

Schlüter, Anne (2010): Didaktische Kompetenz und Intersektionalität. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ladwig, Annette/Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen und Farmington Hills MI: Verlag Budrich UniPress, S. 157-168.

## Didaktische Kompetenz und Intersektionalität

Anne Schlüter

### 1. Didaktische Kompetenz im Wandel

Keine Generation der Lehrenden tradiert Bisheriges in vollem Umfang. Jede Generation lernt von der vorherigen und zu jeder Generation gehört es, sich von der vorherigen abzugrenzen, um ihr eigenes Konzept zu verwirklichen. Jede hat sich auch damit auseinanderzusetzen, wie sie sich selbst und die ältere Generation verstehen will und welchen Zielen sie in der Vermittlung von Wissen folgen will. Die Regeln zu brechen, die die ältere Generation vorgegeben hat, gehört immer dazu. Andererseits ist in jeder Institution, ob Hochschule oder Betrieb, die ältere Generation diejenige, die die jüngere anlernt, ausbildet, qualifiziert, sozialisiert, fortbildet. Neben Fachwissen und professionellem Verhalten wird didaktische Kompetenz erwartet, um den jungen Menschen gerecht zu werden. Wie Lehren und Lernen programmatisch immer wieder neu entworfen wird, ist ein spannendes Thema, da es jeweils neue Anforderungen aus einem gesellschaftlich festgestellten Wandel gibt. Einblicke in frühere Entwürfe geben z.B. Dietlind Fischer, Barbara Friebertshäuser und Elke Kleinau mit dem Band »Neues Lehren und Lernen an der Hochschule« von 1999. In diesem Band sind die didaktischen Entwürfe u.a. über „Initiations-Seminare“ zum Studienbeginn immer noch nachahmenswert. Ausblicke auf gegenwärtige Methoden und Modelle ermöglichen die Beiträge in dem Buch »Gender als Indikator für gute Lehre« von Nicole Auferkorte-Michaelis u.a. 2009. Bei Horst Siebert (2003) lässt sich zusammenfassend nachlesen, was im Allgemeinen zur didaktischen Kompetenz als zugehörig gezählt wird, so wie sie lange Jahre als selbstverständlich verstanden wurde und auch heute noch relevant ist.

Zur *didaktischen Kompetenz* zählen nach Horst Siebert verschiedene einzelne Teilkompetenzen: Eine didaktische berufsethische Haltung, ein didaktisches Problembewusstsein, ein didaktisches empirisches Wissen und ein didaktisches Know-how. Zur berufsethischen Haltung rechnete er „die aktive Toleranz für Andersdenkende“. Zum didaktischen Problembewusstsein schloss er die „Sensibilität für biographisch und soziokulturell bedingte Lern-differenzen“ ein (Siebert 2006: 10ff.). Auch Eigenkompetenz im Sinne des Wissens, was man als Lehrender selbst gelernt hat, also welche eigene Lerngeschichte man hinter sich hat, gehört dazu (vgl. Schlüter 2008). Wenn man die Beschreibung didaktischer Kompetenz analytisch unterscheiden will, geht es um Wissensbestände, die sich einerseits auf gesellschaftliches oder soziologisches Wissen beziehen, andererseits auf institutionelles und psychologi-

sches Wissen einschließlich dem individuellen Erfahrungswissen auf der Ebene von beruflicher Tätigkeit und im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen. Analytisch lassen sich die Wissensbestände auf Makro-, Meso- und Mikroebene der Lernwelt beziehen.

