



Bildungsgerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft

Kritisches kulturelles
Bewusstsein in
kindheitspädagogischen
Studiengängen

- **Basistext:** Theoretische Grundlagen und Begründungszusammenhang



Project: Reflecting Cultures of Education. Transnationality and Cultural Awareness in Early Childhood Education Programs (RECOdE)

PH Schwäbisch Gmünd
University of Education



DCU Ollscoil Chathair
Bhaile Átha Cliath
Dublin City University

The project group consists of three universities: University of Education Schwäbisch Gmünd (Germany), the University of Stavanger (Norway), and the Dublin City University (Ireland).

Project lead: Dagmar Kasüschke, Gunnar Magnus Eidsvåg, Mathias Urban

Project team members: Steffen Geiger, Karin Kämpfe, Carolina Semmoloni



**Co-funded by
the European Union**

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Nationalen Agentur im DAAD wider. Weder die Europäische Union noch die Nationale Agentur im DAAD können dafür verantwortlich gemacht werden.

Layout: Nada Lucic-Menzel

Schwäbisch Gmünd, Dublin, Stavanger
2025



Einleitung

Fragen der Diversität und die starke soziale und kulturelle Dynamik einer globalisierten Welt bestimmen weltweit die vorherrschenden Diskurse, auch im Bereich der Bildung. Einerseits sind in vielen Ländern der Welt Prozesse der Harmonisierung und Universalisierung von Bildungscurricula zu beobachten, andererseits wächst die Kritik an diesen Entwicklungen, die die Einbeziehung der Vielfalt unterschiedlicher kultureller Bildungsmilieus mit ihren eigenen Bildungswerten und -praktiken einfordert. Damit einher geht die Erkenntnis, dass gerade die prosperierenden Industrienationen des „Globalen Nordens“ von Migration geprägte Gesellschaften sind, die von einer Vielfalt und Heterogenität von Bildungs- und Lernkulturen geprägt sind, deren gesellschaftliche Anerkennung als gleichberechtigte Existenz noch in den Kinderschuhen steckt.

Aus unserer Sicht besteht die große Herausforderung für unsere Gesellschaften nicht nur darin, diese „kulturellen Unterschiede“ zu akzeptieren, sondern unser eigenes Bildungssystem weiterzuentwickeln, um unterschiedliche kulturelle Perspektiven auf Bildung einzubeziehen und so eine neue gemeinsame Basis für eine „Bildungsgerechtigkeit für eine zukünftige Gesellschaft für alle“ zu schaffen. Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt „Bildungskulturen reflektieren - Transnationalität und kulturelles Bewusstsein in Programmen der frühkindlichen Bildung (RECOdE)“ durchgeführt, das im Rahmen des Erasmus+ Programms „Cooperation Partnerships in Higher Education“ der Europäischen Union, vertreten durch den DAAD, von 2022 - 2025 gefördert wurde.

Ziel des Projekts war die Entwicklung eines Instrumentariums, das die „Bildungskulturen“ in den ECEC-Programmen der Projektpartner als nachhaltiges Querschnittsthema berücksichtigt. Das Projekt hatte sich vier Aufgaben (Projektergebnisse) gestellt: Die erste Aufgabe bestand darin, einen Rahmen für die Reflexion der eigenen Organisationsentwicklung auf Hochschul-, Lehrplan- und Unterrichtsebene zu entwickeln (RECOdE 2025b). Darauf aufbauend war die zweite Aufgabe die Entwicklung eines BA-Moduls (RECOdE 2025c) und eines MA-Moduls (RECOdE 2025d) zu kulturellem Bewusstsein. Das MA-Modul wurde in einer Spring School mit Studierenden aller Projektpartner im Jahr 2024 getestet und in das Masterprogramm der Universität Stavanger etabliert. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Materialien sind Teil einer digitalen Medienbox (RECOdE 2025e), die auch Materialien enthält, die von unseren Netzwerkpartnern bei den Multiplikatorenveranstaltungen präsentiert wurden. Ergänzt wurde die Sammlung durch weitere Materialien, die das Thema insgesamt abrunden. Dieses Unterrichtsmaterial wird als OER einer breiten Hochschulöffentlichkeit über die Erasmus+ Verbreitungsplattform der EU und über die projekteigene Website (www.recode-erasmus.com) frei zugänglich gemacht.

Das Gesamtprodukt unterteilt sich in fünf digitale Dokumente. Das erste Dokument legt die theoretische Fundierung und den Begründungskontext dar (RECOdE 2025a). Hier geht es um die Klärung des Kulturbegriffs und um die Frage, welches Kulturverständnis wir zu Grunde legen. Unsere Überlegungen basieren auf einer menschenrechtsorientierten Pädagogik und ihren Axiomen der Gerechtigkeit, Freiheit und Solidarität. Vor diesem Hintergrund

erläutern wir, warum wir kritisches kulturelles Bewusstsein als Querschnittskategorie für die Kompetenzentwicklung von Studierenden in FBBE-Programmen sehen. In dem zweiten digitalen Dokument (RECOdE 2025b) stellen wir ein Instrument zur internen Organisationsentwicklung vor, das für die Programmentwicklung genutzt werden kann. Dabei gehen wir von einem organisatorischen Lernen aus, das auf den Prinzipien der Partizipation und Einbeziehung aller relevanten Akteure auf allen Ebenen (Institution, Curriculum, Klassenzimmer) beruht. Teil 3 enthält ein exemplarisches BA-Module (RECOdE 2025c) und Teil 4 ein exemplarisches MA-Module (RECOdE 2025d). Den Modulen und der Spring School liegt ein Kompetenzmodell des Lehrens und Lernens zugrunde, das für uns die Voraussetzung für das Erreichen professioneller Kompetenz ist. Alle didaktischen Materialien (Unterrichtspläne, Methoden, Materialien) sind in Teil 5 zusammengefasst (RECOdE 2025e). Diese Materialien stellen eine nicht abschließende Sammlung dar, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern im Diskurs der Projektpartner und der beteiligten Netzwerkpartner innerhalb von drei Jahren der Diskussion und Zusammenarbeit entstanden ist. Wir sehen die Materialien als Anregung und Impuls, den jede universitäre Statusgruppe zur Diskussion und Reflexion ihrer eigenen Lehrplanentwicklungsarbeit nutzen kann.

Vor diesem Hintergrund freuen wir uns über das Entstehen eines kooperativen Werkes, von dem wir uns erhoffen, dass es andere Hochschulmitglieder inspiriert, international zusammenzuarbeiten und Fragen des kulturellen Bewusstseins als einen fortlaufenden Prozess der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Haltungen und Vorstellungen zu verstehen, der uns auf der Ebene der Hochschulbildung Schritt für Schritt näher zusammenbringt und zu einem tieferen gegenseitigen Verständnis führt.

