

## »Die Chancen in der Falle«

### Der holperige Weg zur interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen

#### Interkulturelle Öffnung: Schlagwort oder neue Chance?

Lange standen die MigrantInnen mit ihren sog. Sprach- und Sozialisationsdefiziten, mit ihrem religiösen Glauben und ihrer fremden Kultur im Mittelpunkt der bildungspolitischen und sozialpädagogischen Diskussion. Sie wurden offen oder unterschwellig zur Problemgruppe deklariert und zu Adressaten von Integrationsmaßnahmen gemacht, die durch einen starken Assimilationsansatz gekennzeichnet waren.

In den letzten Jahren ins Blickfeld rückten eher die Institutionen, weil sie in ihren Strukturen, mit ihren Konzepten und ihrer gesamten Ausrichtung sich den Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft nicht adäquat stellen.

Gefordert wird eine interkulturelle Orientierung von Erziehung und Bildung, die u. a. m. das Curriculum, die Personal- und Sprachenpolitik der Institution umfasst und erst Voraussetzung sind für eine gleichberechtigte Teilhabe von MigrantInnen im Bildungssystem dieses Landes.

So war der Stand meiner Kenntnisse, bis ich im Juli 1999 auf einer Fachtagung gerade über die Schwierigkeiten interkultureller Öffnung von Bildungseinrichtungen vortragen bzw. debattieren wollte. Auf die interessanten Berichte von Fachfrauen über die Situation von Migrantinnen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt und über die qualifi-

zierte Beratungs- und Projektarbeit, die sie (in diesem Fall Migrantinnen) leisten, reagierte das deutsche Publikum – LehrerInnen, Sozialpädagoginnen, Behördenvertreter – mit Fragen, Kommentaren und Vorschlägen, die mich 15 Jahre zurückversetzten. Oje dachte ich, sind wir etwa in der Postmoderne der Ausländerpädagogik?!

Ich wollte über etwas reflektieren, mich selbst an der Diskussion bereichern, aber die Bereitschaft, die Notwendigkeit eigener Einstellungen und Sichtweisen zu überprüfen, sie ggf. zu verändern und über strukturelle Mängel der Institutionen und über Lösungsstrategien nachzudenken, war nicht einmal ansatzweise vorhanden.

Statt dessen wurde die Zielgruppe gründlich durchleuchtet, vorbildliche Fälle von Überwindung persönlicher Hürden und Sprachbarrieren wurden eingebracht und Patentrezepte zur besseren Integration von AusländerInnen ausgetauscht.

Hier steht diese Tagung nur exemplarisch da für Ansätze und für das politisch und pädagogische Handeln vieler Entscheidungsträger, SozialpädagogInnen, Lehrkräfte, die über die strukturelle Ausgrenzung von MigrantInnen in Bildungsinstitutionen und die eigene Rolle beim Reproduzieren oder Durchbrechen dieser Praktiken nicht nachgedacht haben.

Auf dieser Fachtagung war auf jeden Fall kaum zu spüren, dass wir in einem Einwanderungsland leben und dass selbst die Forderung der interkulturellen Öffnung schon überfällig ist.

Nicht ohne Entsetzen nahm ich die Diskrepanz zwischen den Standorten zur Kenntnis und musste dabei an die Worte einer meiner Vorgesetzten denken: ich würde den Prozess der interkulturellen Öffnung an der Fachschule für Sozialpädagogik – in der ich tätig bin – »glorifizieren«.

Aus all diesen Gründen will ich hier folgenden Fragen nachgehen:

- Wie ist der (tatsächliche) Entwicklungsstand dieser Fachschule?
- Welche Stolpersteine verhindern den Prozess einer interkulturellen Öffnung und nunmehr
- inwieweit kann die Forderung nach interkultureller Öffnung sogar zu einer Falle gemacht werden?

Zu meiner Perspektive und zu meiner Rolle, aus denen diese Überlegungen entstanden sind: ich bin eine Lehrerin an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg-Altona, die sich zwar an der Diskussion beteiligt, sich jedoch nicht ausschließlich – und gar nicht ausschließend – für die interkulturelle Thematik zuständig fühlt. Oft nehme ich auch die Position der Beobachterin ein und versuche auf einer reflektierenden Ebene unser pädagogisches Handeln und Verhandeln zu betrachten.

### Die Folie, die in der Tasche blieb

Selbstverständlich holte ich bei dieser besagten Tagung die Folie zur Einstimmung auf das Thema erst gar nicht aus der Tasche, denn selbst für Eingeweihte bedarf das Zitat von Annita Kalpaka der Bereitschaft und des Nachdenkens über Umsetzungs- und Übertragungsmöglichkeiten.

