



Leseprobe aus Borke und Schwentesius, Zusammenarbeit mit Eltern in
Kindertagesstätten, ISBN 978-3-7799-3912-2

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3912-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3912-2)

Interkulturelle Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen

Theoretische Ansätze und ihre möglichen Implikationen

Giovanni Cicero Catanese

1 Einleitung

Über 90 % der Kinder unter sechs Jahren¹ besuchen in Deutschland eine Kindertageseinrichtung (Statistisches Bundesamt 2017). Dies bedeutet, dass die Lebenswelt der Kinder in der Kindertageseinrichtung die vielfältige Zusammensetzung der Gesellschaft widerspiegelt. Unterschiedliche Altersgruppen, Bezugspersonen, Religionen, Sprachen, sexuelle Orientierungen, Interessen, Charaktere begegnen sich, anders gesagt, „Die Welt trifft sich im Kindergarten“, um den Titel einer Handreichung für Pädagog*innen (Uhlich/Oberhuemer/Soltendieck 2005) zu nennen.

Sowohl für die pädagogische Forschung als auch für die Praxis stellen sich die Fragen, wie sich diese Begegnung in multikulturellen Kontexten am besten gestalten lässt und wie Familien und Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, in ihrer Heterogenität und Vielfalt an dieser Gestaltung mitwirken und teilhaben können.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Vielfalt unter dem Gesichtspunkt des migratorischen Hintergrundes von Kindern und ihren Familien. Darunter sind etliche differenzierte Biographien zu verstehen. Dieser komplexen Tatsache bewusst, wird im folgenden Text die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ verwendet (siehe hierzu auch Lokhande i. d. B.), die hier auch Eltern und Kinder mit Fluchterfahrung einschließt (siehe hierzu auch Ramos Dehn i. d. B.).²

1 Darunter – variabel nach Bundesland – ca. 30–60 % der Kinder unter drei Jahren.

2 Das Statistische Bundesamt definiert eine Person mit Migrationshintergrund: „Wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges und ihre Nachkommen gehören nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da sie selbst und ihre Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind.“ (Migrationshinter-

Da die familiären Lebensformen ebenfalls heterogen sind, wird der Terminus *Eltern* als Oberbegriff für Erziehungsberechtigte und Hauptbezugspersonen der Kinder verstanden, auch wenn sie nicht die leiblichen Eltern des Kindes sind.

Im Einzelnen werden in den folgenden Kapiteln (2) Kontaktformen zwischen Eltern und Kindertagesstätten anhand der aktuellen wissenschaftlichen Debatte eingeführt, (3) der Interkulturelle Ansatz und (4) weitere verbreitete pädagogische Konzepte der Bildung in multikulturellen Kontexten erörtert und diese hinsichtlich der Implikationen für die Zusammenarbeit mit Familien kritisch betrachtet; (5) schließlich wird eine Auswahl an konkreten Angebote zur Stärkung der Kooperation mit Eltern vorgestellt und (6) Perspektiven und Desiderata für die interkulturelle Bildung mit (allen) Eltern zur Diskussion gestellt.

2 Familien und Kindertageseinrichtungen: Kontaktformen

2.1 Rechtliche Grundlagen

Welcher Stellenwert in Deutschland der Zusammenarbeit der Familie mit Bildungsinstitutionen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen zugeschrieben wird, erkennt man daran, dass dieses Thema in mehreren Fachartikeln, Handreichungen für Pädagog*innen, Expertisen und wissenschaftlichen Fachbüchern diskutiert wird und zudem Gegenstand normativer Regelungen ist. Dies geschieht auf Bundesebene im Sozialgesetzbuch VIII und auf Bundesländerebene durch Bildungsempfehlungen oder Orientierungspläne (Betz et al. 2017; Fröhlich-Gildhoff 2013).

2.2 Definitionen

Die Bezeichnung der Zusammenarbeit fällt je nach ihrer Gestaltung sowohl in ministeriellen Dokumenten als auch in der Fachliteratur sehr unterschiedlich aus: Elternbeteiligung (Gomolla 2009, S. 22), Partnerschaft zwischen Schule und Eltern (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 14), Familienbildung (Fischer 2014, S. 246 ff.), Elternarbeit (Textor 2006; Stange 2012), Erziehungskooperation

grund, Statistisches Bundesamt o. J., o. S.). www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html (Abfrage: 06.06.2018).

