Grundschule)			6	11	
				5	10	
				4	9	
				3	8	
				2	7	
				1	6	
				Vorschulbereich	Kindergarten	
Junior-Kindergarten		4				
		3				

Quelle: eigene Darstellung angelehnt an Forell (2019: 2) und Avenarius et al. (2007: 57).

Darüber hinaus öffnet sich das Pflichtschulsystem auch im Sinne der Erwachsenenbildung für Drop-Outs (Schulabbrecher*innen), denen an spezialisierten Highschools das Nachholen der Schulabschlüsse auch jenseits der Pflichtschulzeit ermöglicht wird. In diesem Sinne verstehen sich die Schulen nicht alleine als Orte der Wissensvermittlung, sondern als Bildungs- und Sozialzentren in den Stadtteilen (sog. „wrap around“ und „full service schools“), (Sliwka/Klopsch 2019: 258).

Multiprofessionelle Teams und Vernetzung mit dem Stadtteil

Unterrichten im Teamteaching ist üblich – zum Beispiel unter Einbezug von „education assistants“ mit grundlegender pädagogischer Ausbildung als zweiter Kraft im Klassenzimmer. In den von uns besuchten Schulen waren offene Türen bzw. ein (auch nur kurzfristig angemeldeter) Besuch Externer in der Klasse offenbar nichts Ungewöhnliches. Die multiprofessionellen Teams verstehen sich als „professional learning communities“ mit systematischen Kooperationsroutinen. Vorgesehen sind feste Kooperationszeiten von mindestens drei Stunden in der Woche sowie Kooperationsworkshops am Ende der Schulferien. Dieses pädagogische Arbeitsprinzip ist essenzieller Bestandteil der Professionalität. Für ihre umfassenden Aufgaben als Manager*innen des inklusiven Systems, das eine so zentrale Rolle als Bildungsinstitution im Stadtteil spielt, sind Schulleitungen vom Unterricht befreit.

Ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung kanadischer Schulen zu „community education centers“, ist die Einbettung der Schulen in weit gefächerte Kommunikationsnetzwerke, über in vielfacher Hinsicht geknüpfte Kooperationen mit außerschulischen Akteur*innen wie Ämtern, Elternvertretungen, Beratungsstellen, Migrant*innenorganisationen etc. In Manitoba wurde diese Grundeinstellung des kanadischen Schulsystems zu einer „Community School Philosophy“ weiterentwickelt, so dass Forell (2019: 11) die „Schulen als gemeinschaftliche Orte der integrierten Bildung“ bezeichnet.

Abb. 2: Sprachenliste für schulische Dolmetscherservices in Toronto

Numeric Code	Language	Numeric Code	Language	Numeric Code	Language	Numeric Code	Language
237	Afrikaans	746	Sinhalese	385	Fula	548	Lithuanian
252	Akan	756	Slovak	385	Fulani	564	Luganda
252	Albanian	766	Slovenian	389	Futuhou	566	Luo
264	Amharic	767	Sorani	423	Gaddang	569	Luxembourgeois
272	Arabic	783	Sudanese Arabic	423	Gaelic	622	Maay
274	Ashanti	792	Swahili	423	Gaelic-Irish	622	Macaronian
277	Assyrian	793	Swedish	427	Gaelic-Scottish	625	Malagasy
293	Azerbaijani	795	Syriac	436	Georgian	625	Malay
293	Azeri	824	Tagalog	467	German	625	Malayalam
225	Bajuni	824	Taiwanese	473	Greek	625	Maltese
226	Bakhtiari	825	Tajik	485	Gujarati	628	Manx
227	Basque	826	Tamil	424	Haitian Creole	628	Manx-Gaelic
234	Behini	835	Telugu	426	Hakka	627	Marathi
235	Belorussian	842	Thai	425	Hakka-Chinese	627	Marshallese
236	Bengali	842	Tibetan	427	Hassaniyya	643	Mien
237	Berber	844	Tigre	428	Hausa	646	Mina
267	Bosnian	844	Tigrinya	432	Hebrew	647	Mirpuri
272	Burmese	864	Toisanese	446	Hindi	649	Moldovan
285	Bulgarian	866	Tongan	466	Hmong	664	Moldovan
287	Burmese	866	Toucouleur	422	Ibanag	664	Molokan
287	Burmese	874	Tshiluba	423	Icelandic	665	Moldovan
287	Burmese	874	Turkish	423	Icelandic	666	Moldovan
287	Burmese	884	Twi	442	Igbo	666	Moldovan
287	Burmese	887	Ukrainian	428	Ilo	666	Moldovan
287	Burmese	893	Urdu	463	Indonesian	666	Moldovan
287	Burmese	894	Uyghur	468	Inuktitut	666	Moldovan
287	Burmese	892	Uzbek	482	Italian	667	Norwegian
287	Burmese	843	Vietnamese	525	Jakartanese	632	Ojibwa
287	Burmese	847	Visayan	527	Japanese	676	Oromo
287	Burmese	935	Welsh	528	Javanese	724	Pahari
287	Burmese	965	Wolof	529	Kanjobal	727	Papiamentu
287	Burmese	943	Yiddish	527	Karen	727	Pashto
287	Burmese	967	Yoruba	527	Karemi	728	Patois
287	Burmese	987	Yupik	527	Kashmiri	743	Pidgin English
287	Burmese			546	Kikuyu	765	Polish
287	Burmese			546	Kinyarwanda	765	Polish
287	Burmese			547	Kirundi	767	Portuguese Creole
287	Burmese			567	Korean	767	Portuguese Creole
287	Burmese			567	Kosovan	768	Pothwar
287	Burmese			568	Kotokoli	768	Pulaski
287	Burmese			574	Kro	768	Pulaski
287	Burmese			587	Kurdish	768	Pulaski
287	Burmese			587	Kurmanji	768	Quichua
287	Burmese			523	Ladino	768	Quichua
287	Burmese			526	Lakota	768	Quichua
287	Burmese			526	Laotian	768	Quichua
287	Burmese			526	Latvian	768	Quichua
287	Burmese			546	Lingala	768	Quichua

Quelle: Eigenes Foto Karakaşoğlu

In der Zusammenarbeit von Schule mit der Schulbehörde, den School Boards (Schulbeiräten, in denen Vertreter*innen von Politik, Wirtschaft, zivilgesellschaftlichen Akteuren aus den Stadtbezirken und Elternvertreter*innen sitzen) und der Elternschaft der Schule ist eine Verantwortungskette für die Förderung der Schüler*innen etabliert worden. Wichtig hierbei ist das Verständnis einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern, die weit über die Öffnung von Schulen für Eltern, wie sie in Deutschland teilweise über das Angebot von Elterncafés erfolgt, hinausgeht. So sind vor allem an Grundschulen sogenannte „parenting centers“ angesiedelt, in denen Eltern Beratung und Unterstützung für Erziehungsfragen aber auch andere Lebensbereiche erhalten. Über „school volunteer workshops“ werden Eltern in Schulaktivitäten am Nachmittag eingebunden, z.B. bei der Leseförderung von Schüler*innen oder der Vermittlung von interkulturellen Inhalten. Schulen können darüber hinaus über vielfältige Formen von kulturellen wie sprachlichen Übersetzungsservices für Gespräche mit Eltern

zurückgreifen. Diese reichen vom Einsatz sog. „intercultural support workers“ (ISW) in Winnipeg, die an einer Schule ihre Basis haben und für Gespräche mit Eltern verschiedener Sprachen oder ethno-religiöser Communities oder auch einfach Übersetzungen der von ihnen beherrschten Sprachen auch an andere Schulen gesandt werden, bis hin zu Verträgen von Schulen mit Dolmetscherservices, die zu jedem Zeitpunkt von Schulleitung oder Lehrkräften mit Immigrant*inneneltern telefonisch zur Sprachmittlung eingesetzt werden können. So können sich alle Eltern in ihrer jeweiligen Sprache mit den Pädagog*innen über die Situation der Schüler*innen verständigen. Das Foto (Abb. 2) zeigt eine Liste mit Sprachen, die dem Schulleiter in der Greenwood Secondary School in Toronto zur Verfügung steht. Blau hat er sich die Sprachen markiert, die in seiner Schule benötigt werden.

3.2 Plurale Bevölkerung, demographische Besonderheiten, Migration und Multikulturalismus in Kanada mit speziellem Blick auf Winnipeg

3.2.1 Bevölkerungszusammensetzung und demographische Besonderheiten

Kanadas Bevölkerungszusammensetzung ist – gemäß dem Selbstverständnis der Nation als Nation von Einwanderer*innen – stark durch Migration geprägt. Als Ergebnis einer langen Geschichte der Unterdrückung machen Indigene heute lediglich regional noch einen bedeutenden Teil der Bevölkerung aus, wobei ihr Anteil in der Gruppe der unter 21-Jährigen steigt. Tabelle 1 zeigt ausgewählte Daten zur Bevölkerungsstruktur Kanadas im Vergleich zu denen der Provinz Manitoba und der Provinzhauptstadt Winnipeg.

Winnipeg ist die Hauptstadt von Manitoba, in der mit ca. 770 000 Einwohner*innen etwa die Hälfte der Bevölkerung der ansonsten dünn besiedelten zentralkanadischen Provinz leben.⁷ In Kanada sind Englisch und Französisch offizielle Landessprachen, wobei Englisch in Winnipeg dominiert. Winnipeg ist durch eine Vielzahl ortsansässiger indigener Gruppen sowie auch durch Migration eines Teils dieser Bevölkerungsgruppen, die vor allem in den Northwestern Territories lebt, geprägt, so dass in einem großen Teil der Familien außer Englisch noch mindestens eine weitere Sprache gesprochen wird, wie in Zensus-Daten detailliert ausgewiesen wird.⁸

⁷ City of Winnipeg, Februar 2020 <https://winnipeg.ca/cao/pdfs/population.pdf>

⁸ Statistics Canada, Census 2016 <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CSD&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchType=Begin&SearchPR=01&TABID=1&B1=All&Code1=4611040&SearchText=winnipeg>, abgerufen am 14.6.2020.

