

Die (Selbst-)Optimierung der ‚Anderen‘ Mentoring als ein subjektivierender Kontext unter Bedingungen von Migration und Ökonomisierung

Fränzi Buser und Oxana Ivanova-Chessex

Abstract

Mentoring im schulischen Kontext verfolgt häufig das Ziel, der (Re-)Produktion von Ungleichheiten entgegenzuwirken, indem als benachteiligt markierte Schüler_innen gefördert werden. Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive fragen wir, welches Selbst den Kindern und Jugendlichen in Mentoringprogrammen unter welchen Bedingungen in Aussicht gestellt wird und welche gesellschaftlichen Ordnungen bei der Erzeugung dieser subjektivierenden Kontexte wirksam werden. Anhand von empirischem Material aus Interviews mit Koordinator_innen von Mentoringprogrammen für Schüler_innen rekonstruieren wir, wie diese zu einem Wirkungsfeld migrationsgesellschaftlicher und ökonomisierter Ordnungen werden. Dabei zeigen wir auf, dass affirmativ angelegte Mentoringprogramme als Maßnahmen für die ‚Anderen‘ u.a. auf deren (Selbst-)Optimierung abzielen und dabei Subjekte und ihre Handlungsfähigkeit nicht nur ermöglichen, sondern auch einschränken.

Schlagwörter: Mentoring, Ungleichheit, Subjektivierung, Migration, Ökonomisierung

(Self-)Optimizing the ‚others‘. Mentoring as a subjectivating context under conditions of migration and economization

Abstract

Mentoring in the school setting often aims at counteracting the (re-)production of inequalities by supporting students marked as disadvantaged. Applying the theory of subjectivation, we ask what kind of ‚self‘ under which conditions is offered to the children and adolescents involved in mentoring programs and which societal orders become relevant by the constitution of these subjectivating contexts. Using empirical data from interviews with coordinators of student mentoring, we reconstruct how mentoring is becoming a field shaped by migration and economic orders. We show that affirmative mentoring programs as a measure for the ‚others‘ focus, among other things, on their (self-)optimization and, thus, not only entail possibilities but also limitations for subjects and their agency.

Keywords: mentoring, inequality, subjectivation, migration, economization

1 Einleitung

Wie die Forschung seit den 1960er Jahren belegt, sind pädagogische Institutionen an der (Re-)Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz beteiligt (vgl. Kleiner/Rose 2014; Diehm et al. 2017). Den bestehenden Bildungsungleichheiten entgegenwirken sollen beispielsweise Mentoringprogramme, die meist auf spezifische Gruppen von Schüler_innen ausgerichtet sind und im amtlich deutschsprachigen Raum als ‚en vogue‘ gelten (vgl. z.B. Bittlingmayer 2014). Ein zentrales Merkmal solcher Mentoringpraxen ist eine „persönliche Beziehung zwischen Mentor und Mentee, die durch einen Erfahrungsvorsprung gekenn-

zeichnet ist“ (Lorenzen/Zifonun 2016: 211). Im Kontext der Schule richten sich Mentoringprogramme häufig an als benachteiligt markierte Schüler_innen (z.B. mit Migrationshintergrund und/oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie neuerdings auch mit Fluchterfahrungen). Um ihre Bildungschancen zu verbessern, unterstützen oftmals Studierende pädagogischer Studiengänge die so markierten Schüler_innen bei ihrem schulischen Lernen sowie der Bewältigung von Übergängen im Bildungssystem.

Zu schulischen Mentoringprogrammen liegen bereits vielfältige empirische Studien vor. Dabei handelt es sich häufig um quantitativ ausgerichtete Evaluationen, welche die Wirksamkeit solcher Programme konstatieren (vgl. z.B. Berger et al. 2015; Edelmann et al. 2016; Kosse et al. 2016). Die Perspektive der beteiligten Akteure_innen wird in einer Reihe von qualitativ ausgerichteten Evaluationen beleuchtet (vgl. z.B. Studer 2011; Holmeier/Maag Merki 2013; Sieber Egger/Unterweger 2016). Diese Studien legen nahe, dass Mentoring einen positiven Effekt auf die Bildungslaufbahnen der beteiligten Schüler_innen haben und eine wichtige Strategie gegen die (Re-)Produktion von Ungleichheiten im schulischen Kontext darstellen kann. Eine kritischere Perspektive auf Mentoring wird im Kontext der soziologischen Forschung zu schulischen Übergängen eingenommen (vgl. Lorenzen et al. 2013; Lorenzen/Zifonun 2016; Lorenzen 2014, 2017). In Anlehnung an Stephan Lessenich (2008) wird hier Mentoring als eine der „aktivierungspolitischen Techniken und Instanzen zum Selbstverantwortlichsein“ rekonstruiert (vgl. Lorenzen/Zifonun 2016: 84). Der Widerspruch einer solchen ‚neosozialen Aktivierungslogik‘ besteht dieser Perspektive zufolge darin, dass die (für Mentoring konstitutive) Adressierung als eigenverantwortliches Subjekt primär an Zielen „der Mehrung der Wohlfahrt der ‚gesellschaftlichen Gemeinschaft‘“ orientiert ist (Lorenzen 2014: 154; Lorenzen/Zifonun 2016: 213). Damit stellt Mentoring eine Praxis dar, die „einer Logik des Zwangs zur Eigenverantwortlichkeit und Gemeinwohlorientierung unterworfen“ ist (Lorenzen 2014: 154).