(Sacher 2006), Mitwirkung, Kooperation, Elternpartizipation, Eltern- bzw. Erziehungspartnerschaft.³

„Im Kern geht es immer um Kommunikation und Kooperation der Bildungseinrichtungen mit Eltern“, erklärt Stange (2012, S. 13), auch wenn diese nicht immer automatisch eine pädagogische Dimension erhalten, nur weil sie in einem pädagogischen Kontext stattfinden.

Stange unterscheidet zwischen Elternarbeit als Oberbegriff: „da er alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern umfasst – einschließlich aller Problemzonen, aber auch aller Potenziale“ (ebd.), und einer „positiven Ausprägung“ (ebd.) der Elternarbeit, d. h. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die Letztere verweise auf eine pädagogische Zielsetzung und auf den Einbezug von Netzwerken im Sozialraum (ebd., S. 14).

Fröhlich-Gildhoff (2013) steht dem Begriff Elternarbeit kritisch gegenüber und erklärt, dass dieser Begriff, „der von der Semantik her Eltern eher als Gegenstand betrachtet, an dem herum gearbeitet wird – [...] in der Fachdiskussion zunehmend durch die Begriffe ‚Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien‘ bzw. ‚Erziehungspartnerschaft‘ ersetzt [wird], die auf das Grundverhältnis einer (gleichwertigen) Kooperation verweisen“ (ebd., S. 13). Allerdings weist er in Anlehnung an weitere Autor*innen auch darauf hin, dass „Partnerschaft“ auch problematische Konnotationen implizieren kann, weil dieser Terminus „ein grundsätzlich asymmetrisches Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften nicht ausreichend reflektiert. Beide Gruppen haben unterschiedliche Sichtweisen, Ziele und z.T. auch unterschiedliche Interessen, die nicht immer partnerschaftlich oder gar ‚auf Augenhöhe‘ abzugleichen sind“ (ebd., S. 14).

Auch in rechtlichen Kontexten werden unterschiedliche Begriffe verwendet: Im Elementarbereich wird häufiger der Begriff „Zusammenarbeit“ genutzt, im schulischen Kontext ist „Eltern-Mitwirkung“ dominant. „Partnerschaft“ wird hingegen nur in vier Bundesländern im Kontext der Kindertagesbetreuung und in drei für den Bereich Schule verwendet (Betz et al. 2017, S. 145).

In diesem Beitrag werden vorwiegend die Begriffe *Kooperation* und *Zusammenarbeit mit Familien* verwendet. Diese können zwar nicht alle Bedeutungsnuancen der oben aufgelisteten Termini abdecken, weisen aber auf ein aktives Miteinander der Akteur*innen sowie auf das Streben nach gemeinsamen Zielen und auf eine Verhandlungsdimension in diesem Prozess hin.

3 Für die weitere Vertiefung der Begrifflichkeiten siehe Betz et al. 2017, S. 13; Stange 2012, S. 12 ff.

2.3 Formen

Es gibt verschiedene Formen der institutionalisierten Kooperation und Elternbeteiligung in der Kindertagesstätte, die zum Teil auch gesetzlich vorgeschrieben sind (Eylert 2012, S. 190 ff.; Textor 2006). Typisch dafür sind Elternbeiräte und Elternversammlungen, die mehr oder weniger strukturiert werden können und den Eltern eine unterschiedliche Gestaltungs- und Planungsbeteiligung ermöglichen (Tagesordnungspunkte, thematische Vorschläge, Mitbestimmungen).