Seit Jahren wird als Bestandteil der didaktischen Kompetenz auch die Genderkompetenz als notwendiger Bestandteil genannt, z.B. von Karin Derichs-Kunstmann et al. (2009) für die Erwachsenenbildung (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 2009). Im Kontext der Hochschuldidaktik hat Ingeborg Stahr die Traditionslinien für den Einsatz von Gender als soziale Kategorie herausgearbeitet. Hochschuldidaktik und Gender, so ihre Ausgangsthese, haben gemeinsame Wurzeln, sind aber in der Praxis getrennte Wege gegangen (vgl. Stahr 2009: 27). Gemeinsame Perspektiven liegen nach Stahr in dem Ziel, Ungleichheitsverhältnisse zu dekonstruieren, um schließlich die unterschiedlichen Lern- und Partizipationschancen durch geschlechtergerechte und intersektionale Didaktik abbauen zu können. Wenn Gender als Indikator für gute Lehre zum Zuge kommt, bedeutet dies ein „Mehr“ an hochschuldidaktischen Reformideen und ein Anknüpfen an das Postulat des „Shift from teaching to learning“ (Stahr 2009: 35). Der Anspruch heute geht mit den aktuell diskutierten Konzepten von Diversity Managng noch weiter. Das Ziel ist, dem gesellschaftlichen Wandel und den Sozialstrukturen, wie sie sich heute an den Universitäten zeigen, angemessen zu begegnen. Man möchte möglichst viele Studierende, deren soziale, nationale bzw. ethnische Herkunft recht verschieden ist, einen erfolgreichen Studienabschluss ermöglichen. Das heißt auch, es wird nach einer Idee gesucht, um verschiedene kulturelle Verständnisse zusammen zu bringen. Das Stichwort dafür ist einerseits Diversity, andererseits Intersektionalität.

Intersektionalität wird bereits seit Jahren als neues Forschungsparadigma erörtert (vgl. Bührmann 2010). Gerrit Kaschuba hat jüngst für die Erwachsenenbildung festgestellt, dass »Intersektionalität« als methodologische Haltung ihre Wurzeln in der Gender-Forschung hat (vgl. Kaschuba 2009). Für die Hochschuldidaktik fehlen offensichtlich noch die entsprechenden Ansätze, die deren Stellenwert klären. Was dieses Paradigma für die pädagogische Praxis in der Universität bedeuten kann, wird Thema meiner folgenden Ausführungen sein. Dafür knüpfe ich an das Konzept der Zielgruppenarbeit an, das in der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren entwickelt und vor allem auch durch die Debatten in der Frauenbildung verändert wurde (vgl. Schlüter 2010). Daran anschließend werden Beispiele des Umgangs mit dem intersektionalen Ansatz aufgezeigt, die eine weitere Diskussion über den Nutzen des intersektionalen Ansatzes eröffnen können.

## 2. Das Konzept der Zielgruppenarbeit als makrodidaktische Kategorie

Mit dem Aus- und Aufbau der institutionellen Erwachsenenbildung wurden »soziale Profile« der Teilnehmenden für Bildungseinrichtungen konstruiert, um Daten für die Planung von Bildungsangeboten erstellen zu können. Eine ausführliche Diskussion über »Zielgruppen« begann in den 1970er Jahren, als Wilhelm Mader und Ansgar Weymann ein didaktisches Rahmenkonzept entwickelten, das davon ausging, dass eine Weiterbildungseinrichtung ein Bildungsdefizit einer Gruppe in der Bevölkerung feststellt. Sie beschreiben dieses Defizit und erfassen dafür die charakteristischen Kriterien einer Gruppe, um Lernbedingungen und Lernbarrieren zu antizipieren. D.h. solche Beschreibungen führten zu einer Zielgruppenkonzeption, mit der man Bildungsarbeit verabredet. Sie sind durch ein oder mehrere gemeinsame Merkmale gekennzeichnet, wie z.B. Alter, Geschlecht, Nationalität, Ethnizität, Religion. Nach der Entwicklung eines Bildungsangebotes werden die Teilnehmenden gehört. Planungs-Vorstellungen und Vorstellungen von Teilnehmenden werden verglichen und angepasst. Mit der Abstimmung beginnt die Bildungsarbeit (vgl. Mader/Weymann 1979). Das dahinter liegende Verständnis war die Auffassung, dass mit Zielgruppenarbeit Probleme zu bewältigen seien. Zu der damaligen Zeit galten Ausländer, Arbeitslose, Familien in unterversorgten Stadtteilen und Frauen zu den Zielgruppen. Zielgruppenarbeit wurde sowohl als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft, als auch als individuelle pädagogische Förderung verstanden. Im Kontext der Frauenbildung und Frauenbewegung allerdings erfuhr das Zielgruppenkonzept eine Änderung dahingehend, dass Frauen sich gegen die Defizitbeschreibung des Ansatzes wehrten. Stattdessen wurde der Ansatz der weiblichen Stärken und Kompetenzen formuliert, auch wenn sie perspektivisch noch zu entwickeln sind. Das Grundprinzip hieß: *„Jede Frau soll befähigt werden, ihre Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Bereichen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens zu erkennen und zu steigern“* (Führenberg 1992: 75). Darüber hinaus wurde auch deutlich, dass Selbstbild und Fremdbild aufgrund sozialer Zugehörigkeiten auseinanderdriften können. Denn die Klassifikationssysteme und Diskriminierungsstrukturen nach sozialen Merkmalen finden sich bei den einzelnen Subjekten in den Seminaren und Kursen nicht unbedingt als negative bzw. einschränkende Zuschreibungen wieder.

