



verein für demokratische kultur in berlin –  
initiative für urbane demokratieentwicklung e.v.

*Beitrag von Timo Reinfrank, Werkstattgespräch „Vitalisierung der Demokratie –  
Potentiale von Demokratie-Audits“ am 16. Dezember 2010*

## **Das Anerkennungsaudit – ein Projekt für die Kultur der Anerkennung**

Amadeu Antonio Stiftung/RAA Berlin<sup>1</sup>

Was befähigt Menschen dazu, sich selbst und andere als gleichwertig zu erleben, Gleichwertigkeit an sich zu verteidigen? Die Erfahrung von Anerkennung spielt eine zentrale Rolle. „Anerkennung, Überzeugung eigener Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft“ (Edelstein 2007) sind zivile Tugenden, ohne die eine demokratische Gesellschaft nicht auskommt. Edelstein (2007) verweist auf einen besonders wichtigen Aspekt: Ohne Anerkennung entwickelt sich keine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ohne diese keine Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Menschliches Handeln findet seine Motive in „unserem Streben nach Autonomie, (...) nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit sowie (dem) Antrieb zur Wirksamkeit“ (Eikel 2007).

Je weniger Anerkennung aber, man kann auch sagen: je weniger Liebe, Recht und Solidarität (vgl. Honneth 1992) ein Mensch erhält, je schlechter seine Anerkennungsbilanz insgesamt ausfällt (vgl. Anhut/Heitmeyer 2001), desto weniger wird er selbst dazu bereit sein, die Gleichwertigkeit und Unversehrtheit aller Menschen zu achten, besonders nicht derer, die er als „anders“ erlebt. Damit einher kann die Neigung gehen, Überlegenheit und Macht mit *menschenfeindlichem* Verhalten zu demonstrieren (Küpper/Zick in Anhut/Heitmeyer 2001). Viele Theorien und empirische Studien der Vorurteils-, Gruppen- und Selbstkonzeptforschung vertreten die Annahme, dass die *Abwertung anderer der eigenen Aufwertung* dienen kann. Das ist auch eine zentrale These des Forschungsprojektes „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (vgl. auch Lusebrink/Wenzel/Zick u.a. 2006).

Darauf könnten jene, die sich für die Bildung von Kindern und Jugendlichen professionell und ehrenamtlich einsetzen, gelassen reagieren. Schließlich ist doch nichts einfacher als zu bestätigen oder zu bestärken. In kanadischen Schulen etwa

---

<sup>1</sup> Große Teile dieses Textes und der Dokumentation der Projektergebnisse beruhen auf der Arbeit von Sascha Wenzel (RAA Berlin) und der Projektleiterin Berit Lusebrink (Amadeu Antonio Stiftung), aktualisiert und überarbeitet durch Timo Reinfrank (Amadeu Antonio Stiftung)

spürt man dies an der häufigen Verwendung der Wörter „care for“. So wird Kindern, Jugendlichen und Eltern signalisiert: „Ich achte sorgfältig auf deine Lebensumstände, die ich respektiere. Ich gehe sorgsam mit deiner Meinung und deinem Beteiligungswillen um. Ich bin es, der oder die dafür verantwortlich ist, dass du mit Lernanforderungen auf deine eigene Weise zurechtkommst und die Gelegenheit erhältst, dich für wichtige Dinge zu engagieren. Ich halte dich über deine Erfolge und über das, was ich mit dir erarbeiten möchte, so auf dem Laufenden, dass *du* es verstehst. Du bist mir willkommen und kannst dich auf meine Zusagen verlassen. Sie gelten für mich und alle, die du in dieser Schule treffen wirst – schließlich ist dies dein verbrieftes Recht!“ Was hier etabliert und vermittelt wird, ist eine *Kultur der Anerkennung*.

