

**Rudolf Leiprecht**

## **Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity - Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule**

### **1. Einleitung**

Die Einsicht verbreitet sich zunehmend, dass die Verhältnisse der Einwanderungsgesellschaft und die Geschlechterverhältnisse in ihrem Zusammenhang gedacht werden müssen. Dabei sind die Voraussetzungen für eine inhaltliche Zusammenarbeit von Geschlechterpädagogik und Interkultureller Pädagogik gegenwärtig nicht schlecht: Beide Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft haben für ihre zentralen Kategorien – Geschlecht, Kultur, Ethnizität – das Prinzip der sozialen Konstruktion in den Mittelpunkt gestellt und sich damit gegen Biologisierungen bzw. Naturalisierungen gewandt; und beide Teildisziplinen streben nach einem Subjektbegriff, bei dem das individuelle Subjekt weder als vollständig determiniert noch als völlig losgelöst von den sozialen Bedingungen betrachtet wird. Die Handlungsfähigkeit des Subjekts in Möglichkeitsräumen wurde in beiden Teildisziplinen ein wichtiger theoretischer Ausgangspunkt und das Prinzip der gleichzeitigen Mitgestaltung und Reproduktion der Verhältnisse – mit Begriffen wie *doing gender*, *doing culture* oder *doing ethnicity* gefasst – ist in immer stärkerem Maße bedeutsam geworden. Zudem ist sowohl in der Interkulturellen Pädagogik als auch in der Geschlechterpädagogik eine Distanzierung gegenüber einseitigen Defizitperspektiven und eine Hinwendung zu Ressourcenorientierungen und Empowerment-Ansätzen festzustellen.

An den inhaltlichen Schnittstellen, die von den beiden Teildisziplinen für unterschiedliche Praxisfelder in Sozialer Arbeit und Bildung thematisiert werden, ist nun zu beobachten, dass in den letzten Jahren zunehmend Konzepte der Organisationsentwicklung diskutiert werden (vgl. Gomolla 2005). Pädagogische Einrichtungen werden dabei als lernende Organisationen betrachtet, in denen – wenn es gut läuft – „prozesshaft, kritisch und kreativ gehandelt, reflektiert und evaluiert wird“ (Schanz 2005, 113). Diese Entwicklung ist sinnvoll, da auf diese Weise auch für das Praxisfeld Schule Abstand genommen wird von einer oft individualisierenden und reduktionistischen Sichtweise, die die alleinige Verantwortung für pädagogische Prozesse den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und ihrem Unterrichtshandeln im Klassenzimmer zuschreibt. Mit Hilfe der Perspektive Organisationsentwicklung kommen mehrere

miteinander eng verbundene Ebenen in den Blick, auf denen Veränderungen stattfinden müssen.

Konzepte, die hier ein besonderes Augenmerk auf Organisationsentwicklung legen und die in den letzten Jahren nicht nur diskutiert, sondern auch erprobt wurden, sind Gender Mainstreaming, Interkulturelle Öffnung und Managing Diversity. Diese drei Konzepte und ihre Begründungsdiskurse sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, wobei für das Praxisfeld Schule danach gefragt wird, inwieweit und in welcher Weise das Konzept Managing Diversity eine sinnvolle Verbindung darstellen könnte.

### **2. Gender Mainstreaming**

Ausgehend von den Weltfrauenkonferenzen in Nairobi (1985) und Beijing (1995) fand die Strategie des Gender Mainstreaming auch Eingang in die Politik der Europäischen Union (Amsterdamer Vertrag 1999) und der Bundesrepublik Deutschland (1999, 2000).<sup>1</sup> Anliegen im Bereich der Geschlechterverhältnisse, die sich gegen Unterdrückung, Ausbeutung, Benachteiligung usw. wenden – also im überwiegenden Maße Frauenanliegen – sollten nicht länger in knapp budgetierten Sonderprogrammen marginalisiert werden, sondern Teil der ganz normalen alltäglichen Arbeit in Politik, öffentlicher Verwaltung, Bildung, Sozialen Diensten, Gesundheitsdiensten usw. sein (deshalb der Begriff Mainstreaming).

Gender Mainstreaming soll hier die klassische Gleichstellungspolitik und Frauenförderungspolitik um eine Strategie für mehr Geschlechterdemokratie und mehr Geschlechtergerechtigkeit ergänzen. Dabei sollen – gewissermaßen als Reaktion auf die vorherrschende gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit – explizit beide Geschlechter in den Blick genommen werden.<sup>2</sup> Auch für den Bildungs- und Schulbereich erhofft man sich hier neue Impulse, die sich zum Beispiel mit dem Konzept einer geschlechterbewussten Pädagogik, der Idee einer reflexiven Koedukation und/oder Zielen wie dem Abbau von Geschlechterstereotypisierungen verbinden (vgl. Fleßner 2006, 162ff.; Hoppe/Nyssen 2004).

Notwendig sind diese Impulse zweifellos: So

1 Mit einem Kabinettsbeschluss Mitte 1999 wurde beschlossen, die im Grundgesetz formulierte Gleichstellung von Frauen und Männern mit Hilfe der Strategie Gender Mainstreaming zu fördern; ein Jahr später wurde in §2 der gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien festgelegt, diese Strategie in allen Ressorts bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen zu beachten.

