

Baader, Meike Sophia

Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft. Der Einfluss von peer groups

Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 460-467



Quellenangabe/ Reference:

Baader, Meike Sophia: Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft. Der Einfluss von peer groups - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 460-467 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273111 - DOI: 10.25656/01:27311

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273111>

<https://doi.org/10.25656/01:27311>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Meike Sophia Baader

Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft

Der Einfluss von peer groups

Seit einigen Jahren ist eine *Renaissance des gesellschaftlichen Interesses an Ritualen* zu beobachten. In den Auseinandersetzungen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts waren diese noch eher abgelehnt oder kritisch gesehen worden – auch wenn die Protestbewegungen selbst eine ganze Reihe von Ritualen hervorgebracht hatten. Doch seit den 90er Jahren finden Rituale und ihre Macht und Funktion eine neue Aufmerksamkeit. Auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften sind Rituale verstärkt in den Fokus des Forschungsinteresses geraten, so wurden etwa Bildungsprozesse in „schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen“ genauer untersucht (Wulf/Althans u.a. 2004).

Diese erhöhte Aufmerksamkeit für Rituale ist *nicht zufällig*, sondern vor dem Hintergrund einer unübersichtlichen, pluralisierten und angesichts von Globalisierungsprozessen immer komplexer werdenden Moderne und den damit verbundenen Herausforderungen zu sehen. Die wachsende Komplexität erzeugt beim Einzelnen *Gefühle von Überforderung und Fremdheit* in seiner alltäglichen Lebenspraxis, die selbst Wirtschaftsexperten inzwischen thematisieren: „Wir haben uns eingerichtet in einer Welt, die uns ständig überfordert. [...]. Die Technik, die Politik, das Leben – selbst den eigenen Versicherungsvertrag versteht man nicht mehr. Wie soll man sich da noch zurechtfinden, als Mensch, fremd in seiner eigenen Welt ...“, so unlängst die Chefredakteurin eines deutschsprachigen Wirtschaftsmagazins (Fischer 2007, S. 4). Angesichts dieser Lebensgefühle sind mit Ritualen *Versprechungen von Ordnung und Stabilität* verbunden. Rituale geben eine Struktur vor und entlasten, weil sie angeben, was wir in bestimmten Situationen zu tun haben.

Rituale sind häufig an so genannten *Übergängen* angesiedelt – etwa der Morgenkreis zu Beginn des Schultages – und haben eine gemeinschaftsstiftende Funktion – wir bilden jetzt eine Klasse und gehören als solche zusammen. Nicht selten haben Rituale ihre Wurzeln in religiösen Praktiken und Liturgien (Baader 2004). Dass Rituale häufig eine stärkere Wirkung als reine Worte haben, hat mit ihrem Aufführungscharakter zu tun – der Stuhlkreis ist zugleich eine Aufführung und Inszenierung – und diese Aufführung vollzieht sich durch körperliche Präsenz (Wulf/Zirfas 2004, S. 7/8). Neben jenen stark gesteuerten Ritualen gibt es zahlreiche Alltagsrituale, die eher beiläufig geschehen, auch sie organisieren jedoch häufig Übergangserfahrungen.

1. Inflationärer Ruf nach Ritualen in der Pädagogik?

In der öffentlichen Debatte über Erziehung ist der Ruf nach Ritualen in letzter Zeit auffällig stark. Er findet sich etwa in dem vom Familienministerium

2006 verantworteten „Bündnis für Erziehung“, er durchzieht das intensiv rezipierte Buch von Bernhard Bueb „*Lob der Disziplin*“ (2006) sowie viele derzeit populäre Erziehungsratgeber. Dieser Ruf nach Ritualen steht für die Suche nach strukturierenden Momenten im Alltag der Erziehung. In Buebs „*Lob der Disziplin*“ gibt es ein Kapitel, das fast ausschließlich von Ritualen handelt, dort lesen wir etwa:

„Rituale bilden das Fundament des Aufwachsens. Das Einschlafen gelingt besser, wenn immer dasselbe Verhaltensmuster abläuft: vorlesen, singen, vielleicht beten, erst hat die Mutter, dann der Vater einen Auftritt, der Teddy muss versorgt werden und die Tür bleibt einen Spalt offen. Die Rituale der Tageseinteilung ordnen den Tag. Das Frühstück, das Mittagessen, das Abendessen sollten möglichst immer zur gleichen Zeit und auf die gleiche Weise stattfinden, dazwischen regelmäßig wiederkehrende Tätigkeiten, ein Spaziergang, der Einkauf im Supermarkt, später der Kindergarten oder der Unterricht am Vormittag, immer zur gleichen Stunde die Hausaufgaben“ (S. 97).