In Anlehnung an Honneths Dimensionen der Anerkennung meinen wir, dass Anerkennungskultur „Liebe“ in Gestalt von Zuwendung und respektvoller Distanz, „Recht“ durch die unteilbare Bezugnahme auf die Menschen- und Kinderrechte und „Solidarität“ in dem ernsthaften Bemühen um Fairness, sozialen Ausgleich und Inklusion braucht. Teil einer solchen *Anerkennungskultur* zu sein, die in den Haltungen von Pädagoginnen und Pädagogen *und* in dem institutionellen Verständnis von Qualität verankert ist, bedeutet für Kinder und Jugendliche, dass ihr Selbstvertrauen wächst, sie selbständig lernen, produktiv teilhaben und in Situationen interagieren *wollen*, die durch Heterogenität geprägt sind – allesamt Schlüsselkompetenzen, wie sie die OECD 2005 formuliert hat.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> OECD-Schlüsselkompetenzen: Autonom handeln, mit „Tools“ – also Wissen, Sprache, Medien – interaktiv umgehen, in heterogenen Gruppen interagieren können

## 1. Das Anerkennungsaudit: Präventionsinstrument gegen Menschenfeindlichkeit

Die Befunde des Bielefelder GMF-Projektes von Heitmeyer/Zick u.a. gaben den Anlass, ein Verfahren zu entwickeln, mit dem Vertreterinnen und Vertreter möglichst aller Beteiligengruppen die Anerkennungsstrukturen in Bildungsinstitutionen betrachten und verändern können. Wir nannten das Verfahren „Anerkennungsaudit“.<sup>3</sup>

Das Wort *Audit* ist eine Ableitung aus dem lateinischen „audire“, „hören“. Die Grundidee ist einfach: Ein Audit unterstützt die Diskussion einer Gruppe von Menschen über den Zustand einer Angelegenheit, die allen Beteiligten dieses Gespräches besonders wichtig ist.<sup>4</sup> Während dieser (demokratischen) Unterhaltung hört man einander zu, wägt die Auffassungen anderer unvoreingenommen ab und handelt eine gemeinsame Einschätzung aus. Dies wird dadurch erleichtert, dass sich die Beteiligten eines gesetzten Katalogs von Kriterien bedienen, die zu dem diskutierten Gegenstand passen.

Zu einem Audit gehört neben der Selbstbewertung, dass die Beteiligten verabreden, in welche Richtungen Entwicklungsprozesse verlaufen sollen, dass sie diese praktisch angehen und nach einiger Zeit in ihren Folgen einschätzen (vgl. Lusebrink/Wenzel/Zick u.a. 2006, S. 18-20).

Das Audit besteht damit aus vier sich wiederholenden Schritten:

- 1) *Den Ist-Stand erfassen*, indem sich die Beteiligten eine begründete gemeinsame Meinung über den Zustand der Anerkennungskultur in ihrer Institution erarbeiten.
- 2) *Gemeinsame Ziele vereinbaren*, indem Beteiligte Schlussfolgerungen aus dem vorangegangenen Schritt ziehen und mit weiteren Akteuren aushandeln, wie sie die Anerkennungskultur in ihrer Institution verändern wollen.
- 3) *Maßnahmen umsetzen*, indem konkrete Vorhaben in gesetzten Zeiträumen geplant und realisiert werden.
- 4) *Wirkungen bewerten*, indem die Situation erneut an den Leitsätzen und Kriterien gespiegelt wird.

## 2. Die Leitsätze und Kriterien im Überblick

Die nachfolgenden Leitsätze („Maximalforderungen“) und Kriterien („Minimalbedingungen“) des Anerkennungsaudits vereinigen Aspekte der Partizipation, der Kompetenzentwicklung, der sozialen Identität, der Diversität und der Integration<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Das Anerkennungsaudit wurde durch Jugendliche, Professionelle aus Bildungsinstitutionen und Wissenschaftler entwickelt, die durch die Amadeu-Antonio-Stiftung, die Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie in Berlin, ihre Partner in Waren und Osnabrück und das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ unterstützt wurden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend förderte das Vorhaben im Rahmen von „entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ sowie das Bundesarbeitsministerium im Rahmen des XENOS-Programms, die Ford Foundation, New York und die Freudenberg Stiftung, Weinheim.

