

Boban, Ines; Hinz, Andreas

Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung – eine Form der Resilienzförderung?

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 315-323



Quellenangabe/ Reference:

Boban, Ines; Hinz, Andreas: Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung – eine Form der Resilienzförderung? - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 315-323 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327234 - DOI: 10.25656/01:32723; 10.35468/6149-31

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327234>

<https://doi.org/10.25656/01:32723>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ines Boban und Andreas Hinz

Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung – eine Form der Resilienzförderung?

Abstract ▪ Demokratische Schulen unterstützen junge Menschen in ihren Entscheidungen durch Dialogisches Mentoring. Es trägt mittels des dialogischen Prinzips zu intensiverer Reflexion der je eigenen Situation wie eigener Wünsche innerhalb des entsprechenden sozialen Raums bei. Damit unterscheidet sich dieses Verständnis von aktuell boomenden Mentoring-Ansätzen, die in vorhandenen Hegemonien verbleiben und von dort aus Menschen mit zugeschriebenen Benachteiligungen stärken wollen. Mit dem dialogischen Verständnis stellen sich diverse Spannungsmomente zu Elementen des Bildungssystems ein, etwa zu erreichenden Standards, Stufen oder Förderprogrammen – und auch zu Resilienzförderung. Gleichwohl erscheint es als wesentliches Element einer demokratischen Kultur, auch in der Bildung.

Schlagworte ▪ Mentoring; Dialog; Partnerschaftlichkeit

1 Mentoring – ein boomendes Thema

Mentoring hat Hochkonjunktur in Unternehmen, Hochschulen und Verwaltung, beim „sozialen Mentoring“ stehen zudem „Bildungsteilhabe, Demokratieverständnis und Chancengerechtigkeit im Vordergrund“ (Matthiesen, 2024, S. 7). Dabei ist die Beziehung zwischen erfahrenerem*r Mentor*in und unerfahrenerem*r Mentee als „pädagogische und gleichzeitig asymmetrische Beziehung“ (Jakob & Schüler, 2024, S. 13) angelegt, sie bewegt sich im Spektrum zwischen ‚Freundschaft‘ und ‚Intervention‘ (Jakob & Schüler, 2024). Somit fließen hegemoniale Aspekte wie Machtgefälle – in der Regel unausgesprochen – in Situationen des Mentorings ein; zudem wird im Mentoring eine kostengünstige Möglichkeit zur Kompensation sozialer Ungleichheit durch Aktivierung zivilgesellschaftlicher Ressourcen gesehen (Jakob & Schüler, 2024). Auch wird es mit kompensatorischen Anliegen in der Lehrer*innenbildung eingesetzt (Anderka et al., 2023). Mentoring erscheint gut als neoliberale Optimierungsstrategie nutzbar, wie seine Anfänge in Unternehmen und Verwaltung sowie ökonomieorientierte Studien zu ihm (Jakob & Schüler, 2024) nahelegen. Offenbar kann es auch erfolgreich in der zumeist extrem hierarchischen Situation des Referendariats eingesetzt werden (Hochleitner-Prell & Ohland, 2023).

2 Dialogisches Mentoring – ein Kontrast zu verbreiteten Verständnissen

Im Unterschied zu alledem basiert „Dialogisches Mentoring“ (Boban et al., 2024) trotz der Asymmetrie auf Gleichheit der Beteiligten; es wurde in der demokratischen Schule Hadera (Israel) entwickelt (Simri, 2020). In demokratischen Schulen wählen Schüler*innen ihre Lernwege und ihre Mentor*innen, wie Meital Hershkovits, die sich als Lernbegleiterin definierende Lehrerin in der Demokratischen Schule in Kfar Saba, berichtet (Boban & Hinz, 2019, S. 91): Sie ist als Mentorin die Person,

„die im Dialog mit dem Kind ist. Das ist das wirklich Wichtige. Das Kind wird begleitet bei seinen Entscheidungen. [...] Das kann sich darauf beziehen, wie es seinen Zeitplan macht, oder auch, wenn es sich keinen Plan macht, was das Kind also wählt oder nicht wählt, dazu Fragen zu stellen, es zu reflektieren und es zu spiegeln. Es kann um Verhaltensweisen und emotionale Dinge gehen, das ganze Spektrum der Dinge, die irgendwie mit dem Kind in Verbindung stehen, auch um seine Familie und seine Freund*innen.“