Das klingt wunderbar und wer würde Kindern solche Tagesabläufe nicht gönnen, aber die Lebensbedingungen und Mobilitätsanforderungen vieler Väter, Mütter und Kinder bringen die Möglichkeiten, *den Alltag in der vorgeschlagenen Weise zu strukturieren*, – der in dem Beispiel mit einem ganz bestimmten Familienmodell verbunden ist – nicht unbedingt mit sich. Wenn beide Eltern berufstätig sind, möglicherweise sogar an verschiedenen Orten, wenn die Nachmittage komplizierte Arrangements der Kinderbetreuung erfordern – möglicherweise an jedem Tag andere – dann gestaltet sich die Herstellung solcher Regelmäßigkeiten schwierig, weil Eltern die Zeit-Optionen dafür nicht haben. Deshalb fordert der Soziologe und Familienforscher Hans Bertram andere Zeit-Optionen für Familien – die etwa mit einfacheren Ein- und Ausstiegen aus dem Beruf verbunden sind – und betont, dass es bei der Frage nach der Zeitorganisation um eine politische und gesellschaftliche Aufgabe (time policy) und nicht um reine Privatangelegenheiten von Familien geht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006).

Der abstrakte Ruf nach mehr Ritualen in der Erziehung hilft also nicht unbedingt weiter, Rituale müssen *in ihren jeweiligen Kontexten* betrachtet werden und sind auch nicht per se pädagogisch wünschenswert, sondern können durchaus mit Hierarchien, Zwang und Unterwerfung, etwa der Bestätigung der Macht des körperlich Stärkeren, verbunden sein. Es bedarf also eines genaueren Hinsehens, um welche Inhalte es jeweils geht und welche Ordnungen im Ritual beglaubigt werden.

2. Pädagogik der Anerkennung

„Kein Mensch kann ohne ein Mindestmaß an Anerkennung leben“, dies gelte insbesondere für Kinder und Jugendliche, heißt es im Ankündigungstext dieses Workshops unserer Tagung. Anerkennungsprozesse, das wissen wir aus der Soziaphilosophie, der Sozial- und Entwicklungspsychologie, der Sozialisationstheorie und neuerdings auch aus der Neurobiologie, sind *wichtig für die Entwicklung der Persönlichkeit*, für das Verhältnis zu uns selbst, für die Beziehungen zu anderen, für die Partizipation an den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft und damit für ein gelingendes und gutes Leben. Dieses hängt tatsächlich, wie Untersuchungen immer wieder unterstreichen, wesentlich von

der *Qualität der sozialen Beziehungen* ab. In unser aller „Kampf um Anerkennung“ drückt sich die Sozialität des Menschen als „Beziehungstier“ aus. Emotionale Anerkennung finden wir in Liebe und Freundschaft, Rechte sichern unsere Anerkennung als selbständige Personen, und durch soziale Wertschätzung erfahren wir die Anerkennung unserer je besonderen Fähigkeiten und Eigenschaften (Honneth 1992, Küster/Thole 2005, S. 1010).

Für eine Pädagogik, die auf „Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln“ setzt, sind Anerkennungsprozesse zentral. Dies gilt insbesondere für solche Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft einschließlich Migrationshintergrund, ihrer Bildungsbiographien und Schullaufbahnen im Bildungssystem wenig *Wertschätzung* erfahren, also etwa für Jugendliche in Hauptschulen, bei denen der Prozentsatz derjenigen, die bereits früh auf Erfahrungen des schulischen Versagens zurückblicken, wie die Bildungsforschung gezeigt hat, erschreckend hoch ist (Tillmann 2008). Deshalb ist der Weg, wie ihn die Berliner Werner-Stephan-Schule geht, die schwache Schüler versetzt, um ihnen die permanente Versagenserfahrungen zu ersparen, erfolgversprechend (Goddard 2002). Neben dem schulischen Anerkennungssystem, das – jedenfalls in Regelschulen – auf Noten basiert, bedarf es anderer Formen von Anerkennung gerade für diejenigen, denen die Anerkennung durch gute Noten nicht zuteil wird. Diese anderen Anerkennungssysteme setzen jedoch zu meist ein zusätzliches Zeit-Investment, Engagement und Ideen voraus.