Den in Evaluationsstudien nachgewiesenen gesellschaftlichen Beitrag von Mentoring anerkennend und zugleich kritische Analysen zur Reproduktion ‚neosozialer Aktivierungslogiken‘ in Mentoringprogrammen berücksichtigend, möchten wir schulisches Mentoring vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse untersuchen. Dabei verstehen wir Mentoring als eine affirmative Strategie zur Minderung von Bildungsungleichheiten, welche an der Verbesserung der Situation der Einzelnen ansetzt und gehen am Beispiel des Mentorings der Frage nach Grenzen und Konsequenzen solcher affirmativen Strategien nach. Inspiriert von der von Sabine Reh und Norbert Ricken entwickelten Heuristik zur Rekonstruktion des Subjektivierungsgeschehens (vgl. 2012: 44) fragen wir, welches Selbst den beteiligten Schüler_innen unter welchen Bedingungen in Aussicht gestellt wird und welche gesellschaftlichen Ordnungen bei der Erzeugung dieser subjektivierenden Kontexte wie wirksam werden. Diesen Fragen gehen wir nach, indem wir ausgewählte schulbezogene Mentoringprogramme in der Schweiz in einer explorativen Studie analysieren. Im Fokus stehen Mentoringprogramme, welche darauf abzielen, durch ein ergänzendes Lernangebot die Bildungschancen teilnehmender Schüler_innen zu verbessern. Dabei nähern wir uns dem Mentoring als ein subjektivierendes Geschehen aus der Perspektive der Koordinator_innen dieser Programme an. In dem vorliegenden Beitrag rekonstruieren wir nach einer kurzen subjektivierungstheoretischen Rahmung, wie Mentoring zu einem Wirkungsfeld migrationsgesellschaftlicher (Mecheril/Rose 2014) und ökonomisierter Ordnungen wird (Bröckling/Peter 2014; Bröckling 2016). Dabei werden in einem ersten Schritt die Konstruktion der Adressat_innen als ‚Andere‘ und in einem zweiten Schritt ihre (Selbst-)Optimierung als ein Weg zum sozialen Aufstieg herausgearbeitet. Im Fazit fokussieren wir das ambivalente Zusammenspiel von Einschränkungen und Ermöglichkeiten im Kontext der (Selbst-)Optimierung der ‚Anderen‘. Anhand der Gerechtigkeitstheorie, wie sie Mechthild Gomolla (2014) in Anlehnung an Nancy Fraser entwirft, soll dabei der Frage nachgegangen werden, welche

pädagogisch und gesellschaftlich relevanten Konsequenzen die gewonnenen Erkenntnisse haben.

2 Subjektivierungstheoretische Rahmung

Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive gehen wir in Anschluss an Judith Butler (2013a, 2013b) davon aus, dass (sich) ein Individuum im Fortlauf sprachlicher Handlungen zu einem sozial anerkennungsfähigen Subjekt macht und gemacht wird. Eine so verstandene Subjektivierung wird dabei als ein Vorgang aufgefasst, der die Gleichzeitigkeit der Unterwerfung und der Ermöglichung als Subjekt impliziert (vgl. Butler 2013a: 17). Soziale Ordnungen, die sich in Diskursen manifestieren, stellen Optionen für Selbst- und Fremdpositionierungen zur Verfügung, durch die Individuen „die Möglichkeit erhalten, für andere sozial in Erscheinung zu treten“ (Rose 2015: 328). Butler spricht von einer „leidenschaftlichen Komplizenschaft“ des Subjektes (Butler 2013a: 103) mit der Instanz der Unterwerfung. Diese führt dazu, dass in dominanten Diskursen erzeugte Kategorien, „selbst wenn sie im Dienst der Unterwerfung stehen [und verletzende Bedingungen mit sich bringen], oft vorgezogen [werden], wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben“ (ebd.: 24). Eine solche kategoriale Bezeichnung oder Anrufung ist auf Wiederholbarkeit angewiesen. Die wiederholte Anrufung ist zugleich auch der Ursprung von Bedeutungsveränderungen von Kategorien und Diskursen (vgl. ebd. 2013b: 139), denn eine Wiederholung beinhaltet eine Möglichkeit für Subjekte, sich zu Diskursen und Ordnungen innerhalb „eines bereits begrenzten Feldes sprachlicher Möglichkeiten“ zu verhalten (ebd.: 201).

Die Anrufung als eine Praxis des Bezeichnens operiert mit Kategorien, die Teil des gesellschaftlichen Unterscheidungswissens sind und Subjekte innerhalb von Ungleichheitsverhältnissen hervorbringen. In Anlehnung an Paul Mecheril und Nadine Rose (2014) und Rose (2015) kann davon ausgegangen werden, dass im Kontext von Migration Subjektbezeichnungen wirksam werden, die an die Ordnung des Rassismus anschließen. Kommt ein diskurstheoretisch basierter Rassismusbegriff (vgl. Rose 2015: 333ff.) zum Tragen, geht die Ordnung des Rassismus in ihrer Zeitlichkeit den Subjekten voraus und eine „rassistische Unterscheidungslogik“ (ebd.: 335) wird wirksam. Hierdurch werden die ‚Anderen‘ durch Prozesse des Othering (vgl. Riegel 2016) von einer unmarkierten und als normalisiert geltenden Sprecherposition aus entworfen und beurteilt. Dabei werden Subjekte entlang der geltenden hierarchischen Ordnungen mit Bezug zu vielschichtigen, migrationsgesellschaftlich anschlussfähigen Verflechtungen von Differenzkonstruktionen – wie Kultur, Klasse, Geschlecht, Alter oder Sexualität – erzeugt (vgl. Riegel 2016: 58f.).