Hier stellen zwei Strukturen das Dialogische Mentoring sicher (Boban & Hinz, 2019, S. 93): Meital Hershkovits trifft jeden Mentee „einmal in der Woche für zwanzig Minuten und außerdem sehe ich sie alle jeden Tag im Morgenkreis.“ Im Zentrum steht das gemeinsame Nachdenken über Situationen und Entscheidungen – in dem Ausmaß, wie die Schüler*innen dies wünschen, und auf der Basis, dass die Entscheidungen weiterhin bei ihnen verbleiben. Oft wird dabei die „Hinterbühne“ (Goffman, 2010) beleuchtet, auf der sich nicht selten eigentliche, häufig unbewusst wirksame Gründe für Handlungsweisen finden. So erhöhen sich die Chancen, sich selbst, das eigene Lernen, andere und Situationen klarer zu verstehen (Simri & Hinz, 2021). Diese dialogische Begleitung individueller Entwicklungsprozesse in Gemeinsamkeit ist ein Kernanliegen inklusiver Bildung.

3 Theoriebezüge – eigentlich nichts Neues

Dialogisches Mentoring entspricht einem gemeinsamen, explizit non-hierarchischen Denken. Diese Form des Mentorings steht in der Tradition des Dialogs – ein Gespräch auf der Grundlage gegenseitigen Zuhörens und beiderseitiger Offenheit für dessen Verlauf und Ausgang (Hartkemeyer et al., 2001). Damit unterscheidet sich der Dialog von der Diskussion, bei der es v. a. um das Überzeugen anderer vom eigenen Standpunkt durch Argumentation geht. Theoretisch schließt Dialogisches Mentoring an

- Buber (1999) und Korczak (1973) sowie
- Weiterentwicklungen (Hartkemeyer et al., 2015) an, es lässt sich aber auch mit

- dem stark reziproken Beziehungsmodus in Hartmut Rosas Resonanztheorie (2017),
- dem machtsensiblen Partnerschaftsmodell in Riane Eislers Partnerschaftstheorie (2005) oder
- mit Eva von Redeckers intersektional, egalitär und mutualistisch ausgerichteter „Revolution für das Leben“ (2021) verbinden sowie
- mit menschenrechtlichen Ansprüchen (Gummich & Hinz, 2017).

Dialogisches Mentoring lässt auch als weiteres Beispiel des Kreisprinzips verstehen, quasi ‚rund um das Lagerfeuer‘, wie es in vielen Kulturen schon lange gepflegt wird, etwa bei Maori in Familienräten (Früchtel & Roth, 2017) oder bei Ubuntu (Haruna-Oelker, 2022). Es setzt sich aber auch in aktuellen Ansätzen wie Zwiegesprächen, Soziokratie und in der Zukunftsplanung fort (z. B. Strauch & Reijmer, 2018; Boban et al., 2022).

4 Widersprüche zu vorhandenen Strukturen des Bildungssystems

Dieses dialogische Verständnis von Mentoring widerspricht diversen, aus der Perspektive demokratischer Bildung auf struktureller Gewalt basierenden Strukturen tradierter Bildungssysteme (Hecht, 2017; Boban & Hinz, 2024) wie Standards, Stufen, Rankings, behavioristischen Förderprogrammen, Selektionsprozeduren, auch dem Anliegen, ‚jemanden abholen‘ zu wollen, ‚wo sie*er steht‘. Es favorisiert das Denken auf Augenhöhe in miteinander verbundenen, kreisförmigen Netzwerkstrukturen (Boban et al., 2024). Aus Sicht der Kinderrechte handelt es sich strukturell bei tradierten staatlichen Bildungssystemen um undemokratische Verhältnisse, die die Würde des Kindes antasten; zudem wird die Schulpflicht in deutschsprachigen Ländern – im Unterschied zur Unterrichtspflicht in anderen – bereits als Begrenzung von Kinderrechten diskutiert (Graner, 2023).

5 Gelingensbedingungen Dialogischen Mentorings – Herausforderungen für Mentor*innen

Dialogisches Mentoring bedeutet Begleitung „without guiding or directing“ (Hecht, 2011, S. 218). Es erfordert eine spezifische Haltung, die auf der Wahrnehmung des Gegenübers als ganze Person und einer Beziehung des Vertrauens zu ihr basiert: Dialogische Mentor*innen, in der Regel hierfür qualifizierte Pädagog*innen, „sind aufmerksame Zuhörer*innen, geschulte Beobachter*innen, und sie hören nie auf Fragen zu stellen, denn sie sind unendlich neugierig“ (Simri & Hinz, 2021, S. 41). Insgesamt sind zahlreiche Qualitäten beim Dialogischen Mentoring bedeutsam, wie im – hier für Mentoring adaptierten (Abb. 1) – Logo des internationalen Erasmus-Projekts „all means all“ deutlich wird (Boban et al., 2024).