2 Wobei ich Formulierungen sinnvoller finde, die davon ausgehen, dass die Geschlechterverhältnisse insgesamt thematisiert werden müssen. Die beiden Geschlechter in den Blick nehmen zu wollen, kann auch bedeuten, das mögliche Dazwischen oder Darüber hinaus – also Menschen, die sich weder als weiblich oder als männlich definieren bzw. eine ausschließlich zweigeschlechtliche Perspektive überwinden wollen – nicht wahrzunehmen.

macht zum Beispiel das GenderKompetenzZentrum<sup>3</sup> in Berlin darauf aufmerksam, dass auch in Schulen eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung existiert: „Bestimmte Fächer sind ‚weiblich‘ typisiert (z.B. Kunst, Literatur, Fremdsprachen), andere gelten als ‚männlich‘ (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik). Diese Typisierung schlägt sich in einseitiger Repräsentanz, also dem Überwiegen nur eines Geschlechts sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden, nieder. Dies trägt wiederum zur Typisierung der Fächer bei – und so reproduziert sich eine einseitige Zuweisung selbst“ (GenderKompetenzZentrum 2007, o.S.<sup>4</sup>). Aber „nicht nur Fächer und Schultypen, sondern auch Lehrende sind in Deutschland geschlechtsbezogen typisiert und zugeordnet. So arbeiten an Grundschulen fast nur Lehrerinnen und kaum Lehrer [...]. In den Führungs- und Funktionsstellen liegt der Frauenanteil niedriger als bei den gesamten Beschäftigten [...], und zwar in allen Schularten“ (ebd., o.S.<sup>5</sup>). Zudem beeinflusst „trotz formal gleicher Ausgangsbedingungen und Lernziele für Mädchen und für Jungen [...] ein so genannter ‚heimlicher Lehrplan‘ nach wie vor den Schulalltag. Dieser heimliche Lehrplan wird entscheidend von gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt, was ein ‚richtiger‘ Junge und ein ‚richtiges‘ Mädchen mögen, wissen und können soll. Solche stereotypen Vorstellungen schlagen sich in der gesamten Didaktik nieder, also in Inhalten und Methoden der Kompetenzentwicklung“ (GenderKompetenzZentrum 2007, o.S.). Ergänzend ließe sich unter dem Stichwort Geschlechterverhältnisse noch hinzufügen, dass sich solche stereotypen Vorstellungen über ‚richtige‘ Jungs und ‚richtige‘ Mädchen gleichzeitig auch auf die sexuellen Orientierungen beziehen, die für ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gehalten werden; und dass von der dominierenden Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit aus junge Menschen, die sich weder als Mädchen noch als Junge verorten können und wollen, als abweichend und als Störfaktoren für die ‚normale‘ geschlechtliche Ordnung betrachtet werden.

Gender Mainstreaming in der Schule bezieht sich vor diesem Hintergrund auf mehrere Ebenen:<sup>6</sup>

Auf der Ebene des Unterrichts soll zum Beispiel „eine systematische und flächendeckende Umsetzung eines geschlechtergerechten und geschlechtersensiblen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler“ stattfinden (GeKoS-Projekt 2003, o.S.). Dies bedeutet, dass der Unterricht inhaltlich, methodisch und didaktisch so gestaltet wird, dass er Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gerecht wird und Zugang zu relevantem Wissen und zu neuen Lernerfahrungen verschafft (vgl. GeKoS-Projekt 2007, o.S.). Den Schülerinnen und Schülern müssen deshalb geeignete Schulbücher und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, bzw. vorhandene Schulbücher und Unterrichtsmaterialien werden kritisch reflektiert, wobei dies auch mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam geschehen kann, je nach Altersgruppe und den vorhandenen Potentialen. Es muss u.a. darum gehen, dass Schülerinnen und Schüler sich in altersgerechter Weise mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Zuschreibungen sowie mit den konkreten Geschlechterverhältnissen auseinandersetzen. Sie müssen geeignete Angebote und Möglichkeiten erhalten, ihren eigenen Geschlechtsidentitäten, ihre eigenen Vorstellungen, Ängste und Wünsche zu thematisieren und zu reflektieren (vgl. GeKoS-Projekt 2007, o.S.).

Auf der Ebene des Personals muss zum Beispiel deutlich sein, dass alle, die am Schulleben beteiligt sind, Mitverantwortung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming im Schulalltag übernehmen (vgl. GeKoS-Projekt 2003, o.S.). Dies bedeutet auch, dass „Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Frau- und Mann-Sein (...) als Basis für den Aufbau einer geschlechtersensiblen Haltung und den professionellen Umgang“ mit dem Thema Geschlechterverhältnisse reflektieren (GeKoS-Projekt 2007, o.S.). Dazu müssen sie auch über entsprechendes Wissen verfügen. Im Kollegenkreis sollten – darauf aufbauend – methodisch-didaktische Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Best-Practice-Beispiele erarbeitet und ausgetauscht werden (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Organisation geht es zum Beispiel darum, dass die Schulleitung Gender Mainstreaming nach innen und außen „als Thema mit hohem Stellenwert“ kommuniziert (ebd.). Sie muss Gender Mainstreaming in allen wichtigen Pla-

3 Das GenderKompetenzZentrum bietet auch für den schulischen Bereich unter dem Stichwort „Gender-Aspekte Schule“ viele praktische Informationen, nützliche Literaturtipps und Verweise auf weiteren Internetadressen. Es wurde 2003 an der Humboldt Universität zu Berlin eingerichtet und wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Seine Homepage (<http://www.genderkompetenz.info>) wird unter der Verantwortung der Frauenforscherin Susanne Baer geführt.