In Anlehnung u.a. an Michel Foucaults gouvernementalitätstheoretische Überlegungen versteht Ulrich Bröckling Subjektivierung als eine Verdichtung vielfältiger Regierungs- und Selbstregierungspraktiken zu einem Selbst (vgl. 2016: 45). Im Kontext der Ökonomisierung des Sozialen wird ein „unternehmerisches Selbst“ nahegelegt. In der Anrufung des unternehmerischen Selbst folgen ökonomischer Erfolg und Selbstverwirklichung dem Imperativ eines unabschließbaren Wachstums: „Die Individuen sollen ihre Macht über sich selbst, ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein und ihre Gesundheit ebenso maximieren wie ihre Arbeitsleistung und ihren Wohlstand; sie sollen das umso besser können, je aktiver und selbstverantwortlicher sie ihr Leben in die Hand nehmen; und sie sollen professionelle Hilfe suchen, wenn sie mit all dem überfordert sind“ (ebd.: 61). Dabei geht Bröckling von einem „Regime des Selbst“ aus, welches „den Einzelnen antreibt, an sich zu ‚arbeiten‘ und Verantwortung für sein Leben zu übernehmen“ (ebd.). „Unternehmerische Selbst“ fabriziert man [demnach]

nicht mit Strategien des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert“ (ebd.). Für die Aktivierung der Selbstoptimierungspotenziale sind nicht nur spezifische Wissensformen, Kontroll- und Regulationsmechanismen, sondern auch „Subjektivierungsregisseure“ (ebd.: 41) sowie spezifische Sozial- und Selbsttechnologien erforderlich, die kontingent sind, widersprüchlich sein können und verschiedene „Zurichtungs- und Selbstzurichtungsanstrengungen“ bündeln (ebd.). Solche Subjektivierungsregime ermöglichen es der einzelnen Person, „aus eigener Kraft oder mithilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (ebd.: 39). Der umfassende ökonomische Imperativ, sich dem „ständigen ökonomischen Tribunal des Marktes“ (Foucault 2004, S. 342) zu unterwerfen“ (Bröckling/Peter 2014: 131), bringt Subjekte in ihrem unternehmerischen Selbst hervor und stellt diesen in der Migrationsgesellschaft eine Erfolgs- oder Selbstverwirklichungsperspektive in Aussicht – auch denjenigen Subjekten, die in den Ordnungen des Rassismus deprivilegiert positioniert sind. Die Erfolgs- oder Verwirklichungsperspektiven werden dabei über die Verwertbarkeit im Lebenslauf definiert (vgl. ebd.) und unter anderem unter Rückgriff auf die ökonomisch gefasste Bedingung der (Selbst-)Optimierung erreichbar imaginiert. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, wie migrationsgesellschaftlich relevante Ungleichheiten mit dem ökonomischen Imperativ korrespondieren und welche Subjektivierungskontexte sich an dieser Schnittstelle wie und mit welchen Konsequenzen für wen entfalten.

3 Mentoringprogramme für Schüler_innen als Subjektivierungskontexte – ein empirisches Beispiel

Mit der skizzierten theoretischen Brille soll rekonstruiert werden, wie Mentoring als ein subjektivierender Kontext für Schüler_innen wirksam werden kann. Der hierzu verwendete Datenkorpus setzt sich aus offenen Leitfadeninterviews (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah 2010: 138ff.) mit Leitungspersonen von Mentoringprogrammen zusammen, die eine durch Stimulus angeregte Erzählung zur Entstehung und Entwicklung sowie Ausführungen zu Herausforderungen, Erfolgen und Wirkungen der Programme beinhalten. Das transkribierte Datenmaterial werten wir sequentiell in Anlehnung an die objektiv-hermeneutische Dateninterpretation (vgl. Wernet 2009) aus.

Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch Teile der Eingangssequenz des Interviews mit der Leitung eines Mentoringangebots analysiert, das sich in der Internetpräsenz unter anderem als ein Förderprogramm für ‚Migrantinnen und Migranten‘ positioniert. Die Förderung folgt dabei der Mentoringlogik. Im Rahmen des Programms werden Schüler_innen durch Lehrpersonen sowie ehemalige, mittlerweile studierende Mentees ergänzend zum Unterricht durch die Nachhilfe in schulischen Fächern wie Mathematik und Deutsch sowie durch Lern- und Persönlichkeitstrainings auf die Bewältigung des Übergangs in eine weiterführende Schule vorbereitet. Es handelt sich dabei nicht um eine im klassischen Sinne dyadische Beziehung zwischen Mentor_in und Mentee (vgl. Ziegler 2009: 11), sondern um ein Gruppen-Mentoring, in dem die Lehrpersonen sowie die ehemaligen Mentees teilnehmende Schüler_innen als Mentor_innen unterstützen. Das Programm wird außerschulisch koordiniert und durch Stiftungen und private Spenden finanziert, es besteht allerdings ein enger Austausch mit der Schule, in deren Räumlichkeiten das Programm durchgeführt wird. Der

interviewte Koordinator ist seit der Einführung des Programms als Lehrperson im Gruppen-Mentoring tätig und hat seit einigen Jahren die Leitung des Programms übernommen.

