

Bildung in der und für die Einwanderungsgesellschaft: Das Beispiel Toronto/Ontario in Kanada

Der nachfolgende Bericht basiert auf einer Studienreise der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA im Herbst 2005 nach Toronto, Ontario/Kanada zum Thema Bildung und Integration. Die Reise erfolgte auf Einladung der Freudenberg Stiftung/Weinheim. Vorausgeschickt sei, dass ein spezieller Fokus auf der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund hier jedoch nicht nur aus dem Zweck der Reise und der Zusammensetzung der Gruppe herrührt, sondern in Toronto aufgrund des sehr hohen migrantischen Anteils der Bevölkerung in allen besuchten Schulen relevant ist.

Teil I: Beobachtungen zur Systemqualität des kanadischen Schulsystems am Beispiel der Provinz Ontario (Anne Sliwka, Universität Trier)

In Kanada hat die PISA-Studie wenig Aufsehen erregt: "Solche Internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien liefern uns nützliche Ergänzungsdaten zu den Daten, die wir selbst regelmäßig erheben“, so Robert Glass, der Chef von EQAO, der Agentur für Schulqualität in der kanadischen Provinz Ontario. Mit den Ergebnissen in PISA kann man in Ontario zufrieden sein. Im Lesen und Textverstehen und in den Naturwissenschaften liegt Ontario in der kanadischen Spitzengruppe und damit an der Weltspitze, nur in der Mathematik hat die Provinz etwas schlechter abgeschnitten als der kanadische Durchschnitt. Überraschend sind die guten Ergebnisse nicht: Die Provinz Ontario, wie auch andere Provinzen Kanadas, hat ihr Schulsystem in den letzten dreißig Jahren kontinuierlich modernisiert und in mehrfacher Hinsicht an den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Organisationsentwicklung, Führung und systemischem Lernen ausgerichtet.

In dem Versuch, systemische Veränderung zu verstehen, können wir uns durchaus an Ontario orientieren. Im Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und in der Integration einer kulturell diversen Bevölkerung vor vergleichbaren Herausforderungen wie die Bundesrepublik Deutschland stehend, hat Ontario in den letzten Jahren kontinuierlich eine Reihe von Veränderungen in die Wege geleitet und kann interessante Anregungen bieten.

Die Weiterentwicklung des dortigen Schulsystems baut auf zwei klaren Grundprinzipien auf:

- 1.) Grundstandards, die in einem Kommunikationsprozess aller Beteiligten entwickelt worden sind, dienen der Beschreibung und Kommunikation guter Praxis und können zugleich für die Beurteilung von Leistungen verwendet werden.
- 2.) Anreizstrukturen im System sind so verschoben worden, dass sie das Lernen und die Entwicklung aller Beteiligten fördern. Nicht mehr diejenigen Lehrer und Schulleiter, die sich fortbilden, Entwicklungsprojekte planen und umsetzen, dabei Risiken eingehen und auf besondere Weise Verantwortung übernehmen, müssen sich für ihr innovatives Handeln rechtfertigen, sondern vielmehr diejenigen Individuen, die sich nicht fortbilden und ihren Unterricht nicht weiterentwickeln.

Meritokratie, Transparenz und Führung

Fast alle angelsächsischen Schulsysteme sehen Verantwortung für Erfolg in erster Linie im Handeln der Einzelschule als Entwicklungseinheit. Im Zentrum aller Aktivitäten dieses Systems, das ausschließlich aus Gesamtschulen im Ganztagsbetrieb besteht, steht dabei der einzelne Schüler und sein Lernzuwachs. Durch Binnendifferenzierung und gezielten Förderstrukturen für Schüler mit Lernschwächen wie auch begabte Schüler ist es in Ontario gelungen, eine starke Spitzengruppe von Schülern auf dem höchsten Kompetenzniveau mit einer breiten Gruppe an Schülern auf einem akzeptablen Kompetenzniveau zu verbinden.

Um ein den lokalen Herausforderungen angemessenes Schulprogramm entwickeln und umzusetzen, sind Schulleitungen in die Lage versetzt, Probleme zu analysieren, Entwicklungsziele zu formulieren, Entscheidungen problemnah zu treffen und dafür finanzielle Ressourcen und professionelles Personal flexibel und bedarfsgerecht einsetzen zu können. Schulleitung ist also eine Schlüsselaufgabe und bedarf in erster Linie komplexer Kompetenzen in Führung und Management (FULLAN 2001a). Dazu sind in den letzten Jahren anspruchsvolle Führungs- und Managementtrainings für Lehrer entstanden, die sich auf Schulleitungsstellen bewerben möchten. Das insgesamt 125-Trainingsstunden in Theorie und Praxis umfassende Schulleiterqualifizierungsprogramm kann jeder Lehrer in Ontario absolvieren. Das Programm wird von unterschiedlichen Institutionen (Universitäten, Schulleiterverbände) angeboten und muss jeweils vom Ontario College of Teachers zertifiziert sein. Jeder Lehrer, der das Trainingsprogramm absolviert hat, kann sich auf die grundsätzlich offen ausgeschriebenen Schulleitungsstellen bewerben.

Meritokratie ist ein systemischer Qualitätsanspruch: Diejenigen, die aufgrund ihrer fachlichen und persönlichen Qualifikation ein Amt am besten ausüben können, sollen in einem transparenten Verfahren ausgewählt werden. Ob ein System tatsächlich meritokratisch ausgerichtet ist, zeigt sich an der Besetzung systemischer Schlüsselpositionen, die intelligenten Systemen ein anspruchsvolles, mehrstufiges Verfahren, vergleichbar mit der Auswahl von Führungskräften in der Wirtschaft, wert ist. Transparenz der Kriterien und des Verfahrens sowie eine Besetzung der Auswahlgremien mit erfahrenen Schulleitern und unabhängigen Experten tragen zur Fairness der Verfahren bei.

Offene Auswahlverfahren auf der Grundlage klarer Standards dienen in zweifacher Hinsicht auch der Systemsteuerung: Zum einen geht von ihnen Signalwirkung aus: Durch Ausschreibungskriterien lassen sich Einstellungen, Wissen und Kompetenzen benennen, die das Schulsystem in einem Schulleiter oder einer Schulleiterin wertschätzt. Ausschreibungskriterien haben also einen normativen Wert. Personen, die auf der Grundlage bestimmter Kriterien ausgewählt worden sind, lassen sich an diesen Kriterien messen. So bilden Auswahlkriterien zugleich eine Grundlage für Personalbeurteilung und Personalentwicklung. Die meisten angelsächsischen Systeme vergeben Führungspositionen zunächst grundsätzlich nur auf Zeit. Alle drei Jahre stellt sich der Schulleiter einer Evaluation. Das schafft einen Anreiz für anspruchsvolles Führungshandeln und gewährleistet die Möglichkeit zum Feedback. Als Evaluationsmethode hat sich die 360° Evaluation bewährt. Eine Führungskraft wird mit Hilfe eines Fragebogens von der Schulaufsicht, Lehrern und anderen Mitarbeitern der Schule, Schülern und Eltern bewertet. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen nach der Führungs- und Managementfähigkeit sowie der kommunikativen Kompetenz, im Gespräch mit allen Beteiligten eine Vision für die Schule zu entwickeln und sie zu motivieren, sich an deren Umsetzung zu beteiligen.

Führung und Personalentwicklung

Leadership, also die Verantwortung für das gemeinsame Erreichen von Entwicklungszielen, wird nicht mehr als eine Herausforderung angesehen, die ausschließlich in den Händen des Schulleiters oder der Schulleiterin liegt. Es ist vielmehr Aufgabe der Schulleitung, durch eine Kultur der fortlaufenden Kommunikation und der Anerkennung möglichst viele der in einer Schule tätigen Menschen dazu zu bewegen, bewusst Führungsverantwortung für einen bestimmten Bereich der Schulentwicklung oder ein innovatives Projekt zu übernehmen (FULLAN 2001 b). Nur dort, wo in einer Schule alle bereit sind, Projektverantwortung zu übernehmen und zugleich in Teams an deren Umsetzung arbeiten, kann sich eine Entwicklungsdynamik entfalten. Das Prinzip geteilter Führung („dispersed leadership“) funktioniert dann am besten, wenn Schulleitungen Lehrerstellen überregional frei ausschreiben und sich Lehrer passend zum Profil der Schule auf dem Markt suchen können.

Gesucht wird dann bereits bei der Einstellung, die in Ontario durch die Schulleitung selbst vorgenommen wird, nach überzeugenden Persönlichkeiten, die in der Schule eine eigene Entwicklungsdynamik in ihrem Bereich erzeugen können. Ein Schulleiter in Ontario beschreibt das so: „We create, support and hire for dispersed leadership“.¹

In den „Standards of Practice“, dem Lehrerleitbild der Landesvereinigung der Lehrer in Ontario, wird das Lernen als Kernaufgabe von Lehrern beschrieben. Auf die Frage „What does it mean to be a teacher?“, die die Standards zu beantworten versuchen, lautet eine der fünf zentralen Antworten „fortlaufendes professionelles Lernen“. Schülerlernen und Lehrerlernen werden als interdependent angesehen: Nur wenn Lehrer Lernende sind, können sie Schülern vermittelt, was die Dynamik von Lernen bedeutet. Fortlaufende Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen ist in Ontario Pflicht. Seit Juni 2001 muss jeder Lehrer alle fünf Jahre seine erfolgreiche Teilnahme an vierzehn mehrtägigen Fortbildungskursen nachweisen. Jeweils ein Kurs davon muss in den folgenden Kernbereichen des professionellen Lehrerhandelns absolviert werden:

- Management und Führung pädagogischer Prozesse in der Klasse
- Kommunikation mit Schülern und Eltern
- Curriculum
- Förderstrategien für lernschwache und lernstarke Schüler
- Leistungsbeurteilung und -entwicklung
- Lehr- und Lernstrategien
- Nutzung von Technologie im Unterricht

Lehrerarbeitsverträge sind in Ontario so gestaltet, dass nicht nur die zu haltenden Unterrichtsstunden, sondern auch gemeinsame Planungs- und Teamarbeitszeiten im Kollegium sowie Fortbildung in einem Gesamtvertrag abgedeckt werden. So wird von Lehrern selbstverständlich erwartet, dass sie während der unterrichtsfreien Zeit, die ja in allen Schulsystemen deutlich über die übliche Urlaubzeit in anderen Berufen hinausgeht, an Lehrerfortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Anreizsysteme sind klar daran ausgerichtet, die Eigeninitiative von Lehrern in der Entwicklung von innovativen Unterrichtskonzepten und der Teilnahme an Trainings zu belohnen und Entwicklungsresistenz negativ zu sanktionieren.

Formen der Personalbeurteilung von Lehrern existieren in Ontario bereits seit etwa dreißig Jahren (Vgl. MIDDLEWOOD, CARGNO 2000, HICKCOX 1988). Heute wird ein neuer Lehrer in den ersten beiden Berufsjahren jeweils zweimal, ein erfahrener Lehrer alle drei Jahre zweimal in einem Jahr beurteilt. Nach einem Vorgespräch, in dem ein Lehrer sein Unterrichtskonzept darlegt, besucht die Schulleitung den Unterricht. Anhand des Personalentwicklungsmodells achtet sie dabei auf bestimmte Indikatoren der Lehrerprofessionalität in 16 definierten Kompetenzbereichen (z.B. formatives Feedback an Schüler, strategisches Management von Schülerinteraktionsprozessen). Eltern und Schüler werden mit Hilfe von zusätzlichen kurzen Fragebögen um ihre Einschätzung gebeten. Nach dem Unterrichtsbesuch findet ein auswertendes Personalentwicklungsgespräch zwischen Lehrer und Schulleitung statt, in dem über Stärken und Schwächen gesprochen wird und Fortbildungs- wie Personalentwicklungsmaßnahmen geplant werden. Auf der Grundlage dieses Gesprächs entwickelt jeder Lehrer für sich einen sogenannten „Learning Plan“, in dem er sich in Abstimmung auf die Ziele der Schule, des Districts und der Provinz eigene Personalentwicklungsziele setzt.

Auf einer Skala von „exemplary“, „good“ über „satisfactory“ bis zu „unsatisfactory“ wird jeder Lehrer beurteilt. Das klingt für deutsche Lehrer zunächst bedrohlich. In der kanadischen Realität laufen die Beurteilungsgespräche fast immer konstruktiv und fördernd, und fast alle

¹ Schulleiter der Sinclair Secondary School in Whitby/Ontario in einem Gespräch am 13. September 2002.

