

# » » „Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir“ – Zur Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener in beruflichen Integrationsmaßnahmen



Beatrix Niemeyer-Jensen

Europa-Universität  
Flensburg  
Professur für  
Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
niemeyer@uni-flensburg.de



Sebastian Zick

Europa-Universität  
Flensburg  
Arbeitsbereich  
Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
sebastian.zick@uni-flensburg.de



Lukas Dehmel

Europa-Universität  
Flensburg  
lukasdehmel@gmx.net

## I. Kompetenzrhetorik versus Förderpraxis

Die Förderung der Integration von jungen Erwachsenen in das Erwerbsleben ist eine pädagogische Daueraufgabe. Die Integrationskraft des Arbeitsmarkts entfaltet sich offensichtlich nicht für alle auf gleiche Weise, sondern bedarf dauerhaft der gezielten pädagogischen Begleitung. Am Übergang vom Schul- ins Berufsleben haben sich die unterstützende Begleitung von Berufsfindungsprozessen und vielfältige Qualifizierungsmaßnahmen zur ‚Ausbildungsreife‘ als Übergangssystem etabliert. Entsprechend haben alle Bundesländer in den vergangenen Jahren Übergangskonzepte entwickelt und implementiert, die auf die Förderung so genannter benachteiligter Jugendlicher ausgerichtet sind, wie beispielsweise das Handlungskonzept Schule-Arbeitswelt in Schleswig-Holstein. Viele dieser Maßnahmen sind allerdings nicht im Bildungssystem verankert, sondern projektförmig organisiert und aus Mitteln der Arbeitsmarktförderung finanziert. Es bleibt ein strukturelles Dilemma, dass Bildungsangebote als Förderkonzepte im Kontext von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik kontinuierlich entwickelt, aber nur befristet und projektförmig finanziert werden (vielfach mit europäischen Fördermitteln).

Im Zentrum steht dabei die Förderung von Erwerbsfähigkeit. Das Paradigma der Kompetenzorientierung fokussiert auf die Stärkung individueller Ressourcen; die Förderung von Eigeninitiative und unternehmerischem Denken, wie sie u. a. in den Ausschreibungstexten von ESF-Fördermitteln zum Ausdruck kommt, gehört ebenso zur Programmatik. Allerdings wird in den Projekten die verbreitete Rhetorik der ‚Ressourcenorientierung‘ nur unzureichend eingelöst. Der Grund dafür ist

nicht mangelndes pädagogisches Geschick. Vielmehr wirken die besonderen Strukturbedingungen des Übergangssystems selbst einschränkend auf die Handlungs- und Gestaltungsfreiheit in den Fördermaßnahmen. Sie zwingen Pädagog/inn/en, Coaches oder Anleiter/innen in Ablaufpläne, die wenige pädagogische Variationen zulassen, oftmals Kreativität und Innovation geradezu ausschließen. Und trotz aller gegenteiligen Rhetorik wirkt eine defizitorientierte, ausgrenzende und stigmatisierende Zuweisungspraxis fort und bestimmt das pädagogische Verhältnis zu den jungen Erwachsenen, so dass oftmals Hilfe und Nachhilfe vor Ermächtigung und Ermutigung steht.

Die folgenden Ausführungen thematisieren die Diskrepanzen, die zwischen der Förderprogrammatik zum einen, der pädagogischen Ausrichtung zum anderen und den Erwartungen und Selbstbeschreibungen der jungen Teilnehmer/innen zum Dritten zu beobachten sind. Sie basieren auf ersten Erkenntnissen aus der begleitenden Handlungsforschung eines INTERREG-Projekts (siehe Infokasten), stehen unseres Erachtens aber exemplarisch für vergleichbare Angebote der Übergangsförderung und illustrieren damit deren strukturelle Paradoxien. Es geht uns, dies sei vorausgeschickt, dabei weder um akademische Kritik an pädagogischem Handeln noch um pragmatische Verbesserungsvorschläge. Wie für alle Paradoxien bietet sich auch hier keine eindeutige Lösung an. Unsere Erkenntnisse sind eher als Denkanstöße denn als Handlungsanweisungen gedacht.