Tabelle 1: Bevölkerungsdaten für Kanada, Manitoba und Winnipeg (2016)

Daten	Kanada	Provinz Manitoba	Stadt Winnipeg
Bevölkerung	35.151.728	1.278.365	778.489
Bevölkerung im Altern von 0-14 Jahren als Anteil an der Bevölkerung	16,6%	19,1%	17,1%
Immigrant*innen (1. Generation)			
Anteil der Immigrant*innen an der Bevölkerung (1. Generation)	21,9%	18,3%	23,9%
Anteil der Immigrant*innen im Alter von 0-14 Jahren an der gleichaltrigen Bevölkerung	6,5%	9,3%	12,9%
Anteil der Immigrant*innen mit Aufnahme 2011-2016 an der Bevölkerung	3,5%	5,1%	6,9%
Einwanderungsgenerationen ⁹			
1. Generation (Immigrant*innen)	23,9%	20,1%	26,1%
2. Generation	17,7%	15,9%	18,3%
3. Generation	58,4%	64,0%	55,6%
First Nations/ Indigene/ Aboriginal ¹⁰			
First Nations Bevölkerung als Anteil an der Gesamtbevölkerung	4,9%	18,0%	12,2%
First Nations Bevölkerung im Alter von 0-14 Jahren als Anteil an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung	7,7%	29,1%	19,8%

Quellen: Eigene Extraktion aus Datenbanken von Statistics Canada, teilweise eigene Berechnungen, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016>

⁹ 1. Generation: im Ausland Geborene; 2. Generation: Personen, die in Kanada geboren wurden und mindestens ein außerhalb Kanadas geborenes Elternteil haben. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um die Kinder von Einwanderern; 3. Generation oder mehr schließt Personen ein, die in Kanada geboren wurden, wobei beide Elternteile in Kanada geboren sind.

¹⁰ Die Begriffe „aboriginal“, „indigenous“ und „native“ werden in Anlehnung an ihre Verwendung im kanadischen Kontext als synonyme Bezeichnungen für die Angehörigen der Bevölkerungsgruppen verwendet, die schon vor der europäischen Kolonialisierung Kanadas auf dem Gebiet, das heute zu Kanada gehört, gelebt haben. ‚Aboriginal identity‘ schließt Personen ein, die sich selbst im Zensus als Aboriginal bezeichnen (einschließlich denjenigen, die Mehrfachzugehörigkeiten angegeben haben) sowie diejenigen, die nach der kanadischen Gesetzgebung als solche registriert sind (‚Registered‘ oder ‚Treaty Indians‘).

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/guides/009/98-500-x2016009-eng.cfm>

Es wird deutlich, dass in der Stadt Winnipeg der Anteil der zugewanderten Bevölkerung im Vergleich mit dem kanadischen Durchschnitt höher liegt und sogar deutlich höher bei der Gruppe der 0-14-Jährigen. Der Anteil der aus dem Ausland zugewanderten Kinder (0-14 Jahre) liegt mit fast 13 Prozent fast doppelt so hoch wie im kanadischen Durchschnitt, der mit dem entsprechenden Wert in Deutschland vergleichbar ist. Dadurch wird deutlich, dass im kanadischen Vergleich Winnipeg als eine Art „Ankunftsstadt“ für Neu-Zugewanderte bezeichnet werden kann. Bezogen auf Geflüchtete spielt hier eine besondere Rolle, dass sich in Winnipeg eines der kanadischen Aufnahmezentren für Geflüchtete befindet.

Aufgrund fortlaufender Immigration verändert sich die Bevölkerungsstruktur Kanadas im Hinblick auf die Anteile von Zugewanderten und ihren Nachkommen immer wieder. Schmidt (i.E.) stellt mit Bezug auf aktuelle Daten und Prognosen für die nahe Zukunft fest: “In terms of immigration, 22% of Canada’s population of 36 million were first generation immigrants in 2016, with projections that within fifteen years this number is likely to be closer to 30% (LaRochelle-Côté/Uppal, 2020)”.

Wie in anderen Nationalstaaten (Tröhler 2020) auch spielt in Kanada schulische Bildung im Hinblick auf die Aushandlung von Staatsbürgerschaft und nationaler Identität eine zentrale Rolle. Für Kanadas nationales Selbstverständnis als Einwanderungsland kommt dabei der offiziellen Politik des Multikulturalismus eine besondere Rolle zu. Diese wurde nach langen Auseinandersetzungen über den Vorrang des Englischen oder Französischen unter den Nachfahren der „Siedlercommunities“ zunächst als Selbstverständnis der Bikulturalität und Bilingualität entwickelt und schließlich – unter Einbezug insbesondere der bevorzugt angeworbenen ‘weißen’ Einwander*innen zum Multikulturalismus weiterentwickelt. Diese Ideologie sollte die Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen aufheben und identitätsstiftend wirken. Im Hinblick auf die Konzeption einer nationalen Identität und Staatsbürgerschaft erweist sich die Betonung von Multikulturalität als gesellschaftlichem Ideal durchaus als Gegenstand fortwährender Kontroversen und damit nicht zuletzt auch als Herausforderung. Nicht zuletzt die Tatsache, dass bei der Entwicklung dieses Verständnisses die indigene Bevölkerung kaum eine Rolle spielte und auch ihre Sprachen – trotz massiver Proteste der Red Power Bewegung seit den späten 1960er Jahren (Haque/Patrick 2015: 32) bis heute keinen, dem Englischen oder Französischen gleichwertigen offiziellen Status besitzen, verweist auf eine Art ‘halbierten Multikulturalismus’, der nicht in gleicher Weise für alle zu gelten scheint. Joshee et al. stellen fest: “Learning how to accommodate this internal diversity, while still maintaining a stable political order, has always been one of the main challenges facing Canada, and remains so today” (Joshee et al. 2016: 40). Hintergründe hierfür werden von de-kolonialtheoretische arbeitenden Bildungswissenschaftler*innen nicht zuletzt im langjährigen hegemonialen, durch koloniale Überlegenheitsvorstellungen geprägten, problematischen Umgang Kanadas mit den kulturellen, auch sprachlichen Ressourcen und den Bildungsinteressen seiner indigenen Bevölkerung gesehen (Haque/Patrick 2015: 30).

Für das Ideal des kanadischen „citizen“ ist allerdings keine ethnische Herkunft leitend, sondern die Vorstellung, dass jede*r Bürger*in über Wissen, Fähigkeiten und Dispositionen verfügt und verfügen sollte, um im gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Pluralismus wird gegenwärtig auch proklamatorisch als Teil der kanadischen Identität gesehen – Bürgerschaft beschreibt keine homogene Identität sondern eine verfassungspatriotische Verantwortungsgemeinschaft (Habermas 1993) von Individuen, die an dieser partizipieren und sie mitgestalten.

3.2.2 Multikulturalismus und Schule

Für die Schule hat die Politik des Multikulturalismus, die ab 1971 zur offiziellen Staatspolitik wurde, eine zentrale Bedeutung. Während diese mit dem Canadian Multiculturalism Act von 1988 das Recht indigener Völker auf Unterricht in ihren Sprachen festschrieb zur Stärkung ihrer ethnischen Identität, wurde in den Lehrplänen der 2000er Jahre verstärkt auf ein Verständnis für migrationsbedingte ethnische Diversität abgezielt und flächendeckend das Fach „Social Studies“ eingeführt. In diesem Fach wurden Ideale des Antirassismus und der „ethnocultural equity“ zum schulischen Unterrichtsgegenstand (z.B. in der Provinz Ontario). In dieser Perspektive auf Multikulturalismus geht es um die Stärkung des „eigenen kulturellen Erbes“ sowie der „eigenen kulturellen Identität“, verstanden als kanadischer „Bindestrich-Identität“ (Anglo-Kanadier; Indo-Kanadierin etc.).

Im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs Kanadas wird die vordergründige Anerkennung von Diversität im Sinne ihrer Zelebrierung durchaus auch kritisch betrachtet. Sie verhindere durch das plakative Einfordern einer Repräsentanz vielfältiger Mitglieder in allen Bereichen der Gesellschaft eine tiefergehende und ernsthafte Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen von Differenz für bestimmte Bevölkerungsgruppen im Sinne von struktureller Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus (Haque/Patrick 2015).

In den Richtlinien, die die Beseitigung von Ungleichheiten im Bildungssystem betreffen, liege der Fokus auf individuellen Merkmalen, die kompensiert werden sollen, anstelle der institutionellen Beseitigung struktureller Benachteiligung. Das von einer so individualisierten Diversität ausgehende Konfliktpotential werde als zu bearbeitendes Problem in die Hände der ethno-kulturellen „communities“ übergeben. Aus der Sicht von Joshee et al. hat der neoliberale Diskurs entscheidend dazu beigetragen, Diversität und in diesem Zusammenhang besonders adressierte Schüler*innen, die erkennbaren („visible“) Minderheiten angehören, als defizitär zu konstruieren. Dies spiegele auch den mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs über Multikulturalismus wieder: „The underlying logic of an equity of outcomes discourse assumes existing structures are fair and that all members of society want the same thing, namely to participate in the economy“ (Joshee et al. 2016: 45). Was den Umgang mit Rassismus und Diskriminierung im kanadischen Bildungssystem anbelangt, so stellen George et al. (2020) bei einer Analyse bildungspolitischer Dokumente in den Provinzen British Columbia und Ontario zwar neben der multikulturellen auch eine antirassistische Grundorientierung fest, können aber keine Maßnahmen identifizieren, die explizit zur Überwindung von Rassismus beitragen sollen. Die Richtlinien adressierten vor allem Maßnahmen in Bezug auf das Verhalten von Schüler*innen. So werden Lehrende dazu angehalten Schüler*innen in Anti-Rassismus, Anti-Mobbing etc. auszubilden, jedoch werde die Rolle der Administration als Ort der Reproduktion von strukturellem Rassismus, nicht berücksichtigt. Somit würden marginalisierende Strukturen im System fortgeführt. Die Analyse offenbart einen Diskurs, der von den Autor*innen der Studie als meritokratisch und farbenblind charakterisiert wird, eine post-ethnische, egalitäre Gesellschaft induziert und damit soziale Ungleichheit als individuelles Versagen interpretiert/konstruiert (George et al. 2020). Andere Studien, die der Forschungsperspektive der „Dekolonisierung des Wissens“ verpflichtet sind, verweisen auf „blinde Flecken“ eines „hidden curriculum“, das eine spezifische Perspektive auf Wissensbestände vermittele, die Episteme der Indigenen wie auch Angehöriger anderer Weltregionen jedoch nach wie vor in die Marginalisierung dränge (Cui 2019). Im Kontext der Sprachförderung wird die Hegemonie von Englisch/Französisch gegenüber indigenen und Sprachen der Einwander*innen kritisiert. ‚Heritage language education‘ werde zwar in offiziellen Dokumenten der Bildungsadministration adressiert, ihre

Bereitstellung jedoch vornehmlich in den Dienst einer funktionalen Unterstützung des besseren Erwerbs von Englisch/Französisch gestellt (Bale 2019: 123-125).

