

Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg

„International, weiblich, einmalig – Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen“

Sehr geehrte Frau Wolter, Herr Jung und Frau Schuleit,

liebe Schülerinnen und Schüler,

meine Damen und Herren!

Auch ich gratuliere Ihnen ganz herzlich zum 30jährigen Jubiläum der Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen. „Auf jeden Fall ist es ein wirklich gutes Projekt, was damals mehr als utopisch betrachtet wurde“, sagt Traute Müller, die es 1985 im Amt für Weiterbildung der Schulbehörde entwickelte. Sie können wirklich stolz darauf sein, diese in der Bundesrepublik einmalige Ausbildung nicht nur schon 1985 begonnen zu haben, sondern sie auch durch 30 Jahre geführt und manchmal auch gerettet zu haben. Ich erinnere mich gut an den Anfang, denn damals war ich erst kurz in Hamburg und leitete einen Studiengang, in dem Lehrerinnen und Lehrer eine Zusatzqualifikation in interkultureller Bildung und Deutsch als Zweitsprache erwerben konnten. Da interessierten mich solche Modellversuche wie die Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen natürlich. Ihr Lehrer, Rolf Schmidt, war später auch Teilnehmer und Lehrbeauftragter bei uns. Besonders erwähnen und ihr herzlich danken möchte ich Vicky Flores, die für mich immer „Die Erzieherinnenausbildung“ war, denn sie war deren Koordinatorin und Gesicht nach außen.

Haben Sie vielen Dank für die Einladung zu dieser Fachtagung, heute, 30 Jahre später. Ich will Ihnen zunächst meine Sicht auf die EfE vortragen, dann auf die Anforderungen eingehen, die an Kitas und Erzieherinnen in unserer Einwanderungsgesellschaft gestellt werden und die beiden großen Zukunftsaufgaben, Umgang mit Flucht und Inklusion, skizzieren. Und vielleicht können wir am Schluss auch noch etwas diskutieren.

Die Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen stellte von Beginn an eine geniale Kombination zur Befriedigung verschiedener Bedarfe dar, man könnte auch sagen: Sie schlägt viele Fliegen mit einer Klappe.

Zunächst ging es in den 1980er Jahren darum, Frauen mit Migrationsgeschichte – Einwanderinnen eben – in Integrationsmaßnahmen einzubeziehen. Das Besondere des Modellversuchs zur Ausbildung von Einwanderinnen der ersten Generation war es, dass es sich um ein anspruchsvolles, Chancen eröffnendes Konzept handelte, statt Frauen - wie damals üblich – einen Koch- und Nähkurs anzubieten. Zwar tauchten damals in den Beratungsstellen auch immer mehr Frauen auf, die in ihren Herkunftsländern eine Ausbildung, manche auch ein Studium absolviert hatten, in Deutschland aber keine adäquate Beschäftigung fanden – vom Anerkennungsgesetz waren wir damals noch mehr als 25 Jahre entfernt. Doch war es nicht leicht, Frauen mit Hauptschulabschluss und ausreichenden Deutschkenntnissen zu finden. Heute spräche man bei der EfE von einem ressourcenorientierten Angebot, einer Ausbildung nämlich, die auf den mitgebrachten Kompetenzen einer Einwanderin aufbaut, statt sie zu ignorieren: ihre Sprachkenntnisse, ihre Kompetenzen zur Vermittlung zwischen kulturellen und sozialen Vorstellungen, und vieles mehr.

Unter politischer Perspektive ging es ganz wesentlich um die Verbesserung der sozialen Versorgung der Frauen – ganz im Geist der damaligen feministischen Perspektive. Zunächst erhielten die Teilnehmerinnen deshalb eine Zuwendung vom Amt für Jugend und machten eine „berufsbegleitende Ausbildung“. Sie lernten an dieser Schule und arbeiteten parallel an drei Tagen in der Woche in einer Kindertageseinrichtung. 1989 wurden sie dann Angestellte der Träger und nach BAT 7 entlohnt. Der Übergang in Arbeit war damit gelungen. Leider gibt es diesen Aspekt des Projekts heute nicht mehr – mit dem Effekt, dass Frauen in schwierigen sozialen Lagen seltener teilnehmen und häufiger abbrechen.