Neben diesen klassischen Formen gibt es – vorgeschrieben oder informell – auch individuelle Gelegenheiten der Kooperation (z. B. Aufnahme- und Entwicklungsgespräche, Tür-und-Angel-Gespräche). Als innovative Kontaktgestaltungsmöglichkeiten, welche versuchen Bedarfe und Wünsche der Familien wahrzunehmen, wird (Eylert, S. 195) u. a. Folgendes gelistet: regelmäßige Elternbefragungen, offene Elternsprechstunden, Elterncafé/Elterntreff, gemeinsame Feste und Feiern, Eltern-Kind-Wochenenden, Hausbesuche, Advents-, Oster- oder Schultütenbasteln. Sie sind inzwischen zwar feste Bestandteile in vielen deutschen Kindertageseinrichtungen, werden aber laut Fröhlich-Gildhoff (2013, S. 17 ff.) noch nicht hinreichend praktiziert, obwohl diese effektiver zum Zweck der Elternbeteiligung seien als stark formelle und gesetzlich vorgeschriebene Formen.⁴

2.4 Ziele

Ein in der Fachdiskussion oft genanntes Ziel der Zusammenarbeit ist es, „Bildungsungleichheiten zu vermindern und allen Kindern gleiche (Start-)Chancen zu ermöglichen“ (Betz et al. 2017, S. 13; Bischoff/Betz 2018, S. 25). Vor allem in multikulturellen Kontexten soll die Einbeziehung der Familien mit Migrationshintergrund die Inklusion ihrer Kinder ins Bildungssystem erleichtern (Deniz 2012a).

Bischoff und Betz (2018) geben zu bedenken, dass trotz bildungspolitischer Bemühungen zur Verminderung der Ungleichheit (durch den Ausbau des Angebots für Kinder unter 3 Jahren, die Förderung des Deutschen als Zweitsprache, die Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Professionelle, die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen als Familienzentren und die Dis-

4 Schlösser hat bereits 2004 konkrete Elternkontaktgestaltungsanlässe und -formen, auch mit Bezugnahme auf Familien mit Migrationshintergrund, ausführlich dargestellt (Schlösser 2004).

kussion über die Festlegung von Qualitätsstandards)⁵, unklar bleibt, ob die eingeleiteten Maßnahmen Effektivität zeigen. Nur wenige Studien geben Aufschluss darüber.⁶ Die Autorinnen stellen durch einen Vergleich mehrerer internationaler Forschungsarbeiten jedoch fest, dass diese Analysen widersprüchliche Ergebnisse aufzeigen. Einige Studien kommen zu dem Schluss, dass: „Angehörige ethnischer Minderheiten oder Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status eine geringere Elternbeteiligung aufweisen als Eltern mit höherem sozioökonomischem Status“ (Bischoff/Betz 2018, S. 32), während andere vermuten, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und hohem sozioökonomischem Status „ein geringeres Bedürfnis nach Kontakt mit den Einrichtungen verspüren und weniger involviert sein wollen“ (Bischoff/Betz, S. 40) (siehe hierzu auch Borke/Schwentesius i. d. B.). Tendenziell werden jedoch in der internationalen Debatte positive Effekte der Elternbeteiligung (im Englischen meistens *Parental Involvement*) unterstrichen (Bischoff/Betz 2018, S. 41).

Die Auswertung einiger in Deutschland durchgeführter familienzentrierter Projekte (darunter beispielweise: „Rucksack“, „frühstart“, „Opstapje“)⁷ bestätigt

5 Zu diesem letzten Aspekt siehe Viernickel et al. 2016.

6 Eine der wenigen Evaluationen in Deutschland erfolgte im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“. In diesem und im darauffolgenden Programm „Elternchance II“ wurde pädagogischen Fachkräften eine Qualifikation als Elternbegleiter*innen ermöglicht. Die Evaluation des Programmes enthält jedoch keine relevanten Hinweise darauf, dass Eltern dadurch besser über das Bildungssystem informiert oder zufriedener mit der Zusammenarbeit mit den Fachkräften im Vergleich zu einer Kontrollgruppe waren (für eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse: Betz et al. 2017, S. 86 und Beck/Schwaß/Stemmler 2016).