<sup>4</sup> Audits sind in verschiedenen Feldern der Qualitäts- und Organisationsentwicklung etabliert. Ein Beispiel ist das DemokratieAudit (vgl. Eikel/Wenzel 2007).

<sup>5</sup> Nach Annahmen der Desintegrationstheorie von Anhut/Heitmeyer (2001) ist *Integration* ein wichtiger Puffer gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Leitsätze der Anerkennung	Kriterien und Indikatoren zur Realisierung
<p>1. Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an allen Entscheidungen, die sie selbst betreffen, ist ein zugesichertes Anrecht, das unter keinen Umständen entzogen werden darf. <b>(Partizipation)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinder und Jugendliche erhalten über anstehende Entscheidungen verständliche Informationen. Sie haben Zeit, diese Informationen zu verstehen und darauf zu reagieren.</li> <li>2. Kinder und Jugendliche kennen die Strukturen, in denen Entscheidungen entstehen und ihre Möglichkeiten, daran mitzuwirken.</li> <li>3. Kinder und Jugendliche werden in Kommunikationen über die Ergebnisse, die aus getroffenen Entscheidungen folgen, eingebunden.</li> <li>4. Kinder und Jugendliche haben Interesse und Freude daran, an Entscheidungen mitzuwirken.</li> </ol>
<p>2. Die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen steht im Mittelpunkt der Bildungs- und Erziehungsprozesse in Kindertagesstätten, Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen abgebildet, ihre Selbstwirksamkeit<sup>6</sup> gefördert und ihre verschiedenen Kompetenzen anerkannt werden. <b>(Kompetenz)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinder und Jugendliche nehmen wahr, dass ihnen achtsam, sorgfältig, mit Interesse und Verständnis begegnet wird.</li> <li>2. Pädagoginnen und Pädagogen kennen die individuellen Lernvoraussetzungen und Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen diese bei der Planung von Lern- und Fördervorhaben.</li> <li>3. Pädagoginnen und Pädagogen aus verschiedenen Bildungsinstitutionen gestalten gemeinsam die Übergänge von Kindern und Jugendlichen von einer Bildungseinrichtung in eine andere.</li> <li>4. In Bildungs- und Erziehungsprozessen werden die Neigungen und Interessen von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und gefördert.</li> <li>5. Bildungs- und Erziehungsprozesse werden darauf ausgerichtet, dass in ihnen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Lerntypen und Temperamente erfolgreich sind.</li> <li>6. Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen spiegeln sich in Lerngegenständen und -methoden wider.</li> <li>7. Leistungsermittlung und -bewertung fördern die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen.</li> <li>8. Miteinander vernetzte schulische und außerschulische Lernorte sind Teil des Bildungsangebotes für Kinder und Jugendliche.</li> </ol>
<p>3. Kinder und Jugendliche haben einen dauerhaften Zugang zu altersgemäßen Angeboten, die es ihnen ermöglichen, sich kulturell zu bilden, zu erholen und ein positives Körpergefühl zu entwickeln. Diesen Angeboten ist gemeinsam, dass Kinder und Jugendliche motiviert werden, Kompetenzen zu erweitern und zu Genussfähigkeit und Lebensbejahung zu gelangen. <b>(Integration, Identität)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinder und Jugendliche haben in Bildungseinrichtungen Räume und auf den ganzen Tag verteilte Zeitfenster, in denen sie sich erholen, kulturell und sportlich betätigen können. Bei der Gestaltung dieser Räume und Zeiten werden die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.</li> <li>2. Vorhaben zur kulturellen und sportlichen Betätigung werden so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendliche mit eigenen Ideen und Kompetenzen beteiligt sind.</li> <li>3. Der Zugang von Mädchen und Jungen, von jungen Frauen und Männern zu den erwähnten Angeboten ist gleichermaßen möglich.</li> <li>4. Sportliche und kulturelle Aktivitäten tragen mit Blick auf alle Kinder und Jugendlichen herausfordernden, ermutigenden, bestätigenden und wertschätzenden Charakter.</li> </ol>