Mit dem Praxisanteil an den Kitas ist die zweite Fliege angesprochen, die mit der EfE-Klappe geschlagen wurde: Denn es ging selbstverständlich auch um die Kinder der Einwanderer. Sie sollten bessere Chancen in der Schule bekommen, in den Kitas schnell Deutsch lernen und auch ihre Herkunftssprachen nicht verlernen. Dafür sollten die Kitas besser aufgestellt und mit Knowhow ausgestattet werden. Konzepte interkultureller Erziehung sollten mit Hilfe der eingewanderten und zu Erzieherinnen ausgebildeten Frauen entwickelt und in den Kitas erprobt werden. Denn die Kitas hatten damals kaum zweisprachiges Personal, das über eine Migrationserfahrung verfügte. Eine interkulturelle

Perspektive nahmen die wenigsten Kitas ein – Ausnahmen, wie heute Morgen dargestellt, bestätigen die Regel.

So gut das EfE-Projekt auch arbeitete, so wenig konnte es den großen Bedarf befriedigen, der in dieser Hinsicht bestand. Ich habe deshalb 2001 die Bedeutung der Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen deutlich hervorgehoben, als ich meinen Bericht als „Ausländerbeauftragte“ des Senats vorlegte, und geschrieben, dass mit dieser Ausbildung in Hamburg „gute Ausgangsbedingungen“ für die Beseitigung eines Missstandes gegeben seien. Wir hatten nämlich eine Befragung in den Kitas der Stadt durchgeführt, um zu erfahren, wie die Betreuungssituation dort in Bezug auf zweisprachige Kinder sei. Sie war nicht gut, deutlich schlechter als heute. Als wesentliches Hindernis für eine sprachliche Förderung der Kinder, im Deutschen und in der Herkunftssprache, wurde uns das Fehlen zweisprachiger Erzieherinnen genannt.

Bei meiner Recherche zur Vorbereitung auf den heutigen Tag ist es mir nicht gelungen herauszufinden, wie viele zweisprachige Erzieherinnen es in Kitas in Deutschland gibt, wohl aber, wie viele Erzieherinnen mit Migrationshintergrund in Hamburg im öffentlichen Dienst stehen: Es sind stolze 24,5 Prozent (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2014, S. 16). Das Deutsche Jugendinstitut gibt für die Situation vor 10 Jahren einen Anteil von 7 Prozent bei den Erzieherinnen gegenüber 25 Prozent bei den Kindern an. Ich bin mir nicht sicher, ob das Verhältnis heute besser ist. In wie fern dieses gute Abschneiden Hamburgs auch auf die EfE zurück zu führen ist, weiß ich natürlich nicht, aber wahrscheinlich ist es schon, wenn in den letzten 30 Jahren ca. 800 Erzieherinnen ausgebildet und eingestellt worden sind.

Ein dritter Effekt des Ausbildungsgangs zeigte sich erst im Verlauf der Jahre. Ich meine die Ausstrahlung, die er auf die „normale“ Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern entfaltete. Vicky Flores schreibt darüber 1997 folgendes:

„Die Erfahrungen in den Migrantinnenklassen halfen den LehrerInnen, die bis dahin ignorierte Mehrsprachigkeit der eingewanderten SchülerInnen in den Regelklassen wahrzunehmen. Auch Erfordernisse der pädagogischen Praxis mit multikulturellen Kinder- und Jugendgruppen rückten langsam ins Blickfeld der Lehr- und Anleitungspraxis. Nicht zuletzt die Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit Migrantinnen als Kolleginnen, die gegen

assimilationspädagogische Ansätze und für die Anpassung der Regelausbildung an die Realität der Einwanderung eintreten, förderte im Laufe der Jahre einen Perspektivwechsel bei der Problembetrachtung: Weg von individuellen Defiziten der MigrantInnen hin zu strukturellen Defiziten des Bildungssystems“ (Flores 1989).

Sie müssen sich als Schule heute fragen, ob der Perspektivwechsel tatsächlich stattgefunden und Wirkung gezeigt hat. Sind Sie eine interkulturell geöffnete Schule? Welches sind die Merkmale? Womit können Sie zufrieden sein und wo besteht Entwicklungsbedarf? Es gibt einen ganz einfachen Test: Gehen Sie am späten Nachmittag, wenn kaum noch jemand in der Schule ist, durchs Gebäude und schauen sich um. Sieht man, wer hier zur Schule geht? Ist die kulturelle und sprachliche Vielfalt von Lehrer- und Schülerschaft sichtbar? Wird sie als normal betrachtet, ist man hier stolz darauf?