In der weiteren Entwicklung wurde der Zielgruppenansatz vor allem fokussiert auf das gemeinsame Interesse an einem Thema, die Problemgruppenorientierung wurde aufgegeben. Heute sind Zielgruppen und Adressaten alle diejenigen, die potentiell für Weiterbildung infrage kommen. Gleichwohl wird der Zielgruppenbegriff nach wie vor auch auf bildungsferne Bevölkerungsgruppen, die für Weiterbildung gewonnen werden sollen, angewendet.

In der Konsequenz werden aufgrund der Beschreibung der Bildungsferne Maßnahmen entwickelt, um Benachteiligungen im Zugang zu Bildung und Beruf zu minimieren. In diesem Zusammenhang wurden Selbstreflexion und die Thematisierung biographischer Ereignisse als Methoden eingesetzt, um Bildungsbarrieren abzubauen. Die Bildungsarbeit, die Aufklärung und Bearbeitung von Deutungsmustern beinhaltet, kam vor allem in der Bildungsarbeit mit Frauen zum Zuge. Sie beinhaltete beispielsweise die Thematisierung der Lebenssituation und der Biographie sowie eine Sensibilisierung für eine geschlechtsspezifische Ausgrenzung. Die Genderorientierung ist mittlerweile in der Erwachsenenbildung als ein Qualitätskriterium für Bildungsarbeit eingeführt. Dahinter kann man nicht zurückfallen, auch wenn heute Diversity-Konzepte in Bildungseinrichtungen, insbesondere an den Universitäten neu diskutiert werden. Diversity-Konzepte wurden relevant, als man erkannte, dass Deutschland sich als Einwanderungsland begreifen muss. Es prallen unterschiedliche Lebens- und Glaubensvorstellungen aufeinander, die u.a. sich auch in den unterschiedlichen Auffassungen von Maskulinität widerspiegeln – häufig mit der Konsequenz, dass der Lebensraum von Frauen eingeschränkt wird.

Das Wissen über heterogene gesellschaftliche Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen führt zu einer didaktischen Teilkompetenz, nämlich zu der soziokulturellen Teilkompetenz, die für die Planung von Lehrveranstaltungen wichtig ist. Diese Teilkompetenz ist auch für die universitäre Lehre eine Basiskompetenz. Mit der Kenntnis, welche Kriterien eine Gruppe charakterisieren, wird der soziale Rahmen aufgezeigt, der zu berücksichtigen ist. Allerdings sind damit die individuellen, auch psychologischen Kenntnisse noch nicht gegeben, die im Umgang mit Lernenden relevant sind. Denn die konkreten Teilnehmenden in Lerngruppen lassen sich nicht auf soziale Merkmale reduzieren. Das Wissen über kulturelle Vorstellungen ermöglicht allerdings häufig, die in Seminarsituationen geäußerten individuellen Bildungsbarrieren zu verstehen. Die Aussagen „*Ich kann das nicht!*“ oder „*Das ist nichts für mich!*“ sind vor dem sozialen Hintergrund von Studierenden zu hinterfragen, da sie häufig Ausdruck sozialisierter oder gelernter Unfähigkeiten aufgrund kultureller Grenzziehungen darstellen. Das Zusammendenken von sozialem Wissen und individueller Wahrnehmung kann das Erkennen von kulturellen bzw. strukturellen Verstehens-Grenzen oder Bildungsbarrieren ermöglichen. Waren es früher vor allem soziale und geschlechtsspezifische Benachteiligungen, so kommen heute weitere Merkmale hinzu, die es erforderlich machen, die Reflexion über Inklusions- und Exklusionsmechanismen zu erweitern.