Abb. 1: Bedeutsame Aspekte im Dialogischen Mentoring (Boban et al., 2024)

Das sind nicht gerade die professionellen Kompetenzen, die aktuell für Pädagog*innen und insbesondere für Lehrkräfte als notwendig angesehen werden. Die Herausforderung Dialogischen Mentorings besteht darin, vonseiten Erwachsener jede Form von Manipulation und Dominanz, auch in abgeschwächter Form als „Ja-Aberismus“ (Mau et al., 2023, S. 203), zu vermeiden und Räume zu ermöglichen, in denen ein resonanter, auf Wechselseitigkeit angelegter Beziehungsmodus möglich wird. Dies wird umso leichter, je demokratischer und dialogischer das Umfeld in seinen Kulturen und Strukturen agiert und je mehr Akteur*innen eine entsprechend partnerschaftsorientierte Haltung umsetzen (Boban et al., 2024). Gleichwohl lässt sich eine solche auf Gegenseitigkeit beruhende und bauende Beziehung nicht methodisch standardisiert herstellen – ebenso wie bei der Resonanz und deren Unverfügbarkeit (Hinz & Jerg, 2024). Dies gilt zumal in hierarchischen Strukturen vieler Bildungskontexte.

6 Dialogisches Mentoring – auch in staatlichen Schulen?

International ist Dialogisches Mentoring in demokratischen Schulen vielfach selbstverständlicher Teil der Schulkultur (Boban & Hinz, 2024), in staatlichen Schulen stellen sich Herausforderungen angesichts des bestehenden starken Machtgefälles, das ihnen einen wenig demokratischen Charakter verleiht. Hier

kann die pädagogische Ambitioniertheit von Lehrkräften in adultistische Diskriminierung durch Ignoranz gegenüber kindlichen Kompetenzen umschlagen – Erwachsene wissen dann ‚sowieso alles besser‘ (Liebel, 2020). Dass das nicht einfach an Personen liegt, wird schultheoretisch verständlich (Fend, 2008), denn der dominierende Widerspruch in der gesellschaftlichen Funktion von Schule – in Kurzformel: Einsozialisierung in die Gesellschaft bei unterschiedlichen Zukunftschancen und qualifizierende Begleitung von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen – spiegelt sich auch hier wider. Lehrkräfte haben ja nicht nur die Begleitung von Lernprozessen als Aufgabe, sondern repräsentieren auch gesellschaftliche Ansprüche, sind also in einer ambivalenten Position, der sie nicht entgehen, die sie aber gestalten können. Hier gilt es – sinnvollerweise im Dialog –, machtkritisch zu reflektieren, wie weit und zu welchen Inhalten egalitäre Interaktionen in einer hierarchischen Institution realisiert werden können. Ohne solche Reflexion droht ein pseudodemokratisches ‚Spiel‘, das letztlich die Einschätzung von Schüler*innen bestätigt, real kaum Einfluss nehmen zu können (Reitz, 2020; Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band).

7 Mentoring für alle – unabhängig von kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten?

Wenn dieser menschenrechtsbasierte Ansatz seinen inklusiven Ansprüchen zufolge für alle Menschen Gültigkeit beanspruchen können soll, wird es situativ notwendig sein, ihn zu modifizieren. Ein Beispiel: Für Emily Willkomm, in ihrer Kindheit der 1990er-Jahre eine der deutschlandweit wenigen Schüler*innen mit ‚schwerer Mehrfachbehinderung‘ in Integrationsklassen bis zum 10. Jahrgang und aktuell mit Mitte 40 Ensemblemitglied im Klabauter Theater in Hamburg (Willkomm et al., 2024), ist eine klassische Dialogsituation zu zweit ausgesprochen schwierig zu gestalten, denn sie benutzt weder verbale Sprache, noch gibt es sichere Zeichen in der Kommunikation mit ihr. Hier ist es hilfreich, wenn ihre Mitakteur*innen im Rahmen einer Gruppensituation gemeinsam reflektieren, wie sie wohl Situationen wahrnehmen und empfinden könnte – auch wenn das unsicher und durch andere interpretationsbedürftig bleibt; mit mehreren, ihr nahestehenden Personen und deren unterschiedlichen Perspektiven wird es allerdings weniger riskant.