Die Aufgabe der interkulturellen Gestaltung von Bildung ist breit und umfassend. Bildungsinstitutionen haben sie sowohl den Lernenden mit Migrationshintergrund gegenüber zu erfüllen als auch gegenüber denen ohne einen solchen Hintergrund. Interkulturelle Bildung und Erziehung ist also keine Spezialdisziplin für sog. Migrantinnen, sie geht vielmehr alle an. Wichtigstes Ziel ist die bereits angesprochene Fähigkeit, im Dialog einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können und Multiperspektivität zu erreichen. Das gilt sowohl für die bei Ihnen auszubildenden Pädagoginnen und Pädagogen, als auch für die Kinder, mit denen sie arbeiten werden. Die eigene Migrationserfahrung reicht dafür als Kompetenz nicht aus, ist aber eine gute Voraussetzung.

Ganz wesentlich ist der sprachliche Aspekt. Wir leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft. In einer Großstadt wie Hamburg werden fast alle Sprachen dieser Welt gesprochen, wahrscheinlich sind es mehr als 200. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit fordert uns heraus, sie zu bewältigen und Kommunikation zu ermöglichen. Wie weit diese Entwicklung schon gediehen ist, kann man in den Helfergruppen am Hauptbahnhof oder in den Flüchtlingsunterkünften erleben. Immer wird rasch jemand gefunden, die oder der Arabisch oder Farsi oder Albanisch oder Türkisch kann. Englisch mischt sich ein, selbst Französisch erweist sich als nützlich. Es kommt nicht auf richtig oder falsch an, sondern auf Verständigung. Das müssen schon die Kinder in der Kita und der Schule lernen: Dass es nützlich ist, viele Sprachen zu kennen; dass ihre Sprachen etwas wert

sind, auch wenn es sich nicht um Deutsch oder Englisch handelt; und dass man die Sprachen nicht „perfekt“ können muss – sondern je nach Verwendungszweck möglichst gut. Wenn es bei der interkulturellen Bildung darum geht, die eigene kulturelle Prägung zu erkennen und in ihrer historischen und sozialen Bedingtheit zu verstehen, ist Sprache als eine wichtigen Ausdrucksform von Kultur sehr gut dafür geeignet. Beim Lernen Vergleiche zwischen den Sprachen der Lerngruppe anzustellen; die Sprachen daraufhin zu untersuchen, mit welchen Formen sie etwas ausdrücken; zu erfahren, wie unterschiedlich sie klingen und dass man sie am Klang erkennen kann – das alles sind Möglichkeiten, Differenz zu erfahren und Diversität als Chance zu erleben. In der Kita müssen und können die einsprachig deutschen Kinder lernen, wie sie sich in mehrsprachigen Situationen verhalten können. Auch die Erzieherinnen müssen die Fähigkeit aufbauen, in solchen Situationen Zugang zu Interaktion und Kommunikation zu gewinnen. Mit der EfE haben sie diese Chance, wenn Sie Gelegenheiten dafür schaffen. In der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit lernen die Kinder die Strukturen der deutschen Sprache und – wenn sie Zuhause noch eine andere Sprache lernen – außerdem deren Merkmale. So werden sie in ihrer Sprachentwicklung gefördert. Für die zweisprachigen Kinder stellt der Erwerb des Deutschen eine besonders wichtige Aufgabe dar, weil sie oft nur in der Kita die Gelegenheit haben, ausreichend mit dem Deutschen in Kontakt zu kommen. Dass der Stand der Sprachentwicklung und die Deutschkenntnisse bei Schuleintritt ausschlaggebend für den Schulerfolg sind, brauche ich in diesem Kreis nicht zu betonen. Was die Kinder aber brauchen, ist eine strukturell gefestigte Zweisprachigkeit, die nicht eine doppelte Einsprachigkeit bedeutet. Wie man die fördert und unterstützt müssen die Erzieherinnen lernen, die einsprachigen ebenso wie die zweisprachigen.

