Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben
Inhalt

Abkürzungsverzeichnis ............................................................................................................................ 6
Vorbemerkung ........................................................................................................................................... 11

A. Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes .............................................................. 13

Zusammenfassung des eigenständigen Beitrags der
Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Zweiten
Bericht gemäß § 27 Abs. 4 AGG ................................................................................................. 13

I. Einleitung in den Berichtsteil der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ............... 29
   I.I. Relevanz von Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben ............... 29
   I.II. Was ist Diskriminierung? ............................................................................................ 31
   I.III. Zielsetzung und Selbstverständnis des Berichtsteils der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ................................. 38
   I.IV. Grundlagen und Grenzen des Beitrags der Antidiskriminierungsstelle des Bundes .................................................. 39
   I.V. Grenzen des eigenständigen Beitrags ........................................................................ 43

II. Beschwerden im Bereich der Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben ........................................................................................................................................... 45

III. Diskriminierung im Bildungsbereich ..................................................................................... 48
   III.I. Einführung .................................................................................................................... 48
   III.II. Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Bildungsbereich: Daten, Fälle, Auswertung .............. 50
   III.III. Beratungsanfragen mit Bezug zum Bildungsbereich bei anderen Beratungs- bzw. Antidiskriminierungsstellen .......... 52
   III.IV. Forschungsergebnisse zu Diskriminierung im Bildungsbereich ....................... 55
      1. Elementarbereich (vorschulische Bildung) ........................................................................ 55
         1.1. Besuch einer institutionellen frühkindlichen Betreuungseinrichtung ................................. 56
         1.2. Segregation von Kindern mit Migrationshintergrund sowie von Kindern mit Behinderung in der frühkindlichen Bildung ........................................................................................................... 59
         1.3. Warum ist diskriminierungsfreie und vorurteilsbewusste Erziehung schon im Kindergarten wichtig? ................................. 61
         1.4. Fehlende Diversität beim Personal in Kindertageseinrichtungen ........................................... 65
      2. Allgemeinbildende Schulen (Grundschule, Schulen der Sekundarstufen I und II) .......... 69
         2.1. Rechtlicher Exkurs zum Schutz vor Diskriminierung in der Schule ............................... 70
         2.2. Der Zugang zur Schule und die Separation in Förderschulen ........................................... 79
         2.3. Kompetenzen, Leistungsmessung und Notengebung ..................................................... 90
         2.4. Zusammenhänge zwischen Benachteiligungserfahrungen wegen sozialer Herkunft und Migrationshintergrund ................................. 95
2.5. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ................................................................. 96
2.6. Offene und subtile Formen der Diskriminierung in der Schule ........................................................................ 103
2.7. Umgang mit Heterogenität in der Schule .............................................. 118
2.8. Beratung bei Benachteiligung sowie Beschwerderechte bei Diskriminierung .................................................. 122

3. Hochschule ......................................................................................................................... 127
3.1. Rechtlicher Hintergrund ......................................................................................... 130
3.2. Hochschulzugang und Studienaufnahme sowie damit verbundene Diskriminierungsrisiken ........................................... 132
3.3. Zusammensetzung der Studierenden .................................................................. 140
3.4. Diskriminierungsrisiken im Studienverlauf .................................................. 142
3.5. Diversity-Ansätze an Hochschulen .................................................................... 151

III.V. Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen
i. S. d. AGG im Bildungsbereich ......................................................................................... 157
I) Übergreifende Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ...................................................................... 157
II) Spezifische Empfehlungen für die frühkindliche Bildung/Elementarbereich ........................................................................ 160
III) Spezifische Empfehlungen für die allgemeinbildende Schule ................................................................................ 162
IV) Spezifische Empfehlungen für die Hochschule ........................................................................................................ 172
V) Forschungslücken im Bildungsbereich schließen ......................................................................................... 179
VI) Statistische Datensammlung zum Bildungsbereich unter Berücksichtigung der AGG-Merkmale und der „sozialen Herkunft“ ausweiten ......................................................................................... 180

IV. Diskriminierung im Arbeitsleben ......................................................................................... 180
IV.I. Einführung .......................................................................................................................... 180
IV.II. Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Arbeitsleben: Daten, Fälle, Auswertung .......... 182
IV.III. Beratungsanfragen mit Bezug zum Arbeitsleben bei anderen Beratungs- bzw. Antidiskriminierungsstellen ............... 193
IV.IV. Forschungsergebnisse zu Diskriminierung im Arbeitsleben ................................................................................ 197
1. Differenzen in Beschäftigung und Erwerbslosigkeit mit Bezug zu den AGG-Dimensionen ........................................... 197
2. Zugang zum Arbeitsleben ................................................................................................. 206
2.1. Zugang zur beruflichen Ausbildung ........................................................................ 206
2.2. Zuschreibungen und vermutete Defizite beim Zugang zum Arbeitsplatz ........................................................................ 218
2.3. Stellenausschreibung und Rekrutierung ................................................................. 228
2.4. Bewerbungsverfahren ............................................................................................... 231
2.5. Die Ausnahmebestimmungen des § 9 AGG ................................................................ 236
2.6. Zugangsrechte sowie Anerkennung der Bildungs- und Berufsqualifikation ........................................................................ 239
3. Diskriminierung im Beschäftigungsverhältnis ........................................ 242
   3.1. Belästigung am Arbeitsplatz ....................................................... 242
   3.2. Diskriminierung bei Aufstieg und Weiterbildung ..................... 257
   3.3. Entgeltungleichheiten ................................................................. 269
   3.4. Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse am Arbeitsplatz .... 277
4. Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses ........................................ 279
   4.1. Beendigung eines atypischen Beschäftigungsverhältnisses ....... 280
   4.2. Ungerechtfertigte Beendigung des Arbeitsverhältnisses aufgrund eines AGG-Merkmals ............................................................. 280
   4.3. Altersgrenzen ................................................................................. 286
5. Förderung von Diversity in der Arbeitswelt .............................................. 289

IV.V. Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen
   i. S. d. AGG im Arbeitsleben ................................................................. 298
   I) Übergreifende Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ................................................................. 299
   II) Spezifische Empfehlungen zur Verbesserung des Zugangs zu einem Arbeitsplatz oder einer betrieblichen Ausbildung ................... 303
   III) Spezifische Empfehlungen zum Abbau von Diskriminierung und zur Förderung der Chancengleichheit im Beschäftigungsverhältnis ............................................................................ 307
   IV) Spezifische Empfehlungen zum Schutz vor Benachteiligung bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses .................................................... 312
   V) Spezifische Empfehlungen zur Entwicklung von Diversity-Strategien ................................................................. 313
   VI) Forschungslücken durch Studien zu Diskriminierung im Arbeitsleben schließen ........................................................................... 315
   VII) Statistische Datensammlung zu Benachteiligung im Arbeitsleben erweitern und zusammenführen ................................................................. 316

B. Beitrag des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen ................................................................. 318
   I. Einleitung .............................................................................................. 318
   II. Stellungnahme zu den Expertisen ........................................................ 320
   III. Erfahrungen mit Diskriminierungen im Bildungsbereich .................. 323
       1. Kindergarten ...................................................................................... 323
       2. Schule ............................................................................................... 324
       3. Hochschule ........................................................................................ 327
   IV. Erfahrungen mit Diskriminierungen im Arbeitsleben ....................... 328
       1. Ausbildung ........................................................................................ 328
       2. Zugang zu Arbeit ............................................................................... 331
       3. Bewerbungsverfahren ........................................................................ 332
       4. Bewusstseinsbildung ........................................................................... 332
       5. Fort- und Weiterbildung ..................................................................... 333
       6. Schwerbehindertenvertretungen ....................................................... 333
       7. Behinderungsgerechte Arbeitsbedingungen ..................................... 334
       8. Besonderer Kündigungsschutz ................................................................ 335
   V. Fazit des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung .................. 336
C. Beitrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
I. Vorbemerkung und Einleitung
II.1. Teilhabe im Bereich der frühkindlichen Bildung
II.2. Teilhabe im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung
II.3. Teilhabe im Bereich der Hochschulbildung
III. Teilhabe im Bereich des Arbeitslebens

D. Beitrag des Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten
I. Zuständigkeit
II. Aussiedler und Spätaussiedler
III. Nationale Minderheiten

E. Beitrag des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages
I. Vorbemerkungen
II. Zuständigkeit
III. Erkenntnisse zu Diskriminierungsverstößen

Literatur- und Quellenverzeichnis

Anlagen
Anlage I: Expert_inneninterviews in Vorbereitung des Zweiten Gemeinsamen Berichts an den Bundestag
Anlage II: Fragebogen an Beratungsstellen
Anlage III: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Bildungsbereich"
Anlage IV: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Arbeitsleben"
Anlage V: Antidiskriminierungsregelungen in Schulgesetzen – Allgemein
Anlage VI Antidiskriminierungsregelungen in Landesverfassungen und Schulgesetzen – Speziell
### Abkürzungsverzeichnis

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abkürzung</th>
<th>Vollständiger Name</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Abb.</td>
<td>Abbildung</td>
</tr>
<tr>
<td>Abs.</td>
<td>Absatz</td>
</tr>
<tr>
<td>ADE</td>
<td>Arbeitsstelle gegen Diskriminierung und Gewalt</td>
</tr>
<tr>
<td>ADB Köln</td>
<td>AntiDiskriminierungsBüro Köln</td>
</tr>
<tr>
<td>ADNB des TBB</td>
<td>Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg</td>
</tr>
<tr>
<td>ADS</td>
<td>Antidiskriminierungsstelle des Bundes</td>
</tr>
<tr>
<td>advd</td>
<td>Antidiskriminierungsverband Deutschland</td>
</tr>
<tr>
<td>AEUUV</td>
<td>Vertrag über die Arbeitsweise der europäischen Union</td>
</tr>
<tr>
<td>AG</td>
<td>Aktiengesellschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>AGG</td>
<td>Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>AMIGRA</td>
<td>Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund</td>
</tr>
<tr>
<td>ArbStättV</td>
<td>Arbeitsstättenverordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>ArbG</td>
<td>Arbeitsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>Art.</td>
<td>Artikel</td>
</tr>
<tr>
<td>ASMK</td>
<td>Arbeits- und Sozialministerkonferenz</td>
</tr>
<tr>
<td>AufenthG</td>
<td>Aufenthaltsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>Az.</td>
<td>Aktenzeichen</td>
</tr>
<tr>
<td>AZR</td>
<td>Aktenzeichen Recht</td>
</tr>
<tr>
<td>BA</td>
<td>Bundesagentur für Arbeit</td>
</tr>
<tr>
<td>BAföG</td>
<td>Bundesausbildungsförderungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BAG</td>
<td>Bundesarbeitsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>BAGSO</td>
<td>Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen</td>
</tr>
<tr>
<td>BAGüS</td>
<td>Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe</td>
</tr>
<tr>
<td>BAT</td>
<td>Bundesangestelltentarif</td>
</tr>
<tr>
<td>BayEUG</td>
<td>Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen</td>
</tr>
<tr>
<td>BbgSchulG</td>
<td>Brandenburgisches Schulgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BbgVerf</td>
<td>Verfassung des Landes Brandenburg</td>
</tr>
<tr>
<td>BBiG</td>
<td>Berufsbildungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BeschVerfV</td>
<td>Beschäftigungsverfahrensverordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>BGB</td>
<td>Bürgerliches Gesetzbuch</td>
</tr>
<tr>
<td>BGBl.</td>
<td>Bundesgesetzblatt</td>
</tr>
<tr>
<td>BGG</td>
<td>Behindertengleichstellungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BGH</td>
<td>Bundesgerichtshof</td>
</tr>
<tr>
<td>BIBB</td>
<td>Bundesinstitut für Berufsbildung</td>
</tr>
<tr>
<td>BIH</td>
<td>Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen</td>
</tr>
<tr>
<td>BlnSchulG</td>
<td>Berliner Schulgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BMBF</td>
<td>Bundesministerium für Bildung und Forschung</td>
</tr>
<tr>
<td>BMFSFJ</td>
<td>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend</td>
</tr>
<tr>
<td>Abkürzung</td>
<td>Deutscher Begriff</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>BQFG</td>
<td>Berufsbildungsfeststellungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BSG</td>
<td>Bundessozialgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>BT</td>
<td>Deutscher Bundestag</td>
</tr>
<tr>
<td>BVerfG</td>
<td>Bundesverfassungsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>BVerwG</td>
<td>Bundesverwaltungsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>BVFG</td>
<td>Bundesvertriebenengesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>BVMW</td>
<td>Bundesverband mittelständischer Wirtschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>BWVerf</td>
<td>Verfassung des Landes Baden-Württemberg</td>
</tr>
<tr>
<td>bzw.</td>
<td>beziehungsweise</td>
</tr>
<tr>
<td>ca.</td>
<td>circa</td>
</tr>
<tr>
<td>CAU</td>
<td>Christian-Albrechts-Universität zu Kiel</td>
</tr>
<tr>
<td>CSR</td>
<td>Corporate Social Responsibility</td>
</tr>
<tr>
<td>DAAD</td>
<td>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</td>
</tr>
<tr>
<td>DFG</td>
<td>Deutsche Forschungsgemeinschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>DGB</td>
<td>Deutscher Gewerkschaftsbund</td>
</tr>
<tr>
<td>DGUV</td>
<td>Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung</td>
</tr>
<tr>
<td>d.h.</td>
<td>das heißt</td>
</tr>
<tr>
<td>DIK</td>
<td>Deutsche Islam Konferenz</td>
</tr>
<tr>
<td>DiM</td>
<td>Diversity-Management</td>
</tr>
<tr>
<td>DIMR</td>
<td>Deutsches Institut für Menschenrechte</td>
</tr>
<tr>
<td>DIW</td>
<td>Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung</td>
</tr>
<tr>
<td>DSW</td>
<td>Deutsches Studentenwerk</td>
</tr>
<tr>
<td>Ebd.</td>
<td>Ebenda</td>
</tr>
<tr>
<td>EBLUL</td>
<td>Europäisches Büro für Sprachminderheiten</td>
</tr>
<tr>
<td>EG</td>
<td>Europäische Gemeinschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>EGMR</td>
<td>Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte</td>
</tr>
<tr>
<td>EMRK</td>
<td>Europäische Menschenrechtskonvention</td>
</tr>
<tr>
<td>et al.</td>
<td>und andere</td>
</tr>
<tr>
<td>etc.</td>
<td>et cetera</td>
</tr>
<tr>
<td>ETEP</td>
<td>Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>EU</td>
<td>Europäische Union</td>
</tr>
<tr>
<td>EuGH</td>
<td>Gerichtshof der Europäischen Union</td>
</tr>
<tr>
<td>EU-MIDIS</td>
<td>Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und Diskriminierung</td>
</tr>
<tr>
<td>Eurofound</td>
<td>Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen</td>
</tr>
<tr>
<td>e.V.</td>
<td>eingetragener Verein</td>
</tr>
<tr>
<td>ff.</td>
<td>die folgenden</td>
</tr>
<tr>
<td>FRA</td>
<td>Agentur der Europäischen Union für Grundrechte</td>
</tr>
<tr>
<td>Fn.</td>
<td>Fußnote</td>
</tr>
<tr>
<td>FrauenRK</td>
<td>Frauenrechtskonvention</td>
</tr>
<tr>
<td>gem.</td>
<td>gemäß</td>
</tr>
<tr>
<td>GEMA</td>
<td>Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte</td>
</tr>
<tr>
<td>GEW</td>
<td>Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>GG</td>
<td>Grundgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>Abkürzung</td>
<td>Bedeutung</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>-----------</td>
</tr>
<tr>
<td>GKVY-OrgWG</td>
<td>Gesetz zur Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen in der gesetzlichen Krankenversicherung</td>
</tr>
<tr>
<td>GP</td>
<td>Good-Practice</td>
</tr>
<tr>
<td>HIS</td>
<td>Hochschul-Informations-System GmbH</td>
</tr>
<tr>
<td>HRG</td>
<td>Hochschulrahmengesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>HRK</td>
<td>Hochschulrektorenkonferenz</td>
</tr>
<tr>
<td>Hrsg.</td>
<td>Herausgeber_in(nen)</td>
</tr>
<tr>
<td>HwO</td>
<td>Handwerksordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>IAB</td>
<td>Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung</td>
</tr>
<tr>
<td>IGLU</td>
<td>Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung</td>
</tr>
<tr>
<td>IHK</td>
<td>Industrie- und Handelskammer</td>
</tr>
<tr>
<td>ILO</td>
<td>Internationale Arbeitsorganisation</td>
</tr>
<tr>
<td>IZA</td>
<td>Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit</td>
</tr>
<tr>
<td>JMK</td>
<td>Jugendministerkonferenz</td>
</tr>
<tr>
<td>KDA</td>
<td>Kuratorium Deutsche Altenhilfe</td>
</tr>
<tr>
<td>KiföG</td>
<td>Kinderförderungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>Kita</td>
<td>Kindertagesstätte</td>
</tr>
<tr>
<td>KMK</td>
<td>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - Kultusministerkonferenz (Kurzform)</td>
</tr>
<tr>
<td>KMU</td>
<td>Kleine und mittlere Unternehmen</td>
</tr>
<tr>
<td>KOWA</td>
<td>Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Europa-Universität Viadrina</td>
</tr>
<tr>
<td>KSchG</td>
<td>Kündigungsschutzgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>LADS</td>
<td>Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung in Berlin</td>
</tr>
<tr>
<td>LAG</td>
<td>Landesarbeitsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>lb_FT*</td>
<td>lesbische/bisexuelle Frauen und Trans*Menschen</td>
</tr>
<tr>
<td>LesMigraS</td>
<td>Lesbische/bisexuelle Migrant_innen und Schwarze Lesben und Trans*Menschen</td>
</tr>
<tr>
<td>LGG</td>
<td>Landesgleichstellungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>LOM</td>
<td>Leistungsorientierte Mittelvergabe</td>
</tr>
<tr>
<td>LSBTI*</td>
<td>Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans*, Inter*</td>
</tr>
<tr>
<td>LSVD</td>
<td>Lesbien- und Schwulenverband in Deutschland</td>
</tr>
<tr>
<td>MighEV</td>
<td>Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>MINT</td>
<td>Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik</td>
</tr>
<tr>
<td>Mio.</td>
<td>Millionen</td>
</tr>
<tr>
<td>NGOs</td>
<td>Nichtregierungsorganisationen</td>
</tr>
<tr>
<td>NAP</td>
<td>Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen</td>
</tr>
<tr>
<td>NAP-I</td>
<td>Nationaler Aktionsplan Integration</td>
</tr>
<tr>
<td>Nr.</td>
<td>Nummer</td>
</tr>
<tr>
<td>NRW</td>
<td>Nordrhein-Westfalen</td>
</tr>
<tr>
<td>OECD</td>
<td>Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung</td>
</tr>
<tr>
<td>Abkürzung</td>
<td>Deutscher Name</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>OLG</td>
<td>Oberlandesgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>OSI</td>
<td>Open Society Institute</td>
</tr>
<tr>
<td>OVG</td>
<td>Oberverwaltungsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>PISA</td>
<td>Programm zur internationalen Schülerbewertung</td>
</tr>
<tr>
<td>SchulG RLP</td>
<td>Schulgesetz Rheinland-Pfalz</td>
</tr>
<tr>
<td>RL</td>
<td>Richtlinie</td>
</tr>
<tr>
<td>Rs.</td>
<td>Rechtssache</td>
</tr>
<tr>
<td>RWTH</td>
<td>Rheinisch-Westfälische Technische Universität</td>
</tr>
<tr>
<td>SchulG LSA</td>
<td>Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt</td>
</tr>
<tr>
<td>SG</td>
<td>Soldatengesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>SDGleiG</td>
<td>Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsdurchsetzungs gesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>sdw</td>
<td>Stiftung der deutschen Wirtschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>SGB</td>
<td>Sozialgesetzbuch</td>
</tr>
<tr>
<td>s.o.</td>
<td>siehe oben</td>
</tr>
<tr>
<td>SOEP</td>
<td>Soziooekonomisches Panel</td>
</tr>
<tr>
<td>sog.</td>
<td>sogenannten</td>
</tr>
<tr>
<td>SoldGG</td>
<td>Soldatinnen- und Soldaten-Gleichbehandlungsgesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>s.u.</td>
<td>siehe unten</td>
</tr>
<tr>
<td>SVR</td>
<td>Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration</td>
</tr>
<tr>
<td>TBB</td>
<td>Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg</td>
</tr>
<tr>
<td>ThürlSchulG</td>
<td>Schulgesetz Thüringen</td>
</tr>
<tr>
<td>TSG</td>
<td>Transsexuellengesetz</td>
</tr>
<tr>
<td>TUM</td>
<td>Technische Universität München</td>
</tr>
<tr>
<td>TVöD</td>
<td>Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst</td>
</tr>
<tr>
<td>TVÜ-Bund</td>
<td>Tarifvertrag zur Überleitung des Bundes in den TVöD und zur Regelung des Übergangsrechts</td>
</tr>
<tr>
<td>u.a.</td>
<td>unter anderem</td>
</tr>
<tr>
<td>UDE</td>
<td>Universität Duisburg-Essen</td>
</tr>
<tr>
<td>UN-BRK</td>
<td>UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention)</td>
</tr>
<tr>
<td>UNESCO</td>
<td>Organisation der Vereinheit Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur</td>
</tr>
<tr>
<td>UNHCR</td>
<td>Flüchtlingshochkommissariat der Vereinheit Nationen</td>
</tr>
<tr>
<td>UN-KRK</td>
<td>Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)</td>
</tr>
<tr>
<td>VAmB</td>
<td>Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken</td>
</tr>
<tr>
<td>VG</td>
<td>Verwaltungsgericht</td>
</tr>
<tr>
<td>vgl.</td>
<td>vergleiche</td>
</tr>
<tr>
<td>vs.</td>
<td>versus</td>
</tr>
<tr>
<td>VwGO</td>
<td>Verwaltungsgerichtsordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>WBeauftrG</td>
<td>Gesetz über den Wehrbeauftragten der Deutschen Bundestages</td>
</tr>
<tr>
<td>WBO</td>
<td>Wehrbeschwerdeordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>WDO</td>
<td>Wehrdisziplinarordnung</td>
</tr>
<tr>
<td>Abkürzung</td>
<td>Deutscher Name</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>WfbM</td>
<td>Werkstatt für behinderte Menschen</td>
</tr>
<tr>
<td>WissZeitVG</td>
<td>Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>ZAB</td>
<td>Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen</td>
</tr>
<tr>
<td>ZAV</td>
<td>Zentrale Auslands- und Fachvermittlung</td>
</tr>
<tr>
<td>z.B.</td>
<td>zum Beispiel</td>
</tr>
<tr>
<td>ZVS</td>
<td>Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätze</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Vorbemerkung

Gesetzliche Grundlage für den hier vorgelegten Bericht ist § 27 Abs. 4 AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz).


Dies sind der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, der Beauftragte der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten sowie der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages.

In Abstimmung mit dem Beirat der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und den o.g. Beauftragten wurde als Schwerpunktthema für den hier vorgelegten Bericht „Diskriminierung im Bereich der Bildung und des Arbeitslebens“ gewählt. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und die zuständigen Beauftragten der Bundesregierung haben bei der Konzeption und der Schwerpunktsetzung zusammenarbeitet, sind jedoch für den Inhalt der von ihnen vorgelegten Beiträge jeweils eigenverantwortlich.


Neben den inhaltlichen Berichten gemäß § 27 Abs. 4 AGG, die wesentlich auf den nach § 27 Abs. 3 Nr. 3 AGG von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Untersuchungen beruhen, informiert die Antidiskriminierungsstelle des Bundes über ihre Arbeit und anonymisierte Benachteiligungsfälle in regelmäßigen Abständen durch Tätigkeitsberichte, Rechtsprechungsübersichten und einen Newsletter. Diese sind auch auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (www.antidiskriminierungsstelle.de) zu finden.

Das Amt des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen wird derzeit von Hubert Hüppe, MdB, wahrgenommen. Der Beauftragte hat nach § 15 Behindertengleichstellungsgesetz die Aufgabe, darauf hinzuwirken, dass die Verantwortung des Bundes, für gleichwertige Lebensbedingungen für Menschen mit und ohne Behinderung zu sorgen, in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens erfüllt wird. Er setzt sich bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe dafür ein, dass unterschiedliche Lebensbedingungen von behinderten Frauen und Männern berücksichtigt und geschlechtsspezifische Benachteiligungen beseitigt werden. Der Beauftragte informiert
behinderte Menschen allgemein über Ansprüche und Möglichkeiten zum Schutz vor Benachteiligungen. Er arbeitet dabei mit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zusammen.


Beauftragter der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten ist seit Februar 2006 der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium des Innern, Dr. Christoph Bergner. Er ist auf Bundesebene für die Belange der Aussiedler und Spätaussiedler sowie der nationalen Minderheiten in Deutschland zuständig (die Dänen, die friesische Volksgruppe, die deutschen Sinti und Roma sowie das sorbische Volk). Der Beauftragte unterstützt die Integration der Aussiedler und Spätaussiedler und setzt sich für die Förderung und den Schutz der nationalen Minderheiten ein.


Die Kapitel A bis E enthalten die eigenständigen Beiträge der ADS sowie der zuständigen Beauftragten von Bundesregierung und Bundestag. Die eigenverantwortlichen Beiträge umfassen eine thematische Auseinandersetzung mit Bezug zur eigenen Arbeit sowie Empfehlungen und/oder Forderungen zum Thema „Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“.
A.
Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Zusammenfassung des eigenständigen Beitrags der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Zweiten Bericht gemäß § 27 Abs. 4 AGG

Kontext und Zielsetzungen


Im Auftrag der ADS umgesetzte wissenschaftliche Analysen, Expert_innengespräche, die Auswertung von Beratungsanfragen an die ADS und andere Beschwerdestellen sowie die Auswertung externer Studien liefern einen Überblick über Art und Umfang von Diskriminierungen und Diskriminierungsrisiken bei der kindlichen Frühförderung, in Schule und Ausbildung, an Universitäten und auf dem Arbeitsmarkt. Kern des Berichtes sind die anschließenden Empfehlungen und Handlungsvorschläge, die sich sowohl an die Politik als auch an Bildungsinstitutionen und Arbeitgeber_innen richten.


Die ADS legt dabei Wert auf eine „horizontale Perspektive“, d. h. die gleichwertige Betrachtung aller Diskriminierungsmerkmale. Weil die Themenbereiche besonders umfassend sind, konzentriert sich der Bericht dabei auf einige beispielhafte Fragestellungen.
Ergebnisse

Bildung:

Frühkindliche Erziehung:

Die Teilhabechancen dieser Kinder sind dadurch gefährdet, da heterogene und vielfältige Gruppen sich positiver auf die Bildungschancen und die soziale Entwicklung auswirken. Wesentlich vorteilhafter sind daher integrative/inklusive Kindertageseinrichtungen.


Allgemeinbildende Schulen:

Zugang zur Schule:


Nicht einmal ein Fünftel der Kinder mit Förderbedarf besucht eine Regelschule. Die Schulgesetze setzen Inklusion bisher nur zögerlich um, obwohl sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention die Pflicht ableitet, das Recht auf inklusive Beschulung in die Schulgesetze aufzunehmen. Verstärkt wird das Problem durch das „**Inklusionsdilemma**“: Eltern wollen zwar eine inklusive Beschulung ihrer behinderten Kinder, fürchten aber Benachteiligungen in unzureichend vorbereiteten Regelschulen.


**Leistungsbewertung:**

Auch bei der Erteilung von Noten und anderen Leistungsbewertungen können diskriminierende Mechanismen zum Tragen kommen. So kann z. B. ein türkischer Name oder die „niedrige soziale Herkunft“ von Schüler_innen beim Lehrkörper dazu führen, dass Leistungen schlechter bewertet werden. Je relevanter Noten für die weitere berufliche und Ausbildungslaufbahn sind, desto problematischer ist die **scheinbar neutrale Notengebung**.

Eine gerechte Bewertung der schulischen Leistungen bleibt dabei eine Idealvorstellung. Sinnvoll wäre es daher, wenn Schulen mehr auf das Lernen und die Förderung der Chancengerechtigkeit abzielten.

**Übergang von der Grundschule:**

Der Übergang auf eine weiterführende Schule stellt entscheidende Weichen für die Zukunft der Kinder. Umso wichtiger ist es, dass dieser gerecht und diskriminierungsfrei geschieht. Neben der Leistungsbewertung und –beurteilung gibt es hier jedoch weitere Diskriminierungsrisiken, etwa Unterstellungen durch das Lehrpersonal, was die Unterstützungsfähigkeit der Eltern betrifft, sowie „feste“ Überweisungsquoten an bestimmte Schulformen.

Studien zufolge kommt es in bis zu einem Viertel der Fälle zu **Fehlplatzierungen**. Hierfür sind nicht nur problematische Notengebungen verantwortlich. Selbst bei gleicher Leistung neigen Lehrer_innen dazu, Kindern mit Migrationshintergrund oder „niedriger sozialer Herkunft“ seltener eine Gymnasialempfehlung auszusprechen. Besonders kritisch ist diesbezüglich die **fehlende Durchlässigkeit** zwischen den Schultypen in Deutschland, die einen späteren Ausgleich der Benachteiligung erschwert.
Formen von Diskriminierung in Schulen:

Besonders kritisch sieht die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in diesem Zusammenhang das Verbot an einigen Schulen, in der eigenen Muttersprache zu sprechen. Deutsch als Unterrichtssprache sollte genügen, weitergehende Verbote stehen der Förderung der kulturellen Vielfalt und Identität entgegen.

Auch in der Ausübung ihrer Religion können Schüler_innen besondere Benachteiligungen erfahren, insbesondere die rund 700.000 Lernenden muslimischen Glaubens an Schulen in Deutschland. Dazu gehört z. B. die vielfach mangelnde Akzeptanz von Schülerinnen mit Kopftüchern. Wie Studien zeigen, werden die Leistungen von Musliminnen mit Kopftüchern in der Schule häufig unterschätzt.

Bei der Beachtung religiöser Bedürfnisse sind allerdings Ausnahmen möglich, etwa wenn der Schulfrieden gefährdet ist oder das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit eingeschränkt werden könnte, z. B. durch eine vorschnelle Befreiung von Mädchen vom Sport.


Auch Behindertenfeindlichkeit äußert sich in Schulen. Sie reicht vom Anstarren und Verspotten bis hin zu Handgreiflichkeiten seitens der Schüler_innen. Lehrer_innen diskriminieren, indem sie diese Kinder nicht in Schutz nehmen, deren Interessen nicht ernst nehmen oder alltägliche Hilfen verweigern.

Wenn Schüler_innen ständig benachteiligt werden, sinken Motivation, Leistung sowie die Identifikation mit den Bildungszielen. Die ständige Konfrontation mit bestimmten Stereotypen und Vorurteilen (etwa, dass türkischstämmige Jungen „aggressiv“, „machohaft“ usw. seien), kann langfristig die erfolgreiche Bildungsteilhabe verhindern.
Umgang mit Diskriminierung in Schulen:

Lernenden und Lehrenden fehlt es gleichermaßen an **Wissen über Rechte bei Diskriminierung, Beratungsmöglichkeiten und Ansprechpartner**. Der gerichtliche Schutz scheitert oft an der langen Verfahrensdauer und psychologischen Hürden. Es braucht daher in den Schulen klare Regelungen zu Beschwerderechten und -verfahren sowie unabhängige Beschwerdestellen. Derzeit sind in der Regel Schulleitung und -aufsicht zuständig, was die Gefahr birgt, dass diese Vorwürfe von Diskriminierung bestreiten oder verdrängen.

Hochschulen:

Zugang zur Hochschule:


Für Studienberechtigte mit **Behindern** können besondere Auswahlkriterien diskriminierend sein, etwa die Anforderung beruflicher Vorerfahrungen oder besondere Mobilität. Bestimmte Nachteilsausgleiche wie die Verbesserung der Durchschnittsnote gewähren nicht mehr alle Hochschulen.

Studierende mit **ausländischer Staatsangehörigkeit**, die ihre Studienberechtigung nicht in Deutschland erworben haben, stehen vor besonderen Hindernissen. Neben sprachlichen Hürden zählen hierzu langwierige bürokratische Zulassungsprozesse oder die nicht adäquate Anerkennung von Leistungsnachweisen aus dem Ausland.

**Diskriminierungsrisiken:**

**Diversity an Hochschulen:**
Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen im Bildungsbereich

| Den rechtlichen Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Bezug auf alle AGG-Merkmale sowie die „soziale Herkunft“ verstärken |


| Umfassende Diversity-Strategien für den Bildungsbereich entwickeln und umsetzen |


| Einrichtung eines unabhängigen Beratungs- und Beschwerdesystems |


| Maßnahmen für den chancengleichen Zugang im frühkindlichen Bereich umsetzen |


| Maßnahmen gegen Diskriminierung in der allgemeinbildenden Schule umsetzen |

In Vorhaben für die Schulentwicklung sollten systematisch Themen wie der Schutz vor Diskriminierung und die Stärkung der Chancengleichheit integriert werden. Dafür brauchen die Schulen ausreichende finanzielle Mittel. Mit einer Umschichtung ist es nicht getan, da auch die Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention hin zur schulischen Inklusion verwirklicht werden müssen.

| Schließung rechtlicher Schutzlücken in den Schulgesetzen |


Grundsätzlich muss rechtlich sichergestellt werden, dass alle Kinder einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung erhalten, unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status, einer Behinderung oder sonstigen Faktoren.

| Konzepte gegen Antidiskriminierung umsetzen |


| Schaffung eines qualifizierten schulischen Beschwerdemanagements |

Mehrgliedrigkeit überdenken, Ganztagsschulen und Inklusion stärken


Öffnung der Hochschulen fördern


Mit aktiven Maßnahmen wie Mentoring-Programmen und Netzwerken könnten Studienberechtigte erreicht werden, die nicht zu den „traditionellen“ Studierenden zählen. Auch der Ausbau und die Weiterentwicklung unterschiedlicher Studienformate wie dem berufsbegleitenden Studium oder dem Fernstudium könnten dazu beitragen, bestimmte Gruppen zu erreichen.


Hochschulen für Diskriminierungsrisiken sensibilisieren und Diversity voranbringen

Forschung ausbauen und vertiefen


Arbeit:


Im Arbeitsleben selbst gibt es (Beratungs-)Fälle von Mobbing von Vorgesetzten und Kolleg_innen, die einen rassistischen, frauenfeindlichen oder homophoben Hintergrund haben. Es werden Karrierechancen aufgrund von Teilzeitwünschen, Schwangerschaft, einer Behinderung oder des Alters verwehrt oder nur minderwertige Arbeiten angeboten.

Forschungsergebnisse zu Diskriminierung im Arbeitsleben:


Der Erwerbsanteil von Frauen ist gestiegen. Frauen arbeiten aber wesentlich häufiger in Teilzeit und im Niedriglohnsektor. In geringfügig entlohnter Beschäftigung finden sich Frauen nahezu doppelt so häufig wie Männer.
Der Anteil der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund liegt deutlich hinter dem der deutschen Erwerbstätigen (64 zu 78,2 %), insbesondere im öffentlichen Sektor. In der Kernbelegschaft der Betriebe findet sich nur ein geringer Prozentsatz von Menschen mit Migrationshintergrund, wesentlich mehr dagegen in Bereichen mit unsicherer Entlohnung und geringen Anforderungen an die Qualifikation.

Für Menschen mit Behinderungen und/oder chronischen Krankheiten ist der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt weiterhin sehr schwer. Behinderte Menschen, die dort keinen Platz finden, arbeiten überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen oder unterhalb ihres Qualifikationsniveaus.

Übergang zwischen Schule und Ausbildung:


Jugendlichen mit Behinderung wird zum Teil eine geringere Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit zugeschrieben, was die Chancen auf eine berufliche Ausbildung deutlich verringert. Auffallend ist, dass Schüler_innen aus Förderschulen oft ohne Prüfung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse direkt in Werkstätten für behinderte Menschen eingegliedert werden.

Zugang zum Arbeitsplatz:
Der Name von Bewerbenden und die damit verbundene ethnische oder „soziale Herkunft“, das Geschlecht, die Religionszugehörigkeit, das Alter sowie Behinderungen und chronische Krankheiten können zu Diskriminierungen beim Zugang zu einem Arbeitsplatz führen. Arbeitgeber vermuten im Vorhinein Defizite, etwa der Sprachkenntnisse, sowie eine negative Wirkung auf Kund_innen oder vermeintliche Kosten durch Ausfallzeiten und den Ausbau der Barrierefreiheit.


Auch weniger sichtbare Merkmale führen zu Diskriminierung, etwa die gleichgeschlechtliche Orientierung oder das Leben als Trans*-Person. Daneben können Altersbilder zu Benachteiligungen führen, beispielsweise das Vorurteil, dass ältere Menschen weniger lernfähig seien.

Nicht nur Stellenausschreibungen, die bestimmte Gruppen ausschließen (s. o.), können diskriminierend sein. Vor allem in der ersten Phase des Bewerbungsprozesses, also vor dem ersten Vorstellungsgespräch, findet Diskriminierung statt. **Anonymisierte Bewerbungsverfahren** eignen sich hier als Instrument, um Chancengleichheit herzustellen und die Qualifikation der Bewerber_innen in den Vordergrund zu bringen. Ein entsprechendes Modellprojekt der ADS hat diesbezüglich positive Ergebnisse gezeigt.

**Ausnahme Religionsgemeinschaften/kirchliche Arbeitgeber:**

**Belästigung/Mobbing am Arbeitsplatz:**

Belästigung und Mobbing haben negative Folgen für die Gesundheit, Leistungsfähigkeit sowie auch die Loyalität zum Betrieb und die Motivation der Betroffenen. Obwohl also der ganze Betrieb von den negativen Effekten betroffen sein kann, fehlt es bisher an umfassenden Konzepten zur Prävention und Intervention.

**Diskriminierung und Karriere:**
Auch beim Aufstieg innerhalb eines Betriebes sowie den Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung spielen unterstellte Defizite und der fehlende „Nutzen“ für Unternehmen eine Rolle. Diskriminierung in diesem Bereich trägt dazu bei, dass Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund, mit Behinderung sowie LSBTI*-Personen in Führungspositionen deutlich unterrepräsentiert sind.

Frauen werden beim Aufstieg zusätzlich durch strukturelle Faktoren wie Erwerbsunterbrechungen aufgrund von Familienphasen und Teilzeitarbeit benachteiligt. Die „gläserne Decke“, an die Frauen beim Aufstieg stoßen, betrifft jedoch auch andere Gruppen, etwa Menschen mit Migrationshintergrund.


**Entgeltungleichheit:**

Die unbereinigte Lohnlücke zwischen Männern und Frauen in Bezug auf den durchschnittlichen Bruttolohn aller Erwerbstätigen betrug 2012 laut Statistischem Bundesamt 22 %. Werden die strukturellen Ursachen wie die schlechtere Entlohnung von „Frauenberufen“ davon abgezogen, bleibt immerhin noch eine bereinigte Lohnlücke von ca. 8 %. Bei diesem sogenannten „unerklärten Rest“ kann mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung vorliegen.
Klagen vor Gericht wegen Gehaltsunterschieden gab es bisher nur wenige. Das könnte auf mangelnde Transparenz und die dadurch schwierige Beweislage zurückzuführen sein. Das AGG spricht überdies den Schutz vor Diskriminierung in Bezug auf das Arbeitsentgelt zwar an, macht ein Verbot aber nicht deutlich sichtbar.

**Beendigung eines Beschäftigungsverhältnisses:**


**Förderung von Diversity in der Arbeitswelt:**
Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen im Arbeitsleben:

| Diversity-Konzepte weiterentwickeln, vielfältige Belegschaft fördern |


| Betriebliche und außerbetriebliche Beschwerde- und Beratungsstellen stärken |


| Transparenz im Lohnsystem herstellen |


| Innovative Personalrekrutierung umsetzen |

Chancengleichheit kann durch neue Rekrutierungsstrategien wie die anonymisierte Bewerbung vorangebracht werden. Arbeitgeber_innen, die dieses Verfahren nicht einführen wollen, sollten zumindest den Verzicht auf Bewerbungsfotos erwägen.

Diskriminierungen können auch dadurch vermieden werden, dass die Potentiale und Kompetenzen der Arbeitssuchenden stärker in den Vordergrund gerückt werden. Hier braucht es eine stärkere Sensibilisierung der Personalverantwortlichen sowie, insbesondere auf Ebene der Länder, eine weitere Vereinheitlichung der beruflichen Anerkennung. Entscheidend bei der Personalrekrutierung sind auch positive Maßnahmen zur Schaffung einer vielfältigeren Belegschaft, etwa Quoten und Förderprogramme.
Rechtliche Schranken überprüfen

Beschäftigungsverbote für Flüchtlinge oder Maßnahmen wie die Vorrangprüfung sollten auf mögliches diskriminierendes Potential hin untersucht und gegebenenfalls geändert werden.


Spezifische Bedürfnisse berücksichtigen

Um Mitarbeiter_innen nicht zu benachteiligen, sollten Maßnahmen zur Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse aufgrund des Alters, des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, einer Behinderung, der Religion oder Weltanschauung bzw. der sexuellen Identität umgesetzt werden. Dazu gehören Maßnahmen wie die rechtlich verankerte Herstellung von Barrierefreiheit, aber auch flexible Arbeitszeiten und Kinderbetreuung, Angebote zur Gesundheitsförderung oder auch die Berücksichtigung religiöser Essgewohnheiten in Kantinen.

Diversity-orientierte Unterstützung beim Aufstieg

Hier gilt es, mögliche Barrieren beim innerbetrieblichen Aufstieg für bestimmte Gruppen (Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund, behinderte Mitarbeiter_innen etc.) zu identifizieren und zu analysieren. Wichtig ist außerdem die Sicherung eines chancengleichen Zugangs zu Weiterbildung, z. B. durch Mentoring-Programme und Netzwerke für spezifische Gruppen, aber auch die Festlegung verbindlicher Quoten.

Diskriminierung bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses erkennen

I. Einleitung in den Berichtsteil der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

I.I. Relevanz von Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben

Menschen werden aus vielerlei Gründen im Bereich der Bildung und des Arbeitslebens benachteiligt. Das belegen Beschwerden, die bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und anderen Beschwerdestellen eingehen (siehe unten Kapitel II.), eindeutig. Viele Menschen fühlen sich aufgrund der in § 1 AGG genannten Kategorien (der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität), aber auch aufgrund anderer Dimensionen wie der „sozialen Herkunft“, in unterschiedlichsten Konstellationen in den Bereichen Bildung und Arbeitsleben benachteiligt.¹


Aussagen von Betroffenen, die zu den Themen Bildung und Arbeitsleben bei Antidiskriminierungsberatungsstellen eingehen, begründen die Relevanz und Notwendigkeit, diese in dem vorliegenden Bericht zu beleuchten. Bildung (§ 2 Nr. 7 AGG) und Arbeitsleben (§ 2 Nr. 1–4 AGG) sind überdies wichtige und wesentliche Anwendungsbereiche des AGG. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat die Aufgabe, zu allen Formen von Diskriminierung Vorschläge zur Vermeidung und Beseitigung zu unterbreiten (§ 27 Abs. 4 AGG), und nimmt sich daher nun auch dieses umfassenden Themenkomplexes an.

Zahlreiche aktuelle Studien belegen Benachteiligungserfahrungen in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt.

Laut einer Studie² des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes fühlten sich 10 % der Befragten mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt und 6,5 % im Bildungsbereich „sehr stark“ oder „eher stark“ benachteiligt. Insgesamt gab jede_r fünfte Befragte mit Migrationshintergrund an, in den beiden Bereichen schon einmal benach-

¹ Wie bei allen Diskriminierungsbereichen legt die Antidiskriminierungsstelle des Bundes auch bei Beschwerdefällen aus den Bereichen Bildung und Arbeitsleben ein subjektives Diskriminierungsverständnis zugrunde. Dieses Verständnis wird gestützt von § 27 Abs. 1 AGG, wonach sich jede_r, die/der sich benachteiligt fühlt (subjektiv), an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes wenden kann.

teiligt worden zu sein (ADS Benachteiligung Ost-West-Vergleich 2012, S. 9-10). Von den Befragten mit Migrationshintergrund, die 2012 in Bildung und Ausbildung oder einem Arbeitsverhältnis waren, fühlten sich 24,3 % auf dem Arbeitsmarkt und 23,7 % im Bildungsbereich diskriminiert (ebd.).


In Bezug auf lesbische/bisexuelle Frauen und Trans*Menschen (lb_FT*) zeigt eine aktuelle Erhebung, dass 22,4 % der Studienteilnehmer_innen sich schon einmal am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz abgewertet bzw. nicht wertgeschätzt fühlten. 53,4 % der Befragten gingen davon aus, dass die sexuelle Orientierung sich negativ auf die Karrierechancen auswirken könne. Für den Bildungsbereich gaben 72,6 % der Befragten an, aufgrund ihrer lesbischen/bisexuellen Lebensweise vergleichsweise schlechter beurteilt worden zu sein. 39,1 % waren schon mindestens einmal von Mitschüler_innen gemobbt worden (LesMigraS 2012, S. 77 ff.).

3 Insgesamt 332 zivilgesellschaftliche Organisationen beteiligten sich an der Umfrage, die im November/Dezember 2011 durchgeführt wurde, darunter Seniorenvertretungen, Sozial- und Wohlfahrtsverbände, Vereine, Stadtverwaltungen etc..
4 In der Forsa-Umfrage wurden 1.502 Personen ab 18 Jahren in ganz Deutschland befragt. Von den Befragten gab jeder Zehnte (10 Prozent) an, selbst eine anerkannte Behinderung zu haben.
5 An der Befragung nahmen insgesamt 2.143 Personen teil (mehr Details siehe LesMigraS 2012, S. 20).

Diskriminierung, die im Bildungsbereich erfahren wird, kann sich im Arbeitsleben fortsetzen. Beide Bereiche hängen miteinander zusammen und gehen beispielsweise bei der Berufsausbildung ineinander über. Die Art und die Qualität der Bildung bedingen zu großen Teilen die Möglichkeiten, die ein Mensch im Arbeitsleben hat. Daher bietet es sich an, beide Themen gemeinsam zu betrachten.

I.II. Was ist Diskriminierung?

Verständnis von Diskriminierung

Leichte Sprache bringt Diskriminierung so auf den Punkt: Eine Person wird schlechter behandelt als andere Menschen.


Diskriminierung ist ein Wort, das alle kennen und das zugleich sehr unterschiedlich benutzt wird. Im Alltag kann es für einen pauschalen Vorwurf und/oder eine persönliche Erfahrung stehen.

Für Betroffene ist Diskriminierung ein Wort, das eine persönliche Alltagserfahrung beschreibt. Es benennt konkrete Ausgrenzungen, Beleidigungen und Verletzungen, die sich in dem Gefühl verdichten, als „Mensch zweiter Klasse“ behandelt zu werden.

Für Nichtbetroffene ist Diskriminierung in der Regel ein verunsicherndes bis bedrohliches Wort. Es bezeichnet das Handeln einer Person, die eine andere Person absichtlich verletzen oder schädigen möchte und das auch offen zugibt. Diskriminierung klingt damit sehr nach Absicht und Schuld und hat gefühlt nichts mit der eigenen Person und dem Alltagsleben zu tun. Entsprechend nutzen Nichtbetroffene den Begriff eher selten. Werden sie für Diskriminierung verantwortlich gemacht, verstehen sie die Kritik oftmals als Anklage oder Vorwurf und antworten mit Verteidigungen, Bagatellisierungen oder emotionalen (Gegen-)Vorwürfen.

Ein juristisches Verständnis liegt dem AGG zugrunde. Die Definition ist der folgende Dreischritt: Diskriminierung ist die Benachteiligung von Menschen (1) aufgrund eines schützenswerten Merkmals (2) ohne sachliche Rechtfertigung (3). Mit Inkrafttreten des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) im Jahr 2006 wurde Diskriminierung in verschiedenen Formen (dazu s. u.) umfassend in § 3 AGG juristisch definiert.

Bei der Auseinandersetzung mit Benachteiligungen bzw. Diskriminierung sind folgende Unterscheidungen wichtig:

- Dimensionen/Merkmale/Kategorien der Diskriminierung,
- Formen der Diskriminierung,
- Ebenen der Diskriminierung.

Dimensionen/Merkmale/Kategorien der Diskriminierung
Nicht jede Benachteiligung ist eine Diskriminierung. Der juristische Diskriminierungs begriff ist Benachteiligungen vorbehalten, die aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener Merkmale (Kategorien) geschehen, die gesellschaftlich als schützenswert gelten, weil sie häufig Anknüpfungspunkte für Ungleichbehandlungen bilden. Diese Merkmale sind ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit, schwer bis nicht veränderbar und Bestandteil gesellschaftlicher Machtstrukturen.

Nach dem AGG sind gemäß § 1 die Dimensionen rassistische Diskriminierung und/ oder ethnische Herkunft, das Geschlecht, die Religion und/oder Weltanschauung, eine Behinderung, das Alter sowie die sexuelle Identität schützenswert.

Das Merkmal der rassistischen Diskriminierung/ethnischen Herkunft ist in einem weiten Sinne zu verstehen. Es kann sich auf die Hautfarbe, rassistische Zuschreibungen und Herkunft beziehen. Auch wenn die Staatsangehörigkeit eines Menschen nicht durch das AGG geschützt wird, kann hier eine mittelbare Diskriminierung aufgrund der


Das Merkmal Alter bezieht sich nach dem AGG auf das biologische Alter, so dass nicht nur die Ungleichbehandlung älterer, sondern auch diejenige jüngerer Menschen untersagt ist.
Die **sexuelle Identität** wird aus der Sicht des AGG weit gefasst und bezieht sich auf die Beziehung einer Person zu einer anderen. Lesben, Schwule, Hetero- und Bisexuelle, Trans*- und Intersexuelle werden in diesem Kontext vor Ungleichbehandlung geschützt.


---

8 Informationen zu den einzelnen EU-Staaten finden sich unter www.non-discrimination.net (Januar 2013).


**Formen von Benachteiligung**


Entscheidend für eine Benachteiligung ist das Ergebnis, also die Benachteiligung, nicht das Motiv. Eine Intention ist nicht notwendig. Eine Benachteiligung kann auch auf Gedankenlosigkeit, allgemeine Verwaltungspraxis, Routinen, Normen etc. zurückzuführen sein. Eine direkte Benachteiligungsabsicht setzt der Begriff nicht voraus.

---

Das AGG differenziert zwischen unterschiedlichen Formen von Benachteiligungen (§ 3 AGG). **Unmittelbar** sind Benachteiligungen, die direkt an einem Diskriminierungsmerkmal ansetzen, z. B. Stellenausschreibungen mit Altersgrenzen. **Mittelbare** Benachteiligungen hingegen sind scheinbar merkmalsschwere Verhaltensweisen, Gesetze, Politiken oder Praktiken, die für alle gelten\(^\text{11}\). In der Praxis betreffen sie aber bestimmte Gruppen stärker als andere. Teilzeitarbeit im Vergleich zu Vollzeit schlechter zu bezahlen, betrifft scheinbar alle Menschen gleichermassen; de facto benachteiligt sie aber Frauen und ältere Menschen, die statistisch häufiger als Männer oder jüngere Menschen in diesen Arbeitsverhältnissen zu finden sind.

Eine weitere Form der Benachteiligung ist die **Belästigung**. Darunter werden unerwünschte Verhaltensweisen verstanden, die eine Person wegen eines nach dem AGG geschützten Merkmals einschüchternden, beleidigen oder erniedrigen und ein feindliches Umfeld schaffen oder zu schaffen beziehen. Wie bei den anderen Formen der Benachteiligung gilt auch hier, dass vor allem die Wirkung entscheidend ist. Die **sexuelle Belästigung** ist eine spezifische Form der Belästigung\(^\text{12}\).

**Ebenen von Diskriminierung**


**Auf der individuellen oder sogenannten interaktionellen Ebene** handelt eine Person aus eigenen diskriminierenden Beweggründen. Person A diskriminiert Person B als Privatperson oder als Beschäftigte_r eigenmächtig gegen die Regeln des eigenen Unternehmens, der Organisation oder Behörde. Interaktionelle Diskriminierung bezieht sich auf das **Verhalten zwischen Individuen, das einzelne Personen ausgrenzt oder abwertet.**

**Beispiele:**

- Ein Personalverantwortlicher sortiert die Bewerbungen von Frauen mit Kindern aus.
- Eine Lehrerin bewertet den familiären Migrationshintergrund eines Schülers pawschal als wenig unterstützend und gibt deshalb eine negativere Bildungsempfehlung als bei einem Kind ohne Migrationshintergrund mit vergleichbaren Leistungen.

---

\(^\text{11}\) Ausführliche Erläuterungen zur mittelbaren Diskriminierung finden sich auch in der Expertise „Mittelbare Diskriminierung und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz“, die im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellt wurde (Sackofigsy 2010).

\(^\text{12}\) Nähere Ausführungen hierzu siehe auch AGG-Wegweiser der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Wegweiser 2010, S. 12 ff).
Auf der institutionellen Ebene geschieht eine Diskriminierung nicht aufgrund des eigenverantwortlichen Handelns einer Person, sondern ist Ergebnis des Handelns einer Organisation, eines Unternehmens oder einer Verwaltung. Mit anderen Worten: Gesetze, Verordnungen, Handlungsanweisungen, aber auch institutionelle Routinen und die Unternehmenskultur sind für die Benachteiligung verantwortlich.

Beispiele:

- Eine deutschlandweit operierende Zeitarbeitsfirma schult ihre Verwaltung nicht ausreichend, um die Unterlagen von arbeitsuchenden Drittstaatsangehörigen bearbeiten zu können. In der Folge werden diese systematisch abgelehnt.

Damit verbunden ist das Konzept der institutionellen Diskriminierung. Sie geschieht zum einen durch die Institutionalisierung von Regeln in Gesetze und Vorschriften, welche beispielsweise Deutsche von Migrant_innen juristisch differenzieren und ihnen somit unterschiedliche Chancen und Rechte zusichern. Zum anderen erfolgt institutionelle Diskriminierung in Institutionen (Schule als Bildungsinstitution etc.) und Organisationen (u. a. eine konkrete Grundschule im Ort, ein Unternehmen) durch eigene, tradierte Regelungen und ungeschriebene Gesetze. Da diese nicht schriftlich kodiert sind, ist ihre institutionell diskriminierende Dimension häufig nur schwer empirisch nachzuweisen. Institutionelle Diskriminierung kann direkt durch einzelne Personen erfolgen, die die Routinen, ungeschriebenen Regeln etc. der Institution umsetzen und indirekt durch die Summierung von Regeln, die beispielsweise Minoritäten wiederkehrend benachteiligen (Gomolla/Radtke 2009).


Die gesellschaftliche Ebene betrifft Vorstellungen, Bezeichnungen und Bilder. Häufig spielen Stereotypisierungen eine Rolle. Es geht um die Frage: Was ist „normal“ und was „besonders“ oder „erklärungsbedürftig“? Diese Ideen und Bilder können von Medien transportiert werden, aber auch im alltäglichen Sprechen im Kreis der Kolleg_innen oder in Schulbüchern.
Beispiele:

| In Lesefibeln folgen Familien ausschließlich heterosexuellen Lebensmodellen. Regenbogenfamilien, d. h. lesbische oder schwule Elternpaare, kommen nicht vor. In Literatur, Geschichte und Sozialkunde werden Werke und Leistungen weißer Deutscher besprochen – schwarze deutsche Geschichte, ihre Vertreter_innen und Werke bleiben unbehandelt. |
| Bestimmte Berufe werden männlich oder weiblich gemacht, indem beispielsweise „typische“ Vertreter_innen dargestellt werden wie z. B. der Handwerker, der Wissenschaftler, die Krankenschwester, die Politesse. |

Die verschiedenen Ebenen von Diskriminierung, aber auch die unterschiedlichen Diskriminierungsformen können verbunden sein. So kann Diskriminierung auf der individuellen Ebene aus der institutionellen bzw. gesellschaftlichen Ebene hervorgehen. Daher müssen nicht nur die unterschiedlichen Formen von Diskriminierung berücksichtigt werden, sondern auch die verschiedenen Ebenen in ihrem Zusammenspiel einbezogen werden, um erfolgreich präventiv und repressiv gegen Diskriminierungen vorgehen zu können.

I.III. Zielsetzung und Selbstverständnis des Berichtsteils der Antidiskriminierungsstelle des Bundes


Der eigenständige Beitrag versucht, aus einer **horizontalen Perspektive**, bei der alle Diskriminierungsmerkmale als gleichwertig betrachtet werden, **wesentliche Diskriminierungsproblematiken** - bezogen auf alle in § 1 AGG geschützten Merkmale und darüber hinaus - zu identifizieren. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat sich
außerdem bewusst dafür entschieden, auch andere Diskriminierungsdimensionen wie die „soziale Herkunft“ in ihrer Analyse des Bildungsbereiches und des Arbeitslebens zu berücksichtigen, da diese sich auch als Anknüpfungspunkte für Benachteiligung erweisen können.

Zielsetzung des eigenständigen Beitrags der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ist es, belastbare Handlungsansätze und Empfehlungen zum Abbau von und dem Schutz vor Diskriminierung im Bildungssектор und im Arbeitsleben zu entwickeln. Diese richten sich an die politischen Verantwortlichen, Verwaltungen, einzelne Institutionen wie z. B. Schulen und Unternehmen, aber auch an Nichtregierungsorganisationen sowie Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind. Darüber hinaus werden bewährte Verfahren (good practices) präsentiert, um auf bereits bestehende Aktivitäten und Maßnahmen in beiden Bereichen aufmerksam zu machen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

I.IV. Grundlagen und Grenzen des Beitrags der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Grundlagen
Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat als wissenschaftliche Arbeitsgrundlage für ihren Beitrag zwei wissenschaftliche Expertisen in Auftrag gegeben. Zudem wurden bereits vorliegende, im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellte Studien, Expertisen und Projekte, die sich mit Fragen der Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben beschäftigen, ergänzend herangezogen.

Für den Teil zur Diskriminierung im Bildungsbereich wurden folgende Expertisen und Projekte der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ausgewertet13:

„Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungs-wissenschaftliche Bestandsaufnahme“ – Prof. Dr. Sven Jennessen, Prof. Dr. Nicole Kastirke, Prof. Dr. Jochem Kotthaus (speziell für den Bericht erstellt);

„Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen zu deren Fortentwicklung“ - Prof. Dr. Susanne Dern, Prof. Dr. Alexander Schmid, Dr. Ulrike Spangenberg (speziell für den Bericht erstellt);

Endbericht zum Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen“ - prognos AG, Dr. Heidrun Czock, Dominik Donges, Susanne Heinzelmann.

13 Da diese drei Studien die Grundlage für den Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zur Diskriminierung im Bildungsbereich bilden, werden Analysen und Darstellungen aus diesen Expertisen direkt übernommen. Dies wird nicht immer im Einzelnen gekennzeichnet, da die Expertisen zur Verwendung für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellt wurden.
Für den Teil zur Diskriminierung im Arbeitsleben wurden folgende Expertisen und Projekte der Antidiskriminierungsstelle des Bundes berücksichtigt:

Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“ – Zusammenfassung Ergebnisse, Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Europa-Universität Viadriana (KOWA) und Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA);

„Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen.“ - Mario Peucker;

„Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen.“ - Prof. Dr. jur. Dorothee Frings;


„Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG“ – Alexander Klose, Andreas Merx;

„Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände“ – Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan, Dipl.-soz. Wiss. Cem Serkan Yalcin;
„Diskriminierung aufgrund des Alters“ - Prof. Dr. Klaus Rothermund, Dr. Felipe Temming;


„Schutz vor Benachteiligung aufgrund chronischer Krankheit.“ – Prof. Dr. Kurt Pärli, Lic. iur. Tarek Naguib;

„Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen“ - Prof. Dr. Ernst von Kardorff, Dr. Heike Ohlbrecht.

Alle entsprechenden Expertisen und Studien sind auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu finden14.

Darüber hinaus wurde ein Auftrag zur „Identifizierung und Erstellung eines systematischen Überblicks zu ausgewählten bewährten Verfahren (good practices) im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“ an Eine Welt für Vielfalt e. V. vergeben. Bundesweit wurden mehr als 50 bewährte Verfahren zur Prävention von Diskriminierung und zum Umgang mit Diskriminierung in den Bereichen der Bildung und des Arbeitslebens von den Auftragnehmer_innen identifiziert, insbesondere für die Bereiche frühkind-

liche Bildung, Schule, Ausbildung, Zugang zum Erwerbsleben sowie für Beschäfti-
gungs- und Arbeitsbedingungen. Grundlage für die Auswahl von bewährten Verfahren
war, dass diese möglichst alle Diskriminierungsdimensionen berücksichtigen, positiv
evaluieren oder die Maßnahmen von einer unabhängigen Stelle ausgezeichnet wurden.
Die ausgewählten Beispiele guter Praxis werden systematisch dargestellt, wobei jeweils
auf Zielsetzung, Zielgruppen, Umsetzung und Ergebnisse der Maßnahmen eingegan-
gen wird. Einzelne good-practice-Beispiele aus diesem Auftrag sind in den Berichts-
beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingeflossen. Der gesamte Über-
blick zu den bewährten Verfahren kann in der Broschüre „Für Chancengleichheit im
Bildungsbereich und im Arbeitsleben: Beispiele für gute Praxis“, welche von Eine Welt
für Vielfalt e. V. im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellt wurde,
auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle des Bundes abgerufen werden
(ADS Good-Practice-Broschüre 2013). Auch bewährte Verfahren, die im Rahmen des
Projekts „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen“ der An-
tidiskriminierungsstelle des Bundes an einzelnen Hochschulen identifiziert wurden,
sind berücksichtigt worden (ADS-Hochschulprojekt 2012). Dabei ist anzumerken, dass
good-practice-Beispiele in der Regel Einzelfälle sind, in denen Diskriminierungsrisiken
und –problematiken in besonderer, vorbildlicher Weise praktisch angegangen werden.
Sie können als Anregung aufgenommen oder auf andere Projekte übertragen werden.
Sie zeigen die Möglichkeit eines Umgangs mit Diskriminierung auf und treten zum Teil
auf ungewöhnliche Weise aus verwahrenen (Denk-)Strukturen heraus.

Zusätzlich hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Frühjahr und Sommer
2012 insgesamt 35 Expert_innengespräche mit Wissenschaftler_innen, Vertreter_in-
nen von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Vertreter_innen von Verbänden
zu den Themen Diskriminierung im Arbeitsleben und im Bildungsbereich durchge-
führt (Anlage I). Die Gespräche dienten dazu, Informationen aus der Praxis zu gewin-
nen und Erkenntnisse aus den wissenschaftlichen Expertisen mit den Expert_innen zu
diskutieren. Die Expert_innen wurden insbesondere danach gefragt, wie und wo sich
Diskriminierung im Bereich der Bildung und des Arbeitslebens zeigt, wer von Diskri-
minierung in diesen Bereichen betroffen sein kann und wie mit Diskriminierung in
diesen Bereichen sowohl von den Betroffenen als auch von den Verursacher_innen
umgegangen wird. Zudem wurde nach schon vorhandenen erfolgreichen Maßnahmen
und Ansätzen zur Vermeidung von Diskriminierung und Förderung von Vielfalt im
Bildungsbereich und im Arbeitsleben sowie nach Handlungsempfehlungen für beide
Bereiche gefragt. Alle Gespräche mit den Expert_innen wurden transkribiert und durch
die Expert_innen autorisiert. Die Gespräche mit den Expert_innen dienten der Antidis-
krminerungsstelle des Bundes als Hintergrund und zum besseren Verständnis für die
beiden Bereiche. Die Gespräche wurden daher nur nach übereinstimmenden Aussagen
ausgewertet, auf direkte Zitate aus den Gesprächen wurde verzichtet. Dort, wo sich der
eigenständige Beitrag auf die Gespräche bezieht und auf deren Aussagen beruht, wird
jeweils darauf hingewiesen15.

15 An den entsprechenden Stellen befindet sich als Quelle immer der Hinweis ADS Expert_innengespräche.

Außerdem hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Sommer 2012 eine Umfrage bei staatlichen und nichtstaatlichen Antidiskriminierungsstellen durchgeführt. Es wurden insgesamt 49 Stellen im gesamten Bundesgebiet ausgewählt, die entweder Beratung zu allen AGG-Dimensionen anbieten (horizontaler Ansatz) oder sich als Antidiskriminierungsberatungsstelle im Hinblick auf eine spezifische Diskriminierungs kategorie verstehen. Bei der Auswahl der in die Umfrage einbezogenen Stellen wurde darauf geachtet, möglichst alle Dimensionen nach § 1 AGG zu berücksichtigen.


