



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Schöne Neue Vielfalt?

Zum Stellenwert von Diversity Management

im Bereich der beruflichen Aus- und

Weiterbildung

Verfasser:

Norbert Pauser

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Dr. Wolfgang Knopf

I've been there

(Heather Small)

Nobody knows just where I've been - No one but me
They're on the outside looking in - No one can see
Stormy days when I was younger
In many ways they made me stronger
'Cos I've been knocked down
And I've been lifted up
Cried a thousand tears of joy and fear
I've been there I've been there I've been there
Seen my dreams in flames
Rise back up again
I have known despair and I've walked on air
I've been there I've been there I've been there I've been there
No one can tell me how it feels to be afraid
All of the ghosts they won't lie still - They know my name
Late at night I hear them calling
But that's a place I won't be falling
'Cos I've been knocked down
And I've been lifted up
Cried a thousand tears of joy and fear
I've been there I've been there I've been there
Seen my dreams in flames
Rise back up again
I have known despair and I've walked on air
I've been there I've been there I've been there
And I'm telling you what I've been through
'Cos I'm still standing here
It's the simple truth
When hope is nowhere to be found it always comes around
'Cos I've been knocked down
And I've been lifted up
Cried a thousand tears of joy and fear
I've been there I've been there I've been there
I've been locked out
And I've walked back in
I have known despair and I've walked on air
I've been there I've been there I've been there I've been there
I've been there

I've been hurt, I've been down
I've been in, I've been out
I've seen dreams in flames
All around, around again...
I've been there I've been hurt,
I've been down I've been in, I've been out I've been sad,
I've been bad
I've been there I've been there
I've been there
You know I've been there
I've been there
Yes I've been there
You know I've been there
Gonna rise, gonna rise, gonna rise,
'Cos I've been there

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	7
2. Einführung.....	7
2.1. Problemstellung	7
2.2. Zielsetzung	8
2.3. Aufbau	9
3. Diversity Management (DiM).....	9
3.1. Diversity – Eingrenzung eines Begriffes	11
3.2. Geschichte des DiM.....	13
3.3. Dimensionen von DiM.....	19
3.4. Gründe für DiM	22
3.5. Ziele von DiM.....	26
3.6. Umsetzung von DiM.....	29
4. Die 3D-Methode – drei Säulen von Diversity.....	33
4.1. (Anti-)Diskriminierung als Ursprung von DiM?	34
4.1.1. Gender/Geschlecht	36
4.1.2. Ethnische Zugehörigkeit.....	38
4.1.3. Alter.....	41
4.1.4. Behinderung.....	43
4.1.5. Sexuelle Orientierung.....	47
4.2. Differenz – zur pädagogischen Relevanz von Vielfalt.....	48
4.2.1. Gender/Queer Pädagogik	51
4.2.2. Interkulturelle Pädagogik.....	58
4.2.3. Geragogik.....	65
4.2.4. Integration und Inclusion	68
4.3. Dominanz versus Diversity?	75
4.3.1. Hegemoniale Männlichkeit	80
4.3.2. Exklusion/ Inklusion.....	83
5. Berufliche Aus- und Weiterbildung	88
5.1. Organisationen der Aus- und Weiterbildung	90
5.2. LLL – Lebenslanges Lernen	93
6. Schlussfolgerungen.....	101

7. Literaturverzeichnis.....	105
8. Internetverzeichnis.....	117
9. Anhang	118
9.1. Abbildungsverzeichnis.....	118
9.2. Zusammenfassung/Abstract.....	118
9.3. Akademischer Lebenslauf	120

1. Vorwort

Diese Arbeit entstand im Jahr 2008 im Rahmen einer Bildungskarenz, die mithilfe eines so genannten Studienabschlußstipendiums ermöglicht wurde. Ich danke an dieser Stelle meinen Eltern Christine und Werner Pauser für ihre Unterstützung und Mag. Wolfgang Lederhaas, der mich angetrieben hat, als die Dinge zeitweilig ins Stocken gerieten. Ich danke Dr. Wolfgang Knopf für die freie Hand in Bezug auf die Entstehung der Arbeit und seine milde Strenge in Bezug auf den Abschluss derselben. Ebenfalls danke ich Dr.ⁱⁿ Astrid Messerschmidt, die mich zur 3D-Methode inspiriert hat. Weiters Mag. Jürgen Schremser für das Lektorat, die Korrekturen und seine wertschätzende Kritik.

2. Einführung

Einflüsse aus den gewählten Schwerpunkten im Rahmen des Studiums der Bildungswissenschaften sind in dieser Diplomarbeit unübersehbar. Einerseits fokussiert die Arbeit auf das breite Feld der Aus- und Weiterbildung – sowie die Auseinandersetzung mit Organisationen in diesem Bereich und pädagogischen Institutionen generell – andererseits liegt ein emanzipatorisches Verständnis von Bildung – maßgeblich beeinflusst von der Heil- und Integrativpädagogik – zugrunde.

2.1. *Problemstellung*

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Diversity Management in Organisationen im Allgemeinen und Organisationen der Aus- und Weiterbildung im Besonderen. Der Begriff der Diversity wird von zahlreichen Organisationen neuerdings aufgegriffen, ohne dass die Möglichkeiten und Grenzen von Diversity Management hinreichend geklärt scheinen. Evident ist, dass mit Diversity eine positive Konnotation von personeller Vielfalt (Differenzen) verknüpft ist. Was ist Diversity? Was ist Diversity Management? Welchen

Einflüssen und Strömungen unterliegt die gegenwärtige Entwicklung im Sinne einer umfassenden Auseinandersetzung mit personeller Vielfalt in Organisationen? Wie schlägt sich Diversity Management auf organisationaler Ebene nieder? Welche pädagogischen Konzeptionen liegen im Zusammenhang mit Diversity – die damit natürlich im weiteren Sinn relevant für die Aus- und Weiterbildung sind – zugrunde?

2.2. Zielsetzung

Mit der Diplomarbeit wird eine theoretische Aufarbeitung des Begriffes Diversity Management im Rahmen einer Literaturanalyse vorgenommen. Die Grundlegungen von Diversity werden dabei aus zweierlei Richtungen hergeleitet. Einerseits wurde dafür das so genannte 3D-Modell von mir entwickelt, welches Phänomene von Diversity unter der theoretischen Perspektive von Diskriminierung-Differenz-Dominanz in den Blick nimmt. Andererseits sollen vertiefend jene pädagogischen Grundlegungen, die zum „Aufgreifen“ von Differenzen (auch) in der Aus- und Weiterbildung geführt haben und zunehmend personelle Vielfalt in einem umfassenden Sinn ein- und abgrenzen, betrachtet werden. Dabei stehen organisationale (Entwicklungs-)Aspekte von Diversity im Vordergrund. Individuelle Aspekte wie beispielsweise methodisch-didaktische Umsetzung etc. rücken in den Hintergrund, wenngleich sie ein weiteres wichtiges Merkmal von Diversity Management bilden (können).

Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten würde den Rahmen einer Diplomarbeit jedenfalls sprengen, und daher ist, nebst Bezügen zur Mikro- und Makroebene, die Mesoebene die primäre Betrachtungsperspektive, die ich einzunehmen versuche. Das Verfassen einer (Diplom-)Arbeit zum Thema Diversity Management ist ein denkbar kühnes Unterfangen, denn Diversity Management ist kein einheitliches Konzept, sondern bezieht sich auf unterschiedliche (Wissenschafts-)Theorien und die vorliegende Arbeit erfordert insofern Mut zur Lücke als keinesfalls „alle“ Aspekte auch nur annähernd erfasst werden können. Die Arbeit gleicht daher auch eher einem Kaleidoskop, das zwar stets systematisch aufgebaut ist, aber je nach Betrachtungswinkel in

die einzelnen Teile (Disziplinen) zerfällt und neue Bilder (Bezüge zu unterschiedlichen Richtungen) entwirft.

2.3. Aufbau

Im ersten Teil erfolgt eine Klärung des Begriffes Diversity sowie eine Grundlegung der zentralen Elemente von DiM (Diversity Management). Danach stelle ich die von mir entwickelte 3D-Methode vor, die Diversity in die Komponenten von (Anti-)Diskriminierung (als Ausgangspunkt für Diversity), Differenz (und die einzelnen Differenzpädagogiken) und (gesellschaftliche) Dominanz (als einen weiteren maßgeblichen Einflußfaktor) gliedert, um den mit Diversity angesprochenen Phänomenen in einem umfassenderen Sinn gerecht werden zu können. Danach definiere ich das breite Feld der Aus- und Weiterbildung anhand ausgewählter Beispiele und nehme – im Zusammenhang mit Diversity im höchsten Maße relevant – einen Exkurs zu so genanntem Lebenslangem Lernen vor. Zuletzt stelle ich meine Schlußfolgerungen vor und ziehe ein Fazit.

3. Diversity Management (DiM)

Diversity Management (DiM) wird definiert als „strategischer Managementansatz zur gezielten Wahrnehmung und Nutzung der Vielfalt von Personen und relevanten Organisationsumwelten bzw. Stakeholdern, um strukturelle und soziale Bedingungen zu schaffen, unter denen alle Beschäftigten ihre Leistungsfähigkeit und – bereitschaft zum Vorteil aller Beteiligten und zur Steigerung des Organisationserfolges entwickeln und entfalten können“ (ÖNORM S 2501: 2008, S. 5).

Der klare Organisationsbezug wird eingangs bereits sichtbar. Von Diversity Management sollen möglichst alle profitieren. Zu hinterfragen aber gilt es in Folge wer sind die Beteiligten, und warum neuerdings, alle?

Gegenwärtig sehen sich Betriebe durch die ökonomischen Veränderungen auf den Absatzmärkten (Vielfalt der Kundenbedürfnisse), den Beschäftigungsempässen („global sourcing“) und den Arbeitsmärkten (Engpässe, Mobilität) sowie in der Mitarbeiterstruktur (verschiedene Nationalitäten und Kulturen, unterschiedliche Professionen und vielfältige Qualifikationen, Altersstrukturen, „Gender“) zunehmend mit einer externen und internen Vielfalt konfrontiert, auf die sie im Hinblick auf eine internationale Wettbewerbsfähigkeit flexibel reagieren und intern ein entsprechendes Strukturarrangement herausbilden müssen (Aretz/Hansen 2002, S. 8).

Erkennbar wird also weiterhin, dass ein betriebswirtschaftliches Verständnis als Ausgangspunkt festgelegt werden kann, um die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit Diversity zu erklären. Dennoch scheint in unmittelbarer Folge auch die soziale Verantwortung eine Rolle zu spielen, wenngleich eher normative Regelungen Anlass dazu geben dürften: „Die aktuelle Diskussion um den Gegenstandsbereich Diversity bewegt sich zwischen den Polen der Gleichstellungspolitik einerseits und einer proaktiven Wettbewerbsorientierung andererseits“ (Becker 2006, S. 7).

Es zeigt sich, dass bei Diversity eine pluralistische (Arbeits-)Gesellschaft ins Zentrum der Betrachtung rückt. Begründet wird dies in erster Linie durch ökonomische Vorteile und legislativen Druck. Die Auseinandersetzung mit Diversity im Sinne einer umfassenden, systematischen Beschäftigung von Unternehmen – in Folge auch DiM (Diversity Management) genannt – greift Differenzen (Gender, Alter, Behinderungen etc.) auf, mit dem Ziel, sie in ökonomisch sinnvolle und Diskriminierung vermeidende Strategien umzuwandeln. Der Begriff des Managements ist hinreichend definiert, umfasst in der Regel die Planung, Organisation, Anleitung und Kontrolle von Tätigkeiten, die mit der Leitung und Weiterentwicklung einer Organisation in Zusammenhang stehen (siehe bspw. bei Schläfli 2001). Diversity Management wird daher auch als so genannte Top-Down Strategie verstanden, allerdings in einem Regelkreislauf, der erst durch eine Bottom-Up Bewegung wieder geschlossen werden kann.

Organisationstheoretische Ansätze des Diversitätsmanagement fokussieren also auf die Unternehmensstrategie und inkludieren alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und alle Bereiche. In diesem Sinne ist Diversitätsmanagement also keine Aktion, sondern ein Prozess, in den ein Unternehmen eintritt, der in Folge auch Controlling und Weiterentwicklung braucht. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht existieren vor allem Kostenargumente, die für ein Diversitätsmanagement sprechen. (...) Neben den betriebswirtschaftlichen Aspekten im engeren Sinne wird gern die emanzipatorische Kraft des Diversitätsmanagements betont, die positive Veränderungen im Unternehmen herbeiführt (Hanappi-Egger 2004, S. 35).

Noch einmal fasst Hanappi-Egger zusammen, was oben beschrieben wurde. Die Auseinandersetzung mit Diversity ist primär getragen von einem sich ändernden Verständnis der so genannten pluralistischen, individualisierten (Arbeits-)Gesellschaft. Die damit verbundene steigende Komplexität verändert Organisationen und die Wirtschaft nachhaltig. Normen und Werte werden dabei z.T. grundlegend hinterfragt. Wie kommt es nun zu DiM in Organisationen?

3.1. Diversity – Eingrenzung eines Begriffes

Sobald wir aber beginnen Diversity als kollektive Zusammensetzung zu akzeptieren, die sich sowohl aus den „Normalen“ als auch den „Anderen“ zusammensetzt, wird offenkundig, dass sich Diversity nicht auf Rasse oder Geschlecht oder sonstige Gegensatzpaare beschränkt, sondern dass es eine komplexe, sich ständig erneuernde Mischung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Talenten darstellt (Thomas 2001, S. 27).

Thomas definiert Diversity damit als „kollektive Zusammensetzung jedweder Art, die Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit beinhaltet“ (Thomas 2001, S. 38f.). Somit stellen sich zu nun zu Anfang dieser Arbeit zwei Fragen im Hinblick auf Vielfalt: „Gesellt sich gleich und gleich gern?“ oder „Ziehen sich Gegensätze an?“

Thomas identifiziert im Umgang mit Vielfalt in Organisationen „acht Aktions-Optionen“ die typischerweise vorkommen (vgl. Thomas 2001, S. 285f):

1. Verstärkung/Verminderung
2. Verleugnung
3. Assimilierung
4. Unterdrückung
5. Isolierung
6. Tolerierung
7. Aufbau von Beziehungen
8. Förderung wechselseitiger Adaption

Impliziert das die Antwort auf die beiden oben gestellten Fragen? Offenbar gibt es Gleiche und „Gleichere“ und Andere und auch noch „ganz Andere“. Im Kern eröffnet sich damit an dieser Stelle bereits die ganze „Problematik“ der Beschäftigung mit personeller Vielfalt. Wer? Wieviel davon? Welche? Wann? Wie? Wozu? Thomas beantwortet die im Zusammenhang mit der Regulierung von Vielfalt häufig gestellten Fragen (die ebenso als vehement gestellte Forderungen in Erscheinung treten) nach „Ist weniger also mehr?“ oder „Ist mehr immer noch zu wenig?“ auch nicht eindeutig, sondern verweist auf die Komplexität des Themas indem er festhält:

Von diesen acht Optionen billigt nur die letzte, die Förderung wechselseitiger Adaption, eindeutig Diversity. Das bedeutet aber nicht, dass die Förderung wechselseitiger Adaption die einzige richtige Option wäre. Das Augenmerk von effektiven Diversity-Respondenten liegt nicht auf der unbedingten Vergrößerung von Diversity. Wenn wir den Umfang der Diversity betrachten, die heute schon in der Bevölkerung – also vom Amalgam, aus dem die Unternehmen ihre Belegschaft ziehen – existiert, wird klar, dass das schon von sich aus der Fall sein wird (Thomas 2001, S. 287).

Wenn Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten von Individuen und Gruppen also nun als allgegenwärtig verstanden werden können, dann gibt uns dies vorläufig doch nur lediglich Auskunft darüber, dass personelle Vielfalt sich mittlerweile mannigfaltig (in der Gesellschaft) zeigt, aber noch nicht, wie mit dieser Vielfalt (in Organisationen) umgegangen wird. Ermöglicht erst die gezielte Aufmerksamkeit von, wie Thomas sie nennt, „so genannten“ Diversity-RespondentInnen eine Beschäftigung mit Vielfalt, die dazu dient personelle

Vielfalt (in jenem oben beschriebenen explizit positiven Sinn von Diversity) zu regulieren?

Kann an dieser Stelle eine erste Abgrenzung vorgenommen werden? Weder das Ignorieren oder Leugnen noch das An-/Erkennen von personeller Vielfalt kann demnach gleichbedeutend mit Diversity gesetzt werden, sondern erst die „Förderung der wechselseitigen Adaptionen“ der in Beziehung zueinander stehenden Personen wird dem Begriff gerecht. Impliziert Diversity also eine positiv konnotierte Herangehensweise an Phänomene von menschlicher Unterschiedlich- und Gemeinsamkeit? Im nun folgenden Kapitel wird Diversity Management – die systematische Handhabung von Diversity in Organisationen – beschrieben.

3.2. Geschichte des DiM

Der Diversity Management Ansatz begann ursprünglich als sozialpolitische 'Grass Roots'-Bewegung in einer dezentralen Immigrationsgesellschaft. In den 1960er Jahren gründete die Diversity-Pionierin Mary McLeod Bethune das NCNW (National Council of Negro Women), um sowohl die Forderungen der U.S. Bürgerrechtsbewegung als auch der amerikanischen Frauenbewegung für Gleichberechtigung am Arbeitsplatz und Gesellschaft in einer Organisation zu vereinen (Engel 2007, S. 98).

Ausgehend von den USA und eng verbunden mit dem so genannten ADA (Anti-Discrimination Act), in dem Diskriminierungen aufgrund von „Gender“ (des sozialen Geschlechts, Anmerkung des Verfassers) und „Race“ (wird in weiterer Folge als Hautfarbe bezeichnet bzw. übersetzt, Anmerkung des Verfassers) erstmals gesetzlich geahndet wurden, entwickelte sich eine Gesetzgebung zum Schutz von BürgerInnen und ArbeitnehmerInnen und wurde seitdem kontinuierlich erweitert.

Ab 1973 wurde dann zusätzlich Affirmative Action/Equal Opportunity (Quotenregelung/positive Diskriminierung) an amerikanischen Universitäten und öffentlichen Institutionen gegen Diskriminierung umgesetzt. Basis all dieser Beschäftigungen mit Diversität war der *politische* (hervorgehoben durch die

Autorin) Gedanke und Wille von Gleichstellung, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Religion, oder nationaler Herkunft. Antidiskriminierung in allen Bereichen und Schichten der US-amerikanischen Gesellschaft galt in diesem Kontext als eine *normative* (hervorgehoben durch die Autorin) Aufgabe und die soziomoralische Komponente war die Triebfeder (Bendl 2007, S. 19).

Daraus entwickelte sich ein Ansatz von Diversity Management, der als so genannter „Fairness & Anti-Discrimination“-Ansatz auf der Basis von Nicht-Diskriminierung die Grundlage des heutigen Verständnisses von Diversity Management bildete und der sich zurzeit in der so genannten Gleichstellungspolitik niederschlägt.

Bei diesem Ansatz werden Problemfelder für mögliche Diskriminierungen identifiziert, benannt und präventiv als auch kurativ einer Konfliktbewältigung unterzogen. Motivierend wirken hier gesetzliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Forderungen, denen die Organisation durch ein entsprechendes Anpassungsverhalten Rechnung trägt (Aretz/Hansen 2002, S. 34).

Es handelt sich dabei also um eine normative Herangehensweise an die Phänomene von personeller Vielfalt. Häufig wird dieser Ansatz als „soziale Verantwortung“ verstanden, und zeigt sich verstärkt bspw. auch in CSR-Kontexten. Corporate Social Responsibility als soziale, ökonomische und ökologische Verantwortung von Organisationen (siehe bspw. bei Köppl/Neureiter, 2004) ist in diesem Sinne der „Gleichbehandlung“ von Personen und Gruppen in Unternehmen verpflichtet.

In diesem Konzept sind Angehörige rassistischer oder kultureller Minderheiten und eben auch Frauen im Unternehmen repräsentiert, bspw. in Höhe einer politisch korrekten Quote. Doch sie sind nicht wirklich integriert. Die bekannte „Gläserne Decke“ ist ein ebenso bekannter Effekt wie der starke Assimilationsdruck, der auf Personen in Minderheitspositionen ausgeübt wird, solange das Unternehmen im „F&D – Approach“ (Fairness- und Antidiskriminierungsansatz, Anmerkung des Verfassers) agiert (Hansen 2002, S. 29).

Tatsächlich dürfte damit gleichzeitig eine Schwachstelle dieser Herangehensweise identifiziert sein; denn zwar „dürfen“ diese Personen(-

Gruppen) nun in die Organisation, es erwächst den Betroffenen aber ein Anpassungsdruck der in der Regel von ihnen selbst „gemanagt“ werden muss. Das Verständnis der Integration beschränkt sich dabei mehr auf die Aussage: „Obwohl Du so bist darfst Du dazu gehören. Du bist aber anders als wir.“ Dieser Gedanke, verknüpft mit positiver Diskriminierung, kann sich aber förmlich ins Gegenteil verkehren, wenn keine weitere Entwicklung hinsichtlich Diversity angestrebt wird (vgl. Pauser 2007b, S. 56). Dennoch ist dieser Ansatz als die „erste Form“ der Handhabung des wertschätzenden Umganges mit Diversity hervor zu heben.

Die wahrscheinlich gängigste Form des Umganges mit Heterogenität ist an dieser Stelle ebenso zu nennen. „Diversitätsblindheit“ in Organisationen ist ein hinreichend bekanntes Phänomen, das sich mannigfaltig zeigt. Ob als bewusste Homogenisierung (z.B. beim Militär oder in religiösen Institutionen) oder in Organisationen, die Gleichheit als Beruhigung der „Einheit“ erleben. „Gleich und Gleich gesellt sich gern“ ist eine weit verbreitete Form der (unbewussten) Handhabung von Komplexität, und soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

In Folge entwickelte sich aber ein weiterer Ansatz, der zunehmende Bedeutung erhält und als „Access & Legitimacy Approach“ (Zugangs- und Legitimitätsansatz, Anmerkung des Verfassers) bezeichnet wird.

In diesem Ansatz kommt es zu einer Verkehrung der Sichtweise von Anderssein: Nicht „obwohl Du so bist“, sondern „weil Du so bist sollst Du dazu gehören“ bestimmt die Haltung, die die Organisation bzw. die Mitglieder einer Organisation einnehmen. Es kommt also zu einer Umdrehung der Bewertung von „So-Sein“ aus unterschiedlichen Motiven (Pauser 2007b, S. 57).

Dieser wird auch als „Market Based View“ (marktorientierter Zugang, Anmerkung des Verfassers) bezeichnet, denn hier werden Personen und Gruppen, als für Unternehmungen relevante Zielgruppen, erkannt und erhalten dadurch entsprechende Repräsentanz im Unternehmen bzw. relevanten Unternehmensumwelten.

Dieser Ansatz hat sich als kritische Reaktion auf den normativen Fairness & Antidiskriminierungsansatz entwickelt. 1985 prognostizierte der Workforce 2000 Bericht (vgl. Workforce 2000, 1985:5) der renommierten Wirtschaftsforschungseinrichtung Hudson Institute, dass bis zum Jahr 2050 der Anteil von Frauen und so genannten Minoritätsgruppen 75% der U.S. Gesellschaft ausmachen werde, also genau umgekehrt zur aktuellen Situation der Beschäftigten (Engel 2007, S. 100).

Im Vordergrund dabei steht die Einbeziehung von neuen Anspruchsgruppen (in weiterer Folge auch als Stakeholder bezeichnet, Anmerkung des Verfassers).

Hier wird nicht die Sozio-Demografie, sondern die spezifische marktabhängige Demografie zu spiegeln versucht. Die Leitidee ist, in Entwicklung, Produktion und Marketing über die Nähe von Mitarbeitern und Kunden, oder sogar die Gleichartigkeit beider hinsichtlich einzelner Dimensionen, Kernkompetenzen zu entwickeln und Marktanteile zu sichern. Der Kundenkreis soll eine Spiegelung im Mitarbeiterkreis finden (Hansen 2002, S. 29).

Es kommt damit zur Funktionalisierung von Unterschieden, was weitreichende positive (und negative) Konsequenzen für Unternehmungen haben kann. Evident ist, dass diese Form der Handhabung von Vielfalt zur Reproduktion bzw. Festschreibung von Vorstellungen, Vorurteilen und Stereotypen von (bislang in der Regel marginalisierten) Personen(-Gruppen) führen kann. Ein markantes Merkmal dieser Perspektive ist das neuerdings viel zitierte „Celebrating the Difference“, das sich in den letzten zehn Jahren rasant in (vor allem global agierenden) Unternehmen verbreitet hat.

Eine weitere Form des systematischen Umganges mit Diversity stellt der Ansatz der Lern- und Effektivitätsperspektive dar.

Im Rahmen des „Learning and Effectiveness“-Ansatzes wird Diversity Management als ganzheitliches organisationales Lernen interpretiert. In diesem Konzept wird Raum geschaffen, indem jeder Mitarbeiter seine individuelle Persönlichkeit mit ihren sozialen und kulturellen Bezügen in die Organisation einbringt (Hansen 2002, S. 30).

Thomas beschreibt den idealen Umgang mit Diversity eingangs anhand des achten Aktionsfeldes, nämlich der Förderung wechselseitiger Adaptionen. Die Bezugnahme zum organisationalen Lernen ist damit nicht nur klar gegeben, sondern wird mit dem Lern- und Effektivitätsansatz expliziert, der zweifelsohne hohe Ansprüche an die handelnden AkteurInnen stellt. „Dieser Ansatz ist konzeptionell am anspruchsvollsten, erfordert von den Unternehmen allerdings besondere Anstrengungen, zu denen sie nur dann bereit sein werden, wenn damit betriebswirtschaftliche Erfolge zu verbinden sind“ (Hansen 2002, S. 30f). Im Kapitel „Dominanz“ wird genauer zu erläutern sein, warum diese Form von DiM möglicherweise eine große Herausforderung für Organisationen darstellt. Das Konfliktpotential ist jedenfalls an dieser Stelle bereits sichtbar. Tradierte Machtpositionen werden nicht nur in Frage gestellt, sondern der Abbau von Hegemonie wird zur zentralen Lernaufgabe für Organisationen. Die Verteilung von Ressourcen und der Abbau von scheinbar „natürlich gewachsenen“ Hierarchien können wahrscheinlich nicht ohne Konflikte vonstatten gehen. Reibungsverluste können kurzfristig sogar entstehen, sollen aber langfristig durch DiM eben abgebaut werden. Unweigerlich sind damit Spannungen verbunden.

Es geht beim Diversity Management nun nicht etwa darum, diese Spannungen zu reduzieren. Vielmehr sind sie daraufhin zu analysieren, ob sie nicht fruchtbare Elemente für die Unternehmensentwicklung und Lernchancen beinhalten. (...) Damit steigt unweigerlich die Komplexität. Die Organisation lernt zu lernen und manche überkommene Regel, manches Privileg und manche Position werden dabei in Frage gestellt oder sogar über Bord geworfen. Dies kann vor allem in der vormals dominanten oder exklusiven Gruppe zu Widerstand führen, da diese Gruppe sich jetzt der Diskussion und dem Wettbewerb stellen muss (Hansen 2002, S. 31).

Das gesellschaftliche Gefüge spielt hierbei eine nicht unwesentliche Rolle.

Eine wesentliche kulturelle Voraussetzung zur Entstehung des Managing Diversity war, dass die USA eine Emigrationsland ist, das seit seiner Entstehung mehr oder minder erfolgreich mit kultureller und sozialer Vielfalt umzugehen hat und in dem verschiedenste ethnische Herkunft in einem tolerablen Nebeneinander – gelegentlich einem Miteinander – existieren können (Rhodes 1999, S. 23).

Dementsprechend ist das Ziel dieses Ansatzes auch nicht die Einführung eines allgemein gültigen Diversity Management-Ansatzes, sondern vor allem die Spiegelung der jeweiligen soziodemographischen Wirklichkeiten in Organisationen, die die Notwendigkeit dazu erkannt haben, sich zu verändern.

Die Abfolge der vorgestellten Ansätze folgt nicht einem linearen Entwicklungsprozess, sondern gleicht einer Spiralbewegung, die von Brüchen und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet zu sein scheint. Als multiperspektivischer Ansatz ist die Spannung und das Aushandeln von Gleichheit und Unterschiedlichkeit eine zu erwerbende Qualifikation, die sukzessive alle Mitglieder der Organisation erreicht und auszeichnet.

Ziel ist die Synthese und Erweiterung der vorigen beiden Ansätze: Auf der einen Seite der Abbau von Dominanzkulturen und Verhinderung von Diskriminierung, auf der anderen Seite geht es darum, dass die genutzte Vielfalt der MitarbeiterInnen für die Organisation auch eine wirtschaftliche Ressource darstellt. Das neue Paradigma lautet: Keine Entweder-oder sondern der Balanceakt des Sowohl-als-auch, je nachdem was die Organisation braucht (Engel, 2007, S. 102).

Zusammenfassend betrachtet sind es folgende verschiedene Entwicklungslinien, die Diversity Management gegenwärtig kennzeichnen:

Diversity-Ansätze	Zugang	Sozial-kategorien	Organisationskultur	Zielsetzung
Resistenzperspektive	Diversität kein Thema, Gefahr	Dominantes Ideal	Monokultur, Homogenität erhalten	Status quo verteidigen
Fairness- und Antidiskriminierung	Vielfalt verursacht „Probleme“	Klassische Unterschiede (benachteiligte Gruppen)	Assimilierung und Chancengleichheit	Gleichbehandlung benachteiligter Gruppen
Marktzutrittsperspektive	Vielfältigkeit führt zu Vorteilen	Generelle Unterschiede	Differenzierung und „celebrate differences“	Zugang zu neuen KundInnen und Märkten
Lern- und Effektivitätsperspektive	Vielfalt und Gemeinsamkeit führt zu Vorteilen	Wichtige Unterschiede/Gemeinsamkeiten	Transkulturelle Veränderung, Pluralismus	Langfristiges Lernen, Abbau von Dominanzen

Abb. 1: Diversity-Ansätze

Auffallend ist, dass der in obigem Modell dargestellte elaborierteste Ansatz, der so genannte Lern- und Effektivitätsansatz, am ehesten einem inklusiven, partizipativen und „lernenden“ Prinzip gerecht wird. In Organisationen scheint dieser gegenwärtig am wenigsten verbreitet, weil eine hohe Reife von der Organisation bzw. den darin tätigen Mitgliedern verlangt wird.