### 3. Intersektionalität als theoretische und praktisch pädagogische Herausforderung

Die Intersektionalitätsdebatte, die zunächst im angelsächsischen Raum geführt wurde, geht von der Notwendigkeit aus, Gender, Klasse, Ethnizität, Nationalität und Religion in ihrem Zusammenspiel zu untersuchen. Ohne eine bestimmte analytische Kategorie zu bevorzugen, sollen die genannten Kategorien in ihrer Wirkung auf Identitätskonstruktionen erforscht werden. Als Instrument soll Intersektionalität soziale Positionierungen von Menschen in sozialen Räumen analysieren. Als Identitätstheorie betrachtet sie die subjektiven Identitäten auf Kreuzungen von Differenzlinien. Die Annahme heißt, dass Identitäten das Produkt von sich kreuzenden Merkmalen und Verhältnissen sind. Ausgehend von der Situation der Handelnden kann man sich vorstellen, dass einige Differenzlinien in den Hintergrund, andere in den Vordergrund rücken. Offensichtlich aber sind es nicht immer die sichtbaren Differenzen, die entscheidend für die Identitäten der einzelnen Individuen sind. Intersektionalität lässt sich also als theoretisches Gerüst verstehen, das über die Beobachtung der Praxis von Handlungen einzuholen ist (vgl. Lutz/Davis 2005: 231). In Seminarsituationen bedeutet dies, die aus strukturellen Machtverhältnissen resultierenden Äußerungen von Teilnehmenden zu hinterfragen, zu problematisieren und in ihrer Konsequenz für Lern- und Bildungsprozesse zu reflektieren. Wenn ein Student es als Selbstverständlichkeit darstellt, dass die Vater-Sohn-Verbindung in der Gesellschaft höherwertiger ist als die Vater-Tochter-Verbindung, dann hat man es mit einer gesellschaftlich konstruierten Identität zu tun. Allein dieses Beispiel zeigt, dass die einzelnen Kategorien auch Werte beinhalten, die eine Akzeptanz unterschiedlicher Lebenswelten nach sich zieht. Je nach Fachkultur kann dies als Thema im Miteinander zurücktreten. Aber in Sozial-, Geistes- und Erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten ist Dekonstruktion die Anforderung in der pädagogischen Praxis. Schließlich sind solche Sätze nicht für alle gültig.

In Deutschland wurde im Zuge der Bildungsreformen seit den 1970er Jahren lange über soziale Ausschlussmechanismen aufgrund der Klassenzugehörigkeit geforscht, bis die damals so genannte geschlechtsspezifische Sozialisation als Thema in den Blick geriet. Die Anforderung aus der Frauenforschung war, neben Klasse/sozialer Herkunft auch Gender als Analysekategorie einzuführen. Als soziologische Figur für diesen Zusammenhang stand ‚das katholische Arbeiter-Mädchen vom Lande‘ als diejenige, die die meisten Hindernisse zu überwinden hatte, um zu weiterführenden Schulen und damit zum Studium zu gelangen. Aktuell sind es Kinder mit Migrationshintergrund, die als bildungsfern eingestuft werden, also als diejenigen die am meisten Hindernisse zu überwinden haben, um zum Studium zu gelangen. Solche soziologischen Figuren sind Beschreibungen, die aus statistischen Berechnun-

gen resultieren und für die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens anschaulich sind. In der sozialen Praxis sind sie kaum in reiner Form anzutreffen, denn auch Arbeitertöchter identifizieren sich nicht allein über Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit, sonst hätten sie die Klassen- und Geschlechtergrenzen nie überschritten. Sie gewinnen Identität als politisch-interessierte leistungsorientierte Studentinnen, die ihren Freiheitsraum zur Erweiterung ihres Handlungsraumes nutzen. Aber nur dann, wenn sie auch emotionale Wertschätzung erfahren, entwickeln sie ihre eigenen Selbstbehauptungsstrategien (vgl. Schlüter 1999; 2002).