Die Organisationen wurden danach gefragt, zu welchen Lebensbereichen und in welchem Umfang Beschwerden bei ihnen eingehen. Im Hinblick auf Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben wurde darüber hinaus nach dem Ort sowie der Form der Diskriminierung, der Diskriminierungsdimension sowie den Verursacher_innen von Diskriminierung gefragt (Fragebogen siehe Anlage II). Ziel dabei war es, häufig auftretende bzw. typische Fallkonstellationen für beide Bereiche zu identifizieren. Darüber hinaus wurden die Beratungsstellen gefragt, wie sie die unterschiedlichen Fälle bearbeiten und welche Handlungsempfehlungen sie im Hinblick auf beide Bereiche geben würden, um Diskriminierung abzubauen bzw. dagegen vorzugehen. Die Fragebögen wurden durch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes vor allem im Hinblick auf die Fallkonstellationen ausgewertet.

Im Rahmen von zwei Expert_innentreffen im November 2012 wurden die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes entwickelten Kernthesen und zentralen Handlungsempfehlungen für den Bildungsbereich und das Arbeitsleben mit Wissenschaftler_innen, Vertreter_innen von Nichtregierungsorganisationen und Verbänden disku-


17 Im diesem Beitrag wird an unterschiedlichen Stellen auf die Umfrage verwiesen. Als Quelle wird jeweils ADS Umfrage Beschwerdestellen angegeben.
tiert (Listen der Teilnehmer_innen siehe Anlage III und IV). Aufbauend auf diesen Diskussionen wurden die Handlungsempfehlungen konkretisiert. Die Antidiskriminie-
rungsstelle des Bundes wurde im Hinblick auf die entwickelten Handlungsempfehlun-
gen von ihrem Beirat beraten (Frühjahr 2013).

I.V. Grenzen des eigenständigen Beitrags

Es ist nicht möglich, sämtliche vorliegende Forschung zu den einzelnen Diskriminie-
rungsfragen im Kontext des Bildungsbereiches und des Arbeitslebens zu berücksichti-
gen. Insbesondere kann nicht auf vertiefende Details zu einzelnen Merkmalssdimensio-
nen wie z. B. der ethnischen Herkunft, Behinderung oder des Geschlechts eingegangen
werden, da dies den Rahmen des Berichts sprengen würde.

Bei der Analyse der wesentlichen Diskriminierungsproblematiken und der Entwick-
lung der Handlungsempfehlungen wurde der Schwerpunkt auf eine länderübergrei-
fende Analyse gelegt. Es war nicht möglich, die unterschiedlichen Bildungssysteme und
damit verbundene Differenzen in den einzelnen Bundesländern im Detail zu berück-
sichtigen. So wird auch auf einen Vergleich zwischen den Bundesländern im Hinblick
auf Benachteiligungen im Bildungsbereich verzichtet.

Ebenso konnten nicht alle Landesgesetze, die für den Bildungsbereich und im Arbeits-
leben relevant sind, im Hinblick auf die Gewährung von bzw. Lücken im Diskriminie-
rungsschutz untersucht werden. Exemplarisch wird im Bildungsbereich auf die Schul-
gesetze eingegangen (Dern/Schmid/Spangenberg 2013). Eine ähnliche Analyse für den
frühkindlichen Bereich (Untersuchung der Erziehungs- und Bildungspläne für frühe
Bildung), für den Hochschulbereich (Untersuchung der Hochschulgesetze der Länder),
aber auch in Bezug auf arbeitsrechtliche Regelungen auf Länderebene steht noch aus.
Auch die untergesetzliche Ebene (Verordnungen, Richtlinien, Vereinbarungen etc.), die
konkrete Auswirkungen auf den Schutz vor Diskriminierung haben kann, wurde in
der Analyse nicht berücksichtigt. Hier sieht die Antidiskriminierungsstelle des Bundes
noch deutlichen Nachholbedarf, da Regelungen auf untergesetzlicher Ebene insbeson-
dere relevant in Bezug auf die Prävention von Diskriminierung und die Förderung von
Diversity im Bildungsbereich und im Arbeitsleben sein können.

Grenzen werden der Analyse des Themas „Diskriminierung im Bildungsbereich und im
Arbeitsleben“ auch durch die zahlreich bestehenden Forschungslücken gesetzt. Es exis-
tiert z. B. keine Studie zur Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung in der
Hochschule. Aber auch im Hinblick auf Diskriminierung im Bildungsbereich und im
Arbeitsleben bleiben viele Fragen offen. Zum Beispiel: Wie wirkt sich die Diskriminie-
rung auf die Betroffenen aus? Spielen Vorurteile eine Rolle bei der Leistungsbewertung
oder bei der Personalauswahl? Wo kommen subtile Mechanismen von Diskriminierung
im Bildungsbereich und im Arbeitsleben zum Tragen? Wie wirken sich Mechanismen
der institutionellen Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben aus?


Die im Beitrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes präsentierten Handlungs-empfehlungen für die Bereiche Bildung und Arbeitsleben sind als erste Anregungen und punktuelle Aspekte zu verstehen, bei denen aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes besondere Relevanz und Handlungsbedarf bestehen. Die Empfehlungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und verstehen sich nicht als umfassend – weder was die Themen noch den Grad ihrer Detailliertheit betrifft. Sie bedürfen weiterer Ausarbeitung und Anpassung an lokale bzw. länderspezifische Gegebenheiten.

II. Beschwerden im Bereich der Diskriminierung im Bildungsbe- 
reich und im Arbeitsleben

Im Nachfolgenden werden die Beschwerdeanfragen und -daten der Antidiskriminie-
rungsstelle des Bundes präsentiert, auch wird darauf eingegangen, welche Fälle von 
Diskriminierung bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und anderen Anti-
diskriminierungsstellen im gesamten Bundesgebiet (Umfrage Antidiskriminierungs-
stellen) vorliegen. Einleitend muss auf die generelle Problematik der Beschwerdedaten 
ingegangen werden.

Generelle Problematik zu Anfragen und Beschwerdedaten
Beschwerdeanfragen und Beschwerden zu Diskriminierung besitzen keine Repräsenta-
tivität und sind daher nur bedingt aussagekräftig, was die Häufigkeit und das Auftreten 
von Diskriminierung betrifft. Es wird im Allgemeinen von einer hohen Dunkelziffer im 
Hinblick auf die offizielle Meldung von Diskriminierung ausgegangen. So gaben 2008 in 
einer EU-MIDIS-Umfrage (Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und 
Diskriminierung) auf europäischer Ebene insgesamt 82 % der Befragten an, Diskrimi-
nierung aufgrund der ethnischen Herkunft, die sie in den letzten zwölf Monaten 
erfahren hatten, nicht bei irgendeiner Stelle gemeldet zu haben (Agentur der Europäi-
von der noch immer unzureichenden Bekanntheit des AGG19 und fehlendem Wissen 
der Betroffenen um Diskriminierung und Möglichkeiten, dagegen vorzugehen20, über 
die Angst, zum Opfer gemacht zu werden, bis hin zur Vorstellung, dass wenig erreicht 
werden kann und das Verfahren mühselig und langwierig ist. Hemmend wirken sich 
auch die kurze Frist, Diskriminierung anzeigen zu können (zwei Monate, siehe § 15 Abs. 
4 AGG), sowie die mangelnde Bekanntheit und Erreichbarkeit von Beratungsangeboten 
der Antidiskriminierungsstellen aus.

Aufgrund der dünnen Datenlage, der hohen Dunkelziffer und der unzureichenden 
Standardisierung und aggregierten Auswertung von Beschwerdedaten21 besteht auch 
Unklarheit darüber, was typische „Fallkonstellationen“ im Kontext des Bildungsbe-
reichs und des Arbeitslebens sind. Es kann daher nur exemplarisch über die bei der 
Antidiskriminierungsstelle des Bundes bzw. anderen Antidiskriminierungsstellen auf-
tretenen Fallkonstellationen berichtet werden, nicht aber über deren Aussagekraft.

19 Auch wenn die Bekanntheit des AGG und der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in den letzten Jahren stark 
zugenommen hat, belegen Umfragen, dass noch immer viele Menschen das AGG und die Antidiskriminierungsstelle 
des Bundes nicht kennen. Laut SVR-Integrationsbarometer waren 17,6 % aller Befragten ohne Migrationshinter-
ground und 37,2 % der Befragten mit Migrationshintergrund das AGG nicht bekannt (SVR 2010, S. 39).
20 Im Eurobarometer 2012 wurde beispielsweise aufgezeigt, dass in Deutschland 39 % der Befragten keine Kenntnisse 
über ihre Rechte im Fall von Diskriminierung oder Benachteiligung hatten (Europäische Kommission 2012, Tabel-
lenanhang Deutschland).
21 So zeigt eine Studie im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, dass ein einheitliches System der 
dokumentation von Beschwerdeanfragen sowie eine zentrale Sammlung und Auswertung der Daten noch nicht 
vorliegen (Peucker/Lechner 2009).
Es ist daher wichtig, an der Verbesserung der Dokumentation und Auswertung von Beschwerdedaten zu arbeiten, um diese effektiver für die Analyse von Diskriminierungsmechanismen und die Entwicklung von Maßnahmen zur Antidiskriminierung nutzen zu können. Die Europäische Kommission erklärt in diesem Kontext: „Genaue Daten sind unentbehrlich, um die Zahl und Art erfahrener Diskriminierung zu bewerten und um Maßnahmen vorzubereiten, anzupassen, zu überwachen und zu bewerten.“ (Europäische Kommission 2008a, S. 8).

Trotzdem zeigen Beschwerdedaten auf, dass Diskriminierung vorkommt und die verschiedenen Fallkonstellationen stark variieren. Dokumentierte Beschwerden können zudem das Wissen über Diskriminierung verbessern und als Grundlage für die Entwicklung von Interventions- und Präventionsstrategien dienen.

**Beratungsanfragen und Beschwerden ADS**

Im Zeitraum September 2009 bis Ende Dezember 2012 gingen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes insgesamt 6.138 Anfragen mit Bezug zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) ein (Tabelle 1). Davon entfielen die meisten Anfragen auf die Dimensionen Behinderung (24,65 %) und ethnische Herkunft (23,67 %), gefolgt von Alter (20,63 %) sowie Geschlecht (19,84 %). Nur wenige Anfragen gingen zu den Dimensionen Religion/Weltanschauung (5,41 %) und sexuelle Identität (5,80 %) ein (Tabelle 1 und Grafik 1).

Tabelle 1: Statistische Auswertung aller AGG-Anfragen nach Diskriminierungsmerkmal

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Anzahl</th>
<th>Prozent 2010</th>
<th>Prozent 2011</th>
<th>Prozent 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>AGG-Anfragen</strong></td>
<td>6138</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Alter</strong></td>
<td>1266</td>
<td>20,63%</td>
<td>293</td>
<td>319</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Geschlecht</strong></td>
<td>1218</td>
<td>19,84%</td>
<td>334</td>
<td>373</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Behinderung</strong></td>
<td>1513</td>
<td>24,65%</td>
<td>349</td>
<td>457</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sexuelle Identität</strong></td>
<td>356</td>
<td>5,80%</td>
<td>74</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Religion/Weltanschauung</strong></td>
<td>332</td>
<td>5,41%</td>
<td>82</td>
<td>107</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ethnische Herkunft</strong></td>
<td>1453</td>
<td>23,67%</td>
<td>320</td>
<td>459</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Bezogen auf die einzelnen Lebensbereiche zu den Beratungsanfragen, die bei der Anti-diskriminierungsstelle des Bundes eingingen, ist festzustellen, dass die große Mehrheit der Anfragen nämlich insgesamt 40,91% das Arbeitsrecht bzw. Arbeitsleben betraf, gefolgt von 18,91% Beratungsanfragen zum Zivilrecht sowie 16,26% Anfragen zu Ämtern und Behörden. Zum Bildungsbereich gingen insgesamt nur 270 (4,40%) Anfragen ein, was vor allem darauf zurückzuführen sein dürfte, dass das AGG keine Rechtsfolgen für Diskriminierung im Bildungsbereich benennt (Tabelle 2) und Bildung im Kompetenzbereich der Länder liegt.

Tabelle 2: Statistische Auswertung aller Beratungsanfragen nach Bereichen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bereich</th>
<th>Anzahl</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Arbeitsrecht</td>
<td>2511</td>
<td>40,91%</td>
</tr>
<tr>
<td>Zivilrecht</td>
<td>1161</td>
<td>18,91%</td>
</tr>
<tr>
<td>Bildung</td>
<td>270</td>
<td>4,40%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ämter/Behörden</td>
<td>998</td>
<td>16,26%</td>
</tr>
<tr>
<td>andere Bereiche</td>
<td>1198</td>
<td>19,52%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eine ausführliche Auswertung der Beratungsanfragen und Beschwerden im Bereich der Bildung erfolgt im Kapitel III.I. bzw. zu den Beschwerden im Bereich Arbeitsleben im Kapitel IV.I.
III. Diskriminierung im Bildungsbereich

III. I. Einführung

Welche Formen nimmt Diskriminierung im Bildungsbereich an und wie äußert sie sich? In diesem Kapitel soll der Fokus auf die Institutionen Kindergarten, Grundschule, Schulen der Sekundarstufe (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gemeinschaftsschulen etc.) und die Hochschule (Fachhochschulen, Universitäten etc.) gerichtet werden.

Nicht gesondert betrachtet wird die Frage im Hinblick auf berufsbildende Schulen sowie Förderschulen, da dies den Umfang der Analyse zu stark ausweiten würde.

Betrachtet werden folgende Abschnitte:

- Beratungsanfragen/Beschwerden im Bildungsbereich an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes sowie andere Antidiskriminierungsberatungsstellen
- Elementarbereich (frühkindliche und vorschulische Bildung)
- Allgemeinbildende Schulen (Grundschulen und Sekundarstufe I) und
- Hochschulen.


Im Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen wird nicht nur auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (z. B. Schüler_innen und Lehrer_innen), sondern auch auf die Interaktion von Kindergartenkindern, Schüler_innen und Studierenden untereinander eingegangen sowie zwischen Eltern und Lehrenden bzw. der Institution Kindergarten oder Schule.

**Bildungsverständnis**


**Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit**


Am Ende des Kapitels werden die Empfehlungen für alle Bildungsbereiche in einer Zusammenschau dargestellt.

**III.II. Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Bildungsbereich: Daten, Fälle, Auswertung**

Von den insgesamt 270 Beratungsanfragen im Bildungsbereich, die zwischen September 2009 und Dezember 2012 bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingingen, betraf die Mehrzahl die Dimensionen ethnische Herkunft (38,89 %) und Behinderung (28,52 %). Die Dimensionen Alter (10,37 %) und Geschlecht (9,63 %) waren ebenfalls häufiger betroffen. Dagegen lagen eher weniger Beratungsanfragen zu den Dimensionen Weltanschauung/Religion (9,26 %) und sexuelle Identität (3,33 %) vor (Tabelle 3 und Grafik 2). Die meisten Anfragen im Bildungsbereich bezogen sich auf unmittelbare Diskriminierung.

**Tabelle 3: Beratungsanfragen zu Bildung nach Form der Diskriminierung**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>Anzahl</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gesamtzahl</td>
<td>270</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Alter</td>
<td>28</td>
<td>10,37 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlecht</td>
<td>26</td>
<td>9,63 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Behinderung</td>
<td>77</td>
<td>28,52 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Sexuelle Identität</td>
<td>9</td>
<td>3,33 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Weltanschauung/Religion</td>
<td>25</td>
<td>9,26 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnische Herkunft</td>
<td>105</td>
<td>38,89 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Beratungsfälle zum Bildungsbereich, die bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingingen, betraten sowohl den Elementarbereich als auch den schulischen Bildungsbereich und die Hochschulen. Im **Elementarbereich** gab es beispielsweise Klagen über Benachteiligungen aufgrund der ethnischen Herkunft durch das Personal von Kindertageseinrichtungen, aber auch im Hinblick auf den Zugang zu konfessionell gebundenen Kindertageseinrichtungen. Eltern baten um Unterstützung bei der Aufnahme behinderter Kinder in einen **integrativen Kindergarten oder eine inklusive Schule** bzw. um die dortige Versorgung mit notwendigen technischen Hilfen.


**Eltern behinderter Kinder** bemängelten beispielsweise, wie diskriminierend nichtbehinderte Schüler_innen mit behinderten Schüler_innen umgehen. Sie beklagten, von der Schule bzw. von den Lehrer_innen keine Hilfe erhalten zu haben.


Stipendien für ein Hochschulstudium und die Promotion werden zum Teil nur bis zum 30. Lebensjahr vergeben. Da einige Studierende jedoch älter sind, fühlen sie sich durch diese Regelung benachteiligt. Auch Seniorstudent_innen, die als Rentner_innen oder Pensionär_innen studieren, beklagten sich über hohe Gebühren bzw. fehlende Bildungskredite.

Da bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes nur wenige Beratungsanfragen zum Bildungsbereich eingehen, ist die Auswertung lediglich exemplarisch und bezieht sich allein auf die der Antidiskriminierungsstelle des Bundes bekanntgewordenen Fälle. Die Bandbreite von Diskriminierungsrisiken und Diskriminierungsfällen ist aber, wie nachfolgend noch dargestellt wird, deutlich größer.

III.III. Beratungsanfragen mit Bezug zum Bildungsbereich bei anderen Beratungs- bzw. Antidiskriminierungsstellen


Fallbeispiel Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)
2012: Islamophobe Strukturen seitens der Klassenlehrerin und der Schulleitung


Das Gesprächsprotokoll, in dem die Absprachen festgehalten worden waren, erhielten die beteiligten Eltern erst nach einem halben Jahr und dies nur aufgrund mehrmaliger Aufforderungen durch ARIC. Der Vermittlungsversuch einer interkulturellen Beraterin der RAA wurde von der Schule zurückgewiesen, schließlich kommunizierte die Schule nur noch über den Anwalt der Schulleiterin. Das Schulamt führte mehrere Gespräche mit der Klassenlehrerin und der Schulleiterin, sah aber nie die Notwendigkeit, auch die Eltern einzubeziehen. Schließlich legten diese dann eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen die Lehrerin und die Schulleitung bei der Schulaufsicht ein, die jedoch abschlägig beschieden wurde. Dies stellte die Beschwerdeführer jedoch nicht zufrieden. Für sie war wichtig, dass ihnen eine offizielle Stelle attestiert, dass ihnen Unrecht widerfahren ist. ARIC organisierte daraufhin

Die befragten Beratungsstellen verwiesen darauf, dass Schulleitung und -behörden zum Teil wenig offen für die Beschwerden von Betroffenen seien. Auch fehlt es aus der Sicht der Beratungsstellen teilweise am Verständnis von Diskriminierung und dementprechend an ausreichenden Schutzmechanismen. Von den Beratungsstellen wurde zudem festgestellt, dass Schüler_innen (vorrangig mit Migrationshintergrund), die sich bei Diskriminierung an der Schule zur Wehr setzen, als „Problemkinder“ gelten, anstatt deren Benachteiligung ernst zu nehmen.

Im hochschulischen Bereich betrafen die Beschwerden Diskriminierung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, aber auch das Verwehren von Nachteilsausgleichen für Studierende mit Behinderung.

III.IV. Forschungsergebnisse zu Diskriminierung im Bildungsbereich

1. Elementarbereich (vorschulische Bildung)


23 Unter Kindertageseinrichtungen werden an dieser Stelle alle Institutionen frühkindlicher Bildung bis zum Einsetzen der Schulpflicht verstanden; individuelle Angebote wie z. B. von Tagesmüttern und Tageswätern werden hierbei nicht berücksichtigt.

24 Die frühkindliche Bildung gehört rechtlich nicht zum staatlichen Bildungsauftrag, so dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung freiwillig ist.
In Bezug auf die Förderung von Chancengleichheit und den vorurteilsfreien Umgang mit Vielfalt wird (daher) immer stärkere Aufmerksamkeit auf die frühkindliche Betreuung gelegt. Frühkindliche Bildung dient als Vorbereitung für die Grundschule und kann einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Startchancen in der Schule leisten. Andererseits bieten institutionelle frühkindliche Erziehung und Bildung die Möglichkeit, dass Kinder den Umgang mit und Respekt vor Unterschiedlichkeiten lernen.

Das Thema Diskriminierung bzw. Benachteiligung aufgrund der im AGG genannten Kategorien sowie der „sozialen Herkunft“ betrifft verschiedene Bereiche der frühkindlichen Betreuung:

- die Möglichkeit, institutionelle Betreuungseinrichtungen zu besuchen;
- Segregation in der frühkindlichen Bildung;
- Umgang mit Diskriminierung und Vor-Vorurteilen\(^{25}\);
- fehlende Diversität des Personals in Kindertageseinrichtungen;
- Rolle der Erzieher_innen.

Auf diese Bereiche wird nachfolgend eingegangen.

1.1. Besuch einer institutionellen frühkindlichen Betreuungseinrichtung

**Wesentliche Erkenntnisse:**


Inzwischen besuchen nahezu alle 3- bis unter 6-Jährigen in Deutschland eine Kindertagesstätte (z. B. bei den 4- und 5-Jährigen 96 % bundesweit\(^ {26}\)). Bei den unter 3-Jährigen stieg die Betreuungsquote in den letzten Jahren - mit starken länderspezifischen Unterschieden - deutlich an und liegt bundesweit bei 25,4 %\(^ {27}\). So wurden 2011 in den neuen Bundesländern mit 47 % deutlich mehr unter 3-Jährige betreut als in den alten Bundesländern (20 %). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 56)\(^ {28}\).

---

\(^{25}\) Vor-Vorurteile sind Vorformen von Vorurteilen. In ihren Vor-Vorurteilen nehmen Kinder Bezug auf bestimmte äußere Merkmale von Menschen, zunächst auf Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Herkunft, Sprache(n), Behinderung/Beeinträchtigung, später auch auf soziale Herkunft/sozialen Status, Religion, sexuelle Orientierung.


\(^{27}\) Die Teilnahme von unter und über 3-Jährigen wird in den Statistiken getrennt betrachtet, da bisher nur für die letzteren ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht.

\(^{28}\) Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung in den alten und neuen Bundesländern ist vor allem auf das unterschiedliche Platzangebot sowie die Tradition im Umgang mit der außerhäuslichen Kinderbetreuung zurückzuführen (NUBBEK 2012, S. 6).

**Situation von Kindern mit Behinderung**


**Situation von Kindern mit Migrationshintergrund**

tig ist, über ein höheres Bildungsniveau verfügt und ein weniger traditionelles Rollenverständnis pflegt (Tietze et al. 2012, S. 6).

Gründe für die Nichtinanspruchnahme der Betreuung und Ausschlussmechanismen


31 In der NUBBEK-Untersuchung wurden frühkindliche Bildungsangebote (Analyse von 600 Betreuungseinrichtungen) u. a. auf Gruppengröße, Zuwendung durch die Erzieher_innen, Zufriedenheit von Kindern, Eltern und Personal untersucht. Im Rahmen der Untersuchung wurden 2.000 Kinder und ihre Familien beobachtet.
GP 1: INKLUSION IN DER KINDERTAGESSTÄTTE UND KOOPERATION MIT DER GRUNDSCHULE

**DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, LEBENSALTER UND SOZIALER HERKUNFT**

**ZIEL: AUSGLEICH UNTERSCHIEDLICHER AUSGANGSLAGEN BEREITS VOR SCHULANTRITT**


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

1.2. Segregation von Kindern mit Migrationshintergrund sowie von Kindern mit Behinderung in der frühkindlichen Bildung

**Wesentliche Erkenntnisse:**


Im März 2010 befanden sich 10 % der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache in Einrichtungen, in denen die Mehrheit der Kinder (75 %) ebenfalls eine nichtdeutsche Herkunftssprache hatte. Weitere 23 % dieser Kinder besuchten Einrichtungen mit einem Anteil von 50–75 % an Kindern, die aus Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache kommen (Kizlak/Kreuter/Klingholz 2012, S. 12). Dies ist ein deutliches Anzeichen von Segregation und kann die Teilhabechancen von Kindern verringern.


Allein die Existenz besonderer Einrichtungen für Kinder im Vorschulbereich kann als Anzeichen institutioneller Diskriminierung gewertet werden, da bestimmten Kindern die Teilhabe an wohnortnahen und somit sozialräumlich relevanten Institutionen verwehrt bleibt. Im Zuge der Inklusionsdebatte lässt sich aber zunehmend sowohl eine fachliche Diskussion über die gemeinsame frühkindliche Bildung als auch in der Praxis eine aus dieser Debatte hervorgehende Öffnung von Einrichtungen für Kinder mit Behinderung erkennen (vgl. einführend Klemm 2010).

**Auswirkungen des Besuchs frühkindlicher Bildungseinrichtungen auf den Bildungserfolg**


In Bezug auf Kinder mit Behinderung wird hervorgehoben, dass der Besuch von inklusiven Kindertagesbetreuungseinrichtungen sich positiv auf die sozialen Beziehungen dieser Kinder zu anderen Kindern auswirkt. Die Effekte sind günstiger als in Einrichtungen, die nur Kinder mit Behinderung aufnehmen (Sarimski 2012, S. 38). Um diese positiven Auswirkungen gemeinsamen Lernens für alle Kinder entfalten zu können, müssen die Einrichtungen mit fachlich kompetentem Personal ausgestattet sein, das Kinder mit besonderen Bedürfnissen bei der Gestaltung sozialer Beziehungen unterstützen kann.

1.3. Warum ist diskriminierungsfreie und vorurteilsbewusste Erziehung schon im Kindergarten wichtig?

**Wesentliche Erkenntnisse:**

*In Kindertageseinrichtungen können diskriminierende Mechanismen wirken. Diese äußern sich in Vor-Vorurteilen von Kindern, Vorstellungen von „Normalität“ bei Erzieher_innen in Bezug auf Familie oder Geschlechterverhältnisse sowie Skepsis gegenüber Mehrsprachigkeit. Sie können dazu führen, dass Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen als „anders“ wahrgenommen werden, sich in der Kindertageseinrichtung nicht zugehörig fühlen, was sich negativ auf ihren Bildungsprozess auswirken kann.*

In Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung sammeln Kinder ihre ersten Erfahrungen mit einer öffentlichen Einrichtung und soziales Wissen, wie gesellschaftliche Strukturen funktionieren. Wenn Kinder die Erfahrung machen, dass ihre soziale Bezugsgruppe (Familie oder größere soziale Gruppe) nicht beachtet und anerkannt wird, kann sich das negativ auf das Selbstbild des Kindes auswirken. Dies betrifft alle Kinder, aber besonders Kinder mit Migrationshintergrund³⁴. Auch Kinder aus Regenbogenfamilien, Kinder mit Behinderung bzw. alle Kinder, die aus unterschiedlichsten


Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung in der frühkindlichen Bildung, der Umgang mit Vorurteilen und Vor-Vorurteilen (s. u.) sollten daher in der frühkindlichen Bildung thematisiert und problematisiert werden.

**Vor-Vorurteile bei Kindern**


---

35 „Ethnisch“ bezieht sich dabei sowohl auf die reale ethnische Herkunft, wenn das Kind oder dessen Eltern z. B. aus einem anderen Herkunftsland kommen, aber auch auf zugeschriebene „Ethnizität“; bei der z. B. einem Kind schwarzer Hautfarbe eine ethnische Herkunft zugeschrieben wird.


37 Siehe Fußnote 25.
GP 2: VORURTEILSBEWUSSTE ERZIEHUNG IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: VORURTEILSBEWUSSTE ERZIEHUNG, CHANCENGERECHTIGKEIT UND SCHUTZ VOR AUSGRENZUNG UND DISKRIMINIERUNG

Die Evangelische integrative Kindertagesstätte Martinskirche (Baden-Württemberg) richtet sowohl die Bildungs- und Erziehungsarbeit als auch die Personalentwicklung auf den Leitgedanken Inklusion aus. Sie verfolgt eine wertschätzende Haltung gegenüber Kindern, Eltern, Kooperationspartnern und Mitarbeitenden und sieht die Zusammenarbeit dieser verschiedenen Akteur_innen als Bildungspartnerschaft an.


Vorstellungen von Normalität in Kindertageseinrichtungen
Aus der Perspektive des „Anti-Bias-Ansatzes“ sind Institutionen, dazu zählen auch Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, kulturell einseitig. Es ist davon auszugehen, dass sich die meisten Kindertageseinrichtungen in Deutschland an einem Leitbild von Bildung orientieren, das sich an eine idealisierte Mittelschichtkultur anlehnt. Diesen normativen Orientierungsrahmen, der nur selten aktiv hinterfragt wird, tragen auch die Erzieher_innen, die in einer Einrichtung arbeiten, mit und entscheiden vor diesem Hintergrund, was ihnen „normal“ und was ihnen „nicht normal“ erscheint. Die Vorstellung von dem, was normal ist, hat eine normierende Wirkung im Alltag der frühkindlichen Erziehung und Bildung. (ADS Expert_innengespräche). Das zeigt sich z. B. am Verständnis der Erzieher_innen von Familie, Geschlechterrollen, kulturellen Praktiken, aber auch Erziehungsregeln.


und somit auch das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern kann. Ebenso wird in der Elternarbeit zum Teil unzureichend auf den sprachlichen Kontext der Familie eingegangen. So sind Anmeldungen, Formulare, Elternbriefe, Einladungen, Informationsaußens etc. meistens einsprachig, was zu Missverständnissen oder einer Unterpräsenz der Eltern bei der Elternarbeit führen kann (Brockmann 2006, S. 22).

1.4. Fehlende Diversität beim Personal in Kindertageseinrichtungen

Wesentliche Erkenntnisse:


Personal in Kindertageseinrichtungen, das die tatsächlich bestehende Diversität in der Gesellschaft mit Blick auf Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung, Alter etc. adäquat abbildet, könnte einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung der bislang eher eindimensionalen Normalitätsvorstellungen leisten. Insbesondere mit Blick auf die Dimension „Geschlecht“ ist festzustellen, dass 2010 trotz leichter Steigerungen der Anteil männlicher Erzieher bei durchschnittlich 2,7 % lag (BMFSFJ 2010a; BMFSFJ 2011a)39. Der Anteil der Erzieher_innen mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 8 %40 und ist damit deutlich geringer als der Prozentsatz von Kindern mit Migrationshintergrund, die Kindertageseinrichtungen besuchen. Auch die Altersmischung in Kindertagesstätten kann gering sein. So zeigte sich auf Grundlage einer Auswertung des Mikrozensus 2008, dass die meisten Erzieher_innen (39,5 %) älter als 45 Jahre sind, während Erzieher_innen unter 35 Jahren mit 35,5 % etwas geringer vertreten waren (Fuchs-Rechlin 2010, S. 5).

Erzieher_innen mit Migrationshintergrund sind demnach in Kindertageseinrichtungen deutlich unterrepräsentiert, was sich nachteilig auf die Kinder, aber auch das Team in den Kindertageseinrichtungen, auswirken kann41. So kann beispielsweise die „traditionell weibliche Kultur“ für beide Geschlechter von Nachteil sein, da „Mädchen an der Entfaltung gehindert werden und Jungen leicht zu auffälligen Kindern werden. Auch die im vorschulischen Bereich vorhandenen Medien und Spiele sind nach wie vor häufig geschlechterstereotyp“ (Forum Bildung 2001, S. 11). Kindertageseinrichtungen sollten sich daher auch fragen, wen sie einstellen und wie sie ihr Personal hin zu mehr Diversität entwickeln wollen.

39 Auch Projekte des BMFSFJ wie „MEHR Männer in Kitas“, die versuchen, den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen, konnten nur sehr langsame Fortschritte verzeichnen. Der jährliche Zuwachs männlicher Erzieher beträgt zurzeit nach Schätzungen zwischen 0,2 und 0,3 % (ADS Expert_innengespräche 2012).
40 Siehe dazu www.runder-tisch.eu (Januar 2013).
41 Es fehlt bisher aber noch an Forschung, wie sich ein höherer Anteil von Erzieher_innen bzw. männlichen Erziehern auf die Kinder auswirken würde.
Rolle der Erzieher_innen bzw. der Institution Kindertageseinrichtung


GP 3: KULTURELLE UND RELIGIÖSE VIELFALT IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/ WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: VIELFALT IM ERZIEHER_INNENTEAM ALS BEITRAG ZUM ABBAU VON ANGST UND VORURTEILEN IN INTERRELIGIÖSEN BEGEGNUNGEN, FÖRDERUNG INTERKULTURELLEN UND INTERRELIGIÖSEN DIALOGS


In Fortbildungen werden die Erzieher_innen für die Arbeit in Gruppen mit kultureller und religiöser Vielfalt geschult. Die Kita kooperiert eng mit den umliegenden Grundschulen, der Kirchengemeinde sowie mit anderen Institutionen und Kulturvereinen. Sie wird häufig von anderen Einrichtungen angefragt, um über ihre eigenen Erfahrungen zu berichten.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Kindertageseinrichtungen sollten aufspüren, inwiefern diskriminierende gesellschaftliche Verhältnisse in der Einrichtung Fuß fassen und wie sich dies in der Entwicklung der Identität der Kinder bemerkbar macht (ADS Expert_inneninterviews). Dabei muss es auch darum gehen, Barrieren beim Zugang zu Bildungsgegenständen und Bildungsmöglichkeiten (Räume, Spielmaterialien und Bücher, aber auch Routinen wie Stuhlkreise) zu analysieren, diese abzubauen und vorurteilsbewusst zu gestalten. Der „Anti-Bias-Ansatz“ hebt dabei vor allem vier Grundlinien hervor (Spangenberg 2010, S. 222 f.):

| Kinder durch eine positive Grundhaltung zu ihren individuellen Besonderheiten, ihrem familiären Hintergrund und ihrer sozialen Bezugssgruppe in ihrer Identität stärken; |
| bewussten Umgang sowie Erfahrungen mit Vielfalt und Unterschieden ermöglichen; |
| kritische Reflexion über Einseitigkeiten, Unrecht, Vorurteile und Diskriminierung anregen; |
| aktiv gegen Ausgrenzung und Vorurteile eintreten. |


---

GP 4: ANTIRASSISTISCHE ERZIEHUNGSARBEIT IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, RELIGION/ WELTANSCHAUUNG, LEBENSALTER UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: ENTWICKLUNG EINES ANTIRASSISTISCHEN BILDUNGSBILDNISSES, UMGESTEUERUNG DES RECHTS ALLER KINDER AUF BILDUNG


Die antirassistische Erziehungsarbeit umfasst auch die Verwendung diskriminierungsfreier Materialien (Bücher, Lieder, Spiele, Bilder etc.) sowie die Vermeidung von Rassismen im Sprachgebrauch. Diskriminierungserfahrungen werden thematisiert. Rassistischer Ansprache in der Öffentlichkeit (z. B. in Bus und Bahn) wird durch die Erzieher_innen verbal begegnet.


(ADS Good Practice 2012)
2. Allgemeinbildende Schulen (Grundschule, Schulen der Sekundarstufen I und II)


43 In Bezug auf die Schule wird hier eingegangen auf die Grundschule, die unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe I (5-10 Jahrgangsstufe: Hauptschule, Realschule, Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen etc.), sowie zum Teil Schulen der Sekundarstufe II und Förderschulen. Nicht explizit einbezogen werden Berufsschulen, Abendschulen und andere Schulformen.
Genauer betrachtet werden hier die Prozesse, Mechanismen und Punkte, die mit einem Diskriminierungspotential behaftet sind oder an denen sich Diskriminierung beobachten lässt. Dabei werden sowohl Phänomene der individuellen als auch der institutionellen Diskriminierung berücksichtigt (Definition siehe Kapitel I.II.). Im Einzelnen geht es um folgende Themenkomplexe:

| Rechtlicher Exkurs zum Schutz vor Diskriminierung in der Schule; |
| Zugang zur Grundschule und Separation in Förderschulen; |
| Kompetenzen, Leistungsmessung und Notengebung; |
| Zusammenhänge zwischen Benachteiligungserfahrungen wegen sozialer Herkunft und Migrationshintergrund; |
| Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule; |
| Rassismus, Homophobie, Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit, Behindertenfeindlichkeit in der Schule; |
| Umgang mit Heterogenität in der Schule sowie |
| Schutz vor und Beratung bei Diskriminierung in der Schule. |

2.1. Rechtlicher Exkurs zum Schutz vor Diskriminierung in der Schule

Wesentliche Erkenntnisse:
Aus verschiedenen völkerrechtlichen Übereinkommen lassen sich Diskriminierungsverbote für den Bildungsbereich und ein Teilhaberecht auf diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen ableiten. Von besonderer Bedeutung ist dabei die UN-BRK, welche ein unmittelbares Recht auf inklusive Bildung garantiert.

Auf nationaler Ebene lassen sich aus den Gleichheitsgarantien des Art. 3 Grundgesetz (GG) sowohl ein Teilhaberecht am bestehenden Bildungssystem als auch ein Diskriminierungsschutz während des Schulbesuchs ableiten. Darüber hinaus enthält das AGG zwar im Anwendungsbereich die Nennung der (öffentlichen) Bildung, eine landesrechtliche Umsetzung fehlt jedoch. Dieser Schutz bezieht sich nicht nur auf unmittelbare und mittelbare Diskriminierung durch die Organisation Schule und deren Repräsentant_innen, sondern auch auf Diskriminierungen durch Mitschüler_innen.

Einführend soll in einem kurzen Exkurs auf die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich auf internationaler und nationaler Ebene sowie im Schulrecht (Landesebene) eingegangen werden. Diese zeigen, an welche Rechte im Hinblick auf den Diskriminierungsschutz angeknüpft werden bzw. wo es noch entsprechende Schutzlücken geben kann.

Anders als zum Themenkomplex vorschulische Bildung, existieren für die allgemeinbildenden Schulen zahlreiche rechtliche Regelungen mit Antidiskriminierungsbezug auf die unterschiedlichsten rechtlichen Hierarchieebenen. Diese werden nachfolgend kursorisch dargestellt.

**Internationaler Rahmen**

Aus völkerrechtlichen Übereinkommen zum Schutz verschiedener Menschenrechte im Zusammenhang mit Bildung und Diskriminierungsschutz sowie aus dem Recht der Europäischen Union ergeben sich vielfältige innerstaatliche Pflichten.


Auf der zweiten Ebene sind diejenigen völkerrechtlichen Verpflichtungen zu nennen, die auch ohne Transformation unmittelbar anwendbares Recht darstellen und somit individuelle Rechtspositionen begründen.

Angefangen bei dem Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, beinhalten verschiedene völkerrechtliche Übereinkommen als unmittelbares Recht Diskriminierungsverbote (so Art. 2, Abs. 2 UN-Sozialpakt\(^{47}\); Art. 2, Abs. 1 UN-KRK; Art. 5 UN-BRK\(^{48}\); Art. 14 Europäische Menschenrechtskonvention [EMRK]\(^{49}\)).

---


Bei anderen Bestimmungen aus völkerrechtlichen Übereinkommen ist die unmittelbare Anwendbarkeit strittig. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes folgt der Auffassung, dass zur zweiten Ebene auch Art. 13, Abs. 2 a), b) und c) des UN-Sozialpakts mit einem Recht auf unentgeltliche Grundschulbildung und Zugang zu den in der Norm genannten Formen des höheren Schulwesens und der Hochschulbildung gehören. Weiterhin geben Art. 28, Abs. 1 a), b) und d) UN-KRK ein Recht auf unentgeltliche Grundschulbildung, auf Zugang zu „Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art“ sowie ein Informationsrecht; und Art. 24, Abs. 1 und 2 a) UN-BRK ein Recht auf inklusive Beschulung. Im 1. Zusatzprotokoll ist in Art. 2 EMRK einderivatives (abgeleitetes) Teilhaberecht auf diskriminierungsfreien Zugang zu bestehenden Bildungseinrichtungen enthalten.

Die Frage nach der unmittelbaren Geltung völkerrechtlicher Abkommen kann aktuell am Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erläutert werden. Die Konvention ist durch die Bundesrepublik ratifiziert worden\textsuperscript{50}. Sie enthält in Art. 24 auch ein Recht auf inklusive Beschulung. Auszugsweise ist dort geregelt:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel....“

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; ...

Eine vollständige Transformation des Rechtes auf inklusive Beschulung in die Schulgesetze der Bundesländer ist bislang nicht erfolgt. Dennoch berief sich eine Schülerin mit Behinderung auf Art. 24 UN-BRK und forderte eine inklusive Beschulung.


\textsuperscript{51} VGH Kassel, Beschluss vom 12.11.2009, 7 B 2763/09, NVwZ-RR 2010, 602.
Für die Anwendung des nationalen Rechtes im Bereich der Bildung ist es daher wichtig zu unterscheiden, ob ratifizierte völkerrechtliche Verträge vor einer Transformation nur im Rahmen der völkerrechtsfreundlichen Auslegung der nationalen Gesetze zu beachten sind oder bereits unmittelbar anwendbare Regelungen enthalten und in besonderen Fällen sogar konkrete Rechtspositionen vermitteln. Ziel des nachstehenden Überblicks soll es sein, sowohl die für den Gesetzgeber zu beachtenden völkerrechtlichen Vorgaben der ersten Ebene als auch individuelle Rechtspositionen der zweiten Ebene aufzuzeigen. Dies geschieht unter Verweis auf Arbeiten verschiedener Autor_innen, die sich unter unterschiedlichen Aufgabenstellungen mit dem Recht auf Bildung beschäftigt haben (Baer, 2010; Langenfeld 2007; Motakef, 2006; Poscher/Langer/Rux, 2008). Ihre Studien zeigen auf, dass es im internationalen Recht kein einheitliches Recht auf Bildung gibt, sondern für bestimmte Bereiche spezifische Bildungsrechte bestehen.52

Bildung und Diskriminierungsschutz spielen auch im Recht der Europäischen Union eine wichtige Rolle. So enthält Art. 21 der Grundrechtecharta ein allgemeines Diskriminierungsverbots und Art. 14 ein Recht auf Bildung. Wie im gesamten EU-Recht können diese jedoch nur auf Sachverhalte angewendet werden, die in die Kompetenzen der EU fallen. Diese sind im Bereich der Bildung grundsätzlich auf Fördermaßnahmen beschränkt. An Richtlinien sind zusätzlich die Antirassismus-Richtlinie53, die für den schulischen Bereich den oben beschriebenen Rechtsreflex auslöst, und die Richtlinie hinsichtlich der Aufnahme von Asylbewerber_innen54, die in Art. 10 für Minderjährige ein Recht auf Zugang zur Bildung enthält, zu nennen.

Nationaler Rahmen
Auch wenn das Grundgesetz kein explizites Recht auf Bildung beinhaltet, ergeben sich aus dem Zusammenspiel der grundgesetzlichen Vorgaben der Art. 1, 2, 3, 7, 12 und 20 Grundgesetz (GG) partielle Verbürgerungen bezüglich einer diskriminierungsfreien Bildungsteilhabe.

Relevanz kommt diesbezüglich insbesondere den Gleichheitsgarantien des Art. 3 GG zu, die ein abgeleitetes Teilhaberecht am bestehenden Bildungssystem begründen, aber auch Vorgaben für den Diskriminierungsschutz während des Schulbesuches enthalten. Im Schulkontext sind Schüler_innen nicht nur vor unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung durch Schulorganisation und deren Repräsentant_innen geschützt. Der Staat hat auch die Pflicht, Schüler_innen vor Diskriminierungen durch Mitschüler_innen zu schützen. Art 3 GG verlangt i. d. S. eine institutionelle Verankerung von Diskriminierungsschutz im aktiven wie im präventiven Sinn.

52 Auf das Völkergewohnheitsrecht, das nach Art. 25 GG in Deutschland höherrangig als das einfache Bundesrecht ist, soll hier nicht näher eingegangen werden. Ein Völkergewohnheitsrecht auf Bildung, dessen Inhalt und Umfang im Einzelnen streitig ist, ginge nicht über die vertraglichen Verpflichtungen Deutschlands hinaus (Poscher/Langer/Rux, 2008, S. 72 ff.).
Ein Recht auf Inklusion und Teilhabe führt auch zur Verpflichtung des Staates, das Schulsystem und die Schulpraxis so zu gestalten, dass bestehende Barrieren und faktische Ungleichbehandlungen behoben bzw. kompensiert werden.

Gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 7 AGG sind Benachteiligungen aus den in § 1 AGG genannten Gründen im Bereich der Bildung – gemeint ist die öffentlich-rechtliche Bildung – unzulässig. Weitere gesetzliche Ausführungen zum Bildungsbereich enthält das AGG aufgrund der föderalistischen Gesetzgebungskompetenzverteilung nicht.

Schulrecht55

Fast alle Landesverfassungen enthalten ein Recht auf Bildung, das gleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen gewährt, sowie Gleichbehandlungs- und Diskriminierungsvorbehalte. Diese Rechte, Ge- und Verbote sind zum Teil wenig ausdifferenziert. Teilweise enthalten sie einzelne Diskriminierungskategorien oder Bezugnahmen auf Art. 3 GG, teilweise gehen sie auch über die grundrechtlichen Benachteiligungsverbote hinaus. Beispielsweise können die Landesverfassungen von Baden-Württemberg und Brandenburg genannt werden:

Art. 11 Abs. 1 Verfassung des Landes Baden-Württemberg (BWVerf)
Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.

Art. 29 Abs. 3 Verfassung des Landes Brandenburg (BbgVerf)


Bei der Festlegung der Bildungs- und Erziehungsziele stellt die Mehrzahl der Schulgesetze einen Zielkatalog auf, der auch Fähigkeiten und Werte beinhaltet, die sich aus den verfassungsrechtlichen Gleichberechtigungsgeboten und Diskriminierungsverboten ergeben.


§ 3 Abs. 3 Berliner Schulgesetz (BlnSchulG): Bildungs- und Erziehungsziele
Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen,

1. die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen,

2. die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,

3. die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennenzulernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten.

Im Schulgesetz von Sachsen-Anhalt heißt es unter Bezug auf sämtliche, auch im AGG genannte Kategorisierungen ausdrücklich:

§ 1 Abs. 2 Nr. 6 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA)
In Erfüllung dieses Auftrages (Bildungs- und Erziehungsauftrag) ist die Schule insbesondere gehalten (...) den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, ihrer Rasse, ihrer Behinderung, ihrer sexuellen Identität, ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft, ihrem Glauben, ihren religiösen oder politischen Anschauungen fördern, und über Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierungen und Benachteiligungen aufzuklären.

56 Baden-Württemberg beschränkt sich auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, vgl. § 2 Abs.1 SchGBW.
57 Siehe z. B. Art. 1 Abs. 1 BayEUG.
58 Siehe z. B. § 5 BremSchulG.
59 Siehe dazu auch Anlage V zu Antidiskriminierungsregelungen im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Bundesländer.
In der Regel enthalten diese Normen wenig konkrete Handlungsvorgaben, sondern sind hinsichtlich des Einsatzes der Mittel und der tatsächlichen Zielerreichung offen. Dies wird damit begründet, dass sich die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen der rechtlichen Reglementierung entzieht und die pädagogische Freiheit nicht beschnitten werden soll. Im Ergebnis erhalten die Normen dadurch jedoch wenig Steuerungskraft.

In einzelnen Schulgesetzen finden sich darüber hinaus ausdrückliche Diskriminierungsverbote, Fördergebote⁶⁰ oder eine Pflicht zum Gender Mainstreaming⁶¹. Die Diskriminierungsmerkmale variieren.

Beim Recht auf Bildung kann zunächst unproblematisch mindestens ein Diskriminierungsverbot für den Zugang zu Bildung i. e. S. angenommen werden⁶².

Soweit der Erziehungs- und Bildungsauftrag ausschließlich Bildungs-, Lern- oder Lehrziele beinhaltet, die auf eine Vermittlung nichtdiskriminierender Werthaltungen zielen, stellt sich die Frage, ob darüber hinaus über den Erziehungsauftrag ein Diskriminierungsverbot hergeleitet werden kann⁶³.


⁶⁰ Siehe dazu auch Auswertung in Anlage V zu den Förderangeboten in den einzelnen Schulgesetzen der Länder.
⁶¹ Im Bereich des Schulwesens bedeutet „Gender Mainstreaming“, dass alle Beteiligten im Schulwesen die Gleichstellung von Frauen und Männern bei der Planung, Umsetzung und Bewertung von Maßnahmen, Prozessen und Strategien von Anfang an in allen Bereichen und auf allen Ebenen des Schulwesens einbeziehen.
⁶² Zum Zugang Statusloser s. u. Kapitel III.IV. 2.2).
⁶³ So die Argumentation in der Entscheidung des OVG Münster zur Teilnahme an koedukativem Unterricht, wonach die fragliche Schülerin ein Recht auf Erziehung hat, die den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter achtet und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinwirkt (vgl. OVG Münster 20.05.2009, 19 B 1362/08, 19 E 1161/08, Rn. 12). Allerdings ist in NRW in § 2 Abs. 6 SchulG ausdrücklich die Pflicht der Schule verankert, den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter achtet und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken. Siehe dazu auch Anlage V.
⁶⁴ Siehe Dern/Schmid/Spangenberg 2013, Kapitel II B3 (S.37).
betrifft sowohl Unterrichtsinhalte, die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung - etwa bei koedukativem Sportunterricht - oder auch die Nutzung des Schulgeländes, beispielsweise für religiöse Praktiken.

Jenseits der Religionsfreiheit fehlt es allerdings an rechtlichen Entscheidungen, so dass unklar ist, was der Diskriminierungsschutz im Einzelfall unter Berücksichtigung des Bildungs- und Erziehungsauftrags oder aber schulischer Ressourcen und Verhältnismäßigkeitserfordernissen beinhaltet.

Bei einem bundesweiten Vergleich der schulgesetzlichen Regelungen fallen erhebliche Unterschiede in Art und Reichweite des Diskriminierungsschutzes auf. Unterteilt nach dem Regelungsbereich ergibt sich folgendes Bild:

Bei der Festlegung des Bildungs- und Erziehungsauftrags nennt ein großer Teil der Schulgesetze lediglich ein bis zwei Kategorisierungen, meist Geschlecht und Religion/Weltanschauung, vereinzelt auch ethnische Herkunft (Bayern, Hessen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen). Baden-Württemberg, Brandenburg und Schleswig-Holstein verzichten auf geschützte Merkmale, während in Nordrhein-Westfalen zusätzlich behinderte Menschen gefördert werden sollen und Rheinland-Pfalz sogar einen breiten Förderansatz festschreibt:

§ 1 Schulgesetz Rheinland-Pfalz (SchulG RLP): Auftrag der Schule

(2) ...Sie leistet einen Beitrag zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Alle Schulen wirken bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit.


---

65 OVG NRW v. 22. 12. 2011, 19 A 610/10 (Befreiung von der Schulveranstaltung der Teilnahme am Kinofilm „Krabat“).
66 OVG Münster v. 30.06.2009, 19 B 801/09 (Teilnahme muslimischer Mädchen am koedukativen Unterricht).
67 BVerwGE 6 C 20.10. v. 20. 11. 2011 (Muslimische Gebete auf dem Schulgelände).
68 Siehe auch Anlage V.

**§ 4 Abs. 4 Satz 2 und 3 Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG):**

*Keine Schülerin und kein Schüler darf wegen der Rasse, Abstammung, Nationalität, Sprache, des Geschlechts, der sexuellen Identität, der sozialen Herkunft oder Stellung, der Behinderung, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung bevorzugt oder benachteiligt werden. Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegenzuwirken.*

Zwar ist eine detaillierte Auseinandersetzung mit den einzelnen landes- und kommunalrechtlichen Bestimmungen hier nicht möglich, doch ist die Heterogenität der gesetzlichen Grundlagen auffällig.


**Insgesamt würden eine Anpassung der schulrechtlichen Regelungen an die Bandbreite des Diskriminierungsschutzes des AGG und eine Orientierung an dessen Regelungen und Definitionen zu mehr gesetzlicher Klarheit und Anwendungssicherheit führen.**

Der rechtliche Rahmen kann nur einen Überblick darüber geben, wo Schutzlücken in Bezug auf Diskriminierung in der Schule bestehen. Im Folgenden soll auf die einzelnen Bereiche eingegangen werden, in denen ein Diskriminierungsrisko besteht oder die eine Bedeutung für den Umgang mit Diskriminierung in der Schule haben.

---

\(^{69}\) Siehe dazu auch Anlage V, Auswertung der Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie der Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags.
2.2. Der Zugang zur Schule und die Separation in Förderschulen

**Wesentliche Erkenntnisse:**


Zunächst sollen Benachteiligungen beim Schulzugang für Kinder und Jugendliche ohne legalen Aufenthalt in Deutschland, aber auch für Kinder und Jugendliche mit asylrechtlicher Aufenthaltsgestattung oder Duldung betrachtet werden. Auch die Diskriminierungsrisiken, denen Kinder aufgrund ihres Migrationshintergrundes oder einer Behinderung beim Zugang zur Regelschule ausgesetzt sein können, werden beleuchtet. Dabei wird untersucht, welche Rolle Elternwille und Segregation spielen können.

**Eingeschränkter Zugang von Kindern und Jugendlichen mit asylrechtlicher Aufenthaltsgestattung oder Duldung oder statuslosen Kindern**


Aber auch in Bundesländern, in denen eine Schulpflicht für Kinder mit asylrechtlicher Aufenthaltsgestattung oder Duldung besteht, beispielsweise in Berlin, können Probleme beim tatsächlichen Besuch der Schule entstehen. So weist der Berliner Flüchtlingsrat darauf hin, dass Flüchtlingskinder aufgrund der negativen Haltung von Schulämtern und einzelnen Schulen oft monatelang keinen Schulplatz zugewiesen bekommen, was einen klaren Verstoß gegen die Schulpflicht darstellt (Flüchtlingsrat Berlin 2012). Auch aus anderen Bundesländern wird berichtet, dass für Flüchtlinge, die zum Teil in abgelegenen Asylbewerberheimen untergebracht sind, der Zugang zum öffentlichen Schulsystem eingeschränkt sein kann (Pelzer/Tietje/Piatkowski 2003, ADS Expert_innen-gespräche). Faktoren wie das Angebot an Fördermaßnahmen, Einzelfallentscheidungen,

70 So u. a. Sachsen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Saarland (Hanschmann 2010, S. 82).
regionale Aufgeschlossenheit oder aber auch räumliche Gegebenheiten sind jenseits der gesetzlichen Regelungen meist ausschlaggebend dafür, ob Flüchtlingskinder eine Schule besuchen können (Pelzer/Tietje/Piatkowski 2003, S. 29).

Obwohl in Deutschland Einigkeit darüber besteht, dass Schüler_innen ohne Aufenthaltstitel der Schulbesuch ermöglicht werden soll, existieren nicht in allen Bundesländern Regelungen, die diesen Zugang rechtlich und praktisch sicherstellen.

In den meisten Bundesländern unterliegen statuslose Kinder und Jugendliche\textsuperscript{71} nicht der Schulpflicht. Überdies wird die Schulpflicht im Regelfall an den Begriff des „gewöhnlichen“ Aufenthaltes oder das Merkmal „Wohnung“ geknüpft,\textsuperscript{72} was nach traditioneller Auslegung dazu führt, dass zumindest eine kurzfristig vollziehbare Ausreisepflicht einem gewöhnlichen Aufenthalt entgegensteht. Die einer solchen Ausreisepflicht unterliegenden Kinder und Jugendlichen sind demnach nicht schulpflichtig (Hanschmann 2010). Diese Auslegung ist keinesfalls unumstritten,\textsuperscript{73} die unklare Rechtslage aber führt zu Unsicherheiten.

Einige der Bundesländer, die im Schulgesetz an den gewöhnlichen Aufenthalt anknüpfen, haben zwischenzeitlich durch Verordnungen\textsuperscript{74} oder verwaltungsinterne Regelungen ein Schulbesuchsrecht eingeführt. Beispielsweise räumt in Baden-Württemberg ein Schreiben des Kultusministeriums statuslosen Kindern und Jugendlichen das Recht zum Schulbesuch ein.\textsuperscript{75} In Berlin können Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltsrecht und ohne Duldung die Schulen des Landes Berlin freiwillig und unter den gleichen Bedingungen besuchen wie schulpflichtige Kinder.\textsuperscript{76}

Eine Diskriminierung beim Schulzugang liegt für diese statuslosen Kinder vor, wenn weder eine Schulpflicht für sie vorgesehen noch ein Recht zum Schulbesuch für sie im SchulG bzw. in einer entsprechenden Verordnung verankert ist\textsuperscript{77}. Dies trifft auf Bundesländer wie z. B. Sachsen zu (Dern/Schmid/Spangenberg 2013, S. 68-69). Eine Einschränkung des Zugangs zur Schule für statuslose Kinder ist auch darin zu sehen, dass Eltern von statuslosen Kindern nur unzureichend über die Möglichkeit des Schulbesuchs informiert sind und oft nicht wissen, dass Schulen keine Pflicht mehr haben, den irregulären Aufenthalt zu melden\textsuperscript{78}. Eltern, die diese Information nicht haben, schicken ihre Kinder aus Angst vor einer Abschiebung meist nicht zur Schule.

\textsuperscript{71} Nach Schätzungen leben insgesamt zwischen 1.000 bis 30.000 statuslose Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 16 Jahren in Deutschland (Vogel/Aßner 2012, S. 22).

\textsuperscript{72} Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen, Saarland (Hanschmann 2010, S. 85).

\textsuperscript{73} VGH Bayern, BayVBl. 2003,116 ff.


\textsuperscript{77} Derzeit besteht in sechs Bundesländern eine Schulpflicht für statuslose Kinder, zwei weitere Bundesländer haben ein Schulzugsungsrecht.

\textsuperscript{78} Der Bundestag hat im Juli 2011 beschlossen, die Meldepflicht im Rahmen des Richtlinienumsetzungsgesetzes für Kindergärten und Schulen in Bezug auf Kinder von Zuwanderern ohne Aufenthaltsstatus aufzuheben.
Zugangseinschränkungen bei Kindern mit Behinderung: Stand der Inklusion

Die Tatsache, dass in Deutschland Kinder mit Behinderung respektive mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer noch zu einem hohen Anteil nicht an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet und gefördert werden, birgt an sich bereits ein Diskriminierungspotential. Entgegen dem unmissverständlichen, von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten und mit Rechtscharakter ausgestatteten Anspruch auf lebenslange, qualitativ hochwertige inklusive Bildung (UN-BRK Art. 24)\textsuperscript{79} ist die Praxis des Schulbesuchs immer noch stark von struktureller Segregation geprägt. Im Schuljahr 2010/2011 besuchte die Mehrheit der 486.564 Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule. Nur insgesamt 22,3 % (Inklusionsanteil) dieser Schüler_innen wurden integrativ in Regelschulen unterrichtet, wobei deutliche länderspezifische Unterschiede\textsuperscript{80} zu beobachten sind\textsuperscript{81}. Im Vergleich zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zeigte sich für das Schuljahr 2010/2011, dass der Inklusionsanteil an den Grundschulen 36 % betrug, während in der Sekundarstufe I nur 18 % aller Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelschule besuchten\textsuperscript{82}.

Die Inklusionsquote\textsuperscript{83} hat sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt und lag 2010 bei 1,1 % bundesweit (Klemm 2010, S. 15). Gleichzeitig ist die Förderquote\textsuperscript{84} insgesamt von 5,3 % im Schuljahr 2000/01 auf 6,4% im Schuljahr 2010/11 nur leicht gestiegen, was auf die wachsende Zahl von Schüler_innen, insbesondere mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache zurückzuführen ist.\textsuperscript{85} Auch hierbei sind starke regionale Unterschiede auffällig. So haben die neuen Bundesländer hohe Förderquoten, Länder wie Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Hessen weisen hingegen niedrige Förderquoten aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 70 ff.). Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland stellt fest, dass der Anteil der Schüler_innen an Förderschulen im Verhältnis zu ihrer Gesamtzahl im Alter der Vollzeitschulpflicht seit 2001 nahezu stabil ist. „Insgesamt ist die Förderschulbesuchsquote\textsuperscript{86} zwischen 2001 und 2010 von 4,7 % auf 4,9 % gestiegen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XII). Aus diesen Statistiken ist abzulesen, dass die Zahl von Schüler_innen an Förder-

\textsuperscript{79} Nach der hier vertretenen Auffassung ist dieses Recht schon vor der Transformation der UN-BRK durch die hierfür zuständigen Landesgesetzgeber unmittelbar anwendbar. Soweit in einzelnen Bundesländern eine inklusive Beschulung nicht ermöglicht wird, liegt darin eine Verletzung völkerrechtlicher Verpflichtungen.

\textsuperscript{80} Bundesländer wie Schleswig-Holstein, Berlin, Hamburg haben eine hohe Inklusionsquote, während Bundesländer wie Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz niedrige Inklusionsquoten aufweisen.


\textsuperscript{83} Die Inklusionsquote gibt den Anteil der Schüler_innen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schüler_innen an.

\textsuperscript{84} Die Förderquote gibt den Anteil aller Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit aller Schüler_innen der Jahrgangsstufen 1-10 an (Definition Kultusministerkonferenz, KMK).

\textsuperscript{85} Auch die Förderquote variiert in den Ländern. Diese betrug im Schuljahr 2010/11 beispielsweise 19,9 % in Mecklenburg-Vorpommern, aber nur 4,7 % in Rheinland-Pfalz (siehe: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35786_35787_2.pdf, (Januar 2013).

\textsuperscript{86} Die Förderschulbesuchssquote entspricht dem Anteil der Schüler_innen in Förderschulen an der Gesamtheit aller Schüler_innen mit Vollzeitschulpflicht.


Aufgrund der bislang oft fehlenden Möglichkeiten der tatsächlichen Umsetzung einer inklusiven Beschulung begnügen sich die entsprechenden Regelungen mit Zielvorgaben oder stellen die Möglichkeit einer inklusiven Beschulung unter Finanzierungsvorbehalte. Fehlt es aber an der Finanzierung zur Weiterqualifizierung der Lehrer_innen an Regelschulen und entsprechender Ausstattung, werden die Vorgaben der UN-BRK auch auf absehbare Zeit nicht eingehalten.

Jenseits dessen stellt auch die zum Teil noch immer verbreitete Vorstellung, „behinderte Menschen seien nur in Sondereinrichtungen gut aufgehoben; sie seien nicht beschulbar oder sie störten nur den Unterricht“ (DIMR 2011, S. 4), ein Hindernis bei der Umsetzung

87 Während der Anteil an Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an den Förderschulen 19,9 % ausmacht, liegt er in den allgemeinbildenden Schulen nur bei 2,9 % (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XV).
der UN-BRK dar. Es scheint aber allmählich deutlich zu werden, dass Inklusion ein an allen Schüler_innen orientiertes und die Heterogenität der ganzen Klasse berücksich-
tigendes pädagogisches Konzept mit hohen Qualitätsansprüchen ist (ebd.). So gaben in einer im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellten forsa-Umfrage 65 % der Befragten an, dass der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung funktionieren wird, sofern die räumlichen und personellen Vorausset-
zungen gegeben sind. Nur ein Drittel der Befragten glaubte, dass dies nicht der Fall sein wird (ADS-Umfrage Behinderung 2013).

Das mangelnde Angebot an Plätzen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen führt dazu, dass Formen schulischer Einzelintegration vorrangig dann praktiziert werden, wenn Eltern diesen Anspruch gegenüber Schulen und der Schulver-
waltung einfordern. Dies setzt ein umfassendes bildungspolitisches Know-how und die entsprechenden sprachlich-kommunikativen Kompetenzen für etwaige Auseinan-
dersetzungen mit den entsprechenden Entscheidungs- und Kostenträger_innen voraus. Dies kann bedeuten, dass sich für bildungserne und/oder sozioökonomisch schlech-
tergestellte Familien die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs ihres Kindes erhöht und sie einem höheren Exklusionsrisiko bezüglich der Wahrnehmungs- und Umsetzungsmöglichkeiten bestehender Rechtsansprüche auf inklusive Bildung aus-

Neben Kostenfragen88 bezüglich zusätzlichen Personals, bautechnischer Maßnahmen zur Sicherung der Barrierefreiheit (wie sie die Öffnung der Regelschulen hin zu einer „Schule für alle“ mit sich bringt), muss aber auch gefragt werden, inwieweit Schulen pädagogisch für die Inklusion gerüstet sind. So bemängeln Lehrer_innen das Fehlen fundierter Konzepte sowie spezieller Unterrichtsmaterialien für den gemeinsamen Un-
terricht (GEW 2010). Insbesondere in Bezug auf Kinder mit schweren Behinderungen fehlt es nach Expert_innenmeinung noch an Konzepten, wie diese so in den Unterricht einbezogen werden können, dass sie vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Es kann nicht nur darum gehen, Schüler_innen mit Behinderung soziale Kontakte mit Kindern ohne Behinderung zu ermöglichen. Die Schule muss gleichzeitig ihrem Bildungsauftrag nachkommen und sicherstellen, dass alle Kinder inhaltlich am „gemeinsamen Gegen-
stand“ in einer gemeinsamen Lernsituation lernen (Feuser 1996), auch wenn sich die Lehr- und Lernmethoden unterscheiden. Dafür bedarf es nicht nur gemeinsamen und individuellen Lernens, sondern auch individueller Curricula sowie heil- und sonderpäd-
gagogischer Unterstützung in der Regelschule (Hinz/Körner/Niehoff 2008). Ist dies nicht gewährleistet, laufen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Gefahr, in der Regelschule exkludiert und damit vor allem in Bezug auf die Aneignung von materiellem Wissen benachteiligt bzw. diskriminiert zu werden (ADS Expert_in-

88 Eine aktuelle Studie von Prof. Dr. Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung zeigt auf, dass vor allem durch den steigenden Bedarf an Lehrpersonal für die Inklusion zusätzliche Kosten entstehen können. In einem der vorgestell-
ten Modelle werden die Kosten für die Inklusion auf 660 Millionen Euro jährlich geschätzt (Klemm 2012).
nengespräche). Dieses „Inklusionsdilemma“ nehmen auch Eltern von Kindern mit Behinderung wahr, die einerseits eine inklusive Bildung fordern, andererseits aber die Befürchtung haben, dass ihre Kinder an den Regelschulen keine ausreichende spezielle Förderung erhalten.