4 Hier wird verwiesen auf die Untersuchung von Adolph 2004.

5 Hier wird verwiesen auf den Aufsatz von Gieß-Stüber/Gramespacher 2004.

6 Die folgenden Hinweise habe ich teilweise aus Mitteilungen des Projektzusammenhangs Gender Kompetenz Schule (kurz: GeKoS) im Internet übernommen (vgl.

<http://www.imag-gendermainstreaming.at>). Finanziert von 2005 bis 2007 durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur fand ein Vorläuferprojekt mit dem Titel Gender Clusterschulen bereits 2003 bis 2005 statt. Die Hinweise habe ich in Bezug auf die Begriffsetzung allerdings überarbeitet (zum Beispiel benutze ich „Schülerinnen und Schüler“ anstatt – wie im Original – „Mädchen und Burschen“, auch habe ich an verschiedenen Stellen vorzugsweise den Begriff „Geschlechterverhältnisse“ an Stelle von „Gender“ gebraucht. Zudem habe ich die Ausführungen von GeKoS um zusätzliche Gesichtspunkte erweitert (etwa hinsichtlich der von mir erwähnten Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Entscheidungshierarchien und Aufgabenbereichen).

nungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigen, auch im Rahmen der Personalentwicklung und der schulinternen Fortbildung. Die Umsetzung und Planung von Gender Mainstreaming sollte durch „eine Steuerungsgruppe oder eine andere Form mittleren Managements mit klar definierten Kompetenzen und Ressourcen“ gesichert werden (ebd.). Dabei müssen auch konkrete evaluierbare Jahresziele zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an der Schule formuliert und auf die Einhaltung geachtet werden (vgl. ebd.). Zudem muss thematisiert werden, dass eine einseitige Aufteilung von Entscheidungshierarchien und Aufgabenbereichen entlang von Geschlechtergruppen auch eine ‚Botschaft‘ für die Schülerinnen und Schüler enthält und – zumindest langfristig – nach Wegen der Veränderung gesucht werden muss.

### 3. Interkulturelle Öffnung

Das Konzept Interkulturelle Öffnung kommt aus dem us-amerikanischen Kontext und wurde dort u.a. für den Schulbereich entworfen (vgl. Banks 1988, 40). Wolfgang Hinz-Rommel hat dieses Konzept Mitte der 1990er Jahre in die deutsche Debatte eingeführt und auf die Praxisfelder Sozialverwaltung und Soziale Arbeit übertragen (vgl. Hinz-Rommel 1994, 99). Wenig später wurde es auch im Bildungs- und Schulbereich benutzt. Die Interkulturelle Öffnung ist dabei ein Konzept, dass die personelle, unterrichtsbezogene, curriculare, schulorganisatorische und bildungspolitische Ebene mit in den Blick nimmt (vgl. Lüddecke 2003).

Eine der Pionierinnen ist hier zweifellos Claudia Schanz, die gemeinsam mit dem Kollegium der Albanischule – einer Grundschule im Zentrum Göttingens – 1996 mit einem Prozess der Interkulturellen Öffnung begann. Didaktisch und inhaltlich orientierte sich die Schule an Methoden und Konzepten der Interkulturellen Pädagogik und „verabschiedete sich endgültig von der Defizitorientierung auf Minderheiten“ (Schanz 2006, 116). In diesem Zusammenhang ging es um „die Öffnung der Schule im Inneren (differenzierende Unterrichtsmethoden, Überwindung der Fächer- und Jahrgangsgrenzen, stärkere Schülerbeteiligung, Verbesserung der Kommunikationskompetenzen aller Beteiligten) und nach außen (stärkere Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Einbeziehung der nahen Umgebung, Europas und der Welt). Die Eltern sollten als aktive Partner/innen und Mitgestalter/innen gewonnen werden. Letztendlich wurde damit auch eine stärkere Demokratisierung der Schule angestrebt.“ (ebd.) Die Schulleitung übernahm eine lenkende, fördernde und fordernde Funktion. Die Kommunikations-, Macht- und Lernstrukturen der Schule wurden durch eine Stärken-Schwächen-Bilanz analysiert und konkrete Vereinbarungen für Verbesserungen getroffen. Außerdem begleitete ein so genannter ‚kritischer Freund‘ (ein in Organisati-

onsentwicklung geschulter Schulleiter einer anderen Schule) mit dem unparteiischen Blick ‚von außen‘ den Entwicklungsprozess (ebd., 115).

Natürlich liegt der Notwendigkeit einer Interkulturellen Öffnung der Schule ein anderer Begründungsdiskurs zugrunde. Ähnlich wie bei Gender Mainstreaming geht es hierbei zwar auch um die Einlösung des Versprechens der Chancengleichheit und um soziale Gerechtigkeit. Allerdings unterscheiden sich sowohl die Kategorien und Gruppen, die ins Blickfeld geraten, als auch die gesellschaftlichen Entwicklungen, die hervorgehoben werden. Dabei sind vor allem zwei Diskurse zu beobachten, mit denen die Interkulturelle Öffnung der Schule begründet wird:

Ein erster Begründungsdiskurs betont vor allem, dass Schule und Bildungssystem ihre ‚Klientel‘ insgesamt auf ein Leben in gesellschaftlichen Verhältnissen vorbereiten müssten, die von fortschreitender Globalisierung, Internationalisierung, europäischer Integration und anhaltenden Migrationsbewegungen geprägt sind. Die Mehrsprachigkeit, die räumliche Mobilität, die grenzüberschreitenden Beziehungsnetzwerke und die Anzahl favorisierten Lebensweisen in den Gesellschaften würden zunehmen. Dabei wäre auch in Betracht zu ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit der sich fortsetzenden und weiter zunehmenden Zuwanderung anderer Menschen zu tun bekommen, sondern eben auch die eigene Migration in ein anderes Land nicht unwahrscheinlich sein würde, genauso wenig wie die Beschäftigung in einem internationalen Unternehmen oder die Orientierung an einer sprachlich und sozial heterogenen Kundschaft im Dienstleistungsbereich.