Lehrer werden den beiden oberen Bewertungsstufen zugeordnet. Nur wenige Einzelfälle fallen in die Kategorie „unsatisfactory“. In einem sehr klaren und transparenten Prozess erhält der Lehrer dann die Chance, sich drei Monate lang mit Hilfe eines Fortbildungs- und Coaching-Programms durch einen erfahrenen Lehrer weiterzuentwickeln und sich dann erneut dem Beurteilungsverfahren zu stellen. Beim zweiten Mal sitzen Fachexperten aus dem lokalen „District School Board“ mit im Unterricht. Wenn auch diese zweite Beurteilung unzureichend ausfällt, gibt es eine dritte Chance. Erst wenn ein Lehrer nach der dritten Beurteilung noch immer mit „unsatisfactory“ bewertet wird, wird ein Kündigungsverfahren gegen den Lehrer eingeleitet. Auf diese Weise wird eine gewisse Professionalität zu einem Minimalstandard des Systems gemacht.

In Ontario führen Lehrer ein sogenanntes professionelles Portfolio, in dem sie ihre Teilnahme an Fortbildungen, eigene Projekte der Schulentwicklung oder Forschungsprojekte dokumentieren. Lehrerportfolios dienen in der Bewerbung und Auswahl für Führungspositionen im System dazu, sich ein differenziertes Bild von Kompetenz und Engagement des Bewerbers zu machen. Begleitend sind in den letzten Jahren eine Reihe von Maßnahmen entwickelt worden, um die Karrierewege im Bildungsbereich attraktiver zu machen. Man spricht dort inzwischen von „Careers in Education“ und versteht darunter ein hohes Maß an Arbeitsmarktflexibilität, das es Lehrern ermöglicht, zeitweise Führungsaufgaben innerhalb der Schule, der universitären Aus- und Fortbildung oder auch der regionalen und überregionalen Schulverwaltung zu übernehmen. Eine Binnendifferenzierung innerschulischer Aufgaben und Verantwortungsbereiche verbunden mit einer Anreizstruktur, die zu innovativem Handeln einlädt, hat dort die in Schulen traditionelle Nivellierungskultur ersetzt. Kandidaten aus der eigenen Schule werden für den „Teacher of the Year“-Award von Lehrerkollegien ohne Neid nominiert. Die Regierung vergibt Forschungsstipendien für Lehrer, die mit Hilfe der Aktionsforschung Unterricht erforschen und entwickeln wollen. Es ist im System durchaus üblich, als Lehrer im Alter über 40 durch eine Promotion im Bereich der Fachdidaktik, der Lernpsychologie oder der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Praxisforschung beizutragen.

Evaluation und Rechenschaftslegung

Evaluation ist in Ontario ein fester, kultureller Bestandteil des Schulsystems. Dabei greifen Selbstevaluation und Fremdevaluation systemisch ineinander. Daraus entsteht eine fortlaufende Feedbackschleife zur Systemverbesserung, das sogenannte School Improvement Planning. Einzelne Schulen evaluieren sich in regelmäßigen Abständen selbst mit Hilfe professioneller Instrumente (Fragebögen, Interviews etc.), die das District School Board und die Wissenschaft zur Verfügung stellt. Die Evaluationsergebnisse dienen zum Verfassen eines Entwicklungsberichts.

- Wo steht die Schule?
- Welche Bereiche der Schulentwicklung sind defizitär?
- Wo liegen Prioritäten im Prozess der Schulentwicklung?

Ein Schulentwicklungsbericht endet mit Zielen, die sich die Schule für Ihre eigene Entwicklung setzt und macht zugleich Aussagen darüber, wer für die Umsetzung dieser Ziele Verantwortung trägt. An diesem Punkt setzt dann die externe Evaluation an. Sie überprüft, inwieweit sich die Selbstanalyse der Schule mit ihrer tatsächlichen Problemlage deckt, macht Vorschläge zur Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen und verfasst darüber einen externen Entwicklungsbericht.

Accountability, die Verpflichtung öffentlich finanzierter Institutionen Rechenschaft abzulegen, ist eine wichtige Säule angelsächsischer Systemqualität. In Accountability steckt

das Wort „account“ – Bericht. (WAGNER 1995; LEITHWOOD, EDGE, JANTZI 1999) Der Bericht über die Leistungen und Ziele einer Schule ist notwendige Voraussetzung für die Kommunikation aller Beteiligten: Er versetzt einerseits Eltern und Schüler als „Kunden“ des Schulsystems in die Lage, informierte Fragen zu stellen, bewusste Entscheidungen zu treffen und an der Gestaltung des Systems teilzunehmen und ermöglicht es andererseits steuerzahlenden Bürgern nachzuvollziehen, welche Leistungen mit ihren Finanzmitteln erreicht worden sind. Schulevaluationen und daraus resultierende Entwicklungsberichte werden in Kanada wie auch in England und Schottland auf dieser Grundlage selbstverständlich der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Schüler, Eltern und Bürger der Gemeinde können die Berichte im Internet einsehen.

Standards und Tests zur Diagnose und Qualitätssicherung

Die 1995 in Ontario/Kanada eingesetzte Royal Commission on Learning sprach verschiedene Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Schul- und Bildungswesens aus. Daraufhin entstand 1996 das „Educational Quality and Accountability Office (EQAO)“, dessen Aufgabe in der Erhebung objektiver Informationen über Leistung der Schüler, der pädagogischen Qualität des Schulwesens im Primar- und Sekundärbereich der öffentlichen Schulen und der Beachtung/Ermittlung einflussnehmender Kontextfaktoren besteht. EQAO soll auf dieser Grundlage sicherstellen, dass Informationen dazu verwendet werden, Verbesserungen sowohl für den einzelnen Schüler als auch für das Bildungssystem als Ganzes zu erreichen. In einem kooperativen Prozess mit allen beteiligten Personen und Institutionen, dem sogenannten School Improvement Planning, werden die Daten zur Verbesserung des gesamten Systems verwendet.

Leistungstests, sogenannte „large-scale assessments“ werden eingesetzt, um Informationen über den Leistungsstand der Schüler zu erhalten

In welchem Bereich ist ein Schüler erfolgreich?

Wo benötigt er Unterstützung?

Wie können Lernprozesse wirksamer gestaltet werden?

In den Tests müssen Schüler realitätsnahe Probleme lösen und dabei Antworten ausformulieren oder Multiple-Choice Aufgaben beantworten. Die Anforderungen sind an alltägliche Aufgaben und Probleme angelehnt. Die Schüler werden zu drei Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn, in der 3., der 6. und der 9. Klasse in Mathematik, Naturwissenschaften und in Literacy, also im Lesen und Verstehen von Texten und im Schreiben, getestet. Jeder Schüler in Ontario ist Ende der 9. Klasse dazu verpflichtet, an diesem abschließenden Literacy-Test teilzunehmen. Das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus ist Voraussetzung für den Erhalt des Schulabschlusses. Dadurch soll gerade in der Einwanderungsgesellschaft eine gewisse Lese- und Schreibkompetenz bei allen Schulabgängern sichergestellt werden. Schülerleistungen werden vier unterschiedlichen Kompetenzniveaus zugeordnet. Erklärtes politisches Ziel der Regierung ist es, eine möglichst große Zahl an Schülern durch entsprechende Förderstrukturen auf Level 3, also ein gutes Kompetenzniveau in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften zu bringen. Die Tests werden in erster Linie als Möglichkeiten der pädagogischen Diagnose gesehen. Dementsprechend erhält jeder Schüler einen individuellen Ergebnisbericht. Die Ergebnisse, die in den einzelnen Schulen, Schulbezirken bzw. in den Provinzen erzielt wurden, werden durch die Schulverwaltungen für die Eltern und andere Interessierte veröffentlicht. Diese Form der Berichterstattung ermöglicht es allen Beteiligten (Lehrern, Eltern, Administration), an entsprechenden Stellen mit Veränderungen zu beginnen (Vgl. School Improvement Planning) Die Ergebnisse der Leistungstests werden ausschließlich dazu verwandt, Lernen und Unterricht zu verbessern. Es werden bewusst keine Schulranking-Listen aufgrund dieser Ergebnisse erstellt und veröffentlicht.

Dass Schüler in Ontario nur alle drei Jahre an den Leistungstest teilnehmen, verhindert ein reines „Teaching to the Test“, wie es oft von Lehrern in Schulsystemen mit häufigen Leistungstests beklagt wird. Die Häufigkeit der Tests lässt also viel Raum für reformpädagogische Initiativen, zu denen Lehrer in Ontario ausdrücklich ermutigt werden. Gleichzeitig bieten die Tests eine sehr viel stärkere Transparenz auf mehreren Ebenen:

- Schüler wissen besser, was sie gut können und in welchen Bereichen sie noch Unterstützung benötigen können.
- Lehrer und Schulleiter bekommen ein Feedback darüber, wie gut ihre Schüler lernen und welche Unterrichtsmethoden am besten funktionieren.
- Eltern werden darüber informiert, was in der Schule ihrer Kinder erwartet und gelernt wird und wissen mehr über deren Leistung und Fortschritt.
- Die Öffentlichkeit bekommt einen Einblick, wie und mit welchem Erfolg die Steuergelder eingesetzt werden.

Die Betrachtung der Ergebnisse aus Tests in Zusammenhang mit den individuellen Merkmalen und Kontextdaten der einzelnen Schule ermöglicht eine ganzheitliche Einschätzung der Ergebnisse. Entsprechend kann dann bei der Planung von Veränderungsprozessen spezifischer auf die einzelne Schule bzw. den Schüler und seine Bedürfnisse eingegangen werden.

Mit School Improvement Planning bezeichnet man in Ontario einen Prozess, dessen oberstes Ziel die Verbesserung der Schülerleistung ist. Drei Ansatzpunkte hat jede Veränderung :

1. Verbesserung der Erreichung von Lernstandards
2. Schaffung einer positiveren Lernumgebung
3. stärkere Einbeziehung der Eltern in das Lernen ihrer Kinder, sowohl in der Schule als auch zu Hause.

„School Improvement Planning“ ist grundsätzlich ein mehrstufiger Prozess, bestehend aus Datenerhebung zur Lernzielerreichung, zum Schulklima und zur Zusammenarbeit mit Eltern, Datenanalyse, Setzung von Entwicklungszielen auf der Grundlage der Daten, Umsetzungsplanung, Prozessmonitoring und Evaluation, unabhängig davon ob es auf der Ebene der Schulbehörden, auf der Ebene der einzelnen Schule oder auf der Ebene der einzelnen Klasse oder eines individuellen Schülers durchgeführt wird.

Der ungefähre Zeitrahmen zur Durchführung eines Zyklus des „School Improvement Planning“ liegt bei 3 Jahren -1. Jahr Planung, 2. Jahr Implementierung, 3. Jahr Modifikation und Fortsetzung der Implementierung. Abgeschlossen ist dieser Prozess nie vollständig: Wenn ein Zyklus beendet ist, beginnt der nächste.

Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Ontario und im Besonderen die Stadt Toronto ist eine in hohem Maße multi-ethnische Provinz von Kanada. Der Großraum Toronto nimmt seit Jahrzehnten jährlich die größte Zahl an neuen Zuwanderern nach Kanada auf. Das Bildungssystem hat sich – ganz in der Tradition der Einwanderungsgesellschaft – an den besonderen Herausforderungen einer so diversen Gesellschaft orientiert (COELHO 1998).

Diversity als positive kulturelle Ressource und als soziales Kapital, das Kanada als Nation stark macht, steht daher im Mittelpunkt schulischer Kommunikation. Das Konzept der Diversity ist das Fundament kanadischer Identität. Das wiederum führt dazu, dass neue Zuwanderer sich in Kanada schnell heimisch fühlen, da sie ihre spezifische kulturelle Identität in das Mosaik der kanadischen Gesamtidentität einbringen können. Im Unterricht wird das Thema Diversity regelmäßig angesprochen. Kinder werden dazu motiviert, ihre eigene

Kulturtradition bewusst in die Schule hereinzutragen. Das York District School Board hat einen Kalender erstellt, in dem die religiösen und kulturellen Feiertage aller im District lebenden Ethnien und Religionsgruppen vermerkt sind. Die zentralen Feiertage jeder Religionsgemeinschaft werden in der Schule gewürdigt. Noch wichtiger als diese eher symbolischen Akte ist die Repräsentation ethnischer Minderheiten im Curriculum. Alle Schulen in der Provinz Ontario sind darum bemüht, kulturelle und religiöse Diversität adäquat im Curriculum abzubilden. Ziel dieser Bemühungen ist es, die soziale Realität kultureller Vielfalt in alle Fächer des schulischen Curriculums einzubringen.