Fragen der Intersektionalität sind nicht allein Fragen nach Kategorien, die nicht addierbar sind, sondern vor allem Fragen des sozialen Feldes, in denen sich Subjekte bewegen und in denen sie als solche wahrgenommen werden wollen. Das, was bei der Debatte um Intersektionalität nicht ausreichend reflektiert zu sein scheint, ist die Frage der Werte und der Relationen zum und im sozialen Feld, in dem die eine oder andere Kategorie besondere Bedeutung erlangen kann. Als These ist zu formulieren: Das soziale Feld bestimmt die Dominanz der einen oder anderen Kategorie, d.h. des Bezuges und der Referenz auf der Basis geltender Werte. Die Hochschule reproduziert als Sozialisationsinstanz soziale Ungleichheit. Aufgrund des Anspruches, soziale Ungleichheit zu minimieren (vgl. Klammer/Matuko 2010), hat sie Angebote für spezifische Zielgruppen zu machen, um konkrete Barrieren, wie z.B. Sprachbarrieren, aufzulösen. Denn je nachdem wie man angesprochen wird, wird auch die jeweilige Merkmalsbeschreibung (nicht) relevant. Grundsätzlich sind viele Menschen objektiv und subjektiv nicht allein aufgrund von Sprachbarrieren vom Studienerfolg und vom beruflichen Aufstieg ausgeschlossen. Sie sind häufig für ihren umfassenden Studien-Erfolg aufgrund von fehlenden ökonomischen Ressourcen eingeschränkt. Theoretisch lässt sich über die Habitustheorie von Pierre Bourdieu eine Aus- oder Anschlussmöglichkeit vom sozialen Ausgangsfeld zum Feld der Hochschule herstellen. Das, was man von Bourdieu lernen kann, ist das Denken in Zusammenhängen und in Relationen. Daher ist jede theoretische Diskussion über Kategorien ohne Essenz, wenn die Struktur der theoretischen Rahmung nicht das Feld in seiner Ausstattung mit Kapitalien mit ein bezieht, in dem gesprochen, gehandelt, gelitten, gelebt und gelernt wird. Die unterschiedlichen Kapitalsorten, wie sie Bourdieu in den Funktionsweisen beschrieben hat, kumulieren zwar nicht automatisch, aber wenn das ökonomische Kapital als Voraussetzung gegeben ist, lässt sich eine Kumulation leichter herstellen. D.h. der Ansatz von Intersektionalität suggeriert zwar in der theoretischen Diskussion die Gleichgewichtigkeit von Kategorien, aber insgeheim ist die Kategorie Klasse doch mit dem Gewicht der ökonomischen Ausstattung verbunden, die schwergewichtiger sein kann als jede andere Kategorie. Ökonomisches Kapital als Bestandteil der sozialen Ausgangssituation für Lern- und Lebensge-

schichten ermöglicht, Biographizität als Kompetenz zu entwickeln. Biographizität bedeutet die individuelle Fähigkeit, auch in schwierigen sozialen Situationen sozialen Anschluss herzustellen, um die Lebensgestaltung in der Hand zu behalten.

#### 4. Die Reflexion von Lern- und Lebensgeschichten

Biographizität als Leitkonzept für pädagogisches Handeln nutzbar zu machen, ist eine Idee, die auf Peter Alheit und Bettina Dausien zurückgeht. Einige praktizierte, somit ausprobierte, Anregungen liegen mittlerweile dazu vor. Steffen Kirchhof und Wolfgang Schulz haben die Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biographischer Kompetenz in Bezug auf die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in einem Tagungsband im Jahr 2008 veröffentlicht. Nicole Justen hat mit Studierenden der Diplompädagogik Biographiearbeit durchgeführt (vgl. Justen 2006), u.a. auch um Genderkompetenz zu fördern (vgl. Schlüter/Justen 2009). Solche Ansätze dienen in den Studiengängen der Erwachsenenbildung vor allem dazu, die Entwicklung des professionellen Selbst unter verschiedenen Gesichtspunkten anzuregen.

In der beruflichen Praxis der Erwachsenenbildung werden Persönlichkeiten gebraucht, die imstande sind, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten. Dafür ist es wichtig zu wissen, dass Lernprozesse von Lust- und Unlustgefühlen, also von Emotionen, abhängig sind. Sie sind eigensinnige Prozesse in Abhängigkeit vom Selbstbild und in Abhängigkeit von früheren Lernerfahrungen. Lernen ist als sozial und biographisch konstituiert zu betrachten. Es ist sinnvoll, die eigene Lerngeschichte kennen zu lernen, um einschätzen zu können, wovon subjektive Lernprozesse abhängig sein können. Gleichzeitig ist es auch wichtig zu wissen, dass über biographisches Lernen einmal erworbene Deutungsmuster veränderbar sind. Lehrende sind gefordert, Teilnehmende zum Fragen, Nachfragen und Nachdenken zu veranlassen. Reflexionsvermögen ist für personenbezogene Bildungsarbeit eine unabdingbare Fähigkeit.