Ein zweiter Begründungsdiskurs weist auf die Notwendigkeit eines angemessenen Umgangs mit Zuwanderung hin, betont, dass jedes dritte Kind in Deutschland heute aus einer Familie mit Migrationshintergrund komme und skandalisiert eine erhebliche soziale Schiefelage, die in diesem Zusammenhang zu konstatieren sei.<sup>7</sup> Die Leistungen von Bildungs- und Schulsystem, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angemessene Bildungschancen zu gewähren, so wird hervorgehoben, müssten im Durchschnitt nach wie vor als unzureichend bezeichnet werden. Auch die internationalen Schulleistungstudien, die auf eine enge Koppelung zwischen der Herkunft aus einer Familie mit Migrationshintergrund und unzureichenden schulischen Lernerfolgen hinweisen, zeigten dies. Solchen Schiefagen im Bildungssystem müsste entgegengewirkt werden, denn in ihnen steckte mittel- und langfristig erheblicher sozialer Sprengstoff, und die Interkulturelle Öffnung der Schule könnte hier ein gutes Mittel sein.<sup>8</sup>

7 Ausführlicher hierzu vgl. Auernheimer 2003, Granto 2003, Kornmann 2003, Menke 2003, PISA-Konsortium Deutschland 2004, Leiprecht/Kerber 2006.

8 Ein Erfolg der oben erwähnten Albanischule bestand

Deutlich ist, dass beide Begründungsdiskurse sehr gut zusammenpassen, unter der Voraussetzung allerdings, dass aus dem zweiten kein Verelendungsdiskurs wird. Deutlich ist, dass Migrationserfahrung, Mehrfachidentität, Multiperspektivität und Mehrsprachigkeit überaus nützliche Ressourcen sein könnten, dass aber Schule und Bildungssystem diese Ressourcen in aller Regel nicht in positiver Weise aufgegriffen haben und auch hier – ähnlich wie in Politik und Medien – Wanderungsprozesse meist negativ konnotiert werden.

#### 4. Managing Diversity als Verbindung mehrerer Differenzlinien

Gender Mainstreaming und Interkulturelle Öffnung können – so meine These – als zwei Konzepte betrachtet werden, die in einem Managing Diversity-Ansatz in positiver Weise aufgehoben werden können, wenn bestimmte Fallstricke vermieden werden. Die Notwendigkeit ist deutlich und ergibt sich aus ähnlichen Gründen wie bei Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung, allerdings wird in umfassenderer Weise mit sozialer Heterogenität argumentiert: „Defizitäre Markierung und Ausschluss kennzeichnen [...] bis heute den gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit Heterogenität. In selektiven Schulsystemen [...] werden entlang den Unterscheidungslinien Bildungsgüter ungleich verteilt. Doch in einem auf Chancengerechtigkeit und Demokratie angelegten Staatswesen sind Ausschluss und Diskriminierung nicht legitim.“ (Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 38)

Damit ist in Deutschland – Grossenbacher/Oberdorfer beziehen sich auf die Schweiz – zum Beispiel das Grundgesetz in Artikel 3<sup>9</sup> gemeint. Hinzu

---

zum Beispiel darin, dass es mit der Entwicklung und Realisierung des Interkulturellen Öffnungsprozesses keine Sonderschulüberweisungen mehr gab.

9 Das Grundgesetz formuliert im Artikel 3: „(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Leider findet sich in vielen Gesetzestexten noch der Begriff ‚Rasse‘, obwohl in den wissenschaftlichen Fachdiskursen bereits seit langem betont wird, dass der Begriff ‚Rasse‘ auf „den Schutthaufen der analytisch nutzlosen Begriffe“ gehört (Miles 1991, 97; vgl. hierzu auch Lewontin/Rose/Kamin 1988, 102 oder Cavalli-Sforza 1994, 368). Auch sind die Formulierungen in Gesetzestexten oft missverständlich: Genau genommen werden Menschen nicht wegen oder aufgrund oder aus Gründen ihrer ‚Rasse‘, Abstammung, Geschlechts, Sprache usw. benachteiligt, verächtlich

kommt das neue Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)<sup>10</sup>, welches im § 2 unter der Überschrift „Anwendungsbereich“ auch ausdrücklich auf den Bildungsbereich und damit auf das Praxisfeld Schule hinweist.<sup>11</sup> Wir haben also allgemeine ethische und rechtliche Ausgangspunkte, die auch für das Praxisfeld Schule auf einen sozial gerechteren Umgang mit sozialer Heterogenität zielen und dabei gleichzeitig mehrere Differenzlinien<sup>12</sup> in den Blick nehmen.