7 „Rucksack ist ein Elternbildungs- und Sprachförderprogramm für den Elementarbereich, das in den Niederlanden speziell für Migrantenfamilien entwickelt wurde. [...] Von 1999 bis 2001 wurde das Rucksack-Programm als Modellprojekt unter dem Namen ‚Stadtteil-mütterprojekt‘ in Essen umgesetzt und ist inzwischen deutschlandweit verbreitet. [...] Rucksack richtet sich an Migrantenkinder im Alter von drei bis sechs Jahren und an deren Mütter. Die Kinder sollen durch eine Programmteilnahme in der deutschen Sprache und der Familiensprache gefördert werden. [...] Die Sprachförderung erfolgt sowohl durch das Elternhaus als auch durch die Kindertagesstätte. Die Förderung in der Familiensprache wird von der eigenen Mutter übernommen, die in Elternbildungskursen in der Kindertagesstätte auf diese Aufgabe vorbereitet wird.“ (Friedrich/Siegert/Schuller 2009, S. 33 f.); „frühstart ist ein Programm zur Sprachförderung und Elternarbeit im Elementarbereich. Es wurde in Deutschland von der Hertie-Stiftung, der Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung [...] [unterstützt], um die Bildungschancen von Migrantenkindern zu erhöhen. [...] frühstart richtet sich an Migrantenkinder im Alter von drei bis sechs Jahren mit geringen Deutschkenntnissen sowie an deren Eltern mit Migrationshintergrund. Das Programm zielt darauf ab, Migrantenkinder beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, um ihnen so eine gute Ausgangsbasis für den Eintritt in das Schulsystem zu vermitteln. Parallel dazu sollen bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund dazu angehalten werden, sich aktiv am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihres Kindes zu beteiligen.“ (Friedrich/Siegert/Schuller 2009, S. 38);

2009 diese Tendenz. Im Abschlussbericht zum Projekt „Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern“ (Friedrich/Siegert/Schuller 2009) wird aber angemerkt, dass obwohl ...

„die Mehrzahl (15 von 25) der im Rahmen des Papers vorgestellten familienzentrierten Projekte evaluiert wurden [...], jedoch von einer sehr weiten Definition von Evaluation ausgegangen werden muss. Untersucht wurden primär die unmittelbaren Effekte der Maßnahme sowie die Akzeptanz des Programms bei der Zielgruppe. Insgesamt bleibt es daher schwierig abzuschätzen, inwieweit diese Projekte und Maßnahmen auch langfristig dazu beitragen, den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sichern bzw. zu verbessern.“ (Friedrich/Sieger/Schuller 2009, S. 59)

Die diskrepanten Resultate hängen nicht zuletzt mit der Definition des Forschungsgegenstandes (sprich der Zusammenarbeit mit Familien) und den Dimensionen, die dabei analysiert werden, zusammen (Bischoff/Betz 2018, S. 41). Zu letzteren gehören beispielweise die Perspektive und das Handeln von Fachkräften und von Eltern. Betz und andere (2017, S. 115 ff.) weisen diesbezüglich auf mehrere Forschungslücken und blinde Flecken im wissenschaftlichen Diskurs hin, u. a. in Hinblick auf die Berücksichtigung einer weiteren Dimension: die Perspektive der Kinder. Die Analyse dieses Aspektes wird deutlich vernachlässigt, obwohl implizit angenommen wird, dass es bei der Zusammenarbeit von Eltern und Institution zentral um das Wohlergehen des Kindes gehen sollte (Betz et al. 2017, S. 124). Zudem ist die Operationalisierung dieses Wohlergehens durch seine Reduzierung auf Bildungs- und Entwicklungserfolge eines Kindes in Bildungsinstitutionen fraglich (ebd., S. 125).

2.5 Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

In Bezug auf die Kooperation mit Familien mit Migrationshintergrund weist die Fachdiskussion auf spezifische Beratungsbedarfe hin beispielweise hinsichtlich der Sprachentwicklung (Pomykaj/Hogrebe 2017), der geschlechterbewussten Praxis (Deniz 2012b), der Unterstützung nach Fluchterfahrung (Hofbauer

„Opstapje – Schritt für Schritt ist ein elternbezogenes Programm zur allgemeinen Entwicklungsförderung von Kindern im Alter von zwei bis vier Jahren. Es richtet sich in Deutschland allgemein an sozial benachteiligte Familien, wurde aber in den Niederlanden in Anlehnung an das israelische HIPPIY-Konzept entwickelt.“ (Friedrich/Siegert/Schuller 2009, S. 18 f.).