Wir möchten uns bei allen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die an den Multiplikatorenveranstaltungen teilgenommen und deren Beiträge und Gedanken unsere Diskussionen bereichert haben. Stellvertretend für alle möchten wir uns besonders bei den Kollegen und Kolleginnen bedanken, mit denen wir im Laufe des Projekts eine engere Zusammenarbeit entwickelt haben und die zu unseren Netzwerkpartnern geworden sind:

- Dr. Caterina Sugranyes Ernst & Dr. Montserrat Prat Moratonas, Blanquerna Universität Ramon Llull Barcelona, Spain
- Karen Burvenich, Liesbet de Lepeleire & Laure Evers , Artevelde Hogeschool, Ghent, Belgium
- Dr. Wenckje Jongstra, Hogeschool KPZ, Zwolle, the Netherlands
- Dr. Angéla Bajzáth, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary
- Lena Knudsmark, University College South Denmark (UC SYD)

Die Projektmitglieder:

Dagmar Kasüschke, Karin Kämpfe, Steffen Geiger (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland)

Mathias Urban & Carolina Semmoloni (Dublin City Universität, Irland)

Gunnar Magnus Eidsvåg & Sara Esmaeeli (Universität Stavanger, Norwegen)

1 Kritisches kulturelles Bewusstsein als Aufgabe für kindheitspädagogische Hochschulstudiengänge

Kulturelles Bewusstsein setzt eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kultur voraus. Das ist keine leichte Aufgabe, denn dieser Begriff ist - wie fast jeder sozialwissenschaftliche Begriff - ein mehrdeutiges Konstrukt, das erklärungsbedürftig, mitunter politisch hoch aufgeladen ist und vor allem im Alltag und in Interaktionen kontrovers und mitunter ideologisch verwendet wird (Römhild 2014, 255f.). Aber auch die wissenschaftliche Debatte in verschiedenen Teildisziplinen wie der Kulturosoziologie, der Kulturanthropologie oder den Cultural Studies skizziert ein komplexes und vielschichtiges Bild des Kulturbegriffs und lädt nicht zu einer einfachen Antwort ein. In politischen Stellungnahmen wird versucht, den kleinsten gemeinsamen Nenner als Grundlage für Verständnis und Kommunikation in den Vordergrund zu stellen. So beschreibt die UNESCO im Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen Kultur als „die Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Qualitäten, die eine Gesellschaft oder soziale Gruppe kennzeichnen, und sie umfasst neben Kunst und Literatur auch Lebensweisen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensvorstellungen“ (UNESCO 2013/2005). Dieser kleinste gemeinsame Nenner schien vernünftig, aber für unser Vorhaben nicht hilfreich. Vielmehr fragten wir uns, was das Ziel dieses Rahmens war, und so beschlossen wir schließlich, nicht mit einer einschränkenden Definition zu beginnen. Wir entschieden uns daher für eine Explikation im weiteren Sinne, die offen für Erweiterungen und Ergänzungen ist.

Unseres Erachtens ist der Kulturbegriff nicht nur als anthropologische Grundbedingung menschlichen Seins zu betrachten, sondern auch im Hinblick auf seine Reichweite in den herrschenden Diskursen in unseren Gesellschaften, insbesondere vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen und der Pluralisierung der Gesellschaften. Aus diesem Grund gehen wir von zwei Prämissen aus:

- a) Der Mensch ist anthropologisch unausweichlich auf Enkulturation angewiesen, die ihn als Individuum und als Teil einer Gemeinschaft definiert.
- b) Kultur ist die existenzielle Ausdrucksform nicht nur jedes einzelnen Menschen, sondern auch von sozialen Gruppen und Gesellschaften.

Wir sind kulturell situierte Wesen, und jede Kommunikation ist kulturell kontextualisiert durch die beteiligten Akteure und die sozialräumlichen Bedingungen. Dementsprechend verzichten wir darauf, den Inhalt zu beschreiben, sondern versuchen, uns dem Begriff unter der Prämisse der Alltagstauglichkeit zu nähern. Kommunikation mit der kulturbewussten Lupe weiß um die Bedeutung des Inhalts- und Beziehungsaspekts, um die Wechselseitigkeit von Ursache und Wirkung, um die Mehrdeutigkeit analoger und digitaler Modalitäten und schließlich um die Bedeutung symmetrischer oder komplementärer Ausdrucksformen.

1.1 Enkulturation als anthropologische Grundbedingung des Menschseins

Der Mensch ist von Geburt an durch seine Lern- und Entwicklungsdispositionen darauf vorbereitet, sich an unterschiedlichste Umweltbedingungen anzupassen. Diese Umwelt-offenheit des Neugeborenen ist auf die symbolische und soziale Vermittlung durch andere Menschen angewiesen, was zu einem Hineinwachsen in eine jeweils eigene Kultur führt. Dieser Prozess der Enkulturation findet sowohl durch unbemerkte Sozialisationsprozesse als auch durch Erziehung statt. Aber nicht nur durch die (sprachliche) Vermittlung symbolischer Systeme und die Teilhabe an einer kommunikativen Welt findet die Enkulturation in eine kulturelle Welt statt, sondern bereits der junge Mensch hinterlässt durch seine prägende Tätigkeit nicht nur Spuren, sondern schafft sich gleichsam selbst (seine Identität) (Cassirer, 1944, 3) und trägt damit aktiv zur kulturellen (Weiter-)Entwicklung bei. Die Enkulturation des Individuums kann somit als die Notwendigkeit eines gelingenden Prozesses der kulturellen Identität beschrieben werden