### GP 5: GEMEINSAMER UNTERRICHT FÜR ALLE KINDER - INKLUSIVE ANSATZTE IN GRUND- UND OBERSCHEULE

**Dimensionen:** Merkmalsübergreifend unter Einbezug von ethnischer Herkunft/Hautfarbe, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, körperliche Behinderung, Lebensalter und sozialer Herkunft

**Ziel:** Chancengleichheit, Erwerb sozialer Kompetenzen und Förderung von Solidarität und Zusammenhalt


*(ADS Good-Practice Broschüre 2013)*

**Risiko der Exklusion von Kindern mit Migrationshintergrund**


---

89 Eine Analyse kann sich nur auf die Staatsangehörigkeit beziehen, da der Migrationshintergrund von Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit in dieser Statistik nicht erhoben wurde.
90 Das heißt, dass z. B. in einem Landkreis 5 % der nichtdeutschen Kinder die Förderschule besuchen und in einem anderen aber 20 % der nichtdeutschen Kinder.


Insgesamt ist zu beobachten, dass ein Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf häufig dann eingeleitet wird, wenn Kinder nicht in der Schule zurechtkommen, weil sie z. B. im Unterricht nicht genug verstehen, wenn sie ein auffälliges Verhalten zeigen oder den Unterricht stören. Das Defizit wird bei den Kindern als Schulschwierigkeit verortet und an eine bestimmte Herkunft geknüpft. Es wird kaum hinterfragt, welche Unterstützung die Schule eigentlich geben müsste, um das Kind entsprechend zu fördern. Merz-Atalik geht davon aus, dass es bei Kindern aus bestimmten Herkunftsländern eine stereotype Vorstellung davon gibt, „dass diese Kinder schlecht und schwieriger zu fördern sind“ (Merz-Atalik 2011) und daher an die Förderschule sollten.

Die Entscheidung, Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen „Probleme“ vermutet werden, auf eine Förderschule zu schicken, wird aber nur dann zur Option, wenn ein freier Platz auf der Förderschule vorhanden oder die Zurückstellung möglich ist92. Es handelt sich dabei um eine Art Entlastungsstrategie der Schule. Die Schule möchte sich von den „leistungsschwachen“ Kindern entlasten und nimmt dabei Bezug auf bestimm-

---

91 Dabei werden Regelungen (wie die Überprüfung der Kenntnisse der Herkunftssprache), die davor schützen sollen, dass Kinder aufgrund von sprachlichen Problemen in Förderschulen überwiesen werden, häufig umgangen (Gomolla 2008, S. 24).

92 Dies verdeutlicht auch, dass Diskriminierung an Gelegenheiten gebunden ist. Bestehen z. B. bestimmte Gelegenheiten im Hinblick auf die Selektion nicht, so wird das Risiko der Diskriminierung kleiner.


GP 6: UNEINGESCHRÄNKTE AUFNAHME ALLER KINDER AN DIE GRUNDSCHULE

DIMENSIONEN: MERKMALE ÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON
ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT,
RELIGION/WELTANSAUHUNG, KÖRPERLICHKEIT/
BEHINDERUNG UND SOZIALER HERKUNFT
ZIEL: ANPASSEN DER SCHULE AN DIE VIELFALT DER UMGEBUNG,
SCHAFFEN EINER LERNFÖRDERLICHEN ATMOSPHÄRE FÜR
ALLE KINDER


Gern möchte die Schule die Bildungsarbeit bis zum Schulabschluss weiterführen. Eine Elterninitiative bemüht sich um eine solche Erweiterung.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Elternwahl und Segregation bei Einschulungsbezirken

Bei der Frage, welche Grundschule ein Kind besucht, ist in der Regel der verbindliche örtliche Einzugsbereich ausschlaggebend. Wie eine Umfrage des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes belegt, halten es nur 13,3 % der befragten Personen für „sehr wahrscheinlich“, ihr Kind auf eine Schule mit einem hohen Anteil an Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu schicken. Dagegen hält dies mehr als die Hälfte der Befragten ohne Migrationshintergrund für „eher“ oder „sehr unwahrscheinlich“, was als „klarer Ausdruck eines Misstrauens in die Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen mit heterogener Schülerschaft zu werten ist“. Bei Personen mit Migrationshintergrund zeigen sich ähnliche Tendenzen, wobei der Anteil derjenigen, die ihr Kind „sehr wahrscheinlich“ auf eine Schule mit heterogener Schülerschaft schicken würden, mit 22,2 % deutlich höher ist (ADS Benachteiligung Ost-West-Vergleich 2012, S. 31).


93 Dies bezieht sich in der Regel nicht auf internationale Schulen, bilinguale Schulen oder Europaschulen, die ebenfalls einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen. In der Regel geht es hier um bestimmte Herkunftsländer.
94 Die Zahl der allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft ist in den letzten Jahren stark angestiegen, so dass sich der Anteil aller Schüler_innen an freien Schulen zwischen 1998 und 2010 von 5,2 % auf 8,3 % erhöht hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 71).
Das Phänomen ist, unabhängig von der ethnischen Herkunft, für die bildungsbewusste Mittelschicht festzustellen (Baur/Häußermann 2009). Da Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund aus Familien mit einer „niedrigen sozialen Herkunft“ kommen, entscheiden sich deren Eltern auch deutlich seltener für eine andere als die zugewiesene Grundschule. Eine empirische Untersuchung in Essen zeigte auf, dass 57 % aller befragten Eltern türkischer Herkunft nicht über die Wahlmöglichkeiten bei der Grundschule informiert waren, während dies nur auf 45 % aller befragten Eltern zutraf (Kristen 2005, S. 63).


95 Siehe dazu auch das aktuelle Policy Brief des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR 2012a).
96 Untersucht wurden 108 Grundschulen in den vier Berliner Bezirken Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte und Neukölln.


2.3. Kompetenzen, Leistungsmessung und Notengebung

Wesentliche Erkenntnisse:


99 Über das bundesweite Ausmaß von „ethnisch“ getrennten Klassen liegen bisher keine Studien vor.


Aus diskriminierungsrechtlicher Perspektive ist eine Orientierung an Noten und Leistungstests nur dann unbedenklich, wenn es sich hierbei um (wirklich) objektive Kriterien handelt, die nicht nur scheinbar neutral und damit nicht mittelbar diskriminierend sind. Schon allein in der Orientierung an Noten können mittelbare Diskriminierungsrisiken in der Notengebung fortgeschrieben und potenziert werden. Zunächst läuft jede Leistungsbeurteilung innerhalb einer Klasse oder einer Schule bereits tendenziell Gefahr, vorhandene Ungleichheiten fortzuschreiben, da jede Lehrkraft sich in ihrem Maßstab an Referenzgruppen orientiert. Leistung wird nie absolut, sondern stets relativ - im Vergleich zu den übrigen Leistungen der Gruppe sowie den Erfahrungen der Lehrkraft - bemessen. Die Interaktion von Lehrenden mit den Schüler_innen kann zudem durch Erwartungen beeinflusst werden, die sich negativ auf die Leistungsbewertung, aber auch in unterschiedlicher Förderung, emotionaler Unterstützung, Leistungsfeedback etc. gegenüber bestimmten Schüler_innen niederschlagen können102 (Alexander/...

Neben der Kontext- und Personengebundenheit der Leistungsbewertung kann auch die starke Orientierung an (nur) bestimmten Kompetenzen wie der Deutschkompetenz allgemein problematisiert werden. So lässt sich mit Diefenbach und Kristen fragen, ob es sich nicht bereits um eine institutionelle Diskriminierung handelt, wenn die Deutschnote, die bei Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache tendenziell schlechter ist als die Mathematiknote, in der Schulempfehlung ebenso stark gewichtet wird wie bei Kindern mit deutscher Familiensprache (Diefenbach 2010, S. 237).


Ein anderes Problem ist, dass Schulleistung und Sozialisation im Elternhaus häufig gleichgesetzt werden. So können negative Zuschreibungen z. B. wegen der ethnischen Herkunft oder des niedrigen sozioökonomischen Status dazu führen, dass diesen Kindern per se auch schlechtere Leistungen zugeschrieben werden. Dabei wird häufig übersehen, dass Leistung nichts ist, das Kinder schon in die Schule mitbringen sollten, sondern etwas, was erst in der Schule erlernt wird (Expert_innengespräche ADS).


\(^{105}\) Es gibt Expert_innen, die an dieser Stelle von „Leistungsrassismus“ sprechen (ADS Expert_innengespräche).
GP 7: NOTENFREIE GRUNDSCHULE FÜR DIE ANERKENNUNG INDIVIDUELLER ENTWICKLUNG

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, LEBENSALTER UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: SEGREGATION ENTGEGENWIRKEN UND ALLE KINDER IM SCHULFÄHIGEN ALTER IN DIE REGELSCHULE AUFNEHMEN

Die Grundschule am Pfälzerweg in Bremen nimmt alle Kinder ihres Einzugsgebiets auf, ohne zu sortieren, auch wenn ein großer Teil der Kinder am Standort nicht die üblicherweise vorausgesetzten, auch sprachlichen, Kompetenzen zum Arbeiten und Lernen mitbringt.


Die Schule kooperiert mit dem Elementarbereich ebenso wie mit einem benachbarten Schulzentrum, um die Übergänge zwischen den Schulformen zu erleichtern.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)
2.4. Zusammenhänge zwischen Benachteiligungserfahrungen wegen sozialer Herkunft und Migrationshintergrund

**Wesentliche Erkenntnisse:**


Insbesondere in Hinsicht auf Zuschreibungsprozesse scheint eine Trennung oft schwierig. Es kann davon ausgegangen werden, dass Annahmen über die „soziale Herkunft“ von ethnischen Zuschreibungen überformt werden. Dies heißt aber nicht, dass Schüler_innen aus Familien mit akademischem Hintergrund nicht von Ethnisierungspro-
zessen betroffen sein können. Aufgrund der spezifischen Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland und der damit einhergehenden sogenannten „Unterschichtung der Sozialstruktur“ durch die Zuwanderer_innen, besteht aber eine enge Verbindung zwischen beiden Dimensionen (ADS Experteninterviews).


Zentral erscheint nicht die Frage, ob die Diskriminierung im schulischen Kontext an die „soziale Herkunft“, den Migrationshintergrund oder eine andere AGG-Dimension geknüpft ist, sondern wie diese Kategorien als Ursache für die Diskriminierung verwohen sind und sich gegenseitig beeinflussen. Freilich gibt es auch im Bildungsbereich Diskriminierungen, die nur an eine Dimension anknüpfen. Wichtig ist es daher, sowohl die intersektionale Perspektive als auch die Fokussierung der einzelnen AGG-Kategorien (und der „sozialen Herkunft“) in den Blick zu nehmen.


2.5. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Wesentliche Erkenntnisse:


\textsuperscript{106} In der Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Separationserfahrungen zielen Intersektionalitätstheorien darauf ab, bewusst zu machen, dass Menschen immer gleichzeitig verschiedenen Gruppierungen angehören, die mit unterschiedlichen Diversitätsdimensionen gefasst werden. Für den schulischen Sektor ist dieser Ansatz weiterführend, weil er auf die vielfältigen, sich überschneidenden und einander beeinflussenden Differenzen, die das Leben aller Menschen betreffen, aufmerksam macht und so dazu beiträgt, Pauschalisierungen zu vermeiden (Prengel 2006, S. 107). Zur Definition und Bedeutung der mehrdimensionalen Diskriminierung siehe auch Erster Gemeinsamer Bericht gemäß § 27 Abs. 4 AGG an den Bundestag (ADS Erster Gemeinsamer Bericht 2010).
den Schulen stellen Diskriminierungsrisiken im Hinblick auf den Übergang dar. Benachteiligungen beim Übergang können sich negativ auf den gesamten Schulerfolg auswirken und verringern die Chancengleichheit auch in Bezug auf das Berufsleben.


GP 8: HETEROGENITÄT ALS CHANCE

DIMENSIONEN: MERKMALE ÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: FOKUS AUF BESONDERHEITEN UND STÄRKEN STATT DEFIZITORIENTIERUNG UND PRODUKTIVER UMGANG MIT HETEROGENITÄT


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)


Übergangsempfehlungen der Grundschulen orientieren sich auch am tatsächlichen Angebot an Schüler_innenplätzen in den weiterführenden Schulen. Beispielsweise ist bei fehlendem Angebot von Schüler_innenplätzen an Gymnasien nachweisbar, dass „die soziale Herkunft von SchülerInnen ein zentraler Faktor ist, der über den zukünf

tig möglichen Schulbesuch entscheidet" (Baier 2007, S. 230). Hier zeigt sich auch die strukturelle Mitverantwortung der Länder in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung des gegliederten Schulsystems.


Schließlich wird beobachtet, dass Grundschulen feste Überweisungsquoten aufweisen, d. h. es gibt Grundschulen, die allen Schüler_innen eine Gymnasialempfehlung aussprechen. Über einen längeren Zeitraum sind dabei relativ stabile Überweisungsquoten festzustellen. Andere Schulen haben andere Überweisungsquoten und überweisen z. B. ein Drittel der Schüler_innen auf das Gymnasium, ein Drittel auf die Realschule und ein Drittel auf die Hauptschule. Es besteht also die Gefahr, dass sich die Grundschule nicht von diesen „festen“, tradierten Überweisungsquoten lösen kann und diese Quotentreue sich potentiell benachteiligend auswirkt (ADS Expert_innengespräche).
GP 9: ÖFFNUNG DES ZUGANGS ZUR GYMNASIALEN OBERSTUFE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, SEXUELLE IDENTITÄT UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: VERTIKALE ÖFFNUNG DES SCHULSYSTEMS ALS BEITRAG ZU MEHR CHANCENGERECHTIGKEIT


Bis zu 50 % der Schüler_innen eines Jahrgangs erfüllen nicht die formalen Zugangsbedingungen für die Hochschulreife, kommen von unterschiedlichen Schultypen und/oder weisen nichtlineare Bildungsbiografien auf. Die Schülerchaft ist in kultureller, sozialer, leistungsbezogener und motivationaler Hinsicht heterogen zusammengesetzt.


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Auswirkungen von Selektion


Auch die fehlende Durchlässigkeit des Schulsystems ‚nach oben‘ stellt ein gravierendes Problem dar. So gibt es „in den deutschen Schulsystemen mehr Abstiege als Aufstiege: Vor allem in Berlin, Hessen, Niedersachsen und Sachsen erhalten nur wenige Kinder die Chance, auf eine höhere Schulform zu wechseln“ (Berkemeyer et al. 2012, S. 17). Die Quoten liegen lediglich zwischen 0,5 % und 3,8 % in Bezug auf den Aufstieg aus einer Förderschule in eine höhere Schulform.

109 Vor sechzig Jahren besuchten fast vier Fünftel aller Schüler_innen die Hauptschule, heute nur noch etwas über ein Fünftel. Währenddessen stieg der Anteil der Schüler_innen des Gymnasiums von knapp über einem Zehntel auf genau ein Drittel, gemessen an der Gesamtzahl der Schüler_innen.

110 Besonders betroffen sind ausländische Schüler_innen, die im Schuljahr 2010/2011 dreimal so häufig wie deutsche Schüler_innen die Hauptschule besuchten (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2012a, S. 164).
Die besuchte Schulform hat auch Auswirkungen auf die Chance, einen qualifizierten Schulabschluss zu erwerben. Das Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, variiert zusätzlich je nach Bundesland erheblich. Der Anteil der Heranwachsenden, die die Schule ohne Abschluss verlassen, liegt im Durchschnitt bei 7 % der deutschen Bevölkerung im typischen Alter, variiert aber zwischen 6,1 % und 11,9 %. Dabei ist zu beobachten, dass im Jahr 2010 ausländische Schüler_innen mit einem Anteil von 12,8 % die Schule doppelt so häufig ohne Abschluss verließen wie deutsche Schüler_innen mit durchschnittlich 5,4 % (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2012a, S. 176). Der Anteil der Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die die Schule ohne Abschluss verlassen, ist in den letzten Jahren zwar geringer geworden, es besteht aber weiterhin der gleiche Abstand zu Kindern ohne Migrationshintergrund (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2008, S. 213).

Die Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, ist in den ostdeutschen Bundesländern am höchsten. Das liegt u. a. daran, dass dort die meisten Schüler_innen mit Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet werden, bei denen die Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, am größten ist (Berkemeyer et al. 2012, S. 32). Der Anteil der Förderschüler_innen ohne Abschluss, der aktuell 75,3 % beträgt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XVI)\textsuperscript{111}, ist alarmierend.


2.6. Offene und subtile Formen der Diskriminierung in der Schule

_Wesentliche Erkenntnisse:_

_Schüler_innen können in der Schule von direkter, häufig subtiler Diskriminierung in Anknüpfung an die AGG-Merkmale betroffen sein. Dabei kommen Diskriminierungen sowohl im Verhältnis zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen als auch im Verhältnis der Schüler_innen untereinander vor. Schulen reagieren teilweise unzureichend auf die Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen und versuchen selten, umfassende Konzepte zu implementieren, um diese Form der Diskriminierung zu vermeiden._

\textsuperscript{111} Für den Förderschwerpunkt „Lernen“ ist allerdings in sechs Bundesländern überhaupt kein Hauptschul- oder höherqualifizierender Abschluss vorgesehen, gleiches gilt für alle Bundesländer in Bezug auf den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Nach erfolgreichem Abschluss der Förderschule bekommen die Schüler_innen ein Abschlusszertifikat für den besuchten Förderschwerpunkt. Diese Abschlusszertifikate erwerben 47 % der Schüler_innen, die die Förderschule ohne Hauptschulabschluss verlassen (Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 97).
Auch die Nichtberücksichtigung spezifischer religiöser Bedürfnisse von Schüler_innen kann zu ihrer Benachteiligung führen. Hier ist im Einzelfall abzuwägen, wie sich Schulfrieden und religiöse Pflichten in Einklang bringen lassen.

Erfahren Schüler_innen in der Schule Diskriminierung, kann dies ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen und in der Folge zu schlechteren Schulleistungen führen.


Rassismus113 in der Schule


gedemütigt werden, aber auch davon, dass sie den Eindruck haben, dass die Potentiale und Interessen ihrer Kinder nicht wahrgenommen werden, ihnen weniger abverlangt wird und sie schlechter gefördert werden.


Gleichfalls wird beobachtet, dass Schüler_innen, die das Thema Diskriminierung direkt gegenüber Lehrer_innen ansprechen, häufig nicht ernst genommen und in ihrem Wunsch, über ihre Diskriminierungserfahrungen zu sprechen, nicht unterstützt werden. Es scheint den Lehrer_innen an Wissen und Erfahrungen zu fehlen, wie diese Schüler_innen im Sinne des „Empowerment“-Ansatzes gestärkt werden können (ADS Expert_innengespräche).

Eltern, die Fälle von Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft an der Schule ansprechen, berichten davon, dass ihre Beschwerden abgewiesen werden. Ihnen wird im Einzelfall unterstellt, dass sie überempfindlich auf den Vorfall reagieren, dass sie den Vorfall falsch verstanden hätten oder es wird ihnen erklärt, dass es sich um einen ganz normalen Konfliktfall und nicht um eine Diskriminierung handele. Wie die betroffenen

Schüler_innen, erklären die Eltern, dass sie sich zum Teil nicht beschweren, da sie fürchten, dass ihr Kind bei Beschwerden dafür bestraft wird oder davon ausgehen, dass ihre Beschwerden nicht ernst genommen werden (ADS Expert_innengespräche).


Die Aktivitäten in den Schulen sollen in erster Linie von den Schüler_innen geplant und umgesetzt werden. Sie sollen positive Erfahrungen im Bereich Partizipation und Selbstwirksamkeit machen. Das Projekt unterstützt die Schulen dabei, sowohl Schüler_innen als auch Lehrer_innen für diese Themen zu qualifizieren, damit sie wiederum selbst wirksam werden können. So sollen die Kinder in einer entscheidenden Phase ihrer Entwicklung positive Demokratierfahrungen sammeln und Menschenrechtsbildung erfahren.

GP 10: MASSNAHMEN ZUR REDUZIERUNG VON DISKRIMINIERUNG, GEWALT UND KONFLIKTEN

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON
ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT,
RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/
BEHINDERUNG, LEBENSALTER, SEXUeller IDENTITÄT
UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: VORBEUGUNG VON GEWALT UND DISKRIMINIERUNG UND
KONFLIKTFREIE GESTALTUNG VON SCHULE


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)
Exkurs Muttersprachverbote


Das Muttersprachverbot an Schulen könnte nach Baer und Ketteler eine Benachteiligung wegen der ethnischen Herkunft darstellen. Soweit Lehrkräfte betroffen sind, es also um arbeitsrechtliche Regelungen geht, ist das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) einschlägig. Zwar ist Sprache kein geschütztes Merkmal nach § 1 AGG, da jedoch von einem Muttersprachverbot typischerweise Personen nichtdeutscher Herkunft betroffen sind, könnte eine mittelbare Benachteiligung wegen der ethnischen Herkunft vorliegen (Baer/Ketteler 2009).


Diskriminierung aufgrund der Religionsausübung

Direkte Diskriminierung in der Schule knüpft aber nicht nur an die Dimension ethnische Herkunft an, sondern kann auch an andere Diskriminierungskategorien gebunden sein, wie beispielsweise die Religion. Neben Schüler_innen christlichen Glaubens besuchen derzeit ca. 700.000 muslimische Schüler_innen deutsche Schulen (Botsch 2012, S. 10). Diese können in der Schule Benachteiligungen aufgrund ihrer Religion erfahren.


115 In einer Umfrage unter Schüler_innen erklärten insgesamt 7 % der befragten muslimischen Schülerinnen zwischen 11 und 15 Jahren, ein Kopftuch in der Schule zu tragen. In der Gruppe der älteren Schülerinnen zwischen 16 und 25 Jahren traf dies auf 20 % der befragten muslimischen Schülerinnen zu (Haug/Müssig 2009, S. 193 ff.).
Das Tragen religiös motivierter Kleidung (etwa Kopftuch, Niqab/Gesichtsschleier, Turban), die Verrichtung von Gebeten oder anderen Glaubensbekundungen sind daher im Schulkontext grundsätzlich zulässig (siehe Art. 4 Abs. 1 und 2 GG, Grundrecht auf Glaubensfreiheit)\textsuperscript{116}.

Den Grundrechtsträger_innen steht grundsätzlich zu, ihre Religion an dem Ort auszüüben, an dem sie sich gerade befinden, also auch auf dem Schulgelände (Bundesverwaltungsgericht [BVerwG] 2011 - 6 C 20.10.).


Schließlich kann sich auch die Pflicht, am koedukativen Sport- und Schwimmunterricht teilzunehmen, benachteiligend auswirken, wenn dies Schüler_innen zwar unter Beachtung besonderer religiöser Bekleidungsvorschriften möglich ist, die Bekleidung sie jedoch bei der Ausübung des Sports behindert und damit die Benotung negativ beeinflusst\textsuperscript{117}. Ob für muslimische Schüler_innen ein Verweis auf spezielle (weite) Sportkleidung zumutbar ist, hängt nach dem Bundesverwaltungsgericht zunächst davon ab,

\textsuperscript{116} Das Tragen einer Burka (Ganzkörperschleier) in der Schule wird hingegen im Allgemeinen nicht als zulässig angesehen. In einem konkreten Fall wurden 2006 zwei muslimische Schüler_innen, die in einer Burka in einer Schule in Bonn erschienen, vom Schulbesuch ausgeschlossen.

\textsuperscript{117} Nach einer Erhebung zu muslimischen Mädchen und Schwimmunterricht aus dem Jahre 2007 stellt die Nichtteilnahme am Schwimmunterricht eher ein Ausnahmephänomen dar (Jäger 2007). Eine andere Umfrage unter Schüler_innen im Alter zwischen 6 und 12 Jahren ergab, dass von den befragten muslimischen Schüler_innen 87 % am koedukativen Sportunterricht teilnahmen, während dies bei den Schüler_innen anderer Religionszugehörigkeit mit 88 % nicht viel mehr waren (Haug/Müssig 2009, S. 181 ff.).
ob die Spezialkleidung Einfluss auf ihre sportliche Leistungsfähigkeit und damit auf die Leistungsbewertung haben kann. Immer dann nämlich, wenn sie die bestmögliche benotungsrelevante Leistung erbringen wollen und sollen, kann eine nicht zweckentsprechende Kleidung benachteiligend wirken. Hierbei ist auch zu bedenken, dass Schülerinnen in ihrer Leistungsfähigkeit gehemmt sein können, wenn sie eine Verletzung der Glaubensregelungen bei Verrutschen der Kleidung oder durch Körperkontakte mit männlichen Schülern befürchten müssen118.


118 BVerwGE 94, 82.
119 OVG Münster, NVwZ-RR 2009, 923.

**Heterosexismus**


Kinder aus gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften bzw. sogenannten Regenbogenfamilien sind in der Schule vor allem Diskriminierungen durch Mitschüler_innen, aber auch durch Lehrer_innen ausgesetzt. Zu diesen Erfahrungen zählen Mobbing, Beschimpfungen und verletzende Bemerkungen mit Bezug zur sexuellen Identität der Eltern (Rupp 2009, S. 297). Gleiches kann Jugendliche mit einer LBTI*-Orientierung betreffen. So gab beispielsweise in einer aktuellen Untersuchung die Mehrheit (72,6\%) der befragten lesbischen/bisexuellen Frauen und Trans*-Menschen (lb_FT\textsuperscript{121}) an, aufgrund ihrer lesbischen bzw. bisexuellen Lebensweise schon einmal im Bildungsbe- reich schlechter bewertet worden zu sein (LesMigras 2012, S. 81). In dieser Studie gaben zudem 39,1\% der Befragten an, schon einmal von Mitschüler_innen gemobbt worden zu sein (ebd.).

Auch Streib-Brzič/Quadflieg (2011) verweisen darauf, dass Vorurteile gegenüber gleichgeschlechtlichen Paaren tief verwurzelt sind, den Schulalltag beeinflussen und zur Stigmatisierung und Diskriminierung der Kinder dieser Eltern führen können. Schüler_innen mit LGBTQ-Eltern\textsuperscript{122} (Q = Queer) machen zwar eher keine Erfahrungen mit

\textsuperscript{120} Dies hat auch damit zu tun, dass islamische Verbände bisher nur in wenigen Bundesländern als Religionsgemeinschaft anerkannt sind.

\textsuperscript{121} Die Studie von LesMigras bezieht sich ausschließlich auf lesbische/bisexuelle Frauen und Trans*-Menschen.

\textsuperscript{122} Hier wird die von den Autorinnen Streib-Brzič und Quadflieg genutzte Begrifflichkeit LGBTQ-Eltern übernommen.

Spätestens in der Sekundarstufe ist nicht mehr nur die sexuelle Orientierung der Eltern, sondern auch der Schüler_innen selbst Ziel möglicher Diskriminierung (Pates et al. 2010). Die Marginalisierung von Menschen mit einer sexuellen Orientierung, die nicht dem Mainstream entspricht, gedeiht in einem Klima, in welchem sexuelle Akte, sexuelle Identitäten und Geschlechtsorgane abwertend konnotiert werden. Der Kontext Schule gilt als Feld struktureller Heteronormativität und birgt für die Kinder die Herausforderung, dieser Heteronormalität zu entsprechen. Studien aus den USA und Großbritannien zeigen, dass lesbische, schwule, bisexuelle und Trans*-Schüler_innen Gefahr laufen, häufiger Opfer von Mobbing zu werden und sich daher an der Schule weniger sicher fühlen (Klocke 2012, S. 3)\textsuperscript{123}.


\textsuperscript{123} In diesem Kontext kann auch mehrdimensionale Diskriminierung eine Rolle spielen, insbesondere wenn Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Identität und der ethnischen Herkunft verschärkt werden. So kann z. B. eine lesbische Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund multiplen Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sein (Vorstellung Studie LesMigraS Oktober 2012).

\textsuperscript{124} Es muss allerdings darauf verwiesen werden, dass es bis jetzt keine umfassenden empirischen Studien gibt, die erforscht haben, wie sich die Präsenz von offen schwul, lesbisch oder bisexuellen Lehrenden auf LSBTI*-Schüler_innen auswirkt.


\textsuperscript{125} Eine Übersicht zu den Bestimmungen zum Inhalt des Sexualkundeunterrichts in den einzelnen Schulgesetzen der Länder findet sich im Anlage VI.

\textsuperscript{126} Die Rahmenlehrpläne in allen Bundesländern sehen die Möglichkeit vor, das Thema Homosexualität in der Schule zu thematisieren. Meistens wird es im Fach Biologie aufgegriffen, auch wenn dies in anderen Fächern wie Deutsch, Sozialkunde, Ethik etc. ebenfalls möglich wäre (GEW 2002, S. 37).

\textsuperscript{127} Eine Studie der GEW verdeutlicht, dass den Kultusministerien bisher das Bewusstsein für die Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität sowie die Schwierigkeiten, die mit dem Coming out in der Schule – sowohl in Bezug auf Lehrende als auch auf Schüler_innen – verbunden sein können, fehlt (GEW 2002).

GP 11: LSBTI* IM SCHULALLTAG UND UNTERRICHT

DIMENSIONEN: SEXUELLE IDENTITÄT
ZIEL: SICHTBARKEIT VON LESBEN, SCHWULEN, BISEXUELLEN, TRANS* UND INTER*PERSONEN (LSBTI*) IM SCHULALLTAG UND IM UNTERRICHT ERHÖHEN UND DISKRIMINIERUNG SANKTIONIEREN


Durch ein Info-Board im Bereich der Cafeteria, das mit Plakaten und aktuellen Beiträgen bestückt ist, wird die Sichtbarkeit von LSBTI*-Themen und –Lebensweisen im Schulalltag erhöht. Auch im Schulunterricht spielen die Themen nun eine größere Rolle. Das Kollegium wird regelmäßig mit Infomaterialien zum Thema Heterosexualität/Homosexualität versorgt.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Das Projekt SchLAu Nordrhein-Westfalen (NRW) beispielsweise vernetzt derzeit zwölf lokale Aufklärungsteams in Nordrhein-Westfalen, die ehrenamtlich Schulen und andere Bildungseinrichtungen besuchen, um Vorurteile gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*-Personen durch direkte Begegnung zu hinterfragen und abzubauen. In Workshops werden Diskriminierungsmechanismen thematisiert sowie die Vielfalt gleichgeschlechtlicher Lebensweisen vermittelt. Die Aufklärer_innen sind lesbisch, schwul, bisexuell oder trans*, arbeiten ehrenamtlich und werden umfassend für die Aufklärungsarbeit qualifiziert sowie regelmäßig weitergebildet129.

Behindertenfeindlichkeit

Schüler_innen mit Behinderung, die Regelschulen besuchen, aber auch Kinder mit Behinderung an Förderschulen können von Ablehnung, Marginalisierung und Diskriminierung aufgrund ihrer Behinderung betroffen sein. Das behindertenfeindliche Verhalten geht dabei in der Regel von Mitschüler_innen aus, aber auch bei Lehrer_innen und der Schulleitung können diskriminierende Handlungsweisen in Bezug auf Schüler_innen mit Behinderung vorgefunden werden.


Es wird deutlich, dass Schüler_innen mit Behinderung verschiedenste Formen der Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen entgegengebracht werden können. Für deren Entgegnung müssen die betroffenen Jugendlichen zumeist auf eigene oder familiäre Ressourcen und Bewältigungsstrategien zurückgreifen.

Folgen von Benachteiligung, Diskriminierung und Abwertung für die betroffenen Schüler_innen


\textsuperscript{130} Dabei muss es nicht immer sein, dass Diskriminierungen schon bei ersten Vorkommen als solche eingeordnet werden. Oft wird die Diskriminierung den Schüler_innen erst nach mehrmaligem Vorkommen oder retroperspektiv bewusst. Hilfreich ist für Schüler_innen ein Umfeld (Eltern, Freunde, Community, außerschulische Einrichtungen), das sie befähigt, Diskriminierung zu erkennen und zu thematisieren (ADS Expertengespräche).


2.7. Umgang mit Heterogenität in der Schule

Wesentliche Erkenntnisse:


Schulklassen in Deutschland sind heterogen in Hinsicht auf die AGG-Dimensionen sowie auf die „soziale Herkunft“. Nicht nur der Prozentsatz an Kindern mit Behinderung, die an Regelschulen betreut werden, hat zu einer größeren Heterogenität der Schülerchaft geführt, sondern vor allem der wachsende Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund132. In einem Schulsystem, das traditionell jedoch eher auf Homogenität ausgerichtet ist, erscheint der Umgang mit Heterogenität teilweise schwierig (Hagedorn 2009; Tillmann/Wischer 2006).


Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität an der Schule werden aber auch mit der fehlenden Diversität im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lehrenden sowie der unzureichenden Darstellung von Vielfalt in Schulbüchern in Verbindung gebracht.

---

132 32 % aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren hatten 2012 einen Migrationshintergrund (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge 2012a, S. 162).
Diversität des Lehrkörpers


Im Jahr 2010 waren nur ca. 13 % aller Lehrenden an Grundschulen männlich. Im gleichen Jahr betrug der Anteil der Lehrer an Gymnasien immerhin ca. 44 % und an anderen Schularten des Sekundarbereichs ca. 34 % (Autorenguppe Bildungsbericht 2012, S. 263). Darüber hinaus stellt der Bildungsbericht 2012 fest, dass der Anteil von männlichen Lehrern unter den jüngeren Lehrer_innen zurückgeht und damit gerechnet werden kann, dass in Zukunft der Anteil von Lehrerinnen zunimmt (Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 82).


Schulmaterialien
Grundsätzlich gilt, dass Unterrichtsmaterialien nur dann zugelassen oder eingeführt werden dürfen, wenn sie den in den Schulgesetzen festgelegten Bildungs- und Erziehungszielen sowie anderen Rechtsvorschriften entsprechen. In einigen Bundesländern ist für Schulbücher weitergehend geregelt, dass diese auch dann nicht zugelassen oder eingeführt werden dürfen, wenn sie ein geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendes Verständnis fördern. Das ausdrückliche schulrechtliche Verbot, diskriminierende Unterrichtsmaterialien zuzulassen, schärft jedoch nicht nur den Blick auf Lehrinhalte und vermeidet Rechtsunsicherheiten; vielmehr handelt es

133 Unter anderem Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen untersagen die Zulassung von Schulbüchern mit diskrimini- nierenden Inhalten. Zu einer genauen Auswertung der diskriminierungssensiblen Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln siehe Anlage VI.
sich um Prüfkriterien, an denen sich die Zulassungsstellen bzw. Gremien und vor allem die Gutachter_innen, die über die Eignung der Lernmittel entscheiden, orientieren müssen. Sollen die Vorgaben tatsächlich umgesetzt werden, müssen Texte qualitativ auf stereotype Rollendarstellungen analysiert und quantitativ auf ein ausgewogenes Verhältnis der Abbildungen geprüft werden (Heilemann et al. 2012, S. 86 ff.).


135 Ein Deutsch-Türke beispielsweise ist nicht ganz Türke, aber auch nicht ganz Deutscher. Daher hat er mehr Probleme, einen inneren Konflikt und befindet sich quasi „zwischen zwei Stühlen“.

Unklar bleibt bislang, wie Schulbuchdarstellungen in Bezug auf bestimmte Gruppen in der Schule im Detail rezipiert werden und inwieweit Lehrer_innen und Schüler_innen diese kritisch hinterfragen. Auch gibt es keine Studien, die untersuchen, ob negative und stereotype Darstellungen Einfluss auf die Leistungen in der Schule haben. Trotzdem kann argumentiert werden, dass eine wertfreie und an gesellschaftlichen Realitäten orientierte Darstellung in Schulbüchern helfen könne, Vielfalt in der Schule zu thematisieren und Vorurteile zu reduzieren.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass auch Wissen über Diskriminierung und Antidiskriminierung in Bezug auf die einzelnen AGG-Merkmale in Schulbüchern kaum vermittelt wird.

2.8. Beratung bei Benachteiligung sowie Beschwerderechte bei Diskriminierung

Wesentliche Erkenntnisse:

Schüler_innen, die sich in der Schule diskriminiert fühlen, und deren Eltern fehlt es an Wissen über ihre Rechte, bestehende Beratungsmöglichkeiten und Ansprechpartner_innen in der Schule und außerhalb. Häufig wird ein Fehlen von professioneller Beratung und einem systematischen Beschwerdemanagement in Bezug auf Diskriminierung in der Schule bemängelt. Dies ist u. a. auch darauf zurückzuführen, dass Informations- u. Beratungsrechte sowie Beratungsstrukturen in Schulgesetzen zum Teil nur unzureichend aufgegriffen werden. In den meisten Bundesländern gibt es keine unabhängigen Beschwerdestellen, an die sich Schüler_innen bzw. deren Eltern im Fall von Diskriminierung an der Schule wen-
den können. Bestehende rechtliche Möglichkeiten wie gerichtliche Verfahren erweisen sich häufig als nicht geeignet, um Beschwerden vorzubringen bzw. sich gegen Diskriminierung im schulischen Bereich zur Wehr zu setzen.


Art. 56 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)

(2) Die Schülerinnen und Schüler haben das Recht, entsprechend ihrem Alter und ihrer Stellung innerhalb des Schulverhältnisses
1. sich am Schulleben zu beteiligen,
2. im Rahmen der Schulordnung und der Lehrpläne an der Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken,
3. über wesentliche Angelegenheiten des Schulbetriebs hinreichend unterrichtet zu werden,
4. Auskunft über ihren Leistungsstand und Hinweise auf eine Förderung zu erhalten,
5. bei als ungerecht empfundener Behandlung oder Beurteilung sich nacheinander an Lehrkräfte, an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter und an das Schulforum zu wenden.

Siehe § 44 SchulG NRW, § 72 HSchG, § 55 SchulG M-V, § 46 BbgSchulG, § 47 BlnSchulG.


Nicht explizit wird in den Schulgesetzen auf Möglichkeiten der Beratung bei Diskriminierung in Anknüpfung an eine der AGG-Dimensionen eingegangen. Die Schulen geben hierzu in der Regel keine speziellen Informationen an Schüler_innen und Eltern.

Beschwerderecht und Beschwerdesystem

Es fehlt Schüler_innen und Eltern nicht nur an professioneller Beratung im schulischen Kontext in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen, sondern auch an Beschwerdemöglichkeiten bzw. an einem unabhängigen Beschwerdemanagement. So haben einige Eltern, die nach erfolglosen Klärungsgesprächen mit Lehrer_innen und Schulleitung beispielsweise eine Dienstaufsichtsbeschwerde bei der Schulaufsicht eingelegt haben, die Erfahrung gemacht, dass die zuständigen Schulämter oder Schulaufsichtsbehörden diese Fälle nicht ernst nehmen, den Fällen nicht im Detail nachgehen, nicht auf die Beschwerden antworten bzw. einfach die Position der Schule übernehmen. Darüber hinaus wird Eltern nicht immer die Möglichkeit gegeben, persönlich bei den zuständigen Schulaufsichtsbehörden vorzusprechen (ADS Expertengespräche). Beratungsstellen berichten zudem, dass es zum Teil versäumt wird, in solchen Fällen Schulamt, Schulleitung und Eltern bzw. die betroffenen Schüler_innen an einen Tisch zu bringen, um die Beschwerde zu erörtern und eine Lösung zu finden. So bemängeln u. a. nichtstaatliche Antidiskriminierungsstellen das Fehlen eines transparenten Beschwerdesystems und einer zentralen Beschwerdestelle in Bezug auf Diskriminierung in der Schule. Problematisch ist bisher auch, dass Schulaufsichtsbehörden keine Auskunftspflicht gegenüber den Antidiskriminierungsberatungsstellen haben.

Grundsätzlich können Schüler_innen bei einer Verletzung ihrer Rechte außergerichtlich oder gerichtlich gegen die Schule vorgehen. Nach § 40 Abs. 1 Satz 2 Verwaltungsgerichtsordnung (VwGO) ist bei allen öffentlich-rechtlichen Streitigkeiten nichtverfassungsrechtlicher Art – und dazu gehören Rechtsverhältnisse, die das Schulverhältnis berühren – der Verwaltungsrechtsweg eröffnet. Derartige Klagen können schulische Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, Unterrichtsinhalte, Fragen der Schulorganisation oder der verwendeten Lehr- und Lernmittel betreffen. Bei schulischen Maßnahmen, die als Verwaltungsakt zu qualifizieren sind, beispielsweise Ordnungsmaßnahmen, die Zuweisung zu einer Förder-/Sonderschule, die Nichtaufnahme in eine weiterfüh-


§ 35 Schulgesetz Thüringen (ThürSchulG) - Rechte des Schülers

... Jeder Schüler kann sich bei als ungerecht empfundenen Behandlung oder Beurteilung an den Lehrer, an den Vertrauenslehrer, an die Schülervertretung, den Schulleiter und an die Schulkonferenz wenden. ...

§ 29 ThürSchulG - Vertrauenslehrer

Der Vertrauenslehrer an der Schule pflegt die Verbindung zwischen dem Schulleiter und den Lehrern einerseits und den Schülern andererseits. Er berät die Einrichtungen der Schülermitwirkung und vermittelt bei Beschwerden. ...

Art. 56 BayEUG Rechte und Pflichten

(2) Die Schülerinnen und Schüler haben das Recht, entsprechend ihrem Alter und ihrer Stellung innerhalb des Schulverhältnisses

(…)

5. bei als ungerecht empfundenen Behandlung oder Beurteilung sich nacheinander an Lehrkräfte, an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter und an das Schulforum zu wenden.

In anderen Ländern, z. B. Schleswig-Holstein und Sachsen, sind Stellungnahmen zu Beschwerden von Schüler_innen oder Eltern bei den Aufgaben der Schulkonferenz erwähnt. Allerdings ist die Schulkonferenz nur dann zuständig, wenn diese Beschwerden eine über den Einzelfall hinausgehende Bedeutung haben141.


141 § 63 SchulG S-H; § 43 SachSchulG.
3. Hochschule


Im Hinblick auf den gesellschaftlichen Umgang mit Diskriminierung sind Hochschulen relevant, da sie zukünftige Führungskräfte ausbilden, die mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen maßgeblichen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen und Unternehmenskulturen haben können. Gelingt es, bereits an Hochschulen eine Kultur der Antidiskriminierung zu verankern, können die dort ausgebildeten Fachkräfte Multiplikator_innen für einen fairen Umgang in der Arbeitswelt und darüber hinaus werden.


Diskriminierung an der Hochschule kann aus der Perspektive der Studierenden insbesondere in drei Bereichen relevant werden:

- Zugang zum Studium;
- Studienbedingungen, Studienverlauf;
- Förderung von Diversity an Hochschulen.

Hochschulen sollten ein Interesse daran haben, Diskriminierung in Anknüpfung an die Dimensionen des AGG, aber auch an die „soziale Herkunft“ und andere Diskriminierungsdimensionen abzubauen und zu vermeiden. Vielfalt anzuerkennen und als Potential zu begreifen wie es die Strategie des Diversity-Managements an Hochschulen fordert, kann dabei ein wichtiges Instrument sein.

Setzt man sich mit Diskriminierung und der Umsetzung von Diversity-Management an Hochschulen auseinander, besteht grundsätzlich das Problem, dass nur wenige systematische Daten zur Verfügung stehen (Klein/Rebitzer 2012, S. 121). Differenzierte Informationen zur Zusammensetzung der Studierenden, z. B. in Bezug auf den sozialen oder Migrationshintergrund, sind meist nicht bzw. nur rudimentär gegeben. Problemanalysen und Maßnahmenansätze sind bislang mehr an Erfahrungswissen und

---

143 Fragen von Diskriminierung von Hochschullehrer_innen bzw. Mitarbeiter_innen der Verwaltung an Hochschulen sollen hier nicht thematisiert werden, da die Hochschule im Rahmen dieses Berichtes nicht als Arbeitgeber, sondern als Bildungsinstitution betrachtet werden soll.

Nicht nur Daten zur Zusammensetzung der Studierenden, die Grundlage für die Entwicklung gezielter Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligung sein können, fehlen im Kontext der Hochschule, sondern auch empirische Studien zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden und benachteiligenden Strukturen beim Zugang zum bzw. im Kontext des Studiums.

### GP 12: ERHEBUNG VON DATEN ZU DISKRIMINIERUNGS-RISIKEN AN DER HOCHSCHULE

**DIMENSIONEN:** AGG-MERKMALE + SOZIALE HERKUNFT + FAMILIÄRE VERPFPLICHTUNGEN

**ZIEL:** INFORMATIONEN ÜBER DIE ZUSAMMENSETZUNG DER STUDIERENDENSCHAFT, DIE PROBLEMLAGEN UND DISKRIMINIERUNGS-RISIKEN DIENEN ALS EMPIRISCHE BASIS FÜR DIE ZIELGERICHTETE ENTWICKLUNG UND IMPLEMENTIERUNG VON DIVERSITY-MASSNAHMEN

Mit **Studierendenbefragungen** erheben die Universität Duisburg-Essen (UDE) und die Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel empirische Daten zur Zusammensetzung ihrer Studierenden und zu den spezifischen Erfahrungen und Bedürfnissen einzelner Studierendengruppen.

Die Befragungen erfolgen online. Die Studierenden können über ihre, von der Universität vergebene E-Mail-Adresse direkt angesprochen und mit Anreizen wie z. B. Verlosungen zur Teilnahme motiviert werden. Beide Universitäten haben Rücklaufquoten von ca. 20 %.


---

144 Die differenzierte Datenlage in Bezug auf Frauen und Männer an Hochschulen, die jährlich erhoben wird, geht vor allem auf das Engagement der Gleichstellungsbeauftragten an den Hochschulen zurück, die sich viele Jahre für eine detaillierte Aufschlüsselung nach Statusgruppen etc. eingesetzt haben.

Die UDE verfolgt darüber hinaus den Aufbau eines Studierendenpanels, mit dem regelmäßig Befragungen durchgeführt und Entwicklungen eingeschätzt werden können.

(ADS-Hochschulprojekt 2012)

Chancengleichheit und Diversity als Thema für Hochschulen


Bevor Diskriminierungsrisiken beim Zugang und während des Studiums im Hinblick auf die AGG-Dimensionen sowie die „soziale Herkunft“ und sozioökonomische Situation der Studierenden diskutiert werden, soll kurz auf die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Schutz vor Diskriminierung und zur Förderung der Gleichbehandlung an Universitäten eingegangen werden.
3.1. Rechtlicher Hintergrund

**Wesentliche Erkenntnisse:**

Das AGG schützt Studierende beim Zugang zum Studium und während des Studiums an öffentlichen Hochschulen nur bedingt vor Diskriminierung, da das AGG Bildung zwar als Anwendungsbereich festschreibt, aber keine Rechtsfolgen für diesen Bereich festlegt. Die Hochschulgesetze der Länder enthalten zum Teil explizite Diskriminierungsverbote. Es wurde bisher aber nicht untersucht, inwieweit ein umfassender Schutz vor Diskriminierung beim Zugang zu Hochschulen bzw. während des Studiums durch die Hochschulgesetze bzw. untergesetzliche Regelungen gewährleistet ist.

Der Anwendungsbereich des AGG umfasst sowohl öffentlich angebotene Güter und Dienstleistungen als auch privatrechtliche Massengeschäfte und Versicherungen. Sein Geltungsbereich erstreckt sich über Beschäftigung, Aus- und Weiterbildung, Sozialpartnerschaft, Sozialschutz, soziale Vergünstigungen und Bildung sowie den Zugang zu öffentlich angebotenen Gütern und Dienstleistungen (§ 2 AGG).

Die Hochschulen unterliegen in ihrer **Funktion als Arbeitgeber** den Bestimmungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes. Für sie ergeben sich aus dem AGG folgende Verbindlichkeiten:

- Die Hochschule muss erforderliche Maßnahmen zum Schutz vor Benachteiligungen ergreifen und das Personal über Rechte und Pflichten informieren.
- Die Hochschule muss eine Beschwerdestelle einrichten und von Instrumenten wie Abmahnungen, Versetzungen, Kündigungen oder Unterbindungen im Diskriminierungsfall Gebrauch machen.
- Die oder der Geschädigte hat unter Umständen Anspruch auf Entschädigung oder Schadenersatz bzw. kann ihre oder seine Arbeit bei unzureichender Unterbindung niederlegen.
- Die Hochschule kann kompensatorische Maßnahmen ergreifen (positive Maßnahmen).

Bei individuellen, nicht aber strukturellen **Benachteiligungen von Studierenden** ist das AGG nur dann anwendbar, wenn es sich um private Bildungseinrichtungen handelt, die zivilrechtliche Verträge mit den Studierenden abschließen. Bei öffentlich-rechtlichen Bildungsträgern findet das AGG hingegen für die Studierenden zwar über § 2 Abs. 1 Nr. 7 Anwendung, enthält jedoch keine Rechtsfolgen (advd 2007).

---

Landeshochschulgesetzgebung


Auch das Hochschulrahmengesetz (HRG) verpflichtet die Hochschulen dazu, Studierende mit Behinderung in ihrem Studium nicht zu benachteiligen sowie sicherzustellen, dass sie „die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können“ (HRG § 2 Abs. 4). Außerdem sind die Hochschulen gehalten, besondere Bedürfnisse von ausländischen Studierenden zu berücksichtigen (HRG § 2 Abs. 5).146

Mit den genannten Rechtsquellen sind die wesentlichen Rechtsgrundlagen zum Diskriminierungsschutz im Hochschulbereich zwar umrissen, allerdings keineswegs abschließend vorgestellt147.

146 Im überwiegenden Teil der Hochschulgesetze der Länder wird kein horizontal angelegter Diskriminierungsschutz gewährleistet. Insbesondere der Schutz vor sexueller Diskriminierung ist nur in einigen Hochschulgesetzen verankert, aber auch ein konkreter Verweis auf Schutz vor Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft, des Alters oder der sexuellen Identität findet sich nur im Berliner Hochschulgesetz (BerlHG).

147 Weitere rechtliche Detailregelungen finden sich auf der Startseite des Internetauftritts der Kultusministerkonferenz. In einer Publikation des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Rechtliche Grundlagen für Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit in der Wissenschaft“ sind einschlägige Rechtsbereiche zusammengestellt und hinsichtlich ihrer Reichweite diskutiert (Baer/Obermeyer, 2009).
3.2. Hochschulzugang und Studienaufnahme sowie damit verbundene Diskriminierungsrisiken

Wesentliche Erkenntnisse:


148 Die Studienberechtigungsquote bezeichnet den Prozentsatz aller Schulabgänger_innen, die eine Studienberechtigung haben.
149 Ein Migrationshintergrund wird bei diesem Panel angenommen, wenn der/die Befragte eine ausländische oder doppelte Staatsangehörigkeit besitzt oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder zu Hause kein Deutsch gesprochen wird bzw. nur in Verbindung mit einer anderen Sprache.
Zahlen liegen zu studienberechtigten Schüler_innen mit Behinderung vor. 2009 verfügten insgesamt 13,1 % der Menschen mit anerkannter Behinderung über eine Hochschulreife, was darauf hinweist, dass Studienberechtigte mit Behinderung ebenfalls unterrepräsentiert sind (Statistisches Bundesamt 2012b).

Im Gegensatz zu dem wachsenden Prozentsatz an Studienberechtigten ist die Übergangsquote\textsuperscript{150} zum Hochschulstudium seit dem Jahr 2000 rückläufig. So nahmen 2006 ca. 70 % aller Studienberechtigten ein Studium im ersten Jahr nach dem Schulabschluss auf, während die Übergangsquote in den 1980er Jahren noch bei mehr als 80 % lag (Autorenguppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124). Die Übergangsquoten differieren zudem nach Geschlecht, „sozialer Herkunft“ sowie Art der Hochschulreife\textsuperscript{151}, nicht aber nach Migrationshintergrund\textsuperscript{152}. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nahmen in den letzten Jahren genauso häufig ein Studium auf wie Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (Autorenguppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125). Dies zeigt, dass hier die eigentliche Hürde nicht die Erlangung eines Studienplatzes nach der Hochschulreife ist, sondern die Erlangung einer Studienberechtigung an sich (siehe Kapitel III.IV. 2.3. bis 2.5.).


\textsuperscript{150} Die Übergangsquote ist der Prozentsatz an Studienberechtigten, die tatsächlich ein Studium aufnehmen.
\textsuperscript{151} Allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife.
\textsuperscript{152} Keine Angaben liegen in Bezug auf die Übergangsquote von Studienberechtigten mit Behinderung vor.
auf. Schließlich zeigt sich, dass Studienberechtigte mit allgemeiner Hochschulreife im Bezugsjahr 2006 mit 82 % fast doppelt so häufig ein Studium aufnahmen wie Studienberechtigte mit Fachhochschulreife, die nur zu 42 % ein Studium begannen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125).

Es stellt sich daher die Frage, inwiefern im Hinblick auf diese Unterschiede in der Studierquote Barrieren bzw. Benachteiligungen beim Zugang zum Studium eine Rolle spielen. Obwohl das Schulsystem die „zentrale Zuweisungsinstanz“ in Bezug auf die Erlangung der Studienberechtigung und damit die Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums ist, gibt es auch beim Hochschulzugang noch bauliche Barrieren, die die Aufnahme eines Studiums erschweren oder ganz verhindern können (Wolter 2011, S. 10).

Diskriminierungsrisiken beim Zugang zur Hochschule


153 Hier geht es nicht um die Analyse der Gründe, warum Studienberechtigte sich insgesamt dagegen entscheiden, ein Studium aufzunehmen, sondern darum zu klären, ob Barrieren bzw. Diskriminierungsriski beim Zugang zum Studium bestehen, die zur Erklärung der unterschiedlichen Übergangsquoten u. a. mit herangezogen werden können.

154 Es wird davon ausgegangen, dass die Kosten bzw. die Finanzierung für 15 bis 20 % der Studienberechtigten entscheidungsrelevant im Hinblick auf die Aufnahme eines Studiums sind (Wolter 2011, S. 11).

155 Studiengebühren, die in einigen Bundesländern eingeführt wurden, wirken sich nur wenig im Kontext dieser Fragen zur Finanzierung aus, schaffen aber auch keinen Anreiz für ein Studium.


156 Bis zum 25. Lebensjahr können Studierende bei einem Elternteil in der Familienversicherung mitversichert werden.
157 Das zulässige Alter bei Beginn des Hochschulstudiums kann dabei z. B. für das Fach Klavier bei 25 Jahren liegen.
158 Interessant ist dabei, dass an deutschen Hochschulen prozentual mehr Kinder aus bildungsfernen Familien mit türkischem Hintergrund als mit deutschem Familienhintergrund studieren (Kowalska/Rokitte 2011, S. 74).
159 In den meisten europäischen Staaten studieren Jugendliche aus Familien mit höheren Bildungsabschlüssen häufiger. Es gibt aber Länder wie die Niederlande, Finnland oder die Schweiz, in denen der Anteil der Studierenden aus Familien ohne akademischen Hintergrund nahezu ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht (HIS 2008, S. 55 ff.).
GP 13: MENTORING ZWISCHEN PERSONEN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND

DIMENSIONEN: ETHNISCHE HERKUNFT
ZIEL: UNTERSTÜTZUNG VON STUDIERENDEN MIT MIGRATIONS-HINTERGRUND, GEGENSEITIGER AUSTAUSCH UND SENSIBILISIERUNG

Im Cross Cultural Mentoring-Programm der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin werden Studierende von Mentor_innen während des Studiums und beim beruflichen Einstieg unterstützt.

Dabei sind die Mentoring-Paare jeweils interkulturell zusammengesetzt. Studierende mit oder ohne Migrationshintergrund werden mit Mentor_innen mit oder ohne Migrationshintergrund zusammengebacht. Der Einsatz von Mentor_innen mit Migrationshintergrund soll zeigen, dass das Programm nicht in erster Linie auf Integration ausgerichtet ist, sondern auf interkulturellen Austausch.

Etwa 81 % der Mentoring-Paare halten auch nach dem Ende des Programms weiterhin Kontakt. Bis zum Jahr 2011 wurden 61 Paare zusammengebracht.


Ein wichtiges Ziel des Mentoring ist die Sensibilisierung für die jeweils als „anders“ wahrgenommene Kultur und die gegenseitige Anerkennung als kulturelle Bereicherung. (ADS-Hochschulprojekt 2012)

GP 14: UNTERSTÜTZUNG VON SCHÜLER_INNEN UND STUDIERENDEN MIT NICHTAKADEMISCHEM HINTERGRUND

DIMENSION: SOZIALE HERKUNFT, ETHNISCHE HERKUNFT
ZIEL: ERLEICHTERUNG DES HOCHSCHULZUGANGS, VERRINGERUNG DER STUDIENGANGSWECHSEL- UND DER STUDIENABBRUCHQUOTE BEI STUDIERENDEN MIT NICHT-AKADEMISCHEM HINTERGRUND

Jedes Jahr werden an der Universität Duisburg-Essen 25 Schüler_innen aus Nichtakademikerfamilien in das Programm Chance hoch 2 - Das Programm für Bildungsaufsteiger_innen aufgenommen.

Das Programm verfolgt die Unterstützung von Studierenden aus Nichtakademikerfamilien sowohl beim Zugang zur Universität als auch im Studienverlauf. Dazu werden Schüler_innen bei der Wahl des Studienfaches und beim Übergang an die Hochschule unterstützt.

Bereits während der letzten vier Schuljahre werden sie finanziell und ideell gefördert. Sie erhalten ein Bildungsgeld und können an Seminaren und Workshops sowie Veranstaltungen zur Studienorientierung teilnehmen. Das Programm ist auf sieben Jahre angelegt. Insgesamt ist so die gleichzeitige Förderung von etwa 100 Schüler_innen und Studierenden gleichzeitig möglich.

Während des Studiums erhalten die Teilnehmer_innen ein Stipendium und Unterstützung bei der Studienorganisation, z. B. Tutorien zum Studieneinstieg oder Beratung zu Auslandssemestern. Das Programm richtet sich auch an die Eltern, welche in die Beratungstätigkeit einbezogen und rund um das Studium ihrer Kinder informiert werden.


(ADS-Hochschulprojekt 2012)
Zugang von Studienberechtigten mit Behinderung


Bei Studienberechtigten mit Behinderung kann auch die Barrierefreiheit beim Zugang zum Studium an einer bestimmten Hochschule eine Rolle spielen. Dies betrifft bauliche Barrieren auf dem gesamten Campusgelände, die nicht nur den Besuch von Seminaren und Vorlesungen, sondern auch die Zugänglichkeit zu kulturellen Veranstaltungen, Hochschulsport, Konzerten oder auch zu Wohnheimen verhindern oder erschweren.

---

160 Die gleichberechtigte Teilhabe an der Hochschulbildung wird über das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz - BGG) aus dem Jahr 2002 geregelt.
161 Die meisten Hochschulen stellen in der Vorabquote zwei Prozent ihrer Studienplätze für sogenannte Härtefälle zur Verfügung.
162 Erste Hochschulen wie die Universität Potsdam und die Universität Hamburg haben das Problem erkannt und inzwischen Nachteilsausgleiche auch für das Masterstudium in ihre Satzungen aufgenommen (Fromme 2009, S. 9).
Dieser Aspekt wird meist schon im Vorfeld einer Studienaufnahme von den Betroffenen antizipiert und beeinflusst nicht selten die Entscheidung für oder gegen ein Studium. Zu den baulichen Barrieren kommen häufig noch weitere Barrieren hinzu, etwa beim Zugang zu Informationen.


**Benachteiligungen von Bildungsausländer_innen**


---

163 Dabei handelt es sich um eine Selbstverpflichtung der Hochschulen, die von der HRK einstimmig beschlossen wurde. In den Empfehlungen wird anerkannt, dass durch den Bologna-Prozess und die Föderalismusreform neue Barrieren und Benachteiligungen von Studierenden mit Behinderung entstanden sind. Die Hochschulen sehen sich dabei in der Verantwortung, diese Barrieren abzubauen.

164 Genaue Angaben zur Zahl der Bildungsausländer_innen in Deutschland und der Entwicklung der Zahlen finden sich im Bericht „Wissenschaft weltoffen 2011“ (DAAD/HIS-HF 2011).

165 Die Zugangsregelungen unterscheiden sich dabei für die den Deutschen gleichgestellten Bildungsausländer_innen (EU- und EWR-Staatsangehörigen) und den übrigen Bildungsausländer_innen (Böhm/Wahlers 2011, S. 63).

166 Bildungsinländer_innen sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit (oder Staatenlose), die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer deutschen Schule erworben haben oder in Deutschland eine Begabten- bzw. Eignungsprüfung bestanden haben.

167 Insgesamt jede_r vierte Bildungsausländer_in (27 %) ist nach der Sonderauswertung „Internationalisierung des Studiums“ unzufrieden mit der unzureichenden Anerkennung der im Ausland erworbenen Vorbildung (BMBF 2010, S. 30).
3.3. Zusammensetzung der Studierenden

Wesentliche Erkenntnisse:

Die Zahl der Studienanfänger_innen ist in den letzten Jahren stark gestiegen, was neben der steigenden Bildungsbeteiligung auch auf die doppelten Abiturjahrgänge zurückzuführen ist. So nahmen im Jahr 2011 insgesamt 515.000 Studierende ein Studium auf, was einem Anstieg von 16 % gegenüber 2010 entspricht. Innerhalb der Gruppe der Studienanfänger_innen hat insbesondere der Anteil der ausländischen Studierenden (Bildungsausländer_innen und Bildungsinnländer_innen) zugenommen. So kam 2010 jede_r siebente Studienanfänger_in aus dem Ausland (Autorenguppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 126).


168 Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

GP 15: FÖRDERUNG DES INTERESSES FÜR NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHE FRAGESTELLUNGEN UNTER MÄDCHEN UND JUNGEN FRAUEN

DIMENSIONEN: GESCHLECHT
ZIEL: ERHÖHUNG DER ANZAHL VON STUDENTINNEN IM NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHEN BEREICH UND GLEICHSTELLUNG DER GESCHLECHTER IM ARBEITSLEBEN


Die Aktivitäten sollen ein langfristiges Interesse für naturwissenschaftlich-technische Themengebiete verankern und das Selbstvertrauen der Teilnehmerinnen stärken. Ziel ist es, die Hochschule als einen spannenden Ort zu vermitteln, an dem sie willkommen sind. Das Projekt will so einen Beitrag zur gleichberechtigten Teilhabe von Frauen am technisch-naturwissenschaftlichen Bereich und somit zur Gleichstellung der Geschlechter im Arbeitsleben leisten. (ADS-Hochschulprojekt 2012)


3.4. Diskriminierungsrisiken im Studienverlauf

*Wichtige Erkenntnisse:*

Im Bereich des Studienverlaufs zeigen sich für alle Benachteiligungskategorien nach dem AGG, aber auch in Bezug auf die „soziale Herkunft“, Diskriminierungsrisiken. Dabei sind vor allem in Anknüpfung an die folgenden Punkte Diskriminierungen und Benachteiligungen möglich:

- Finanzierung;
- Prüfungssituationen;
- Information und Beratung;
- fehlende Barrierefreiheit;
- sexuelle Belästigung;
- Kommunikation, Interaktion und Repräsentanz.