3.2.3 First Nations und Anerkennung indigenen Wissens

Noch im 19. Jahrhundert war Kanadas Regierung bestrebt, mehr Kompetenzen im Bildungssystem zu übernehmen, um eine homogene nationale Identität zu schaffen, mit drastischen Auswirkungen vor allem auf Angehörige der First Nations. Schüler*innen wurden in eigens für sie eingerichteten Internaten staatlich zwangsbeschult und dort im Sinne einer durch die europäischen Siedler*innen geprägten „kanadischen Identität“ umerzogen und zwangsassimiliert. Sie existierten bis 1996. Ungeachtet der indigenen Bevölkerung wurde (s.o.) in den späten 1960er Jahren das Verständnis Kanadas als Land des „Multikulturalismus“ zunächst auf anglophone und frankophone Bevölkerungsgruppen (bi-cultural, bi-national identity) als sogenannte „Gründungsnationen“ Kanadas bezogen und dann sukzessive auf verschiedene Gruppen von Einwanderer*innen ausgeweitet. Indigene blieben im Gründungsmythos Kanadas unberücksichtigt. Für indigene Bevölkerungsgruppen wie die First Nations war Multikulturalismus damit eine Politik, von der sie bis vor Kurzem kaum profitieren konnten, denn ihr Beitrag zur kulturellen Vielfalt des Landes war bis in die 1990er Jahre, in denen ihr Protest gegen diese koloniale und diskriminierende Perspektive langsam zur Kenntnis genommen wurde, kaum Gegenstand des offiziellen kanadischen Multikulturalismus-Konzepts.

Gleiche Bildungschancen für indigene Bevölkerungsgruppen sind auch heute noch nicht gesichert. Viele Autor*innen gehen davon aus, dass die Zwangsbeschulung in internatsförmigen „residential schools“ (bis 1996), die mit einer Trennung von der Familie, Missbrauch, Abwertung und Diskriminierung verbunden war, bis heute ein grundlegendes Misstrauen gegen staatliche Schulen verursacht hat (Agegnehu 2015). Auch in der Politik der Mehrsprachigkeit haben indigene Sprachen nicht den gleichen Rang erhalten wie Englisch und Französisch (Haque/Patrick 2015).

In Zuge der zur Entwicklung von Maßnahmen zur Versöhnung mit den Indigenen Bevölkerungsgruppen eingesetzten „Truth and Reconciliation Commission“ (2008-2015) wurden Projekte, finanzielle Unterstützungsangebote und Handlungsanweisungen zur Förderung der Bildungsteilhabe von Angehörigen der First Nations und zur Anerkennung indigenen Wissens eingerichtet. So wird es seither als Aufgabe der Schulbildung für alle betrachtet, sich an der Weitergabe von indigener Geschichte, indigenem Wissen und indigenen Beiträgen zur kanadischen Gesellschaft zu beteiligen (Campbell 2020). Die Diskussion um die Indigenisierung von Wissen wird inzwischen um die Forderung nach einer Dekolonisation des Schulsystems und der Lehrpläne über Bezugnahme auf indigene pädagogische Konzepte erweitert. Argumentiert wird mit dem Wohlbefinden („wellbeing“) von indigenen (auch aboriginal) und nicht indigenen Schüler*innen, von dem auch ein positiver Effekt auf die Lernerfolge erwartet wird.

Als herausragendes Merkmal dieser indigenen Pädagogik (indigenous pedagogy) wird die Vorstellung der verbundenen Ganzheitlichkeit („interconnected wholeness“) (Preston 2016: 16) hervorgehoben, für die sich auch positive Effekte bei der Vermittlung von Englisch gezeigt hätten. In der Anlehnung an indigene pädagogische Ansätze sollen physische, mentale, emotionale und spirituelle Dimensionen gleichermaßen Berücksichtigung in der Bildung finden. Kritiker verweisen darauf, dass indigenem Wissen damit eine auf mystische Gehalte reduzierte symbolische Bedeutung zugewiesen werde.

3.3 Inklusion und Equity als durchgängige bildungspolitische Prinzipien

Die gemeinsamen Leitlinien aller Schulsysteme in den Provinzen und Territorien Kanadas beinhalten die Prämisse der Inklusion und die Orientierung an dem Prinzip der Gerechtigkeit („equity“). Dazu zählt auch die Verantwortung des Schulsystems für die Kompensation jeglicher Art herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen. Der Prozess einer Aufhebung von schulischer Segregation bezüglich sonderpädagogischen Förderbedarfs beginnt in Kanada im Jahr 1982 mit einer Verfassungsreform, in der Grundrechte („Charter of Rights and Freedoms“) in die Verfassung aufgenommen wurden. Das betrifft zum einen Schüler*innen, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf („Special Education Needs“) festgestellt wurde. Zunächst wurden für sie Klassen in regulären Schulen statt in besonderen Schulen eingerichtet. Allerdings wurde Inklusion bereits früher umfassender verstanden und praktiziert als heute noch überwiegend in Deutschland. So wurden z.B. Unterstützungsteams für besondere schulische und außerschulische Belange aller Schüler*innen etabliert. Ziel ist die Reduktion von Diskriminierung und Rassismus sowie von Schulversagen und Schulabbrecherquoten (Köpfer/Óskarsdóttir 2019). Was die Umsetzung dieses Verständnisses für Manitoba konkret bedeutet, zeigt exemplarisch das Beispiel der Gordon Bell High School in Winnipeg (Kapitel 4).

Ziel inklusiver Bildung in Kanada ist vor allem die Förderung und Hervorbringung von Bürger*innen für eine inklusive Gesellschaft. Die Verantwortung für die Bildungserfolge aller Schüler*innen liegt bei der Schule und dem schulischen Personal. Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen gelten nicht als akzeptable Begründung für unterschiedliche Bildungserfolge. Damit adressiert die kanadische Bildungspolitik vor allem die Entwicklung von Fähigkeiten und Kapazitäten der Lehrenden in Bezug auf deren Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft.

Eine individuelle Förderung von Stärken und die Kompensation von unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen (Grundsatz der Inklusion und Gerechtigkeit) wird möglich anhand der Analyse diagnostischer Daten, die in regelmäßigen Abständen für alle Schüler*innen umfassend erhoben und mit zentralen, Kriterien gestützten Bildungsstandards verglichen werden. Alle Schüler*innen haben ihren eigenen Bildungsplan („Student Learning Plans“) und erhalten regelmäßige Rückmeldungen zu ihren individuellen Lernfortschritten (Sliwka/Klopsch 2019: 257). Für die Vermittlung der beiden offiziellen kanadischen Amtssprachen Englisch und Französisch, mit dem Ziel, funktionale Kompetenzen in der in der jeweiligen Provinz als Zweitsprache geltenden Sprache auszubilden, ist rechtlich und finanziell die Bundesregierung verantwortlich. Das Förderbudget für sonderpädagogische Fördermaßnahmen orientiert sich zwar an der Zahl der Schüler*innen mit Förderbedarf, wird aber nicht individualisiert zur Förderung einzelner Schüler*innen, sondern zentral der Schule zugewiesen. Damit hat die Schule eine gewisse Autonomie in der Umsetzung von Förderkonzepten und vermeidet eine Markierung der Schüler*innen mit Förderbedarf als zu besondernde Andere. In einige Provinzen gibt es weitere Budgetzuweisungen („student services grant“), die sich an regionalspezifischen Indizes (etwa: sozio-ökonomische Lagen, Zugehörigkeit zu Minderheiten/First Nations, alleinerziehende Elternteile und Migration) orientieren (Forell 2019: 12).

Bei der Bewertung der Schüler*innen wird die individuelle und kriterielle Bezugsnorm (statt in Deutschland vielfach die soziale Bezugsnorm) zugrunde gelegt (Sliwka/Klopsch 2019:

256) – es zählt also, welche Fortschritte eine Schüler*in gemacht hat, nicht wie sich ihre Leistung im Vergleich zum Jahrgang oder zum Kurs verhält. Die Orientierung am körperlichen und geistigen Wohlbefinden der Schüler*innen ist integriert in den Kriterienkatalog für den jährlich veröffentlichten Rechenschaftsbericht von Schulen zu ihren Leistungen. Ganz oben bei den Kriterien zur Leistungsfähigkeit der Schule steht die Zufriedenheit von Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen mit der Sicherheit und Fürsorge, die die Schule ihren Mitgliedern angedeihen lässt (Forell 2019: 26).

Auch in Kanada ist Inklusion nicht immer schon in dieser Form verstanden und umgesetzt worden. Heute spricht man aber davon, dass der Paradigmenwechsel „from special needs to full inclusion“ vollzogen sei. Am Beispiel der folgenden Tabelle zur Provinz Nova Scotia in der die beiden Ansätze einander gegenübergestellt werden, kann das gut verdeutlicht werden (Njie et al. 2018).