Die Aufgabe der Gestaltung interkultureller Bildung in der Kindertagesstätte erschöpft sich aber nicht im Umgang mit Sprache – so wichtig dieser Bereich auch ist. Sie betrifft ebenso die Raum- und Materialausstattung, die Qualifikation des Personals, die pädagogische Praxis und deren Struktur sowie die Einbettung der Arbeit in das Netzwerk anderer pädagogischer Akteure: die Familie, die Schule, Migrantenorganisationen, religiöse Einrichtungen und Kultur- und Sporteinrichtungen. Ich greife – weil unser Thema heute die Erzieherinnen und Erzieherausbildung ist – die Qualifikation heraus. Wofür

sollten die pädagogischen Fachkräfte aus- oder weiter gebildet werden, um ihren Aufgaben zur interkulturellen Gestaltung der Arbeit gerecht werden zu können?

Man kann die Handlungsanforderungen einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung unterscheiden in Bezug auf die Organisationsentwicklung, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder und die Interaktion mit den Eltern der anvertrauten Kinder. Für jeden dieser Bereiche brauchen die Mitarbeiterinnen Fachkompetenz, d.h. Wissen und Fertigkeiten, sowie personale Kompetenzen, also Sozial- und Selbstkompetenz. Für die Weiterbildungsinitiative des Deutschen Jugendinstituts haben wir ein systematisches Raster entwickelt, das ich Ihnen hier unmöglich komplett vortragen kann, deshalb hier nur einige ausgewählte Stichworte:

Im Bereich der Organisationsentwicklung halte ich die Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung eines inhaltlichen Konzepts für die interkulturelle Gestaltung der Einrichtung für grundlegend. Dafür benötigen die Erzieherinnen Wissen über die gesetzlichen Regelungen – z.B. in Bezug auf Asylsuchende –, Können zur Umsetzung inklusiver Methoden, Fähigkeiten zur Diskussion verschiedener Ziele und ein professionelles Selbstverständnis, in dem die Zusammenhänge von Macht und Ungleichheit in der Gesellschaft reflektiert werden. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit im Team wäre es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte lernen, die Ressourcen ihres heterogenen Teams zu nutzen, also z.B. seine verschiedenen Sprachen für die Kinder hörbar zu machen und Mehrsprachigkeit zu leben.

Blickt man auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder, so scheint in interkultureller Hinsicht die Verknüpfung zwischen den familiären und den institutionellen Bildungsprozessen besonders wichtig, aber zugleich schwierig zu sein. Hierfür müssen die Erzieherinnen die Einstellungen der Eltern zur Zweisprachigkeit und religiösen Orientierung kennen, den Bildungsort Familie aber auch respektieren und kulturelle Unterschiede im Erziehungsstil, der Kleidung und im Rollenverständnis tolerieren können. Welche Qualifikationen braucht das pädagogische Personal der Einrichtung für die sprachliche Gestaltung des Kita-Alltags unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit?: Neugier und Interesse für Sprachen; Wissen, wie man sprachliche Aktivitäten zwischen den Kindern anregt; die Fähigkeit, die Sprachentwicklung der Kinder zu

beobachten und mit entsprechenden Verfahren den Sprachstand zu erfassen; sich Hilfe zu holen, um zu erkennen, ob die Kinder ihre Familiensprache altersgerecht entwickeln oder eine allgemeine Sprachentwicklungsverzögerung vorliegt, die nichts mit der Zweisprachigkeit zu tun hat.

Neben dem sprachlichen Bereich stehen selbstverständlich weitere Sozialisationsprozesse, die kultursensibel und interkulturell zu gestalten sind. Besonders hinweisen möchte ich dabei auf das Erfordernis, einen dynamischen Kulturbegriff zu entwickeln. Allzu leicht werden Kinder und Eltern mit fest gefügten Bildern betrachtet, obwohl ihr Verhalten fast nie mit ihrer ethnischen Herkunft erklärt werden kann. Sich vor solchen Zuschreibungen zu schützen, muss man lernen! Weil auch Kinder Vorurteile haben und ausleben, denn sie leben nicht außerhalb der gesellschaftlichen Realität, müssen die Erzieherinnen darauf achten, sie zum Thema machen und Methoden vorurteilsbewussten Lernens anwenden können.