Der große Erfolg von Projekten wie das „Education-Projekt“ von Simon Rattle, bekannt durch den Film „*Rhythm is it!*“, besteht darin, dass Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten und aus sozialen Brennpunkten etwas zugemutet wird, von dem viele zunächst unterstellen würden, dass gerade diese Jugendlichen dazu nicht in der Lage seien. Für solche Formen der Anerkennung sind besonders solche Projekte wichtig, die den üblichen Fächerkanon überschreiten, etwa Projekte der ästhetischen Bildung, weil Kinder und Jugendliche hier Fähigkeiten entwickeln können, die im normalen unterrichtsförmigen Schulalltag nicht zum Tragen kommen. Dies zeigt beispielsweise die Auswertung von höchst erfolgreichen Initiativen wie „*Künstler an die Schulen*“, die etwa in Nordrhein-Westfalen – durchaus auch an Hauptschulen – durchgeführt wurden (Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, Baader 2007).

Neue Möglichkeiten zu eröffnen, indem die bekannten Sozialisations erfahrungen überschritten werden, ist ein grundlegender Aspekt einer „*Pädagogik der Anerkennung*“.¹ Ein Beispiel: Die Grundlage für ein Projekt im Jugendstrafvollzug, an dem ich beteiligt war, in dessen Rahmen straffällige männliche Jugendliche über die Modalitäten und Regeln ihres Zusammenlebens selbst befinden und abstimmen konnten, ist, dass Erwachsene, Pädagogen, Strafvollzugsbeamte und Juristen, sie dazu grundsätzlich für fähig halten. Dies ist die Bedingung dafür, straffälligen männlichen Jugendlichen die Erfahrung zu

1 Scherr stellt fünf Prinzipien einer „Pädagogik der Anerkennung“ auf: 1. Individuen Erfahrungen zu ermöglichen „die über das normale Heranwachsen“ hinausgehen. 2. Klärung der grundlegenden Beziehungen, die Individuen zu sich und anderen haben, 3. Kritische Auseinandersetzung mit Identifikationen und Zugehörigkeiten, 4. Subjektive Ängste und Hoffnungen nicht ignorieren, 5. Lehrer und Schüler respektieren sich als Partner im Dialog (Scherr 2002, S. 38ff.).

ermöglichen, dass Konflikte diskursiv und anders als gewaltförmig geregelt werden können (Sutter/Baader/Weyers 1998; Baader 2001; Baader/Liebau 2005). Zuerkannt wurden ihnen also einerseits Rechte, andererseits wurden ihre Fähigkeiten der Kommunikation und der Konfliktregelung untereinander anerkannt. In diesem Projekt einer „Gerechten Gemeinschaft im Strafvollzug“ war es gerade die *peerculture*, also der Umgang der Jugendlichen miteinander, der im Zentrum des pädagogischen Modells stand.² Dabei wurden den Anerkennungsritualen der Insassen-Subkultur, die nicht selten auf der Macht des körperlich Stärkeren basierten, andere als Alternative an die Seite gestellt, die auf Wahlen, auf einer Stimme für jeden und auf diskursiven Verfahren basierten (Sutter/Baader/Weyers 1998).

In meiner *Praxis als Hochschullehrerin*, bei der ich mit jungen Erwachsenen zu tun habe, die Lehrerinnen und Lehrer werden oder andere pädagogische Berufe ergreifen wollen, mache ich immer wieder die Erfahrung, wie wenig sie Kindern und Jugendlichen zutrauen. Gerade bei Lehramtsstudierenden ist sowohl die Skepsis gegenüber Demokratie in der Schule als auch gegenüber der Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, über Regeln des schulischen Zusammenlebens mit zu entscheiden, groß; Gerechtigkeit ist für sie kein Wert, den sie für Schule wichtig finden (Baader 2006).³ Dies berührt sich mit einem erstaunlich beschützten, schonraumorientierten Kindheitsbild, das sich an der Vorstellung einer abgesicherten bürgerlichen Kindheit orientiert und sich schwer tut, zu sehen, dass Kindheit heterogen, in gesellschaftliche und sozialstrukturelle Prozesse involviert und von vielgestaltigen Modernisierungsprozessen erfasst ist.