Tabelle 2: Vom sonderpädagogischen zum inklusiven Ansatz (New Inclusive Education Policy)

CURRENT Special Education Policy	NEW Inclusive Education Policy
• Special education policy for students with special needs	• Inclusive education policy for all Nova Scotia students
• Provincial/school board policies	• One consolidated provincial policy
• Eight-step program-planning process	• Four-step program-planning process
• Funding based on student enrolment	• Funding based on student enrolment and student needs
• Record-keeping requirements	• Streamlined documentation
• Inclusion defined in relation to equality in student placement in grade-level classrooms	• Inclusive education defined in relation to equity in student programming through varied programs, services, and settings
• No glossary or procedural guide	• Glossary, procedural guide, templates and handbook to support the implementation of MTSS
• Outdated list of exceptionalities	• Updated/expanded list of exceptionalities
• Some rights and responsibilities outlined for students, parents, and educators	• Detailed roles and responsibilities outlined for students, parents, educators, government departments, and agencies
• One common continuum of programming options for all grade levels and student needs	• Multi-tiered supports that are responsive to diverse student needs in elementary, junior high, and high schools
• Two individualized programming options: adaptations and individual program plans (IPPs)	• Three individualized programming options: accommodations, modifications, individual education plans (IEPs)
• Multiple documents to navigate (students, parents, teachers, administrators)	• A single, integrated policy framework available to all online

Quelle: Njie et al. 2018: 9.

3.4 Aufnahme und Integration von Zugewanderten und insbesondere Englischlernenden in Schulen

Das Interesse Kanadas als deklariertes Einwanderungsland an Neu-Zugewanderten (s.o. Tabelle 1) zieht eine hohe Bedeutung der Angebote für Englischlernende (English Language Learners, kurz ELLs) an den Schulen nach sich. Die OECD (2006) macht das klar strukturierte und langfristig angelegte Sprachförderprogramm Kanadas in Englisch für die im internationalen Vergleich besonders guten Schulleistungen der Englischlernenden, die in den PISA-Studien deutlich wurden, verantwortlich (Schuett 2016: 113). Kritische Stimmen allerdings verweisen darauf, dass die selektive Einwanderungspolitik Kanadas den Effekt nach sich ziehe, dass neu-zugewanderte Schüler*innen weitaus überwiegend aus eher schulbildungsnahen Schicht stammen und bereits Englisch- (oder Französisch-)kenntnisse aus den Herkunftsschulkontexten mitbrächten, was ihre Eingliederung in kanadische Schulen vereinfache. Das ESL-Programm wurde mit der Zeit deutlich ausdifferenziert, so dass heute verschiedene Formen der Sprachförderung in Englisch als Unterrichtssprache, teilweise verknüpft mit Fachunterricht, als vorbereitender Unterricht oder auch in Verbindung mit Alphabetisierung etabliert sind.¹¹ Für ESL Programme in Ontario stellt Bale einen instrumentellen Charakter

Grundlegend wird in Manitoba unterschieden zwischen „English as an Additional Language“ (EAL), bei denen es um den Erwerb des Englischen zusätzlich zu einer oder mehreren bereits gesprochenen Sprachen geht, und „Literacy, Academics and Language“ Programmen, die sich an Schüler*innen mit geringer Schulerfahrung oder unterbrochenen Schulkarrieren richten, die z.B. in keiner Sprache alphabetisiert sind und parallel zum Lernen der neuen Sprache grundlegende Fertigkeiten, die in Schulen weltweit vermittelt werden, erlernen müssen. Offizielle Aufnahmeprotokolle zwischen den Eltern, Schüler*innen, zuständigen pädagogischen Fachkräften (auch unter Einbezug bilingualer Unterstützungskräfte, sog. „support workers“) dienen der Orientierung an den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen und der Vereinbarung von nächsten Schritten für die Entwicklung des Lernplans, der in der ersten Woche nach Aufnahme erstellt werden soll. Danach folgen regelmäßige Fortschrittsberichte des betreuenden pädagogischen Personals. Angestrebt wird eine transparente Beurteilung der Lernbedarfe und Lernfortschritte. In Manitoba haben zugewanderte Schüler*innen bis zu vier Jahre nach der Einreise Anrecht auf Sprachförderung in Englisch als Unterrichtssprache.

Für English as an Additional Language (EAL) gibt es in Winnipeg unterschiedliche Aufnahmemodelle, die nach dem Pull-out- oder dem Push-in-Prinzip funktionieren. In Pull-out-Programmen werden Schüler*innen z.T. aus dem Kurssystem herausgenommen, um in Eins-zu-eins-Betreuung an ihrem Wortschatz zu arbeiten. In Push-in-Programmen nehmen die Schüler*innen an bestehenden Fachunterrichtskursen teil, wobei die Lehrer*innen geschult werden, sie im Unterrichtskonzept angemessen zu berücksichtigen und zu unterstützen.

¹¹ Umfassende Informationen zu den wissenschaftlichen Hintergründen, schüler*innen orientierten Zielsetzungen, Umsetzungsmöglichkeiten der Programme und Testbeispiele bieten alle Bildungsministerien der Provinzen und Territorien auf ihren Homepages. (z.B. Manitoba: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/index.html>, abgerufen am 05.10.2020.

Herkunftssprachenprogramme spielen in der Regel keine besondere Rolle an den Schulen in Winnipeg. Aber in Sprachen, die in Winnipeg häufig gesprochen werden, bieten zivilgesellschaftliche Organisationen der Sprachgruppen häufig Sprachkurse am Wochenende an, deren regelmäßiger Besuch in der Schule als Wahlfach anerkannt wird und die im Zeugnis entsprechend kreditiert ausgewiesen werden. Das Winnipeg District School Board (WDS) hält hierfür eigens entwickelte Tests vor, die in das Highschool-Examen einfließen (Babae 2012). Die für EAL zuständige Fachleiterin am WDS Kala Subramanian ist davon überzeugt, dass der Erhalt und die Weiterentwicklung von Herkunfts- oder Familiensprachen einen positiven Einfluss auf den Erwerb von Englisch oder anderen Sprachen hat. Sie persönlich ermutigt in der Lehrer*innenbildung die Kolleg*innen, die Herkunftssprachen in den Unterricht aktiv einzubeziehen, dies sei aber keine generelle Haltung im WDS. Dabei beobachtet sie durchaus einen Defizitansatz bei Kolleg*innen, die das Fehlen von Englischkenntnissen bedauern, aber das Vorhandensein von Kenntnissen in anderen Sprachen nicht angemessen würdigen (können)¹².

Auch wenn sich – verglichen mit anderen Ländern – die in PISA-Studien gemessenen Schulerfolge der eingewanderten und nicht-ingewanderten Schüler*innen kaum unterscheiden (Volante et al. 2020: 125), kritisieren kanadische Wissenschaftler*innen, dass die Daten die interne Heterogenität der Schüler*innen vernachlässigten (Cheng/Yan 2018). Denn der Vergleich der Eingewanderten mit den Nicht-Eingewanderten verdeckt große Unterschiede innerhalb der Gruppen u.a. in Bezug auf sozioökonomische und familiäre Rahmenbedingungen und auf unterschiedliche Migrations- und Bildungserfahrungen der Eltern.

Engagement für Geflüchtete

Eine propagierte Multikulturalismus-Politik, die gegenwärtig sowohl verbunden ist mit dem expliziten Ziel der Antidiskriminierung und des Antirassismus sowie der Herstellung sozialer Gerechtigkeit über den Zugang zu Bildung und Beratung ermuntert seit Jahrzehnten ethnische Communities, sich auf der Basis gemeinsamer Herkunft als lokale sozio-kulturelle Gruppen zu organisieren und auch die Interessen dieser Selbstorganisationen politisch zu artikulieren. Dieser Ansatz hat, so Schmidtke (2018) in seinem Artikel zu zivilgesellschaftlichen Dynamiken der Inklusion und des Empowerments von Geflüchteten, dazu beigetragen, dass in den städtischen Zentren Kanadas ortsbezogene, effektive, partizipative Strukturen der migrantischen Inklusion aufgebaut werden konnten, von denen auch Geflüchtete profitieren.

Solche Strukturen sind auch bei der Steuerung von Fluchtmigration über das Kanadische Programm der „Private Sponsorship for Refugees“ (PSR) beteiligt. Seit 1976 können Gruppen von 5 und mehr Personen als Sponsor*innen für Immigrant*innen und Geflüchtete aktiv werden. Das Programm ist das wichtigste neben dem Regierungsprogramm zur Aufnahme und Integration von Geflüchteten (Government Assisted Refugee/GAR). Beide Programme sehen verpflichtende und umfassende Eingliederungs-Unterstützung (finanziell und sozio-kulturell, etwa mit Blick auf Zugang zu Bildung und dem Arbeitsmarkt) für Geflüchtete über mindestens 1 Jahr nach ihrer Ankunft in Kanada vor. Das unter neo-liberalen Gesichtspunkten unter dem Präsidenten Harper eingerichtete private Sponsorenprogramm für Geflüchtete erweist sich aufgrund der unmittelbaren Einbindung von Geflüchteten in lokale soziale

¹² Interview mit Kala Subramanian, EAL-consultant WDS, Winnipeg 07.10.2019

Netzwerke mit starken Partnern als – aus Inklusionsgesichtspunkten – besonders erfolgreich (Schmidtke 2018: 152). Zugewanderte werden dadurch aktiv in lokale Strukturen eingebunden, in denen ethnische communities als starke Partner*innen zentrale Akteur*innen der Inklusion sind. Schmidtke stellt dieses Modell der Stärkung zivilgesellschaftlicher Akteur*innen für die Inklusion von Neu-Zugewanderten in ihre Aktivitäten einer staatlich gesteuerten Integrationspolitik (Bsp. Deutschland) gegenüber, die über die Artikulation einer einseitigen und zugleich relativ unspezifischen Integrationserwartung an Neu-Zugewanderte, verbunden mit an sie adressierte Integrationsmaßnahmen, Gefahr läuft, Neu-Zugewanderte zu infantilisieren und langfristig als integrationsbedürftig zu stigmatisieren (Schmidtke 2018: 148). Seiner Bewertung nach ist es Kanada gelungen, das Integrationsparadigma, demzufolge eine neue Gruppe sich in Bestehendes einzugliedern hat, im Sinne eines Verständnisses von Inklusion aufzubrechen und zivilgesellschaftliche Kräfte für die Aufnahme- und permanente Veränderungsfähigkeit der Gesellschaft zu aktivieren: „It is striking to see how advocacy groups representing different immigrant communities have become an articulated and influential voice in the public arena“ (Schmidtke 2018: 148). Einwanderercommunities, in Vancouver etwa organisiert in sog. Nachbarschaftshäusern (Neighbouring Houses/NH), sind inzwischen die Hauptakteure im dezentralen System der Niederlassungsdienstleistungen („Settlement Services“) für Neu-Zugewanderte. Sie kooperieren mit anderen lokalen Akteuren, darunter auch Behörden, um den Neu-Zugewanderten Informationen und Partizipationsmöglichkeiten zugänglich zu machen. Sie erreichen darüber auch eine „institutionelle Sichtbarkeit“, die die gesellschaftliche Akzeptanz ihnen gegenüber stärkt (Schmidtke 2018: 151) und nationalistische Argumentationen gegenüber Neu-Zugewanderten und Geflüchteten entkräftet.