Ihnen, liebe Leserinnen, möchte ich es nicht vorenthalten. Denn in diesen Aussagen stecken die Chancen und – zu meiner Überraschung – die Fallen der Forderung nach interkultureller Öffnung im Erziehungs-, Bildungs- und Fortbildungsbereich und in den einschlägigen Arbeits- und Berufsfeldern im Einwanderungsland.

*»Die Frage der ›Interkulturellen Öffnung‹ führt, wenn man sie ernst nimmt, zum Hinterfragen des bisher geltenden Normalen. Und wenn es weiterhin normal sein sollte, Bedürfnis-*

*se von AdressatInnen aufgrund ihrer Kategorisierung nach Herkunft, Rechtsstatus usw. zu ignorieren bzw. an Sonderbereiche zu delegieren, dann sind Maßnahmen gegen solche Formen der Ausgrenzung nötig. Insofern ist »Interkulturelles« nichts Zusätzliches, was man ohne Veränderung des Ist-Zustandes einführen kann, sondern soll langfristig zur Umstrukturierung des Bestehenden führen. Und wenn durch so eine Umstrukturierung Bedürfnisse von weiteren potentiellen AdressatInnen berücksichtigt würden, wäre dies für die Qualität der Arbeit insgesamt ein Gewinn.«<sup>1</sup>*

Ich werde nicht weiter auf die eingehen, die die Notwendigkeit eines Perpektivenwechsels in der Fragestellung immer noch nicht eingesehen haben und – nach wie vor – die MigrantInnen als Problemgruppe definieren und immer noch Nischen für ihre Integration entdecken. Indem sie es unterlassen, über grundsätzliche Veränderungen nachzudenken, bewirken sie auf Dauer, dass bestehende Herrschaftsverhältnisse stabilisiert werden. Engagement und gute Absichten kann man ihnen jedoch nicht verdenken und deshalb können sie, wenn man sie auf den »richtigen Weg« bringt, zu potenziellen MitstreiterInnen werden.

Richtig gefährlich dagegen sind diejenigen – vor allem Entscheidungsträger, – die mit Forderungen konfrontiert werden und für Veränderungen zuständig sind – wenn sie aus opportunistischen Gründen entweder nicht reagieren oder auf Maßnahmen zurückgreifen, die einen Bumerang-Effekt haben. Ihre Vorgehensweise ist nicht zufällig, sie hat System.

Denen wende ich mich im Folgenden zu und werde exemplarisch zeigen, wie bewährte Maßnahmen wie die »Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen (EfE)« – eine »Son-

dermaßnahme« an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg (FSP II) – einem tendenziösen Verständnis der Forderungen nach interkultureller Öffnung der Regelausbildung zum Opfer fallen können.

Sondermaßnahmen haben etwas Anrüchiges an sich. Sie haben einen kompensatorischen Charakter und weisen in der Regel auf Defizite hin. Wir sehen uns die Sondermaßnahme EfE näher an: wo sie zu verorten ist, was ihre Ziele und wer ihre Nutznießerinnen sind, um herauszufinden, was durch diese Sonderausbildung kompensiert wird und um wessen Defizite es sich handelt. Von entscheidender Bedeutung ist dabei zu überprüfen, ob auf bildungspolitischer und -pädagogischer Ebene Veränderungen festzustellen sind, die den Fortbestand der EfE überflüssig machen würden.

### **Von der »Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen« zur interkulturellen Öffnung der Fachschule – beispielhafte oder auf der Strecke gebliebene Entwicklung?**

#### ***Die Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen und ihre Existenzberechtigung***

Die EfE wird seit 1985 in der FSP II durchgeführt. Nach der Modellphase wurde sie zu einem festen Bestandteil des Angebots in der FSP II. (Zu der Struktur und den Ziele der EfE siehe den Beitrag von Gisela Euscher in diesem Buch.)

Viele in Deutschland lebende EinwanderInnen haben Fachqualifikationen im Herkunftsland, die sie hier nicht verwerten können, weil Ihre Abschlüsse und ihre Erfahrungen im Berufsleben nicht in vollem Umfang anerkannt werden. So melden sich viele überqualifizierte Frauen für die EfE, die sonst keine Chance auf eine qualifizierte Ausbildung oder Arbeit in Deutschland hätten.

<sup>1</sup> ANNITA KALPAKA: *Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft*, in: standpunkt: sozial – Hamburger Forum für Soziale Arbeit – Heft 2/1998.