## II. Erwerbsorientierung – ein zweischneidiges Konzept

„Erwerbsarbeit“ ist ein wesentliches Strukturelement des Lebenslaufs, sie hat gleichermaßen eine identitätsstiftende und eine sozialisierende Funktion. „Erwerbsorientierung“ lässt sich als individuelle Disposition zur Teilhabe am Erwerbsleben fassen und bezeichnet somit die Art, in der Erwerbstätigkeit subjektiv relevant gemacht wird. Konzepte wie das „unternehmerische Selbst“<sup>1</sup> oder der „Arbeitskraftunternehmer“<sup>2</sup> illustrieren die spezifische Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit, die im Entwurf einer „männlichen Normalbiografie, des Normallebenslaufs“<sup>3</sup> oder des „Lebensberufs“<sup>4</sup> noch in anderer Weise verfasst war. Dieser Wandel geschieht vor dem Hintergrund einer veränderten sozialen Organisationsform von Arbeit, die sich in tendenziellen Bedeutungsverschiebungen ausdrückt:

Vom Recht auf Arbeit zur Verwaltung von Arbeitsplätzen als knappes Gut, von der Existenzsicherung zum prekären Minijob, vom Lebensberuf zur Patchworkbiographie.

Wir gehen von der Überlegung aus, dass sich mit einem Wandel der Arbeitswelt und den skizzierten Bedeutungsverschiebungen auch subjektive Konstruktionen der Erwerbsorientierung verändern und dass eben diese Konstruktionen einen wesentlichen Inhalt (pädagogischer) Generationenbeziehungen bilden, wie sie insbesondere im Kontext von Erwachsenenbildung auftreten. Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden: Welche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener zeigen sich in beruflichen Integrationsmaßnahmen im intergenerationalen Verhältnis? Welche Folgen und Schwierigkeiten für erwerbsorientierende Bildungspraxis können dadurch markiert werden?

In den vielfältigen Angeboten des Übergangssystems treffen divergierende Vorstellungen, Möglichkeiten und Zukunftserwartungen von Erwachsenen und Jugendlichen als Pädagog/inn/en und Teilnehmer/innen aufeinander. Während in Förderprogrammen zunehmend die Figur des innovativen Unternehmers als Zielperspektive auftaucht, bieten die institutionell gerahmten und pädagogisch begleiteten Berufsfindungsprozesse der Teilnehmenden oft wenig Freiraum für berufsbiografisches Gestaltungspotential. Vielfach divergieren zudem die Lebenswelten von pädagogischen Fachkräften und jugendlichen Teilnehmenden. Subjektive Erfahrungen mit Erwerbstätigkeit unterscheiden sich ebenso wie deren biografischer Stellenwert.<sup>5</sup> Tendenziell ist Erwerbstätigkeit für die Erwachsenengeneration eine positive Bezugsfolie, die identitätsstiftend, statussichernd und biografisch sinnstiftend wirkt, während sie für die Jugendlichen im Übergangssystem nur bedingt erstrebenswert und schwer er-



reichbar scheinen kann. Hinzu kommt die bekannte Schwierigkeit der Maßnahmenpolitik: Die in der Regel auf maximal ein Jahr begrenzte Förderdauer begrenzt auch die pädagogische Beziehung und die Förderperspektive auf den Zeitraum der Maßnahme – Anschlussorientierung, Nachsorge oder biografische Begleitung sind strukturell in der Regel nicht vorgesehen.