2017), der Erwartungen bezüglich der Erziehungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Familie (Otyakmaz/Westphal 2018) (siehe hierzu auch Lokhande i. d. B.). Diesbezüglich gibt es in der Praxis Beratungsnachfragen seitens der Kindertageseinrichtungen zur Unterstützung in konkreten Situationen und bei spezifischen Themen wie: Methoden für alltagsintegrierte Förderung der deutschen Sprachen, Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Kindern und Familien, rechtliche Kenntnisse und pädagogische Strategien im Rahmen der Aufnahme von Flüchtlingskindern, Basiswissen für den Umgang mit Fluchtraumata bei Kindern, Umgang mit Erziehungsmodellen und -erwartungen in verschiedenen Familien, Methoden für eine geschlechtersensible Bildung und für die Gestaltung eines produktiven interreligiösen Dialogs (Filtzinger 2014; Göth/Johann 2017). Gleichzeitig werden Leitfäden erarbeitet, um die Kooperation erfolgreich zu gestalten (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014).

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte ab dem Jahr 2015 die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen (Hofbauer 2017) (siehe hierzu auch Ramos Dehn i. d. B.). Unmittelbare Bedarfe dieser Kinder mit der gleichzeitigen Notwendigkeit mittel- und langfristig zu denken, hat Pädagog*innen mit vielschichtigen Herausforderungen und Fragen konfrontiert, die in gewissem Maße aber nicht neu waren. Man denke an die bereits bekannte Zuwanderung und Flucht nach Deutschland in der Vergangenheit (Auernheimer 2012, S. 15 ff.).

In diesem Zusammenhang betont die fachliche Diskussion das Erfordernis einer gezielten Ausrichtung der Kooperationsformen und -angebote für Familien mit Migrationshintergrund. In den nächsten Abschnitten wird auf Ansätze eingegangen, die in pädagogischen Kontexten die kulturelle Vielfalt unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Diese Ansätze werden – beginnend mit der Analyse des Begriffes „interkulturell“ – kritisch betrachtet und ihre Implikationen für die Zusammenarbeit mit Familien werden erörtert.

3 Interkulturalität als Ausrichtung pädagogischer Konzepte

3.1 Interkulturalität als weit verbreiteter Begriff

Wer den Begriff „interkulturell“ zuallererst verwendete, ist schwer festzustellen. Demorgon und Kordes (2006) schreiben die erste Anwendung des Begriffes „einem nationalem Bureau of Intercultural Education in den Vereinigten Staaten [zu], welches zwischen den Jahren 1924 und 1945 die bisherigen Akkulturationspolitiken der Angleichung und der Verschmelzung ablösen sollte“ (Demorgon/Kordes 2006, S. 33).

Der Begriff hat sich nach und nach weltweit etabliert und ist zum Fachter-

minus geworden. Das Adjektiv „interkulturell“ wird häufig gebraucht in Verbindung mit Begriffen wie Pädagogik, Erziehung und Bildung, es findet sich in wissenschaftlichen Werken, in den Medien, in der bildungspolitischen Debatte und in der Alltagssprache:

„Das Wort interkulturell wird im Wissenschaftsdiskurs der 90er Jahre geradezu inflationär gebraucht, oft ohne seine Bedeutung zu spezifizieren.“ (Brunzel 2002, S. 28)

Das ist auch wegen seiner Generalität und Vieldeutigkeit schwer vorstellbar. Wiederkehrende Aspekte, die von verschiedenen Autor*innen mit interkultureller Bildung in Verbindung gebracht werden, berufen sich auf Elemente des Dialogs, des Austausches, des kreativen und konstruktiven Umgangs mit Unterschieden, des gegenseitigen Verständnisses, der Bereicherung zwischen Menschen verschiedener Herkunft, der Förderung von Reflexions- und Handlungsfähigkeiten für das Leben in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft (Auernheimer 2012, S. 24 und S. 81 ff.; Catarci 2015; Demorgon/Kordes 2006; Filtzinger 2013; Hamburger 2012, S. 127 ff.; Lamm/Dintsioudi 2017; Schlösser 2004, S. 11; UNESCO 2006).

Auch im Rahmen von Elternprojekten wird Interkulturalität als wichtige Dimension erachtet (z. B. in Programmen wie Rucksack⁸, Schatzsuche [siehe 4.5]), indem auf Erfahrungswerte Interkultureller Pädagogik – oder je nach Autor „Bildung“ oder „Erziehung“⁹ – in multikulturellen frühkindlichen Bildungskontexten verwiesen wird. Wenn allerdings „Ansätze“ ohne zureichende begriffliche Klärungen entwickelt werden, sind sie: „oft mehr implizit erkennbar als explizit durchformuliert“ (Hamburger 2012, S. 127).