Noch jüngere Ansätze des DiM wie radikal-konstruktivistische /systemtheoretische Ansätze entwickeln sich zurzeit auch im deutschsprachigen Raum, sie formulieren Konzeptionen von Vielfalt, die wesentlich weniger differenzorientiert sind und noch stärker auf der Idee umfassender sozialer Inklusion beruhen. Hier liegen auch zahlreiche Anknüpfungspunkte für Überlegungen zum Abbau von Eliten und Dominanzkulturen in der Wirtschaft und der Gesellschaft. Die Analyse von strukturellen Gegebenheiten, Rahmenbedingungen, Werten und Einstellungen, die Differenzen nicht nur als zu bewältigende Herausforderung im Sinne eines sozialen Anliegens versteht, sondern diese als bereichernde Chance und begünstigende Bedingung erkennen lässt, ist ein wesentliches Moment im Diversity Management. Was aber kennzeichnet systematische Vielfalt? Wer ist konkret gemeint, wenn von Diversity die Rede ist?

3.3. Dimensionen von DiM

Keinesfalls stehen bei DiM nur die MitarbeiterInnen bzw. Human Resources im Zentrum der Veränderungen, sondern es werden sämtliche Bereiche der Organisation sichtbar: „Diversity can be organized into four interdependent and sometimes overlapping aspects: Workforce Diversity, Behavioral Diversity, Structural Diversity, and Business and Global Diversity“ (Hubbard 2004, S. 8).

Dennoch kann ein klarer Ausgangspunkt und Bezugsrahmen für die Dimensionen personeller Vielfalt formuliert werden, der diese „Folie der Differenzen“ abbild- und erfassbar macht. Gardenswartz und Rowe haben Mitte der 1990er Jahre ein prägendes Modell (weiter)entwickelt, das die unterschiedlichen Dimensionen von Diversity sichtbar macht. Im Zentrum steht

dabei das Individuum mit seinen und ihren unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen. „Die „Vier Dimensionen“ wurden von Gardenswartz/Rowe (1994) folgendermaßen erläutert: Die inneren Dimensionen, „Persönlichkeit“ (personality) betreffen den innersten Kern, das Wesen. Wir sind schnell oder eher langsam und bedächtig, sind eher scheu oder extrovertiert usw. (...) (Plett 2002, S. 105f). Darüber hinaus legen sie die unterschiedlichen Layers der Dimensionen von Diversity Management fest, die unabhängig von der Persönlichkeit samt und sonders in Organisationen Relevanz haben und die sich (im Individuum) mehr oder weniger schwer verändern lassen.

Persönlichkeit bildet sich demnach im Laufe der Sozialisation heraus und besteht aus verschiedenen charakterlichen Eigenschaften. Innere Dimensionen (Alter, sexuelle Orientierung, Ethnizität, physische Gegebenheiten usw.) sind Teil von nicht disponiblen Eigenschaften. Externe Dimensionen (wie z.B. Familienstand, Einkommen, persönliche Gewohnheiten, Religion, Ausbildung, Arbeitserfahrungen, Erscheinung, geografischer Lebensmittelpunkt) sind bis zu einem gewissen Grad veränderbar. Dazu gesellen sich aus organisationaler Sicht noch Dimensionen, die sich aus den Arbeitszusammenhängen ergeben (wie z.B. funktionelle Zugehörigkeit, Seniorität, Arbeitsinhalt, Interessenvertretungen, Management-Status, Abteilungszugehörigkeit). Die Ausprägungen der unterschiedlichen Faktoren machen Diversität aus (Hanappi-Egger 2004, S. 34).

Das unten stehende Modell visualisiert diese Folie und wurde konkret auf den deutschsprachigen Raum hin adaptiert. Im ursprünglichen US-Modell finden sich in den inneren und äußeren Dimensionen z.T. andere Ausprägungen wie bspw. Religion, die zu den äußeren Dimensionen gezählt wird. Historisch-gesellschaftliche Unterschiede bilden die Grundlage für diese Adaptierung, die sich, im Hinblick auf die inneren Dimensionen, mit dem Gleichstellungsgesetz in Österreich deckt.

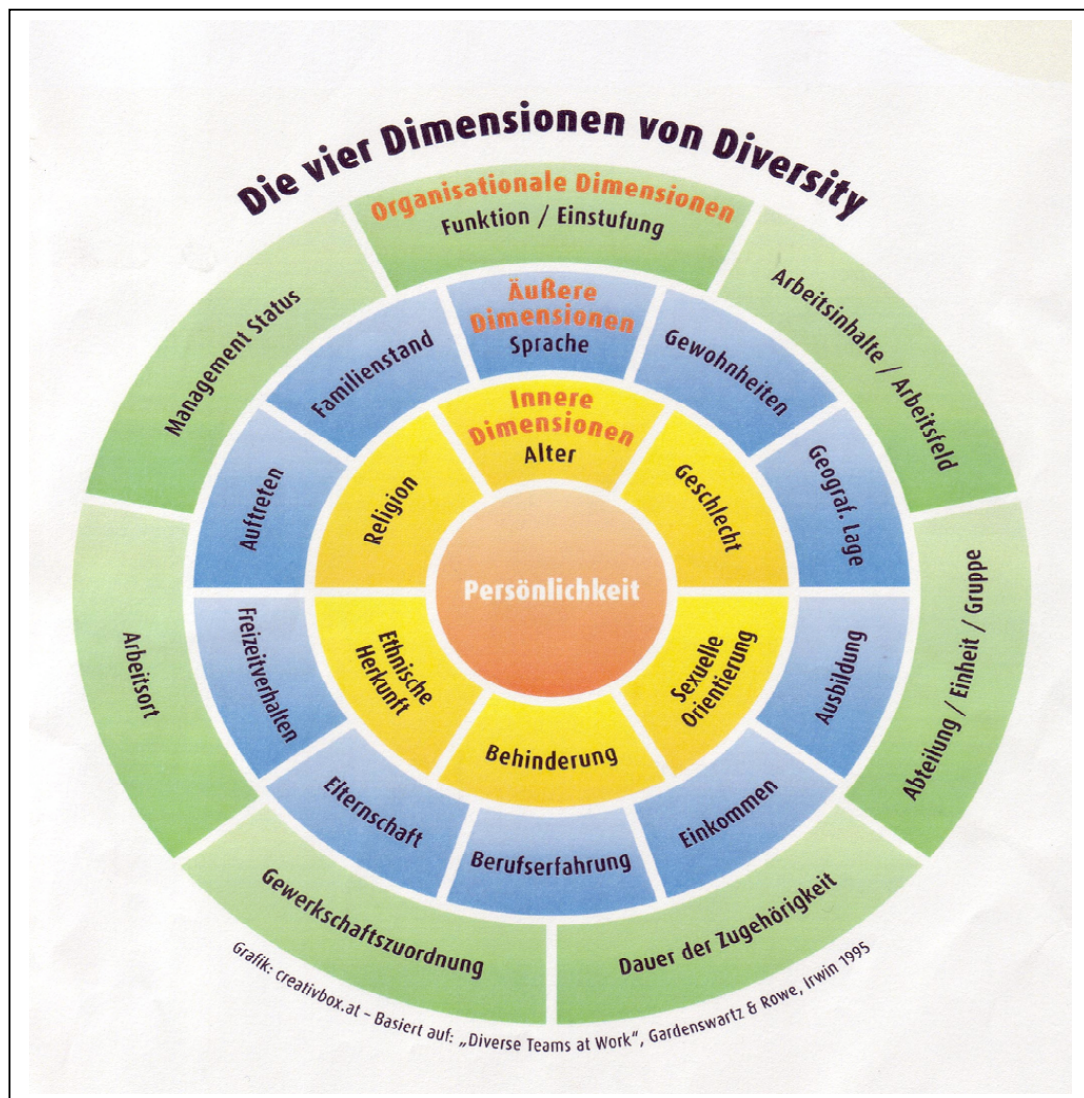


Abb. 2: Die vier Dimensionen von Diversity

Zusammenfassend betrachtet, greift Diversity sämtliche Differenzen, die das „moderne“ Arbeitsleben kennzeichnen, im jeweiligen organisationalen Kontext auf, um diese in relevante Größen zu „übersetzen“ und die Vollständigkeit von Organisationen dahingehend zu ergänzen.

However, the cultural dimension of diversity also implies that diversity is more than a matter of *representation* (Hervorgehoben durch die AutorInnen). Diversity is also about *respecting* and *valuing* differences (Hervorgehoben durch die AutorInnen), whether they are gender-, race-, or ethnic-based differences in lifestyles, appearance, linguistic proficiency, communication and decision-making styles etc. (Prasad/Pringle/Konrad 2006, S. 3).

Es kommt hier zum Ausdruck, was bereits beschrieben wurde. Theoretisch begegnet Diversity sämtlichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten mit dem gleichen Respekt und dem gleichen Maß an Anerkennung.

Die Frage aber, ob sämtliche Differenzen gleich-wertig behandelt werden (sollen), sei an dieser Stelle vorerst nur angeschnitten. Denn:

The problem with this approach is that it treats all differences as meriting equal attention, and fails to recognize that some differences (e.g. race or sexual orientation) are likely to present more severe disadvantage in the workplace than others (such as hair color or communication styles) (Prasad/Pringle/Konrad 2006, S. 2).

Es scheint also, als wären manche „gleicher“. Welche Gründe für Diversity Management können, diesen Gedanken weiterführend, identifiziert werden?

3.4. Gründe für DiM

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive können zahlreiche Gründe genannt werden, die zu einer Auseinandersetzung mit Diversity Management führen:

- Internationalisierung, europäische Integration, Globalisierung
- Organisationsveränderungen, Veränderungsgeschwindigkeit, Komplexität von Strukturen
- unternehmensübergreifende Aktivitäten, Mergers & Acquisitions (M&A), strategische Allianzen
- Shareholder-Value, Kostendruck, Produktivitätsdruck
- Wettbewerbsdruck, schwierige Differenzierung, verschärfte Marktsituation & Innovationsdruck
- Ethik & Transparenz, Risikomanagement, Corporate Governance (vgl. Stuber 2004, S. 34).

Diese Auflistung, so umfassend sie auch erscheinen mag, gibt dennoch nur bedingt Auskunft darüber, warum, zu Beginn des 21. Jahrhunderts nun verstärkt, der Diversity-Gedanke in Unternehmen aufgegriffen wird.

Historisch betrachtet führt ein gegenwärtig umfassender (auch global zu erklärender) gesellschaftlicher Wandel dazu, dass die Beschäftigung mit „Partizipation“ im weitesten Sinne zunimmt. Luhmann problematisiert mit Inklusion/Exklusion all jene Phänomene, welche das 21. Jahrhundert nachhaltig prägen (vgl. Luhmann 1994, S. 16). Im Kontext von Diversity in Gesellschaft/Organisation bedeutet dies dann möglicherweise:

Alles Individuelle und Diverse, was durch die Kultur der „Moderne“ und durch das damit verbundene „Generelle“ und „Universelle“ unterdrückt und negiert wurde, wird nun immer mehr zum Thema, insbesondere in gesellschaftspolitischen Diskursen: die kulturellen Identitäten der verschiedenen Nationen, Rassen, Ethnien, Frauen, Gender, Homosexualität, die Bedeutung des Regionalen und Lokalen im gegenwärtigen Globalisierungsprozess und auch das Thema „Diversity“ (Aretz 2006, S. 61).

Diversity als metatheoretisches Moment in den aktuellen postmodernen Debatten?

Die zunehmende Orientierung an „Diversity“ führt so in Gesellschaft und Organisationen dazu, nicht nur den „Individualismus“ moderner Gesellschaften weiter voranzutreiben, sondern auch die ebenfalls seit der europäischen Aufklärung geltende Idee der „sozialen Gleichheit“ immer weiter im Sinne einer fairen Chancengleichheit zu realisieren. Dies ist freilich nur die eine Seite der Entwicklung, die andere ist – sofern es sich um Profit-Organisationen handelt – die Einbeziehung immer weiterer „humaner Produktionsfaktoren“ und der gesellschaftlichen Lebenswelt unter die „Logik des Kapitals“ (Aretz, Hansen 2002, S. 29).

Noch deutlicher wird hier sichtbar, dass Diversity Management sich aus „zweierlei“ Richtungen herleiten lässt: Ebene jene ökonomische Legitimation und das Aufbegehren gegen traditionelle Formen der Abwertung von emanzipatorischen Bewegungen, welche (in der Regel androzentristische)

Formen der Dominanz und die Reproduktion von Ausschlußmechanismen kritisieren.

Damit setzt sich zusammengefasst im postmodernen „Diversity-Management“ eine Entwicklung nur weiter fort, deren dialektisches Zusammenspiel von Kultur und Ökonomie in der liberalistischen Ideologie der Weltökonomie zum Ausdruck gebracht und transportiert wird und sich bereits in der fordistischen Moderne abzeichnete: Einerseits wächst der kulturelle Druck hinsichtlich des sozialen Respekts vor dem Individuum, der Persönlichkeit des Arbeitnehmers und seiner menschlichen Würde und der immer weiteren Implementierung der „modernen“ Ideen des „Individualismus“ und der „sozialen Chancengleichheit“ und andererseits zeigt sich der wachsende ökonomische Druck, in der individuellen Vielfalt und den persönlichen und sozialen Eigenheiten des Arbeitnehmers nichts weiter als bloße Faktoren der kapitalistischen Produktion zu sehen (Aretz, Hansen 2002, S. 32).

Dabei kommt es gleichzeitig – es mag an dieser Stelle paradox anmuten – zur Auflösung von diesen (also mittlerweile vermeintlichen?) Gegensätzen, die in der Vergangenheit die Wirtschaft bestimmt haben: Wirtschaft, NPOs bzw. NGOs, die öffentliche Verwaltung, mit dem Einzug eines neuen Verständnisses der Dienstleistungsgesellschaft, verwischen Gegensätze quasi ineinander. Bruchhagen beschreibt das in einem Aufsatz wie folgt:

Crossing-cultures, Kreuzungen von bisher eher getrennten Kulturen und Kategorien sind eine Variante zur Erweiterung von Verstehens- und Erfahrungsräumen. Bereiche von Bildung und Business, Profit und Nonprofit-Bereichen z.B. scheinen näher aneinander zu rücken. So beobachten wir einerseits die zunehmende Ökonomisierung sozialer Bereiche, andererseits steigen die Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf die Fähigkeit zum managen interpersoneller, sozialer und organisationaler Prozesse. Bildungskonzepte, Personalentwicklungsstrategien und Managementkonzepte verwischen zunehmend ineinander (Bruchhagen 2002, S. 50).

Der klare Bezug zum organisationalen Lernen ist hierbei wieder evident. Diversity Management sucht die oben beschriebene Komplexität zu regulieren und nicht zu reduzieren oder willkürlich zu steigern. Es sind die Diversity-RespondentInnen und in weiterer Folge die Mitglieder der Organisation, die entscheiden, welche Schwerpunkte gebildet werden. Die Gründe für Diversity

Management liegen damit förmlich auf der Hand und die (wirtschaftlichen) Herausforderungen, die Organisationen zu bewältigen suchen (in der Regel wurden Differenzen als defizitär betrachtet) stellen nun neue Möglichkeiten und zahlreiche Perspektiven zur Verfügung. Die Betonung von Differenzen, im Sinne des ressourcenorientierten Ansatzes, und die damit verbundenen Chancen lassen sich in folgende (wirtschaftliche) Argumente für Diversity Management übersetzen:

Wirtschaftliche Herausforderung spricht für das folgende Argument
Globalisierung, Vernetzung der Geschäftsprozesse, Internationalisierung der MitarbeiterInnen	... Kosten-Argument: mit einer diversen MitarbeiterInnenschaft „rechnen“ müssen, proaktives Handeln zu demografischen Veränderungen ... Personalmarketing-Argument: guter Umgang mit Minoritäten macht Unternehmen attraktiv für qualifiziertes Personal
Erschließung neuer Marktpotentiale durch Spezifizierung der KonsumentInnengruppen	... Marketing-Argument: Ethnomarketing, Nutzung von kulturellen Kenntnissen und Schaffung von Marktnischen
Hetararchische Kooperationen durch Internet („function follows technology“)	... Systemflexibilisierung: sinkender Standardisierungsgrad, Systemdurchlässigkeit, höhere Binnendifferenzierung und komplexere Umweltwahrnehmung
Verdichtete Arbeitskontexte und stärkere Individualisierung des HRM (Personalmanagement, Anmerkung des Verfassers) durch Abnahme des „organisational slack“	... Problemlösungskapazität: Wahrnehmungskapazität durch Heterogenität ... Kreativitäts-Argument: weniger Group-Think und mehr Anregungen

Abb. 3: Argumente für DiM

Auch hier wird das emanzipatorische Potential sichtbar, es bleibt damit offen inwieweit zum gegenwärtigen Zeitpunkt Aussagen darüber getroffen werden können, ob lediglich „der Markt“ die Gründe für Diversity Management liefert, oder ob emanzipatorisch-kritische Bewegungen einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet haben, dass die Wirtschaft Diversität nun konkret ins Zentrum

der Betrachtung rückt. In den folgenden Kapiteln wird diese Ambivalenz jedenfalls noch weiterhin zu thematisieren sein. Welche Ziele können vorerst für ein betriebliches DiM formuliert werden?

3.5. Ziele von DiM

Wenn es bei DiM also um die, positiv konnotierte, Nutzung von Vielfalt geht, muss dann nicht ein konkreter „Nutzen“ damit verbunden sein? Vielfalt an sich ist, wie sichtbar wurde, nicht notwendigerweise ein „Gewinn“, sondern erst durch die Schaffung von angemessenen Rahmenbedingungen und die gezielte Systematisierung ist ein „organisationaler Mehrwert“ durch Vielfalt zu erwarten.

Diversity Management fokussiert diese Vielfalt, Heterogenität und Unterschiede innerhalb der Organisationen und zielt darauf ab, die Unterschiedlichkeiten der Individuen, Kulturen, Strategien, Funktionen etc. gezielt als strategische Ressourcen zur Lösung komplexer Probleme zu nutzen (Aretz/Hansen 2002, S. 49).

Aus einer Umfrage der mi.st Consulting ergeben sich folgende zentrale Zielformulierungen für DiM anhand der Angaben Personalverantwortlicher:

- eine vielfältige Belegschaft
- ein Arbeitsumfeld, das verschiedene Wertvorstellungen, Ansichten und Fähigkeiten produktiv nutzt und als Erfolgsfaktor ansieht
- optimierte Kundenorientierung
- Steigerung des Unternehmenserfolges
- Vielfalt der Stakeholder als Spiegel des Umfeldes
- produktives Arbeitsumfeld als Basis des Erfolges
- klare Imageposition als Verbindung zu externen Stakeholdern (vgl. Stuber 2004, S. 72f.)

Hierbei wird wieder primär der betriebswirtschaftliche „Nutzen“ in den Vordergrund gestellt. Ist aus den Anfängen der emanzipatorischen Bürgerrechtsbewegung in den USA ein als neoliberal zu bezeichnendes

Werkzeug geworden, das alles unter dem Aspekt der Brauchbarkeit subsumiert?

Die Umfrage macht deutlich, dass Diversity von den Befragten nicht als Selbstzweck, sondern in Verbindung mit entsprechenden unternehmerischen Zielsetzungen verfolgt wird. Dies ist vor allem im Vergleich zu politisch oder sozial motivierten Konzepten wie der Forderung bestimmter Gruppen, von Bedeutung. Bei diesen stellt nämlich die Verbesserung der Situation der jeweiligen Gruppenmitglieder ein Ziel an sich dar. Diversity dagegen sieht darin einen positiven Folgeeffekt, der im Rahmen eines Win-win-Ansatzes erzielt wird (Stuber 2004, S. 72).

Damit wird eben jener, von mir als problematisch identifizierten Essentialisierung Vorschub geleistet, die Personengruppen und Gruppenidentitäten als statisch und überschaubar festlegt.

„Insgesamt stehen bei allen Ansätzen wirtschaftliche Interessen im Vordergrund. Politische, gesellschaftliche und soziale Abwägungen stellen im Allgemeinen einen Mehrwert dar“ (Stuber 2004, S. 72). Unter dieser Perspektive wird sichtbar wie problematisch DiM zurzeit rezipiert werden könnte. Individuen und Kollektive werden als Humanressource betrachtet und auf ihren „Nutzen“ hin geprüft. Ist kein Nutzen erkennbar, müsste sich die Organisation dann nicht klar gegen eine „Inklusion“ aussprechen? Somit verschieben sich gegenwärtig Grenzen zwar, es scheint aber als habe ausschließlich der Markt die Kontrolle. Ich halte diese Perspektive für verkürzt. Die wirtschaftliche Realität ist uneindeutiger geworden, die Grenzziehung an dieser Stelle kennzeichnet lediglich die damit verbundene Unsicherheit und Neu-Positionierung, die gegenwärtig Einzug hält. Stuber argumentiert aus einer Position, die ich im Zusammenhang mit hegemonialer Männlichkeit jedenfalls noch aufgreifen werde.

Diversity ist stets Mittel zur Erreichung vorher explizit gesetzter oder implizit verfolgter individueller, unternehmerischer und gesellschaftlicher Ziele. Dabei wird Unverwechselbarkeit und Nachahmungsresistenz über den Grad der Diversität der Belegschaft erreicht (Becker 2006, S. 208).

Dies entspricht viel eher einem modernen Verständnis von Diversity, insofern damit vielfältige Aufgaben, die Unternehmen heute erfüllen müssen, beschreibbar sind, und Diversity nicht lediglich den Zielen der Gewinnmaximierung und des Profits untergeordnet wird. Der Pädagogik respektive der Aus- und Weiterbildungsforschung kommt hierbei eine besondere Aufgabe zu, da sie traditionell im Spannungsfeld von Emanzipation und Ökonomie angesiedelt ist. DiM ergänzt diese traditionelle Auseinandersetzung lediglich durch weitere Komplexität, welche die Debatten nicht einfacher macht. Die lernende Organisation gewinnt zusehends an Bedeutung.

Aus der Normungsperspektive wiederum (also im Sinne der Entwicklung von Qualitätsstandards in Organisationen) kann der Nutzen von Diversity Management folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. ÖNORM S 2501: 2008, S.4):

- a) Das Image der Organisation sowie die interne und externe Öffentlichkeitsarbeit können durch Diversity Management verbessert werden. Die Glaubwürdigkeit kann dadurch erhöht werden.
- b) Es eröffnet sich ein Zugang zu einem neuen Arbeitskräftepotential.
- c) Unterschiede bzw. personelle Vielfalt ermöglichen die Erschließung und Nutzung von neuen Potentialen.
- d) Die Motivation und Produktivität steigen durch höhere Wertschätzung im Rahmen der Personalpolitik.
- e) Konflikte und Rechtsstreitigkeiten können durch konstruktiven Umgang mit Diversity abgebaut werden.
- f) Diversity Management kann die KundInnenbeziehung und -bindung verbessern.
- g) Neue Marktsegmente können erschlossen werden.
- h) Regionale Märkte können gezielter bearbeitet werden.

Zweifelsohne unterstützt diese Aufzählung die unternehmerische Zielerreichung, sie hinterfragt gleichzeitig aber auch Normen und Kulturen in Unternehmen und weist auf die Ambivalenz des Themas hin.

Zusammenfassend und ohne Anspruch auf Vollständigkeit können daher folgende Zielperspektiven von DiM in sowohl „weiche“ als auch „harte“ Faktoren gegliedert werden:

- Kostenreduktion, Einsparungen durch effektiveren und effizienteren Mitteleinsatz
- Diversifizierung des Personals, Zugriff zu mehr Talenten
- verringerte Streuverluste in Marketing und Werbung, verstärkte Einbindung der „Stakeholder“
- höhere Flexibilität der Individuen und der Organisation
- gesteigerte Problemlösungskapazität
- Innovation und Kreativität
- permanent lernende Organisation
- transkulturelle Gemeinsamkeit, da Unverwechselbarkeit angestrebt wird

Wie aber können vielfältige Ziele und Maßnahmen dahingehend im oben beschriebenen Sinn in der Organisation verankert werden? Wenn DiM kein Selbstzweck ist, dann müsste eine konkrete Überprüfung der und Anbindung an die Organisationsziele erfolgen.

3.6. Umsetzung von DiM

Im Rahmen des organisationalen Kontextes sind soziale Zuordnungskategorien für Analysen wichtig und müssen daher immer wieder hergestellt werden. Wesentlich dabei ist allerdings, diese auch gleichzeitig wieder zu hinterfragen und sie eben als Analyserahmen zu sehen und nicht als Handlungsanleitung, die in der Tat zu einer Reproduktion führen würden. Gender und Diversität sind integraler Bestandteil von organisationalen Prozessen und Strukturen. Diese zu erforschen, zu erkennen, deren ausschließende Wirksamkeit zu verstehen und in weiterer Folge zu kritisieren, sowie neue Konzepte zu entwickeln und diese im organisationalen Kontext umzusetzen sind Aufgaben entsprechend qualifizierter Personen (Hanappi-Egger 2004, S. 39).

Das emanzipatorische Potential ist hier enorm. Wenn aber Dimensionen von Diversity wie Alter, Geschlecht, Herkunft, Religion, Behinderung etc. lediglich als soziale Verantwortung verstanden werden und nicht als selbstverständliche Ausprägungsformen einer pluralistischen Gesellschaft, mit der Notwendigkeit der Diversifizierung von Unternehmen auf allen Ebenen und Stufen der Hierarchie, dann wird auch klar warum ein solch eingeschränkter Zugang zu Vielfalt die Gefahr der langfristigen Reproduktion von Exklusion birgt.

Eine organisationale Orientierung, die sich auf hegemoniale Machtverhältnisse begründet bzw. reflexive Fragen gar nicht erst stellt, muss zwangsläufig dazu führen, dass das Angebot der Übernahme von „sozialer Verantwortung“ zwar gemacht wird, jedoch gänzlich ohne Bereitschaft erfolgt, Verantwortlichkeiten dahingehend neu zu definieren. Es bleibt alles beim Alten, Differenzen werden lediglich zusätzlich aufgezählt bzw. aufgestellt. DiM ist verbunden mit einem organisational umfassenden Wandel, der sich zwar idealtypisch skizzieren lässt, in der Umsetzung aber ganz individuell gehandhabt wird. Es werden dabei alle Mitglieder einbezogen.

Die Mitarbeiter müssen eine Diversity-Kompetenz erwerben und befähigt werden, Diversity zu leben. In der Erschließung und Entwicklung der Diversity Kompetenz bewegt sich das Diversity Management auf der Ebene des „Könnens“. Sind die Mitarbeiter grundsätzlich dazu befähigt, Diversity zu leben, muss der besondere Nutzen verdeutlicht und die Mitarbeiter zur aktiven Teilnahme motiviert werden. In der Verhaltens- und Kulturentwicklung bewegt sich das Diversity Management auf der Ebene des „Wollens“. Auf der dritten Ebene des „Dürfens“ geht es um die Schaffung von Diversity zulassenden Prozessen und Strukturen. Mitarbeiter werden dazu ermächtigt, Diversity zu praktizieren (Becker 2006, S. 220f).

Veränderungen hinsichtlich Diversity sind damit gekennzeichnet von individuellen und organisationalen Faktoren (welche wiederum von Individuen festgelegt werden). Gesellschaftliche Aspekte bestimmen diese Veränderungen zwar in einem hohen Maße, sie zeigen sich aber nicht als primäre Treiber für den Wandel. Dieser Prozess wird daher auch als ein nicht endend wollender bezeichnet, denn sobald neue Mitglieder in die Organisationen kommen oder diese verlassen ändert sich die Zusammensetzung aufs Neue.

Diversity-reife Organisationen erkennen die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Fortschreitens in Richtung Diversity an und machen Pläne, dieses in die Tat umzusetzen. Ein gängiger Ansatz ist die Entwicklung eines strategischen Planes für Diversity-Management (Thomas 2001, S. 280).

In der Implementierung von DiM finden sich sämtliche Prozessschritte, die einen organisationalen Wandel generell kennzeichnen. Zugrunde liegen ihnen die Visionen und Ziele der Organisation. Zweifelsohne hinterfragt DiM diese, es erfolgt daher durchaus eine Überprüfung der Organisation unter den Gesichtspunkten personeller Vielfalt. „Unter Implementierung wird im Allgemeinen die praktische Umsetzung von Entscheidungen und Beschlüssen verstanden“ (Stuber 2004, S. 135).

Angesichts der Tragweite und des Tiefganges der Veränderungen, die Diversity anstrebt, erscheint es kaum verwunderlich, dass intensive Vorbereitungen für eine Umsetzung zu treffen sind. Der konsistenten Trennung der verschiedenen Planungselemente kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, ebenso ihrer vollständigen Abarbeitung (Stuber 2004, S. 138).

Die Komplexität des Themas bedarf somit einer genauen Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Schritte. DiM macht Versprechungen, die Individuen im Kern ihres Wesens betreffen und betroffen machen. Ohne entsprechende Sorgfalt besteht die Gefahr der Enttäuschung, im Zweifel entstehen größte Widerstände.

Business Kontext	Analyse	Business Case	Implementierung	Evaluierung
Anbindung an das Kerngeschäft	Ist/Soll Analyse	Strategieentwicklung	Maßnahmenplan	MA-Struktur
Diversity Ziele	MA Befragung	Business Plan	Fokusgruppen	MA-Zufriedenheit
Commitment	KundInnenbefragung	Integration in bestehende Prozesse	Awareness- Trainings	Kundenspektrum
Leitbild	Code of Conduct	Definition von Zielen und Kennzahlen	Kommunikation	Image
Projektteam	etc.	Kritische Erfolgsfaktoren	Diversity-Verantwortlichkeiten	Problemfälle
Diversity Committee			etc.	Kosten
externe Beratung				Nutzen
etc.				etc.

Abb. 4: Organisationaler Wandel im Hinblick auf DiM

Die Implementierung und Durchführung eines Diversity Managementes erfordert, neben einer Bestandausnahme der Diversität der Belegschaft und bisheriger die Diversität berücksichtigender Maßnahmen, die Entwicklung und Umsetzung einer Diversity-Strategie sowie die Bestimmung von diese Strategie unterstützenden Maßnahmen und die Überprüfung der Effizienz der Diversity-Maßnahmen über ein Diversity-Controlling (Rieger 2006, S. 258f).

Eine Möglichkeit zur Einführung und Umsetzung stellt die Diversity Scorecard dar, die anhand klarer Indikatoren, Ziele, Messgrößen und Maßnahmen eine systematische Übersicht über alle Aktivitäten sicherstellen kann.

Die Diversity-Scorecard verknüpft die Idee des Diversity Managementes mit dem Konzept der Balanced Scorecard und ermöglicht somit neben der Formulierung, Kommunikation, Steuerung und Implementierung einer auf den Unternehmenserfolg ausgerichteten Diversity-Strategie die Quantifizierung des Diversity-Beitrages zum Unternehmenserfolg sowie die kontinuierliche Verbesserung der Diversity-Initiative (Rieger 2006, S.261).