Auf grundlegende Fragen über Integration hat das Schulsystem von Ontario inzwischen Antworten gefunden und Standards definiert, die unter Pädagogen weitgehend Konsens finden: Das System baut auf einigen klaren Prinzipien auf:

- Das Schulsystem vermittelt an alle in Ontario lebenden Schüler und deren Eltern die klare Anforderung, dass die Beherrschung der englischen Sprache in Wort und Schrift eine unabdingbare Grundkompetenz darstellt. Dabei verfolgt das System eine Politik von „Pressure and Support“: Mit Hilfe diagnostischer Leistungstest werden Sprachkenntnisse überprüft und entsprechende Fördermaßnahmen angeboten.
- Im Bezug auf Rassismus und Diskriminierung verfolgen Schulen eine „Zero-Tolerance“-Politik, die Schülern und Eltern klar vermittelt wird. Jede rassistische Äußerung wird eindeutig sanktioniert. Lehrer dürfen sich ihrer eigenen religiösen und kulturellen Überzeugung nach kleiden - Kopftücher sind als Ausdruck einer individuellen religiösen Überzeugung also erlaubt - müssen sich aber klar zu den Prinzipien der Demokratie, der kanadischen Verfassung und der Diversity bekennen.
- Das Curriculum spiegelt die Vielfalt ethnischer und religiöser Überzeugungen wider.

Vor Eintritt in die Grundschule findet in Ontario seit einigen Jahren ein sogenanntes „Reception Center“ statt. Drei bis vier Tage lang werden Kinder, deren Muttersprache nicht Englisch ist, in spielerischen Situationen beobachtet und getestet, um möglichst genau zu diagnostizieren, in welchem Entwicklungsstadium sich ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit und ihr Sprachverstehen befindet. Die Ergebnisse dieser diagnostischen Tests werden den Schulen zur Verfügung gestellt. Basierend auf der Häufigkeit der unterschiedlichen Kompetenzniveaus erhalten Schulen kompensatorisch zusätzliche Mittel zur Einstellung von Lehrern. Die Provinz Ontario hat also in Form der Reception Centres ein Instrumentarium entwickelt, um Schulen einen ausführlichen Bericht über den Entwicklungsstand der Sprachkompetenz jedes Schülers zur Verfügung zu stellen und darauf basierend entsprechende Fördermittel bereitzustellen, um einen gründlichen Erwerb der für das weitere Lernen so wichtigen englischen Verkehrssprache in den ersten Jahren des Schulbesuchs zu ermöglichen.

Schüler, die auf der Grundlage der Testergebnisse an speziellen „English as a Second Language Programmen“ teilnehmen, erhalten drei Jahre lang gesonderte Förderung in kleinen Gruppen. Ihr Lernzuwachs wird auf besonderen, diagnostisch ausgerichteten Zeugnissen sorgfältig dokumentiert. Zusammen mit diesen diagnostischen Zeugnissen werden Lernziele und Erwartungen an das Kind und seine Eltern kommuniziert. Übergeordnetes Ziel all dieser Aktivitäten ist es, Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit auf das Verstehens- und Sprachniveau von Muttersprachlern zu bringen.

School Councils, also gemischte Beiräte der Schule, die deren Einbindung und Vernetzung in der Community befördern sollen, haben sich in Nordamerika fast flächendeckend durchgesetzt. Nach wie vor besteht jedoch die Herausforderung, Eltern, die noch nicht lange in Kanada leben, für die Mitarbeit in den School Councils zu begeistern. Viele dieser Eltern

haben aufgrund ihrer kulturellen Tradition einen enormen Respekt, aber gleichzeitig auch eine gewisse Distanz zur Institution Schule und verstehen nicht, warum sie als Berater für Schulen wirken sollen. Um diese Distanz zur Schule zu verringern, greifen vor allem die Schulen des multi-ethnischen York District School Boards im Norden von Toronto inzwischen zu einer ganzen Reihe an Maßnahmen:

- Neukanadier, die auf Elternabenden als besonders interessiert und engagiert auffallen, werden von der Schulleiterin persönlich gefragt, ob sie in einem School Council mitarbeiten möchten.
- Einladungen zur Mitarbeit im School Council werden in allen Sprachen, die Schüler als Muttersprache sprechen, verschickt.
- In einem Elternmanual in unterschiedlichen Sprachen werden den Eltern die Funktionen des School Councils erklärt.
- Die Schule sucht einen Vertreter jeder ethnischen Gruppe, der als Schnittstelle zwischen Schule und ethnischer Gruppe fungieren kann. Er bemüht sich darum, dass alle Eltern über die Standards und Erwartungen der Schule im Bezug auf den Spracherwerb informiert sind.

Aufgrund der Beobachtung, dass gerade Schüler, die noch nicht lange in Kanada leben, in den Pausen und außerhalb der Schule nicht im Kontakt zueinander stehen, wird dem Unterricht für die Integration besondere Bedeutung beigemessen. Das Classroom Management, also die Steuerung von sozialen Interaktionsprozessen im Klassenzimmer, ist ein wichtiges strategisches Instrument für die Integration. Angehende Lehrer müssen in Ihren Lehrproben nachweisen, dass sie Formen des strategischen Classroom Managements so einsetzen können, dass Schüler unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher Ethnien und Religionsgemeinschaften sowie Schüler unterschiedlichen Leistungsstärke regelmäßig miteinander kommunizieren.

In den letzten Jahren hat es in allen School Districts rund um Toronto Bestrebungen gegeben, die Zahl an Lehrern und Führungspersonen aus ethnischen Minderheiten sehr bewusst zu erhöhen. So haben sowohl das York als auch das Durham District School Board besondere Programme zum Recruitment von Lehrern aus ethnischen und religiösen Minderheiten aufgelegt. Ein Beispiel für ein erfolgreiches Programm ist das Mentorenprogramm zur gezielten Anwerbung von Frauen aus ethnischen in Schulleiterstellen. Begabte Lehrerinnen werden vom District School Board gezielt angesprochen und erhalten die Möglichkeit, einige Monate lang von einer erfahrenen Schulleiterin betreut und beraten zu werden, um sich so auf die Übernahme von Leitungsverantwortung in Schulen vorzubereiten.

Horizontale Entwicklungspartnerschaften

Die Verantwortung für fortlaufende Entwicklung des Schulsystems ruht in den angelsächsischen Ländern auf mehreren Schultern. Schulen, Universitäten, Stiftungen und Schulverwaltung ziehen an einem Strang, um das System zu verbessern. In intelligenten Systemen spielen Universitäten in der Initiierung, der Begleitung und der Auswertung von anspruchsvollen Schulentwicklungsprozessen eine Schlüsselrolle. In den angelsächsischen Ländern besteht eine lange Tradition horizontaler Entwicklungspartnerschaften zwischen Schulen und Universitäten (Vgl. z.B. HARGREAVES und EARL 2000). Schulen profitieren vom Ideentransfer und dem systematischen Feedback aus der Wissenschaft, Wissenschaftler nutzen gerne diese unmittelbare Möglichkeit zur Beobachtung und Analyse pädagogischer Prozesse. In der deutschen Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik sind solche Entwicklungspartnerschaften bislang eher die Ausnahme als die Regel. Es bedarf dazu einer Veränderung von Anreizstrukturen und einer hierarchiefreien Kultur der Zusammenarbeit.

Teil II: Zusammen-Arbeit mit Eltern und im Stadtteil: Schule als kommunaler Arbeitsort (Britta Kollberg und Sascha Wenzel, RAA Berlin)

Im Schreiben des Titels wird deutlich, wie eng die Arbeitsweise der Schulen des Toronto District School Board (TDSB) aktuelle Diskussionen der Berliner und deutschen Bildungslandschaft berührt – und wie weit entfernt sie zugleich davon ist. Die Zusammenarbeit mit Eltern oder wenigstens „Elternarbeit“ (mit variierenden Zielformulierungen und Kommunikationsrichtungen) sind in Deutschland hochaktuelle Themen und viel diskutierte Begriffe. Insbesondere von den neu entstehenden Ganztagschulen werden hier maßgebliche Impulse erwartet. Sie müssen Aufmerksamkeit investieren, teilweise auch grundsätzlich umsteuern, um den Aufgaben einer gemeinsamen ganztägigen Bildung gerecht zu werden. Erziehungspartnerschaft ist der Begriff und das Ziel, dessen Realisierung in vielen Schulen Fragen, Befürchtungen, aber auch neue Ideen und Aufbrüche erzeugt. Im Nachgang fällt auf, dass der Begriff in Toronto kein einziges Mal fiel. Seine Praxis hingegen – hier eine der gewünschten Innovationen, die am meisten Begleitung und Ermutigung braucht – schien dort weitgehende Routine und wenig spektakulär zu sein. Eine hohe Selbstverständlichkeit charakterisierte die Darstellung der nachfolgend beispielhaft skizzierten Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Arbeits- und Kooperationsformen.

Die Lehrer/innen und Schulleitungen der von uns besuchten Schulen sind sehr genau über die Ankunfts- (in Kanada) und Lebenssituation der Familien, deren Kinder sie beschulen, informiert. Sie können im Detail über Fluchthintergründe und die Arbeitssituation (z.B. keine Arbeit oder mehrere Jobs, ...) berichten. Diese erfahren sie nicht aus Papieren bzw. bei der behördlichen/kommunalen Zuweisung der Kinder in ihre Schule: Die Einstufungs-Tests und Schulüberweisungs-Unterlagen des Greenwood Reception Center für neue Einwanderer bspw. nehmen ausdrücklich keinen Bezug auf Zuwanderungshintergründe, um eine objektive Sprachstands- und Mathematik-Bewertung nicht durch äußere Unterschiede zwischen Flüchtlingen, Zuwanderern im Rahmen des Anwerbeverfahrens² u. a. Einwanderern zu verfälschen. Dies bestätigte uns auch das Team der Georges Vanier Secondary School explizit – wenn die Schüler neu ankommen, wissen die Lehrerinnen bei der Aufnahme tatsächlich nicht, woher, wie und warum sie kommen: Austauschschüler für ein Jahr, Asylsuchende oder Neueinwanderer werden gleichermaßen ausschließlich auf Basis des vom Reception Center übermittelten Englischsprach- und Fachleistungsstands in die Klassenstufen und ggf. weitere Förderprogramme eingestuft. Dennoch kennen die Lehrer die Lage derer, die sie unterrichten, auch jenseits schulischer Fragen: Sie wissen, wie die Familien und Communities zusammenhängen, welche Formen der (gegenseitigen) Mittagsversorgung und Nachmittagsbetreuung sie praktizieren, welche Sprachkompetenzen und -defizite sie von zu Hause mitbringen, wo und wie sie wohnen und wie lange sie voraussichtlich bleiben³. Offensichtlich machen sich die Pädagogen darüber selbst im Gespräch mit den Kindern und Eltern kundig. Dieses Wissen bildet den Hintergrund ihrer Arbeit und ihres Kommunikationsangebots an die Eltern, nicht den einer Bewertung des familiären „Bildungsbezugs“. Es spiegelt vielmehr, dass bzw. wie sie die Situation des Erziehungspartners insgesamt und aufmerksam wahrnehmen.

Von den Eltern wird dabei ausschließlich mit höchster Achtung und Respekt gesprochen, die Lehrer kennen, berücksichtigen und würdigen ihre Situation und ihr Engagement. Sie beobachten z.B., dass sie Familienväter oder -mütter, die 2 bis 3 Jobs nachgehen, um die

² gesuchte Berufs- und high income-Gruppen, die sich im Rahmen des Punktesystems zur Einwanderung nach Kanada bewerben – dies sind nur etwa 25% aller Immigranten

³ die Crescent Town Public School z.B. berichtet über die sehr hohe Fluktuation aus ihrem in „bessere“ Viertel: direkt neu Zugewanderte gehen hier in relativ kurzer Zeit quasi durch

Familie zu ernähren, nur in sehr engen Zeitfenstern treffen können – und versuchen diese zu schaffen. Der Begriff „bildungsferne“ bzw. „bildungsnahe“ Schichten fiel bei den Toronter Lehrerinnen kein einziges Mal. In Deutschland viel diskutiert, wurde er – bzw. der Umgang mit den betreffenden Zielgruppen – selbstredend nachgefragt, doch auch nach längerer Erklärung nicht wirklich verstanden. So waren unsere Gesprächspartner in der Crescent Town Public School (deren Klientel gut mit Berlin-Wedding oder Neukölln vergleichbar ist) auch nach eingehender Diskussion nicht imstande, eine Antwort auf die Frage zu geben, wie sie Kinder aus „bildungsfernen“ Familien fördern. Sie selbst nehmen ihre Schüler und deren Eltern vielmehr als eigenes Umfeld wahr und gehen – offenbar mit entsprechendem feedback, also zu Recht im besten Sinn einer self-fulfilling prophecy – selbstverständlich von deren Bildungsinteresse aus. Dies korrespondiert (und funktioniert) augenscheinlich mit dem gleichzeitigen Bemühen, entsprechende Kommunikations- und Mitarbeiterstrukturen für die gemeinsamen Bildungsaufgaben zu schaffen.