Doch sind es nicht nur rechtliche Entwicklungen, von denen aus betrachtet eine Ausweitung und Verbindung von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung einen großen Vorteil darstellen könnte. Sich nicht exklusiv auf eine Differenzlinie zu beschränken, die Differenzlinien Geschlecht und sexuelle Orientierung gemeinsam mit Ethnizität, Nationalität, Religion, Familiensprache und Kultur zu thematisieren, dazu andere Differenzlinien wie Klasse/Schicht, Alter/Generation und Behinderung/Gesundheit mit hinzuzunehmen, und all die verschiedenen Differenzlinien in einem übergreifenden Ansatz in der Perspektive von Anti-Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit zu thematisieren macht Sinn und kann Einseitigkeiten und vereinheitlichenden Konzepten vorbeugen.

Dies ist aus der Perspektive der Interkulturellen

---

gemacht oder verfolgt. ‚Rasse‘, Abstammung, Geschlecht, Sprache usw. sind keine Ursachen von Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. Es ist deutlich, dass es die Vorstellungen und Konstruktionen in den Köpfen und Texten derjenigen sind, die andere dementsprechend einteilen und bewerten, die zu Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. führen; und es wäre auch eine paradoxe Strategie, etwas gegen Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. unternehmen zu wollen, indem andere aufgefordert werden, ihre Haut- und Haarfarbe zu verändern, ihre Sprache aufzugeben oder eine Geschlechtsumwandlung vorzunehmen.

10 Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erweitert die Bandbreite der vom Grundgesetz ins Auge gefassten Benachteiligungen um die Differenzlinien Alter und sexuelle Orientierung und formuliert in § 1: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“

Auch hier finden wir wieder Formulierungen wie aus Gründen oder wegen. Und wieder wird der Begriff ‚Rasse‘ benutzt. Allerdings wird in der Gesetzesbegründung zum AGG immerhin darauf hingewiesen, dass es „menschliche Rassen im biologischen Sinne“ nicht gebe (Schiek 2007, 72) Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff nicht (Finnland, Österreich) oder versehen ihn – wie in Belgien – mit einem „so genannt“ (ebd., 73).

11 Die Rechtsexpertin Dagmar Schiek: „Der Begriff Bildung [...] umfasst [...] das Angebot allgemein bildender Inhalte durch private und öffentliche Träger [...]. Erfasst sind damit auch die schulische Bildung sowie die Angebote von Universitäten und Fachhochschulen [...]“ (Schiek 2007, 99)

12 Zum Konzept der Differenzlinien vgl. Leiprecht/Lutz 2006, 219ff..

Pädagogik sehr deutlich: Interkulturelle Öffnung baut auf Konzepten und Überlegungen zu Interkulturalität auf. Nun ist zu beobachten, dass Interkulturalität wenn überhaupt, dann vor allem dort thematisiert wird, wo in größerer Anzahl Menschen mit Migrationshintergrund zu finden sind. Gleichzeitig werden in der pädagogischen Praxis Kulturen immer noch als abgeschlossene, homogene und statische Einheiten wahrgenommen: „Das Wort ‚Inter‘, das die als solche abgegrenzte Kulturen verbinden will, tut sich schwer damit, die einmal als solche implizierten Grenzziehungen zu verflüssigen und durchlässig zu machen.“ (Baader/Lutz 2006, 7)

Mit Managing Diversity wird statt Kultur Diversität als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont, und Diversität legt es auch im alltäglichen Sprachgebrauch nicht nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen: „Nicht mehr der ethnische Unterschied, die interkulturelle Besonderheit und Differenz stehen im Vordergrund der Betrachtung, sondern die Verschiedenheit an sich als Strukturelemente moderner Gesellschaften. Die politische und pädagogische Herausforderung wird also nicht mehr in einem Merkmal gesehen, das sich zu einem Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt (...) und erst dann danach, wie darin Ethnizität, Geschlecht oder Alter eine bestimmte Rolle spielen.“ (Wolfgang Schröer 2006, 1)

Zudem finden sich bei Managing Diversity-Ansätzen u.U. mehr Bündnispartnerinnen und Bündnispartner zur Umsetzung des Konzepts und sehen sich mehr Menschen direkt angesprochen, haben doch alle Menschen an unterschiedlichen Schnittpunkten auf unterschiedliche Weise mit solchen Differenzlinien zu tun. Auch für die Perspektiven verschiedener pädagogischer Teildisziplinen, die sich bisher exklusiv mit einer Differenzlinie befasst haben – also Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterpädagogik, Sonderpädagogik und zu einem gewissen Grad auch Sozialpädagogik<sup>13</sup> – dürfte es sinnvoll sein, über die jeweils eigenen Beiträge zu einer Diversity Education zu diskutieren. Dabei muss deutlich sein, dass die Diskriminierungen, Zuschreibungen und Machtverhältnisse entlang einer Differenzlinie nicht das Gleiche sind wie bei einer anderen Differenzlinie. Jedoch lässt sich wechselseitig durch die Erkenntnis, dass durchaus ähnliche Mechanismen und Funktionsweisen am Werke sind, viel lernen.

Solche Ansätze von Organisationsentwicklung und Organisationsveränderung – sollen sie gelingen und unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht zu kontraproduktiven Lernwiderständen

führen – können allerdings nicht auf ein Top-Down-Verhältnis reduziert werden. Obwohl die jeweiligen Leitungsebenen eine überaus wichtige Funktion bei der Implementierung und dem kontinuierlichen In-Gang-Halten von entsprechenden Entwicklungsprozessen haben, gilt die Erfahrung, dass Organisationsentwicklung von der Begeisterung der Betroffenen für ihre Organisation lebt (vgl. Schanz 2006, 113). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen davon überzeugt sein, dass Diversity Education für die eigene Organisation eine sinnvolle und nützliche Angelegenheit ist.