Der Lohn eines effektiven Diversity-Managementes wirkt reziprok. Diversity-reife Organisationen erlangen dadurch Wettbewerbsvorteile, dass sie die Produktivität und Entwicklung von Angestellten auf allen Unternehmensebenen fördern, die in konzentrierter und effektiver Weise auf Unterschiede und Übereinstimmungen zu reagieren gelernt haben. Diese Mitarbeiter wiederum bringen, durch ihre Präsenz und ihr Handeln, mehr Fähigkeit zum Diversity-Management in die Organisation (Thomas 2001, S 282).

Aufgrund der Komplexität von DiM ist eine klare, übersichtliche Vorgangsweise im Hinblick auf die Organisation angebracht. Die Diversity Scorecard kann dabei als Selbst- und Organisationssteuerungswerkzeug zum Einsatz kommen.

In Folge soll nun hinterfragt werden welche Bedingungen und Voraussetzungen womöglich notwendig sind um DiM in einem umfassenden Sinn verankern zu können.

4. Die 3D-Methode – drei Säulen von Diversity

Die 3D-Methode wurde für diese Arbeit entwickelt um eine systematische Analyse hinsichtlich des Stellenwertes von DiM (in der Aus- und Weiterbildung) vornehmen zu können. DiM ist ein multiperspektivischer Ansatz, der sich nicht auf ein vielzitiertes „Celebrating Diversity“ beschränkt. Organisationen stehen in der Umsetzung von Maßnahmen zur systematischen Einbeziehung von personeller Vielfalt vor zahlreichen Herausforderungen. Die 3D-Methode unterstützt bei der Analyse von Phänomenen im Spannungsfeld von Gleichheit und Unterschiedlichkeit. Es liegt damit ein Bezugsrahmen vor, der weitgehend alle relevanten Dimensionen von Diversity erfasst. Mit der 3D-Methode lassen sich Phänomene von Diversity umfassend sichtbar machen. Dazu erforderlich ist eine Analyse auf den, wie ich sie festlege, drei Ebenen von DiM: **Diskriminierung-Differenz-Dominanz.**

Im Kapitel 4.1. gehe ich daher in knapper Form nochmals auf (Anti-)Diskriminierung ein, um die mögliche Unzulänglichkeit einer Beschränkung auf diese Form der Herangehensweise aufzuzeigen. Im Kapitel 4.2. skizziere ich die einzelnen Differenzpädagogiken und ihre Einflussnahme auf eine Vorstellung von Diversity in (Organisationen) der Erwachsenenbildung. Im dritten Teil dieses Kapitels (4.3.) versuche ich die gesellschaftliche Komponente von Diversity aufzugreifen, indem ich exemplarisch auf hegemoniale Machtverhältnisse und schulische Inklusion/Exklusion eingehe.

Die drei Ebenen von Diversity		
Differenz	Dominanz	Diskriminierung
soziale Verhältnisse Unterschiede machen Unterschiede bedenken	Machtverhältnisse Ungleichheiten Asymmetrien	Auf- bzw. Abwertung von Minderheiten Recht auf Gleichheit und Dissens
Ambivalenz?	Ignoranz?	Inklusion?

Abb. 5: Die drei Ebenen von Diversity

4.1. (Anti-)Diskriminierung als Ursprung von DiM?

Diskriminierung erscheint uns zunächst in der semantischen Konnotation negativ assoziiert zu werden. Das Wort „diskriminieren“ wurde im 19. Jahrhundert mit der Bedeutung „trennen, absondern“ aus dem Lateinischen ins Deutsche übernommen. Zugrunde liegt „discrimen“, lateinisch für „Trennendes, Unterschied“. Weitere Bedeutungen sind: „Scheidelinie, Abstand, Entfernung, Zwischenraum, Unterscheidung“, aber auch: „Entscheidung, Entscheidungskampf, die (entscheidende) Gefahr, Krisis, Bedrängnis (Höher 2007, S. 223).

Demnach gilt es also in einem umfassenden Sinn Diskriminierungen zu vermeiden, um einem DiM zu entsprechen? DiM stellt zwar einen höchst diskriminierungskritischen Ansatz dar, geht aber über die Forderung der bloßen Nicht-Diskriminierung hinaus und produziert durch Einschlüsse gewissermaßen bewusst (aber auch unbewusst) auch neue Ausschlüsse.

Es geht daher nicht um eine generell diskriminierungsfreie Auswahl bzw. Bewertung von Personal, sondern um ein Aufdecken und Ausschließen negativ diskriminierender Praktiken bei gleichzeitiger Option für positive Diskriminierung, die ebenfalls im Rahmen eines Managing Diversity mit dem Ziel, die Vielfalt der Personalressource zu nutzen, Sinn macht nicht nur vor dem Hintergrund des Ausgleichs bereits erfahrener mittelbarer Diskriminierungen unter dem Aspekt der Gerechtigkeit (Höher 2007, S. 226f).

Was sind die grundlegenden Kennzeichen von Diskriminierung? Eine unmittelbare Diskriminierung liegt vor „wenn eine Person aufgrund ihres Alters, einer Behinderung, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihres Geschlechts, ihrer Religion, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer Weltanschauung in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt“ (ÖNORM S 2501, S. 5).

Eine mittelbare Diskriminierung hingegen ist eine „Handlung, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften oder Verfahren auf alle Personengruppen angewendet, dabei jedoch Mitglieder einer dieser Gruppen benachteiligt werden“ (ÖNORM S 2501, S. 5).

Sämtliche Strategien zur Anti-Diskriminierung setzen in der Regel bei Individuen an und versuchen den Phänomenen von Ausgrenzung und Abwertung etc. zu begegnen. Dabei wird eine, selbstverständlich nur scheinbar „natürliche“, Ordnung, die in der Regel zugrunde liegt, z.T. nicht hinterfragt. Erkennbar wird dies durch eine immer weiter fortschreitende Diversifizierung von Angeboten für von „Diversity“ betroffene Personen. In der Regel sind aber jene, die helfen „nicht betroffen“ und entwickeln – seien es nun integrative, inklusive oder andere – Maßnahmen um die Diskriminierungen der „Anderen“ abzubauen. Ein Beispiel für diese Paradoxie wäre bspw. die Aufstockung von psychologischem Personal (welches in der Regel die Mehrheitsgesellschaft repräsentiert) in Schulen um das Aufkommen von rassistischen, sexistischen, homophoben und anderen gewalttätigen Übergriffen zu verhindern.

Mit Heitmayer (vgl. 2006, S. 21) verbunden ist nun aber der Begriff der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“. Diese umfasst die neun Elemente: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamophobie, Etablierten-vorrechte, klassischer Sexismus, Homophobie, Obdachlosenabwertung und Behindertenabwertung (vgl. Heitmayer 2006, S. 23ff). Also all jene Phänomene, denen mit Maßnahmen zur Anti-Diskriminierung begegnet wird.

Diese -ismen machen aufmerksam, dass es sich bei Diskriminierungen nicht nur um individuelle Phänomene handelt, denen individuell begegnet werden soll oder muss, sondern dass Diskriminierungen offenbar tief in gesellschaftliche und organisationale Strukturen eingeschrieben sind. Bezeichnend sind daher Strategien wie die europäische Initiative „Für Vielfalt. Gegen Diskriminierung“, die sich zwar gegen Diskriminierungen ausspricht, aber mit dem Begriff der Diversity argumentiert. Es folgt, dass es nun also „Diversity-Gruppen“ gäbe, die eines besonderen Schutzes bedürften. Tatsächlich sind aber in einer Vorstellung von DiM „alle“ von Diversity betroffen und dementsprechend besteht Handlungsbedarf für Veränderungen, die nicht nur dem Schutz der „Schwächeren“ dienen.

Ansonsten läuft diese Herangehensweise Gefahr, Differenzen und Dominanzen im Zusammenhang mit Diversity auszublenden. Diese Handhabe von Anti-

Diskriminierung reduziert dann verstärkt auftauchende Probleme auf individueller Ebene (welche ein wichtige Ebene der Arbeit mit DiM ist), argumentiert aber wiederum mit Diversity Management (also einer organisationalen Orientierung) und führt somit zu einer Verwischung der Debatten, verstellt gewissermaßen den Blick auf die tatsächlich bestehenden Ungleichheiten. Wenn nämlich das andere Ende von Diskriminierung Anti-Diskriminierung ist, dann würde das nun bedeuten, dass es, sofern alle Individuen sich danach richten, es folglich diskriminierungsfreie Organisationen geben könnte?

Tatsächlich beschäftigt sich aber ein DiM im eigentlichen Sinn mit den wesentlich subtileren Hierarchisierungen und Uneindeutigkeiten von ausschließenden Mechanismen, anstatt sich der Illusion hinzugeben, diese (im Individuum) abschaffen zu wollen oder zu können. Dennoch stellt die Beschäftigung mit Diskriminierungen den markantesten Ausgangspunkt für eine Entwicklung in Richtung Vielfalt dar, dient aber eher dem Hinterfragen und der Überwindung von tradierten Vorstellungen von Differenzen, als der Abschaffung von z.T. legitimen Entscheidungsspielräumen für oder gegen Komplexität in Organisationen. Exemplarisch folgen nun Überlegungen hinsichtlich mehr oder weniger traditionell marginalisierter Personen und Gruppen.

4.1.1. Gender/Geschlecht

Seit den Anfängen der emanzipatorischen Bewegung von Frauen ist die Kritik an patriarchalen Dominanzstrukturen eine ihrer Hauptstossrichtungen. „Nach allen Definitionen verweist Patriarchat auf soziale Ungleichheiten, auf asymmetrische Machtbeziehungen und soziale Unterdrückung und auf die Tatsache, dass es sich dabei nicht um ein natürliches oder selbstverständliches Phänomen handelt“ (Cyba 2004, S. 15). Die Verfestigung von männlicher Vormachtstellung ist historisch zu verstehen, die Kritik am Patriarchat fällt heute deutlich differenzierter aus, als das noch in den 1970er Jahren der Fall war.

Keineswegs als Gegenentwurf, sondern als Alternative beschreibt Göttner-Abendroth hingegen das Matriarchat, denn sie spricht, auf ökonomischer Ebene, von einer „Ausgleichsgesellschaft des Matriarchates“, gekennzeichnet von einer Gegenseitigkeit des Miteinanders (vgl. Göttner-Abendroth 2004, S. 22). An dieser Stelle sei auch nur kurz auf den Begriff des Matriachats hingewiesen, wenngleich es zahlreiche Kulturen gibt, in denen diese Strukturen zu finden sind; sie wurden und werden weiterhin erforscht und geben uns Auskunft über die Konstruktionen des sozialen Gefüges im Hinblick auf die kulturelle Leitkategorie „Geschlecht“.

Mit dem Aufkommen des Kapitalismus in der westlichen Gesellschaft, und heute, in einer so genannten globalisierten Welt, ist ein rasantes Anwachsen männlicher Vormachtstellung (wieder) eng mit der Abwertung (bzw. Ausbeutung) von Frauen verknüpft. Dies wird auch noch gesondert im Kapitel der hegemonialen Männlichkeit zu diskutieren sein. Cyba kritisiert, dass Diskriminierungen und Ungleichheiten von Frauen aber nicht lediglich mit der Unterdrückung durch Männer erklärt werden können. In diesem Fall würde Frauen nämlich lediglich eine passive Rolle zugedacht werden, es ließe sich aber nicht länger ausblenden, welche Verbesserungen mittlerweile erreicht wurden und welche Phänomene als gegeben akzeptiert würden (vgl. Cyba 2004, S. 17).

Und es wird dabei auch nicht angesprochen, welche Strategien der organisationalen Unterordnung greifen, denn die gläserne Decke bspw. ist ein hinlänglich bekanntes Phänomen, das scheinbar von vielen betroffenen Frauen faktisch akzeptiert wird.

Glass ceiling is an American term to describe all those invisible obstacles which are not stated clearly by anybody but which exist because you experience them in your professional life. In the learning context, they are all those barriers that do not let women move ahead with their careers to reach the highest steps of development on the career ladder (Rasmus 2006, S. 127).

Scheint das Aufbegehren neuerdings einer (bloß scheinbaren) Gleichstellungsromantik gewichen? Die Akzeptanz von ungleichen Verhältnissen zwischen den Geschlechtern wird von weiten Teilen der Gesellschaft mittlerweile als „normal“ abgetan. Debatten rund um bspw. positive Diskriminierung („positive Action“) wurden und werden denkbar halberzig geführt und unterwandern förmlich den Weg zur Geschlechteregalität.

Organisationen seien, im Gegensatz zu den Definitionen der Industrie- und Organisationsforschung, dementsprechend nicht unpersönlich und „neutral“, sondern sie ruhten auf den strukturellen Ungleichheiten von Klassen- und Geschlechterverhältnis auf (Wilz 2004, S. 445).

Die Dimension Geschlecht erscheint hierbei als erste Strukturkategorie. Frauen, die nicht „emanzipiert“ sind, erscheinen daher neuerdings als „selbstverantwortlich“, weil sie sich womöglich „zu wenig angestrengt“ hätten, also nicht genug „ihren Mann stehen würden“. So ist es mittlerweile auch schwierig geworden Frauen als eine homogene Gruppe fest zu machen, die grundsätzlich diskriminiert wird, vielmehr gilt es das Augenmerk auf die vielfältigen Zusammenhänge zu richten, also auf die Intersektionalität von Geschlecht und den damit verbundenen strukturellen Diskriminierungen, als die Limitierungen durch individuelles Unvermögen zu erklären bzw. zu rechtfertigen.

Im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung sei hier bspw. auf die Universitäten verwiesen, die trotz umfassender Maßnahmen hinsichtlich Frauenförderung, Gender Mainstreaming und Diversity Management, und seit Jahren kontinuierlich steigenden Abschlüssen von Frauen z.B. noch immer einen eklatant geringeren Anteil an weiblichen habilitierten Professorinnen aufweisen.

4.1.2. Ethnische Zugehörigkeit

„Seit Jahrtausenden sind durch die Produktion, Handel und Kriegführung determinierte Migrationsbewegungen die Vorbedingung für das Zusammentreffen von Individuen und Gruppen gewesen“ (Miles 1991, S. 19).

Besonders der Kolonialismus hat, bedingt durch die Neugierde auf und die Erforschung von anderen Ländern einen Rassismus hervorgebracht, der sich als „westlicher“ Rassismus zeigte (und heute noch zeigt), denn die Menschen der „eroberten“ Regionen und Kontinente erzeugten Furcht und Erstaunen. Ein markanter Einschnitt in der Geschichte des Rassismus ist daher auch die Epoche der europäischen Entdeckungen und Kolonialisierungen und erreicht seinen perfiden Höhepunkt mit dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Miles 1991, S. 21).

Spezifische Darstellungen und Aufzeichnungen der „Eroberer“ zeigten nicht nur ein überzeichnet monströses Bild von bspw. Menschen schwarzer Hautfarbe, auch die antike Philosophie oder christlich-religiöse Symboliken verstärkten die Dichotomie von schwarz-weiß und brachten einen Rassismus aufgrund der Hautfarbe mit dramatischer Ausprägung hervor. Aber auch der Rassismus gegenüber dem Islam hat eine lange Tradition.

Mit der „darwinistischen“ Wende bzw. ihren auf den Menschen übertragenen Vorstellungen von natürlicher Auslese und Überlebenskampf der Arten kam es zu einer weiteren Biologisierung kultureller Ordnungen und gleichzeitig damit auch zur Etablierung der Vorstellung einer „natürlichen“ Ordnung von Höher- und Minderwertigem, die davor noch z.T. im Symbolischen bzw. Religiösen gesucht worden war. Unter den Vorzeichen eines biologistischen Rassismus wurden auch weitere Gesellschaftsgruppen als „minderwertige Rassen“ klassifiziert, z.B. Menschen mit psychischer Erkrankung, Menschen mit Behinderungen, Juden und Jüdinnen etc.

Mit Galton, einem Cousin Darwins, hielt unmittelbar danach der so genannte Sozialdarwinismus Einzug, jene Biologisierung und Medizinierung der „Rassenfrage“, die letztlich zur Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung von Roma, Juden, Homosexuellen, Menschen mit Behinderungen etc. – mit dem Ziel der umfassenden „Eliminierung von unwertem Leben“, geführt hat (siehe z.B. auch bei Strachota 2002, S. 159ff). 1944 war jede dritte Arbeitskraft in Deutschland ein Fremdarbeiter – besser gesagt eine Fremdarbeiterin, denn es waren unter den ZwangsarbeiterInnen mehr als 50% Frauen. Damit war der Einsatz von Ausländern auch gleichzeitig an seinem vorläufigen Höhepunkt und

dennoch wird die Einwanderungsbewegung ab den 1950er Jahren gegenwärtig behandelt als wäre sie beispiellos in der Vergangenheit. Eine weitere Geschichtslosigkeit in Bezug auf den Nationalsozialismus tut sich damit auf (vgl. Herbert 1993, S. 18).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand ein neuer Rassismus-Begriff, der eine strukturelle Komponente ins Spiel brachte. Die Erkenntnis, dass es sich bei Rassismus nicht nur um Meinungen und Behauptungen einzelner gegenüber den „Fremden“ handelt, sondern um ein mentales Konzept, das in sämtliche institutionelle Zusammenhänge eingeschrieben ist und überwunden werden muss. Die schwarze Bürgerrechtsbewegung („Black Power“) in den USA (genau so wie die Frauenbewegung) forderte daher die Beseitigung sämtlicher diskriminierender Strukturen, die bewusst oder unbewusst verhinderten, dass Menschen ihrer umfassenden Entfaltung nachkommen konnten.

In Bezug auf heutige Probleme mit Rassismus kritisierte bereits 1993 Cohn-Bendit, dass die Geschichte der Einwanderung eine Geschichte der „permanenten verlogenen Dementis“ (Cohn-Bendit 1993, S. 238) sei. Denn seit den 50er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts habe die Politik keinen Mut, um gesellschaftliche Realität zu thematisieren; die Diskussion, ob Deutschland (dahingehend zweifelsohne in einer vergleichbaren Situation mit Österreich) nun ein Einwanderungsland sei, und die immer wieder kehrenden Beteuerungen, dass dem nicht so sei, habe zu einer Verschleierung und Verunsicherung in der Bevölkerung erst beigetragen.

Obwohl sie offiziell gegen den Rassismus Stellung bezogen, haben viele Organisationen und Institutionen, einschließlich des Staates selbst, Bevölkerungsminderheiten aktiv und passiv diskriminiert. Und eben diese Minderheiten waren, was niedrig bezahlte körperliche Arbeit, Arbeitslosigkeit und mangelhafte Wohnverhältnisse angeht, überrepräsentiert. Der Verdacht liegt nahe, dass dies seinen Grund in weit verbreiteten Ausgrenzungspraktiken findet, die rassistisch motiviert oder gerechtfertigt werden (Miles 1991, S. 10f.).

Wenngleich aber der Begriff der „Rasse“ heute nicht mehr in Gebrauch ist, gewissermaßen mit einem moralischen Tabu belegt wird, so scheint

gegenwärtig der Kulturbegriff zur Beschreibung von scheinbar ebenso unveränderlichen Wesensmerkmalen, Verhaltensweisen und Traditionen zu mutieren. Die Entscheidung, sich an eine bestimmte Kultur anpassen bzw. sich ihr unterordnen zu müssen wird damit jedem oder jeder abgerungen und erschwert den Aufbau von interkulturellen Beziehungen, die letztlich von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet sind. Im Kleide der Antidiskriminierung kommt dann das eigentliche Dogma der Dominanzkultur gewissermaßen „verschleiert“ zum Vorschein. „Du bist so schön anders.“ war zuletzt in Wiener U-Bahnstationen zu lesen. Es handelt sich um eine Plakatkampagne, die sich für mehr Akzeptanz von MigrantInnen ausspricht. Die andere Seite des Rassismus also.

In der LehrerInnenausbildung (ein weiterer Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung) ist ein verschwindend geringer Teil von so genannten Personen mit Migrationshintergrund zu finden. Hier stimmen bspw. demographische Daten mit der Repräsentanz von Betroffenen in keinster Weise überein.

4.1.3. Alter

Das Thema „Alter“ rückte erst in den letzten Jahren zunehmend in den Blickpunkt öffentlicher Diskussionen. Dabei stehen zumeist demografische Prognosen, Szenarien einer „überalterten“ Bevölkerung aufgrund geringer Geburtenraten und höherer Lebenserwartung, die Destabilisierung des Sozialversicherungs- und Rentensystems sowie drohender Arbeitskräftemangel und daraus resultierende Wettbewerbsnachteile im Zentrum der Diskussionen (Eberherr/Fleischmann/Hofmann 2007, S. 82).

Ein für die Gesellschaft wesentliches Strukturmerkmal wird dabei deutlich sichtbar.

Die wohl markanteste Entwicklung stellt die absolute und relative Alterung der Gesellschaft dar, die bereits seit den 1960er Jahren kontinuierlich anhält um sich laut der Prognosen des Statistischen Bundesamtes bis in die 2050er Jahre fortsetzen wird. (...) Mit dem gesellschaftlichen Alterungsprozess geht ein drastischer Rückgang des Arbeitskräfteangebots einher (Stuber 2004, S. 44f.).

Problematisch scheint die Forderung, die gleichzeitig gestellt wird. Jung und fit zu bleiben ist die individuelle Herausforderung an die „neuen jungen Alten“.

Altersklassifizierungen wie 45+ oder 50+ werden in unterschiedlichen Kontexten genutzt und eingesetzt. So werden z.B. die am kalendarischen Alter ausgerichteten Klassifizierungen aus arbeitsmarktpolitischen Perspektiven als Grundlage für eine „zielgruppenspezifische“ Förderung herangezogen (Eberherr/Fleischmann/Hofmann 2007, S. 85).

Bei gleichzeitiger Alterung der Gesellschaft werden jene, die „alt sind“ offenbar nun immer „jünger“. Als unproblematisch, vielmehr erwünscht gestalten sich dabei jene Lebensläufe, die in jeder Phase von Jugendlichkeit und Anschlussfähigkeit gekennzeichnet sind.

Ein weiterer zentraler Aktionsbereich für „Diversity & Alter“ ist die Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben (Work/Life-Balance). Hier erscheint es vorrangig, eine Balance für alle Altersgruppen zu ermöglichen, um eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und mehr Menschen (eines sinkenden Arbeitskräfteangebots) die Teilnahme am Arbeitsleben zu ermöglichen oder erleichtern. Dabei gewinnen Stressmanagement, Lebensarbeitszeitkonzepte (inklusive Sabbaticals) und flexible Arbeitsformen erheblich an Bedeutung (Stuber 2002, S. 158).

Die nicht unproblematische Herangehensweise wird damit auch an dieser Stelle deutlich.

Grundsätzlich besteht bei der Berücksichtigung verschiedener Generationen im Rahmen von Diversity eine ähnliche Problematik wie bei anderen „Kategorien“: Die Gefahr der Bildung starr definierter Gruppen, die ohnehin schon mit Vorurteilen belegt sind (Alte, Junge, Behinderte, Frauen, Ausländer etc.) und der Versuch einer gezielten Integration dieser untereinander und mit dem Mainstream (Stuber 2002, S. 161).

Die Dimension Ageism ist zurzeit das wahrscheinlich noch am wenigsten erforschte soziale Strukturelement; in Anbetracht des Generationenvertrages richten sich Diskriminierungen auch tatsächlich verstärkt gegen ältere Mitglieder der Gesellschaft. Der Wunsch nach Freitod und Selbsttötung von unwertem,

belastendem Leben ist da sicher die Spitze eines sich erst allmählich abzeichnenden Eisberges. Der Wert von Alter ist zweifelsohne im höchsten Maße kulturell-gesellschaftlich gebunden.

4.1.4. Behinderung

Seit der Aufklärung und der damit verbundenen Entdeckung der „Bildungsfähigkeit“ von Menschen mit Behinderungen entstand eine sonder- und heilpädagogische Theoriebildung, die sich zwar nicht immer konsistent zeigte, aber deren Legitimität niemals in Frage stand. Mit dem Ende der Moderne erweist sich nun eine traditionelle Herangehensweise an die Phänomene von Behinderung selbst als diskriminierende Theorie und Praxis, und stellt die Integration von Menschen mit Behinderungen vor z.T. völlig neue Herausforderungen. Die Folge war und ist eine immer weiter differenzierte Herangehensweise an unterschiedliche – mit „Behinderung“ verknüpfte – Phänomene, die zurzeit in so genannte inklusive Ansätze münden, und in Bezug auf Pädagogik eine Rückführung in die allgemeine Pädagogik fordern.

Behinderung ist ein mehrdimensionaler Begriff. Im allgemeinen Sprachgebrauch und im Bereich vieler wissenschaftlicher Disziplinen, besonders in den Humanwissenschaften wie Pädagogik, Soziologie, Psychologie oder Medizin ist er seit Jahrzehnten etabliert, ohne dass Sinn oder Grenzen des Begriffes hinreichend geklärt sind (Lindmeier 1993, S. 23).

In der Regel wird „Behinderung“ als eine (oder mehrere) Einschränkung(en) unterschiedlicher Ausprägung definiert. Diese Sichtweise wird von einem medizinischen Verständnis geleitet, welches sich in erster Linie auf eine sichtbare bzw. unsichtbare „Schädigung“ bezieht. „Behinderung bezeichnet ganz allgemein zunächst jegliche Art von Einschränkung oder Hemmnis. In der Medizin findet er als Synonym für angeborene, erworbene, langfristige bzw. dauerhafte Schädigung Anwendung“ (Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2002, S. 38).

Im medizinischen Sinn erfolgt eine Einteilung nach der Schädigung verschiedener Organe. So wird zwischen Körperbehinderung, Sinnesbehinderung (Hör- und Sehbehinderung), Sprachbehinderung, geistiger Behinderung und seelischer Behinderung unterschieden. Treten in mehreren Bereichen Schädigungen auf, wird von einer Mehrfachbehinderung gesprochen. Ferner wird nach dem Schweregrad einer Behinderung unterschieden. Behinderung, verstanden als physische Schädigung und Funktionseinschränkung, betont in erster Linie einen „Defekt“ in der Person selbst. (Bundschuh, Heimlich, Krawitz 2002, S. 38f).

In diesem Verständnis wird eine Behinderung zum individuellen Defizit, welches dementsprechend vermieden, beseitigt bzw. behoben werden soll, um größtmögliche Normalität (wieder-)herzustellen bzw. sichern zu können. Diese Haltung wird von VertreterInnen der so genannten Behindertenbewegung als klar defizitorientiert abgelehnt.

Der Begriff der Defizitorientierung entstammt, wie auch der Begriff der Kompetenzorientierung, der bildungspolitischen Diskussion der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Die Vorstellung des medizinischen Modells sah für Menschen mit Behinderungen spezielle, auf ihre Einschränkungen bezogene pädagogische und therapeutische Verfahren und gezielte Förderungen vor (vgl. Rödler 2002, S. 49).

Schätzungen zufolge (es liegen in Österreich keine validen Zahlen vor) sind rund 10% der Bevölkerung von einer Behinderung betroffen (vgl. Grill 2005, S. 14). Die Geschichte weist zum Teil dramatische Auswirkungen einer verengten Herangehensweise an Menschen(-Gruppen) auf. So dauern Euthanasiedebatten bis heute an bzw. steht mit der Pränataldiagnostik gegenwärtig eine Form der „Behandlung“ zur Verfügung, welche die „Eliminierung“ von ungeborenen Kindern (bspw. mit Trisomie 21) vorsieht, denn sie stellt die (medizinisch derzeit) einzige mögliche Form der Behandlung bzw. Vermeidung von Behinderung dar und legitimiert sich damit trotz der massiven Kritik von zahlreichen Behindertenverbänden und vergleichbaren Organisationen (siehe z.B. Strachota 2002). Es kommt dabei zur mangelnden Abgrenzung von Behinderung und Krankheit, ein Phänomen, welches auch in der Alltagssprache zutiefst verwurzelt scheint.

Bei einer ausschließlichen Orientierung an Diagnose, Therapie, Heilung, Vermeidung etc. ist und bleibt der Defekt unvermeidbar im Zentrum. Der immense Einfluss der Medizin bzw. des medizinischen Modells (welches sich bspw. auch in sonder- und heilpädagogischen Konzepten klar manifestiert) ist dabei evident. In enger Verbindung zur Defizitorientierung steht auch die Aussonderung und Separation (zu einem möglichst frühen Zeitpunkt), um entsprechende therapeutische Maßnahmen möglichst gezielt treffen zu können. Nach wie vor werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen in zahlreichen Sondereinrichtungen betreut.

Die gesellschaftliche Beurteilung von Menschen mit Behinderungen unterliegt einem historischen Wandel, dennoch scheint es schwierig Forderungen und Veränderungen hinsichtlich sozialer, politischer und kultureller Festschreibungen durchzusetzen. Spätestens mit der Vorstellung und Kritik des Defizitmodells kam es zur Entwicklung eines so genannten Kompetenzmodells, welches sich gegen eine einseitige Orientierung am „Unvermögen“ richtete. Die so genannte Integrationsbewegung oder die Gleichstellungsgesetzgebung (siehe dazu auch <http://www.bizeps.or.at/gleichstellung/rechte/bgstg.php>, Stand 15.5.2009) haben in den letzten Jahrzehnten einige bedeutsame Veränderungen erwirkt. Die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen erfährt seit den 1970er Jahren insofern einen signifikanten Aufschwung als mit (de-)konstruktivistischen Theorien eine Reihe von neuen Ansätzen entwickelt wurde, die deutlich weniger das Individuum als die Gesellschaft in die Pflicht nehmen.

Übrig bleibt zurzeit dennoch:

Unter diesen bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen tragen Menschen mit Behinderung besonders hohe bzw. mehrfache Exklusionsrisiken: Bereits häufig mangelhafte oder weitgehend „erfolglose“ Inklusion in das Bildungssystem ist mit Chancenminderung am Arbeitsplatz verbunden, was soziale Ausgrenzungen in anderen Lebensbereichen nach sich zieht (Wansing 2005, S. 15).

Eine Konzentration auf „das individuelle Defizit“ verhindert nach Ansicht der VertreterInnen der Theorie der sozialen Konstruktion die Sicht, dass Behindertsein lediglich eine weitere – völlig legitime - Ausprägungsform von Menschsein sei. Demnach sind Menschen nicht a priori behindert, sondern sie werden erst durch die Festlegung auf ihre Voraussetzungen, ebenso wie durch mangelnde Schaffung von angemessenen Rahmenbedingungen, von der Gesellschaft behindert, wie sich am Beispiel des nach wie vor bestehenden Sonderschulwesens deutlich erkennen lässt.