3.1 „Weil das auch die letzte Chance ist dann“ – ein Programm für die ‚Anderen‘

Auf die Eingangsfrage zur Entstehung und Entwicklung des Programms reagierend, führt der interviewte Koordinator das Programm als ein „schulisches Förderprogramm“ ein und erläutert:

„Es geht wirklich darum, dass man die schulischen Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen verbessern kann (.). Das ist wirklich das Ziel, von Anfang an auch schon immer gewesen. Man hat sich leiten lassen quasi von Forschungen, welche zu dem, zum Thema gezeigt haben, dass eine große Ungleichheit besteht, eigentlich auch Ungerechtigkeit vorhanden ist, weil doch auch die Menschen, welche ich jetzt gerade beschrieben habe eigentlich so (.). so eine mehrfache Benachteiligung durch das haben, so durch ihre Biographie und ihren sozioökonomischen Status und man hat zuerst eher vielleicht Balkanländer im Blick gehabt, damals im Jahr X, als man das angedacht hat, hat man eher junge Männer im Blick gehabt und ehm (.). man ist aber sehr offen gewesen, man hat das nie eingeschränkt nur auf das Segment, sondern ist von Anfang an ganz offen gewesen für alle Menschen mit Migrationshintergrund, also für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen. Und es ging wirklich darum, die schulischen Fähigkeiten – Möglichkeiten und Fähigkeiten zu stärken und die Möglichkeiten zu erweitern mit einem solchen Programm [...] Ganz bewusst diesen Bereich haben wir ausgewählt [...] weil das auch die letzte Chance ist dann – oder die zweitletzte, es gibt immer wieder eine Chance zum Glück in unserem Bildungssystem, aber eine der letzten.“ (IP4, Z. 13-33)

Das Programm wird anhand der Zielsetzung und Adressat_innenbeschreibung vorgestellt. Es richtet sich an Kinder mit „Migrationshintergrund“ und/oder „aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen“. Das Angebot besitzt damit eine gewisse ‚Exklusivität‘ für Gruppen, die festgelegte soziodemografisch gefasste Kriterien erfüllen. Die (unter Rückgriff auf die Forschung) konstatierte Bildungsbenachteiligung sowie ein Scheitern der Schule, diese zu verhindern, legitimieren die Zielgruppe und die Zielsetzung des Programms. Im Rahmen dessen sollen sich die Chancen teilnehmender Kinder und Jugendlicher verbessern, indem ihre schulischen Fähigkeiten gestärkt werden. Die Aufnahme und Förderung im Rahmen des Programms wird als „zweitletzte“ oder „letzte Chance“ der Schüler_innen beschrieben. Damit positioniert der Interviewpartner das von ihm geleitete Mentoring- und Förderprogramm als ein am Ende einer Abfolge der symbolischen Chancen stehendes Angebot, das Ungleichheiten im Bildungsgeschehen entgegenwirkt. Dies stellt auch ein größeres Anliegen dar, in welches das Programm eingebettet ist. Die Dramatik, mit der die Exklusivität der Chance betont wird, lässt sich als eine stetige Gefahr des Scheiterns lesen, die sich zu verwirklichen droht. Gleichzeitig lässt sich die Feststellung, das Programm sei die „letzte“ oder „zweitletzte Chance“ für die Teilnehmenden, auch als eine indirekte Schuldzuweisung lesen, wobei impliziert wird, die Schüler_innen hätten vorherige Chancen nicht hinreichend genutzt oder verspielt.

Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive ist es interessant, die skizzierten Adressat_innen und Ziele als einen Kontext der Subjektwerdung zu deuten. Dabei fällt auf, dass die Selektion der Programm-Teilnehmenden anhand festgelegter Kategorien geschieht. Diese schließen an Klassenordnungen („aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen“), an Geschlechts- und Altersordnungen („junge Männer“) sowie an natio-ethno-kulturelle Zuge-

hörigkeitsordnungen („Jugendliche mit Migrationshintergrund“, „Balkanländer“) an. Gemeinsam haben die genannten Differenzkategorien, dass sie die Zielgruppe in den jeweiligen gesellschaftlichen Ordnungen als deprivilegiert positionieren – zumindest im Zusammenhang mit Bildungschancen. In der Sprache des Interviewten sind es Kinder und Jugendliche, die „durch ihre Biographie und ihren sozioökonomischen Status“ „eine mehrfache Benachteiligung“ erfahren. Es sind somit von einer imaginierten Normalität abweichende biographische und sozioökonomische Merkmale, die hier herangezogen werden, um die Zielgruppe des Programms zu beschreiben und zugleich als ‚Andere‘ zu markieren. Die Auswahl der Teilnehmenden vollzieht sich somit über einen Prozess des Otherings (vgl. Riegel 2016) und geschieht von einer hegemonialen, aber unmarkierten Sprecherposition aus. Die Unterscheidung, welche der Bestimmung der primären Zielgruppe des Mentorings zugrunde liegt, verläuft somit entlang einer (migrations-)gesellschaftlich relevanten, hierarchisch geordneten Markierung zwischen einem normalisierten ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘. Die Paradoxie des Mentorings besteht damit darin, dass es seine Adressat_innen erst ver-ändern und als inferior ansprechen muss, um eine Chance in Aussicht zu stellen und einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten.

Die Selektion von Teilnehmenden für das Mentoringprogramm kann in diesem Kontext als machtvoll Moment gelesen werden, wobei den als „mehrfach benachteiligt“ Angesprochenen Förderbedürftigkeit hinsichtlich der „schulischen Fähigkeiten“ und „Möglichkeiten“ unterstellt wird, die es im Rahmen des Mentorings zu kompensieren gilt. Indem definiert wird, was das ‚Problem‘ ist, wer genau davon betroffen ist und wer eine Chance erhält, kann die Teilnahme am Programm gleichzeitig auch als eine Art Privileg für ‚Auserwählte‘ gelesen werden, die (nach dem Verspielen vorheriger Chancen nochmals) „eine Chance“ erhalten. Dies impliziert, dass es auch diejenigen gibt, denen eine solche Chance verwehrt bleibt (vgl. Bittlingmayer 2014: 217). Dabei geschieht die Ansprache der Teilnehmenden nicht über eine verpflichtende gewaltvolle Zuweisung oder einen Zwang, die identifizierten Defizite über die Teilnahme am Programm auszugleichen. Den als ‚Andere‘ Adressierten wird über das Mentoring vielmehr „eine Chance“ in Aussicht gestellt, bei der es sich lohnt, (zumindest zeitweilig) eine Subjektposition einzunehmen oder zu re-aktualisieren, die in gesellschaftlichen Verhältnissen als deprivilegiert verortet ist (vgl. Rose 2015: 328). Die potentiellen Beteiligten werden als Benachteiligte angerufen und erhalten eine Zukunftsperspektive, die eine (mögliche) Befreiung aus dem Benachteiligungsstatus verspricht – dies allerdings nur, wenn die Anrufung als „mehrfach benachteiligt“ auch anerkannt und die hierdurch erzeugte soziale Position eingenommen wird. Eine Unterwerfung unter die vorherrschende Ordnung der Ungleichheit ist somit der Preis für die Teilnahme am Programm und die Aussicht auf eine ‚bessere Chance‘.