## **5. Managing Diversity als Aspekt von Diversity Education**

Chancenungleichheit in der Schule entsteht weitgehend auch dadurch, dass die Zugänge, Lehrpläne, Lerninhalte und Lehrmittel systematisch auf die Bestände, Techniken und Sprache der privilegierten und dominierenden Gruppen ausgerichtet sind, von dort aus die Meßlatte einer vorgestellten Normalität errichtet wird und damit aber es kaum noch einen Bezug zum Lebensalltag eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler gibt (vgl. Gather Thurler/Schley 2006, 25). Managing Diversity zielt im Bildungs- und Sozialbereich deshalb auf den bewussten Umgang mit sozialer Heterogenität, wobei einerseits ‚Heterogenität als Normalfall‘ betrachtet und andererseits einseitigen Zuschreibungen, Festlegungen und Benachteiligungen entlang verschiedener Differenzlinien gezielt entgegen gearbeitet wird. Dabei verweist die Managing-Perspektive stets darauf, dass es nicht nur um Reflexions- und Sensibilisierungsprozesse auf interaktiver und individueller Ebene geht, sondern auch die jeweiligen Bildungs- und Sozialeinrichtungen als Organisationen thematisiert und organisatorische Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auf den Weg gebracht werden müssen.

Nun beziehen sich viele Pädagoginnen und Pädagogen, die Managing Diversity-Prinzipien aufgreifen, überaus positiv auf Ansätze aus dem Bereich von Betriebswirtschaft und Wirtschaftsunternehmen (so etwa Gather Thurler 2006, 5; Sielert 2006, 7). Dies ist – so finde ich – nicht unproblematisch. Deutlich muss sein, dass im Wirtschaftsbereich und im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit Ansätze des Managing Diversity bei aller Ähnlichkeit doch auf unterschiedlichen Grundlagen aufbauen und mit unterschiedlichen Logiken und Handlungsvoraussetzungen zu tun haben. Während bei Managing Diversity-Projekten im Bereich der Wirtschaft der so genannte Business-Case stets im Vordergrund steht – also Managing Diversity zur Förderung von Geschäftsinteressen beitragen muss, zumindest diese jedoch nicht behindern darf –, stehen bei Managing Diversity-Projekten im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit Ziele wie Chancengleichheit und

<sup>13</sup> In der Sozialpädagogik hat die Differenzlinie soziale Klasse/soziale Schicht traditionsgemäß einen wichtigen Stellenwert. Es ist allerdings zu beobachten, dass von hier aus andere Differenzlinien mitunter in den Hintergrund geraten.

Soziale Gerechtigkeit im Vordergrund.<sup>14</sup> Das Projekt der Gleichberechtigung ist jedoch – so machen zum Beispiel die im Bereich von Business Management und Industrial Relations in London und Warwick arbeiteten Wirtschaftswissenschaftlerinnen Gill Kirton und Anne-Marie Greene deutlich – in der Hauptsache eine ethische Frage: Es steht für sich selbst, einerlei, ob es direkte oder vermittelte Gewinne für eine Organisation verspricht, und es ist ein nachhaltiges und langfristiges Projekt, das nicht durch eine negative Gewinnentwicklung oder durch Kursverluste an den Börsen gestoppt werden darf (vgl. Kirton/Greene 2000/2005<sup>15</sup>; ähnlich Hubertus Schröer 2006, 60). Managing Diversity als eine Frage der sozialen Gerechtigkeit – so ihr Resümee – findet denn auch wenig Verbreitung im profitorientierten privaten Sektor und steht auch im öffentlichen Sektor unter Druck, wenn Marktgesichtspunkte (eigenes Budget und eigenes effektives Wirtschaften) bestimmend werden (vgl. Kirton/Greene 2000/2005<sup>15</sup>, S. 201).

Die im Wirtschaftsbereich durchaus notwendige Orientierung am Business Case<sup>15</sup> führt – so Kirton/Greene weiter – zudem oft zu einem Verharren am Status Quo gegebener Zuschreibungsverhältnisse: Das Personal wird nach den Bedürfnissen der Organisation modelliert, wobei die Bedürfnisse des Personals nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen – es sei denn, sie sind mit dem Business Case vereinbar (vgl. ebd., S. 239). Dabei kommt es im Rahmen einer Betriebspolitik, die Managing Diversity mit der Frage nach den Human Resources im Unternehmen verbindet, nicht selten zur Unterstützung von Prozessen der Essentialisierung und Stereotypisierung, etwa durch das Reden über gruppenbezogene Potentiale (Stichwort ‚weibliches Arbeitsvermögen‘), die für das Unternehmen nutzbar gemacht werden sollen (vgl. ebd., S. 241).