Eine Pädagogik der Anerkennung muss also die *Diversität der Lebenslagen* von Kindern und Jugendlichen, das heißt die Vielfalt von sozialer, ethnischer, nationaler und religiöser Herkunft, von Alter, Geschlecht und Gesundheitszustand anerkennen und darf sich nicht an einem homogenen Bild des Normalkindes orientieren. Insbesondere Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Anerkennungs- statt Ausgrenzungserfahrungen zu ermöglichen, gehört dabei zu den aktuellen gesellschaftlichen wie pädagogischen Herausforderungen (Rommelpacher 2002).

In den Lebensgeschichten von *Migranten und Migrantinnen* zieht sich das Anerkennungsthema als roter Faden durch ihre biografischen Erzählungen. Anerkennung und Akzeptanz suchen sie sowohl in der deutschen Mehrheitsgesellschaft wie an den verschiedenen Orten ihres jeweiligen sozialen Umfeldes, etwa am Arbeitsplatz oder im Stadtteil. Dabei ist die Suche nach Anerkennung eng mit der Sehnsucht nach „sozialer Heimat“ verbunden (Riegel 2004, S. 351 ff.). Ausgrenzungserfahrungen hingegen – darauf weisen auch neuere neurobiologische Arbeiten hin – erzeugen Demotivation und Aggression (Bauer 2007, S. 20).

2 Auch für die reformpädagogischen Praxismodelle der Schulgemeinschaften ist die Idee der Anerkennung zentral (Baader 2005).

3 Dass bereits Erstklässler über ein politisches Grundverständnis verfügen, etwa erklären können, wie eine Wahl funktioniert – wie gerade in einer Studie über politische Einstellungen von Kindern festgestellt wurde (van Deth 2007) – würden die Studierenden nicht unterstellen.

3. Freunde und Peers

Für das Leben von Kindern und Jugendlichen heute spielen *Freunde und Peers* eine wichtige Rolle. So sind heute etwa 77% aller 15jährigen in Jugendcliquen eingebunden (Schümer/Weiß u.a. 2001, S. 482). Bei der Frage nach jugendlichen Wertorientierungen rangieren für die 12- bis 25-jährigen Freundschaft, Partnerschaft und Familienleben an den drei ersten Stellen, gefolgt von vielen Kontakten an fünfter Stelle (Shell Deutschland Holding 2006). Auf die Entwicklungsbedeutsamkeit von Freundschaften und Peers haben wissenschaftliche Studien in den letzten Jahrzehnten verstärkt aufmerksam gemacht. In Freundschaften und Peerculture finden Aushandlungsprozesse statt, die sich durch ihre grundsätzliche Symmetrie von den Beziehungen zu Erwachsenen unterscheiden, wichtige Lernprozesse bezüglich Perspektivübernahme und Anerkennung werden gemacht (Selman 1984). So bildet etwa für Mädchen in der Adoleszenz die Freundinnengruppe eine bedeutsame Supervisionsinstanz für den Umgang mit Sexualität und Partnerschaft (Breitenbach 2000). Freunde unterstützen sich in der Schule beim Lernen und in Kooperationsprozessen, auch wenn dies von Lehrenden häufig nicht anerkannt, sondern eher als störend erlebt wird (Oswald 2007).⁴

Und last not least sind die Freunde und Peers ein Grund, warum Kinder und Jugendliche *gerne in die Schule gehen* (Leidinger 2003). Dabei ist Peerculture selbstverständlich nicht ausschließlich mit Unterstützung verbunden, sie läuft nicht konfliktfrei ab, aber gerade durch Konflikte finden häufig wichtige Lernprozesse bezüglich Perspektivübernahme, Gruppenverständnis und der Möglichkeiten, Konflikte zu regeln, statt (Sutter/Baader/Weyers 1998). Gerade die Fähigkeit zum Austragen von Konflikten beugt dem Problem, dass durch Peerculture auch sozialer Druck ausgeübt wird (Bauer 2007), vor. Das Spektrum jugendlicher Cliques und ihrer Orientierungen ist breit, dabei spielen sowohl Schulformen als auch das Geschlecht eine Rolle. Die Bandbreite reicht von aggressiven Straßengang bis zu Gruppen, die gemeinsam literarische Produkte verfassen (Schümer/Weiß u.a. 2001, S. 482f).