## III. Ressourcen und Probleme – ein exemplarischer Blick in die Praxis

„Raus aus der Komfortzone“ – das deutsch-dänische INTERREG-Projekt will Produktionsschüler/innen im Alter zwischen 16 und 30 Jahren dazu motivieren und anleiten, ein Praktikum im Nachbarland zu absolvieren. Die Auslandserfahrung erhöhe ihre Erwerbsfähigkeit, erweitere den individuellen Horizont und stärke das Selbstwertgefühl. Neben der niedrigschwelligen Hinführung an die Arbeitserfahrung im Nachbarland sollen in begleitenden Bildungsveranstaltungen unternehmerisches Denken gefördert und Geschäftsideen entwickelt werden. Dieses Modellprojekt mit dem dynamischen Akronym JUMP wird von der Univer-

<sup>1</sup> Vgl. Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

<sup>2</sup> Vgl. Pongratz, H./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.

<sup>3</sup> Vgl. Gefken, A./Stockem, F./Böhnke, P. (2015): Subjektive Umgangsformen mit prekärer Erwerbsarbeit – Zwischen Orientierung an und Ablösung von der Normalarbeitsgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie, 25 (1–2), S. 111–131.

<sup>4</sup> Vgl. Kohli, M. (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allemendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der

Das Konzept der Produktionsschule wurde in den frühen 1980er Jahren in Dänemark entwickelt. „Produktionsschulen sind Einrichtungen der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen **Arbeiten und Lernen** kombiniert werden. Die Teilnehmer einer Produktionsschule erwerben – auf unterschiedlichem Niveau – eine berufliche Qualifikation. Im Zuge dieses Lernprozesses erstellen die Teilnehmer Produkte oder erbringen Dienstleistungen, die gegen Entgelt abgegeben werden, in der Regel im Rahmen von regionalen Austauschbeziehungen (Marktorientierung). [...] Diese Arbeitsbereiche sollen den Teilnehmern eine beschäftigungsrelevante Qualifizierung oder einen beruflichen Abschluß vermitteln. Zugleich sollen die ‚Produktionsschüler‘ einen Zugewinn für sich selbst, für ihre Persönlichkeitsentwicklung erfahren“ (vgl. Bojanowski, A. (1996): Die Produktionsschule. In: Dederling, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, S. 479–500).

sität Roskilde in Dänemark und dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung der Europa-Universität Flensburg handlungsforschend begleitet.

Bei der teilnehmenden Beobachtung an zahlreichen grenzüberschreitenden Austauschaktivitäten der beteiligten vier Produktionsschulen fiel uns die Diskrepanz zwischen den Lebenswelten der pädagogischen Fachkräfte und der jungen Teilnehmer/innen auf. Wir sind diesen Unterschieden nachgegangen. Sie zeigen sich in Bezug auf Erwerbsarbeit ebenso wie in Bezug auf Auslandserfahrungen und ganz allgemein im Hinblick auf Berufsfindungsprozesse. Jene Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung scheint keineswegs projektspezifisch. Sie bezieht sich auch nicht auf unrealistische Berufswünsche der jungen Erwachsenen, sondern auf unterschiedliche Einschätzungen der Berufsperspektiven und des Förderbedarfs. Sobald es um Berufsperspektiven und berufliche Integrationsförderung geht, zeigt sich eine Kluft zwischen der Wahrnehmung der Pädagog/inn/en und derjenigen der Teilnehmer/innen.

Die Differenzen zwischen der Selbstwahrnehmung der in den berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors befindlichen jungen Erwachsenen und der institutionell bereits vorgegebenen Fremdwahrnehmung durch ihre Pädagog/inn/en werden im Folgenden anhand von ausgewählten Forschungsergebnissen aus dem deutsch-dänischen Kooperationsprojekt JUMP (Jobs durch AUStausch, Mobilität und Praxis) exemplarisch verdeutlicht. Die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse basieren auf der Analyse zahlreicher Interviews, die im vergangenen Jahr während der vielfältigen Projektaktivitäten mit pädagogischen Fachkräften und den teilnehmenden jungen Erwachsenen geführt wurden. Dabei wurde deutlich, dass die Lebenswelten, beruflichen Erfahrungen, Erwerbsorientierungen und biografischen Ressourcen von den jungen Erwachsenen auf andere Art und Weise thematisiert und bewertet wurden als von den sie betreuenden pädagogischen Fachkräften.