Stiftungen sind zum Teil weltanschaulich ausgerichtet und schränken somit den freien Zugang erheblich ein. Es ist daher davon auszugehen, dass bestimmte Studierende aufgrund ihrer Religion, Weltanschauung, ethnischen oder „sozialen Herkunft“ oder ihres Alters geringere Chancen auf finanzielle Beihilfen haben und dadurch auf unsichere oder zeitaufwändigere Einkommensbezüge zurückgreifen müssen, was die Gefahr einer Verzögerung oder eines Abbruchs des Studiums erhöhen kann (ADS-Hochschulprojekt, S. 51). Auch in Anknüpfung an das Alter kann es zu Benachteiligungen bei der Bewerbung um ein Stipendium kommen, da sowohl Stipendien für das Studium (Bachelor und Master) als auch für die Promotion Altersgrenzen in Bezug auf das Höchstalter enthalten. Diese können die Chancen von älteren Studierenden, ein Stipendium zu erhalten, stark einschränken und zu einer Benachteiligung führen.


170  Durch die hohe Quote der Abbrecher_innen bei den Bildungsinländer_innen relativiert sich deren höhere Übergangsquote im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (Autorenguppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 133).

GP 16: MENTORING FÜR STUDIERENDE, DIE VOM STUDIENABBRUCH BEDROHT SIND

DIMENSIONEN: KEINE EINSCHRÄNKUNG
ZIEL: VERRINGERUNG DER STUDIENABBRUCHQUOTEN DURCH GEZIELTE UNTERSTÜTZUNG UND BESETZUNG VON DISKRIMINIERUNGSRISSIKEN

Das Aachener Mentoring-Modell der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen ist insbesondere auf Studierende ausgerichtet, die vom Studienabbruch durch Über- oder Unterforderung bedroht sind. Es richtet sich daher einerseits an Studierende, die zu entscheidenden Studienzeitpunkten weniger als zwei Drittel ihrer Studienleistungen erbracht haben, andererseits an besonders begabte Studierende nach einer 10 %-Besten-Regelung.


Ziel des Projektes ist es, die Anzahl der Studienabbrüche zu verringern und den Studierenden dazu zu verhelfen, ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit abzuschließen. So soll mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden.

(ADS-Hochschulprojekt 2012)


171 Besonders durch die Einführung der Bachelor-/Master-Studiengänge sind die zeitlichen Vorgaben jedoch erheblich gestrafft worden, so dass überdurchschnittlich viele Student_innen mit Behinderung damit überfordert sind und ihr Studium abbrechen.

172 Der „Nationale Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen“, der im November 2009 auf der Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verabschiedet wurde, greift u. a. die Notwendigkeit der Studienorientierung für ausländische bzw. internationale Studierende auf (HRK 2009 b).
GP 17: UNTERSTÜTZUNG FÜR HÖR- UND SEHGESCHÄDIGTE STUDIERENDE

DIMENSION: BEHINDERUNG
ZIEL: ENTLASTUNG UND CHANCENAUSGLEICH BEI DER STUDIENORGANISATION


(ADS-Hochschulprojekt 2012)


Teil A


Eine Diskriminierung, die vor allem weibliche Studierende, aber auch LSBTI*-Studierende (Heitzmann/Klein 2012, S. 23) treffen kann, ist die sexuelle Belästigung bzw. sexualisierte Diskriminierung. Bisher ist kaum Forschung zur sexuellen Belästigung von Studentinnen vorhanden (Feltes 2012, S. 15). In einer aktuellen Umfrage der Ruhr-Universität in Bochum, bei der rund 13.000 Studentinnen an 16 Hochschulen befragt wurden, erklärten 54,7 % – also fast jede zweite Befragte –, dass sie während des Studienzeitraums schon einmal eine sexuelle Belästigung erlebt haben. 9,8 % der befragten Studentinnen fühlten sich von dieser sexuellen Belästigung bedroht (Feltes 2012, S. 17). Zudem zeigt die Befragung auf, dass 22,8 % der Studentinnen schon einmal während ihres Studiums mit Stalking konfrontiert wurden, wobei sich 9,8 % der Befragten durch das erlebte Stalking bedroht fühlten (ebd., S. 20 ff.). Schließlich gaben 3,3 % der befragten Studentinnen an, von sexueller Gewalt während des Studiums betroffen gewesen zu sein, wobei insgesamt 2,2 % der Befragten sich ernsthaft bedroht fühlten (ebd., S. 22). Die Studie zeigt zudem, dass die Verursacher von sexueller Belästigung, Stalking und sexueller Gewalt während des Studiums zu gut einem Drittel (28,8 %) im hochschulischen Umfeld zu finden sind. Männliche Kommilitonen sind dabei weit häufiger Verursacher

als Lehrende (ebd. S. 26 ff.). Auch wenn keine repräsentativen Zahlen für alle deutschen Hochschulen vorhanden sind, zeigt die aktuelle Studie, dass sexuelle Belästigung, Stalking und sexuelle Gewalt gegenüber Studentinnen in einem beträchtlichen Ausmaß vorkommen.


Es liegen allerdings bislang keine systematischen Daten über Diskriminierungserfahrungen von Studierenden an deutschen Hochschulen vor. Die Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel führte im Wintersemester 2010/2011 eine Befragung der Studierenden zu Diskriminierungserfahrungen durch. Die Befragung zeigt, dass die große Mehrheit der befragten Studierenden (90 %) der Meinung ist, dass Diskriminierung fast nie oder nur selten eine Rolle spielt. Trotzdem gaben 15,3 % der befragten Studierenden an, schon einmal diskriminiert worden zu sein, und fast jede_r vierte Befragte (28,7 %) erklärte, schon einmal beobachtet zu haben, dass andere diskriminiert werden (Klein/
Rebitzer 2012, S.127 ff.). Zwar gehen die meisten der befragten Studierenden davon aus, dass Diskriminierung am häufigsten aufgrund der „ethnischen“ Herkunft (46,6 %), der „sozialen Herkunft“ (39,1 %) sowie chronischer Krankheit bzw. Behinderung (35 %) vorkommt; es zeigt sich jedoch, dass die Studierenden, die erklärten, selbst einmal eine Diskriminierung erlebt zu haben, vor allem in Anknüpfung an ihr Geschlecht, gefolgt von „sozialer Herkunft“ und ethnischer Herkunft, diskriminiert wurden (ebd., S.128). Gruppen mit hohem Diskriminierungspotential an der CAU sind nach der Umfrage: Trans*-Personen (Geschlecht), homosexuelle Studierende (sexuelle Identität), nichtdeutsche Studierende (ethnische Herkunft), Studierende anderer sexueller Orientierung (sexuelle Orientierung), muslimische Studierende (Religionszugehörigkeit), Studierende mit Kindern im Vorschulalter (Elternschaft) sowie Studierende mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen (chronische Krankheit/Behinderung) (ebd., S.131ff). Was die Form der Diskriminierung betrifft, waren „Herabwürdigung/Bloßstellung der Person“ (43 %), „soziale Ausgrenzung/Mobbing“ (29,9 %), „Herabsetzung erbrachter Leistungen“ (26,2 %) und „Beleidigung/Beschimpfung“ (22,4 %) am häufigsten. Die meisten Vorfälle von Diskriminierung ereigneten sich nach Angaben der Befragten in Lehrveranstaltungen (40 %) bzw. im Lehrkontext (11,7 %). In Bezug auf die Verursacher_innen der Diskriminierung gaben die befragten Studierenden an, dass diese zwar primär von anderen Kommiliton_innen ausgingen (41,9 %), aber auch von Dozent_innen (38,9 %) (ebd., S. 133). Lediglich 1,3 % der Studierenden, die sich diskriminiert fühlten, zeigten die Diskriminierung an bzw. meldeten sie offiziell. Ebenso nahmen auch nur 2,7 % der Betroffenen professionelle Hilfe oder eine Beratung in Anspruch. Dies liegt vor allem daran, dass 84,8 % aller Befragten keine Beratungsstellen oder Beauftragte_n an der CAU kennen, an die sie sich im Falle von Diskriminierung wenden können (ebd., S. 135).


Zwar können die Ergebnisse der zitierten Befragung nicht auf andere Hochschulen übertragen werden, doch liefert die Umfrage Hinweise, wo Diskriminierungen an Hochschulen vorkommen können. Vorbehalte gegenüber einzelnen Gruppen von Studierenden sowie Rassismus, Homophobie, Sexismus und Islamophobie machen auch vor den Hochschulen keinen Halt. So berichten auch LSBTI*-Menschen in verschieden Befragungen von individuellen Vorbehalten und Anfeindungen durch Kommiliton_innen und Lehrende (Maier 2010, S. 156). Muslimische und nichtdeutsche Studie-

175 Damit sind nicht die AGG-Beschwerdestellen, die an allen Hochschulen auf Grundlage des § 18 AGG eingerichtet wurden, gemeint. Die AGG-Beschwerdestellen stehen nur Beschäftigten der Hochschule offen. Auch sie sind häufig bisher nicht einheitlich ausgestattet und vorhanden.
177 Siehe auch http://www.ade.uni-bremen.de/ (Januar 2013).


Demgegenüber haben viele Hochschulen aber in den letzten Jahren Diversity-Management als einen Weg gewählt, Vielfalt und Chancengerechtigkeit an der Hochschule zu fördern.

3.5. Diversity-Ansätze an Hochschulen

Wesentliche Erkenntnisse der Antidiskriminierungsstelle des Bundes


Die Diskussionen um den Umgang mit Vielfalt und die Möglichkeiten, den Diversity-Ansatz im Kontext der Hochschule zu nutzen, haben in den letzten Jahren auch in Deutschland zugenommen. Inzwischen befassen sich zahlreiche Projekte mit Fragen von Diversity an der Hochschule, und viele Hochschulen haben Maßnahmen zur

178 Hier soll kein vollständiger Überblick über Diversity-Ansätze bzw. -Entwicklungen an deutschen Hochschulen geliefert werden, sondern auf die Bedeutung, die Diversity an Hochschulen gewinnt, eingegangen werden.


Beim Diversity-Management geht es den Hochschulen meist nicht zentral um Antidiskriminierung oder die Umsetzung des AGG. Trotzdem kann die Fokussierung auf die Ökonomisierung (Humankapitalressourcen), Internationalisierung sowie neue Zielgruppen (Krell 2012) auch die Förderung von mehr Chancengleichheit mit sich bringen, so dass „der ökonomische Nutzen und die Umsetzung von Chancengerechtigkeit keine unüberwindbaren Widersprüche sein“ müssen, sondern sich ergänzen können (Leicht-Scholten 2012, S. 8). Bei der konkreten Umsetzung von Diversity-Ansätzen kann es aber zu Interessenkonflikten „zwischen denjenigen, die ökonomische Interessen vertreten, und denjenigen, die mit Diversity stärkere Teilhabe an Bildung durchsetzen wollen“, kommen (Klein 2012a, S. 168).

Darüber hinaus kann zum Teil beobachtet werden, dass Diversity-Maßnahmen vor allem in Form einzelner Projekte wie Mentoring-Programme, Beratungsmodule, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie Informationsmaterialien für benachteiligte Gruppen umgesetzt werden. Es stehen bislang zumeist vor allem Maßnahmen im Bereich der Geschlechtergleichstellung im Vordergrund, gefolgt von Maßnahmen, die sich an Studierende mit Migrationshintergrund sowie an Studierende aus bildungsfernen Familien richten. Seltener sind Maßnahmen, die sich an Studierende mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit richten, aber auch mit Fokus auf LSB-TI*-Studierende.


Die Entwicklung umfassenderer Diversity-Strategien lässt sich beispielsweise an folgenden Hochschulen beobachten:\footnote{181 Hierbei handelt es sich nicht um eine abschließende Aufzählung, sondern um eine exemplarische Darstellung.}:

\footnote{181 Hierbei handelt es sich nicht um eine abschließende Aufzählung, sondern um eine exemplarische Darstellung.}
GP 18: VERANKERUNG VON DIVERSITY UND ANTIDISKRIMINIERUNG AUF DER LEITUNGSEBENE DER HOCHSCHULE

DIMENSIONEN: UNTERSCHIEDLICH, PRINZIPELL KEINE EINSCHRÄNKUNGEN
ZIEL: ENTWICKLUNG UMFASSENDER DIVERSITY- UND ANTIDISKRIMINIERUNGSSTRUKTUREN

Einige Hochschulen und Universitäten haben umfassende Diversity- und/oder Antidiskriminierungskonzepte strukturell integriert.


(ADS-Hochschulprojekt 2012)

(Universität Bremen 2012)


182 Dabei ist auch zu bedenken, dass viele Maßnahmen nicht neu sind und es diese z. B. als Integrationsprojekte für ausländische Studierende schon vor der Debatte um Diversity gab (Klein 2012a, S. 172).

Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule“

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diskussion von Diversity-Fragen an Hochschulen hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2010 das Modellprojekt „Diskriminierungsfreie Hochschule - Mit Vielfalt Wissen schaffen“ durchgeführt. Ziel des Projektes war es, Hochschulen darin zu unterstützen, Diskriminierungsmechanismen zu erkennen und Strategien für einen diskriminierungsfreien Umgang mit und unter Studierenden und Beschäftigten zu implementieren. Dazu wurde in drei Schritten vorgegangen:

2. Basierend auf diesen Erkenntnissen, wurden in einem zweiten Schritt Indikatoren entwickelt, mit denen sich institutionelle und individuelle Diskriminierungen innerhalb von Hochschulen identifizieren lassen.


Zentrales Projektergebnis ist neben dem Endbericht (ADS-Hochschulprojekt 2012) eine geplante Handreichung für Hochschulen, die neben einer Checkliste zur Identifizierung von Diskriminierungsrisiken an der Hochschule bewährte Verfahren (good-practice-Beispiele) vorstellen wird, an denen sich andere Hochschulen orientieren können. Darüber hinaus soll die Handreichung aufzeigen, wie Diversity-Strategien an der Hochschule verankert werden können.

184 Folgende Hochschulen waren beteiligt: Universität Duisburg-Essen, Fachhochschule Erfurt, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen und die Medizinische Hochschule Hannover.
185 Die Veröffentlichung der Handreichung ist im Herbst 2013 geplant und wird dann auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu finden sein.
III.V. Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen i. S. d. AGG im Bildungsbereich

Vorbemerkung:


Im ersten Abschnitt werden drei, aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes übergreifende Empfehlungen für den Bereich der Antidiskriminierung im Bildungssystem formuliert. In einem zweiten Abschnitt folgen spezifische Empfehlungen für die Bereiche:

| Schutz vor Benachteiligung im Elementarbereich/vorschulische Bildung; |
| Abbau von Diskriminierung und Förderung der Chancengleichheit in der Schule; |
| Vermeidung von Diskriminierung in der Hochschule und Förderung von Diversity; |
| Empfehlungen zu Forschung und Datensammlung. |

1) Übergreifende Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

1. Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich gemäß aller AGG-Merkmale und im Hinblick auf die „soziale Herkunft“ verstärken

Ein entsprechender Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich – von der vorschulischen Bildung über die Schule bis zur Hochschule – muss daher in den Gesetzen, die für die unterschiedlichen Bildungsbereiche relevant sind, etabliert werden, d. h. konkreter Schutz vor Diskriminierung in Anknüpfung an die AGG-Merkmale und die „soziale Herkunft“ sollte u. a. in den Ausführungsgesetzen der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder (Kitagesetze) sowie in den Schul- und Hochschulgesetzen der Länder verankert werden.


Der Diskriminierungsschutz im Bildungsbereich sollte nicht nur Kinder, Schüler_innen und Studierende, sondern auch alle Beschäftigten im Bildungsbereich umfassen.

2. Umfassende Diversity-Strategien unter Berücksichtigung von Antidiskriminierung für den Bildungsbereich entwickeln und implementieren


Im Kontext der Entwicklung und Umsetzung von Diversity- und Antidiskriminierungs konzepten sollten sowohl Bottom-up-Ansätze als auch Top-down-Modelle genutzt werden.

Für die Entwicklung und Umsetzung einer umfassenden Diversity-Strategie im Bildungsbereich sollten die notwendigen materiellen und fachlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Zudem muss die Diversity- und Antidiskriminierungsstrategie im Bildungsbereich rechtlich verankert werden.
3. Einrichtung eines unabhängigen Beratungs- und Beschwerdesystems zu Diskriminierung im Bildungsbereich

Unabhängige Beschwerdestellen für Diskriminierung im Bildungsbereich sollten unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der von Diskriminierung Betroffenen und der Spezifika der unterschiedlichen Institutionen (Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen etc.) eingerichtet werden. Dafür sind entsprechende Konzepte sowohl für Beschwerdestellen als auch Beschwerdemanagement unter Einbeziehung aller am Bildungsbereich beteiligten Akteur_innen zu erarbeiten.


Für den schulischen Bereich ist ein professionelles Beratungs- und Beschwerdesystem im Hinblick auf Diskriminierung notwendig, das als Anlaufstelle für Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen fungieren kann (ausführliche Überlegungen siehe dazu unten Kapitel III.V.III.).

Auch Hochschulen benötigen qualifizierte Instanzen, an die sich Studierende und Beschäftigte der Hochschule bei Diskriminierung wenden können. Es empfiehlt sich die Einrichtung von Antidiskriminierungsberatungs- und Beschwerdestellen, an die sich Betroffene bei Diskriminierung in Bezug auf alle AGG-Dimensionen, aber auch auf andere Diskriminierungserfahrungen, z. B. wegen der „sozialen Herkunft“, wenden können. Zusätzlich zur Einrichtung von Beschwerdestellen an Hochschulen sollte ein umfassendes Beschwerdemanagement entwickelt werden, das regelt, wie mit Beschwerden umgegangen wird und welche Schritte eingeleitet werden müssen. Zu überlegen wäre auch, mit welchen Kompetenzen eine solche Stelle innerhalb der Hochschule ausgestattet sein müsste und wie die Studierenden darüber informiert werden könnten.

Generell gilt für Beratungsangebote und Beschwerdemanagement im Bildungsbereich (frühkindliche Bildung bis Hochschule), dass diese den Betroffenen bekannt sein müssen und einfach (niedrigschwellig) zugänglich sein sollten. Entsprechende Maßnahmen zur Bekanntmachung der Anlaufstellen innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen sollten bei deren Etablierung mitgedacht werden.

Neben strukturellen Überlegungen zum Aufbau, zur Verankerung und Ausgestaltung von Beratungs- und Beschwerdesystemen auf den einzelnen Ebenen des Bildungssystems sind die notwendigen Ressourcen zur Umsetzung von Antidiskriminierungsmaßnahmen im Bildungsbereich zur Verfügung zu stellen.
II) Spezifische Empfehlungen für die frühkindliche Bildung/Elementarbereich

4. Chancengleicher Zugang (u. a. ausreichendes Platzangebot und Abschaffung der Elternbeiträge)


Beim Zugang zu einer Kindertageseinrichtung sollte nicht die sozioökonomische Situation der Eltern ausschlaggebend sein. Es sollte auch deshalb über eine grundsätzliche Abschaffung der Elternbeiträge bzw. Beitragsfreiheit ab dem dritten Lebensjahr nachgedacht werden.

Staatliche Mittel für den Ausbau der frühkindlichen Betreuung und die systematische Qualitätssicherung und -entwicklung im Elementarbereich sollten entsprechend ausgeweitet werden. So fordert z. B. die Organisation für Wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) seit längerem eine Aufstockung der Investitionen im Bereich der frühkindlichen Bildung186 in Deutschland.

Die Auswirkungen und Diskriminierungspotentiale sozialrechtlicher Unterstützungs- systeme (SGB VIII) sollten mehr Beachtung finden und analysiert werden. So kann es vorkommen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung, die nur auf Kinder mit Behinderung ausgerichtet ist, für Kinder mit Behinderung kostenfrei ist, während eine inklusive Einrichtung kostenpflichtig ist.

5. Verankerung vorurteilsbewusster Erziehung (Ausbildung, Fortbildung, Lernmaterialien, Gesamtprozess für Kindertageseinrichtungen, Elternzusammenarbeit)


186 Deutschland gibt insgesamt 5,3 % seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) für das gesamte Bildungssystem und nur 0,42 % des BIP für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung aus. Damit liegt Deutschland weit unter der Empfehlung des European Commission Childcare Network, das empfiehlt, etwa 1 % des BIP für frühkindliche Bildung auszugeben (OECD 2004, S. 70).
187 Jugendministerkonferenz (JMK) und Kultusministerkonferenz (KMK).
188 Dabei könnte beispielsweise der „Nationale Kriterienkatalog für beste Fachpraxis“, der innerhalb der Qualitätsinitiative des BMFSFJ entwickelt wurde, zugrunde gelegt werden.


Kindertageseinrichtungen sollten das Lernumfeld, Bildungsgelegenheiten und Aktivitäten so gestalten, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, sich mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zu beteiligen und zu entfalten. Dies umfasst auch einen kritischen Blick auf Lernmaterialien wie Bücher und Spiele, die Stereotype und Einsichtigkeiten vermitteln.


---

189 Erfahrungen zeigen, dass kurze Fortbildungen oft nicht ausreichend sind, sondern eine langerfristige Begleitung des Veränderungsprozesses (z. B. 2-3 Jahre) notwendig ist. Oft wird eine externe prozessbegleitende Instanz, die Rückmeldung und Anregungen gibt, benötigt.
Kinder sollten von den Kindertageseinrichtungen über ihre Kinderrechte informiert und darüber aufgeklärt werden, dass sie Mitsprache-, Entscheidungs- und Beschwerderechte haben. Wenn Kinder wissen, dass sie diese Rechte haben und einfordern können, besteht eine größere Chance, dass sie Diskriminierung benennen und damit umgehen lernen.

6. Förderung eines diversen, multikulturellen und multiprofessionellen Teams
Um der Vielfalt der Kinder in einer Kindertageseinrichtung gerecht zu werden, sollte u. a. die Gewinnung pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund, mit Behinderung sowie männlicher Erzieher gefördert werden. Ziel sollte es sein, ein diverses, multikulturelles und multiprofessionelles Team aufzubauen, das vorurteilsbewusst und interkulturell geschult sowie diversity-orientiert ist.

III) Spezifische Empfehlungen für die allgemeinbildende Schule


190 Auch wenn sich diese Empfehlungen vor allem auf allgemeinbildende Schulen beziehen, können die Empfehlungen aus der Sicht der ADS zum Teil auch auf berufliche Schulen übertragen werden.
192 Dabei sollte an schon vorhandene Überlegungen zum Monitoring von Bildungungleichheiten angeknüpft werden (siehe z. B. Hormel/Scheer 2004, S. 126 ff.).
Neben der Bereitstellung von ausreichenden finanziellen Ressourcen sollte die *Schule „neu gedacht“* werden. Es bedarf neuer oder weiterentwickelter Konzepte und Curricula, um eine inklusive Schule, welche die Förderung aller Schüler_innen im Blick hat, zu verwirklichen.

7. Einheitliche Verankerung von Diskriminierungsverboten zu allen AGG-Kategorien und „sozialer Herkunft“ sowie Stärkung des Schutzes vor Diskriminierung in allen Schulgesetzen


In den Schulgesetzen sollten Diskriminierungsverbote - so noch nicht vorhanden - explizit formuliert werden. Diese Diskriminierungsverbote sollten sich auf die AGG-Merkmale (§ 1 AGG) sowie die „soziale Herkunft“ beziehen. Dabei bedarf es einer Konkretisierung, was Diskriminierung generell heißt (analog AGG: Verständnis als unmittelbare und mittelbare Diskriminierung sowie Belästigung) und um welche Formen der Diskriminierung es im Schulwesen geht\(^{196}\). Neben der Definition unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung ist die explizite Benennung der (sexuellen) Belästigung bzw. des Mobbings als Diskriminierungsform bedeutsam. Definitionen hierfür müssen an die spezifischen Ausprägungen im Schulkontext angepasst werden.

Grundsätzlich muss auf rechtlicher Ebene sichergestellt werden, dass alle Kinder *diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung* haben. Dieser erstreckt sich auch auf die Chance, *Bildung im Schulkontext diskriminierungsfrei wahrzunehmen* und zu verwirklichen\(^{197}\).

---

\(^{194}\) Auch wenn in der wissenschaftlichen Debatte zum Teil die Anknüpfung an Kategorien im AGG grundsätzlich infrage gestellt wird und weitere Ansätze (postkategoriale Ansätze) diskutiert werden, vertritt die Antidiskriminierungsstelle des Bundes die Auffassung, dass zur Vereinheitlichung der Rechtsanwendung und Verbesserung der Rechtsklarheit alle Schulgesetze mindestens die im AGG genannten Kategorien enthalten sollten.

\(^{195}\) Vgl. Übersicht in der Anlage V der Expertise Dern/Schmid/Spangenberg 2013.

\(^{196}\) Hier bietet sich zugunsten einer einheitlichen Rechtsordnung eine Orientierung an den Definitionen des AGG in den §§ 3, 4 an, die unmittelbare und mittelbare Diskriminierung sowie Belästigung und sexuelle Belästigung definieren. Bezüglich der Belästigung (z. B. Mobbing), die auch auf anderen als den im AGG genannten Dimensionen beruhen kann (im Schulkontext insbesondere etwa Diskriminierung aufgrund von Gewicht, sog. Bodying), ist jedoch eine Erweiterung vorzunehmen.

\(^{197}\) Ein detaillierter Überblick über Handlungsempfehlungen in Bezug auf die rechtliche Ebene findet sich in der Expertise „Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung“, die im Auftrag der ADS erstellt wurde (Dern/Schmid/Spangenberg 2013, S. 151 ff.).
Die Länder, die keine Schulpflicht für Schüler_innen mit asylrechtlicher Aufenthalts- 
gestattung oder Duldung vorsehen, sollten diese entweder einführen oder die weiteren 
schulrechtlichen Regelungen so anpassen, dass zumindest ein teilhabegleicher Schulbe-
such ermöglicht wird, und dieser nicht unter einem Kapazitätsvorbehalt steht. Darüber 
hinaus sind flankierende Regelungen in den Schulgesetzen erforderlich, die dafür Sorge 
tragen, dass eine zeitnahe Beschulung erfolgen kann\textsuperscript{198}.

Die Länder, die für statuslose Schüler_innen noch keine gesetzliche Regelung geschaf-
fen haben, sollten ein Recht zum Schulbesuch ausdrücklich im Schulgesetz verankern, 
das zumindest einen chancengleichen Schulbesuch ermöglicht. Flankierend sollten In-
formationen durch staatliche Stellen über das Recht zum Schulbesuch gegeben werden. 
Damit diese Informationen den betreffenden Personenkreis auch erreichen, sollten 
außerstaatliche Organisationen wie beispielsweise regionale Unterstützungsgruppen 
(Vereine, Bürgerinitiativen) mit einbezogen werden.

Die Herausbildung einer schulischen Antidiskriminierungskultur kann durch eine 
rechtliche Doppelstrategie verfolgt werden. Einerseits ist auf die Implementierung 
von zentralen Diskriminierungsschutzinstrumenten in den Schulgesetzen selbst zu 
setzen. Andererseits sollten Schulen gesetzlich verpflichtet werden, in eigener Verant-
wortung eine an ihre spezifischen Gegebenheiten angepasste Antidiskriminierungskon-
zeption zu entwickeln.

In Anlehnung an § 5 AGG sollten positive Maßnahmen sowie analog § 12 AGG Organi-
sationspflichten für Schulen in die Schulgesetze aufgenommen werden. Diese könnten 
Maßnahmen zur Prävention, ein „Antidiskriminierungs-Mainstreaming“\textsuperscript{199}, ein Verbot 
der Verwendung diskriminierender Unterrichtsmaterialien, Fragen der Gremienbeset-
zung\textsuperscript{200} (z. B. Einführung von Quoten) usw. umfassen.

Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Rechtsansprüche der Schüler_innen auf Information 
und Beratung in den Landesschulgesetzen zu implementieren und diese nicht nur als 
Annex des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Lehrkräfte zu begreifen\textsuperscript{201}. Schüler-
innen und Eltern sollten ihre Rechte kennen. Ein entsprechendes Informationsrecht 
sollte daher in den Schulgesetzen verankert werden. Dabei sollten die Persönlichkeits-
rechte der Kinder mitgedacht werden.

\textsuperscript{198} Gegebenenfalls kann an eine Organisation zum Einsatz von (einer ausreichenden Anzahl von) Vertretungslehrer_in-
nen angeknüpft werden, welche im Idealfall ausreichend schnell auf unterschiedliche Schülerzahlen von Kindern 
und Jugendlichen mit asylrechtlicher Aufenthaltsstellung oder Duldung und deren besonderen Förderbedarf 
reagieren kann.

\textsuperscript{199} Bei einem „Antidiskriminierungs-Mainstreaming“ geht es darum, Gleichbehandlungserwägungen in den Mittel-
punkt zu stellen und Antidiskriminierung sowie die Förderung von Chancengleichheit systematisch auf allen 
Ebenen zu verankern. Dies betrifft sämtliche Phasen von der Politikgestaltung, über den Entwurf von Maßnahmen 
der Implementierung, bis hin zur Überwachung und Bewertung.

\textsuperscript{200} Siehe dazu auch Anlage VI: Auswertung der Regelungen zur Besetzung von Gremien in den Schulgesetzen der 
einzelnen Bundesländer.

\textsuperscript{201} In Art. 28 Abs. 1 d) UN-KRK sind solche Beratungspflichten ausdrücklich aufgenommen worden. Insbesondere eine kind-
bez. altersgerechte Ausgestaltung von Beratungsangeboten erscheint bedeutsam, um die Subjektposition der 
Schüler_innen zu stärken.
Selbst wenn es bereits Richtlinien, Verwaltungsvorschriften oder ähnliche Vorgaben zum Umgang mit Beschwerden an Schulen gibt, sollten **Regelungen zu Beschwerderechten und zum Beschwerdeverfahren** in den Landesgesetzen selbst verankert werden.


Schulen sollten gesetzlich verpflichtet werden, eine **Antidiskriminierungskonzeption** zu erstellen (siehe unten Empfehlung 8), deren Rahmen gesetzlich vorgegeben sein sollte, die aber zugleich Freiraum für spezifische Anpassungen in Bezug auf Schulform, Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft, pädagogische Ausrichtungen, regionale Besonderheiten etc. lässt203.

Eine klare Beschreibung der **Entscheidungskriterien** im Hinblick auf die Übergangs-empfehlungen sollte mindestens im Verordnungswege erlassen werden204.

Ausdrücklich sollte geregelt werden, dass nur nicht diskriminierende **Unterrichtsmaterialien** (bezuglich aller AGG-Kategorien) an den Schulen zugelassen werden205. **Schulbücher und andere Schulmaterialien** sollten daraufhin überprüft werden, dass sie frei von diskriminierenden Darstellungen und Konzepten sind, aber auch dahingehend, dass sie die gesellschaftliche Vielfalt und Realität abbilden (siehe dazu Kapitel III.IV. 2.7.). Zulassungskriterien für Schulbücher müssen entsprechend angepasst und detaillierte Standards festgelegt werden.

Schließlich sollten Schulgesetze auf ihre **religiöse Neutralität** hin überprüft werden.


---

202 In vielen Situationen dürfte es Schüler_innen schwerfallen, eine Diskriminierung tatsächlich nachzuweisen, vor allem dann, wenn etwa im Konflikt mit Lehrenden Aussage gegen Aussage steht.

203 Das Recht auf individuelle Ausformung erlaubt schulinterne Meinungsbildungsprozesse, die zugleich über die Partizipationsmöglichkeiten aller am Schulkontext Beteiligten die Akzeptanz und Bekanntheit der Antidiskriminierungsvorgaben erhöhen.


205 Dies kann den Blick auf Lehrinhalte scharfen und vermeidet Rechtsunsicherheiten. Zudem vermittelt es Prüfkriterien, an denen sich die Zulassungsstellen bzw. Gremien und vor allem die Gutachter, die über die Eignung der Lernmittel entscheiden, orientieren müssen.
8. Implementierung umfassender Antidiskriminierungskonzeptionen an den Schulen


Wie bereits oben angesprochen, sollten Schulen eine umfassende Antidiskriminierungskonzeption, zugeschnitten auf die Realität und die individuellen Bedürfnisse ihrer Schule, erarbeiten und implementieren. Die Konzeption sollte auf dem Schulrecht aufbauen und auf folgende Bereiche eingehen:

- Diskriminierungsverbote und deren Konsequenzen;
- Gleichstellungsgebote und Kompensationspflichten;
- Schulorganisatorische Verpflichtungen;
- Schulungen, Fortbildungen für Lehrkräfte zu Diversity und Antidiskriminierung;
- Verfahrensvorgaben und Zuständigkeiten (insbesondere Prävention und Rechtsschutz);
- Informations- und Beratungsrechte von Schüler_innen, Eltern;
- Beratungs- und Unterstützungsstrukturen (präventiv, reaktiv);
- Kooperationen mit Kommunen, Verbänden etc.;
- Berichts- und Evaluationspflichten über eingeleitete Maßnahmen und Ergebnisse.

Bei der Entwicklung einer Antidiskriminierungskonzeption empfiehlt sich die Erarbeitung von Auslegungsmaterialien wie Leitfäden und Standards, anhand derer z. B. die angemessene Reaktion auf Diskriminierungserfahrungen, nicht diskriminierende Bewertungsmethoden und Unterrichtsmaterialien behandelt werden können. Darüber hinaus sollte die Antidiskriminierungskonzeption im Schulentwicklungsprozess sowie im Qualitätsmanagement der Schule verankert werden.

206 Als Orientierungshilfe zur Konzeption und Ausgestaltung von Materialien könnte etwa der Index für Inklusion herangezogen werden (Boban/Hinz 2003). Er stellt eine Materialsammlung dar, die auf einer Pädagogik der Vielfalt basiert und Materialien zur inklusiven Schulentwicklung enthält (Informationen zu Schlüsselkonzepten, Vorschläge zu Analyse und Evaluationsinstrumenten, Verfahrensleitfäden).
In der Antidiskriminierungs konzeption einer Schule könnten zudem folgende Punkte enthalten sein:

- Bei der Einstellung neuer Lehrer_innen sollte versucht werden, die Diversität in der Lehrerschaft zu verstärken. Flankierend sollten die Bundesländer ihre Bemühungen fortsetzen, männliche Schulabgänger, Schulabgänger_innen mit Migrationshintergrund und Schulabgänger_innen mit Behinderung für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf zu begeistern und mögliche Hürden, die es diesen Personen schwermachen könnten, den Lehrerberuf zu ergreifen, abzubauen.


- Im schulischen Kontext sollten kontinuierliche Projekte zum Konfliktmanagement (z. B. Streitschlichtungsprogramme, Konfliktlotsen), zum Empowerment 208 sowie zum Abbau von Mobbing in der Schule eingeführt werden. Dafür müssten Schulen die entsprechenden Ressourcen erhalten.

- Lehrkräfte sollten, z. B. im Rahmen von Fortbildungen, auf diskriminierende Praxen bei der Leistungsbewertung bzw. Übergangsempfehlungen hingewiesen werden und Orientierungshilfen erhalten.

- In Bezug auf den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I sollten Schulen qualifizierte Beratungsangebote unter Einbeziehung externer Fachkräfte anbieten 209. Die Angebote sollten sich an den Kindesinteressen ausrichten und Kindern die Möglichkeit bieten, ihre eigene Position unabhängig von den Eltern zu entwickeln. 210

- Schulen sollten Leitlinien zum Umgang mit der Religiosität von Schüler_innen, die ggf. auch den koedukativen Unterricht betreffen können, erstellen. Diese Leitlinien könnten in eine Antidiskriminierungskonzeption (siehe oben) eingebunden werden.


---

207 Denkbar wäre auch eine verstärkte Nutzung von Dolmetscher_innenpools.
210 Sofern das Kind die Tragweite der Laufbahnentscheidung überschaut, besitzt sein Wille erhebliches Gewicht. In der Konsequenz kann hieraus auch ein Vetorecht des Kindes folgen (Barczak, 2011, S. 205).

**Konzepte**, um die **Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung** von allen Akteur_innen an der Schule (Schulleitung, Personal, Eltern, Schüler_innen) an Prozessen wie der Schulentwicklung sicherzustellen, müssen weiterentwickelt werden. Insbesondere im Hinblick auf Fragen des Diskriminierungsschutzes und des Abbaus von Benachteiligungen sind Schüler_innen und Eltern zu beteiligen.

Um entsprechende Maßnahmen umzusetzen, aber auch Unterstützung zu erhalten, sollten Schulen externe Fachleute hinzuziehen und mit außerschulischen Akteur_innen, insbesondere aus dem Bereich der Betroffenenvertretungen sowie Antidiskriminierungsberatungen zusammenarbeiten.


Neben der curricularen Aufwertung ist auch die institutionelle Verankerung durch die **Einrichtung spezifischer Lehrstühle** empfehlenswert. Eigene Lehrstühle zu Diversity und Antidiskriminierung ermöglichen die Querschnittsverankerung des Themas. Entsprechendes gilt für die Ausbildung zur sozialen Arbeit, die stärker in die Diskriminierungsbekämpfung im Schulkontext eingebunden werden sollte.

**Lehrer_innen-Fortbildungen** zu Fragen des Umgangs mit Heterogenität, aber auch zu Diskriminierung an der Schule, sollten von den Einrichtungen der Lehrerfortbildung regelmäßig angeboten werden. Dabei sind Fortbildungen relevant, die sich mit Diskriminierung allgemein, dem AGG und der Mehrdimensionalität von Diskriminierung beschäftigen, aber auch vertiefende Seminare, die sich auf einzelne Diskriminierungsdimensionen, z. B. Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung, beziehen.
10. Etablierung eines qualifizierten schulischen Beschwerdemanagements

Ein qualifiziertes Beschwerdemanagement im Kontext von Diskriminierung in der Schule sollte verpflichtend in allen Bundesländern geschaffen werden. Dieses sollte in den entsprechenden Schulgesetzen verankert werden. Es gibt bisher noch kein ausgereiftes Konzept für ein solches Beschwerdemanagement, es sollte aber mindestens folgende Bestandteile umfassen:211

- Aufnahme der Beschwerde;
- Beratung und Information zu Rechten bei Diskriminierung;
- Untersuchung des Vorfalls;
- Unterstützung und Begleitung bei der Abwendung von Wiederholungen (Prävention) und Intervention (Repression);
- Dokumentation;
- Evaluation und Monitoring.

Zunächst müssen die Gegebenheiten in den einzelnen Bundesländern analysiert werden. Anschließend ist zu entscheiden, wo das Beschwerdemanagement angesiedelt und wie es im Detail umgesetzt werden sollte.

Bei der Etablierung sollten folgende Eckpunkte beachtet werden:212

- Beschwerdestellen sollten unabhängig, neutral, weisungsunabhängige und gegebenenfalls örtlich aus der Schule ausgeliert sowie ein niedrigschwelliger Zugang sichergestellt sein. Eltern und Schüler_innen wünschen sich meist eine externe Beschwerdestelle nahe der Schule, aber nicht in der Schule, da häufig kein ausreichendes Vertrauen in Lehrer_innen bzw. Schulen vorhanden ist und Angst vor Viktimisierung besteht. Externe Beschwerdestellen müssen dabei nicht nur ausschließlich schulinterner Anlaufstellen bei Diskriminierung führen. Schüler_innen und Eltern sollten die Möglichkeit haben, zu wählen, ob sie sich an eine interne oder externe Stelle wenden.
- Das Beschwerdemanagement sollte auf die Konfliktlösung ausgerichtet sein. Beschwerdestellen sollten mit Kompetenzen zur Schlichtung bzw. Mediation ausgestattet sein und die Möglichkeit haben, alle involvierten Akteur_innen an einen Tisch zu holen.


212 Bei den folgenden Eckpunkten wurden zum Teil einzelne Überlegungen des Netzwerks „Rassismus an Schulen“ übernommen bzw. sich daran orientiert (siehe vorhergende Fußnote).
Beschwerdestellen sollten für alle Formen von Diskriminierung und Diskriminierungsdimensionen zuzüglich Diskriminierung aufgrund der „sozialen Herkunft“ zuständig sein. Sie sollten verpflichtet sein, allen Beschwerden nachzugehen und die Betroffenen, wenn nötig, persönlich anzu hören.

Beschwerdestellen sollten personell so aufgestellt sein, dass sie die Diversität der Betroffenen soweit wie möglich widerspiegeln. Beschwerdestellen muss es möglich sein, auch Beschwerden, die nicht in deutscher Sprache vorgebracht werden, entgegenzunehmen und Beratung und Begleitung, z. B. durch die Hinzuziehung von Dolmetschern, in der Muttersprache der Betroffenen anzubieten. Sowohl Frauen als auch Männer sollten als Ansprechpartner_innen in Beschwerdestellen zur Verfügung stehen, damit die Betroffenen entscheiden können, an wen sie sich wenden möchten. Alle Mitarbeiter_innen der Beschwerdestellen sollten im Umgang mit Diversity und Heterogenität geschult sein.

Denkbar wäre, dass die Person, die für eine Schule oder einen Einzugsbereich die Funktion der Antidiskriminierungsbeschwerdestelle übernimmt, dies nur als einen Teil der beruflichen Tätigkeit ausübt. Aus kostenökonomischen Gesichtspunkten ist auf Synergien zu achten, z. B. durch Ansiedlung beim Schulamt. Möglich wäre auch, einmal wöchentlich Sprechstunden im Ort an der jeweiligen Schule anzubieten.

Das Verfahren des Beschwerdemanagements sollte transparent sein. Eltern und Schüler_innen bekanntgegeben werden sowie klare Regelungen unterliegen. Alle Schritte sollten mit den Betroffenen abgesprochen werden. Die Beschwerdeführer_innen sollten bestimmen können, was gemacht wird.

Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen, aber auch Beratungsstellen sollten in das Beschwerdemanagement, z. B. in Form eines Gremiums, das sich mit den Beschwerden befasst bzw. diese untersucht, einzubunden werden.


Mitwirkungsgremien der Schüler_innen sollten eine Beistands- bzw. Vermittlungsrolle in Diskriminierungs konflikten bei Beschwerden übernehmen können. Schüler_innenvertretungen können als gruppenbezogene Interessenvertretungen verstanden werden, die etwa Daten zu Einzelfällen sammeln und so diskriminierende Strukturen und institutionell diskriminierende Praktiken in Schulen benennen können.


213  Etwa in Anlehnung an die baden-württembergische Schulkonferenz nach § 47 SchG BW oder das bayerische Schulforum nach Art. 69 BayEUG (besetzt mit Schulleitung, von der Lehrerkonferenz gewählten Lehrkräften, Elternbeiräten und dem Schülerausschuss). Gegebenenfalls kann deren Besetzung um Vertreter_innen der Schulsozialarbeit oder Vertreter_innen regionaler Antidiskriminierungsverbände etc. erweitert werden.

214 Wie etwa in Schleswig-Holstein, Bayern, Sachsen und Thüringen.

215 Fortgeführt ist dieser Gedanke in der Gewährung eines eigenständigen, vom Individuum unabhängigen Beschwerderechts der Schülervertretung, wie etwa in Bayern oder Sachsen (§ 51 SächsSchulG). Hier sind Anleihen an ein Verbandsklagerecht (§ 13 BGG) erkennbar, das über die bloße Beistandschaft von Verbänden nach § 23 AGG hinausgeht.

11. Überdenken der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems/Ganztagsschule und Recht auf Inklusion stärken


Ganztagsschulen im Sinne ganzheitlichen Lernens über den gesamten Schultag (jedoch nicht als Betreuungsmöglichkeit), die mehr Möglichkeiten und Zeit für das Erlernen unterschiedlichster Kompetenzen bieten, sollten weiter gefördert und ausgebaut werden.


Bei inklusiver Beschulung an Regelschulen muss eine entsprechende Weiterbildung der dort tätigen Lehrer_innen stattfinden und zugleich gewährleistet sein, dass die notwendige Betreuung durch Sonderrahmenlehrer_innen besteht. Darüber hinaus sollten Regelschulen ausreichend Förderstunden für Schüler_innen mit Förderbedarf bzw. die Doppelbesetzung von Klassen anbieten können. Ein entsprechendes Kontingent an Stunden und damit auch an Lehrer_innen sollte durch die Länder abgesichert werden. Sonderpädagog_innen, Psycholog_innen und Therapeut_innen sollten in diesem

---


217 Die hier auftretenden Fragestellungen müssen noch intensiver diskutiert werden. So kann ein System der inklusiven Beschulung sicher nicht bedeuten, dass das Ergebnis der bislang durch Sonder-/Förderschulen erreichten Förderung unterschritten wird.
Kontext an den Regelschulen verstärkt eingebunden werden. Ebenfalls notwendig sind finanzielle Ressourcen, um die Barrierefreiheit an Schulen in Bezug auf Räume, Lernumgebung und Schulmaterialien auszuweiten.

Schließlich ist die Festlegung von einheitlich quantifizierbaren Zielen sowie dazugehörigen Zeitvorgaben auf Länderebene zur Umsetzung der Inklusion notwendig. Dabei sollten die Länder auch die Entwicklung einheitlicher Konzepte und Qualitätsstandards für die Inklusion im Blick haben.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes verweist außerdem auf die detaillierten Empfehlungen der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention, denen sie sich anschließt (DIMR 2011).

IV) Spezifische Empfehlungen für die Hochschule

12. Stärkere Öffnung der Hochschulen fördern und Zugang für alle ermöglichen


218 In Bezug auf das Studierenden-BAföG wird seit längerem von unterschiedlichen Organisationen eine regelmäßige Erhöhung eingefordert (z. B. DSW 2012).
Im Hinblick auf ausländische Studierende sollte sich die politische Ebene dafür einsetzen, diese arbeitsrechtlich deutschen Studierenden gleichzustellen. Zudem sollte geprüft werden, welche weiteren Möglichkeiten es gibt, ausländische Studierende bei der Finanzierung des Studiums zu unterstützen\(^{219}\).


Auch der \textbf{Ausbau und die Weiterentwicklung unterschiedlicher Studienformate} wie Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium, Fernstudium etc. sollten weiter vorangetrieben werden.

Speziell für Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen sollte geprüft werden, ob die vorhandenen Nachteilsausgleiche ausreichend sind, um Benachteiligungen beim Zugang zum Studium zu vermeiden. Wo es notwendig ist, müssen bestehende Nachteilsausgleiche erweitert bzw. an veränderte, aktuelle Zulassungsbedingungen im Kontext von Bachelor- und Master-Studiengängen angepasst werden. Auch sollten Hochschulen Maßnahmen ergreifen, um über die Möglichkeit der Beantragung von Nachteilsausgleichen sowie bestehende Härtefallregelungen zu informieren. Zielsetzung sollte im Hinblick auf Studierende mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit sein, dass diese - unabhängig von der Art ihrer Beeinträchtigung - die Möglichkeit haben, an der gewünschten Hochschule das gewünschte Studienfach zu studieren. Sichergestellt werden müsste auch ein barrierefreier Zugang zur Hochschule, was vor allem den Abbau baulicher Barrieren, aber auch den Ausbau von barrierefreier Information und Beratung sowie barrierefreier Studienmaterialien etc. bedeutet.


\(^{220}\) Es gibt bereits eine Reihe von Maßnahmen und Projekten, um Nichtakademikerkinder für ein Hochschulstudium zu gewinnen. So engagiert sich z. B. die Stiftung der deutschen Wirtschaft (sdw) für das Studium von Nichtakademikerkindern im Rahmen des Programms „Studienkompass“ und fördert Studierende aus Elternhäusern ohne akademischen Hintergrund.
Hochschulen sollten evaluieren, inwieweit **ausreichende Regularien bei der Studienzulassung vorhanden sind, die die Gleichbehandlung bei der Auswahl von Studierenden, der Vergabe und Besetzung der Studienplätze, aber auch der Vergabe von Stipendien der Hochschule sicherstellen.** Dabei sollten bürokratische Hürden, die den Zugang zum Studium erschweren bzw. verhindern können, thematisiert werden.

Es gibt schon jetzt eine Vielzahl von Vorschlägen, Handlungsempfehlungen221 und Modellprojekten, die darauf abzielen, die Öffnung der Hochschulen zu fördern und Benachteiligungen sowie Barrieren beim Zugang zur Hochschule zu reduzieren. Diese sollten von den Hochschulen berücksichtigt und im Detail geprüft werden, welche Maßnahmen für die jeweilige Hochschule notwendig und sinnvoll sind bzw. implementiert werden sollten, um die Chancengleichheit beim Zugang zu gewährleisten und die Studierendenquote von unterrepräsentierten Studierendengruppen zu erhöhen.

13. Hochschulen für Diskriminierungsrisiken sensibilisieren und Bild des „Normalstudierenden“ hinterfragen


Im Kontext der Lehre sollte es den Hochschulen zum einen darum gehen, die Hochschuldidaktik die Diversität der Studierenden ausreichend berücksichtigt. Die Lehre sollte sich dabei an den vorhandenen Kompetenzen der Studierenden orientieren, adressatenbezogen sein und die Transparenz in Bezug auf Leistungsanforderungen und -bewertungen erhöhen. Zum anderen sollten Hochschulen Maßnahmen ergreifen, die gewährleisten, dass Lehrende ihre Vorurteile gegenüber spezifischen Gruppen von Studierenden abbauen und damit verbundene Diskriminierungsrisiken vermieden werden.


---

221 So sollten z. B. die HRK-Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ (HRK 2009a) und der „Nationale Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen“ (HRK 2009b) beachtet werden.

14. Schaffung von Instanzen zur Thematik Antidiskriminierung und Diversity an Hochschulen


15. Implementierung einer Antidiskriminierungs- und Diversity-Strategie

(Diversity-Monitoring, Bestandsaufnahme Diversity-Maßnahmen, Wirkungsanalysen)

Auf politischer Ebene sollte überlegt werden, wie die vorhandenen Instrumente zur Herstellung von Chancengleichheit in den Bereichen Hochschule und Wissenschaft unter Berücksichtigung aller AGG-Kategorien sowie der Dimension „soziale Herkunft“ ausgeweitet werden können.


---

223 Eine aktuelle Bestandsaufnahme für Nordrhein-Westfalen weist für vier der insgesamt 44 Hochschulen in Trägerschaft des Landes eine Diversity-Beauftragte, ein entsprechendes Protektorat oder eine entsprechende Stabsstelle aus (Jansen-Schulz/Kortendiek/Poguntke 2011).
224 Als Systemakkreditierung bezeichnet man ein Verfahren, bei dem das Qualitätssicherungssystem einer Hochschule begutachtet wird.


Wichtig sind nach Auffassung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes die **Vernetzung und der Informationsaustausch von Hochschulen zu den Themen Diversity und Antidiskriminierung**. Vorstellbar wäre z. B. die Einrichtung eines Qualitätsszirkels „Diskriminierungsfreie Hochschule“, der Antidiskriminierungs- und Diversity-Standards bzw. -Strategien ausarbeitet und die Vernetzung der Hochschulen in diesen Bereichen fördert.


Obwohl jede Hochschule ihre eigene, an die jeweiligen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen angepasste Antidiskriminierungs- und Diversity-Strategie entwickeln sollte, gibt es doch einige Aspekte bzw. Ansätze, die grundsätzlich berücksichtigt werden sollten:

**Antidiskriminierung und Diversity sollten im Leitbild der Hochschule verankert sein.** Dabei geht es auch darum, dass die Hochschulleitung sich deutlich gegen Diskriminierung an der Hochschule und für die Förderung von Chancengleichheit und Diversity ausspricht.


---
²²⁵ So verabschiedete die Universität Bremen beispielsweise bereits 1992 eine Richtlinie gegen sexuelle Diskriminierung und Belästigung.
Alle Statusgruppen, insbesondere die Lehrenden sollten zu Diskriminierung und Diversity sensibilisiert und fortgebildet werden. Dazu sollte die Hochschule entsprechende Weiterbildungen (z. B. Anti-Bias, Empowerment, Hinterfragung eigener Normalitätsvorstellungen und Umgang mit „Differenz“, Nutzen von Diversity) konzipieren und kontinuierlich anbieten.


Nicht nur im Hinblick auf die Studierenden sollten sich die Hochschulen öffnen. Auch in Bezug auf wissenschaftlichen Nachwuchs, Lehrende, Wissenschaftler_innen und Mitarbeiter_innen der Hochschulverwaltung sollten Diversity-Aspekte berücksichtigt werden.

Um eine umfassende Antidiskriminierungs- und Diversity-Strategie zu implementieren, bedarf es nicht nur des politischen Wissens der Hochschulleitung und anderer Hochschulakteur_innen, sondern auch entsprechender Ressourcen. Die Diversity- und Antidiskriminierungsmaßnahmen sollten in das hochschulinterne Qualitätsmanagement eingebunden werden, um entsprechende Qualitätsstandards auf der Prozess- und der Strukturebene zu verankern.

Als Grundlage für die Entwicklung, aber auch begleitend zur Umsetzung einer Antidiskriminierungs- und Diversity-Strategie an der Hochschule könnten u. a. folgende Instrumente herangezogen werden:

**Diversity-Monitoring:** Für die Beobachtung der Entwicklungen bei der Teilhabe gesellschaftlicher Teilgruppen an der Hochschulbildung, wissenschaftlicher Karriere und Beschäftigung sind statistische Informationen notwendig. Diese sind jedoch nur zum Teil vorhanden. Hochschulen sollten daher überlegen, welche Dimensionen sie jenseits der öffentlichen Hochschulstatistik, z. B. durch eine freiwillige Selbstauskunft, erheben. Möglich erscheint in Bezug auf die Studierenden eine anonymisierte hochschulbasierte Erhebung zu den Dimensionen „Behinderung/chronische Krankheit/gesundheitliche Beeinträchtigung“, „ethnische Herkunft/Migrationshintergrund“ und „soziale Herkunft/Bildungshintergrund der Eltern“.

**Antidiskriminierungs- und Diversity-Bestandsaufnahme/Screening:** Durch ein systematisches Screening über die gesamte Hochschule hinweg sollte ein Überblick über alle an der Hochschule vorhandenen Angebote, Maßnahmen und Aktivitäten zur Förderung von Chancengleichheit und zum Abbau von Diskriminierung erstellt werden. Bei

**Erhebung des Diskriminierungspotentials:** Diskriminierungs faktoren und Diskriminierungsrisiken in den Prozessen, Verfahren und Praktiken von Hochschulen sollten auf allen Ebenen (Zugang, Studienverlauf, Hochschule als Forschungsstätte, Hochschule als Arbeitgeber_in) erhoben werden. Auf dieser Basis könnten Handlungsbedarfe aufgedeckt und überprüft werden, welche vorhandenen Maßnahmen und Prozesse bereits zum Tragen kommen

**Erhebung zu Diskriminierungsfragen:** Um mehr über das Vorhandensein von Diskriminierung an der Hochschule zu erfahren, können Befragungen unterschiedlicher Statusgruppen an der Hochschule sinnvoll sein, die selbst erlebte und beobachtete Diskriminierungen in Bezug auf unterschiedliche Diskriminierungsdimensionen erheben. Im Rahmen dieser Erhebungen sollte ferner erfragt werden, wie vorhandene Angebote im Bereich Antidiskriminierung und Diversity bewertet werden und welche spezifischen Bedarfe darüber hinaus bestehen. Auf dieser Grundlage können Rückschlüsse für notwendige Maßnahmen und die Entwicklung einer umfassenden Antidiskriminierungs- und Diversity-Strategie gezogen werden.


---

226 Im Rahmen des Projekts „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen“ der ADS wurde eine Systematisierung von Diskriminierungsfaktoren und Diskriminierungsrisiken an Hochschulen erstellt, die als Grundlage für eine solche Erhebung genutzt werden kann. Darauf aufbauend wurden Indikatoren entwickelt, anhand derer Hochschulen prüfen können, wo Defizite in Bezug auf die „Diskriminierungsfreiheit“ bestehen (ADS-Hochschulprojekt 2012).
V) Forschungslücken im Bildungsbereich schließen

Die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebenen Expertisen weisen darauf hin, dass es noch immer viele Forschungslücken zu Fragen der Diskriminierung im Bildungsbereich gibt. Neben den schon im Text erwähnten Forschungslücken ist aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes weitere Forschung vor allem zu folgenden Fragen bzw. Themen notwendig:

- In empirischen Studien sollte detailliert erforscht werden, wo und wie Diskriminierung im Bildungsbereich stattfindet. Dabei sollte einerseits die alltägliche, individuelle Diskriminierung stärker in den Blick genommen werden und das Ausmaß der direkten Diskriminierung analysiert werden. Andererseits sollte das Phänomen der strukturellen bzw. institutionellen Diskriminierung im Bildungsbereich lösungsorientiert untersucht werden. Dabei geht es u. a. um die Aufdeckung von Regelungen, Mechanismen, Schulstrukturen und -routinen, die Kinder, Schüler_innen und Studierende benachteiligen können.


- Untersuchungen sollten der Frage nachgehen, wie Kinder, Schüler_innen und Studierende diskriminierende Umgangsformen in Bildungsinstitutionen erleben, wie sie damit umgehen und welche Konsequenzen sich aus ihrer Sicht für ihre weiteren (Bildungs-)Wege ergeben.

- Bestehende Widerstände gegen Antidiskriminierungsmaßnahmen im Bildungsbereich sollten auf ihre soziopsychologischen und institutionellen Ursachen hin untersucht werden. Dabei sollte auch erforscht werden, welche Rahmenbedingungen für einen gelingenden, diskriminierungsfreien Bildungsort notwendig sind.

- Im didaktischen Bereich sollten Diskriminierungspotentiale mit Blick auf Schulmaterialien, Unterrichtsmethoden und -formen analysiert und untersucht werden, wie Schulbücher und Unterricht diskriminierungsfrei und diversityorientiert gestaltet werden können.

- Im rechtlichen Bereich wären weitere Untersuchungen zu Auswirkungen der konkreterer ungesetzlichen Vorschriften (z. B. Verordnungen, Erlasse und schulsinterne Regulationen) relevant. Es sollte gefragt werden, wie diese Regelungen die Alltagspraxis von Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen im Bereich des Diskriminierungsschutzes bestimmen.

- Wie könnten ein idealtypisches Beschwerdemanagement und eine umfassende Antidiskriminierungskonzeption für Schulen aussehen?
VI) Statistische Datensammlung zum Bildungsbereich unter Berücksichtigung der AGG-Merkmale und der „sozialen Herkunft“ ausweiten


IV. Diskriminierung im Arbeitsleben

IV.1. Einführung


227 Für die weitere Diskussion um eine Ausweitung der Merkmalsbezüge der öffentlichen Hochschulstatistik lohnt sich ein Blick nach Großbritannien. Dort wurde eine nationale Vorschrift erlassen, die alle öffentlichen Einrichtungen einschließlich der Hochschulen dazu verpflichtet, Daten über die ethnische Zusammensetzung der Belegschaft, Bewerber_innen und Beförderungen zu erheben und darüber Bericht zu erstatten. Dadurch sind die Hochschulen in der Lage, personelle Anteile mit dem regionalen Arbeitsmarkt abzugeleichen, Personalfluktuation, Entgeltstrukturen und Fortbildungsquoten merkmalspezifisch zu analysieren sowie das Beschwerdemanagement entsprechend auszuwerten.
Das Kapitel Diskriminierung im Arbeitsleben gliedert sich in die Abschnitte:

- Darstellung von Beschwerdedaten und Fallbeispielen;
- Zugang zur Beschäftigung;
- Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen;
- Beendigung Beschäftigungsverhältnis;
- Diversity und Antidiskriminierung im Arbeitsleben.

Am Ende des Kapitels werden zusammenfassend Empfehlungen dargestellt.

Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich als zusammenfassende Analyse und Schlussfolgerungen aus den in der Einleitung genannten Quellen.

Im **Abschnitt Zugang zur Beschäftigung** wird sowohl auf den Zugang zur Ausbildung als auch zu anderen Arbeitsplätzen eingegangen. Es geht darum, Benachteiligungen im Rahmen der Stellenausschreibung, des Bewerbungsverfahrens und damit zusammenhängender Bereiche aufzudecken.

Nicht berücksichtigt werden in diesem Kontext die Übergangssysteme²²⁸ bzw. das Übergangsmanagement sowie Maßnahmen der Wiedereingliederung, obwohl sie beim Zugang zum Erwerbsleben insbesondere für Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen, die aufgrund ihrer „sozialen Herkunft“ benachteiligt sind, eine wichtige Rolle spielen können. Es wird also nicht im Detail darauf eingegangen, ob es auch Benachteiligungen beim Zugang zum Erwerbsleben gibt, die auf Institutionen wie Jobcenter, Integrationsämter, Beratungsstellen, Fachdienste, Jugendhilfeträger, Werkstätten für behinderte Menschen etc. zurückgehen. Die Wirkung von Maßnahmen zum Berufseinstieg bzw. Wiedereinstieg in das Berufsleben wie berufsqualifizierende Lehrgänge, verschiedenste Qualifizierungsmaßnahmen und deren mögliches Diskriminierungspotential werden ebenfalls nicht beleuchtet.


---

²²⁸ Das Übergangssystem bzw. Übergangsmanagement bezieht sich in der Regel auf den Übergang zwischen Schule und Ausbildung. Darunter werden z. B. schulische und berufsvorbereitende Maßnahmen, an denen Jugendliche teilnehmen, die nach der Schule keinen Ausbildungsplatz finden, verstanden. Es kann sich aber auch auf andere Übergänge wie z. B. den Wiedereinstieg von (Langzeit-)Arbeitslosen in das Erwerbsleben oder den Übergang vom Erwerbsleben zum Nacherwerbsleben beziehen.

Wie bereits einleitend dargestellt, fühlen sich Menschen beim Zugang zum Arbeitsleben und im Arbeitsleben von Diskriminierung betroffen. Dies spiegelt sich auch in den Beratungsanfragen und Beschwerden, die bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes sowie anderen Antidiskriminierungsstellen eingehen, wider. Dabei zeigt sich u. a., dass die unterschiedlichen Dimensionen Anknüpfungspunkte für Diskriminierungen sein und verschiedenste Fallkonstellationen vorkommen können.

IV.II. Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Arbeitsleben: Daten, Fälle, Auswertung

Betrachtet man die insgesamt 2.511 Beratungsanfragen mit Bezug zum Arbeitsrecht bzw. Arbeitsleben, die zwischen Juni 2009 und Dezember 2012 bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingingen, so fällt auf, dass hier am häufigsten Anfragen in Bezug auf die Dimensionen Alter (25,85 %) und Geschlecht (25,49 %) eingingen. Insgesamt 20,83 % aller Anfragen zum Arbeitsleben betrafen die Dimension Behinderung, 17,32 % die Dimension ethnische Herkunft. Anfragen zur sexuellen Identität (2,87 %) und Religion/Weltanschauung (7,65 %) spielten eine eher untergeordnete Rolle (siehe Tabelle 4).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Merkmalsdimension</th>
<th>Arbeitsrecht</th>
<th>Prozent 2010</th>
<th>Prozent 2011</th>
<th>Prozent 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Alter</td>
<td>649</td>
<td>25,85%</td>
<td>150</td>
<td>156</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlecht</td>
<td>640</td>
<td>25,49%</td>
<td>182</td>
<td>199</td>
</tr>
<tr>
<td>Behinderung</td>
<td>523</td>
<td>20,83%</td>
<td>141</td>
<td>140</td>
</tr>
<tr>
<td>Sexuelle Identität</td>
<td>72</td>
<td>2,87%</td>
<td>20</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Weltanschauung/Religion</td>
<td>192</td>
<td>7,65%</td>
<td>46</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnische Herkunft</td>
<td>435</td>
<td>17,32%</td>
<td>120</td>
<td>127</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtzahl</td>
<td>2511</td>
<td></td>
<td>659</td>
<td>704</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die meisten Anfragen zum Arbeitsrecht betrafen den Zugang zum Arbeitsleben (938), gefolgt von Anfragen zu Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen (778). Anfragen zur Beendigung des Arbeitsverhältnisses gab es dagegen insgesamt nur 227 (siehe Tabelle 5).
Tabelle 5: Beratungsanfragen zum Arbeitsleben nach Bereichen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zugang</th>
<th>938</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen</td>
<td>778</td>
</tr>
<tr>
<td>Beendigungsbedingungen</td>
<td>227</td>
</tr>
<tr>
<td>Ohne Angaben</td>
<td>568</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtzahl</td>
<td>2511</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Bezogen auf die Form der Diskriminierung, macht die unmittelbare Diskriminierung mit 1131 Fällen den größten Anteil aus; andere Diskriminierungsformen wie die mittelbare Diskriminierung (98 Anfragen), die Belästigung (57 Anfragen) und die sexuelle Belästigung (41) sind deutlich seltener vertreten (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Beratungsanfragen zum Arbeitsleben nach Diskriminierungsformen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diskriminierungsform</th>
<th>Arbeitsrecht</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>mittelbar</td>
<td>98</td>
</tr>
<tr>
<td>unmittelbar</td>
<td>1131</td>
</tr>
<tr>
<td>Belästigung</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>sexuelle Belästigung</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>Andere Bereiche</td>
<td>1184</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtzahl</td>
<td>2511</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Auswertung und Fallbeispiele der Beratungsanfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Arbeitsleben bzw. Arbeitsrecht

Nach eingehender Analyse der Beratungsanfragen, die in den letzten Jahren bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Bezug auf das Arbeitsleben bzw. das Arbeitsrecht eingegangen sind, lassen sich drei Bereiche von Diskriminierung bzw. Diskriminierungsvorfällen feststellen:

- Zugang zum Arbeitsverhältnis,
- Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sowie
- Beendigung des Arbeitsverhältnisses.