1.2 Kultur und Identität als Herausforderung für soziale Gemeinschaften/Gesellschaften

Enkulturation als notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Prozess kultureller Identität beginnt mit dem Zusammenspiel eines bestehenden kollektiven kulturellen Kontextes und der Positionierung des Einzelnen in diesem Kontext. Dabei ist Kultur nicht nur ein Produkt kollektiver Sinnggebung, wie Kunst, Wissenschaft oder Religion, sondern unterliegt im Laufe der Zeit auch Veränderungs-, Transformations- und auch Zerstörungsprozessen. Obwohl Gesellschaften nicht ohne einen Kulturbegriff beschrieben werden können (Moebius & Quadflieg 2011), darf der Kulturbegriff nicht auf geschlossene Systeme wie Nationen oder geografische Gebiete angewendet werden, da dies suggeriert, dass diese eine kulturelle Einheit bilden. Dass dies nicht der Fall ist, zeigen die aktuellen Diskurse über die Auswirkungen der Globalisierung und ihre Fragmentierungen in Migrationsgesellschaften. Die Aktualität des Themas sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die europäischen Gesellschaften immer schon Migrationsgesellschaften waren und kulturellen Transformationsprozessen unterworfen waren. Kulturelle Vielfalt erscheint als gesellschaftliche Herausforderung vor dem Hintergrund der Vielfalt von Sprachen, Werten und der Verteilung von (ökonomischen) Ressourcen. Einerseits wird der Kulturbegriff in verschiedenen Diskursen als Differenzlinie zwischen „uns“ und „den Anderen“ verwendet, wobei die postulierten Gemeinsamkeiten eine Abgrenzung zu den Anderen erzeugen. Andererseits scheinen diese Abgrenzungen willkürlich und fließend zu sein, was sich insbesondere bei transkulturellen Identitäten von Menschen zeigt, die mit unterschiedlichen Kulturen aufwachsen (Welsch 1994).

Dementsprechend bewegen wir uns auf zwei Reflexionsebenen, wenn wir uns mit dem Thema kritisches kulturelles Bewusstsein beschäftigen. Zum einen beschäftigen wir uns mit den Mechanismen sozialer Praktiken, die menschliches Handeln rahmen und bestimmen, zum anderen wollen wir die übersubjektive Organisation sozialer Systeme symbolischer Ordnungen analysieren und reflektieren (Reckwitz 2006). In Bezug auf die Universitäten richten wir den Blick nicht nur auf die alltägliche Handlungsebene der Akteure, sondern auch auf das Universitätssystem selbst. Dies versuchen wir u.a. durch die Integration postkolonialer Kritik. Insbesondere die postkoloniale Kritik entlarvt Kultur als ein Konzept der Differenzbildung zwischen imaginierten Kulturen (wir - die Anderen), das letztlich diese (Re-)Produktion von Machtverhältnissen überhaupt erst hervorbringt. Impulse aus dem postkolonialen Diskurs nehmen eine Gegenperspektive zum sogenannten common sense der klassischen sozialwissenschaftlichen Debatte ein, indem sie die kolonisierende Wirkung westlicher Denksysteme ins Zentrum ihrer Kritik stellen (Hall 2018, Spivak 1994, Said 1978, Bhabha 1994) und ihr ein kreolisiertes Verständnis von Kultur und Identität gegenüberstellen (Glissant 2005).

Vor diesem Hintergrund erschien es uns sinnvoll und hilfreich, einen Analyseansatz zu wählen, der die Verschränkung des Kulturbegriffs mit Prozessen der Fremdbestimmung, Prozessen der Re-Produktion von Machtverhältnissen und den damit verbundenen Prozessen der Standardisierung von Bildung darstellt. Um die Aufgabe der Förderung von Kulturbewusstsein/-sensibilität der institutionellen Bildung darzustellen, mussten wir in einem zweiten Schritt einen Gegenentwurf zu sozialer Heterogenität, Partizipation und Solidarität im Bildungssystem als Grundlage dieses Rahmens machen. Dies soll im Folgenden skizziert werden.

1.3 Kritische kulturelle Bewusstheit im Kontext der Menschenrechte

Die Vielfalt und Heterogenität von Lerngruppen und Bildungskulturen ist seit langem ein zentrales Thema im Bildungsbereich. So ist auch die Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen von der kulturellen Vielfalt in Migrationskontexten betroffen. Es geht nicht mehr nur darum, kulturelle Differenzlinien zu akzeptieren und zu integrieren, sondern auch darum, Transformationsprozesse von Bildungseinrichtungen in Richtung von mehr Chancengleichheit und Inklusion auf allen Ebenen des universitären Lebens professionell zu gestalten. Im Kern geht es aus unserer Sicht um eine gemeinsame Basis für das Lehren und Lernen an Hochschulen mit dem Ziel „Bildungsgerechtigkeit für eine zukünftige Gesellschaft für alle“. Obwohl der Schwerpunkt dieses Projekts auf kindheitspädagogischen Studiengängen liegt, glauben wir, dass unsere Überlegungen auch auf andere Studiengänge übertragen werden können. Ebenso betrachten wir unser Projekt nicht als „Insel der Glückseligkeit“, indem wir ein Curriculum für ein kulturreflexives Zusammenleben im engen Rahmen einer Studiengangsentwicklung entwerfen, sondern wir betrachten die Herausforderung als eine, die alle Ebenen der Hochschulbildung betrifft. Daher betrachten wir unser Projekt in einem breiteren Kontext. Die wichtigste Frage, die es in diesem Zusammenhang zu beantworten gilt, lautet: Wie könnte ein gemeinsamer Konsens zwischen den Verantwortlichen von Hochschulen und

kindheitspädagogischen Studiengängen aussehen, der trotz unterschiedlicher Vorstellungen über Kultur, Bildung und Ausbildung von allen getragen werden kann?

Vor diesem Hintergrund scheint uns eine menschenrechtsbasierte FBBE ein sinnvoller Ansatz zu sein, nicht nur, weil er den völkerrechtlichen Grundkonsens eines menschenrechtsbasierten Ansatzes darstellt, sondern auch, weil er einen Minimalkonsens zwischen verschiedenen Bildungsvorstellungen zu sein scheint. Dieser Ansatz erscheint uns nicht nur deshalb sinnvoll, weil Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte den Menschen als soziales und kulturelles Wesen beschreibt, das das Recht hat, am sozialen und kulturellen Leben einer Gemeinschaft teilzunehmen und das Recht hat, sein eigenes kulturelles Erbe sowie das kulturelle Erbe anderer zu leben und zu erfahren, sondern auch, weil die kulturelle Vielfalt als Menschenrecht anerkannt und schützenswert ist. (vgl. <https://www.menschenrechtserklaerung.de/kultur-3689/>, Zugriff am 6.9.2023).