Beispielsweise wurde ganz unterschiedlich über die persönlichen Hintergründe der jungen Erwachsenen gesprochen. Die folgenden Statistiken bilden die Zusammenfassungen von mehreren Einzelanalysen, in denen chancenorientiertes und problemorientiertes Sprechen unterschieden wird. Wenn zum Beispiel ein/e Interviewpartner/in von der Scheidung der Eltern als persönliche Belastung spricht, wird dies als problemorientiertes Sprechen gewertet; spricht ein/e Interviewpartner/in von familiärem Rückhalt und elterlicher Unterstützung, gilt dies als chancenorientiertes Sprechen. In 87 % der Fälle, in denen die pädagogischen Fachkräfte die persönlichen Hintergründe ihrer Teilnehmer/innen thematisieren, wird eine problemorientierte Sprechweise deutlich, die die Probleme der jungen Erwachsenen als Hindernis zu ihrer beruflichen Integration in den Mittelpunkt rückt (vgl. Abb. 1).

Neben der Familie benennen die Pädagog/inn/en insbesondere den prekären ökonomischen Hintergrund, den Einfluss von gleichaltrigen Freunden und Bekannten, das mangelnde Leistungsvermögen sowie Persönlichkeitsstrukturen wie zum Beispiel fehlendes Selbstbewusstsein oder die Affinität zum Suchtmittelmissbrauch als hemmende Faktoren. So heißt es beispielsweise: „*Das sind natürlich schon Jugendliche, die aus was für Gründen auch immer, so ein bisschen ihre Wurzeln verloren haben, oder sie nie entwickeln konnten, weil einfach, da werden dann Klischees bedient, wo dann das Elternhaus keine Kulturen vorgibt, keine Regeln vorgibt.*“

Auch die Teilnehmer/innen sprechen problem- und chancenorientiert über ihre persönlichen Hintergründe (vgl. Abb. 1), dabei fällt allerdings das Verhältnis zwischen problemorientierten und chancenorientierten Formulierungen deutlich positiver aus. Sowohl Familie als auch Freunde werden nicht nur als negative Einflüsse thematisiert, sondern weit mehr auch als emotionale Stütze für den eigenen Lebensweg in chancenorientierter Art und Weise angesprochen. So wird deutlich, „*dass Familie sehr wichtig ist, ja*“. Darüber hinaus sprechen sie über ihr individuelles Leistungsvermögen und oft auch über

Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen, S. 525–545.

<sup>5</sup> Vgl. Niemeyer-Jensen, B./Hinrichsen, M. (2015): Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit. In: Schmidt-Lauff, S./von Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 149–160.

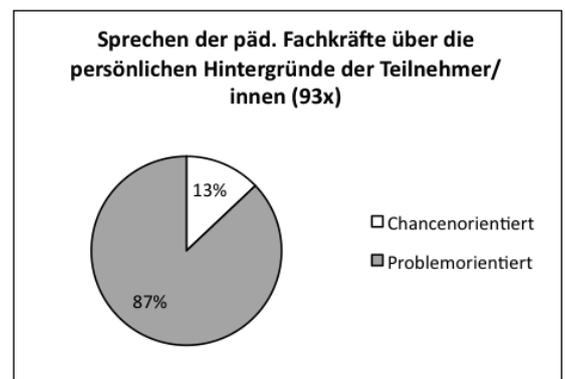
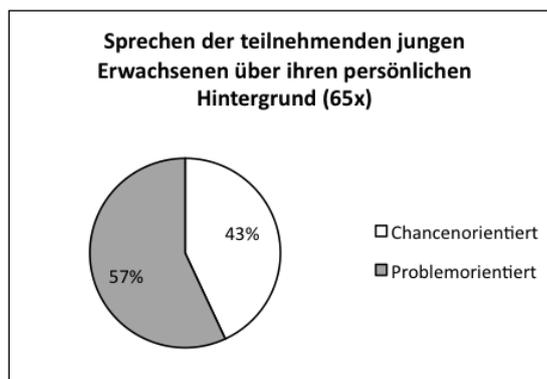