Die Möglichkeit einer Finanzierung durch Bafög oder Umschulungsgeld ist für Migrantinnen in der Regel nicht gegeben. Die Struktur der EfE ist genau diesen Bedingungen angepasst. Hier wird also schon deutlich, dass die Defizite auf Seiten des Regelsystems zu finden sind, das in seiner Struktur und Ausrichtung auf den Zustand der vollzogenen Migration nicht angemessen reagiert.

Diese Mängel durch Sondermaßnahmen im Bildungsbe- reich zu kompensieren und der Versuch sie durch die Dele- gierung von »Problemgruppen« an Sonderbereiche der Sozi- alarbeit aufzufangen, kann nicht zur Dauerlösung werden.

Als Übergangslösung haben diese Sondermaßnahmen und diese Sonderbereiche jedoch eine Berechtigung und müssen so lange bestehen bleiben, wie die Institutionen der sprachli- chen und kulturellen Vielfalt dieses Einwanderungslandes nicht Rechnung tragen und nicht die Rahmenbedingungen für die Partizipation von MigrantInnen auf allen Ebene schaffen.

### ***Wer hat den Nutzen?***

Gewiss haben den größten Nutzen zunächst die Teilnehme- rinnen dieses Projektes, denn sie erleben die Ausbildung als persönliches Wachstum und sie erarbeiten sich dadurch be- rufliche Zukunftsperspektiven.

Ihre besonderen Ressourcen wie Migrationserfahrungen, Mehrsprachigkeit, Handlungsfähigkeit in der multikulturel- len Lebenssituation, stellen ein großes Potential dar.

Wertet man diese interkulturelle Kompetenz als Qualifika- tion und setzt man diese in der pädagogischen Arbeit mit Kin- dern und Jugendlichen und im Umgang mit Eltern und Kol- leginnen ein, kann sie eine Bereicherung und Ergänzung der professionellen Arbeit bewirken.

*Bei einem Praxisbesuch erfuhr ich von A.'s Anleiterin, dass A. ein paar Tage nicht bei der Arbeit war, weil ihr im eigenen*

*Land politisch verfolgter Bruder, festgenommen wurde. Sie berichtete, wie es sich – ganz nach dem Situationsansatz – anbot, diesen Vorfall pädagogisch aufzugreifen, und als An- lass zu nehmen für Gespräche mit Kindern und Eltern, was mit Einverständnis von A. getan wurde.*

*Die Anleiterin betonte, dass dies für sie und auch für die Mitarbeiterinnen der Einrichtung, die auf das Thema Flucht und Asyl mit Voreingenommenheit reagieren und es aus der Ferne betrachten, obwohl im Stadtteil selbst viele Flüchtlinge leben (oder gerade deshalb?), eine interessante, spannende und lehrreiche Erfahrung war. Das Verhalten von A. und deren Umgang mit dieser sehr belastenden Situation kom- mentierte Fr. B. mit großem Respekt und drückte dabei ihre Dankbarkeit aus für die Tatsache, dass sie diese Teilnehme- rin der EfE anleiten durfte.*

*Ich war vom Gespür dieser Kollegin für Situationen, die das interkulturelle Lernen fördern, deshalb beeindruckt, weil diese Haltung mir sehr selten begegnet.*

*Was sich sonst wie eine leere Hülse anhört und was über das Folkloristische hinaus kaum praktiziert wird, nämlich von den Migrantinnen zu lernen und mit ihren Lebenserfah- rungen sich selbst und die pädagogische Arbeit zu berei- chern, hatte diese Erzieherin sehr anschaulich geschildert. Eigentlich ist es sehr einfach, man muss es nur wollen!*

Interkulturelle Kompetenzen sind bei Migrantinnen unter- schiedlich ausgeprägt und gewiss durch fachliche Qualifika- tion und Reflexion der eigenen Einstellungen und des eige- nen Handelns zu untermauern bzw. herauszubilden.

In einem Einwanderungsland – aber auch im Zuge der Globalisierung – gewinnt interkulturelle Kompetenz zuneh- mend an Bedeutung und gehört zu den Schlüsselqualifikatio- nen der Zukunft. In diesem Zusammenhang ist zu bemängeln, dass der bis 1998 geltende Lehrplan der Ausbildung zum Erzieher dieses nicht explizit als Thema berücksichtigte.

Auch im Bereich der »Interkulturellen Erziehung« werden die EfE-Teilnehmerinnen nicht speziell gefördert. Zwar gehört zu den Zielen der EfE-Ausbildung: »Fachkräfte für die multikulturelle Praxis auszubilden«, dieses geschieht ziemlich beliebig und die Entscheidung ob, das Was und Wie bleiben der Lehrkraft überlassen.