4 „Nach unseren Beobachtungen in „Alltag der Schulkinder“ funktioniert Kooperation unter Freunden besser als unter Nichtfreunden. Wir raten deshalb Lehrern immer wieder, befreundete Kinder zusammen sitzen zu lassen, auch wenn es dadurch in der Klasse gelegentlich unruhiger wird. Manche Lehrer setzen Freunde als Strafe auseinander, wenn diese sich unterhalten. Sie übersehen dabei, dass diese Unterhaltungen oft produktive Fortschritte bringen und zwar nicht nur in nicht schulbezogenen Angelegenheiten, sondern durchaus auch beim Lösen der schulischen Aufgaben“ (Oswald 2007).

Aufgrund der großen Bedeutung von Peerculture hat die amerikanische Psychologin Judith Rich Harris gefolgert, dass nicht die Eltern, sondern die Gene und die Peers für den Werdegang von Kindern- und Jugendlichen verantwortlich seien. Die Ergebnisse der Bildungsforschung, die auf den engen Zusammenhang von familiärer sozialer Herkunft und Bildungsverlauf verwiesen haben (Baumert/Schümer 2000), widerlegen diese Position jedoch. Der Erziehungswissenschaftler Howard Gardner zeigt, dass Eltern und Gleichaltrige unterschiedliche Funktionen einnehmen und bei verschiedenen Themen eine Rolle spielen und zu Rate gezogen werden (Gardner, S. 34ff.).

Insgesamt scheint es, als ob die wachsende Bedeutung von Freunden und Peers, veränderte Kindheit, Jugend und Familie, mit den *Anforderungen von Schule* teilweise zumindest kollidieren. Wichtige Anpassungsprozesse etwa der schulischen Mitbestimmungsrechte an die veränderte Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen haben nicht stattgefunden (Palentien/Hurrelmann 2003). Schule und Bildungsinstitutionen machen sich den Umstand, dass Kinder und Jugendliche von einander lernen immer noch zu wenig zu nutze. Dies gilt sogar noch für die universitäre Lehre und Didaktik – Peerlearning und Peerreview wird wenig eingesetzt und teilweise von den Lernenden, die auf Dozentinnen und Dozenten fixiert sind, wenig wertgeschätzt.

Peer culture wird also immer noch zu wenig in pädagogische Arrangements einbezogen. Ein Fallbeispiel dafür: nach der Schließung eines Kindergartens in einer ostdeutschen Stadt wurden die Kinder auf verschiedene andere Kindertageseinrichtungen verteilt. Auf den pädagogischen Einwand, dass man dabei doch auch die Freundschaften und Beziehungen der Kinder berücksichtigen müsse, lautete die Antwort: es gebe lediglich ein Individualanspruch auf einen Kindergartenplatz, keinen Gruppenanspruch.

4. Politische Orientierung und Gewaltbereitschaft

Auch Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Ausgrenzung sind zentrale Aspekte von Peerkontexten, in denen „Kämpfe um Anerkennung“ stattfinden, dies kann nur erwähnt, nicht vertieft werden, denn auch hier ist das Spektrum der Gruppen äußerst breit. Gerade in der neueren Forschung zur politischen Orientierung ist die Rolle der Peers verstärkt in den Blick genommen worden (Helsper/Krüger u.a. 2006). Bereits seit längerem bekannt ist der Einfluss schulischer Bildung, insbesondere der Schulformen, auf *politisches Interesse und politische Partizipation* (Oesterreich 2002, Kleinert 2004). Je höher der Ausbildungsgrad, desto weniger zeigen sich rechte oder fremdenfeindliche Einstellungen (Hopf 1999). Zum Zusammenhang von Schulklima und politischen Einstellungen wissen wir, dass „die Gruppe ausländerfeindlicher und rechtsextrem denkender Schüler durch fehlende Beteiligungschancen an schulischen Mitbestimmungsprozessen sowie durch das Erleben eines disziplinorientierten und restriktiven Lehrerverhaltens gekennzeichnet ist“ (Helsper/Krüger 2006, S. 13). Studien, die sich mit den Gründen für schulische Gewalt beschäftigen, zeigen, dass ein schülerorientierter Unterricht, ein positives Sozialklima sowie weniger restriktive Lehrerhandlungen zu geringerer Gewalt führen (Tillmann 1999; vgl. Helsper/Krüger 2006).