Kala Subramanian, Mitarbeiterin der Schulbehörde von Winnipeg und EAL-Beraterin im Winnipeg District Service, erklärt die Zuordnung von Geflüchteten in Winnipeg zu Schulen in Abhängigkeit von den Wegen, über die sie nach Kanada gekommen sind.¹³ Zunächst werden sie in sog. „Aufnahmezentren“ (Reception Centers) aufgenommen. Handelt es sich um sog. „claimante refugees“ (Asylbewerber, deren Schutzstatus noch geprüft wird), müssen sie sich direkt bei der Schule melden, um eine Zulassung zu erhalten. Hier handelt es sich vor allem, so Kala Subramanian, um Flüchtlinge aus den USA, die von dem Zugriff der US-Einwanderungsbehörde fliehen. Sie sprechen in aller Regel bereits Englisch. Die Gruppe der über Privatpersonen bzw. zivilgesellschaftliche Organisationen aufgenommenen Geflüchteten (sponsored refugees) werden von diesen in der nächstgelegenen Schule des Stadtteils angemeldet. Über staatliche Programme oder im Rahmen internationaler Vereinbarungen anerkannte Geflüchtete werden über die Reception Center versorgt. Als Geflüchtete im schulpflichtigen Alter durchlaufen sie ein umfassendes Aufnahme- und Prüfverfahren für Mathematik- und Sprachkenntnisse und werden dann Schulen zugewiesen. Wenn mit „English as an Additional Language“ (EAL) der Eindruck entsteht, dass Herkunftssprachen neben Englisch für die weitere Bildungsförderung eine gleichberechtigte Rolle spielen, so entspricht dies nicht der gängigen Schulpraxis.

¹³ Interview vom 07.10.2019

4 Interkulturelle Inklusion im denkbar umfassendsten Sinne: Die Gordon Bell High School in Winnipeg (Manitoba)

In Winnipeg wurde mit der Gordon Bell High School eine Schule besucht, die dem Forschungsteam durch Prof. Dr. Clea Schmidt, Professorin für Erziehungswissenschaft und tätig in der Lehrer*innenbildung an der University of Manitoba, als vorbildlich für die praktische Umsetzung der inklusiven Schulpraxis Manitobas empfohlen wurde. Es handelt sich nach ihrer Einschätzung um eine Schule, in der eine umfassende Umsetzung der Inklusion – in dem differenzierten schulischen Angebot „unter einem Dach“, den didaktischen Prinzipien und der Haltung der Schulleitung – konkret nachvollziehbar wird. Zudem hat die Schule Wege gefunden, die Bildungsbelange von im Schuljahresverlauf mobilitätsbedingt teilweise nicht am Schulort wohnenden Schüler*innen angemessen zu berücksichtigen. So sind Angebote für aus dem Ausland Zugewanderte und Schüler*innen mit vielfältigen Binnenmigrationserfahrungen, wie etwa Angehörige indigener Bevölkerungsgruppen, die ihren Lebensmittelpunkt im Jahresverlauf zwischen den Northern Territories und Manitoba wechseln, selbstverständlicher Teil dieses inklusiven Ansatzes. Die Gordon Bell High School geht in diesem Sinne umfassend auf die individuellen Beschulungsbedarfe von Schüler*innen mit unterschiedlichen körperlichen, geistigen, sozialen, kulturellen Bildungsvoraussetzungen ein.¹⁴

Die Schule und ihr Umfeld

Die Schule liegt zwischen einem wohlhabenderen und einem von Armutslagen geprägten, größtenteils von Immigrant*innen und Angehörigen der First Nations bewohnten Stadtviertel von Winnipeg. Es handelt sich um eine barrierearme, inklusive öffentliche Schule, die alle Bildungsgänge bis zum High School Diploma anbietet, mit dem studiert werden kann. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 7-12 und hat aktuell 700 Schüler*innen. 50 Lehrer*innen und 40-50 Education Assistants (EA) sind darum bemüht im Teamteaching die vielen pädagogischen Angebote der Schule, die individuell auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen ausgerichtet sind, umzusetzen. Ein Rückgang der Schüler*innenzahl von ursprünglich 1000 auf die heutige Zahl wurde dafür genutzt, die frei gewordenen räumlichen Kapazitäten für die verschiedensten pädagogischen Aktivitäten der Schule umzugestalten.

Der Schulleiter beschreibt die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft als 40 Prozent in Winnipeg geborene Indigene, 30 Prozent „newly arrived“ (diese Bezeichnung gilt für Schüler*innen, die seit 5 Tagen bis 5 Jahren nach Winnipeg zugezogen sind, darunter auch viele Indigene aus den „Northern Territories“) und 30 Prozent in Winnipeg Geborene ohne einen indigenen Hintergrund.

Das Gebäude der Schule ist ein weitläufiger, L-förmiger Flachbau mit drei Etagen. Über einen großen, vorgelagerten Sportplatz kommt man zu einem bescheidenen Haupteingang, der in einen gepflegten, freundlich-hellen Flur führt.

¹⁴ <https://tramis.de/2020/01/wie-funktioniert-inklusive-interkulturalitaet-das-konzept-des-peaceful-village-an-der-gordon-bell-highschool-in-winnipeg-kanada/>

Abbildung 3: Hauptgebäude der Gordon Bell High School

Quelle: Eigenes Foto Karakasoğlu. Alle Fotos wurden bei einem Schulbesuch am 7.10.2019 von der Autorin aufgenommen.

An den Wänden hängen verschiedene Pinnwände, Schaukästen, die über Veranstaltungen, Pläne, Kurse, Auszeichnungen etc. informieren. Die vielen Plakate und bunten Aushänge an den Wänden vermitteln Informationen über eine Vielzahl von „Student Services“, also Unterstützungs- und Förderangebote für Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Belangen, etwa Empowerment-Kurse für Indigene, Schwarze, gegen Islamophobie etc. Sie können als erste Hinweise auf die umfassende Diversitätsorientierung der Schule gelesen werden. Am Ende des kurzen Flurs fällt der Blick auf eine breite Glasscheibe, hinter der sich das Sekretariat und der vom Flur aus offen einsehbare Zugang zum Kollegiumszimmer befindet. Über der wandbreiten Glasscheibe ist ein weithin sichtbares, schwarz-weißes Banner mit der Aufschrift „Welcome“ angebracht, der sich aus seiner Bedeutung in vielen Sprachen zusammensetzt.

Abbildung 4: Sekretariat der Gordon Bell High School

Quelle: Eigenes Foto Karakaşoğlu

Bei einem Rundgang durch die Schule mit dem Schulleiter Vinh Huynh steht die notwendige Aufmerksamkeit gegenüber der mentalen und körperlichen Gesundheit der Schüler*innen (wellbeing), ihren Bedürfnissen und dem Wunsch des Schulleiters, dass sie sich an der Gordon Bell wohl- und zuhause fühlen in ihrer Schule im Mittelpunkt.

Wie viele Schulen in Kanada verfügt die Gordon Bell über ein eigenes Wappentier: Den Panther. *Panther-Pride* definiert sich darüber, dass alle danach streben sollen – wie es im Schulmotto heißt – „Respectful – Open Minded – Curious – Knowledgeable – Active – Resilient – Caring“ zu sein.

Abbildung 5: Pinnwand mit Leitbild

Quelle: Eigenes Foto Karakasoglu

Im pädagogischen Programm der Schule wird dem Wissen der indigenen Bevölkerung ein hoher Stellenwert für alle Schüler*innen zuerkannt. Um eine angemessene Umsetzungsform zu finden, hat sich Schulleiter Vinh, der selbst mit seinen Eltern aus Hongkong nach Kanada geflohen ist, mit indigenen Pädagogik-Expert*innen beraten, die er ganz selbstverständlich als „unseren Ältestenrat“ (our elders) bezeichnet. Das indigene Wissen bildet über den aboriginal Kreis des Muts („Circle of Courage“) die ethische Grundorientierung für die ganze Schule und hat auch ihr Leuchtturmprojekt „Peaceful Village“, das unten näher beschrieben wird, angeregt. Im Circle of Courage, mit dem auch alle Neu-Zugewanderten als gemeinsame Handlungsgrundlage unmittelbar vertraut gemacht werden, geht es um den Aufbau Resilienz fördernder Beziehungen auf vier Ebenen:

1. Beziehungen zu den eigenen Glaubensvorstellungen und Werten,
2. Beziehungen zur eigenen Identität und dem Kontext, in dem man aufwächst,
3. Beziehungen untereinander und
4. Beziehungen mit dem Wasser und dem Land.

Die Gordon Bell High School berücksichtigt damit, dass die Adressierung indigener Bildung mehr bedeutet als nur die Abschaffung von Bildungsungleichheiten durch förderpädagogische Maßnahmen. Vielmehr geht es darum, dass vorherrschende Vorstellungen und Realitäten in Aushandlung mit anderen Konzepten überdacht werden müssen. Dies wird als Bereicherung wahrgenommen. Wie von Preston (2016) gefordert, setzt sich Schulleiter Vinh an der Gordon Bell explizit dafür ein, dass die Bedürfnisse von indigenen Schüler*innen mit einer holistischeren Perspektive auf Bildung berücksichtigt werden. Er ist davon überzeugt,

dass dies zu größerem Einklang aller mit dem Weltverständnis der Indigenen und letztlich auch zur Förderung ihres Bildungserfolges führt.