So wurde auch nie von „Eltern als Partner“ gesprochen. Die Kommunikation entsteht im Rahmen selbstverständlicher täglicher Abläufe. Lehrerinnen in der Crescent Town Public School beispielsweise holen die Kinder morgens auf dem Schulhof ab – sie gehen ihnen entgegen, begrüßen sie vor dem Schulhaus und nicht erst in der Klasse – und treffen so ganz natürlich regelmäßig die Eltern. Informelle Begegnung und Austausch ergeben sich dabei ohne formelle Anlässe und damit einher gehende Kommunikationsgefälle, wie sie Elternabende oder Elterngespräche zu akuten Problemsituationen leicht mit sich bringen. Eltern haben damit zugleich freien Zugang nicht nur auf den Schulhof, sondern auch in die Schule. Sie sind erwünscht und eingeladen, sich in der Schule aufzuhalten. So ist es nicht überraschend, in einem Flur z.B. einen Vater anzutreffen, der mit seinem Kind lesen übt oder Aufgaben löst, aber auch die Gelegenheit nutzt, mit Lehrern im Klassenraum ohne Voranmeldung ruhiger als am Morgen oder bei einer Veranstaltung zu sprechen. Eltern werden auf diese Weise systematisch willkommen geheißen und auch niedrigschwellig zur Partizipation eingeladen.⁴Die nötige Information für die Eltern über das, was in der Schule geschieht und geplant ist, liefern eine Vielzahl von Angeboten mit verschiedenen Formen und Medien. In der Crescent Town Public School gehören dazu school-parent Interviews für Newcomers und formelle Interviews mit allen einmal im Jahr, monatliche Briefe der Lehrerinnen an die Eltern mit Auskünften über Lerngegenstände und -methoden, aber auch Workshops für Eltern am Abend in der Schule, angeboten von den settlement workers (zu diesen genauer im folgenden). Ein besonderer Höhepunkt und sehr interessanter Zugang ist die jährliche „Curriculum Night“, bei der die Lehrerinnen ihre Vorhaben des kommenden Jahres vorstellen und mit Eltern diskutieren. Ein so einfaches, aber effektvolles Instrument wie der Curriculum-Abend wäre ein wenig aufwendiger Schritt, den auch deutsche Schulen schnell und leicht realisieren und damit neue Kommunikationsebenen öffnen könnten. Was hierfür nötig ist und zugleich erlern- und erfahrbare wäre, ist der Zugang, wie ihn Toronter Lehrer/innen vermitteln: Sie stehen angstfrei, aber rechenschaftspflichtig als professionelle Pädagogen den Eltern gegenüber. Die Rechenschaftspflicht ist viel weitergehend als (mit einigen Ausnahmen) zumeist in Berlin bzw. Deutschland und erstreckt sich auch auf Bereiche, die Eltern hier meist verschlossen bleiben. Dennoch – oder gerade deshalb – ist die Skepsis vor der Begegnung, Mitsprache und Mitbestimmung der Eltern in Ontario weitaus geringer. Es entsteht der Eindruck, dass Desinteresse und Machtmissbrauch auf beiden Seiten

⁴ Dies kann auf verschiedenen Levels intensiviert werden. – Beispiel Toronto: Wer zum school council kommt, bestimmt mit. – Beispiel Coventry, Großbritannien (Christian Petry, Freudenberg Stiftung): Level 1: Kinder werden nicht vor der Schule „im Regen“ abgegeben. Level 2: Eltern erhalten in der Schule einen Raum, den sie nutzen können. Level 3: Unterrichtsbesuche von Eltern werden selbstverständlich, Unterrichtsinhalte werden Eltern verständlich gemacht. Level 4: Eltern gestalten die Schule systematisch mit. Level 5: Die Schule gehört den Eltern. – Beispiel Finnland (Christian Utpatel, RAA MV): „Wir klären mit jeder Mutter, jedem Vater, wie sie, wie er am besten zu erreichen ist.“ Eltern haben also keine „Bringschuld“.

seltener befürchtet werden müssen, wenn regelmäßige Information über die Vorhaben (nicht nur über Probleme), informelle Begegnung und Nachfragemöglichkeiten und gemeinsame Planungsdiskussionen – Kennzeichen einer echten, tragfähigen Partnerschaft – als selbstverständliche Routine den gemeinsamen Bildungsanspruch und -prozess charakterisieren.

Zur praktischen Wahrnehmung und Beteiligung gehören auch die Qualifikation und der Einsatz von Sprachlehrern aus der Community in der Schule. Diese bieten im Rahmen freiwilliger zusätzlicher Kurse am Wochenende Herkunftssprach- bzw. Herkunftskultur-Vermittlung an (*heritage language/black heritage programs*⁵). Hierbei bestechen drei Elemente besonders. Zum ersten ist dies die Vielzahl derartiger Angebote⁶ an Abenden und Samstagen, die die Vielfalt der Schülerschaft und ihre Anerkennung sowie die Kompetenzen des Umfelds widerspiegeln. Zum zweiten unterliegen die hier tätigen Lehrer aus den Communities einer strengen Auswahl und Qualifikationsprüfung incl. Weiterbildung. Dabei wird zum dritten als besonders wichtig und sehr strikt beachtet, dass nur Kultur und Sprache vermittelt werden, keine Religion. Die Regel, Religion im Rahmen der Kurse nicht zu berühren, wird nicht nur als Empfehlung gehandhabt, sondern ggf. auch als Ausschlusskriterium hinsichtlich der Lehrer. Dennoch wird Religion in der Schule selbst beachtet und praktisch gewürdigt, indem z.B. Feiertage, Speise- und Verhaltensgebote etc. beachtet und respektiert sowie formal und informell aufgegriffen und thematisiert werden. (In der Georges Vanier Secondary School geschieht dies bspw. auch durch Schüler selbst über den Schulfunk: Unser Besuchstag fiel auf den Vorabend des Jom Kippur – die Schulfunker wünschten den jüdischen Schülern alles Gute für den kommenden Feiertag und informierten für alle Hörer kurz über seinen Anlass und Inhalt. Dem folgten Hinweise zum Ramadan, dessen zweite Woche ebenfalls gerade begann.) All dies geschieht jedoch bewusst pluralistisch, nicht als Religionserziehung, sondern stets auf der Folie der großen, auch religiösen Vielfalt der Schüler.

Das hier beschriebene Modell der Kooperation ist so einfach wie unspektakulär, kann aber dennoch leicht Skepsis erzeugen, wenn die Voraussetzungen nicht geklärt sind. Hier ist ein besonderes Augenmerk auf die Ausbildung, Auswahl und weitere Professionalisierung der Lehrer in Toronto zu legen. Die hohe Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildung sowie Evaluation – auch letztere als Chance und Angebot, nicht als Angriff verstanden – durch Lehrer, Schulleiter und Mitarbeiter ist auffallend. Diese positive Sicht erstreckt sich explizit auch auf die regelmäßig durchgeführte Evaluation aller Lehrer⁷, die zugleich eine Bedingung für die Weiterbeschäftigung⁸ ist. Sie wird nicht als Bedrohung, sondern als Teil eines umfassenden Unterstützungssystems zur Professionalisierung von Lehrer/innen angesehen und ergänzt die Verantwortung von Schulleitungen und Schulinspektionen durch ein eigenes

⁵ *heritage language*: kein „akademisches“ Sprachförderprogramm, sondern ein „kulturelles“ (wie etwa auch das *black heritage program*). Die „unterrichtenden“ Personen kommen aus den *Communities*, werden aus öffentlichen Mitteln bezahlt, sind aber nicht alle Lehrer/innen. Sie werden nicht durch die Schule, sondern durch die *Communities* ausgewählt und vom *school board* auf ihre Eignung hin beurteilt. Diese Programme sind Teil des Schulalltags und keine rein additiven Angebote.

⁶ An der vergleichsweise kleinen Crescent Town Public School werden im Sinne muttersprachlicher Förderung mehr als 20 Sprachen und zusätzliche cultural heritage programs angeboten.

⁷ Träger der alle drei Jahre (!) durchgeführten Evaluation von Lehrer/innen: *Teachers Progress Association* (TPA) – die Wortwahl „Progress“ verdeutlicht die Zielrichtung und erklärt sicher mit die positive Akzeptanz der engen Begleitung bei den Lehrer/innen

⁸ bzw. auch ein formaler Weg, wie Lehrer ihre „Lizenz“ verlieren können, wenn sie Qualitätsstandards nicht einhalten

Instrument der Qualitätssicherung⁹. Denn die der Evaluation zugrunde liegenden Standards beobachtet eine selbstverwaltete Standesorganisation, das Ontario College of Teachers (OCT). Unabhängig von Verwaltung und Gewerkschaften, hat das OCT mit der „Lizenzierung“ der Lehrer/innen anhand der Einhaltung von Standards dennoch hohe Bedeutung für jede Lehreranstellung. Es macht mit dieser Rolle als eigene, fachlich orientierte Lehrer-Organisation die Bedeutung, die Qualität und Professionalisierung der pädagogischen Arbeit für Ontarios Lehrerschaft haben, sichtbar. Ohne auf die Standards näher einzugehen, sei hier nur eine Qualifikation erwähnt, die alle Lehrer, die von uns nach den ihrer Ansicht nach wichtigsten pädagogischen Kompetenzen befragt wurden, als erste benannten: Grundlegend erschien ihnen weder die didaktische oder methodische Fähigkeit noch entwicklungspsychologische oder andere fachliche Kenntnisse, sondern zuerst das Commitment – die persönliche Verantwortung, Fürsorge, „Hingabe“ oder Verpflichtung – gegenüber den Schüler und gegenüber dem Lernen/der Bildung von Kindern und Jugendlichen. Diese personale Kompetenz – Commitment – wurde einhellig von allen Lehrern und Schulleitern als „Lehrerqualifikation Nr. 1“ betont, der die spezifischen Fähigkeiten der Vermittlung und Lernprozessgestaltung – und die Fürsorge als zentrale (auch sozial-emotional betrachtete) Aufgabe – folgten.¹⁰

Arbeitszeit- und Arbeitsplatzmodelle in der kanadischen Ganztagschule

Voraussetzung für die Begegnung und Zusammenarbeit mit Eltern ist ein Selbstverständnis über den Arbeits- und Bildungsort Schule, das Zeit und Raum für die Kooperation mitdenkt und ermöglicht. Wenn die Eltern sich in der Schule aufhalten können und dies wahrnehmen, müssen sie die Gelegenheit haben, auch Lehrer dort – außerhalb von Unterricht – antreffen und sprechen zu können. Dies ist in den besuchten Toronter Schulen der Fall und geschieht in einfacher, wenig formalisierter Weise – als Ganztagschulen im engeren, aktuell in Deutschland konzipierten Sinne wären sie hingegen wahrscheinlich eher nicht zu bezeichnen. Die Kinder gehen zum Mittagessen nach Haus und werden auch nicht durchgängig bis zum (späteren) Nachmittag in der Schule beschäftigt. Dennoch gibt es eine größere Vielzahl von Angeboten des formellen und informellen Lernens. Dies reicht von eher ungewöhnlichen Schulfächern wie technischem Unterricht mit Flugsimulatoren, bei dem der erste Flugschein gemacht werden kann (Valley Park Middle School), oder Baby- und Gesundheitspflege (Georges Vanier Secondary School) über zusätzliche Workshops, Sprach- und Kunstkurse bis hin zu einer sehr gut ausgestatteten und mit einer doppelt qualifizierten Fachkraft¹¹ besetzten Schulbibliothek (Crescent Town Public School), die von den Schülern, aber auch Lehrerinnen regelmäßig intensiv genutzt wird. Was dies möglich – und effektiv – macht, sei hier so knapp skizziert, wie es zu erfahren war.