Abb. 1: Sprechen der pädagogischen Fachkräfte sowie der teilnehmenden jungen Erwachsenen über deren persönlichen Hintergrund

die eigene Gesundheit als relevante Größe für ihre berufliche Integration und deuten damit implizit auch ihre Überforderungen an.

Weitgehende Differenzen von Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigen sich in der Thematisierung beziehungsweise Nicht-Thematisierung von Bildungsressourcen: Während in den Interviews mit den teilnehmenden jungen Erwachsenen der eigene Schulabschluss, vor allem aber die eigenen Arbeitserfahrungen als individuelle Ressourcen betrachtet werden, fehlen positive Bezüge in dieser Hinsicht in sämtlichen Interviews mit den pädagogischen Fachkräften vollständig. Deren Anerkennung ist indes substanziell für eine erfolgreiche Bewältigung des Schritts aus dem Übergangssystem hinaus auf den Arbeitsmarkt. Während die pädagogischen Fachkräfte ihre Klient/inn/en dementsprechend als Bildungsverlierer/innen ohne Ressourcen für ihre berufliche Integration konstruieren, schreiben sich die jungen Teilnehmer/innen sehr wohl berufliche Erfahrungen und Fähigkeiten zu, auf die im Anschluss an die berufsvorbereitende Maßnahme aufgebaut werden kann, wie das folgende Zitat zeigt: „Ich hab Praktikum gemacht im Baumarkt. Da hatte ich auch dänische Kunden und da die da nur eine Person haben, die dänisch kann wie ich, sind Leute, die dänisch sprechen, sehr gefragt.“ Etliche der Teilnehmer/innen auf deutscher Seite sind Angehörige der dänischen Minderheit, haben dänische Schulen besucht und sind zweisprachig. Ihre Sprachkenntnisse werden aber weder formal noch informell besonders anerkannt. Hier scheint ein fundamentales Wahrnehmungsdefizit vorzuliegen, das mit fehlenden Anerkennungsstrukturen für Zweisprachigkeit korrespondiert.

Bedenkt man diese Differenzen in Fremd- und Selbstbild, verwundern auch die unterschiedlichen Aufgabenzuschreibungen innerhalb der Interviews für die beteiligten Institutionen zwischen jungen Erwachsenen und pädagogischem Fachpersonal nicht mehr: Während die Teilnehmer/innen hier den Schwerpunkt in der Berufsorientierung sehen, spielt diese für ihre betreuenden Pädago-

g/inn/en eine lediglich marginale Rolle (vgl. Abb. 2). Sie setzen ihren Schwerpunkt in der sozialpädagogischen Betreuung und dementsprechend in der Unterstützung zur Problembewältigung ihrer Klient/inn/en. Der Aspekt der Berufsorientierung wird in ihren Interviews weitgehend ausgeklammert. Hieraus lassen sich zwei sehr unterschiedliche pädagogische Förderlogiken erahnen, nach denen innerhalb der Praxis gehandelt wird: Indem die Unterstützung von Berufsorientierung entweder auf sozial-emotionaler oder auf qualifikatorischer Ebene angesiedelt wird, werden so auch unterschiedliche Erwartungen an die Institutionen generiert.