8 Mentoring als Resilienzförderung?

Mentoring in Standardkontexten erscheint als ambivalent, einerseits bedeutet es Unterstützung von benachteiligten Menschen, andererseits wird es mit entsprechender Etikettierung zur Steigerung des Humankapitals benutzt. Als För-

derung benachteiligter junger Menschen stellt es geradezu das Paradebeispiel für Resilienzförderung dar (Jakob & Schüler, 2024).

Die Basis Dialogischen Mentorings ist hingegen eine asymmetrische Subjekt-Subjekt-Beziehung, die mit allen Vorstellungen von Förderung, deren Machtbasis eine Subjekt-Objekt-Beziehung bildet, in einem Spannungsverhältnis steht – unabhängig davon, ob sie partnerschaftlich-freundlich oder behavioristisch-strikt daherkommt. Letztlich stellt sich die Frage, ob nicht jede pädagogische Förderung (Hinz, 2015) in der Gefahr steht, Demokratie und Inklusion durch hegemoniale Ansprüche eher zu behindern als zu stärken. Dies gilt umso mehr, wenn Resilienzförderung vor allem als ‚ungestörte Leistungsentwicklung‘ verstanden wird, etwa für die Grundschule (Anders et al., 2022, S. 102):

„Ziel der Vermittlung von Resilienz in diesem Alter ist es, dass die Bildungsbiografien der Kinder auch unter veränderten schwerwiegenden Bedingungen möglichst unbeeinträchtigt weitergeführt werden können.“

Da stellt sich die Frage, ob es nicht zukunftsweisender und zudem sinnvoller ist, den strukturellen dominatorischen Druck der Institution infrage zu stellen, also, zugespitzt formuliert, die Schule als bislang fehlendes Puzzleteil einer demokratischen Gesellschaft (Hecht, 2017) demokratischen Ansprüchen anzupassen. Eine solche Perspektive dürfte weiterführen, als die Widerstandskräfte von Kindern bei gleich und unhinterfragt bleibenden Stressfaktoren der bestehenden Schule stärken zu wollen und deren Herausforderungen individualisierend zu psychologisieren. Als eine Form der Resilienzstärkung dienen Achtsamkeitsprogramme Kollmer zufolge letztlich vor allem dem „Aushalten“ einer „gestiegenen Anpassungsanforderung“ (2024, S. 177). Dialogisches Mentoring steht also in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zu Resilienzförderung, denn es baut bei aller Asymmetrie auf die Gleichheit der Beteiligten – und die ist bei Förderung, zumal angesichts des aktuellen neoliberalen Optimierungsdrucks in der Bildung, in der Regel nicht vorhanden.

9 Fazit

Dialogisches Mentoring als Kernelement inklusiver Bildung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Es weist ein hohes inklusives Potenzial für die Begleitung individueller Entwicklungsprozesse auf.
- Seine Basis besteht in einem demokratischen Ansatz – und es stellen sich massive Herausforderungen für die Umsetzung in wenig demokratisch verfassten Kontexten.
- Untiefen finden sich v. a. dort, wo im Umfeld tendenziell adultistische Förderkonzepte realisiert werden.

- Chancen liegen darin, den Ansatz Dialogischen Mentorings entsprechend dem jeweiligen Kontext zu modifizieren – in Zweierkonstellation wie in der Gruppe.
- Als Konsequenz aus der vorhandenen Widersprüchlichkeit zwischen demokratischem Anspruch und in der Regel wenig demokratischen Strukturen in der Bildung gilt es, die Situation gemeinsam machtkritisch zu reflektieren.
- Spannungsmomente zu Resilienzförderung liegen darin, dass Dialogisches Mentoring nicht dazu beitragen will, problematische Situationen und Strukturen möglichst unbeschadet zu überstehen, sondern sie zu reflektieren und Ansatzpunkte zu ihrer Veränderung zu entwickeln.

In der Brekkubæjarskóli in Akranes in Island (Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band) hält sich seit 2023 ein Pädagoge aus dem kooperierenden Freizeitzentrum in bestimmten Zeiten für Gesprächsbedarfe der Schüler*innen in der Schule auf – womöglich ein Einstieg in die Logik des Dialogischen Mentorings. In Zeiten der Gefährdung demokratischer Verhältnisse erscheint es überfällig, Kindern konsequent das Aufwachsen in nach demokratischen Prinzipien agierenden Kitas und Schulen zu garantieren. Dialogisches Mentoring ist hierbei als Basiselement des einander Sehens und Hörens von tragender Bedeutung – für das Individuum und für das aus eben diesen Individuen gebildete gemeinsame Ganze.