Schließlich müssen frühpädagogische Fachkräfte dafür qualifiziert werden, die Alltagskommunikation mit den Eltern zu gewährleisten. Hervorragende Beispiele hierfür sind die Projekte FLY und HIPPI, die Sie sicher kennen. Sie verbinden die Bildung der Eltern mit der pädagogischen Arbeit der Kita, damit Mütter lernen, wie sie sprachförderlich mit ihren Kindern umgehen und auf die Schule vorbereiten können. Doch auch im normalen Kitaalltag sind die Eltern wichtige Partner, mit denen man sich verständigen muss, trotz Sprachschwierigkeiten. Eine erste Herausforderung kann die Eingewöhnung darstellen, wo u.U. unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen mit Trennung aufeinander prallen. Auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten gilt es kultursensibel zu gestalten: Das Schlafen, das Essen, die Hygiene. Gelingt die Zusammenarbeit mit den Familien nicht, kommen die Kinder nicht in die Kita, und ihnen wird eine Bildungschance genommen, die Folgen für die gesamte Bildungslaufbahn haben kann. Heute gehen von den Kindern ohne Migrationshintergrund 99 Prozent in eine Kita, von den Kindern der Einwanderer und Asylsuchenden sind es nur etwa 88 Prozent. Barrieren stellen u.a. normative Vorstellungen der Eltern dar, die in der Kita nicht erfüllt werden.

Wie gesagt, was interkulturelle Öffnung bedeutet und wie Erzieherinnen dafür qualifiziert werden, kann ich nicht erschöpfend vortragen – dazu ist dies auch nicht die geeignete Gelegenheit. Der geeignete Ort wäre es schon, denn Sie

haben mit der Einwanderinnenausbildung und ihrer Ausstrahlung auf die ganze Fachschule mehr Erfahrungen als viele andere. Daraus können Sie schöpfen, denn es gibt da einige Zukunftsaufgaben, die zu bewältigen sind.

Das Flüchtlingsdrama, das wir gegenwärtig erleben, ist die z.Z. wohl größte Herausforderung, die uns noch lange beschäftigen wird. Kinder haben ein Recht auf Bildung, auch das Recht auf einen Betreuungsplatz in der Kita. Es ist ein Glück, dass in den letzten Jahren in allen Bundesländern die Schulpflicht für Flüchtlingskinder durchgesetzt wurde. Vorschläge wie der des thüringischen Kultusministers, Flüchtlinge nicht in die Schule aufzunehmen, denn das lohne sich nicht, werden für absurd erklärt; Gott sei Dank; das war vor Jahren noch anders. Die Hamburger Schulen nehmen die Kinder in „Internationale Vorbereitungsklassen“ und – wenn sie noch nicht alphabetisiert sind – in „Basisklassen“ auf. In den ersten drei Monaten, wenn sie noch in den zentralen Aufnahmestellen sind, erhalten sie dort von Sozialpädagogen und Lehrkräften Unterricht. Dafür wurden in erheblichem Maß Stellen geschaffen. Es klappt einigermaßen, aber nicht gut, denn wir haben viel zu wenige für Deutsch als Zweitspracheunterricht ausgebildete Menschen. Deshalb sind die Klassen zu groß, es fehlt an Material und das Landesinstitut kommt nicht nach mit der nötigen Beratung und Fortbildung.

Wie ist es in den Kitas? Auch hier muss ja ein Platzangebot bereitgestellt und die Aufnahme organisiert werden. Es kommen viele Familien, die in Syrien oder Afghanistan der Mittelschicht angehörten, die gut gebildet sind und Wert darauf legen, dass ihre Kinder eine gute Schulbildung erhalten. Ich war voriges Wochenende am Hauptbahnhof bei den Helfern für die Neuankömmlinge aus München. Wir haben mit den Kindern gespielt, um ihnen etwas Freude und Ablenkung zu geben. Einige Mütter konnten gut Englisch, auch manche der Kinder. Es wird darauf ankommen, den Flüchtlingskindern eine wirklich gute zweisprachige Erziehung zu ermöglichen. Bildung wird nicht umsonst als der Schlüssel zur Integration, das heißt zu sozialer Beteiligung, Arbeit und Wohlstand bezeichnet. Wenn die Flüchtlingseinwanderung sich als Chance für unsere Gesellschaft erweisen wird, wird es auch daran gelegen haben, dass die vielen jungen und hoffnungsvollen Menschen aus Syrien, Afghanistan, Somalia und dem Kosovo Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung – und zum Arbeitsmarkt – bekommen haben. Projekte nach dem Vorbild der Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen sind der richtige Weg, denn hier

wird Bildung mit Eintritt in Arbeit verbunden, aufbauend auf den mitgebrachten Qualifikationen.