### Fazit

Unterschiede zeigen sich uns weniger im Vergleich der generationenspezifischen Erwerbsorientierungsmuster als vielmehr in der Perspektive auf die jungen Erwachsenen selbst. Vor allem die Selbst- und Fremdeinschätzungen gehen hier weit auseinander. Dies verdeutlichen sowohl die eher chancen- bzw. problemorientierte Perspektive auf die persönlichen Hintergründe der Teilnehmer/innen als auch die Einschätzung ihrer bildungsrelevanten Ressourcen, Arbeitserfahrungen und Schulbildung. Eine weitere Differenz zeigt sich in der Beschreibung des Verständnisses der institutionellen Aufgaben, da die ‚sozialpädagogische Betreuung‘ den Fachkräften weitaus wichtiger erscheint als den Teilnehmer/inn/en selbst. Erwerbsorientierung ist für die Fachkräfte primär durch pädagogische Interventionen erreichbar, während für die Teilnehmer/innen berufliche Qualifizierung im Vordergrund steht.

Auf den ersten Blick legt unsere Analyse keine generationalen Unterschiede in der Erwerbsorientierung nahe. Die Unterschiede zeigen sich vielmehr in den Vorstellungen, wie auf dem Weg dorthin Erwerbsorientierung selbst zu erwerben sei. Selbst diffuse Vorstellungen der jungen Teilnehmer/innen von Ausbildung und Arbeit (die im Einzelnen noch zu rekonstruieren wären) unterscheiden sich von der Konzeption eines Sorgeverhältnisses durch die Pädagog/inn/en. Unser Material weist darauf hin,

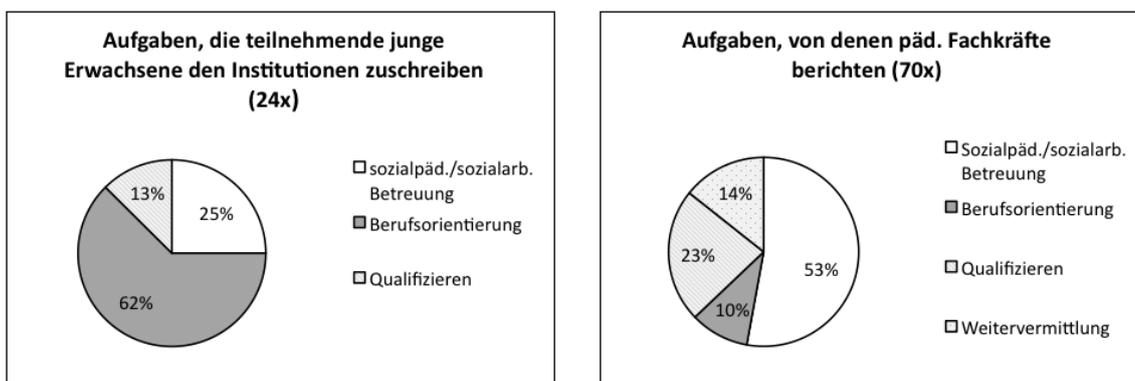


Abb. 2: Aufgaben, die teilnehmende junge Erwachsene den Institutionen zuschreiben bzw. Aufgaben, von denen pädagogische Fachkräfte berichten

JUMP ist ein deutsch-dänischer Projektverbund mit vier Bildungseinrichtungen und zwei Universitäten beiderseits der Grenze. Mit Blick auf den grenzüberschreitenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt soll die Wirtschaftskraft der Region nachhaltig verbessert und Schlüsselakteure verzahnt werden. Gezielt gefördert werden Mobilitätsbereitschaft und interkulturelle Kompetenzen von benachteiligten, gering qualifizierten jungen Erwachsenen sowie die Verzahnung von für sie in Frage kommenden Bildungs- und Beschäftigungsangeboten.