Die Kommunikation in der Bildungsarbeit ist abhängig von der Wirklichkeitskonstruktion der Lernenden und der Lehrenden. Um zu verstehen, sind die Wirklichkeitskonstruktionen in Bezug auf Grenzen und Barrieren zu erfassen. Denn Lern- und Bildungsprozesse erfolgen im Modus der Deutung. Dafür lässt sich das »Interpretative Paradigma« heranziehen. Es bezieht sich auf Wirklichkeitskonstruktionen der Handelnden.

Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus

ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, handhabt und abändert. Bedeutung entsteht in einem Prozess des Benennens, Auslegens und Entscheidens zwischen Interagierenden. Oder, um das Thomas-Theorem auf einen Satz zu bringen: „Wenn Menschen Situationen als real definieren, sind diese in ihren Folgen real“.

Das heißt, ihre Wirklichkeitskonstruktion gehört ihnen. Sie ist in ihrem Gehalt nicht außerhalb anzusiedeln wie die Rollentheorie in der Soziologie. Es geht auch nicht um Einstellungen oder Motive, wie in der Psychologie. In Abgrenzung zur Psychologie ist die Wirklichkeitskonstruktion handlungsleitend für die Identitätsherstellung. Bildung im Modus der Deutung meint bei den individuellen Wirklichkeitskonstruktionen beginnen und aufhören. Damit rückt die Biographie in das Blickfeld, denn sie kann über zurückgelegte Ereignisse und Erfahrungsaufschichtungen Auskunft geben.

Solche grundlegenden Überlegungen lassen sich auf die praktische Herausforderung mit Intersektionalität umzugehen, anwenden. Auch in diesem Themenspektrum ist eine Unterscheidung nach analytischer Außenperspektive und einer subjektiven Innenperspektive wichtig. Die subjektive Innenperspektive wird über Referenzen und Klassifikationen nachvollziehbar.

Für die Bildungsarbeit bedeutet dies, die Unterschiedlichkeiten nicht allein wahrzunehmen, sondern auch deren Stärken wertzuschätzen, ohne mögliche Schwächen unberücksichtigt zu lassen, wenn es darum geht, Lernen zu fördern. Eine hochschulische Sozialisation müsste eine Eingangsphase schaffen, von der ausgehend das Studium als Chance der Selbstverwirklichung angenommen werden kann. Getreu der pädagogischen Ressourcentheorie bedeutet dies, Lernprozesse im Sinne der Stärkung individueller Potentiale zu begleiten.

Ein Beispiel dafür geben Brigitte Hasenjürgen und Jan Havergoth. Sie haben mit Studierenden eine Bildungsreise in deren biographische Vergangenheit unternommen, um Barrieren auf dem Wege zum Studium auszumachen und Hindernisse zu identifizieren, die aus Klassenverhältnissen resultieren (vgl. Hasenjürgen/Havergoth 2008). Sie resümieren nach der Reflexion der Bildungsreise:

*„Wie wäre es, wenn eine Hochschule für die aktive und nachweisbar erfolgreiche Förderung genau solcher Studentinnen und Studenten Anerkennung erhalten würde, deren ‚Spielsinn‘ für die (Macht-)Organisation Hochschule noch nicht hinreichend ist? Stellen wir uns ein Ranking vor, in dem diejenigen Hochschulen besonders gut abschneiden, die Studenten gerade in ihrer Verschiedenheit als Herausforderung begreifen und integrierend wirken. Exzellent wären dann Hochschulen, die besonders viele Studierende mit Müttern und Vätern, die nur einen Hauptschulabschluss haben,*

*zu einem qualifizierten Abschluss verhelfen; ähnlich könnten auch Hochschulen für die Studienerfolge ihrer Studenten mit Behinderungen oder mit anderen Handicaps ausgezeichnet werden. Noch immer ist die herkunftsspezifische Weitergabe von kulturellem Kapital für die berufliche Laufbahn der Studierenden dominant. Warum nicht Leistungspunkte dafür geben, wenn solche klassen- und geschlechtsspezifischen Prägungen ein Stück weit entschärft werden?“* (ebd.: 230).

Auch ethnische Prägungen enthalten klassen- und geschlechtsspezifische Elemente, die individuell zurücktreten können, wenn es darum geht, das Ziel Studienabschluss anzustreben.