Die Erfahrungen zeigen, dass in der EfE – durch die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Gruppe – es sich schon eher ergibt, dass Lehrkräfte Themen wie Mehrsprachigkeit, Lebenssituation in der Migration, Ausländerpolitik und -recht im Unterricht aufgreifen. In der Praxis regen sie auch an, die multikulturelle und mehrsprachige Zusammensetzung der Kinder- und Jugendgruppen als Ausgangssituation für die Entwicklung von Projekten zu nehmen. In der Regel vertreten die LehrerInnen offensiv das Recht auf Muttersprache der Migrantenkinder.

Die Anwesenheit einer Migrantin in einer Einrichtung wirft neue Fragen auf, löst Konflikte aus, deckt vorhandene Vorurteile und diskriminierende Haltungen auf. Die LehrerInnen müssen darauf reagieren und Stellung beziehen. In der Regel stellen sie sich der Auseinandersetzung: sie bestärken die Migrantinnen emotional, rüsten sie fachlich aus und fördern die Reflexion von allen Seiten. Der Lerneffekt bleibt für alle Beteiligten nicht aus. Dass im Unterricht der Regelausbildung die oben genannten Themen vorkommen und in Vertiefungskursen oder Arbeitsgemeinschaften besonders behandelt werden, ist auf die eigene Initiative und das eigene Interesse von einzelnen LehrerInnen zurückzuführen und auf die Bereitschaft der Schulleitung zu einer interkulturellen Orientierung der Inhalte. Abgesichert ist dies jedoch nicht im alten (zur Zeit noch gültigen) Lehrplan, und man muß abwarten, ob sich diese in der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO) als Querschnittsthematik niederschlägt.

### *»... nicht mehr erforderlich?«*

Seit Februar 1999 sind im Zuge von heftigen Kürzungen im Kindertagesheimbereich in Hamburg ca. 50 % der öffentlichen Finanzierung der EfE-Ausbildung gestrichen worden und damit geriet sie in große Gefahr gänzlich abgeschafft zu werden.

Mehrere Protestaktionen, Fachdiskussionen und Gespräche mit Entscheidungsträgern blieben ohne Erfolg. Die Kürzungen wurden nicht zurückgenommen und eine sofortige Reduzierung der Praxisstellen für die Teilnehmerinnen der EfE war die Folge. Anstatt 28 konnten im Februar 1999 erst einmal nur 15 Studierende mit der Ausbildung anfangen.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um den Fortbestand der EfE fiel mir immer wieder auf, dass sowohl ihre Verfechter wie ihre Anfechter sich derselben Argumentationsmuster bedienen, nämlich: Der Beitrag der EfE zur konzeptionellen Entwicklung der interkulturellen Arbeit im KTH. Die einen als Legitimation für den Fortbestand der EfE, die anderen hinterfragten diesen Beitrag und damit die Existenzberechtigung der EfE.

In dieser Argumentation lässt sich eine traditionelle Haltung wiedererkennen, die das gesellschaftliche Machtgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit reproduziert: die Zielrichtung der Frage, die Rollen- und Aufgabenzuschreibung erfolgt durch die Mehrheit. Sie setzt auch den Maßstab, wonach die Migrantin beurteilt wird. Ist das Ergebnis nicht zufriedenstellend, hat sie ihren Nutzen nicht bewiesen.

Die Teilnehmerinnen der EfE sind – wie in anderen qualifizierten Stellen – im pädagogischen Bereich der Kindertagesheime unterrepräsentiert und auch dort spiegelt sich ihre gesellschaftliche Stellung als Minderheit wider. Von ihnen wird aber erwartet, dass sie mit einem neuen Know-how die gesamte Einrichtung ändern.

Für die Mehrheitsmitglieder hat dies eine entlastende Funktion: Die Anstellung einer Migrantin soll beweisen, dass man sich für das »Interkulturelle« entschieden hat. Dies bewirkt, dass das Thema als abgedeckt verstanden wird und macht das eigene Handeln nicht erforderlich. Die Verantwortung ohne Bestimmung von Aufgaben wird implizit an die Migrantin delegiert und sie muss irgendwelche vagen, nicht ausgesprochenen Erwartungen erfüllen. Die Entwicklung eigener Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsansätze werden nicht erkannt, geschweige denn anerkannt.