Auch diese Ergebnisse zeigen, dass *Anerkennungsprozesse eine zentrale Rolle spielen* und zwar in den genannten Dimensionen: 1. emotionale Anerkennung, 2. Anerkennung von Fähigkeiten und Eigenschaften, 3. Anerkennung von Rechten als Personen.

Dazu müsste auch ein *Anrecht auf social mobility, auf Aufstieg durch Bildung* zählen. Über ein solches Recht auf social mobility, das in Deutschland bisher kein Auftrag des Erziehungs- und Bildungssystems ist – denn hierzulande scheinen in unserem dreigliedrigen Bildungssystem immer noch Restbestände ständischer Ordnungsmuster eine Rolle zu spielen – sollten wir in Deutschland öffentlich diskutieren.

Literatur

- Baader, Meike Sophia 2001: Zur Theorie und Praxis des just community-Ansatzes in der Moralerziehung. In: Eckart Liebau (Hg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München: Juventa, S. 159-194
- Baader, Meike Sophia 2004: Religiös inspirierte Rituale in reformpädagogischen Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2/2004, S. 169-182
- Baader, Meike Sophia; Eckart Liebau 2005: Pädagogik des Zutrauens. Wie Verantwortung in der Schule gelernt werden kann. In: Schüler 2005: Auf der Suche nach Sinn, S. 122-125
- Baader, Meike Sophia 2007: Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung. Eine Überfrachtung der Künste? In: Johannes Bilstein, Bettina Dornberg, Wilfried Kneip (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 113-132
- Baader, Meike Sophia 2008: Unjust community und Werteerziehung. In: Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Bauer, Joachim 2007: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Baumert, Jürgen; Gundel Schümer 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeileiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-410
- Bilstein, Johannes; Bettina Dornberg, Wilfried Kneip (Hg.) 2007: Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena
- Breitenbach, Eva 2000: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen: Leske + Budrich
- Bueb, Bernhard 2006: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen Leske + Budrich, S. 411-510
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2006: Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Berlin Bundesministerium
- Fischer, Gabriele 2007: Fremdheitsgefühle. In: brand eins, 2007, 4, S. 4
- Gardner, Howard (o.J.): Freunde – wichtiger als Eltern?. In Psychologie heute compact: Familienleben. Wie sie wurden, was sie sind, S. 34-37
- Goddar, Jeannette 2002: Wie aus Schulabbrechern gut Gäste werden. In: die tageszeitung, 30.10.2002
- Helsper, Werner; Heinz-Hermann Krüger u.a. (Hg.) 2006: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Honneth, Axel 1992: Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hopf, Wulf 1999: Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 1999, 6, S. 847-866
- Kleinert, Corinna 2004: Fremdenfeindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Küster, Ernst-Uwe; Werner Thole 2005: Wertschätzung. In: Dieter Kreft, Ingrid Mielenz (Hg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa, S. 1010 f
- Oesterreich, Detlef 2002: Politische Bildung von 14jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich

- Oswald, Hans 2007: Freundschaft als Kontext der Identitätsentwicklung. In: Meike Sophia Baader, Johannes Bilstein, Christof Wulf (Hg.): Freundschaft in pädagogischen und anthropologischen Perspektiven. In Vorbereitung
- Palentien, Christian; Klaus Hurrelmann (Hg.) 2003: Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied: Luchterhand
- Riegel, Christine 2004: Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Rommelspacher, Birgit 2002: Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/M.: Campus
- Scherr, Albert 2002: Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Bruno Hafener, Peter Henkenborg, Albrecht Henkenborg (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 26-44
- Schümer, Gundel; Manfred Weiß u.a 2006: Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M.: Leske + Budrich
- Sutter, Hansjörg; Meike Sophia Baader, Stefan Weyers 1998: Die demokratische Gemeinschaft als Ort sozialen und moralischen Lernens. Der Modellversuch in der Jugendstrafvollzugsanstalt Adelsheim – eine Zwischenbilanz. In: Neue Praxis, 28. Jg., 1998, 4, S. 383-400
- Tillmann, Klaus-Jürgen u.a. 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München: Juventa
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2008: Leistung und Selektion. In: Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich
- van Deth, Jan u.a. 2007: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, Christoph; Birgit Althans u.a. (Hg.) 2004: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, Christoph; Jörg Zirfas (Hg.) 2004: Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München: Fink

Meike Sophia Baader, geb. 1959, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim;
 Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim;
 Email: baader@uni_hildesheim.de
baader@uni-hildesheim.de