## 5. Biographische Kompetenz als Verbindung zwischen Makro- und Mikrokategorien der Didaktik

Treten Lernende und Lehrende in Interaktion, sind Mikroprozesse bedeutsam. Interaktion und Kommunikation sind je nach Situation eingebettet in Lernarrangements größerer Reichweite. Das können praktische Übungen sein, auch Bildungsreisen wie oben genannt. Herbert Gudjons et al. geben viele weitere Beispiele für Übungen, die die Selbsterfahrung und damit auch die biographische Kompetenz fördern (vgl. Gudjons et al. 2003). Lehrende in biographischer Kompetenz zu qualifizieren, könnte eine Chance sein, sich intensiver mit den für die Subjekte bedeutsamen Lernprozessen auseinanderzusetzen. Das Subjekt ist Träger gesellschaftlichen Wissens. Und als solches ist es ansprechbar für Lern- und Bildungsprozesse, für eigene und fremde.

Um zu verstehen, wie Subjekte zu dem geworden sind, was ihre Biographie ausmacht, ist neben dem soziologischen Wissen auch pädagogisches Wissen über Potentiale und Ressourcen in Abhängigkeit von Diversity-Konzepten relevant: Was sie überhaupt an Möglichkeiten hatten, und welche ihnen nicht möglich waren, wahrzunehmen. Aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder auch entgegen ihrer sozialen Herkunft lassen sich Ressourcen mobilisieren.

Ein Beispiel, wie eine intersektionale Rekonstruktion vorstellbar ist, geben Helma Lutz und Kathy Davis. Sie analysierten die Biographie einer außergewöhnlichen Frau mit multiplen Zugehörigkeiten (vgl. Lutz/Davis 2005: 234 ff.). Als schwarze Südafrikanerin wuchs sie in einer Familie auf, in der die Eltern Lehrer waren. Sie wuchs mit vielen Geschwistern auf. Sie studierte Medizin, wurde eine der ersten schwarzen Ärztinnen. Ihr Geliebter gründete eine soziale Bewegung gegen Apartheid, wurde sogar verhaftet. Sie initiierte mit ihm politische Projekte und hatte zwei Söhne mit ihm. Sie engagierte sich für sozial Schwache, studierte schließlich Anthropologie, wurde Universitätsdozentin und die erste schwarze Frau, die eine südafrikanische Universität als

stellvertretende Rektorin leitete. Sie initiierte ein Genderforschungsinstitut, an dem sie auch selbst forschte.

So viele Facetten verunmöglichten nicht ihre Identität, sie verunmöglichen nur, sie mit einer einzigen Kategorie zu benennen. Die Südafrikanerin präsentiert sich im Interview selbst als außergewöhnliche Frau, die ihr Leben lang als Feministin gegen Sexismus gekämpft hat. Warum sie sich nicht über die Anti-Apartheids-Bewegung oder als Akademikerin fokussierte, fragten die Autorinnen bei der Analyse. Und fanden eine Antwort. In der Gesprächskonstellation fanden sie Anhaltspunkte für diese Art der Präsentation. Außerdem erschien Gender als verbindende Linie für die Präsentation der Lebensgeschichte, die alles zusammenhielt (vgl. Lutz/Davis 2005).

Um Komplexität zu reduzieren, fiel die Wahl der Darstellung auf eine Kategorie, die die Verbindung für die biographische Präsentation schafft. Solche Art der Präsentation ist außerdem, bezogen auf theoretische Grundlagen der Biographieforschung, nachvollziehbar. Das Raster Intersektionalität ist allerdings bezogen auf die soziale Herkunft als geankert zu betrachten. In der Lebens- und Lernwelt, in der sie aufwächst, ist ihr späteres soziales Feld Universität aufgenommen, in der sie als Akteurin wirken kann. Die Konstruktion von Gender und/oder Ethnizität ist in Abhängigkeit von Klasse, also ökonomischer Ausstattung, und der damit verbundenen Macht und Wertschätzung zu denken. Auch im Hinblick auf die Kategorie Bildung, die offensichtlich in der Intersektionalitätsdebatte zu kurz kommt, ist der theoretische Ansatz zu erweitern. Die Gewichtung der aufgeführten Kategorien unter der Perspektive, was ist für die Entwicklung der einzelnen Biographie wesentlich gewesen, ist daher neu zu überlegen. Diese außergewöhnliche Frau hatte bereits gebildete Eltern, die ökonomisch für sie die Voraussetzung schaffen konnten, Bildung und Studium zu verwirklichen. Ohne das ökonomische und kulturelle Kapital der Eltern hätte ihr Weg sicherlich anders ausgesehen. Von daher konnte sie gegenüber anderen sozialen Festlegungen oder Zuschreibungen kraftvoll und gestaltend auftreten.