*Als ich vor zwei Jahren das »Konzept zur interkulturellen Öffnung der Fachschule« verfasste, bekam ich als Rückmeldung von einem Lehrer, dass ich meine Aufgabe »als Anwältin der Ausländerinnen« nicht zufriedenstellend erfüllt hätte und dass Veränderungen in der Institution deshalb ausgeblieben wären, weil ich nicht dafür Sorge getragen hätte.*

*An einem Punkt muss ich diesem Arbeitskollegen Recht geben: die Aufgabe als »Anwältin der Ausländerinnen« habe ich überhaupt nicht wahrgenommen, da dies nicht meinem Verständnis von sozialpädagogischer Arbeit mit handelnden Subjekten entspricht. Dass er meine Aufgaben so verstehen wollte, sagt viel mehr aus über seine eigene Wahrnehmung der Teilnehmerinnen der EfE als hilfsbedürftig und handlungsunfähig, als über deren tatsächliche Bedürfnisse und Interessen.*

*Die Zuständigkeit für das Thema »Interkulturelles« an der FSP hatte er wohl aus meiner ethnischen Zugehörigkeit abgeleitet. Er delegierte eigenmächtig – denn diese Entscheidung gab es innerhalb der FSP nie – Aufgaben an mich, die der ganzen Fachschule zukommen müssten. Seine Erwartung machte er zu meiner Pflicht.*

*In einem nächsten Schritt beurteilte er, wie ich diese Aufgaben erfüllt hatte. Da zeigte sich eine weitere Internalisierung von bestehenden Herrschaftsverhältnissen, die er auf*

*die Ebene von ArbeitskollegInnen reproduziert. Da kann man durchaus von Gleichstellung der MigrantInnen sprechen!*

*Übrigens, die anderen Mitglieder der erweiterten Schulleitung nahmen diese Kritik stillschweigend hin: hatten sie etwa dieselben Erwartungen?*

Dass der KTH-Bereich sich in der Regel den Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft nicht stellt und eine monokulturelle und einsprachige Erziehung für alle Kinder als Norm betrachtet, ist nicht das Versäumnis von einzelnen Migrantinnen und auch nicht der EfE. Das wäre zu kurz begriffen und zeugt eigentlich von wenig Sachverstand.

### **Fachschule für Sozialpädagogik – Sondermaßnahme und interkulturelle Öffnung.**

Ich will den Gedanken von Annita Kalpaka aufgreifen, dass – im Sinne einer interkulturellen Öffnung des Regelsystems – zu hinterfragen ist »MigrantInnen an Sonderbereiche zu delegieren« und dass dann »Maßnahmen gegen solche Formen der Ausgrenzung nötig ... (sind)«.

Nun, sollten wir daraus schlussfolgern, dass die EfE, weil sie eine Sondermaßnahme für Einwanderinnen ist, eingestellt werden müsste? Und ist die Tatsache, dass die EfE bereits abgebaut wird, eine Reaktion darauf? Das würde ja heißen, dass wir uns das selbst eingebrockt haben, mit unserer Forderung nach interkultureller Öffnung und gegen Sonderbereiche für Migrantinnen! Hier verbirgt sich nämlich die Falle: die Behörde wird auf nur einen Teil der Forderung aufmerksam, deklariert die EfE – die inzwischen zum Regelangebot gehört – als Sondermaßnahme, verleiht dieser Ausbildung einen Ausgrenzungscharakter und will sie einsparen, ohne eine »Veränderung des Ist-Zustandes« einzuführen, die »län-

gerfristig zur Umstrukturierung des Bestehenden« führen müsste. Und darauf kommt es aber an!

Im Folgenden werde ich der Frage nachgehen, ob eine Umstrukturierung in der FSP II überhaupt stattgefunden hat, die dazu legitimiert, von einem interkulturellen Öffnungsprozess zu sprechen, der den schleichenden Abbau der EfE zur Folge haben könnte und auf Dauer diese Ausbildung ganz überflüssig macht.

Ich versuche Veränderungen aufzuspüren und knüpfe dabei an die Defizite an, die von LehrerInnen der FSP II festgestellt wurden. Ich gehe auch auf Empfehlungen zur Behebung dieser Defizite ein, die von Studierenden der FSP erarbeitet wurden.

### *Veränderung der FSP – Sicht der LehrerInnen*

Im November 1997 befasste sich das Kollegium der FSP bei der pädagogischen Jahreskonferenz mit dem Thema »Fachschule mit interkulturellem Profil.«<sup>2</sup> Ein Teil des Kollegiums übernahm die Aufgabe, in einer Zukunftswerkstatt den Stand der Fachschule kritisch zu überprüfen und Utopien zu einer Veränderung zu entwerfen. Bei der Feststellung von Defiziten auf der strukturellen und individuellen Ebene der Fachschule waren die Ergebnisse fast genau dieselben, die Studierende ein Jahr davor schon herausgearbeitet hatten.