Behinderung ist aus dieser Sicht also kein unveränderbarer, genetisch, hirnnorganisch oder sonst wie biologisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins. Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zu wenig Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, dann werden sie behindert (Feyrer 2003, S. 3).

Mit der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen aus bereits vorschulischen und schulischen Institutionen setzt z.T. eine lebenslange Exklusion ein, die weit reichende Konsequenzen hat.

Selektion und Separation verringern die Möglichkeit zur Partizipation, zur vollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und stellen damit erst behindernde Situationen her. Jedes Kind braucht zur Entwicklung nämlich ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, (...) das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess lernen und entwickeln ermöglicht (Feyerer 2003, S. 3).

Eine Gesellschaft, die festlegt wer und in welcher Form „integrationswürdig“ ist und wer nicht, kann sich selbst nicht gleichzeitig als problematisch identifizieren, noch können umfassende Reformen einsetzen. Ein bipolares Verständnis von Differenz (und so auch von „behindert – nicht behindert“ bzw. vielfach auch „krank – gesund“) ist geneigt, Dominanzen aufrecht zu halten, und weniger diese zu überwinden (vgl. Lutz/Wenning 2001, S.20). Behindert ist demnach in erster Linie, wer behindert wird.

Es folgt:

Die sog. Behinderung ist also nur ein Teil der Gesamtpersönlichkeit (...), die ihrerseits eingebunden ist in verschiedene soziale Systeme. Eine systemische und lebensweltorientierte Sichtweise könnte das monokausale Denken und damit die einseitig defektorientierte Betrachtung überwinden (Eberwein 1995, S. 48).

Wird also begonnen, Behinderung als eine Form von Vielfalt (Diversity) zu begreifen, verändert sich der Blick auf Behinderung damit? Behinderung stellt sich aus dieser Perspektive dann nämlich vielmehr als Verhinderung der davon Betroffenen dar. Die Gesellschaft geht letztlich von einer (allerdings immer imaginären) Norm aus.

4.1.5. Sexuelle Orientierung

Heteronormalität wirkt als strukturierendes Prinzip auf zwei Ebenen: Als Konzept, das die Menschen in die Form zweier – vorgeblich – körperlich und sozial eindeutig voneinander unterschiedener Geschlechter drängt, stellt es erstens eine Ordnung in Hinblick auf Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen her, die alle anderen nicht-heterosexuellen Formen des Lebens und Begehren ausgrenzt. Als Konzept, das die Heterosexualität als umfassendes gesellschaftliches Ordnungssystem etabliert hat, strukturiert es zweitens das Zusammenleben der Menschen auch jenseits der Sexualität und des Begehrens (Ziegler 2008, S. 13).

Diese Perspektive beinhaltet zweifelsohne mehr als Homosexualität. Vielmehr beschreibt es sämtliche Phänomene der Geschlechtsidentität bzw. sexuellen Orientierungen wie zB. Intersexualität, Transsexualität oder Bisexualität. Im Zuge von so genannter Zwangsheterosexualität werden sämtliche von ihr abweichende Formen tabuisiert. Besonders manifest zeigt sich dieses Tabu im Bereich der Bildung und Erziehung. „Zwangsheterosexualität auch Heteronormativität bezieht sich – verkürzt ausgedrückt – auf die gesellschaftliche Vorannahme einer „natürlichen“ Heterosexualität (...)“ (Götz/ Pauser/Weinwurm 2007, S 35).

Nicht-heterosexuelle Orientierungen sind tabuisiert, wenngleich Homosexuellen mittlerweile eingeschränkte Plätze in gesellschaftlichen Zusammenhängen zugebilligt werden. Die Verfestigung einer homosexuellen Identität (bspw. als natürliche, genetische Veranlagung) oder die Zwangsoperation von transsexuellen Personen, um einen Geschlechterwechsel erreichen zu können, liefern uns Befunde über die „natürliche“ Ordnung von Geschlecht und Gesellschaft. Gegenwärtig neuerlich aufkommende Debatten um die „Umerziehung“ von Homosexuellen zeigen, dass es sich dennoch um ein individualisiertes „Problem“ handelt, wo der oder die Einzelne aufgefordert ist, sich als „normales“ Mitglied der Gesellschaft zu integrieren.

Während also bei (Anti-)Diskriminierung ganz besonders stark individuelle und kollektive Komponenten der Benachteiligung (oder der Benachteiligten) im Vordergrund stehen, führt die Auseinandersetzung mit Differenzen nun auf einen weiteren Weg, nämlich der Gegenüberstellung von marginalisierten Personen und Gruppen in Bezug auf ihre „Vergleichsgruppe“, also jene die die „Norm“ darstellen. Damit verbundene gesellschaftliche Probleme wurden ja in Form von z.B. „Ausländerpädagogik“ erstmals aufgegriffen und daher richte ich nun das Augenmerk auf jene Pädagogiken, die diese Phänomene handhabbarer machen sollen.

4.2. Differenz – zur pädagogischen Relevanz von Vielfalt

Diversity gliedert Differenzen systematisch, und umfasst primär, als Ausgangspunkt, die so genannten Kerndimensionen in der Workforce Diversity:

- Gender
- ethnische Zugehörigkeit
- Religion/Weltanschauung
- Alter
- Behinderung
- sexuelle Orientierung

Nicht zufällig decken sich die voran gegangenen Gesichtspunkte der „kulturellen“ Differenzierung (im deutschsprachigen Raum) mit den von der Gesetzgebung genannten bislang marginalisierten bzw. benachteiligten Personen(-Gruppen). Die in der Abbildung angeführten bipolaren hierarchischen Differenzlinien lassen klarer erkennen warum die Wahl wahrscheinlich nicht grundlos auf jene sechs Kerndimensionen gefallen ist.

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	männlich – weiblich
Sexualität	heterosexuell – homosexuell
„Rasse“/Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe – ethnische Minderheit
Nation/Staat	Angehörige – nicht Angehörige
Klasse	oben – unten
Kultur	„zivilisiert“ – „nicht zivilisiert“
Gesundheit	nicht behindert - behindert
Alter	Erwachsene – Kinder, jung - alt
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch, angestammt - zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend - arm
Nord-Ost/Süd-West	„The West“ – „The Rest“
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell, „entwickelt“ – „nicht entwickelt“

Abb. 6: Bipolare Differenzlinien

Diese Linien folgen der Logik der Grunddualismen (siehe oben), die komplementär scheinen, aber hierarchisch funktionieren: die linke Seite wird als Norm hantiert, die rechte als Abweichung. Es gibt eine Reihe weiterer Differenzen, die jeweils einem anderen Differenzpart zugeordnet werden können, wie etwa Bildung (gebildet – ungebildet) dem Klassenbegriff, Religion (gläubig – nicht gläubig, zugehörig – nicht zugehörig), Sprachkenntnisse (standardsprachlich – Dialekt/Soziolekt/nicht standardsprachlich) dem Kulturbegriff oder der Gegensatz Stadt – Land (sic!) den Polen modern – traditionell. Diese Differenzlinien bilden die Grundlagen der Organisation moderner Gesellschaften; sie sind durch Spannungsverhältnisse gekennzeichnet, die sich unter bestimmten Umständen verändern können, aber nicht müssen (...) Die verschiedenen Linien sind allesamt Resultate sozialer Konstruktionen; sie sind miteinander verbunden oder verstärken sich gegenseitig (Lutz, Wenning 2001, S. 20 f).

Es ist nicht unbedeutend, was im vorigen Absatz zum Ausdruck kommt: Was komplementär scheint, funktioniert eigentlich hierarchisch. Lässt sich mit dieser Erkenntnis also weiterhin über Differenzen diskutieren, ohne über Dominanz nachzudenken? Während Anti-Diskriminierung sich auf die betroffenen Personen und Gruppen konzentriert, und damit Gefahr läuft die „natürliche Ordnung“ damit gleichzeitig zu reproduzieren, stellt die Theorie der Differenzen die Frage nach der „Norm“, die jenen Personen und Gruppen gegenüber steht.

Die fortgesetzte (emanzipatorische/feministische/dekonstruktivistische) Kritik an und das Aufbegehren gegen männliche Hegemonie hat ein völlig verändertes Selbstbewusstsein bzw. Selbstverständnis marginalisierter Gruppierungen bewirkt und verhält in wirtschaftlichen (genauso in politischen und gesellschaftlichen) Zusammenhängen dennoch weitgehend ungehört:

Es handelt sich hierbei um Bewegungen, die die selbstverständliche Dominanz der westlichen, weißen, männlichen Position in Frage gestellt und diese Position relativiert und angegriffen haben, ohne jedoch – und das ist hier der entscheidende Punkt – tatsächlich irgendwelche relevanten Verschiebungen in den gesellschaftlichen Machtverhältnissen bewirkt zu haben (Rommelsbacher 1995, S. 175).

Im folgenden Kapitel soll nun der Frage von Differenz noch vertieft nachgegangen werden.

Im Hinblick auf DiM in Organisationen lässt sich unschwer erkennen, dass die Debatten in der Pädagogik von einer Zunahme an Komplexität gekennzeichnet sind. Interkulturelle Pädagogik bspw. erfährt eine Ergänzung im Hinblick auf Diversity und legitimiert sich mit einem erweiterten Verständnis von Kultur. Genderpädagogik greift Differenzen im Sinne von Intersektionalität (Gender, Race, Class etc.) auf. Inklusion – als pädagogisches Konzept in der Schule – verweist auf den förderpädagogischen Bedarf von unterschiedlichen Gruppen von Lernenden und erkennt strukturelle Probleme in der Schule. Es folgt damit in diesem Abschnitt eine Annäherung an Diversity im Rahmen der Differenzpädagogiken. Es scheint als hätten neuerdings mehr oder weniger alle

„Sonderpädagogiken“ gleichzeitig erkannt, dass das Phänomen Diversity zunehmend relevant für sie ist.

4.2.1. Gender/Queer Pädagogik

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Geschlechterdifferenz vollzieht, entwickelt und diversifiziert sich – wie jede andere Form der Wissensgenerierung – lokal unterschiedlich und asynchron. Die Geschichte der mit ihr verbundenen Begriffe, die das historische Inventar der Auseinandersetzung mit der Geschlechterdifferenz bilden, spiegelt Gesellschaftsgeschichte, Geschichte der Forschung und Forschungszentren wider. Die heutige Dominanz anglo-amerikanischer Termini wie „Gender Studies“ oder „Queer Studies“ entstammt auch den Abgrenzungsversuchen im Kampf um die Bourdieuschen Kapitalarten des wissenschaftlichen Feldes, sie geht auch einher mit dem wachsenden Einfluss des Englischen weltweit. Letztlich ist sie jedoch vor allem Ausdruck einer egalitären Bewegung, die in den USA aus vielerlei Gründen schneller, gründlicher und nachhaltiger geführt wurde als in Europa. Nicht zuletzt auch im akademischen Bereich, wo sich Studienrichtungen und Lehrstühle im Umfeld der Beschäftigung mit der Geschlechterdifferenz rascher institutionalisierten.

Die englischen und deutschen Begriffe lassen sich deshalb nicht einfach synonym verwenden, weil sie je unterschiedliche Inhalte, Zielrichtungen und Kontexte mit sich bringen. Die „Geschlechterstudien“ entsprechen nicht den „Gender Studies“ und für die „Gay and Lesbian Studies“ findet sich schwer ein entsprechendes deutsches Gegenüber.

Die Begriffsgeschichte scheint jedenfalls im Begriff der Queer-Studies zu kulminieren und spiegelt eine Entwicklung vom Wahrnehmen einer bipolaren Geschlechterdifferenz und einem daran gekoppelten heterosexuellen Begehren zwischen Mann und Frau hin zum Aufbrechen der Vielfalt im Begehren und in der Geschlechterdifferenz selbst wider. Unter diesem Hut scheint alles Platz zu haben, da die Queer-Studies sich keiner festen Taxonomie bedienen, sondern

für zukünftige Verknüpfungen und Entdeckungen offen und interessiert bleiben.

Zunächst jedoch ein kurzer historischer Exkurs. Im 18. Jahrhundert werden erste Formen moderner Frauenrechtsforderungen (von Mary Astell, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft Shelley etc.) artikuliert. Mary Shelley kritisiert bspw. Rousseau und seine Sicht auf „die Mädchen“ in einem Briefwechsel mit der schwedischen Schriftstellerin Charlotta Nordenflycht:

Ich darf mit aller Wahrscheinlichkeit behaupten, dass ich Gelegenheit gehabt habe, mehr Mädchen in ihrer Kindheit zu beobachten, als J.J. Rousseau. Mein Urteil über die erste Entwicklung des weiblichen Charakters trifft so wenig mit dem seinigen zusammen, dass ich mit Sicherheit dafür einstehe, ein kleines Mädchen, dessen Lebhaftigkeit noch nicht durch Untätigkeit erstickt ist oder dessen Unschuld noch nicht durch falsche Scham befleckt worden ist, würde ein Wildfang sein und nie einer Puppe ihre ganze Aufmerksamkeit schenken, wenn das Stubenhüten ihr eine andere Wahl überließe (1792, 96f, nach Nikell, S. 246).

Die kritischen Stimmen von Frauen flossen in akademische Debatten insofern aber nicht ein, als es bspw. keine Möglichkeiten für Frauen gab, an Universitäten tätig zu sein, und die Kritik von der akademischen Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt blieb.

Mitte des 19. Jahrhunderts entstand eine internationale Bewegung von (bürgerlichen) Frauen, die ein breites Bündnis für das Wahlrecht von Frauen, das Recht auf Arbeit und Bildung etc. bildeten. Ab ca. 1920 wurde das Wahlrecht für Frauen in Europa (Schweiz erst 1971) erreicht (vgl. Haugg, S. 246 f).

Feminismus ist ein Begriff der so genannten zweiten Frauenbewegung, die mit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts einsetzte. Die zweite Frauenbewegung kritisierte (als sozialkritische, politische, emanzipatorische Bewegung) das Patriarchat und die damit verbundene soziale Ungleichheit von Frauen. Zahlreiche weltweite Proteste von Frauen machten darauf aufmerksam, dass das „Private politisch sei“. Das Recht auf körperliche Selbstbestimmung drückte sich durch zahlreiche Gesetzesänderungen aus. Der Feminismus

diversifizierte sich weiter in unterschiedliche Strömungen (Radikalfeminismus, marxistischer Feminismus, materieller Feminismus etc.) (vgl. Nikell, S. 250 f).

Die Frauenstudien sind eng mit der Frauenbewegung verknüpft, sie richten sich gegen eine vermännlichte, Frauen behindernde Struktur an Universitäten und Hochschulen. In den 1960er bzw. 70er Jahren wurden an Universitäten daher so genannte Frauenstudien eingerichtet, welche die bestehenden Benachteiligungen analysieren, kritisieren und abbauen (wollen). Sie werden nach wie vor auch als Alternativen zu androzentristischen, sexistischen Positionen betrachtet. Auch hier differenzieren sich unterschiedliche Formen der Verankerung (Querschnittmaterie versus Fachbereich) (vgl. Armstrong, S. 330).

Gender beschreibt die soziale Konstruktion von „weiblich – männlich“ abseits des biologischen Geschlechts. Weiterführende Analysen und Theorien verweisen später auch auf die Konstruktion des biologischen Geschlechts.

Begleitend und verwoben mit unserem täglichen Handeln, unserem Umgang mit uns selbst und mit anderen, stellen wir – meist unbewusst und selbstverständlich, daher umso wirksamer – eine Ordnung der Geschlechtszugehörigkeit her. Und diese Ordnung ist nur aufrecht zu erhalten, indem die Geschlechter sich qualitativ unterscheiden. (...) Nicht nur bewegen und verständigen wir uns in einem ‚symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit‘, wir wirken bei dessen kultureller Konstruktion täglich mit (vgl. Hagemann-White 1993).

Queer bezeichnet eine theoretische Strömung, die sich aus poststrukturalistischen und dekonstruktivistischen Denkrichtungen von Gender entwickelt hat. Nicht länger steht das Subjekt im Vordergrund, sondern die Sprache als bedeutungstiftendes Moment „unabhängig“ vom Individuum. Besonders hinsichtlich heteronormativer Setzungen, dem Konzept der Zwangsheterosexualität, leistet Queer Beiträge zu einer veränderten Geschlechterpolitik- und Praxis (vgl. Rauchut 2008, S. 13).

Postmoderne, poststrukturalistische und dekonstruktivistische Ansätze bilden den Hintergrund der Queer Theory. Ihre gemeinsame Schnittmenge ist das

Hinterfragen von Metaerzählungen, Universalierungen und Essentialismen. Beide, Poststrukturalismus und Queer Theory, betonen ein Denken von Diskontinuität, Pluralität und Differenz. Sie zweifeln an einer Vorstellung von einem autonomen und mit sich selbst identischen Subjekt, an Identitäten als Ordnungsprinzipien und richten ihr Augenmerk verstärkt auf die (Handlungs-)Macht von Sprache, um diese zu dekonstruieren, aber auch subversiv anzueignen. Sprache könne die Welt nie eins zu eins abbilden und sei daher notwendig auf eine Mehrdeutigkeit von Bedeutungen angewiesen (Rauchut 2008, S. 11).

Hier zeichnet sich ab, was mittlerweile größte Relevanz hat. Der Differenzbegriff wird eingezogen um die Betroffenheiten beider Geschlechter sichtbar zu machen, da die bloße Kenntnis der inferioren Positionen von Frauen und die Bekämpfung dieser offenbar nicht die gewünschten Erfolge erzielen konnte.

Um die soziale Ungleichheit im Bildungs- und Erziehungssystem sowie die soziale Exklusion von Frauen aus vielen von Männern dominierten Bereichen (bei gleichzeitiger Zuständigkeit für Reproduktionsarbeit) erforschen und dokumentieren zu können, werden in der bundesdeutschen Frauenforschung der späten 1970 und frühen 1980er Jahren die Begriffe „Gleichheit“ und Differenz“ genutzt. Differenz bezeichnet dabei zunächst einzig die Unterscheidung zwischen den Geschlechtern (Löv, S. 112) .

Die damit verbundene, neuerliche Ein- bzw. Ausgrenzung führte gleichzeitig zur Kritik am Feminismus von zahlreichen Frauen, denn bspw. Frauen afroamerikanischer Herkunft fühlten sich in ihrer Lebenswirklichkeit nicht vom Feminismus repräsentiert. Mit dem Begriff der Intersektionalität wird seitdem die Verknüpfung von Gender-Race-Class benannt, die eine weitere Differenzierung mit sich brachte.

Annedore Prengel stellt später in den 1990er Jahren insofern eine Ausnahme dar, als sie eine Theorie mit Blick auf die Praxis entwickelte. Ihr Zugang ist ein Plädoyer für eine gleichberechtigte Verteilung von „gesellschaftlichen Ressourcen“ durch ihre Pädagogik der egalitären Differenzen. Eines der zentralen Elemente ist dabei die Anerkennung und Wertschätzung (auch) von Geschlecht. Mit der egalitären Differenz bietet Prengel einen Rahmen für, aus ihrer Sicht, intersubjektive Beziehungen, die zu einem Bewusstsein für

psychische Heterogenität führen. Bezogen auf Geschlecht bedeutet dies dann, dass das Subjekt in der Identitätskonstruktion über ein hohes Maß an Selbstbestimmung und damit auch Wahlmöglichkeiten verfügt.

(...) der Frage nach Gleichheit und der Frage nach Differenz geht das Bemühen hervor, sich der Heterogenität zwischen Menschen, also qualitativen Differenzen, die sich nicht in Hierarchie-, Komparativ-, Symmetrie- oder Analogiebildungen überführen lassen, anzunähern. Allerdings sind diese vergleichenden Denkformen auch für Analysen aus der Perspektive der egalitären Differenz nicht überflüssig, sie spielen sogar eine bedeutende Rolle in der Forschung, z.B., wenn es um Aussagen zur Verfügung über Ressourcen wie Geld, Raum und Zeit geht (Prenzel 2001, S. 99).

Zahlreiche ForscherInnen widersprechen Prenzel und weisen darauf hin, dass die Autonomiebestrebungen der Pädagogik der Vielfalt dahingehend in einer Enttäuschung enden könnten. Es handle sich um eine Paradoxie der Festschreibung und gleichzeitigen Überwindung von Differenzen. Dennoch greift Prenzel als erste die Gemeinsamkeiten von feministischer Pädagogik, interkultureller und integrativer Pädagogik auf und bildet damit eine weitere einschneidende Grundlage von pädagogischer Beschäftigung mit Diversity.

Nicht weniger bedeutsam sind die psychoanalytischen Arbeiten von Rendtdorff, die zwar ähnlich wie Prenzel aus einer dekonstruktivistischen Perspektive argumentiert, aber im Gegensatz zu Prenzel nicht die intersubjektiven Kräfte mobilisiert, sondern die Konstituierung von Geschlecht im „Fremdbild“ verortet. Von Derrida übernimmt sie den Begriff der „Différance“, von Lacan den „Phallus“ als phantasmatische Einheit des Seins, und weist damit auf eine Trennlinie hin, die sich quasi als Riss durch die menschliche Existenz zieht und in jedem Fall einen Abschied vom „Ganz-Sein“ bedeutet. Die „symbolische Kastration“ führt laut Rendtdorff zwangsläufig zur Enttäuschung beider Geschlechter, wiewohl der Umgang damit unterschiedlich gehandhabt wird.

Verstehen wir unter Mangel den ursprünglichen Riß, den der Mensch im Zeitpunkt seiner Geburt in seiner Aufgehobenheit erfährt, Abhängigkeit und Angewiesenheit auf den Anderen, und weiterhin den Einschnitt der symbolischen Kastration, der

Sprache, (...), so ist die Möglichkeit der Fülle nur im Imaginären, im Phantasma gegeben (Rentdorff, S. 96).

KritikerInnen bemängeln bei Rentdorff, dass sie Alternativen gewissermaßen schuldig bleibt, es gäbe berechtigte Zweifel an der Abgeschlossenheit der Debatte über Zweigeschlechtlichkeit, die theoretische Herangehensweise bei Rentdorff ist jedenfalls bemerkenswert.

VertreterInnen jener Gender- bzw. Geschlechterforschungen, die Geschlecht als soziale Konstruktion verorten, stellen sprachliche Äußerungen bzw. so genannte (performative) Sprechakte in den Vordergrund der Geschlechtertheorie. Mit Butler wird eine Theorie formuliert, die sich auf poststrukturalistische und diskurstheoretische Denkweisen gründet. Demnach ist Geschlecht ein Differenzmodus, der immer wieder (sprachlich) hergestellt wird (bzw. werden muss). Für großes Aufsehen hat Butler aber erst gesorgt, als sie auch die oben bereits angesprochene biologische Geschlechtszugehörigkeit in Frage stellte.

Hagemann-White hatte bereits in den 1980er Jahren hinterfragt, ob es sich bei einer angenommenen Zweigeschlechtlichkeit lediglich um ein Alltagsverständnis von Geschlecht handelt, denn es liegen mit dem Hormongeschlecht, dem Chromosomengeschlecht, dem „Hirngeschlecht“ etc. zahlreiche geschlechtsbildende Komponenten zur Verfügung, die Entwicklung als Bub oder Mädchen sei ein Akt der kulturellen Hervorbringung, der mit großer Mühsal verbunden sei. (So spricht Conell zum Beispiel in „Der gemachte Mann“ davon, dass Männlichkeit als gesellschaftliches Ideal schon längst nicht mehr an ein männliches Geschlecht gebunden ist, sondern als gültige, gesellschaftliche Ordnungsmacht wirkt, derer sich alle unterwerfen müssen). Die diskursive Macht, die Butler im Zusammenhang mit der Politik des Performativen und Gender entfaltet, wird bei Villa sichtbar:

Diskurse sind also nicht nur (gesprochene) Sprache. Sie sind mehr als das: Diskurse sind Systeme des Denkens und Sprechens, die das, was wir von der Welt wahrnehmen, konstituieren, indem sie die Art und Weise der Wahrnehmung prägen. Tatsächlich richtet sich der poststrukturalistische Diskursbegriff gegen eine Auffassung der Sprache als Deskription, das heißt als reines Abbild bestehender

Tatsachen und Dinge. Sprache ist im Rahmen der Diskurstheorie weder unschuldig (also frei von Ideologie oder Geschichte) noch ist sie frei von Macht. Diskurse sind produktiv, was heißt, dass sie etwas hervorbringen, also etwas erschaffen (Villa, S. 20).

Butler's Denkrichtung fand und findet nach wie vor zahlreiche AnhängerInnen, ihre Theorien wurden zunehmend differenziert und vertieft.

Das subversive (und damit gleichzeitig konstituierende) Element, welches mit der Diskurstheorie seinen Ursprung nimmt, mündet dann auch in die Queer-Theory im Zusammenhang mit politischer (diskursiver) Ordnungsmacht. Dies zeigt sich bspw. bei Engel in Form von: „Queer-politische Ansätze zielen darauf ab, Differenz/en nicht an den Normen politischer Ordnung auszurichten, sondern im Gegenteil die Prozesse normativer Differenzproduktion zu unterbrechen, über die sich Dominanzverhältnisse reproduzieren“ (nach Engel 2002, S. 199 ff.). Sie richtet sich damit klar gegen eine Vereinnahmung von Differenzen als produktiven Faktor, welcher nämlich für die Ökonomie „mißbraucht“ würde.

Systemtheoretisch gedacht hat die Geschlechterordnung wiederum in gesellschaftlichen Systemen ihre jeweils eigene Bedeutung im Sinne einer funktionalen Differenz. Wird Gender als Beobachtungskategorie genutzt, kann Differenz zum Ausgangspunkt von (neuen) Erkenntnissen werden. Somit kann, einem veränderten bzw. verändernden Verständnis von Frauenforschung nachgegangen werden, denn das Gleichheitspostulat sei nach Pasaro und Ehrenspeck sowohl als politisches Credo als auch als an Gleichheit orientierte Forderung zu reflektieren. Koall beschäftigt sich mit Gender/Diversity aus systemtheoretischer Sicht, sie sieht in der Aufrechterhaltung von Geschlechterdifferenzen vor allem einen komplexitätsreduzierenden Mechanismus, der Orientierung, Übersicht und Halt stiften soll.

Die Konstruktion von (Geschlechter-)Binarität hat für soziale Systeme eine komplexitätsreduzierende Funktion, indem sie zur Strukturierung von Arbeitsteilung, Bewertungsformen, Anweisungsstrukturen, Kommunikations-

chancen u.v.m. historisch und sozial gut erprobte Differenzierungsmuster nutzt (Koall 2007 nach Koall 2001, S. 306).

Gender Mainstreaming bspw. als organisationale Ausrichtung hält auch in der Aus- und Weiterbildung Einzug, gelebte Praxis scheint aber vor allem eine feministische Kritik an nach wie vor androzentristischen Ausprägungen in der Bildung oder die Schaffung von spezifischen Frauenfördermaßnahmen zum Abbau von Ungleichheiten. Bestimmte Komponenten des Mainstreams haben sich aber bereits verfestigt, so ist bspw. Gender in der Sprache zu einem bedeutsamen Mittel der Einbeziehung von unterschiedlichen Lebensrealitäten geworden und stellt gleichzeitig ein Lippenbekenntnis dar. Zahlreiche Kriterien zur Einbeziehung der Geschlechter wurden bereits festgelegt und harren (auf organisationaler Ebene) ihrer Umsetzung.

4.2.2. Interkulturelle Pädagogik

Die Frage der „Fremden“ beschäftigte die Philosophie seit der Aufklärung, denn bereits mit Kant wird der Fremde als „Gast“ (hospes) und nicht als „Feind“ (hostis) bezeichnet, wenngleich der Fremdenbegriff auch noch als denkbar statischer angesehen wird, und dennoch (auch schon) als pädagogische Herausforderung verstanden wird (vgl. Böhm 2005, S. 316).

Der Begriff der interkulturellen Pädagogik taucht Mitte der 1970er Jahre erstmals auf und bezeichnet die Weiterentwicklung der und Kritik an so genannter „Ausländerpädagogik“. Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprache ist dabei die Basis. Eine anthropologische Fundierung liegt mit Freires Befreiungspädagogik und Bubers Dialogpädagogik zugrunde (vgl. Stöger 1996, S. 904f.).

Ab den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es zu einer expliziten Abkehr vom so genannten Defizitmodell, denn faktisch wurden zwar „Arbeitskräfte“ ins Land geholt, aber heraus kamen „Menschen“ (Max Frisch) mit spezifischen Bedürfnissen und Erwartungen, Angehörigen etc. die sich nun

in der Integrationsackgasse (im Sinne einer geforderten umfassenden Assimilierung) befanden. Verstärkte Reflexion hinsichtlich der Versuche der Aufhebung von Politik durch die Pädagogik war die Folge, gefolgt von der Erkenntnis, dass eine Pädagogisierung der Frage von Integration keine Antwort auf die überfällige Auseinandersetzung mit den ökonomischen und politischen Rechten der neuen BürgerInnen war (vgl. Griese 2002, S. 64).

Vereinfacht betrachtet befand und befindet sich die interkulturelle Pädagogik im selben Spannungsfeld von Emanzipation und Ökonomie wie andere spezielle Pädagogiken und ist gekennzeichnet von größter Ambivalenz hinsichtlich ihrer Motive, Absichten und Zielsetzungen. Ob als fortgeführter Gedanke der „Europäisierung“, multikultureller Wunschtraum oder rassistische Herabsetzung von vermeintlichen Kollektiven (und damit verbundenen Schuldzuweisungen), unüberwindbar scheint eine Einigung zur gemeinsamen Definition dessen, was interkulturelle Pädagogik leisten soll bzw. zu leisten vermag. Gegenwärtig scheint der „Multi-Kulti“ Begriff – in seiner alltagssprachlichen Bedeutung – einer Abwertung zu unterliegen, stattdessen erscheinen neuere Begriffe wie Interkulturalität, neuerdings auch Transkulturalität oder eben Diversity. Ob es sich dabei um alten Wein in neuen Schläuchen handelt oder es tatsächlich um eine Auflösung von statischen, reduktionistischen Vorstellungen der „MigrantInnen“ handelt, wird abzuwarten sein. Jedenfalls ist seit den 1990er Jahren eine lebhafte Diskussion um Universalismus versus Kulturrelativismus entstanden, der sich mit der (De-)Konstruktion von Differenzen beschäftigt. Der transkulturelle Beitrag dabei ist möglicherweise, dass sich das pädagogische Dazwischen zunehmend als gestaltendes Moment zeigen wird und nicht mehr nur das „Fremde“ oder eben das „Eigene“ als solches.