3.2 „Sie machen das freiwillig“ – (Selbst-)Optimierung im Kontext von Ökonomisierung und Migration

Die Teilnahme am hier analysierten Mentoring- und Förderprogramm stellt eine Chance in Aussicht, die an Bedingungen geknüpft ist. Eine Bedingung wäre – wie herausgearbeitet – eine Erwiderung des Positionierungsangebots als ‚mehrfach benachteiligte Andere‘. Eine andere Bedingung wäre – wie nachfolgend rekonstruiert wird – eine an gesellschaftliche Ordnung der Ökonomisierung anschließende (Selbst-)Optimierung. Auf die Frage, wie die Verantwortlichen des Mentoringprogramms die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen motivieren, antwortet der Koordinator wie folgt:

„Sie machen das freiwillig. Wir sagen – sie wissen das, wir sagen ihnen von Anfang an, es [...] sind sechs bis acht Stunden Hausaufgaben [...] ‚Willst du das? Du musst dir das bewusst sein‘ [...] Wir fragen sie das. Wir sagen, wir erwarten das, ‚Sonst hast du keinen Erfolg, aber du möchtest ja Erfolg haben, was ist dir das Wichtigste?‘ Und es entsteht halt eine Dynamik. Jemand hat mal erzählt ‚Oder, wenn ich in der Schule bin und alle haben so ein bisschen null Bock und sitzen so ein bisschen dort, dann fällt es mir sehr schwer zu arbeiten, aber, wenn ich ins Programm komme, dann sind alle am Arbeiten, ich kann gar nicht anders, ich muss auch‘.“ (IP4, Z. 475-486)

Der Koordinator hebt die Freiwilligkeit der Teilnahme am Mentoringprogramm hervor, welche diese in der Regel auszeichnet (vgl. Lorenzen 2014: 146). Zugleich schildert er „eine Dynamik“, die einerseits durch die Orientierung am „Erfolg“ und andererseits durch soziale Zwänge entsteht („dann sind alle am Arbeiten, ich kann gar nicht anders, ich muss auch“). Die Freiwilligkeit sowie eine spezifische Dynamik heben das Angebot des Programms vom schulischen Lernen ab („wenn ich in der Schule bin und alle haben so ein bisschen null Bock und sitzen so ein bisschen dort, dann fällt es mir sehr schwer zu arbeiten“). Die Bedingungen, welche erfüllt werden müssen, um im Rahmen des Mentoringprogramms eine Chance zu erhalten, werden dabei „von Anfang an“ transparent gemacht – „sechs bis acht Stunden Hausaufgaben“ und der Wille, „Erfolg [zu] haben“. Fleiß und Erfolgsorientierung sollen hier „die schulischen Chancen“ optimieren. Eine Veränderung der Arbeits- oder Lernmodi stellt damit neben der im ersten Zitat erwähnten Stärkung und Erweiterung der schulischen Fähigkeiten und Möglichkeiten einen weiteren Fokus der für eine Chance notwendiger (Selbst-)Optimierung dar. Dabei scheinen die Schüler_innen eine Art symbolischen, asymmetrischen ‚Leistungsvertrag‘ abzuschließen (vgl. Bröckling 2016: 127ff.), in dem der von den Schüler_innen zu leistende Beitrag klar definiert wird. Im Gegensatz dazu wird der Beitrag der hier agierenden Professionellen lediglich als Eröffnung einer Chance deklariert, deren Erreichung vom Erfüllen des Beitrages der Schüler_innen abhängt. Das Nicht-Abschließen dieses symbolischen ‚Vertrages‘ würde bedeuten, keinen Erfolg („Sonst hast du keinen Erfolg“) und damit auch keine Chance zu haben. Wird der ‚Vertrag‘ akzeptiert, stellt sich die motivierende Dynamik des freiwilligen Arbeitens vermeintlich wie von selbst ein: „Und es entsteht halt eine Dynamik“. Die für das Programm und den ‚Vertrag‘ konstitutiven Ordnungen bleiben unthematisiert: Dabei geht es a) um eine Ordnung der Ungleichheit, welche schulische Selektionsprozesse mitbestimmt und die als ‚mehrfach benachteiligt‘ (selbst-)positionierten Schüler_innen mit einer Chance betraut; b) um eine Ordnung meritokratischer Leistungsorientierung, die an die Idee anschließt, dass die Benachteiligung durch Mehraufwand zu kompensieren wäre, sowie c) um eine Ordnung der Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit, die es ermöglicht, die Verantwortung für die Wahrnehmung der Chance sowie den später bestenfalls eintretenden Erfolg, aber auch den Misserfolg, vorrangig auf das mitwirkende Individuum auszulagern (vgl. Bröckling 2002: 25). Die Teilnahme am Programm geht damit zwar mit einer deprivilegierten Positionierung einher. Die Aussicht auf eine Chance lässt diese sowie die darauffolgende Akzeptanz der Spielregeln jedoch lohnenswert erscheinen; sie stellt eine treibende Kraft für die Aktivierung der Selbststeuerungspotentiale dar (vgl. ebd. 2016: 61).