Die Lehrer-Arbeitszeit, so erklärte es ein Kollege aus Toronto, ist nach Zeitstunden, nicht nach dem Unterrichtsrythmus festgelegt. Bspw. hat dieser Lehrer an der Crescent Town Public School eine Arbeitszeit von 5,75 Stunden pro Tag, davon 4,20 Stunden Arbeit „am Kind bzw. am Menschen“; weitere Zeit steht für Vorbereitung, Literaturrecherche, informelle Arbeit mit Kindern und Eltern, Teamgespräche etc. zur Verfügung – v.a. aber zur Ansprechbarkeit des Lehrers in der Schule. Die Bezugsgröße für die Anwesenheit des Lehrers

⁹ Über die Standards und ihre Einhaltung wacht eine selbstverwaltete Standesorganisation, das *Ontario College of Teachers* (OCT), an die auch Beschwerden gerichtet werden können (siehe: *Foundations of Professional Practice*. Professional Affairs Department, Ontario College of Teachers, 2004).

¹⁰ Kathy Cowan, TDSB, zur Frage, nach welchen Standards Lehrer/innen beurteilt werden: commitment to students and student learning; professional knowledge; teaching practice; leadership and community; ongoing professional learning (mit jeweils drei bis fünf key elements). (siehe: *Foundations of Professional Practice*. Professional Affairs Department, Ontario College of Teachers, 2004, Seiten 11-17 oder im Internet http://www.oct.ca/publications/pdf/standards_e.pdf)

¹¹ der/dem *teacher librarian* – ausgebildete/r Lehrer/in mit bibliothekarischer Zusatzqualifikation

in der Schule ist also nicht die Zahl der Unterrichtsstunden (und Konferenzen), sondern die gesamte vertraglich fixierte Arbeitszeit.

Der Lehrer-Arbeitsplatz ist demzufolge in der Schule, und zwar – da hier zwangsläufig die Frage des eigentlichen Arbeits-Platzes (Schreibtischs) und der Ausstattung folgt – der Klassenraum. Sehr selbstverständlich wies eine Kollegin auf ihren Lehrertisch und das Regal an der Wand: „Na hier, das ist doch mein Raum, mein Arbeitsplatz“ – mit Blick auf den Klassenraum und die Materialien darin. Hier stehen natürlich kein Computer und keine pädagogischen Unterlagen (die für manche Arbeitsaufgaben auch weniger bzw. nicht ständig nötig sind). Doch ein PC-Kabinett und ein winziges, aber exzellent – für die einzelnen Fachgruppen und Lehrer individuell und aktuell – bestücktes Literatur- und Material-„Studio“ ergänzt die schulischen Arbeitsmöglichkeiten. Hinzu kommt die große ausgezeichnet ausgestattete Bibliothek mit der teacher librarian, die als Lehrerin mit bibliothekarischer Ausbildung für die Klassenlehrer fachspezifische Materialien in Absprache recherchiert, zusammenstellt und vorbereitet. Coaching, Orte, Material und Angebote zur Unterstützung der Lehrer/innen im Haus – im Sinne eines „innerschulischen RPZ“¹² – sind also verfügbar. Obgleich die räumlichen Bedingungen selbst z.B. in der Crescent Town Public School für die Lehrer nicht befriedigend sind¹³, so ändert dies doch nichts an der Tatsache, dass sie die Schule als Arbeitsort zur Gestaltung ihrer gesamten Arbeitszeit ansehen. Hier sind sie auffind- und ansprechbar für Kinder, Eltern und Kollegen: in den Klassenräumen, den sehr offenen Fluren, der Bibliothek o.ä. – notgedrungen wegen des fehlenden größeren Lehrerzimmers, aber auch ganz selbstverständlich gewollt!

Auch wenn die besuchten Schulen keine wirklichen Ganztagschulen sind und wenig Schulreform (im Sinn von Freinet u.a.) wiederzuentdecken war, bestach die hohe Professionalität trotz, in und mit wird mit den Möglichkeiten der jeweiligen Schule. Dies spiegelt sich an der inneren Qualität und einem Klima des kooperativen Lernens¹⁴ und bis nach außen an der *caring culture* – der Verantwortungsbereitschaft der Lehrer/innen, Kinder Hilfen zu geben oder Hilfen aus dem Gemeinwesen zu vermitteln.

Kommune

Hier kommt die Kommune (wieder) mit ins Spiel. Die Schule ist nicht nur Arbeitsort für die Lehrer und Lebens- und Lernort für die Schüler, sondern u.a. letzteres auch für Eltern und andere aus der Kommune. So gibt es als Form der Elternmitwirkung und zugleich Bildungsangebot an der Crescent Town Public School *volunteer* (Freiwilligen-) *workshops*, die zum Beispiel Eltern qualifizieren, die von sich selbst sagen, dass sie wenig Englisch sprechen, und die im Kindergarten¹⁵ mit Kindern spielen und dabei/dafür selbst Englisch lernen. Vor allem aber bieten einige Schulen Räume für umfeldbezogene Informations- und Integrationsangebote. Drei Beispiele der lokalen Öffnung und Services seien kurz genannt.

Die Crescent Town Public School kooperiert sehr eng mit dem Newcomer Settlement Service, der mehrmals wöchentlich an der Schule anwesend ist und mit ihr eng verzahnt sich der Orientierung und Beratung von Neuzuwanderern annimmt. Nicht nur die hohe Zuwanderungsrate und Fluktuation im Viertel, sondern auch der eingeplante Zeithorizont für eine erfolgreiche Integration in Kanada macht diese Betreuungs- und Angebotsdichte offenbar

¹² RPZ: Regionales Pädagogisches Zentrum – eines der Profilvermerkmale der RAA

¹³ so gibt es keinen bzw. nur einen viel zu kleinen Pausenraum für die 70 Lehrer/innen, da die Schule zu schnell gewachsen ist (sie wurde für 300 Schüler/innen gebaut, derzeit sind es 700)

¹⁴ siehe auch: Jeanne Gibbs, *Tribes. A New Way of Learning and Being Together*, TRIBES TLC[®], 2001, ISBN 0-932762-40-9; auszuleihen in der Mediathek der RAA Berlin: Sign. PÄ 310-GIB oder: <http://www.tribes.com>

¹⁵ Kindergarten in der Grundschule: *junior* und *senior groups*, getrennte und gemeinsame *lessons*

sinnvoll und bedarfsgerecht. Die aktive Betreuung neu zugewanderter Menschen spiegelt nicht nur hier, aber besonders deutlich im Bildungssystem die Offenheit der kanadischen Gesellschaft. Die Immigranten werden empfangen und aufgenommen – sie sind prinzipiell gewollt, und zwar nicht nur diejenigen, die im Rahmen der Anwerbequoten kommen. Der Name „Reception Center“ für die schulische Aufnahme-, Test- und Einstufungsstelle macht dies deutlich. Die Beratung und Orientierung von Immigranten hat in den besuchten Kommunen einen aktiv aufsuchenden, präventiven Charakter und wartet nicht, bis sie zu „Klienten“ werden und selbst mit Fragen kommen. Schulen spielen dabei eine zentrale Rolle. Der Newcomer Settlement Service bspw. realisiert die Chance, in der Crescent Town Public School einen großen Teil der Neueinwanderer (nämlich die mit Kindern) antreffen zu können, und nutzt die schulischen Möglichkeiten an Zeit und Räumen, ihnen ein Beratungsangebot für die ersten, zweiten und dritten Schritte in Kanada zu unterbreiten. In der Georges Vanier Secondary School hingegen gibt es eine Anlaufstelle zur Berufs-, Praktikums- und Joborientierung/-vermittlung für Schüler *und Eltern*, die – von einem externen lokalen Träger verantwortet und gestaltet – fest in der Schule lokalisiert ist und die kurzen Wege zwischen Familien, Eltern, Lehrern und Schule für die Verankerung des kommunalen Angebots nutzt.

Die Schulen bieten jedoch nicht nur Anlauf- und räumliche Adressen für externe soziale Angebote, sie sehen sich selbst als zentrale Institution für die Integration. Dies ist nicht nur ein Credo und ethischer Anspruch, sondern realisiert sich in konkreten Arbeitsformen und -schritten anhand genau benannter Ziele und Zeitleisten. So hat jeder Neuzuwanderer, der weniger als 3 Jahre in Kanada ist, das Recht, kostenfrei sogenannte *link programs* zu besuchen, die von Englisch als Zweitsprache¹⁶ über Mathematik und andere Fächer eine zusätzliche Förderung bis hin zum high school diploma bieten. Das Ziel dessen ist, alle Neuzuwanderer so weit und nachhaltig zu begleiten, dass sie nach 5 bis 7 Jahren (wie) Kanadier bzw. jenen gleichstehend sind, an Chancen und Handlungsfähigkeit nicht mehr unterscheidbar (da Kanadier sich „alle“ als früher oder später Zugewanderte sehen). An diesem konkret terminierten Ziel messen sich die Aufgaben der einzelnen Schule als Integrationsort: dass mit dem Schulabschluss Newcomer gleiche Chancen wie in Kanada geborene Schüler haben. Daran orientieren sich die Diagnostik (formative Datenerhebung zur Unterstützung von Lernprozessen bzw. von einzelnen Kindern), dem folgend aber auch praktisch die Förderstrukturen und Ressourcenverteilung.¹⁷ Die Benennung eines solchen klaren Rahmens und Maßes für erfolgreiche Integration – der verbindliche Ziele formuliert, aber zugleich großzügige bzw. realistische Zeiträume langer, intensiverer Förderung einplant und finanziert – ist ein weiteres starkes Signal des Willkommens und der aktiven Integrationspolitik in Ontario, in der Schulen bewusst eine wesentliche Rolle einnehmen.

Die Leitung einer solcherart kommunal verankerten Schule mit ihren Kooperationsgeflechten erfordert ein entsprechendes Management und dessen Unterstützung in der Administration. In Ontario unterliegen die Schulen einer Selbststeuerung im Kontext kommunaler Autorität¹⁸. Entsprechend intensiv ist die Qualifizierung von Lehrer/innen als Schulleiter/innen und ihre

¹⁶ siehe: *Englisch as a Second Language (ESL), Toronto District School Board (2005-2006)* oder im Internet <http://www.tdsb.on.ca/site/ViewItem.asp?siteid=200&menuid=987&pageid=724>. Zur ESL-Diagnostik: *english as a second language and english literacy development – 4 levels* siehe auch:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl11ex/>; außerdem informelle Assessments (Gespräche mit Newcomer-Familien von Schüler/innen über deren besonderen Förderbedarf – *special needs*)

¹⁷ In Toronto erreichen 70 bis 80 Prozent der Schüler/innen die Kompetenzstufe 3 (von Schule zu Schule unterschiedlich), in Deutschland 15 bis 20 Prozent. (Prof. Dr. Anne Sliwka, Freudenberg Stiftung; s. auch: Heather Sokoloff: *Study flunks Ontario high school curriculum*, in: National Post, October 15, 2005, S. A10: Die hier genannte „*drop out*“ Rate von 20 bis 30 Prozent bezieht sich auf Schüler/innen, die das high school diploma, die Zugangsberechtigung für alle tertiären Bildungsgänge, auch Hochschulen, nicht erreichen.)

¹⁸ Bildung in Kanada liegt in der Verantwortung der Bundesstaaten und der Kommunen.

Ausbildung und Begleitung besonders in strategischen und Führungsaufgaben¹⁹. Ebenso wesentlich wie selbstverständlich ist die enge Einbeziehung verschiedener Professionen und der Eltern – im Gegensatz zu der eher monoprofessionellen, an feedbacks armen deutschen Schule.

Grundlegend für eine erfolgreiche Bildungs- und Integrationsarbeit an der Schule ist jedoch ihr Credo: Die besuchten Schulen in Toronto nehmen den Auftrag, für Kinder zu sorgen (*to care for*), sprichwörtlich an, und Lehrer/innen definieren sich über diesen Auftrag, nicht über ihre Position gegenüber den Kindern. Assessments dienen damit der Lernunterstützung und der Zuweisung entsprechender Fördermittel an die Schulen – nicht, wie in Deutschland immer auch, der Selektion. Und Zielgruppe von Evaluation und feedback sind daher nicht nur Schüler/innen, sondern eben auch Lehrer/innen. Diese „Kultur der Evaluation“ und die Kultur der Fürsorge machen die Schaffung der letztlich angestrebten Literacy-Kultur²⁰ in der Schule und in den Familien erst möglich.