Diskriminierung beim Zugang zum Arbeitsverhältnis


Auch Anfragen von Betroffenen, denen aufgrund ihrer Transsexualität ein Arbeitsverhältnis verwehrt wurde, gingen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ein. So erhielt eine Frau von einem Arbeitgeber zunächst die Zusage, als freie Mitarbeiterin für ihn arbeiten zu können. In einem späteren Telefonat wurde ihr jedoch mitgeteilt, dass man im Hinblick auf „ihren persönlichen Werdegang“ auf eine Zusammenarbeit verzichten möchte.


Es gab Bewerber_innen, die sich von Arbeitgeber_innen aufgrund ihrer sexuellen Identität abgelehnt fühlten. Dieser häufig nicht nachweisbare Eindruck entstand den Bewerber_innen in Fällen, in denen bereits aus den Bewerbungsunterlagen die sexuelle Identität hervorging. Ein Bewerber, der seine schriftlichen Bewerbungsunterlagen nach der Ablehnung zugesandt bekam, berichtete, dass darin sein Familienstand, den er mit „eingetragene Lebenspartnerschaft“ angegeben hatte, farbig markiert worden war. Andere Personen wurden im Auswahlgespräch für eine Stelle explizit nach ihrer sexuellen Identität gefragt. Bewerber_innen, die sich darauf als homosexuell zu erkennen gaben und eine Absage erhielten, werteten dies als Indiz im Sinne des § 22 AGG.
Fallbeispiel 1: Zugang zur Beschäftigung
Keine Jobchance für ausländische Bewerberin mit Zweitstudium


Diskriminierung bei den Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen

Fallbeispiel 1 – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen
Gehaltseinbußen sowie Belästigung eines Firmenmitarbeiters aufgrund der ethnischen Herkunft

Der Betroffene stammt aus Indien und war als Trainee in einem Unternehmen beschäftigt. Seit Beginn der Tätigkeit war er Schikanen seines Teamleiters ausgesetzt. Er teilte ihm mit, er würde wegen seiner Andersartigkeit nicht ins Team passen und verglich ihn mit einem Paradiesvogel. Auch gab der Vorgesetzte an, dass er sich dafür einsetzen werde, dass man künftig keine Trainees mit ausländischem Studienabschluss mehr einstellen werde.

Von Mobbing durch Kolleg_innen und Vorgesetzte berichteten auch Muslim_innen und Christ_innen nach dem Austritt aus der Kirche bzw. einer Religionsgemeinschaft. In Fällen, in denen sich Arbeitnehmer_innen abwertend über die sexuelle Identität von Kolleg_innen äußerten, wurden derartige Anfeindungen aus dem Kolleg_innenkreis anscheinend häufig nicht unterbunden, auch wenn sie wiederholt vorkamen und den Vorgesetzten bekannt waren. Teilweise gingen Beleidigungen sogar von Vorgesetzten aus und schafften so ein für die Betroffenen nur schwer erträgliches Arbeitsklima.

Fortsetzung...

Fallbeispiel 2 – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen
Belästigung aufgrund der sexuellen Identität

Der Betroffene ist homosexuell und arbeitete in einem Supermarkt. Der Teamleiter wies ihn an, eine Frauenbluse zu tragen, während alle anderen männlichen Kollegen Herrenhemden tragen durften. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes machte die Firma auf das Verbot einer Belästigung nach § 3 III AGG aufmerksam. Belästigungen sind unerwünschte Verhaltensweisen aufgrund der von § 1 AGG geschützten Merkmale, die bezwecken, die Würde der betreffenden Person zu verletzen und ein von Einschüchterungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld zu schaffen. Unter Vermittlung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gelang eine gültige Einigung.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes beriet auch Menschen, die aufgrund ihrer Transsexualität in bestehenden Beschäftigungsverhältnissen von Kolleg_innen und Vorgesetzten gemobbt wurden. Die Atmosphäre am Arbeitsplatz beschrieben die Betroffenen als offen feindselig. Es wandten sich auch transsexuelle Personen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, denen von ihren Arbeitgeber_innen trotz Änderung ihres Vornamens (sogenannte „kleine Lösung“ nach dem Transsexuellengesetz [TSG]) verweigert wurde, im Berufsalltag entsprechend dem angenommenen Geschlecht zu leben, beispielsweise die entsprechende Toilette aufzusuchen etc.

Fallbeispiel 3 – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen

Transsexueller Mitarbeiter wird der Zutritt zur Frauenumkleide verwehrt


Auf Initiative der Antidiskriminierungsstelle des Bundes setzte sich der Vermieter der Räumlichkeiten des Einkaufszentrums für eine gütliche Einigung ein, so dass der Betroffenen die Nutzung der Umkleidekabine ermöglicht werden konnte.

Auch Beratungsanfragen zu Mobbing aufgrund des Alters oder einer Behinderung gingen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ein. So wurde beispielsweise eine behinderte Frau von ihren Kolleg_innen ausgegrenzt. Als sie diese darum bat, mit ihnen die Mittagspause zu verbringen, empfahl man ihr, doch mit behinderten Menschen essen zu gehen.

Es gibt viele Beschäftigte, die aufgrund einer Hörbehinderung nicht in die Belegschaft integriert sind, weil es zu Missverständnissen und Vorbehalten kommt. Vielfach wollen sich Kolleg_innen nicht mit der Behinderung auseinandersetzen oder beachten die Betroffenen nicht. Als besonders belastend empfinden die Betroffenen aber gerade, nicht in die Gemeinschaft einbezogen zu sein.


Ältere Arbeitnehmer_innen fühlten sich zum Teil durch Vorruhestandsregelungen diskriminiert. So sahen sie sich beispielsweise durch entsprechende Äußerungen und betriebsinterne Regelungen zum Antritt ihres Vorruhestandes genötigt und gezwungen, obwohl sie dies gar nicht wollten. Direkte Vorgesetzte legten in anderen Fällen den Eintritt in den Vorruhestand nahe und begründeten dies vor allem mit dem Alter.

Viele Menschen mit derartigen Diskriminierungserfahrungen wandten sich an Vorgefsetzte oder Personalvertretungen und forderten sie auf, das zu unterbinden. Mitunter erlebten sie jedoch, dass diese Personen nicht eingriffen, sondern stattdessen eine fortgesetzte Benachteiligung beförderten oder begünstigten.

**Diskriminierung bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses**

Anfragen im Bereich der Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses betrafen beispielsweise Personen, die sich aufgrund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligt fühlten, weil ihre *befristeten Arbeitsverträge ausliefen* oder ihnen trotz guter Leistungen gekündigt wurde. Mitunter wurde berichtet, dass diesen Kündigungen bereits Merkmalsbezogenes Mobbing vorausgegangen sei.

Frauen beklagten, dass ihnen wegen *Schwangerschaft die Kündigung* drohe oder sie deshalb tatsächlich entlassen worden seien.

**Fallbeispiel 1 – Beendigung Beschäftigungsverhältnis wegen Schwangerschaft oder Mutterschaft**


Fallbeispiel 2 – Beendigung Beschäftigungsverhältnis Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses wegen der sexuellen Identität


Nach § 2 IV AGG gelten für Kündigungen ausschließlich die Bestimmungen zum allgemeinen und besonderen Kündigungsschutz. Dies bedeutet aber nicht, dass das AGG keine Berücksichtigung findet. Vielmehr ist bei der Anwendung der Kündigungsschutzvorschriften das Benachteiligungsverbot des § 1 AGG zu beachten.


**Fallbeispiel 2 – Beendigung Beschäftigungsverhältnis aufgrund von Altersgrenzen**


Neben branchenspezifischen Altersregelungen war die gesetzliche oder tarifvertragliche Pensions- und Renteneintrittsgrenze Gegenstand von Anfragen. Insgesamt zeigte sich, dass viele ältere Arbeitnehmer_innen über gesetzliche oder tarifvertragliche Altersregelungen hinaus arbeiten möchten und sich dazu körperlich und geistig auch in der Lage sehen. Da viele Menschen ihren sozialen Status vor allem aus ihrer Position im Beschäftigungssystem ableiten, bedeutet ein Ende der Erwerbstätigkeit für sie oft


IV.III. Beratungsanfragen mit Bezug zum Arbeitsleben bei anderen Beratungs- bzw. Antidiskriminierungsstellen


Bei Beratungsanfragen und Beschwerden im Arbeitsleben wurden von den Beratungsstellen in allen Fällen Information und Beratung angeboten. Seltener kam es zur aktiven Unterstützung der Betroffenen (Kontaktaufnahme mit Arbeitgeber_innen etc.), was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Betroffenen nicht gegen die Verursacher_innen der Diskriminierung vorgehen bzw. die Diskriminierung nicht bekanntmachen wollten, da sie Nachteile und Konflikte am Arbeitsplatz befürchten. In einigen Fällen wurden die Betroffenen rechtlich vertreten. Generell ist jedoch festzustellen, dass die Betroffenen eher eine außergerichtliche Verständigung anstreben und daher von Klagen absehen.

Fallbeispiel advd 2012: Klage wegen Diskriminierung im Bewerbungsverfahren


Frau F. wendet sich an das Antidiskriminierungsnetzwerk des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB). In einem Beschwerdebrief macht dieses fristwährend ihre Ansprüche nach dem AGG geltend. Eine Schwierigkeit dabei war, dass Frau F. die Stellenausschreibung nicht mehr hatte, so dass nicht klar war, was die genauen Anforderungen für den Job waren. In seinem Antwortschreiben behauptet der Geschäftsführer der Firma, er habe gedacht, dass es sich bei dem Kopftuch auf dem Bewerbungsfoto um ein modisches Accessoire gehandelt habe. Er lehne Hüte und Kopftücher aus ästhetischen Gründen grundsätzlich ab. Weiterhin habe er als Jude keine Intention, aufgrund der Religion zu diskriminieren.


Befragte Beratungsstellen berichteten, dass Frauen, die ein Kopftuch tragen, bei der Arbeitssuche häufig resignieren oder versuchen, eine Arbeit im Bereich des ethnischen Gewerbes zu finden, um dem Ausschluss vom Arbeitsleben zu entgehen.

Menschen, die sich an die Beratungsstellen wandten, fühlten sich auch aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit oder sexuellen Orientierung beim Zugang zu Tendenzbetrieben/kirchlichen Arbeitgeber_innen benachteiligt.

Beschwerden von Menschen mit Behinderung bezogen sich darauf, dass ihnen der Arbeitsplatz nach dem Bekanntwerden der Behinderung im Vorstellungsgespräch verweigert wurde. Auch empfanden Menschen mit Behinderung eine Benachteiligung, wenn den Betrieben, bei denen sie arbeiten wollten, Beschäftigungszuschüsse von der Agentur für Arbeit versagt wurden, die sie für die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung benötigten. Eine Beratungsstelle hob zudem hervor, dass die begrenzte Anzahl von Berufsausbildungen für Menschen mit Behinderung von Betroffenen als Benachteiligung sowie die generell als schlechter empfundenen Chancen auf
... dem ersten Arbeitsmarkt thematisiert wurden. Beratungsanfragen im Bereich Zugang zum Arbeitsleben betrafen auch unangemessene Fragen in Einstellungsgesprächen zur sexuellen Identität und zum Geschlecht, mit denen LSBTI*-Personen, aber auch Frauen konfrontiert wurden. Arbeitsuchende mit Migrationshintergrund berichteten, dass sie aufgrund ihrer ethnischen Herkunft nicht zu Vorstellungs- gesprächen eingeladen worden seien. Darüber hinaus wandten sich Betroffene an die Beratungsstellen, denen mit der Begründung unzureichender bzw. fehlender deutscher Sprachkenntnisse, obwohl diese für die Tätigkeit nicht erforderlich waren, eine Anstellung verwehrt wurde.

Fallbeispiel advd 2012: Klage gegen Benachteiligung im Bewerbungsverfahren


Beschwerden in Bezug auf die Beendigung des Arbeitsverhältnisses gingen nur im geringen Umfang bei den Beratungsstellen ein. Sie betrafen beispielsweise kopftuchtragende Musliminnen, die ihren Vertrag nicht verlängert bekamen, da sie nicht bereit waren, ihr Kopftuch abzulegen oder einen Arbeitnehmer, dem nach Bekanntgabe seiner gleichgeschlechtlichen Partnerschaft von einem kirchlichen Arbeitgeber gekündigt wurde.

**Fallbeispiel ADNB des TBB: Verweigerung Vertragsverlängerung**


IV.IV. Forschungsergebnisse zu Diskriminierung im Arbeitsleben

1. Differenzen in Beschäftigung und Erwerbslosigkeit mit Bezug zu den AGG-Dimensionen

Wesentliche Erkenntnisse:

Nicht nur Beratungsanfragen und Beschwerden zu Diskriminierung im Arbeitsleben, die bei Antidiskriminierungsstellen eingehen, lassen auf Diskriminierungsrisiken aufgrund der AGG-Merkmale schließen. Auch allgemeine Daten zum Erwerbsleben können diesbezüglich aufschlussreich sein.

Analysiert man die Erwerbsbeteiligung, das Vorkommen von prekärer Arbeit\textsuperscript{232}, aber auch die Erwerbslosigkeit in Bezug auf verschiedene Gruppen wie Frauen, Männer, Ausländer_innen, behinderte und chronische kranke Menschen, lassen sich Unterschiede feststellen. Diese können ein Indikator für bestehende Ungleichheiten, aber auch Benachteiligungen beim Zugang zum Erwerbsleben sein, selbst wenn damit nicht automatisch Rückschlüsse auf Diskriminierungen gezogen werden können.

**Sozialversicherungspflichtige Beschäftigung**

Trotz des leichten Konjunkturbruchs aufgrund der Weltwirtschaftskrise in 2009 ist seit 2005 ein stetiger Anstieg der Anzahl der Erwerbstätigen sowie der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zu verzeichnen. Im Januar 2013 waren in Deutschland nach vorläufigen Berechnungen insgesamt 41,4 Mio. Personen erwerbstätig (Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 28.02.2013). Insgesamt lag die Erwerbsquote\textsuperscript{223} in 2011 bei 77,2 %. Betrachtet man die Erwerbsquote geschlechtsspezifisch, so lag sie bei Frauen bei 71,8 % und bei Männern bei 82,5 %. Im Unterschied dazu lag die Erwerbstätigenquote\textsuperscript{234} in Deutschland insgesamt bei 71,1 %, bei Frauen 66,1 % und bei Männern 76,0 %.\textsuperscript{235} Die Mehrheit der Erwerbsbeschäftigung macht zwar die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aus, doch treten „Normalarbeitsverhältnisse“\textsuperscript{236} immer mehr in den Hintergrund, während geringfügig entlohnnte sowie atypische Beschäftigungsverhältnisse vermehrt an Bedeutung gewinnen. Die Zunahme der Erwerbsbeschäftigung der letzten Jahre wirkt sich vor allem auf die Frauenerwerbstätigkeit aus. Diese ist deutlich gestiegen, allerdings hauptsächlich in branchenspezifischen Beschäftigungsverhältnissen – häufig mit geringem Umfang (Teilzeitjobs) und geringen Löhnen (Niedriglohnsektor). Dennoch ist der Anteil von Männern in Beschäftigungsverhältnissen höher als der von Frauen (siehe Grafik 5). Das verdeutlicht die Verteilung im Bereich der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung. Hier sind im Jahr 2012 53,9 % der Männer und nur 46,1 % der Frauen sozialversicherungspflichtig beschäftigt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012a, S. 8).

Bei der Untersuchung atypischer Beschäftigungsformen kristallisiert sich heraus, dass der Teilzeitarbeit neben befristeten Tätigkeiten und Selbständigkeit die größte Bedeutung zukommt (siehe Grafik 3).

---

\textsuperscript{232} „Prekär beschäftigt sind nach einer bewährten Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) diejenigen, die aufgrund ihres Erwerbsstatus nur geringe Arbeitsplatzsicherheit genießen, die wenig Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung ihrer Arbeitssituation haben, die nur partiell im arbeitsrechtlichen Schutzkreis stehen und deren Chancen auf materielle Existenzsicherung durch Arbeit in der Regel schlecht sind. (...) Wir können Prekarier mithin als Grenzgänger einer veränderten Arbeitswelt beschreiben. Sie bewegen sich durch das unwegsame Gelände von Minijobs, Praktika, Leiharbeit, befristeten Tätigkeiten und staatlichen Unterstützungsleistungen. Sie stehen nicht mehr nur sporadisch oder periodisch, sondern dauerhaft zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit. Sie pendeln zwischen geförderten und nicht geförderten Beschäftigung, die sie zwischen auskömmlicher Tätigkeit und Armut trotz Erwerbstätigkeit hin- und her geworfen, sie kämpfen um die Aussicht auf stabile Beschäftigung und gegen berufliche bzw. arbeitsweltliche Ausschlussdynamiken.“ (Vogel 2008, S. 13).

\textsuperscript{223} Die Erwerbsquote steht für den Anteil der Erwerbspersonen – also Personen, die Arbeit haben (Erwerbstätige) oder suchen (Erwerbslose) – an der gleichaltrigen Gruppe in der Gesamtbevölkerung (siehe Statistisches Bundesamt).

\textsuperscript{234} Die Erwerbstätigenquote gibt den prozentualen Anteil aller Menschen im erwerbsfähigen Alter an, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen (siehe dazu http://statistik.arbeitsagentur.de, Februar 2013).


\textsuperscript{236} Unter „Normalarbeitsverhältnissen“ werden Beschäftigungen verstanden, die einen wöchentlichen Umfang von mindestens 35 Stunden haben, sozialversicherungspflichtig und unbefristet sind (Schmeißer et al. 2012, S. 14).


---

237 Die statistischen Angaben beziehen sich aufgrund der schlechten Datenlage lediglich auf 2008, doch wird angenommen, dass sich die Zahlen und die Gewichtung nur unwesentlich verändert haben.
derung in der Altersklasse von 18 bis 24 Jahren mit 51 % zehn Prozentpunkte unter der
von Menschen ohne Behinderung mit 61 %. Der größte Unterschied findet sich in der
Altersklasse der 50- bis 59-Jährigen mit 26 Prozentpunkten. Dort sind 60 % der Men-
schen mit und 86 % der Menschen ohne Behinderung erwerbstätig (vgl. ebd., S. 121). Bei
den im August 2012 gemessenen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten machten
z. B. schwerbehinderte Menschen lediglich 0,6 % aus (Bundesagentur für Arbeit 2012d,
S. 52). Im Gegensatz zu Menschen ohne Behinderung ist es für Menschen mit Behin-
derung sehr schwer, Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden. So beschäf-
tigen von den derzeit 137.244 beschäftigungspflichtigen Betrieben und Unternehmen
37.550 keinen einzigen Menschen mit Schwerbehinderung. Im Gegensatz dazu waren
im Jahr 2009 6,3 % der Beschäftigten im Öffentlichen Dienst schwerkrankeht (Deut-
arbeiten Menschen mit Behinderung überwiegend in Teilzeitbeschäftigung und gering-
fübig entlohnten Arbeitsverhältnissen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales
2013, S. 120). Behinderte Menschen, die keinen Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt
finden, arbeiten überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen oder in Be-
schäftigungsverhältnissen unterhalb ihres Qualifikationsniveaus (Bundesagentur für
Arbeit 2012e, S. 2; BRK Allianz 2012, S. 42). Dies trifft insbesondere auf behinderte Men-
schen mit einem Hochschulabschluss zu, deren Chance, einen Arbeitsplatz zu finden,
der ihrem Ausbildungsniveau entspricht, um 8 % geringer ist als für Menschen ohne
Behinderung (BMAS 2013a, Kapitel 4.3.1.).

Da etwa 52 % der schwulen und lesbischen Menschen ihre homosexuelle Identität am
Arbeitsplatz verschweigen, erweist sich eine statistische Erfassung der Erwerbstätigkeit
als sehr schwierig (Frohn 2007, S. 3). Am häufigsten (37 %) sind nach Angaben von Frohn
schwule und lesbische Menschen in Unternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeiter_in-
nen, am wenigsten in Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeiter_innen (9,4 %)
beschäftigt. Dazu zählen Banken, Versicherungen und der Finanzbereich mit 9,6 % Be-
schäftigungsquote, Gesundheitswesen und Medizin mit 9,3 %, der Öffentliche Dienst
mit 9,9 %, soziale und psychosoziale Berufe mit 6 % und schließlich die EDV-, Computer-
und IT-Branche mit 6,8 % (ebd. 2007, S. 18). Daten zu Transsexualität und Arbeits-
welt sind für Deutschland faktisch nicht vorhanden. Internationale Studien aus Europa
und den USA zeigen aber auf, dass Trans*-Personen vermehrt von Arbeitslosigkeit und
Kündigungen betroffen sowie unterhalb ihrer Qualifikation erwerbstätig sind (Botsch

Geringfügige Beschäftigung

Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse nehmen deutlich zu. Bei der geringfügigen
Beschäftigung in Nebentätigkeit entfallen über 60 % auf die mittleren Altersjahrgänge.
Zudem ist der Gesamtumfang nur etwa halb so groß wie der der ausschließlich geringfü-
gig Beschäftigten. Zuwächse sind auch hier in der Altersgruppe der 50- bis unter 65-Jäh-
rigren zu verzeichnen (beruhend auf Daten der Bundesagentur für Arbeit 2013a, Tabelle 3).

238 Nach dem Sozialgesetzbuch IV (SGB IV) liegt eine geringfügige Beschäftigung bzw. geringfügige selbständige
Tätigkeit vor, wenn das Entgelt aus der Beschäftigung regelmäßig nicht 450 € im Monat übersteigt oder wenn die
Beschäftigung innerhalb eines Jahres auf längstens zwei Monate bzw. 50 Arbeitstage begrenzt ist (§ 8 SGB IV, Abs. 1
und 2).
Besonders gravierend sind die Abweichungen bei den ausschließlich geringfügig Beschäftigten.

**Grafik 4: Anteil der Erwerbstätigen in geringfügig entlohnter Beschäftigung nach dem Geschlecht**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Erwerbstätige in geringfügig entlohnter Beschäftigung</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Frauen</td>
<td>24,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Männer</td>
<td>34,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2012f, Tabelle 1.1.2-1.3.3.

Wie die Grafik 4 zeigt, gehen **Frauen fast doppelt so häufig wie Männer** einer geringfügig entlohnten Beschäftigung nach. Auch bei der genaueren Aufschlüsselung von ausschließlich geringfügig Beschäftigten und geringfügig Beschäftigten in Nebentätigkeit lassen sich diese Unterschiede feststellen (Bundesagentur für Arbeit 2012f).


**Branchenspezifische Verteilung**

In den verschiedenen Branchen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern sowie Menschen mit Migrationshintergrund oder Behinderung. Frauen sind überwiegend in konjunktursensiblen Branchen wie im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor (56 %), im Gesundheits- und Sozialwesen (75 %) oder in Erziehung und Unterricht (68 %) beschäftigt und stellen dort teilweise über 70 % der Belegschaft. Männer hingegen sind eher in konjunkturabhängigen Branchen wie Baugewerbe.

In den Bereichen Handel, produzierendes Gewerbe und Gastgewerbe sind Ausländer_innen und Menschen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert, während sie vor allem im öffentlichen Verwaltungssektor unterrepräsentiert sind (siehe Grafik 5).

**Grafik 5: Beschäftigung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nach Sektoren**

<table>
<thead>
<tr>
<th>%</th>
<th>mit Migrationshintergrund</th>
<th>ohne Migrationshintergrund</th>
<th>Frauen – unabhängig vom Migrationshintergrund</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>90</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>80</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>70</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Handel, produzierendes und Gastgewerbe

Quelle: Statistisches Bundesamt 2012d, S. 361, Bundesagentur für Arbeit 2012c, S. 19-20


Arbeitslosigkeit

In den letzten drei Jahren hat sich die Arbeitslosenquote\(^{240}\) stetig verringert. Allein in 2012 war ein Rückgang von etwa 3 % im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen. Insgesamt liegt die Arbeitslosenquote aller zivilen Erwerbspersonen bei 6,6 %. Das entspricht überdies der Verteilung von Frauen und Männern, die ebenfalls bei 6,6 % liegt. Bei den Frauen ist jedoch zu berücksichtigen, dass sie sich vergleichsweise seltener arbeitslos melden. Somit ist anzunehmen, dass die Quote weitaus höher ausfällt.


2. Zugang zum Arbeitsleben

Beim Zugang zum Erwerbsleben und zur betrieblichen Bildung spielen Bildungsabschlüsse, Qualifikationsniveau und andere Kompetenzen wie z. B. Sprachkenntnisse eine zentrale Rolle. Dennoch reicht ein Blick auf das sogenannte „Humankapital“ allein nicht aus, um unterschiedliche Wege in die betriebliche Ausbildung bzw. das Erwerbsleben und die damit in Verbindung stehende Beschäftigungsquote zu erklären. Beschwerdedaten (siehe oben Kapitel IV.II. und Kapitel IV.III.) und Studien belegen, dass Arbeitsuchende und Bewerber_innen beim Zugang zum Arbeitsleben von unterschiedlichen Diskriminierungstatbeständen wie diskriminierenden Stellenanzeigen und diskriminierender Bewerber_innenauswahl, aber auch von Mechanismen struktureller bzw. institutioneller Benachteiligung betroffen sein können.

Nachfolgend werden Diskriminierungsrisiken in Bezug auf unterschiedliche Aspekte des Zugangs zum Erwerbsleben dargestellt. Dabei wird insbesondere auf folgende Themen eingegangen:

- Zugang zur beruflichen Ausbildung;
- Zuschreibungen, Defizitwahrnehmung, Kosten und Kundenorientierung;
- Stellenausschreibung und Rekrutierung;
- Bewerbungsverfahren;
- Ausnahmebestimmungen des § 9 AGG;
- Zugangsrechte sowie Anerkennung von Bildungs- und Berufsqualifikationen.

Bei diesen Themen handelt es sich nicht um eine vollständige Darstellung von Anknüpfungspunkten für Benachteiligungen, die im Kontext des Zugangs zur Ausbildung und zu Arbeitsplätzen vorkommen können, sondern um eine Präsentation besonders signifikanter Phänomene.

2.1. Zugang zur beruflichen Ausbildung

Wesentliche Erkenntnisse:
Das System der **beruflichen Ausbildung** ist eine wichtige Schnittstelle zwischen **schulischer Bildung und Arbeitsleben**. Es unterliegt aufgrund des demographischen Wandels, technologischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen, aber auch der gestiegenen Qualifikationsanforderungen, einem stetigen Wandel.

In Deutschland nehmen ca. zwei Drittel aller Schulabgänger_innen der Sekundarstufe I (Haupt- oder Realschulabschluss) eine duale Ausbildung oder Ausbildung im Schulberufssystem auf. Der **Übergang zwischen Schule und Ausbildung ist für viele Jugendliche eine wichtige Lebensphase**, da hier entscheidende Weichen für das spätere Erwerbsleben gestellt werden. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die berufliche Ausbildung (betrieblich und außerbetrieblich) dazu beitragen kann, Chancengerechtigkeit im Hinblick auf den Zugang zum Arbeitsmarkt herzustellen. Mit anderen Worten: Können ungleiche Bildungsteilhabe (siehe Kapitel III.IV. 2.2. bis 2.7.) und Benachteiligungen im schulischen Bildungsbereich aufgefangen werden, oder werden sie beim Zugang zur Ausbildung reproduziert? Kommt es auch beim Zugang zur Ausbildung zu Benachteiligungen in Anknüpfung an die Diskriminierungsdimensionen des AGG bzw. aufgrund der „sozialen Herkunft“? Der Weg in eine Berufsausbildung hat sich trotz des demographischen Wandels, prognostizierten Fachkräftemangels und der Bemühungen unterschiedlicher Akteur_innen, Ausbildungsplätze vorzuhalten, nicht für alle Jugendlichen verbessert. Selektionsprozesse, u. a. nach schulischer Vorbildung, aber auch nach Migrationshintergrund, Geschlecht, Behinderung und „sozialer Herkunft“, spielen dabei eine wichtige Rolle.

Ein Blick auf die Statistiken zur **Einmündung in die berufliche Ausbildung kann erste Anhaltspunkte zur Frage der Benachteiligung beim Zugang** bieten (siehe Grafik 7).

**Grafik 7: Einmündungsquote in die berufliche Ausbildung**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ausbildungswege</th>
<th>Absoluthäufigkeit</th>
<th>Anteil</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>duale Ausbildung</td>
<td>524.964 (51%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Übergangssystem</td>
<td>294.294 (20,4%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Schulberufssystem</td>
<td>201.054 (28,6%)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Quelle: Statistisches Bundesamt 2012e; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102*

---


Darüber hinaus besitzen die Ausbildungsberufe im Schulberufssystem, in denen weibliche Auszubildende stark überrepräsentiert sind, zum Teil einen geringen Professionalisierungsgrad, was zu Nachteilen im späteren Berufsleben führen kann. Weibliche Auszubildende landen somit häufig in „typischen Frauenberufen“, die durch schlechte Bezahlung und häufig durch einen geringen Professionalisierungsgrad gekennzeichnet sind (Sachverständigenkommission Gleichstellungssbericht 2011, S.74-75). Ob der Weg weiblicher Auszubildender in bestimmte Ausbildungsberufe auf geschlechtsspezifische Präferenzen oder auf spezifische Zugangsbarrieren für Frauen bzw. Männer zurückzuführen ist, ist bisher nicht abschließend untersucht (Beicht/Granato 2010, S. 3). Ebenfalls fehlt es an Forschung, welche die strukturellen Benachteiligungen, die aus der schulischen Ausbildung im Vergleich zur dualen Ausbildung resultieren können, in den Blick nimmt.
Der **Einfluss der schulischen Vorbildung** zeigt sich z. B. beim Zugang zur dualen Bildung. Die Chancen von Schulabsolvent_innen mit Hauptschulabschluss, eine duale Ausbildung zu beginnen, sind gering, da gut zwei Drittel aller Ausbildungsplätze von Schulabgänger_innen mit mittlerem Schulabschluss oder Hochschulreife eingenommen werden.

**Grafik 8: Zusammensetzung der Neuzugänge im dualen System im Jahr 2010 nach schulischer Vorbildung**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulabschluss</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ohne Abschluss</td>
<td>4,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Hochschulreife</td>
<td>20,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschulabschluss</td>
<td>28,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>mittlerer Schulabschluss</td>
<td>44,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 103*

Die meisten Jugendlichen, die 2010 eine duale Ausbildung aufnahmen, besaßen einen mittleren Schulabschluss. Jugendliche ohne Abschluss hatten kaum eine Chance, eine duale Ausbildung aufzunehmen (siehe Grafik 8).


---

242 Gemessen am beruflichen Status des Vaters und dem höchsten Schulabschluss sowie dem Berufsabschluss von Mutter und Vater.

**GP 19: ALTERNATIVE WEGE IN DIE BERUFSAUSBILDUNG FÜR BENACHTTEILIGTE JUGENDLICHE**

**DIMENSIONEN: „SOZIALE HERKUNFT“**

**ZIEL:** BERUFLICHE UND SOZIALE INTEGRATION BENACHTTEILIGTER JUGENDLICHER, NACHWUCHSKRÄFTESICHERUNG


Das Programm wurde in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit entwickelt und wird seit 2009 gemeinsam mit ihr umgesetzt. Die örtlichen Jobcenter treffen anhand des Anforderungsprofils eine Vorauswahl von Bewerber_innen, mit denen die Ausbildungszentren der Deutschen Telekom Bewerbungsgespräche führen. Während des Programms werden die Jugendlichen in reguläre Auszubildenden- gruppen des ersten Ausbildungsjahres integriert und bei guter Leistung anschlie-

Der Konzern lernt und profitiert ebenso von dem Projekt. Es bereichert das Unternehmen mit vielfältigen Lebensläufen, fördert die Nachwuchskräfteerschließung und setzt darüber hinaus ein klares beschäftigungspolitisches Signal. 

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

Aber nicht nur die „soziale Herkunft“ ist ein Anknüpfungspunkt für Benachteiligung beim Zugang zur Ausbildung, sondern auch die Staatsangehörigkeit bzw. der Migrationshintergrund. So lag beispielsweise die Ausbildungsbe teiligungquote beim Ausländer bei 33,5 % im Vergleich zu 65,4 % bei deutschen Jugendlichen (BMBF 2012a, S. 36). Analysiert man den Weg ausländischer Jugendlicher in die Ausbildung, so ist zu beobachten, dass diese auch bei gleichwertigen Schulabschlüssen häufiger als deutsche Jugendliche in das Übergangssystem eintreten. Auch wenn vergleichbare Daten zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht vorliegen, zeigen verschiedene Befragungen (siehe nachfolgend), dass sie ähnlichen Benachteiligungen ausgesetzt sind.


243 Die Ausbildungsbe teiligungquote ist der Anteil einer bestimmten Gruppe von Auszubildenden (z. B. deutschen, ausländischen) an allen Jugendlichen in dieser Gruppe im Alter von 18 bis 21 Jahren.

244 Das Statistische Bundesamt legt nur Daten zu ausländischen Jugendlichen vor. Daten zu Auszubildenden mit Migrationshintergrund gehen auf Bewerberbefragungen zurück.

245 Die Einmündungsquoten hängen auch stark vom regionalen Arbeitsmarkt ab und variieren in Abhängigkeit vom Verhältnis zwischen ausbildungsinteressierten Jugendlichen und vorhandenen Ausbildungsplätzen (BIBB 2012b, S. 12 ff.).

246 So wandten sich Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger auf eigene Initiative an Ausbildungsbetriebe und kontaktierten auch mehr Betriebe (Beicht 2011, S. 8).
Darüber hinaus wurde beobachtet, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich seltener von Ausbildungsbetrieben zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurden als deutsche Bewerber_innen (Beicht 2011, S. 8).

Auch wenn generell die Einmündungsquoten in die duale Ausbildung mit einer höheren Qualifikation (Schulabschluss) steigen, trifft dies auf Jugendliche mit Migrationshintergrund nur in einem geringeren Ausmaß als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund zu.

Grafik 9: Einmündungsquote in die duale Ausbildung nach dem Migrationshintergrund


Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund trotz gleicher Abschlüsse und Zensuren seltener einen Ausbildungsplatz finden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies gilt auch, wenn man zusätzlich die „soziale Herkunft“ berücksichtigt und davon ausgeht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger einen geringeren sozialen Status haben als Jugendliche ohne

247 Die Einmündungsquote bezieht sich auf den Anteil der Jugendlichen, die eine Ausbildung in einem bestimmten Jahr aufnehmen, an allen Jugendlichen, die in diesem Jahr eine Ausbildung aufnehmen möchten.


- Aufnahme einer regulären Berufsausbildung;
- Aufnahme eines „Ausbildungsberufes für Menschen mit Behinderungen“ (nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO)²⁵¹;
- Übergang in eine nachschulische Qualifizierungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit;
- Übergang in eine Werkstätte für behinderte Menschen (WfbM).

Die erste Option führt zu einem regulären Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf und ermöglicht eine später Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Bei der zweiten Option, den sogenannten Ausbildungsberufen für Menschen mit Behinderung, handelt es sich ebenfalls um staatlich anerkannte Berufsausbildungen, die die besonderen Bedarfe von Menschen mit Behinderung in ihren Ausbildungsregelungen berücksichtigen. Sie sind eine Alternative, wenn eine reguläre Berufsausbildung aufgrund der Behinderung nicht in Betracht kommt. Die Ausbildungen sind inhaltlich an reguläre Ausbildungsberufe angelehnt (BIBB 2012a, 241 f.).


²⁵⁰ Nicht berücksichtigt ist hierbei der Übergang an eine Hochschule (siehe dazu Kapitel III.IV. 3).
²⁵¹ Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) schreibt vor, dass für Menschen mit Behinderung, die aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung keine reguläre Ausbildung aufnehmen können, spezielle Ausbildungsregelungen gelten.
Die Optionen 3 und 4, also das Einmünden in das Übergangssystem bzw. in eine Werkstätte für behinderte Menschen, führen in der Regel nicht zu anerkannten Ausbildungsabschlüssen und erschweren deutlich einen späteren Übergang in den ersten Arbeitsmarkt.

Im Jahr 2010 betrug die Zahl der Jugendlichen mit schwerer Behinderung in einer regulären Ausbildung\(^\text{253}\) ca. 7.000 (Bundesagentur für Arbeit 2010, Tabelle 6) und ist damit im Vergleich zu den Vorjahren leicht angestiegen. Trotzdem machen Jugendliche mit einer schweren Behinderung nur wenig mehr als 1 % aller Jugendlichen aus, die 2010 eine Ausbildung im dualen System begannen.


---


Auffallend an der Situation von behinderten und chronisch kranken Schüler_innen ist, dass diese, wenn sie eine Förderschule besucht haben, oft direkt danach in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) eingegliedert werden, ohne dass eine individuelle Prüfung der Interessen, Fähigkeiten und Kenntnisse stattgefunden hat. So werden teilweise ganze Klassen von Förderschulen in die Werkstätten vermittelt (BIH 2008). Sobald Menschen erst einmal in der WfbM arbeiten, wird ein Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt sehr unwahrscheinlich: die Quote liegt bei gerade 0,32 % (ebd.). Es besteht in Deutschland damit so gut wie keine Durchlässigkeit von den WfbM zum allgemeinen Arbeitsmarkt.


Zugang zum Arbeitsplatz

2.2. Zuschreibungen und vermutete Defizite beim Zugang zum Arbeitsplatz

Wesentliche Erkenntnisse:
Der Name und die damit verbundene ethnische oder soziale Herkunft, aber auch das Geschlecht, die Religionszugehörigkeit und das Alter von Bewerber_innen sowie eine ausgewiesene Schwerbehinderung oder chronische Krankheit können zu Diskriminierungen beim Zugang zu einem Arbeitsplatz führen. Dies ist dann der Fall, wenn diese von Arbeitgeber_innen mit Stereotypen, Vorurteilen und negativen Zuschreibungen verbunden werden. Vermutete Defizite bezüglich der Sprachkenntnisse oder der erwarteten Leistungsfähigkeit bergen ebenfalls Diskriminierungsrisiken. Darüber hinaus lassen sich Arbeitgeber_innen bei der Einstellung neuer Mitarbeiter_innen von angenommenen negativen Auswirkungen auf Kund_innen und vermeintlichen Kosten beeinflussen, z. B. etwa bei der Herstellung von Barrierefreiheit. Das Kostenargument wird aber auch in Bezug auf den Kündigungsschutz
(hohe Kosten bei der Kündigung bzw. ein besonderer Kündigungsschutz bei schwerbehinderten und ihnen gleichgestellten Arbeitnehmer_innen) und vermeintlich höhere Ausfallzeiten (z. B. in Bezug auf Mütter, ältere Beschäftigte oder Menschen mit Behinderungen) vorgebracht.

Wie schon im Bereich der Ausbildung gezeigt, können Zuschreibungen, Defizitwahrnehmungen, aber auch vermutete Kosten und Kundenorientierung beim Zugang zur Erwerbstätigkeit ebenfalls eine Rolle spielen. Dies kann sowohl für die erste Phase des Bewerbungsprozesses, in der entschieden wird, wer zum Vorstellungsgespräch eingeladen wird, als auch für die zweite Phase, das Einstellungsgespräch, gelten.

Eine größere Testingstudie belegt Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft im Bewerbungsverfahren. Dazu hatten die Forscher in einem Feldversuch mehr als 1.000 Bewerbungen auf Praktikumsstellen für Wirtschaftsstudierende verschickt. Per Zufall wurden den qualitativ gleichwertigen Bewerbungen deutsche oder türkische Namen zugeordnet. Im Testing wurde offenbar, dass Bewerber (es wurden nur männliche Profile getestet) mit einem türkischen Namen 14 % weniger positive Antworten bekamen als Bewerber mit einem deutschen Namen. Bei den kleineren Unternehmen lag die Diskriminierungquote mit 24 % deutlich höher. Wurden Empfehlungsschreiben früherer Arbeitgeber mit der Bewerbung eingereicht, hatten Bewerber mit türkischer Herkunft annähernd gleiche Chancen (Kaas/Manger 2010).


Aber nicht nur der ausländische Name kann zu einer Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund beim Zugang zum Arbeitsmarkt führen, sondern auch die Sprache. So kann ein Akzent von Bewerber_innen als störend empfunden und damit zum Ausschlusskriterium bei der Einstellung werden, auch wenn die gesprochene Sprache nicht zentral für die Arbeit ist. Entsprechend kann es als Benachteiligung angesehen werden, wenn hohe sprachliche Anforderungen wie beispielsweise perfekte Deutschkenntnisse von Bewerber_innen verlangt werden, auch wenn diese für die auszuübende Tätigkeit nicht notwendig sind.
Das Arbeitsgericht Hamburg hat deshalb ein Unternehmen der Postbranche zur Zahlung von Schadenersatz verurteilt. Der in Elfenbeinküste geborene Kläger hatte sich als Postzusteller auf eine Stellenausschreibung beworben, in der die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift vorausgesetzt wurde. Im üblicherweise bei solchen Bewerbungen vorgesehenen telefonischen Erstkontakt war eine Mitarbeiterin der Beklagten zu der Einschätzung gelangt, dass der Kläger sich nicht ansprechend klar und deutlich in der deutschen Sprache ausdrücken könne. Dementsprechend erhielt der Kläger eine Absage.


**Sprachliche Anforderungen** werden in solchen Fällen zu zwingenden beruflichen Anforderungen umdefiniert, die Bewerber_innen mit Migrationshintergrund benachteiligen können. Problematisch ist dabei, dass es keine Regelungen darüber gibt, welche sprachlichen Anforderungen in einzelnen Branchen bzw. Berufen wirklich benötigt werden und gerechtfertigt sind (Expert_innengespräche ADS).


In einer Testingstudie aus Frankreich wurden die Chancen einer Frau mit französischem Namen ohne religiöse Konnotation mit denen einer Frau mit senegalesischem Nachnamen, die entweder einen christlichen oder einen muslimischen Vornamen erhielt, im Bewerbungsverfahren verglichen. Es zeigte sich, dass die Frau mit französischem Namen bessere Chancen hatte, zum Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden. Beim Vergleich des christlichen im Gegensatz zum muslimischen Vornamen der sene-
galesischen Frau zeigte sich, dass die **Frau mit christlichem Vornamen** mehr als doppelt so häufig eine positive Antwort erhielt als die **Frau mit muslimischem Vornamen**, d. h. trotz gleichen ethnischen Hintergrunds war hier die religiöse Konnotation des Vornamens ausschlaggebend (Adida/Laitin/Valfot 2010).

Für **kopftuchtragende Musliminnen** können auch die **landesrechtlichen Verbote** religiöser Symbole – wie im Schulwesen – negative Auswirkungen haben. So ist denkbar, dass sich diese Regelungen bis in den privatwirtschaftlichen Bereich hinein auswirken und dort jenseits ihres eigentlichen Wirkungsbereichs als Legitimation für den Ausschluss kopftuchtragender Frauen angewandt werden (Peucker 2010, S. 54).

In einem aus Nordrhein-Westfalen stammenden Fall hat eine Klägerin die Unwirksamkeit einer Abmahnung geltend gemacht, die ihr wegen ihrer religiösen Kopfbe deckung vom beklagten Land erteilt worden war. Die Klägerin ist muslimischen Glaubens und an einer Gesamtschule als Sozialpädagogin tätig. Seit sie der Aufforderung des beklagten Landes nachgekommen ist, das von ihr zuvor getragene islamische Kopftuch abzulegen, trägt die Klägerin nunmehr eine Baskenmütze.


Darüber hinaus gibt es über Muslim_innen die negative Annahme, sie seien schlechter ausgebildet bzw. hätten ein niedrigeres Qualifikationsniveau. Das kann zwar nicht zuletzt auch aufgrund struktureller Diskriminierungserfahrungen im Bildungsweg statistisch zutreffen, bedeutet aber nicht, dass es auf den/die einzelne_n Muslim_in zu-

zung gleichgesetzt wird, davon berichten auch Expert_innen. Dies scheint eines der größten Vorurteile zu sein, mit denen Menschen mit Behinderung konfrontiert werden. Menschen mit Schwerbehinderung wird zudem häufig eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit kaum zugetraut (von Kardorff /Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.3.2.). Teilweise wird ihnen auch eine nicht ausreichende Ausbildung für höher qualifizierte Berufe und Positionen sowie mangelnde Leistungsfähigkeit unterstellt, was zum Hemmnis beim Arbeitsmarktzugang werden kann (ebd., Kapitel 4.2.2.3.). Auch bei chronisch kranken Menschen befürchten Arbeitgebende, dass die Krankheit die Leistungsfähigkeit erheblich herabsetzen würde. Oftmals stellen sie daher diese Menschen nicht ein (Pärli/Naguib 2013, Kapitel 3.2.1).


Arbeitgeber_innen argumentieren im Einzelfall auch, dass der Kündigungsschutz für schwangere Frauen bzw. Frauen in Elternzeit eine Barriere bei der Einstellung von jungen Frauen sei (Expert_inneninterviews ADS).

Das LAG Berlin hatte die Klage der Frau zuvor zweimal abgewiesen, mit der Begründung, dass die von der Klägerin vorgetragenen Indizien zu schwach seien. Beide Urteile hatte das BAG aber aufgehoben und die Sache an das LAG zurückverwiesen, zuletzt am 27.01.2011 (8 AZR 483/09).

Nun sprach ein anderer Senat des LAG der Klägerin eine Entschädigung im „unteren fünfstelligen Bereich“ zu. Das Gericht ging davon aus, dass bei einer Gesamtschau aller Umstände die Vermutung bestehe, dass die Klägerin wegen ihrer Schwangerschaft nicht befördert worden sei. Die Äußerung des Arbeitgebers, sie solle sich doch auf ihr Kind freuen, deute ebenso auf eine Diskriminierung hin wie die Tatsache, dass die Beklagte trotz Nachfrage die Diskriminierungsvermutung nicht widerlegen konnte (LAG Berlin-Brandenburg, Urteil vom 28.06.2011 – 3 Sa 917/11).

Der Kündigungsschutz wird aber nicht nur in Bezug auf junge Frauen ins Feld geführt, sondern auch im Kontext der **Einstellung von behinderten und chronisch kranken Menschen**. So wird von Arbeitgeber_innen u. a. auf die Einstellung von Menschen mit Behinderung oder chronischen Krankheiten verzichtet, da diese nur schwer kündbar sind (Expert_inneninterviews ADS). Der besondere **Kündigungsschutz** von schwerbehinderten und ihnen gleichgestellten Arbeitnehmer_innen (§ 85 SGB IX) wirkt insbesondere bei kleinen und mittleren Unternehmen als Barriere für die Einstellung schwerbehinderter Arbeitnehmer_innen, weil hier vor allem (kosten)aufwendige und langwierige Kündigungsverfahren befürchtet werden, die zu einer unzumutbaren Belastung der anderen Mitarbeiter_innen führen können. Kleinere Unternehmen fürchten dabei insbesondere, dass sich der besondere Kündigungsschutz existenzbedrohend auswirken könnte. Für größere Unternehmen stellt der besondere Kündigungsschutz keine so stark herausgehobene Barriere dar, da sie über größere finanzielle und personelle Kapazitäten verfügen als kleine und mittelständische Unternehmen. Letztere versuchen dann eher über die Zahlung von Abfindungen, Menschen mit Schwerbehinderung zum Gehen zu bewegen (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.2.2.2.).

Andere Ängste von Arbeitgeber_innen im Hinblick auf das Einstellen behinderter oder chronisch kranker Menschen betreffen die Annahme, sie seien schwierig im Umgang und würden sich nicht in den Betrieb einpassen (Expert_innengespräche ADS). Verallgemeinernde negative Einstellungen werden häufig von Unternehmen geäußert, die (noch) keine Erfahrungen mit der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung haben (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.2.2.3.). Die **Art und Schwere der Behinderung** kann sich als strukturelle Barriere erweisen, z. B. gelten Personen mit psychischer Krankheit als besonders schwierig einsetzbar. Ihnen werden zum Teil mangelnde
Teamfähigkeit oder Unberechenbarkeit unterstellt. Insgesamt zeigt sich, dass konstante negative Zuschreibungen (Stigmata) - besonders gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung, psychisch kranken sowie schwer- und mehrfachbehinderten Menschen - wie auch Verschiebungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Behinderung und chronischer Krankheit einem normalistischen Muster, also den in der Gesellschaft akzeptierten Durchschnittsnormen folgen: Neben tatsächlichen und mehr noch vermuteten Kommunikationsproblemen, unterstellter Unberechenbarkeit und Unsicherheiten im Umgang mit den Betroffenen sind es vor allem die unterstellte mangelnde Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit von behinderten und chronisch kranken Menschen, die als Barrieren für ihre (Wieder-)Eingliederung in das Beschäftigungssystem wirken (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 2.3.3).

Aber auch Arbeitgeber_innen, die behinderte und chronische kranke Menschen einstellen wollen, sehen am Ende teils davon ab, da sie **hohe Kosten in Bezug auf die Herstellung der Barrierefreiheit** erwarten und/oder vor einem hohen bürokratischen Aufwand bei der Beantragung einer finanziellen Förderung für schwerbehinderte Arbeitnehmer_innen zurückschrecken. Vielen KMU und nicht beschäftigungspflichtigen Betrieben sind die Fördermöglichkeiten und finanziellen Hilfen der Integrationsämter oft zu wenig bekannt oder scheinen zu undurchsichtig und mit einem insgesamt zu hohen zusätzlichen Zeit-, Kosten- und Verwaltungsaufwand verbunden (Gehrmann 2009, S. 50 ff., 225; Fietz u. a. 2011, S. 47).

Ferner können lange Bearbeitungszeiten von Förderanträgen und das Fehlen einheitlicher Ansprechpartner_innen bzw. „Doppelzuständigkeiten“ dazu führen, dass Arbeitgeber_innen schwerbehinderte Bewerber_innen nicht einstellen (Expert_innengespräche ADS). Die unübersichtlichen Zuständigkeiten ohne zentrale Ansprechpartner_innen stellen nicht nur, aber vor allem für kleine Unternehmen eine erhebliche Hürde dar (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.3.1.). Auch die Ausgleichsabgabe (siehe oben Kapitel IV.IV. 1.), die Arbeitgeber_innen, die mehr als 20 Mitarbeiter_innen im Jahresdurchschnitt beschäftigen, zahlen müssen, wenn sie weniger als 5 % schwerbehinderte Menschen beschäftigen, führt nicht dazu, dass mehr Menschen mit Schwerbehinderung eingestellt werden. Arbeitgeber_innen sind eher bereit, die Abgabe zu bezahlen (Expert_innengespräche ADS).


²⁵⁵ Die Studie basiert auf 2.230 online ausgefüllten Fragebögen. Dabei wurden alle Fragebögen von Lesben und Schwulen, die in Deutschland leben, berücksichtigt (Frohn 2007, S.14).
GP 20: FORTBILDUNGEN ZU ANTIDISKRIMINIERUNG UND DIVERSITY

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, LEBENSAALTER, SEXUELLE IDENTITÄT UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: Beseitigung der Ursachen von Diskriminierung und Ausgrenzung

Das Berufsfortbildungsnetzwerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH (bfw) entwickelt unter dem Dach einer Fachstelle für Antidiskriminierung und Diversity Projekte und Fortbildungen zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in professionellen Handlungsfeldern. Darüber hinaus behandelt das bfw die Themen Antidiskriminierung und Diversity als Querschnittsthemen in all ihren Bildungsmaßnahmen. Das Angebot richtet sich an Beschäftigte des bfw-Unternehmens für Bildung, aber auch an Unternehmen und Verwaltung.


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)
2.3. Stellenausschreibung und Rekrutierung

Wesentliche Erkenntnisse:


Nach § 11 AGG (Ausschreibung) darf ein Arbeitsplatz nicht unter Verstoß gegen § 7 Abs. 1 (Benachteiligungsverbot) ausgeschrieben werden. Unmittelbare Rechtsfolgen für Arbeitgeber_innen sind an die Verletzung des § 11 AGG jedoch nicht geknüpft. Allerdings bewirkt der Verstoß gegen das Gebot der neutralen Stellenausschreibung die Umkehr der Beweislast gemäß § 22 AGG. Arbeitgebende müssen dann im Streitfall beweisen, dass sie eine_n Stellenbewerber_in nicht aufgrund eines in § 1 AGG geschützten Merkmals, sondern aus anderen Gründen nicht eingestellt haben. Seit dem Inkrafttreten des AGG haben Gerichte unterschiedlicher Instanzen Kläger_innen Entschädigungen aufgrund diskriminierender Stellenanzeigen zugesprochen. Dies bezog sich vor allem auf Stellenanzeigen, die im Hinblick auf die Merkmale Alter und/oder Geschlecht diskriminierend waren.


Eine aktuelle, nicht repräsentative Umfrage der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung in Berlin (LADS), bei der im April 2012 insgesamt 4.126 Stellenanzeigen in Berliner Tageszeitungen analysiert wurden, kommt zu dem Ergebnis, dass 12 % aller analysierten Stellenanzeigen als „AGG-kritisch“ eingestuft werden können. Von diesen wiederum waren 90 % geschlechtsbezogen. Frauen wurden bei

Nach wie vor sind nicht alle Stellenausschreibungen AGG-konform, wie Gerichtsurteile, die Studie der LADS, aber auch Beschwerden, die bei der ADS und anderen Beratungsstellen eingehen, zeigen. Es ist zwar nicht belegt, wie viele potentielle Bewerber_innen sich von solchen Stellenanzeigen abhalten lassen, aber dennoch ist zu vermuten, dass z. B. die Formulierung „junges Team sucht“ ältere Bewerber_innen von einer Bewerbung abhalten kann. Es besteht demnach weiterhin Handlungsbedarf seitens der Unternehmen, ihre Stellenanzeigen diversitysensibel und diskriminierungsfrei zu formulieren.


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

2.4. Bewerbungsverfahren

**Wesentliche Erkenntnisse:**


---

257 Ausführliche Informationen zum Modellprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“, dessen Praktikabilität und Wirkung finden sich im Abschlussbericht des Projektes, der durch die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeit an der Europa-Universität-Viadrina (KOWA) sowie das Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) erstellt wurde. Beide Organisationen waren für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Pilotprojektes zuständig (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren 2012).

Bei den anonymisierten Bewerbungen wird zunächst auf ein Foto der sich bewerbenden Person, ihren Namen, die Adresse, das Geburtsdatum sowie Angaben zu Alter, Familienstand und Herkunft verzichtet. Abgesehen davon können alle üblichen Informationen abgefragt werden wie etwa Berufserfahrung, Ausbildung, Motivation usw. Auch eine Schwerbehinderung kann im anonymisierten Bewerbungsverfahren weiterhin angegeben werden, so dass insbesondere im Öffentlichen Dienst Bewerbungen von Menschen mit Behinderung an die Behindertenvertretung weitergeleitet und die Bewerber_innen bei Eignung eingeladen werden können.

In der ersten Auswahlrunde wurde der Blick der Personaler_innen **ausschließlich auf die Qualifikation der Bewerber_innen** gelenkt. In der zweiten Phase, wenn die Einladung zum Vorstellungsgespräch ausgesprochen war, erhielten Personaler_innen die vollständigen Unterlagen mit persönlichen Angaben und konnten sich auf das Einstellungsgespräch vorbereiten. Die Anonymisierung wurde also in der zweiten Phase aufgehoben.

Die am Modellprojekt Beteiligten benutzten unterschiedliche Vorgehensweisen bei der anonymisierten Bewerbung:

- standardisierte Bewerbungsformulare, in denen auf sensible Daten, die einen Rück schluss auf o.g. Merkmale zulassen, verzichtet wird (entweder zum Download bereit gestellt oder in Form einer speziell angepassten Online-Maske);
- Blindschalten sensibler Daten durch ein Online-System (ohne Anpassung der Online-Maske);
- Anonymisierung durch Übertragen der Daten der Bewerber_innen in eine standar disierte Tabelle (nach vorab festgelegten Kriterien);
- Schwärzen sensibler Angaben, die direkt oder indirekt Rückschlüsse auf die o.g. Merkmale zulassen (per Hand oder im pdf-Dokument).

Die wissenschaftliche Evaluierung der Ergebnisse des Modellprojektes zeigte, dass **anonymisierte Bewerbungsverfahren das Potential haben, Chancengleichheit für alle Bewerber_innengruppen herzustellen**. Negative sowie positive Diskriminierung wird durch die Anonymisierung im ersten Schritt eines Bewerbungsverfahrens erschwert bzw. verhindert. Frauen haben bei anonymisierten Bewerbungsverfahren im Vergleich zu herkömmlichen Verfahren tendenziell bessere Chancen, zu einem Vorstellungsge-
sprach eingeladen zu werden. Hatten Bewerber_innen mit Migrationshintergrund zuvor schlechtere Chancen auf eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch, haben sich diese nach der Einführung anonymisierter Bewerbungsverfahren verbessert, da sie dann die gleichen Chancen auf eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch wie andere Bewerber_innen hatten (ADS Anonymisierte Bewerbungsverfahren 2012).


**Anonymisierte Bewerbungsverfahren stehen nicht im Widerspruch zu positiven Maßnahmen.** Sie können als zweiter Schritt nach der anonymisierten Bewerbung im Bewerbungsgespräch zur Anwendung kommen. Die Förderung von unterrepräsentierten Gruppen kann auch noch in der zweiten Phase, also dem Einstellungsgespräch, greifen. Weiterhin können schon in der Stellenausschreibung unterrepräsentierte Gruppen zur Bewerbung aufgefordert werden.

Trotz der **positiven Wirkungen hat das anonymisierte Bewerbungsverfahren Grenzen.** Es stellt nur einen Aspekt von Diversity-Bemühungen in Unternehmen oder der öffentlichen Verwaltung dar und kann beispielsweise in Kombination mit Stellenausschreibungen, die sich bereits an vielfältige Bewerber_innen richten, besser wirken. Positive Effekte sind eher möglich, wenn auch die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen auf ein diverseres Personal ausgerichtet sind, d. h. wenn sich die Arbeitnehmer_innen am Arbeitsplatz wohlfühlen und im Unternehmen bleiben. Strukturelle Diskriminierung im Bildungsbereich, die im Vorfeld des Zugangs zum Arbeitsmarkt stattgefunden hat und zu ungleichen Qualifikationen führen kann, kann durch das anonymisierte Bewerbungsverfahren nicht ausgeglichen werden. Somit können anonymisierte Bewerbungsverfahren zwar Benachteiligungen einzelner Gruppen in einer entscheidenden Phase reduzieren und dabei helfen, mehr Chancengleichheit im Bewerbungsprozess herzustellen, nicht aber Diskriminierungen im Vorfeld des Bewerbungsverfahrens bzw. während des Einstellungsprozesses zu kompensieren (siehe unten). Dazu bedarf es weiterer Strategien.
GP 22: ANONYMISIERTES BEWERBUNGSVERFAHREN

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/ WELTANSCHAUUNG UND LEBENSALTER
ZIEL: CHANCENGLEICHHEIT IM BEWERBUNGSVERFAHREN


Nach der Beteiligung am Modellprojekt zum anonymisierten Bewerbungsverfahren der Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat die Bundesagentur für Arbeit das Verfahren beibehalten und weiterentwickelt. Im Jahr 2012 wurde das Auswahlverfahren für künftige Führungskräfte und Studierende zum dritten Mal anonymisiert durchgeführt.

Im Bewerbungsverfahren werden Angaben zum Namen, Geburtsort, Geschlecht, Alter, Familienstand (Kinder), zur Staatsangehörigkeit und Religion anonymisiert sowie gegebenenfalls das Lichtbild entfernt. Da Online-Bewerbungen aus Gründen des Datenschutzes (noch) nicht möglich sind, werden die herkömmlichen Bewerbungsunterlagen nachträglich durch Schwärzen anonymisiert. Die Vorgehensweise wird über die Stellenausschreibungen bekanntgegeben. Seit der Einführung des Verfahrens wurden knapp 35 % mehr Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund verzeichnet.

(LDS Good-Practice Broschüre 2013)


2.5. Die Ausnahmebestimmungen des § 9 AGG

**Wesentliche Erkenntnisse:**

Religionsgemeinschaften dürfen nach § 9 Abs. 1 AGG bei der Auswahl der Mitarbeiter_innen auf die Zugehörigkeit zur eigenen Glaubensgemeinschaft bestehen, sofern es sich nach dem Selbstverständnis der jeweiligen Religionsgemeinschaft oder nach der jeweiligen Art der Tätigkeit um eine gerechtfertigte berufliche Anforderung für die jeweilige Art der Tätigkeit handelt.

Noch nicht abschließend geklärt ist, wie weit dieses Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften reicht. In der juristischen Literatur zum Antidiskriminierungsrecht (Wedde 2008) wird teilweise die Auffassung vertreten, dass des § 9 AGG eine Ausnahmevorschrift und eng zu interpretieren sei. Religionsgemeinschaften dürfen demnach nur für verkündungsnahe Tätigkeiten die Zugehörigkeit zur eigenen Glaubensgemeinschaft fordern. Diese Rechtsauffassung wird jedoch von der Rechtsprechung überwiegend abgelehnt. Die Gerichte orientieren sich bei der Auslegung von § 9 AGG nach wie vor an dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 04.06.1985 (Az. 2 BvR 1703/83, 2 BvR 1718/83, 2 BvR 856/84). Das Bundesverfassungsgericht stellte in dieser Entscheidung fest, dass es grundsätzlich den verfassten Kirchen zu überlassen ist, verbindlich zu bestimmen, was „die Glaubwürdigkeit der Kirche und ihrer Verkündigung erfordert“, was „spezifisch kirchliche Aufgaben“ sind, was „Nähe“ zu ihnen bedeutet, welches die „wesentlichen Grundsätze der Glaubenslehre und Sittenlehre“ sind und was als - gegebenenfalls schwerer – Verstoß gegen diese anzusehen ist.

Aus Sicht der Kirchen steht das Leitbild der christlichen Dienstgemeinschaft einer Differenzierung zwischen verkündungsferner und verkündungsnaher Tätigkeit entgegen. Im Rahmen der christlichen Dienstgemeinschaft nimmt jede/r kirchliche Mitarbeiter_in am Verkündungsauftrag der Kirche teil. Diese Einschätzung wird von der Rechtsprechung als Bestandteil des verfassungsrechtlich geschützten kirchlichen Selbstbestimmungsrechts (Art. 140 GG i. V. m. Art. 137 Abs. 3 WRV) grundsätzlich respektiert.

Art. 3 der Grundordnung des kirchlichen Dienstes kann der kirchliche Dienstgeber pastorale, katechetische sowie in der Regel erzieherische und leitende Aufgaben nur einer Person übertragen, die der katholischen Kirche angehört. Bei allen übrigen Mitarbeiter_innen muss der kirchliche Dienstgeber nur sicherstellen, dass sie ihren besonderen Auftrag glaubwürdig erfüllen können.


Eine unterschiedliche Behandlung wegen der sexuellen Orientierung könnte daher unzulässig sein. Wie der EuGH das sekundärrechtliche Verbot einer Diskriminierung aus anderem Grund unter Berücksichtigung der primärrechtlichen Vorschrift des Art. 17 Abs. 1 AEUV auslegen würde, lässt sich derzeit nicht prognostizieren.

Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) hat in seinen Urteilen Schüth (vom 23.09.2010, Az. 1620/03), Obst (vom 23.09.2010, Az. 425/03) und Siebenhaar (vom 3.2.2011, Az. 18136/02) die Berechtigung von Religionsgemeinschaften bestätigt, als Arbeitgeber_innen ihre Arbeitsverhältnisse nach ihren Vorstellungen und Lehren auszustalten und auch besondere Loyalitätsobliegenheiten im Bereich des Privatlebens aufzuerlegen. Im Urteil Schüth hat der EGMR dabei kritisiert, dass die deutschen Arbeitsgerichte bei der Beurteilung der Rechtmäßigkeit der Kündigung eines Organisten einer katholischen Kirchengemeinde wegen seiner langjährigen außerehelichen Beziehung nicht ausreichend die Grundrechtspositionen des Organisten berücksichtigt.