Um die Selbststeuerungspotentiale der Schüler_innen zu aktivieren, kommt im Interview des Weiteren eine Form der normierenden Disziplinierung zum Ausdruck. So erläutert der Programmkoordinator seine Erwartungen an die Teilnehmenden sowie damit einhergehende Kontrollmechanismen wie folgt:

„Wir führen eine Absenzenliste (.) wenn wir sehen, jemand hat zwei, dreimal hintereinander gefehlt, dann gibt es ein Einzelgespräch mit dem Programmleiter, dann gehen wir – geht er dem auf die Spur, ‚Was ist der Grund? Du verpasst da wichtigen Stoff (.) und (.) das geht nicht‘ oder ‚Wir erwarten, dass du da bist‘ und dann ist es in den seltensten Fällen – also das wissen sie auch und darum kommen sie auch und wir erwarten auch Pünktlichkeit von ihnen, dass sie beim ‚Guten Tag‘-Sagen in die Augen schauen [...] das sind so kleine Sachen, welche (.) aber eine Verbindlichkeit schaffen, oder. Und wo (.)

wo man sie plötzlich als Menschen dann ganz nah hat und dann kann man die Beziehung aufbauen und die kann dann eben auch sehr positiv konnotiert sein, eben mit dieser Leistungserwartung, welche positiv ist und mit dieser Ermutigungshaltung und so (...)“ (IP4, Z. 495-513)

Die zitierte Sequenz bietet zunächst Beispiele für Normierungsmomente: Pünktlichkeit („wir erwarten auch Pünktlichkeit von ihnen“), Verbindlichkeit („wir führen eine Absenzenliste“, „wir erwarten, dass du da bist“) oder Augenkontakt bei der Begrüßung („dass sie beim ‚Guten Tag‘-Sagen in die Augen schauen“) werden eingefordert, kontrolliert, honoriert und bei Nicht-Entsprechung sanktioniert. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang zunächst eine hier vorgenommene Konkretisierung des zuvor rekonstruierten Othering. Es wird implizit angenommen, dass die Teilnehmenden im Hinblick auf die im Programm eingeforderten ‚Normen‘ ein gewisses Defizit haben und insofern eine aktivierende Förderung brauchen. Das nicht weiter thematisierte ‚Wir‘ scheint den deklarierten ‚Normen‘ in vollem Umfang zu entsprechen und sich hierdurch als die Norm einhaltende, vermittelnde und erwartende Instanz zu positionieren. Die Dichotomie zwischen dem pünktlichen, verbindlichen und den Augenkontakt haltenden ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ verweist auf migrationsgesellschaftlich relevante Unterscheidungen, die auch jenseits des Mentoringprogramms wirksam werden.

Das ‚Wir‘ der beteiligten Professionellen fungiert als Träger der Norm und zugleich als Instanz, von der normierende und disziplinierende Momente ausgehen. Es werden Präsenzlisten geführt und darauf geachtet, dass die normativen Erwartungen eingehalten werden. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu Sanktionen („Einzelgespräch mit dem Programmleiter“, „Wir erwarten, dass du da bist“). Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine repressive, bestrafende Sanktionierung, sondern vielmehr um eine, die konstante Aktivität, Leistungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Individuums überwacht sowie Chancen auf (Bildungs-)Erfolg verspricht, wenn eine_r wie erwartet mitmacht. Mit dieser Sanktionierung gehen auch die Ermutigung und der Aufbau einer positiven Beziehung mit den teilnehmenden Schüler_innen einher: „[W]o man sie plötzlich als Menschen dann ganz nah hat und dann kann man die Beziehung aufbauen und die kann dann eben auch sehr positiv konnotiert sein, eben mit dieser Leistungserwartung, welche positiv ist und mit dieser Ermutigungshaltung“. Dieses Wechselspiel aus Ermutigung und Sanktion kommt der neoliberalen Prämisse ‚Fördern und Fordern‘ sehr nah. In diesem Kontext sollen die Teilnehmenden einerseits gefördert werden, für diese Förderung wird andererseits auch viel von ihnen gefordert (s.o.). Bröckling beschreibt diese Form der wertschätzenden Haltung von Leistungen und Initiative sowie deren gleichzeitiges Einfordern (vgl. Bröckling 2016: 211f.) wie folgt: „Niemand darf sich auf einmal Erreichtem ausruhen, jeder muss gefördert und gefordert werden“ (Bröckling/Peter 2014: 132). Die Verantwortung für das Ergreifen der ‚letzten Chance‘ und damit für das Verlassen der Positionierung als ‚mehrfach benachteiligt‘ wird somit bei den Kindern und Jugendlichen verortet. Sie sollen aktiv und motiviert sowie leistungs- und erfolgswillig und insofern immer auch (selbst-)optimierungsfähig und -willig sein/werden, was an die Figur des ‚unternehmerischen Selbst‘ von Bröckling (2016) erinnert. Damit wird insbesondere an Ordnungen der Ökonomisierung angeschlossen und an ein hiermit eng zusammenhängendes meritokratisches Leistungsdenken. Die Optimierung der ‚Anderen‘ wird dabei immer auch als Selbstoptimierung gedacht. Sobald ‚mehrfach benachteiligte‘ Kinder und Jugendliche Teil des Programms werden, ist das Verlassen dieser sozialen Position an zwei Bedingungen geknüpft – Leistung sowie Einhaltung von und Anpassung an hegemoniale Normen. Eine (Selbst-)Optimierung im Sinne des ‚Unsichtbar-Werdens‘ und der Auflösung im hegemonialen ‚Wir‘ wird im Programm als ein Weg zu einer in Erfüllung gehenden Chance für den oder die Einzelne, aber auch für mehr Bildungsgerechtigkeit im Bildungssystem angeboten und eingefordert.