Es versteht sich von selbst, dass es an dieser Schule, wie auch an den anderen von uns besuchten Schulen in Winnipeg und Toronto „All Gender Washrooms“ gibt und mit der Rainbow Flag im wahrsten Sinne des Wortes auch „Flagge gezeigt“ wird gegenüber der Vielfalt sexueller Orientierungen.

Schulleiter Vingh fasst sein Motto für die Leitung seiner Schule wie folgt zusammen: „inclusion, assessment, engagement, collaboration and understanding - that grounds the work that we do... And so the question who guides us is: How to make sure, that every student has the opportunity, the access to the learning that they need. And that means, equal and respected engagement in any kind of school learning that we have.“¹⁵

Seit zwei Jahren nimmt die Schule zudem am kanadischen Programm der Öffnung staatlicher Schulen für zahlungskräftige internationale Gäste teil. So können internationale Schüler*innen, die eine Auslandsschulerfahrung oder sogar einen kanadischen Abschluss machen wollen, für 12.000 Kanadische Dollar jährliches Schulgeld an den Angeboten der Schule teilnehmen. Zum Zeitpunkt unseres Schulbesuchs waren 11 solcher Schüler*innen aus aller Welt an der Schule. Der Schulleiter sieht das kritisch, denn eine solche globale Vermarktung von interkultureller Bildung entspricht eigentlich nicht seinem pädagogischen Selbstverständnis. Zugleich zeigt die Akzeptanz des Programms, dass Inklusion und Interkulturalität nicht zwingend unter der Perspektive der Benachteiligtenförderung betrachtet werden, sondern auch auf Akzeptanz als attraktives Bildungsangebot im globalen Wettbewerb stoßen.

Willkommenskultur mit multiprofessionellen Teams

Gemäß der Prinzipien der Inklusion hat die Schule das Ziel, individualisiert die Bedarfe der Schüler*innen aufzugreifen. Das beinhaltet auch, dass sie besondere Programme für Gruppen von Schüler*innen in besonderen Situationen anbietet, die ohne spezifische Unterstützung durch das Schulsystem benachteiligt werden würden. Darunter sind Schüler*innen mit Kindern, mit Schulabsentismus-Erfahrungen, mit geistigen und körperlichen Einschränkungen, mit Devianz-Erfahrungen und auch mit Englisch als neuer Sprache. Um allen eine Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Kompetenzen zu ermöglichen, pflegt die Schule eine intensive Willkommenskultur und Wertschätzung individueller wie auch kultureller Bedarfe und Kompetenzen.

Um das zu erreichen, sind außer Lehrer*innen Fachkräfte unterschiedlicher Professionen an der Schule aktiv, die mit zivilgesellschaftlichen Organisationen, Behörden und nicht zuletzt den Eltern zusammenarbeiten. So bietet Odig Obap, ein an der Schule über Mittel der Schulbehörde fest angestellter, mehrsprachiger „Intercultural Support Worker“ (ISW), nach Unterrichtschluss regelmäßig unterrichtsfachliche Unterstützung wie auch Unterstützung in Lebensfragen im Intercultural Room, einer Art Mehrzweck-Sozialraum der Schule an, der bis abends für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf geöffnet ist. In diesem Raum finden auch monatliche Elternabende zum informellen Austausch bei Snacks statt. Insgesamt hat die Schulbehörde in Winnipeg elf solcher Stellen für ISW, die gezielt mit Per-

¹⁵ Winnipeg, 7.10.2019

sonen mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Expertisen besetzt wurden, geschaffen. Neben der direkten Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterstützen diese auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern, u.a. durch Übersetzungen und engem Kontakt zu den ethnischen Communities, die als solche in der Stadt selbstorganisiert sind.

Ebenfalls an der Schule tätige „Community Support Workers“ (CSW) unterstützen die Schule beim Netzwerken mit den unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Organisationen im Stadtteil, über die ideelle wie auch finanzielle Ressourcen zur Umsetzung von schulischen Förderprogrammen und -projekten akquiriert werden. In diesem Sinne hat sich in Winnipeg mit Unterstützung der Universität eine „Newcomer Education Coalition“ gegründet, die an der Entwicklung und Mittelakquise für Bildungsinitiativen für Zugewanderte beteiligt ist. Gemeinschaftlich haben die darin organisierten Initiativen einen Multilingual Guide for Public Schools entwickelt, der Neuzugewanderten die Orientierung erleichtern soll. Zudem gibt es an den Schulen in Winnipeg nach dem bereits langjährig erprobten Beispiel der Schulen in Toronto nun auch an der Gordon Bell, sogenannte „settlement (support) workers“, die an der Schule eigene Beratungsräume haben. Sie verfügen über Sprachkenntnisse der größten Immigrant*innengruppen und beraten in Fragen der Wohnungssuche, Bildungswege-, Qualifizierungs- und Arbeitsmarktorientierung.

Die Unterstützung durch zusätzliches Personal von Fachleuten für Englisch als weiterer Sprache (English as Additional Language/EAL), Sozialarbeiter*innen, Assistenzen (Educational Assistants: EA), interkulturelle Spezialist*innen, Psycholog*innen ist möglich, weil die Schule auf der Basis eines Sozialindex durch die städtische Schulbehörde sowie durch zusätzliche Mittel des Bildungsministeriums von Manitoba finanziell besonders gut ausgestattet wird. Einige Angebote hingegen werden zusätzlich durch eingeworbene Gelder über Stiftungen oder Spenden finanziert.

Spezielle Angebote für spezielle Schüler*innenbelange im Gebäude und in „Off-Campuses“

Mitten im Schulgebäude liegt ein für alle zugänglicher Bereich, in dem schwerstbehinderte Kinder beschult werden. An der Gordon Bell, einem Zentrum für die Inklusion schwerstbehinderter Schüler*innen in Winnipeg, bekommen sie besondere medizinische, pädagogische und fachliche Unterstützung. Schüler*innen in diesem Programm können sich im gesamten Schulgebäude bewegen und nehmen selbstverständlich an Kurs- bzw. Jahrgangsstufen übergreifenden Schulveranstaltungen teil – wenn nötig auch mit speziellen Dreirädern. Während die besonderen Bedürfnisse dieser Schüler*innen im Hauptgebäude berücksichtigt werden, was je nach Grad der körperlichen Beeinträchtigung in allgemeinen Kursen oder in speziellen Lerngruppen für ihren spezifischen Förderbedarf geschieht, sind andere Angebote für spezielle Schüler*innengruppen aus dem Hauptgebäude ausgelagert.

Dazu gehören die Angebote für ältere Schüler*innen. Wie überall in Manitoba haben auch an der Gordon Bell Schüler*innen Zeit, ihren regulären Schulabschluss bis zum 21. Lebensjahr zu erreichen. Die Gordon Bell geht mit ihren Angeboten noch darüber hinaus. In insgesamt vier „Off campus“ genannten Schulgebäuden versucht die Gordon Bell High School all denjenigen Schüler*innen auf ihre spezifischen Bedürfnisse abgestimmte, flexible Unterrichtsangebote zu machen, die aus dem Regelsystem herausgefallen sind und über die inklusiven Angebote im Hauptgebäude nicht erreicht werden (können). Die hier angebotenen Programme nennen sich „Fresh Start“: Sie richten sich z.B. an junge Mütter („teenage mums“), von denen einige als Sexarbeiterinnen ausgebeutet wurden, an junge Männer ohne Schulabschluss, die diesen vom 19. bis 29. Lebensjahr nachholen können oder Schüler*innen mit

Angststörungen, deren Wohlbefinden in einem großen Schulgebäude mit vielen Menschen gefährdet wäre. Ihnen werden in kleinen betreuten Gruppen schulische Angebote unterbreitet. Es seien vor allem indigene Schüler*innen, die in diesen pädagogischen Spezialprogrammen der Off Campuses in einer besonders günstigen Lehrer*innen-Schüler*innen-Konstellation betreut würden. Es sind Schulformen, die eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung anbieten. Die Schule soll als Ort verstanden werden, der immer einen Neustart ermöglicht und einen Rückzugsort von den Zumutungen des Alltags darstellt. Schulleiter Vinh Huynh: „So part of the work we do is, we say: you can always come back to us.“

Hier konnten wir auch sehen, was die Berücksichtigung der Erfahrungen und Lebenswelten von Angehörigen der First Nations konkret bedeuten kann. So wird versucht, mit speziell eingerichteten Räumen der Schule („home-based learning rooms“), die mehr wie ein Wohnzimmer als ein Lernzimmer anmuten, und mit Unterricht in kleinen Gruppen dem Misstrauen zu begegnen, dass sich durch jahrzehntelange Zwangsbeschulung aufgebaut hat. Die in Manitoba häufig gesprochene indigene Sprache Cree wird wie andere Sprachen auch als reguläres Unterrichtsfach im Wahlpflichtbereich angeboten. Auch die über einen zusätzlichen, von der Provinz Manitoba ausgelobten „Newcomer Support Grant“ an die Schule gehalten Mittel kommen zum Teil Schüler*innen der First Nations zugute, denn „Newcomer“ werden über dieses Förderformat definiert als Kinder und Jugendliche, die nicht mit Englisch oder Französisch als erster Sprache und auch nicht vor Ort aufgewachsen sind. Bei unserem Schulbesuch haben wir den Eindruck gewonnen, dass es der Schule mit ihrem inklusiven und zugleich kultursensiblen Ansatz gelingt, auch diese Gruppen zu erreichen und Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Transparenz auch im Raumkonzept ist selbstverständlich. Unterrichtsräume stehen jederzeit Besucher*innen offen, über Fenster in den Türen ist der Kursraum vom Flur aus einsehbar, angrenzende Differenzierungsräume, die über offene Türen jederzeit erreichbar sind, unterstützen das Prinzip der Inklusion.

Das Peaceful Village-Projekt

„Peaceful Village“ heißt das Resilienz fördernde, von der Provinzregierung ausgezeichnete ganzheitlich angelegte Programm der Schule, das über Sonderfonds von Provinz und der Stadt und Spendengelder finanziert wird. Auch der wohnzimmerartige Lernraum, der im vorigen Abschnitt beschrieben wurde, wird als Teil des Projekts verstanden, das der Schule den Charakter eines friedlichen solidarischen Dorfes geben soll.