<sup>6</sup> „Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können.“ (Matthias Jerusalem, Humboldt-Universität zu Berlin, Vortrag, Januar 2003)

<p>4. Kinder und Jugendliche respektieren Verschiedenheit. Sie können Widersprüche aushalten und Absichten und Handlungen zurückweisen, die sich gegen das Gleichwertigkeitserleben anderer richten. <b>(Diversität)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. In Bildungseinrichtungen existiert ein ausgehandeltes und gelebtes Ethos (Klima) im Sinne eines gemeinsamen demokratischen Wertesystems.</li> <li>2. Kinder und Jugendliche sind in allen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Einrichtungen willkommen. Die Erreichbarkeit dieser Einrichtungen für Kinder und Jugendliche ist im Hinblick auf Räume und Zeiten gesichert.</li> <li>3. Der Organisationskultur und Leitvorstellung dieser Einrichtungen liegen Gleichwertigkeit und Anerkennung als bestimmende Werte zugrunde.</li> <li>4. Eine gemeinsame „Verkehrssprache“ aller Kinder und Jugendlichen an allen Orten, an denen sie sich aufhalten, wird gefördert.</li> </ol>
<p>5. Kinder und Jugendliche handeln in Gleichaltrigengruppen autonom und unterhalten außerhalb dieser Gruppen Beziehungen. Sie werten die eigenen Gruppen nicht durch die Abwertung anderer auf. <b>(Soziale Identität, Toleranz, Akzeptanz)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinder und Jugendliche werden gezielt dabei unterstützt, sich und andere wahrzunehmen, eigene und fremde Handlungen zu reflektieren.</li> <li>2. Pädagoginnen und Pädagogen sind dazu in der Lage, diese Unterstützung qualifiziert zu leisten.</li> <li>3. Kinder und Jugendliche werden in Beziehungskrisen begleitet.</li> <li>4. Kinder und Jugendliche erhalten Gelegenheiten, positive Beziehungen aufzubauen.</li> </ol>
<p>6. Die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten von Familien werden in einer Weise berücksichtigt, die nicht zum Ausschluss von Kindern und Jugendlichen führt. <b>(Integration)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinder und Jugendliche haben Zugang zu vielfältigen Materialien und zu neuen Medien, die sie für individuelle Lernprozesse nutzen können.</li> <li>2. Innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeit existieren verlässliche Bildungs- und Förderangebote, die sich auch auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auf den Zusammenhalt der Klassen- und Schulgemeinschaft beziehen.</li> <li>3. Kinder, Jugendliche und Eltern erhalten regelmäßig und in kurzen Abständen Beratungen zu sozialen Fragen.</li> </ol>

### 3. Gleichwertigkeit in der Schule erleben

An dieser Stelle soll kurz von Erfahrungen in Schulen berichtet werden. Anerkennungskultur zu gestalten, damit verbindet sich hier – bis auf einige Ausnahmen, den „Selbstwirksamen Schulen“<sup>7</sup> etwa und vielen Grundschulen – ein wunder Punkt. Wohl trifft man in Schulen häufig positiv-disponierte Einzelpersonen oder Personengruppen, die *Kultur* der Institution berührt Anerkennung aber weitaus seltener.

Während einer Fortbildung für Lehrkräfte zeigten sich diese enttäuscht, dass ein derart ehrgeiziges Leitziel, wie das *erste* („Partizipation“), mit so anspruchslosen Kriterien untersetzt ist. Diesem Einwand muss man zustimmen, auf die Erweiterbarkeit vor Kriterien hinweisen und gleichzeitig um eine ehrliche Antwort bitten: Werden Kinder und Jugendliche *wirklich* über alle Entscheidungen verständlich und verlässlich informiert? Wissen sie, wo diese getroffen werden, wie sie daran mitwirken können und was aus ihnen folgt?