Auch das Bundesarbeitsgericht (BAG) hat in einer Entscheidung vom 08.09.2011 (Az. 2 AZR 543/12) klargestellt, dass bei einem Loyalitätsverstoß eine Kündigung nur dann gerechtfertigt sein kann, wenn bei Abwägung der Interessen beider Vertragsteile der Verstoß ein hinreichend schweres Gewicht hat.

Insgesamt bleibt zu hoffen, dass der Europäische Gerichtshof die Reichweite des kirchlichen Selbstbestimmungsrechts im Hinblick auf die Beschäftigungsrahmenrichtlinie näher präzisieren wird.


Die Regelungen des § 9 AGG haben daher weitreichende Auswirkungen für eine Vielzahl von Beschäftigten. Für viele muslimische und konfessionslose, aber auch homosexuelle Beschäftigte ist dieser Arbeitsmarkt weitgehend verschlossen.

2.6. Zugangsrechte sowie Anerkennung der Bildungs- und Berufsqualifikation

Wesentliche Erkenntnisse:


Verschiedene Organisationen wie z. B. Flüchtlingsorganisationen, Migrantenverbände, der Beirat der Integrationsbeauftragten, aber auch arbeitgebernahe Interessenvertre-

258 Dies trifft nicht auf Ausländer_innen mit einer Niederlassungserlaubnis bzw. andere Ausländer_innen, die deutschen Erwerbstätigen gleichgestellt sind, wie z. B. EU-Angehörige, zu.
259 Auf die zahlreichen Ausnahmefälle, in denen von Vorrang- oder Lohnprüfung abgesehen wird, kann hier im Detail nicht eingegangen werden. Sie sind in der Beschäftigungsverfahrensverordnung (BeschVerfV) geregelt.
tungen fordern daher sowohl Lockerungen bzw. die Abschaffung der Vorrangprüfung als auch eine Verkürzung der Wartezeiten. So forderte beispielsweise der Bundesverband mittelständische Wirtschaft (BVMW) im September 2012 die Aufhebung der Vorrangprüfung als nicht mehr zeitgemäßes Instrument (BVMW 2012).


Bei der beruflichen Anerkennung kann es zu Benachteiligungen kommen, da Maßstäbe und Verfahren zur Bewertung der Qualifikationen zwischen den Bundesländern variieren oder ganz fehlen. Zudem bestand lange kein Rechtsanspruch auf die Überprüfung der beruflichen Qualifikation. Darüber hinaus sind Anerkennungsverfahren komplex und bürokratisch und es ist oft nur schwer zu durchschauen, wer für welche berufliche Anerkennung zuständig ist, so dass das System häufig als „Anerkennungsdschungel“ bezeichnet wird. So ist die Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen (ZAB) verantwortlich für die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse; die Länder sind zuständig für die Anerkennung von Berufen wie Lehrer_in, Erzieher_in oder Handwerksmeister_in, während Berufs- oder Fortbildungsabschlüsse, die auf Bundesebene einheitlich geregelt sind, von den Industrie- und Handelskammern (IHK) geprüft werden.


Aktuell sind die Länder dabei, die Gesetze für die Berufe in ihrem Zuständigkeitsbereich anzupassen. Erst wenn dieser Prozess abgeschlossen ist, wird sich zeigen, welche Fortschritte hier erzielt wurden und ob es gelungen ist, benachteiligende Anerkennungspraxen auszuräumen - insbesondere im Hinblick auf Menschen, die ihre Qualifikation außerhalb der EU erworben haben.

GP 23: BERUFSVORBEREITUNG FÜR JUNGE FLÜCHTLINGE

DIMENSIONEN: MERKMALSÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, RELIGION/WELTANSHAUUNG UND SOZIALER HERKUNFT

ZIEL: BERUFLICHE PERSPEKTIVEN FÜR JUNGE FLÜCHTLINGE

Die Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München bietet für junge Flüchtlinge ein Berufsvorbereitungsjahr an. Das Angebot richtet sich an Jugendliche im Alter von bis zu 21 Jahren (in Einzelfällen auch bis zu 25 Jahren), die nicht mehr haupt- oder mittelschulpflichtig, aber lernbereit sind und noch keine Ausbildung beginnen können.


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)
3. Diskriminierung im Beschäftigungsverhältnis

Wie in der Einleitung (siehe oben Kapitel I.I.) aufgezeigt, fühlen sich Menschen am Arbeitsplatz häufig aufgrund einer in § 1 AGG genannten Dimension diskriminiert. Die empfundenen Benachteiligungen beziehen sich dabei u. a. auf Belästigungen oder Mobbing durch Kolleg_innen oder Vorgesetzte am Arbeitsplatz, ungleiche Behandlung beim Aufstieg oder bei der Gewährung von Fort- und Weiterbildung. Aber auch Arbeitsbedingungen können Diskriminierungsrisiken darstellen. Viel diskutiert wird etwa die Frage der Entgeltungleichheit. Es soll daher auf folgende Bereiche näher eingegangen werden:

- Belästigung am Arbeitsplatz;
- sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz;
- Aufstieg, Fort- und Weiterbildung, Repräsentation in der Führung;
- Entgeltungleichheit;
- Berücksichtigung familiärer, religiöser, altersspezifischer und behinderungsbedingter Bedürfnisse.

Generell stellt sich das Problem, dass einzelne Bereiche wie Belästigung am Arbeitsplatz wenig erforscht und kaum systematische Daten vorhanden sind. Häufig handelt es sich um subtile und eher verdeckte Formen der Diskriminierung, die nur schwer durch die Betroffenen nachzuweisen sind. Darüber hinaus wird vermutet, dass in diesem Bereich aus Angst vor Viktimisierung Diskriminierung häufig nicht angezeigt wird (siehe oben Kapitel II.). Der Umfang an Diskriminierung am Arbeitsplatz ist daher weitgehend unbekannt, so dass eher auf bestehende Diskriminierungsrisiken abgehoben werden kann.

3.1. Belästigung am Arbeitsplatz

Wesentliche Erkenntnisse:

Belästigungen sind Benachteiligungen im Sinne des AGG, „wenn unerwünschte Verhaltensweisen, die mit einem in § 1 AGG genannten Grund in Zusammenhang stehen, bezwecken oder bewirken, dass die Würde der betreffenden Person verletzt und ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird“ (AGG § 3 Abs. 3). Wenn Mobbing am Arbeitsplatz in Anknüpfung an eines oder mehrere der AGG-Merkmale erfolgt, kann dies als Belästigung im Sinne des AGG angesehen werden.


Wie ein aktuelles Urteil zeigt, ergeben sich aus den gesundheitlichen Folgen von Mobbing nicht unbedingt Ansprüche auf Leistungen aus der gesetzlichen Unfallversicherung. Das Hessische Landessozialgericht entschied zugunsten einer Klägerin, da die Folgen von Mobbing nicht als Berufskrankheit anerkannt sind und Mobbing zudem nicht nur am Arbeitsplatz einer bestimmten Berufsgruppe vorkommt (AZ: Landessozialgericht L 3 U 199/11). Dieser Fall zeigt, wie schwierig es ist, die Folgen von Mobbing vor Gericht geltend zu machen.

262 Wie ein aktuelles Urteil zeigt, ergeben sich aus den gesundheitlichen Folgen von Mobbing nicht unbedingt Ansprüche auf Leistungen aus der gesetzlichen Unfallversicherung. Das Hessische Landessozialgericht entschied zugunsten einer Klägerin, da die Folgen von Mobbing nicht als Berufskrankheit anerkannt sind und Mobbing zudem nicht nur am Arbeitsplatz einer bestimmten Berufsgruppe vorkommt (AZ: Landessozialgericht L 3 U 199/11). Dieser Fall zeigt, wie schwierig es ist, die Folgen von Mobbing vor Gericht geltend zu machen.


GP 24: ALTER(N)SMANAGEMENT

**DIMENSIONEN: LEBENSAALTER**

**ZIEL:** Entwicklung alter(n)sgerechter Unternehmenskulturen gegen den Fachkräftemangel


Auch das **Diakonische Sozialzentrum Rehau**, ein Alten- und Pflegeheim, hat Maßnahmen ergriffen, um die Arbeitsfähigkeit und Gesundheit älterer Beschäftigter zu erhalten. In Anbetracht der zum Teil körperlich sehr anstrengenden Tätigkeiten, die die Betreuung und Pflege von Menschen im Alter mit sich bringen kann, sucht das Unternehmen nach Lösungen für eine alter(n)sgerechte Personalentwicklung. Zusammen mit den Mitarbeitenden wurden mehr als 100 Einzelmaßnahmen entwickelt, um die Arbeitsbedingungen, Arbeitsplätze und Betriebsabläufe im Hinblick auf das betriebliche Gesundheitsmanagement zu verbessern.


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)


Nachteilsausgleiche für Menschen mit Behinderung, wie z. B. Zusatzurlaub und Kündigungsschutz, können die Ursache von Neid sein und so **Konfliktpotential** haben. Entsprechend möchten manche Betriebe den Anschein von Diskriminierung der Angestellten ohne Behinderung vermeiden. Daraus resultiert zum Teil, dass Mitarbeiter_innen mit Behinderung auf **Sonderarbeitsplätze** abgeschoben werden und so nicht mehr am Arbeitsalltag teilnehmen können (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.2.2.3.).

Im Zusammenhang mit Behinderung und chronischer Erkrankung sollten auch Assoziationsdiskriminierungen beachtet werden. So hat z. B. in der Rs. Coleman (C-303/06) der Europäische Gerichtshof entschieden, dass das Diskriminierungsverbot sich auch auf Beschäftigte erstreckt, deren Kinder Behinderungen haben.


263 Für andere Religionszugehörigkeiten als die muslimische liegen keine Daten vor.

In einem bekanntgewordenen Fall entschied das BAG, dass das Nichtentfernen von ausländerfeindlichen Parolen auf der Betriebstoilette eine entschädigungspflichtige Benachteiligung darstellt, wenn dadurch die Würde der betreffenden Person verletzt und ein von Einschüchterungen, Anfeindungen und Erniedrigungen gekennzeichnetes oder beleidigendes (feindliches) Umfeld geschaffen wird. Im konkreten Fall ist die Klage der vier türkischen Lagerarbeiter, die von ihrem Arbeitgeber eine Entschädigung von jeweils 10.000 Euro verlangten, letztendlich daran gescheitert, dass sie ihre Entschädigungsansprüche nicht innerhalb der zweimonatigen Ausschlussfrist gemäß § 15 Abs. 4 AGG schriftlich geltend gemacht hatten (BAG, Urteil vom 24.09.2009 – 8 AZR 705/08).

In einer EU-weiten Befragung durch die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte waren Roma diejenigen mit dem größten Anteil an Diskriminierungserfahrungen am Arbeitsplatz. 19 % der befragten Roma gaben an, in den vergangenen zwölf Monaten mindestens einmal am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte oder Kolleg_innen diskriminiert worden zu sein. Darauf folgten mit 17 % Afrikaner_innen aus Ländern südlich der Sahara und Nordafrikaner_innen mit 16 %. Darüber hinaus gaben 13 % der befragten Migrant_innen aus Mittel- und Osteuropa sowie 10 % der befragten Türk_innen an, im Laufe des letzten Jahres am Arbeitsplatz benachteiligt worden zu sein. Auch wenn die Ergebnisse nicht für Deutschland isoliert vorliegen, ist davon auszugehen, dass die genannten Gruppen in Deutschland ebenso Diskriminierung am Arbeitsplatz erfahren (FRA 2009a, S. 46 ff.).


Bei einer von der Hans-Böckler-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie im Jahre 2006 erklärten 11 % der Befragten ausländischer Herkunft, dass sie schon öfter (9 %) bzw. fast täglich (2 %) im Betrieb wegen ihrer Herkunft benachteiligt wurden. Rund 16 % berichteten von häufigen (14 %) oder fast täglichen (2 %) negativen Bemerkungen von deutschen Kolleg_innen im Zusammenhang mit der ethnischen Herkunft. Auffällig ist ein überproportionaler Grad an Diskriminierungserfahrungen der türkischstämmigen Beschäftigten. Dies deutet darauf hin, dass das Diskriminierungsrisiko aufgrund der ethnischen Herkunft durch eine islamische Religionszugehörigkeit noch verstärkt wird (Schmidt 2006, S. 84 f.).
In einer repräsentativen Studie zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wurden **erhebliche rassistische und islamfeindliche Tendenzen** unter den 1.000 telefonisch befragten Deutschen ermittelt. So stimmten 45 % der Aussage zu, manche Völker seien begabter als andere. 51 % der Befragten waren der Meinung, die Deutschen müssten ihre Kultur vor dem Einfluss anderer Kulturen schützen. In Bezug auf den Islam sagten 52,5 % der Teilnehmenden, der Islam sei eine Religion der Intoleranz. Nur 16,6 % waren der Ansicht, die muslimische Kultur passe gut zu Deutschland (Zick/Küpper/Hövermann 2011, S. 68-72).


**GP 25: BETRIEBSVEREINBARUNGEN**

**DIMENSIONEN:** MERKMALE ÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, LEBENSALTER, SEXUELLER IDENTITÄT UND SOZIALE HERKUNFT

**ZIEL:** VERHINDERUNG UND SANKTIONIERUNG VON MOBBING UND DISKRIMINIERUNG


Auch die **ArcelorMittal Eisenhüttenstadt GmbH**, ein Großunternehmen in Brandenburg, fordert von ihren Mitarbeiter_innen in einer Betriebsvereinbarung, sich jeder Form von Diskriminierung zu enthalten. Bei Verstößen wird zunächst ein Gespräch geführt oder eine Fortbildung angeboten. Wenn alle Möglichkeiten aus-
Auch die sexuelle Identität kann Anlass für Diskriminierung am Arbeitsplatz sein. In einer Online-Befragung von 2.230 Lesben und Schwulen gaben 77,5 % der Befragten an, bereits Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Identität am Arbeitsplatz erlebt zu haben. Sie berichteten von Lügen und Gerüchten (54,6 %), Imitationen und Lächerlichmachern (44,4 %), unangenehem Interesse am Privatleben (34 %) sowie unangenehmen sexuellen Anspielungen (31,3 %) (Frohn 2007, S. 34) 265.

In einer anderen Studie standen unangenehme Witze mit 53 % an erster Stelle, es folgten Lächerlichmachen (35,9 %), Schlechtreden über schwule/lesbische Dritte (29 %) sowie Geringschätzung oder Abwertung der Arbeit (22,4 %). 26 % der Befragten haben es mindestens einmal erlebt, dass sie ihre_n Partner_in nicht zu einer betrieblichen Veranstaltung mitbringen konnten (LesMigraS 2012, S. 16).

In einer Befragung von LesMigraS im Jahr 2012 gaben die befragten lesbischen, bisexuellen und Trans*-Frauen an, ihre Arbeit werde regelmäßig (3,7 %) oder ein bis mehrere Male (25 %) nicht wertgeschätzt. Unter den befragten Lesben/bisexuellen Menschen und Trans*-Personen of Color (lb_FT* of Color) sagten 7 %, ihre Arbeit werde regelmäßig nicht wertgeschätzt und 16 % erlebten dies ein- oder mehrmals (LesMigraS 2012, S. 78).

Laut Frohn sind lesbische Frauen häufiger als schwule Männer sexuellen Anspielungen ausgesetzt (w: 34,3 %; m: 29,9 %), was als Form sexueller Belästigung zu sehen ist. Auch Isolation am Arbeitsplatz (w: 25,4 %, m: 20,4 %) wurde von lesbischen Befragten deutlich häufiger angegeben (Frohn 2007, S. 34). Offenbar sind lesbische Frauen einem mehrfachen Diskriminierungsrisiko aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Homosexualität ausgesetzt (Expert_innengespräche ADS).


begründeten Ressentiments kann auch das Gefühl moralischer Überlegenheit der Heterosexuellen zu Benachteiligung und Belästigung führen. Die Problemlage homosexueller Männer und Frauen kann durch weitere Dimensionen wie Alter, Behinderung und ethnische Herkunft verschärft werden (Expert_innengespräche ADS).


Die Problemlage von Trans*-Personen kann sich durch die ethnische Herkunft noch verschärfen. Insbesondere für Trans*-People of Color wird berichtet, dass sie einerseits in der Trans*-Community Rassismus erfahren, andererseits in unterstützenden Communities wiederum auf Transphobie stoßen (Franzen/Sauer 2010, S. 63 f.).


Die Angst vor Diskriminierung besteht bei Betroffenen häufig unabhängig davon, ob im Unternehmen tatsächlich Diskriminierung stattfindet. Expert_innen halten es daher für förderlich, wenn Arbeitgeber_innen aktiv Maßnahmen ergreifen, um solche Ängste abzubauen, und sich klar gegen Diskriminierung positionieren (Expert_innengespräche ADS). In vielen Unternehmen wird Homosexualität noch immer als Defizit gewertet oder überhaupt nicht thematisiert (Köllen 2010, S. 10). Häufig wird das Thema als Privatsache angesehen oder sexuelle Identität mit Sexualität gleichgesetzt und somit als Thema für ein professionelles Umfeld disqualifiziert (Expert_innengespräche ADS).
Die Mehrheit der LSBTI*-Arbeitnehmer_innen ist am Arbeitsplatz eher zurückhaltend, was ihre sexuelle Identität betrifft. Gründe dafür sind vor allem negative Erfahrungen, die Angst vor Benachteiligung, schlechteren Arbeitsbedingungen und vor Kündigung (FRA 2010, S. 9 ff.). Laut Frohns Studie sprechen ca. 80 % der Befragten mit niemandem bzw. mit nur sehr wenigen Personen am Arbeitsplatz über ihre sexuelle Orientierung. 25 % haben Angst, dass ihre sexuelle Identität bekannt wird (Frohn 2007, S. 21 f.). Laut Botsch ist das Outing am Arbeitsplatz für über 50 % der schwulen/lesbischen Menschen keine Option (Botsch 2010, S. 10).

Es besteht eine statistisch auffällige Korrelation zwischen beruflichem Status und Offenheit. Während 19 % der Angestellten ohne Führungsverantwortung geoutet sind, liegt der Anteil unter Führungskräften bei 23,4 %, bei Führungskräften mit Personalverantwortung bei 29 %. Im Management verhält es sich ähnlich: Etwa 21 % der Beschäftigten ohne Managementposition sowie im mittleren Management gehen offen mit ihrer sexuellen Identität um. Im höheren Management steigt dieser Wert auf 25 %, im hohen Management auf fast 40 %. Offenbar werden die Möglichkeit und der Wille zum Outing durch höheren beruflichen Status gestärkt. Möglich ist auch, dass mit höherer Position in der Hierarchie die Angst vor Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität zurückgeht (Frohn 2007, S. 27).


Die Offenheit unter bisexuellen Personen ist geringer, weil die Bisexualität für Außenstehende erst ersichtlich wird, wenn eine längere Partnerschaft zu einer Person des gleichen Geschlechts besteht (Expert_innengespräche ADS).


Am Arbeitsplatz unternehmen Trans*-Personen häufig große Anstrengungen, um sich in die dichotomen Geschlechterverhältnisse einzupassen und die geschlechtliche Identität als eindeutig darzustellen. Gelingt ihnen dies nicht, können sie besonders durch Diskri-

**GP 26: LSBTI*-MITARBEITERNETZWERKE**

**DIMENSIONEN: SEXUELLE IDENTITÄT**
**ZIEL:** ERHÖHUNG DER SICHTBARKEIT UND VERNETZUNG VON LSBTI*-BELANGEN UND -MITARBEITER_INNEN


Als Zusammenschluss der LSBTI*-Mitarbeiter_innen wurde das Netzwerk HomoSAPIens/Pride@SAP gebildet. Dieses unterhält einen Stammtisch, organisiert Veranstaltungen und nimmt an einer Kampagne teil, um auf das Thema Mobbing aufmerksam zu machen.


(ADS Good-Practice Broschüre 2013)


(Völklinger Kreis e. V.: Diversity-Management in Deutschland 2011)
Nach § 3 Abs. 4 des AGG liegt sexuelle Belästigung dann vor, wenn ein bestimmtes Verhalten, „wozu auch unerwünschte sexuelle Handlungen und Aufforderungen zu diesen, sexuell bestimmte körperliche Berührungen, Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornographischen Darstellungen gehören, bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betreffenden Person verletzt wird (…)“. Das AGG verbietet sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz und verpflichtet Arbeitgeber_innen, geeignete und erforderliche Maßnahmen zur Unterbindung von sexueller Belästigung zu ergreifen (§ 12 Abs. 1 AGG). Dabei sind Arbeitgeber_innen auch verpflichtet, Mitarbeiter_innen vor einer sexuellen Belästigung durch Dritte wie Kund_innen oder Geschäftspartner_innen zu schützen.


Offizielle Beschwerden zu sexueller Belästigung sind – wie auch bei anderen Formen der Belästigung am Arbeitsplatz – selten, da die Betroffenen negative Konsequenzen befürchten (Müller/Schöttle 2005), so dass von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen werden kann. In der Tat machen Frauen die Erfahrung, dass sexuelle Belästigung von den Personalverantwortlichen oder anderen zuständigen Personen am Arbeitsplatz
verharmlost oder als deren Privatangelegenheit abgetan wird. Zudem wird häufig gezögert, sexuelle Belästigung zu sanktionieren und das Verhalten der Verursacher als Entgleisung entschuldigt (ebd.).

Zum genauen Ausmaß der **sexuellen Belästigung** finden sich keine neueren statistischen Erhebungen. Trotz der geringen Präsenz des Themas in der Forschung ist davon auszugehen, dass sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz nach wie vor eine verbreitete diskriminierende Handlung ist, wie auch die aktuellen Debatten zum Thema gezeigt haben.

Im Jahr 2005 führte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eine Befragung durch. Damals **gaben knapp 60 % der Frauen an, mindestens eine der 13 abgefragten Formen sexueller Belästigung bereits erlebt zu haben.** Die Formen reichten von Nachpfeifen über anzügliche Bemerkungen bis hin zu aufdringlichen sexuellen Angeboten oder Übergriffen. 19 % der Befragten gaben an, eine der Formen sexueller Belästigung im Laufe der letzten 12 Monate erlebt zu haben (Müller/Schöttle 2005, S. 92 f.).

Besonders häufig waren sexuelle Belästigung über Telefon/E-Mail oder Brief (55 %), Nachpfeifen/Bemerkungen/Anstarren (53,8 %), unnötige Nähe (33,9 %), mehrmaliges Fragen nach Treffen (33,8 %), Kommentare über Sex/Körper/Anspielungen (32,9 %) sowie Betatschen/Küssversuche (32,1 %). Außerdem regelmäßig angegeben wurden Exhibitionismus (25,6 %), obszöne Witze (23,7 %), „nachgegangen/verfolgt/bedrängt“ (23,7 %) und unpassende sexuelle Angebote (14,1 %). Eher selten waren das Zeigen pornographischer Bilder (5,0 %) und Drohungen mit Nachteilen für die Zukunft (4,4 %) (Müller/Schöttle 2005, S. 93 f.).

41,9 % der Vorfälle ereigneten sich in den Kontexten Arbeit, Ausbildung und Schule. Bei der **Differenzierung nach Täter_innen** zeigte sich, dass 46,9 % der Handlungen von Arbeitkolleg_innen ausgingen, 25 % von Vorgesetzten und 19 % von Kund_innen. 95 % der Täter(_innen) waren Männer (Müller/Schöttle 2005, S. 96 ff.).

**Jüngere Frauen** waren laut dieser Befragung sehr viel häufiger von sexueller Belästigung betroffen als ältere. Außerdem war sexuelle Belästigung unter Frauen mit **höherem Schulabschluss** weiter verbreitet, was evtl. mit einer erhöhten Wahrnehmung bzw. Sensibilisierung erklärbar ist. Darüber hinaus sind vor allem Frauen betroffen, die am Anfang ihres Arbeitsverhältnisses stehen, sich in untergeordneten Positionen oder prekären Arbeitsverhältnissen befinden. Ferner werden Frauen, die in typischen Männerdomänen tätig sind, häufig Opfer von sexueller Belästigung (Müller/Schöttle 2005, S. 100 ff.). In Bezug auf die Täter kann festgestellt werden, dass diese sich oft in beruflich gefestigten Positionen befinden, schon länger im Betrieb und der Untersuchung zufolge häufig zwischen 40 und 50 Jahre alt sind (ebd.).

Auch das Entfernen des Kopftuchs bei einer muslimischen Frau kann als sexuelle Belästigung angesehen werden (s. o.). Das Risiko, Opfer einer sexuellen Belästigung zu werden, kann sich vermutlich durch das Zusammenspiel verschiedener Merkmale potenzieren. Außerdem ist bereits deutlich geworden, dass das Geschlecht der Betroffenen in viele andere Problemlagen hineinspielt. So sind z. B. männliche Homosexuelle mitunter sehr persönlichen Fragen zu ihrem Sexualleben ausgesetzt, die als sexuelle Belästigung verstanden werden können.


25,9 % der befragten Frauen gaben an, die Gewalthandlungen seien aufgrund ihres Geschlechts, Alters oder ihrer Herkunft geschehen. Besonders betroffen von psychischer Gewalt sind junge Frauen sowie Frauen ohne Schulabschluss. Dies lässt vermuten, dass es sich bei diesen Verhaltensformen um statusbedingte und milieuspezifische Diskriminierung handelt (Müller/Schöttle 2005, S. 111 f.).

In dem European Working Condition Survey von 2010 wurden ca. 44.000 Erwerbstätige in 34 europäischen Staaten zu ihren Arbeitsbedingungen befragt. Die Erhebung befasste sich u. a. mit verschiedenen Formen feindlichen sozialen Verhaltens (adverse social behaviour), also allen Handlungen physischer und psychischer Gewalt und Einschüchterung am Arbeitsplatz. Dabei gaben länderübergreifend 2,3 % der Frauen an, sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz im Laufe der vergangenen 12 Monate erlebt zu haben. 2,2 % der Männer hingegen hatten im vergangenen Jahr körperliche Gewalt am Arbeitsplatz erlebt. Mobbingerfahrungen gaben etwa 5 % der Männer und Frauen an. Differenziert nach Staaten sind in dieser Studie nur Informationen zum Ausmaß aller Formen feindlichen sozialen Verhaltens insgesamt verfügbar. Demnach erlebten 17 % der Frauen und 15 % der Männer eine der unerwünschten Verhaltensformen im Laufe der letzten 12 Monate am Arbeitsplatz (Eurofound 2010, S. 57 f.).

GP 27: MöGlichkeiten der Beschwerde und Intervention bei Konflikten

Dimensionen: Merkmalsübergreifend unter Einbezug von

- ethnischer Herkunft/Hautfarbe, Geschlecht,
- Religion/Weltanschauung, körperliche Herkunft/
- Behinderung, Lebensalter, sexuelle Identität
- und sozialer Herkunft

Ziel:

Lösung von Konflikten durch ein positives Konfliktverständnis und feste Interventionsverfahren


(ALS Good.-Practice Broschüre 2013)

Der Kenntnisstand zu Diskriminierung am Arbeitsplatz ist hinsichtlich verschiedener AGG-Dimensionen und ihres Zusammenspiels sehr unterschiedlich ausgeprägt. Insbesondere zu Benachteiligung in Anknüpfung an Behinderung und chronische Erkrankungen liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor.


3.2. Diskriminierung bei Aufstieg und Weiterbildung

Wesentliche Erkenntnisse:


Nach § 2 Abs. 2 bietet das AGG Schutz vor Diskriminierung im Bereich des beruflichen Aufstiegs. Benachteiligungen bei der innerbetrieblichen Aufstiegsförderung lassen sich meist nicht eindeutig aus den verfügbaren Forschungsdaten belegen. Beratungsanfragen bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Umfragen zur empfundenen Benachteiligung beim Aufstieg, aber auch Expert_innen verweisen auf Diskriminierungsrisiken, die an unterschiedliche Kategorien nach § 1 AGG geknüpft sein können. Darüber hinaus besteht das Problem, dass Diskriminierung beim Aufstieg häufig nur schwer nachweisbar ist, da diese Form der Benachteiligung meist subtil ist und verdeckt ablaufen kann. Benachteiligungen beim Aufstieg sind zudem häufig mehrdimensional, so dass sie beispielsweise beim Geschlecht und der ethnischen Zugehörigkeit, beim Alter und Geschlecht, aber auch beim Geschlecht und der sexuellen Identität ansetzen (Frings 2010, S. 76).

Lauf Frings könnten aber statistische Nachweise dazu beitragen, Diskriminierungen beim Aufstieg aufzudecken. Zeigt sich etwa in einem Unternehmen, dass die Mehrheit der Mitarbeiter_innen Frauen sind und beim Aufstieg auf unterer Ebene in den letzten fünf Jahren von zehn Aufsteiger_innen sieben Männer waren, kann dies ein Hinweis für eine Benachteiligung sein (ebd.). Ein solcher statistischer Nachweis kann auch im Hinblick auf andere Dimensionen wie Alter, ethnische Herkunft etc. angewandt werden.


In der nicht repräsentativen Online-Umfrage innerhalb des Projektes „Diskriminierung in Deutschland“ berichteten Menschen mit Migrationshintergrund, dass Menschen ohne Migrationshintergrund ihrer Erfahrung nach häufig schon nach kürzeren Beschäftigungszeiten und mit geringeren Erfahrungen schneller befördert werden als Menschen mit Migrationshintergrund (Rottleuthner/Mahlmann 2011, S. 164 ff.). In einer Befragung von mehr als 500 türkischstämmigen Migrant_innen in Deutschland erklärte mehr als die Hälfte der Befragten, dass eine nichtchristliche Religionszugehörigkeit, gebunden an den ethnischen Hintergrund, sich nachteilig beim Aufstieg auswirkte könne (FRA 2009b, S. 200).

Insgesamt zeigt sich, dass Benachteiligungen beim Aufstieg häufig an vermeintliche Defizite im Zusammenhang mit dem Alter, einer Behinderung, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religionszugehörigkeit oder der sexuellen Identität geknüpft sind. Dabei handelt es sich um Zuschreibungen, die meist nicht offen ausgesprochen werden, aber in die Entscheidungen um den Aufstieg mit einfließen und so zu Benachteiligungen führen können.

Ein in Bezug auf den Aufstieg stärker erforschtes und viel diskutiertes Phänomen ist die geringe Repräsentation von Frauen in Führungspositionen bzw. das Bestehen der sogenannten „gläsernen Decke“. Die Rechtsprechung hat eine Statistik über die Geschlechterverteilung auf den einzelnen Hierarchieebenen als Indiz für eine geschlechterbezogene Diskriminierung herangezogen.

Der Anteil von Frauen in Führungspositionen liegt trotz eines Anstiegs in den vergangenen Jahren weiter deutlich unter dem der Männer mit gleichen Qualifikationen. Nach der aktuellen BÜRGEL-Studie, in der rund 1,1 Mio. Führungspositionen, darunter 58.000 Aufsichtsratspositionen, statistisch ausgewertet wurden, betrug der Anteil von Frauen in Führungspositionen im November 2012 bundesweit im Durchschnitt 21,3 % in Betrieben und 17,2 % in Aufsichtsräten (BÜRGEL 2012, S. 1). Bei Betrieben mit mehr als 500 Mitarbeiter_innen liegt der Anteil von Frauen in Führungspositionen mit durchschnittlich 8,7 % am niedrigsten, während Kleinstbetriebe (mit einem bis zu neun Mitarbeiter_innen) einen Anteil von 24,6 % an weiblichen Führungskräften aufweisen (ebd., S. 5).

Es ist zu beobachten, dass der Anteil von Frauen in Führungspositionen in den Branchen am höchsten war, in denen auch die meisten Frauen beschäftigt sind. So waren 2010 im Bereich Erziehung und Unterricht insgesamt 69 % aller Beschäftigten Frauen, und davon 49 % in Führungspositionen vorzufinden. Gleiches gilt für den Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens, in dem 77 % Frauen beschäftigt waren, die einen Anteil von 44 % an den Führungskräften hatten (Statistisches Bundesamt 2012c, S. 27).

266 Vgl. LAG Berlin-Brandenburg, Urteil vom 26.11.2008, Az. 15 Sa 517/08.

In den Aufsichtsräten wiederum ist auffällig, dass Frauen vor allem als Vertreterinnen der Arbeitnehmerschaft aufgrund von Mitbestimmungsrechten in die Kontrollgremien gelangen.

Auch im öffentlichen Dienst und bei öffentlichen Unternehmen steht es um die Repräsentation von Frauen auf Führungsebene und in Aufsichtsräten kaum besser, wie eine aktuelle Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) belegt. Obwohl 2011 insgesamt 53 % der Beschäftigten im öffentlichen Dienst weiblich waren, betrug ihr Anteil an Führungspositionen im Schnitt nur etwa 30 % (Schimeta 2012, S. 22). Mit steigender Hierarchiestufe sank der Frauenanteil weiter und lag dann deutlich unter 30 % (ebd., S. 19). In der öffentlichen Verwaltung des Bundes hingegen betrug der Anteil an Frauen in Führungspositionen, gemessen an den Besoldungsgruppen B 6 bis B 11, im Durchschnitt 14,8 %.

Betrachtet man nur die öffentlichen Unternehmen des Bundes, so betrug der Frauenanteil in den Geschäftsleitungen 2012 ca. 9,7 % und lag somit deutlich unter dem Durchschnittswert von öffentlichen Unternehmen insgesamt (ebd., S. 6). Der Anteil an Frauen in Vorständen von öffentlichen Unternehmen, an denen der Bund unmittelbare oder wesentliche mittelbare Beteiligungen hält, betrug 2012 ca. 11 % - und in Bezug auf die Aufsichtsräte ca. 20 % (Holst/Schimeta 2013, S. 8). Dies stellt zwar im Vergleich zur Privatwirtschaft einen höheren Anteil von Frauen dar – zumindest, wenn man Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeiter_innen betrachtet –, ist aber angesichts der politisch diskutierten Zielvorgaben von 30-40 % nach wie vor zu gering.


haben eine hohe Präsenz am Arbeitsplatz und Überstunden. Hier müssen sich Frauen, die aufsteigen wollen, häufig an die männlich geprägten zeitlichen Anforderungen an Führungspositionen anpassen (ebd., S. 107).


Trotzdem könnte der Business Case, d. h. die Rentabilität einer Geschäftsstrategie, für einen höheren Frauenanteil in Unternehmensleitungen sprechen. So kann sich ein höherer Anteil von Frauen in Führungsetagen in bestimmten Branchen positiv auf den wirtschaftlichen Erfolg (Eigenkapital- und Anlagenrendite, Aktienpreise) auswirken. Betriebswirtschaftlich spricht ein höherer Frauenanteil zudem für eine effektivere Aus schöpfung der im Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt vorhandenen Potentiale.


GP 28: FRAUEN IN FÜHRUNGSPOSITIONEN

DIMENSIONEN: GESCHLECHT
ZIEL: GLEICHE AUFSTIEGSCHANCEN FÜR ALLE, ERHÖHUNG DES ANTEILS VON FRAUEN IN FÜHRUNGS- UND SPITZENPOSITIONEN

Die Shell Deutschland Oil GmbH hat zur Erhöhung der Aufstiegschancen für Mitarbeiterinnen Ziele im Leitbild des Unternehmens festgelegt und Fördermaßnahmen zur internen Rekrutierung von Führungsnachwuchs und zur Personalentwicklung beschlossen. Dazu gehören Quotenziele für die Besetzung von Führungspositionen mit Frauen und Zielvereinbarungen zur Erhöhung des Frauenanteils sowie die gendersensible Datenerfassung und Gleichstellungscontrolling.


Führungskräfte werden zu Diversity- und Gender-Themen fortgebildet und verfügen über umfangreiches Wissen, um diskriminierende Effekte zu erkennen und diesen entgegenzuwirken.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)


Eine aktuelle Studie zu den Barrieren für Migrantinnen im Hinblick auf den Aufstieg in Führungspositionen zeigt, dass sie ebenso wie Frauen ohne Migrationshintergrund vor allem die Männerdominanz in den Führungspositionen als Barriere empfinden. Darüber hinaus werden Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie das Fehlen informeller Netzwerke als zentrale Hemmnisse für den Aufstieg in Führungspositionen angesehen. Im Vergleich zu Frauen ohne Migrationshintergrund sehen sich Frauen mit Migrationshintergrund zusätzlich kulturellen Vorbehalten ausgesetzt. 58 % der befragten Frauen mit Migrationshintergrund gaben an, dass die Religionszugehörigkeit bzw. sichtbare religiöse Symbole sich negativ auf den Aufstieg auswirken. 70 % der befragten Managerinnen wollen nicht als Migrantinnen wahrgenommen werden, um Diskriminierungen, die an die ethnische Herkunft anknüpfen, zu vermeiden. Dies lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass 38 % der befragten Migrantinnen erklärten, im Unternehmen schon einmal wegen der ethnischen Herkunft diskriminiert worden zu sein (Franken 2012, S. 14).

267 Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 1.002 Frauen befragt (42 % Wissenschaftlerinnen, 29 % Führungskräfte in Unternehmen und 29 % Selbständige). Insgesamt 655 Frauen hatten keinen Migrationshintergrund, 347 Frauen hatten einen Migrationshintergrund.


In Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund ist bekannt, dass diese seltener als Menschen ohne Migrationshintergrund an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. So lag beispielsweise 2010 der Anteil an Deutschen mit Migrationshintergrund, die an einer betrieblichen Weiterbildung teilnahmen, bei 17 % im Vergleich zu 28 % bei deutschen Beschäftigten ohne Migrationshintergrund. Ausländische Beschäftigte nahmen hingegen nur zu 11 % an betrieblichen Weiterbildungen teil (BMBF 2011a, S. 34). Der geringere Anteil kann u. a. darauf zurückzuführen sein, dass betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen eher von Personen mit höherer beruflicher Qualifikation wahrgenommen werden (BMBF 2011a, S. 30), unter denen Personen ohne

268 Dabei ist einschränkend festzustellen, dass die Offenheit ab einem monatlichen Nettoeinkommen von 5.000,00 € deutlich sinkt. Bei einem Einkommen ab 8.000 € liegt die Offenheit in Bezug auf die sexuelle Identität nur noch bei unter 3 % (Expert_inneninterviews ADS).
269 Die berufliche Weiterbildung umfasst die betriebliche Weiterbildung und die individuelle berufsbezogene Weiterbildung, die nicht an den Betrieb gekoppelt ist. Nachfolgend soll vor allem auf die betriebliche Weiterbildung eingegangen werden.

Auch Frauen sehen sich beim Zugang zu betrieblicher Bildung benachteiligt, selbst wenn sich die Beteiligungquote von Männern und Frauen an betrieblichen Weiterbildungen in den letzten Jahren stärker angeglichen hat. Trotzdem sind Frauen insgesamt noch immer im Hinblick auf die Teilnahmequoten und die Anzahl der Maßnahmestunden leicht unterrepräsentiert. So nahmen 2010 insgesamt 23 % aller Frauen im erwerbsfähigen Alter gegenüber 28 % der Männer im erwerbsfähigen Alter eine betriebliche Weiterbildung wahr (BMBF 2011a, S. 31). In Bezug auf den jährlichen Zeitaufwand für betriebliche Weiterbildungen wurde für das Jahr 2007 festgestellt, dass Männer ca. 56 h eine betriebliche Weiterbildung besuchen, während es bei Frauen nur 48 h sind (Frey 2011, S. 13). Darüber hinaus müssen Frauen im Vergleich zu Männern ihre betriebliche Weiterbildung eher außerhalb der Arbeitszeit besuchen und erhalten eine geringere finanzielle Unterstützung für die Weiterbildung durch Arbeitgeber_innen. Laut einer Studie der Management Circle AG, bei der insgesamt 1.600 Angestellte und 300 Personaler_innen aus Deutschland befragt wurden, müssen etwa 12 % der Frauen, die eine berufliche Weiterbildung besuchen, diese selbst bezahlen. Dies trifft im Vergleich nur auf 8 % der Männer zu. Auch bekommen Männer doppelt so häufig einen Zuschuss von den Arbeitgebern (7 % Frauen vs. 14 % Männer). 71 % der Befragten erklärten, dass die Kosten dazu führen würden, dass sie die Fortbildung nicht wahrnehmen. Die Kostenfrage ist für die befragten Frauen entscheidender als beispielweise die Frage familiärer Verpflichtungen, die nur bei einem Viertel der Befragten dazu führt, dass von einer beruflichen Weiterbildung abgesehen wird270. Letzteres kann sich als strukturelle Benachteiligung erweisen, da Frauen häufig weniger verdienen als Männer und somit von geschlechtsspezifischen Entgeltungleichheiten betroffen sind (siehe unten Kapitel 3.3.).


In Bezug auf Menschen mit anerkannter Behinderung zeigt sich, dass diese seltener als nichtbehinderte Menschen an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, wobei Personen mit anerkannter Behinderung im Alter von 30 bis 49 Jahren am häufigsten an beruflichen Weiterbildungen teilnahmen (BMAS 2013a, Kapitel 4.2.6.). Darüber hinaus sinkt der Anteil an Menschen mit anerkannter Behinderung, die eine Weiterbildung besuchen, mit zunehmender Schwere der Behinderung. Während 2009 insgesamt 7 % aller erwerbsfähigen Menschen mit Behinderung Weiterbildungsangebote nutzten, waren darunter nur 2 %, die einen Behinderungsgrad von 90 bis 100 hatten. Wie in anderen Bereichen des Erwerbslebens, kann die niedrigere Beteiligung an beruflichen Fort- und Weiterbildungen u. a. auf die fehlende Barrierefreiheit der Angebote selbst, aber auch auf die fehlende Barrierefreiheit von entsprechenden Informationen und Beratungen im Kontext der beruflichen Weiterbildung zurückzuführen sein, die sich als Benachteiligung für Menschen mit Behinderung erweisen kann. Auch die Notwendigkeit, Weiterbildungskosten und weitere Kosten für spezielle Unterstützungsmassnahmen selbst übernehmen zu müssen, kann dazu führen, dass Menschen mit anerkannter Behinderung von Weiterbildungen absehen.


Bei fluktuierendem Personal wird auch weniger in Weiterbildungen investiert, da die Verweildauer im Unternehmen zu kurz ist und die Investition sich nicht lohnen würde. Dies gilt besonders für atypische bzw. befristete Beschäftigungsverhältnisse, in welchen sich häufig jüngere Beschäftigte befinden. Bei Fachkräftemangel hingegen, oder wenn sich der Arbeitsgegenstand durch einen hohen Weiterbildungsbedarf auszeichnet, entscheiden sich Unternehmen für die Qualifizierung älterer Mitarbeiter_innen (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.2.).

Durch Gespräche und Befragungen werden kontinuierlich Rückmeldungen von Frauen zur Wirksamkeit der Maßnahmen eingeholt. Im Rahmen des audits beruf- und familie werden die vorhandenen familienbewussten Maßnahmen kontinuierlich ausgebaut und konzeptionell weiterentwickelt.


Das Unternehmen gehört zur eher männerdominierten IT-Branche. Daher sind es bisher vorwiegend Väter, die die verschiedenen Angebote nutzen. Der Frauenanteil in den technischen Berufen konnte inzwischen erhöht werden, was allerdings erst in den kommenden Jahren zu mehr Frauen in Führungspositionen führen wird. Die Erhöhung des Frauenanteils ist generell erschwert durch den relativ geringen Anteil an Absolventinnen in den einschlägigen technischen Berufen.

Beide Unternehmen sind im Genderdax eingetragen, einer Internetplattform für Unternehmen, die hochqualifizierte Frauen unterstützen.

(ADS Good-Practice Broschüre 2013)

3.3. Entgelungleichheiten

Wesentliche Erkenntnisse:

Vorhandene Instrumente wie Logib-D oder eg-check.de, mit denen sich Entgeltungleichheiten identifizieren lassen, stehen den Unternehmen zur Verfügung, werden von ihnen aber bisher nicht umfassend genutzt.


Die bereinigte Lohnlücke, die sich im Vergleich des Entgelts von Männern und Frauen mit denselben individuellen Merkmalen (gleiche Qualifikation, gleicher Betrieb, gleiche Branche etc.) ergibt, beträgt ca. 8 % (Statistisches Bundesamt 2012g), wird aber teilweise von einzelnen Institutionen leicht höher bzw. leicht niedriger ausgewiesen (Expert_innengespräche ADS). Während sich die unbereinigte Lohnlücke vor allem auf strukturelle Benachteiligungen von Frauen zurückführen lässt, kann bei der bereinigten Lohnlücke, die auch als sogenannter „unerklärter Rest“ umschrieben wird (Institut der deutschen Wirtschaft 2009, S. 2), direkte oder mittelbare Diskriminierung von Frauen vorliegen.

---


Überraschend ist in diesem Kontext, dass es bisher **nur wenige Klagen wegen Gehaltsunterschieden** gab und auch die Beschwerdeanfragen, die bei der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Merkmal Geschlecht eingingen, sich nur zu einem **kleinen Anteil auf die ungleiche Bezahlung von Männern und Frauen bezogen**. Gründe für die geringe Anzahl der Klagen können u. a. die häufig mangelnde Transparenz hinsichtlich der Entlohnung einzelner Mitarbeiter_innen, aber auch Schwierigkeiten, **den entsprechenden Nachweis zu bringen, sein**. Zudem wird das Prozessrisiko für Eingruppierungsklagen in der Praxis als sehr hoch eingeschätzt. So ist die Hemmschwelle, gegen bestehende Tarifverträge zu klagen, extrem hoch (Winter 2011, S. 331).

Das Arbeitsgericht Hamburg hat sich in einem Verfahren, das auch in der Öffentlichkeit einige Resonanz gefunden hat, mit der Frage einer Entgeldsklärung befasst. Frauen wurden bei einem Hamburger Logistikunternehmen trotz gleicher Arbeit nach dem Angestelltentarifvertrag, Männer nach dem deutlich höheren Lohn- und Trägervertrag bezahlt, was zu Gehaltsunterschieden von bis zu 300 € führte. Der Betriebsrat konnte in diesem Verfahren (auf Grundlage des § 17 Abs. 2 AGG) erreichen, dass der Arbeitgeber sich zunächst zu einem gerichtlichen Vergleich und anschließend durch eine Betriebsvereinbarung zur Aufgabe dieser entgeldsklärnden Praxis bereitfand (ArbG Hamburg, Beschluss vom 24.08.2007- 17 BV 2/07).
Die Gründe für die (unbereinigte) Entgeltungleichheit sind vielfältig:


Als weitere Ursache unterschiedlicher Entlohnung sind die im internationalen Vergleich eher langen Berufsunterbrechungen von Frauen zu nennen. Diese Unterbrechungen sind in den meisten Fällen kindbedingt. Vor allem Frauen, die aufgrund mehrerer Geburten in Folge einige Jahre auf eine Berufstätigkeit verzichten, haben mit Problemen bei Beförderungen zu rechnen, wenn sie wieder in den Beruf einsteigen. In vielen technischen und sich schnell wandelnden Berufen führt eine längere Erziehungszeit zu gravierenden Nachteilen für die betroffenen Frauen, da sich die Arbeitswelt während ihrer Abwesenheit vielfach stark verändert und sie große Schwierigkeiten haben, mit den neuen Bedingungen Schritt zu halten. Hier ist eine Fortsetzung der Karriere an der gleichen Stelle wie vor der kindbedingten Karriereunterbrechung nur sehr schwer, teilweise überhaupt nicht möglich (Stuth/Henning/Allmendinger 2009).


Obwohl Schutz vor Diskriminierung in Bezug auf das Arbeitentgelt angesprochen wird (§ 2 Abs. 2 AGG), wird im AGG das Verbot der Entgeltdiskriminierung nicht ausdrücklich sichtbar gemacht. Hier könnte die explizite Verankerung des Grundsatzes „gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ etwa entsprechend dem § 612 Abs. 3 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)²⁷³, der mit dem Inkrafttreten des AGG aufgehoben wurde, Abhilfe schaffen.

²⁷³ Der § 612 Abs. 3 BGB lautete: Bei einem Arbeitsverhältnis darf für gleiche oder für gleichwertige Arbeit nicht wegen des Geschlechts des Arbeitnehmers eine geringere Vergütung vereinbart werden als bei einem Arbeitnehmer des anderen Geschlechts.
Außerdem enthalten weder das AGG noch andere nationale Rechtsvorschriften eine Definition des Begriffs der gleichwertigen Arbeit, auf dessen Grundlage geprüft werden könnte, welche Arbeit gleichwertig ist und daher gleich entlohnt werden müsste.


Unabhängig von Diskussionen über die statistische Genauigkeit, scheint eine detaillierte Analyse betriebseitiger Entlohnungsstrukturen ein geeignetes Instrument zu sein, um Diskriminierung aufdecken und beseitigen zu können. Jenseits dieser und ähnlicher Instrumente fehlt es aber weiterhin an Kriterien, die Arbeit geschlechtsneutral zu bewerten.

Darüber hinaus wird kritisiert, dass es in Deutschland bisher keine staatliche oder staatlich geförderte Institution gibt, die sich systematisch mit den diskriminierenden Elementen Entgeltungleichheit und der diskriminierungsfreien Bewertung von Arbeit befasst (Winter 2010, S. 332). Die Einrichtung einer solchen Stelle könnte nicht nur

Der aktuelle „Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen“ zeigt beispielsweise auf, dass behinderte Menschen im Vergleich zu nichtbehinderten Menschen mit demselben Qualifikationsniveau im Durchschnitt schlechter bezahlte Arbeitsplätze haben. Der durchschnittliche Brutto-Stundenlohn der Betroffenen ist um ca. 2,40 € niedriger als derjenige von Menschen ohne Behinderung (BMAS 2013a, Kapitel 4.3.1.). Dies lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass Menschen mit Behinderung häufiger einer Arbeit nachgehen, die nicht ihrer Qualifikation entspricht (siehe oben Kapitel IV.IV. 1.), stellt aber insgesamt eine Entgeltungleichheit aufgrund einer strukturellen Benachteiligung dar.

In Bezug auf ausländische Beschäftigte zeigt eine Studie des IAB, dass vollzeitbeschäftigte männliche ausländische Arbeitnehmer ca. 40 % weniger verdienen als vollzeitbeschäftigte deutsche Arbeitnehmer (Lehmer/Ludsteck 2013, S. 3). Die Lohndifferenzen können u. a. dadurch begründet sein, dass die mitgebrachten Qualifikationen für den deutschen Arbeitsmarkt nicht passend sind und Migrant_innen daher öfter Arbeitsplätze unterhalb ihres Qualifikationsniveaus angeboten bekommen. Außerdem können Sprachdefizite für die anfänglich große Lohndifferenz mitverantwortlich sein (IAB 2013, S. 1). Die Studie verweist aber auch darauf, dass die mangelnde Vergleichbarkeit von Zeugnissen Spielraum für Lohndiskriminierungen bietet (ebd., S. 2). Das Lohngefälle besteht aber nicht nur am Anfang ihrer Beschäftigung, sondern auch nach acht Jahren weiter fort und beträgt dann für männliche ausländische Arbeitnehmer immer noch ca. 30 % (ebd., S. 3).

Das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) stellte 2008 eine Lohnlücke von rund 11 % zwischen ausländischen und deutschen Männern sowie von ca. 20 % zwischen ausländischen und deutschen Frauen fest. Die Bereinigte Lohnlücke belief sich immer noch auf rund 5,8 % für ausländische Männer und ca. 17,6 % für ausländische Frauen. Zwischen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund betrug der Lohnabstand 16,5 % (Männer) und 14,8 % (Frauen) (Aldashev/Gernandt/Thomsen 2008, S. 5).

274 Daten zu Beschäftigten mit Migrationshintergrund liegen nicht vor.
275 Die Studie ermöglicht keine trennscharfe Unterscheidung zwischen neu eingereisten und in Deutschland aufgewachsenen Ausländern.

In Bezug auf lesbische bzw. schwule Beschäftigte, die geheiratet haben bzw. in einer eingetragenen Partnerschaft leben, ist festzustellen, dass verschiedene arbeitnehmer_innenbezogene Leistungen von Arbeitgeber_innen diesem Personenkreis nunmehr zugänglich sind. Das betrifft beispielsweise die betriebliche Hinterbliebenenversorgung für Arbeitnehmer_innen, den Familienzuschlag der Stufe 1 für Beamte sowohl die Einbeziehung der Lebenspartner_innen.


„Gesetz zur Überarbeitung des Lebenspartnerschaftsrechts“, das zu diesem Zeitpunkt in Kraft getreten ist, hat der Gesetzgeber das Lebenspartnerschaftsgesetz reformiert und homosexuelle Partner im Bereich der gesetzlichen Rentenversicherung Ehepaaren gleichgestellt.


Nicht entschieden wurde die Frage, welche Ansprüche gegenüber kirchlichen Arbeitgeber_innen bestehen (BAG, Urteil vom 14.01.2009 – 3 AZR 20/07).


3.4. Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse am Arbeitsplatz

**Wesentliche Erkenntnisse:**


Ein weiterer Bereich, der zu Benachteiligungen im Arbeitsverhältnis führen kann, ist die **unzureichende Berücksichtigung familiärer, religiöser, altersspezifischer und behinderungsbedingter Bedürfnisse**. Dies kann negative Auswirkungen für verschiedene Gruppen von Beschäftigten haben und in der Konsequenz zu weiteren Benachteiligungen beim betrieblichen Aufstieg etc. führen.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass Frauen häufiger als Männer in Teilzeit arbeiten (siehe oben Kapitel IV.IV. 1.), was sich benachteiligend auf den Zugang zur betrieblichen Weiterbildung sowie den innerbetrieblichen Aufstieg auswirken kann (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.2.). Darüber hinaus kann die Teilzeitarbeit von Frauen zu Einkommenserlösverlusten („part time wage penalties“) führen (ebd.). Bei Benachteiligungen von Teilzeitbeschäftigten handelt es sich oft um eine mittelbare Benachteiligung wegen Geschlechterunterschiede (ebd.). Sie liegt nach § 3 Abs. 2 AGG vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Maßnahmen, Kriterien oder Verfahren Personen oder Personengruppen, bei denen eines der in § 1 AGG genannten Merkmale vorliegt, in besonderer Weise gegenüber anderen benachteiligen, die das Merkmal nicht aufweisen. Regelungen, die an eine Teilzeitarbeit anknüpfen, sind an sich neutral. Sie treffen aber faktisch vor allem Frauen und wirken sich dadurch mittelbar benachteiligend aus.


Um vor allem das Lebensalter zu berücksichtigen, müssen Arbeitsabläufe und die Personalentwicklung so gestaltet sein, dass sie alters- und altersgerecht sind. Nicht alters- und altersgerechte Arbeitsbedingungen können sowohl einen Einfluss auf ältere als auch auf jüngere Beschäftigte haben. Schlechte Arbeitsbedingungen, die zu Belastungen werden können, entstehen u. a., wenn Arbeitsorganisation, -aufgabe und -umgebung nicht an die Fähigkeiten des Arbeitnehmenden angepasst sind. Nicht alters- und altersgerechte Arbeitsstrukturen führen unter anderem zu körperlichen Belastungen, die wiederum zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Schädigungen und
schließlich zur Aufgabe der Beschäftigung führen können. In diesem Zusammenhang können schlechte Arbeitsbedingungen, die vor allem ältere Beschäftigte treffen, als mittelbare Benachteiligung aufgrund des Lebensalters gesehen werden. Prinzipiell können gesundheitliche Einschränkungen aufgrund schlechter Arbeitsbedingungen in jeder Altersstufe auftreten; allerdings sind die Auswirkungen bei älteren Arbeitslosen im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr in die Erwerbsarbeit deutlich gravierender. Bei ihnen wird nicht allein die konkrete Einschränkung gesehen, sondern es kommt zu einer „Verdichtung“ aus einer objektiven Einschränkung und einem defizitbasierten Altersbild (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.2.).


4. Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses


Nachfolgend wird insbesondere auf drei, aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes besonders relevante Themenkomplexe in diesem Zusammenhang eingegangen:

- die Beendigung eines prekären Beschäftigungsverhältnisses;
- die ungerechtfertigte Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses aufgrund eines AGG-Merkmals;
- Altersgrenzen.

Insbesondere die Benachteiligung durch Altersgrenzen im Kontext der Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses wird in letzter Zeit viel diskutiert. Auch die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes eingesetzte Kommission gegen Altersdiskriminierung hat sich mit dieser Problematik beschäftigt.
4.1. Beendigung eines atypischen Beschäftigungsverhältnisses

Wesentliche Erkenntnisse:
Die geringe Beschäftigungsstabilität bei atypischen Arbeitsverhältnissen kann zu einer mittelbaren Diskriminierung auch bei der Beendigung dieser Beschäftigungsverhältnisse führen, da Frauen, jüngere Beschäftigte und Menschen mit Migrationshintergrund in diesen Beschäftigungsverhältnissen überrepräsentiert sind.


4.2. Ungerechtfertigte Beendigung des Arbeitsverhältnisses aufgrund eines AGG-Merkmals

Wesentliche Erkenntnisse:

---

276 Normalarbeitsverhältnisse sind unbefristete Vollarbeitsverhältnisse, die nicht als Leiharbeit organisiert sind.


Eine Woche nach der Kündigung machte die Mitarbeiterin einen Entschädigungsanspruch nach dem AGG geltend, weil sie sich wegen ihrer ethnischen Herkunft benachteiligt fühlte.

Die Klägerin konnte die zuwanderungsfeindlichen Äußerungen des Geschäftsführers durch Zeugenaussagen beweisen. Das Gericht sah es als erwiesen an, dass ein diskriminierendes Kündigungsmotiv vorlag und verurteilte das beklagte Logistikunternehmen zu einer Entschädigung in Höhe von drei Bruttoarbeitsverdiensten (LAG Bremen, Urteil vom 29.06.2010 – 1 Sa 29/10).

Geschildert werden auch Fälle, in denen muslimischen Frauen gekündigt wurde, die sich während eines bestehenden Arbeitsverhältnisses dazu entschieden, ein Kopftuch zu tragen (Rottleuthner/Mahlmann 2011, S. 179; Expert_innengespräche ADS). Bekannt ist auch der Fall eines Mannes, der aus religiösen Gründen alkoholische Getränke nicht verkaufen wollte und dem daher gekündigt wurde. Bei der Beurteilung der Rechtmäßigkeit dieses Falles dürften entsprechende Erwägungen wie bei nachfolgendem Sachverhalt gelten.


Der Arbeitgeber hatte ihm daraufhin außerordentlich und hilfsweise ordentlich gekündigt. Das LAG Kiel hielt die ordentliche Kündigung für wirksam (Urteil vom 20.01.2009 – 2 Sa 270/08).

Wird Menschen mit einer anerkannten Schwerbehinderung gekündigt, so wird zur Begründung häufig nicht auf die Schwerbehinderung abgehoben, sondern auf andere Kündigungsgründe wie krankheitsbedingtes Fehlen, betriebsbedingte Gründe oder Verhaltensauffälligkeiten. Viele Betroffene haben jedoch den Eindruck, dass die Argumente vorgeschoben sind, um die Zustimmung des Integrationsamtes zu erhalten (Rottleuthner/Mahlmann 2011, S. 360 f.).


Das Kündigungsschutzgesetz (KSchG) verlangt bei betriebsbedingter Kündigung die Wertung von insgesamt vier Auswahlkriterien, zu denen ein Punkteschema erstellt werden muss, nach dem entschieden wird, welche Personen als erstes entlassen werden müssen.

In § 1 Abs. 3 KSchG heißt es:

„(3) Ist einem Arbeitnehmer aus dringenden betrieblichen Erfordernissen im Sinne des Absatzes 2 gekündigt worden, so ist die Kündigung trotzdem sozial ungerechtfertigt, wenn der Arbeitgeber bei der Auswahl des Arbeitnehmers die Dauer der Betriebszugehörigkeit, das Lebensalter, die Unterhaltspflichten und die Schwerbehinderung des Arbeitnehmers nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt hat; auf Verlangen des Arbeitnehmers hat der Arbeitgeber dem Arbeitnehmer die Gründe anzugeben, die zu der getroffenen sozialen Auswahl geführt haben. In die soziale Auswahl nach Satz 1 sind Arbeitnehmer nicht einzubeziehen, deren Weiterbeschäftigung, insbesondere wegen ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen oder zur Sicherung einer ausgewogenen Personalstruktur des Betriebes, im berechtigten betrieblichen Interesse liegt. Der Arbeitnehmer hat die Tatsachen zu beweisen, die die Kündigung als sozial ungerechtfertigt im Sinne des Satzes 1 erscheinen lassen.“
Bei der Sozialauswahl müssen also die Dauer der Betriebszugehörigkeit, das Lebensalter, die Unterhaltspflichten und die Schwerbehinderung berücksichtigt werden. Ausgenommen werden können jedoch Personen, deren Weiterbeschäftigung für den Betrieb von außerordentlichem Interesse ist.


Bei einer Sozialauswahl wird oft vorrangig jüngeren Arbeitnehmer_innen mit geringerer Betriebszugehörigkeit gekündigt, so dass sich das Durchschnittsalter der Belegschaft erhöht. Um dies zu verhindern, erlaubt das Bundesarbeitsgericht (BAG) die Bildung von Altersgruppen bei der Sozialauswahl: Die Kandidat_innen für eine Kündigung werden in Altersgruppen eingeteilt, z. B. in die Gruppe der 21- bis 30-Jährigen, der 31- bis 40-Jährigen usw. Das höhere Alter wird dann immer nur innerhalb einer Gruppe berücksichtigt.


Rothermund/Temming sind hingegen der Auffassung, dass die Berücksichtigung des Lebensalters als Kriterium für die Sozialauswahl und die Erlaubnis, Altersgruppen zu bilden, um von jeder Altersgruppe Beschäftigte im Betrieb zu erhalten, sich widersprechen. Nach Ansicht der beiden Autoren könnte die Sozialauswahl gemäß § 1 Abs. 3 Satz 1 KSchG gegen das Verbot der Altersdiskriminierung verstoßen. Rentennähe und Ren-

---

tenberechtigung als unbenannte Kriterien sollten nicht mehr zulasten älterer Arbeitnehmer_innen bewertet werden. Der ausdrücklich genannte soziale Gesichtspunkt des Lebensalters sei nicht geeignet, ein höheres Risiko für Langzeitarbeitslosigkeit abzubilden (Rothermund/Temming 2010, S. 4)\(^{278}\).

Gemeinsam ist den als ungerechtfertigt empfundenen Kündigungen aufgrund eines AGG-Merkmals, dass die Benachteiligung nur schwer nachweisbar ist und es bisher nur wenige Verfahren vor Gericht in diesem Bereich gab.


Zu den wenigen bekannten Fällen, in denen zugunsten der Arbeitnehmer_innen entschieden wurde, gehört der Fall einer schwangeren Kindergartenleiterin, der wegen ihrer Lebenspartnerschaft gekündigt werden sollte.

Im konkreten Fall beabsichtigte eine Pfarrkirchenstiftung, der Leiterin ihres Kindergartens wegen Verstoßes gegen die Grundsätze der katholischen Glaubens- und Sittenlehre zu kündigen. Diese hatte wegen der Geburt ihres Kindes einen Antrag auf Elternzeit gestellt und gleichzeitig der Pfarrkirchenstiftung mitgeteilt, dass sie eine gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaft begründet hat. Wegen des besonderen Kündigungsschutzes während der Elternzeit benötigte der Arbeitgeber hierzu die Zustimmung des Gewerbeaufsichtsamtes. Das Gewerbeamt lehnte die Zustimmung zur Kündigung mit der Begründung ab, dass es sich neutral zu verhalten habe und nicht an die

---

\(^{278}\) Das Thema der Sozialauswahl und möglichen Altersdiskriminierung wird ausführlich von den beiden Autoren diskutiert (siehe Temming/Rothermund 2010, S. 103 ff.).

\(^{279}\) Die Klage ist beim BAG anhängig unter dem Az: 2 AZR 579/12, Termin: 25.04.2013.


4.3. Altersgrenzen

Wesentliche Erkenntnisse:


Altersgrenzen spielen auf dem Arbeitsmarkt eine bedeutende Rolle bei der Beendigung von Beschäftigungsverhältnissen und beeinflussen in manchen Fällen auch die Einstellung. Anders als im Beamtenrecht sind Einstellungshöchstaltersgrenzen im privatrechtlichen Arbeitsrecht aber kaum verbreitet (Rothermund/Temming 2012, S. 46 f.).