3.2 Interkulturelle Bildung – Ursprung und begriffliche Differenzierungen

Die Termini „interkulturell“ und „multikulturell“ selbst weisen nach geographischen, historischen, politischen und theoretischen Verortungen innere Diffe-

8 Vgl. Rucksack Projekt – Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien 2004).

9 Ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahren wird in Deutschland „anstelle von interkultureller Erziehung zunehmend der Begriff ‚interkulturelle Bildung‘ gebraucht, eine der deutschen Bedeutung des englischen education wohl besser entsprechende Bezeichnung“ (Allemann-Ghionda 1997, S. 108). Interkulturelle Bildung wird auch im vorliegenden Beitrag als bevorzugter Begriff verwendet, da dieser als ein ganzheitlicher Begriff verstanden wird – auch wenn die Differenzen zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ weiterhin Gegenstand des pädagogischen Diskurses bleiben (Gaus 2012).

renzierungen auf (Auernheimer 2012, S. 24; Catarci 2015; Sirna 1997, S. 22 ff.), auch wenn diese im pädagogischen Feld nicht selten als Synonyme verwendet werden:

„Interestingly multicultural and intercultural education are often used as if the terms are universally understood and referring to only one type of education. [Interessanterweise wird multikulturelle und interkulturelle Bildung oftmals universell verstanden und auf einen einzigen Typ von Bildung bezogen. Übersetzung durch den Autor.“ (Holm/Zilliacus 2009, S. 11)

Die Vieldeutigkeit des Begriffes hängt auch mit den geschichtlichen Gegebenheiten des nordamerikanischen und angelsächsischen Raums zusammen, in denen die Begriffe verstärkt ab den 1960ern Jahren angewendet wurden (Catarci 2015, S. 2):

In diesen Kontexten entwickelte sich ab den 1960ern Jahren – unter dem Einfluss bestimmter politischer und geschichtlicher Konstellationen in Bezug auf Migration, Ethnien, Minderheiten und ihre Rechte – der Diskurs über die kulturelle Vielfalt in Bildungssystemen. Durch die Bürgerrechtsbewegung (*Civil Rights*) der Afroamerikaner in den USA wuchs die Sensibilität für die Gewährung der Chancengleichheit im Bildungsbereich von Minderheitsgruppen und Menschen aus unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und religiösen Kreisen, die seit Jahrzehnten, ja sogar Jahrhunderten, diese Gesellschaften prägten (Catarci 2015; Holm/Zilliacus 2009).

Die Aufnahme des Begriffes „interkulturell“ erfolgte danach in unterschiedlicher Weise je nach Land: In Frankreich erscheint *éducation interculturelle* erstmals Ende der 1970er Jahre in Dokumenten des Bildungsministeriums (Abdallah-Pretceille 2015, S. 56), in Italien circa ein Jahrzehnt später, als die ersten Kinder von Migrant*innen die Schule besuchten (Allemann-Ghionda 1997, S. 121; Sirna 1997, S. 72 ff.).¹⁰

Auch die Analyse internationaler Dokumente verweist auf eine nicht immer klare Abgrenzung der Begriffe. Der Europarat unterscheidet beispielsweise zwischen *Multikulturalismus* und *Multikulturalität*:

„Multikulturalismus (ebenso wie ‚Assimilationismus‘) bezeichnet einen spezifischen politischen Ansatz [...], während die Begriffe Multikulturalität und kulturelle Vielfalt die empirische Existenz verschiedener Kulturen und ihre Fähigkeit zur Interak-

10 Weitere Begriffe, die in ihrer Bedeutung und Ausrichtung dem Begriff „interkulturelle Bildung“ nahe stehen, sind in verschiedenen nationalen Kontexten erarbeitet worden und sind von besonderen politischen und historischen Gegebenheiten (z. B. Kolonialgeschichte) beeinflusst (vgl. Allemann-Ghionda 2008; Catarci/Fiorucci 2015).