Denn: „Das Ziel interkulturellen Lernens ist es, die Gleichberechtigung zwischen kulturellen, religiösen und ethnischen Gruppen erzieherisch zu bereiten (begleiten). Zuerst geht es um das Zulassenkönnen von Erfahrungswirklichkeiten (Stöger 1996, S. 907).

„Verschiedenheiten respektieren heißt nicht Multi-Kulti-Szenen schaffen zu wollen (Ängste davor dürfen nicht automatisch ausländerfeindlich interpretiert

sein). Respekt ist einer der uralten Bausteine Interkulturellen Lernens“ (Stöger 1996, S. 911).

Inwieweit aber identitätsbildende Faktoren einer – scheinbar ? – universellen Gültigkeit von Zulassen-können, Respekt, Anerkennung, Wertschätzung etc. dabei unterschlagen werden sei dahingestellt. Eine Gefahr in der interkulturellen, wie auch in allen anderen speziellen Pädagogiken (die, wie bereits andiskutiert, zunehmend ihren Stellenwert in der allgemeinen Pädagogik einfordern) ist wohl, dass dieselben Begriffe zwar immer wieder ausgewiesen werden, aber deren normative Wirkmacht immer einer bestimmten Haltung und Einstellung zugeschrieben wird. Somit wird „eine“ interkulturelle Identität dann als ein „unüberwindbares Dazwischen stehen“ erlebt werden müssen, und zwangsläufig zu einer Entscheidung für oder gegen diese oder jene Identität bzw. Kultur führen müssen, um der Forderung nach bspw. einem dauerhaft geforderten interkulturellen Dialog nachkommen zu können. Die Forderung nach Respekt, Wertschätzung und Toleranz aber ist nicht notwendigerweise mit einer tadellosen ethisch-moralischen Qualität verbunden. Denn auch die Ultrarechte bspw. bezeichnet sich als Gemeinschaft, die diese Werte für sich in Anspruch nehmen möchte.

Der oft verwendete Begriff der multikulturellen Gesellschaft ist *missverständlich* (Hervorgehoben durch den Autor). Er unterstellt, dass sich den einzelnen Ethnien jeweils homogene Kulturen zuordnen lassen und gehört damit in das *Nationalstaatsdenken* (Hervorgehoben durch den Autor) (Griese 2002, S. 59).

In der Kritik an der Multikulturalität kommt dabei zum Ausdruck, welches Problem mit der Vorstellung von Multikulturalität entsteht, nämlich, dass es sich dabei lediglich um ein weiteres gesellschaftliches Konstrukt handelt, welches aufgrund der unterschiedlichen Interessen von Politik, Wirtschaft etc. als quasi unerfüllbar angesehen werden muss (vgl. Greise 2202, S. 60)

Interkulturelle Pädagogik weist eine Reihe von Grundprinzipien auf, die sich mit dem Konzept von Inklusion bzw. dem Leitgedanken von Diversity über weite Strecken deckt. Sie findet in multinationalen Zusammenhängen statt, die

AdressatInnen sind von Heterogenität gekennzeichnet. Ungleichheit wird erzieherisch „genutzt“. Sie ist alltagsbezogen und deckt Widersprüche und Ungereimtheiten programmatisch auf und macht diese zum Gegenstand der Beschäftigung. Sie unterstellt grundsätzliche Gleichwertigkeit der Individuen. Interkulturelle Pädagogik bedeutet voneinander und miteinander zu lernen. Sie bezieht das Umfeld, die Familien, Gemeinden etc. mit ein (vgl. Heim/Pollak/Reinhold 1999, S. 51).

Im Wesentlichen lässt sich seit den 1980er Jahren, nach Hormann, interkulturelle Pädagogik in zwei Ansätze trennen. Nämlich begegnungs- und konfliktpädagogische Ansätze. Diese sind gekennzeichnet durch die Betonung einerseits individueller Kompetenzen im Individuum aufgrund der Reflexionsmöglichkeit hinsichtlich „fremd“ und „selbst“, und jene Konzeptionen, die auf die Strukturierungsmacht bzw. die sozialen Strukturen hinweisen und dort ansetzen (vgl. Neumann 2001, S. 484). Evident ist, dass diese strukturellen Ansätze weit über die gesellschaftliche Kritik hinausgehen und neu scheint, dass bspw. die Schule als bedeutende Einheit im Hinblick auf strukturelle Diskriminierungen zunehmend in den Blick rückt. Zahlreiche Befunde (wie bspw. eine vermehrte Repräsentanz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen, oder das deutlich schlechtere Abschneiden in der Schule) weisen darauf hin, dass es in Schulen gegenwärtig zu einer Reproduktion von sozialer Benachteiligung kommt und weniger ein integrativer, gesellschaftlicher Boden aufbereitet wird.

Relevant für das breite Feld der Aus- und Weiterbildung dürfte der Ansatz der strukturellen Teilnehmerorientierung (nach Schulz 1996) sein, da die Veränderungen am Arbeitsmarkt, die zunehmende Zerklüftung der Gesellschaft und ähnliche Phänomene besonders in interkulturellen Settings an Bedeutung gewinnen. Das (des-)integrative Moment dabei ist evident (vgl. Pflüger 2001, S. 157).

Bleil weist in ihrer Definition von Kultur ebenfalls darauf hin, dass Kultur weit mehr umfasst als die nationale oder ethnische Zugehörigkeit, sondern auch das Alter, Geschlecht, die sexuelle Orientierung, den Beruf, den damit verbundenen

Status etc. Sie verweist also auf die Bedeutung einer weiten Definition von Kultur und rückt damit in die Nähe des Diversity Ansatzes, wenngleich sie auf die zunehmende Relevanz von interkultureller Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung hinweist und damit diese Kompetenz auch dem Feld der interkulturellen Pädagogik zuweist. Sie bemängelt dabei, dass die Aufarbeitung von kultureller Zugehörigkeit in Anbetracht der zahlreichen Herausforderungen nicht im, notwendigen Maß von der Erwachsenenbildung aufgegriffen wird (vgl. Bleil 2006, S. 11f).

Dabei bezeichnet sie es als „ureigenste Aufgabe der Erwachsenenbildung, angemessene Reflexionsräume für ihre Adressatinnen zu eröffnen und Lern- sowie Strukturierungshilfen anzubieten“ (Bleil 2006, S. 14). Auch sie konstatiert in erster Linie mehr eine diskriminierende Praxis in der Arbeitswelt, als eine angemessene Art mit kultureller Vielfalt umzugehen. Übrig bleibt dabei die Vorstellung der „Anderen“ als eine mittlerweile unhaltbare Fiktion, denn es gibt nicht nur Opfer und Täter, sondern eine höchst differenzierte Diskriminierungshierarchie, an der mehr oder weniger alle beteiligt sind (und die unter konstruktivistischer Perspektive täglich aufs Neue hervorgebracht werden muss).

Konzepte, die ein dynamisches Kulturverständnis zugrundelegen, betrachten Interkulturalität aus dem Blickwinkel der handelnden Subjekte und nicht so sehr aus dem Blickwinkel der sie verbindenden Gemeinsamkeiten. Kulturen werden nicht essentialistisch als überindividuelle Wesenheiten gesehen, die hinter dem Rücken der Individuen ihr Denken und Handeln bestimmen, sondern als Kommunikationsprozesse bestimmter kollektiver Vorstellungen, die sich im Prozess des sozialen Wandels laufend verändern. Kulturelle Systeme sind nach dieser Sicht in einer Gesellschaft nicht hierarchisch (...) (Leenen/Groß/Grosch 2002a, S. 86).

Interessant wird das in Bezug auf ein Diversity Verständnis, welches primär organisational orientiert ist, und daher individuelle Aushandlungsprozesse bspw. aufgrund von Ressourcenknappheit vorerst gar nicht erlaubt.

Es folgt:

Erwachsenenbildung und Interkulturalität wurden in der Vergangenheit selten verknüpft. Im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist die Soziale Kompetenz als Schlüsselqualifikation ein anerkanntes und gefordertes Bildungsziel. (...) Eine besondere Anforderung der Sozialen Kompetenz ist, sich in einem interkulturellen Kontext zu bewegen. Es gibt auf dem Arbeitsmarkt viele Bereiche in denen mehr als eine Kultur präsent ist (Bleil, 2006, S. 16).

Gibt es am Arbeitsmarkt generell Bereiche, an denen nur eine Kultur anzutreffen ist? Im Kapitel der Dominanz wird besprochen werden müssen, wie sich Dominanzkulturen zeigen und welchen Einfluss diese auf den Umgang mit Diversity in Organisationen haben können. Übrig bleibt, dass soziale Kompetenz, in der Tat eine häufig anzutreffende Form der „soft skills“, am Arbeitsmarkt gefordert ist, und dass Kompetenz im Umgang mit Heterogenität allgemein einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt. Das kommt der Idee der Erwachsenenbildung, also einer Bildung oder Qualifizierung, die von Selbsttätigkeit der Teilnehmenden, TeilnehmerInnenorientierung, etc. gekennzeichnet sein sollte, nicht unbedingt entgegen.

Während also der transkulturelle Anspruch in der Aus- und Weiterbildung sein könnte, das „Dazwischen“ als Verbindung stiftendes Moment hervor zu heben, steht dem womöglich eine monokulturelle Dominanz mit denkbar bescheidener interkultureller Kompetenz gegenüber. Wenn soziale Kompetenz eine Schlüsselqualifikation für den Arbeitsmarkt darstellt, dann wäre es unvermeidbar sich mit Fragen der „Fremden“ und des „Eigenen“ zu beschäftigen, und das jedenfalls nicht nur bezogen auf einen Kulturbegriff, so eng oder weit er auch definiert werden möge (siehe im Kapitel Dimensionen von Diversity Management).

Vergleichbar mit den unterschiedlichen Ebenen des Diversity Management lernen auch in der Interkulturalität Individuen und Organisationen den Umgang mit „Kulturen“ anhand verschiedener Konzepte mit jeweils sehr stark abweichenden Konsequenzen. Bleil fasst vier unterschiedliche Zugänge zusammen: Dominanz-, Assimilations-, Divergenz- und Synthesekonzept. Und

auch sie konstatiert, dass sich in interkulturellen Überschneidungssituationen (auch hier wäre wieder die Frage zu stellen, wo diese nicht anzutreffen sind) von den vier Ansätzen wahrscheinlich nur die ersten beiden sich in unternehmerischen Zusammenhängen finden lassen. Wobei diese von Überlegenheit und Anpassungsdruck gekennzeichnet sind, während die anderen beiden wesentlich durchlässiger sind bzw. die letzte Stufe vergleichbar mit transkulturellen Konzeptionen ist, und eben jenes angesprochene „Dazwischen“ als positive Herausforderung erkennen lässt (vgl. Bleil 2006, S. 42f).

So verwundert es nicht, dass bspw. Mecheril im Zusammenhang mit interkulturellerem Handeln sagt:

Üblicherweise wird unter interkulturellem Handeln in pädagogischen Kontexten die Situation verstanden, dass eine professionelle Person, die Repräsentantin der kulturellen Mehrheit ist, es mit Klienten zu tun hat, die kulturellen Minderheiten angehören. (...) Dieses gängige Bild interkulturellen Handelns ist auf die Situation beschränkt, dass nationale oder ethnische Mehrheitsangehörige als Professionelle den nationalen oder ethnischen Minderheitsangehörigen pädagogische Angebote machen (Mecheril 2002, S. 16f).

Zumindest ist er über diese Tatsache verwundert, denn die in interkulturellen Egalitätsansprüchen formulierte Teilhabe endet dann spätestens bei der Teilnahme an (Lehr-)Angeboten zu interkultureller Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Diese und ähnliche Erkenntnisse lassen sich wiederum auch bei anderen marginalisierten Gruppen (bspw. in der Integration von Menschen mit Behinderungen) in z.T. ähnlich deutlicher Ausprägung wieder finden. Es handelt sich dabei also um ein statisches, wenn nicht sogar starres Verständnis von Kultur, dass den einzelnen „Kulturen“ ihren eindeutigen (inferioren) Platz zuweist.

Im Wesentlichen lassen sich (nach Leenen/Groß/Grosch 2002b, S. 102) vier Ansätze in der interkulturellen Erwachsenenbildung identifizieren, wobei diese sich nicht klar voneinander abgrenzen lassen: Anti-Rassismus-Ansätze (setzen an rassistischen Einstellungen von Personen und Organisationen an),

Verständigungsansätze (richten sich an die Beziehungsfähigkeit zwischen den „Kulturen“), Interkulturelle Kompetenzansätze (die dieses Bewusstsein vertiefen) und Diversity Ansätze (die sämtliche Differenzen in Organisationen aufgreifen und pro-aktiv nutzen). Auch hier wird sichtbar, dass die organisationale Perspektive besonders bei Diversity einen großen Stellenwert einnimmt, die besondere Schwierigkeit der Darstellung von Vielfalt, bzw. vielfältigen Kulturen ist dabei evident, denn wie oben angesprochen erlaubt (zumindest ab einer bestimmten Organisationsgröße) die Ressourcenknappheit oder ein spezifisches Verständnis von Organisationskultur keine individuellen Aushandlungsprozesse zwischen den Kulturen, sondern muss sich damit einer schablonenhaften Zuordnung unterwerfen.

Die „interkulturellen“ Angebote in der Aus- und Weiterbildung boomen jedenfalls, allerdings nicht nur im Hinblick auf MigrantInnen, sondern auch die Angebote an Mitglieder der „Mehrheitsgesellschaft“ steigen dahingehend an.

4.2.3. Geragogik

Gerontagogik bzw. Geragogik ist eine Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften, die sich mit Weiterbildung während der menschlichen Alterung beschäftigt. Aus der gerontologischen Beschäftigung, mit dem Einsetzen des Anstieges der Alterskurve ab Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, rückten auch pädagogische Aspekte, nebst medizinischen, soziologischen und psychologischen Erkenntnissen, in den Blick (vgl. Pöggeler 1996, S. 729).

Dabei wird in unterschiedliche Lebensphasen unterschieden; neu ist dabei, dass auch das „dritte“ bzw. „vierte“ Lebensalter ins Zentrum pädagogischer Überlegungen rücken. In den Hintergrund tritt nun auch die Ausrichtung auf die unmittelbare Verwertbarkeit des Gelernten, im Hinblick auf Beruf, persönliches Fortkommen oder zusätzlicher Qualifikation für den Arbeitsmarkt.

Durch Seniorenbildung verliert das Lernen das traditionelle Odium des Nur-Propädeutischen: Lernen *ist* (Herhorgehoben durch den Autor) Leben und nicht nur Vorbereitung auf dieses. Neu wird Lernen beim Altern insofern, als jetzt (nach der Entpflichtung aus dem Beruf und dem Mündigwerden der eigenen Kinder) neue Chancen des Lebens entstehen, auch zu mehr Selbstverwirklichung (Pöggeler 1996, S. 730).

Die Angebote fallen denkbar unterschiedlich aus und richten sich an ganz unterschiedliche Lebensbereiche, die aber in der Regel allesamt mit dem „Altern“ in Zusammenhang stehen.

Als neue Einrichtungen der Bildung in der zweiten Lebenshälfte sind vor allem zu nennen: Senioren-Volkshochschulen, Altenbildungswerke (organisiert von Vereinen, Kirchen, Berufsorganisationen und Betrieben), Bildungsangebote in den Wohnheimen für ältere Menschen, Einrichtungen zur Vorbereitung auf das Ausscheiden aus dem Beruf (meist innerbetrieblich) sowie das Seniorenstudium an Universitäten und Hochschulen (Pöggeler 1996, S. 732).

Kritisch zu bemerken ist eine mitunter bescheiden ausfallende Herangehensweise an „Altern“. Wie in allen speziellen Pädagogiken ist auch hier der Aspekt der Reproduktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit in Betracht zu ziehen. Es gilt zwar: „Zu einzelnen Zeitpunkten und bei bestimmten Anlässen müssen sich die Menschen auf die Altersnormen und Altersthematisierungen der Sozialsysteme beziehen. Für die persönlichen Selbstdefinitionen können diese Altersbilder völlig irrelevant sein“ (Schäuble 2000, S. 371). Die angesprochenen Sozialräume lassen erste Anklänge an Lebenslanges Lernen erkennen, welches noch gesondert diskutiert werden muss. Vorerst sei angeführt, um welche Phasen es sich dabei handelt.

Die Sozialräume: (1) vorschulische Zeit im Primärhaushalt und Kindergarten, (2a) Schulbesuch und Adoleszenz, (2b) Berufsfindung, Ausbildung und Partnerschaftserprobung (Postadoleszenz), (3) Berufs- und Privatleben der Erwachsenen, (4a) frühe Altersphase mit erwerbsarbeitbefreier Existenzsicherung, (4b) späte Altersphase mit eingeschränkter selbstständiger Lebensführung (Schäuble 2000, S. 371).

In der Regel geht mit dem Altern ein „Verlust“ einher, der durch jugendliche Frische und den Erhalt möglichst aller Funktionen ausgeglichen werden muss. Die kognitionsgerichtete, psychologische Alternspädagogik ist bestrebt sämtliche zur Verfügung stehenden Kompensationskanäle zu bedienen. Bleibt da wenig Platz für die individuelle Gestaltung des Alters?

In den einzelnen Sozialräumen werden unterschiedliche ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen erworben, angehäuft, konvertiert und verloren. Die Bewegungen im kindlichen Sozialraum werden stark von den genetisch/psychologischen Entwicklungsfaktoren, der Herkunftsfamilie und deren Lebenswelt begrenzt (Schäuble 2000, S.372).

Dementsprechend werden die Befunde zur Lernbereitschaft und Lernkapazität ausfallen. All jene, die Bildung über einen langen Zeitraum erfahren haben und als „selbstverständliche Pflicht“ betrachtet haben, werden auch weiterhin aktiv sein, sich ehrenamtlich engagieren, ihr Wissen den jüngeren Generationen zur Verfügung stellen.

„Das in Erwachsenenbildungseinrichtungen anzutreffende Angebot für ältere Menschen folgt wohl eher dem Gesetz von Angebot und Nachfrage als einem reflektierten Begriff von Bildung“ (Breinbauer 2006, S. 4). Und formuliert mitunter recht bescheidene Ansprüche hinsichtlich der vermittelten Inhalte.

„Bildung ist keine Maßnahme psychosozialer Intervention, so ähnlich die Leitbegriffe klingen mögen, und so erfreulich die erhöhte Nachfrage nach „Altenpädagogik“ aus professionspolitischer Sicht sein mag (...)“ (Breinbauer 2006, S. 6), so ambivalent gestaltet sich die Angebotspalette hinsichtlich einer reflexiven Qualität in der Geragogik.

Im Kontext des Lebenslangen Lernen gewinnt die Geragogik nun aber insofern zunehmend an Bedeutung als die Abkehr vom (traditionell medizinisch geprägten) Defizit des Alters, und mit der Einführung von „functional aging“ – und der dazu notwendigerweise voran gegangenen Lernbereitschaft – es an eine Steigerung der Gesundheit, Vitalität und Teilnahmemöglichkeit am gesellschaftlichen Leben geknüpft ist (vgl. Drinck 1999, S. 13). „Der Erhalt

kognitiver Leistungen durch ein lebenslanges Lernen könne folglich als wichtiges Indiz für gesteigerte Lebenserwartung betrachtet werden“ (Drinck 1999, S. 13). Also weniger das Gelingen von Altern, sondern das Erhalten von Jugend?

4.2.4. Integration und Inclusion

Der Begriff Integration kann aus soziologischer, pädagogischer, psychologischer und (staats-)philosophischer Perspektive für individuelle und kollektive Prozesse der (Des-)Integration definiert werden. Aus heutiger Sicht hat das Wort, in teils inflationärer Verwendung, vollständigen Einzug in die Alltagssprache gehalten (vgl. Kobi 1997, S.71f.). Ein Alltagsverständnis von Integration beschränkt sich in der Regel auf einen Aspekt, nämlich den der Assimilierung im Sinne der (sozialen) Anpassung.

„Der Begriff „soziale Integration“ bezog sich in der Pädagogik zuerst auf rassische/ethnische Minderheiten (so hauptsächlich in den USA), später auf Gastarbeiter(-kinder) und erst in jüngerer Zeit akzentuiert auch auf Behinderte“ (Kobi 1997, S. 74). In weiterer Folge werden – ausgehend von Menschen mit Behinderungen – Bezüge zu sämtlichen marginalisierten Gruppierungen hergestellt, um einem umfassenden Verständnis von *Diversity and Inclusion* gerecht zu werden.

„Integration findet ihren Ausdruck im Bestreben, soziale Kontakte zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und Erwachsenen zu ermöglichen, zu fördern und zu intensivieren“ (Haider 1992, S. 22). Relevanz hat dieser Ansatz daher besonders in Bezug auf die Schule. Demgegenüber steht ein weiter reichender Ansatz von Integration im Sinne einer kulturellen, sozialen und inter- bzw. intrapersonellen Ganzheit. Denn: „Integrative Lernorte sind vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume, die der „ganzheitlichen“ Entfaltung (...) dienlich sind und dem Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) Raum geben“ (Wocken 2006, S. 99).

Die Eröffnung von integrativen Prozessen liegt in jenen Begegnungen, die in vielfältigen Räumen zwar ihren Ausgangspunkt haben können (bzw. müssen) und geht dennoch weit darüber hinaus.

Integration kann somit nicht nur Ziel sein, sondern muss Weg und Ziel zugleich sein und hat einen prinzipiellen Charakter. Integration meint mehr als das räumliche Beisammensein von behinderten und nichtbehinderten Kindern, das allerdings als eine unerlässliche Voraussetzung von Integration angesehen werden kann (Haider 1992, S. 23).

Das Ziel von Integration kann demnach nicht ein gleichberechtigtes Nebeneinander oder die weitgehende Anpassung von Individuen an eine (in jedem Fall) imaginierte Norm sein, sondern sie ist immer auch Erziehungsmittel und -ziel, gelebte Solidarität, erreichte Akzeptanz, Emanzipation etc. (vgl. Haider 1992, S. 21ff).

Doch längst sind nicht alle Barrieren abgebaut. „Mit der bisherigen Entwicklung der Integration konnte zumindest eine Aufweichung der starren Grenzen zwischen normal und nichtnormal, behindert und nichtbehindert erreicht werden (...) Ziel der Inklusion ist aber die „Transnormalität“ (...)“ (Feyerer 2003, S. 10). Und genau diese Transnormalität meint eben nicht eine prinzipielle Gleichheit aller, sondern eine Form der Möglichkeit der Gestaltungs- und Einflussnahme am gemeinsamen Ganzen – in aller Unterschiedlichkeit. „Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit ist daher eines der grundlegendsten Prinzipien der Integration und Inklusion“ (Feyerer 2003, S. 3). Der transkulturelle Bezug von Diversity spiegelt sich in diesem Sinn wiederum. Transnormalität, Transkulturalität und Diversity. Unterschiedliche Termini entwickeln sich z.T. völlig unabhängig voneinander und ähneln sich im Kern auffällig.

Die Vereinten Nationen haben sich 1993 im Rahmen der UN-Standardregeln, im Zusammenhang mit der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen im Hinblick auf Integration/Inklusion auf einen Katalog geeinigt, der fortan weltweit eine Reihe von Entwicklungen in die Wege geleitet hat. Dieser Katalog umfasst Forderungen wie bspw. die Wahrung der Würde jedes

Menschen, das Recht auf Bildung zur maximalen Entfaltung und sozialen Integration, das Normalisierungsprinzip (zur Herstellung möglichst normaler Lebensbedingungen), gleiche Bürgerrechte, gleiche Bildungschancen etc. Besonders in Bezug auf Bildungsprozesse wird deutlich, dass der umfassende Zugang zu Bildung, ein inklusives Bildungssystem, bedürfnisadäquate, qualitative Bildung und der Besuch der Regelschule (der Besuch einer Sonderschule wird als klare Ausnahme identifiziert) festgelegt werden. Gefordert wird eine stufenweise Integration von Maßnahmen, mit dem Ziel der umfassenden Teilnahme von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Bürli 2008, S. 62f.) Als Meilenstein der Inklusion wird immer wieder die so genannte Salamanca-Erklärung von 1994 genannt, die Inklusion als Weiterentwicklung von Integration in Bildungsprozessen festgelegt hat.

Was ist aber nun neu an Inklusion? Warum wird der Forderung nach Integration eine inklusive Komponente hinzugefügt? Die Begriffsdiskussion der vergangenen Jahre hat dazu geführt, den Blick auf die Heterogenität der Gemeinschaften an sich zu schärfen, eine Schule für alle zu entwickeln, die gemeinsames und individuelles Lernen in den Mittelpunkt stellt. Inklusion lässt sich daher auf (mindestens) drei Ebenen verorten: der Mikro-, Meso- und Makroebene. Das bedeutet, dass sich die gesellschaftliche (politische) Forderung nach Integration der (neuerdings durchaus weiter gefassten) Subjekte nicht losgelöst von der jeweiligen Organisationsform vollziehen kann. Es folgt, dass sich Schulen dahingehend verändern müssen, um auch auf organisationaler Ebene auf Diversität reagieren zu können (vgl. Pauser/Pinetz 2009, S. 248). Das umfasst nicht nur faktische Barrierefreiheit (Zugänglichkeit, aber auch Anpassung an unterschiedliche Bedürfnisse wie bspw. Einsatz von Gebärdensprache, „Easy-to-Read“-Textversionen, Brailleschrift etc.), sondern gewissermaßen auch „ideologische“ Barrierefreiheit in den Köpfen und Herzen.

Die Erklärung von Salamanca macht deutlich, wer in der Schule der Vielfalt Platz finden soll. „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen

sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, Stand 15.5.2009)

Bedeutet das, dass Inklusion im Gegensatz von Integration Personen nicht „in Anspruch nimmt“? Integration stellt in der Praxis ein an sich selektives Prinzip dar, Inklusion stellt die Forderung der Teilhabe „aller“. Was „integrationswürdig“ ist, wird nicht abstrakt definiert, sondern wird zu einer organisationalen Frage, um Ziele erreichen zu können (vgl. Pauser/Pinetz 2009).

Ausgehend von der Schule erschließt sich eine Praxis der Einbeziehung, die Differenzen als für Organisationen relevant (an-)erkennt und (mit-)bedenkt. In sämtlichen Bereichen findet diese Vielfalt nicht nur Niederschlag, sie macht strukturelle Veränderungen folglich notwendig. Herkömmliche Integration, im Sinne einer Koexistenz bzw. Assimilation dagegen muss sich den Vorwurf der defizitären Herangehensweise an Differenzen gefallen lassen:

Heute ist Bildungspolitik dadurch gekennzeichnet, dass zwar Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit postuliert werden, aber gleichzeitig die sozial segregierenden Strukturen für unverzichtbar erklärt werden. Zugespitzt formuliert: Im Namen des Gleichheitspostulats wird Ungleichheit produziert (Schnell/Sander 2004, S. 28).

Welchen Beitrag zur sozialen Exklusion hat eine einseitige Konzentration auf Integration damit aber auch mit verursacht? Anhand des Modells wird sichtbar, wie sich (auch historisch betrachtet) eine Abfolge der (an-)steigenden Einbeziehung vollzieht, die jedoch keineswegs von einer linearen Entwicklung gekennzeichnet ist, sondern viel eher eine spiralförmige Bewegung aufweist.

Was kennzeichnet damit inklusive Organisationen? An dieser Stelle sei eine theoretische Richtung erwähnt, die eine Schnittmenge zu den Cultural Studies, Queer Theory und anderen dekonstruktivistischen Denkrichtungen aufweist.

Die Disability Studies formulieren eine besondere Form der kritischen Herangehensweise an Phänomene rund um „Behinderungen“.

Anders als in der Medizin oder der Pädagogik geht es in den Disability Studies nicht primär um eine bessere medizinische Behandlung von Behinderung oder eine Optimierung pädagogischer Förderung, die beide traditionell auf je eigene Weise das Ziel möglichst weitgehender „Diagnostik“, „Heilung“, „Rehabilitation“ oder „Kompensation“ verfolgen (Dederich 2007, S. 26).

Eine noch deutlichere Abkehr von traditionellen Herangehensweisen an die Phänomene von Behinderung wird deutlich.

Darüber hinaus ist es die spezifische Leistung der Disability Studies, Behinderung als Analysekategorie der Mehrheitsgesellschaft in Gebrauch zu nehmen. Erkenntnisleitendes Motiv dabei ist es, die Mehrheitsgesellschaft aus der Perspektive „Behinderung“ zu untersuchen (Sauter 2008, S. 306).

Die Disability Studies nehmen somit die „Norm“ zum Ausgangspunkt der Beobachtung und Analyse von sowie der Kritik an bestehenden Machtverhältnissen.

Die Disability Studies rücken gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Umgang mit den grundlegenden Erfahrungen menschlicher Vergänglichkeit, Krankheit, Gebrechlichkeit und Abhängigkeit in den Blick; sie untersuchen wie, unter welchen Bedingungen und mit welchen Folgen Deutungsmuster, Theorien und Modelle von körperlicher, geistiger, wahrnehmungs- und verhaltensbezogener, moralischer und kultureller Abweichung, von Abnormität, Andersheit oder Fremdheit entstehen; sie untersuchen ferner, welche Praxen sich um „widersinnige“ Formen des Wahrnehmens, Erlebens und Denkens, um erwartungswidrige Formen der Kommunikation, des Verhaltens, des Aussehens und des körperlichen und intellektuellen Funktionierens organisieren. (...) Offenkundig ist die Analyse solcher Fragen für die Erforschung der Gesellschaften und Kulturen insgesamt bedeutsam (Dederich 2007, S. 19f.).

Dazu zählen auch Aspekte wie Gender bzw. Intersektionalität, die in traditionellen Formen der theoretischen Beschäftigung mit Behinderung einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnehmen.

Der Ausgangspunkt für die Disability Studies war eben jene zuvor beschriebene konstruktivistische Herangehensweise in den Anfängen der emanzipatorischen Behindertenbewegung ausgehend von den Vereinigten Staaten.

Die Anfänge der Disability Studies liegen in der politischen Behindertenbewegung. In den USA hatten deren Aktivitäten zur Gründung des Disability Rights Movement geführt, einer sozialen Bewegung, die sich für Gleichberechtigung und Emanzipation einsetzte und begann, Strukturen der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität zu schaffen (Dederich 2007, S. 17).

Fünf zentrale Elemente kennzeichnen die Disability Studies, wobei diese jeweils auch schwerpunktmäßig in Erscheinung treten (können). Diese sind:

1. Anti-Diskriminierung und Gleichstellung behinderter Menschen
2. Entmedizinierung von Behinderung
3. Nichtaussonderung und größtmögliche Integration in das Leben der Gemeinde
4. Größtmögliche Kontrolle über die Dienstleistungen für Behinderte durch Behinderte
5. Peer Counseling, Peer Support und Empowerment als Schlüssel zur Ermächtigung Behinderter (vgl. Miles-Paul 2006, S. 35).