Teil III: Sprachförderung in Ontario: ESL/ESD (Christiane Bainski, RAA Hauptstelle Nordrhein-Westfalen)

In der kanadischen Region Ontario existiert ein umfassendes, in sich strukturiertes und curricular durchdachtes Konzept der Förderung in Englisch als Zweitsprache. Das Curriculum für „English as a Second Language/ English Literacy Development (ESL/ELD)“ beginnt mit der Elementarerziehung („Kindergarten Program“) und ist bis Ende Klasse 12 entwickelt.

Dieses Sprachförderkonzept in Englisch richtet sich sowohl an Schülerinnen und Schüler, die in Kanada geboren wurden, aber eine andere Erstsprache als Englisch sprechen, als auch an Kinder, die neu eingewandert sind und sozusagen als Seiteneinsteiger in das kanadische Bildungssystem integriert werden.

ESL ist stärker auf Kinder ausgerichtet, die bereits in ihrer Erstsprache eine erste Ausbildung erhalten haben und Lernerfahrungen sammeln konnten. In diesem Kontext werden Kinder der französischsprachigen kanadischen Bevölkerung und Kinder aus Ländern mit einem anderen englischsprachigen „Dialekt“ (z.B. Afro-Caribbeans) besonders berücksichtigt.

ELD wird für Kinder angeboten, die bisher noch keine schulischen Sprachlernerfahrungen gemacht haben oder signifikante Lücken in ihrer bisherigen sprachlichen Bildung aufweisen. Für Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 16 Jahren, die aus Ländern kommen, in denen sie keine oder nur geringe schulische Bildung erfahren haben (z.B. Mädchen aus Afghanistan) und deshalb besondere Lücken in den Bereichen „Literacy“ und „Numeracy“ aufweisen, wurde ein spezielles Förderprogramm entwickelt: „Literacy Enrichment Academic Program (LEAP)“. Dieses Programm zielt darauf ab, diesen Kindern und Jugendlichen die erforderlichen Kulturtechniken sowie Sprachkompetenz zu vermitteln, die sie dazu befähigen, Anschluss im kanadischen Bildungssystem zu finden.

Im Folgenden wird das Konzept ESL/ESD in seinen Grundzügen erläutert und anschließend auf einige ergänzende Maßnahmen der sprachlichen Förderung hingewiesen.

English as a Second Language (ESL) – English Literacy Development (ELD) in der Region Ontario: Das Programm ESL/ELD wird auf Basis eines Curriculums vom „Kindergarten

¹⁹ *interpersonal skills* sind auch hier wichtigste Bedingung und für deren Erfolg *leadership trainings* Teil der Qualifikation; kooperative Arbeitsformen zwischen Schulaufsicht/Inspektion (*superintendent*) und Schulleiter/innen (*principals*); Schulleiter/innen werden für fünf Jahre ernannt, nach deren Ablauf können sie wieder unterrichten, an der gleichen Schule oder – was besonders erwünscht wird – an einer anderen Schule als Schulleiter/innen arbeiten

²⁰ siehe: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/index.html>

Program“ an durchgeführt. Es gibt ein spezielles Programm für die Kinder, die ab dem Alter von 4 Jahren im kanadischen Bildungssystem lernen. Daran schließen sich Curricula für die Klassen 1 bis 8 und dann für die Klassen 9 bis 12 an.

Die *Curricula orientieren sich an Ergebnissen und Erkenntnissen der Sprachlern- und Sprachentwicklungsforschung* und reflektieren den Zusammenhang des Lernens der ersten Sprache mit dem des Erlernens der neuen Sprache Englisch. Die verschiedenen Herkunftssprachen werden respektiert und wertgeschätzt, Sprachenvielfalt als positiv dargestellt und Mehrsprachigkeit als besondere Qualifikation gewürdigt. Die Kinder werden zur Pflege ihrer Herkunftssprachen ausdrücklich ermuntert und nach Bedarf darin unterstützt. ESL baut auf den erworbenen Sprachkompetenzen in den ersten Sprachen auf, diese werden als Fundament für das Englischlernen gesehen. Den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler werden wesentliche Funktionen in der Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben. So heißt es z.B. im Curriculum für die Klassen 1 bis 8, dass eine gute Basis in der Erstsprache den Schülerinnen und Schülern dazu verhilft, größere Flexibilität und ihre Fähigkeiten bei Problemlösungen zu entwickeln, mit ihren Familienangehörigen zu kommunizieren, für sich selbst eine Form kultureller Stabilität und Kontinuität zu erfahren, kulturelle und familiäre Werte besser zu verstehen, ihre Bewusstheit für globale Aspekte zu stärken und ihre Erfolgsaussichten und Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern.

Zur *Klärung des Förderbedarfs in ESL/ELD* wird jedes Kind getestet und ausführlich befragt, zum Teil werden auch in einem Gespräch mit den Eltern einige Faktoren abgeklärt. Bei Neuzuwanderern geschieht dies im Rahmen eines ausführlichen Einstufungsverfahrens – oft in einem der beiden „Reception Centers“ in Toronto. Ansonsten ist die zuständige Schule für das Verfahren verantwortlich. Neben einem Einstufungstest in „Literacy“ und „Numeracy“, über den der Level der erforderlichen individuellen Förderung ermittelt wird, spielen z.B. folgende Fragen eine Rolle, die im Förderprogramm Berücksichtigung finden sollen bzw. die von den Förderlehrer/-innen beachtet werden sollen:

- In Kanada geboren – Wenn nein: Alter zum Zeitpunkt der Einwanderung bzw. Zeitraum, in dem das Kind in Kanada lebt
- Evtl. vorhandene persönliche Traumata durch Erlebnisse bei Naturkatastrophen, politischen Unruhen, Krieg, Auseinanderreißen der Familie oder andere schwierige Lebensumstände
- Grad der inzwischen erworbenen Orientierung im kanadischen System
- Bisherige Bildungs-/Ausbildungserfahrungen
- Bisher erworbene Sprachkompetenz in der Erstsprache
- Mögliche vorher erworbene Kenntnisse in der englischen Sprache
- Sprache bzw. Sprachen, die im Lebensumfeld bzw. in der Familie gesprochen werden
- Mögliche vorhandene besondere Förderbedarfe (z. B. im Sinne einer Behinderung).

Nach der Klärung des Förderbedarfs erhalten die Schülerinnen und Schüler ein auf sie zugeschnittenes Förderprogramm, das zwischendurch immer wieder durch Tests auf seinen Erfolg hin überprüft und ggf. korrigiert wird.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Generalisierungen (z.B. nach Herkunftsethnie oder –region) vermieden werden sollen, sondern auf die individuellen Lebensläufe und Lernvoraussetzungen aufgebaut werden müsse. Im Curriculum wird darauf hingewiesen, dass auch der Prozess der kulturellen Eingliederung bzw. des „Ankommens“ in Kanada verschiedene Stufen habe, die von den Förderlehrkräften zu beachten seien. Sensibilisierung für die psychischen oder psychologischen Aspekte von Einwanderung wird gefordert.

Als die vier Hauptstufen des Eingliederungsprozesses und damit verbundene persönliche Haltungen werden definiert:

- Erste Stufe – erster Enthusiasmus: Die Zugewanderten können sehr aufgeregt und voller idealistischer Erwartung und Neugier sein – evtl. Zukunftsängste haben, oder sehr optimistisch bezüglich des neuen Landes und ihrer neuen Lebensmöglichkeiten eingestellt sein.
- Zweite Stufe – „Kulturschock“: Die Zugewanderten können sich sehr irritiert und verwirrt fühlen, viele Missverständnisse erleben, sich depressiv oder isoliert fühlen, aktiv Rückzug wählen ggf. sogar Aggressivität zeigen und den Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft meiden.
- Dritte Stufe – Erholung/Entspannung: Die Zugewanderten entwickeln mehr konstruktive Herangehensweisen, sind weniger aufgeregt oder ängstlich, sprechen allmählich etwas besser Englisch und verstehen mehr, versuchen neue Verhaltensweisen und testen mögliche Grenzen bewusster aus.
- Vierte Stufe – Integration: Die Zugewanderten fühlen sich emotional stabil, zeigen Humor und erstes Vertrauen und entwickeln die Fähigkeit, beide Kulturen – ihre alte und die neue – zu würdigen.

Diese vier Stufen sind nicht als chronologische Abfolge zu verstehen. Sie können zum Teil gleichzeitig eine Rolle spielen oder von einzelnen Personen in unterschiedlicher Stärke und Dauer durchlebt werden. ESL/ELD-Lehrer/-innen sollen sich bemühen, im Lehr- bzw. Lernprozess, diese möglichen emotionalen Dispositionen der Schüler/-innen zu berücksichtigen.

Das *Sprachlernkonzept von ESL/ELD* geht davon aus, dass die Sprache in vier Stufen erlernt wird, die miteinander verbunden sind und den Sprachlernprozess bis hin zur umfassenden Sprachkompetenz tragen, ohne an ein spezielles Thema oder Jahrgang gebunden zu sein. Diese vier Stufen lauten:

1. Englisch als Überlebenshilfe: Die Schülerinnen und Schüler werden allmählich vertraut mit den Lauten, dem Rhythmus und Sprachmustern des Englischen. Sie versuchen, den Sinn einzelner Botschaften zu verstehen und zeigen begrenztes Verstehen von „Sprachbrocken“. Ihr Verstehen hängt von visueller Unterstützung ab. Sie antworten oft nonverbal oder mit einzelnen Worten oder kurzen Sätzen.
2. Englisch in gestützten und vertrauten Zusammenhängen: Die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe haben bereits ein recht gutes Hörverstehen und können erste alltägliche oder umgangssprachliche Ausdrucksweisen nutzen. Sie entwickeln und zeigen wachsendes Vertrauen in ihren Sprachgebrauch.
3. Englisch in unabhängiger Weise nutzen: Die Schülerinnen und Schüler sind im Sprechen immer weniger zögerlich und zeigen deutliche Verbesserung im Verstehen. Sie sprechen in längeren Sätzen und beteiligen sich stärker auch im Unterricht. Sie nutzen neues Vokabular gezielter und erfolgreicher und können bereits ohne besondere Hilfen lesen und schreiben.
4. Englisch vergleichbar gut wie Muttersprachler sprechen: Diese Lernstufe ist meist diejenige, die am längsten dauert. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen immer größeren Wortschatz, den sie mit immer größerer Korrektheit und grammatischer Richtigkeit einsetzen können. Auch schriftlich können sie sich mit größerer Tiefe und in der Darstellung von Konzepten immer besser ausdrücken, gleichzeitig entwickeln sich ihre Kompetenzen noch weiter.

Für Schülerinnen und Schüler, die eine ELD-Förderung erhalten, wird dieses Stufenbild noch zusätzlich differenziert. Insgesamt werden die Förderlehrerinnen und -lehrer darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler im Sprachlernprozess auch verschiedene persönliche Entwicklungsphasen durchlaufen und auch die Sprachlernphasen von unterschiedlicher Dauer sein können. Zwar sind manche Schülerinnen und Schüler – je nach

Vorkenntnissen – bereits nach ein bis zwei Jahre in den Regelunterricht voll integrierbar. Insgesamt sollten jedoch zwischen fünf und sieben Jahre für einen Sprachlernprozess angesetzt werden, der die Erreichung der Kompetenz in der Zweitsprache Englisch in Vergleichbarkeit zu Muttersprachlern zum Ergebnis haben soll

ESL/ELD wird vor allem *in drei verschiedenen Methoden* angeboten:

- Integriert im Klassenunterricht: Die Schülerinnen und Schüler werden altersgemäß in die entsprechende Klasse eingeschult und erhalten während des Unterrichts in allen Fächern und über den gesamten Unterrichtstag hinweg gezielte Unterstützung durch den/die Klassenlehrer/in oder eine/n zusätzlich anwesende/n ESL-Lehrer/-in.
- Unterstützung durch Tutoren: Diese Form wird bei Schülerinnen und Schülern gewählt, die bereits über gute Grundkenntnisse in Englisch verfügen und eine Lehrkraft als Ansprechpartner für ihre besonderen Belange, Fragen und Unterstützungsbedarf erhalten, die sie in Kleingruppen klären können.
- Intensive Förderung: Diese wird bei Schülerinnen und Schülern mit geringen Anfangskenntnissen und/oder besonderen Lernlücken eingesetzt. Hier werden sie teilweise aus dem Regelunterricht heraus genommen und erhalten gezielte sprachliche Förderung. Gleichzeitig wird darauf geachtet, dass sie in Kontakt mit guten englischsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern kommen. Letztere werden teilweise auch als „Peers“ im Sinne von Lernpaten eingesetzt.