Darüber hinaus ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde, mittlerweile „ein unverzichtbarer Bezugspunkt für Politik, Öffentlichkeit und Bildung in der globalen Gesellschaft“ (Weyers & Köbel, 2016, S.2), so dass keine Lehrplanentwicklung an ihr vorbeigehen kann. Auch wenn sie völkerrechtlich verankert sind, sind sie dennoch nicht rechtlich bindend, sondern haben eher symbolischen Charakter, der sich auf das Verhältnis zwischen Staat und Individuum bezieht, „nämlich (auf) die politische Selbstverpflichtung der politisch Verantwortlichen zur Verwirklichung dieser Menschenrechte“ (Dangl & Lindner 2022, S.46). Dennoch haben die Menschenrechte in vielen Ländern Eingang in die Gesetzgebung, die Gestaltung des öffentlichen Lebens sowie in die Bildung gefunden, so dass hier von einem Grundkonsens ausgegangen werden kann, vor dessen Hintergrund das Thema kulturelle Vielfalt reflektiert und diskutiert werden kann. Die Menschenrechte sind auch in der Erziehungswissenschaft zu einer Leitkategorie geworden, was sukzessive zu einer institutionellen Verankerung der Menschenrechte des Einzelnen in den nationalen Bildungssystemen geführt hat. Auch wenn das Recht auf Bildung (Artikel 26, Absatz 2) ein zentraler Bezugspunkt ist, kann es nicht isoliert von anderen Rechten verstanden werden. So unterscheidet Lenhart (2006, S.5) Bildung als Menschenrecht unter vier Aspekten: Das Recht auf Bildung, Menschenrechtsbildung, Rechte in der Bildung und die Rechte des Kindes.

Das Recht auf Bildung beinhaltet die Forderung nach Chancengleichheit für jedes Kind/jede Person, unabhängig von ihrer Herkunft, beim Zugang zum und der Teilhabe am Bildungssystem des jeweiligen Landes. Voraussetzungen für die Ermöglichung von Chancengleichheit sind sowohl der freie Besuch von Bildungseinrichtungen als auch eine institutionelle Verankerung des Themas Inklusion, um Barrieren für die Teilnahme abzubauen. Dies impliziert auch, dass Chancengleichheit mit der „vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ verbunden ist, was ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem voraussetzt, das den Bedürfnissen heterogener Lerngruppen gerecht wird und mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden ist.

Die Menschenrechtserziehung befasst sich mit den Menschenrechten als Bildungsziel. Ziel ist es, den Studierenden durch Bildung und Unterricht die Achtung der Menschenrechte und der menschlichen Grundfreiheiten zu vermitteln. Nach Weyers und Köbel umfasst diese

Haltung Wissen, Verständnis und Einstellungen. „Menschenrechtsbildung in diesem Sinne umfasst also die Dimensionen der Bildung über und der Bildung für Rechte: Menschenrechte sind hier Gegenstand der Bildung mit dem Ziel, Menschen zu befähigen, sie zu achten und sich für ihre Verwirklichung einzusetzen“ (ebd., S.5). Die Autoren bezeichnen dies als Dreiklang von Lernen über, Lernen für und Lernen durch, was bedeutet, dass die Ebenen Wissen, Einstellung und Handeln im Lernprozess miteinander verbunden werden müssen.

Bei der Berücksichtigung von Rechten in der Bildung geht es um eine pädagogische Berufsethik, in der die Menschenrechte zur Richtschnur des beruflichen Handelns erklärt werden. Dabei sind die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden zu respektieren. Ausgangspunkt waren die strukturellen Machtungleichgewichte in pädagogischen Beziehungen, die insbesondere die Rechte von Lernenden und Minderjährigen missachteten. Damit wurde ein jahrhundertlanges institutionelles Machtungleichgewicht grundsätzlich in Frage gestellt, das erst seit den 1970er Jahren sukzessive die Lernenden als Träger eigener Rechte anerkannte und zu bildungspolitischen Reformen führte (ebd., S.7), die schließlich in der Kinderrechtskonvention mündeten.

Bei den Rechten des Kindes geht es in erster Linie um den Schutz, die Fürsorge und die Beteiligung von Kindern an Entscheidungsprozessen im Bildungsprozess. Im Wesentlichen geht es darum, als Anwalt des „Kindeswohls“ aufzutreten.

Rechte in der Bildung und Rechte des Kindes stellen in dieser Hinsicht einen fließenden Übergang dar, da es bei beiden im Kern darum geht, die Teilhabe von strukturell abhängigen Menschen zu ermöglichen. „Die Beteiligung der Lernenden ist das Herzstück der Menschenrechtsbildung, die darauf abzielt, menschenrechtliche Einstellungen und Handlungskompetenzen zu entwickeln. Dieser Aufbau ist ein subjektiver Bildungsprozess, der nur von außen angeregt werden kann. ... Die Partizipation darf jedoch nicht von ihrer Wirkung abhängig gemacht werden, denn sie ist ein unveräußerliches subjektives Recht der Lernenden“ (ebd., S.10).

Man kann also mit Fug und Recht fragen, wie eine Menschenrechtspädagogik nun in kindheitspädagogische Studiengänge transformiert werden kann, ohne berufstheoretische Diskurse in den Hintergrund treten zu lassen, die eine Voraussetzung für die Berufsfähigkeit der Absolventen sind. Aus unserer Sicht lässt sich diese Frage relativ leicht klären. Zum einen spielen die Menschenrechte seit jeher eine wichtige Rolle für eine pädagogische Berufsethik und zum anderen liegen bereits Beispiele wie die Erklärung zur „Ethik der Sozialen Arbeit“ (2004) des gleichnamigen internationalen Berufsverbandes (DBSH) vor (vgl. Weyers & Köbel 2016, S.8). Besonderes Augenmerk legen wir jedoch auf die Differenzlinie „Kultur“ mit all ihren widersprüchlichen Interpretationen, da wir davon überzeugt sind, dass sie in der kritischen Reflexion von Menschenrechten intersektional wirksam ist.

Im Folgenden werden wir zunächst den Rahmen einer kritisch kultursensiblen, an den Menschenrechten orientierten FBBE skizzieren, bevor wir die verschiedenen Themenbereiche vorstellen.

1.4 Kritische kulturelle Bewusstheit als gesellschaftliche Bildungsaufgabe in institutionellen Kontexten

„Die Universität ist eine kritische Institution oder sie ist nichts“ Stuart Hall

Hochschuleinrichtungen - Universitäten - sind nicht nur neutrale Behälter für die vielfältigen und sich überschneidenden Identitäten ihrer Studierenden, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und Interessengruppen. Sie sind, wie kritische Theoretiker behaupten, aktive Mitgestalter der Gesellschaft. Das bedeutet, dass sie untrennbar in den Kampf darum eingebettet sind, was die „gute“ Gesellschaft ausmacht. Jeder Versuch, Bildungseinrichtungen umzugestalten, erfordert zwangsläufig eine kritische und zielgerichtete Positionierung dieses Versuchs in einem viel umfassenderen Imaginären einer umgestalteten Gesellschaft, oder, wie Paulo Freire (1978) uns daran erinnert, „er erfordert eine politische Entscheidung, die mit dem Plan für die zu schaffende Gesellschaft kohärent ist, und muss auf bestimmten materiellen Bedingungen basieren, die auch Anreize für Veränderungen bieten“. Die Einführung eines kritischen kulturellen Bewusstseins in der Universität ist daher eine vielschichtige Aufgabe. Sie erfordert ein Engagement für interne, institutionelle Veränderungen sowie eine Positionierung der Universität gegen einen neoliberalen Diskurs, der Kritikfähigkeit und die Idee der Gesellschaft an sich gleichermaßen ablehnt. Der kritische Theoretiker Henry Giroux betont den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher und institutioneller Degradierung:

„Dieser Vertrauensverlust in die Kraft des öffentlichen Dialogs und des Dissenses ist nicht unabhängig von der schwindenden Überzeugung, dass die Hochschulbildung eine zentrale Rolle bei der Ausbildung kritischer Bürger und einer entscheidenden demokratischen Öffentlichkeit spielt. Hier stehen nicht nur Sinn und Zweck der Hochschulbildung auf dem Spiel, sondern auch die Zivilgesellschaft, die Politik und das Schicksal der Demokratie selbst.“ (Giroux, 2016, S.3)

Er argumentiert weiter, dass Bildungseinrichtungen in neoliberalen Kontexten sowohl einer „Form der Entpolitisierung“ ausgesetzt als auch aktiv an ihr beteiligt sind, die „soziale Beziehungen von den Machtkonfigurationen, die sie formen“ (ebd., S.4), entfernt. Das Ergebnis, das viele kritische pädagogische Fachkräfte in ihrer täglichen Praxis erleben, ist, dass „es für junge Menschen, die allzu oft keiner kritischen Erziehung bedürfen, schwierig wird, private Probleme in öffentliche Belange umzusetzen“ (ebd.).

Aus dieser Perspektive wird die Förderung eines kritischen kulturellen Bewusstseins in der Hochschulbildung zu einer *res publica*, zu einer „Angelegenheit von Belang“ (Latour) für die gesamte Polis, in der die Universität ein institutioneller Bürger ist. RECOde erkennt die Komplexität und Dringlichkeit dieser Herausforderung an. Im folgenden Abschnitt argumentieren wir, dass die Anerkennung von Vielfalt als grundlegende Bedingung der Hochschulbildung eine Verankerung in der aktiven Bürgerschaft auf institutioneller, kollektiver und individueller Ebene sowie eine Werteorientierung in Richtung Gleichheit und soziale Gerechtigkeit erfordert.

2.4.1 Diversität und Prozesse des Othering

Postmoderne gesellschaftliche Transformationsprozesse gehen mit einer zunehmenden Pluralisierung der Bevölkerung einher. Heterogenität lässt sich z.B. an verschiedenen Dimensionen wie national-ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, Sprache(n), Geschlecht, Religion, sexuelle Orientierung, Behinderung etc. erkennen. Diese Unterschiede müssen vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen betrachtet werden. Denn die Unterschiede zwischen den Gruppen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander und bilden den Nährboden für verschiedene Formen der Diskriminierung und deren wechselseitige Verflechtung. Durch den Prozess des Othering werden bestimmte Gruppen und ihre Mitglieder als „anders“ eingestuft und gesellschaftlich sichtbar gemacht. Diese machtvollen Prozesse zwischen Individuen oder Gruppen markieren Menschen als anders, fremd und/oder nicht zugehörig. Bildungseinrichtungen und ihre Akteure können nicht außerhalb dieser sozialen Ordnungen verstanden werden (Riegel 2022). Sie sind den Bildungseinrichtungen sowohl auf organisatorischer und konzeptioneller Ebene als auch auf professioneller und interaktioneller Ebene eingeschrieben, nicht zuletzt, weil der Umgang mit Heterogenität eines der zentralen Handlungsfelder pädagogischer Arbeit ist.

2.4.2 Identität und Zugehörigkeit

Zugehörigkeit kann aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden (Antonsich 2010; Guo & Dalli 2016; Juutinen et al. 2018; Nutbrown und Clough 2009; Roffey 2013). In diesem Zusammenhang erscheint es uns fruchtbar, der britischen Sozialwissenschaftlerin Nira Yuval-Davis Verständnis von Zugehörigkeit als intersektionales Phänomen zu folgen (2006; 2011; 2015). Yuval-Davis unterscheidet zwischen Zugehörigkeit als Konzept und Politik der Zugehörigkeit als soziales und politisches Phänomen (2006; 2011). Aushandlungen und konzeptionelles Verständnis sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig (Johannessen et al., 2018, S. 65).

Yuval-Davis verwendet das Konzept der situierten Intersektionalität, um die Komplexität von Zugehörigkeit und Identität zu veranschaulichen (Yuval-Davis, 2015, S. 93). Dies ist eine nützliche Abgrenzung zum Konzept der Identitätspolitik, bei der politische und soziale Bewegungen Menschen um ein gemeinsames Narrativ versammeln und engagieren (Yuval-Davis, 2010, S. 266). Situierte Intersektionalität konzentriert sich auf die Nuancen, das Transgressive und Unvollkommene in jeder Form der sozialen Schichtung.

Yuval-Davis erörtert unterschiedliche Auffassungen des Konzepts der Zugehörigkeit. Sie erklärt den Begriff anhand der Kategorien: sozialer Standort, Identifikationen und emotionale Bindung sowie ethische und politische Werte (2011, S. 12-18). Zugehörigkeit kann sich auf soziale Orte beziehen. Soziale Orte sind die Zugehörigkeiten, die wir einander zuschreiben (2010, S. 267-268). Dazu gehören Geschlecht, Nation, Ethnie, Klasse, Alter, Beruf und Verwandtschaft. Diese Kategorien sind beobachtbar, weil sie bei verschiedenen Personen in erkennbarer Weise auftreten. Identifikationen und emotionale Bindungen sind die

Zugehörigkeiten, die der Einzelne selbst als die wichtigsten für seine Identität hervorhebt. Eine Person kann äußere Merkmale aufweisen, die sie in einen sozialen Kontext einordnen, aber sie selbst kann sich durchaus eher mit einem ganz anderen Ort identifizieren. Mit anderen Worten: Zugehörigkeit ist nicht nur etwas, das man beobachten kann, sondern auch etwas, das man fühlt. So können zwei Menschen der gleichen Gruppe angehören, aber diese Zugehörigkeit kann für die beiden unterschiedliche Bedeutungen haben. Yuval-Davis argumentiert, dass dies mit den Werten zusammenhängt, die der Zugehörigkeit zugeschrieben werden, und zwar sowohl vom Individuum selbst als auch vom größeren Kollektiv.