Wichtiger Bestandteil des Programms ist die ganztägige Öffnung der Schule nach dem offiziellen Unterrichtsschluss um 15.30 Uhr mit anregenden zusätzlichen Nachmittagsangeboten bis 19.00 Uhr, die dazu beitragen sollen, den Schüler*innen eine Alternative für weniger produktive Beschäftigungen auf der Straße zu bieten. Es gibt eine Schülerfirma, eine Fahrradreparaturwerkstatt und einen eigenen Raum für die studentische Vertretung (Students' Council), mit dem verdeutlicht wird, dass aktive, partizipative Demokratiebildung ebenfalls Teil des Programms ist. Zum Konzept der Schule als „Peaceful Village“ gehört auch die Einrichtung eines Gebetsraumes für muslimische Schüler*innen.

Die Schule verfügt zudem über eine weiträumige, sehr gut ausgestattete, selbstverständlich auch über einen Fahrstuhl erreichbare Bibliothek mit verschiedenen, besonders ausgewiesenen Arbeitsbereichen für Stillarbeit, für Gruppenarbeit und Computerarbeitsplätze. Alles

ist hell und freundlich eingerichtet, die betreuenden Pädagog*innen und das sonstige Personal begegnen den Schüler*innen und Besucher*innen mit großer Freundlichkeit und Offenheit.

Abbildung 6: Aushang mit Hinweisen zum Peaceful Village



Quelle: Eigenes Foto Karakasoğlu

Die Eltern sind in das Programm über die Mitarbeit in einem schuleigenen Farmprojekt, an dem mittlerweile 214 Familienmitglieder der Schüler*innen mitwirken, beteiligt. Diese Elternbeteiligung wurde über den community support worker der Schule initiiert. Er sorgt mit intensivem Austausch zwischen der Schule und den Elternhäusern dafür, dass das Engagement aufrechterhalten wird.

5 Fazit: Impulse für die Diskussion in Deutschland

Die Gordon Bell High School orientiert sich in besonderer Weise an den individuellen Lernbedarfen von Schüler*innen. Sie tut dies, indem sie ein vertrauensvolles Lernklima schafft, Lernbedarfe individuell feststellt, Räume für differenzierte Bedürfnisse vorhält und danach strebt, durch eine Mischung aus individuellen und zielgruppenbezogenen Maßnahmen bildungsbezogene und soziale Anschlüsse herzustellen, die hochwertige Bildungsabschlüsse und darüber eine gleichberechtigte Partizipation in Gesellschaft und Arbeitsmarkt des Landes ermöglichen. Dabei geht es darum, bereits erworbene Kompetenzen anzuerkennen und individuell zu nutzen, und zwar nicht nur im sprachlichen Lernen, sondern auch im fachlichen Lernen. Das Beispiel dieser umfassend inklusiven Schule in Winnipeg (Kanada) zeigt, wie eine ressourcenorientierte Feststellung und Berücksichtigung von Lern- und Bildungsbedarfen und die Achtsamkeit gegenüber der Anschlussfähigkeit von schulischen Lernangeboten an die Bedürfnisse der Schüler*innen unter der Perspektive von Wohlbefinden „wellbeing“ als Teil einer umfassenden Schulkultur funktionieren und helfen, bestmögliche Lernfortschritte im Sinne individueller Lernziele zu erreichen.

Was kann aus diesem Beispiel an Impulsen für Schulen in Deutschland gewonnen werden, wenn es um den Umgang mit vielfältigen Migrationserfahrungen sowie transnationalen Mobilitätsperspektiven von Schüler*innen geht?

Sprachliche Bildung

Nachdem Wissenschaftler*innen seit Jahrzehnten auf die Bedeutung der Erstsprachen für die Ausbildung des gesamten Sprachvermögens und auch für das Erlernen der jeweiligen Unterrichtssprache hinweisen (Fürstenau/Gomolla 2011) und eine durchgängige Sprachbildung als Grundlage für das Lernen in allen Fächern fordern (Cummins 1998; Gogolin/Lange 2011), wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit inzwischen nicht nur in der kanadischen, sondern auch in der deutschen Bildungspolitik zumindest programmatisch wertgeschätzt. In einigen Provinzen Kanadas wird die Möglichkeit eröffnet, die in Sprachkursen der ethnischen communities erworbenen Sprachkenntnisse nach einer Prüfung auch zeugnisrelevant anerkennen zu lassen. An einigen Schulen finden Unterrichtsstunden in Sprachen statt, die überwiegend von zugewanderten oder Angehörigen indigener Bevölkerungsgruppen gesprochen werden. Außerschulische Angebote, die von sprachlich und ethnisch organisierten Gruppen bereitgestellt werden, werden bei entsprechenden Qualitätsstandards als Wahlpflichtkurse für die Schullaufbahn anerkannt. Daraus ließe sich lernen, dass Familien- oder Herkunftssprachenkenntnisse nicht nur programmatisch „wertgeschätzt“ und als freiwilliges Angebot in den Nachmittagsstunden bereitgestellt werden sollten, sondern Möglichkeiten ihres Ausbaus (siehe dazu der Vorschlag von Vogel 2020) und die Anerkennung als mit seitens der Schule vermittelten Fremdsprachen gleichwertige Kurse als Konsequenz folgen müssten.

Materielle Ausstattung/anregungsreiche, differenzierte Bildungsangebote

In den vorgestellten Beispielen der Gordon Bell High School werden über eine größtmögliche Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen und viele anregende Möglichkeiten des Erwerbs überfachlicher Erfahrungen und Kompetenzen ganz pragmati-

sche und konkrete Wege aufgezeigt, wie die Schule zum sozialen Mittelpunkt und vertrauensvollen Bildungszentrum (Schulbibliothek, Fahrradwerkstatt, Farmprojekt etc.) ausgebaut werden kann. Sie kann so Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen sozio-kulturellen aber auch Mobilitätserfahrungen größtmöglich gerecht werden, wobei der Schule dabei ihre exzellente technische Ausstattung mit selbstverständlicher Nutzung digitaler Lernunterstützungstools auch zugutekommt. Insbesondere Schulen in schwierigen sozialen Lagen brauchen diese Art von Ausstattung, um ihren Schüler*innen das Erreichen auch anspruchsvoller Lernziele realistisch zu ermöglichen. Dabei sollte keine Mittelbindung an die Verausgabung nur für eine Zielgruppe bestehen, damit Zielgruppen besonderer Förderung nicht stigmatisiert werden. So würde z.B. eine pädagogische Assistentin, die eine besondere Weiterbildung in der Gebärdensprache hat, in einer Klasse eingesetzt, in der auch Kinder mit Hörbeeinträchtigungen lernen und würde diese schwerpunktmäßig unterstützen. Sie wäre im Team mit dem anderen pädagogischen Personal für alle Kinder zuständig und ansprechbar. Das Beispiel Kanada zeigt, dass die Kombination sozio-ökonomischer Benachteiligungslagen und das Aufwachsen mit einer anderen als der Unterrichtssprache hierbei nicht hinderlich sein müssen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Ein wichtiger pädagogischer Baustein für das Erreichen von Wohlbefinden bei den Schüler*innen, das als Voraussetzung für das Lernen und die Entwicklung von Selbstvertrauen erkannt wird, ist an der Gordon Bell die Zusammenarbeit mit Eltern und (ethnischen) Communities. Rein praktisch bedeutet dies zunächst, über die mehrsprachigen interkulturellen Unterstützungskräfte (intercultural support workers) und Dolmetscherdienste sprachlich für diese flexibel jederzeit während des Schultags zugänglich und erreichbar zu sein. Das Banner mit dem vielsprachigen Willkommensspruch im Eingangsbereich verweist bereits symbolisch auf die Anerkennung dieses Fakts, den Eltern entgegenkommen zu müssen und nicht zu erwarten, dass diese die sprachlichen und schulkulturellen Voraussetzungen für einen Austausch über die Bildungssituation ihrer Kinder mitbringen. Zudem wird an der Gordon Bell – wie auch an der Greenwood Secondary School in Toronto – über eine enge Vernetzung mit zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur*innen im unmittelbaren Umfeld der Schule ein Unterstützungsnetzwerk aufgebaut, das dazu beiträgt, zusätzliche finanzielle wie Personalressourcen für besondere pädagogische Programme – im Fall der Gordon Bell etwa das ausgezeichnete „Peaceful Village-Projekt“ – freizusetzen.

Kritischer Umgang mit den in Schule vermittelten Wissensbeständen als Bestandteil Inklusiver Interkulturalität

An der Gordon Bell kann unmittelbar nachvollzogen werden, was es bedeutet, die Dekolonisation von Wissen als Teil des Selbstverständnisses von Interkulturalität im schulpraktischen Alltag umzusetzen. Wissensbestände und Sprachen indigener Bevölkerungsgruppen erhalten ihren selbstverständlichen Platz im allgemeinen schulischen Curriculum. Ergänzend erfolgt eine Förderung der Kompetenzen in den Familiensprachen (u.a. Cree) durch schulische Angebote oder Anerkennung außerschulischer Angebote als gleichwertig. All dies soll sowohl der Unterstützung der Persönlichkeitsbildung von Schüler*innen dienen, wie auch der Förderung ihres schulischen Zugehörigkeitsgefühls dienen. Der Gefahr einer Essentialisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten begegnet die Schule mit der Verknüpfung von reflektierter Interkulturalität mit dem Grundsatz der Inklusion. Eine entsprechend kritische Umgangsweise mit der Thematisierung von Migration bzw. mit Migration

verbundenen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen – etwa die Pluralisierung der Religionslandschaft und damit auch Thematisierung von Religionen wie dem Islam im Unterricht wäre für Deutschland analog anzuregen. Dieses wäre nicht auf einzelne Schulprojekte wie etwa eine „interkulturelle Woche“ zu begrenzen, sondern als durchgängiges Prinzip der Aufmerksamkeit zu implementieren. Auch diese bildungspolitische Forderung ist nicht neu (Karakasoğlu et al. 2011; GEI 2015), aber das Beispiel der Gordon Bell zeigt noch einmal eindrücklich, wie die praktische Umsetzung funktioniert und kann Schulen Impulse liefern, eigene Formen der Umsetzung zu entwickeln.