Natürlich verbindet sich mit Teilhabe sehr viel mehr: politische Mitbestimmung, demokratische Mitsprache sowie aktive Mitgestaltung durch

<sup>7</sup> [www.selbstwirksame-schulen.de](http://www.selbstwirksame-schulen.de)

Verantwortungsübernahme und Selbstorganisation (vgl. Eikel 2007). Frappierend ist aber, dass in der erwähnten Fortbildung – wie in *allen* anderen Situationen, während derer das Audit vorgestellt wurde – niemand für die eigene Institution reinen Gewissens zusagen wollte, dass das Informationsanrecht als elementare Voraussetzung für Partizipation eingelöst wird.

Grundlegend für das *zweite* Leitziel („Kompetenz“) ist die menschenrechtlich begründete „Anerkennung individueller Lernbedingungen und Lernbedürfnisse“ (vgl. Edelstein 2006, S. 85), die Integration der Lebenswelten, der kulturellen, sprachlichen und familiären Hintergründe von Kindern und Jugendlichen in Bildungsprozesse. Auch Jahre nach der ersten PISA-Erhebung bleibt die Sorge, dass hier und in der Übertragung in den Unterricht das größte Manko steckt: Innere Differenzierung bleibt „das am schwächsten ausgeprägte Profilvermerkmal“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2007, S. 23).

Während eines Audits mit Lehrerinnen und Lehrern wurde begrüßt, dass die Kriterien dazu anregen, über kaum reflektierte Unterrichtsrouinen nachzudenken, und gleichzeitig bemängelt, dass „Voraussetzungen außerhalb der Schule im sozialen Umfeld und die Familien zu wenig Berücksichtigung“ finden (Projektgruppe 2006, S. 48). Hier wird ein doppeltes Missverständnis deutlich: Die Kriterien *fragen explizit* danach, inwieweit sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in schulischen Lernarrangements abbilden. Von ihnen kann aber keinesfalls die Einschränkung erwartet werden, dass Kinder und Jugendliche aus „schwierigen“ Umfeldern nicht eigenverantwortlich lernen *können*.

An dieser Stelle spürt man die Grenzen eines Selbstbewertungsverfahrens, die dann besonders hervorstechen, wenn die beteiligte Gruppe homogen bleibt; in vergleichbaren Audits mit Eltern und Jugendlichen war eine solche Diskussion undenkbar.

In einer Hauptschule ergab sich während der Diskussion zum *fünften* Leitsatz („Soziale Identität“) ein Bedarf nach genaueren Informationen darüber, wie sicher sich die Jugendlichen in ihrer Schule fühlen und welche Mediationserfahrungen sie im Laufe der Jahre gesammelt haben. Weniger als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler der zehnten Klassen berichtete daraufhin, dass sie sich sicher fühlen, genauso viele meinten, dass Mediation an sich sinnvoll ist und nur ein Fünftel stimmte der Aussage zu, dass Mediation in der eigenen Schule wichtig genommen wird.<sup>8</sup>

Für diese Schule bedeutete dieses Ergebnis, wie sich in anschließenden Auswertungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern bestätigte: Konflikte durch die Abgrenzung von Gleichaltrigengruppen voneinander reichen in die Schule hinein und beeinflussen hier das Sicherheitserleben von Jugendlichen. Jugendliche akzeptieren jedoch durchaus, dass dieses Problem in der Schule angegangen werden muss, erfahren jedoch in zu geringem Maße, dass es wirklich geschieht.

Für das Verfahren bedeutete dieser Prozess das, was an anderer Stelle schon benannt wurde: Die Selbstbewertung und die Gespräche über nötige Veränderungen gewinnen an Qualität, wenn man kritischen Punkten mit Hilfe Außenstehender auf den Grund geht.