Die Disability Studies nehmen Standpunkte von Menschen mit Behinderungen in der jeweiligen Gesellschaftsordnung in einem umfassenden Sinne ein, ohne dabei den Abbau von individuellen Einschränkungen, also der „Behinderung“ in den Vordergrund zu rücken, sondern vielmehr um die vielfachen externen „Verhinderungen“ zu präzisieren. Der Slogan „Nichts über uns ohne uns!“ wurde zu einer der wesentlichsten Maximen der Disability Studies.

Sie verstand sich als eigenständige Forschungsrichtung, die sich aus ihrer Umklammerung durch die Medizin, Psychologie und Behindertenpädagogik zu befreien suchte. Gegenüber der auf dem Gedanken der Rehabilitation beruhenden Zentralperspektive der genannten Disziplinen ging es den Disability Studies von Anfang an darum, die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen und ihre relevanten kulturellen, sozialen, ökonomischen,

historischen und rechtlichen Kontexte aus einer inter- oder transdisziplinären Perspektive zu untersuchen (Dederich 2007, S. 22).

Zusammenfassend betrachtet geht es in den Disability Studies darum, dem traditionell individualisierenden, defekt-, defizit- oder schädigungsbezogenen Verständnis von Behinderung ein weit über das ambivalente Integrationsangebot hinausgehendes theoretisches Modell entgegen zu halten, das mit dem Anspruch verknüpft ist, den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Unterschiedlichkeit zu verändern. Dabei erscheinen gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse, die offen oder latent behindertenfeindliche, abwertende oder unterdrückende Lebensumstände und Handlungsweisen hervorbringen als höchst veränderungswürdig (vgl. Dederich 2007, S. 31).

In Bezug auf Aus- und Weiterbildung ist das Thema Behinderung in den letzten Jahren wohl aufgegriffen worden, dennoch ist die Zahl jener Angebote, die sich (auch) an Menschen mit Behinderungen richten, bescheiden. 1996 kritisiert Speck, dass es genügend Anknüpfungspunkte für eine heilpädagogische Erwachsenenbildung gäbe, es sei „im allgemeinen noch nicht hinreichend ausgebaut“ (Speck 1996, S. 504).

Daran hat sich auch über 10 Jahre später insofern nicht viel geändert, dass es zwar sichtbar mehr Angebote für Menschen mit Behinderungen gibt, aber sie nach wie vor nicht Teil des Mainstreams sind. Zwar gibt es vielfältige Formen heilpädagogischer Bildungsangebote in diversen Einrichtungen, die Klärung der Frage ob sich Bedarf und Angebot decken, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. In Anbetracht der – teils vehementen – Forderungen von Selbstvertretungsorganisationen. Unter dem Schlagwort der Integration wird neuerdings eine Reihe von „separierenden“ Angeboten gemacht, die sich in der Regel „exklusiv“ an Menschen mit Behinderungen richten und dabei – völlig paradox – höchst integrative Absichten formulieren.

Welche Parameter beeinflussen nun das Gelingen einer Diversifizierung von Aus- und Weiterbildung? Eine emanzipatorisch-kritische Tradition reicht

scheinbar nicht aus, um Veränderungen in einem umfassenden Sinn erreichen zu können.

4.3. Dominanz versus Diversity?

Es steht außer Zweifel, dass sich im Laufe des 20. Jahrhunderts bemerkenswerte Emanzipationsbewegungen von unterdrückten und entrechteten Menschengruppen vollzogen haben, aber wir müssen uns auch darüber Rechenschaft ablegen, dass durch das 20. Jahrhundert Trends gehen und auch neue Entwicklungen eingesetzt haben, welche immer wieder die Wurzeln von epochenspezifischen Syndromen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bilden können. An diesbezüglichen Einflüssen und Trends sind insbesondere zu nennen: Technisierung und Industrialisierung des Krieges, variierende Formen des Kapitalismus, pervertierender Staatskommunismus, Verbreitung von Feindbildern, Menschenbewertung an Hand von Leit- bzw. Idealbildern (Haeberlin 2008, S. 25).

Haeberlin geht mit dem Kapitalismus sehr hart ins Gericht, dennoch ist seine Kritik an den Machthabern nicht unberechtigt, denn es gibt zwar sicherlich drastischere Mittel zur Machtausübung als bspw. Diversity Management, aber bei genauerem Blick erweisen sich die vorangegangenen Überlegungen auch im Zusammenhang mit unternehmerischer Verantwortung durchaus als legitim. Am Beispiel der Erste Bank wird erkennbar welche Risiken mit sozialer Verantwortung im Sinne von Diversity oder CSR auftauchen:

Die Sparkassen forcieren seit einigen Jahren mitarbeiterorientierte Maßnahmen, zum Beispiel Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und zum Stressabbau in den Work Life Centers, Schutzmechanismen für schwächere Mitarbeitergruppen (z. B. ältere Mitarbeiter, Mütter mit mehreren Kindern und Behinderte), Verstärkung der Familienfreundlichkeit, der Arbeitsbedingungen und Betonung der Wirtschaftsethik (http://www.sparkasse.at/sPortal/sparkasseat_de_0008_ACTIVE/Downloads/sVerband/Jahresbericht_2006.pdf, Stand 15.5.2009).

„Ältere“, „Frauen mit Kindern“, „Behinderte“ werden also als schwächere Mitarbeitergruppen identifiziert. Das bspw. Menschen mit Behinderungen hier a priori abgewertet werden ist in weiten Teilen der Gesellschaft als völlig normal

akzeptiert: „Die Abwertung von Behinderten ist schon immer Teil eines umfassenderen Syndroms gesellschaftlicher Ausgrenzung einer größeren Zahl von Menschengruppen gewesen“ (Haeblerlin 2008, S. 18). Sind das Gegenteil davon nun „Jüngere“, „Männer“ und „Nicht-Behinderte“, so wie uns die bipolare Gegenüberstellung von Differenzen im voran gegangenen Kapitel verdeutlicht hat, und damit die starken Mitarbeitergruppen?

Hier wird im Kern sichtbar wie der Unterschied tatsächlich gemacht wird. Diese Argumentationen verfestigen hierarchische Differenzlinien, denn natürlich haben (heterosexuelle) Männer (als Entscheidungsträger) diese Ansprüche erst formuliert. Die Forderung nach Schutzmechanismen impliziert ein mögliches Versagen derselben. Was passiert wenn der Mechanismus aussetzt? Sehr subtil wird (bei zweifelsohne guter Absicht) sichtbar, was ich kritisch beurteile. Männlichkeit ist die Norm, Abweichungen werden problematisiert und einer vermeintlichen Gleichstellung (an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese jedoch keineswegs freiwillig erfolgt, sondern bereits gesetzlich vorgeschrieben ist) überantwortet. In Bezug auf Frauen und deren bislang (nicht) erreichte Positionen wird z.B. Hofmann deutlich:

Das Frauen sich an die männliche Norm anzupassen hätten, ist auch heute noch in politischen wie ökonomischen Diskursen und in der alltäglichen Praxis vorzufinden. Bekanntes Diktum dazu ist: Frauen müssen die „besseren Männer“ sein, um Anerkennung zu finden und Zugang zu Ressourcen, Karrieremöglichkeiten etc. zu erhalten. So bauen (betriebliche) Frauenfördermaßnahmen häufig auf gleichheitstheoretischen Vorstellungen auf, insbesondere wenn es darum geht, mehr Frauen in einem bestimmten Bereich zu etablieren, ohne dabei das Bild vom idealen, (häufig männlichen) Stelleninhaber in Frage zu stellen. Obwohl die Unterscheidung von Sex/Gender in den Ansätzen dieses Paradigmas nur wenig thematisiert wird, ist sie durch die grundsätzliche Ausrichtung von Gesellschaft auf ein „männliches Ideal“ implizit enthalten. Die daran geknüpften Verhaltensnormen und Werthaltungen werden jedoch nicht in Frage gestellt, wodurch Frauen implizit zur quasi defizitären Genus-Gruppe werden (Hofmann 2004, S. 167).

Die einzige Frau im Vorstand der Erste Bank bspw. wiederum sagt dazu:

„Ich glaube, dass es generell hart ist, in eine Führungsposition zu gelangen. Für Frauen und auch Männer, denn die Konkurrenz ist groß und hart. Ich denke jedoch nicht, dass eine Frau a priori einen Nachteil hat“ (Blebyleben-Koren, Kurier Samstag, 14. Juni 2008).

Was nicht weiter verwundern dürfte, wenn der Gedanke an eine umfassende Ausrichtung von Organisationen an Männlichkeit (und nicht ausschließlich: Männern) fortgesetzt werden soll und bevorzugt jenen Platz an der Spitze einräumt, die diese (implizite) Regelung akzeptieren und darüber hinaus bereit sind diese weiter zu tragen.

Einen weiteren interessanten Befund liefert Gildemeister, die in der Auseinandersetzung mit Hagemann-White und ihrer Konzeption von Weiblichkeit – Männlichkeit Schlüsse zur sozialen Reproduktion von Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern liefert. Sie expliziert in Anlehnung an Wetterer (2002) nämlich die De-Thematisierung von Geschlecht bei allerdings gleich bleibender In-Aktivierung von Veränderungen in bspw. der Erwerbswelt (vgl. Gildemeister 2005, S. 209f). Die Sicherheit der Errungenschaften von Geschlechtergleichheit erweist sich damit als eine vermeintliche. Das deckt sich mit dem Eindruck, der bei der Lektüre von diversen Leitbildern entsteht: Zwar ist die Ungleichheit bekannt und wird problematisiert, die damit verbundenen Taten bleiben die VerantwortungsträgerInnen in der Regel schuldig.

Solche Untersuchungen machen deutlich, dass Definitionen von Männlichkeit zutiefst verwoben sind mit ökonomischen Strukturen und der Geschichte von Institutionen. Männlichkeit ist nicht nur eine Idee in den Köpfen oder eine individuelle Identität. Männlichkeit ist allgegenwärtig und eingegossen in die sozialen Beziehungen (Connell 2006, S. 48).

Würde es mittels Diversity Management tatsächlich zu weit reichenden Veränderungen hinsichtlich einer umfassenden Gleichstellung kommen, würde das bedeuten, dass eine männliche Elite ihre Privilegien aufgeben müsste, um bislang minorisierte Personen und Gruppen in die Schaltzentren der Macht aufzunehmen. Es scheint als gäbe es zurzeit eine förmlich gegenläufige

Bewegung. Die Debatten um Gleichstellung vollziehen sich nämlich denkbar oberflächlich, auch im Hinblick auf die (Um-)Verteilung von Ressourcen.

Wie bereits erläutert beschränken sich also bipolare Differenzen, und das organisationale Aufgreifen dieser nicht auf Männer und Frauen, sondern zeigen sich neuerdings nun in Form von so genannter Diversity in einem weit umfassenderen Sinn. Diese Diversity wird als relevanter Faktor erkannt (schließlich ist bspw. der Zugriff auf das Arbeitskräftereservoir – die so genannten Humanressourcen bzw. das Humankapital - zunehmend beschränkt). Vielfalt wird dennoch in der Regel im Rahmen der sozialen Verantwortung verhandelt. Auf Basis der demographischen Entwicklung, gerät die gute Absicht ziemlich ins Wanken.

Die hauptsächlichen Nutznießer der derzeitigen Weltordnung sind, als Kollektiv, die Männer der Industrienationen. Das auffallendste Merkmal ihrer historischen Situation ist die ungeheuer angewachsene Macht, sowohl über die natürlichen Ressourcen, als auch über andere Völker, bedingt durch eine Akkumulation und Konzentration des Wohlstandes (Connell 2006, S. 221).

Damit verbunden, wenn nämlich Diversity als soziale Verantwortung wahrgenommen wird, ist die Unterwerfung jeglicher Differenzen unter das Prinzip von hegemonialer Männlichkeit, denn schon der Versuch Differenzen (und damit verbundene Marginalisierungen) handhabbar zu machen, ohne „hierarchische Konsequenzen“ zu ziehen, weist darauf hin, dass die Grundannahme der „Norm“ nicht nur bestehen bleibt, sondern sogar noch verfestigt wird. Denn dabei wird nichts grundsätzlich hinterfragt, sondern es werden, nach Frauen und MigrantInnen bspw. nun auch Menschen mit Behinderungen und brandaktuell „ältere ArbeitnehmerInnen“ als (implizit defizitäres) Potential lediglich differenzierter aufgezählt bzw. aufgereiht, und einer Verantwortung durch bspw. DiM (oder vergleichbare Management-Strategien) zugeführt.

Bedeutsames Moment ist dabei, wie gesagt, dass bspw. jene Frauen, die die hierarchisierten Geschlechtsunterschiede negieren am ehesten Chancen haben, in eine Position nebst den Entscheidungsträgern zu gelangen.

Verständlicher wird dadurch, dass die unterste Stufe von Männlichkeit – nämlich (männliche) Homosexualität – mit einem Tabu belegt wird, denn es finden sich tatsächlich keinerlei Hinweise für ein Bekenntnis zur Notwendigkeit der Umgestaltung von Organisation hinsichtlich der von heterosexueller Orientierung abweichenden Beziehungsformen. Weder im Sinne der sozialen Verantwortung, noch in irgend einem anderen Zusammenhang. Das Tabu von Homosexualität ist auch in der Aus- und Weiterbildung nicht Gegenstand des Interesses, die Angebote fallen dementsprechend aus. Solange Homosexualität also tabuisiert bleibt bzw. sich nicht öffentlich zeigen darf, ist sie schlicht nicht existent.

Ein Indiz für die einzementierte Heteronormativität in Organisationen und Gesellschaft? Ist die Geschlechterordnung das erste Gesellschaftsstrukturierende Moment? Die soziale Kluft die sich hinsichtlich Differenzen (in den vergangenen Jahren spürbarer) auftut bereitet der Politik bspw. bereits großes Kopfzerbrechen. Festzuhalten ist, dass es innerhalb der Unterscheidung von Personen und Gruppen bereits zu einer weitgehenden Hierarchisierung dieser gekommen ist und keinesfalls eindeutige Zuordnungen getroffen werden können. Dieser Umstand verkompliziert Analysen dahingehend.

Ein Fazit kann nun gezogen werden: „Erst wenn die Kritik an den Machtwirkungen von „Diversity“ ernst genommen und auf die eigene Praxis bezogen wird, wenn also die Frage gestellt wird, wer von „Diversity“ wie profitiert und wer durch den „Diversity“-Einbezug auf Identitätspositionen festgelegt oder gar in einer inferioren Position bestätigt wird, kann „Diversity“ etwas anderes sein als die raffinierte Fortsetzung von Machtverhältnissen mit auf den ersten Blick „irgendwie achtbar“ wirkenden Mitteln“ (Mecheril, http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp, Stand 15.5.2009). An dieser Stelle soll nun das Konzept von Hegemonie umfassender aufgegriffen und vertieft werden.

4.3.1. Hegemoniale Männlichkeit

Das Konzept der Hegemonie stammt aus der Analyse der Klassenbeziehungen von Antonio Gramsci und bezieht sich auf die gesellschaftliche Dynamik, mit welcher eine Gruppe eine Führungsposition im gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält. Zu jeder Zeit wird eine Form von Männlichkeit im Gegensatz zu den anderen hervorgehoben (Connell 2006, S. 98).

Hegemoniale Männlichkeit bedeutet damit die, freilich einem historischen Wandel unterzogene, Vormachtstellung von kulturellen Maskulinitätsvorstellungen. Vereinfacht formuliert ist diese Männlichkeit damit nicht an bestimmte Männer in persona gebunden, sondern ein Phänomen, welches Männlichkeit als geschlechtsbezogenes Prinzip bzw. Praxis determiniert.

(...) Hegemonie entsteht (...) nur, wenn es zwischen dem kulturellen Ideal und der institutionellen Macht eine Entsprechung gibt, sei sie kollektiv oder individuell. Die Führungsebenen von Wirtschaft, Militär und Politik stellen eine recht überzeugende korporative Inszenierung von Männlichkeit zur Schau, die von feministischen Angriffen und sich verweigernden Männern immer noch ziemlich unberührt scheint. Diese Hegemonie zeichnet sich weniger durch direkte Gewalt aus, sondern durch ihren erfolgreich erhobenen Anspruch auf Autorität (obwohl Autorität oft durch Gewalt gestützt und aufrecht gehalten wird) (ebend. S. 98).

Die Unterordnung am männliche (im höchsten Maße institutionalisierte) Strukturen beschränkt sich also nicht auf „Frauen“, vielmehr ist hegemoniale Männlichkeit gekennzeichnet durch die Abwertung des „Weiblichen“. Dafür (kulturell) notwendig scheint ein Rückgriff auf Homosexualität. Homosexuellen (Männern) wird in der männlichen Geschlechterhierarchie ein Platz an der untersten Ordnungsstufe zugewiesen. Eine Reihe von Praxen ist damit verknüpft. Tabuisierung, Sexismus, Homophobie, Ausschluss aus staatlichen Privilegien und weltweite Gewalt gegen Schwule (und Lesben) lassen erkennen, welche Position Schwule (und Lesben) tatsächlich einnehmen. Doch auch anderen Männern wird idealtypische Männlichkeit aberkannt und sie werden exotisiert oder abgewertet: Männer mit Behinderung, mit nicht-weißer Hautfarbe etc. Einzig das Alter scheint keine soziale Strukturkategorie in dieser

Hinsicht darzustellen, denn Männer sind – scheinbar völlig unabhängig ihres biologischen Alters – in der Lage Macht auszuüben.

Hegemonie bezieht sich auf kulturelle Dominanz in der Gesellschaft insgesamt. Innerhalb dieses umfassenden Rahmens gibt es aber spezifische Geschlechterbeziehungen von Dominanz und Unterordnung zwischen Gruppen von Männern. Am wichtigsten in der heutigen westlichen Gesellschaft ist die Dominanz heterosexueller Männer und die Unterordnung homosexueller Männer. Dies bedeutet vielmehr als die kulturelle Stigmatisierung von Homosexualität oder schwuler Identität. Schwule Männer sind Hetero-Männern mittels einer Reihe recht handfester Praktiken untergeordnet. (...) Durch diese Unterdrückung geraten homosexuelle Männlichkeiten an das unterste Ende der männlichen Geschlechterhierarchie. (ebend. S. 99).

In sehr vielen Debatten um DiM schlägt sich die sexuelle Orientierung praktisch gar nicht nieder. Selbst jene Organisationen, die sich um ein umfassendes Verständnis von Diversity bemühen, verzichten auf Bezüge zu dieser Dimension. Schätzungen gehen allerdings davon aus, dass fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung homo- bzw. bisexuell sind. Die klassischen Formen der Erwachsenenbildung schließen homosexuelle Personen zwar auch aus, informelle (Lern-)Kanäle werden dennoch in einer hohen Masse bedient, wengleich sie keine gezielten Infrastrukturen vorfinden.

Global betrachtet stellt vor allem der Export der westlichen Geschlechterordnung in die kolonisierte Welt eine große Veränderung dar. Es spricht alles dafür, dass sich dieser Prozeß noch verstärkt hat. Je kapitalistischer die Weltordnung wird, je mehr lokale Produktionssysteme sich in den Weltmarkt einfügen, umso mehr werden auch lokale Versionen der westlichen patriarchalen Institutionen installiert. Betroffen davon sind Firmen, Bürokratien, Armeen und Bildungssysteme (Connell 2006, S. 219).

Die katholische Kirche dürfte an dieser Entwicklung mit ihrem Bekenntnis zu Globalisierung und Wirtschaftlichkeit nicht unbeteiligt sein. Hassreden gegen Homosexuelle und die systematische Ausgrenzung von Frauen in kirchlichen Schlüsselpositionen bspw. sind dahingehend sicher „nur“ die Spitze des Eisberges der Verbreitung hegemonialer Männlichkeit (was ehemals kolonialer

„Natur“ war, wird heute als globalisiertes „Unternehmen“ bezeichnet). Die Globalisierung, und die damit verbundene anwachsende Macht von und Orientierung an westlich ausgerichteter Männlichkeit, ist nun als Treiber für DiM einerseits (es werden laufend neue „Anspruchsgruppen“ definiert) und gleichzeitig als Reproduktionsstätte von Dominanzverhältnissen (die Urheber übernehmen in der Folge umfassende soziale Verantwortung für „alle“) andererseits zu identifizieren. Denn die Entscheidungsträger sind in der Regel „natürlich“ männlich, weiß, heterosexuell und in einer eingeschränkten Altersgruppe. Wer als „sozial Überantwortete“ wahrgenommen wird und wer nicht, obliegt damit einer (Wirtschafts-)Elite, vorwiegend bestehend aus männlichen Entscheidungsträgern. Vehement gestellten gesellschaftlichen Forderungen, z.B. aus einem feministischen Umfeld, oder der so genannten (nicht minder globalisierten) Gay-Community wird dabei keinerlei Beachtung geschenkt.

In den neueren Debatten und der damit zunehmend differenzierten Eingrenzung der so genannten Anspruchsgruppen von Diversity, taucht nun der Begriff DiM auf, der also über die Einbeziehung (pointierter formuliert: faktisch bestehende Exklusion) von Frauen, MigrantInnen, Menschen mit Behinderungen, Homosexuellen etc. hinaus geht und den Kreis der AdressatInnen von sozialer Verantwortung sukzessive erweitert. Hier werden Grenzen auf den ersten Blick verschoben, es wird sich weisen inwiefern die abgegebenen Versprechen die damit einhergehen eingehalten werden.

Diversity als Beschreibung für personelle Vielfalt in Unternehmen gewinnt zuletzt also in einem höchst „integrativen“ Sinn an Bedeutung. Und wird dennoch mit wirtschaftlichen Argumenten untermauert, eine brisante Mischung entsteht damit unweigerlich. Exemplarisch gehe ich nun auch noch auf die Schule als wesentliche pädagogische Einrichtung ein, da diese den Grundstein für künftige inklusive Prozesse legt und dabei größte Mühe mit Vielfalt zu haben scheint. Als Schnittmenge zur Schule erläutere ich im nächsten Kapitel auch die Anschlussmöglichkeit von Inklusion an Beratung, die einen zunehmend relevanten Bereich von Aus- und Weiterbildung bildet.

4.3.2. Exklusion/ Inklusion

Soziologisch betrachtet bedeutet Inklusion „die Einheit eines Sozialsystems, geschaffen durch die verbindliche Festlegung der Positionen der verschiedenen Elemente und die Definition ihrer Beziehungen zueinander“ (Epskamps 2007, S. 301). Damit verbunden ist die Akzeptanz der sowohl vertikalen, als auch horizontalen Position der/des Einzelnen im gesamtgesellschaftlichen System. Kommt es zu grundlegenden Divergenzen hinsichtlich der Verteilung von Ressourcen, Prestige, Positionen etc., dann kann von struktureller Exklusion (Ausschluss, Ausschließung) gesprochen werden, die mit sozialem Abstieg und Gefährdung der gesamtgesellschaftlichen Integration einher geht (vgl. Lautmann 2007, S. 185f.).

Der Systemtheoretiker Luhmann hatte bereits Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts postuliert, dass das 21. Jahrhundert das Jhdt. der Inklusion und Exklusion sein würde, und es scheint, als hätte er auf allen gesellschaftlichen Ebenen und in allen Bereichen Recht behalten.

Um beim Fach zu bleiben folgt nun eine inklusive/exklusive Betrachtung der „Schule“ als Ort von Seperation und Unterscheidung, der dazu dient gesellschaftliche Verhältnisse zu zementieren und zu reproduzieren.

Die erste Adresse für Inklusion ist folglich die Schule (bzw. vorschulische Organisationen). Im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen aber gewinnt das Konzept der Inklusion für sämtliche Einrichtungen der Bildung (und Beratung) an Bedeutung, denn:

Erkennbar wird im Falle der Organisation Schule, die der Idee von Inklusion folgt, das Bekenntnis und damit die Notwendigkeit zur Umgestaltung der Organisation. Eine inklusive Schule ist eine professionelle pädagogische Organisation, die inhaltliche Ziele, MitarbeiterInnenziele, SchülerInnen u.a. gleichermaßen im Blick hat (Pauser/Pinetz 2009, S. 249).

Während bei Integration also konkret über die Aufnahme Einzelner (oder dagegen) entschieden wird, stellt sich Inklusion quasi als ein Spiegelbild der jeweiligen (demographischen) lebensweltlich geprägten Wirklichkeiten in Organisationen (und Unternehmen) dar. Die Herausforderung dabei ist, geänderte, deutlich innovativere Rahmenbedingungen zu schaffen, die der Vielfalt „aller“ gerecht werden (wollen). Inklusion ist dabei nicht nur ein organisationaler Entwicklungsprozess, sondern die Möglichkeit zu individueller Entwicklung zwischen in Beziehung zueinander stehenden Menschen, die eine gemeinsame gesellschaftliche Absicht bzw. sogar Vision haben, nämlich die umfassende Vervollständigung des sozialen Gefüges.

Es handelt sich dabei aber um Veränderungsprozesse die in erster Linie Einfluss auf bestehende Strukturen und Abläufe haben. Die Ablehnung gegenüber größeren Veränderungen kennzeichnet nicht nur Systeme generell, Schulen, als tendenziell eher innovationsresistente Einheiten, haben dabei bereits jetzt schon große Mühe mit, wie sich an der aktuellen Diskussion zur so genannten Gesamtschule zeigt, tiefer gehenden Veränderungen.

Denn die Inklusion „aller“ bedeutet tatsächlich eine Aufwertung bislang zumindest minorisierter, wenn nicht sogar ausgeschlossener Gruppierungen – so auch Menschen mit Behinderungen. Alle AdressatInnen von Erziehung und Bildung sowie das Schulumfeld müssen auf diese Veränderungen vorbereitet werden.

Die Perspektive der Integrationsbewegung ist somit notwendigerweise zu präzisieren: Von Interesse ist unter diesen Bedingungen nicht mehr nur, wie das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen realisiert werden kann, sondern von Interesse wird es in Zukunft verstärkt sein, wie es gelingt, auch die Kinder mit und ohne Behinderungen aus „eher integrationsfernen Milieus“ an dieser Gemeinsamkeit teilhaben zu lassen. (Schnell/Sander 2004, S. 89)

Die inklusive Schule wird künftig Strategien entwickeln, die einzelne Subjekte bzw. Gruppierungen nicht weiterhin problematisiert (oder unangemessen idealisiert). Sie wird Wege finden müssen Vielfalt umfassend zu verankern, damit verbundene Spannungen und Konflikte auszuhandeln und zu

überwinden, um letztlich Bedingungen zu schaffen die nicht länger die Teilhabe „aller“ als rein schlagwortartige Forderung ohne spürbare Konsequenzen artikulieren. Umfassend gesehen bedeutet dies letztlich auf der Mikro,- Meso- und Makroebene Einfluss zu nehmen und zu gewinnen.

Ein wiederkehrendes Problem in Bildungssystemen, sogar in jenen, die ausgezeichnete Bildungsangebote für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung anbieten, ist der Mangel an Rollenvorbildern für solche Schüler und Schülerinnen. Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen müssen die Möglichkeit zum Kontakt mit Erwachsenen, die behindert und erfolgreich sind, haben, damit sie ihren eigenen Lebensstil entwerfen können und eine Ahnung von realistischen Erwartungen bekommen. (...) Bildungssysteme sollten daher bemüht sein, qualifizierte Lehrer- und Lehrerinnen sowie anderes pädagogisches Personal mit Behinderungen zu gewinnen“ (www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, Stand 15.5.2009).

Immer wieder wird erkennbar, was die formulierte Forderung von bspw. Menschen mit Behinderungen „Nichts über uns ohne uns!“ dahingehend bedeuten würde. Die Öffnung sämtlicher Bereiche für Menschen mit Behinderungen als anerkannte ExpertInnen – mit gleicher Ausbildung. Jedoch begegnet uns in Wirklichkeit eine Situation, welche von Integration noch weit entfernt zu sein scheint:

Einige Berufe, wie etwa LehrerIn und RichterIn sind jedoch in Österreich blinden oder hochgradig hörbehinderten Personen verschlossen. Denn in § 2 Abs. 1 des Richterdienstgesetzes und § 121 des Schulorganisationsgesetzes wird die „körperliche Eignung“ als Berufsvoraussetzung gefordert. Dies kommt einem Berufsverbot für blinde und gehörlose bzw. hochgradig hörbehinderte Personen gleich, da ihnen nach herrschender Auslegung diese körperliche Eignung abgesprochen wird (Breiter 2005, S. 144 f.).

Derartige Beschränkungen bestehen de facto nach wie vor. Wird hier die organisationale Beschränkung hinsichtlich DiM nun offensichtlich? Welchen Spielraum erhalten und gewinnen Organisationen wie die Schule? Was ist ihr gesellschaftlicher Auftrag und wo gibt es ein subversives Aufbegehren gegen die strukturelle (hegemoniale) Macht?

Relevant für den Bildungsbereich wird all dies nun insofern, als Beratungseinrichtungen exemplarisch als (eine Form der Aus- und Weiterbildung und) Schnittstelle zu Bildung und Qualifizierung verortet werden können (bzw. eine konkrete Schnittmenge aufweisen) und daher auch der Aufbau bzw. die Weiterführung von inklusiven Prozessen an Bedeutung gewinnen müsste.

Orientierung, Planung, Auswahl, Entscheidung und Handlung können in unserer schnelllebigen Zeit nicht allein durch die in Bildungsprozessen erlernte Wissens- und Handlungskompetenzen gemeistert werden, sondern bedürfen oft rasch zugänglicher Ergänzungen und Unterstützung durch Beratung (Mutzeck 2005, S. 12).

Wie gehen aber Beratungseinrichtungen, die in der Regel spezifizierte Zielsetzungen verfolgen (und sich häufig an konkrete Zielgruppen wenden) mit dem Konzept der Inklusion um? Welchen Stellenwert haben bspw. Menschen mit Behinderungen abseits der Tatsache, dass sie Hilfe und Beratung in Anspruch nehmen (müssen)? Sind sie darüber hinaus selbstverständlicher Teil des Systems oder gar anerkannte ExpertInnen, die auf allen Ebenen repräsentiert sind?

Mag sein, dass eine Beratungsorganisation im Hinblick auf ihre Kernklientel eine große Offenheit und einen betont ressourcenorientierten Ansatz vertritt, doch wie ist die Angemessenheit und Reaktionsgeschwindigkeit in Anbetracht von Zielgruppen, die nur in einem Teilausschnitt zu den Kernkompetenzen der jeweiligen Institution zählen? Als Beispiele wären zu nennen: Gehörlose Frauen mit Suchtproblematik, oder verschuldete MigrantInnen mit niederschwelliger Ausbildung oder Eltern (mit unterschiedlicher Glaubensausrichtung) von Jugendlichen, die aufgrund der sexuellen Orientierung ihres Kindes eine Fachstelle für Kinder- und Jugendberatung aufsuchen. Die Liste der Beispiele ließe sich noch endlos fortsetzen, gemeint ist aber im Kern, dass Diversität in der Beratung schon längst zur Querschnittmaterie geworden ist (Pauser 2007, S. 52).