Wenn Yuval-Davis den Begriff Politik der Zugehörigkeit verwendet, bezieht sie sich damit auf ein soziales Phänomen. Es geht ihr darum, wie Zugehörigkeiten geschaffen und verhindert, zugeschrieben und abgelehnt werden. Zugehörigkeit findet in Prozessen statt, in denen jemand die Macht hat, die Grenzen der Gemeinschaft zu definieren. Diese Grenzen werden durch verschiedene Formen von Zurückweisungen oder Zuschreibungen aufrechterhalten. Solche Handlungen werden davon beeinflusst, welche Kategorien sozialer Verortung im zugrundeliegenden Diskurs verwendet werden und welche Bedeutung diese für die Person oder Personen haben, die die Definitionsmacht innehaben.

Yuval-Davis unterscheidet zwischen Kategorien, die einen unterschiedlichen Grad an Transparenz aufweisen. Beispiele für geschlossene Kategorien sind Abstammung, Ethnie und Geburtsort. Offenere Kategorien sind Sprache, Kultur und Religion, während Kategorien, die auf gemeinsamer Menschlichkeit beruhen, wie die Menschenrechte, offen sind. Eine wichtige Frage für diesen Rahmen ist die Untersuchung, welche Kategorien von den verschiedenen Parteien in der FBBE verwendet werden.

Yuval-Davis verweist auf das Konzept der transversalen Zugehörigkeit als Alternative zu den Projekten der Zugehörigkeit, die die Identitätspolitik charakterisieren (2010, S. 277). Transversale Zugehörigkeit versucht, durch Solidarität und befreiende Werte ein gemeinsames Wir über andere Zugehörigkeiten hinweg zu etablieren (Yuval-Davis, 2009, p. 15).

Ein wichtiger Punkt für transversale Zugehörigkeit ist die Bildung von „epistemologischen Gemeinschaften“, in denen unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Positionen anerkannt und als im Gange oder unfertig, aber nicht ungültig angesehen werden (2010, S. 278). Solche erkenntnistheoretischen Gemeinschaften können als Gegensatz zu politischen Gemeinschaften gesehen werden, in denen verschiedene Gruppen um die Akzeptanz ihrer Ansichten kämpfen. Yuval-Davis schreibt: „Der einzige Weg, sich der ‚Wahrheit‘ zu nähern, ist der Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Standpunkten, je größer der Abstand, desto besser (2010, S. 278).

2.4.3 (Aktive) Staatsbürgerschaft, Partizipation und soziale Gerechtigkeit

Die Konzeptualisierung von Staatsbürgerschaft in diesem Rahmen ist nicht auf eine politische Definition reduziert, bei der sich der Begriff auf die rechtliche Beziehung von Menschen zu einem Nationalstaat bezieht, die mit verschiedenen Rechten und Pflichten einhergeht. Hier

konzentriert sich die Staatsbürgerschaft darauf, ein aktiver Teil einer Gemeinschaft zu sein. In einer konkreteren Definition bedeutet aktive Staatsbürgerschaft, „ein sozialer Akteur zu sein, der Meinungen äußert, Entscheidungen trifft und soziale Handlungen als Ausdruck staatsbürgerlicher Verantwortung durchführt“ (Phillips, 2011, S. 779). Als Bildungskonzept und -ansatz befasst sich die aktive Bürgerschaft insbesondere mit der Vermittlung und Entwicklung moralischer Werte und demokratischer Kompetenzen (z. B. Brownlee et al., 2017). Im Kontext der Hochschulbildung bedeutet dies, dass das Konzept auf die Entwicklung von eigenen Meinungen, Autonomie, Selbstbestimmung und Verantwortung abzielt. Solche Kompetenzen sind notwendig, um in einer globalisierten Welt zu leben und zu lehren sowie ein tolerantes Lernumfeld und eine zusammenhängende Gesellschaft in der Zukunft zu schaffen.

Aktive Bürgerschaft ist eng mit dem Konzept der Partizipation verbunden (Zepke, 2015). Im Allgemeinen kann Partizipation einerseits den Zugang zur Hochschulbildung bedeuten (z. B. Osborne, 2003). Andererseits ist Partizipation ein wichtiges Bildungskonzept, das die Perspektiven der Studierenden einbezieht. In diesem Sinne konzentriert sie sich auf die Einbeziehung und Anerkennung der Bedürfnisse, Ideen und Meinungen von Studierenden im Rahmen aller Entscheidungsprozesse (z. B. Schwanenflügel/Walther, 2022). Die Vermittlung von Partizipationskompetenzen bedeutet also, die Perspektiven der Studierenden auf verschiedenen Ebenen der gesamten Hochschulkultur zu berücksichtigen: Studierende müssen sowohl auf der Ebene der Institution als auch bei der Gestaltung von Curricula und Studiengängen eine aktive Rolle einnehmen. Diese ganzheitliche Sichtweise auf Partizipation berücksichtigt auch Gefühle der Zugehörigkeit im Sinne von Akzeptanz, Wertschätzung, Einbeziehung und Ermutigung durch die Lehrenden sowie das Gefühl, ein wichtiger Teil der Universität zu sein (Bergmark & Westman, 2018; Masika & Jones, 2016); oder ganz allgemein bedeutet Zugehörigkeit die emotionale Bindung an die gesamte Universität (Yuval-Davis, 2011).

Partizipation ist jedoch immer mit Machtverhältnissen verbunden, da in einer Hochschule unterschiedliche Statusgruppen zusammenkommen und gemeinsam lernen. Zudem muss eine aktive Rolle der Studierenden und damit verbunden Strukturen der Partizipation und Mitbestimmung durch Lehrende und leitende Akteure der Hochschule ermöglicht werden. Das bedeutet, dass die Nichtanerkennung der Perspektive der Studierenden in der Hochschulpolitik oder in der professionellen Lehrpraxis institutionalisiert werden kann. Solche institutionellen Muster können „einige soziale Akteure als weniger als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft konstituieren und sie daran hindern, als Gleiche teilzunehmen“ (Fraser 2000, S. 114). Daher ist es eine Hauptaufgabe im Kontext des kulturellen Bewusstseins, die Strukturen der Partizipation an der Universität zu reflektieren, um eine Kultur der „ungehemmten Diskussion“ (Habermas, 1970, S. 371) im Sinne von gleichen Redemöglichkeiten für alle Statusgruppen zu etablieren

2.4.4 Bildungsgerechtigkeit zwischen Kompetenzerwerb und Fähigkeiten

Hinsichtlich aktueller Diskurse über Bildungsbenachteiligung und die Gestaltung frühkindlicher Bildung lassen sich mindestens zwei unterschiedliche Perspektiven unterscheiden: Zum einen eine Debatte um die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien - insbesondere bildungspolitisch geprägt - und die Umformulierung dieser Debatte als Problem des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung. Auf der anderen Seite gibt es eine Debatte, die Bildung mit den Menschenrechten und deren Verwirklichung verbindet und Bildungsaufgaben aus der Würde des Menschen ableitet.