Die Förderung in ESL/ELD ist Aufgabe der gesamten Schule. Für eine gute gemeinsame Atmosphäre sorgen die Schulleitungen und Kollegien dafür, dass die an der Schule vorhandenen Nationalitäten und Sprachen dokumentiert werden, Neuankömmlinge begrüßt und gut informiert werden und auch die Lebensgeschichten der Kinder und ihrer Familien sowie spezifische wichtige Feiertage eine Rolle spielen. Im Curriculum werden Unterrichtsstrategien aufgezeigt und Ansprüche an das Lehrerverhalten und die Unterrichtsgestaltung formuliert, damit den Bedürfnissen der ESL/ELD Schüler/-innen Rechnung getragen werden kann. Hier nur kurz einige *Beispiele für Anforderung an den Unterricht im Klassenverband*:

- Achten Sie bei der Unterrichtsgestaltung darauf, dass der persönliche Hintergrund und vorhandene Kompetenzen des Schülers/der Schülerin deutlich werden. Setzen Sie zum Beispiel einen Schüler oder eine Schülerin mit der gleichen Muttersprache als Sprachmittler/in und Berater/in ein.
- Nutzen Sie fachliche Bezüge als Mittel der sprachlichen Unterweisung. Sprachliches Lernen ist abhängig von Motivation durch inhaltlich interessante und relevante Angebote-
- Nutzen Sie Programme, die Schülerinnen und Schülern in einem frühen Stadium des Englischlernens das Gefühl von Erfolg und Vorwärtskommen vermitteln.
- Heben Sie die verschiedenen Möglichkeiten, Sprache in fachlichen Kontexten zu nutzen, hervor.
- Arbeiten Sie eng mit allen Lehrerinnen und Lehrern zusammen, die den/die ESL/ELD-Schüler/in unterrichten.

Das ESL-Curriculum für die Klassen 1 bis 8 definiert für die Jahrgänge 1 bis 3, dann 5 und 6 und für die Jahrgänge 7 und 8 Ziele für das Erlernen der Zweitsprache Englisch in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Orientierung Lernziele, die in einer vierstufigen Progression aufeinander aufbauen. *Das ELD-Curriculum* für diese Jahrgänge fasst die Bereiche Hören und Sprechen zusammen als „Mündlicher Ausdruck und Sprachkenntnis“. Im Curriculum für die *Klassen 9 bis 12* werden Lernziele und Erwartungen für die Bereiche mündliche und visuelle Kommunikation, Lesen, Schreiben, soziale und kulturelle Kompetenz formuliert. Auch für *Fachunterricht* – wie z.B. Mathematik,

Sozialunterricht, Naturwissenschaften und Technik – werden spezifische Anforderungen an Unterrichtsstrategien und fachsprachliche Aufbereitung gestellt, die für ESL/ELD-Schüler/innen zu beachten sind.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Qualifizierung hinsichtlich der Diagnostik im Sinne sprachlicher Entwicklung in Verbindung mit fachlicher Wissensaneignung. Die Schülerinnen und Schüler werden auf der Basis von vier Qualifikationsstufen bewertet. Um ESL/ELD-Schüler/innen zu motivieren und in ihrem Lernerfolg eine Rückmeldung geben zu können, erhalten sie eine Leistungsbewertung über ihren Lernfortschritt auf der Basis ihrer Lernentwicklung. Hierbei werden auch mitgebrachte Kenntnisse aus einem andern Bildungssystem anerkannt und die Zweitsprachenentwicklung gemäß der Förderung reflektiert. Diese Bewertungen werden anteilig auf die „Credits“ (Leistungspunkte) angerechnet, die die kanadischen Schülerinnen und Schüler zur Zulassung zur Abschlussprüfung nach Klasse 12 brauchen.

Weitere kurze Hinweise zu Angeboten in der Sprachförderung in Toronto:

LEAP (*Literacy Enrichment Academic Program*): Ein spezielles Angebot für Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren ab der Klasse 6. Es richtet sich an Jugendliche, die aus Ländern kommen, in denen ihre schulische Bildung auch in ihrer Erstsprache nicht gesichert war und daher z.B. keine oder nicht ausreichende Alphabetisierung stattgefunden hat oder andere gravierende Bildungslücken bestehen. Schülerinnen und Schüler, die an diesem Programm teilnehmen möchten, müssen innerhalb der letzten drei Jahre nach Ontario eingewandert sein, die Lücken in ihrem vorherigen Bildungsverlauf darlegen und über eine durchschnittliche Lernfähigkeit verfügen. In Toronto werden an 39 Elementary und Middle-Schools Halbtagsangebote in LEAP gemacht. An 15 Secondary Schools gibt es ein entsprechendes Programm für ältere Schülerinnen und Schüler, auch für ältere als 17 Jahre.

First Language Assessment Services: Schulen können auch Leistungstests in den Erstsprachen von Schülerinnen und Schülern durchführen lassen, wenn z.B. besondere Probleme durch Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten vorliegen. Im Schuljahr 2004/2005 wurden in Toronto ungefähr 1000 solcher Testverfahren in 40 verschiedenen Sprachen durchgeführt.

Mehrsprachige Materialien: Das Toronto District School Board (TDSB) hat Informations- und Lernmaterial für Schülerinnen und Schüler und ihre Familien in 18 verschiedenen Sprachen entwickelt, das über das kanadische Bildungssystem informiert und auch ein erstes kleines englisches Vokabular vermittelt.

Teacher Resource Center: In Toronto können sich Lehrerinnen und Lehrer in zwei Teacher Resource Centers Materialien ausleihen oder sich in Bezug auf die Förderung in ESL/ELD beraten lassen. Außerdem werden Qualifizierungsangebote gemacht.

Celebrating Linguistic Diversity Conference: Jedes Jahr im April wird in Toronto vom TDSB eine Konferenz für ESL/ELD- Lehrerinnen und Lehrer organisiert, an der ca. 1200 Lehrkräfte und andere Fachleute teilnehmen und in Workshops und Plenen über die Weiterentwicklung ihrer Konzepte und des Förderunterrichts beraten.

International Languages: Das TDSB fördert die Herkunftssprachen der Einwanderer durch Angebote in den Schulen. Hierfür werden qualifizierte Fachkräfte für diese Sprachen rekrutiert, die dann in Form von Honorarverträgen in den Schulen Kurse in den Erstsprachen anbieten. Die Finanzierung erfolgt zum Teil über Elternbeiträge. Die Teilnahme ist freiwillig. Im letzten Jahr wurden entsprechende Kurse in 45 Sprachen durchgeführt.

Teil IV: PISA, Toronto, Hoover und Rütli (Alfred Roos, RAA Brandenburg)

Nur schwer aus dem Staunen kommt heraus, wer die deutsche Integrationsdebatte des letzten halben Jahres Revue passieren lässt, die sich immer wieder entlang diverser Anlässe entzündet hat, sei es

- die Bankrotterklärung der Lehrkräfte der Rütli-Schule,
- das Prozessende im Falle so genannten „Ehren“-Mordes in Berlin,
- die Entscheidung einer Berliner Schule, Deutsch als Verkehrssprache im Schulalltag durchzusetzen
- der Einbürgerungsfragebogen in Baden-Württemberg
- die Entwicklung einer staatsbürgerlichen und leitkulturellen Prüfung in Hessen etc.

Der Zuwanderungsdiskurs in Deutschland ist auf *Probleme* ausgerichtet: Die Verursacher der Probleme sind in dem nicht selten wahl-opportunistischen und teilweise schwer erträglichen rechtspopulistischen politischen Schlagabtausch schnell ausgemacht: Es sind die integrations-unwilligen, in Parallelgesellschaften lebenden „Ausländer“ mit und ohne deutschen Pass.

Dieser herrschende Diskurs, der langjährige und regelmäßige Übung ist, lässt die Erfahrungen der Studiengruppe der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA und der Freudenberg Stiftung bei ihrem Besuch von Schulen in Toronto in einem Gegenbild erscheinen, welches die vergebenen Chancen der Integration durch Bildung in Deutschland in den Vordergrund drängt.

Es sollen im Folgenden deshalb Eindrücke interpretiert werden, die die Differenz der Integrationsphilosophien und damit die Differenz der Diskurse in den Mittelpunkt stellen. Die Diskurse sind hierbei so verschieden, dass der Gedanke auf der Hand liegt, wie schwer wohl die oben angesprochenen, die Integrationsdiskussion lenkenden öffentlichen Ereignisse kanadischen Besucherinnen und Besuchern zu erklären wären.

Ein überwältigender Pragmatismus

Integration in Kanada erfolgt vor dem Hintergrund einer – im Vergleich zur deutschen Debatte – nachgerade pragmatischen Philosophie, wenn man nicht gar von einer rationalistisch-utilitaristischen Denkweise in Fragen der Integration sprechen mag. Den deutschen Besucher der Schulen im Verantwortungsbereich des Toronto District School Board überrascht die offensichtliche Einigkeit der Gesprächspartnerinnen und –partner bezüglich der Alternativlosigkeit zum eingeschlagenen Weg: alternativlos bezüglich der grundsätzlichen Aufgabe der Integration - selbstkritisch und erfrischend fragend bezüglich der eingesetzten und bereit gestellten Mittel. Das Einwanderungsland begrüßt die Einwanderung und richtet seine Institutionen auf die definierten Bedingungen gelingender Integration zu: Die Eröffnung von Zukunftsperspektiven und die gemeinsame politische Verantwortung für die gemeinsame Zukunft.

Grundlage der gemeinsamen Verantwortungsübernahme ist die gemeinsam geteilte Sprache. Ihrem Erwerb sind die aufwändigen Bildungsinvestitionen geschuldet, die die deutschen Besucher erblassen lassen (vgl. die Ausführungen von Christiane Bainski).

PISA hat ja die deutsche Öffentlichkeit nicht nur in ihrem Selbstbild von der Bildungsnation und den legitimen Erben Humboldts, Goethes und Schillers ins Mark getroffen. PISA hat ja ebenso deutlich vor Augen geführt, dass unser Bildungssystem dazu geeignet ist, Chancenlosigkeit zu vererben. Bestimmte gesellschaftliche Gruppen werden durch Schule in ihrer gesellschaftlichen Integration nachgerade behindert. „Rütli“ seit einigen Monaten

synonym für die Probleme von Integration in deutschen Großstädten mit hohem Zuwanderungsanteil. Je nach Lesart steht das Synonym für:

- die Integrationsunwilligkeit bestimmter Zuwanderergruppen („der Islam“);
- die Unfähigkeit von Lehrkräften, Grenzen zu setzen;
- das Versagen der politisch Verantwortlichen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, Institutionen für ein Gelingen von Zuwandererintegration zu erfinden bzw. sie auf Erfordernisse der Integration auszurichten.

Es ist unschwer, die Ausgangslagen für die Unterschiede in der Integrationspolitik historisch zu benennen. Zwei Jahre bevor die Bundesrepublik 1973 ihre Zuwanderungspolitik mit dem Anwerbestopp auf Abschottung ausrichtet definiert sich Kanada „aus Überzeugung und mit Stolz als multikulturelle Gesellschaft“ (R. Geißler 2003, 19). In der Fortführung der Leitlinien der „Politik des Multikulturalismus in einem zweisprachigen Rahmen“²¹ Trudeauaus lassen sich sieben Grundprinzipien der Philosophie des Multikulturalismus beschreiben:²²

1. Bejahung der ethnischen und kulturellen Verschiedenheit (diversity)
2. Recht auf kulturelle Differenz
3. Prinzip der kulturellen Gleichwertigkeit und gegenseitigen Toleranz
4. Überzeugung, dass die Verankerung in der Eigengruppe Voraussetzung für den selbstbewussten Umgang mit Fremdheit und Vielfalt ist
5. im Prinzip der „Einheit in der Verschiedenheit“ (unity-within-diversity) setzt der gemeinsame Rahmen dem Recht auf Verschiedenheit und der kulturellen Gleichwertigkeit Grenzen
6. Recht auf gleiche Chancen
7. Multikulturalismus als „Staatsziel“ verpflichtet das politische Management auf Förderung

Die kanadische Grundauffassung, dass Zuwanderer für die zukünftige Entwicklung von hoher Bedeutung sind, widerspricht in extremer Weise der deutschen Abschottungsphilosophie. Beide Philosophien manifestieren sich in gänzlich unterschiedlichen Konzepten von Nationalität und damit völlig unterschiedlichen Konzepten von Integration. Diese Unterschiede sind selbstredend älter als das kanadische Konzept des Multikulturalismus und der deutschen Abschottungspolitik seit den 70iger Jahren, sie hängen eng mit den unterschiedlichen Begriffen der „Nation“ in der angelsächsischen und in der deutschen Tradition (Stichworte: Kultur und Abstammung) zusammen.²³

.... bei gleichzeitiger Feier der Nation.