4 Die (Selbst-)Optimierung der ‚Anderen‘ – ein Zusammenspiel von Einschränkungen und Ermöglichtungen

Wie die Analyse zeigte, können Mentoringprogramme dazu beitragen, bestehende Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse zu affirmieren. Entgegen ihrer ‚guten‘ Intention, bestehenden (Bildungs-)Ungleichheiten entgegenzuwirken, wurde deutlich, dass die Programme in ein komplexes Zusammenspiel von Einschränkungen und Ermöglichtungen eingebettet sind. Dieses Zusammenspiel möchten wir abschließend in den gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen von Fraser (2003) in der Lesart von Gomolla (2014) verorten:

In ihrer Gerechtigkeits-theorie geht Fraser von einem übergreifenden Verständnis von Gerechtigkeit als gleichberechtigte Teilhabe aus (vgl. Gomolla 2014: 74). Dabei unterscheidet sie zwischen affirmativen und transformativen Handlungsansätzen, um die Vor- und Nachteile verschiedener Strategien zur Umsetzung von Gerechtigkeit differenziert betrachten zu können. Affirmative Handlungsansätze zielen zwar darauf ab, durch gesellschaftliche Strukturen erzeugte Ungleichheiten auszugleichen, stellen jedoch Strukturen und Ordnungen, die diese Ungleichheiten ermöglichen, nicht grundsätzlich in Frage (vgl. ebd.: 77). Eine solche Affirmation geht häufig mit dem Bestreben einher, die Situation von als benachteiligt identifizierten Gruppen positiv zu beeinflussen und führt letztlich im besten Fall zur Verbesserung der Situation der Einzelnen. Zugleich können affirmative Maßnahmen jedoch auch eine Reifizierung der betroffenen Gruppen als ‚benachteiligt‘ sowie „eine[r] Verdinglichung kollektiver Identitäten, die wiederum Separatismus Vorschub leisten“ (ebd.) zur Folge haben. Im Gegensatz dazu ermöglichen transformative Strategien die Beseitigung ungerechter Wirkungen durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens für alle (nicht nur für Benachteiligte), beispielsweise durch das Aufbrechen der herrschenden homogenisierenden Dichotomien (‚Wir‘ – die ‚Anderen‘) über eine „dezentrierte Anhäufung geringfügiger Differenzen“ (Fraser 2003: 107 zit. nach ebd.: 78). Dadurch wird es möglich, Solidarität zu fördern „[a]nstatt einen Rückfall in Sachen Anerkennung zu bewirken“ (ebd.: 77f.). Aber auch transformative Strategien sind mit Nachteilen verbunden, denn sie stehen „den unmittelbaren Anliegen der Betroffenen meist fern und sind nur unter ungewöhnlichen Umständen umzusetzen“ (ebd.: 78).

Kompensatorisch angelegte Mentoringprogramme, welche darauf abzielen, ‚benachteiligte‘ Kinder zu fördern, lassen sich in der Regel als affirmative Strategien einordnen – so auch das hier dargelegte empirische Beispiel. Dieses verfolgt zwar durchaus das Ziel der Verbesserung der Chancengerechtigkeit, ist allerdings mit Ambivalenzen verbunden. So besteht die Kehrseite der Ermöglichung für die Einzelnen etwa darin, dass die teilnehmenden Schüler_innen im Sinne des Othering immer auch als ‚mehrfach benachteiligte Andere‘, welche Beratung, Begleitung, Förderung und Aktivierung nötig haben, hervorgebracht werden. Während sich die Subjekte im Rahmen ihrer Teilnahme am Mentoring (und darüber hinaus) optimieren (können), bleiben die gesellschaftlichen Ordnungen und Normalitätsvorstellungen, aber auch die Anlage des Bildungssystems, seine Selektions- und Diskriminierungsmechanismen weitgehend unangetastet. Vielmehr wird die Verantwortung für eine Veränderung (und damit auch für die Ungleichheiten) den teilnehmenden Personen selbst zugeschrieben. Dabei werden die Subjekte mit unabschließbaren (Selbst-)Optimierungszwängen, der rücksichtslosen Auslese des Wettbewerbs sowie der ständigen Gefahr des Scheiterns konfrontiert (vgl. Bröckling 2016: 17).

Mentoringpraxen als optimierende, disziplinierende und responsabilisierende und (deswegen) ermöglichende Räume können als auf spezifische Art und Weise subjektivierende Kontexte verstanden werden, in denen Subjekte in ihrer Anpassungsbereitschaft an wirtschaftlich motivierte Aktivierungs- und Optimierungslogiken angerufen werden. Im Kontext

der Migrationsgesellschaft erhält dieser (Selbst-)Aktivierungs- und Optimierungsimperativ eine weitere Komponente, nämlich die prinzipielle Akzeptanz der hegemonialen Zugehörigkeitsdichotomien (‚Wir‘ – die ‚Anderen‘) und eine ‚Erfolgsaussicht‘ innerhalb dieser dichotomen Ordnungen. Was passiert mit den nicht-zustimmenden, subversiv agierenden oder „nicht ausreichend aktivierte[n] Jugendliche[n]“ (Lorenzen/Zifonun 2016: 227)? Ihnen „scheint (auch durch Mentoring) nicht mehr zu helfen zu sein“ (ebd.), was „zu einer neuen, zusätzlichen Form der Ungleichheitserfahrung und zu noch mehr Benachteiligung führen kann“ (ebd.: 226f.). In diesem Sinne kann der Argumentation von Jule-Marie Lorenzen und Dariuš Zifonun zugestimmt werden, dass Mentoring „kein Instrument egalitärer Förderung [ist]. Nicht jeder kann Teil des aktivierenden Selbstsorge-Programms werden: [...] die, deren Aktivität, deren Ideen, deren Offensein, [oder deren Subversion gegen die Anrufungspraxen oder Aktivierungslogiken, Anm. d. V.] nicht als solche erkannt werden, da sie nicht der Aktivitätslogik entsprechen –, können nicht Teil einer Mentoringbeziehung sein“ (Lorenzen/Zifonun 2016: 226).