---

<sup>8</sup> Dorinne Dorfman, Fulbright Fellow, Technische Universität Berlin: Befragung zur demokratischen Schulkultur, Berlin 2006

#### 4. Resümee

Das Anerkennungsaudit wurde weiterentwickelt. Audits wurden in vier Kommunen bzw. Landkreisen in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen zwischen 2007 und 2009 durchgeführt. Neben den Schulen wurde auch der unmittelbare Sozialraum in die Umsetzung des Audits einbezogen. Das führte zu Prozessen, in dem über ein Jahr hinweg nicht nur Notwendigkeiten zu Veränderungen benannt, sondern diese auch umgesetzt und in ihren Wirkungen bewertet wurden. Zudem wurden Akteure aus den Kommunen als „Anerkennungscoaches“ ausgebildet. Sie helfen dabei, das Instrument besser an lokale Gegebenheiten anzupassen und dessen Einsatzmöglichkeiten zu erweitern. Dieser Prozess und dessen Ergebnisse wurde ausführlich in der Publikation: „Ey, du Opfer...?“ Von Ungleichwertigkeit zu Gleichwertigkeit dokumentiert.<sup>9</sup> Im Rahmen eines zweiten Xenos-Nachfolgeprojektes wurden seit 2009 Jugendliche in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg zu lokalen Vielfaltcoaches ausgebildet. Diese Ausbildung soll insbesondere dazu dienen, dass Jugendliche selbst Gleichwertigkeitserfahrungen machen und zusätzlich Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt bekommen, um diese auch an Dritte weiterzugeben. Eine Projektdokumentation dazu wird Mitte 2011 veröffentlicht.

#### Literatur:

- Amadeu-Antonio-Stiftung (Hg.), Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Berlin: 2006, S. 18-36
- Amadeu-Antonio-Stiftung (Hg.), Living Equality, Gleichwertigkeit leben – Interventionen gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Berlin: 2009
- Amadeu-Antonio-Stiftung (Hg.), Ey, du Opfer...?“ Von Ungleichwertigkeit zu Gleichwertigkeit, Berlin: 2009
- Anhut, R., Heitmeyer, W., Desintegration, Konflikt und Ethnisierung: Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption, in: Heitmeyer, W./Anhut, R. (Hg.), Bedrohte Stadtgesellschaft, Weinheim: 2001, S. 17-75.
- de Haan, G., Edelstein, W., Eikel, A. (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Band 1 bis 7, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007
- Edelstein, W.: Soziale Kompetenzen und demokratische Schule. In: Projektgruppe der RAA Berlin für das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (Hg.): Herausforderung Demokratie. RAA Berlin 2006, S. 82-89
- Edelstein, W.: Was ist Demokratiepädagogik? In: de Haan, G., Edelstein, W., Eikel, A. (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Band 1, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007, S. 3 bis 5
- Eikel, A.: Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A., de Haan, G., (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule,. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2007, S. 7-39

---

<sup>9</sup> Die Broschüre ist gegen Porto von der Amadeu Antonio Stiftung zu beziehen oder im Internet einzusehen unter: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ey-du-opfer-...-von-ungleichwertigkeit-zu-gleichwertigkeit.pdf>.

- Eikel, A., Wenzel, S. (federführend): Das DemokratieAudit. Praxishilfen und Durchführung. In: de Haan, G., Edelstein, W., Eikel, A. (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Band 7, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007
- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992
- Lusebrink, B., Wenzel, S., Zick, A. (federführend) u.a.: Das Gleichwertigkeitsaudit. In: Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Amadeu Antonio Stiftung (Hg.), Berlin: 2006, S. 18-36
- OECD (Hg.): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris: 2005
- Projektgruppe der RAA für das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (Hg.): Standpunkte 2006 – Demokratiepädagogik in der Schule. RAA Berlin: 2006, S. 37-52
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Schulinspektion im Schuljahr 2005/2006, Berlin: 2007
- Zick, Andreas: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft. In: Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Amadeu Antonio Stiftung (Hg.), Berlin: 2006, S. 6-8.