Im Mittelpunkt der erstgenannten Debatte steht die Frage nach den unterschiedlichen Voraussetzungen für Teilhabe und Bildung in gesellschaftlichen Teilsystemen wie Schule oder Arbeit und wie solche Voraussetzungen erworben und entwickelt werden können (Baumert & Maaz, 2012). Im Kontext der frühkindlichen Bildung geht es dabei um die Unterstützung schulrelevanter Kompetenzen und die Förderung eines erfolgreichen Übergangs in die Grundschule. Dabei sollen Bildungsdefizite und -risiken frühzeitig erkannt, die Schulreife gestärkt und Kompetenzen durch pädagogische Interventionen unterstützt werden. Dabei sollen unterschiedliche und ungleiche Lernausgangslagen ausgeglichen werden (Hartmann et al., 2020; Hasselhorn & Kuger, 2014).

Diese Perspektive steht oft im Vordergrund, es gibt aber auch Kritik, die sich darauf stützt, dass sie die systemische Rationalität der global vernetzten, marktwirtschaftlichen Dienstleistungs- und Kommunikationsgesellschaften widerspiegelt. Kritische Perspektiven argumentieren auch, dass die Fokussierung auf die Entwicklung von Kompetenzen stark mit der sozialen und ökonomischen Verwertbarkeit von Bildung und Wissen zusammenhängt und die Frage, was gerecht ist oder nicht (Gleichheit von was), einseitig darauf ausgerichtet ist, den Erwerb der für eine erfolgreiche Teilnahme am bestehenden Bildungs- und Wirtschaftssystem notwendigen Dispositionen zu ermöglichen. Bildungspraktiken werden somit als instrumentelles und strategisches Handeln verstanden. Das Individuum ist ständig gefordert und zur Selbstoptimierung aufgefordert (Veith, 2014). Dispositionen und Ressourcen des Individuums sowie Bildung als selbsttätige Aneignung auf der Basis individueller Lebenslagen und -umstände und damit verbunden ein unhinterfragbares Recht auf gesellschaftliche Teilhabe stehen folglich weniger im Vordergrund.

Hier kommt die Perspektive des Capability-Ansatzes ins Spiel. Ausgehend von einem menschenrechtlich geprägten Verständnis von Gerechtigkeit steht die Würde des Menschen im Mittelpunkt. Damit verbunden ist das Ziel, der Instrumentalisierung des Individuums entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund verbindet dieser Ansatz nicht den Abbau von Bildungsbenachteiligungen mit dem Erwerb von Kompetenzen, sondern es geht darum, Menschen zu befähigen und zu ermächtigen, ihre Bürgerrechte wahrzunehmen. Der Ansatz befasst sich also mit der Wechselwirkung zwischen den Fähigkeiten des Einzelnen und den objektiven gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen. Dabei ist die Unterscheidung zwischen Funktionen und Fähigkeiten wichtig (z. B. Sen, 1999; Nussbaum, 2000). Funktionen beziehen sich auf tatsächliche Bedingungen und Handlungen (z.B. die Entwicklung

von persönlichen Beziehungen und Vorstellungen vom guten Leben), die für das eigene Leben wertvoll sind. Fähigkeiten hingegen konzentrieren sich auf die Freiheit, sich für oder gegen solche Funktionalitäten zu entscheiden. Das bedeutet, dass Fähigkeiten mit Aspekten der Autonomie und Selbstbestimmung verbunden sind.

In diesem Sinne bezieht sich der Capability-Ansatz auf einige Aspekte der Kompetenzperspektive, jedoch werden die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen anders kontextualisiert; sie werden auf der Grundlage ethischer Prinzipien und emanzipatorischer Ansprüche formuliert. Vor diesem Hintergrund bietet der Ansatz einen theoretischen Rahmen für die Vermittlung von kritischem Kulturbewusstsein. Auf der universitären Ebene, wo die Konzeption von Modulhandbüchern und die Beschreibung von Kompetenzen mittlerweile ein internationales Common-Sense-Verfahren ist, bietet der Capability-Ansatz eine Perspektive, die ein solches instrumentelles und strategisches Bildungsverständnis um ein Verständnis ergänzt, das auf Verständigung und Kommunikation basiert, um individuelle Ressourcen aller Akteure einer Institution zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund werden bei der Entwicklung unserer Dokumente beide Perspektiven berücksichtigt. Einerseits kann die Entwicklung von Modulen und didaktischen Materialien den Trend einer Kompetenzperspektive nicht völlig außer Acht lassen, da sie nicht mit den aktuellen Überlegungen und Praktiken vereinbar wären. Andererseits können bei einer kommunikativeren und umfassenderen Perspektive die Ressourcen und Bedürfnisse von Schülern und Lehrern berücksichtigt werden, und das ist besonders wichtig für die Vermittlung von Kulturbewusstsein.

Fazit

Der hier vorgestellte Rahmen für eine kritisch-kultursensible frühkindliche Bildung und Betreuung (FBBE), die sich an den Menschenrechten orientiert, unterstreicht die komplexe Natur des kulturellen Bewusstseins. Die Entwicklung eines solchen Bewusstseins erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kultur, die nicht nur als anthropologische Bedingung, sondern auch als dynamischer Ausdruck individueller und gesellschaftlicher Identitäten verstanden wird. Darüber hinaus erfordert die Verankerung eines kritischen Kulturbewusstseins in den Hochschuleinrichtungen einen transformativen Ansatz, der sich mit umfassenderen gesellschaftlichen Fragen befasst. Hochschulen spielen als kritische Institutionen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Gesellschaft und müssen sich aktiv für soziale Gerechtigkeit und Gleichheit einsetzen. Dazu gehört nicht nur der interne institutionelle Wandel, sondern auch die Infragestellung neoliberaler Diskurse, die Kritikfähigkeit und Demokratie untergraben. Die Anerkennung der Vielfalt als grundlegend für die Hochschulbildung unterstreicht die Bedeutung von aktivem Bürgersinn und Beteiligung.