Aus Sicht der LehrerInnen ist auf der strukturellen, curricularen und interaktionalen Ebene zu bemängeln, dass

- » • kein multikulturelles Kollegium vorhanden ist,
- die Migrantensprachen nicht angeboten werden,
- die Muttersprachen der MigrantInnen im Unterricht nicht verwertet werden,

2 VICTORIA FLORES BAEZA: *Fachschule mit interkulturellem Profil?*, in: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien. 1/99 Sprachverband DfaA (Hg.).

- in Lehrplänen und Diskussionen der interkulturelle Ansatz nicht berücksichtigt wird,
- Interkulturalität als übergreifendes Thema im Unterricht nicht vorkommt,
- Praktika der deutschen Studierenden im Ausland nicht gefördert werden,
- die Ausbildungsgänge (EfE und Regelausbildung) nicht verzahnt werden,
- Bücher, Kunst und Musik aus anderen Kulturen nicht ausreichend vorhanden sind,
- der Austausch von Kulturgütern und ein Voneinander lernen nicht stattfinden,
- Informationen über die verschiedenen Feiertage und ihre Hintergründe nicht da sind, zum Beispiel: ein interkultureller Kalender,
- Interkulturalität nicht sichtbar, erfahrbar ist, zum Beispiel: mehrsprachige Beschriftung der Schule, interkulturelles Logo,
- multikulturelle Begegnungsmöglichkeiten nicht vorhanden sind, zum Beispiel: eine Teestube für »alle.«

### *Veränderung der FSP – Sicht der Studierenden*

Wie oben schon erwähnt, knapp ein Jahr zuvor hatten die Studierenden ähnliche Defizite festgestellt und Vorschläge zur interkulturellen Öffnung der FSP II erarbeitet.<sup>3</sup>

Dies geschah im Rahmen der Untersuchung zum Entwurf eines Konzeptes zur interkulturellen Öffnung der FSP II, das ich im Herbst 1996, von der Lehrerkonferenz beauftragt, für die Fachschule verfasste.

3 VICTORIA FLORES BAEZA: *Konzept zur interkulturellen Öffnung der Fachschule für Sozialpädagogik Altona*, in: »Deutsch lernen« 1/97, Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Hg.).

Die Studierenden berücksichtigten in ihren Veränderungsvorschlägen wesentliche Aspekte, die für eine Bildungseinrichtung zu überprüfen und neu auszugestalten sind, wenn diese sich den Anforderungen der Einwanderungsgesellschaft öffnen will. Zusammengefasst waren ihre Vorschläge:

- » • Begegnungsmöglichkeiten zwischen den Migrantinnen- und Regelklassen schaffen, auch für inhaltliche Verknüpfung sorgen
- Offizielle Beurlaubung von MigrantInnen an ihren Feiertagen
- Mehrsprachige Beschriftung der Fachschule
- Erweiterung der interkulturellen Angebote und Absicherung im Lehrplan
- Die Bibliothek verstärkt als Ort der Begegnung nutzen
- Überprüfung der Unterrichtsinhalte auf Ethnozentrismus
- Einwanderersprachen als Unterrichtsfach
- Akzeptanz und Einbeziehung der Muttersprachen der EinwanderInnen
- Qualifizierung der Lehrkräfte für die Arbeit mit der multikulturellen und mehrsprachigen Schülerschaft
- Einstellung von MigrantInnen als Lehrkräfte.«

Bei ihren Aussagen zum Curriculum, zu den Unterrichtsinhalten, zu der Lehrpraxis, zur Sprachen- und Personalpolitik und zu den internen Strukturen der Fachschule blickten die Studierenden auf Erfahrungen während ihrer dreijährigen Ausbildung zurück.

Da der Kurs sich aus Studierenden von verschiedenen Klassen zusammensetzt, kann man von einem Querschnitt der FSP reden. Es handelt sich dabei um Migrantinnen und Deutsche und ihre Beobachtungen und Erfahrungen erfolgten aus verschiedenen Perspektiven und Blickwinkeln.

## Sondermaßnahmen vs. interkulturelle Öffnung – Stolpersteine im Prozess der interkulturellen Öffnung

Im Februar 1995 wird im Sozialausschuss der Hamburger Bürgerschaft folgendes Ersuchen formuliert: »Die Bürgerschaft ersucht den Senat, die Regelausbildung zu verändern, um eine stärkere Partizipation von nicht deutschen Frauen in der beruflichen Bildung zu erreichen.«

Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) gibt daraufhin zu Protokoll, dass sie eine innerbehördliche Arbeitsgruppe einrichten wird, die unter anderem überprüft: »welche (der ›Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen‹ und der ›Bilingualen Ausbildung von Portugiesinnen zu Hauswirtschafterinnen‹) vergleichbaren Ausbildungsgänge sich für die Zielgruppe Migranten öffnen lassen.«

Unter Berufung auf diese Protokollerklärung wendet sich der Arbeitskreis Frauen in der Immigrantinnenarbeit mehrere Male an die Senatorin, führt Gespräche mit den zuständigen Abteilungen der Schulbehörde und reicht einen Forderungskatalog ein mit Vorschlägen zur Verbesserung von Zugangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen, die eine interkulturelle Öffnung der Bildungsinstitutionen bewirken würde.