Multiprofessionelle Teams

An vielen Schulen in Deutschland sind Lehrer*innen neben Sekretär*innen und Hausmeister*innen längst nicht mehr die einzigen Professionellen an der Schule. Schulministerien werben um pädagogische und psychologische Fachkräfte unterschiedlicher disziplinärer Ausrichtungen, die sich an Schulen in multiprofessionelle Teams einbringen sollen.¹⁶ Auch die Bildungsgewerkschaften setzen auf Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams.¹⁷ Insofern regen die Beispiele nicht zu etwas grundlegend Neuem an, sondern bestärken bestehende Tendenzen, den Aufbau multiprofessioneller Teams voran zu treiben und geben Impulse für standortbezogen sinnvolle Akzente. Die Forschung für den deutschen Kontext zeigt, dass das Vorhandensein unterschiedlicher Berufsgruppen an der Schule nicht unbedingt mit einer systematischen Kooperation mit gleichwertigen aber unterschiedlichen Rollen einhergeht. Probleme sind u.a., dass Unterricht und andere außerunterrichtliche Angebote kaum verknüpft sind und dass gemeinsame Abstimmungszeiten und Fortbildungen fehlen (Speck 2020: 1461). Andere pädagogische Berufe werden z.T. nicht in ihrer Professionalität anerkannt, sondern vor allem aber als Entlastung von Lehrkräften und Betreuenden am Nachmittag betrachtet. Im Vergleich dazu scheint die Einbindung der unterschiedlichen Professionen in den besuchten Schulen in Kanada zugleich egalitärer, selbstverständlicher wie auch systematischer – es gibt klarer definierte Rollen und auch zeitlich verlässliche Kooperationsstrukturen, die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen im Sinne der Schaffung eines entwicklungsförderlichen Lernklimas, bei dem das Wohlbefinden der Beteiligten einen wichtigen Rahmen darstellt, ist gleichermaßen anerkannt von allen. Ein multiprofessionelles Team trägt so dazu bei, dass viele Dimensionen von Lernen und Sozialisation in Schule berücksichtigt werden können.

Außerdem gibt es im Schulkontext eine größere Ausdifferenzierung von Berufsbildern, für die gezielt mehrsprachige Fachleute gesucht und ausgebildet werden, wie z.B. die Intercultural Support Worker, die Settlement Worker, die Community Workers in Kanada (vgl. dazu auch Schuett 2016: 118). Im Vergleich zu vielen deutschen Schulen zeigen die Beispiele, dass mehr geht – mehr Professionen, mehr Professionalität, mehr Teamkooperation. Für den Ausbau von multiprofessionellen und mehrsprachigen Teams bedeuten die Anregungen aber auch, dass in Deutschland verstärkt Fachkräfte mit Sprachenkenntnissen jenseits von Englisch, Französisch und Spanisch eingestellt werden sollten, wobei selbstverständlich auch familiär erworbene Sprachenkenntnisse zu berücksichtigen wären. Auch für die Aus- und Weiterbildung werden Entwicklungsperspektiven aufgezeigt: Wenn alle Lehrenden in

¹⁶ Beispiel Nordrhein-Westfalen <https://www.lehrer-werden.nrw/chancen/multiprofessionelle-teams>

¹⁷ z.B. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gew-fachtagung-zur-zusammenarbeit-in-multiprofessionellen-teams/>

Studium und Referendariat auf sprachsensiblen Fachunterricht und Zusammenarbeit im Team vorbereitet werden und außerdem gelernt haben, differenzsensibel und diskriminierungskritisch mit Schüler*innensituationen in migrationsbedingt heterogenen Klassen umzugehen, können sie allen ihren Schüler*innen mit professioneller Selbstsicherheit besser gerecht werden.

Transnationale Mobilität als in Schule selbstverständlich zu berücksichtigende Lebensrealität von Schüler*innen

Der flexible Umgang der Gordon Bell High School mit der temporären Abwesenheit von Schüler*innen, die Mobilität jenseits der Provinzgrenzen im Jahresverlauf als Teil der Pflege tradierter Lebensweisen in indigenen Kontexten praktizieren, könnte als Anregung für die Berücksichtigung der Bildungsbelange von transnational mobilen Schüler*innen aufgegriffen werden. So könnte etwa eine temporär in einem anderen nationalen Kontext zusammen mit (Teilen der) Familie verbrachte Zeit im Schuljahresverlauf als Bildungsmöglichkeit verstanden werden, die den Anschluss in der bisher besuchten Schule/Klasse nicht beeinträchtigt sollte. Dort, wo die individuelle Dehnung von Bildungszeiten ermöglicht wird, wie etwa durch eine Erweiterung des vorgesehenen Schulabschlussalters und mit Angeboten wie „Fresh Start“ längerfristig auch eine Rückkehr in gewohnte Bildungsräume offen gehalten wird, erscheinen nicht nur Brüche in schulischen Bildungsbiographien, sondern auch an anderen Orten verbrachte Bildungszeiten nicht mehr exzeptionell und eine individuelle Antwort der Bildungsinstitution auf die Bildungsbedarfe von Schüler*innen möglich. Günstige Voraussetzungen hierfür sind Systeme, die individuelle Lernpläne zugrunde legen. Ebenfalls spielt die bereits erwähnte multiprofessionelle Zusammensetzung des Teams, das die Bildungs- und Sozialisationsprozesse der Schüler*innen begleitet, eine wichtige Rolle, denn nur so ist nicht nur Betreuung und Beratung der Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts sondern auch darüber hinaus möglich.

6 Literaturverzeichnis

- Agegnehu, Alene (2015): *Aboriginal People and the Canadian Federation*. In: Humanities and Social Sciences, 3 (4). S. 255.
- Avenarius, Hermann/Brauckmann S./Kopp, B. von (2007): *Die Bildungssysteme Kanadas und Deutschland im Überblick*. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat - Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 57–61.
- Babae, Naghmeh (2012): *Heritage Language Learning in Canadian Public Schools: Language Rights Challenges*.
- Bale, Jeff (2019): *Neoliberal Education Policy on Racial and Linguistic Difference in Ontario*. In: Confronting Educational Policy in Neoliberal Times: Issues, challenges and possibilities from an international perspective. New York: Routledge. 117–131.
- Bilgili, Özge/Volante, Louis/Klinger, Don/Siegel, Melissa (2019): *Confronting the challenge of immigrant and refugee student underachievement: Policies and practices from Canada, New Zealand and the European Union*. UNU-MERIT Working Papers 2019-048. United Nations University - Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology (MERIT). Maastricht.
- Campbell, Carol (2020): *Educational equity in Canada: the case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students*. In: School Leadership & Management. Routledge. S. 1–20.
- Cheng, Liying/Yan, Wei (2018): *Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Canada*. In: Volante, Louis/Klinger, Don/Bilgili, Özge (Hrsg.): Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches. S. 137–153.
- Cui, Dan (2019): *Decolonising dominant knowledge constructions in the education of immigrant youth in Canada*. In: International Journal of Lifelong Education, 38 (1). Routledge. S. 67–75.
- Cummins, Jim (1998): *Language Issues and Educational Change*. In: Hargreaves, Andy/Lieberman, Ann/Fullan, Michael/Hopkins, David (Hrsg.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Springer Netherlands. S. 440–459.
- Forell, Matthias (2019): *Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung an Schulen in Kanada. Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung im Rahmen des Programms Integration und Bildung*. Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GEI (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. (GEI) Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- George, Rhonda C./Maier, Reana/Robson, Karen (2020): *Ignoring race: a comparative analysis of education policy in British Columbia and Ontario*. In: Race Ethnicity and Education, 23 (2). Routledge. S. 159–179.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.
- Habermas, Jürgen (1993): *Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat*. In: Taylor, Charles (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt am Main: Fischer. S. 147–196.

- Haque, Eve/Patrick, Donna (2015): *Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada*. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 36 (1). S. 27–41.
- Joshee, Reva/Peck, Carla/Thompson, Laura A./Chareka, Otilia/Sears, Alan (2016): *Multicultural education, diversity, and citizenship in Canada*. In: Learning from difference: Comparative accounts of multicultural education. Springer. S. 35–50.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna Alexandra (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2020): *Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule. Theoretische Überlegungen zu institutionellen Wandlungsnotwendigkeiten*. TraMiS-Arbeitspapier (7). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, Bremen.
- Köpfer, Andreas/Óskarsdóttir, Edda (2019): *Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support*. In: International Journal of Inclusive Education, 237–8. Routledge. S. 876–890.
- Njie, A./Shea, S./Williams, M. (2018): *Students first: Inclusive education that supports teaching, learning, and the success of all Nova Scotia students. First Report of the Commission on Inclusive Education*.
- Preston, Jane P. (2016): *Education for Aboriginal Peoples in Canada: An Overview of Four Realms of Success*. In: Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 10 (1). Routledge. S. 14–27.
- Schmidt, Clea (i.E.): *Teacher Education for Social Justice in the Canadian Context*. In: Heidrich, Lydia/Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidtke, Oliver (2018): *The Civil Society Dynamic of Including and Empowering Refugees in Canada's Urban Centres*. In: Social Inclusion, 6 (1). S. 147–156.
- Schuett, Lena (2016): *Second Language Support Programs in Bremen and Alberta Under Review: How a Critical International Comparison Can Benefit Education for a Multilingual Society in Germany*. WVT, Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2019): *Schule in Kanada*. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann. S. 253–260.
- Speck, Karsten (2020): *Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1455–1467.
- Tröhler, Daniel (2020): *National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds*. In: Journal of Curriculum Studies, (52). Routledge. S. 620–635.
- Vogel, Dita (2020): *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*. RfM-Debatte. Rat für Migration.
- Volante, Louis/Lara, Camila/Klinger, Don/Siegel, Melissa (2020): *The Use of a Multidimensional Support Model to Examine Policies and Practices for Immigrant Students across Canada*. In: Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 43 (1). S. 121–169.