## 6. Konstruktion von Wirklichkeit

Wissen und Einsichten über Prozesse und Wirkungen des Lernens im Lebenslauf zu vertiefen, heißt wie in der Vergangenheit so auch heute, über den Stellenwert von ökonomischem Kapital und von Emotionen nachzudenken. Die sozio-ökonomischen Ausgangsbedingungen für Bildung und Studium sind in jeder Kultur, für jede Ethnie und für jede Generation und Genderzugehörigkeit die wesentliche Kategorie. Emotionen der Zugehörigkeit ermöglichen Lernen und beflügeln es. Das heißt: Wertschätzung für Lernprozesse, Anerkennung der Stärken, Wahrnehmung überhaupt sind die ersten Schritt

dazu. Die Entwicklung von Potentialen und Ressourcen dürfen durch das Fehlen von ökonomischem Kapital nicht blockiert werden. Letztlich kann man das theoretische Raster der Intersektionalität heute auch nur vor dem Hintergrund der Ökonomie gewichten. Sie ist immer noch eine Ressource, die bisher über alle anderen Kategorien gesiegt hat. Wenn sie biographisch selbstverständlich präsentiert wird, ist sie selbstverständlich gewesen.

## Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, Nicole / Stahr, Ingeborg; Schönborn, Anette; Fitzek, Ingrid (2009) (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschulen. Opladen & Farmington Hills
- Bührmann, Andrea D. (2009): Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. H.2, 28-44
- Derichs-Kunstmann, Karin / Kaschuba, Gerrit / Lange, Ralf / Schnier, Victoria (2009) (Hg.): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte/ Erfahrungen/ Analysen/Konsequenzen. Recklinghausen
- Fischer, Dietlind / Friebertshäuser, Barbara; Kleinau, Elke (1999): Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Weinheim
- Führenberg, Dietlinde (1992): Grundprinzipien der politischen Frauenbildungsarbeit. In: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Dortmund, 75-76
- Gudjons, Herbert / Pieper, Marianne / Wagener, Birgit (2003): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. 6.Aufl. Hamburg.
- Hasenjürgen, Brigitte / Havergot, Jan (2008): Bildungsgeschichten. Studierende der sozialen Arbeit schreiben über ihre Bildungsreise. In: Der pädagogische Blick. H. 4, 229-241
- Justen, Nicole (2006): Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik: Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. In: Der Pädagogische Blick H.2, 94-106
- Kaschuba, Gerrit (2009): ‚Gender – all inclusive?‘. In: Derichs-Kunstmann, Karin u.a.: (Hg.): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Recklinghausen, 61-71.
- Kirchhof, Steffen / Schulz, Wolfgang (2008) (Hg.): Biographisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg
- Klammer, Ute / Matuko, Bartholomäus J. (2010): Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkt. In: Der Pädagogische Blick H2

- Lutz, Helma / Davis, Kathy (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. 1. Aufl. Wiesbaden, 228-247
- Mader, Wilhelm / Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen
- Schlüter, Anne (2002): Die stille Schülerin – oder: Das Schweigen im sozialen Raum. In: Forneck, Hermann J.; Lippitz, Wilfried (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg, 39-46
- Schlüter, Anne (2008): Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Report H.4, 33-42
- Schlüter, Anne / Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2. durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden, 211-228
- Schlüter, Anne / Justen, Nicole (2009): Pädagogische Biographiearbeit mit Studierenden zur Förderung der Genderkompetenz. In: Auferkorte-Michaelis et al. (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschulen. Opladen/Farmington Hills, 169-180
- Schlüter, Anne (2010): Frauen in der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. EEO. [www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de)
- Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. überb. Aufl. Augsburg
- Stahr, Ingeborg (2009): Hochschuldidaktik und Gender – gemeinsame Wurzeln und getrennte Wege. In: Auferkorte-Michaelis, et al. (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschulen. Opladen/ Farmington Hills, 27-38