Literatur

- Anderka, A., König, B. & Drechsel, B. (2023). Lernförderung als mentoriertes Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Seminar. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 106–115.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, Monika, Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Waxmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019). Mentoring in Demokratischen Schulen – Lernbegleitung ohne Hierarchie. In S. Bartusch, C. Klektau, K. Puh, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 89–104). Springer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 341–349). Verlag Julius Klinkhardt.
- Boban, I., Hinz, A. & Kruschel, R. (2022). Zukunftsplanung, Herzstück inklusiver Bildung – auch und gerade in der Universität. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession* (S. 176–192). Beltz Juventa.
- Boban, I., Simri, D. & Zhang, L. (2024). The Challenge of Mentoring through Dialogue – Reaching out to one another. In *A Community Project from All-means-all.education* (<https://all-means-all.education/>; i. V.).
- Buber, M. (1999). *Ich und du*. Gütersloher Verlagshaus.
- Eisler, D. (2005). *Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung*. Arbor.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Springer VS.
- Früchtel, F. & Roth, E. (2017). *Familienrat und inclusive, versammelnde Methoden des Helfens*. Carl-Auer.

- Goffman, E. (2010). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Graner, H. (2023). Demokratiepädagogik oder Demokratische Schule? In G. Kullhanek-Wehlend, S. Hofmann-Reiter, H. Knecht, S. Wagner, O. Wagner, E. Süss-Stepancik & R. Petz (Hrsg.), *Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule* (S. 165–171). Lit.
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte* (S. 16–30). Klett Kallmeyer.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Dority L. F. (2001). *Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Hartkemeyer, T. (2015). *Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens*. Info3.
- Haruna-Oelker, H. (2022). *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. btb.
- Hecht, Y. (2011). *Democratic Education: The Beginning of a Story*. AERO.
- Hecht, Y. (2017). *Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle*. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel. Selbstverlag.
- Hinz, A. (2015). Inklusion – Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 101–118). Waxmann.
- Hinz, A. & Jerg, J. (2024). Resonanz und Inklusion – gegenseitige Besuche in ‚theoretischer Nachbarschaft‘. In J. Jerg, J. Müller & T. Wahne (Hrsg.), *Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer inklusionsorientierten kindheitspädagogischen Praxis* (S. 17–31). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hochleitner-Prell, M. & Ohland, E. (2023). Mentoring ist eine Frage der Einstellung. *Pädagogik*, (11), 14–17.
- Jakob, G. & Schüler, B. (2024). Eine neue Kultur des Engagements für junge Menschen: Zur Entwicklung von Patenschaften und Mentoring, ihrer Unterstützung und Erforschung in Deutschland. Einführung und Überblick. In G. Jakob & B. Schüler (Hrsg.), *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche* (S. 9–38). Beltz Juventa.
- Kollmer, I. (2024). Vorkehrungen und Verkehrungen. Überlegungen zur Struktur und Funktion achtsamkeitsbasierter Programme in der Schule. In R. Mayer, R. Parade, J. Spersneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 163–180). Beltz Juventa.
- Korczak, J. (1973). *Wenn ich wieder klein bin und andere Geschichten von Kindern*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Liebel, M. (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Beltz Juventa.
- Matthiesen, T. (2024). Grußwort. In G. Jakob & B. Schüler (Hrsg.), *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche* (S. 7–8). Beltz Juventa.
- Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Reitz, S. (2020). Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 33–48). Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Simri, D. (2020). *Mentoring Through Dialog. The Hadera Democratic School Model*. Menifa.
- Simri, D. & Hinz, A. (2021). Mentoring durch Dialog – Begleitung und Beratung von Schüler*innen in Demokratischen Schulen in Israel. *Schule inklusiv*, 12(12), 39–41.
- Strauch, B. & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Franz Vahlen.
- von Redecker, E. (2021). *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen* (5. Aufl.). Fischer.
- Willkomm, D., Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2024). *Klabauterin Emily Willkomm. Leben, Lernen und künstlerisches Tätigsein zwischen inklusiver Resonanz und exklusiver Ignoranz*. Beltz Juventa.

Autor*innen

Boban, Ines

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung,

Demokratische Bildung, Zukunftsplanung

ines.boban@posteo.de

Hinz, Andreas, Prof. Dr. (i. R.)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (bis 2017)

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Schulentwicklung,

Demokratische Bildung, Zukunftsplanung

andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de