Eine zweite Zukunftsaufgabe, die wir in Deutschland gerade erst anfassen, ist die Inklusion. Mit Inklusion ist ein hoher programmatischer Anspruch verbunden. Das Bekenntnis zum gemeinsamen Lernen aller Kinder und zur Heterogenität als Tatsache und Lernchance stellt hohe Anforderungen an das Bildungswesen. Die derzeitige Struktur des Bildungssystems erscheint mir nicht geeignet, den Inklusionsgedanken voranzutreiben. Auch wenn wir uns in Hamburg mit der Zweigliedrigkeit in der Sekundarstufe, also mit dem Nebeneinander von Stadtteilschule und Gymnasium, im Vergleich mit anderen Bundesländern glücklich schätzen können. Ich stimme Annika Sulzer ausdrücklich zu, die Folgendes feststellt: „Auf dem Prüfstand stehen neben der Selektivität des viergliedrigen Schulsystems auch die Praxen der Homogenisierung und Aussonderung in den einzelnen Bildungseinrichtungen sowie das Denken in Kategorien von „normal“ und „abweichend““ (WIFF 2013, S. 13). Hinzufügen sollte man im Kontext unserer heutigen Veranstaltung die Kategorien „Ausländer“ und „Deutscher“, „mit“ und „ohne Migrationshintergrund“, „einsprachig deutsch“ und „zweisprachig“ bzw. weit schlimmer „Kinder anderer Herkunftssprache“. In inklusiven Bildungssystemen gehe es nicht darum, Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf „in ein bestehendes System zu integrieren. Vielmehr müssen die Systeme von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten. Der Begriff der Inklusion geht damit weit über den Begriff der Integration hinaus“ (Wulff 2011: 20, zitiert bei Klemm, S. 11).

Klaus Klemm stellt in seinem Gutachten über den Stand der Inklusionsentwicklung dazu fest: „In Deutschland ist der Inklusionsgedanke in den einzelnen Bildungsstufen unterschiedlich verankert. So besuchten in 2013 67,0 Prozent der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf integrative Kindertageseinrichtungen. In der Grundschule lag der Inklusionsanteil zum gleichn Zeitpunkt mit 46,9 Prozent deutlich niedriger. In den Schulen der Sekundarstufe liegt er bei nur noch 29,9 Prozent“ (Klemm 2015, S. 10). Nach seinen Daten kommt die Kindertagesbetreuung in Hamburg vergleichsweise gut weg. Hier werden 87 Prozent der Kinder, die einen Förderbedarf haben,

inklusiv betreut (S. 36). Die Zukunftsaufgabe liegt also nicht so sehr darin, diesen Anteil zu vergrößern, auch wenn auch das nicht leicht fallen wird, sondern in der Qualitätssteigerung und -sicherung, damit alle Kinder in ihrer Verschiedenheit akzeptiert und gefördert werden.

Welches sind die Punkte, auf die es in interkultureller Hinsicht besonders ankommt?

1. Keine Konkurrenz zwischen den unterschiedlichen Merkmalen von Divergenz. Manchmal wird unter „Inklusion“ schlicht die Integration behinderter Kinder verstanden. Begriffe wie „Förderbedarf“ werden zu Labels für Kinder, bei denen ein Defizit festgestellt wird. Im Elementarbereich ist das Konkurrenzproblem noch nicht so groß. Im Schulbereich zeigt sich aber bereits, dass sich die Konkurrenz negativ für die Kinder mit dem Merkmal „Sprachförderbedarf“ auswirkt, denn die gestiegenen Kosten der „Inklusion“ werden neuerdings aus den Mitteln für die „Sprachförderung“ beglichen.
2. Die Qualifizierung der pädagogischen Kräfte muss sich auf verschiedene Merkmale der Diversität richten; es braucht klug zusammengesetzte Teams mit entsprechendem diagnostischem Wissen.
3. Die sprachliche Zusammensetzung des Teams einer Kita sollte möglichst vielfältig sein und alle sollten etwas über die Sprachen der Kinder wissen.
4. Die ethnische Zusammensetzung des Teams, ihr äußeres Erscheinungsbild und die Gestaltung der Räume sollten in jeder Hinsicht „barrierefrei“ sein und Kindern und Eltern das Gefühl vermitteln, nicht fremd zu sein.
5. Schließlich muss auch die religiöse Unterschiedlichkeit der Kinder und Erzieherinnen positiv aufgegriffen werden, um schon früh zu vermitteln, dass es auch dabei um Verständigung in Ergänzung zur religiösen Erziehung in der Familie und den Gemeinden geht.