Eine Problematisierung von Mentoringprogrammen impliziert, dass sich der kritische Blick auf eine ungleichheitskritische Praxis richtet. Uns ging es in diesem Beitrag nicht darum, ein Plädoyer gegen Mentoringprogramme auszusprechen. Vielmehr wollten wir aufzeigen, inwiefern jede Praxis im pädagogischen Feld in gesellschaftliche Ordnungen eingelassen und durch Widersprüchlichkeit bestimmt ist. Wird das pädagogische Handeln als ein Ungleichheiten reproduzierendes und zugleich Veränderungen ermöglichendes Handeln gedacht, so scheint es notwendig, sich mit den hier rekonstruierten Ambivalenzen zu beschäftigen. Ein bewusstes Handeln auf beiden Ebenen der Affirmation und der Transformation könnte einen Weg darstellen, nicht nur gruppenbezogen kompensatorisch zu wirken, sondern auch die Veränderung der zugrundeliegenden sozialen Strukturen herbeizuführen. Zudem verweisen Fraser (2003) und Gomolla (2014) darauf, dass auch affirmative Strategien transformativ wirken können, „wenn sie nur radikal genug sind und konsequent verfolgt werden“ (Fraser 2003: 108, zit. nach Gomolla 2014: 78). Zu fragen wäre deshalb, ob im Rahmen einer affirmativen Maßnahme ein selektionsfreier Zugang sowie ermöglichende, weniger normalisierend-disziplinierende und neosozial aktivierende Lernräume gestaltet werden könnten. Offen bleiben darüber hinaus die Fragen, was Kinder und Jugendliche mit diesem subjektivierenden Mentoringkontext tun und mit welchen anerkennenden oder subversiven Positionierungen die beschriebenen Programme wie mitgestaltet werden. Hierüber ließen sich möglicherweise weitere Wirkungen von Mentoring im Kontext von Schule und Migrationsgesellschaft entfalten.

Literatur

- Berger, Stéphanie/Meiler, Leonardo/Moser, Urs (2015): Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2014): Bildungsgerechtigkeit durch Mentoring? Einige Anmerkungen zur Charaktisierung des Bildungssystems. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 34 (2), 216–219.
- Bröckling, Ulrich (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. In: Mittelweg 36. 11 (4), 6–35.
- Bröckling, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2014): Mobilisieren und Optimieren: Exzellenz und Egalität als hegemonale Diskurse im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17 (S3), 129–147. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0526-1>
- Butler, Judith (2013a): *Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013b): *Hass spricht: zur Politik des Performativen*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: dies (Hg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 1–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1
- Edelmann, Doris/König, Virgil/Beck, Michael/Bischoff, Sonja (2016): Projekt CHANSON. Schlussbericht zur dreijährigen Pilotphase. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 13–128.
- Gomolla, Mechthild (2014): „Heterogenität“ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 69–85.
- Holmeier, Monika/Maag Merki, Katharina (2013): *Future Kids – Die Analyse eines Mentoring-Programms in der Primarschule Oberglatt aus der Perspektive der beteiligten Akteure*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Kosse, Fabian/Deckers, Thomas/Schildberg-Hörisch, Hannah/Falk, Armin (2016): *The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Lessenich, Stephan (2008): *Die Neuerfindung des Sozialen: der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Lorenzen, Jule-Marie (2014): Aktiviert im Übergang? Bestimmung von Mentoring als Form der Beratung in aktivierungslogischem Zusammenhang. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Darius (Hg.): *Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 140–156.
- Lorenzen, Jule-Marie (2017): *Integration durch Mentoring: Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Darius (2016): Aktivierter Jugend? Mentoring als Diskurs und Praxis. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hg.): *Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um?* Weinheim: Beltz Juventa, 209–228.
- Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Darius/Hörning, Julia (2013): Mentoring als Instrument des Übergangsmanagements in der Aktivierungsgesellschaft. In: Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (Hg.): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim: Beltz Juventa, 135–153.
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 130–152.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, 35–56.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

- Rose, Nadine (2015): Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 323–342. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_20
- Sieber Egger, Anja/Unterwiesing, Gisela (2016): Lernen mit Spass. Das AOZ Mentoring-Programm „Future Kids“ in der Retrospektive beteiligter Kinder. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Studer, Michaela (2011): Langzeit-Auswirkungen von Mentoring für Jugendliche beim Übergang Schule - Berufsausbildung: Follow-up der Evaluation es Mentorings „Ithaka“ und Evaluation des Mentorings „Incluso“. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Schimke, Diana (Hg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, Westfalen: Pabst Science Publ, 7–29.

Fränzi Buser, MSc., wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Ausersschulische Bildung und Erziehung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, Intersektionalität, Migration und Flucht. fraenzi.buser@ife.uzh.ch

Oxana Ivanova-Chessex, Dr. phil., Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft, Subjektivierungstheorie, Qualitative Forschungsmethoden. oxana.ivanova@phzg.ch