Literatur

- Antonsich, M. (2010).** Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4, 655–659.
- Baumert, J. & Maaz, Kai (2012).** Migration und Bildung in Deutschland. *Die deutsche Schule*, 104(3), 279-302.
- Bergmark, U. & Westman, S. (2018).** Student participation within teacher education: emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1352-1365.
- Bhabha, H. K. (1994).** *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Brownlee, J.L., Johansson, E., Walker, S., & Scholes, L. (2017).** Teaching for active citizenship. Moral values and personal epistemology in early years classrooms. London & New York: Routledge.
- Cassirer, E. (1944).** *An essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven and London: Yale University Press.
- Dangl, O. & Lindner, D. (2022).** Wie Menschenrechtsbildung gelingt. *Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fraser, N. (2000).** Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 107-120
- Freire, P. (1978).** *Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau*. New York: Seabury Press.
- Giroux, H. A. (2016).** Writing the Public Good Back into Education: Reclaiming the Role of the Public Intellectual. In J. R. Di Leo & P. Hitchcock (Eds.), *The New Public Intellectual: Politics, Theory, and the Public Sphere* (pp. 3-28). New York: Palgrave Macmillan US.
- Glissant, E. (2005).** *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Heidelberg: Wunderhorn (Culture and Identity. Approaches to a Poetics of Diversity)
- Guo, K., & Dalli, C. (2016).** Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children's everyday life in early childhood settings. *Global Studies of Childhoods*, 6, 254–267.
- Habermas, J. (1970).** Towards a Theory of Communicative Competence. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophie*, 13(1-4), 360-375.
- Hall, S. (2018):** *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Berlin: Suhrkamp
- Hartmann, U., Ehm, J.-H., Höltge, L., & Hasselhorn, M. (2020).** Unter welchen Bedingungen gelingt die Implementation eines Modellvorhabens zur Förderung der Schulbereitschaft in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 61-82.
- Hasselhorn, M. & Kuger, S. (2014).** Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 299-314.
- Hall, S. (2018):** *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Berlin: Suhrkamp
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018).** *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Juutinen, J., Puroila, A. M., & Johansson E. (2018).** 'There is no room for you!' The politics of belonging in children's play situations. In E. Johansson Emilson, A. and Puroila, A.M. (Eds.), *Values in early childhood settings*. (pp. 249-264). Springer International Publishing.
- Lenhart, V. (2006).** *Pädagogik der Menschenrechte*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Masika, R. & Jones, J. (2016).** Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138-150.

- Moebius, S. & Quadflieg, D. (Eds.) (2011).** Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie. In: S., Moebius & D., Quadflieg (Eds.). Kultur. Theorien der Gegenwart (pp. 11-18). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nussbaum, M. (2000).** Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge: University press.
- Nutbrown, C. M., & Clough, P. (2009).** Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17, 191–206.
- Phillips, L. (2011).** Possibilities and Quandaries for Young Children's Active Citizenship. *Early Education and Development*, 22(5), 778–794.
- Reckwitz, A. (2006):** Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- RECOde (2025a):** Bildungsgerechtigkeit in Migrationsgesellschaften. Kritisches kulturelles Bewusstsein in kindheitspädagogischen Studiengängen. Basistext: Theoretische Grundlagen und Begründungszusammenhang. <https://recode-erasmus.com/>
- RECOde (2025b):** Bildungsgerechtigkeit in Migrationsgesellschaften. Kritisches kulturelles Bewusstsein in kindheitspädagogischen Studiengängen. Teil A: ein Reflexionsrahmen zur Hochschulentwicklung. <https://recode-erasmus.com/>
- RECOde (2025c):** Bildungsgerechtigkeit in Migrationsgesellschaften. Kritisches kulturelles Bewusstsein in kindheitspädagogischen Studiengängen. Teil B: ein Modul für Bachelor-Studiengänge. <https://recode-erasmus.com/>
- RECOde (2025d):** Bildungsgerechtigkeit in Migrationsgesellschaften. Kritisches kulturelles Bewusstsein in kindheitspädagogischen Studiengängen. Teil C: ein Modul für Master-Studiengänge. <https://recode-erasmus.com/>
- RECOde (2025e).** Bildungsgerechtigkeit in Migrationsgesellschaften. Kritisches kulturelles Bewusstsein in kindheitspädagogischen Studiengängen. Teil D: Didaktische Materialsammlung „Stärkung des kritischen kulturellen Bewusstseins in kindheitspädagogischen Studiengängen“. <https://recode-erasmus.com/>
- Riegel, C. (2022):** Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Y. Akbaba et al. (Eds.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Römhild, R. (2014).** Diversität?! Postethnische Perspektiven für eine reflexive Migrationsforschung. In B. Nieswand und H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik.* Wiesbaden: Springer
- Roffey, S. (2013).** Inclusive and exclusive belonging – The impact on individual and community well-being. *Educational & Child Psychology*, 30, 38–49.
- Said, E. W. (1978):** Orientalism. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Schwanenflügel, L.v. & Walther, A. (2022).** Learning to participate in and through conflict. In Zulmir Bečević & Björn Anersson (eds.), *Youth Participation and Learning. Critical Perspectives on Citizenship Practices in Europe.* Cham: Springer, pp. 37-54.
- Sen, A. (1999).** *Development as Freedom.* Oxford: University Press.
- Spivak, G. C. (1994).** Can the Subaltern Speak? In: P., Williams & L., Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader* (pp. 66-111). New York: Columbia University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Ed.) (2013).** *Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions.* Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225383>

Veith, H. (2014). Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel[Comptence – Comments to an educational theoretical change of paradigm]. In S. Faas, P. Bauer, & R. Treptow (Eds.), Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe [Competence, performance and social participation] (pp. 51-65). Wiesbaden: Springer.

Welsch, Wolfgang (1994). Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In Via Regia. Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, H. 20

Yuval-Davies, N. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. Patterns of prejudice 40, pp. 197-214.

Weyers, St. & Köbel, N. (2016). Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. In dies. (Hrsg.). Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Springer VS, DOI 10.1007/978-3-658-11687-3

Yuval-Davies, N. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. Patterns of prejudice 40, pp. 197-214.

Yuval-Davis, N. (2009) Women, Globalization and Contemporary Politics of Belonging, Gender, Technology and Development, 13:1, 1-19, DOI: 10.1177/097185240901300101

Yuval-Davis, N. (2010) Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' dichotomy, Patterns of Prejudice, 44:3, 261-280, DOI: 10.1080/0031322X.2010.489736

Yuval-Davies, N. (2011). The Politics of Belonging: Intersectional contestations. Sage.

Yuval-Davies, N. (2015). Situated intersectionality and social inequality. Raisons politiques 58, pp. 91-100.

Zepke, N. (2015). Student engagement research: thinking beyond the mainstream. Higher Education Research & Development, 34(6), 1311-1323.