All dies bedeutet jedoch keineswegs, dass aus den jeweiligen Verfahren und Instrumenten im Wirtschaftsbereich für den Bildungs- und Sozialbereich

nichts zu lernen wäre; und all dies bedeutet auch nicht, dass Monitoring, Erfolgskontrolle und die Beachtung von Effektivität nicht auch für den Bildungs- und Sozialbereich von großer Bedeutung wären; im Gegenteil. Vor diesem Hintergrund macht der Sozialpädagoge Hubertus Schröer deutlich, dass zwar in Bezug auf die Ziele und Aufgaben die Unterschiede zwischen Wirtschaftsunternehmen und Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs groß sind. So steht der Zweckbestimmung Gewinnerzielung die Zweckbestimmung Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit gegenüber (vgl. Hubertus Schröer 2006, 64): „Dies gilt allerdings in erster Linie für die Orientierung nach außen: Es sind die Kundinnen und Kunden für das Unternehmen, für die Soziale Arbeit deren NutzerInnen. Eine Wendung nach innen kann zu anderen Ergebnissen kommen, wenn es um die Orientierung auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geht. Hier dürften Gemeinsamkeiten und Vergleichbarkeiten größer sein, hier kann Soziale Arbeit von Managing Diversity lernen.“ (ebd.; Hvh. R.L.)

Ich denke, ähnliches lässt sich auch für den Bildungsbereich und die Schule formulieren. Gleichwohl muss deutlich sein, dass die Schule hier eine sehr spezifische Organisation darstellt: Der Umgang mit Diversität durch die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Organisations-, Verwaltungs- und Personalstruktur – also in Schröers Worten ‚nach innen‘ – hat eine wichtige Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler. An anderer Stelle habe ich versucht zu zeigen, dass institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen diesbezüglich eine eigene Sprache sprechen: „Wenn etwa im Klassenzimmer vor der multikulturell und multilingual zusammengesetzten Schülerschaft von sozialer Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit gesprochen wird, und gleichzeitig die Reinigungskräfte in der Schule ausschließlich eingewanderte Frauen sind, während die Leitungsfunktionen wie selbstverständlich von Männern der Mehrheitsgesellschaft eingenommen werden, und die Schüler/innen sehen, dass der Lehrer/die Lehrerin genau dies nicht sieht und diesbezüglich auch keine Veränderungsperspektive erkennen lässt, dann können solche strukturellen und institutionellen Verhältnisse das gesprochene Wort unterlaufen und selbst eine Botschaft transportieren. Es wird unter Umständen vermittelt, welche Positionen in der Gesellschaft für welche Gruppen eigentlich vorgesehen sind und dass die wohlklingenden Reden der Lehrer/innen im Widerspruch zu diesen Realitäten stehen.“ (Leiprecht 2006, 331)

Gleichzeitig geht es in der Organisation Schule in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler um Wissens- und Kompetenzerweiterung und um den Zugang zu und die Partizipation an Bildungsgütern. Das Funktionsprinzip der sozialen Selektion, das die Schule in unseren Gesellschaften oft realisiert, ist weder mit einer pädagogischen Ethik vereinbar noch mit dem Auftrag zur Chancengleichheit. In der Schule sollte es um die Unterstützung zur Erweite-

14 Bezeichnend ist, dass ‚Soziale Klasse‘ oder ‚Soziale Schicht‘ bei Managing Diversity im betriebswissenschaftlichen Diskurs bzw. auf der Ebene von an Gewinn orientierten nicht-öffentlichen Unternehmen in aller Regel nicht thematisiert wird. Zu deutlich wird mit dieser Differenzlinie die im Wirtschaftssystem übliche Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status innerhalb eines Unternehmens thematisiert.

15 „Diversity dient der übergeordneten Zielsetzung, den Erfolg einer Organisation zu steigern. [...] Die Begrifflichkeit ‚Business Case‘ bezieht sich dabei auf ein ganzheitliche Wirtschaftlichkeitsbetrachtung einer Diversity-bezogenen Veränderung einer Organisation. [...] Der ‚Business Case‘ kann [...] auf drei Ebenen betrachtet werden: Der strategische Mehrwert von Diversity (Business-Kontext), die Kosten des Ignorierens von Diversity (Push-Faktoren), die durch Diversity erzielbaren Vorteile und Verbesserungen sowie damit verbundene Kosten und Nachteile (Pull-Faktoren).“ (Stuber 2004, 146)

nung von subjektiven Möglichkeitsräumen gehen, womit im positiven Sinn eine besondere pädagogische Fachlichkeit und Professionalität angesprochen ist. Schule hat also mit Pädagogik zu tun. Dies klingt trivial, aber leider muss diese Selbstverständlichkeit angesichts allzu technokratischer Konzepte hervorgehoben werden.

Insgesamt sollten wir also grundsätzlich daran festhalten, dass Managing Diversity im Bildungs- und Sozialbereich auf Diversity Education aufbaut. Der Begriff knüpft an Konzepte an, die in klassischen Einwanderungsländern (USA, Kanada, Australien) erarbeitet und dort unter Perspektiven wie Bürgergesellschaft, Citizenship Education und Menschenrechtsorientierung entwickelt wurden: „Im Gegensatz zur gängigen Praxis in den Bildungsinstitutionen wird nicht der Erzeugung von Homogenität in der Lerngruppe Priorität eingeräumt, sondern statt dessen angestrebt, Kompetenzen, die sich aus der Heterogenität der Lernenden ergeben, positiv aufzunehmen. Da Diversity Education allerdings nicht in einem konfliktfreien Umfeld stattfindet, muss auf den konstruktiven Umgang mit Konflikten (Konfliktmanagement) besonderer Nachdruck gelegt werden.“ (Baader/Lutz 2006, 3)

Im Kontext von Diversity Education wird mit Adjektiven wie Diversity oder diversitätsbewusst nicht nur auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, dass unterschiedliche Differenzlinien (soziale Herkunft, Familiensprache, Kultur, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Generation, etc.) in allen pädagogischen Arbeitsfeldern und eben auch in der Theorie, Forschung und Praxis der Schule bewusst reflektiert werden müssen. Das Ziel bei einer solchen bewussten Reflexion von Differenzlinien ist es, die Voraussetzungen zur Realisierung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit zu verbessern, wobei klar ist, dass auf diesem Weg Essentialisierungen, festlegende Zuschreibungen, pauschalierende Negativbewertungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu vermeiden und abzubauen sind.