²¹ „Der Multikulturalismus ist ein unabsichtliches Nebenprodukt des Québec-Separatismus“ (R. Geißler)

²² in Anlehnung an R. Geißler 2003. Die Philosophie des Multikulturalismus versteht sich auch in Ablehnung der „melting pot“-Philosophie des Nachbarlandes

²³ Theorie und Praxis des Multikulturalismus werden an verschiedenen Punkten in Frage gestellt. Bezüglich eines multikulturalistischen Relativismus in Kanada hatten wir die Gelegenheit, ein Gespräch mit Irshad Manji zu führen, die vehement eine Infragestellung der Rechte des Individuums durch die Multikultur kritisiert. Ein dramatisches Beispiel ist die Überlegung einer zivilrechtlichen Anwendung der Scharia in Gebieten mit weitgehend islamischer Bevölkerung. Grundsätzlich kritisiert den Multikulturalismus aus Sicht der Verfassungstheorie: Ulrich K. Preuß 1997: Die Belagerung des liberalen Verfassungsstaates durch die multikulturelle Gesellschaft, in der Zeitschrift Leviathan. In ähnliche Richtung argumentieren Claus Offe und Frank-Olaf Radtke.

Ein Bild unserer deutschen Besuchergruppe ist hängen geblieben. Beim Besuch des Greenwood Reception Centre und der Greenwood Secondary School stellen die Lehrkräfte das Sprach-Assessment für die jungen Neuzuwanderer vor. Die interkulturell erfahrenen Lehrkräfte bereiten die deutschen Besucher auf das für sie Unerwartete vor: Wie in jeder Schule wird pünktlich das Programm unterbrochen, die Nationalhymne erklingt aus schlechten Lautsprechern, die Lehrkräfte entschuldigen sich fast dafür, eine gewisse Rührung ist doch zu erkennen. Die Kinder und Jugendlichen stehen auf und verfolgen die Hymne – wir Besucher können sie nach drei Tagen weitgehend mitsingen (im Geiste versteht sich). Der Stolz der Lehrkräfte passt hierzu: Sie stehen hinter dem Programm des Reception Centre, sie stehen hinter dem Konzept der Schule. Sie vermitteln das Gefühl, dass sie sich ihrer Bedeutung für das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler bewusst sind.

Ein nächstes Bild. Wir gehen zu dritt in die Rezeption des Reception Centre: Die vorbildliche Ausstattung mit Personal und Räumen. Dieses Reception Centre ist eine der ersten Institutionen, denen Neuzuwanderer, Kinder mit ihren Eltern begegnen. Die Interviews mit den Eltern werden – wenn möglich - durch Muttersprachler geführt. Daneben sitzt der *settlement worker* und berät. Sie ist Kanadierin, Kurdin und stammt aus der Türkei. Sie macht uns auf die Unterschiede zwischen Deutschland und Kanada aufmerksam. Sie ist aufgrund eigener und der schlechten Erfahrungen ihrer Kinder in Deutschland nach Kanada weiter gewandert. Sie hat es geschafft, sie ist integriert, als Sozialarbeiterin für Integrationsfragen. „Wir sind alle Zuwanderer“, ob es der Schulleiter der Valley Park Middle School ist oder der *settlement worker* in Greenwood.

Ein erstaunlicher Rigorismus

Das kulturell Andere für die deutsche Besuchergruppe: Die Plastikmesser und Gabeln, mit denen wir das freundlich bereitgestellte Mittagessen traktieren. Kanada – unzweifelbar ein Teil nordamerikanischer Plastikkultur? Die Geschichte dazu: Es gibt ein absolutes Waffenverbot an den Schulen. Diese Regeln werden rigoros durchgesetzt. Ein Mädchen, das aus Russland mit seinen Eltern jüngst eingewandert war, schält mit einem Küchenmesser einen Apfel. Sie wird – obgleich sie offensichtlich die Regeln nicht mutwillig verletzt hat – für mehrere Tage vom Unterricht suspendiert. Rigoros.

Wie hätte ich im Oktober in Kanada erklären können, was sich in Deutschland in diesem Januar als Diskussion über die Entscheidung der Herbert-Hoover-Schule bezüglich der Einführung der „Deutsch-Pflicht“ entwickelte? Für Kanadier wahrscheinlich schwer begreifbar. Natürlich ist in Kanada Englisch (bzw. Französisch) Pflicht – auch auf dem Schulhof, in den Pausen. Die selbstverständliche Erklärung der kanadischen Lehrerin: Es sei unhöflich bei der Vielfalt der Herkunftssprachen andere von der Kommunikation auszuschließen.²⁴ In Deutschland: Allgemeine Empörung über die Schule, obgleich es nun mal die Entscheidung der Schulkonferenz – die Beteiligten mehrheitlich mit Migrationshintergrund - war, die dieses beschlossen hat; übrigens ein Jahr vor Bekanntwerden des „Skandals“ (vgl. J. Lau, Die Zeit v. 2.01.2006). Natürlich muss sich die betroffene Realschule vom Beifall von falscher Seite schützen.

²⁴ Vergleichbar die Schulleiterin in Berlin: „Allein schon wegen der Pluralität der Herkunftssprachen, sagt (die Schulleiterin) Steinkamp, es sei unabdingbar, eine gemeinsame Verkehrssprache zu haben. Es sei nicht mehr als ein Gebot der Höflichkeit, dass nicht jeder Mitschüler in seiner Muttersprache rede, wenn so viele verschiedene Nationalitäten zusammentreffen. Gerade diejenigen, die sich dafür einsetzen, dass Deutschland sich endlich als Einwanderungsland begreift, müssten ein Interesse daran haben, dass jedermann die Verkehrssprache beherrscht. An der Hooverschule gibt es auch keineswegs ein ‚Sprachverbot‘, wie Jutta Steinkamps Gegner behaupten. Es geht nicht um Strafe und Sanktionierung, sondern um eine positive Selbstverpflichtung der Schule“ (J. Lau, Die ZEIT v. 26.01.2006).

„Sprecht deutsch!“²⁵ Es macht einen Unterschied: Dem kanadischen Rigorismus, wenn ich dies so beschreiben darf, korrespondiert auf der anderen Seite ein Versprechen gegenüber den Einwanderern, von dem wir in Deutschland weit entfernt sind. Zuwanderer haben die Zusage, dass sie die Chance haben, einen mit den Etablierten vergleichbaren sozialen Status zu erlangen. Dies wurde in Deutschland – in Ost wie West – den Zuwanderern, den Gast- und Vertragsarbeitern, den Flüchtlingen über Jahrzehnte verwehrt. Von einer Änderung – die ja auch eine mentale Veränderung bei den Akteuren voraussetzte – sind wir in Deutschland nach wie vor weit entfernt.

... bei gleichzeitiger Feier der Vielfalt

Es gibt Bilder, die die Unterschiede zwischen vielen – glücklicherweise längst nicht mehr allen – deutschen Schulen und den kanadischen verdeutlichen. Die Vielfalt der Herkünfte wird regelmäßig in den Schulen repräsentiert:

- das „Willkommen“ steht in allen Herkunftssprachen der SchülerInnen in der Bibliothek zu lesen;
- es wird versucht, Bücher aus den Herkunftsländern mit den entsprechenden Sprachen in der Bibliothek verfügbar zu machen;
- das säkulare Schulsystem achtet auf die Repräsentanz der religiösen Feste an den Schulen. Die Zusammenhänge und Hintergründe werden erklärt.

Es wird – fast schon bekenntnishaft - von den Lehrkräften die Kultur der Wertschätzung der Herkunft der jeweiligen Zuwanderergruppen in der Schule immer wieder betont.

Was wir eindrücklich feststellen konnten:

Integration wird als eine gemeinsame Aufgabe in der Gesellschaft und damit für die Schulen Kanadas beschrieben. Diese findet sich beispielhaft im Crescent Town Elementary School Mission Statement, der ersten von uns besuchten Schule mit ca. 750 Schülerinnen und Schülern, vom Junior Kindergarten bis Grade 6. 85% der Schülerinnen und Schüler hatten 2004 eine andere Muttersprache als Englisch.

Das Statement lautet:

“The families, staff, students and members of the Crescent Town Community work together to create a caring community of active learners who are responsible for:

- Taking pride in our uniqueness and diversity
- Caring about each other and living together peacefully
- Learning through a balance of the arts, academics and physical and health education
- Promoting literacy by participating in literature rich activities at school, home and community

Dare to Share

Dare to Care

Here to learn

- celebrate and develop an understanding of the community's ethnocultural and linguistic heritage.
- (...)

²⁵ Drei Ausgaben der ZEIT später: „Hört endlich auf, türkisch zu reden – so lautet der Tenor der Debatte der vergangenen Wochen. Das klingt an der Heinrich-Wolgast-Schule (in Hamburg) wie eine Forderung aus einer anderen Welt. Wer hier einen Tag mit Schülern und Lehrern verbringt, dem kommen ganz andere Fragen in den Sinn: Warum betrachten Schulen die Herkunftssprache ihrer Schüler als Makel und nicht als Schatz? Wo lernen künftige Lehrer, Kinder zu unterrichten, die aus einer anderen Kultur stammen? Und wieso fehlen in den Lehrerzimmern Pädagogen, deren Eltern selbst aus Bosnien, Marokko oder Türkei kommen?“ (Martin Spiewak, ZEIT v. 16.02.2006)

Literaturhinweise

- Bascia, Nina (Hrsg.), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform*, New York: RoutledgeFalmer 2000.
- Begley, Paul, *Dimensions of School Leadership*: www.oise.utoronto.ca/~vsvede/
- Coelho, Elisabeth, *Teaching and Learning in Multicultural Schools*, Toronto: Multilingual Matters 1998.
- English Language Proficiency (Elementary) – Toronto 2002
- Fullan, Michael, *Die Schule als lernendes Unternehmen*, Stuttgart: Klett-Cotta 1999.
- Fullan, Michael, *Leading in a Culture of Change*, San Francisco: Jossey-Bass 2001b.
- Fullan, Michael, *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College
- Hargreaves, Andy und Earl, Lorna, *Learning to Change: Lessons from Successful Classroom Change Agents*, San Francisco: Jossey-Bass 2000.
- Harris, Alma; Hopkins, David; Hargreaves, Andy; *Effective Leadership for School Improvement*, New York: Routledge Falmer 2002.
- Hickcox, Edward S., *Making a Difference through Performance Appraisal*, Toronto: University of Toronto Press 1988.
- Leithwood, Kenneth; Edge, Karen und Jantzi, Doris, *Educational Accountability: The State of the Art*, Gütersloh: Bertelsmann 1999a.
- Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris und Steinbach, Rosanne, *Changing Leadership for Changing Times*, Philadelphia: Open University Press 1999b.
- Middlewood, David und Cardno, Carol, *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*, New York: Routledge 2000.
- Ontario College of Teachers: www.oct.on.ca/
- Ontario Education Quality and Accountability Office: www.eqao.com
- Ontario Teacher Performance Appraisal: www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/appraise.html
Press 2001a.
- The Ontario Curriculum – Grades 1 – 8 : ESL/ELD – A Resource Guide, Toronto 2001
- The Ontario Curriculum – Grades 9 – 12: ESL/ELD – Toronto 1999
- Wagner, Robert, *Accountability in Education: A Philosophical Inquiry*, New York: Routledge 1995.
- York District School Board, „Creating Schools and Classrooms for Antiracism and Intercultural Equity“: www.yrdsb.edu.on.ca/pdfs/w/racerel/questionsanswers.pdf

Für den Einblick in die Praxis danken wir sehr herzlich:

- Crescent Town Public School, Toronto
- Valley Park Middle School, Toronto
- George Vanier Secondary School, Toronto
- Greenwood Reception Centre, Toronto