JUMP beinhaltet ein Bündel sozialinnovativer Aktivitäten, die auf unterschiedliche Zielebenen gerichtet sind: a) Stärkung von Kompetenzen, Mobilitätsbereitschaft und unternehmerischem Denken der Jugendlichen; b) passgenaue, bedarfsgerechte Unterstützung der Einstellungs- und Integrationsbereitschaft von Unternehmen; c) nachhaltige Sicherung und Vermittlung des spezifischen Integrationswissens der pädagogischen Fachkräfte der Projektpartner durch Studien- und Weiterbildungsmodule. Nähere Projektinformationen sind zu finden unter:

<http://www.jump-projekt.eu/cms/jump-in-short/>

dass im pädagogischen Verhältnis Erwerbsarbeit als Ziel in den Hintergrund tritt, während ein defizitorientierter Blick auf die Teilnehmer/innen dominiert, durch den Ungleichheit als Generationenverhältnis gleichzeitig hervorgebracht, unterstrichen, aufrechterhalten und legitimiert wird. Etliche Paradoxien schließen sich hier an. Die Alltagsrealitäten der jungen Erwachsenen, die institutionellen Abläufe der Produktionsschulen in Deutschland und Dänemark und die Förderrhetorik des INTERREG-Programms liegen weit auseinander. So lässt sich in einem Kontext, der so durchstrukturiert ist, dass weder für Teilnehmer/innen noch für Pädagog/inn/en viel Raum für individuelle Handlungsfreiheit bleibt, unternehmerisches Denken sicher nicht fördern. Reiselust und Neugier auf fremde Länder wird sich schwerlich dort entwickeln, wo Ausgrenzungserfahrungen überwiegen.

Wenn Erwerbsorientierung, wie anfangs beschrieben, als individuelle Disposition zur Teilhabe am Erwerbsleben gefasst werden soll, dann muss Erwerbsarbeit auch als subjektiv und biografisch bedeutsam erachtet werden. Es zeigt sich, dass die pädagogischen Generationenbeziehungen gerade in Phasen des Übergangs ein bedeutender Fak-

tor für die Herstellung einer spezifischen Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit sind. Konfligieren aber die Vorstellungen über Zukunft sowie die Einschätzungen von Potentialen und Hintergründen zwischen den Generationen so grundlegend, wie von uns beobachtet, dann bleibt das nicht ohne Folgen für die pädagogische beziehungsweise berufsvorbereitende Praxis. Was also folgt aus unserer Forschung? – Der Vorwurf der jungen Erwachsenen an die Pädagog/inn/en im Projektkontext *„Ihr sagt uns immer, wir sollen uns wie Erwachsene verhalten, aber ihr behandelt uns wie Kinder“* ist weniger als Ausdruck eines Generationenkonflikts, sondern als ein weitergehendes Missverstehen zu interpretieren. Dieses Missverständnis konterkariert vor allem die Überzeugung der Pädagog/inn/en: *„Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir.“* Die jeweils andere Lebenswelt wird so nur aus sehr eingeschränkter Perspektive wahrgenommen, die wiederum nur vor dem Hintergrund der je eigenen Sinnwelt verstanden wird. So gesehen sprechen die Fachkräfte und die jungen Erwachsenen von jeweils anderen Jugendlichen, weil sie dieselben Personen auf unterschiedliche Weise „kennen“.

Ein erster Schritt der Annäherung bestünde in der Anerkennung der Existenz unterschiedlicher Lebens- und Sinnwelten. Dies beinhaltet, insbesondere zu bedenken, dass der Arbeitsmarkt keineswegs für alle die gleichen Chancen bereithält.

Die Kritik junger Erwachsener an unterbezahlten Praktika und ihre Zweifel an deren Sinnhaftigkeit wären ebenso ernst zu nehmen wie deren eigene Ressourcenorientierung und gleichzeitig ein Gegenmittel gegen die Übernahme gruppenspezifischer Defizitorientierungen, bei der Arbeitsmarktrhetorik in pädagogische Verhältnisse übersetzt wird.

Ein Ansatzpunkt liegt in einer verstärkten Aufmerksamkeit für subjektive Lebenslagen, wie sie durch biografische Methoden und individualisierte Begleitung beispielsweise durch Coaching zum Ausdruck kommt. Daran wäre anzuschließen.