Zum Schluss:

Die Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen an der Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik 2 ist tatsächlich international, weiblich und einmalig.

International ist sie nicht nur, weil Frauen aus der ganzen Welt an ihr teilnehmen, sondern auch weil sie ihre vielfältigen Sprachen, Weltsichten und

Orientierungen einbringen. Sie lernen ihre verschiedenen Perspektiven aufeinander zu beziehen und zu akzeptieren. Sie entwickeln ein sprachliches und kulturelles Selbstbewusstsein und lernen die Vielfalt zu schätzen. Und schließlich werden sie darin gestärkt, Rassismus und Diskriminierung zu erkennen und zu bekämpfen.

Ja, die Ausbildung ist weiblich! Aus dem Willen geboren, Frauen sozial und finanziell unabhängig zu machen, ist die Ausbildung ein Beitrag zur Partizipation von Frauen am gesellschaftlichen und politischen Leben. Genderfragen sind nach wie vor relevant in Deutschland, mögen es auch manche jungen Frauen – viele meiner Studentinnen z.B. – für selbstverständlich halten, dass sie Männern gegenüber nicht benachteiligt würden. Einwanderinnen werden benachteiligt, zumal wenn sie Frauen sind. Deshalb finde ich es auch sehr bedauerlich, dass es keine spezielle Finanzierung der Ausbildung für sie mehr gibt.

Und die Einmaligkeit, wie steht es damit? Ich habe viel herum gefragt, ob es vergleichbare Aus- oder Weiterbildungen gibt; gefunden habe ich nichts. Es würde mich sehr freuen, wenn ich nicht gründlich genug war und etwas übersehen habe. Von einem Kollegen aus Antalya in der Türkei erfuhr ich immerhin Folgendes; er schrieb mir: „Wir haben selber so ein Modellprojekt, das die Ausarbeitung eines Curriculums für einen deutsch-türkischen Studiengang für bilinguale frühkindliche Bildung vorhat. Hier kommen auch Inhalte für interkulturelle Erziehung vor. Wir erarbeiten dabei ein Rahmenkonzept, das in einem zweiten Schritt vertieft und zu dem entsprechende Module entwickelt werden sollen. Prof. Havva Engin, von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ist unsere Projektpartnerin für die zweite Projektphase“, soweit Erol Esen. Wir haben ja einige Erfahrung mit der Ausbildung von Lehrkräften für den Unterricht von migrantischen Herkunftssprachen, besonders mit Türkisch. Wir haben zweisprachige Kindertagesstätten und Grundschulen in Hamburg. Aber auch wenn dadurch fundierte Erfahrungen mit bilingualen Konzepten vorliegen, können sie keine auf Mehrsprachigkeit gerichteten Ausbildungen ersetzen. Die EfE ist also tatsächlich einmalig.

Ich wünsche Ihnen weiter eine erfolgreiche Arbeit. Die Frauen, die an Ihrer Ausbildung teilgenommen haben, haben alle eine Stelle bekommen, auch in

Zeiten, als die Arbeitslosigkeit bei Erzieherinnen hoch war. Sie wurden und werden gebraucht. Hoffentlich strahlt das Modell weiter aus auf die grundständige Ausbildung und ihre Fachschule entwickelt sich weiter mit den Anforderungen unserer multikulturellen Gesellschaft. Leisten Sie weiter ihren wertvollen Beitrag zu den angesprochenen Zukunftsaufgaben angesichts von Flucht und Asyl.

Sie haben hoffentlich Lust bekommen, Ihre Gedanken zum Thema zu äußern und untereinander und mit mir, darüber zu diskutieren.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Zitierte Literatur:

Flores, Victoria (1998): Konzept zur interkulturellen Öffnung der Fachschule für Sozialpädagogik II Altona (mimeo)

Klemm, Klaus/ Bertelsmann Stiftung (Hrsg. 2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten, <https://www.bertelsmann-stiftung.de//de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/>

Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Altona (2011): Kurzdokumentation zur Entwicklung der Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen an der Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik 2, Hamburg (mimeo)

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2014): Ergebnisbericht. Beschäftigtenbefragung zur Erhebung eines Migrationshintergrundes der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der hamburgischen Verwaltung 2014. <http://www.hamburg.de/personalamt/4320304/personalamt-aktuelles/>

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WIFF (2013): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. München