In vielen Verträgen wirkt das gesetzliche Renteneintrittsalter als Altersgrenze. Unbefristete Arbeitsverträge besitzen im Prinzip insofern eine Befristung, als sie mit Eintritt in das gesetzliche Renteneintrittsalter enden, ohne dass es einer Kündigung bedarf. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, ob diese Altersgrenze eine Altersdiskriminierung darstellt. Diejenigen, die das bejahen, führen aus, dass die Beendigung von Arbeitsverhältnissen nicht an das kalendarische Alter geknüpft sein dürfte. Ist dies doch der Fall, diskriminiere es diejenigen, die über das gesetzliche Renteneintrittsalter hinaus arbeiten möchten. Die Gegenseite argumentiert, dass diese Altersgrenze sachlich gerechtfertigt sei, weil sie dafür sorge, dass durch den Renteneintritt Arbeitsplätze für Jüngere freigemacht würden und so ein Generationenausgleich ermöglicht werde. Außerdem bräuchten die Unternehmen Planungssicherheit, bis wann sie Mitarbeiter_innen maximal beschäftigen müssen (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.3.).
Das Bundesarbeitsgericht und der Europäische Gerichtshof haben bislang in Urteilen die allgemeinen Altersgrenzen akzeptiert, so sie objektiv und angemessen und durch ein legitimes Ziel der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik gerechtfertigt sind.

Im Zusammenhang mit dem akuten bzw. drohenden Fachkräftebedarf und der Reactivierung bereits pensionierter ehemaliger Mitarbeiter_innen wird darüber diskutiert, ob die allgemeine Altersgrenze tatsächlich noch zeitgemäß ist. Auf der anderen Seite monieren Kritiker_innen, dass eine Vielzahl der Beschäftigten nicht einmal weiß, wie sie das aktuelle Renteneintrittsalter erreichen soll. Zwar ist die Zahl derjenigen, die die Rente mit 65 Jahren antreten, in den letzten Jahren gestiegen, dennoch werden erst gut 40 % der Renteneintritte mit 65 Jahren vollzogen (Brussig 2012, S. 7). Hinzu kommt, dass nur 33,5 % der Renteneintritte aus sogenannter stabiler Beschäftigung erfolgen. Von diesen 33,5 % gehen wiederum nur 30,1 % mit 65 Jahren in Rente. Das heißt, dass gerade einmal ca. 10 % der Renteneintritte mit 65 Jahren und aus stabiler Beschäftigung erfolgen (ebd., S. 15). Damit wird deutlich, dass die Diskussion, ob die allgemeine Altersgrenze eine Form der Altersdiskriminierung ist, nur wenige Menschen berührt. Diese setzen sich in der Regel aus zwei Gruppen zusammen: denjenigen, die sich mit 65 Jahren zu jung fühlen, um ihre Erwerbstätigkeit aufzugeben, und denen, deren Rentenanspruch so niedrig ist, dass sie davon nicht leben können und die deshalb darauf angewiesen sind, weiterhin zu arbeiten und dies gern in ihrem bisherigen Betrieb tun würden (Pagels/Savioli 2012, Kapitel 3.3.)

Es wird zum einen die Position vertreten, die allgemeine Altersgrenze abzuschaffen, zum anderen die Altersgrenze zumindest zu flexibilisieren. Von Gewerkschaftsseite wird eine Flexibilisierung zu arbeitgeber_innen- und arbeitnehmer_innenfinanzierten Modellen favorisiert. Andere Vorschläge haben eher individuelle Möglichkeiten im Blick, über das gesetzliche Renteneintrittsalter hinaus arbeiten zu können.


281 Mit stabiler Beschäftigung ist gemeint, dass die betreffenden Personen in den letzten drei Jahren vor Renteneintritt nicht arbeitslos gewesen sind.
282 Denn nur für den bestehenden Arbeitsvertrag gilt die Altersgrenze. Das Renteneintrittsalter ist nicht mit einem Arbeitsverbot gleichzusetzen.
In jedem Fall haben Arbeitgeber_innen die Möglichkeit, sich an bestehenden überarbeiteten Tarifverträgen zu orientieren, wie z. B. dem der Metall- und Elektroindustrie, in dem verschiedene Komponenten regeln, dass bis zu 2,5 % der beschäftigten Arbeitnehmer_innen früher als mit 65 Jahren in Rente gehen können. Diese Möglichkeiten sind von Unternehmens- und Beschäftigtenseite finanziert und gelten vor allem für langjährig im Unternehmen Beschäftigte, die im Drei-Schicht-Betrieb gearbeitet haben.


Das Thema Altersgrenzen hat auch die europäische Rechtsprechung beschäftigt. In zahlreichen Urteilen trat der unterschiedliche Maßstab des EuGH in Bezug auf allgemeine Altersgrenzen und solche für bestimmte Berufsgruppen zutage: In der Rs. Hörnfeldt (C-141/11), den verbundenen Rs. Fuchs (C-159/10) und Köhler (C-160/10) oder der Rs. Rosenbladt (C-45/09) ging es um das Beschäftigungsende bei Erreichen des

284 Es lassen sich z. B. weitere Urteile zu Altersgrenzen für Notare, für öffentlich bestellte und vereidigte Sachverständige sowie für Vertragsärzte finden.

Das Bundesarbeitsgericht (BAG) hat in einem Urteil vom 18.06.2008 festgestellt, dass eine in einem Tarifvertrag enthaltene Befristung des Arbeitsverhältnisses auf den Zeitpunkt des Erreichens des Regelrentenalters sachlich i. S. d. § 14 Abs. 1 Satz 1 TzBfG gerechtfertigt ist, wenn der Arbeitnehmer nach dem Vertragsinhalt und der Vertragsdauer eine Altersversorgung in der gesetzlichen Rentenversicherung erwerben kann oder bei Vertragsschluss bereits die für den Bezug einer Altersrente erforderliche rentenrechtliche Wartezeit erfüllt hat (BAG, Urteil vom 18.06.2008 - 7 AZR 116/07).


5. Förderung von Diversity in der Arbeitswelt

Wesentliche Erkenntnisse:

Wie gezeigt, bestehen im Arbeitsleben beim Zugang, der Ausgestaltung und der Beendigung des Arbeitsverhältnisses zahlreiche Diskriminierungsriski in Anknüpfung an die in § 1 AGG genannten Merkmale. In den letzten Jahren wird verstärkt diskutiert, ob und in welchem Maße Diversity-Management (DiM) bzw. Diversity-Mainstreaming

285 Zu den Definitionen siehe Kapitel III.IV. 3.5..


Analysiert man, Auf welche Dimensionen sich die Aktivitäten im Bereich des Diversity-Managements im Arbeitsleben richten, ist festzustellen, dass ein Fokus auf der Dimension Geschlecht, gefolgt von den Dimensionen Alter, ethnische Herkunft und Behinderung liegt. Den Dimensionen Religion und sexuelle Orientierung wird dagegen deutlich seltener Aufmerksamkeit geschenkt (Köppel/Yan/Lüdicke 2007, S. 7; Charta der Vielfalt 2008, S. 6). Dies deckt sich mit der Auswertung der Bedeutung einzelner Diversity-Dimensionen für die DAX-30-Unternehmen. So gaben 2012 insgesamt 23 der DAX-30-Unternehmen an, ihnen sei die Dimension Geschlecht/Gender (Rang 1) sehr wichtig, gefolgt von 18 Unternehmen, die Kultur/Nationalität (Rang 2) und 16 Unternehmen, die Alter (Rang 3) sehr wichtig fanden. Weniger Relevanz kam den Dimensionen Behinderung sowie sexuelle Orientierung zu, die jeweils nur von fünf Unternehmen als sehr wichtig erachtet wurden (Rang 7 und 8). Nur ein Unternehmen sah auch die Dimension Religion (Rang 9 und damit letzter Rang) als wichtig an (Köppel 2012, S. 7). Dies zeigt, dass Diversity-Mainstreaming, welches sich gleichermaßen auf alle AGG-Dimensionen richtet, die Ausnahme ist.

Auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz kann als Impulsgeber für die Einführung von DiM sowohl in Unternehmen als auch im Öffentlichen Dienst angesehen werden (ebd., S. 168), wobei die ökonomischen Gründe, DiM zu implementieren, deutlich stärker ins Gewicht fallen (Merx 2011, S. 9). Indikativ ist in diesem Zusammenhang die erste Jahresbilanz der Unterzeichner_innen der Charta der Vielfalt287, die zeigt, dass Unternehmen mit Diversity-Management vor allem auf eine Verbesserung der Innovation und Kreativität (87 %), erleichterte Rekrutierung (68 %) sowie eine Verbesserung des Unternehmensimages (64 %) abzielen. Im Öffentlichen Dienst geht es darüber hinaus darum, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung zu erweitern (41 %) (Charta der Vielfalt 2008, S. 4). Auch hier zeigt sich, dass die Herstellung von Chancengleichheit bzw. der Abbau von Diskriminierung keine zentrale Rolle spielen. Interessant ist hingegen, dass seitens des Öffentlichen Dienstes der gesellschaftlichen Verantwortung eine größere Relevanz eingeräumt wird.


Das Projekt ergab folgende Ergebnisse:

- In Verwaltungen gibt es **viele Maßnahmen zu Chancengleichheit, aber (noch) kein umfassendes Diversity-Mainstreaming**: Viele Maßnahmen sind auf einzelne oder nur wenige Diversity-Dimensionen, nicht jedoch auf sämtliche Merkmale gleichzeitig ausgerichtet. Sensibilisierung ist nötig, um Maßnahmen künftig zielgruppenübergreifend auszurichten.

- **Es besteht die Notwendigkeit, sich zu vernetzen und enger zu kooperieren**: sowohl bereichs- und merkmalsübergreifend als auch zwischen der strategischen und der operativen Verwaltungsebene. Die Vorteile einer Vernetzung von Verwaltungsbeschäftigten sowie auch mit Interessenvertretungen (ebenso wie für die Verzahnung von Maßnahmen) gilt es herauszustellen und Möglichkeiten für Vernetzung und Kooperation zu schaffen.


- Oftmals gibt es **große und vielfältige Widerstände und Herausforderungen bei der Umsetzung** von Chancengleichheit und Diversity. Diese Erfahrungen können für die Planung künftiger Diversity-Prozesse produktiv genutzt werden, hierfür braucht es aber Möglichkeiten zur Analyse und zum Erfahrungsaustausch.

- **Verwaltungen verfügen bereits jetzt über eine Vielzahl von Möglichkeiten, um Diversity zu fördern.** Diese Handlungsmöglichkeiten gilt es bekannt(er) zu machen und stärker zu nutzen.

GP 30: DIVERSITY-MANAGEMENT IN UNTERNEHMEN UND VERWALTUNG

DIMENSIONEN: MERKMALE ÜBERGREIFEND UNTER EINBEZUG VON ETHNISCHER HERKUNFT/HAUTFARBE, GESCHLECHT, RELIGION/WELTANSCHAUUNG, KÖRPERLICHKEIT/BEHINDERUNG, LEBENSALTER, SEXUELLE IDENTITÄT UND SOZIALE HERKUNFT

ZIEL: POTENTIAL DER VIELFALT NUTZEN UND WERTSCHÄTZEN


289 Die Handreichung entstand im Rahmen des oben dargestellten Projektes zu Diversity in Verwaltungen.


Positive Vorbilder helfen, Diversity anschaulich zu machen. Dabei können Vorbilder auf verschiedene Weise kreiert und gefunden werden, z. B. durch ein wertschätzendes Leitbild, das vorbildliche Agieren von Führungskräften oder die erfolgreiche Umsetzung von Diversity-Prozessen. Führungskräfte sollten als Gesicht für die Öffentlichkeit Verbindlichkeit, Verantwortlichkeit und Verpflichtung für Diversity herstellen und durch das eigene Handeln auf allen Ebenen Maßstäbe für andere Verwaltungsbeschäftigten setzen (ebd.).
Die Planung und Umsetzung von **Diversity-Strategien** sollte unter Einbezug verschiedener Akteur_innen geschehen. **Erstens** muss die Leitungsebene Diversity als Zukunftssthema und Gesamtleitbild formulieren, transparent machen und auf die unteren Ebenen herunterbrechen. Das schließt die Aufforderung zur aktiven Mitarbeit ein. **Zweitens** sollte die Umsetzbarkeit strategischer Ziele durch die operative Ebene geprüft werden und **drittens** die Zielgruppe mit einbezogen werden – und zwar nicht nur in die Umsetzung, sondern vor allem auch in die Planung und Evaluation von Maßnahmen (ebd., S.30).

Damit Diversity nicht auf Abneigung und Unverständnis stößt und als leere Worthülse oder sinnloser Arbeitsaufwand interpretiert wird, ist es wichtig, Widerständen gegen Schulungen entgegenzuwirken, indem zuvor

über die Inhalte und Vorgehensweisen dieser Schulungen informiert,

für das Thema Diversity sensibilisiert und

der Bezug zu den Arbeitsbereichen der Beschäftigten hergestellt wird.

Die **Schulung der Mitarbeiter_innen und Führungskräfte** könnte beispielsweise durch Diversity-Trainings zum Umgang mit allen sechs AGG-Merkmalen oder zu fairen Auswahl- und Bewertungsprozessen erfolgen. Inhaltliche Ziele und Strategien könnten u. a. durch die Herstellung persönlicher Bezüge vermittelt werden, z. B.: Werden wir alle älter? Müssen wir vielleicht durch einen Unfall im weiteren Leben mit einer Behinderung leben?


Jenseits dessen bleibt die zentrale Herausforderung, Diversity-Management und Anti-
diskriminierung bzw. die Förderung von Chancengleichheit zu verbinden, in der Praxis
bestehen. Hierzu bedarf es vor allem einer offenen Thematisierung bestehender Dis-
kriminierungsrisiken (siehe oben) im Arbeitsleben und einer Analyse, wie in Bezug auf
einzelne Arbeitgeber_innen - sei es in der Privatwirtschaft oder im öffentlichen Sektor –
die Förderung von Vielfalt und Diversity mit dem Abbau von Diskriminierung verbun-
den werden kann. Wie schon angedeutet (siehe Kapitel III.IV. 3.5.), sind Diversity und
Antidiskriminierung zwei Seiten einer Medaille und können im Zusammenwirken dazu
beitragen, Chancengleichheit im Arbeitsleben zu fördern und die positiven Aspekte von
Diversity für Arbeitgeber_innen nutzbar zu machen.

IV.V. Empfehlungen zum Abbau von Benachteiligungen i. S. d. AGG
im Arbeitsleben

Vorbemerkung:

Die Empfehlungen richten sich in erster Linie an Arbeitgeber_innen, sowohl in der
Privatwirtschaft als auch im Öffentlichen Dienst, ferner an politische Akteur_innen und
Gewerkschaften, aber auch an Antidiskriminierungsberatungsstellen und die Betrof-
fenen selbst. Die Empfehlungen geben die aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle
des Bundes zentralen Punkte wieder. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit
und bedürfen Ergänzungen durch andere, im Bereich der Antidiskriminierung aktive
Akteur_innen. Darüber hinaus müssen sie individuell an einzelne Arbeitgeber_innen
angepasst werden. Die Empfehlungen sind horizontal ausgerichtet, d. h. sie richten sich
nach Möglichkeit auf alle AGG-Merkmale. Der Fokus der Empfehlungen liegt auf der
Bekämpfung von unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung. Strukturelle Benach-
teiligungen, wie sie im Arbeitsleben vielfach bestehen, werden dabei nur am Rande
berücksichtigt.

Im ersten Abschnitt werden drei, aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes
übergreifende Empfehlungen für den Bereich Diskriminierung im Arbeitsleben
formuliert, die sich auf Zugang, Beschäftigungsverhältnis und Beendigung des Beschäf-
tigungsverhältnisses auswirken.

In einem zweiten Abschnitt folgen spezifische Empfehlungen für

| die Verbesserung des Zugangs zu einem Arbeitsplatz oder einer betrieblichen
  Ausbildung;
| den Abbau von Diskriminierung und Förderung der Chancengleichheit im
  Beschäftigungsverhältnis;
| den Schutz vor Benachteiligung bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses;
| die Entwicklung von Diversity-Strategien sowie Forschung und Datensammlung.
I) Übergreifende Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

1. Diversity-Konzepte unter Einbeziehung von Antidiskriminierungsmaßnahmen entwickeln und implementieren

Diversity-Strategien, Diversity-Management und Diversity-Mainstreaming sind Diversity-Konzepte, die Arbeitgeber_innen dabei unterstützen können, Vielfalt am Arbeitsplatz zu fördern und Benachteiligungen abzubauen. Sie können sich nicht nur positiv auf die Beschäftigten selbst auswirken, sondern auch auf den Erfolg des Unternehmens sowie die Beziehungen zu den Kund_innen (siehe oben, Kapitel IV. IV. 5).

Ein umfassendes Diversity-Konzept sollte horizontal auf alle AGG-Dimensionen ausgerichtet sein. Auch weitere Dimensionen, insbesondere die „soziale Herkunft“, sollten berücksichtigt werden.

Umfassend heißt aus der Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes aber auch, dass die gesamte Organisation von der Leitung bis zu den einzelnen Mitarbeiter_innen in das Konzept eingebunden werden sollte.


2. Stärkung betrieblicher und außerbetrieblicher (unabhängiger) Beschwerde- und Beratungsstellen; Synergien mit anderen Interessenvertretungen und Beratungsstellen (insbesondere: Gleichstellungsbeauftragte, Schwerbehindertenvertretungen, Gewerkschaftsbüros, Betriebsräte, Kammern) fördern und nutzen.


Zentral ist, dass die **innerbetrieblichen Beschwerdestellen auf alle AGG-Dimensionen ausgerichtet** sind und unterschiedliche Formen von Diskriminierung am Arbeitsplatz im Blick haben. Dazu zählt auch, dass Arbeitgeber_innen interne Ansprechpersonen für sexuelle Belästigung, wie z. B. Frauenbeauftragte etc. benennen, die in die Arbeit der betrieblichen Beschwerdestelle eingebunden sind.


Antidiskriminierungsberatung sollte nicht nur die rechtliche Beratung abdecken, sondern auch **psychosoziale Angebote** umfassen. Die Erfahrung von Beratungsstellen zeigt, dass Betroffene nicht nur juristische Expertise benötigen, sondern auch psychosoziale Unterstützung und **Empowerment**, vor allem dann, wenn sie sich entscheiden, nicht rechtlich gegen die Diskriminierung vorzugehen bzw. wenn dies nicht möglich ist. **Psychosoziale und rechtliche Beratung sollten, wo es möglich ist, kombiniert werden.**

Vorhandene Antidiskriminierungsberatungsstellen müssen weiter gestärkt und neue Beratungsangebote geschaffen werden. Die Förderung von zehn ausgewählten „Netzwerken gegen Diskriminierung“, welche die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Jahr 2012 initiiert hat und die 2013 für ein weiteres Jahr fortgesetzt wird, leistet hier einen wichtigen Beitrag. Ziel der lokal bzw. regional agierenden „Netzwerke gegen Diskriminierung“ ist es u. a., professionelle, horizontal angelegte Beratungsstrukturen aufzu-


Schließlich ist es notwendig, mehr Transparenz im Hinblick auf Beratungsangebote für von Diskriminierung betroffene bzw. beim Zugang zum Arbeitsmarkt benachteiligte Menschen herzustellen, da nur so die Zielgruppe wirklich erreicht werden kann. Sinnvoll könnte in diesem Kontext der Aufbau niedrigschwelliger Clearingstellen für alle von Diskriminierung betroffenen Menschen sein, die in einem zweiten Schritt an jeweils geeignete Beratungsstellen verwiesen werden könnten.

³. Lohnungleichheiten und nachteilige Arbeitsbedingungen aufdecken, dagegen angehen und Transparenz im Lohnsystem herstellen
Nach wie vor lassen sich gesamtwirtschaftlich Entgeltungleichheiten, bezogen auf Frauen, aber auch Menschen mit Migrationshintergrund sowie Menschen mit Behinderung oder chronischer Krankheit, feststellen (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.3.). Die Ursachen für Lohnungleichheiten sollten daher aufgedeckt und Arbeitgeber_innen, Arbeitnehmer_innen sowie Politik dafür sensibilisiert werden. Hierfür können insbesondere Instrumente wie Logib-D oder eg-check.de (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.3.) genutzt werden.


Gesamtwirtschaftlich bestehende Entgeltungleichheiten sind auch Ausdruck veränderter Erwerbsbiografien, hervorgerufen u. a. durch längere familienbedingte Auszeiten, geringere Arbeitszeiten und Aufstiegschancen oder auch ein eingeschränktes Berufswahlspektrum (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.3.). Deshalb muss weiterhin auf eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen und technischen Berufen hingewirkt werden.


Auch sollten bestehende arbeitsmarktpolitische Instrumente wie z. B. Mini-Jobs daraufhin überprüft werden, inwiefern sie strukturell diskriminierend wirken (können) und ggf. angepasst werden.

Des Weiteren sollte das Einkommenssteuergesetz, das sich benachteiligend auf Menschen in eingetragenen Lebenspartnerschaften auswirken kann, dahingehend geändert werden, dass es der grundsätzlichen Gleichstellung von Lebenspartnerschaften und Ehe nachkommt. Bestehende Ungleichheiten in Bezug auf das sogenannte Ehegattensplitting können sich indirekt negativ auf die Entgeltsungleichheit auswirken, da das Ehegattensplitting für geringer verdienende Partner_innen einen negativen Erwerbsanreiz schafft (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.3.)

291 Der § 612 Abs. 3 BGB lautete: Bei einem Arbeitsverhältnis darf für gleiche oder für gleichwertige Arbeit nicht wegen des Geschlechts des Arbeitnehmers eine geringere Vergütung vereinbart werden als bei einem Arbeitnehmer des anderen Geschlechts.


II) Spezifische Empfehlungen zur Verbesserung des Zugangs zu einem Arbeitsplatz oder einer betrieblichen Ausbildung

4. Förderung einer diversen Belegschaft („Gatekeeper“ sensibilisieren, Barrierefreiheit sichern, offene Unternehmenskultur fördern)


Um eine vielfältigere Belegschaft zu fördern, könnte als erster Schritt in einem Diversity-Monitoring, einer Umfrage unter den Mitarbeiter_innen, die Beschäftigtenstruktur im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung etc. ermittelt werden. Darauf aufbauend kann ein Personalmanagement entwickelt werden, das den Blick auf die Herstellung einer größeren Diversität unter den Mitarbeitenden richtet. Eine vorausschauende, demografie- und diversitygerechte sowie lebensphasenorientierte Personalplanung, die eine vielfältige und mit Blick auf die AGG-Merkmale ausgewogene Struktur in der Belegschaft begünstigt, sollte angestrebt werden. Unternehmen haben in den letzten Jahren begonnen, entsprechende Prozesse anzustoßen, mit dem Ziel, eine offene Unternehmenskultur zu fördern.

Grundlage für den Aufbau einer diversen Belegschaft sollte eine offene Unternehmenskultur sein, in der Vielfalt am Arbeitsplatz wertgeschätzt wird und sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass dies auch zum Erfolg des Unternehmens beitragen kann. Es sollten daher in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen Maßnahmen getroffen werden, die eine Öffnung der Unternehmens- bzw. Verwaltungskultur zu mehr Diversität ermöglichen.


Ist Unternehmen daran gelegen, aktiv Bewerber_innen mit Behinderung oder chronischer Krankheit anzusprechen, ist es wichtig, schon vor der Einstellung die Betriebe barrierefrei zu gestalten. Müssen Arbeitgeber_innen die Barrierefreiheit erst schaffen, wenn sie Menschen mit Behinderungen einstellen wollen, nehmen sie möglicherweise davon Abstand, weil sie höhere Kosten auf sich zunehmen sehen (von Kardorff/Ohlbrecht 2013, Kapitel 4.2.1.2). Es wäre aus behindertenpolitischer Sicht wünschenswert, die Regelungen der Arbeitsstättenverordnung (ArbStättV) auszuweiten.

5. Innovative Personalrekrutierung (z. B. Anonymisierte Bewerbungsverfahren und positive Maßnahmen zur Förderung von Diversity)

Herkömmliche Bewerbungsverfahren können Diskriminierungsrisiken bergen (siehe oben Kapitel IV.IV. 2.4.). Es gibt jedoch verschiedene Möglichkeiten, Diskriminierungen im Rahmen des Bewerbungsverfahrens zu reduzieren und die Einstellungschancen bislang im Betrieb bzw. der öffentlichen Verwaltung unterrepräsentierter Gruppen zu verbessern.

Anonymisierte Bewerbungsverfahren, wie sie im Rahmen des Pilotprojektes „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes entwickelt wurden, haben das Potential, Chancengleichheit zu fördern (siehe oben Kapitel IV.IV. 2.4.). Sie sollten daher verstärkt von Arbeitgeber_innen im privaten und öffentlichen Sektor eingesetzt werden. Dabei kann die Form des anonymisierten Bewerbungsverfahrens an die Struktur und die Notwendigkeiten des einzelnen Betriebes angepasst werden, um unnötigen Arbeitsaufwand und zusätzliche Kosten zu vermeiden. Durch das anonymisierte Bewerbungsverfahren wird der Fokus auf die Qualifikation der Bewerber_innen gerichtet und so mehr Chancengleichheit in der ersten Stufe des Bewerbungsprozesses erreicht.

Arbeitgeber_innen, die kein anonymisiertes Bewerbungsverfahren einführen können, sollten überlegen, ob sie zumindest auf das Bewerbungsfoto verzichten können und in der Stellenausschreibung explizit darauf verweisen, dass kein Bewerbungsfoto geschickt werden soll. Es wäre wünschenswert, dass auch öffentliche Verwaltungen auf das Bewerbungsfoto verzichten und so ihrer Vorbildfunktion im Hinblick auf den Abbau von Diskriminierung nachkommen.

294 Verschiedene Studien haben gezeigt, dass das Bewerbungsfoto einen großen Einfluss auf die Auswahl von Bewerber_innen hat (Giel et al. 2012; Ruffle/Shtudiner 2010).
Darüber hinaus sollten **positive Maßnahmen** im Kontext der Personalrekrutierung zum Einsatz kommen, um unterrepräsentierten Gruppen wie Frauen, Älteren, Menschen mit Migrationshintergrund, Behinderung oder chronischen Krankheiten den Zugang zum Arbeitsplatz zu erleichtern und die Chancengleichheit zu erhöhen.


Im Kontext der positiven Maßnahmen sollte weiterhin diskutiert werden, ob für Arbeitgeber_innen, die ihrer Beschäftigungspflicht, Menschen mit Behinderung einzustellen, nicht oder in einem zu geringen Maße nachkommen, ggf. stärkere Sanktionen vonnöten sind bzw. wie mehr Anreize, z. B.

- bessere Finanzierung des behinderungsbedingten Mehraufwandes,
- einfachere Antragsverfahren,
- dauerhafter Minderleistungsausgleich


**6. Kompetenzorientierte Personalauswahl fokussieren und Defizitorientierung vermeiden**

Diskriminierungen im Bewerbungsverfahren können u. a. dadurch reduziert werden, dass stärker auf die **Potentiale und Kompetenzen der Arbeitssuchenden** fokussiert wird. Es sollte von Arbeitgeber_innen vor allem gefragt werden, welche spezifischen Fähigkeiten Arbeitssuchende mitbringen, anstatt sich auf vorhandene Defizite zu konzentrieren. Ein solcher Ansatz könnte vor allem Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund zugutekommen. Ferner sollten Arbeitgeber_innen die individuellen Unterstützungsbedarfe im Blick haben, um geeigneten Bewerber_innen die Arbeitsaufnahme zu ermöglichen.

Bei der Vermeidung der Defizitorientierung geht es vor allem darum, Vorurteile gegenüber bestimmten Bewerber_innen, denen eine geringe Leistungsfähigkeit unterstellt wird, abzubauen. Davon können nicht nur ältere Arbeitssuchende oder Arbeitssuchende mit Behinderung betroffen sein, sondern auch chronisch Kranke, Mütter, Alleinerziehende, Menschen aus bestimmten Herkunftsländern oder kopftuchtragende Frauen.
Eine stärkere Sensibilisierung von Personalverantwortlichen im Hinblick auf die Ressourcenorientierung scheint daher notwendig. Bestehende Schulungskonzepte sollten deshalb so weiterentwickelt werden, dass allen in § 1 AGG geschützten Merkmalen Rechnung getragen wird. Auch sollte untersucht werden, welche Maßnahmen der Sensibilisierung Erfolg versprechen.


Unabhängig davon könnten Arbeitgeber_innen Einstellungsverfahren entwickeln, bei denen die am jeweiligen Arbeitsplatz geforderten Kompetenzen abgefragt werden und keine vordergründige Orientierung an vorgelegten Zeugnissen und Berufsabschlüssen – egal, ob sie im Ausland oder in Deutschland erworben wurden – erfolgt. Ein solches Verfahren (z. B. Test, Einladung zum Vorstellungsgespräch nur aufgrund von Motivationsschreiben und Lebenslauf) hätte auch den Vorteil für Arbeitgeber_innen, dass andere (non-formale oder informelle) als nur rein formale Kompetenzen stärker berücksichtigt werden würden. Besonders mit Blick auf die Diskriminierung wegen der „sozialen Herkunft“, die sich in schlechteren Bildungsabschlüssen und Zeugnissen niederschlagen kann, ist eine neue Perspektive auf Kompetenzen jenseits der formalen Bildung notwendig. Der Begriff der Kompetenz sollte weiter und divers gefasst werden, z. B. inklusive der im Ausland oder in der Familie erworbenen Kenntnisse, sozialen Tätigkeiten (wie z. B. eines Ehrenamtes) etc..

Der positive Blick auf die Kompetenzen (aus formalen, non- und informellen Lernprozessen) der Bewerber_innen sollte aber nicht dazu führen, dass Nachteilsausgleiche, positive Maßnahmen und spezifische Programme zur Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt, z. B. für Jugendliche ohne Schulabschluss und Menschen mit Behinderung etc., fallengelassen werden. Besonders mit Fokus auf das Übergangssystem zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt sollten die Kompetenzen nicht überbewertet werden.

7. Rechtliche Schranken beim Zugang zum Arbeitsplatz und zur Ausbildung aufdecken und kritisch überprüfen

Im Hinblick auf die in § 1 AGG geschützten Merkmale bestehen zum Teil direkte oder indirekte rechtliche Schranken beim Zugang zum Arbeitsmarkt.

So können Migrant_innen und Flüchtlinge in Abhängigkeit von ihrem Aufenthaltsstatus rechtlichen Einschränkungen beim Zugang zur Ausbildung oder einem Arbeitsplatz
unterliegen. Entsprechende Ausbildungs- und Beschäftigungsverbote für Flüchtlinge, Wartezeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt, aber auch die Vorrang- und Lohnprüfung (siehe oben Kapitel IV.IV.2.6.) sollten auf ihr diskriminierendes Potential in Anknüpfung an die ethnische Herkunft überprüft und ggf. geändert werden, um strukturelle Benachteiligungen, die sich aus diesem Kontext ergeben können, zu vermeiden.

Mit Blick auf das AGG-Merkmal Religion sollten landesrechtliche Verbote religiöser Symbole - wie im Schulwesen oder der öffentlichen Verwaltung - neu diskutiert werden, da sie beispielsweise für kopftuchtragende Frauen eine Benachteiligung in Anknüpfung an ihre Religiosität darstellen und sie vom Zugang zu bestimmten Arbeitsplätzen ausschließen können. Bundesländer sollten kritisch prüfen, ob das „Kopftuchverbot“ im Öffentlichen Dienst wirklich sinnvoll ist, zumal von ihm auch eine negative Wirkung auf andere Bereiche ausgehen kann (siehe oben Kapitel IV.IV.2.3.).


Dies sind nicht die einzigen gesetzlichen Regelungen, die sich benachteiligend auf den Zugang zum Arbeitsmarkt auswirken können. Eine systematische Überprüfung von Landes- und Bundesgesetzen sowie untergesetzlichen Regelwerken im Hinblick auf diskriminierende Regelungen, die den Arbeitsmarktzugang in Anknüpfung an die AGG-Dimensionen erschweren, wäre wünschenswert.

III) Spezifische Empfehlungen zum Abbau von Diskriminierung und zur Förderung der Chancengleichheit im Beschäftigungsverhältnis

8. Informations- und Sensibilisierungsmaßnahmen, um (unbewusste und bewusste) Stereotype und traditionelle Rollenverständnisse aufzulösen

Beschäftigte sind am Arbeitsplatz immer wieder von Belästigungen und Benachteiligungen betroffen, die u. a. auf Vorurteile, Zuschreibungen oder ein traditionelles Rollenverständnis zurückgeführt werden können. Auch bei Fragen der Beförderung oder Gehalts erhöhung, der Genehmigung betrieblicher Weiterbildungen oder der Bewertung von Arbeitsleistungen können unbewusste und bewusste Stereotype in Anknüpfung an eine der Dimensionen des AGG von Bedeutung sein (siehe oben Kapitel IV.IV.3.2.).

295 Siehe hierzu auch die Empfehlungen des Beirats der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration vom 24. September 2012 (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012b, S. 7 ff.).


Informations- und Sensibilisierungsmaßnahmen wie Schulungen, Workshops, Informationsveranstaltungen etc. können den Umgang unter Kolleg_innen sowie zwischen Mitarbeiter_innen und Vorgesetzten verbessern und sich so positiv für den Einzelnen als auch für die ganze Organisation auswirken. Sie sollten nicht als Einzelmaßnahmen gesehen, sondern in eine umfassende Diversity- und Antidiskriminierungs-Strategie eingebunden werden.

9. Verstärkte Berücksichtigung religiöser, behinderungsbedingter, kultureller, alter(n)s-gerechter und familiärer Bedürfnisse in Arbeitsstrukturen und -regelungen


Arbeitgeber_innen sollten daher anhand der AGG-Merkmale und ggf. zusätzlicher Dimensionen (alleinerziehend, Elternschaft, chronische Krankheit etc.) die spezifischen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter_innen abfragen, um ihnen gute Arbeitsbedingungen zu ermöglichen. Darauf basierend, sollten Arbeitgeber_innen, soweit als möglich und unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen, generelle und individuelle Maßnahmen zur Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse entwickeln. Generelle Maßnahmen wie die Herstellung von Barrierefreiheit am Arbeitsplatz, flexible Arbeitszeiten, Möglichkeiten der Einrichtung eines Telearbeitsplatzes, Angebote der Kinderbetreuung,


10. Mitarbeiter_innen eine diversityorientierte Unterstützung beim innerbetrieblichen Aufstieg (Weiterbildung, Mentoring, Förderung betrieblicher Netzwerke) anbieten


Mentoring-Programme für in Führungspositionen unterrepräsentierte Gruppen können eine wichtige Ressource für Beschäftigte darstellen, um einen (innerbetrieblichen) Aufstieg zu bewältigen. Sie sollten die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter_innen berücksichtigen und Diversity nicht nur im Hinblick auf den Mentee, sondern auch auf den Mentor im Blick haben. So können unterschiedliche Mentoring-Modelle entwickelt werden und zum Einsatz kommen. Mentoring-Programme lassen sich bisher vor allem im Hinblick auf die Förderung von Frauen finden, sie können aber auch auf andere unterrepräsentierte Gruppen in Führungspositionen übertragen werden.


Schließlich kann die Festlegung (verbindlicher) Quoten in Führungspositionen und Aufsichtsräten für unterrepräsentierte Gruppen (siehe oben Kapitel IV.IV. 3.2.) ein wichtiges Instrument sein. Quoten sollten nicht nur für die öffentliche Verwaltung und in privatrechtlicher Form geführte Unternehmen der öffentlichen Hand, sondern auch für rein privatwirtschaftliche Unternehmen eine mögliche Maßnahme sein. Auch sollte diskutiert werden, ob Quoten für Führungspositionen nicht nur im Hinblick auf Frauen, sondern auch auf andere unterrepräsentierte Gruppen wie Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung etc. ausgeweitet werden könnten. Genauer zu prüfen ist darüber hinaus, in welchen Bereichen verbindliche und in welchen Bereichen flexible Quoten eingeführt werden sollten.

11. Diversity-Strategien und Antidiskriminierungsmaßnahmen auf allen Ebenen (Führung und Mitarbeiter_innen) der Organisation mit Blick auf Bekenntnis, Leitbild und Engagement verankern


In Bezug auf den Öffentlichen Dienst und öffentliche Unternehmen sollte überlegt werden, inwiefern diese stärker in die Pflicht genommen werden können, Diversity- und Antidiskriminierungs-Strategien zu entwickeln und zu implementieren. Dabei sollte auf die Vorbildfunktion des Öffentlichen Dienstes und öffentlicher Unternehmen verwiesen werden. Angeknüpft werden könnte an bestehende **Public Corporate Governance Kodizes**, die Regeln für die Leitung und Überwachung öffentlicher Unternehmen festlegen. In diese Kodizes könnten Verpflichtungen zu Diversity und Antidiskriminierung integriert werden. Es könnten aber auch verbindliche Regelungen, wie sie derzeit in anderen Ländern (z. B. Großbritannien) mit der „**Public Sector...**

---

296 Eine Analyse zum Stand der Public Corporate Governance Kodizes findet sich in einer neueren Veröffentlichung von Papenfuß und Müller (Papenfuß/Müller 2013).
Equality Duty\textsuperscript{297} implementiert werden, entwickelt werden, um Diversity und Antidiskriminierung verpflichtend im Öffentlichen Dienst und öffentlichen Unternehmen zu verankern.

IV) Spezifische Empfehlungen zum Schutz vor Benachteiligung bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses

12. Diskriminierung bei der Beendigung des Arbeitsverhältnisses erkennen

Strukturelle und individuelle Benachteiligungsrisiken in Bezug auf atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse sollten untersucht und die benachteiligenden Auswirkungen des fehlenden Kündigungsschutzes bei befristeten Arbeitsverhältnissen auch diskriminierungrechtlich analysiert werden.

Die Diskussion um eine etwaige Altersdiskriminierung durch die Berücksichtigung des Lebensalters bei der Sozialauswahl (§ 1 Abs. 3 KSchG) sollte fortgesetzt werden (siehe oben Kapitel IV.IV. 4.3.).

13. Regelmäßige Überprüfung tarifvertraglicher Regelungen für Angestellte, insbesondere hinsichtlich ihrer demografie politischen Sinnhaftigkeit

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung hat die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer_innen für die Tarifpartner_innen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Während früher konsequent Anreize zur Frühverrentung gesetzt und tarifliche Altersgrenzen geschaffen wurden, ist es nunmehr das Ziel, Ältere länger im Erwerbsleben zu

---

halten. Aus diesem Grund stehen tarifvertragliche Regelungen, die allein an das Alter anknüpfen, bereits seit mehreren Jahren auf dem Prüfstand der Tarifpartner_innen.

Die weit verbreitete Koppelung der automatischen und starren Beendigung des Arbeitsverhältnisses an das Erreichen der (allgemeinen/gesetzlichen) Regelaltersgrenze (Renteneintrittsalter) führt zu Barrieren für eine Weiterbeschäftigung von Rentner_innen nach Erreichen der Regelaltersgrenze. Es sollte daher vor dem Hintergrund des demografischen Wandels geprüft werden, ob die in vielen Tarifverträgen enthaltene Koppelung von Regelaltersgrenze und automatischer Beendigung der Beschäftigung weiterhin sinnvoll ist.

14. Evaluierung der Praxis der Flexibilisierung im Übergang vom Beamtenverhältnis in den Ruhestand


V) Spezifische Empfehlungen zur Entwicklung von Diversity-Strategien

15. Entwicklung passgenauer, realistischer, nachhaltiger Diversity-Strategien

Bevor ein Unternehmen oder eine öffentliche Verwaltung Diversity-Strategien entwickelt und implementiert, muss die individuelle Ausgangssituation analysiert werden. Dies gilt nicht nur für größere Unternehmen, sondern auch für kleine und mittlere Unternehmen (KMU), die ebenso wie Großunternehmen von der Einführung von Diversity-Strategien profitieren können, wenn diese genau auf das Unternehmen zugeschnitten sind.


Im Kontext der Entwicklung der Diversity-Strategie ist es wichtig, **realistische, konkrete und messbare Ziele** im Hinblick auf die Umsetzung der Diversity-Maßnahmen festzulegen. Diese Ziele sollten sich nicht nur auf den Bereich des Personalmanagements beschränken, sondern auch andere Bereiche umfassen. Um eine spätere Evaluation der Diversity-Strategie zu ermöglichen, sollten schon zu Beginn ein Zeitrahmen für die Umsetzung einzelner Diversity-Maßnahmen vorgegeben und Indikatoren zur Messbarkeit entwickelt werden.

Insgesamt sollte die Diversity-Strategie **horizontal ausgerichtet** sein und Maßnahmen umfassen, die sowohl auf die Förderung von Diversity und Chancengleichheit als auch den Abbau und die Vermeidung von Diskriminierung abzielen. Die horizontale Ausrichtung sollte die in § 1 AGG geschützten Merkmale umfassen, kann aber auch auf weitere Kategorien wie die „soziale Herkunft“ gerichtet sein. Zentral ist es, schon bei der Entwicklung der Diversity-Strategie **Vorkehrungen für deren Nachhaltigkeit** zu treffen. Das heißt nicht nur, dass die Diversity-Strategie langfristig ausgerichtet sein sollte, sondern auch, dass sie die gesamte Organisation umfassen sollte. Sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang die Zielsetzung eines Diversity-Mainstreaming, gekoppelt mit der Schaffung von Instanzen wie Diversity-Beauftragten, Diversity-Abteilungen und Diversity-Arbeitsgruppen, die für die Umsetzung der Diversity-Strategie zuständig sind.

Für die erfolgreiche Entwicklung und Umsetzung einer Diversity-Strategie ist es außerdem wichtig, **Arbeitgeber_innen- und Arbeitnehmer_innen-Interessenvertretungen sowie spezielle Interessenvertreter_innen der in § 1 AGG genannten Gruppen** zu beteiligen. Dies kann auch bedeuten, dass externe Stellen - wie Antidiskriminierungsberatungsstellen, Vereine, die die Interessen älterer, behinderter und chronisch kranker Menschen, Frauen, LSBTI*-Menschen, Migrant_innen, religiöser Gemeinschaften etc. vertreten, aber auch Gewerkschaftsbüros - in den Prozess der Entwicklung und Umsetzung der Diversity-Strategie einbezogen werden. Die unterschiedlichen Gruppen sollten ermutigt und unterstützt werden, ihre individuellen Bedürfnisse zu formulieren und sich in die Entwicklung der Diversity-Strategie einzubringen.

VI) Forschungslücken durch Studien zu Diskriminierung im Arbeitsleben schließen


Neben diesen, kursorisch genannten Forschungslücken bestehen weitere. Die Förderung entsprechender Studien und Forschungsansätze in allgemeinen Programmen der Wissenschaftsförderung wäre ein wesentlicher Baustein zur Bekämpfung von Diskriminierung im Arbeitsleben.

VII) Statistische Datensammlung zu Benachteiligung im Arbeitsleben erweitern und zusammenführen


298 Weitere Informationen zum indikatorengestützten Bericht der EHRC finden sich auf folgender Website: http://www.equalityhumanrights.com/key-projects/how-fair-is-britain/ (Januar 2013).
Darüber hinaus sollten Daten zur Mehrdimensionalität von Ungleichheit im Arbeitsleben und zur Diskriminierung erhoben und ausgewertet werden, da bisher die Daten z. B. zu behinderten Frauen mit Migrationshintergrund und anderen Kombinationen der AGG-Merkmale unzureichend und lückenhaft sind.

Schließlich wäre es sinnvoll, den Öffentlichen Dienst und öffentliche Unternehmen zu verpflichten, regelmäßig über die Diversität ihrer Mitarbeiter_innen und Kund_innen zu berichten bzw. entsprechende Daten zu erheben und langfristig transparent zu veröffentlichen. Dies würde eine wichtige Grundlage für die Analyse positiver Entwicklungen hin zu mehr Diversität, aber auch zu noch bestehenden Benachteiligungen im Öffentlichen Dienst und öffentlichen Unternehmen liefern. Gleichzeitig könnten solche Daten dazu beitragen, gezielte Diversity-Maßnahmen und Strategien zu entwickeln.
I. Einleitung


Es wurde berücksichtigt, dass das AGG für den überwiegenden Bereich der Bildung, insbesondere im staatlichen Kindergarten-, Schul- und Hochschulwesen nicht einschlägig ist, weil der Bildungsbereich in Deutschland überwiegend öffentlich-rechtlich organisiert ist und damit das zivilrechtliche Benachteiligungsverbot nicht greift. Gleichwohl vertritt der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung die Auffassung, dass der Schutz vor Benachteiligungen im Bereich der Bildung und des Arbeitslebens umfassend zu sehen ist und die Darstellung der Bereiche, in denen Menschen Benachteiligungen zum Thema Bildung erleben, nicht auf privatrechtliche Bildungsverträge beschränkt werden sollte.

Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen hält die Umsetzung der Vorgaben für die Bildung von Menschen mit Behinderung in Art. 24 der UN-BRK für zentral, weil die inklusive Bildung eine herausgehobene Rolle bei der Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft insgesamt hat. Der Stand der Umsetzung des Art. 24 der UN-BRK in Deutschland in den für die Bildung zuständigen Ländern ist sehr unterschiedlich. Es gibt Bundesländer, in denen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbstverständlich in den Regelschulen eingeschult werden und in denen die Förderschulen im Wesentlichen für die Unterstützung der Regelschulen im Hinblick auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf da sind. In anderen Bundesländern gibt es nach wie vor den sogenannten Finanzierungsvorbehalt für den Gemeinsamen Unterricht, wobei es nach den Beobachtungen des Beauftragten inzwischen seltener geworden ist, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gegen den Willen der Eltern einer Förderschule zugewiesen werden.
II. Stellungnahme zu den Expertisen

Der Befassung mit dem Thema Bildung in dem vorliegenden gemeinsamen Bericht liegen u.a. drei Studien zugrunde. Aus der Sicht der Menschen mit Behinderungen ist zu den Expertisen Folgendes zu sagen:

1. Stellungnahme zur Expertise „Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung“ (Prof. Dr. Susanne Dern, Prof. Dr. Alexander Schmid, Dr. Ulrike Spangenberg)


Nach den Erkenntnissen des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung wird das Kindeswohl auch von den Verfechtern des Förderschulsystems jeweils als Begründung für die Exklusion, also die getrennte Beschulung, ins Feld geführt. Der Beauftragte hält diese Argumentation für problematisch, weil Inklusion für jedes behinderte Kind gelten muss und innerhalb der Gruppe behinderter Menschen nicht einige vom Recht auf gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen werden dürfen. Die Umsetzung der UN-BRK im Bildungswesen setzt nach Auffassung des Beauftragten voraus, dass für jedes behinderte Kind der inklusive Unterricht ermöglicht wird.

Die Verfasser der Expertise schlagen vor, Antidiskriminierungsthemen verstärkt in die Lehrerausbildung zu implementieren. Dies ist aus der Sicht des Beauftragten ein guter und notwendiger Ansatz, um das Bewusstsein für Heterogenität in den Schulen zu stärken.

2. Stellungnahme zur Expertise „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme“ (Prof. Dr. Sven Jennessen, Prof. Dr. Nicole Kastirke und Prof. Dr. Jochem Kotthaus)


Im Rahmen der inklusiven Beschulung sind für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung angemessene Vorkehrungen für das Gelingen der Inklusion zu schaffen. Dazu gehört beispielsweise auch die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Belange behinderter Menschen und den Umgang mit Heterogenität an den allgemeinen Schulen.

3. Stellungnahme zum Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule - Mit Vielfalt Wissen schaffen“
(prognos AG, Dr. Heidrun Czock, Dominik Donges, Susanne Heinzelmann)


Dies entspricht im Wesentlichen den Feststellungen des Beauftragten, wobei die Finanzierung der behinderungsbedingten Mehrbedarfe insbesondere bei der weiteren Qualifikation durch ein Masterstudium und eine Promotion sowie die Anrechnung von Einkommen und Vermögen im Vordergrund stehen.
III. Erfahrungen mit Diskriminierungen im Bildungsbereich


1. Kindergarten


2. Schule

Den Behindertenbeauftragten erreichen zahlreiche Zuschriften, die den Zugang behinderter Kinder zur allgemeinen Schule betreffen. Eltern machen geltend, ihr Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf werde nicht in der allgemeinen Schule vor Ort aufgenommen, obwohl das ausdrücklich von ihnen gewünscht sei. Je nach Bundesland ist es trotz des Inkrafttretens der UN-BRK nach wie vor nicht selbstverständlich, dass die Beschulung behinderter Schülerinnen und Schüler auf Wunsch der Eltern in der Schule vor Ort ermöglicht wird. Die Gründe dafür sind vielfältig. Teilweise sehen sich die Schulen nicht in der Lage, behinderte Kinder inklusiv zu unterrichten; teilweise sehen die Schulämter die Zuweisung zur Förderschule als zweckmäßig an und argumentieren, die Beschulung an der allgemeinen Schule sei nicht möglich - und die entsprechenden Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht könnten an der Schule vor Ort nicht geschaffen werden. Der Beauftragte bittet die jeweiligen Landesbehindertenbeauftragten um Unterstützung, um das Anliegen der Eltern auf einen gemeinsamen Unterricht zu unterstützen. Teilweise kann der Beauftragte bei den zuständigen Schulbehörden oder der Schulleitung auch erreichen, dass die Möglichkeiten für die Aufnahme des behinderten Kindes vor Ort geschaffen werden.


\(^{301}\) So auch eine Studie von Prof. Dr. Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung zur Inklusion in Deutschland (Klemm 2013).
Die schulische Inklusion, also der Gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern, ist in den letzten Jahren im Bundesdurchschnitt auf etwa 25% angestiegen. Dabei hat sich aktuell allerdings eine weitere Problematik gezeigt, die Eltern behinderter Kinder dem Beauftragten schildern: Sofern die Kinder im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts eine sogenannte Offene Ganztagsschule besuchen, in der vormittags Unterricht stattfindet und am Nachmittag eine Hortbetreuung der Kinder angeboten wird, entstehen für die Eltern behinderter Kinder zusätzliche Kosten, wenn ihr Kind den Hortbereich nur mit zusätzlichen Hilfen, z. B. mit einer Assistenzkraft, besuchen kann. Die Finanzierung dieser zusätzlichen Hilfen erfolgt nämlich nur für den eigentlichen Schulunterricht im Rahmen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen nach dem SGB XII einkommens- und vermögensunabhängig. Die Assistenz im Rahmen der Betreuung am Nachmittag wird dagegen nur unter Anrechnung von Einkommen und Vermögen durch den Sozialhilfeträger finanziert. Das ist für die betroffenen Eltern im Vergleich zur Beschulung ihrer Kinder in der Förderschule nachteilig, weil dort für die ganztägige Betreuung keine Kosten anfallen. Der Beauftragte hat sich im Rahmen der Bearbeitung der Beratungsanfragen bei den jeweiligen Kultusministerien der Länder um eine Lösung bemüht und argumentiert, dass eine gelingende Inklusion Kostenneutralität für die Eltern voraussetzt. Dabei muss zudem berücksichtigt werden, dass die Beschulung in Ganztagsschulen immer mehr die Regel sein wird, so dass behinderte Kinder zunehmend in diesen Schulen unterrichtet werden. Der Beauftragte hat die Problematik auch der KMK und der Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK) geschildert. Ihm wurde mitgeteilt, dass das Thema u. a. im Rahmen der Erörterungen zur Reform der Eingliederungshilfe beraten wird.

Der Beauftragte stellt an den Zuschriften von Eltern behinderter Kinder fest, dass diese sich im Hinblick auf die Wahl der richtigen Schule für ihr Kind und die erforderlichen Unterstützungssysteme nicht ausreichend beraten fühlen. Dabei ist Eltern eine unabhängige Beratung besonders wichtig, da die Erfahrung geschildert wird, dass Schulverwaltungen tendenziell eher zum Besuch der Förderschule raten. Auch die Träger der Eingliederungshilfe verfolgen nach den hiesigen Beobachtungen aus den Zuschriften von Eltern behinderter Kinder eher das Interesse, die vorhandenen Kapazitäten auszuschöpfen und beraten eher mit der Tendenz zur Förderschule.

Die Übernahme von Fahrtkosten für behinderte Schülerinnen und Schüler beim Besuch der allgemeinen Schule ist ein weiteres Thema der Anfragen, die der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung erhält. Dabei ist die Übernahme der Fahrtkosten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den Fall, dass sie eine allgemeine Schule besuchen, in den Kommunen ganz unterschiedlich geregelt. Teilweise gelingt es erst durch die Intervention des Beauftragten, eine Bewilligung für die Betroffenen zu erreichen. In anderen Fällen bleibt es dabei, dass Fahrtkosten nur dann übernommen werden, wenn Eltern bereit sind, ihre Kinder in Förderschulen unterrichten zu lassen.
Der Beauftragte erhielt einige Zuschriften von Eltern behinderter Kinder, die der schulischen Inklusion kritisch gegenüberstehen. Es wird die Befürchtung geäußert, dass behinderte Kinder bei einer Abschaffung der Förderschulen dem allgemeinen Schulbetrieb ausgesetzt sind, die notwendigen Voraussetzungen für ein gelingendes Lernumfeld für sie nicht gegeben sind und behinderte Kinder etwaigen Anfeindungen ausgesetzt sind. Der Beauftragte weist darauf hin, dass in der Praxis vor Ort noch viele Schwierigkeiten beseitigt werden müssen, damit die schulische Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler gut gelingen kann. Er macht auf positive Erfahrungen aufmerksam und ist überzeugt, dass es für behinderte Menschen und für die Gesellschaft insgesamt eine Bereicherung darstellt, wenn die Sonderwelten für Menschen mit Behinderung langfristig abgeschafft werden und ein gemeinsames Miteinander ermöglicht werden kann. Der Beauftragte weist darauf hin, dass die UN-BRK maßgeblich von Menschen mit Behinderungen und ihren Verbänden erarbeitet und in den jeweiligen Gremien vertreten wurde. Dort wurde immer wieder geschildert, wie wichtig das gemeinsame Aufwachsen der Kinder ist.


3. Hochschule

Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung erhielt Eingaben von Studierenden mit Behinderung, die geltend machen, dass die Finanzierung der behinderungsbedingten Mehrbedarfe abgelehnt wurde - ohne die ein Studium für sie nicht möglich ist. Die für die Gewährung der Eingliederungshilfe zuständigen Stellen begründen dies in der Regel damit, dass bereits eine abgeschlossene Ausbildung vorhanden und die Eingliederungshilfe zwar für die Hilfen zur Erlangung eines „angemessenen Berufs“, nicht aber für die weitere Qualifizierung bzw. die Finanzierung eines bestmöglichen Berufsabschlusses für behinderte Menschen zuständig sei.


Der Beauftragte geht davon aus, dass die Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe vom 21. September 2012 zu den Leistungen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen zum Besuch einer Hochschule eine Verbesserung der Situation für Studierende mit Behinderung bedeuten. Dort wird etwa ausdrücklich festgeschrieben, dass Eingliederungshilfeleistungen (Hochschulhilf-


IV. Erfahrungen mit Diskriminierungen im Arbeitsleben

Behinderte Menschen machen in ihren Zuschriften an den Beauftragten geltend, beim Zugang zum Arbeitsleben und im Beschäftigungsverhältnis benachteiligt zu sein.

1. Ausbildung

und § 42m Handwerksordnung (HwO). Dies bedeutet, dass viele Jugendliche mit Behinderung heute von betrieblichen Ausbildungen ausgeschlossen werden. **Der Behindertenbeauftragte hat sich deshalb an die beteiligten Akteure gewandt und darum gebeten, bestehende Entscheidungswege und Empfehlungen zu überprüfen, um dem Vorrang einer betrieblichen vor einer außerbetrieblichen Ausbildung auch bei behinderten Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf in der Praxis Geltung zu verschaffen.**


Eine häufige Anfrage in den letzten Jahren betraf die Finanzierung von Gebärdensprachdolmetschern während der Ausbildung. Strittig war im Wesentlichen die Frage, wer für die Finanzierung des schulischen Teils der dualen Ausbildung zuständig ist. Die Bundesagentur für Arbeit lehnte eine Finanzierung mit Blick auf die Länderzuständigkeit für den schulischen Teil der dualen Ausbildung ab, während die Länder auf die Zuständigkeit der Bundesagentur im Rahmen der dualen Berufsausbildung verweisen. In den Fällen, in denen zunächst weder Landesbehörden (in der Regel die Integrationsämter) noch Arbeitsagenturen in Vorleistung gingen, bangten die betroffenen Jugendlichen um einen rechtzeitigen Antritt der Ausbildung und fühlten sich aufgrund ihrer Behinderung benachteiligt. Der Behindertenbeauftragte konnte in diesen Fällen erreichen, dass von der Arbeitsagentur trotz der ablehnenden Haltung in der Finanzierungsfrage bis zu einer endgültigen Entscheidung die Kosten zunächst übernommen wurden. Mit der Finanzierungsfrage waren sowohl Sozial- als auch Verwaltungsgerichte befasst,


---

303 Anerkannte Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 SGB IX und diesen vergleichbare sonstige Beschäftigungsstätten nach § 56 SGB XII.

Ein wichtiges Anliegen des Beauftragten ist es, die Zielsetzung des SGB IX in diesem Bereich konsequent umzusetzen, d. h. die Leistung muss dem Menschen folgen und nicht umgekehrt. Das erfordert, auch bei den Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, die Menschen mit ihren Wünschen und Fähigkeiten in den Vordergrund zu stellen. Hier dienen die vorhandenen Strukturen nicht immer der Verwirklichung von Selbstbestimmung und Teilhabe, sie müssen daher einem Wandel unterzogen werden.

2. Zugang zu Arbeit

Der Beauftragte ist der Auffassung, dass die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt spezifische Kenntnisse und eine hohe Netzwerkkompetenz der betreuenden Vermittlungskräfte voraussetzt, denn neben dem Wissen um die verschiedenen Fördermöglichkeiten müssen die Arbeitgeber für die Einstellung schwerbehinderter Menschen besonders umworben werden. Die teilweise fehlende Beratungskompetenz der Jobcenter im Hinblick auf die behinderten Arbeitsuchenden hat dazu geführt, dass das Thema im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK aufgegriffen wurde und als Maßnahme „Behebung von Beratungsdefiziten im Bereich SGB II“ Eingang in den Maßnahmenkatalog gefunden hat.

3. Bewerbungsverfahren

Nach § 82 SGB IX müssen öffentliche Arbeitgeber schwerbehinderte Menschen, die sich um eine neu zu besetzende Stelle bewerben, zu einem Vorstellungsgespräch einladen – es sei denn, dem Bewerber fehlt offensichtlich die fachliche Eignung. Durch diese Regelung sollen die Beschäftigungschancen schwerbehinderter Menschen verbessert werden, indem sie die Möglichkeit erhalten, sich im Vorstellungsgespräch zu präsentieren. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung erhält immer wieder Eingaben von schwerbehinderten Menschen, die berichten, dass öffentliche Arbeitgeber sich nicht an diese Vorgaben halten und keine Einladung zum Vorstellungsgespräch aussprechen. Der Beauftragte weist die Personalabteilungen der entsprechenden Behörde jeweils auf ihre Verpflichtung gegenüber schwerbehinderten Menschen hin und veranlasst die öffentlichen Arbeitgeber, die Einladung schwerbehinderter Bewerber nachzuholen, soweit das Bewerbungsverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Zudem rät der Beauftragte den Betroffenen, mit der Schwerbehindertenvertretung der entsprechenden Behörde Kontakt aufzunehmen. Oft sind die Bewerbungsverfahren allerdings bereits abgeschlossen, so dass die betroffenen schwerbehinderten Petenten nur noch über die Rechtslage informiert werden können.

4. Bewusstseinsbildung

Menschen einzustellen. **Es erscheint dem Beauftragten daher wichtig, die Bewusstseinsbildung über das Thema Menschen mit Behinderung in den Vordergrund zu stellen. Das insbesondere bei Arbeitgebern vorhandene defizitorientierte Denken muss verändert werden. Die Wertschätzung für die Leistungsfähigkeit von behinderten Menschen muss im Mittelpunkt stehen.**


www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/BildungundArbeit/Arbeit/Regionaltagungen/Konferenzreihe.html

### 5. Fort- und Weiterbildung


### 6. Schwerbehindertenvertretungen

Schwerbehindertenvertretungen und ihre Interessenvorvertretungen wenden sich an den Beauftragten und setzen sich für eine Stärkung der Stellung der Schwerbehindertenvertretung ein. Es wird insbesondere gefordert, dass die Durchführung oder Vollziehung einer ohne die Beteiligung der Schwerbehindertenvertretung getroffenen Ent-
scheidung unwirksam sein soll. Hintergrund ist, dass die Schwerbehindertenvertretung bei Personalmaßnahmen häufig nicht beteiligt wird. Dies kann zu Benachteiligungen schwerbehinderter Beschäftigter führen, weil die Schwerbehindertenvertretung ihre gesetzlich festgelegten Aufgaben in § 95 SGB IX nicht nachkommen und die Interessen schwerbehinderter Menschen im Betrieb nicht vertreten kann.

Ein weiteres Anliegen ist die verbindliche Festlegung der Freistellung der Schwerbehindertenvertretung für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben - gestaffelt nach der Anzahl der schwerbehinderten Beschäftigten. Als Begründung wird geltend gemacht, die Schwerbehindertenvertretung sei kein Kollegialorgan. Sie müsse genügend Zeit haben, die aktuellen Rechtsentwicklungen abzudecken und sich sachkundig mit den Belangen der schwerbehinderten Beschäftigten befassen zu können. Auch der Stellvertreter der Schwerbehindertenvertretung solle Schulungsmaßnahmen besuchen können, um die gleichen Rechtskenntnisse wie die eigentliche Schwerbehindertenvertretung zu besitzen. Anders könnten gleichzeitig stattfindende Veranstaltungen und Termine nicht abgedeckt werden.

Schließlich erhält der Beauftragte Zuschriften von Schwerbehindertenvertretungen, die geltend machen, das Instrument der Integrationsvereinbarung nach § 83 SGB IX sollte gegenüber dem Arbeitgeber auch durchgesetzt werden können. Anderenfalls sei die Umsetzung der zugunsten der schwerbehinderten Beschäftigten getroffenen Vereinbarung vom guten Willen des Arbeitgebers abhängig.

**Der Beauftragte ist der Auffassung, dass die Schwerbehindertenvertretung verstärkt in den Prozess der Umsetzung des Art. 27 UN-BRK eingebunden werden sollte.** Die Schwerbehindertenvertretung ist die Anlaufstelle in den Unternehmen, wenn es um Fragen der Beschäftigung schwerbehinderter Menschen geht. Die Tätigkeiten der Schwerbehindertenvertretungen beginnen mit dem Bewerbungsverfahren und erstrecken sich weiterhin auf alle Fragen der behindertengerechten Arbeitsbedingungen sowie auf die Prävention und das Betriebliche Eingliederungsmanagement.

### 7. Behinderungsgerechte Arbeitsbedingungen

Der Beauftragte erhält eine Vielzahl von Eingaben, die die konkreten Arbeitsbedingungen in den Betrieben vor Ort zum Inhalt haben. Themen sind die Gestaltung der Arbeitszeit, die Ausstattung des Arbeitsplatzes, die Zusammenarbeit mit nicht behinderten Kolleginnen und Kollegen und die Wiedereingliederung in den Betrieb nach längerer krankheitsbedingter Abwesenheit. Oft wird geltend gemacht, dass behinderungsbedingte Bedürfnisse der Beschäftigten von Arbeitgebern nicht berücksichtigt werden. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung informiert die Petenten jeweils allgemein über die Rechtslage nach dem SGB IX und dem AGG. Er macht deutlich, dass er keine rechtliche Vertretung vornehmen oder Arbeitgeber anweisen kann, bestimmte Maßnahmen oder Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig bietet der Beauftragte den Betroffenen nach § 27 Abs. 2 Nr. 3 AGG an, eine „gütliche Einigung zwischen den Beteiligten anzustreben“. Das bedeutet, dass der Beauftragte sich an den Arbeitgeber des Petenten wendet, die Problematik schildert und um Prüfung von Lösungsmöglichkei-
ten bittet, damit sich der betroffene Mitarbeiter nicht länger benachteiligt fühlt. Teilweise kann der Beauftragte damit erreichen, dass sich der Arbeitgeber gemeinsam mit der/dem schwerbehinderten Beschäftigten um eine behindertengerechte Gestaltung der Arbeitsabläufe und des Arbeitsumfeldes sowie eine Sensibilisierung für die Belange schwerbehinderter Menschen bei den Kolleginnen und Kollegen im Betrieb bemüht.