Die BSJB stellt ihrerseits einen »Arbeitsplan« auf, um das Stichwort »Verbesserung der Partizipation von nicht-deutschen Frauen in der beruflichen Bildung« in konkrete, allerdings möglichst kostenneutrale Handlungsschritte zu fassen. Dieses Papier wurde leider erst beinahe zwei Jahre später (15.12.1996) fertig. Ausgehend vom Ist-Zustand werden Empfehlungen für das weitere Vorgehen formuliert.

Das Ergebnis dieser Zusammenstellung ist im Groben lediglich eine Wiederholung von seit Jahren bekannten Mängeln im Bildungssystem, die Migrantinnen den Zugang zur beruflichen Qualifizierung versperren. Die Empfehlungen

zur Veränderung bleiben leider hinter dem Stand der ebenfalls seit Jahren gestellten Forderungen des Arbeitskreises, von Einwandererorganisationen, von der GEW u.a.m. zurück. Sie führen deshalb auch nicht weiter, weil die Fragen der Zuständigkeit, der Durchführung und des Zeitrahmens sehr allgemein und unverbindlich gehandhabt werden. Trotzdem hätte dieses der Beginn einer vielversprechenden Entwicklung sein können.

So wird zum Beispiel zum Thema Ausbildungs- und Lehrpläne an Fachschulen und Berufsschulen festgestellt: *»Die Überarbeitung der Ausbildungs- und Lehrpläne an Fachschulen und Berufsschulen gilt insgesamt der Verbesserung der Ausbildung. Sie kommt den teilnehmenden Migrantinnen und Migranten indirekt zugute«,* und es wird empfohlen, dass: *Bei der Überarbeitung der Lehrpläne [...] »interkulturelle Aspekte sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch reflektiert werden«* sollten und es wird auf die FSP Altona hingewiesen, die *»zur Zeit an einer Neufassung der Lehrpläne«* arbeitet.

Zum Thema Anerkennung von Schulabschlüssen des Herkunftslandes wird festgestellt, dass *»Die Anerkennung von Schul- und Berufsabschlüssen [...] bisher nach relativ »harten« Kriterien und in Abstimmung mit der KMK«* geschieht, und dass die *»Praxis der Anerkennung von Schul-, Universitäts- und Berufsabschlüssen von qualifizierten Migrantinnen und Migranten überprüft und ggf. verbessert werden«* soll, um ihnen die Einstiegsmöglichkeiten in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit zu erleichtern.

In Bezug auf den Zugang von Migrantinnen zur Regelausbildung wird u. a. festgestellt: *»An der FSP Wagnerstraße müssen alle Bewerberinnen, die als »Sprach-Ausländer« gelten, eine Deutschprüfung machen. Von 100 Bewerbern bestehen 10 bis 15 % die Prüfung. Es gibt dort keine Förderung und Vorbereitung der Eingangsprüfung.«*

Und zur Erleichterung des Zugangs zur Regelausbildung wird die Entwicklung von *»Mindeststandards für den Zugang zu einzelnen Ausbildungsgängen der Fachschule und Berufsfachschule«* sowie eine *»gezielte Beratung der Bewerber«* empfohlen.

Heute, fast drei Jahre später, ist es an der Zeit zu beurteilen, ob diesem Entwurf konkrete Vorgaben oder Richtlinien folgten. Die will ich exemplarisch an der Entwicklung der Fachschule für Sozialpädagogik Altona überprüfen, deren Kollegium und Leitung bereits zu der Zeit an dem Entwurf zu der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO) der Erzieherinnenausbildung arbeiteten.

In der FSP gab es nur in Ansätze eine Diskussion über die Notwendigkeit, dass Studierende der Regelausbildung die Möglichkeit erhalten, eine der Muttersprachen von in Hamburg lebenden Migranten zu lernen. Deshalb hätte ich es in diesem Fall begrüßt, wenn die Behörde zu diesem Thema, wie an anderen Stellen der APO auch, eine Vorgabe gemacht hätte, um eine Aufwertung der Migrantsprachen bildungspolitisch durchzusetzen. Stattdessen wurde Englisch als Fremdsprache eingeführt.