## Literatur:

- Auernheimer, Georg (2003). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich.
- Adolphy, Ursula (2004). Qualitätsentwicklung und Gender Mainstreaming, in: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (Hg.). Lehren und Lernen, 30. Jg. Heft 1/Januar 2004, S. 11-15.
- Baader, Maïke/Lutz, Helma (2006). Zur Entwicklung einer Diversity-Education. Internes Strategiepapier. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.
- Banks, James A. (1994/1999). An Introduction to Multicultural Education. Needham Heights (USA): Allyn & Bacon.
- Bereswill, Mechthild (2004). ‚Gender‘ als neue Humanresource? Gender Mainstreaming und Geschlechtertheorie zwischen Ökonomisierung und Gesellschaftskritik. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (2004). Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder - Instrumente. Berlin: bpb. S. 52-70.
- Gaitanidis, Stefan (2006). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Neue Praxis. Sonderheft 8. Hrsg. von Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.) (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Lahnstein. S. 222-233.
- Gather Thurler, Monica (2006). Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 4-6.
- Gather Thurler, Monica/Schley, Wilfried (2006). Diversität als Chance. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 1, 2006. Themenheft: Next Practice. Studienverlag: Innsbruck. S. 21-33.
- Cavalli-Sforza, Luca/Cavalli-Sforza, Francesco (1994). Verschieden und doch gleich. München: Droemer/Knaur.
- GeKoS-Projekt (Gender Kompetenz Schule) (2003). Gender Mainstreaming und Schulentwicklung – Clusterschulen. Kontakt Jürgen Horschinegg. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMBWK). In: <http://www.imag-gendermainstreaming>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.
- GeKoS-Projekt (Gender Kompetenz Schule) (2007). Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming in Schulen. Kriterienkatalog PJ 2007/08. In: <http://www.bmukk.gv.at/gekos>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.
- Gomolla, Mechthild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Grossenbacher, Silvia/Oberdorfer, Gerd (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. In: Journal für Schulentwicklung. 10. Jg., Heft 2. Themenheft zu „Diversity Management“. S. 37-44.
- Gieß-Stüber, Petra/Gramespacher, Elke (2004). Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemaufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (Hg.): Lehren und Lernen. 30. Jg. Heft 1/Januar 2004. S. 5-10.
- Granato, Mona (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Auernheimer, Georg (Hg.). S. 113-138.
- Fleißner, Heike (2006). Geschlecht und Interkulturalität - Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006II). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S. 162-179.

- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster. Waxmann.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (2000). Interkulturelle Öffnung als Innovation – Erfahrungen für die Praxis. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 7-8/2000.
- Hoppe, Heidrun/Nyssen, Elke (2004): Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In: Neusüß, Claudia/Meuser, Michael (Hrsg.) (2004): Gender Mainstreaming. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn. S. 232-243.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- Kirton, Gill/Greene, Anne-Marie (2000/2005<sup>1)</sup>). The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. Oxford/Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier.
- Kornmann, Reimer (2003). Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in 'Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen'. In: Auernheimer, Georg (Hg.). S. 81-96.
- Leiprecht, Rudolf (2006). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>1)</sup>). S.317-345.
- Leiprecht, Rudolf (2007). Kulturalisierungen vermeiden - Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Britz, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad/Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2007). Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster et al.: Waxmann. Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2006). Einleitung: Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>1)</sup>). S.7-23.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>1)</sup>). S.218-234.
- Lewontin, Richard C./Rose, Steven/Kamin, Leon J. (1988). Die Gene sind es nicht ... . Biologie, Ideologie und menschliche Natur. Zuerst in englischer Sprache 1984. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lüddecke, Julian (2003). Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel der Umgangs mit ethnischen Minderheiten. In: Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hg.) (2003). Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. London/Frankfurt a.M: IKO. S. 11-60.
- Menke, Margitta (2003). 'Für mich ist Bildung Freiheit'. Eine empirische Studie zu bildungserfolgreichen türkischen Migrantinnen der zweiten Generation. Promotionschrift: Universität Oldenburg (unveröffentlicht).
- Miles, Robert (1991). Rassismus - Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann. Online unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.
- Schanz, Claudia (2006). Visionen brauchen Wege - Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>1)</sup>). S.110-125.
- Schröder, Hubertus (2006). Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit (iza). 28. Jg. Heft 1. S.60-68.
- Schröder, Wolfgang (2006). Zu Diversity. Internes Papier der Abteilung Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.
- Schiek, Dagmar (Hg.) (2007). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive. Sellier: European Law Publishers.
- Sielert, Uwe (2006). Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 7-14.
- Stuber, Michael (2004). Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen - den Erfolg durch Offenheit steigern. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

aus: forum Lehrerfortbildung, Heft 42/2008: Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung

Dieser Aufsatz ist der einführende Artikel in das Themenheft. Das vollständige Heft ist unter [www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de) bestellbar.