Um all jene Fragen der Bewältigung von Komplexität geht es nicht nur in der Schule und Gesellschaft ganz allgemein, sondern ganz konkret im breiten Feld der Beratung, welches in zunehmendem Maße – bspw. als Alternative zu

herkömmlichen Therapieformen – oder in Form von Coaching, Supervision etc. in einem sehr konkreten Bildungskontext steht und nach wie vor an Bedeutung gewinnt.

Zusätzlich stellt das Konzept der Inklusion im breiten Feld der Beratung eine Ergänzung dar, die wiederum eine Reihe von Vorteilen bringen kann. Genannt seien hier bspw.: Inklusion erschließt neue Zielgruppen, steht für mehr Qualität, verbessert das Ansehen, folgt Rechtsbestimmungen, die sich zurzeit z.T. in Übergangsfristen befinden (z.B. Zugänglichkeit von Gebäuden etc.). Darüber hinaus stellt sich Inklusion auch im Beratungsbereich als normative Forderung nach gerechter Verteilung und ethisch-moralischer Verantwortung dar (vgl. Grill 2005, S. 13ff.).

Inklusion betrifft nun also nicht nur die methodisch-didaktischen Aspekte von gemeinsamen Lernprozessen. Inklusion bedeutet nicht Idee der personellen Vielfalt um ihrer Selbst willen. Sie dient der Vervollständigung des sozialen Gefüges. Inklusion stellt sich als untrennbare Einheit einer Organisation mit notwendigen Selbstbeschränkungen und gegenwärtig dennoch enormen, brach liegenden Potentialen hinsichtlich Vielfalt und der Einbeziehung dieser dar. Lässt sich Inklusion mit Diversity vergleichen? Zahlreiche Organisationen fassen ihr Verständnis von personeller Vielfalt unter dem Titel „Diversity and Inclusion“ zusammen und verstehen darunter die Aufforderung Vielfalt nicht nur zu erkennen bzw. anzuerkennen und als produktiven Faktor zu nutzen, sondern auch als eine klare Aufforderung zur angemessenen Einbeziehung von sozialen Differenzen.

Somit wurden zahlreiche Themenstellungen, die im Zusammenhang mit Diversity Management von Bedeutung sind, sowie grundlegende disziplinäre Herleitungen gemacht. Ihre Verwobenheit mit gesellschaftlichen (und wirtschaftlichen) Interessen zeigt sich als evident. Nun soll im fünften Kapitel der Zusammenhang mit beruflicher Aus- und Weiterbildung hergestellt werden.

5. Berufliche Aus- und Weiterbildung

Die Erwachsenenbildung ist ein offenes, diffuses Gebiet, welches in Form von institutionellen Zusammenhängen die unterschiedlichsten Lern- und Bildungsangebote macht. Die Institutionalisierung der Bildung Erwachsener (Andragogik) geht einher mit einer Diffusion und Entgrenzung, und ist damit Teil einer - gewissermaßen paradoxen - Entwicklung, die Spannungen und Ambivalenzen gleichzeitig beinhaltet und zu überwinden versucht (vgl. Kade 2002, S. 477f.). Es kann keine klare Abgrenzung zwischen Erwachsenenbildung und Aus- und Weiterbildung vorgenommen werden, wenngleich eine politische, eher lebenskontextliche Abgrenzung zur Erwachsenenbildung und eine berufliche, eher arbeitskontextliche Orientierung der Aus- und Weiterbildung nahe liegt.

<Öffentlichkeit> ist das verbreitetste Klassifikationskriterium zur Ordnung des Gesamtbereiches der Erwachsenenbildung. Dies hängt mit ihrer Entwicklung zusammen, aber auch mit der zuweilen für Verwirrung sorgenden Vielfalt dieser Kategorie. <Öffentlich> kann ein Kennzeichen für einen Rechtsstatus, die Finanzierung oder den gesellschaftlichen Ort der Erwachsenenbildung sein (Kade 2002, S. 481).

Damit lässt sich Erwachsenenbildung auf der Meso-, Mikro- und Makroebene festmachen. Praktisch unmöglich erscheint die Zusammenfassung einer konsistenten Theorie der Erwachsenenbildung. Die Aus- und Weiterbildung kann aber dennoch – sehr vereinfacht gesagt – als Teilbereich der EB (Erwachsenenbildung) betrachtet werden.

Konstatiert wird gegenwärtig ein grundlegender Wandel der Formen von Aus- und Weiterbildung, die Herleitungen weisen z.T. große Überschneidungen mit dem zuvor beschriebenen Verständnis von DiM auf: Pluralismus, Individualisierung, demographische Veränderungen, Migrationsbewegungen etc. So verändern sich die Anforderung an die Aus- und Weiterbildung auch grundlegend?

Arnold spricht bereits 1998 von einer reflexiven Wendung der Disziplin. „An die Stelle der vorbereitenden Schärfung von Qualifikationen tritt die Vermittlung selbstschärfender und subjektbezogener Qualifikationen“ (Arnold 1998, S. VI). Ein Befund also für die Überwindung der Dichotomie von Subjekt und Ökonomie, wie sie auch in einem emanzipatorischen Verständnis von DiM artikuliert wird? In welche Bereiche läßt sich die Aus- und Weiterbildung unterteilen?

Die betriebliche Ausbildung bspw. hat die Aufgabe, entsprechenden funktionsgerechten Nachwuchs in Unternehmen sicher zu stellen. Unter der marktwirtschaftlichen Perspektive der Zweckrationalität erfordert das eine permanente organisatorische Zuordnung von qualifizierten Arbeitskräften. Die betriebliche Vermittlung von dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt in der Regel im Rahmen einer „dualen Ausbildung“ (vgl. Twardy 1999, S. 41).

Die Lehrausbildung hat einen großen Stellenwert in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Geschlechtsspezifische Stereotype bestimmen dabei die Berufswahl und Ausbildung nach wie vor in einem hohen Maß.

Systematisch gefaßt, hat die Berufsausbildung im Prozeß des Generationenwechsels aus pädagogischer Sicht zwei aufeinander bezogene Teilfunktionen zu bewältigen: (1) Die Nachwuchsenden so zu ertüchtigen, daß sie vorgegebenen beruflichen Anforderungsprofilen gerecht zu werden vermögen und in der Lage sind, sich während künftig zu erwartender ökonomisch-technischer Veränderungsprozesse funktionsfähig zu halten (Qualifikationsfunktion); (2) sie in ihren individuellen Potentialen und erworbenen Qualifikationsprofilen gemäß bestmöglich in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft zu integrieren (Allokationsfunktion) (Twardy 1999, S. 42).

Anahnd der Präferenzen hinsichtlich der Lehrstellenwahl zeigt sich überdeutlich welche gesellschaftliche Realität reproduziert wird. Aber auch betriebliche Weiterbildung hat einen hohen Stellenwert. Der Zugang zu dieser ist gleichermassen in einem hohen Maß von Diversitätsfaktoren abhängig. Hier

liegen zahlreiche Anknüpfungspunkte um Potentiale und Ressourcen besser einbinden zu können.

Des Weiteren können als Organisationen der Aus- und Weiterbildung bezeichnet werden:

- (Fach-)Hochschulen/Universitäten
- Volkshochschulen
- Private Institute
- Kammern/Verbände
- Gewerkschaften
- Fernlehreinstitute

Sämtliche dieser Organisationen bieten spezielle Produkte für spezifische Zielgruppen an. Inwieweit aber der Gedanke von Diversity Management Einzug hält sei vorerst dahingestellt. Sind diese Angebote nun größtenteils systemadaptiv, oder sollen sie gesellschaftliche Ungleichheiten vermindern bzw. beseitigen?

Im Folgenden sollen Organisationen der Aus- und Weiterbildung exemplarisch betrachtet werden und hinsichtlich ihrer Schnittmenge bzw. Bezüge zu DiM hinterfragt werden.

5.1. Organisationen der Aus- und Weiterbildung

Die Entstehung von Zusammenschlüssen von Menschen kann als anthropologische Konstante angesehen werden. Die Geschichte weist eine Reihe von Ausprägungsformen an Menschenmehrheiten und Gesellschaftsformationen auf: Monogame Kleinfamilien, tribale Strukturen, föderative Einheiten von Nationen und Staaten. Das Phänomen „Organisation“ bezeichnet die Fähigkeit des Menschen Instrumente der Systematisierung zu schaffen. Diese Instrumente werden bspw. eingesetzt um effizienter

beherrschen oder befreien zu können, zu unterdrücken oder aufzubrechen, ausbeuten oder dienen zu können (vgl. Morel 1996, S. 1144f.).

Kernbereich der Aus- und Weiterbildung ist „Lernvermitteln“, also das Lehren, Planen und Beraten im Interessensgeflecht von Institutionen, AkteurInnen und Lernenden (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 8f.). Dabei wird Lernen also auf unterschiedlichen Ebenen organisiert. Die Strukturen der Aus- und Weiterbildung sind „natürlich“ gewachsen und weisen keine Systematik im eigentlichen Sinne auf. Was kennzeichnet Organisationen generell?

Erstens kann „Organisation“ die Tätigkeit des Ordners, einen Planungs- und Durchsetzungsprozeß bedeuten. („Ihre Aufgabe beinhaltet auch die Organisation der einzelnen Betriebsabteilungen“) Zweitens kann „Organisation“ jene Struktur bezeichnen, die das Ergebnis anordnender geistiger und verwirklichender Tätigkeit ist. (Die Organisation der Bibliothek auf Grund der Themenbereiche ist gut, die hierarchische Organisation des Bibliothekspersonals ist aber reformbedürftig“) Schließlich sprechen wir von „Organisation“ etwa im Sinne von Verband, Verein, Club oder Vereinigung, wenn wir darunter eine bestimmte Einheit einer gewissen Zahl von Personen verstehen (Morel 1996, S. 1148)

In der Organisation („Die Organisation ist eine Organisation“) sind somit bestimmte Menschen auf eine bestimmte Art und Weise („Die Organisation hat eine Organisation“) miteinander verbunden und ihre Anordnung dient in der Regel der Erreichung von bestimmten Zielen („Die Organisation wird organisiert“).

Verbunden damit wird die Entwicklung so genannter postmoderner Organisationen, die von bspw. neuen Organisationsformen, flachen Hierarchien sowie einer höheren Flexibilität und Innovationskraft gekennzeichnet sind, und ein verändertes Verständnis von Hierarchie nicht nur implizieren, sondern dieses auch klar aufweisen. Es zeigt sich jedenfalls, dass DiM dieses Verständnis in gewisser Weise repräsentiert und damit schon weit über den Ausgangspunkt der Nicht-Diskriminierung von Individuen hinausgeht bzw. hinausgehen kann. Schlägt es sich aber damit strukturell in Organisationen der Aus- und Weiterbildung auch nieder?

Auf der österreichischen Informationsplattform zu Erwachsenenbildung www.erwachsenenbildung.at findet sich DiM z.z. lediglich untergeordnet in der Rubrik „Interkulturelle Erwachsenenbildung“.

Auch Erwachsenenbildungseinrichtungen greifen den Ansatz des Diversity Management auf, um die eigene Organisationsstruktur in Hinblick auf neue TeilnehmerInnengruppen und MitarbeiterInnen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus werden Weiterbildungsangebote für AkteurInnen im Bereich des DM angeboten (http://beta.erwachsenenbildung.at/themen/interkulturelle_eb/theorie/interkulturelle_oeffnung.php#diversity_management, Stand 15.5.2009).

Wird hier die umfassende Herausforderung des organisationalen Wandels, der mit DiM einhergeht (an)erkannt? Oder ist DiM, so wie in multinationalen Konzernen, lediglich eine Marketing- bzw. HR Angelegenheit?

In der Regel unterscheidet sich das Management in Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung nicht grundsätzlich vom Management in Organisationen allgemeinerer Art. Die Schweizerische Vereinigung für Erwachsenebildung identifiziert für das Management von Weiterbildung folgende zentrale Aufgaben: Entwickeln, Unterrichten, Organisieren, Verkaufen, Reflektieren, Führen und Evaluieren (vgl. Schläfli 2001, S. 213). Diversity Management, also die Regulierung von personeller Komplexität in der Aus- und Weiterbildung ist eine Aufgabe des Managements, und umfasst im Wesentlichen alle Bereiche (der Aufgaben des Managements), und hat dennoch gegenwärtig einen vergleichsweise geringen Stellenwert.

Betriebe werden neuerdings aber immer mehr als so genannte „lernende Organisationen“ bezeichnet. Lebenslanges Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Lernen der Organisation stehen in einer engen Wechselbeziehung zueinander und prägen die Kultur von Organisation nachhaltig (vgl. Arnold 2002, S. 497). Die lernende Organisation, die dem Lern- und Effektivitätsansatz von DiM folgt, müsste demnach eine Organisation sein, die Diversität als umfassende Herausforderung begreift und in sämtliche Managementaufgaben integriert. DiM als Querschnittsaufgabe und vorläufiger Höhepunkt einer kritischen Betrachtungsweise von sozialen Differenzen, stellt aber offensichtlich

auch Organisationen der Aus- und Weiterbildung vor Probleme hinsichtlich ihrer Ausrichtung und ihres Bekenntnisses zu Diversity. Bezeichnend ist, dass auf der zuvor zitierten Website betont wird, dass Weiterbildungen in DiM für die AkteurInnen der EW/WB angeboten werden. Sind Diversity also doch nur die anderen?

Mit der Konzeption von Lebenslangem Lernen, eine zentrale Aufgabe der Aus- und Weiterbildung, wird eine weitere Öffnung in Richtung DiM beschrieben, doch spielt auch hier DiM, abseits von Anti-Diskriminierung nur eine eher untergeordnete Rolle?

5.2. LLL – Lebenslanges Lernen

Die Europäische Union müsse, so haben es die Staats- und Regierungschefs auf dem Lissabonner Gipfel bestimmt, die stärkste wissensbasierte Volkswirtschaft der Welt werden. Das hört sich gut an, wenngleich nicht so ganz klar ist, was denn eine wissensbasierte Volkswirtschaft überhaupt ausmacht und in welcher Weise die Produktion von Wissen die Produktion von Gütern beeinflussen oder gar ersetzen sollen (Egger 2006, S. 39).

Nicht unberechtigt fragt Egger im Zusammenhang mit der europäischen Strategie wer die tatsächlichen Nutznießer dieser Wissensgesellschaft sein können, denn ungleiche Bildungsvoraussetzungen würden dadurch nicht kompensiert, sondern sogar noch verschärft (vgl. Egger 2004, S. 40).

Konkret mit dem Lissabonner Prozeß verbunden ist der Begriff der Employability, also der Beschäftigungsfähigkeit. Im Vordergrund dabei steht die Beschäftigungsfähigkeit mit einer klaren Ausrichtung an Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernissen als auch einer größeren individuellen Verantwortung sich durch zusätzliche Qualifikationen den Erfordernissen des Arbeitsmarktes anzupassen. „Aus dem Recht auf Bildung ist hier quasi unter der Hand eine Qualifizierungspflicht jeder und jedes Einzelnen geworden“ (Egger 2006, S. 43).

An dieser Stelle wird deutlich wie stark die Dualität eines „entweder-oder“ nach wie vor die Debatten bestimmt. Die soziale Kluft wird größer, die Exklusion von zahlreichen Personen und Gruppen verstärkt sich zuletzt, neue soziale Brennpunkte entstehen. Die Kritik an der neoliberalen Tendenz einer europäischen Strategie (nämlich einer die sich explizit gegen Diskriminierung richtet, aber hegemoniale Machtverhältnisse gleichzeitig ausblendet) ist zwar berechtigt, aber hat die Erwachsenenbildung traditionell an dieser Ausgrenzung nun eher mitgewirkt oder zum Abbau dieser beigetragen?

L.L. meint das Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen während der gesamten Lebenszeit. Der Begriff „lifelong learning“ hat seit den 1970er Jahren vor allem die Bildungs-Diskussionen in Europarat, UNESCO, OECD und der EU bestimmt (Dohmen 2001, S. 186).

LLL bezieht sich also auf die permanente Bereitschaft – in unterschiedlichen Zusammenhängen – zu Entwicklung und Lernen. Zwei Hauptstränge in der Diskussion zeichnen sich dabei ab. Eine ökonomisch orientierte und eine subjektorientierte Herleitung eines Verständnisses von LLL. Peters bezieht sich in einem Aufsatz von 1998 bereits auf den von ihr sehr genau erläuterten Unterschied zwischen Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft bei gleichzeitig steigender „verbetrieblichter“ Aus- und Weiterbildung unter ökonomischer Perspektive (vgl. Peters 1998, S. 82). Zweifelsohne sind marginalisierte Gruppen damit im Konzept von LLL doppelt gefährdet: als nicht anerkannte „Humanressource“ am Arbeitsmarkt und als nicht relevante AdressatInnen von Weiterbildung (bzw. defizitär wahrgenommene, lediglich einer Integration zuzuführende Klientel) in Einrichtungen der EB. Gerät die europäische Ausrichtung von LLL ins Wanken?

Damit Talente und Fähigkeiten in der neuen europäischen Wirtschaft zur Geltung gebracht werden können, muss der politische Schwerpunkt auf die zunehmende Investition in Humanressourcen und die höhere Beteiligung am lebenslangen Lernen gelegt werden. Um mit dem Rhythmus der technologischen Entwicklungen, der Globalisierung, der Überalterung der Bevölkerung und den neuen Handelspraktiken Schritt zu halten, sollte der Ausbildung am Arbeitsplatz besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies ist eine wichtige Dimension unserer Strategie für das lebenslange Lernen.

(<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/01/1620&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=fr>, Stand 15.5.2009)

Dieses Zitat von Anna Diamantopoulou, EU-Kommissionsmitglied für Beschäftigung und Soziales, beschreibt im Kern offensichtlich die Absicht, die die Europäische Union mit der Einführung von Lebenslangem Lernen verfolgt. LLL wird primär als Querschnittstrategie, denn als Aufforderung an den oder die Einzelne nach Bildung und Entwicklung verstanden. Die Wettbewerbs- und Anschlussfähigkeit Europas auf den globalen Märkten steht im Vordergrund. Lernen wird hier zum breiten Feld der ökonomischen Partizipationsmöglichkeit der Individuen innerhalb der EU. Sie „eint“ all jene, die in der Lage sind, sich in diesen Wettbewerb einzugliedern. Versetzt sie aber auch all jene in die glückliche Lage der Teilnahme, die traditionell ausgeschlossen wurden und sind?

Meuler kritisierte bspw. bereits 1996:

In den EB/WB-Einrichtungen entsteht institutioneller und sozialer Stress, denn viele PraktikerInnen und TheoretikerInnen der EB/WB damit beantworten, dass sie den von interessierter Seite propagierten Vermarktungszwang als unumgänglich akzeptieren. Sie reden mit einem Mal von der EB/WB nur noch als pädagogischem Produkt und als Ware. (...) Es gilt zu verhindern, dass die Erwachsenenpädagogik zur Hilfswissenschaft der Betriebswirtschaft verkommt (Meuler 1998, Seite 54)

Er bezieht sich hier zwar vor allem auf die vermeintlich „leeren Staatskassen“, die zu zahlreichen Kürzungen in der Erwachsenenbildung geführt hätten, de facto lässt sich aber festhalten, dass die EU all jene Kürzungen in gewisser Weise durch jene Programme zu LLL auch abfedert und fördert. Die Verschiebung der Mittel macht hier deutlich, dass die staatliche Förderung möglicherweise zwar zurück geht, gleichzeitig aber die EU-BürgerInnen vermehrt in die Pflicht genommen werden. Spannend dabei könnte der Aspekt sein, dass die EU durchaus bspw. im Bereich Menschen mit Behinderungen innovative Reformen setzt. Wie die Zugänglichkeit zu diesen Programmen aber tatsächlich aussieht und wie es um die voraus gehenden, sicherlich notwendigen, Schlüsselqualifikationen diesbezüglich bestellt ist, bleibt zum

gegenwärtigen Zeitpunkt offen. Fakt ist, dass Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft mit diesen Mitteln in der Regel Weiterbildungen für Betroffene anbieten, ohne umfassende, dringend notwendige Reformen zu setzen.

LLL befindet sich demnach in einem Spannungsfeld, welches hier nur kurz erläutert werden soll. So wird die zunehmende Ökonomisierung der EB/WB völlig zurecht kritisiert. Laut Vivianne Reding, EU- Kommissionsmitglied für Bildung und Kultur absolvierten im Jahr 2006 in der EU lediglich 10 %, hier wird von erwerbsfähigen BürgerInnen gesprochen, eine Aus- und Weiterbildung (vgl. http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/itemlongdetail.cfm?item_id=3293, Stand 15.5.2009).

Ist das nun der Grund, dass die EU daher Mittel zur Verfügung stellt um von am Arbeitsmarkt benachteiligte Personen und Gruppen einzubeziehen?

Kann angesichts der vielfältigen Zusammenhänge von Makro,- Meso- und Mikroebene, die meiner Ansicht nach der Diskussion von LLL auch eher gerecht werden als die angesprochene „Dichotomie“ von Subjekt und Ökonomie, und der „Ware Bildung“ (vgl. Meuler 1998, S. 61) überhaupt von „einer“ Aus- und Weiterbildung gesprochen werden, wo doch denkbar vielfältige Angebote, Anforderungen und Bedürfnisse in dieser förmlich aufeinander prallen? In einer weiten Definition von EB zählen kommerzielle Weiterbildungsanbieter, betriebliche Weiterbildung, EB von unternehmensnahen Verbänden und Vereinen, „freie“ Träger, Volkshochschulen usw. zum System der „pluralistischen“ Bildungsinstitutionen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 188 ff).

Muss eine Lernstrategie, die den Blick auf einen konkreten Nutzen am Arbeitsmarkt und die Steigerung von Wettbewerbschancen schärfen soll, immer gleich mit einem Schiefhaber assoziiert werden, der von „der“ EB „korrigiert“ werden muss? Ist alle Qualifizierung gleich neoliberal? Lisop warnt vor einer solchen Schlussfolgerung, denn sie spricht von einer „Psycho-Logik“ im Zusammenhang von Individuum und Kollektiv:

Was sich zeigt ist: Selbst die Logik sozial- und humanwissenschaftlicher Theoriebildung entziffert sich nie ohne kollektive und individuelle Psycho-Logik. Es ist daher die Fundamentalität der wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Perspektive, die darüber entscheidet, ob Pädagogik als Entwicklungshilfe oder als Dressurakt gesehen wird und ob Arbeitsorganisation als Ersatz für Pädagogik gilt, weil letztere Angst-Abwehr stimuliert (Lisop 1998, S. 50).

Ich schließe mich diesem „Schwenk“ in die Psychologie insofern an, als die Dichotomie von entweder „Subjektbildung“ oder „Ökonomisierung“ im Falle von Menschen mit Behinderungen bspw. tatsächlich kaum ins Spiel gebracht werden kann. Die gesellschaftliche Ausrichtung in der Vergangenheit war eindeutig: Das soziale Netz war dicht geknüpft, niemand musste „hungern“. Die Möglichkeiten zur Emanzipation hingegen waren (in Hinblick auf ökonomische Teilhabe und Subjektbildung gleichermaßen) deutlich gemindert, denn es wurde Menschen mit Behinderungen keine Entwicklungsmöglichkeit zugestanden oder gegeben. Rudimentäre Kenntnisse von (Fremd-)Sprachen, höherer Allgemeinbildung und eine Ausbildung in traditionellen Handwerksberufen waren die gesellschaftspolitischen Antworten auf eine Minderheit mit durchaus schlummerndem Potential. Angebote seitens einer EB, bzw. über die Pflichtschule hinaus, wurden kaum formuliert. Dafür gibt es eine Reihe von seppariierenden „integrativen“ Maßnahmen, die Behinderungen in den Mittelpunkt rücken, und zwar in einem höchst defizitären Sinn.

Sprich – jene Erwachsenenbildung, die nun auf die Gefahr der Ökonomisierung des/der Einzelnen mahnend hinweist – war niemals FürsprecherIn jener Subjekte, die in der Vorstellung einer EB schlicht so nicht existierten. Von deren (Entwicklungs-)Potentialen keinerlei Notiz genommen wurde. ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) etwa war bis vor etwa zehn Jahren keine Ressource. Es scheint als wäre erst „die EU“ in einem umfassenderen Verständnis auf den großen Kreis von Menschen mit Behinderungen aufmerksam geworden, und als hätten erst Richtlinien (z.B. eine Gleichstellungslegislative mit Verpflichtung zur Umsetzung auf nationalstaatlicher Ebene) und Förderungen der EU (für benachteiligte Gruppen) ermöglicht, dass Personen als Zielgruppen wahrgenommen werden,

die bis dato von der EB förmlich ignoriert wurden. So eben bspw. auch gehörlose Personen.

Im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen bspw. nennt die EU als zentrales Ziel zu LLL im Rahmen des Aktionsplanes von 2004 - 2010 wie folgt: „Hauptziel des Europäischen Aktionsplanes für die Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen (DAP – "Disability Action Plan") ist die Förderung der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung. Vorrangiges Ziel der ersten Phase des Aktionsplans war die Schaffung von Bedingungen, die für die Förderung der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, während gleichzeitig die Handlungskompetenz ("Empowerment") der Betroffenen gestärkt werden sollte. Die vorrangigen Interventionsbereiche waren im Rahmen von vier Schwerpunkten gruppiert:

- Zugang zur Beschäftigung und Weiterbeschäftigung,
- lebenslanges Lernen,
- Nutzung des Potenzials neuer Technologien sowie
- Zugänglichkeit öffentlicher Gebäude“

(<http://www.bmsk.gv.at/cms/site/liste.html?channel=CH0112>, Stand 15.5.2009)

Der DAP gliedert sich in mehrere Phasen, die oberste Priorität in der Förderung von Chancengleichheit (eine nicht unwesentliche Ausrichtung, denn hier zeigt sich wenn, dann maximal eine Forderung nach Angleichung an die so genannte Leistungsgesellschaft, aber keine vordergründige Zwangsökonomisierung von Personen oder Gruppen) war demnach der Zugang zu Bildung, sogar zu lebenslangem Lernen. Im Sinne des Empowerment, einer zentralen Forderung der „selbstbestimmt Leben“ Bewegung. Oder doch ökonomische Verzweckung?

Was aber nun tun mit der oft wiederholten Kritik am LLL, welche oft auch mit „lebenslanglich“ gleich gesetzt wird? Faulstich/Zeuner relativieren eine allzu kritische Beurteilung von LLL:

Es gibt in der Erwachsenenbildung gelungenen Kompetenzerwerb, biographische Neuorientierung und individuelle Arbeitsplatzsicherung. Die Chancen des „lebenslangen Lernen“ werden vorschnell diskreditiert. Zweifellos ist die

Individualisierung aller Lebenswahlen eine Last und kaum zu bewältigen. Das Wegbrechen der normativ unterstellten Üblichkeiten überfordert die Einzelnen. Gleichzeitig wächst die Gestaltungsoffenheit gegenüber der eigenen Lebenszeit. Im Weiterbildungsbereich sind durch die Bildungsfreistellungsgesetze und einschlägige Regelungen in Tarifverträgen entsprechende Entwicklungen in Gang gekommen (Faulstich/Zeuner 1999, S. 181).

Übrig bleibt die Tatsache, dass noch immer nur eine bestimmte, von vornherein privilegierte Schicht LLL vermehrt in Anspruch zu nehmen scheint. Individuelle Ausprägungsformen der „Ich-AGs“, die von Anbietern unterschiedlicher Institutionen als kaufkräftige Adressaten angesprochen werden, scheinen berechtigten Anlass zu einer kritischen Überprüfung der vermeintlich egalitären Herangehensweise von LLL an ihre AdressatInnen zu geben. Aus- und Weiterbildung also gar eine Sache für Angehörige der Merheitsgesellschaft?

(...) gibt Anlass zur Sorge um eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die lebenslange Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen in sich entwickelnden modernen Lerngesellschaften annehmen und nutzen und denen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben. Das Risiko eines "knowledge gap" wächst mit einer neoliberalen Konzeption des selbstorganisierten Lernens, das in der Weiterbildung einen scheinbar nicht aufzuhaltenden Boom erlebt. In dieser Konzeption angelegt ist die Individualisierung von Verantwortung und Kosten und ihr liegt, wenn auch nicht offen formuliert, weithin das Leitbild eines neuen Sozialdarwinismus zugrunde, nach dem die Besten, als Leistungsexperten ausgestattet mit hohen Kompetenzen, zu den Gewinnern gehören (Bayer 2004, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Materialien/bayer.htm>, Stand 15.5.2009).

Völlig berechtigt, und dennoch gilt es zu hinterfragen wer gemeint ist wenn von „Allen“ gesprochen wird und in welcher Form „alle“ einbezogen wurden und werden.

Der Rekurs auf Bildungsbeteiligung im Kontext von Benachteiligung geht von der Annahme aus, dass durch Weiterbildung Benachteiligung vermindert bzw. sie präventiv gegen Benachteiligung wirksam werden kann. Wenn sich die Faktoren herausfinden lassen, die die Bildungsbeteiligung beeinflussen, so können auch leichter Aussagen darüber gemacht werden, welche Faktoren zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung führen. Diese Zusammenschau ist insofern von

Bedeutung, als davon ausgegangen werden kann, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit Bildungsbenachteiligung, aus der berufliche und auch soziale Benachteiligung erwächst, in Zusammenhang steht (Brüning 2004, http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf, Stand 15.5.2009).

Ich postuliere hier, dass sich die herkömmliche Frage der Beteiligung als nicht länger haltbar erweist. Beteiligung im Sinne der Position der/des AdressatIn individualisiert die Kriterien der Nicht-Teilnahme bzw. analysiert (durchaus völlig zu Recht) dann auf der gesellschaftlichen Ebene. Anregungen aus dem DiM aber hinterfragen Praxen des Ausschlusses eben auf der organisationalen Ebene, und es ist empirisch nachweisbar, dass sich hier in der Aus- und Weiterbildung tatsächlich eine große Kluft auftut. Nämlich die fehlende „Integration“ gesellschaftlicher Wirklichkeit in die Institutionen, die sich traditionell für die „Ausgegrenzten“ stark machen.