Weiterführende Anregungen zur Berücksichtigung des *»interkulturellen Aspektes«* *»bei der laufenden Überarbeitung der Lehrpläne«* wurden der LehrerInnenkonferenz als Rückmeldung der Behörde bislang nicht mitgeteilt. In der innerschulischen Auseinandersetzung ist dieses bislang nur als Randthema behandelt worden.

Zur Umsetzung der Empfehlung: *»Prüfung der Anerkennungskriterien, gegebenenfalls Reform der Anerkennung von Abschlüssen«,* die auch ohne zusätzliche Kosten in einem Zeitrahmen von ca. einem Jahr stattfinden sollte, scheint es nicht gekommen zu sein. Nach wie vor versuchen Frauen, die das Abitur oder sogar ein abgeschlossenes Studium im Her-

kunftsland gemacht haben, in die EfE aufgenommen zu werden, weil ihre Abschlüsse nicht anerkannt werden.

An der FSP Wagnerstraße wurden noch keine Kurse zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung – wie im Papier empfohlen – installiert. BewerberInnen wenden sich – nach wie vor – an die Sozialpädagogin der FSP II, an Beratungsstellen und Begegnungsstätten, wenn sie Orientierungen und Unterstützung für die Eingangsprüfung benötigen.

Nun, im Zusammenhang mit der EfE empfiehlt dieses Papier die *»Prüfung, ob an diesem Ausbildungsgang angesichts der Ergebnisse und der Kosten- und Bedarfssituation festgehalten werden soll«* und kommt zu dem Ergebnis, dass: *»Da es der einzige Ausbildungsgang für Migrantinnen mit Unterhaltssicherung ist, [...] eine Weiterführung möglichst im bisherigen Umfang zu empfehlen«* ist.

Trotzdem wurde die EfE bereits Anfangs 1999 zum Teil eingespart. Hier hat die Behörde erstaunlich schnell gehandelt. Zwar müsste man hier klar stellen, dass die Kürzungen durch das Amt für Jugend und nicht durch die Schulbehörde erfolgten, die Tendenz zur Streichung der Maßnahme kann man aber bereits aus folgendem Zitat im Papier ableiten: *»Seitens J 203 wird [...] gefragt, ob der Sonderausbildungsgang (EfE) noch nötig sei, oder ob die Regelausbildung zur Erzieherin für Migrantinnen die interkulturellen und migrationspezifischen Inhalte in Konzepte und Lehrpläne ausreichend integrieren könne. In dem Fall könnten die Kosten für die Sonderausbildungsgang eingespart werden«*. Deshalb erlaube ich mir die Unterstellung, dass es darüber eine stille Übereinstimmung schon gab.

Die staatlichen und freien Träger von Kindertageseinrichtungen (mit wenigen Ausnahmen) haben bei den Kürzungen auch nicht protestiert. Ganz im Gegenteil, sie sollen offen gesagt haben: die EfE muß ganz gestrichen werden. Nur weniger Kindertageseinrichtungen befinden sich jetzt in der

Lage, den gekürzten Teil der Finanzierung für die Praxisstellen der Teilnehmerinnen der EfE selbst aufzubringen.

Im Zusammenhang mit dem Abbau der EfE war bis jetzt zu konstatieren, dass bei den Behörden kein Interesse an deren Fortbestand besteht.

Ein Interesse an einer strukturellen Verankerung der interkulturellen Dimension in der neuen ErzieherInnenausbildung – wie sie im Papier ansatzweise empfohlen wird – lässt sich von Behördenseite bislang auch nicht erkennen.

Schlussfolgern kann man also daraus, dass Maßnahmen wie die EfE, die aus Defiziten im Regelsystem zu begründen sind, im Begriff sind, gestrichen zu werden, bevor es zur Behebung dieser Mängel gekommen ist. So geht die Rechnung nach meinem Empfinden nicht auf!

Da wir uns aber noch in einem internen Entwicklungsprozess befinden, die Diskussion im Umfeld der APO noch nicht ganz abgeschlossen ist und zur Zeit auch das Schulprogramm der FSP II erarbeitet wird, bleibt abzuwarten, ob das Kollegium und die Leitung der FSP die Entwürfe der Schülerschaft und die eigenen Utopien zur Veränderung der Schule zu verwirklichen versuchen.

Daraus könnte sich ein interkulturelles Profil für die Fachschule abzeichnen!

VICTORIA FLORES BAEZA, geb. 1945 in Los Angeles, Chile. Studium der Sozialpädagogik in Concepción, Chile. Zur Zeit Lehrerin an der Fachschule für Sozialpädagogik Hamburg Altona. Lebt seit 1974 in Hamburg.