8. Besonderer Kündigungsschutz


Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung ist der Auffassung, dass schwerbehinderte Menschen mehr Beschäftigungschancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt brauchen. Zwar verlieren schwerbehinderte Beschäftigte ihren Arbeitsplatz seltener, im Fall der Arbeitslosigkeit dauert es bei ihnen oft länger als bei nicht schwerbehinderten Arbeitslosen, bis sie eine neue Stelle gefunden haben.
V. Fazit des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung

Die wesentlichen Empfehlungen des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen zum Ausgleich von Benachteiligungen behinderter Menschen lauten damit wie folgt:

- Inklusive Bildung hat für die Teilhabe behinderter Menschen eine zentrale Bedeutung. Daher muss inklusiver Unterricht für jedes behinderte Kind ermöglicht werden.
- Die Vorgaben des Art. 24 UN-BRK müssen bereits zum jetzigen Zeitpunkt von den Schulbehörden beachtet werden.
- Die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Inklusion und Umgang mit Heterogenität muss intensiviert werden.
- Eine gelingende Inklusion setzt Kostenneutralität für die Eltern behinderter Kinder voraus. Daher muss die sozialrechtliche Ausgestaltung der Unterstützung für behinderte Kinder entsprechend angepasst werden.
- Bei der Finanzierung behinderungsbedingter Mehrbedarfe sind Studierende mit Behinderung gegenüber Auszubildenden und gegenüber den Absolventen eines dualen Studiums gleichzustellen und es darf keine Anrechnung von Einkommen und Vermögen erfolgen.
- Vermeidung von Automatismen im Hinblick auf den Übergang von der Förderschule zur Werkstatt für behinderte Menschen u.a. durch intensivere Kooperationsbeziehungen für Praktika zwischen Förderschulen und Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes.
- Auch für behinderte Jugendliche mit Unterstützungsbedarf sollte die betriebliche Ausbildung Vorrang vor der außerbetrieblichen Ausbildung haben.
- Bei der Bewusstseinsbildung zum Thema Menschen mit Behinderung muss die Wertschätzung für die Leistungsfähigkeit behinderter Menschen in den Mittelpunkt gestellt werden. Statt einer defizitorientierten Betrachtungsweise müssen die Fähigkeiten und Talente stärker im Fokus stehen und darauf aufbauend muss nach Beschäftigungsmöglichkeiten gesucht werden.
- Schwerbehindertenvertretungen sollten stärker in den Umsetzungsprozess des Art. 27 UN-BRK (Arbeit und Beschäftigung) eingebunden werden. Ihre Stellung im Betrieb ist zu stärken. Eine ohne Beteiligung der Schwerbehindertenvertretung getroffene Entscheidung des Arbeitgebers, die schwerbehinderte Menschen berührt, sollte deren Unwirksamkeit zur Folge haben.
C. Beitrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

I. Vorbemerkung und Einleitung

Aufgaben und Zuständigkeiten der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration sind in §§ 93, 94 Aufenthaltsgesetz festgelegt. Hierzu gehört nach § 93 Nr. 3 AufenthG auch, nicht gerechtfertigte Ungleichbehandlungen von Ausländerinnen und Ausländern zu bekämpfen und strukturelle Diskriminierung abzubauen.

Anliegen von Bürgerinnen und Bürgern, die sich daraus und aus dem AGG hinsichtlich der Integration von Personen mit Migrationshintergrund ergeben, werden von der Beauftragten insbesondere in Bezug auf ihre Implikationen für den Arbeitsmarkt, Bildung und Familie, gesellschaftliche Integration sowie relevante Rechtsaspekte - u. a. im Sozial- und Versorgungsrecht - wahrgenommen und durch den Arbeitsstab der Beauftragten entsprechend bearbeitet.

Die Beauftragte legt darüber hinaus in ihrer politischen Arbeit besonderen Wert auf Maßnahmen, die der präventiven Verhinderung von Diskriminierung dienen, die Teilhabe aller Menschen mit Migrationshintergrund stärken und die Akzeptanz von Vielfalt fördern.

Vorurteile und Diskriminierungen verhindern soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabe. Der vorliegende Berichtsteil der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration behandelt die Themen Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich und im Arbeitsleben.


II.1. Teilhabe im Bereich der frühkindlichen Bildung

Die Teilnahme an Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ist für Kinder mit Migrationshintergrund in besonderer Weise die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, Bildungserfolg und sozialen Aufstieg. Es ist empirisch belegt, dass bereits in den ersten Lebensjahren wesentliche Grundlagen für den späteren Bildungserfolg vermittelt werden\textsuperscript{305}. Bedeutsame Effekte früher Förderung werden insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund beschrieben\textsuperscript{306}. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Bundesdurchschnitt heute etwa 35 von 100 Kindern im Alter von null bis fünf Jahren einen Migrationshintergrund aufweisen\textsuperscript{307}. Diese Kinder leben häufiger in Familien, die sich in einer vergleichsweise schlechteren sozialen Lage befinden, die über geringere Einkommen verfügen und in denen die Eltern niedrigere Bildungsabschlüsse haben\textsuperscript{308}.


\textsuperscript{310} Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, S. 206.
Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration hat wiederholt, zuletzt in ihrem 9. Lagebericht, darauf hingewiesen, dass eine möglichst frühzeitige Teilnahme der Kinder an bedarfsgerechten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten und der frühe Erwerb der deutschen Sprache unabdingbar sind, um einer möglichen Bildungsbenachteiligung vorzubeugen und von Anfang an Chancengleichheit anzustreben. Dabei können nachhaltig positive Integrationsverläufe nur in gemeinsamer Verantwortung mit den Eltern getragen und gestaltet werden. Um Zugänge für Eltern zu erleichtern und so eine möglichst frühe Bildungsbeteiligung zu erreichen, zielen die Maßnahmen, Initiativen und Programme im Nationalen Aktionsplan Integration von 2011 darauf,

- Chancengerechtigkeit für alle Kinder durch Angebote früher Erziehung, Bildung und Betreuung herzustellen,
- die Qualität früher Erziehung, Bildung und Betreuung in allen Formen der Kindertagesbetreuung weiterzuentwickeln und
- die Partizipation von Eltern als Qualitätsmerkmal frühkindlicher Bildung zu verbessern.

**Betreuungsquoten von Kindern unter drei Jahren**


---

313 Für die Berechnung der migrationsspezifischen Betreuungsquoten wird aus dem Mikrozensus die Anzahl der Kinder ermittelt, bei denen mindestens ein Elternteil aus dem Ausland stammt (Definition des Migrationshintergründes nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik). Diese Zahl wird auf die Bevölkerungsstatistik übertragen und bildet die Referenzgröße der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Die Betreuungsquote entspricht dem Anteil der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund an allen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

**Betreuungsquoten von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren**


---


Eltern und die Erwerbstätigkeit der Mutter positiv aus. Auch mit dem Alter der Kinder steigt die Quote ihrer Betreuung in einer Kindertageseinrichtung. Das Einkommen der Familie und die Zahl der Kinder wirken sich hingegen nicht signifikant aus. Es bleibt weiterhin abzuklären, ob bzw. in welchem Maße institutionelle Barrieren, Sprachschwierigkeiten, mangelnde Kenntnis über Betreuungsoptionen oder auch kulturell bedingte Vorbehalte gegenüber einer außerfamiliären Betreuung Gründe für die geringere Inanspruchnahme sein könnten.

**Sprachliche Förderung in der Kindertagesbetreuung**


---


319 Vgl. hierzu: www.fruehe-chancen.de.

II.2. Teilhabe im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung


deutlich, dass die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft schwer von einer Diskriminierung aufgrund des Migrationshintergrundes bzw. der jeweiligen ethnischen Herkunft zu trennen ist\textsuperscript{321}.


Bildungserfolge hängen in Deutschland stark von der sozialen Herkunft der Eltern ab. Dabei können in Deutschland, verglichen mit anderen Ländern, besonders große sozioökonomische und bildungsbezogene Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden\textsuperscript{325}.

\textsuperscript{321} Ebd., S. 13.
\textsuperscript{322} Ebd., S. 10.
Der Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“ benennt drei wesentliche Risikolagen, die den Bildungserfolg der Kinder negativ beeinflussen können:

- das soziale Risiko, d.h. die Eltern sind nicht erwerbstätig;
- das finanzielle Risiko, d.h. die Eltern haben ein geringes Einkommen oder
- das Risiko der Bildungsferne, d.h. kein Elternteil verfügt über einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen beruflichen Abschluss³²⁶.


³²⁷ Ebd., S. 28.
³²⁸ Ebd., S. 27.


len Kompetenzen aller Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung als Pflichtprogramm gefördert werden, um sie besser auf die Vielfalt im Klassenzimmer vorzubereiten.


---


338 Ebd., S. 8.
II.3. Teilhabe im Bereich der Hochschulbildung


Das vorhandene statistische Datenmaterial lässt entsprechend nur bedingt Aussagen über Studierende und Personal mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen zu. Es legt lediglich einen Ausschnitt der Vielfalt offen.


- eingebürgerte Studierende;
- deutsche Studierende mit mindestens einem Elternteil, der eine andere Staatsangehörigkeit besitzt;
- Studierende, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen,
- Bildungsinländer.

---

340 Bildungsinländer sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Bildungsausländer hingegen sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulreife im Ausland erworben haben.


Unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung wiesen im Sommersemester 2009 knapp 11 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund auf\textsuperscript{343}.

Über die wenig untersuchte Teilgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund, die Bildungsinländer, hat der Deutsche Akademische Austausch Dienst (DAAD) einen ausführlichen Datenreport verfasst\textsuperscript{344}. Er unterteilt Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Bildungsausländer und Bildungsinländer\textsuperscript{345}. Die Gruppe der Bildungsinländer zeichnet sich durch eine sehr hohe Affinität zum Studium aus. Mit 84 Prozent fiel die Studiereneignung der Bildungsinländer deutlich höher aus als bei Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit. Sie entschieden sich lediglich zu 72 Prozent für ein Studium im Studienberechtigungsjahr 2008. Diese positive Entwicklung der letzten Jahre wird jedoch durch die hohe Abbrecherquote getrübt. Brachen 24 Prozent der Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit im Jahr 2008 ihr Studium ab, so war diese Zahl bei den Bildungsinländern mit 41 Prozent fast doppelt so hoch\textsuperscript{346}. Bei den Bildungsausländern ist die Situation noch dramatischer. Hier brach sogar jeder Zweite das Studium ab. Diese Entwicklung setzte sich auch im Jahr 2010 fort. Hier lag die Abbrecherquote bei den Bildungsinländern bei 42 Prozent und bei den Bildungsausländern bei 46 Prozent\textsuperscript{347}.


\textsuperscript{343} Ebd., S. 502 f.
\textsuperscript{345} Ungeachtet ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht, werden Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit als deutsche Studierende bezeichnet.


Mit seiner internationalen Ausrichtung setzt sich auch das Deutsche Studentenwerk für eine verbesserte Betreuung von ausländischen Studierenden ein. Im Rahmen von Hochschulprogrammen fördern und unterstützen einige Hochschulen die Heteroge-

---

350 Ebd., S. 48 f.
351 Ebd., S. 48 f.
nität ihrer Studierendenschaft\textsuperscript{357}. Dauerhafte Sichtbarkeit der Themen Migration und Diversität können über die Einrichtung von Studiengängen in diesen Bereichen gewährleistet werden. Gegenwärtig sind jedoch nur an vereinzelten Hochschulen (Master-)Studiengänge in diesen Themenfeldern vorhanden\textsuperscript{358}. In Lehramtsstudiengängen hingegen werden Diversität und Inklusion zunehmend als verpflichtende Studien schwerpunkte in die Studienlehrpläne aufgenommen\textsuperscript{359}. Herausforderungen, die eine vielfältige Studierendenschaft mit sich bringt, stellen auch für wissenschaftliche Auseinandersetzungen zunehmend wichtige Forschungsfelder dar\textsuperscript{360}.


Wirkungsvolle Maßnahmen gegen möglicherweise existierende Diskriminierung und Benachteiligung an Hochschulen können erst durch fundierte Erkenntnisse in diesen Bereichen ergriffen werden. Einer vertiefenden Erforschung von Diskriminierung an Hochschulen kommt daher eine bedeutende Rolle zu.

\textbf{III. Teilhabe im Bereich des Arbeitslebens}

Integration steht und fällt mit den Erfolgen am Arbeitsmarkt. Die Teilhabe am Erwerbsleben hat über das Bestreiten des eigenen Lebensunterhalts hinaus erhebliche Bedeutung für die soziale Einbindung des Einzelnen. Die aktive Teilhabe am Arbeitsmarkt ist eng verknüpft mit sozialen Kontakten und hat eine positive Wirkung auf das Selbstwertgefühl, das persönliche Freiheitsempfinden sowie die Selbstbestimmung für das eigene Leben.

Chancenungleichheit für Menschen mit Migrationshintergrund ist nicht nur ein Symptom für Defizite bei der Arbeitsmarktinintegration. Sie erschwert zugleich weitere Fortschritte bei der Teilhabe an allen anderen Bereichen des sozialen Lebens.

\textsuperscript{357} Vgl.: Kapitel „Hochschule“ im Berichtsteil der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Dort sind mehrere Förderprogramme vorgestellt.


\textsuperscript{359} Ebd., siehe auch: http://www.monitor-lehrerbildung.de.


Diskriminierende Handlungsweisen wegen der Religion oder Weltanschauung sind im Arbeitsleben oft deutlich wahrnehmbarer ausgeprägt. Sie manifestieren sich bei Benachteiligungen, die die Religionsausübung betreffen, wie dem Tragen eines Kopftuches oder Gebetsritualen.


Eingaben im Einzelfall machen den größeren Teil der Zuschriften an die Beauftragte aus. Eingaben, die das Arbeitsleben betreffen, beinhalten oftmals Fragen zu rechtlichen Regelungen, Erlaubniserteilungen oder allgemeinen Verwaltungsverfahren.


362 Im Kalenderjahr 2012 gingen insgesamt 1312 Einzelfälle bei der Beauftragten ein. Davon wurden 64 Einzelfälle im Bereich des Arbeitsmarkts registriert. Die Fragen bezogen sich auf die Bereiche Erwerbstätigkeit, Erwerbslosigkeit sowie Sozialrecht, wie beispielsweise SGB II.


---


\(^{364}\) Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen, Bundesgesetzblatt I. S. 2515 ff., 2011.

Auch eine stärkere Vernetzung zum Beispiel von Jobcentern und Agenturen für Arbeit mit den lokalen Akteursgruppen im Bereich der Integration, wie sie im Modellprojekt Integrationsvereinbarung der Beauftragten erfolgreich erprobt wurde, stellt einen weiteren wichtigen Schritt dar, um die Arbeitsmarktbeteiligung zu verbessern.

Nachweis von Diskriminierung im Arbeitsleben


Teilhabe am Arbeitsmarkt verbesserungsbedürftig


Personen mit Migrationshintergrund sind auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland trotz steigenden Fachkräftebedarfs immer noch signifikant schlechter integriert als Personen ohne Migrationshintergrund. Der entscheidende Faktor für eine Integration in den Arbeitsmarkt ist nach den Befunden des Zweiten Integrationsindikatorenberichts die Qualifikation: „Die Ergebnisse bestätigen, dass der entscheidende Faktor für Arbeitsmarkterfolg die formale schulische und berufliche Qualifikation ist. Die in Erwerbs-

beteiligung, Erwerbslosigkeit, beruflichem Status und Erwerbseinkommen beobachteten Unterschiede nach Migrationshintergrund lassen sich zum großen Teil damit erklären, dass Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt geringer qualifiziert sind als in Alter, Familienstand und Wohnumfeld vergleichbare Personen ohne Migrationshintergrund. Geringe Arbeitsmarktteilhabe ist also nicht in erster Linie mit Diskriminierung zu begründen. Um die Teilhabe am Arbeitsmarkt zu verbessern, geht es vor allem um die Verbesserung von Qualifikationen bzw. ihre Anerkennung.


---

Signifikante Unterschiede bei der Erwerbstätigkeit nach überwiegend ausgeübter Tätig-
keit sind zwar vorhanden, es gibt jedoch bei Personen mit Migrationshintergrund keine
signifikanten Abweichungen bei der Beschäftigung nach Wirtschaftsbereichen, wenn
man von der Erwerbstätigkeit im Beamtenstatus absieht.

Daten des Mikrozensus zeigen, dass Personen mit eigener Migrationserfahrung und
ausländischer Staatsangehörigkeit deutlich häufiger als andere Bevölkerungsgruppen
im Wirtschaftsbereich „Sonstige Dienstleistungen“ beschäftigt sind, zu dem insbeson-
dere Leiharbeitsverhältnisse und die Beschäftigung im Reinigungsgewerbe sowie in Call
Centern zählen. Das lässt darauf schließen, dass überwiegend aus eigener Erwerbstätig-
keit Einkommen erzielt werden, diese Einkommen den Grundbedarf allerdings nicht
decken. Davon sind vor allem Frauen betroffen.

Die Arbeitslosenquote im Durchschnitt des Jahres 2012 war bei Personen mit auslän-
discher Staatsangehörigkeit mit 14,3 Prozent mehr als doppelt so hoch wie die Arbeits-
losenquote der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit (6,2 Prozent). Bei einer
deutlich gestiegenen Nachfrage nach Arbeitskräften konnten Personen mit ausländi-
scher Staatsangehörigkeit nicht in gleichem Maße wie Personen mit deutscher Staats-
angehörigkeit an den verbesserten Integrationsmöglichkeiten teilhaben: Ihr Anteil am
Arbeitslosenbestand stieg von 15,8 Prozent im Jahr 2011 auf 16,4 Prozent im Jahr 2012,
während der Anteil der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit sank373.

In der Statistik der Bundesagentur für Arbeit wurden die rechtlichen374 und erhebungstechni-
cischen Voraussetzungen geschaffen, zukünftig für die in den Agenturen für Arbeit und
Jobcentern gemeldeten Arbeitslosen, Arbeitssuchenden, Ausbildungssuchenden und hilfebe-
dürftigen Personen, die auf Leistungen des Arbeitslosengeldes II angewiesen sind, auch das
Merkmal „Migrationshintergrund“ auszuweisen. Für die Teilgruppe der Arbeitslosen konnte
bereits ein Ergebnis präsentiert werden: Arbeitslose mit Migrationshintergrund haben zu fast
65 Prozent keine abgeschlossene Berufsausbildung und damit zu einem doppelt so hohen
Anteil wie diejenigen ohne Migrationshintergrund375.

Mit 24 Prozent besitzen Arbeitslose mit Migrationshintergrund, insbesondere Personen
mit ausländischer Staatsangehörigkeit und eigener Migrationserfahrung, gegenüber
rund 9 Prozent der Arbeitslosen ohne Migrationshintergrund keinen Hauptschul-
abschluss. Sie erreichten, wenn sie in Deutschland der Schulpflicht unterlagen, auch
seltener einen Hauptschulabschluss oder die Mittlere Reife. Gegenüber Arbeitslosen
ohne Migrationshintergrund besitzt ein höherer Anteil von Arbeitslosen mit Migrati-
onshintergrund die Hochschulreife.

Bei der Betrachtung nach dem Alter ist bei den Arbeitslosen mit eigener Migrations-
erfahrung eher die Altersgruppe zwischen 30 und unter 45 Jahren stärker von Arbeits-
losigkeit betroffen. Langzeitarbeitslos sind 35 Prozent der Arbeitslosen mit Migrations-

373 Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2013c): Analytikreport der Statistik, Analyse des Arbeitsmarktes für
Ausländer - Januar 2013.
374 Verordnung zur Erhebung der Merkmale des Migrationshintergrundes (Migrationshintergrund- Erhebungsverord-
hintergrund, gegenüber Arbeitslosen ohne Migrationshintergrund (knapp 32 Prozent) gilt dies vor allem für Arbeitslose mit eigener Migrationserfahrung.


Für Personen mit Migrationshintergrund ist eine geringere Teilhabe am Arbeitsmarkt festzustellen. Ob die geringere Arbeitsmarktbeteiligung der Personen mit Migrationshintergrund automatisch mit struktureller Diskriminierung gleichgesetzt werden kann, darf angesichts der Ergebnisse des Integrationsbarometers 2012 des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) eher bezweifelt werden.376


378 Ebd., S. 11f.
379 Die übrigen untersuchten Bereiche sind: Bildungsstätte, Wohnungssuche, Nachbarschaft, Öffentliche Transportmittel, Religionsausübung und Freizeitaktivitäten.
Eine Möglichkeit zur Minderung der Diskriminierung beim Zugang in Ausbildung und Beschäftigung haben viele Testing-Studien im Zusammenhang mit einem anonymisierten Bewerbungsverfahren nicht nur in Deutschland bereits festgestellt.

Bei anonymisierten Bewerbungsverfahren steht die Qualifikation der Bewerberinnen und Bewerber im Vordergrund. Um gezielt Qualifikationen und Motivationen auswerten zu können, wird auf persönliche Informationen, die subjektiv Vorurteile generieren können – also Foto, Name, Anschrift, Geburtsdatum, Geburtsort, Staatsangehörigkeit und Familienstand – verzichtet. Diese Angaben erhält die Personalabteilung erst bei der Einladung zum Bewerbungsgespräch.


D.
Beitrag des Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten

I. Zuständigkeit

Der Beauftragte der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten ist auf der Ebene des Bundes zuständig für den Schutz und die Förderung der Aussiedler und Spätaussiedler sowie für die in Deutschland anerkannten nationalen Minderheiten, insbesondere auch für ihren Schutz vor ungerechtfertigten Benachteiligungen.


Beauftragter der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten ist seit dem 1. Februar 2006 der Parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister des Innern, Dr. Christoph Bergner. Im Wesentlichen nimmt der Beauftragte folgende Aufgaben wahr:

Für die Aussiedler und Spätaussiedler\(^\text{381}\):

- **Politische Vertretung im Bereich der Aussiedlerzuwanderung**
  - Initiierung, Begleitung und Koordinierung der Aussiedlerpolitik der Bundesregierung
  - Beirat für Spätaussiedlerfragen;
  - Integration;
  - Ansprechpartner für Selbstorganisationen der (Spät-)Aussiedler;
  - Beantwortung von Bürgeranfragen/-eingaben.

- **Informationspolitische Aufgaben**
  - Konferenzen und Fachtagungen;
  - Mitwirkung an öffentlichen Veranstaltungen mit Bezügen zur Aussiedlerpolitik.

\(^{381}\) Da sich der Bericht mit der Lage in der Bundesrepublik Deutschland befasst, wird auf die Zuständigkeit des Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten für die in den Herkunftsgebieten der Aussiedler verbliebenen deutschen Volkszugehörigen nicht eingegangen.
Für die nationalen Minderheiten:

- Zentraler Ansprechpartner auf Bundesebene;
- Vertreter der Bundesregierung in den Kontaktgremien;
- Informationsarbeit hinsichtlich der nationalen Minderheiten in Deutschland.


Die Angehörigen nationaler Minderheiten in Deutschland gehören jeweils einer anderen Ethnie an als die Mehrheitsbevölkerung; sie können deshalb im Sinne von § 1 AGG diskriminiert werden. Damit betreffen die Fragen der Diskriminierung von nationalen Minderheiten sowohl die Zuständigkeit des Beauftragten für Aussiedlerfragen und nationale Minderheiten als auch die Zuständigkeit der Antidiskriminierungsstelle.

II. Aussiedler und Spätaussiedler

ihrer Vorfahren zurückzukehren. Zu beachten ist im Übrigen, dass Aussiedlerintegration anderen Leitbildern als die Ausländerintegration folgt. Aussiedlerintegration muss unter dem Gesichtspunkt des Kriegsfolgenschicksals betrachtet und gestaltet werden, d.h. den Aussiedlern ist Raum zu geben, damit sie hier in Deutschland ihr eigenes Stück deutscher Kultur entwickeln und entfalten können.


Für den Arbeitsmarkt zeigt eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aus dem Jahr 2010, dass die in Deutschland lebenden (Spät-) Aussiedler mehrheitlich gut integriert sind. Falls es zur Arbeitslosigkeit kommt, dann meistens nur für kurze Zeit. Letzteres trifft insbesondere auf die Gruppe der hochqualifizierten Aussiedler zu, die im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund, ebenso schnell in den Arbeitsmarkt zurückfindet. Allerdings verzeichnet die Studie auch, dass hochqualifizierte Aussiedler seltener als Deutsche ohne Migrationshintergrund einer hochqualifizierten Beschäftigung nachgehen (Hochfellner/Wapler 2010).


[382] Die einzelnen Literaturangaben finden sich im gemeinsamen Literatur- und Quellenverzeichnis.

III. Nationale Minderheiten

In Deutschland leben vier anerkannte nationale Minderheiten: die Dänen, die friesische Volksgruppe, die deutschen Sinti und Roma sowie das sorbische Volk. Sie erhalten in Deutschland durch Bund und Länder einen besonderen Schutz und eine spezifische Förderung. Die Bundesregierung sieht als nationale Minderheiten jene Gruppen der Bevölkerung an, die folgenden Kriterien entsprechen:

- ihre Angehörigen sind deutsche Staatsangehörige;
- sie unterscheiden sich vom Mehrheitsvolk durch eine eigene Sprache, Kultur und Geschichte (eigene Identität);
- sie wollen diese Identität bewahren;
- sie sind traditionell (in der Regel seit Jahrhunderten) in Deutschland heimisch;
- sie leben innerhalb Deutschlands in angestammten Siedlungsgebieten.

Für Schutz und Förderung dieser Gruppen ist der Beauftragte für nationale Minderheiten auf der Ebene des Bundes zuständig. Seine in diesem Zusammenhang bestehenden Aufgaben sind:

- Ansprechpartner für Angehörige nationaler Minderheiten und für deren Vereinigungen, so z.B. den Südschleswigschen Verein, den Friesenrat, den Seelter Bund, den Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, die Sinti Allianz und die Domowina;
- Informations- und Kommunikationspartner für Bund, Länder und Kommunen, welche die Angehörigen der nationalen Minderheiten unterstützen;
- Ansprechpartner für sonstige Institutionen, z.B. Föderalistische Union Europäischer Volksgruppen, European Centre for Minority Issues, Europäisches Büro für Sprachminderheiten/EBLUL Deutschland;
- Informationsarbeit hinsichtlich der nationalen Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland;
- Vertreter der Bundesregierung in folgenden Kontaktgremien:
  - Implementierungskonferenzen, die das Bundesministerium des Innern unter seiner Schirmherrschaft mit Vertretern der nationalen Minderheiten und den zuständigen Bundes- und Länderministerien veranstaltet und in denen kontinuierlich die Umsetzung des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten und der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarates erörtert und weiterentwickelt wird;
→ Beratende Ausschüsse für Fragen der dänischen Minderheit, die friesische Volksgruppe und für Fragen des sorbischen Volkes sowie für die Sprachgruppe Niederdeutsch beim Bundesministerium des Innern, in denen Regierungsvertreter des Bundes und der Länder, Bundestagsabgeordnete und Vertreter der jeweiligen Minderheitenverbände die Situation der jeweiligen Gruppe erörtern;

→ Gesprächskreis nationale Minderheiten beim Deutschen Bundestag, an dem Bundestagsabgeordnete, Regierungsvertreter und Vertreter der Verbände der nationalen Minderheiten teilnehmen und über Anliegen der nationalen Minderheiten diskutieren.

E. Beitrag des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages

I. Vorbemerkungen


Den Zweiten Bericht hat die Antidiskriminierungsstelle des Bundes unter das Thema: „Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“ gestellt.

Die wissenschaftliche Abhandlung und die Stellungnahme der ADS dazu sind vom Wehrbeauftragten nicht zu bewerten oder zu kommentieren. Seine Tätigkeit ist nach der Verfassung darauf gerichtet, den Deutschen Bundestag bei der Ausübung der parlamentarischen Kontrolle der Streitkräfte zu unterstützen und die Rechte der Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr zu schützen sowie auf die Einhaltung der Grundsätze der Inneren Führung zu achten.

Vor diesem Hintergrund geht der nachfolgende Beitrag nach Darstellung des gesetzlichen Auftrags auf die durch den Wehrbeauftragten im Rahmen seiner Tätigkeit gewonnenen Erkenntnisse zu Benachteiligungen in den Streitkräften ein.

II. Zuständigkeit


Der Schwerpunkt der Tätigkeit des Wehrbeauftragten liegt in der Aufklärung von Mängeln und Defiziten in den Streitkräften, namentlich der Verletzung von Grundrechten der Soldatinnen und Soldaten sowie der Grundsätze der Inneren Führung.


Zustand der Bundeswehr zu verschaffen. Hierdurch erhält er insbesondere Kenntnis von Schwierigkeiten im dienstlichen Alltag der Truppe sowie den Anliegen und Sorgen der Soldatinnen und Soldaten, die in Eingaben nur unvollständig oder gar nicht geäußert werden.


III. Erkenntnisse zu Diskriminierungsverstößen


Weiteren Schutz in diesem Zusammenhang bietet das Gesetz zur Durchsetzung der Gleichstellung von Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr (Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsdurchsetzungsgesetz – SDGleiG). Mit diesem Gesetz wurde die

Unabhängig von diesen Gesetzen verpflichtet das Soldatengesetz (SG) in § 12 alle Soldatinnen und Soldaten zur Kameradschaft; das heißt, alle Soldatinnen und Soldaten haben die Würde, die Ehre und die Rechte ihrer Kameraden zu achten. Das schließt gegenseitige Anerkennung, Rücksicht und die Achtung fremder Anschauungen ein. Daneben ist der Vorgesetzte wegen seiner herausgehobenen Stellung im besonderen Maße für die Erfüllung seiner Dienstpflichten verantwortlich (§ 10 SG). Beim Verdacht eines Dienstvergehens, also der Verletzung einer soldatischen Dienstpflicht, haben die Disziplinarvorgesetzten nach der Wehrdisziplinarordnung (WDO) den Sachverhalt aufzuklären und gegebenenfalls disziplinar zu würdigen und zu ahnden. Die Wehrbeschwerdeordnung (WBO) räumt den Soldatinnen und Soldaten das Recht ein, in Fällen, in denen sie glauben, von Vorgesetzten oder von Dienststellen der Bundeswehr unrichtig behandelt oder durch pflichtwidriges Verhalten von Kameraden verletzt worden zu sein, Beschwerde zu erheben. Dieses gesetzliche Instrumentarium befähigte den Dienstherrn bereits vor der Umsetzung der europäischen Richtlinien in bundesdeutsches Recht, auf diskriminierende Handlungen angemessen zu reagieren. Dies ist auch geschehen.

In seinen Jahresberichten, die regelmäßig als Bundestagsdrucksache veröffentlicht werden, schildert der Wehrbeauftragte anhand exemplarischer Fälle entsprechende Pflichtverletzungen sowie die Reaktion des Dienstherrn. Die Erkenntnisse dazu beruhen auf der Überprüfung der Eingaben von Soldatinnen und Soldaten sowie den Truppen- und Informationsbesuchen. Eine Aussage, inwieweit die Vorfälle repräsentativ sind, kann mangels empirischer Untersuchungen nicht getroffen werden. Insofern sind die geschilderten Verstöße und damit auch Diskriminierungen in erster Linie als Einzelfälle zu sehen. Das schließt nicht aus, dass der Wehrbeauftragte aufgrund seiner Erkenntnisse und der ihm zur Verfügung stehenden Quellen Tendenzen erkennt, diese in seinem Bericht aufzeigt und kritisch bewertet.


Im Internet abrufbar unter: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf (Zugriff: Juni 2013).


Im Internet abrufbar unter: http://www.sgbviii.de/S145.html (Zugriff: Januar 2013).


**Rottleuthner, Hubert/Mahlmann, Matthias** (2011): Diskriminierung in Deutschland, Baden-Baden.


### Anlagen

#### Anlage I: Expert_inneninterviews in Vorbereitung des Zweiten Gemeinsamen Berichts an den Bundestag

##### Übersicht der interviewten Personen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nachname</th>
<th>Vorname</th>
<th>Titel</th>
<th>Institution</th>
<th>Interviewzeitraum</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Yigit</td>
<td>Nuran</td>
<td></td>
<td>Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Kemnitz</td>
<td>Sonja</td>
<td></td>
<td>Allgemeiner Behindertenverband in Deutschland e.V. (ABiD)</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Reiners</td>
<td>Hartmut</td>
<td></td>
<td>Anti-Rassismus Informations-Centrum, ARIC-NRW e.V.</td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Weiß</td>
<td>Birte</td>
<td></td>
<td>basis &amp; woge e.V. / Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Giannoulis</td>
<td>Christina</td>
<td></td>
<td>Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Saarland Beratungsstelle für Opfer von Diskriminierung und rechter Gewalt</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Nguyen</td>
<td>Toan</td>
<td></td>
<td>Bildungswerkstatt Migration &amp; Gesellschaft e.V.</td>
<td>September 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirschberg</td>
<td>Marianne</td>
<td>Dr.</td>
<td>Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM)</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Palleit</td>
<td>Leander</td>
<td>Dr.</td>
<td>Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM)</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Monz</td>
<td>Leo</td>
<td></td>
<td>DGB Bildungswerk</td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Frohn</td>
<td>Dominic</td>
<td></td>
<td>Diplom-Psychologe Berater</td>
<td>Coach</td>
</tr>
<tr>
<td>Krabel</td>
<td>Jens</td>
<td></td>
<td>Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ c/o Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin</td>
<td>März 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Rottleuthner</td>
<td>Hubert</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Freie Universität Berlin (ehemals)</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Demmer</td>
<td>Marianne</td>
<td></td>
<td>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Gomolla</td>
<td>Mechtilde</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Huesmann</td>
<td>Monika</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin</td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Maier</td>
<td>Friederike</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin</td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Lamers</td>
<td>Wolgang</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Humboldt-Universität zu Berlin</td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Nachname</td>
<td>Vorname</td>
<td>Titel</td>
<td>Institution</td>
<td>Interviewzeitraum</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>---------</td>
<td>------------------------------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>-------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Nofal</td>
<td>Lydia</td>
<td>Inssan e.V.</td>
<td></td>
<td>März 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Haas</td>
<td>Annette</td>
<td>Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)</td>
<td></td>
<td>Juni 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Overbeck</td>
<td>Anke</td>
<td>Jobcenter Berlin Friedrichshain-Kreuzberg</td>
<td></td>
<td>März 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Wagner</td>
<td>Petro</td>
<td>Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz / Internationale Akademie INA gGmbH an der Freien Universität Berlin</td>
<td>Juni 2012</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zwink</td>
<td>Anke</td>
<td>Landesstelle für Chancengleichheit – Brandenburg</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Költing</td>
<td>Marlene</td>
<td>Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS) Berlin</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Lähnemann</td>
<td>Lela</td>
<td>Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS) Berlin</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Yegane Arani</td>
<td>Aliyeh</td>
<td>LIFE e.V.</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Fögen</td>
<td>Ines</td>
<td>NeRoS - Netzwerk Rassismus an Schulen</td>
<td></td>
<td>Juli 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Nacro</td>
<td>Sanata</td>
<td>Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln</td>
<td></td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Bernau</td>
<td>Olof</td>
<td>Projekt ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt, Arbeit und Leben Bremen</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Derbogen</td>
<td>Willi</td>
<td>Projekt ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt, Arbeit und Leben Bremen</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Kieff</td>
<td>Sanem</td>
<td>Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage - Landeskoordination Berlin</td>
<td></td>
<td>Juni 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Schwarzenberg</td>
<td>Susanne</td>
<td>Sekretariat der Kultusministerkonferenz Abteilung Schulen</td>
<td></td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Janetzek</td>
<td>Detlev</td>
<td>Stadt Nürnberg</td>
<td></td>
<td>Juni 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Weiss</td>
<td>Anja</td>
<td>Prof. Dr. Universität Duisburg-Essen (UDE)</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Hormel</td>
<td>Ulrike</td>
<td>Dr. Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau</td>
<td></td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Pieper</td>
<td>Marianne</td>
<td>Prof. Dr. Universität Hamburg</td>
<td></td>
<td>Mai 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Prengel</td>
<td>Annedore</td>
<td>Prof. Dr. Universität Potsdam</td>
<td></td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Niehaus</td>
<td>Mathilde</td>
<td>Prof. Dr. Universität zu Köln</td>
<td></td>
<td>April 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Behr</td>
<td>René</td>
<td>Völklinger Kreis e.V.</td>
<td></td>
<td>März 2012</td>
</tr>
<tr>
<td>Windt</td>
<td>Karin</td>
<td>Dr. Wirtschaftsweiber e.V.</td>
<td></td>
<td>März 2012</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Anlage II: Fragebogen an Beratungsstellen

Erläuterungen zum Fragebogen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Vorbereitung eines Berichtes zum Thema „Diskriminierung im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt“):

| Der von Ihnen ausgefüllte Fragebogen wird nicht veröffentlicht. Es soll keine systematische statistische Auswertung auf Grundlage der Fragebögen vorgenommen werden, sondern z. B. gezeigt werden, in welchen Bereichen Diskriminierung besonders häufig gemeldet wird. |
| Die Informationen, die mit dem Fragebogen erhoben werden, sollen vor allem als Hintergrund für den Zweiten Gemeinsamen Bericht dienen, wobei wir uns gern auf die von Ihnen genannten (nicht repräsentativen) Fallkonstellationen bzw. Fallbeispiele beziehen würden. In diesen Fällen würden wir dies entsprechend zitieren (Autorisierung notwendig?). |
| Wir werden in der Anlage des Berichtes lediglich erwähnen, dass Sie uns mit Ihrer Mitwirkung unterstützt haben, ein Rückenschluss auf die von Ihnen gegebenen Informationen wird nicht möglich sein. |
| Falls Sie einzelne Fragen nicht beantworten können, lassen Sie diese bitte offen. |
| Wenn es möglich ist, geben Sie bitte absolute Zahlen oder prozentuale Werte an. Wo dies nicht möglich ist, bitten wir Sie um eine Priorisierung der gegebenen Antwortmöglichkeiten (siehe Beispiel). |

**Beispiel (fiktiv)**
Aus welchen gesellschaftlichen Bereichen werden Ihnen am häufigsten Diskriminierungen mitgeteilt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bereich</th>
<th>Zahl (in %)</th>
<th>Platz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ämter/ Behörden</td>
<td>86 (38%)</td>
<td>1.</td>
</tr>
<tr>
<td>Arbeitsbereich</td>
<td>67 (21%)</td>
<td>2.</td>
</tr>
<tr>
<td>Öffentlicher/ nicht-öffentlicher Wohnbereich</td>
<td>34 (11%)</td>
<td>5.</td>
</tr>
<tr>
<td>Bildungsbereich</td>
<td>48 (13%)</td>
<td>3.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dienstleistungsbereich</td>
<td>42 (10%)</td>
<td>4.</td>
</tr>
<tr>
<td>Polizei</td>
<td>23 (4%)</td>
<td>6.</td>
</tr>
<tr>
<td>Sozialer Nahraum</td>
<td>7 (1%)</td>
<td>7.</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesundheitswesen</td>
<td>11 (1%)</td>
<td>7.</td>
</tr>
<tr>
<td>Medien</td>
<td>9 (1%)</td>
<td>7.</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige, und zwar</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fragebogen

Allgemein:


   1 – 10          ( )
   11 – 50          ( )
   51 – 100         ( )
   101 – 2000       ( )
   >2000           ( )

2. Aus welchen gesellschaftlichen Bereichen werden Ihnen am häufigsten Diskriminierungen mitgeteilt?

   Ämter/Behörden        ( )
   Arbeit          ( )
   Bildungsbereich        ( )
   Gesundheitswesen     ( )
   Medien          ( )
   Polizei          ( )
   Private Dienstleistungen/Zugang zu Gütern ( )
   Sozialer Nahraum/Alltag ( )
   Wohnen          ( )
   Sonstige, und zwar ( )

Bildungssektor:

3. Aus welchen Bereichen innerhalb des Bildungssektors werden Ihnen die meisten Diskriminierungsfälle gemeldet?

   Vorschulischer Bereich          ( )
   Grundschule          ( )
   Sekundarschule        ( )
   Berufsausbildung      ( )
   Hochschule          ( )
   Sonstige, und zwar ( )

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diskriminierungstyp</th>
<th>( )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>direkte/unmittelbare Diskriminierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>indirekte/mittelbare Diskriminierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Belästigung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sexuelle Belästigung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anweisung zur Benachteiligung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Beleidigung/Bedrohung/Nötigung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mobbing</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>körperliche Gewalt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Viktimisierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige, und zwar</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

5. Aufgrund welcher Diskriminierungsdimension werden bei Ihnen am häufigsten Diskriminierungsfälle aus dem Bildungssystem gemeldet (wenn möglich Aufschlüsselung in Prozent für jedes Merkmal)?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>( )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Alter</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Behinderung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnische Herkunft</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hautfarbe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlecht</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Religion und Weltanschauung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sexuelle Orientierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sprache</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige, und zwar</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang mehrdimensionale Diskriminierung?
7. Welche sind die häufigsten Verursacher_innen von Diskriminierungen im Bildungssektor?

Lehrer_innen ( )
Sonstiges Personal ( )
Institution ( )
Mitschüler_innen ( )
Eltern ( )
Sonstige, und zwar ( )

8. a) Was sind aus Ihrer Sicht typische und häufig auftretende Fallkonstellationen für Diskriminierung im Bildungsbereich (z. B. individuelle Diskriminierung durch Lehrer_innen bei Notenvergabe, Diskriminierung beim Zugang zur Regelschule)?

b) Geben Sie bitte exemplarische Fallbeispiele an, welche aus Ihrer Sicht die Diskriminierungssituation im Bildungsbereich besonders deutlich macht.

Arbeitsleben:

9. Aus welchen Bereichen der Arbeitswelt werden Ihnen die meisten Diskriminierungsfälle gemeldet?

Zugang zum Erwerbsleben ( )
Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen ( )
Aufstieg ( )
Beendigung des Arbeitsverhältnisses ( )
Sonstiges, und zwar ( )
10. Welche Formen von Diskriminierungen werden Ihnen aus der Arbeitswelt geschildert?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Form der Diskriminierung</th>
<th>()</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>direkte/unmittelbare Diskriminierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>indirekte/mittelbare Diskriminierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Belästigung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sexuelle Belästigung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anweisung zur Benachteiligung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Beleidigung/Bedrohung/Nötigung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mobbing</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>körperliche Gewalt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Viktimisierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige, und zwar</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

11. Aufgrund welcher Diskriminierungsdimension werden bei Ihnen am häufigsten Diskriminierungsfälle aus der Arbeitswelt gemeldet?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diskriminierungsdimension</th>
<th>()</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Alter</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Behinderung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnische Herkunft</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hautfarbe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlecht</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Religion und Weltanschauung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sexuelle Orientierung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sprache</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige, und zwar</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

12. Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang mehrdimensionale Diskriminierung?
13. Welche sind die häufigsten Verursacher_innen von Diskriminierungen im Arbeitsleben?

Vorgesetzte ( )
Kolleg_innen ( )
Institution ( )
sonstiges Personal der Institution ( )
Sonstige, und zwar ( )

14. a) Was sind aus Ihrer Sicht typische und häufig auftretende Fallkonstellationen für Diskriminierung im Arbeitsleben (z. B. Diskriminierung durch Arbeitgeber_innen im Bewerbungsgespräch)?

b) Geben Sie bitte exemplarische Fallbeispiele an, welche aus Ihrer Sicht die Diskriminierungssituation im Arbeitsleben besonders deutlich machten.

Verlauf der Fallbearbeitung:

15. Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um Erfahrenen bei Diskriminierung im Bildungssektor bzw. im Arbeitsleben zu helfen?

Informationen ( )
Beratung ( )
Aktive Unterstützung (z. B. Kontaktaufnahme zu demjenigen, dem benachteiligendes Verhalten vorgeworfen wird) ( )
rechtliche Vertretung ( )
Sonstige, und zwar ( )
16. Was sind die häufigsten Ausgänge der Vorfälle im Bildungsbereich bzw. im Arbeitsleben, die Sie bearbeiten?

Außergerichtliche Verständigung zwischen Akteuren ( )
Gerichtliches Verfahren eingeleitet ( )
Keine (für Betroffene zufriedenstellende) Lösung erreicht ( )
Weiterleitung an andere Stelle oder Rechtsanwalt ( )
Sonstige, und zwar ( )

17. Auf der Grundlage Ihres Wissens: Welche Handlungsempfehlungen würden Sie zur Verbesserung der Prävention von und Intervention bei Diskriminierung im Bildungsbereich bzw. im Arbeitsleben geben?
Anlage III: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Bildungsbereich“

Diskussion von Handlungsempfehlungen im Themenfeld „Diskriminierung im Bildungsbereich“ am 09. November 2012 in Berlin

Teilnehmendenliste

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nachname</th>
<th>Vorname</th>
<th>Titel</th>
<th>Institution</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Beber</td>
<td>Katinka</td>
<td></td>
<td>Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin</td>
</tr>
<tr>
<td>Bergmann</td>
<td>Gwendolyn</td>
<td></td>
<td>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend</td>
</tr>
<tr>
<td>Brunhorn</td>
<td>Frank</td>
<td></td>
<td>Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration</td>
</tr>
<tr>
<td>Çil</td>
<td>Nevim</td>
<td>Dr.</td>
<td>Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration</td>
</tr>
<tr>
<td>Dern</td>
<td>Susanne</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Hochschule Esslingen</td>
</tr>
<tr>
<td>Gomolla</td>
<td>Mechtild</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg</td>
</tr>
<tr>
<td>Haber</td>
<td>Isabel</td>
<td></td>
<td>Eine Welt der Vielfalt e.V.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ipek</td>
<td>Cigdem</td>
<td></td>
<td>Universität Koblenz-Landau Campus Landau – Institut für Sonderpädagogik Lehrstuhl für pädagogische und soziale Rehabilitation</td>
</tr>
<tr>
<td>Jennessen</td>
<td>Sven</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Universität Koblenz-Landau Campus Landau – Institut für Sonderpädagogik Lehrstuhl für pädagogische und soziale Rehabilitation</td>
</tr>
<tr>
<td>Kehlenbeck</td>
<td>Helmut</td>
<td></td>
<td>Senat für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit der Stadt Bremen</td>
</tr>
<tr>
<td>Klein</td>
<td>Uta</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Christian-Albrechts-Universität zu Kiel – Institut für Sozialwissenschaften, Arbeitsstelle Gender- und Diversity Studies</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunde</td>
<td>Birgit</td>
<td>Dr.</td>
<td>Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf der Universität Duisburg-Essen</td>
</tr>
<tr>
<td>Merten</td>
<td>Claudia</td>
<td></td>
<td>Arbeitsstab des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen</td>
</tr>
<tr>
<td>Pohl</td>
<td>Frank G.</td>
<td></td>
<td>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Arbeitsgruppe LSBTI) &amp; Landeskoordination „Schule der Vielfalt“ – NRW</td>
</tr>
<tr>
<td>Pries</td>
<td>Cornelia</td>
<td></td>
<td>NeRoS – Netzwerk Rassismus an Schulen Hamburg</td>
</tr>
<tr>
<td>Scherr</td>
<td>Albert</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Universität Freiburg</td>
</tr>
<tr>
<td>Schmid</td>
<td>Alexander</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Hochschule Esslingen</td>
</tr>
<tr>
<td>Wachtel</td>
<td>Peter</td>
<td>Dr.</td>
<td>Niedersächsisches Kultusministerium</td>
</tr>
<tr>
<td>Wilpert</td>
<td>Czarina</td>
<td>Dr.</td>
<td>Eine Welt der Vielfalt e.V.</td>
</tr>
<tr>
<td>Yegane</td>
<td>Aliyeh</td>
<td></td>
<td>LIFE e.V.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Anlage IV: Expert_innentreffen „Diskriminierung im Arbeitsleben“

Diskussion von Handlungsempfehlungen im Themenfeld „Diskriminierung im Arbeitsleben“ am 19. November 2012 in Berlin

Teilnehmendenliste

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nachname</th>
<th>Vorname</th>
<th>Titel</th>
<th>Institution</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bernau</td>
<td>Olaf</td>
<td></td>
<td>ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt, Arbeit und Leben Bremen</td>
</tr>
<tr>
<td>Böschen</td>
<td>Ines</td>
<td></td>
<td>Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Europa-Universität Viadrina (KOWA)</td>
</tr>
<tr>
<td>Frings</td>
<td>Dorothee</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Hochschule Niederrhein</td>
</tr>
<tr>
<td>Frohn</td>
<td>Dominic</td>
<td>Diplom-Psychologe</td>
<td>Berater</td>
</tr>
<tr>
<td>Haas</td>
<td>Anette</td>
<td></td>
<td>Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)</td>
</tr>
<tr>
<td>Huesmann</td>
<td>Monika</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin</td>
</tr>
<tr>
<td>Merten</td>
<td>Claudia</td>
<td></td>
<td>Arbeitsstab des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen</td>
</tr>
<tr>
<td>Monz</td>
<td>Leo</td>
<td></td>
<td>DGB Bildungswerk</td>
</tr>
<tr>
<td>Niehaus</td>
<td>Mathilde</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Universität zu Köln Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation</td>
</tr>
<tr>
<td>Nofal</td>
<td>Lydia</td>
<td></td>
<td>Inssan e.V.</td>
</tr>
<tr>
<td>Pagels</td>
<td>Nils</td>
<td></td>
<td>Zoom - Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.</td>
</tr>
<tr>
<td>Regg</td>
<td>Jens</td>
<td></td>
<td>Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration</td>
</tr>
<tr>
<td>von Dippel</td>
<td>Alexander</td>
<td></td>
<td>Eine Welt der Vielfalt e.V. - Vorstand</td>
</tr>
<tr>
<td>von Kardorff</td>
<td>Ernst</td>
<td>Prof. Dr.</td>
<td>Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Rehabilitationswissenschaften</td>
</tr>
<tr>
<td>Wascher</td>
<td>Angelika</td>
<td></td>
<td>Bundesarbeitsministerium für Arbeit und Soziales Referat III a 4</td>
</tr>
<tr>
<td>Weiß</td>
<td>Birte</td>
<td></td>
<td>basis &amp; woge e.V./Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)</td>
</tr>
<tr>
<td>Windt</td>
<td>Karin</td>
<td>Dr.</td>
<td>Wirtschaftsweiber e.V. Netzwerk lesbischer Fach- und Führungskräfte</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Anlage V: Antidiskriminierungsregelungen in Schulgesetzen - Allgemein

Stand: 1.1.2013
Quelle: Dern/Schmid/Spangenberg (2013)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bildungs- und Erziehungsauftrag</th>
<th>Recht auf Bildung</th>
<th>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</th>
<th>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</th>
<th>Fördergebote (im SchulG)</th>
</tr>
</thead>
</table>
| BW                            | Recht auf Erziehung und Ausbildung, ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, § 1 I SchG BW | - Erziehung zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte
- Förderung der Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern; Hinwirken auf Beseitigung bestehender Nachteile
- Ermutigung von Buben und jungen Männern, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen; Mädchen und Frauen, ihr Berufsspektrum zu erweitern
- Inklusiver Unterricht, Art. 2 I BayEUG | Gleichberechtigung von Frauen und Männern, wie in Art. 3 Abs. 2 GG Art. 2 I BayEUG |
| Bayern                        | Achtung von religiöser Überzeugung; Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Art. 1 I BayEUG | Anspruch auf fähigkeits- und berufungsgerechte Ausbildung, Art. 128 LV | Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag |

<p>| Artikel 3 Abs. 2 GG |
| Art. 128 LV |
| Art. 1 I BayEUG |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Bildungs- und Erziehungsauftrag</th>
<th>Recht auf Bildung</th>
<th>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</th>
<th>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsauflagaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</th>
<th>Fördergebote (im SchulG)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Berlin</td>
<td>Gleichstellung der Geschlechter; Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, § 1 BlnSchulG</td>
<td>Recht auf Bildung und Erziehung, ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, Sprache, Herkunft, Behinderung, religiöser oder politischer Anschaungen, der sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungs berechtigten, § 2 BlnSchulG</td>
<td>Befähigung der Schüler_innen, Beziehungen zu anderen Menschen in Gleichberechtigung (...) zu gestalten; die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in ... zu erfahren; Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen,... Art. 3 III BlnSchulG</td>
<td>§ Ausgleich von Benachteiligungen und Herstellung von Chancengleichheit</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Umsetzung von Gender Mainstreaming und interkulturelle Ausrichtung der Schulgestaltung, wonach alle erziehungs- und bildungsrelevanten Maßnahmen und Strukturen unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive und der interkulturellen Perspektive zu entwickeln sind, § 4 II BlnSchulG</td>
<td>§ Besondere Begabung, hohe kognitive Fähigkeiten, erhebliche Lernschwierigkeiten (...)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorrangig im gemeinsamen Unterricht</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Nichtdeutsche Herkunftssprache</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Ausgleich von Benachteiligung und Herstellung von Chancengleichheit in Bezug auf alle Kategorisierungen § 4 II, III, X BlnSchulG</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Begabte, sozial Benachteiligte und Menschen mit Behinderungen, aktives Entgegenwirken bei Benachteiligungen von Mädchen und Frauen § 3 I BbgSchulG</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Eingliederung fremdsprachiger Schüler durch Fördermaßnahmen § 4 VIII BbgSchulG</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Sonderpädagogische Förderung § 29 f. BbgSchulG</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Eingliederung fremdsprachiger Schüler durch Fördermaßnahmen § 4 VIII BbgSchulG</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Sonderpädagogische Förderung § 29 f. BbgSchulG</td>
</tr>
<tr>
<td>Bildungs-und Erziehungsauftrag</td>
<td>Recht auf Bildung</td>
<td>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</td>
<td>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</td>
<td>Fördergebote (im SchulG)</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------------</td>
<td>------------------</td>
<td>--------------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>HB</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>HH</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bildungs- und Erziehungsauftrag</td>
<td>Recht auf Bildung</td>
<td>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</td>
<td>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grund- sätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</td>
<td>Fördergebote (im SchulG)</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------</td>
<td>-------------------</td>
<td>-------------------------------------------</td>
<td>---------------------------------------------------------------</td>
<td>--------------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anlagen
<table>
<thead>
<tr>
<th>Bildungs- und Erziehungsauftrag</th>
<th>Recht auf Bildung</th>
<th>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</th>
<th>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</th>
<th>Fördergebote (im SchulG)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Niedersachsen</td>
<td>Erkennen und Achten religiöser und kultureller Werte; Beziehungen nach den Grundsätzen der Toleranz und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, § 2 I NSchG</td>
<td>Recht auf Bildung, § 54 I NSchG</td>
<td>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</td>
<td>Ausgleich von Benachteiligungen und Herstellung von Chancengleichheit, § 1, 4 VI SchulG M-V</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Rücksicht auf religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, § 3 NSchG</td>
<td>Barrierefreier und gleichberechtigter Zugang (inklusive Schule), § 4 NSchG</td>
<td></td>
<td>Sonderpädagogische Förderung; Gemeinsamer Unterricht, §§ 34, 35 SchulG M-V</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Siehe Bildungs- und Erziehungsauftrag</td>
<td></td>
<td>Ausgleich von Unterschieden bei Bildungschancen durch besondere Förderung, Förderung von Hochbegabten, § 54 I NSchG</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Sprachförderung für Schüler_innen, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, § 54a NSchG</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Sonderpädagogische Förderung, § 4 NSchG</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anlagen
<table>
<thead>
<tr>
<th>Bildungs- und Erziehungsauftrag</th>
<th>Recht auf Bildung</th>
<th>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</th>
<th>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</th>
<th>Fördergebote (im SchulG)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>NRW</strong></td>
<td>Vorurteilsfreie Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft...einstehen für ein diskriminierungsfreies Zusammenleben, Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen; Gleichberechtigung der Geschlechter und Hinwirken auf Beseitigung bestehender Nachteile, Besondere Förderung von Schüler_innen mit Behinderungen, Förderung von Schüler_innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, Wahrung der Identität der Muttersprache, § 2 V, VI, IX, X SchulG NRW</td>
<td>Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung, ohne Rücksicht auf wirtschaftliche Lage, Herkunft und Geschlecht, § 1 I SchulG NRW</td>
<td>Siehe Bildungs- und Erziehungs auftrag</td>
<td>Förderung von begabten Schüler_innen durch Beratung und besondere Bildungsangebote; Förderung von Schüler_innen mit Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen, Beseitigung bestehender Nachteile in Bezug auf Geschlecht; Förderung von Schüler_innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, § 2 VI, IX, XI SchulG NRW</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RLP</strong></td>
<td>Förderung der Anlagen und Fähigkeiten von Schüler_innen, unabhängig von Religion, Weltanschauung, Rasse, ethnischer Herkunft, Behinderung, Geschlecht oder sexueller Identität, Erziehung zur Gleichberechtigung von Frau und Mann, Gleichstellung von Behinderten, Förderung der Integration von Schüler_innen mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf, § 1 I, II SchulG RLP</td>
<td>Siehe Bildungs- und Erziehungs auftrag</td>
<td>Gender Mainstreaming bei der Gestaltung des Schulwesens, § 1 IV SchulG RLP</td>
<td>Förderung der Integration von Schüler_innen mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf, § 1 II SchulG RLP</td>
</tr>
<tr>
<td>Bundesland</td>
<td>Bildungs- und Erziehungsauftrag</td>
<td>Recht auf Bildung</td>
<td>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</td>
<td>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grund-sätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>-----------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Saarland</td>
<td>Gewährleistung, dass politischer, religiöser oder weltanschaulicher Schulfrieden nicht gefährdet oder gestört wird, § 1 II a SchoG Saarland</td>
<td>Recht auf Erziehung, Bildung und Ausbildung, ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage, § 1 I SchoG Saarland</td>
<td>Siehe Bildungs- und Erziehungs- auftrag</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sachsen</td>
<td>Beachtung geschlechtspezifischer Unterschiede bei der Gestaltung der Lernprozesse, § 1 II SächsSchulG</td>
<td>Recht auf fähigkeits- und neigungsgerechte Bildung, ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage, § 1 I SächsSchulG</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bildungs- und Erziehungsauftrag</td>
<td>Recht auf Bildung</td>
<td>Ausdrückliche Verankerung als Bildungsziel</td>
<td>Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben/Grundsätze für die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags</td>
<td>Fördergebote (im SchulG)</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------</td>
<td>-------------------</td>
<td>------------------------------------------</td>
<td>---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>----------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Anlage VI: Antidiskriminierungsregelungen in Landesverfassungen und Schulgesetzen - Speziell

**Stand: 1.1.2013**
**Quelle: Dern/Schmid/Spangenberg (2013)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern</th>
<th>Gremien</th>
<th>Inhalte Sexuskundeunterricht</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BW</td>
<td>Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern</td>
<td>Gremien</td>
<td>Entwicklung und Förderung partnerschaftlichen Verhaltens, insbesondere in Ehe und Familie, § 100b SchG BW</td>
</tr>
<tr>
<td>Berlin</td>
<td>Zulassung u. a. nur, soweit kein Widerspruch gegenüber Rechtsvorschriften: keine Förderung von geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendem Verständnis, § 16 I,II BlnSchulg</td>
<td>In allen Gremien sollen Frauen und Männer/Schüler und Schülerinnen gleich vertreten sein, § 117 III BlnSchulg, ergänzend § 15 LGG (Regelung für Entsendung) Besetzung Schulkonferenz: ab 50 Schüler_innen nichtdeutscher Herkunftssprache zieht Schulkonferenz mind. ein e Erziehungsberechtigte_r und Schüler_in nichtdeutscher Herkunftssprache beratend hinzu, § 77 III BlnSchulg</td>
<td>Vermittlung von Wissen über Vielfalt der Lebensweisen; Sexualerziehung darf zu keiner einseitigen Beeinflussung führen, § 12 VII BlnSchulg</td>
</tr>
<tr>
<td>HB</td>
<td>Bei der Wahl der (zwei) Klassenschülersprecher_innen, nach Möglichkeit sollen beide Geschlechter vertreten sein, § 50 I BremSchWwG</td>
<td>Bei der Wahl der (zwei) Klassenschülersprecher_innen, nach Möglichkeit sollen beide Geschlechter vertreten sein, § 50 I BremSchWwG</td>
<td>In Abstimmung mit Erziehungsberechtigten, § 11 BremSchulg</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern</th>
<th>Gremien</th>
<th>Inhalte Sexualkundeunterricht</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>HH</td>
<td>Pflicht, in Gremien auf eine Besetzung durch Frauen und Mädchen/Männer und Jungen entsprechend ihrem Anteil an der jeweiligen Personengruppe hinzuwirken, § 102 HmbSG</td>
<td>Zulassung nur unter Beachtung von Verfassungsgrundsätzen und Rechtsvorschriften, insbesondere keine Förderung von geschlechts-, behinderten-, religions- oder rassendiskriminierendem Verständnis, § 10 II HSchG</td>
<td>Offene Gestaltung im Hinblick auf die vielfältigen unterschiedlichen Wertvorstellungen hinsichtlich der menschlichen Sexualität im Rahmen der Werteordnung des GG; jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden, § 6 I HmbSG</td>
</tr>
<tr>
<td>Hessen</td>
<td>Pflicht, bei der Besetzung von Ausschüsse, Beiräten, Kommissionen, sonstigen Gremien und Kollegialorganen auf geschlechterparitätische Besetzung hinzuwirken, nähere Ausgestaltung in den Verfahrensordnungen, § 3 II HSchG</td>
<td>Vermittlung der grundlegenden Bedeutung von Ehe und Familie; Offenheit und Toleranz gegenüber den verschiedensten Wertvorstellungen in diesem Bereich; jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden, § 7 HSchG</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Niedersachsen</td>
<td>Verständnis für Partnerschaft, insbesondere Ehe und Familie, Zurückhaltung, Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen in diesem Bereich sind geboten, § 96 NSchG</td>
<td>Schüler_innen und Eltern aus Migranteneinfamilien sollen in den Mitwirkungsgremien angemessen vertreten sein, § 33 SchulG NRW</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NRW</td>
<td>Kein Verstoß gegen Rechtsvorschriften, keine Förderung von diskriminierendem Verständnis, § 30 SchulG NRW</td>
<td>Vorbereitung auf Umgang und gleichberechtigte Rolle in Ehe, Familie und anderen Partnerschaften; Förderung von Akzeptanz, unabhängig von sexueller Orientierung und Identität und den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen, § 33 SchulG NRW</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Diskriminierungssensible Kriterien für die Zulassung oder Einführung von Lernmitteln, insbes. Schulbüchern</td>
<td>Gremien</td>
<td>Inhalte Sexualkundeunterricht</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------------------------------</td>
<td>--------</td>
<td>-----------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RLP</strong></td>
<td>Beratende Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund im Schulbereich, soweit diese nicht entsprechend dem Anteil der Schüler_innen mit Migrationshintergrund vertreten sind und nicht weniger als 10%, § 42 SchulG RLP; Vertretung im Regionalelternbeirat § 44 III SchulG RLP, mind. zwei Eltern mit Migrationshintergrund im Landeselternbeirat, § 46 I Nr. 5, II, 49 IV SchulG RLP</td>
<td>Achtung der in Grundgesetz und Verfassung für Rheinland-Pfalz vorgegebenen Wertentscheidungen für Ehe und Familie, Gebot der Toleranz, § 1 III SchulG RLP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Saarland</strong></td>
<td>Verständnis für Partnerschaft, vor allem in Ehe und Familie, § 15a II SchoG Saarland</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sachsen</strong></td>
<td>Vermittlung der besonderen Bedeutung von Ehe und Familie, § 36 SächsSchulG</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>LSA</strong></td>
<td>§ 11 Abs. 1 ElternWVO: Wahl eines zusätzlichen Mitglieds im Schulelternrat, wenn Erziehungsberechtigte von ausländischen Kindern nicht vertreten sind und mehr als zehn ausländische Schüler_innen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>S-H</strong></td>
<td>Bei den Wahlen zur Schulleitung soll sichergestellt werden, dass im Wahlausschuss zu 40% Frauen beteiligt sind, § 38 I SchulG S-H</td>
<td>Erziehungsauftrag der Schule, § 4 VII SchulG S-H</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Thür</strong></td>
<td>Vermittlung der grundlegenden Bedeutung von Partnerschaft, Ehe und Familie, Zurückhaltung sowie Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen, jede einseitige Beeinflussung ist zu vermeiden, § 47 IV ThürSchulG</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes; es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

**Herausgeberin:**

Antidiskriminierungsstelle des Bundes
11018 Berlin

[www.antidiskriminierungsstelle.de](http://www.antidiskriminierungsstelle.de)

Telefon: 03018 555-1855
E-Mail: poststelle@ads.bund.de

**Gestaltung:** [www.mumbeck.de](http://www.mumbeck.de)

**Stand:** Juli 2013