„Bildung erhält in dieser Zielperspektive einen veränderten Stellenwert, soll sie doch mithelfen, für den ökonomischen Prozeß Ressourcen zu erschließen, in deren Folge eine Verbesserung der sozialen Verhältnisse jedes Einzelnen erreicht werden könnte“ (Brenk 2006, S. 24). Nämlich über die inklusive Einbeziehung jener, die einer Anti-Diskriminierung erst zugeführt werden sollen oder müssen und damit letztlich in einer Position bestätigt werden, die es eigentlich zu überwinden gilt.

Lebenslanges Lernen richtet sich einerseits an die unterschiedlichen Lebensphasen der Menschen als auch an konkrete Entwicklungsschwerpunkte. So ist neben Schwerpunkten wie beispielsweise Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, auch der chancengerechte Zugang zu nennen.

Und der chancengerechte Zugang endet nicht in der niederschweligen Zugänglichkeit zu WB/EB Kursen, sondern setzt, wie ich meine, eine Analyse dieser Einrichtungen hinsichtlich Differenz-Diskriminierung und Dominanz auf organisationaler Ebene voraus. Entsprechende Untersuchungen im Sinne eines DiM stehen aus.

6. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Entwicklung und Beschäftigung mit der 3D-Methode möchte ich wie folgt darstellen:

DiM ist kein einheitliches, durchgängiges Konzept, welches sich auf individuelle Phänomene von Ein- bzw. Ausgrenzung beschränkt. DiM ist eine organisationale Ausrichtung zur (langfristigen) Regulierung von Komplexität, die gleichzeitig eine Erhöhung von Komplexität mit sich bringt. DiM bewegt sich (versöhnend?) im Spannungsfeld von Ökonomie und Autonomie. Die Aufmerksamkeit von DiM richtet sich aber in erster Linie auf organisationale Praxen der Ein- bzw. Ausgrenzung. DiM analysiert, überprüft und reorganisiert diese in einem weitaus umfassenderen Sinn, als das in der Vergangenheit womöglich notwendig erschien.

Eine neuerdings postulierte, pädagogische Maxime, nämlich dass „Heterogenität in Gruppen a priori eine Bereicherung ist“ halte ich für nicht zulässig, da DiM auf die strukturelle Ebene (und damit auch auf die Hierarchieebenen) mindestens im selben Ausmaß abzielt wie auf individuelle Diversitätskompetenz und Teamfähigkeit. Eine Diversity-Orientierung im Hinblick auf die AdressatInnen verschleiert die Zielsetzungen von DiM. Ein vielzitiertes „Celebrating the difference“ (im Hinblick auf MitarbeiterInnen und KundInnen) entspricht nicht dem Verständnis eines DiM wie ich es kennen lernen und mit der vorliegenden Arbeit (mit-)entwickeln durfte.

(Soziale) Differenzen lassen sich nicht mehr ausschließlich in bipolare Größen unterscheiden. Wir befinden uns in einer Gesellschaft, die zahlreiche Diskriminierungshierarchien- und kontexte permanent aufs Neue verhandeln muss. Der gesellschaftliche Wandel schreitet ungebremst fort, DiM stellt sich als eine Möglichkeit der metatheoretischen Herangehensweise (mit hohem Ausdifferenzierungspotential) an zahlreiche Phänomene dar und wird zurzeit dennoch wenig genutzt.

Gleichzeitig werden bestehende Ungleichheiten weiterhin verschleiert, DiM wird womöglich als neues Mittel (oder neuer Begriff?) zur Umsetzung von Anti-Diskriminierung eingesetzt und muss damit als unzulänglich identifiziert werden. Besonders im Hinblick auf Organisationen, die (im Rahmen ihres Kerngeschäftes) Diskriminierungen abbauen (sollen oder wollen) deckt DiM, in einem umfassenden Sinn verstanden, unangenehme „organisationale blinde Flecken“ auf und verursacht zwangsläufig Widerstände („Bei uns wird niemand diskriminiert!“), da traditionelle Hierarchisierungen grundlegend hinterfragt werden und zum „organisationalen Unbewussten“ vorgedrungen wird.

Auch Differenzpaare selbst werden zunehmend uneindeutiger:

- Diskriminierung – Anti-Diskriminierung
 - Ökonomie – Subjekt
 - Individualisierung – Solidarität
 - Profit – Non-Profit
- etc.

Die traditionelle Orientierung (von Organisationen der EB/WB) an Subjekt und Gesellschaft verleitet dazu, DiM aufgrund der ökonomischen Komponente lediglich als Mittel zur Reproduktion von Machtverhältnissen zu kritisieren ohne zu erkennen, dass dahingehend unmittelbarer Handlungsbedarf in den eigenen Reihen besteht. Die Aus- und Weiterbildung ist keineswegs über jeden Zweifel erhaben. Der individuelle, organisationale Handlungsspielraum für die Übernahme von Verantwortung hinsichtlich der Rekonstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit ist weniger beschränkt als es auf den ersten Blick erscheinen mag, denn DiM birgt zahlreiche (hoch emanzipatorische und wirtschaftliche) Vorteile hinsichtlich der Anschlussfähigkeit von Organisationen. Das breite Feld der Aus- und Weiterbildung befindet sich selbst im Spannungsfeld von Diskriminierung-Differenz-Dominanz, entsprechende empirische Befunde (im Sinne von Diversity) dahingehend stehen aber noch aus.

Während Schulen weit mehr politischen Interventionen unterliegen, die eine Öffnung hinsichtlich Diversity and Inclusion sicherlich erschweren, bieten sich in der Aus- und Weiterbildung Räume an, die gesellschaftliche Wirklichkeit in einem weitaus umfassenderen Sinn abbilden könnten. Neue Perspektiven könnten daraus erwachsen.

Die einzelnen Differenzpädagogiken (und ihre Anregungen hinsichtlich der Umgestaltung von Bildung und Qualifikation über die Grundschule hinaus) verfolgen zwar ihre spezifischen Anliegen weiterhin und „vervollständigen“ sich zunehmend in Richtung Diversity. Eine kritische Distanz, und Reflexion der damit auftauchenden Legitimationsprobleme (siehe bei Menschen mit Behinderungen z.B.), scheint dabei notwendig. DiM als metatheroetisches Moment in der Pädagogik vereinnahmt nicht spezifische Richtungen, oder löst sie gar ab, sondern zielt auf deren Zusammenführung. Es zeichnet sich für mich ein zunehmend konkurrenzierendes System von Spezialpädagogiken ab, welche letztlich um umfassende Gültigkeit hinsichtlich Diversity ringen müssten.

DiM birgt aber vielmehr die Chance, Uneindeutigkeiten und Vielschichtigkeiten als Gegebenes zu akzeptieren und mit Ambivalenzen umgehen zu lernen. Ich halte dies mithin für eine wesentliche pädagogische Aufgabe, nicht nur im Kontext von Lebenslangem Lernen.

Lebenslanges Lernen, als Teilaspekt von EB/WB orientiert sich gleichermaßen an den Prinzipien der Autonomie und Ökonomie, DiM benennt konkret jene Leerstellen, die sich hinsichtlich konkreter Benachteiligungen ergeben und steckt voller Inspirationen, um neue Wege in der Inklusion/Integration zu gehen.

Als Fazit und konkrete Anleitung für zukünftige Veränderungen versuche ich nun ein weiteres dreistufiges Modell anzubieten, welches über die 3D-Perspektive dieser Arbeit (welche ich eher als Analysemodell denn als Handlungsanleitung verstehen würde) hinaus geht und Diversity in Organisationen handhabbar machen könnte (was aber in einer weiteren und wahrscheinlich noch ausführlicheren Arbeit erst bestätigt werden müsste).

Mit dem 3-Schritte Modell, welches viel eher einen zirkulären als einen linearen Aufbau aufweist, könn(t)en Phänomene von Vielfalt in einem umfassenden Sinn aufgegriffen werden und zur Anwendung in Organisationen gelangen.

Drei Schritte von DiM		
Thematisierung	De-Thematisierung	Re-Thematisierung
Öffnung	Schließen	Wieder-Eröffnung
Ent-Tabuisierung	Integration	Reflexion
Exklusivität	selbstverständlicher Umgang	Inklusion
Explizierung		gelungener Perspektivenwechsel

Abb.7: Drei Schritte von DiM

Ich plädiere damit an dieser Stelle für einen bewussten Umgang mit Vielfalt in der Pädagogik generell und in der Aus- und Weiterbildung im Besonderen. Hegemoniale Macht spiegelt sich nach wie vor auf (politischer und) organisationaler Ebene wider.

Schließen möchte ich mit einem Zitat Peter Sloterdijks:

Was uns am meisten bedroht, ist die Trägheit der Übergangsprozesse. Ansonsten ist ja das Zubehör zu einer großen Wende bereits vorhanden, die moralischen Einsichten wie die technischen Konzepte. Wir warten noch auf die Menschen, die wirklich ihr Leben ändern und die Änderungen effektiv einüben (Sloterdijk 2009, S. 58)

7. Literaturverzeichnis

- Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.) (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer Verlag: Stuttgart (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)
- Aretz, Hans-Jürgen (2006): Strukturwandel in der Weltgesellschaft und Diversity Management in Unternehmen In: Becker, Manfred; Seidel, Alina (Hrsg): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Schäffer-Poeschel Verlag: Stuttgart S. 51-74
- Aretz, Hans-Jürgen; Hansen, Katrin (2002): Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich Verlag: Opladen
- Bartel, Rainer; Horwath, Ilona; Kannonier-Finster, Waltraud; Mesner, Maria; Pfefferkorn, Erik; Ziegler, Meinrad (Hrsg.) (2008): Heteronormativität und Homosexualitäten. Studienverlag: Innsbruck
- Becker, Andreas (2006): Diversity Management aus der Perspektive betriebswirtschaftlicher Theorien In: Becker, Manfred; Seidel, Alina (Hrsg): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Schäffer-Poeschel Verlag: Stuttgart S. 203- 238
- Becker, Manfred (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management In: Becker, Manfred; Seidel, Alina (Hrsg): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Schäffer-Poeschel Verlag: Stuttgart S. 5-48
- Becker, Manfred; Seidel, Alina (Hrsg.) (2006): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Schäffer-Poeschel Verlag: Stuttgart
- Becker, Ruth; Kortendieck, Beate (Hrsg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

- Bendl, Regine (2004): Gendermanagement und Gender- und Diversitätsmanagement – ein Vergleich der verschiedenen Ansätze. In: Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud; Hofmann, Roswitha (Hrsg.): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Linde Verlag: Wien S. 43-72
- (2007): Betriebliches Diversitätsmanagement und neoliberale Wirtschaftspolitik In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friedericke (Hrsg.): DIVERSITY OUTLOOKS. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 14-28
- Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud; Hofmann, Roswitha (2004): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Linde Verlag: Wien
- Berding, Helmut (1994) (Hrsg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Suhrkamp Verlag: Frankfurt.
- Bleil, Nadja (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis. Lang Verlag. Frankfurt am Main
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. (engl. von Booth, Tony & Ainscow, Mel) Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet. Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg.
- Böhm, Winifried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Kröner Verlag: Stuttgart 16., vollständig überarbeitete Auflage
- Breinbauer, Ines Maria (2007): Bildung im Alter. In: Aner, Kirstin; Fred, Karl; Rosenmayr, Leopold (Hrsg.): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? VS Verlag: Wiesbaden, S. 85-110.
- Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Guthmann-Peterson Verlag: Wien und Mülheim an der Ruhr
- Brenk, Markus (2006): Anmerkungen zur europäischen Dimension des Konzeptes Lebenslanges Lernen (LLL). In: Kurth, Ulrike (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag: Bielefeld. 2. Auflage S. 23-38
- Bürli, Alois (2008): Integration/Inklusion aus Sicht der UNESCO. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnungen und

- Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 61-75
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Bruchhagen, Verena. (2002): DIVERSITY LERNEN. Chance für eine emanzipatorische Praxis. In: Koall, Iris.; Bruchhagen, Verena.; Höher, Friderick. (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 35-52
- Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (2002): Behinderung. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi; (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 38-40
- Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.) (2002): Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn. 2. Auflage
- Cohn-Bendit, Daniel (1993): Die real existierende Einwanderung und ihre politische Verdrängung In: Jansen, Mechtild M.; Prokop, Ulrike (Hrsg.): Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit. Stroemfeld Verlag: Frankfurt am Main S. 235-251
- Connell, R. W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden (3. Auflage)
- Cyba, Eva (2004): Patriarchat: Wandel und Aktualität In: Becker, Ruth; Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Cyert, Richard M.; March, James G. (1976): Die Organisation als Entscheidungssystem. In: Grochla, Erwin (Hrsg.): Organisationstheorie. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Dederich, Markus (2007) Disability Studies. In: Dederich, Markus (Hg.): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld, S. 17-55
- (2007) Disability Studies und Integration. In: Behinderte Menschen 3/4/2007, 22-31
- De Haan, Gerhard (2001): Beratung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Rowohlt Verlag: Stuttgart (6. Auflage) S. 160-166

- Deppe-Wolfinger, Helga (2004) Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?
In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Drinck, Barbara (1999): Altenbildung In: Heim, Helmut; Pollak, Guido; Reinhold, Gerd (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon R. Oldenburg Verlag: München, Wien, Oldenburg S. 12-14
- Dohmen, Günther (2001): Lebenslanges Lernen. Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuisl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 186-187.
- Eberherr, Helga; Fleischmann, Alexander; Hofmann, Roswitha (2007): Altern im gesellschaftlichen Wandel In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friedericke (Hrsg.): DIVERSITY OUTLOOKS. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 82-96
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1997): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel (4. unveränderte Auflage)
- Egger, Rudolf (2006): Quia Nominor Leo. Was macht die Bildung, wenn der Markt brüllt? In: Kurth, Ulrike (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag: Bielefeld 2. Auflage S. 39-51
- Engel, Roland (2007): Die Vielfalt der Diversity Management Ansätze In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friedericke (Hrsg.): DIVERSITY OUTLOOKS. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 97-110
- Epskamp, Heinz (2007): Integration. In: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Wienold, Horst (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 4., grundlegend überarbeitete Auflage S. 301
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungs-orientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa Verlag: Weinheim und München 2., und aktualisierte Auflage

- Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html>, Stand: 15.5.2009
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Wienold, Horst (Hrsg.) (2007): Lexikon zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 4., grundlegend überarbeitete Auflage
- Gardenwartz, Lee; Rowe, Anita (1995): Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Irwin Professional Publishing: Irwine.
- Gildemeister, R. (2005): Carol Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich – Männlich? In: Löw, M.; Mathes, B. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden S. 194-213
- Göttner-Abendroth, Heide (2004): Matriarchat: Forschung und Zukunftsvision. In: Becker, Ruth; Kortendieck, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden S. 21-27
- Götz, Eva; Pauser, Norbert; Weinwurm, Andrea (2007): work:out. Zur Sichtbarkeit von Schwulen und Lesben im Erwerbsleben. agro – austrian gay professionals (Hrsg.) Eigenverlag Wien
- Griese, Hartmut M. (2002): Kritik der "interkulturellen Pädagogik". Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London
- Grill, Isabell (2005): Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Online Schulungs- und Beratungsges.mbH. Eigenverlag: Wien
- Grubich, Rainer (2005): Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Edition Innsalz Verlag: Aspach, Wien, Meran
- Haeberlin, U. (2008): Zwischen Hoffnung auf Akzeptanz und europäischer Realgeschichte der Intoleranz gegenüber Verschiedenheit In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnungen und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn S. 15-32
- Zwischen Hoffnung auf Akzeptanz und europäischer Realgeschichte der Intoleranz gegenüber Verschiedenheit In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge,

- M. (Hrsg.): Begegnungen und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn S. 15-32
- Hagemann-White, Caroll (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, 11. Jg., Nov. 1993, Nr. 2, S. 68-78
- Haider, Monika (1992): Integration. Eine pädagogische Standortbestimmung. Wien. (Diplomarbeit - unveröffentlicht)
- Hanappi-Egger, Edeltraud (2004): Einführung in die Organisationstheorie unter besonderer Berücksichtigung von Gender- und Diversitätsaspekten In: Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud; Hofmann, Roswitha (Hrsg.): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Linde Verlag: Wien S. 21-42
- Hansen, Katrin (2002): Diversity Management im Kontext frauenförderlicher Konzepte In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 27-34
- Haug, Frigga (Hrsg.) (2003): Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus. Band I. Abtreibung bis Hexe. Argument Verlag: Hamburg
- Heim, Helmut; Pollak, Guido; Reinhold, Gerd (1999): Ausländerpädagogik In: Heim, Helmut; Pollak, Guido; Reinhold, Gerd (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon R. Oldenburg Verlag: München, Wien, Oldenburg S. 40-43
- Heitmeyer, Wilhelm (2006): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Gesellschaftliche Zustände und Reaktionen in der Bevölkerung aus 2002-2005. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 4. Suhrkamp Verlag: Frankfurt a.M. S. 15-36
- Herbert, Ulrich (1993): Ausländer und andere Deutsche. In: Jansen, Mechtild M.; Prokop, Ulrike (Hrsg.): Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit. Stroemfeld Verlag: Frankfurt am Main S. 13-28
- Höher, Friederike; Höher, Peter (2007): Personalprozesse – (K)Ein diskriminierungsfreier Raum? In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.): DIVERSITY OUTLOOKS. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 223-263

- Hubbard, Edward E. (2004): *The Diversity Scorecard. Evaluating the Impact of Diversity on Organizational Performance*. Amsterdam/Elsevier/Butterworth-Heinemann
- Integration: Österreich; Firlinger, Beate (Hrsg.) (2003): *Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration*. Wien
- Jansen, Mechtild M.; Prokop, Ulrike (Hrsg.) (1993): *Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit*. Stroemfeld Verlag: Frankfurt am Main
- Kade, Jochen (2002): *Einrichtungen der Erwachsenenbildung* In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg S. 477-496 (5. aktualisierte Auflage)
- Koall, Iris (2002): *GRUNDLEGUNGEN des Weiterbildungskonzeptes Managing Gender & Diversity/DiVersion*. In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.): *Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity*. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 1-27
- (2007): *Gegen Elite – eine Polemik zum funktional-äquivalenten Managing Gender and Diversity*. In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.): *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 305-319
- Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.) (2002): *Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity*. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London
- (2007): *Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London
- Kobi, Emil E. (1997): *Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs* In: Eberwein, Hans (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel (4. unveränderte Auflage) S. 54-62
- Konrad, Alison M.; Pringle, Judith K.; Prasad, Pushkala (2006): *Examining the Contours of Workplace Diversity: Concepts, Contexts and Challenges* In: Konrad, Alison M.; Pringle, Judith K.; Prasad, Pushkala (Hrsg.): *Handbook of Workplace Diversity*. SAGE Publications Ltd.: London, Thousand Oaks, New Delhi S. 1-23

- Köppl, Peter; Neureiter, Martin (2008) (Hrsg.): Corporate Social Responsibility. Leitlinien und Konzepte im Management gesellschaftlicher Verantwortung von Unternehmen. Wien
- Kurth, Ulrike (Hrsg.) (2006): Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag: Bielefeld 2. Auflage
- Lautmann, Rüdiger (2007): Exklusion. In: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Wienold, Horst (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 4., grundlegend überarbeitete Auflage S.187-189
- Leenen, Wolf Rainer; Groß, Dieter; Grosch, Harald (2002a): Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich Verlag: Opladen S. 81-102
- (2002b): Interkulturelle Kompetenz in der Polizei: Qualifizierungsstrategien. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 33. Jahrgang. Heft 1. Leske und Budrich Verlag: Leverkusen S. 97-120
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Rowohlt Verlag: Stuttgart (6. Auflage)
- Lindmeier, Christian (1993): Behinderung - Phänomen oder Faktum? Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Lisop, Ingrid (1998): Bildung und/oder Qualifikation bei modernen Produktionskonzepten? In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Schneider Verlag: Hohengehren S. 33-53
- Lotmar, Paula; Tondeur, Edmund (2004): Führen in sozialen Organisationen. Ein Buch zum Nachdenken und Handeln. Verlag Paul Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Löw, Martina (2001): Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Verlag Leske und Budrich: Opladen S. 111-124
- Löw, M.; Mathes, B. (Hrsg.) (2005): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden

- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Verlag Leske und Budrich: Opladen S. 11-24
- Lutz, H.; Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden S. 11-24
- (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden
- Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion In: Berding, Helmut (Hrsg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Suhrkamp Verlag: Frankfurt. S.15-45
- Markert, Werner (1998) (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Schneider Verlag: Hohengehren
- Meueler, Erhard (1998): Erwachsenenbildung als Ware In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Schneider Verlag: Hohengehren
- Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich Verlag: Opladen S. 15-34
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Theorie und Geschichte eines Begriffes. Argument Verlag: Hamburg, Berlin 3. Auflage
- Miles-Paul, Ottmar (2007) Selbstbestimmung behinderter Menschen – eine Grundlage der Disability Studies http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/07/milespaul_selbstbestimmung.pdf, Stand 15.5.2009.
- Morel, Julius (1996): Organisation In: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Band 3. Gerontagogik – Organisation. Schneider Verlag: Hohengehren S. 1144-1152
- Mutzeck, Wolfgang (2005): Kooperative Beratung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Neumann, Brigitte (2001): Kinder von Zuwanderern an deutschen Schulen. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg Schulbuchverlag: München 2., überarbeitete und erweiterte

Auflage. S. 477-489

- ÖNORM S 2501 (2008): Diversity Management – Allgemeiner Leitfadens über Grundsätze, Systeme und Hilfsinstrumente. (Hrsg.) ON Österreichisches Normungsinstitut
- Pauser, Norbert (2007): Equalizent GmbH – Gleicher geht's nicht In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (2007): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 386-397
- (2007b): Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung? In: Heilpädagogik Online 03/07, http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf, Stand 15.5.2009.
- Pauser, Norbert; Pinetz, Petra (2009): Diversity und/oder Inklusion – Konzepte zur Qualitätsentwicklung in Organisationen?! In: Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmeler, R.; Tiemann, H. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 247-255
- Peters, Sybille (1998): Qualifizierung und Beteiligung zwischen Subjekt- und Organisationsorientierung im Wandel beruflicher Bildung. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Schneider Verlag: Hohengehren S, 82-110
- Pflüger, Albert (2001): Integration In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 156-157
- Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (2006): Inklusive Bildungsprozesse. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Plett, Angelika (2002): Managing Diversity – Theorie und Praxis der Arbeit von Lee Gardenswartz & Anita Rowe In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.) (2002): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 99-112
- Pöggeler, Franz (1996): Gerontagogik In: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Band 3. Gerontagogik – Organisation. Schneider Verlag: Hohengehren S. 729-737

- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Verlag Leske und Budrich: Opladen S. 93-107
- Rasmus, Jolanta (2006): Female Aspect of Lifelong Learning. In: Kurth, Ulrike (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. Medien-Verlag: Bielefeld 2. Auflage S. 127-131
- Rauchut Franziska (2008): Wie queer ist Queer? Sprachphilosophische Reflexionen zur deutschsprachigen akademischen „Queer“-Debatte. Helmer Verlag: Königstein, Taunus
- Rendtorff, B. (1996): Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen. Helmer Verlag: Königstein, Taunus
- Rhodes, Jennifer M. (1999): Making the Business Case for Diversity in American Company. Personalführung 5, S. 22-26
- Rieger, Caronline (2006): Die Diversity Scorecard als Instrument zur Bestimmung des Erfolges von Diversity-Maßnahmen. In: Becker, Manfred; Seidel, Alina (Hrsg.): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Schäffer-Poeschel Verlag: Stuttgart S. 257-273
- Rödler, Peter (2002): Defizitorientierung. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn. S. 49-50
- Rommelsbacher, B. (1995): Dominanzkultur. Identität und Macht. Zur Internalisierung von Dominanz und Diskriminierung In: Rommelsbacher, B. (Hrsg.): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin S. 174-187
- Roth, Leo (2001) (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg Schulbuchverlag: München 2., überarbeitete und erweiterte Auflage
- Sauter, Sven (2008) Vielfalt, Heterogenität und Differenz – Das Bildungs- und Erziehungssystem als kultureller Raum. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.) Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, S. 296-313
- Schäuble, Gerhard (2000): Sozialisation und Bildung im Alter In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch

- Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske + Budrich Verlag: Opladen
- Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Sasse, Ada (2004): „Integrationsferne“ und „integrationsnahe“ Milieus – Sozialstrukturelle Präzisierungen zu der Feststellung „nur ein verschwindend geringer Teil behinderter Kinder wird derzeit integrativ beschult“ In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 75-90
- Schläfli, André (2001): Management In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn S. 212-213
- Schnoor, Heike (2006): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Sloterdijk, Peter (2009): „Die Krise wird Gott“. In: Focus Nr. 16, 11.4.2009, S.56-58.
- Speck, Otto (1996): System Heilpädagogik. Eine ökologische reflexive Grundlegung. Ernst Reinhard Verlag: München, Basel. Dritte, völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage
- Strachota, Andrea (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Literas Verlag: Wien
- Stöger, Peter (1996): Interkulturelle Pädagogik In: Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Band 3. Gerontagogik – Organisation. Schneider Verlag: Hohengehren S. 904-914
- Stuber, Michael (2004): Diversity Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern. Luchterhand: München/Unterschleißheim
- (2002): Diversity & Alter: Die unentdeckte Vielfalt. Wandel und Zusammenwirken der Generationen In: Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friederike (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. LIT Verlag: Münster, Hamburg, London S. 153-162
- Thomas, Roosevelt R. (2001): Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wiesbaden: Gabler Verlag

- Twardy, Martin (1999): betriebliche Ausbildung In: Heim, Helmut; Pollak, Guido; Reinhold, Gerd (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon R. Oldenburg Verlag: München, Wien, Oldenburg S. 40-43
- Wilhelm, Marianne; Bintinger, Gitta; Eichelberger, Harald u. a. (2002): Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und –weiterbildung. Studien Verlag: Innsbruck, Wien, Bozen, München
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Wocken, Hans (2006): Integration In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer Verlag: Stuttgart (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)
- Vedder, Günther (2006): Diversity-orientiertes Personalmanagement. Rainer Hampp Verlag: München und Mering
- Villa, Paul-Irene (2003): Judith Butler. Campus Verlag: Frankfurt, New York
- Ziegler, Meinrad (2008): Einleitung: Heteronormativität und die Verflüssigung des Selbstverständlichen – theoretische Kontexte In: Bartel, Rainer; Horwath, Illona; Kannonier-Finster, Waltraud; Mesner, Maria; Pfefferkorn, Erik; Ziegler, Meinrad (Hrsg.): Heteronormativität und Homosexualitäten. Studienverlag: Innsbruck

8. Internetverzeichnis

(Stand 15.5.2009)

<http://www.bizeps.or.at/gleichstellung/rechte/bgstg.php>

http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf

<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html>

http://www.sparkasse.at/sPortal/sparkasseat_de_0008_ACTIVE/Downloads/sVerband/Jahresbericht_2006.pdf

http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp

http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf

<http://www.erwachsenenbildung.at>

http://beta.erwachsenenbildung.at/themen/interkulturelle_eb/theorie/interkulturelle_oeffnung.php#diversity_management
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/01/1620&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=fr>
http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/itemlongdetail.cfm?item_id=3293
<http://www.bmsk.gv.at/cms/site/liste.html?channel=CH0112>
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/ Materialien/bayer.htm>
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf
http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/07/milespaul_selbstbestimmung.pdf
http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf

9. Anhang

9.1. *Abbildungsverzeichnis*

Abb. 1, S. 18: Diversity-Ansätze. Vgl. Hanappi-Egger 2004, S. 35.

Abb. 2, S. 21: Die vier Dimensionen von Diversity. Vgl. Gardenwartz & Rowe (1995).

Abb. 3, S. 25: Argumente für DiM. Bendl (2004), S. 60.

Abb. 4, S. 31: Organisationaler Wandel im Hinblick auf DiM. Norbert Pauser (Originalbeitrag).

Abb. 5, S. 33: Die drei Ebenen von Diversity. Norbert Pauer (Originalbeitrag)

Abb. 6, S. 49: Bipolare Differenzlinien. Vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 20.

Abb. 7, S. 104: Drei Schritte von DiM. Norbert Pauser (Originalbeitrag)

9.2. *Zusammenfassung/Abstract*

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage der Relevanz von DiM (Diversity Management) für das breite Feld der Aus- und Weiterbildung. Dabei wird der Frage nachgegangen inwieweit, ausgehend vom Konzept des DiM, die Einbeziehung von Diversity in organisationale Strukturen notwendig ist.

Dazu verwende ich eine von mir entwickelte Analysemethode, die so genannte 3D-Methode, um auf den Ebenen von Differenz-Diskriminierung-Dominanz zu hinterfragen was für die Entwicklung von DiM in der Aus- und Weiterbildung fördernde bzw. hemmende Faktoren sein könnten. In Bezug auf Lebenslanges Lernen versuche ich DiM im Kontext von Subjekt und Ökonomie einzuordnen.

Ich stelle in meiner Arbeit die These auf, dass DiM als Querschnittmaterie in Organisationen der Aus- und Weiterbildung zukünftig verstärkt einfließen muss. Proaktive Wertschätzung und Nutzung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt in Personen, Gruppen (Teams) und Organisationen wird in den nächsten Jahren eine große Herausforderung für die Erwachsenenbildung im weiteren Sinn sein.

This diploma thesis focuses on the relevance of DiM (Diversity Management) in the wide field of further education. The main question is, taking DiM as a starting point, how the integration of Diversity is necessary on an organisational level.

Therefore I am using a method which I developed for such an analysis, called the 3D-Model, to identify the different levels of Diversity, such as Difference-Discrimination-Dominance, questioning the positive and negative impact of those on the development of DiM in organisations of further education. Related to Lifelong Learning, I try to get DiM into the context of individual and economic aspects.

I develop the thesis that DiM is an overall-topic that should have more impact on organisations of further education in the future. The pro-active recognition and valuation of differences and diversity in individuals, groups (teams) and organizations will become a greater challenge for the field of adult education.

9.3. Akademischer Lebenslauf

Norbert Pauser

geb. 1971 in Wien

VS, Gymnasium, Kaufmännische Lehrausbildung

1995: Studienberechtigung

1996: Beginn Studium Pädagogik/So. -u. Heilpädagogik

1997/98: Weiterbildung für ÖGS-DolmetscherInnen (Karl Franzens Universität Graz)

1997-2003: Gastreferent Universität Wien und Graz (Institut für Publizistik, Anthropologie, Übersetzungs- und Translationswissenschaften etc.)

2007/08 Tutorium: Institut für Heil- und Integrativpädagogik

2007/08 externer Lehrbeauftragter: Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaften (gem. mit Surur Abdul Hussain und Josef Seethaler)

2008/09 externer Lehrbeauftragter: Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaften (gem. mit Surur Abdul Hussain und Josef Seethaler)

2009 externer Lehrbeauftragter: Gender Referat der Universität Wien (gem. mit Sabine Steinbacher)